

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií

Marie Bartošová

Bakalářská práce

POSTOJE ČESKÝCH RODIČŮ K BILINGVNÍ
(ČESKO-ITALSKÉ) VÝCHOVĚ

Vedoucí práce: PhDr. Dana Bittnerová, Csc.

Praha 2010

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury, všechny použité prameny a literaturu jsem řádně citovala, a tato práce nebyla využita k získání stejného nebo jiného titulu.

V Praze, 17. září 2010

.....

Poděkování:

Především chci velmi poděkovat paní PhDr. Daně Bittnerové, Csc. za cenné rady, podněty a připomínky, které mě vždy velmi inspirovaly, za čas, který mi vždy ochotně věnovala a za její neobyčejně vstřícný přístup, kterým mě vedla během psaní mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat všem mým informátorům, za jejich laskavost a ochotu účastnit se výzkumu mé bakalářské práce, mé rodině za jejich podporu a vytvoření výborného studijního zázemí, a mému příteli za “italský náhled na věc” a za pomoc s překladem italských dat.

OBSAH

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. Bilingvismus.....	8
1.1. Definice bilingvismu.....	8
1.2. Typy bilingvismu.....	9
1.3. Pojem jazyka v bilingvismu.....	12
2. Bilingvní rodina.....	13
2.1. Strategie bilingvní výchovy.....	13
2.1.1. Grammontovo pravidlo neboli jeden člověk, dva jazyky.....	13
2.1.2. Menšinový jazyk doma.....	14
2.1.3. Postupné představení jazyků.....	14
2.1.4. Střídavé používání jazyků podle času, tématu, prostředí, situace.....	15
2.1.5. Míchání jazyků.....	15
2.1.6. Trilingvní a multilingvní strategie.....	16
2.2. Typy bilingvních rodin.....	16
2.3. Problémy bilingvních rodin.....	17
2.3.1. Monolingvní příbuzní.....	18
2.3.2. Neshody ohledně bilingvní výchovy.....	18
2.3.3. Vliv okolí.....	18
2.3.4. Nečekané události.....	18
2.4. Problémy při rozvoji bilingvismu dětí.....	19
2.4.1. Dominance jednoho z jazyků.....	19
2.4.2. Semilingvismus.....	19
2.4.3. Dítě neodpovídá v daném jazyce	20
2.4.4. Reakce rodičů na problémy při rozvoji bilingvismu.....	20
2.5. Motivace aneb co ovlivní rozhodnutí rodičů vychovávat děti bilingvně?.....	21
2.5.1. Postoj rodičů k vlastnímu jazyku.....	21
2.5.2. Postavení jazyků v rodině, ve společnosti.....	22
2.5.3. Vztahy v rodině.....	22

EMPIRICKÁ ČÁST.....	23
3. Metodologie.....	23
3.1. Vymezení cílů výzkumu.....	23
3.2. Výzkumný problém.....	23
3.3. Výzkumné otázky.....	23
3.4. Výzkumná technika.....	24
3.5. Postup výzkumu.....	24
3.6. Výběr výzkumného vzorku.....	25
3.7. Popis výzkumného vzorku.....	25
3.8. Kritická reflexe.....	28
3.9. Analýza dat.....	28
4. Interpretace dat.....	29
4.1. Jaké jsou motivace, které vedou rodiče k rozhodnutí vytvořit / nevytvořit bilingvní rodinu?.....	29
4.1.1. Motivace k předání českého jazyka.....	29
4.1.2. Motivace k preferenci italského jazyka.....	32
4.2. Jak přistupují rodiče k bilingvní výchově?.....	35
4.2.1. Strategie k posílení jazyka.....	35
4.2.1.1. Důslednost.....	35
4.2.1.2. Dostatečný kontakt s jazykem.....	37
4.2.1.3. Motivace pro děti.....	39
4.2.1.4. Odhodlání a přesvědčení.....	40
4.2.2. Faktory k oslabení jazyka.....	40
4.2.2.1. Nedůslednost.....	40
4.2.2.2. Nedostatek času.....	41
4.3. Jakým způsobem rodiče hodnotí jazykové kompetence svých dětí?.....	42
Závěr.....	45
Seznam použité literatury.....	48
Příloha 1.....	50

ÚVOD

Skladba populace se v dnešním světě neustále mění. Jedním z podstatných vlivů, které působí na tyto změny, jsou migrace, a to na úrovni státu, kontinentu i světa. Ať už jsou důvody pohybu obyvatelstva ekonomické, osobní či jakékoliv jiné, dochází k stále většímu přímému kontaktu národů a etnik, vzniku smíšených manželství a následných bilingvních (dvojjazyčných) rodin.

Mnoho lidí pokládá bilingvismus (dvojjazyčnost) za výjimečný jev, přestože jak výstižně uvádí Štefánik (2004, 39) "bilingvismus je přítomný prakticky v každé krajině světa, ve všech vrstvách společnosti a ve všech věkových skupinách". Zatímco v zahraničí, převážně v anglicky mluvících zemích, je bilingvismus¹ předmětem mnoha výzkumů a každoročně vychází mnoho nových odborných i populárních knih a článků, v České republice bohužel stojí zatím vědecký výzkum bilingvismu na okraji zájmu a k dostání je jen velmi málo publikací, které se zabývají problematikou bilingvismu a bilingvních rodin.

Je nutné přiznat, že historie odborného výzkumu bilingvismu je poměrně krátká. Výzkumníci se o něj začali zajímat až od 20. let 20. století a v té době dospěli k názoru, že bilingvismus je škodlivý, neboť mu přisuzovali negativní vliv na myšlení a na komunikační kompetence. Objevovaly se studie o tom, že bilingvismus zpomaluje osvojování jazyků, že "dělá dítěti zmatek v hlavě", že zhoršuje školní úspěšnost, či že způsobuje některé druhy koktavosti. (Hudáková, 2001) Ke změně postojů došlo v 50. letech 20. století, kdy se ukázalo, že drtivá většina výzkumů a studií potvrzujících škodlivost bilingvismu obsahovala metodologické a jiné nepřesnosti. (Např. některé studie nezhodnotily stupeň zvládnutí jednotlivých jazyků či společensko-ekonomické prostředí.) Nové studie začaly uvádět pozitivní vlivy dvojjazyčnosti na tvořivost, myšlení a inteligenci a i v současnosti jsou spíše vyzdihovány početné výhody bilingvismu. Přesto jsou již dnes případné účinky bilingvismu, ať už pozitivní či negativní, hodnoceny velmi opatrně. (Štefánik, 2000, 14-15)

¹ V celé své práci uvádím převážně termín bilingvismus či bilingvní, přestože se teorie vztahuje i na **multilingvismus**, neboť jak mnoho autorů uvádí, rozdíl mezi bilingvismem, trilingvismem či multilingvismem je často jen v počtu jazyků, které si dítě osvojuje (Štefánik, 2000, Mackey 1970, Skutnabb-Kangas, 1984). Proto pokud je rozdíl jen v počtu jazyků, uvádím pro zjednodušení jen termín bilingvismus či bilingvní, v opačném případě specifikuji případy trilingvismu či multilingvismu.

