

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Gabriela Boháčová

**Komunikace bilingvních dětí mladšího školního věku žijících v Severním Porýní-
Vestfálsku**

**Communication of Bilingual Children of Younger School Age Living in North
Rhine-Westphalia**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své práce Doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D. za vedení mé práce, trpělivost a cenné rady. Mé poděkování patří také rodinám, které se zapojily do výzkumu a umožnily tak jeho realizaci. Ráda bych také poděkovala svému rodině a manželovi za podporu při psaní této práce.

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

V Praze dne 2. 1. 2017

Obsah

Úvod	9
1. Bilingvismus	11
1.1 Co je to bilingvismus a multilingvismus	11
1.2 Druhy bilingvismu	11
1.3 Intenční bilingvismus	13
1.4 Mateřský jazyk	14
1.5 Ztráta jazyka u bilingvních dětí	14
1.6 Nebezpečí bilingvismu?	15
1.7 Pomalejší vývoj bilingvních mluvčích	16
2. (Mladší) školní věk	17
2.1 (Mladší) školní věk	17
2.2 Nástup do školy	17
2.3 Školní zralost a připravenost	18
2.4 Socializace dítěte školního věku	18
3. Vývoj jazyka	20
3.1 Vývoj jazyka: úvod	20
3.2 Vrozené faktory podílející se na osvojování jazyka	21
3.3 Dětský bilingvismus, nebo bilingvismus nemluvnát?	21
3.4 Hypotéza kritického období	22
3.5 Stádia řečového vývinu	22
3.6 Jazyk předškoláka a školáka	24
3.7 Změna kódu	24
3.8 Input	25
4. Bilingvní výchova	27
4.1 Faktory ovlivňující výběr jazyků	27
4.2 Výhody vícejazyčné výchovy	28
4.3 Podmínky pro učení	29
4.4 Typy vícejazyčné výchovy	30
4.5 Strategie rodičů, když dítě zvolí „špatný“ jazyk	31
4.6 Co ovlivňuje a udržuje bilingvismus u dítěte	31
4.7 Několik kroků, jak podpořit jazykový vývoj dítěte	31
5. Pozice češtiny v Německu	33
5.1 Úvod k pozici češtiny v Německu	33
5.2 Historie migrace Čechů do Německa	33
5.3 Co spojuje Čechy a Němce	33

5.4	Počet cizinců žijících v Německu.....	33
5.5	Menšiny v Severním Porýní-Vestfálsku	34
5.6	Základní informace o Severním Porýní-Vestfálsku	35
5.7	Češi v Německu a organizace zde působící.....	36
6.	Výzkum: 4 česko-německé rodiny	38
6.1	Úvod k výzkumu	38
6.2	Metodika výzkumu	38
6.2.1	Polostrukturovaný rozhovor s českým rodičem	39
6.2.2	Dotazník pro německého rodiče	40
6.2.3	Polostrukturovaný rozhovor s dítětem a jeho nahrávka	41
6.2.4	Sběr vybraných písemných projevů dětí	42
6.2.5	Jazykové biografie 4 rodin.....	42
6.3	Polostrukturovaný rozhovor s českým rodičem	43
6.3.1	První rodina	45
6.3.2	Druhá rodina.....	49
6.3.3	Třetí rodina	51
6.3.4	Čtvrtá rodina.....	53
6.3.5	Shrnutí: Společné rysy čtyř rodin	56
6.4	Dotazník pro německého rodiče	58
6.4.1	Shrnutí výsledků	62
6.5	Nahrávky dětí.....	63
6.5.2	Mluvčí 9 let – rozhovor s maminkou.....	65
6.5.3	Mluvčí 10 let.....	67
6.5.4	Mluvčí 1: 9 let, mluvčí 2: 6 let.....	70
6.5.5	Mluvčí 9 let.....	74
6.5.6	Mluvčí 7 let.....	77
6.5.7	Mluvčí 11 let.....	80
6.5.8	Společné rysy jazyka dětí	82
6.6	Písemné projevy dětí	84
6.6.1	Text č. 1.....	84
6.6.2	Text č. 2.....	85
6.6.3	Text č. 3.....	86
6.6.4	Srovnání tří textů.....	87
	Závěr.....	88
	Seznam literatury.....	91

Úvod

Tato diplomová práce se zaměřuje na komunikaci dětí (mladšího) školního věku ve vícejazyčných česko-německých rodinách. Naším cílem bylo popsat, jak ve vybraných vícejazyčných rodinách probíhá komunikace, jaké komunikační strategie rodiny volí.

V první, teoretické, části práce se budeme zabývat zejména tématem dětského bilingvismu. Na základě poznatků odborné literatury bude ve stručnosti představen fenomén bilingvismu, budou popsány jeho možné podoby a přístupy k němu.

Dále se budeme věnovat tématu bilingvní výchovy, jejím předpokladům a specifikům. Krátce se také zmíníme o jazykovém vývoji bilingvních dětí, bude nás zejména zajímat, zda se tento jazykový vývoj odlišuje od jazykového vývoje monolingvních dětí.

Vzhledem k tomu, že náš výzkum byl realizován v oblasti Severního Porýní-Vestfálska, ve stručnosti představíme tento region a českou menšinu, která v něm v současné době žije.

Ve druhé, praktické, části naší práce představíme výsledky našeho výzkumu, v jehož jádru stojí čtyři případové studie. Naším cílem bylo ze získaných dat (zejména z dat získaných prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s českými rodiči) vytvořit jazykové biografie rodin žijících v oblasti Severního Porýní-Vestfálska, které se rozhodly své děti vychovávat dvojjazyčně. Zajímaly nás komunikační strategie využívané v těchto rodinách, pokusili jsme se také o analýzu mluveného (a částečně i psaného) projevu dětí v českém jazyce.

V našem výzkumu jsme využili několik metod sběru dat – polostrukturovaný rozhovor s českou mluvícím rodičem i s dětmi, nahrávky mluvených projevů dětí, dotazník pro německy mluvícího rodiče a sběr vybraných ukázek psaného projevu dětí v češtině.

Polostrukturovaným rozhovorem s českou mluvícím rodičem jsme chtěli zjistit, jak probíhal jazykový vývoj jeho dětí, proč se s partnerem rozhodli své děti vychovávat dvojjazyčně a jaká rodič spatřuje v bilingvní výchově pozitiva a jaká negativa. Zajímala nás také reakce okolí rodin na toto rozhodnutí.

Zjišťovali jsme také, jak v současné době probíhá komunikace v těchto rodinách, jaké jazykové strategie jednotliví členové rodiny v komunikaci volí. Předmětem našeho zájmu bylo i to, jak na

češtinu nahlíží (podle rodičů) děti a německý partner a jaké má čeština v Německu (konkrétně v tomto regionu) postavení. Celkem jsme realizovali čtyři polostrukturované rozhovory s českými rodiči. Tři jsme získali přímo v Německu v rámci našeho výzkumu, jeden prostřednictvím elektronické komunikace.

Dále jsme se v naší práci věnovali postoji německých rodičů k bilingvistu, bilingvní výchově a českému jazyku. Zjišťovali jsme, jak vypadá komunikace česko-německých rodin z pohledu německého rodiče. Chtěli jsme vědět, zda si všímá nějakých negativ nebo problémů spjatých s dvojjazyčnou výchovou. K zjištění těchto informací jsme použili metodu dotazníku s otevřenými otázkami. Celkem jsme od německých rodičů získali čtyři vyplněné dotazníky.

Jsme si vědomi toho, že informace získané od rodičů nemusí zcela odpovídat realitě. Rodiče mohou vnímat jazyk svých dětí zkresleně, stejně tak komunikaci doma nemusí vnímat objektivně. Naším cílem tedy bylo hlavně to, zjistit, jaké mají rodiče (i děti) postoje k jednotlivým jazykům a jejich užívání.

V další části naší práce jsme analyzovali nahrávky dvojjazyčných dětí. Na tomto místě byl zkoumán samotný jazyk dětí. Nahrávali jsme rozhovory s těmito dětmi, pořídili jsme pět nahrávek šesti dětí (dvě děti byly nahrány dohromady), jednu nahrávku dodala matka sedmého dítěte. Celkem jsme tedy analyzovali jazykové projevy sedmi dětí. Hlavními tématy těchto rozhovorů byla škola a volný čas, případně čas strávený v České republice. Naším cílem bylo hlavně to, abychom děti přiměli mluvit, téma nebylo v tuto chvíli nijak zvlášť podstatné. Pokud to bylo možné, ptali jsme se dětí na jejich postoj k jazyku.

Dále jsme analyzovali tři písemné jazykové projevy dětí, které se nám podařilo shromáždit. Zde nás zajímalo hlavně to, zda jsou děti schopné psát česky, zda ovládají český pravopis. Od některých dětí nebylo možné získat písemné projevy, protože česky vůbec nepíší (mladší děti v době výzkumu ještě nepsaly ani v němčině).

V závěru se pokusíme o usouvztažnění získaných dat a jejich rekapitulaci. Naším cílem bylo zejména to, abychom zjistili, jak probíhá komunikace ve dvojjazyčných rodinách, v jaké míře jsou děti vystaveny českému jazyku a jak jím umí komunikovat.

1. Bilingvismus

1.1 Co je to bilingvismus a multilingvismus

V úvodu považujeme za nutné vymezit, co to vlastně znamená pojem bilingvismus. U jednotlivých autorů věnujících se bilingvistice můžeme najít mnoho různých definic (např. Zurer Pearson 2008, Štefánik 2000, Paradis 2007 a jiní). Někteří autoři za bilingvismus považují osvojení dvou jazyků na úrovni rodilého mluvčího. V rámci naší práce se můžeme ztotožnit s tím, co říkají Harding-Esch a Riley (2008): "*Dvojjazyčnost je otázkou míry.*"¹ Abychom mohli jedince označit za bilingvního, není nutné, aby plně ovládal oba své jazyky. Naopak je běžnější, že jeden z jazyků je dominantní, a tedy více rozvinutý, dokonaleji zvládnutý.

Pro nás, vzhledem k tématu práce, se zdá vhodné definovat bilingvismus podobně, jako jej definuje Štefánik (2000, s. 17): jako bilingvní mluvčí je označen ten, kdo má schopnost při komunikaci s ostatními alternativně využívat dvou jazyků v závislosti na situaci a prostředí, kde se tato komunikace uskutečňuje.

Není zde nutné naplnit požadavky, které jsou některými definicemi na bilingvní mluvčí kladeny – například každodenní užití nebo osvojení obou jazyků na stejné úrovni.

V současné době se můžeme setkat s tendencí používat spíše termín multilingvismus (vícejazyčnost) než bilingvismus. „*Souvisí to s uvědoměním si toho, že užívání nebo znalost více jazyků než pouze jednoho či dvou je v současném světě spíše pravidlem než výjimkou. Souvisí to také s politikou Evropské unie v oblasti vyučování jazyků.*“² Ta spočívá v tom, že každý občan EU by měl (kromě svého mateřského jazyka) ovládat alespoň dva cizí jazyky. Za multilingvního mluvčího považujeme toho, kdo hovoří třemi a více jazyky.

1.2 Druhy bilingvismu

Bilingvismus existuje v mnoha podobách, pokusíme se zde vyčlenit několik druhů bilingvismu podle několika různých kritérií. Není však naším záměrem podat vyčerpávající seznam rozdělení bilingvismu, spíše se chceme koncentrovat na ty druhy, které se zdají být v rámci naší práce podstatné.

¹ HARDING, Edith a RILEY, Philip. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008, s. 54.

² NEKVAPIL, Jiří, SLOBODA, Marián a WAGNER, Peter. *Mnohojazyčnost v České republice: základní informace. Multilingualism in the Czech Republic: basic information*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2009, s. 43.

Štefánik (2000, s. 19-20) jako tři hlavní druhy bilingvismu vyčleňuje bilingvismus *koordinovaný*, *složený* a *subordinovaný*. *Koordinovaným bilingvismem* se rozumí takový bilingvismus, kdy jednotlivec využívá dvou nezávislých jazykových systémů, tedy kdy jednomu obsahu odpovídá jedna forma. *Složený* (či *smíšený*) *bilingvismus* je takový, kdy jeho nositel má pro dvě jazykové formy jeden smíšený obsah. *Subordinovaný bilingvismus* je podobný složenému – pro dvě jazykové formy má nositel také jeden obsah, který je však vlastně obsahem jeho dominantního jazyka.

Bilingvismus můžeme klasifikovat podle stupně zvládnutí jednotlivých jazyků, podle dovedností, které má mluvčí v daném jazyce. Můžeme tedy odlišit *aktivní bilingvismus* a *pasivní bilingvismus* (Zurer Pearson 2009, s. 380). *Aktivním bilingvismem* rozumíme schopnost produkovat věty v obou jazycích, ačkoliv tato produkce nemusí být vyvážená. Bilingvní mluvčí má většinou jen jeden ze svých jazyků na úrovni rodilého monolingvního mluvčího. Typicky můžeme u bilingvistů odlišit jejich *dominantní* a *nedominantní* jazyk (Zurer Pearson 2009, s. 380).

Můžeme tedy odlišit bilingvismus *dominantní* a *vyvážený*. *Dominantní bilingvismus* znamená, že bilingvista ovládá jeden jazyk lépe než ten druhý, při vyváženém bilingvismu není ani jeden z jazyků, kterými bilingvista mluví, silnější (Doskočilová 2002, s. 230-231). Obvyklejší je typ dominantního bilingvismu. O dominanci nebo vyváženosti můžeme hovořit také v jednotlivých oblastech jazyka. Například orální vyjadřovací schopnosti některého jedince mohou být v obou jeho jazycích vcelku vyvážené, ale jen jedním ze svých jazyků je schopen číst a psát (Zurer Pearson 2009, s. 383).

Když je dominantní jazyk jazykem dominantní komunity (majority), mluvíme o *elitním bilingvismu* (Zurer Pearson 2009, s. 380). Na druhé straně stojí bilingvismus spojující jedince s jeho kulturním dědictvím nebo národem: „*heritage*“, „*folk*“ nebo „*immigrant bilingual*“ (Zurer Pearson 2009, s. 380-381). Tento minoritní jazyk slouží k jiným komunikačním účelům – ke komunikaci doma či uvnitř komunity. Proto i slovní zásoba, kterou bude jedinec v tomto jazyce mít, bude pravděpodobně odlišná od slovní zásoby v majoritním jazyku (tím spíše, je-li majoritní jazyk jazykem vzdělávání) a jistým způsobem omezená na témata, kterým se lidé v běžné komunikaci věnují.

Dalšími typy bilingvismu, které můžeme vyčlenit, jsou *kolektivní* a *individuální bilingvismus* (Doskočilová 2002, s. 230). Za kolektivní bilingvismus bychom považovali takovou situaci, kdy všichni členové nějakého společenství jsou bilingvní, např. v takové zemi, kde existuje více

oficiálních jazyků.

Podle doby, kdy k osvojení jazyka dochází, odlišujeme také bilingvismus *sekvenční* a *simultánní*. Při simultánním bilingvistu si bilingvní mluvčí osvojuje oba jazyky současně, na rozdíl od sekvenčního, kdy si druhý jazyk osvojuje až po zvládnutí základů jazyka prvního (Doskočilová 2002, s. 231).

Dalším možným rozdělením bilingvismu je *bilingvismus přirozený* a *umělý (záměrně získaný)*. Umělý bilingvismus je ten, při kterém si mluvčí osvojuje druhý jazyk ve školním prostředí v rámci řízeného edukačního procesu – může se jednat o školní nebo předškolní vzdělávání (Průcha 2011, s. 163).

Dále bývá vyčleňován také *receptivní* bilingvismus (Průcha 2011, s. 165). Receptivně bilingvní mluvčí jazyku sice rozumí, ale není schopen ho aktivně užívat. „*Recepční bilingvismus bývá poměrně rozšířeným jevem u těch jazyků, které jsou si podobné. To je i případ češtiny a slovenštiny: česky a slovensky mluvící osoby spolu obvykle komunikují tak, že každý sice mluví jen svým jazykem, ale víceméně dobře rozumí tomu druhému.*“³ Receptivní bilingvismus bývá často mylně považován za neochotu mluvit (Harding-Esch, Riley 2008, s. 54).

1.3 Intenční bilingvismus

Dále Štefánik (2000, s. 28) vyčleňuje intenční bilingvismus: druh bilingvismu, kdy se dítě od jednoho (nebo od obou) rodičů učí jazyk, který není jejich mateřským jazykem. Při výchově však postupují tak, jako kdyby jejich mateřským jazykem byl. Za intenční bilingvismus Štefánik považuje i takovou situaci, kdy oba rodiče na dítě mluví stejným jazykem, a to takovým, který je mateřským pro pouze jednoho z rodičů. V tomto případě si pak druhý jazyk dítě osvojuje mimo domov v kontaktu s rodilými mluvčími.

Podle Štefánika je takový způsob vícejazyčné výchovy zcela v pořádku. Ačkoliv rodič – nerodilý mluvčí jazyka – může dělat v jazyce chyby či může mít odlišný přízvuk, nevadí to, protože není jediným zdrojem inputu pro dítě (Štefánik 2000, s. 28-30).

Také podle Barbary Zurer Pearson mohou být nerodilí mluvčí (rodiče) adekvátním modelem pro osvojení jazyka, pokud se vyjadřují dostatečně plynule a věří, že to zvládnou (Zurer Pearson 2008,

³ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 43.

s. 162-163).

1.4 Mateřský jazyk

Na tomto místě považujeme za nutné vymezit, co znamená mateřský jazyk. Zejména u bilingvistů nemusí být odpověď na tuto otázku nijak snadná.

Pro účely sčítání obyvatelstva v České republice v roce 2001 byl mateřský jazyk definován jako „jazyk, kterým s danou osobou mluvila matka nebo osoby, které ji vychovaly.“⁴

Pro bilingvního mluvčího může být někdy obtížné určit, který z jazyků, které ovládá, je mateřský. Můžeme vyčlenit čtyři kritéria, podle kterých lze mateřský jazyk určit. Jsou jimi kritérium původu (tedy podle matky nebo vychovávající osoby), kompetence (tedy podle toho, který jazyk mluvčí ovládá lépe), používání nebo funkce (tedy který jazyk mluvčí užívá častěji) a identifikace, tedy se kterým jazykem se mluvčí identifikuje nebo mu je připisován mluvčími daného jazyka (Doskočilová 2002, s. 229).

Jak vidíme, tato kritéria u bilingvismu příliš nelze použít, protože se životní situace bilingvního mluvčího může časem měnit, stejně tak jeho jazyková kompetence nebo to, jak často který jazyk užívá.

1.5 Ztráta jazyka u bilingvních dětí

Děti do 9 až 10 let jsou náchylné ke ztrátě jazyka (nebo jeho oslabení), který nepoužívají konzistentně (Zurer Pearson 2009, s. 380). V publikaci *Bilingvní rodina* Edith Harding-Esch a Philipa Rileyho se můžeme setkat s následující případovou studií: V rodině probíhala vícejazyčná výchova, matka na dítě mluvila německy (od jeho půl roku) a otec francouzsky (oba byli rodiči mluvčí). Rodina kvůli práci cestovala do Brazílie, kde se také narodil jejich syn. Rodiče počítali s tím, že jejich syn se naučí portugalsky ve školce. Portugalština se brzy stala synovým nejoblíbenějším jazykem – portugalsky mluvil s paní na hlídání a od dvou let také v jeslích. Oběma rodičům, při komunikaci s nimi, odpovídal francouzsky. Když se ale rodina v jeho třech letech přestěhovala do Francie, syn během několika měsíců přestal mluvit portugalsky (Harding-Esch, Riley 2008, s. 128-129). Vidíme tedy, že ve chvíli, kdy už pro dítě nemělo smysl jazyk používat (nebylo mu dále vystaveno), jazyk zapomnělo.

⁴NEKVAPIL, Jiří, SLOBODA, Marián a WAGNER, Peter. *Mnohojazyčnost v České republice: základní informace. Multilingualism in the Czech Republic: basic information*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2009, s. 50.

V extrémním případě může dítě ztratit i svůj první jazyk. „*Subtractive bilingualism has been called 'serial monolingualism', where one language replace the other, and the individuals ends up not bein bilingual at all.*“⁵ Tato situace může nastat zejména ve chvíli, kdy jedinci opustí svou zemi v nízkém věku a nemají kontakt s jinými rodilými mluvčími. Za těchto okolností mohou ztratit i svůj první jazyk.

1.6 Nebezpečí bilingvismu?

Na počátku 20. století bylo na fenomén bilingvismu nahlíženo negativně – bilingvismus byl považován za něco škodlivého, co negativně ovlivňuje rozvoj myšlení dítěte (Zurer Pearson 2009, s. 392). Panovala obava z nedostatečného osvojení jazyka a z celkově vadného kognitivního vývoje. Mělo se za to, že bilingvismus způsobuje zhoršení vyjadřovacích schopností, osvojení nižšího množství lexika a celkově má negativní vliv na inteligenci dítěte.

V padesátých a šedesátých letech došlo ovšem ke změně pohledu na bilingvismus. Dosavadní výzkumy, potvrzující škodlivost bilingvismu, byly hodnoceny jako chybné, protože obsahovaly metodologické chyby.

Výzkumy z 60. let naopak tvrdily, že bilingvní děti jsou inteligentnější než monolingvní. Výzkumy také upozorňovaly na pozitivní vliv bilingvismu na tvořivost, myšlení a inteligenci, zejména v oblasti uvažování o jazyce – bilingvní děti si rychleji uvědomují arbitrárnost jazyka (Zurer Pearson 2009, s. 392).

V první polovině 2. století bylo na bilingvismus nahlíženo negativně také proto, že byl spojován s imigranty s nízkým sociálním statutem. Jejich děti nebyly ve škole příliš úspěšné, proto byl bilingvismus považován za zdroj špatného prospěchu (Zurer Pearson 2009, s. 392).

Avšak obvykle „*sociální problémy menšin nejsou způsobovány jejich bilingvismem, nýbrž faktem, že jejich příslušníci jsou často vzděláváni v majoritním jazyce, který jim je zpočátku cizí, aniž by měli dostatek příležitostí se s ním důkladně seznámit.*“⁶

Rodiče se někdy i dnes obávají negativních následků, které by podle nich na jejich dětech mohl

⁵ ZURER PEARSON, Barbara. Children with two languages. In: Bavin, E. L., ed. *The Cambridge handbook of child language*. New York: Cambridge University Press, 2009, s. 383.