Já sama jsem se s tématem bilingvismu a bilingvních rodin setkala, když jsem začala pracovně cestovat. Při svých cestách po celém světě jsem byla neustále svědkem či účastníkem mezinárodní komunikace a začala jsem si uvědomovat její narůstající se význam pro budoucnost “bez hranic”. V dnešní době není možné v rámci evropského (ale i světového) kontextu nepřijít do styku s jinými lidmi, jinými kulturami a jinými jazyky a jak správně vystihl Edwards: “Být bilingvní nebo multilingvní neznamena se odchýlit od normálu, jak většina předpokládá, ale je to spíše normální a všední nezbytnost pro většinu dnešního světa” (Edwards, 1994, 1).

Zároveň jsem stále častěji přicházela do styku s lidmi ze smíšených manželství či z bilingvních rodin. Bilingvní rodiny mají oproti jednojazyčným rodinám dimenzi navíc, kterou je výběr prostředku komunikace nejen pro manželský pár, ale také pro děti, a v případě rozšířené rodiny, i pro příbuzné. To mě přivedlo k otázce bilingvní výchovy jako tématu mé bakalářské práce. Volbou tohoto tématu bych zároveň chtěla přispět k rozšíření povědomí o bilingvismu jako o světovém fenoménu, který se týká i České republiky.

V teoretické části nejprve s pomocí odborné literatury definuji pojem bilingvismu, uvedu, jaké typy bilingvismu lze rozlišit a upřesním, se kterými pojmy z oblasti bilingvismu budu pracovat. Poté se podrobněji zaměřím na bilingvní rodinu a jaké typy bilingvní rodiny lze rozlišit. Dále rozepíši jaké strategie mohou podle odborníků rodiče volit pro svou bilingvní výchovu, s jakými problémy se při ní mohou rodiče potýkat a jak se může bilingvismus dětí vyvíjet. Na závěr teoretické části uvedu nejčastější motivace, které podle odborné literatury ovlivní rozhodnutí rodičů vychovávat děti bilingvně.

Cílem mé praktické části je zjistit, jaké faktory rodiče zvažují, než se rozhodnou vytvořit bilingvní rodinu, jakým způsobem přistupují k bilingvní výchově a jak hodnotí průběh své bilingvní výchovy a jazykové kompetence svých dětí. Jelikož mám vlastní zkušenost s dlouhodobým pobytem v Itálii, zaměřuji svůj výzkum na postoje českých rodičů z česko-italských rodin.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Bilingvismus

1.1 Definice bilingvismu

Odborná literatura je při definování bilingvismu velmi nejednotná. Je téměř nemožné sepsat jednoduchou definici bilingvismu, neboť zahrnuje velký počet dimenzí. Nejstručněji je bilingvismus definován v Encyklopedickém slovníku češtiny jako “schopnost užívat dva jazyky”. (Karlík, Nekula, Plesková, 2002) Jedinec však může být schopen mluvit dvěma jazyky, ale mít tendenci mluvit jen jedním jazykem. Touto první zmíněnou dimenzí bilingvismu je rozlišení mezi znalostí jazyka a používáním jazyka, ke kterému se často odkazuje jako k rozdílu mezi úrovní (jazykovou kompetencí) a funkcí (aktuálním používáním jazyků). (Baker, Jones, 1998) Kombinaci kritéria kompetence a funkce ve své definici bilingvismu uvádí například Els Oksaar (1966, 19, citován v Hoffmann, 1991): “bilingvismus je schopnost jedince používat dva či více jazyků jako prostředek komunikace ve většině situací a přepínat mezi nimi pokud je potřeba.” S ohledem na tuto dimenzi někteří odborníci chápou bilingvismus pouze jako aktivní a vyrovnané zvládnutí dvou jazyků, zatímco někteří připouští i pouze pasivní znalost jednoho z nich.

Další dimenzí bilingvismu je odlišná individuální znalost jedince napříč čtyřmi jazykovými schopnostmi: mluvením, posloucháním, čtením a psaním. Například podle Macnamary (1967, citován v Morgensternová, Šulová 2007) nemusí bilingvista mluvit oběma jazyky, stačí třeba když v jednom jazyce čte. Jeho definice zní: “bilingvní jedinec je ten, který disponuje kompetencí v jiném než mateřském jazyce, alespoň v jedné z těchto lingvistických oblastí – porozumění, mluvení, čtení, psaní”.

Jiné definice naopak vyžadují rovnocennou schopnost v obou jazycích či ovládnutí jazyka na určité úrovni. Bilingvismus definují jako “schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího” (Bloomfield, 1965), “být *funkční* ve dvou jazycích podle daných potřeb” (Bialystok, 2001), či “přirozeně hovořit dvěma jazyky.” (Budil, 2003) Spornou dimenzí je v tomto případě rozsah kompetencí v obou jazycích. Každá definice totiž vyvolává otázky: Co představuje úroveň rodilého mluvčího? Co znamená přirozeně hovořit? Být funkční v

jazyce? Bloomfield svou definici vhodně doplňuje prohlášením, že “nemůžeme samozřejmě určit stupeň dokonalosti, na kterém se nerodilý mluvčí stává bilingvním – toto rozlišení je relativní”. (Bloomfield, 1965)

Dalé je třeba upozornit na to, že jen málo bilingvistů má stejné kompetence v každém ze svých jazyků jako monolingvisti ve svém jediném jazyce, neboť bilingvisti používají své jazyky pro různé funkce a účely. (Baker, Jones, 1998) Avšak ani monolingvista neužívá svůj jazyk dokonale, tak aby mohl v každé situaci bezchybně hovořit. Vždy se najde nějaká jazyková oblast, ve které mu budou chybět vhodná slova a bude se vyjadřovat jen s obtížemi. Jazykové kompetence člověka ve dvou jazycích nelze srovnávat, neboť jak Harding-Esch, Riley (2003, 39) výstižně praví, “každý z nás používá pouze část své mateřštiny. Stejně tak bilingvista používá pouze části dvou jazyků, které se velmi zřídka překrývají”.

Z výše uvedeného výčtu jen několika vybraných definic je patrné, že není prakticky možné vytvořit jednu jedinou definici, která by zahrnovala všechny popsání dimenze bilingvnismu ze všech úhlů pohledu. Pojem bilingvismu zahrnuje příliš širokou oblast. Je studován jak v sociologii, tak psychologii, lingvistice a pedagogice. Definice jsou tedy velmi nejednoznačné a určit, zda je někdo bilingvní, je z velké části otázkou konvence. Navíc výzkum bilingvismu prochází neustálým vývojem a dochází k novým a novým poznatkům.

Pro svou práci jsem se nakonec rozhodla použít definici Štefánika (2000, 128), která zdůrazňuje pro můj výzkum důležité parametry alternace a komunikace.

“Bilingvismus, dvojjazyčnost je schopnost alternativního používání dvou jazyků v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém se komunikace uskutečňuje.”

1.2 Typy bilingvismu

Stejně jako definice bilingvismu, nejsou sjednocené ani typy bilingvismu, které jsou definované opět podle různých kritérií a mnohé z nich se překrývají. Uvádím zde jeden ty nejzákladnější, které mi zároveň pomohou klasifikovat typy bilingvismu při analýze a interpretaci mých dat.

Podle toho v jakém prostředí a jakým způsobem bilingvismus vzniká, lze rozlišit bilingvismus přirozený a umělý. **Přirozený bilingvismus**, označovaný také jako bilingvismus *přímý* nebo *rodinný*, vzniká, pokud si jednotlivec osvojuje jazyky buď naráz nebo postupně v přirozené komunikaci v bilingvním společenství a v každodenních

kontaktech s rodilými mluvčími daného jazyka. (Štefánik, 2000) Může se také stát, že společnost není bilingvní, jen používá jiný jazyk než rodina. V takových rodinách děti hovoří se svými rodiči ve své mateřštině, avšak mimo rodinu komunikují v druhém jazyce. Druhý jazyk se tak dítě naučí přirozeně ve společnosti, což je často případ emigrantů. (Jelínek, 2004)

Protikladem přirozeného bilingvismu je **bilingvismus umělý**, označovaný také jako bilingvismus *školský* či *kulturní*, který je výsledkem formálního vyučování ve škole, přičemž mimo školní prostředí dítě nemá mnoho možností komunikovat v tomto jazyce. Podstatný rozdíl je nejen v prostředí, ve kterém se tento proces uskutečňuje, ale i ve způsobu zvládnutí druhého jazyka. U přirozeného bilingvismu jde o osvojení si druhého jazyka, zatímco při umělém bilingvismu jde o učení se druhému jazyku v uměle vytvořeném školním prostředí. Důležitým předpokladem pro úplný vznik bilingvismu je pak dostatečná návaznost bilingvního vzdělávání. (Štefánik, 2000)

Zvláštním typem bilingvismu, který stojí mezi dvěma výše zmíněnými, je **intenční bilingvismus**, který napodobuje podmínky přirozeného bilingvismu. Dítě si osvojuje dva rozdílné jazyky od rodičů, avšak na rozdíl od přirozeného bilingvismu, druhý jazyk, který se dítě učí, není mateřským jazykem dotyčného rodiče. Podmínky jsou tedy navozeny uměle, ale zrod bilingvismu probíhá v přirozeném prostředí.

Pokud se zaměříme na čas, kdy bylo dítě jazykům vystaveno, lze rozlišit **simultánní a sekvenční bilingvismus**. Pokud si dítě osvojí jazyky před třetím rokem, osvojuje si je simultánně, což znamená, že se učí oba jazyky současně. Zatímco dítě, které si osvojí jeden jazyk hned od narození a druhý jazyk později, si je osvojuje sekvenčně (druhý jazyk se většinou učí ve chvíli, kdy první jazyk již ovládá). Je nutné poznamenat, že stupeň dosaženého bilingvismu se nevztahuje k tomu, jestli byly jazyky osvojeny simultánně nebo sekvenčně. Kdy, do jaké míry a na jak dlouho bude dítě bilingvní určují psychologické faktory jako použití jazyka v rodině nebo ve škole, nikoliv věk získání obou jazyků. (Grosjean, 1982) Nejčastějším prostředím pro vznik simultánního bilingvismu je rodina. Při sekvenčním bilingvismu se dítě učí druhému jazyku buď přirozenou cestou v komunitě, školce, rodině nebo formálně ve škole, na kurzech apod.

Podle věku, kdy dojde k osvojení si jazyků, lze rozlišit **infantní bilingvismus** (týká se malých dětí, který si osvojí jazyky od narození), **dětský bilingvismus** (týká se starších dětí, které si osvojí druhý jazyk ve školce či ve škole), **dospívající bilingvismus** (dospívající dítě se naučí druhý jazyk během puberty) a **dospělý bilingvismus** (osvojení druhého jazyka v dospělosti). (Štefánik, 2000, 24)

Podle jazykové kompetence jedince v obou jazycích se rozlišuje **bilingvismus s dominancí jednoho z jazyků**, u kterého znalost jazyků není vyrovnaná, ale jedinec ovládá jeden jazyk podstatně lépe v provnání s druhým a používá ho častěji a aktivněji. Pokud jedinec ovládá oba jazyky na stejné či podobné úrovni jde o **bilingvismus vyvážený**. K vyváženému bilingvistu dochází jen zřídka, a to nejčastěji ve smíšených manželstvích, neboť jen výjimečně se najde člověk se stejnými schopnostmi ve čtení, psaní a řeči v různých situacích a prostředích ve dvou jazycích. Skutečnost, že většina bilingvistů lépe ovládá jeden ze svých jazyků, se někdy při charakterizování bilingvistu vyjadřuje tím, že tento jazyk uvádí jako první. (Grosjean, 1982)