⁶ NEKVAPIL, Jiří, SLOBODA, Marián a WAGNER, Peter. *Mnohojazyčnost v České republice: základní informace. Multilingualism in the Czech Republic: basic information*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2009, s. 45.

bilingvismus zanechat. Mohou se bát toho, že si dítě ani jeden z jazyků neosvojí pořádně, tedy na úrovni rodilého mluvčího (Morgensternová, Šulová, Scholl 2011, s. 33). Někdy mají obavu z problematické komunikace v rámci rodiny (zejména tehdy, kdy rodiče mají odlišné mateřské jazyky).

Na tomto místě můžeme zmínit některé, dnes už vyvrácené, předsudky týkající se bilingvismu (Štefánik 2000, s. 69-77):

- bilingvismus má negativní účinek na inteligenci, myšlení a školní prospěch dítěte
- bilingvismus způsobí, že ani jeden z jazyků nebude osvojen zcela
- bilingvismus způsobí smíšení jazyků a dítě nebude moci odlišit jeden od druhého
- bilingvismus bude mít negativní vliv na osobnost dítěte, a to se nebude schopno začlenit do žádné kultury
- bilingvismus má za následek vady řeči

Podle psycholožky L. Šulové (2004, s. 154), největší riziko negativního jazykového vývoje spjatého s bilingvismem vzniká z přístupu rodičů a okolí dítěte ve chvíli, kdy na dítě vyvíjejí přílišný tlak a dítě je vystaveno přehnaným požadavkům a nárokům na osvojování jazyků. Odmítání jazyka či jeho neúspěšné osvojení pak není způsobeno bilingvismem, ale má psychologické a sociální příčiny.

1.7 Pomalejší vývoj bilingvních mluvčích

Ačkoliv již bylo řečeno, že osvojování dvou jazyků dětem neškodí, existují oblasti, ve kterých je jejich vývoj pomalejší než u monolingvních mluvčích. Bilingvní mluvčí mají pomalejší vývoj v oblasti slovní zásoby a morfosyntaxe. Dohromady sice v obou jazycích znají více slov než monolingvní děti, ale v jednotlivých jazycích méně. V oblasti morfosyntaxe bilingvním dětem nejvíce problémů dělají nepravidelné tvary (v angličtině například některé plurály typu *sheep-sheep*). Tyto nepravidelné tvary se děti učí zkušeností, vystavení jazyku. Bilingvisté jsou obvykle svým oběma jednotlivým jazykům vystaveni v menší míře než monolingvní děti svému jednomu jazyku, proto jim osvojení nepravidelných struktur trvá déle (Zurer Pearson, Children, s. 394).

2. (Mladší) školní věk

2.1 (Mladší) školní věk

V této práci se věnujeme osvojování jazyka u dětí mladšího školního věku (a částečně také u dětí středního školního věku). Raný školní věk začíná nástupem dítěte do školy (tedy 6 až 7 let) a končí 8. až 9. rokem dítěte. Střední školní věk pak trvá do 11 až 12 let dítěte – do jeho nástupu na druhý stupeň (Vágnerová 2000, s. 148). Šimíčková-Čížková (1999, s. 93) za mladší školní věk považuje věk 6-7 let (nástup do školy) až 11 let (kdy se objevují první známky pohlavního dospívání). U dětí tohoto věku dochází k některým důležitým změnám týkajícím se myšlení a chování, proto považujeme za nutné zde shrnout specifika mladšího (a středního) školního věku.

2.2 Nástup do školy

Pro děti je nástup do školy velkým mezníkem, který jim také přináší novou sociální prestiž. Marie Vágnerová k tomu říká: *„Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se žákem. Doba, kdy tuhle roli získává, je přesně časově určena a jako společensky významný akt ritualizována. Dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje jednoznačnost proměny jedné z jeho rolí a počátek nové životní fáze.“*⁷

Tato nová sociální role není výběrová, je limitována dosažením určitého věku a úrovně. Pojí se s ní nový životní styl a také zvýšené nároky, které na dítě okolí klade. Velmi záleží na tom, jaký mají rodiče ke vzdělávání postoj, protože je velmi pravděpodobné, že dítě bude tento postoj kopírovat a přejímat názor rodičů. Pokud se rodiče staví ke vzdělávání kladně, je pravděpodobné, že i jejich dítě bude chodit do školy rádo a bude se těšit do první třídy. Pokud ho ovšem jeho okolí (např. rodiče nebo sourozenci) školou straší, těšit se tam nebude a jeho postoj ke škole tím bude negativně ovlivněn (Vágnerová 2000, s. 135, Kutálková 2005, s. 44).

S nástupem do školy také dochází u dětí také k rozvoji v oblasti socializace. Je třeba, aby si osvojily nové sociální role a kompetence s nimi spojené (Vágnerová 2000, s. 136). Nových rolí, které si dítě bude muset osvojit je hned několik – je to role žáka (ve vztahu k učiteli), spolužáka (ve vztahu k jiným dětem), ale i jiné.

⁷VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 134.

Německé i české děti nastupují do první třídy ve stejném věku, tj. obvykle v šesti letech.⁸ Všechny děti z našeho vzorku již chodí do školy, ačkoliv některé z nich teprve krátce.

2.3 Školní zralost a připravenost

Důležitá změna, která se s touhou novou rolí pojí, je orientace na výkon. Škola, a to, co se v ní naučí, se stává prostředkem k dosažení určitých cílů (Vágnerová 2000, s. 135). Proto je velmi důležitá motivace, ale také školní zralost dítěte.

Školní zralost se „*projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži.*“⁹ Dítě je lépe schopné se koncentrovat (cíleně) a lépe se adaptuje na školní režim. Dochází také k rozvoji motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti. Nezralost se může projevit také nepřesnou koordinací pohybů mluvidel, a proto nezralé děti ještě nemusí správně vyslovovat všechny hlásky (Vágnerová 2000, s. 137). Zralé šestileté dítě by mělo chápat svět kolem sebe realisticky a mělo by již začínat logicky přemýšlet – ve spojitosti s konkrétními předměty a činnostmi (Šimíčková-Čížková 1999, s. 89).

Školní připraveností se obvykle rozumí souhrn předpokladů, které jsou nezbytné pro úspěšné zvládnutí školní docházky a jejích nároků. Důležitá je zejména sociální připravenost – tedy to, jak se dítě bude schopno adaptovat na novou situaci. S tím souvisí také úroveň jeho verbální komunikace (Vágnerová 2000, 138). Dítě, které je připraveno na školní docházku, by mělo mluvit ve větách a jednodušších souvětích, gramaticky správně, mělo by být schopno vyjádřit své myšlenky (Šimíčková-Čížková 1999, s. 89).

Dítě, které je připravené na školní docházku by se tedy mělo být schopné soustředit se na to, co dělá, mělo by být odolné a vytrvalé. Také by mělo mít správnou výslovnost a poměrně bohatou slovní zásobu (Kutálková 2005, s. 42). Podle Šimíčkové-Čížkové (1999, s. 89) se výslovnost dětí vyvíjí až do zhruba osmi let.

2.4 Socializace dítěte školního věku

Dítě je postupně ovlivňováno sociální skupinou, do které patří. Nejdříve je to rodina, ale čím je dítě

⁸ *Dauer der Schulpflicht*. Das. Rechtsportal [online]. Deutschland: DAS, 2013 [cit. 2016-12-27]. Dostupné z: <https://www.das.de/de/rechtsportal/schule-und-unterricht/schulpflicht/wie-lange.aspx>.

⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 137.

starší, tím větší vliv má vrstevnická skupina. Když dítě nastoupí do školy, musí se nejprve identifikovat se svou novou sociální rolí – s rolí žáka. S touto rolí se pojí i určitá sociální prestiž (která se odvozuje od toho, jak okolí dítěte tuto roli vnímá). U mladších dětí (6-7 let) z našeho vzorku můžeme stále pozorovat silnou vazbu na rodiče, starší děti jsou již samostatnější, svůj čas raději tráví s vrstevníky.

Dítě se v tomto věku také musí naučit, jak diferencovat svůj komunikační styl. Musí rozlišit, jak bude mluvit se spolužáky (slang, citoslovce, hlučnost, neverbální projevy, zjednodušení výpovědí) a jak s učitelem nebo jinou autoritou – formální podoba vyjadřování, jasná pravidla pro komunikaci ve školním prostředí (Vágnerová 2000, s. 159-160). Bilingvní děti mají situaci těžší, protože se musí naučit takto diferencovat dva jazyky, nikoliv jeden (jako monolingvní děti).

U dětí středního školního věku (podle klasifikace Vágnerové) narůstá potřeba kontaktu s vrstevníky. Dochází k identifikaci s vrstevnickou skupinou – dítě potřebuje být akceptováno a pozitivně hodnoceno svými vrstevníky. Toto chování považujeme za jeden z velkých mezníků v socializaci dítěte (Vágnerová 2000, s. 207).

Identita člověka (zde dítěte) je tvořena příslušností k sociální skupině – nejdřív můžeme mluvit o rodinné identitě, později o příslušnosti k vrstevnické skupině. V tomto věku identita dítěte, jakožto subjektivní obraz vlastní osobnosti, závisí na hodnocení a přijetí druhých, tedy vrstevnické skupiny. Ve středním školním věku u dětí roste vědomí stability vlastní identity a také vědomí její originality (Vágnerová 2000, s. 203-204).

Dvojjazyčné dítě přijímá identitu vycházející ze dvou odlišných kultur nebo sociálních kontextů. Většinou se o budování vlastní identity uvažuje až v dospívání, ale základy identity, tedy vlastního sebepojetí, se tvoří už v raném věku (Morgensternová, Šulová, Schöll 2011, s. 64). Dítě si také vytváří svoji kulturní identitu – ví, že patří k určité kultuře, sdílí určité tradice a normy (Morgensternová, Šulová, Schöll 2011, s. 65).

3. Vývoj jazyka

3.1 Vývoj jazyka: úvod

V naší práci se chceme zaměřit zejména na jazyk dětí ve školním věku, proto budou předchozí vývojová stádia jazyka představena jen ve stručnosti. V naší práci nás nejvíce zajímá jazykový vývoj u bilingvních jedinců, proto se budeme věnovat zejména jemu.

Vývoj osvojování jazyka je u bilingvních a monolingvních mluvčích v podstatě podobný (Štefánik 2000, s. 87). Děti postupně projdou několika stádii vývoje – od artikulace nejjednodušších hlásek ke složitějším a ke slabikám, od prvních izolovaných slov přes dvojslovné konstrukce, jednoduché věty až po souvětí. Ačkoliv je osvojování jazyka u bilingvních i monolingvních mluvčích podobné, rozdíly přece jen existují. Hlavní rozdíl u dvojjazyčných dětí spočívá ve vzájemném ovlivňování dvou jazyků v procesu jejich současného osvojování (Štefánik 2000, s. 87-88).

Osvojování jazyka dítětem začíná už v prenatálním období. Už v šestém měsíci je plod schopen reagovat na určité zvukové podněty, je schopen rozpoznat matčin hlas. Mezi matkou a jejím plodem probíhá specifický druh komunikace. *„Matka reaguje emocionálně na jeho spontánní pohyby a její emoce opět ovlivňují dítě.“*¹⁰

Pro osvojování jazyka je klíčový input. Počátečním jazykovým inputem rozumíme *„kontinuální přísun verbálních a neverbálních stimulů lidské řeči, které jsou zaměřené na dítě.“*¹¹ Input, který na dítě působí, může být buď přímý (zaměřený přímo na dítě), nebo nepřímý, tj. uskutečňuje se v blízkosti dítěte, ale není na něj přímo zaměřen (Průcha 2011, s. 38).

Monolingvní dítě (a vícejazyčné dítě rovněž), před tím, než je samo schopno produkovat řeč (nebo zvuky), prochází stádiem poslouchání svého okolí. Jeho úkolem v této fázi je nejprve segmentovat řečový proud. Dále musí vyfiltrovat a rozlišit relevantní zvuky svého jazyka. Nejprve se učí filtrovat, jaké zvuky jsou důležité, později bude muset oddělit hlásky a slova a přiřadit jim významy (Štefánik 2000, s. 88). Poté se dítě bude pokoušet tyto zvuky napodobit. Porozumění tedy předchází samotné produkci řeči.

¹⁰PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 36-37.

¹¹PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 38.

„Děti zpravidla chápou významy mnoha slov a jednoduchých vět (například týkajících se krmení, hygieny apod.) o několik měsíců dříve, než vyslovují svá první slova a první dvouslovné věty.“¹²

Bilingvní dítě přijímá současně zvukové podněty z obou jazyků, jeho úkol je tedy o něco těžší – na základě rozdílných zvukových vlastností jednotlivých hlásek, jejich skupin, melodie a intonace musí vyčlenit dvakrát takové množství hlásek než monolingvní mluvčí – které od sebe navíc bude muset začít oddělovat, rozložit je, třídit a přiřadit jim význam (Štefánik 2000, s. 88).

3.2 Vrozené faktory podílející se na osvojování jazyka

I když je osvojení jazyka velice komplikované, děti to zvládnou (podle teorií generativní gramatiky) poměrně snadno díky vrozené schopnosti osvojit si jazyk. Používají k tomu speciální „zařízení“ ve svém mozku nazývajícím se LAD (*Language Acquisition Device*), se kterým se narodí. LAD je u dětí aktivováno dostatečným inputem (Zurer Pearson 2008, s. 61). LAD je podle této teorie univerzální – díky němu si lze osvojit jakýkoliv jazyk. Bilingvní děti jsou navíc schopny díky vrozeným faktorům osvojit si dva jazyky (monolingvní děti i více jazyků) na úrovni rodilého mluvčího (Zurer Pearson 2008, s. 96). LAD tedy nemusí být omezeno pouze na jeden jazyk. Záleží pak také na sociálním prostředí, ke kterému se dítě pohybuje (Zurer Pearson 2008, s. 62).

3.3 Dětský bilingvismus, nebo bilingvismus nemluvňat?

V kapitole 1.2 *Druhy bilingvismu* jsme si definovali simultánní a sekvenční bilingvismus. Dětský bilingvismus může být jak simultánní, tak sekvenční. Otázkou však zůstává, kdy ještě můžeme mluvit o osvojení dvou mateřských jazyků a kdy se už jedná o osvojování druhého (cizího) jazyka.

Barbara Zurer Pearson (2009) v tomto případě uvažuje o dva typech dětského bilingvismu – *infant a childhood bilingvismus* (které odpovídají simultánnímu a sekvenčnímu bilingvismu). Infant bilingvismus (bilingvismus nemluvňat, simultánní) je takový typ bilingvismu, kdy jsou oba jazyky osvojovány ve stejnou dobu. Childhood bilingvismus (dětský bilingvismus, sekvenční) je takový typ bilingvismu, kdy je nejprve osvojen jeden jazyk a pak až druhý (Zurer Pearson 2009, s. 96).

Barbara Zurer Pearson (2009) k tomu říká: „*The terms for this contrast are Bilingual First Language Acquisition (BFLA) and Early Second Language Acquisition (Early SLA). When one*

¹² PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 46.

*language is learned first and then another one learned as a second language, they are called L1 and L2. Both infant and child bilinguals are considered early bilinguals as opposed to someone learning second language late, or after a critical age.*¹³ Za dětského bilingvistu je považován ten, kdo si oba své jazyky osvojil před devátým rokem věku (Zurer Pearson 2009, s. 282). Do hry tu totiž vstupuje hypotéza kritického období.

Naopak děti, které si osvojují svůj druhý jazyk od narození nebo v raném věku (do tří nebo čtyř let), při osvojování jazyka procházejí stejnými fázemi vývoje jako monolingvní mluvčí. Avšak je stále tématem diskuse, „*zda se bilingvní kompetence simultánně bilingvních a sekvenčně v raném věku bilingvních dětí liší nebo ne.*“¹⁴

3.4 Hypotéza kritického období

Podle této hypotézy si jedinec musí osvojit svůj první jazyk do určitého období (nejčastěji se uvádí do věku 9-10 let). Jen jazyky osvojené v tomto období mohou být osvojeny plně – tedy na úrovni rodilého mluvčího (včetně přízvuku) (Štefánik 2000, s. 134).

Výzkumy ukazují, že vrozené faktory hrají podstatnou roli při osvojování jazyka a jsou zásadní u monolingvních i bilingvních mluvčích. Druhým zásadním aspektem při osvojování jazyka je input. Vystavení dostatečnému inputu by mělo u dětí umožnit dosažení plynulosti rodilého mluvčího nebo alespoň přiblížení se této úrovni (Zurer Pearson 2009, s. 381).

U starších dětí, které si osvojují druhý jazyk, se předpokládá, že se na jeho osvojení nepodílí už LAD, ale využívají se místo něj obecné kognitivní procesy. U malých dětí (bilingvních) je ovšem LAD dostupný i pro druhý jazyk (Zurer Pearson 2008, s. 102).

3.5 Stádia řečového vývinu

Na otázku, kdy dochází k rozlišení obou jazyků, se názory různí. Někteří autoři tvrdí, že již od začátku se jedná o dva oddělené jazykové systémy, mezi nimiž dítě rozlišuje jak při jazykové produkci, tak při jazykové recepci. Podle této teorie by pak nemělo docházet k míšení kódů (když jsou systémy oddělené). U některých dětí k míšení kódů opravdu nedochází, ale u většiny dětí ano

¹³ ZURER PEARSON, Barbara. Children with two languages. In: Bavin, E. L., ed. *The Cambridge handbook of child language*. New York: Cambridge University Press, 2009, s. 381.

¹⁴ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a SCHOLL, Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, s. 41.

(Štefánik 2000, s. 88).

Častěji se však setkáváme s teorií, která tvrdí, že dítě prochází více stádii, ve kterých se od sebe oba jazyky postupně oddělují. Tyto stupně Štefánik (2000, s. 89-90) odděluje tři:

1. V první fázi má dítě k dispozici jen jeden slovník, ve kterém jsou uložena slova z obou jazyků (většinou nemají ekvivalent v druhém jazyce). Toto období trvá zhruba do věku dvou let. V tomto věku dítě produkuje nejprve jednoslovné výpovědi, poté přichází dvouslovné období.
2. Ve druhé fázi má již dítě k dispozici 2 slovníky, ale disponuje jen jednou sadou syntaktických pravidel, která tedy platí pro oba jazyky. V tomto období ještě může docházet k míšení jazyků, ale dítě už by mělo být schopno více odlišovat jazyky v závislosti na tom, s kým komunikuje.
3. Ve třetí fázi už dítě zřetelně odlišuje oba jazykové systémy. Přejít mezi druhou a třetí fází může u jednotlivých dětí trvat různou dobu, je velmi individuální. Faktory, které ovlivňují rychlost přechodu mezi dvěma fázemi, jsou osobnost a schopnosti dítěte, postoj rodičů, a hlavně frekvence kontaktu s jinými jazyky (input). Ve třetí fázi jsou oba jazyky odlišeny jak v oblasti lexika, tak i větné skladby. Určitý jazyk je také pevně spojen s osobou, která ho užívá (děti už bez problémů odlišovat jazyky v závislosti na tom, s kým komunikuje). K míšení kódů dochází zřídka.

Osvojování jazyka u bilingvních dětí se od osvojování jazyka u monolingvních dětí liší zejména tím, že bilingvní mluvčí musí projít stádiem míšení kódů a odlišení obou jazyků (a jejich prvků). Odlišení obou jazyků je postupný proces a u různých dětí trvá různou dobu.

Faktorem, který hraje při oddělování jazyků roli, je oddělení kontextů a lidí – dítě by mělo být schopno jasně odlišit, za jakých okolností a s kým má zvolit určitý jazyk. Rodiče a jeho okolí mu mohou pomoci hlavně tím, že budou konsekventně dodržovat pravidla, která si pro komunikaci stanovili. Dalším důležitým faktorem je množství a kvalita interakcí v každém jazyce. Čím vyšší bude vystavení jednotlivým jazykům, tím rychleji se dítě naučí je rozlišit. Důležitý je také postoj rodičů k míšení jazyků. Míšení a interference jazyků (více v podkapitole 3.7 *Změna kódu*) se objevují řídko, jsou-li jazyky v rovnováze a kontexty užívání jednotlivých jazyků jsou jasně odděleny (Harding-Esch, Riley 2008, s. 79).

3.6 Jazyk předškoláka a školáka

Vzhledem k povaze našeho výzkumu nás nejvíce zajímá jazyk (před)školních dětí. Už předškolní dítě by mělo být schopno samostatného a pohotového vyjadřování. Rodiče by ho měli vést k tomu, aby dokázalo logicky uvažovat a bylo schopno nalézt souvislosti mezi poznatky. Také by mělo umět podat stručné charakteristiky předmětů a událostí, které se ho bezprostředně dotýkají (Kutálková 2005, s. 45).

V posledním předškolním roce se řeč dítěte sice ještě vyvíjí, ale základy už jsou položeny. Pokud dítě v tomto věku ještě nevyslovuje všechny hlásky, je nutné zahájit systematickou logopedickou péči. Mezi šestým a sedmým rokem končí rozvoj řeči (Kutálková 2005, s. 44). Proto je vhodné co nejrychleji dokončit úpravu výslovnosti. Počáteční čtení, které se dítě ve škole začíná učit, je k tomu dobrou příležitostí. V období posledního roku před nástupem do školy by rodiče měli klást hlavní důraz na to, aby se děti naučily samostatnému a pohotovému vyjadřování a také by měli podporovat logické myšlení u dětí a schopnost vyhledávat souvislosti mezi poznatky (Kutálková 2005, s. 44).

Vlivem školy (a hlavně čtením) se výrazně rozvíjí řeč dítěte – rozšiřuje se slovní zásoba, narůstá délka i složitost vět a souvětí. Také by mělo docházet k pokroku v artikulaci (Šimíčková-Čížková 1999, s. 96).

3.7 Změna kódu

Mezi změny kódu řadíme přepínání kódů a míšení kódů. Avšak „*Přepínání kódů, výskyt interference a jazykových výpůjček neznamení deficit jazykového vývoje a jsou pro bilingvní jedince typické. Naopak je to nahlíženo jako výraz bilingvní kompetence.*“¹⁵ Přepínáním kódů rozumíme takovou situaci, kdy bilingvista přejde z jednoho svého jazyka do druhého. Jedná se o úplný přechod – na všech jazykových rovinách. Jednotlivé výrazy jsou použity v původní neasimilované podobě (Štefánik 2000, s. 122).