Podle funkce jazyků lze rozdělit bilingvismus na **aktivní (produktivní) bilingvismus**, který přináší jedinci schopnost jak rozumět, tak mluvit, případně i číst a psát oběma jazyky. Oproti tomu **pasivní (receptivní) bilingvismus** je případ, kdy jedinec jazyku rozumí, ale neumí nebo nechce s ním mluvit. Příčin vzniku pasivního bilingvistu může být několik. Například změna jazykového prostředí. Nebo pokud na sebe rodiče mluví jiným jazykem, než jakým mluví na dítě, které jazyku rodičů rozumí, ale samo jím nemluví nikdy nebo jen velmi zřídka. Další variantou pasivního bilingvistu je situace, kdy jeden z rodičů rozumí, ale nemluví jazykem, kterým mezi sebou mluví druhý rodič a dítě. Přestože lze pasivní bilingvismus kritizovat a považovat ho za důkaz toho, že bilingvismus nefunguje, nelze mu upřít i jeho pozitivní stránky, tedy že děti či rodiče jazyku rozumí a rodině tak umožňuje komunikaci. Zároveň pokud se děti někdy rozhodnou vrátit se do země, pasivní bilingvismus se může velmi rychle přeměnit na aktivní bilingvismus. Jednou z forem pasivního bilingvistu je **asymetrický bilingvismus**, kdy schopnost mluvit nějakým jazykem je větší než schopnost mu rozumět. (Harding-Esch, Riley, 2003)

Kritériem další klasifikace bilingvistu je počet jedinců, kteří jsou bilingvní. **Společenský bilingvismus** (někdy také nazýván *kolektivní* či *všeobecný*) se vyskytuje v oblastech nebo zemích, jejichž obyvatelé jsou bilingvní a s oběma jazyky se setkávají v každodenním životě (např. Belgie, Kanada, Jižní Tyrolsko). **Individuální bilingvismus** se týká pouze jednotlivých lidí a jejich schopnosti osvojit si a používat dva jazyky. O společenském bilingvistu se hovoří také v souvislosti s menšinovými komunitami, jejichž jazyk není oficiálně uznáván a jejichž členové jsou nuceni naučit se jazyk většiny. (Hudáková, 2001) Podle Štefánika je individuální bilingvismus nevyhnutelným důsledkem společenského bilingvistu, neboť ovládnání alespoň dvou jazyků je u jednotlivce často ekonomickou nutností či otázkou společenské prestiže. (Štefánik, 2000, 18)

Harding-Esch, Riley (2003) upozorňují na jedno velmi zajímavé dělení bilingvistu

podle Tosiho, a to na elitářský a lidový bilingvismus. **Elitářský bilingvismus** je v podstatě privilegium učit se druhý jazyk. Oproti tomu **lidový bilingvismus** je výsledkem podmínek, v nichž žijí etnické skupiny v rámci jedné země a je proto nedobrovolný a pro přežití nezbytný. (Tosi, 1982, citován v Harding-Esh, Riley, 2003) Grosjean (1982) nahlíží na toto rozdělení trochu z jiného úhlu pohledu. Elitní bilingvismus popisuje jako jev, který vzniká, když se rozvine a udržuje znalost dvou (často prestižních světových) jazyků v rámci rodinného kontextu bez podpory z vnějšku. Lidový bilingvismus naopak vzniká, když individuální rodinný bilingvismus je součástí přirozeného společenského vzorce. Oba jazyky jsou národními jazyky ve vzdělání a v oficiálním životě a bilingvismus rodiny je tak podporován i z vnějšku. Určujícím faktorem pro rozlišení mezi elitním a lidovým bilingvistem je podle Grosjeana podpora z vnějšku, zatímco Tosi ho vztahuje především na vzdělávání: „..zatímco první skupina (‘elitní bilingvisté’, pozn. MB) využívá systém vzdělávání, který má pod kontrolou, k prosazení dvojjazyčnosti, na druhou skupinu (‘lidoví bilingvisté’, pozn. MB) je dvojjazyčnost uvalena vzdělávacím systémem, který ovládají jiní”. (Harding-Esh, Riley, 2003, 41)

1.3. Pojem jazyka v bilingvistu

Badatelé v oblasti bilingvistu si uvědomují odlišné postavení jazyků nejen v rámci jejich užívání ve společnosti, ale také ve vztahu k jazykovým kompetencím jednotlivce. Z hlediska úrovně ovládnutí jazyka rozlišují **silnější (dominantní jazyk)**, který definují jako jazyk, který bilingvista ovládá na vyšší úrovni, a **slabší jazyk (méně dominantní)** neboli jazyk, který bilingvista ovládá na nižší úrovni. Z hlediska pořadí, ve kterém si jedinec jazyky osvojil, rozlišují **první jazyk, druhý jazyk, třetí jazyk**, atd. Z hlediska postavení jazyků ve společnosti **většinový jazyk** je definován jako jazyk, který má ve společnosti dominantní postavení z hlediska počtu uživatelů a/nebo statusu má vyšší postavení. Oproti tomu **menšinový jazyk** je jazyk, který ve společnosti nemá dominantní postavení; z hlediska počtu uživatelů a/nebo statusu je podřadný. Se všemi výše uvedenými pojmy jazyka budu pracovat při své analýze a interpretaci dat.

2. Bilingvní rodina

Je velmi těžké definovat, co to přesně znamená bilingvní rodina. Je to v podstatě "rodinný termín", který zahrnuje téměř nekonečnou škálu možností. Každá bilingvní rodina se navzájem odlišuje se svým vlastním vzorcem jazyků v rámci rodiny a mezi rodinou a okolím. Siguán, Mackey (1987, 40) definují bilingvní rodinu jako rodinu, ve které se pravidelně užívají dva jazyky.

2.1 Strategie bilingvní výchovy

Rodiče, kteří mluví různými jazyky, nebo nemluví jazykem společnosti, se při výchově svých dětí nevyhnou otázce volby jazyka komunikace a způsobu, jakým budou jazyky dětem předávat. Mnoho autorů se shoduje na tom, že výběr vhodné strategie bilingvní výchovy je velmi důležitý. (Štefánik, 2000, Cunningham-Andersson, 1999) Je zde několik faktorů, které rodiče mohou při svém rozhodování zvážit: kdo bude na dítě mluvit jakým jazykem, zda se to bude měnit podle situací doma a mimo domov, ve kterých zemích budou pobývat, zda budou mít monolingvní návštěvy a jak často, atd. Podle Cunningham-Anderssonové (1999) by toto mělo být rozhodnuto, ještě než se dítě narodí, protože je velmi těžké změnit jazyk komunikace s dítětem, jakmile se v tomto jazyce začne utvářet vztah k dítěti. Strategií, ze kterých můžou rodiče vybírat je několik .

2.1.1. Grammontovo pravidlo neboli jeden člověk, jeden jazyk.

Tato strategie je nazvaná podle francouzského lingvisty M. Grammonta, který ji navrhl v roce 1902, a spočívá v tom, že každý rodič mluví na dítě od narození jen jedním jazykem, většinou svým mateřským jazykem, a toto pravidlo důsledně dodržuje. Tato metoda je považována za jednu z neúspěšnějších cest k rozvinutí bilingvismu. Je to zároveň nejběžnější a nejjednodušší metoda pro rodiče, kteří mluví různými mateřskými jazyky. Děti se v těchto rodinách naučí přirozeně oběma jazykům a rodiče přitom nemusí vyvíjet žádné zvláštní úsilí, protože i oni pouze přirozeně používají svůj mateřský jazyk. (Grosjean, 1982)

Výhodou dále je, že dítě si udržuje oba jazyky oddělené a zjistí, že existují dva odlišné jazykové kódy a že je žádoucí používat vždy jen jeden nebo druhý jazyk a nepřepínat mezi nimi. Baker, Jones (1998) uvádí, že kompletní oddělení jazyků je spíše ideálem než realitou a že existuje řada případů, kdy rodiče mluvili na dítě oběma jazyky a dítě přesto nadále efektivně komunikovalo oběma jazyky.

Nevýhodou této strategie je, že většinový jazyk, kterým mluví jeden z rodičů, se může stát dominantní, když dítě začne chodit do školy a přijde do interakce s okolím. Navíc rodič, který mluví menšinovým jazykem, může mít problémy komunikovat s dítětem, pokud si dítě nepřeje, aby na něj rodič před kamarády tímto menšinovým jazykem mluvil. (Grosjean, 1982)

2.1.2. Menšinový jazyk doma

Rodina, která si zvolí tuto strategii, používá v rodině výhradně menšinový jazyk, který je společný oběma rodičům. Dítě se tak naučí menšinový jazyk doma a většinový jazyk se naučí mimo domov od svého okolí především během svého vzdělání. Zpočátku bude samozřejmě dítě mít menšinový jazyk jako silnější, ale čím víc se bude začleňovat i do života mimo domov, tím víc bude používat oficiální jazyk společnosti, který se tak stane jeho silným jazykem. (Grosjean, 1982)

2.1.3. Postupné představení jazyků

Tuto strategii většinou volí rodiče, kteří mají odlišné mateřské jazyky, přičemž jeden z těchto jazyků je většinový, neboť je oficiálním jazykem země. Podmínkou této metody je, aby druhý rodič uměl dobře menšinový jazyk, který není jeho mateřským jazykem. Potom oba rodiče mluví na dítě tímto menšinovým jazykem během prvních let dítěte a až později (kolem 3 - 4. roku), když si dítě osvojí základy tohoto jazyka a dokud je systém pro získávání jazyků stále ještě flexibilní, se dítěti představí druhý jazyk. Další jazyk nemusí vždy představit rodič, může jím mluvit například chůva či jiný příslušník v rodině, anebo se jej dítě naučí v cizojazyčné škole. Strategie menšinový jazyk doma stejně jako strategie postupné představení jazyků má samozřejmě daleko větší šanci na úspěch, pokud je rodina obklopená dobře organizovanou a dostatečně velkou etnickou komunitou, takže dítě je vystavené menšinovému jazyku doma i mimo domov. Pokud tomu tak není a dítě mimo domov nemá žádný jiný kontakt s menšinovým jazykem, je úspěšnější strategie

menšinový jazyk doma. (Grosjean, 1982)

2.1.4. Střídavé používání jazyku podle času, tématu, prostředí, situace

Tato strategie alternativně užívá oba jazyky jak doma tak mimo domov, přičemž ponechává volbu jazyka na takových faktorech jako je čas, téma, prostředí či situace. Není příliš jasné do jaké míry má metoda střídavého používání jazyků úspěch, jisté je jen, že ty nepřirozené metody mají tendenci se hroutit. Například časový přístup není velmi úspěšný, neboť závisí na předem dohodnutém faktoru: na čase dne, nebo na dnech v týdnu. Oproti tomu volná alternace jazyků je daleko přirozenější přístup, i když se může stát, že většinový jazyk převáží, jakmile dítě začne trávit víc času ve škole a společnosti. (Grosjean, 1982) Hudáková (2001, 8) upozorňuje na to, že je pro dítě zásadní spojení jazyka s osobou, situací, prostředím nebo časem, neboť "jen tak se naučí oba jazyky odděleně a nebudou se mu plést".

2.1.5. Míchání jazyků

Míchání jazyků je v podstatě metoda bez pravidel a dochází k ní nejčastěji, pokud jsou oba rodiče bilingvní a rodina žije ve společnosti, která je alespoň částečně bilingvní. Rodiče mluví na dítě oběma jazyky s tendencemi k přepínání jazyků a míchání. Výsledek je ten, že rodiče ani děti nerozlišují, kdy používají jaký jazyk a libovolně mezi nimi přepínají. Objevují se názory, že tato metoda může mít negativní následky na dítě, neboť pro dítě je neplánované přepínání z jazyka do jazyka nečitelné, bez zákonitostí a může je dovést k jazykovému míšení, kdy samo neodlišuje jeden jazyk od druhého, či podle některých dokonce až k citovému narušení. K takovým závěrům ale neexistuje dostatek důkazů. Podle Smidt-Mackey (1977) kdokoliv, kdo někdy pozoroval jazykové chování bilingvních rodin a jazykově-citové chování bilingvních dětí, musí dojít k závěru, že přinejmenším v některých případech alternace jazyků nevede ke katastrofě.

Podle Bakera (2000) musí být jazyky, kterými rodiče hovoří, odděleny přinejmenším v raném dětství. Pokud rodič mluví na dítě oběma jazyky, může to způsobit zmatení a vyvolat v dítěti nejistotu. Pokud je jazyk rozdělen ať už podle osoby, časových úseků, kontextu, či jiného pravidla, děti se učí, že lze jazyk "rozškatulkovat". Rychle se naučí rozlišovat v jaké situaci mluvit jakým jazykem, stejně jako s kým mohou střídat jazyky a s kým mluvit jen jedním jazykem. Samozřejmě se může objevit míchání jazyků, ale jen jako

přechodné stadium, po kterém si udržují své jazyky relativně oddělené.