Existují různé důvody, proč může dojít k přepnutí kódu. Jedním z důvodů je citování, respektive použití přímé řeči. Dalším důvodem je může být nedostatečná znalost jazyka – výraz je nahrazen ekvivalentem z druhého jazyka. Nebo bilingvní mluvčí prostě zvolí takový jazyk, ve kterém je

¹⁵ MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a SCHOLL, Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011, s. 47.

schopen lépe se k danému tématu vyjádřit, kterým se mu v daném momentě komunikuje lépe. Bilingvní mluvčí může kód přepnout také proto, že chce zdůraznit část výpovědi nebo výpověď celou. Tu samou informaci tedy řekne dvakrát – v každém jazyce jednou. Kód může být přepnut i proto, že se chce obrátit na konkrétního adresáta a výběrem jazyka se mu chce přiblížit. Důvodem pro přepnutí může být také snaha vyloučit někoho z konverzace, respektive záměr utajit někomu její obsah (Štefánik 2000, s. 120-121).

Míšením kódů rozumíme takovou situaci, kdy bilingvní mluvčí užívá prostředků z jednoho svého jazyka ve chvíli, kdy komunikuje druhým. Tyto výrazy (nebo jejich části) jsou však zvukově či tvarově připodobněny prostředkům jeho druhého jazyka (Štefánik 2000, s. 122). Možná definice míšení kódů zní: „*way of speaking which shows evidence of substantial amounts of morpho-syntactic and/or lexical material from at least two different languages.*“¹⁶ Harding-Esch a Riley mluví v tomto kontextu o jazykové výpůjčce (Harding-Esch, Riley 2008, s. 84).

Dalším možným označením tohoto jevu je interference – ta se může objevit na všech rovinách jazyka, v mluveném i psaném projevu (Morgensternová, Šulová, Schöll 2011, s. 47).

3.8 Input

Pod pojmem jazykový input rozumíme „*komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jimž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, které s ním navazují kontakt*“.¹⁷

Nejčastější osoby, které s malými dětmi komunikují, jsou matka, otec, sourozenci nebo jiní lidé, kteří o dítě pečují. Tyto podněty jsou zdrojem pro dětské rozpoznání lidské řeči, kterou se později bude pokoušet napodobit. Vlastnosti konkrétního inputu záleží na osobách, které ho dítěti zprostředkovávají, na jejich řečových, sociálních i vzdělanostních charakteristikách (Průcha 2011, s. 93). V našem výzkumu jsme pak mohli pozorovat, jak omezený input ovlivňuje jazyk dětí (např. nápadné regionalismy, specifická slovní zásoba).

Jak už bylo zmíněno, role inputu je při osvojování jazyka klíčová. Je třeba, aby ho bylo dostatečné množství na to, aby z něj dítě bylo schopné pochopit pravidla osvojovaného jazyka. Zejména pro osvojení nepravidelných struktur v jazyce potřebují děti vyšší míru vystavení (*exposure*) jazyku než pro struktury pravidelné (Zurer Pearson 2008, s. 84-85).

¹⁶MUYSKEN, Pieter. Mixed codes. In: Auer, P., ed. a Wei, L. *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007, s. 315.

¹⁷PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 93.

Z hlediska minimálního „kritického množství“ si děti nemohou osvojit to, s čím se v inputu neseškaly. Pokud tedy děti nemají dostatečné množství inputu, určité jazykové struktury si buď neosvojí, nebo si je osvojí pozdě. Aby se dítě naučilo používat určitou jazykovou strukturu, musí se s ní v dostatečném množství setkat v jazykovém inputu. Čím častější je input, tím rychlejší je osvojení jazyka a jeho jednotlivých struktur. Rozsah inputu má vliv na zapamatování jednotlivých jazykových forem. Čím je input větší, tím častěji se dítě setká s jednotlivými formami (navíc v různých kontextech) a tím si je lépe zapamatuje (Průcha 2011, s. 95).

Specifickým druhem jazykového inputu je řeč matky na dítě. Matky obvykle na děti mluví zjednodušeně, aby dětem usnadnily porozumění. Jejich tempo řeči je pomalejší, zvýšeně artikulují, mění se intonační modulace a větné přízvuky. Často také volí při komunikaci s dítětem kratší slova a jednodušší syntaktické konstrukce. V řeči matek se také objevuje časté opakování slov a užití 3. osoby singuláru místo 1. osoby singuláru (*Maminka ti podá ručnik.*) nebo 2. osoby singuláru (*Honzík musí papat.*). Také můžeme pozorovat vysokou frekvenci deminutiv a gramatických simplifikací, např. redukci užití zájmen (Průcha 2011. s. 97).

Řeč matky na dítě je pro náš výzkum podstatná z toho důvodu, že matky jsou pro námi zkoumané děti téměř výhradním inputem. Děti tak někdy používají totožné formulace jako jejich matky, ačkoli jsou pro jejich věk trochu nepatřičné (např. nadužívání deminutiv z důvodu neznalosti neutrálního tvaru).

4. Bilingvní výchova

4.1 Faktory ovlivňující výběr jazyků

Velké množství rodičů se musí rozhodnout, zda budou své děti vychovávat vícejazyčně nebo jednojazyčně. Někteří autoři upozorňují na to, že vícejazyčná výchova je ve světě běžnější než monolingvní (Zurer Pearson 2008, s. 23). Jaké mohou být faktory ovlivňující to, zda se rodiče rozhodnou pro jedno nebo vícejazyčnou výchovu?

Za faktory, které mohou ovlivnit rozhodnutí rodičů, považujeme například to, jaké jazyky rodiče ovládají a jaká je jejich prestiž ve společnosti, ve které rodiče žijí. Rodiče mohou například vyhodnotit jeden z jazyků (jímž mluví) jako zbytečný nebo stigmatizující.

Důležitým faktorem je také životní styl rodičů – to, jestli se často stěhují (např. kvůli práci), kde chtějí zůstat, kam se případně chtějí jednou vrátit. Dále může rozhodnutí rodičů ovlivnit to, zda udržují kontakty s příbuznými a přáteli ve své rodné zemi.

Záleží také na tom, jaký mají rodiče vztah ke svému jazyku – pokud je kladný, je pravděpodobnější, že jím budou chtít vychovat své dítě a předat mu dědictví spjaté s kulturou daného jazykového společenství. Samozřejmě také záleží na stupni osvojení jazyka, o kterém rodič uvažuje, že dítěti předá. Tato otázka může být aktuální zejména v těch rodinách, kdy i rodič (nebo rodiče) jsou bilingvní či multilingvní.

Dalším faktorem je také praktická stránka věci. Rodiče se musí rozhodnout, kdo se o děti bude starat, s kým budou trávit nejvíce času. Mohou také uvažovat o chůvě, která by mluvila určitým jazykem, který by chtěli, aby si dítě osvojilo. Další možností jsou také různé školy či zájmové kroužky. Rodiče musí zvážit jejich celkovou dostupnost, stejně tak jako například dostupnost knížek, filmů či jiných potřebných materiálů pro děti.

Stephen a Jeffrey Marksovi uvádí tyto důvody pro vícejazyčnou výchovu (Marks 2013, s. 6-7):

1. V internacionalizovaném světě je výhodné znát více než jeden jazyk.
2. Dítě si pak bude snáze osvojovat další jazyky.
3. Osvojování dalšího jazyka v dětském věku rozvíjí kognitivní vývoj dítěte.
4. Vícejazyčná výchova podporuje v dětech jejich zájem o lidi okolo sebe a učí je poznávat odlišnost.

5. Vícejazyčné děti se učí toleranci a porozumění světu z více perspektiv.
6. Dva a více jazyků přináší benefit i v podobě dědictví dvou kultur a jejich umění, například literatury, kterou si pak vícejazyčné děti mohou přečíst v originále.
7. Vícejazyčná výchova může dětem pomoci získat větší sebevědomí, mohou být pyšné na to, že se domluví dvěma (a více) jazyky.
8. Lidé, kteří znají více cizích jazyků, mohou snáze cestovat po světě.
9. Učení se spolu s dítětem může být přínosné i pro dospělého.
10. Učení se jazykům je zábava.

4.2 Výhody vícejazyčné výchovy

Barbara Zurer Pearson (2008, s. 28-29) jmenuje dva typy výhod plynoucích z vícejazyčné výchovy – jsou to, podle ní, emocionální a praktické benefity. Za emocionální benefity považuje příslušnost k sociální skupině, která mluví daným jazykem. Může to být hlavně nukleární rodina nebo i vzdálenější příbuzní. Dalším emocionálním benefitem je přístup ke kulturnímu dědictví dané skupiny lidí. Kulturním dědictvím můžeme rozumět nejen výše zmíněné knihy, ale i různé tradice, náboženství, folklor (vtipy, kletby i pohádky). Zároveň se rodič, který vychovává dítě ve svém mateřském jazyce, může cítit více sám sebou. Může cítit spojení s tradicí, protože i on sám byl vychováván v tomto jazyce svými rodiči. Za praktické výhody vícejazyčné výchovy můžeme spatřovat v oblasti práce nebo cestování.

Nejčastější typem výhod zmiňovaných v odborné literatuře jsou zřejmě intelektuální benefity (rozvoj kognitivního vývoje), zvýšení kreativity dětí a vyšší mentální flexibilita (Zurer Pearson 2008, s. 24). „*Research shows that children who know at least two languages have expanded capabilities with respect to all three of the main functions of language: „communicating, thinking and learning about one's culture.“*¹⁸

Výhody bilingvní (či multilingvní) výchovy tedy můžeme podle Zurer Pearson spatřovat na třech úrovních: v oblasti metalingvistického povědomí (které ovlivňuje, jak se děti učí číst a psát a také pomáhá při osvojování dalšího jazyka), v oblasti uvažování a přemýšlení obecně a také v sociální oblasti (vyšší míra tolerance a sociálního porozumění). Autorka také upozorňuje na to, že děti vychovávané vícejazyčně se na svět dokážou podívat z více perspektiv a uvědomují si jazykovou relativitu (Zurer Pearson 2008, s. 34-35).

¹⁸ZURER PEARSON, Barbara. *Raising a bilingual child*. New York: Living language, 2008, s. 33.

Děti si svoji vícejazyčnost uvědomují zhruba od tří let věku, ale nemusí si uvědomovat jména jazyků. Jejich pojmenování jednotlivých jazyků může být například „to, jak mluvím s maminkou“ (Harding-Esch, Riley 2008, s. 82).

4.3 Podmínky pro učení

Pokud se rodiče rozhodnou pro vícejazyčnou výuku, musí zvažovat, jak jí budou realizovat. Často si stanoví pravidla, která se rozhodnou při výchově dětí dodržovat. Jiní rodiče preferují uvolněnější výchovu, jazyky jsou v rodině užívány spontánně, bez pravidel.

Co je ovšem podstatné, je to, aby rodiče vytvořili vhodné (vícejazyčné) prostředí, kde si dítě může osvojit jazyk(y) – přičemž rodič je součástí tohoto prostředí. Stephen a Jeffrey Marksovi k tomu říkají: „*Bilingual education for young children is suply a matter of creating a bilingual environment. That is, language acquisition in young children is not at all about instructing children in the language. Rather, it has everything to do whith creating an environment in which children are in contact with the language.*“¹⁹

Je tedy třeba dětem umožnit dostatečný kontakt s jazykem. Kromě běžné komunikace v jazyce je vhodné dětem číst knihy, případně je nechat poslouchat audioknihy nebo hudbu. Sporné může být sledování televize. Na jedné straně je sledování televizních pořadů pasivní, na druhé straně se tak děti mohou seznámit s pohádkami či pořady, které vysílají v jednom z jazyků, který si osvojuje. Autoři knihy *Becaming a bilingual family* (S. Marks a J. Marks) sledování televize doporučují (Marks 2013, s. 12), zatímco Barbara Zurer Pearson považuje sledování televize za příliš pasivní a za nijak výrazně užitečné při osvojování jazyka u dětí (Zurer Pearson 2008, s. 89-90).

Vytvořit podmínky vhodné pro osvojení jazyka je důležité zejména tehdy, mluví-li se doma minoritním jazykem a majoritní jazyk je vyučován ve škole. Protože je výuka majoritního jazyka zajištěna, mohou se rodiče, jsou-li oba mluvčími minoritního jazyka (nebo alespoň jeden), koncentrovat pouze na minoritní jazyk.

Velmi důležitý je pozitivní přístup rodičů k vícejazyčnosti, ale ten samotný nestačí. Je třeba si také uvědomit, že rodič sám funguje jako zprostředkovatel jazyka a podle toho se také musí chovat, musí

¹⁹ MARKS, Stephen G. *Becoming a bilingual family: help your kids learn Spanish (and learn Spanish yourself in the process)* [online]. Austin: University of Texas Press, 2013, s. 4 [cit. 2016-12-27]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10656987>.

se aktivně snažit a mluvit na dítě v dostatečné míře daným jazykem (Zurer Pearson 2008, s. 139).

Ne vždy se však dítě musí stát plně bilingvním, zhruba z 25 % dětí se bilingvisté nestanou (Zurer Pearson 2008, s. 141). Mohou být však alespoň pasivními bilingvisty. Faktorem, který z nejvyšší míry ovlivní to, zda dítě bude bilingvní či nebude, je input, tedy vystavení jazyku. Zároveň platí, že v čím nižší věku je dítě jazyku vystaveno, tím je plné osvojení pravděpodobnější, i kdyby bylo množství inputu stejné jako u staršího dítěte (Zurer Pearson 2008, s. 141-143).

4.4 Typy vícejazyčné výchovy

Jak už bylo naznačeno, neexistuje jen jeden univerzální způsob, jak vychovávat dítě vícejazyčně. Na tomto místě představíme několik nejobvyklejších způsobů vícejazyčné výchovy. Budeme se věnovat jejich charakteristice, jejich pozitivům, ale i možným úskalím.

1. Jeden z nejrozšířenějších principů vícejazyčné výchovy je jeden rodič – jeden jazyk (One Parent – One Language či zkráceně OPOL). Podstatou tohoto přístupu je to, že každý z rodičů mluví vždy jedním (svým mateřským) jazykem. Dítě si tak pojí určitý jazyk s určitým člověkem (Marks 2013, s. 14). V tomto přístupu je důležité, aby rodiče opravdu striktně a konsekventně dodržovali to, že každý na dítě mluví svým jazykem.
2. Druhým přístupem k výuce vícejazyčnosti je takový přístup, kdy se doma mluví menšinovým jazykem (Minority language at home). Tento přístup se uplatňuje zejména v těch rodinách, kde mají oba rodiče stejný mateřský jazyk.
3. Třetí možností, jak přistupovat k vícejazyčné výchově je rozdělení jazyků podle času nebo místa (Time and Place), např. jeden týden se mluví jedním jazykem, druhý týden se mluví druhým jazykem.
4. Čtvrtou možností je mix jazyků (Mixed Languages Policy), kdy je jazyk volen podle tématu nebo situace (Zurer Pearson 2008, s. 152-155).
5. Další možností, jak vychovávat dítě vícejazyčně, je uvedení druhého jazyka až potom, co si dítě vytvoří základy v prvním jazyce, tedy zhruba ve 3 letech věku dítěte (Štefánik 2000, s. 32).

Strategie užívané v jednotlivých rodinách se mohou během času měnit. Také může docházet k různým kombinacím výše uvedených strategií. Ve vícejazyčné výchově je sice důležitá konzistence, ne ale však rigidita (Zurer Pearson 2008, s. 153).

4.5 Strategie rodičů, když dítě zvolí „špatný“ jazyk

I když rodič mluví na dítě konsekventně jedním jazykem, může se stát, že dítě neodpoví v požadovaném jazyce (kterým bylo tázáno). Reakcí rodiče se může objevit několik – může předstírat, že nerozuměl, a tím si vynutit odpověď v požadovaném jazyce. Může se také dítěte zeptat, co říkalo nebo ho požádat o zopakování. Nebo může rodič zopakovat výpověď dítěte a pokračovat v požadovaném jazyce. Další možností je pokračovat k rozhovoru bez komentáře. Nebo rodič dokonce přepne do jazyka, který dítě použilo a pokračuje v rozhovoru v něm (Zurer Pearson 2008, s. 166).

4.6 Co ovlivňuje a udržuje bilingvismus u dítěte

Na tomto místě můžeme shrnout, jaké faktory ovlivňují bilingvismus u dětí (Štefánik 2000, s. 42-46).

1. Rodiče musí důkladně zvážit, jak budou dítě vychovávat.
2. Musí také zvážit, jakou metodu zvolí.
3. Následně pak musí dbát na důkladné dodržování určených principů a pravidel.
4. Důležitá je také podpora rodiny a vytvoření příznivého prostředí.
5. Klíčové je zabezpečení dostatečného kontaktu s jazykem.
6. Rodiče by si měli také uvědomit, že jazykový vývoj není rovnoměrný.
7. Zásadní je motivace dítěte a také motivace rodičů je velmi podstatná.

4.7 Několik kroků, jak podpořit jazykový vývoj dítěte

Barbara Zurer Pearson (2008) uvádí několik způsobů (nebo spíše rad), jak mohou rodiče podpořit jazykový vývoj svého (vícejazyčného) dítěte. Pokusíme se nyní o jejich shrnutí.

Podle Zurer Pearson (2008, s. 172-173) je důležité, aby byl přístup rodičů k jazyku a výchově konzistentní, pravidla pro komunikaci v rodině by se neměla příliš často měnit. Rodič by měl mít k jazyku pozitivní přístup, dětem by také měl stále připomínat, jak pozitivní je, že se učí dva jazyky. Rodiče by neměli děti trestat za to, že nechtějí jazyk používat.

Děti by také měly pochopit, že je pro ně druhý jazyk nějakým způsobem prospěšný. Skrze něj by tedy měly mít přístup k něčemu pro ně zajímavému – nějaké hře, knize, hudbě.

Autorka doporučuje používat při osvojování jazyka různá média. Samozřejmě jsou různé zábavné

materiály pro děti (knihy, videa nebo CD), avšak důležitější je interakce dětí s rodilými mluvčími. Rodiče by své děti neměli přehnaně opravovat, když udělají v jazyce chybu. Důležité je nebránit plynulosti projevu dítěte. Další možností, jak podpořit jazykový vývoj dítěte, je také vícejazyčné školní vzdělávání či různé kulturní aktivity pořádané v minoritním jazyku. Vhodné je také vyhledat jiné děti podobného věku, které hovoří minoritním jazykem nebo jsou rovněž bilingvní.

5. Pozice češtiny v Německu

5.1 Úvod k pozici češtiny v Německu

Na tomto místě chceme stručně představit region Severního Porýní-Vestfálska, hlavně ve spojení s českou menšinou. Zajímalo nás, kolik občanů České republiky zde žije, zda zde existují nějaké školy či jiné organizace, které by se věnovaly Čechům žijícím v zahraničí.

5.2 Historie migrace Čechů do Německa

Migrace Čechů (resp. Čechoslováků) do Německa byla před rokem 1993 motivována hlavně politicky. Po roce 1993 jsou důvody migrace do Německa spíše ekonomické.

Mezi lety 1952 a 1991 emigrovalo z Československa do Německa více než 343 700 osob, z nichž zhruba polovina Německo později opustila.

Autoři publikace uvádí, že ochota k asimilaci byla pro Čechy (Čechoslováky) vzhledem ke geografické i kulturní blízkosti vysoká. Hlavně ve druhé generaci už nebyly patrné kulturní či jazykové problémy. Vzhledem k tomu, že dětem českých migrantů nebylo umožněno vzdělání v mateřském jazyce (a mimo rodinu neměly příliš kontaktu se svým mateřským jazykem), znalost češtiny většinou ve druhé generaci zanikla (Schmalz-Jacobsen, Hansen, Polm 1997, s. 161-164).

5.3 Co spojuje Čechy a Němce

Češi a Němci k sobě mají nejen geograficky, ale i kulturně poměrně blízko. Friedrich Nather (2006) jmenuje pět příkladů toho, co Čechy a Němce spojuje: první je intenzivní hospodářská spolupráce trvající přes 900 let. Druhým spojujícím prvkem jsou četné rodinné vztahy a vazby. Dále zmiňuje vzájemné kulturní, literární a vědecké podněty, více než tisícileté společné dějiny a na závěr podobné, ba dokonce v podstatě stejné kulturní zájmy a cítění (Nather 2006, s. 6). Jedná se však o zjednodušení – tato problematika je mnohem komplexnější a lze na ni nahlížet z mnoha pohledů.

5.4 Počet cizinců žijících v Německu

Spolková republika Německo je federativní republika a skládá se celkem z 16 spolkových zemí. Počet obyvatel v roce 2015 činil v celé SRN 81,69 milionů obyvatel.²⁰

Podle německého spolkového statistického úřadu (DE – STATIS) žilo k datu 31. 12. 2015 v

²⁰ Německo. *Ministerstvo zahraničních věcí* [online]. Praha: MZV ČR, 2015 [cit. 2016-12-27]. Dostupné z: http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/nemecko.

Německu 9 107 893 cizinců, z toho 53 908 Čechů.²¹ Na obrázku číslo jedna můžeme pozorovat, že počet Čechů žijících v SRN je v podstatě velmi nízký (v porovnání s jinými národnostmi).

V Severním Porýní-Vestfálsku žilo k tomuto datu 2 270 248 cizinců, což je nejvyšší počet cizinců ze všech spolkových států Německa. Ovšem v počtu cizinců na jednoho obyvatele je Severní Porýní-Vestfálsko až na pátém místě (127,1 na 1000).²²

Země původu	2014	2015	Změna 2015 vs 2014
Turecko	1 527 118	1 506 113	-21 005
Polsko	674 152	740 962	66 810
Itálie	574 530	596 127	21 597
Rumunsko	355 343	452 718	97 375
Řecko	118 196	366 556	248 360
Chorvatsko	328 564	339 931	11 367
Rusko	263 347	297 895	34 548
Srbsko	221 413	230 994	9 581
Kosovo	220 908	230 427	9 519
Bulharsko	183 263	226 926	43 663
Česká Republika	49 985	53 908	3 923

Obrázek 1: Počet cizinců žijících v letech 2014 a 2015 v SRN²³

5.5 Menšiny v Severním Porýní-Vestfálsku

Mezi nejpočetnější menšinu žijící v Severním Porýní-Vestfálsku patří, podle údajů z konce roku 2015, příslušníci turecké národnosti (505 531 obyvatel), druhou nejpočetnější skupinou jsou pak příslušníci polské národnosti (200 213 obyvatel). Na třetím místě figurují příslušníci italské národnosti (135 921 obyvatel). Z mimoevropských států za zmínku stojí obyvatelé syrské národnosti (84 261 obyvatel), irácké národnosti (41 734 obyvatel) a marocké národnosti (36 710

²¹Anzahl der Ausländer in Deutschland nach Herkunftsland in den Jahren 2014 und 2015. *Statista* [online]. Deutschland: Statista, 2016 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1221/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-deutschland-nach-herkunftsland/>.