Schimdt-Mackey (1977) rozlišuje mezi podmíněným a volným mícháním jazyků. Při volném míchání jazyků užívají rodiče oba jazyky lhostejným způsobem. Při podmíněném míchání jazyků může být přepnutí jazyků vyvolané nějakou asociací nebo emočním stresem, který může například vést matku k tomu, aby přepínala mezi svým slabším a silnějším jazykem, čím rychleji se jí honí hlavou myšlenky.

2.1.6. Trilingvní a multilingvní strategie

Zvláštním případem jsou strategie používané v rodinách s více než dvěma jazyky, které jsou většinou velmi individuální a odvíjí se od situace rodiny. Často dochází ke kombinaci metod (2.1.1.-2.1.5.). Kapacita dětského mozku je obrovská a podobně jako u bilingvismu, pokud rodiče vytvoří vhodné podmínky a dodržují určitá pravidla, není pro dítě žádný velký problém zvládnout tři i více jazyků. Multilingvismus není tak těžké vytvořit, ale udržet ho, neboť to vyžaduje od rodičů zajištění dostatečného kontaktu dítěte se všemi jazyky. (Štefánik, 2000)

Každá ze zmíněných strategií má své výhody a nevýhody a jejich úspěšnost záleží vždy na konkrétní situaci a rodině. Ať už si rodiče zvolí jakoukoliv strategii, nejdůležitější pro rozvoj bilingvismu je podle Grosjeana (1982) to, aby dítě cítilo potřebu používat oba jazyky v každodenním životě, neboť dítě je nejvíce motivováno potřebou navazovat sociální kontakt s okolím a komunikovat s těmi, kteří hrají důležitou roli v životě dítěte.

2.2. Typy bilingvních rodin

Štefánik (2000) rozlišil podle jazyků rodičů a společnosti, podle jazyku užívaného doma a mimo domov a podle použité strategie šest typů bilingvních rodin, které použiji při popisu bilingvních rodin v analýze a interpretaci dat.

1. typ : Rodiče mají odlišné mateřské jazyky, přičemž každý z nich do určité míry ovládá jazyk partnera. Jazyk jednoho z rodičů je většinovým jazykem společnosti. Rodiče

používají hned od narození Grammontovo pravidlo.

2. typ: Rodiče mají rozdílné mateřské jazyky. Jazyk jednoho z rodičů je zároveň většinovým jazykem společnosti. Oba rodiče komunikují s dítětem v menšinovém jazyce, které je většinovému jazyku plně vystaveno pouze mimo domov a zejména se vstupem do mateřské školy. Zvolenou strategií rodičů je postupné představení jazyků.

3. typ: Rodiče mají stejný mateřský jazyk, který používají k vzájemné komunikaci i ke komunikaci s dítětem. Tento jazyk se liší od většinového jazyka společnosti. Rodiče mluví s dítětem vlastním jazykem a používají tak metodu menšinový jazyk doma.

4. typ: Rodiče mají odlišné mateřské jazyky. Většinový jazyk společnosti se liší od obou mateřštin rodičů. Každý z rodičů mluví s dítětem od narození svým vlastním jazykem. Rodiče používají Grammontovo pravidlo a díky většinovému jazyku společnosti má dítě předpoklady stát se trilingvním.

5. typ: Rodiče mají stejný mateřský jazyk. Většinový jazyk společnosti je stejný jako jazyk rodičů. Jeden z rodičů vždy dítě oslovuje v jazyce, který není jeho mateřským jazykem. Rodiče používají Grammontovo pravidlo.

6. typ: Oba rodiče jsou bilingvní, okolí je také bilingvní a rodiče komunikují s dítětem volně v obou jazycích, oba jazyky libovolně míchají. Strategií bilingvní výchovy je míchání jazyků.

Je nutné poznamenat, že bilingvismus jednotlivce ani vzorec bilingvismu v rodině nejsou neměnné, stanovené jednou provždy. Mnoho rodin mění své strategie podle okolností. Obecně lze však podle Harding-Esch, Riley (2003, 56) stanovit toto pravidlo: "Pokud jeden rodič nerozumí jednomu z jazyků, snahy o udržení bilingvismu v rodině moc velké šance na úspěch nemají."

2.3 Problémy bilingvních rodin

Bilingvismus přináší dětem z bilingvních rodin nejen mnohé výhody, ale také určité komplikace, které se netýkají jen bilingvních jedinců, ale celé bilingvní rodiny, a které se mohou měnit s věkem a podle situací. Problémy se nejčastěji objevují u mladších dětí, které si teprve osvojují dva jazykové systémy. Starší děti, které už zvládly základy jazyků, budou spíše než problémy pociťovat výhody bilingvismu. (Cunningham- Andersson, 1999)

2.3.1 Monolingvní příbuzní

Monolingvní příbuzní mohou být na jednu stranu velmi nápomocní při pokládání základů jazykových systémů, ale pokud mluví jazykem, kterému je dítě vystaveno i ve společnosti, mohou tím narušit vyrovnané používání jazyků v rodině a přispět tak u bilingvního dítěte k rozvinutí dominance jednoho z jazyků. (Kandolf, 1998)

2.3.2 Neshody ohledně bilingvní výchovy

Bilingvní výchovu mohou velmi zkomplikovat rozdílné názory v rodině týkající se výběru jazyků, kterými se bude v rodině komunikovat. K neshodám mezi rodiči může dojít, když začnou pochybovat o správnosti výchovy či o správnosti zvolené strategie. Pokud si dítě vytvoří dominanci v jednom jazyce, může to v rodiči, který mluví menšinovým jazykem, vyvolat různé negativní emoce. Může to například brát jako své selhání nebo naopak vyvíjet tlak na partnera, aby i on mluvil na dítě tímto jazykem. (King, Mackey, 2007) Neshody v rodině mohou vyvolat i prarodiče, kterým se nelíbí, že jejich děti a vnoučata bydlí daleko od nich, případně že nemluví dobře nebo vůbec jejich jazykem, z čehož se potom odvíjí i jejich postoj k bilingvní výchově. Někdy mají prarodiče obavy, zda více jazyků neovlivní negativní vývoj dítěte, nebo se jim nelíbí, když v jejich přítomnosti dítě používá i jazyk, kterému oni nerozumí. (Barron-Hauwaert, 2004)

2.3.3. Vliv okolí

Příbuzní a autority z řad odborníků (pediatři, učitelé, psychologové, atd.), kteří se domnívají, že bilingvní výchova dětem spíše uškodí než prospěje, mohou tímto svým postojem negativně ovlivňovat rodiče, obzvláště pokud nespátřují v bilingvismu žádné výhody. V tomto případě většinou doporučují rodičům, aby používali pouze jeden jazyk. Těmto obavám se dá podle Kandolfové (1998) čelit především větší obeznameností s bilingvismem a všech jeho výhod.