²²Ausländische Bevölkerung. *Destatis* [online]. Deutschland: Destatis, 2016 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendischeBevoelkerung/Tabellen/Bundeslaender.html>.

²³Anzahl der Ausländer in Deutschland nach Herkunftsland in den Jahren 2014 und 2015. *Statista* [online]. Deutschland: Statista, 2016 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1221/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-deutschland-nach-herkunftsland/>.

obyvatel).²⁴ V NRW žije zhruba 3 800 občanů s českým státním občanstvím.²⁵ Největší množství cizinců žije v Kolíně nad Rýnem a v Düsseldorfu.

Z této statistiky dále vyplývá, že 62 % cizinců (tj. 1,4 milionu obyvatel) ze Severního Porýní-Vestfálska zde žije více než 8 let, a proto si už mohou zažádat o občanství. Téměř milion obyvatel (914 934) v Porýní či Porúří žije dokonce více než 20 let.²⁶

Podle dat německého Ausländerzentralregistru (tedy centrálního registru cizinců) se počet cizinců žijících v tomto spolkovém státě (od konce roku 2014) zvýšil o 9,5 %.²⁷ Můžeme se ale domnívat, že toto číslo může být reálně ještě vyšší, zejména proto, že k uvedenému datu nemuseli být všichni cizinci, kteří přicestovali do Německa, zaregistrováni.

5.6 Základní informace o Severním Porýní-Vestfálsku

Spolková země Severní Porýní-Vestfálsko leží v severozápadní části SRN a vznikla v roce 1946 spojením bývalých správních celků Rheinland a Westfalen. V roce 1947 byla ještě připojena země Lippe (Lippe Land). Oficiálním názvem tohoto celku je Bundesland Nordrhein-Westfalen, jako zkratka se používá NRW. Je to ekonomicky nejsilnější spolková země v Německu. Z velkých měst, které se zde nachází, můžeme jmenovat Kolín nad Rýnem, Düsseldorf, Dortmund, Essen nebo Bonn.²⁸

NRW má nejvíce obyvatel ze všech spolkových zemí Německa. Je to také jedna z nejhustěji osídlených oblastí, žije zde okolo 22 % obyvatel Německa. Téměř dva miliony obyvatel nejsou německého původu.²⁹

²⁴Ausländerzahl in NRW im Jahr 2015 um 9,5 Prozent gestiegen. *IT.NRW* [online]. Düsseldorf: IT.NRW, 2016 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: https://www.it.nrw.de/presse/pressemitteilungen/2016/pres_069_16.html.

²⁵Profil spolkové země Severní-Porýní-Vestfálsko. *Hospodářská komora České republiky* [online]. Česká republika: HKČR, 2014 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: <http://www.komora.cz/pro-podnikani/zahranicni-vztahy/aktuality-z-teritorii/profil-spolkove-zeme-severni-poryni-vestfalsko.aspx>.

²⁶Ausländerzahl in NRW im Jahr 2015 um 9,5 Prozent gestiegen. *IT.NRW* [online]. Düsseldorf: IT.NRW, 2016 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: https://www.it.nrw.de/presse/pressemitteilungen/2016/pres_069_16.html.

²⁷Ausländerzahl in NRW im Jahr 2015 um 9,5 Prozent gestiegen. *IT.NRW* [online]. Düsseldorf: IT.NRW, 2016 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: https://www.it.nrw.de/presse/pressemitteilungen/2016/pres_069_16.html.

²⁸Profil spolkové země Severní-Porýní-Vestfálsko. *Hospodářská komora České republiky* [online]. Česká republika: HKČR, 2014 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: <http://www.komora.cz/pro-podnikani/zahranicni-vztahy/aktuality-z-teritorii/profil-spolkove-zeme-severni-poryni-vestfalsko.aspx>.

²⁹Profil spolkové země Severní-Porýní-Vestfálsko. *Hospodářská komora České republiky* [online]. Česká republika: HKČR, 2014 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: <http://www.komora.cz/pro-podnikani/zahranicni-vztahy/aktuality-z-teritorii/profil-spolkove-zeme-severni-poryni-vestfalsko.aspx>.

5.7 Češi v Německu a organizace zde působící

V roce 2013 byl odhadovaný počet krajanů žijících v Německu cca 50 000 osob. Nejvyšší počet krajanů žije v oblasti Mnichova, o něco menší počet pak v Severním Porýní-Vestfálsku a také ve velkých městech, jakými jsou Hamburk nebo Berlín.³⁰

V případě Německa nemůžeme mluvit o krajaňské komunitě v pravém slova smyslu: *Česká krajaňská obec v Německu nemá standardní charakter krajaňských komunit, jak je známe např. z USA nebo Chorvatska. Je to dáno mj. tím, že z pohledu ČR není SRN klasickou vystěhovaleckou zemí (ač přijala z evropských zemí nejvíce čs. emigrace – cca 50.000 osob po roce 1968), protože zde není živá krajaňská tradice, na kterou by bylo možno navazovat či ji pěstovat jako určitou protiváhu k majoritnímu etniku (stopy rozsáhlého krajaňského hnutí z dob před 1. a 2. sv. válkou již dávno zanikly).*

Většina čs. a české emigrace se velice rychle a úspěšně integrovala a asimilovala a nemá tudíž potřebu sdružování do krajaňských spolků. Dále – vnitřní názorová diference mezi jednotlivými emigračními vlnami i uvnitř nich neposkytovala příznivé zázemí pro vznik spolků, takže malé spolky lokálního dosahu a významu vznikaly pouze v místech větší koncentrace Čechů ve velkých městských aglomeracích (Berlín, Frankfurt, Mnichov, Kolín).³¹

Přesto můžeme zmínit některé krajaňské spolky, zejména v Bavorsku. Jsou jimi například TJ Sokol Mnichov, SKV Mnichov, Česká škola bez hranic Mnichov.³²

České školy bez hranic (dostupné z www.csbh.cz), které pro vícejazyčné děti organizují víkendovou výuku češtiny, můžeme v Německu najít také v Drážďanech nebo Frankfurtu. České školy bez hranic nabízejí výuku pro děti do patnácti let jako doplnění vzdělávání v zahraničních školách. Vyučují se zde předměty Český jazyk a literatura a Dějepis-Zeměpis českých zemí (pro 1. až 9.

³⁰Německo: historie krajanů. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. Česká republika: MZVČR, 2013 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/krajane_ve_svete/historie_krajanu/historie_krajanu-index_15.html.

³¹Německo: historie krajanů. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. Česká republika: MZVČR, 2013 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/krajane_ve_svete/historie_krajanu/historie_krajanu-index_15.html.

³²Německo: historie krajanů. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. Česká republika: MZVČR, 2013 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/krajane_ve_svete/historie_krajanu/historie_krajanu-index_15.html.

třídou). Je zde zajištěna i předškolní výchova dětí. Dále Česká škola bez hranic organizuje nadstavbový program, v jehož rámci se děti mohou zúčastnit různých výtvarných a literárních soutěží, workshopů, hudebních dílen, návštěv muzeí či letních táborů. Vzdělávací program Českých škol bez hranic odpovídá požadavkům Rámcového vzdělávacího programu MŠMT ČR.³³

V Severním Porýní-Vestfálsku působí od roku 2013 také Česká škola Düsseldorf, která zajišťuje výuku českého jazyka, literatury a českých reálií.³⁴ Ani jedno z dětí, které se podílelo na našem výzkumu, však tuto školu nenavštěvovalo.

V Düsseldorfu můžeme najít také České centrum, jedno z 22 Českých center, které existují po celém světě. Toto centrum zde organizuje různé kulturní akce, jako jsou výstavy, autorská čtení či koncerty.³⁵

³³Co je Česká škola bez hranic. *Česká škola bez hranic* [online]. Praha: ČŠBH, 2016 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: <http://www.csbh.cz/co-je-csbh>.

³⁴Co je Česká škola bez hranic. *Česká škola bez hranic* [online]. Praha: ČŠBH, 2016 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: <http://www.csbh.cz/co-je-csbh>.

³⁵České centrum Düsseldorf. *České centrum* [online]. Berlin: Tschechisches Zentrum, 2016 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: <http://duesseldorf.czechcentres.cz/cs/presse-echo/>.

6. Výzkum: 4 česko-německé rodiny

6.1 Úvod k výzkumu

Jádrem prakticky zaměřené části práce bude prezentace výsledků našeho výzkumu. Cílem tohoto výzkumu bylo popsat jazykovou situaci ve dvojjazyčných rodinách žijících v Severním Porýní-Vestfálsku. Zajímalo nás, jak v těchto rodinách probíhá dvojjazyčná výchova dětí, jaké jazykové strategie jednotliví členové rodiny (za jakých okolností) volí. Zaměřit jsme se chtěli rovněž na postoje jednotlivých členů rodiny k bilingvní výchově i bilingvistu samotnému. Naším cílem bylo ze sebraných dat (hlavně z polostrukturovaných rozhovorů s českými rodiči) vytvořit jazykové biografie těchto bilingvních rodin.

6.2 Metodika výzkumu

Náš výzkum byl realizován v roce 2016 ve čtyřech dvojjazyčných rodinách žijících v Severním Porýní-Vestfálsku ve Spolkové republice Německo. Rozhovory probíhaly v domovech tázaných rodin, tedy v jejich přirozených podmínkách. Pouze jedna z rodin dodala informace o sobě skrze elektronickou komunikaci. Rodiny byly vybrány na základě ochoty spolupracovat na našem výzkumu. Rodiče byli informováni o průběhu výzkumu (prostřednictvím elektronické komunikace) podepsali také informovaný souhlas. Vzory těchto dokumentů (informované souhlasy i průvodní dopis pro rodiče) vkládáme do přílohy naší práce.

Zvolili jsme metodu kvalitativního výzkumu, abychom mohli vytvořit komplexní obraz několika rodin, které se rozhodly své děti vychovávat dvojjazyčně. Rozhodli jsme se použít několik různých metod sběru dat, abychom získali informace o názorech členů bilingvních rodin.

Při sběru dat jsme se rozhodli použít tyto metody sběru:

- polostrukturovaný rozhovor s česky mluvícím rodičem
- polostrukturovaný rozhovor s dítětem
- nahrávka mluveného projevu dítěte
- dotazník pro německého rodiče
- sběr vybraných písemných projevů dětí

6.2.1 Polostrukturovaný rozhovor s českým rodičem

Polostrukturovaný rozhovor s česky mluvícím rodičem byl nahráván na diktafon a později přepsán. V rámci výzkumu v Německu jsme pořídili tři rozhovory s česky mluvícím rodičem, čtvrtý byl pořízen později elektronickou komunikací. Tématem tohoto rozhovoru byly zejména strategie komunikace v rodině. Zajímal nás také jazykový vývoj dítěte a také to, proč se rodina rozhodla pro dvojjazyčnou výchovu. Naše otázky lze rozdělit do několika základních okruhů.

Nejprve jsme zjišťovali **základní informace o rodině** – jací členové rodiny žijí v jedné domácnosti, kdo se o dítě povětšinou stará, jak dlouho rodina žije v Německu, jakými jazyky se v rodině mluví, jaký mateřský jazyk mají oba rodiče. Zajímala nás i znalost dalších jazyků a míra jejich osvojení (u rodičů i dětí).

Dalším tématem byla **historie rodiny**, zejména to, zda se rodina od narození dětí stěhovala do jiných zemí. Poté jsme se zaměřili na to, co je pro náš výzkum nejpodstatnější – komunikaci v rodině. Zde nás nejvíce zajímalo, s kým má dítě možnost mluvit česky, jaké jazykové strategie rodina volí za normálních i za zvláštních okolností (např. když přijde návštěva). Zjišťovali jsme také, co si o bilingvní výchově myslí partner českého rodiče, jeho širší rodina a přátelé a co předcházelo rozhodnutí své děti vychovávat dvojjazyčně. Ptali jsme se také, jaké byly důvody pro dvojjazyčnou výchovu i proti ní.

Dalším tématem byla **komunikační pravidla v rodině**. Chtěli jsme zjistit, zda byla v rodině zavedena nějaká pravidla pro komunikaci, případně jak snadné (nebo obtížné) bylo je dodržovat. Chtěli jsme také vědět, do jaké školy děti chodí, jaký mají prospěch. Předmětem našeho zájmu bylo hlavně to, zda chodí (nebo někdy chodily) do nějaké české školy, školky nebo zájmového kroužku, kde se komunikuje česky.

Naší další otázkou bylo, **jak často děti jezdí do České republiky**, jaký je jejich program, když přijedou a s kým komunikují (a jakým jazykem). Také jsme chtěli vědět, zda děti mají nějaký kontakt s česky mluvícími vrstevníky v Německu i České republice.

Dalším okruhem našich otázek byl **postoj k jazyku**. Zajímali jsme se o to, jak děti přistupují k oběma svým jazykům, který preferují a který nepovažují za tak důležitý. Ptali jsme se také na přístup k jazyku rodičů a na jejich motivace ke dvojjazyčné výchově. Zajímalo nás také to, jaké postavení má český jazyk v Německu a zda se rodiče někdy setkali s negativní reakcí okolí na

dvojjazyčnost jejich dětí.

Další otázky se týkaly jazyka dítěte – ptali jsme se, **jak rodiče nahlíží na jazyk svého dítěte** (zejména na češtinu), s jakými gramatickými jevy si rodič myslí, že dítě má problémy, v čem je naopak silné. Chtěli jsme také vědět, jak dítě komunikuje česky a zda ovládá i čtení a psaní v českém jazyce. Zvláštní otázku tvořilo míšení kódů – zda se objevilo a jak dlouho trvalo. Zajímal nás i řečový vývoj dítěte, tedy hlavně to, zda proběhl bez větších potíží.

Výhodou této metody sběru dat je to, že jsme s rodiči mohli hovořit tváří v tvář – náš rozhovor byl tedy přirozený, měli jsme také možnost doptat se na to, co nás v rozhovoru zaujalo, a naopak vypustit nedůležité otázky a předejít opakování. Uvědomujeme si ale, že informace, které nám rodiče poskytli, nemusí být vždy pravdivé, respektive nemusí odrážet realitu. Také proto jsme chtěli shromáždit informace od obou rodičů i dětí, abychom získali co nejkomplexnější obraz o jednotlivých rodinách.

6.2.2 Dotazník pro německého rodiče

Němečtí rodiče vyplňovali dotazník zaměřený zejména na jejich **postoj k bilingvistu a dvojjazyčné výchově**. Zajímalo nás zejména to, co si o dvojjazyčné výchově myslí, jak k ní přistupují a jaké byly důvody pro to, že se pro ni v jejich rodině rozhodli. Chtěli jsme vědět, jaká byla reakce jejich okolí. Ptali jsme se také, jaká vidí **pozitiva a negativa bilingvní výchovy**.

Zajímal nás i názor německého rodiče na **jazykový vývoj jejich dětí**, zda pozorovali nějaké problémy, které by s jazyky jejich děti měly. Chtěli jsme také zjistit, jakými jazyky hovoří němečtí rodiče a na jaké úrovni.

Dalším tématem našeho zájmu bylo to, **co si němečtí rodiče myslí o českém jazyku a jaké má podle nich postavení v Německu**. Ptali jsme se také, zda oni sami mluví česky a pokud ano, tak na jaké jazykové úrovni. Poslední otázkou bylo to, jak obvykle vypadá den v jejich rodině.

Sebrány byly celkem čtyři dotazníky od německých rodičů.

Výhodou této metody sběru byla rychlost a také snadná realizace (dotazníky jsme rozeslali skrze elektronickou poštu). Zvolili jsme ji proto, že ne vždy byli němečtí rodiče našemu výzkumu přítomni a také proto, že rozhovory v rodinách byly realizovány v českém jazyce (naším cílem bylo

vytvořit takové prostředí, kde by se děti neostýchaly mluvit česky). I zde si uvědomujeme nebezpečí zkreslení informací – rodiče nemusí ve skutečnosti jednat tak, jak popisují. Nevýhodou této metody je také to, že nebylo možné se rodičů doptat na to, co nás v jejich odpovědích zaujalo a ani oni se nemohli doptat, nebyla-li jim nějaká otázka jasná. Přesto se všechny dotazníky vrátily zcela vyplněné.

6.2.3 Polostrukturovaný rozhovor s dítětem a jeho nahrávka

Dále proběhl také polostrukturovaný rozhovor s dítětem (s písemným souhlasem rodičů s nahráváním). Otázky byly dětem pokládány v českém jazyce, děti se snažily odpovědět česky. Rozhovor proběhl celkem se sedmi dětmi ve věkovém rozmezí od 6 do 11 let věku. Šest rozhovorů bylo pořízeno v rámci výzkumu v Německu, jeden byl nahrán matkou dítěte na diktafon a poslán výzkumné pracovníci.

Tématem rozhovoru byl zejména **volný čas dítěte** – jak často jezdí do České republiky, jaký zde má program a to, zda zde musí mluvit česky. Zajímalo nás také, do jaké školy děti chodí, jaké předměty je baví a podobně. Naším záměrem bylo hlavně to, aby děti samostatně mluvily na nějaké jim blízké téma (aby pro ně byl rozhovor snazší).

Druhým tématem pro rozhovor s dětmi bylo jejich **užívání češtiny a postoj k ní**. Chtěli jsme zjistit (když to bylo možné), za jakých okolností děti mluví česky, s kým mluví česky a jaký postoj k jazyku zaujímají. Zjišťovali jsme, zda děti baví mluvit česky a také zda rády jezdí do České republiky.

Tento rozhovor zároveň posloužil k **analýze jazykového projevu dětí**. Zajímalo nás, jak plynulý a samostatný je jazyk dítěte a jaké má naopak nedostatky.

S většinou dětí jsme měli možnost komunikovat tváří v tvář a získali jsme tak cenná data. Děti jsme se tak mohli přímo zeptat na to, co nás zajímalo. Mohli jsme také ověřit to, co o jazyce svých dětí tvrdili rodiče. Nevýhodou této metody sběru bylo to, že některé děti se styděly, a to zřejmě ovlivnilo jejich jazykový projev. Přesto jsme si, na základě našeho rozhovoru s dětmi, mohli udělat obrázek o tom, jak komunikují v českém jazyce.

6.2.4 Sběr vybraných písemných projevů dětí

Pokusili jsme se shromáždit písemné projevy dětí. Zadání pro děti bylo, napsat krátký text na libovolné téma (například o tom, co dělaly v loňském létě). Rozsah textu nebyl určen. Písemné projevy se podařilo shromáždit pouze tři, protože ne všechny zkoumané děti umí česky psát a nejmladší děti ještě neumí psát vůbec.

6.2.5 Jazykové biografie 4 rodin

Naším cílem bylo, ze sebraných dat získat co nejkompletnější jazykové biografie jednotlivých rodin. Jazyková biografie je, podle Nekvapila, „*takové biografické vyprávění, v němž vypravěč činí tématem svého vyprávění jazyk, resp. jazyky – především jejich osvojování a užívání.*“³⁶ Podle něj lze z vyprávění respondentů získat poznatky o tom, jaké probíhaly události, jak je respondenti prožívali a posléze, jak respondenti o událostech vyprávějí (Nekvapil 2001, s. 71). A právě tato témata nás v našem výzkumu zajímala.

Náš výzkum byl realizován ve čtyřech česko-německých rodinách žijících v Severním Porýní-Vestfálsku. Ve všech čtyřech rodinách vícejazyčnost vznikla tak, že jeden z rodičů má jako mateřský jazyk češtinu a druhý rodič němčinu. Ve všech čtyřech rodinách z České republiky pochází matka, mateřský jazyk všech dotazovaných otců je němčina.

³⁶ NEKVAPIL, Jiří. Jazykové biografie a analýza jazykových situací: K osudům německé komunity v České republice. *Časopis pro moderní filologii*, 2001, 83, s. 65.

6.3 Polostrukturovaný rozhovor s českým rodičem

Na tomto místě se pokusíme o jazykovou biografii čtyř zkoumaných rodin na základě informací, které jsme získali polostrukturovaným rozhovorem s česky mluvícím rodičem.

Jak už jsme uvedli v kapitole 6.2 *Metodika výzkumu (6.2.1 Polostrukturovaný rozhovor s českým rodičem)*, nejprve vždy uvedeme základní informace o rodině. Nejdřív jsme se zaměřili na **aktuální situaci rodiny** (kde rodina bydlí, jak dlouho už, kolik členů žije v domácnosti a kdo všechno se podílí na výchově dětí), poté jsme se věnovali **historii rodiny** (jak se partneři seznámili a zda po narození dětí žili i jinde než v současné době). Zjišťovali jsme také, proč se české matky přestěhovaly do Německa a za jakých okolností.

Dále jsme se zajímali o to, jak probíhá **komunikace v jednotlivých domácnostech**. Zjišťovali jsme, jakým jazykem mezi sebou mluví partneři, jak každý z nich mluví na děti, jak děti oběma rodičům odpovídají a jak spolu mluví děti mezi sebou. Také nás zajímalo, jestli se na výchově dětí podílí i někdo jiný – a pokud ano, jaký jazykem hovoří a jak na něj reagují děti. Ptali jsme se také, zda se schéma komunikace nějakým způsobem mění, když přijde návštěva nebo se odehrává jiná nestandardní situace.

Také jsme se ptali, jak probíhá **komunikace mimo domov**, např. na ulici, v obchodě, ve škole. Zajímalo nás také, zda se schéma komunikace v rodině nějak v průběhu let změnilo.

Dále nás zajímalo, zda byla v rodině nějak explicitně zavedena **pravidla pro komunikaci**. Ptali jsme se, zda tato pravidla bylo možné udržet nebo zda se nějak během doby změnila a proč.

Také jsme se rodičů ptali, **proč se rozhodli pro dvojjazyčnou výchovu** (jaké měli důvody) a jak se na ní shodli s partnerem. Zajímalo nás také, jak na dvojjazyčnou výchovu nahlíželo jejich okolí.

Zajímalo nás také **postoj k jazykům**: k mateřskému jazyku, k němčině, případně k dalším jazykům. Ptali jsme se také, jak moc je pro rodiče podstatná znalost cizích jazyků. Chtěli jsme zjistit, jak podstatné pro ně bylo předat dítěti svůj mateřský jazyk a jaké k tomu měli důvody a motivace. Zajímalo nás i to, jaký se rodičům jeví postoj dítěte k jednotlivým jazykům.

Jednou z otázek byl i **řečový vývoj** dítěte a možné problémy, které při něm nastaly. Zajímalo nás, který z jazyků dítěte je dominantní a jaké má kompetence v jednotlivých jazycích. Ptali jsme se také, zda se dominance jazyků nějak změnila, např. nástupem dětí do školky, do školy. Dále jsme

zjišťovali, jaké další jazyky kromě češtiny a němčiny dítě ovládá (nebo se učí). Ptali jsme se také na úroveň osvojení češtiny a případné nedostatky v jazyce. Zajímalo nás, jestli dítě umí číst a psát v českém jazyce a jaký má vztah k českým knihám, pohádkám a kultuře.

Zjišťovali jsme také, zda dítě někdy chodilo do nějaké **české školy, školky nebo kurzu**. A pokud ano, jak dlouho a jak to probíhalo.

Také nás zajímalo, jaké **postavení má v čeština v Německu**. Ptali jsme se rodičů, s jakými se setkali reakcemi, když na své děti na veřejnosti mluvili česky, např. ve škole, na ulici nebo v obchodě.

Nyní se budeme postupně věnovat všem čtyřem rodinám a zejména z odpovědí českých rodičů se pokusíme vytvořit jazykovou biografii těchto dvojjazyčných rodin.

6.3.1 První rodina

Toto shrnutí jazykové situace první rodiny je založeno na informacích získaných od matky dětí. V první rodině žijí v domácnosti čtyři osoby – rodiče a dvě jejich děti (dcery). Dětem je 7 a 10 let. Mateřským jazykem matky je čeština a mateřským jazykem otce je němčina. Matka v Německu žije již 24 let, na tomto místě 12 let. Po narození dětí rodina nijak výrazně necestovala a nežila nikde v zahraničí. Do české republiky se, podle vlastních slov, přestěhovat neplánuje. Když byly děti malé, matka s nimi byla doma, aby se od ní mohly učit češtinu, chůvy nikdy neměli. Matka pochází z východní Moravy. Mluví celkem šesti jazyky, otec dětí dvěma.

Matka se po roce 1989 rozhodla studovat v zahraničí. Nejprve pracovala jako au-pair v německých rodinách, následně v Německu vystudovala vysokou školu. Původně neplánovala v Německu zůstat, ale čase si zde vybudovala své zázemí a potkala svého partnera.

Komunikace u nich doma probíhá tak, že otec mluví pouze německy, děti mu odpovídají německy. Matka říká, že v současné situaci mluví na děti oběma jazyky – česky i německy. Dříve mluvila pouze česky, ale když děti začaly chodit do školy (a také když mezi sebou začaly komunikovat německy), začalo to pro ni být nepříjemné, komunikovat pouze česky. Jako zvlášť komplikované jí připadaly situace, když přišel na návštěvu někdo, kdo nemluvil česky. Pak bylo nutné všechno, co bylo řečeno, překládat i pro něj, aby se necítil vyčleněný z konverzace. Když je matka však s dětmi sama, mluví na ně hlavně česky. Někdy na ně mluví česky i před jejich kamarády – jako tajným kódem, kdy jim chce říct něco, čemu ostatní nemají rozumět. Matka sama o sobě říká, že její čeština a němčina jsou na stejné úrovni, přemýšlí spíš německy.

Dříve matka mluvila na děti jen česky (i např. na Vánoce) a partner nerozuměl, co si říkají. Pak zkusila mluvit jen německy, ale to jí také nevyhovovalo. V současné době tedy, podle jejích slov, míchají obě řeči. Děti jí většinou odpovídají německy, a z toho partner vydedukuje, o čem se mluví. Někdy také matce odpovídají česky (zejména v době, kdy se vrátí z České republiky). Otec dětí se pokoušel učit česky a z rozhovoru většinou pochopí, o čem děti s matkou mluví, říká matka.

Matka se pokoušela zavést pravidla týkající se jazyka, konkrétně to, aby jí děti odpovídaly česky, když na ně mluví česky, ale tato pravidla se nedala prosadit. Nechtěla, aby si děti jazyk spojovaly s něčím negativním. Kdyby je nutila jazyk používat, zošklivil by se jim tím a jejím cílem je, aby děti měly k jazyku pozitivní přístup.

Podle matčiných slov proběhly i pokusy v rodině zavést jeden den v týdnu, kdy by se mluvilo výhradně česky, ale to také nebylo udržitelné. Jakmile někdo přišel na návštěvu nebo se dělo něco

zvláštního, systém se rozpadl. Proto se v rodině rozhodli, že žádná jazyková pravidla nebudou používat. Někdy matka chce, aby jí děti něco vysvětlily česky, ale ne konsekventně.

Pro tuto rodinu bylo (podle tvrzení matky) samozřejmé, že děti budou vychovány dvojjazyčně. Důvodem je také to, že celá rodina z matčiny strany žije v České republice. Matka v odpovědi na otázku, proč se rozhodli děti vychovávat dvojjazyčně, uvedla, že důvodem bylo také to, že její citová vazba (a emoce s ní spjaté) na děti byla v češtině. Navíc dětem zpívala české písničky, říkala jim české říkanky, a podobně.

Původně si přála, aby děti mluvily perfektně česky, aby uměly i česky číst a psát. V současné době tento svůj vysoký nárok snížila. Jejím cílem je, aby její děti samostatně mluvily a měly k jazyku vztah. Když někdy v budoucnosti budou chtít umět česky číst a psát, mohou se to doučit.

Jako výhodu dvojjazyčnosti vidí matka to, že bilingvní mluvčí oběma jazyky myslí jinak, má tedy skrze své jazyky rozšířené myšlení, umí se na věci podívat z více pohledů.

Nevidí žádné negativní aspekty dvojjazyčnosti, pokud jsou to oba mateřské jazyky. Nahlíží však negativně na trend, kdy němečtí rodiče mluví na své děti anglicky, aby byly dvojjazyčné (tzv. intenční bilingvismus, více v podkapitole *1.3 Intenční bilingvismus*). S tímto trendem nesouhlasí, bilingvní výchova musí, podle ní, být podložena emocionalitou.

Podle názoru matky její děti pochopily, že čeština je něco navíc. Nechápu sice, že jim znalost dvou mateřských jazyků pomáhá s učení jiných jazyků, ale vědí, že umí víc než jiné děti. Tuto znalost berou jako pozitivum a jsou na ni hrdé (například když se jich na to zeptá někdo ve škole).

Děti si chodily jednou týdně (nebo jednou za 14 dní) hrát s jinými česko-německými dětmi do jazykového kroužku, který matka s několika dalšími rodiči, založila a organizovala. Cílem tohoto kroužku bylo, zajistit dětem jazykový kontakt s jinými česko-německými dětmi – aby děti pochopily, že je jejich druhý mateřský jazyk k něčemu užitečný. Děti tak mohly přirozenou cestou zjistit, že je praktické, umět česky, říká matka.

Do tohoto kroužku obvykle chodilo 8 až 10 rodin, ale rodiny se střídaly – schůzky se konaly o víkendu, a ne všem se to vždy hodilo. Celkem se v kroužku prostrídalo asi dvacet rodin. Mezi rodinami byly patrné velké rozdíly – ne všichni rodiče na děti mluvili konsekventně pouze česky nebo německy, v některých rodinách bylo vystavení češtině výrazně menší než v jiných. Také tam docházeli i rodiče, kteří měli oba jako mateřský jazyk češtinu. I mezi dětmi byly velké rozdíly a teorie o osvojování jazyka se zde, podle slov matky, moc nepotvrzovaly.

Kroužek navštěvovaly děti různého věku (od miminek do pěti let) a aktivity musely být atraktivní pro všechny z nich – na začátku se obvykle zpívaly písničky, potom děti něco tvořily.

Matka děti označuje jako dvojjazyčné. Jsou, podle ní, schopny se česky samostatně domluvit (např. na táboře, na který jezdí do České republiky, jsou si také schopny samy nakoupit). Říká, že starší dítě umí (s chybami) napsat pohlednici, SMS a krátké vzkazy. Umí také, podle ní, česky číst jednoduché texty. Když jsou však děti v Německu, poslouchají česká CD, ale čtou spíše v němčině. Když jsou ale v České republice, chodí do knihovny a čtou české knížky. V Německu se občas pokouší česky číst knížky, které znají z němčiny, ale je to pro ně příliš obtížné (zejména kvůli neznámému lexiku). Preferují krátké příběhy.

Na české pohádky v televizi se nechtějí dívat. Je to pro ně těžké a někdy se jich bojí. Navíc nejsou zvyklé na tento typ vyprávění příběhů (dobro a zlo). Matka si myslí, že děti moc nerozumí českému sarkasmu nebo humoru; kultura, ve které vyrůstají, je, podle ní, jiná.

Rodiče se rozhodli, neposílat děti do české školy v Düsseldorfu,³⁷ protože i tak mají děti dost povinností spojených se svojí školou, do které chodí přes týden. Pokud budou chtít, mohou se později češtinu doučit na nějakém kurzu, myslí si matka. Ve škole se děti také učí angličtinu a mají rádi španělštinu (kvůli hudbě). Děti chodily od tří do šesti let do německé školky, poté do německé školy.

Matka pozorovala změnu v dominanci jazyka po narození druhého dítěte. Do té doby mělo první dítě větší kontakt s češtinou – bylo s matkou doma, otec chodil z práce až večer. Když se narodilo druhé dítě, starší sourozenec na něj začal mluvit německy. Nástup do školky jazykovou dominanci, podle názoru matky, nijak výrazně nezměnil. Ve škole se děti učí německy, vysvětlování je pro ně německy jednodušší, chápou a cítí v němčině. Češtinu používají jen na dorozumění, tvrdí matka.

Podle jejího názoru děti téměř nemixují jazyky, mladší dítě má menší slovní zásobu a občas si v češtině pomůže slovem z němčiny. Děti si nikdy nepletly, na koho mají mluvit česky a na koho německy. Nepletou si to, ani když jsou v České republice, na otce nikdy nepromluví česky. Matka si myslí, že děti mají trochu německý přízvuk, ale některé děti ho mají silnější.

Děti jezdí do České republiky dvakrát ročně, dříve jezdili třikrát ročně, když ještě nechodily do školy. V posledních dvou letech jezdí obě děti na týden na příměstský tábor. V České republice také navštěvují příbuzné. V létě jsou tam celkem dva až tři týdny. V létě jezdí do České republiky pouze

³⁷ Schola Bohemica. *Schola Bohemica* [online]. Düsseldorf, 2016 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: <http://www.schola-bohemica.de/cs/ueber-uns-cs/>.

s matkou (aby děti mluvily pouze česky). Když se děti vrátí z prázdnin do Německa, vždy je vidět, že se v jazyce velmi zlepšily, mluví také pak doma více česky, říká matka.

Matka se v tomto regionu setkala hlavně s pozitivními reakcemi na dvojjazyčnou výchovu a český jazyk. Říká, že čeština je pro Němce nerozpoznatelná. Navíc v tomto regionu je málo Čechů, takže když je někdo na veřejnosti slyší mluvit, připadá mu to exotické. Horší postavení zde mají turečtina nebo chorvatština. Její mluvčí se tady mohou někdy také setkat s názorem, že mají raději mluvit německy, když žijí v Německu. Na jihu Německa kontakt s Čechy také není vždy jen pozitivní, tvrdí matka.

6.3.2 Druhá rodina

Rovněž druhá jazyková biografie dvojjazyčné rodiny je založena na rozhovoru s česky mluvící matkou. Informace o rodině, které zde předkládáme, jsme získali právě od ní.

Ve druhé rodině žijí také čtyři členové – rodiče a dvě děti (dcery) ve věku 6 a 9 let. Mateřský jazyk otce dětí je němčina, dále pak ovládá ještě jeden jazyk. Česky (kromě několika slov a frází) nemluví, ačkoliv se pokoušel učit česky. Matka dětí v Německu žije 17 let, jejím mateřským jazykem je čeština. Ovládá ještě čtyři další jazyky. Doma se cítí o obou zemích – v Německu i České republice.

Do Německa přijela studovat vysokou školu, poté si zde našla práci a poznala svého partnera. V současné době pracuje několik dní v týdnu v zahraničí a ve druhé polovině týdne je v Německu. V době, kdy je v práci, se o děti stará partner.

Matka na děti, podle svých slov, mluví výhradně česky, odpovídají jí hlavně německy. Říká, že zhruba desetina jejich odpovědí je pronesena česky. V češtině odpovídají, když je odpověď jednoduchá (např. *já chci, mě bolí*), ale obvykle v češtině nepoužívají souvětí a nevypráví v ní příběhy. Mladší z dětí se v poslední době snaží mluvit česky, ale pak přepne zpět do němčiny. Otec na děti mluví německy a děti mu německy odpovídají. Partneři mezi sebou mluví německy, děti mezi sebou také.

Když přijde návštěva, matka na děti stále mluví česky, jen výjimečně mají děti tendenci překládat. Když se ale obsah konverzace týká někoho jiného než jen dětí, mluví matka (podle svých slov) německy.

Žádná jazyková pravidla pro děti nikdy nebyla stanovena. Rodiče se při výchově důsledně řídí zásadou jeden člověk, jeden jazyk. Podle matky je při bilingvní výchově důležité, být konsekventní při užívání jazyka.

Dvojjazyčná výchova přirozeně vyplynula ze situace. Matka dětí se rozhodla, že na děti bude mluvit česky, protože Českou republiku považuje, podle svých slov, za svůj domov a vždycky se tam bude (i s dětmi) vracet. Její partner toto rozhodnutí akceptoval, říká.

Od dvojjazyčné výchovy partnery nikdo nezrazoval. Jejich rodina a přátelé je v ní naopak podpořili. Z jejich okolí se objevila pouze jedna negativní reakce na to, že matka v přítomnosti jiných členů rodiny mluví na děti česky. Byl to ale ojedinělý případ.

To, jak dobře děti mluví česky, závisí podle matky na tom, kdy byly naposledy v České republice. Jezdí tam hlavně v létě – na tábor a za rodinou a přáteli. Vždy, když se děti vrátí z České republiky, o hodně se zlepší. Mladší z dětí dlouho nemluví, starší z dětí mluví docela dobře už ve dvou letech. Stejně tak, jako v první rodině, i zde se jazyková situace doma po narození druhého dítěte změnila. První dítě mělo od matky pouze český input, od otce německý. Druhé dítě mělo už dva německé inputy – od otce a staršího sourozence. Pro obě děti je němčina dominantní jazyk, říká matka.

Starší z dětí má lepší výslovnost (avšak ne bez patrného vlivu němčiny), mladší mělo dlouho problémy se záporom. Podle německého vzoru tvořilo věty typu *Já jdu ne* (podle německého *Ich gehe nicht*), někdy si plete pády. U mladšího dítěte se také objevovalo míšení kódů – některá německá slova si poněmčovalo (slova typu *špřechovat*: „mluvit“, německy *sprechen*). Podle matky děti zjistily, že mluví dvěma jazyky až potom, co je na to upozornilo jejich okolí – že mluví jinak. Uvědomovat si to začaly také ve chvíli, kdy zjistily, že ostatní děti ve školce nerozumí tomu, co říká jejich matka.

Děti chodí do německé školy, když byly malé, pomáhaly s jejich výchovou také německé paní na hlídání. Děti rovněž chodily do českého kroužku, který byl popsán v předchozím textu o první z rodin. V současné době se rodiče a děti vídají s několika česko-německými rodinami. Děti spolu ale vzájemně mluví německy. Ve škole se starší z dcera učí anglicky, ale nebaví jí to, říká matka.

Ani jedno z dětí česky nečte ani nepíše (mladší z dětí ale zatím nečte a nepíše ani německy). Matka by chtěla, aby se to naučily. Doma ale mají české knížky, ze kterých jim matka čte. Dívají se i na české filmy, ale ne všechny české pohádky se jim líbí.

V Severní Porýní-Vestfálsku žijí, podle matky, otevření a liberální lidé. I ve škole, kam děti chodí, je hodně dětí cizinců, lidé jsou tu zvyklí na jinakost. Proto se osobně s žádnou negativní reakcí na dvojjazyčnou výchovu (nebo spíše na to, že na děti mluví česky) nesetkala (kromě jedné výše popsané). Myslí si ale, že v jiných regionech v Německu by se s tak pozitivním přijetím nesetkala.

6.3.3 Třetí rodina

Také třetí jazyková biografie je založena na informacích získaných polostrukturovaným rozhovorem s matkou.

Ve třetí rodině rovněž žijí čtyři členové – rodiče a dvě děti, kterým je 11 a 9 let (syn a dcera). Mateřským jazykem otce je němčina a mateřským jazykem matky je čeština. Otec dětí se, podle slov matky, pokoušel učit česky, běžné komunikaci doma docela rozumí, umí i česky odpovědět. Kromě němčiny (a trochu češtiny) ovládá ještě tři další jazyky. Matka kromě češtiny a němčiny mluví ještě dvěma jazyky. Po narození dětí rodina nežila jinde než v Německu. V rodině pomáhala také německá paní na hlídání.

Matka žije v Německu 22 let, tedy déle, než žila v České republice. V Německu vystudovala vysokou školu, seznámila se s partnerem. Říká, že se vždy chtěla vrátit do České republiky, ale nebylo to možné zrealizovat.

Komunikaci v rodině popisuje matka následovně: když je otec doma, mluví se hlavně německy. Otec na děti mluví německy a děti mu německy odpovídají. Matka na děti mluví česky a děti jí odpovídají buď česky, nebo německy. Někdy po nich vyžaduje, aby odpověděly německy, ale ne vždy. Když mají děti návštěvu, mluví na ně matka německy, aby ostatní děti rozuměly. Občas matka zapomene a na děti promluví německy. Říká, že cítí, že její čeština zastarává, je pro ni někdy obtížné mluvit česky. Sama má málo možností mluvit v Německu česky. V manželově rodině všichni mluví německy.

Když je na návštěvě celá širší rodina, mluví matka na děti německy, ale když jsou na návštěvě jen němečtí prarodiče, dává dětem pokyny česky.

Děti spolu mluví německy, ale když jsou v Čechách, mluví spolu česky, říká jejich matka.

Pravidla pro užití jazyků nikdy nebyla explicitně stanovena, matka nechce po dětech vyžadovat češtinu pod tlakem, aby jim ji nezprotivila.

Děti se, podle slov matky, cítí napůl Čechy, napůl Němci. Motivací ke dvojjazyčné výchově bylo především to, aby se děti mohly domluvit i v Čechách, například když jedou na návštěvu za babičkou. Matka také chtěla využít toho, že mluví jiným (než majoritním) jazykem a předat ho nenásilně svým dětem. Rodina přijala rozhodnutí pro bilingvní výchovu kladně.

Úroveň češtiny jejich dětí hodnotí matka vcelku kladně. Ví ale, že nedosahují stejné jazykové

úrovně jako české děti jejich věku. Starší z dětí mluví lépe, dva jazyky mu nikdy nebyly na překážku. Obě děti někdy dělají chyby ve slovosledu, a hlavně ve skloňování. Také mají, podle ní, německý přízvuk.

Mladší z dětí má menší slovní zásobu, starší je na tom lépe, ale není to slovní zásoba českých dětí, říká matka. Obě děti se vždy, když se vrátí z České republiky, hodně zlepší. Když děti jedou za babičkou do Čech, musí mluvit česky, protože babička německy nemluví. Také po dětech vyžaduje, aby i spolu mluvily česky. Do České republiky jezdí každé léto na měsíc.

Matka uvádí, že starší z dětí trochu čte česky, hlavně komiksy. Také píše krátké zprávy typu SMS. Pro mladší je čtení v češtině příliš obtížné. Matka někdy dětem čte česky, otec jim čte německy. Občas se také dívají na české filmy. Mají rády Krtečka, ale i ony se některých českých pohádek bojí (nebo bály).

Pro obě děti je, podle názoru matky, dominantním jazykem němčina. Když mladší z dětí nezná slovo v češtině, nahradí ho německým. Jazykový vývoj staršího dítěte byl rychlejší, již brzo bylo schopno odlišit oba jazyky, jejich přepínání mu nikdy nedělalo problémy. Starší z dětí chodí z vlastního rozhodnutí do dvojjazyčné školy – německo-španělské. Také se učí anglicky.

Mladší ze sourozenců chodí do německé školy. Dříve, když mladší sourozenec přijel do Čech, odmítal mluvit česky (pouze pasivní bilingvismus), pak ale mluvit začal. Když se ale vrátil do Německa, několik dní trvalo, než zase začal mluvit německy. Česky sice mluví hůř než starší sourozenec, ale snaží se, říká matka.

Matka nechtěla, aby její děti chodily na kurzy češtiny – pokud budou v budoucnosti chtít nebo potřebovat, doučí se to. Nechce děti stresovat nátlakem. Je pro ni důležité hlavně to, aby se děti domluvily. Nevyžaduje po nich ani, aby četly, ani aby psaly. Když řeknou něco gramaticky špatně, tak je opraví. Sama říká, že jejich styl jazykové výchovy je uvolněný.

Reakce na češtinu jsou podle ní různé. Ne vždy se setkala s pozitivní reakcí na to, když na děti mluvila česky. Například když chodila s jedním ze svých dětí do skupiny, kde si spolu mohou malé děti hrát, bylo jí vyčítáno, že na něj mluví česky.

6.3.4 Čtvrtá rodina

I tato jazyková biografie je založena na informacích, které jsme získali od matky.

Matka dítěte žije v Německu 8 let. Jejím mateřským jazykem je čeština, ovládá kromě ní ještě dva další jazyky. Mateřským jazykem otce dítěte je němčina, kromě ní komunikuje ještě dvěma jazyky, z nichž jeden je čeština (základy). Matka studovala vysokou školu v Německu, kde poznala otce dítěte.

Otec a matka dítěte spolu nežijí, dítě je ve střídavé péči. Dítě má ještě ročního sourozence a v domácnosti žijí celkem čtyři lidé – dva dospělí (matka a její partner, jehož mateřským jazykem je němčina) a dvě děti. Dítě (dcera) se narodilo v České republice a rok zde s matkou žilo. Poté se matka přestěhovala do Německa (dítěti bylo 14 měsíců). Nyní mu je 9 let.

Matka říká, že s dítětem mluví buď česky, nebo německy. Česky na něj matka mluví, když je s ním sama. Když je přítomen i přítel matky, mluví německy, aby jim rozuměl. Dítě na matku mluví česky a někdy německy, pokud chce, aby jim okolí rozumělo (rodina nebo kamarádi). Na malého sourozence mluví někdy česky a někdy německy. Matka dceru nabádá, aby na něj mluvila více česky. S rodinou v České republice mluví dítě česky.

Mimo domov komunikuje matka s dítětem, podle svých slov, většinou česky, pokud u toho nejsou německé děti. S mladším dítětem někdy na hřišti komunikuje německy, aby navázala kontakt s jinými matkami. Také když matka pocítí hostilitu okolí, přepne do němčiny.