2.3.4. Nečekané události

Bez ohledu na to, jak dobře si vše rodiče promyslí a naplánují, jejich bilingvní výchovu mohou značně zkomplikovat různé nečekané události. Těmi často bývají přestěhování, rozvod, zdravotní problémy dítěte, ale také závažné situace jako je smrt jednoho z rodičů. V takových případech bývá obtížné udržet oba jazyky. Pokud má například dítě zdravotní problémy, rodiče nechtějí dítě ještě více zatěžovat náročnější bilingvní výchovou. Pokud se rodina přestěhuje do jiné země, musí navíc řešit otázku nového jazyka, který se musí

pro běžný život ve společnosti naučit, a podle toho přehodnotit bilingvní výchovu. Často potom dochází k tomu, že nový jazyk nahradí jeden z předchozích jazyků v bilingvní rodině. Nečekané události často vedou k tomu, že rodiče snižují své požadavky na dítě týkající se jejich bilingvních kompetencí. (Cunningham-Andersson, 1999)

2.4. Problémy při rozvoji bilingvismu dětí

Výše zmíněné problémy bilingvních rodin mohou přispět k tomu, že se rodiče mají problémy při rozvoji bilingvismu dětí. Ze všech možných důsledků bych zmínila dominanci jednoho jazyka, semilingvismus a případ, když dítě neodpovídá v daném jazyce.

2.4.1. Dominance jednoho jazyka

Někdy se i přes veškeré snahy rodičů stane, že jeden jazyk dítě používá výrazně častěji a lépe. Jak uvádí Baker, Jones (1998), většina bilingvních jedinců je dominantní v jednom jazyce, přičemž to nemusí být nezbytně jejich mateřský jazyk, ale spíše jazyk, který užívají nejčastěji. I ostatní autoři se shodují na tom, že mírná dominance jednoho jazyka nad druhým je u dětí velmi častá a Grosjean (1982) ji vysvětluje dvěma důvody. Prvním a relativně malým důvodem je, že určité lingvistické konstrukce se osvojují obtížněji než jiné, ale takových případů není mnoho. Druhý daleko častější důvod je, že dítě je vystaveno jednomu jazyku více a má větší potřebu ho používat. Jen velmi zřídka jsou oba jazyky potřebné v průběhu simultánního vývoje jazyků do stejné míry a tudíž rozvinuté na stejnou úroveň. Častěji dítě obdrží více podnětů v jednom jazyce než v tom druhém, protože je to buď jazyk jeho hlavního opatrovatele, nebo je to jazyk prostředí.

Rodiče často zjišťují, že dominance jednoho jazyka se v průběhu času mění. Menšinový jazyk může být dominantním, když jsou děti malé, nebo po delší návštěvě země, ve které se jím hovoří. Avšak jakmile začne dítě chodit do školy, kde se používá většinový jazyk, nebo se dítě vrátí domů a začne opět více používat většinový jazyk, dominance se změní. (Cunningham-Anderson, 1999)

2.4.2. Semilingvismus

Semilingvismus lze popsat jako neúplnou jazykovou kompetenci. Romaine (1995, 264) popisuje tento pojem z hlediska slovní zásoby. Ideální monolingvní dospělý má podle něj plně rozvinutou slovní zásobu, zatímco ideální bilingvní dospělý má dvě plně rozvinuté slovní zásoby. Oproti tomu semilingvní dospělý má dvě neúplně rozvinuté slovní zásoby.

V podstatě semilingvismus vznikne, když si dítě neosvojí dostatečně ani jeden jazyk a

není schopný uspokojit některé své komunikační potřeby ani v jednom z jazyků. (Štefánik, 2004, 291-292) Podle některých autorů to může vést k emočním problémům dítěte a to hlavně v případě, kdy nedokáže ani v jednom jazyce dostatečně verbálně vyjadřovat své emoce. (Hansegard, 1975, podle Cunningham- Andersson, Andersson, 1999)

2.4.3. Dítě neodpovídá v požadovaném jazyce

Problémem při rozvoji bilingvismu může být, když dítě neodpovídá v jazyce, ve kterém se na něj rodič obrací. Podle Harding-Esch, Riley (2003, 188-189) je důležité rozlišovat mezi "odmítáním mluvit" v konkrétní situaci a dlouhodobým "odmítnutím" mluvit daným jazykem.

Pokud dítě neodpovídá v požadovaném jazyce v konkrétní situaci, rodiče to mohou řešit různými způsoby především podle toho, kterou strategii zvolili při výchově svých dětí. Pokud používají Grammontovo pravidlo je podle Lanzové (1997) jejich nejčastějším řešením předstírání, že dětem nerozumí, případně zopakují slovo po dítěti ve druhém jazyce. Samozřejmě to ale není univerzálně platný postup ve všech případech. Barron-Hauwaertová (2004) uvádí, že pro některé rodiče není striktní dodržování pravidel důležité a na „nesprávné“ použití jazyků dítětem nijak nereagují nebo sami jazyky často přepínají. Podle autorky to neznamená, že se u dětí nerozvine bilingvismus, jen pravděpodobněji i v dospělosti budou často jazyky přepínat (Barron-Hauwaert, 2004). Oproti tomu u dlouhodobého odmítnutí komunikovat v jednom jazyce se u dítěte ve většině případů rozvine pasivní bilingvismus. (Harding-Esh, Riley, 2003)

2.4.4. Reakce rodičů na problémy při rozvoji bilingvismu dětí

Rodiče, kteří vidí, že bilingvní výchova způsobuje jejich dítěti problémy, nebo se nedostavují očekávané výsledky, a kteří jsou navíc ovlivňováni špatnými radami a nedostatkem podpory, velmi často bilingvní výchovu vzdají. To ovšem může vést u rodiče, který se vzdal svého jazyka, k hlubokým pocitům ztráty. Má to i svou sociální a praktickou odezvu, kterou je neschopnost dětí komunikovat se svými prarodiči. Nelze samozřejmě rodiče nutit k bilingvní výchově, ale rodiče by alespoň měli mít možnost se poučeně rozhodnout pro nebo proti a pokud se rozhodnou pro bilingvní výchovu, měli by se mít kam obrátit pro radu. (Harding-Esch, Riley, 2003)

2.5. Motivace aneb co ovlivní rozhodnutí rodičů vychovávat děti bilingvně?

Stěžejní faktor při bilingvní výchově, stejně jako v jakékoliv jiné situaci učení se, je motivace. Bez dobrého důvodu nestojí za to vynaložit všechno to úsilí k předání a osvojení si jazyka. Děti potřebují být motivovány, aby přistoupily na to, že je rodič/e oslovují menšinovým jazykem a aby měly to úsilí jim v tomto jazyce také odpovídat. Rodiče potřebují motivaci, aby na začátku zavedli systém komunikace v rodině takovým způsobem, aby děti byly systematicky vystaveny oběma jazykům, a později aby jim poskytli dostačující interakce v obou jazycích. Motivace se mění a kolísají jak u rodičů, tak u dětí.