Vychovávat starší dítě dvojjazyčně bylo, podle matky, spontánní rozhodnutí, u mladšího dítěte to již byla explicitní domluva s partnerem. Rodina v České republice toto rozhodnutí přijala kladně, německá rodina byla trochu rozpačitá, že dětem nebude rozumět.

U staršího dítěte rodiče konsekventně dodržovali pravidlo jeden rodič, jeden jazyk během prvních dvou let života dítěte. U mladšího už toto pravidlo uplatňují v menší míře. Když je matka s mladším dítětem sama, mluví na něj česky, ale když je přítomen otec mladšího dítěte nebo přátelé, mluví matka německy. Otec mladšího dítěte se obával toho, že nebude svému dítěti rozumět a že bude docházet k nedůslednostem ve výchově, říká matka.

Pro matku je, podle jejích slov, důležité, aby dítě umělo oba jazyky. Čeština je pro ni podstatná zejména proto, že se dítě díky ní může dorozumět s rodinou v České republice. Důležitá je ale také proto, že se svými dětmi chce mluvit svým mateřským jazykem – který jí umožňuje hlubší emoční

prožitek a vazbu na dítě. Později pro děti může být čeština důležitá, když budou chtít objevovat své kořeny, myslí si matka.

Starší dítě je motivované mluvit česky kvůli rodině v České republice, na kterou má silnou vazbu.

Dvojjazyčná výchova má ale, podle matky, i svá negativa – setkala se občas s nepochopením a také (velmi zřídka) s mírně rasistickými názory německého okolí.

Matka uvedla, že starší dítě začalo mluvit zhruba ve dvou letech, mladší dítě začíná ve 14 měsících. Starší dítě mělo v češtině problémy se skloňováním, časováním a výslovností. Problémy se slovní zásobou se objevily až v pozdějším věku, když se dítě snaží vyjádřit komplikované abstraktní pojmy a pocity.

Se svým dominantním jazykem nemá, podle názoru matky, žádné problémy, je schopno v něm vyjádřit vše, co chce (na rozdíl od češtiny). V češtině mu dělá problém výslovnost některých hlásek (například „r“). Občas se také u staršího dítěte vyskytlo míšení kódů, matka uvádí příklad: *Mami, já jsem tu pokaženou skříňku reparovala.*

Matka říká, že dítě umí česky i psát, ale s chybami – nikdy se neučilo pravidla českého pravopisu. Dokáže ale napsat např. vánoční přání. Česky ale píše jen zřídka. Umí také česky číst, s matkou čte české knihy. Sama si čte raději německy, ale v poslední době čte čím dál víc česky. Dívá se také na české pohádky.

Matka pocítila změnu dominance v jazyce u staršího dítěte ve chvíli, kdy začalo chodit do školky. Vstupem do školy se, podle ní, nadále zlepšovala úroveň jazyka dítěte. Němčina je pro něj v tuto chvíli dominantním jazykem, může v ní vyjádřit (na rozdíl od češtiny) i abstraktní pojmy. Starší dítě volí při složitějších tématech automaticky němčinu. Někdy se matky ptá, jestli něco může vyjádřit německy, protože to česky tak dobře neumí. Když dítě nechce mluvit česky, matka ho nenutí, aby mu jazyk nezprotivila. Snaží se ho ale pozitivně motivovat (upozorňuje ho na užitek, který z jazyka bude mít, když jím bude mluvit – bude si moct například povídat s kamarády v České republice), tvrdí.

Starší z dětí chodí do čtvrté třídy německé školy, má dobrý prospěch. Učí se angličtinu, jde mu dobře, ale podle matky by mělo zlepšit výslovnost. Dítě chodilo do kroužku pro česko-německé děti popsaném v textu o první rodině. Žádný kurz českého jazyka nenavštěvovalo. Poslední dobou nemá příliš možností komunikovat s jinými česko-německými dětmi.

Do České republiky rodina jezdí třikrát ročně – v létě na dva až tři týdny, na Vánoce a na jeden

týden během roku. Dítě zde má příbuzného ve svém věku, se kterým může komunikovat. Na letní tábory nejezdí.

Čeština je pro Němce, podle názoru matky, exotický jazyk. I přesto se ale v Německu setkala (i když velmi zřídka) s negativními názory na česko-německou dvojjazyčnou výchovu.

6.3.5 Shrnutí: Společné rysy čtyř rodin

Na tomto místě shrneme, co mají tyto čtyři dvojjazyčné rodiny společné. Všechny čtyři matky přijely do Německa studovat vysokou školu a už zde zůstaly. Všechny čtyři mají německé partnery, kteří se všichni nějakým způsobem pokoušeli učit česky.

Ve všech čtyřech rodinách probíhá dvojjazyčná výchova a ve všech (alespoň na nějakou dobu) byl zvolen přístup jeden rodič, jeden jazyk. V současné době někteří rodiče více či méně konsekventně toto pravidlo dodržují. Někteří se rozhodli zvolit spíše volnější přístup a na své děti hovoří střídavě oběma jazyky. Reakce na bilingvní výchovu byly ze strany jejich okolí celkem pozitivní (až na čtvrtou rodinu). Jako hlavní důvody pro bilingvní výchovu matky uváděly možnost intimnějšího kontaktu se svými dětmi v mateřském jazyce matek a také možnost domluvit se s rodinou v České republice.

Všechny čtyři dotazované matky uvádějí, že pro jejich děti je němčina dominantním jazykem. Matky uvedly, že po dětech nechtějí češtinu vyžadovat, aby jim ji nezošklivily. Je pro ně podstatné, aby se děti česky domluvily (hlavně kvůli rodině v České republice); číst a psát se, podle jejich názoru, mohou doučit později. Některé z dětí ale tyto kompetence v jazyce mají, i když třeba omezené. Společný je celkový přístup matek – nechtějí děti do jazyka nutit a pokouší se jim předat pozitivní vztah k němu. Všechny zkoumané děti dokážou češtinu aktivně používat (s většími či menšími nedostatky).

Všechny děti mají ve svém slabším jazyce, podle matek, podobné nedostatky – jsou jimi hlavně deklinace a výslovnost. U některých dětí se také objevovalo míšení kódů. Domníváme se ale, že to není způsobeno neschopností od sebe odlišit dva jazyky. Důvodem pro toto míšení je spíše neznalost lexika (hlavně ve slabším jazyce). Slovní zásoba zkoumaných dětí v českém jazyce je totiž omezená. Žádné ze zkoumaných dětí nemá, podle svých rodičů, problémy se školním prospěchem nebo s učením dalších jazyků.

Podstatné množství bilingvních rodin chce také svým dětem umožnit, aby se mohly stýkat s jinými dvojjazyčnými dětmi. Zde byl krátce (v textu o první rodině) představen kroužek, kam si česko-německé děti mohly chodit hrát. Děti z těchto čtyř rodin také často jezdí do České republiky, kde mají kontakt s českými dětmi svého věku. Některé jezdí k příbuzným, jiné také na různé tábory. Všichni rodiče uvedli, že se děti vždy po pobytu v České republice skokově zlepšují v češtině.

Reakce na to, že na své děti na veřejnosti mluví česky, popisují matky různé – některé se setkaly pouze s pozitivním přijetím, jiné mají i negativní zkušenosti. Čeština je, podle nich, v Německu (nebo alespoň v tomto regionu) exotický jazyk, který Němci neumí rozeznat.

Tři ze čtyř matek uvedly, že jejich děti nemají ve velké oblibě české pohádky (nebo alespoň některé z nich).

6.4 Dotazník pro německého rodiče

Německým rodičům byl elektronickou poštou poslán dotazník, který všichni vyplnili. Měli jsme tedy k dispozici data z celkem čtyř dotazníků. Otázky v dotazníku zkoumaly hlavně postoj německých rodičů k dvojjazyčné výchově a bilingvistu. Na tomto místě budou představena data získaná těmito dotazníky. Budeme se postupně věnovat jednotlivým okruhům (otázkám) dotazníku a odpovíme na tyto otázky. Okruhů otázek pro německy mluvící rodiče bylo celkem devět – osm otevřených otázek (a podotázek) a jedna projekční otázka v závěru. Každý okruh obsahoval několik podotázek. Respondenti pak vždy pod okruhem volné místo, kam mohli napsat svoji odpověď na otázky. Na tomto místě se tedy budeme věnovat jednotlivým okruhům.

Otázky **prvního okruhu** se týkaly názoru rodiče na dvojjazyčnou výchovu. Zajímalo nás, jak moc je pro rodiče důležité, aby jeho dítě ovládalo oba jazyky a na jaké úrovni.

Všichni respondenti odpověděli, že je pro ně důležité, aby jejich dítě ovládalo oba jazyky. Dva z nich ale uvedli, že němčina pro jejich děti bude vždy důležitějším jazykem a že její osvojení je na první místě.

Jako důvod pro to, děti vychovávat vícejazyčně, tři z rodičů uvedli, že se pro vícejazyčnou výchovu rozhodli také proto, aby se děti mohly volně pohybovat po obou svých mateřských zemích, aby se cítily dobře v České republice i Německu a aby mohly bez problémů komunikovat se svojí rodinou v České republice.

Jako další důvod pro vícejazyčnou výchovu byl uveden pozitivní vliv na rozvoj dětského myšlení a inteligenci a také snazší učení případných dalších jazyků. Rodiče také uváděli praktické důvody, jako je například lepší pracovní uplatnění v budoucnosti (vzhledem k tomu, že Česká republika s Německem sousedí).

Druhý okruh otázek se zabýval pozitivními a negativními aspekty dvojjazyčnosti. Rodiče byli tázáni, zda vidí nějaká pozitiva (nebo negativa) u nich doma.

Všichni respondenti odpověděli, že žádné negativní aspekty dvojjazyčnosti nepozorují, naopak na ni nahlíží pozitivně.

Je zde opět tematizován pozitivní vliv na inteligenci a vývoj dítěte. Jeden z rodičů poznamenává, že díky dvojjazyčnosti jsou jeho děti myšlenkově flexibilnější a umí se lépe vyjadřovat než jiné děti v jejich věku. Dva z rodičů jako největší pozitivum vidí snazší učení dalších jazyků. Jiný rodič odpověděl, že pozitivní na dvojjazyčné výchově je to, že děti se naučí využívat svých výhod – v

tomto případě se učí, jak využívat toho, že jim někdo nerozumí, když komunikují určitým jazykem.

Třetí okruh otázek se rodičů tázal, podle čeho se s partnerem (s partnerkou) rozhodli pro vícejazyčnou výchovu a jak probíhala jejich komunikace na toto téma. Zajímalo nás také, jak se k vícejazyčné výchově stavěla jejich rodina a přátelé.

Všichni rodiče uvedli, že na toto téma u nich doma neprobíhala žádná diskuse, pro všechny bylo samozřejmé, že jejich děti budou vychovávány oběma jazyky.

Tři z rodičů odpověděli, že rodina i přátelé je v tomto rozhodnutí podpořili a hodnotí to pozitivně. Jeden z respondentů odpověděl, že jeho rodině a přátelům to nějakou chvíli trvalo, než si zvykli na to, že se u nich doma mluví i česky.

Čtvrtý okruh otázek se týkal případných problémů dětí s jazyky. Rodiče odpovídali na otázku, zda si nějakých jazykových problémů i svých dětí všimli.

Tři z respondentů odpověděli, že u jejich dětí žádné problémy nezaznamenali, ačkoliv jeden z nich uvedl, že jazykový vývoj jednoho z jeho dětí byl výrazně rychlejší a méně problematický než jazykový vývoj druhého dítěte.

Jeden z respondentů odpověděl, že v jednom období jeho dítě mělo problém s mísením jazyků. Uvedl také, že se v tomto období u dítěte dočasně objevilo koktání (či zadrhávání) a ve větách pronesených v jednom jazyce se objevovala slova z jazyka druhého. Respondent ovšem uvádí, že toto období netrvalo dlouho a problémy odezněly.

Pátý okruh otázek se rodičů ptal na to, jaké jazyky oni sami ovládají a na jaké úrovni. Zároveň byli také tázáni, co si myslí o tom, jak důležité je umět cizí jazyk.

Pro všechny respondenty je němčina mateřským jazykem, dále pak všichni mluví anglicky. Tři z respondentů kromě angličtiny uvedli i základní znalost češtiny, jeden z nich uvedl ještě francouzštinu. Jeden z respondentů ovládá kromě němčiny čtyři další jazyky. Nikdo z respondentů neuvedl, že by byl on sám bilingvní.

Všichni respondenti odpověděli, že znalost cizích jazyků je v dnešní době velmi důležitá. Jeden z respondentů uvedl, že znalost jazyka je podstatná pro budoucí zaměstnání a také proto, že znalostí cizích jazyků lze rozvíjet interkulturní kompetence.

Šestý okruh otázek se zaměřoval na znalost češtiny. Rodiče byli tázáni, zda se někdy účastnili nějakého kurzu češtiny nebo zda se učili česky se svým partnerem (partnerkou). Pokud ano, jaká byla jejich motivace a pozdější pocity.

Všichni respondenti se nějakým způsobem pokusili učit se česky. Jeden z respondentů uvedl, že se snažil česky se naučit sám pomocí jazykových učebnic. Jeho čeština je, podle jeho slov, omezená. Jiný z respondentů se neúspěšně pokoušel naučit se česky prostřednictvím soukromých lekcí. Uvedl, že čeština pro něj byla příliš komplikovaná.

Další z respondentů se pokoušel naučit česky pomocí video kurzů, měl ale, podle jeho slov, bohužel málo disciplíny. Poslední z respondentů odpověděl, že se nejprve učil s partnerkou a později se zúčastnil jazykového kurzu (má základní znalosti češtiny).

Jako důvod pro to, že se začali učit česky, tři z respondentů uvedli touhu a zájem komunikovat s rodinou partnerky a jejími přáteli. Jeden z respondentů odpověděl, že chtěl rozumět, co si říkají jeho partnerka a dítě. Bylo pro něj tedy důležité porozumět běžné komunikaci v domácnosti mezi matkou a dítětem. Jinak by, podle něj, musel někdo stále překládat, a to by bylo příliš komplikované.

Sedmý okruh otázek se týkal toho, zda se německý rodič učí (nebo učil) s dítětem česky.

Tři z respondentů odpověděli, že ano, ale to jsou jen jednotlivé výrazy z běžného denního programu. Jsou to slova nebo věty typu: „mama“, „hotovo“, „já chci čurat“. Jeden z těchto respondentů uvedl, že se učí podvědomě – to, co děti říkají matce nebo o čem si povídají mezi sebou.

Osmý okruh otázek se věnoval tomu, jaké má čeština v Německu postavení, jak je na ní nahlíženo.

Všichni respondenti uvedli, že čeština v Německu nemá nijak zvláštní postavení. Jeden z rodičů napsal, že čeština je pro Němce jeden z evropských jazyků, který se příliš nepoužívá. Další z respondentů uvedl, že Němci češtinu, když ji slyší na ulici, nerozeznají; nepoznají, jakým jazykem se mluví.

Devátý okruh tvořila jen jedna projekční otázka – jak vypadá typický den v jejich rodině.

Dva z respondentů odpověděli velmi podobně – z práce se vrací relativně pozdě, poté tráví čas s

rodinou, než jdou spát. S dětmi si večer povídají nebo jim čtou.

Jeden z respondentů má dítě s bývalou partnerkou (matkou dítěte) ve střídavé péči. Když je dítě u něj doma, česky už nemluví – kromě chvil, kdy si s dítětem povídají o jazyce.

V rodině dalšího z respondentů se několik dní v týdnu mluví výhradně německy, protože matka dětí pracuje několik dní v týdnu v zahraničí.

6.4.1 Shrnutí výsledků

Nyní se pokusíme shrnout výsledky všech čtyř rodičů ze všech devíti okruhů. Odpovědi na jednotlivé otázky byly často velmi podobné. Všichni respondenti se shodují v tom, že na bilingvní výchovu nahlíží pozitivně. Někteří více a jiní méně pragmaticky. Jako hlavní pozitivum uvádějí to, že dítě může komunikovat s oběma rodinami a jejími členy bez problémů. Negativa bilingvní výchovy nepozorují, mezi pozitiva řadí snazší osvojení dalších jazyků a celkový mentální rozvoj dítěte.

Dvojjazyčná výchova byla pro všechny čtyři rodiny samozřejmostí, páry se na ní dohodly bez větších diskusí. Jejich okolí přijalo toto rozhodnutí kladně. Žádný z rodičů nepozoroval u svých dětí výraznější problémy s jazykem. Němečtí rodiče se ovšem mohli vyjadřovat téměř pouze k německému jazyku dětí. Vzhledem k tomu, že nikdo z nich česky nemluví lépe než na základní úrovni, nebyli by případné chyby v češtině schopni odhalit. Jeden z rodičů zmínil krátkodobé problémy jeho dítěte s míšením kódů.

Všichni němečtí rodiče se určitou měrou pokoušeli naučit se česky, sami ovládají vždy alespoň jeden cizí jazyk (kromě němčiny). Nikdo z rodičů nebyl vychováván dvojjazyčně.

6.5 Nahrávky dětí

Na tomto místě chceme prezentovat přepisy a rozbor nahrávek dětí. Celkem bylo pořízeno 6 nahrávek sedmi dětí. Každé dítě bylo nahráváno zvlášť (až na dvě mluvčí, které byly nahrávány společně). Osobně jsme pořídili pět nahrávek, jednu pořídila maminka nahrávané mluvčí. Dětem byly otázky kladeny výhradně v češtině. Nahrávky trvaly mezi čtyřmi a deseti minutami, následně pak byly přepsány. Některé nesrozumitelné pasáže byly vynechány.

Nahrávky jsme přepisovali podle přepisovacích pravidel pro ORAL2013.³⁸ Cizí slova jsme zapisovali kurzívou a původním pravopisem (včetně velkých písmem u substantiv v němčině). Nezřetelná nebo nedbalá výslovnost nebyla vyznačována, ale chybná výslovnost ano. Regionalismy byly, podle pravidel pro ORAL2013, zachyceny. Krátké pauzy byly značeny jednou tečkou (.) a dlouhé pauzy dvěma tečkami (..). Přerušená výpověď byla označena třemi tečkami (. . .). Došlo také k anonymizaci všech vlastních jmen existujících lidí a také některých místních jmen. Tučně jsou zvýrazněny otázky, které byly dětem kladeny.

Zde uvedeme zkrácené rozhovory s nahrávanými dětmi. Nezkrácené verze rozhovorů uvádíme v příloze. Nejprve se však budeme věnovat specifikům řeči daného věku (a dané skupiny).

6.5.1.1 Jak obvykle komunikují děti daného věku

Mezi šestým a sedmým rokem věku dítěte obvykle končí rozvoj řeči (Kutálková 2005, s. 44). Nahrávané děti by tedy už měly dokončovat (a starší z nich by měly mít dokončenu) úpravu výslovnosti. Jakmile je vývoj řeči ukončen, je obtížné (a časově náročné) měnit již hotové návyky. Děti v tomto věku by se už měly být schopny samostatně vyjadřovat a formulovat své myšlenky.

Řeči dětí tohoto věku se více věnujeme v podkapitole 3.6 *Jazyk předškoláka a školáka*.

6.5.1.2 Rozdíl mezi českou a německou výslovností

V nahrávkách se často objevují potíže dětských mluvčích s výslovností. Ty jsou zapříčiněny rozdíly ve výslovnosti češtiny a němčiny. Pokusíme se zde nastínit, o jaké rozdíly se jedná. Věnovat se budeme zejména výslovnosti konsonantů, protože právě jejich výslovnost činila mluvčím největší potíže.

³⁸ Pravidla přepisu sond pro ORAL2013. ČNK [online]. 2015 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: http://wiki.korpus.cz/lib/exe/fetch.php/cnk:prepisovaci_pravidla_oral2013.pdf.

Většina německých souhlásek se vyslovuje stejně jako v češtině, existují však výjimky. Některým z nich se na tomto místě budeme věnovat. Souhlásky „k“, „p“ a „t“, které mluvčím činily potíže, se v němčině vyslovují s přídechem (zní tedy měkčeji). Znělé souhlásky „b“, „d“, „g“, „v“ a „z“ se na počátku slov vyslovují méně zněle než v češtině. Oproti češtině má němčina také předopatrové, měkce vyslovované [čh], například ve slově *ich*. Písmeno „h“ se po samohlásce nečte, prodlužuje předešlou samohlásku, např. *Bahn* (Vltrová 2005, s. 13).

Největší problémy však zkoumaným mluvčím dělalo „r“. Písmeno „r“ se na konci nepřízvučné slabiky téměř nevyslovuje. Na začátku slov nebo slabik, po souhláskách a krátké kmenové samohlásce se používá buď předoazyčné „r“ (jako v češtině, například *raten*), nebo čípkové „r“ (znějící jako ráčkování, vznikající kmitáním čípku v zadní části ústní dutiny), nebo třené „r“ (vznikající třením výdechového proudu v úžině vytvořené klenutím kořene jazyka k zadnímu patru (Zapletal, Jungwirth, Kouřimská 1990, s. 32). Výslovnost „r“ odlišnou od české zde označujeme jako „německé r“.

6.5.2 Mluvčí 9 let – rozhovor s maminkou

Kdy ses narodila?

jedenáctého sedmý dva tisíce sedm

Víš, kde ses narodila?

jo vim . v nemocnici

A kdo tam ještě všechno bydlí, v NM?

NJ . NJ teta a strejda NJ a ještě víc . děda NJ děda NJ a . *noch* . a ještě všichni jiný lidí které bydlí v NM

A kdys byla naposledy v Česku?

mmm . v létě . a tam jsme byli na čundru

A co je čundr?

no . my tam jedem vlakem .. a .. a tam to je takový autokemp a tam jsou takové chatky a potom je tam jsme a . a taky jedeme s koloběžkama .. tam na výlety a tam je taky jakobyby silnic aby se ty děti mohly s těma koloběžkama učit ty značky a tam jsou taky takové ty plakáty kde stojí co znamená . jedna značka

Jaké bylo počasí na čundru?

někdy tak někdy tak . taky byla trošku zima ale bylo víc tak . sluníčko

A co by sis nejvíc přála pod vánočním stromečkem tam v Česku a proč?

hodinky by sem si přála protože mně se prostě líbíó a eště třeba pár českých knížek . nevim no.. a jinak lego taky .. lego technik nebo jak se to jmenuje . česky

Byl minulý rok o vánočních prázdninách sníh v NM?

jo . tam jsme jeli na saňách

Kde jste sáňovali?

tam za domkem od babičky tam je takový kopec . tam jsme jezdili

A kdo je NJ?

mmm .. syn od mé tety

A víš, jak se to řekne? To je bratranec. A má NJ ještě bráču?

jo . NJ

A jak jsou staří kluci?

NJ je . má myslim ted' devět a NJ . pět

6.5.2.1 Shrnutí

Nahrávku pořídila maminka této mluvčí.

Mluvčí komunikuje česky velmi plynule, nedělají jí problémy ani složitější konstrukce, umí i vyprávět příběh. Rozumí pokládaným otázkám a komunikuje výhradně česky. Jen jednou použije, pravděpodobně z nepozornosti, německé slovo (*a noch a ještě jiný lidi*). Mluvčí použije také dva dialektismy: *mluvió* a na *sáňách*.

Objevuje se zde jen malý počet chyb. Jedna z nich je: *jiný lidi které bydlí*. Občas jsou některé vazby této mluvčí ovlivněny němčinou, například *jeli jsme s koloběžkama* – němčina u dopravních prostředků používá totiž předložku *mit*, tedy „s“. Jednou se objeví varianta *silnic* (místo „silnice“). Může to být způsobeno nedbalou výslovností či neznalostí správné formy slova (možná je také záměna rodu).

Přízvuk této mluvčí je částečně ovlivněn němčinou, mluvčí používá německé „r“. Obtížně se jí vyslovuje slovo *čtyřikrát*, slabikuje ho, ale řekne správně. Je vidět, že se na výslovnost obtížnějších slov musí soustředit (např. slovo *řict*). Celkově je ale výslovnost velmi dobrá, mluvčí hovoří zřetelně a plynule.

Slovní zásoba této mluvčí je poměrně bohatá, když nezná nějaké slovo, je schopná ho opsat (např. zde místo „bratranec“ použije: *syn od mé tety*).

Součástí nahrávky byla i krátká ukázka čtení. Mluvčí čte plynule, někdy se trochu sekaně. Je jí dobře rozumět. Výslovnost hlásek jí také téměř nedělá problémy. Pouze hlásky „r“, „ř“ a „ž“ jsou pro ni obtížnější. Je cítit velká snaha vyslovovat korektně tyto problematické hlásky, mluvčí se na ně vždy silně koncentruje.

6.5.3 Mluvčí 10 let

Jak bylo ve škole?

dobře . ale my máme dycky .. máme vdycky dlouho ve škole až . do . skoro .. já jezdím dlouho tak už su do čtvrt hodin do čtvrt hodin ve škole

Kde je škola?

tam .. za . tak .. to je .. to jsou patnáct minut když jdu sama a dvacet minut když jedu s mojou kamarádkou

Jak to?

protože si vykládáme

A co tě ve škole baví?

anglicky a německy . to je co se tam učíme tak

Jak ti jde angličtina?

dobře . my já jsem měla jedničky vdycky

Co jste dělali v létě?

my jsme byli na NM u konikách

A co se tam dělá?

sme v lese . hrajeme si v lese a jsme u konikách a hrajeme si hry a .. mmm.. je tam .. když bys půjdeš tam popr* jednou na koniky potom se budeš dívat třeba . na nějaké dévédéčko a potom dopolední klid . no

A tam se mluví jenom česky?

jenom česky

A tam jsou jenom české děti?

jo . jenom moje setřenice ona je angličanka ale ona umí česky

A co dělá?

on . pomáhá lidem jaké jsou staré a potřebují ty peníze jaké dostaneš když už nep* . nepůjdeš

pracovat

Co se tady stává?

no oni .. náš ten pokoj tam .. se něco zlomilo tam a bylo to všechno mokré a oni nám musí dát novou zem

A za jak dlouho to bude hotové?

to nevím protože to bude až za mojich narozeninách

A kdy máš narozenky?

já jsem už měla . jenom když budou tady moje kamarádky .. to je asi pozítří je to

A co jsi dostala k narozeninám?

já jsem dostala ten mobil . a ještě jsem dostala od taťky mmm .. jednu takovou knihu od fotbalu protože on .. já se ho vždycky zeptám kdo dneska hraje a on .. to .. to tak netěší a taky jsem ještě dostala víc ale už to nevím

A ty hraješ fotbal?

ne, já jenom jezdím na konikovi

A co děláte, když je tam táta? Musíte to překládat?

on to . on to ani tak nechce vždycky vědět . a když s ním musíme mluvit tak s ním mluvíme německy

6.5.3.1 Shrnutí

Mluví, podle svých slov, ráda komunikuje česky, mluví rychle a má jen lehký německý přízvuk (někdy používá měkké „t“, například ve slovech *tady* nebo *on to ani nechce vědět*). Když nezná nějaké slovo česky, umí ho opsat, nenahrazuje ho německým ekvivalentem. V jednom případě mluví pravděpodobně nahradí slovo „čtyři“ slovem „čtvrt“: *tak už su do čvrt hodin . do čvrt hodin ve škole*. Jednou také zvolí špatnou celou vazbu: *já se ho vždycky zeptám kdo dneska hraje a on .. to .. to tak netěší*. Mluví si pravděpodobně není jistá, jak zní správná varianta, při projevu citelně v tomto místě znejistí.

V projevu této mluví se také objevují některé regionalismy (*já jsu, s mojou kamarádkou*). Občas je

její výslovnost trochu nedbalá (např. slovo „vždycky“ vysloví spíše jako *vdycky*), což je zřejmě způsobeno rychlostí jejího projevu.

Někdy má, pravděpodobně kvůli rychlosti své mluvy, trochu problém se složitějšími formulacemi, například když popisuje, co dělají na táboře: *sme v lese . hrajeme si v lese a jsme u konikách a hrajeme si hry a .. mmm.. je tam .. když bys přijdeš tam popr* jednou na koniky potom se budeš dívat třeba . na nějaké dévédéčko a potom dopolední klid . no.*

Někdy má trochu potíže s tvary slova. Na otázku „Co tě baví ve škole?“ odpovídá *anglicky a německy*. Důvodem bude pravděpodobně vliv němčiny (odpověď by německy zněla *Englisch und Deutsch*). Jednou se zde objeví také chybné užití plurálu: *to jsou patnáct minut*, opět je na vině vliv němčiny (*das sind 15 Minuten*). Mluvčí užívá tvar *u konikách*, pravděpodobně odposlouchaný ze svého okolí. Také použila nesprávnou předložkovou vazbu ve výrazu *za mojich narozeninách*. Tato chyba ale pravděpodobně není způsobena vlivem němčiny. Další nesprávně použitá prepozice se objevuje ve výrazu *knihu od fotbalu* (místo „o fotbalu“).

Mluvčí má evidentně k češtině kladný vztah, ráda ji používá a také ráda jezdí do České republiky.

6.5.4 Mluvčí 1: 9 let, mluvčí 2: 6 let

Já jsem se bavila s holkama, jestli jezdíte na tábor?

1: no už dvakrát já byla . nevim . ale jo

2: dobře tam je

A co jste tam dělaly? Byl tam nějaký program?

1: to byli piráty

Piráti? A co jste dělali s pirátama?

1: mmm . dělali . hm.

1+2: *Schatz!* (poklad)

A mluvíte radši česky nebo německy?

2: německy

1: německy můžeme víc než češ* . s mámou mluvíme . . .

2: . . . česky

1: ale ne .. *nicht immer* (ne pořád)

. . . **Ne pořád**

Proč ne pořád?

2: protože ne všechny umíme

1: nevim

A koukáte na nějaký český filmy?

1: jo, máme hodně . Aničku a ..

A jaký máte rádi?

2: to s Aničkou

1: jo tam je táta vod Aničky a máma . ona je mrtvá . a táta byl . *Räuber* .. (loupežník)

Jak se to řekne? Já vím, co myslíš.

1: ale ten nebyl *richtiger* zlolý .. ona . mmm (opravdu)

2: ten . *der* .. *das war ein gerechtig* (on byl spravedlivý)

1: on byl hodný

Aha, loupežník!

1: jo

2: jo

(1+2 dále pokračují německy a vypráví, jaký byl loupežník: bral bohatým a chudým dával)

1: NJ, *auf tschechisch! Tschechisch!* (k mluvčí 2) (Česky! Česky!)

A znáte i jiný pohádky český?

1: jo, ten je .. mmm

2: (šeptem k mluvčí 1) .. *das mit dem .. die mit die Hörner* (ti s rohy)

1: *ich weiß! ich weiß nicht wie der heißt* (se smíchem) (Já vím! Já ale nevím, jak se jmenuje!)

Jaký? Má něco na hlavě?

1: jo . *die Hörner* (rohy)

Jo s rohami. Co by to mohlo být? Čert?

1: čert

2: jo . čert

1: s čerty . . .

. . . S čerty nejsou žerty?

2: jo

1: jo . ty máme

A o čem to je?

1: tam jsou čerty . ale jsou taky hodný . a tam je princezna a ta je taky hodná . a ty čerty nemůžou ..
zu den Federn kommen (přijít k peří)

2: (pokračuje německy)

1: NJ!

2: *das werden keine .. to nejsou Federn . a tak .. to mu je . und tue sie .. a to je .. jak se to jmenuje ..*
also böse ist die

(to není žádné .. to není žádné peří . a tak .. to mu je . a ona dělá .. a to je .. jak se to jmenuje .. takže
ona je zlá)

A jaký se vám líbí?

1: všechny

2: *die haben da eine Flasche* (dívá se na strom) (oni tam mají nějakou lahev)

1: *NJ das ist jetzt nicht wichtig* (k mluvčí 2) (to teď není důležité)

Takže se to budeš učit s mámou?

1: já myslím

A mluví táta někdy česky?

1: on nemůže

2: on neumí

A myslíte, že by táta chtěl mluvit česky?

2: jo

1: on byl už v kurzu . a to nevy*

A co když mluvíte s mámou, nechce vědět, co říkáte?

1: on to trošku . . .

2: . . . rozumí

2: nebo mámo já mám .. můžeme .. televizu koukat

6.5.4.1 Shrnutí

Tyto rozhovory byly pořizeny s oběma mluvčími naráz. V rozhovoru jsou od sebe odlišeny čísla 1 a 2. Obě mluvčí se (střídavě úspěšně) snaží odpovídat na otázky česky. Položeným otázkám rozumí. Obě mluvčí jsou schopné česky se vyjádřit na jednoduché téma jednoduchými větami. Pokud neznají slovo česky, nesnaží se ho opsat, nahradí ho německým ekvivalentem. Často to, zejména u mluvčí 2, vede k tomu, že přepne do němčiny a dále pokračuje německy. Snadno odpovídají na otázky, na které lze odpovědět jedním slovem nebo jednou větou. Vyprávění příběhů je však pro ně problematické. Při naplánovaném rozhovoru se snaží mluvit česky, za normálních okolností mluvčí 1 odpovídá většinou německy. Mluvčí 2 se snaží někdy odpovídat česky, ale časem přejde do němčiny. Oběma mluvčím dělají největší problémy deklinace a přízvuk.

Obě mluvčí mají poměrně silný německý přízvuk. Problematické jsou zejména hlásky „r“ (používají německé „r“) a „l“ (používají velmi měkké „l“). Také hlásky „t“ a „d“ nejsou vyslovovány korektně (jsou vyslovovány velmi měkce). Mluvčí 1 pravděpodobně nerozlišuje ti/ty

(zde: *pitáty* – místo „piráti“), na vině ale může být neznalost plurálu životných maskulin. Mluvčí 1 také použije protetické „v“ ve slově *vod* – její výslovnost je ovšem „fot“. Celkově je výslovnost u obou mluvčích poměrně nedbalá, může být také způsobena nedokonalou znalostí správné formy slov (např. *metvá* – místo „mrtvá“, apod.).

Mluvčí 1 má větší slovní zásobu, snáze formuluje. Při rozhovoru se pokouší mluvit výhradně česky. Nabádá také mluvčí 2, aby hovořila česky (např. *NJ auf tschechisch! Tschechisch!* nebo *NJ das ist jetzt nicht wichtig*) a k tématu. Některé české věty zřejmě vytváří podle německého vzoru (např. *já myslim* – jako reakce na otázku, zda se bude učit číst s matkou).

Mluvčí 2 má slovní zásobu menší. Pokud neví, jak pokračovat česky, přepne do němčiny. Plete si význam některých slov, zde např. *všechny* – místo „všechno“. Důvodem této chyby ale může být nedbalá výslovnost. Někdy mluvčí v jedné větě kombinuje prvky obou jazyků (ve chvíli, kdy se snaží mluvit česky): *das werden keine .. to nejsou Federn . a tak .. to mu je . und tue sie .. a to je .. jak se to jmenuje .. also böse ist die*. Někdy jí dělá problémy deklinace (zde např. *na televizu* – místo „na televizi“).

Obě tyto mluvčí nejsou češtině vystaveny v průběhu celého týdne (ačkoliv větší část ano).

6.5.5 Mluvčí 9 let

A do jaký chodíš třídy?

tšeská

Kam chodíš do školy? Na Gesamtschule?

já ještě nejsem na *Gesamtschule* . já jsem prvně mmm ještě na tý .. malý školy .. ty ..

A jaký máš ráda předměty?

matiku . německu a angličtinu

Jak často máte ve škole angličtinu?

mmm . jsem .. jsme měli čera .. (odmlčí se) jeden den .. pátek a jeden den ještě *Dienstag* (úterý)

A máš hodně kamarádů ve škole?

jo mám . ta jedna ta byla tady ta moje jedna kamarádka od *Klasse* (třída)

A co děláš odpoledne? Máš nějaký hobby?

já budu teď hrát hokej . jsem mám . mám zítra jeden *Turnier* . mám každéj todle *Turnier* . a potom neumím tak moc něco udělat . hraju *Klavier* (turnaj) (klavír)

S kým mluvíš česky?

maminkou babičkou dědou NJ . to to bylo

Jak tam často jezdíte?

takhle . mmm my máme dycky takhle šest ty .. už nemáme školu . trošku

A mluvíš ráda česky?

neráda

A proč?

proto pak najednou to už pak neumím . pak to už je líp . dycky

A čtete nějaký český knížky? Nebo koukáte s bráchou na nějaký český filmy?

na český filmy a moje maminka dycky něco pro mě něco če na česky

A ty taky čteš?

ne. můj brácha ale

Máš ráda nějaký zvířata?

jo . reby . máme dole . a mám ještě ráda koně

Jak to?

jednou jednou když jsem byla jenom dva let pak mě kousla jedna koně do ruku

Ty ses dívala na koně a kůň tě kousnul?

jo . já jsem byla jenom dva let . s maminkou tam byla a už (mlaskne, předstírá zvuk kousnutí koně)

6.5.5.1 Shrnutí

Tato mluvčí mluví plynule, rozumí téměř všem otázkám (jen na otázku, do jaké chodí třídy, odpoví *tšeská*, česká). Odpovídá na otázky česky, jen několikrát, když nezná (nebo si nemůže vzpomenout na) nějaké slovo, nahradí ho německým, například *Dienstag* místo „úterý“ nebo *Klasse* místo „třída“. Kvůli blízkosti českého a německého ekvivaletu použije *Turnier* místo „turnaj“ a *Klavier* místo „klavír“. Když si nemůže vzpomenout na slovo „prázdniny“, pokusí se slovo opsat: *Máme vždycky takhle šest ty .. už nemáme školu . Trošku*.

Má silný německý přízvuk. Problémy jí dělají zejména „r“ (místo českého používá německé), například ve slovech *prvně*, *trošku*, *kamarádka*. Také výslovnost „t“ je pro ni obtížná (používá velmi měkké „t“), například ve slovech *tady*, *ted'*, *taky*. A také hlásky „d“ a „đ“ jsou problematické (používá také velmi měkké varianty), například *budu*, *ted'*. U některých slov jí také hlásky „ž“ a „š“ dělají trochu potíže (vyslovuje je tvrdě), například ve slovech *každej* nebo *šest*. Vidíme také problémy s délkami vokálů, například ve slově „nerada“, zde *neráda*. Chyba v délce mohla vzniknout kvůli nepravděpodobnosti toho tvaru. Mluvčí někdy nerozlišuje mezi českým „e“ a „i“, zde se objevilo zřetelné „e“ ve slově *reby* (místo „ryby“).

Objevují se chyby ve formulacích, vidíme někdy také problémy s konjugací (zde například *če* – místo čte. Tato chyba však také mohla vzniknout nedbalou výslovností. Nejvíce obtíží mluvčí ale dělá deklinace, zde například vidíme (kousl mě kůň) *do ruku*. Tato chyba ale může být způsobena neznalostí rodu tohoto slova. V němčině je totiž ruka mužského rodu (*der Hand*). V předchozí části

této výpovědi můžeme sledovat záměnu rodu u slova kůň – *jedna koně*, možná vlivem plurálového tvaru, který byl použit v předchozí výpovědi. Mluví také použila (vlivem němčiny) špatnou předložku ve výrazu *od Klasse* (místo „ze třídy“).

Říká, že česky mluví nerada. Jako důvod uvádí to, že když přijede do Čech, je pro ni těžké mluvit česky (*proto pak najednou už to pak neumím*), ale po nějaké době se to zlepší (*pak to už je líp dycky*). Doma se dívají na české filmy a maminka dětem česky čte.

6.5.6 Mluvčí 7 let

Chodíš do školy? Nebo do školky?

do školy . do druhé

Jak se ti líbí ve škole?

dobře

Co tam děláte?

mmm . my jsme . my tam .. my jsme tam moc psá* ? psát . a my . mmm tam dělá* . a my .. aj ..
jsme .. se v němčině aj podívali na film

Jakej?

od slony . mmm .. protože my jsme byli ve zoologické zahradě

A mluvíte doma česky nebo německy?

trošku česky trošku německy

S kým mluvíš česky?

s mojí maminkou

A co se ségrou?

němčina

Jezdíte taky někdy do Čech? Za babičkou a za dědou?

jo (šeptá si) jo jo jo!

Mají tam taky nějaká zvířata?

..

Psa? Nebo kočku?

koč* kočky . dvě

Líbí se mluvit česky nebo radši mluvíš německy?

radši mluvím nějecky (se smíchem)

Ty jsi byla poprvý?

jo .. tam může se aj spinkat ale mě ale se ještě nechtělo . NJ ještě nemohla protože my maminka nechce jet a zase odjet a zase jet .. a jedna tam spinká a ona to tak nechce protože chceme .. mmm .. no .. nevím

Byla nějaká celotáborová hra? Bylo tam nějaké téma?

ne . my jsme jenom hráli moc hry . my jsme aj tam podívali se každý den na jeden film . a jsme mohli se tam něco koupit ale já jsem nic chtěla vzít peníze jenom NJ . ale ona tam .. jednou to nenašla .. jenom to měla dyž .. na poslední den to měla . zase

Pamatuješ se, na jaké filmy jste koukali? Pamatuješ, o čem nějaký byl?

jenom jeden od nějaké holky co bydlela sama v nějaký ostrově . a tam bydlel aj tatínek a on jezdil eee o celý světě a protože byla tam sama měla tam na ostrově aj kamarády

A kdo byli ti kamarádi? Byli z ostrova? Nebo už je znala předtím?

kamarády byli aj jeden pták a .. zvířátky . eee

A co tě baví ve škole? Co ráda děláš ve škole?

v matice děláme to .. mmm . eee .. jak se to jmenuje (mumlá si)
.. je tam .. jenom takový papír a na to můžeme psát ..mmm . ty nějaké čísla .. ale to vždycky děláme po jednom .. jedna . až do deseti. .. od jedna do deseti .. můžeme psát .. mmm . číslice . a jinak to můžeme aj dělat

Tak jo, tak děkuju. Bylo to tak hrozný?

jo! (směje se)

Vždyt' s mámou mluvíš česky.

jo ale já se vždycky zeptám co co znamená to a to (se smíchem)

6.5.6.1 Shrnutí

Mluví většinou rozuměla otázkám, na všechny odpovídala česky. Je u ní patrný moravský přízvuk. Někdy pro ni bylo obtížné formulovat odpovědi, často váhala a používala mnoho hezitačních zvuků. Ne vždy dokázala na otázky okamžitě zareagovat. Můžeme se domnívat, že velký vliv na to

mělo také to, že byla z rozhovoru nervózní. I když si občas na nějaké slovo nemohla vzpomenout, nenahradila ho německým. Většinou se pokusila výraz, který neznala, nějak vysvětlit nebo opsat (například *maminka nechce jet a zase odjet s zase jet* místo „maminka se nechce dvakrát vracet“). Někdy se rozhodla jej vynechat a výpověď nedokončit (*hm . no . nevím*). Jednou se zeptala, jestli je výraz, který použila, správný (*my jsme tam moc . psá* ?*).

Její výslovnost byla někdy trochu nedbalá (objevilo se například *ce* místo „chce“, *nějecky* místo „německy“). Patrný byl také německý přízvuk, zejména u „t“ a „l“, například u slov *to, tam, byla* (obě hlásky byly vyslovovány měkce). Slovo *film* bylo vysloveno německy (vlivem toho, že v obou jazycích se používá stejný výraz).

V lexiku se někdy objevují deminutiva (zde např. *spinkat*), jejichž použití je zapříčiněno tím, že hlavním inputem je pro děti matka, která tato deminutiva používá (je to jeden ze znaků řeči matky na dítě, více v podkapitole 3.8 *Input*).

Můžeme zde pozorovat také chybné užití plurálových forem (*kamarády* a *zvířátky*, *nějaké čísla* – v nominativu), chybné užití prepozice (*od slony* místo „o slonech“) a některé neobratné formulace (např. odpověď na otázku: „Jak mluvíš s maminkou?“ *němčina*).

Mluvčí uvedla, že raději mluví německy než česky. Je ale patrné, že do České republiky jezdí ráda.

6.5.7 Mluvčí 11 let

Kolik ti je?

je mi jeden* jedenáct

Jak se ti líbí ve škole?

je to tam dobrý na tom gymnáziu

A do jaký chodíš třídy?

šestý

A jaký předměty máš rád?

mám rád fyziku a výtvarku a sport

A co rád děláš, jaký máš koníčky?

jaký mám co?

Co tě baví, jaký máš hobby?

no . já hraju pozemní hokej

Jezdíte do Čech?

jo . skoro každý rok

A co tam děláte?

jedeme k babičky jdeme . mmm jakoby na procházky . tak třeba na tři dny v Krakonoších a k kamaráda

A má tam nějaký baráček, nebo bydlí v bytě?

ne . má barák

A má tam nějaký zvířata?

ne nemá zvířata .. ne! má psa

S kým tady mluvíš česky?

s mámou . táta to neumí

S co se ségrou? Česky?

ne . ne moc

A čtete nějaký knížky česky?

já já tady mám Čtyřlístek a jinak jakoby moc česky nečtu

A co filmy?

filmy máme . tam dost máme . máme tam Krtka . a ještě jiný věci

Ještě jsem se tě chtěla zeptat, mluvíš česky rád?

jo já to mám rád je to dobrý

Mluvíte taky někdy česky, abyste před tátou něco zatajili?

(se smíchem) někdy jo

6.5.7.1 Shrnutí

Tento mluvčí mluví česky velmi dobře. Má český přízvuk, jen v některých větách je lehce slyšet německý. Na rozdíl od ostatních zkoumaných mluvčích má české „r“, pouze ve slově *sport* použije německé „r“. Pravděpodobně proto, že německy se sport řekne stejně (jen s jiným přízvukem). Je patrné, že se soustředí na výslovnost, když vyslovuje vlastní jména *Čtyřlístek*, *Krtka* a *Krakonošich*.

Jeho projev je plynulý, snadno formuluje své myšlenky. Používá jednoduché věty a fráze a v nich jednoduché lexikum. V jeden moment nerozumí (co znamená slovo *koníček*), použije strategii doptání se (*jaký mám co?*). Výraz *Krakonošich* použije zřejmě vlivem postavy z pohádky. Několikrát byla v jeho projevu použita nesprávná deklinace (jedeme k *babičky*, k *kamaráda*).

Mluvčí má k češtině pozitivní vztah, sám říká, že česky mluví rád. Evidentně také rád jezdí do České republiky za rodinou.

6.5.8 Společné rysy jazyka dětí

Na tomto místě se pokusíme popsat společné rysy jazykového projevu těchto sedmi dětí. Pro všechny z nich je hlavním jazykovým inputem jejich matka (matky uvedly, že na děti mluví česky téměř výhradně jen ony, většinou pouze o prázdninách se děti setkají s více českými mluvčími) a všechny z nich alespoň jednou ročně jezdí do České republiky, kde mluví česky s příbuznými nebo kamarády. Sourozenci spolu mluví téměř výhradně německy. Pro všechny děti je němčina dominantním jazykem.

Všechny z nahrávaných dětí jsou schopné (ve větší či menší míře) aktivně užívat češtinu. Všechny také rozuměly většině položených otázek. Většina dětí byla schopna samostatného projevu, ale volila k vyjádření svých myšlenek jednodušší věty a konstrukce. Zejména pro mladší děti bylo tvoření souvětí a složitějších konstrukcí velmi problematické.

Většina dětí neměla v nahrávaných rozhovorech problém s odlišením dvou jazyků (odpovídá to tvrzení rodičů) – užití německých prvků v češtině není, podle našeho názoru, důsledkem neschopnosti odlišit dva jazyky, ale spíše nedostatečností jejich lexika.

Děti volily obvykle základní lexikum. Pokud neznaly nějaké slovo, volily různé komunikační strategie: některé děti (hlavně mladší) slovo nahradily německým ekvivalentem, jiné se zeptaly, jak se to řekne, další se pokusily o opis slova nebo jeho vysvětlení. Některé se rozhodly slovo vynechat. Další možností by později mohlo být užití synonymie.

Všem nahrávaným dětem činila (větší či menší) problém výslovnost. Zejména hlásky „r“, „l“, „t“, a „d“ se ukázaly jako velmi problematické. Pokud se nějaké slovo objevovalo v obou jazycích v podobné formě, děti ho obvykle vyslovily podle německého vzoru.

Vliv němčiny byl někdy patrný v oblasti slovosledu nebo v oblasti předložkových vazeb. Většina dětí neměla velké potíže s konjugací, ale deklinace se ukázala jako problematičtější. V některých případech byla na vině záměna rodů (zřejmě také vlivem němčiny). Pro některé děti byly problematické nepravdělné tvary (například u plurálu).

Mladší sourozenci (děti ve věku šest až sedm let) hovořili česky hůře než jejich starší sourozenci. Také jejich rodiče upozorňovali na to, že jejich jazykový vývoj byl pomalejší než u starších sourozenců (nebo že jim jdou jazyky o něco hůře než starším sourozencům). Největším jazykovým

nedostatkem dětí, který bránil jejich produkci, byla nedostatečná slovní zásoba.

Bylo také patrné, že děti, které jsou vystaveny češtině ve větší míře (podle toho, co uvedli jejich rodiče), komunikují snáze, mají větší slovní zásobu. V rodině, kde se česky mluví intenzivněji, jsou děti schopny plynulejšího projevu, nemají tak velkou tendenci, pomáhat si německými slovy. Náš vzorek je ovšem příliš malý na to, abychom byli schopní většího zobecnění.

V porovnání s českými dětmi (rodilými mluvčími) většina nahrávaných dětí volí jednodušší konstrukce, dávají přednost jednoduchým větám nebo jednoslovným odpovědím. Zejména pro mladší děti je obtížné se plynule vyjádřit na komplikovanější téma (např. něco vysvětlit nebo vyprávět). Na rozdíl od českých dětí nahrávané děti mluví s chybami a německým přízvukem, rovněž lexikum je omezenější (více k jazyku monolingvních dětí daného věku v podkapitole 3.6 *Jazyk předškoláka a školáka*).

6.6 Písemné projevy dětí

Na tomto místě chceme prezentovat písemné projevy tří dětí. Děti měly za úkol napsat krátký text na libovolné téma. Ne u všech dětí bylo však možné získat písemné projevy.

Nejprve je vždy prezentován původní text dítěte, následuje jeho přepis.

6.6.1 Text č. 1

Na Brezuvkach sou hone Kone. Je tam krasne. Lenka je Učitelka. Ona je strašne hodna na nas a Kone. Nejwetchi u nas v Skupine (Kone) bili Zert a Rikosch.

Tac to bilo na brezuvkach.

Na Březůvkách je hodně koní. Je tam krásně. Lenka je učitelka. Je na nás a na koně strašně hodná. Největší koně u nás ve skupině byli Žert a Rikoš.

Tak bylo na Březůvkách.

Tento text napsala mluvčí, které je 10 let. Text se týká příměstského tábora v České republice, kam každý rok v létě jezdí. Vidíme, že text je vnitřně koherentní a dává smysl. Můžeme se zde setkat s řadou interferencí z německého jazyka, kterým je mluvčí vzdělávána.

Až na jedno slovo (*strašne*) zde úplně chybí diakritika. Nápadná jsou také velká počáteční písmena u podstatných jmen. Důvodem pro ně je zřejmě německý pravopis. Ve větě *Ona je strašne hodna na nas a na Kone* vidíme nadbytečné osobní zájmeno *ona*, protože němčina nedovoluje vytvoření věty s nevyjádřeným podmětem. Celkově slovosled této věty kopíruje německý vzor. Slovo *nejwetchi* a jména koní jsou výrazně připodobněna německému pravopisu.

Některé tvary slov (*sou, hone*) se podobají mluvené variantě řeči. Můžeme se domnívat, že pravopis slova „tak“ (zde *tac*) je ovlivněn angličtinou, kterou se mluvčí učí ve škole. Pravopis slova „být“ mluvčí zřejmě ještě nezná (zde užito *bít, bili*).

6.6.2 Text č. 2

Ja sem .. (jméno z důvodu anonymity bylo vypuštěno). *Mey ye 9 let a bidlim we ..* (město, kde bydlí v nominativu). *Ja umiem schäske. Ja hreio Hockey a Klavier.*

Ot (jméno)

Já jsem .. Mně je 9 let a bydlím v ... Já umím česky. Hraju hokej a hraju na klavír.

Od ..

V tomto textu se devítiletá mluvčí krátce představuje a popisuje, jaké má koníčky. Z důvodu zachování anonymity jsme z textu odebrali jméno mluvčí a také jméno města, kde bydlí. I v tomto textu se můžeme setkat s velkým množstvím interferencí. Ale i přes pravopisné nedostatky je text koherentní a srozumitelný.

Mluvčí (pisatelka) zde aplikuje pravidla německého pravopisu na češtinu. Ani v tomto textu se nesetkáváme s diakritikou. Mluvčí se snaží háčky a čárky nahradit německým pravopisem (například slovo *schäske* místo „česky“, *umiem* místo „umím“). Na slově *schäske* také vidíme, že je pro ni, jako pro většinu německých mluvčích, obtížné rozeznat české *i* a *e*. Místo českého písmene „v“ zde mluvčí ve slově *we* (tedy *ve*) používá „w“. „V“ by se totiž (podle německých pravidel výslovnosti) četlo jako české „f“. Vidíme také neznalost pravopisu některých slov (*ot*, *bidlim*, *ye* místo „od“, „bydlím“, „je“). Domníváme se, že u slova „hraju“ (zde *hreio*) mluvčí nezná správnou výslovnost tohoto slova, což se pak odrazí i na psané podobě.

I zde jsou substantiva podle německého pravopisu psána s velkým počátečním písmenem. Internacionální slova „hokej“ a „klavír“ jsou, pravděpodobně kvůli své podobnosti v obou jazycích, ponechána v německé formě (*Hockey*, *Klavier*). Je zde také použita německá vazba bez prepozice *Klavier spielen* místo českého „hrát na klavír“.

6.6.3 Text č. 3

Ja, se menuju .. (jméno vynecháno kvůli zachování anonymity). Ja mam rad sluníco. Deme ven. Ja maluju. Mam kamarada v chescu.

Já se jmenuju ... Já mám rád sluníčko. Jdeme ven. Já maluju. Mám kamaráda v Česku.

Tento text psal mluvčí, kterému je 11 let. Tématem textu je opět krátké představení sebe sama. Jméno bylo opět z důvodů zachování anonymity vynecháno.

Ani v tomto textu se nemůžeme příliš setkat s diakritikou, ačkoliv se ni mluvčí ve slově „sluníčko“ pokusil. I zde vidíme některé tvary slov, které spíše odpovídají mluvené formě jazyka (*menuju*, *deme* místo „jmenuju“ a „jdeme“). Forma slova *chescu* (místo „Česku“) je pravděpodobně ovlivněna španělštinou. Tento mluvčí totiž umí psát španělsky.

Na rozdíl od předchozích dvou textů, tento mluvčí píše substantiva s malým počátečním písmenem. Důvodem odlišného typu některých chyb může být fakt, že tento mluvčí navštěvuje dvojjazyčnou německo-španělskou školu. Umí tedy psát nejen německy, jako předchozí dvě mluvčí, ale i španělsky.

Ve větách *Deme ven* a *Mam kamarada v chescu* použil mluvčí na rozdíl od předchozích textů nevyjádřený podmět.

6.6.4 Srovnání tří textů

Ve všech třech textech můžeme pozorovat podobné nedostatky. Protože se žádné z dětí cíleně neučilo psát česky, pomáhají si německým pravopisem (ve třetím textu také španělským). Až na výjimky nepoužívají diakritiku a české hlásky nahrazují německými (nebo jinými).

V prvních dvou textech se můžeme setkat s nadbytečností zájmen ve větách, protože němčina neumožňuje užití nevyjádřeného podmětu ve větě.

V textu číslo 1 a číslo 2 vidíme substantiva psaná s počátečním velkým písmenem (také vlivem němčiny).

Ve všech textech je užitá jednoduchá slovní zásoba i formulace. Celkově jsou však texty srozumitelné a koherentní.

Závěr

Všechny rodiny, které se zapojily do našeho výzkumu, jsou dvojjazyčné. Všechny také žijí po celou dobu života jejich dětí (nebo po téměř celou dobu) v Německu. Pro všechny z nich je dominantním jazykem němčina, přesto se však rodiny rozhodly vychovávat své děti dvojjazyčně. Okolí na toto rozhodnutí často reagovalo pozitivně, čeština je v tomto případě vnímána jako „něco navíc“. Ne vždy byla ale reakce okolí čistě pozitivní.

Všechny děti jsou vzdělávány v němčině, tímto jazykem (pravděpodobně) myslí a cítí, čeština je pro ně jazykem pro dorozumění se svojí rodinou v České republice. Matky uvedly, když se děti narodily, bylo pro ně přirozenější na své děti mluvit svým mateřským jazykem, kterým mohly lépe vyjádřit svoje emoce vůči dětem. Rodiče po svých dětech nevyžadují perfektní znalost češtiny, většinou jsou toho názoru, že pokud děti budou později chtít, jazyk se později samy doučí. Většina dětí nebyla cíleně vyučována v oblasti čtení nebo psaní (v českém jazyce), proto jsou jejich schopnosti v těchto oblastech omezené.

Hlavním důvodem pro osvojení češtiny dětmi bylo ve všech případech přání jejich rodičů (zejména matek), aby se děti mohly domluvit s příbuznými v České republice. Je zřejmé, že děti jezdí do České republiky rády, některé si dokonce užívají komunikaci v češtině. V České republice musí obvykle mluvit výhradně česky a podle slov rodičů se vždy velmi zlepší. Toto zlepšení ještě nějakou dobu po návratu do Německa trvá, ale časem opadne. Děti nemají (a podle slov rodičů ani neměly) velký problém s odlišením obou jazyků.

Většina rodičů (alespoň na nějaký čas) zvolila přístup jeden rodič, jeden jazyk. Ne ve všech rodinách je ale vystavení jazyku stejné. V jedné z rodin se objevil nový partner, který preferuje komunikaci výhradně v němčině (alespoň je-li přítomen), v jiné rodině jsou děti vystaveny češtině jen část (i když větší) týdne. Další rodiny tento přístup vyzkoušely, ale ne vždy se ho drží.

Způsob, jakým se rodiče rozhodli předat dětem český jazyk, je (podle slov samotných rodičů) nenásilný. Děti jsou jazyku vystaveny a je jen na nich, zda ho budou samy aktivně užívat (alespoň po dobu, kdy jsou v Německu). Rodiče mají obavu, že pokud budou děti do používání češtiny nutit, znechtí jim ji a děti ji nebudou chtít používat vůbec. Velmi častá je taková situace, kdy rodič na dítě mluví česky a dítě mu odpovídá německy. Když ale musí mluvit česky (na návštěvě v České republice nebo při našem nahrávaném rozhovoru), jsou toho děti (s většími nebo menšími obtížemi) schopny.

Ve dvou z našich zkoumaných rodin je jazyková situace velmi podobná. Matky se, když byly děti malé, snažily konsekventně používat v komunikaci s dětmi češtinu, nyní použijí někdy i němčinu. Děti mají kontakt s rodinami v České republice, jezdí tam několikrát ročně na prázdniny. Starší sourozenci mluví česky plynule, nepomáhají si němčinou (alespoň ne lexikem). Mladší sourozenci komunikují česky s většími obtížemi než starší sourozenci, ale jsou schopni vyjádřit se.

Děti z jedné ze zkoumaných rodin mají menší kontakt s češtinou, což se odráží na jejich vyjadřování v češtině. Používají zejména jednoduché věty a fráze, v komunikaci jim často brání neznalost lexika. Česky rozumí, ale odpovídají spíše německy.

Ve čtvrté rodině je větší věkový rozdíl mezi sourozenci. Dotazované dítě dlouho vyrůstalo jako jedináček, navíc jeho otec ovládá základy češtiny. Jeho vyjadřování je plynulé, dobře formuluje, nepomáhá si německým lexikem.

Můžeme tedy konstatovat, že děti, které jsou českému jazyku vystaveny ve vyšší míře, v češtině snáze komunikují, lépe formulují a méně si pomáhají německou slovní zásobou. V jejich vyjadřování můžeme, i přes rozdíly, které mezi nimi jsou, pozorovat některé společné rysy.

Pro většinu dětí je ale obtížné obsáhleji se vyjádřit na nějaké téma, například o něčem vyprávět. Zejména děti, které jsou jazyku vystaveny méně, mají potíže s tím, plynule se vyjádřit. Když mají něco vysvětlit, použijí raději němčinu.

Pro většinu zkoumaných dětí je obtížné tvořit souvětí nebo používat složitější konstrukce. Také jejich slovní zásoba je v porovnání se stejně starými monolingvními dětmi omezenější. Největší problémy v českém jazyce pro ně je deklinace. Často se ve formulacích projevuje vliv němčiny, u většiny dětí převládá německý přízvuk. I přes to jsou děti schopné samostatně komunikovat česky, ačkoliv pro ně němčina bude (pravděpodobně) vždy silnějším jazykem.

Zvolené výzkumné metody se ukázaly jako funkční. Zejména polostrukturovaným rozhovorem s česky mluvícím rodičem jsme získali podstatná data pro náš výzkum. Dotazník s otevřenými otázkami pro německého rodiče tolik informací nepřinesl, polostrukturovaný rozhovor by jich pravděpodobně zajistil více. Přesto jsme díky dotazníku získali cenná data, týkající se zejména postojů německých rodičů k dvojjazyčné výchově. Rozhovory s dětmi byly často ovlivněny jejich nervozitou. Můžeme se domnívat, že kdyby rozhovory s nimi pořizovali rodiče, děti by mluvily plynuleji. Nevíme ale, zda by děti byly ochotny s rodiči mluvit česky (zejména ty, které s nimi

mluví téměř výhradně německy).

Zobecnění našich výsledků je vzhledem k malému vzorku obtížné, bylo by třeba, setkat se s více dvojjazyčnými rodinami, které žijí nejen v tomto regionu. Zajímavé by také mohlo být porovnání jazyka dětí, které navštěvují nějakou z Českých škol bez hranic v Německu a těch, co ji nenavštěvují (jako je náš vzorek dětí). Myslíme si rovněž, že by bylo jistě zajímavé, sledovat jazykový vývoj našeho vzorku dětí i v budoucnosti.

Seznam literatury

- BHATIA, Tej K., ed. a RITCHIE, William C., ed. *The handbook of bilingualism*. Malden: Blackwell, 2006.
- BUSCH, Brigitta. *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.wuv, 2013.
- DOSKOČILOVÁ, Kateřina: *Kolik řeči umíš*. In: *Čeština doma a ve světě* 10, 2002, č. 2-3, s. 228-234.
- HARDING, Edith a RILEY, Philip. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008.
- IKONOMU, Demeter Michael. *Bindungsqualität zwischen Eltern und Kind in der zweisprachigen Erziehung*. Bern: Peter Lang, 2014.
- KROLL, Judith F., ed. a DE GROOT, Annette, M. B. *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches* [online]. Oxford: Oxford University Press, 2005 [cit. 2016-12-27]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10233717>.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005.
- MARKS, Stephen G. *Becoming a bilingual family: help your kids learn Spanish (and learn Spanish yourself in the process)* [online]. Austin: University of Texas Press, 2013 [cit. 2016-12-27]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10656987>.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a SCHOLL, Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011.
- MUYSKEN, Pieter. Mixed codes. In: Auer, P., ed. a Wei, L. *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007, s. 315-339.
- NATHER, Friedrich. *Co spojuje Čechy a Němce? Was verbindet Tschechen und Deutsche?* Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2006.
- NEKVAPIL, Jiří. Jazykové biografie a analýza jazykových situací: K osudům německé komunity v České republice. *Časopis pro moderní filologii*, 2001, 83, s. 65-80.
- NEKVAPIL, Jiří, SLOBODA, Marián a WAGNER, Peter. *Mnohojazyčnost v České republice: základní informace. Multilingualism in the Czech Republic: basic information*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2009.

- PARADIS, Johanne. Early bilingual and multilingual acquisition. In: Auer, P., ed. a Wei, L. *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007, s. 15-44.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011.
- SCHMALZ-JACOBSEN, Cornelia, ed., HANSEN, Georg, ed. a POLM, Rita, ed. *Kleines Lexikon der ethnischen Minderheiten in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1997.
- SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999.
- ŠTEFÁNIK, Jozef. *Jeden člověk, dva jazyky: dvojjazyčnost u dětí - predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000.
- VOLTROVÁ, Michaela. *Fraus - přehledná německá gramatika*. Plzeň: Fraus, 2005.
- WEI, Li, ed. a MOYER, Melissa G., ed. *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden: Blackwell, 2008.
- ZAPLETAL, Štěpán, JUNGWIRTH, Karel a KOUŘIMSKÁ, Milada. *Praktická mluvnice němčiny: Učebnice pro stř. a jazykové školy*. Praha: SPN, 1990.
- ZURER PEARSON, Barbara. Children with two languages. In: Bavin, E. L., ed. *The Cambridge handbook of child language*. New York: Cambridge University Press, 2009, s. 379-397.
- ZURER PEARSON, Barbara. *Raising a bilingual child*. New York: Living language, 2008.

Internetové stránky

Anzahl der Ausländer in Deutschland nach Herkunftsland in den Jahren 2014 und 2015. *Statista* [online]. Deutschland: Statista, 2016 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z:

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1221/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-deutschland-nach-herkunftsland/>.

Ausländische Bevölkerung. *Destatis* [online]. Deutschland: Destatis, 2016 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z:

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendischeBevolkerung/Tabellen/Bundeslaender.html>.

Ausländerzahl in NRW im Jahr 2015 um 9,5 Prozent gestiegen. *IT.NRW* [online]. Düsseldorf: IT.NRW, 2016 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z:

https://www.it.nrw.de/presse/pressemittelungen/2016/pres_069_16.html.

Co je Česká škola bez hranic. *Česká škola bez hranic* [online]. Praha: ČŠBH, 2016 [cit. 2016-12-28].

Dostupné z: <http://www.csbh.cz/co-je-csbh>.

České centrum Düsseldorf. *České centrum* [online]. Berlin: Tschechisches Zentrum, 2016 [cit. 2016-12-28].

Dostupné z: <http://duesseldorf.czechcentres.cz/cs/presse-echo/>.

Dauer der Schulpflicht. *Das. Rechtsportal* [online]. Deutschland: DAS, 2013 [cit. 2016-12-27].

Dostupné z: <https://www.das.de/de/rechtsportal/schule-und-unterricht/schulpflicht/wie-lange.aspx>.

Německo: historie krajanů. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. Česká republika: MZVČR, 2013 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z:

http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/krajane_ve_svete/historie_krajanu/historie_krajanu-index_15.html.

Německo. *Ministerstvo zahraničních věcí* [online]. Praha: MZV ČR, 2015 [cit. 2016-12-27]. Dostupné z:

http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/nemecko.

Pravidla přepisu sond pro ORAL2013. *ČNK* [online]. 2015 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z:

http://wiki.korpus.cz/lib/exe/fetch.php/cnk:prepisovaci_pravidla_oral2013.pdf.

Profil spolkové země Severní-Porýní-Vestfálsko. *Hospodářská komora České republiky* [online]. Česká republika: HKČR, 2014 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z:

<http://www.komora.cz/pro-podnikani/zahranicni-vztahy/aktuality-z-teritorii/profil-spolkove-zeme-severni-poryni-vestfalsko.aspx>.

Schola Bohemica. *Schola Bohemica* [online]. Düsseldorf, 2016 [cit. 2016-12-28]. Dostupné z:

<http://www.schola-bohemica.de/cs/ueber-uns-cs/>.