2.5.1. Postoj rodičů k vlastnímu jazyku

Především u rodin, které nejsou v častém kontaktu se společností a jejich rodina je z různých důvodů izolována, je postoj rodičů k vlastnímu jazyku daleko důležitější než postavení tohoto jazyka v cizí zemi. Vše se odvíjí od hodnot a názorů rodičů, kteří tak mohou opustit jazyk, který se cení v jejich společnosti, ale také mohou záměrně začít doma mluvit menšinovým jazykem jednoduše proto, že si ho sami velmi váží. (Harding-Esh, Riley, 2003)

Mnoho rodičů, kteří žijí v zemi, kde se nemluví jejich mateřským jazykem, pocítují, že možnost mluvit na dítě svým mateřským jazykem je zásadní pro jejich vztah s dítětem. Nezáleží na tom, jak dobře rodič ovládá většinový jazyk, může být pro něj velmi těžké mluvit na malé dítě, zpívat mu a utěšovat ho v jazyce, který není jeho mateřským, a zároveň to může narušit jeho vztah k dítěti v pozdějším věku. Například matka bude rebelujícímu dospívajícímu dítěti lépe čelit ve svém vlastním jazyce, co se týče formulování vhodných argumentů a získání si většího respektu a důvěryhodnosti v očích dítěte, než když na něj bude hovořit většinovým jazykem, který oproti dítěti neovládá tak dobře. Podle Cunningam-Andersonové (1999) je vztah mezi rodičem a dítětem velmi speciální a je velkou škodou, pokud by se měl narušit určitou bariérou v podobě komunikace v nemateřském jazyce.

Jedním z nejčastějších a nejpochoptelnějších důvodů, proč si rodiče přejí, aby jejich dítě mluvilo jejich mateřským jazykem, je ten, že chtějí, aby bylo schopné se domluvit se svými prarodiči, tetami a strýci, bratřenci a sestřenicemi. Prarodiče mohou být velmi nešťastní, pokud nejsou schopní se domluvit se svými vnoučaty, mohou to klást za vinu svým dětem a narušit tak vzájemný vztah. Navíc "je velmi důležité udržovat pevné vazby s

rodinou, která žije 'tam doma', neboť je to v mnoha případech poprvé, kdy si dítě uvědomí, že jazykem rodičů mluví i jiní lidé a pochopí jeho význam". (Harding-Esh, Riley, 105)

2.5.2. Postavení jazyků v rodině a ve společnosti

Při výběru jazyků a rozhodování se o bilingvní výchově je podle (Harding-Esh, Riley, 2003) velmi důležité brát ohled i na relativní postavení daného páru jazyků jak v rodině, tak ve společnosti. Rodiče by podle Harding-Esh, Riley (2003) měli zvážit, zda je daný jazyk dostatečně rozšířený, užitečný a uznávaný, aby mělo smysl věnovat jeho udržení všechno to úsilí. Je nemožné pokládat všechny jazyky z hlediska veřejného mínění za sobě rovné. Nerovnost je způsobená tím, jak veřejnost vnímá jejich užitečnost a prestiž, ale i různými postoji k těm, kdo daným jazykem hovoří, které mohou zahrnovat cokoli od obdivu k pohrdání. Rodiče se od takovýchto hodnotících soudů jen těžko oprostují. Možné nepochopení a předsudky ze strany jejich okolí je mohou v průběhu let odrazovat od bilingvní výchovy a vyžadovat od nich, aby vynaložili více úsilí a nevzdávali to. Harding-Esh, Riley (2003) upozorňují na to, že i méně prestižní jazyky stojí za to udržet z hlediska svých sociálních výhod: komunikace s rodinou a předání kulturního dědictví.

2.5.3. Vztahy v rodině

Postoj rodičů k vlastnímu jazyku je velmi úzce spojen s jejich vztahem k rodině a zemi, ze které pochází, neboli s jejich vztahem "ke svým kořenům". Velmi často rodiče opustili svou zemi proto, že nevycházeli s vlastní rodinou či nebyli spokojeni ve své zemi a chtějí se od rodiny, či od své vlasti odpoutat, což často znamená i zanevření na svůj mateřský jazyk.

EMPIRICKÁ ČÁST

3. Metodologie

3.1. Vymezení cílů výzkumu

Prioritou mého výzkumného projektu je zjistit, jaké mají čeští rodiče z česko-italských² rodin představy o bilingvní výchově a zda existují určité motivace, které vedou tyto rodiče k rozhodnutí vytvořit bilingvní rodinu. Dalším cílem bylo zjistit, jaké zvolili rodiče z česko-italských rodin strategie pro bilingvní výchovu svých dětí, jaké byly důvody jejich volby a jaké výsledky jim to přineslo. Zajímala jsem se též o to, zda byli rodiče s výběrem strategie spokojeni či je v průběhu výchovy měnili a za jakých podmínek. Kromě hlavních cílů bylo mým záměrem také poskytnout základní náhled do problematiky bilingvismu a témat, jež s bilingvismem souvisí.

3.2. Výzkumný problém

Výzkumným problémem práce jsou postoje českých rodičů z česko-italských rodin k bilingvní výchově.

3.3. Výzkumné otázky

Na základě formulace výzkumného problému a výzkumných cílů jsem si stanovila následující výzkumné otázky.

1. Jaké jsou motivace, které vedou rodiče k rozhodnutí vytvořit/nevytvořit bilingvní rodinu?
2. Jak přistupují rodiče k bilingvní výchově?
3. Jakým způsobem hodnotí rodiče jazykové kompetence svých dětí?

² Česko-italské dimenze je v celé práci myšlena ve smyslu lingvistickém, pokud není specifikováno jinak.

3.4. Výzkumné techniky

Vzhledem k tomu, že smyslem této práce je především hlubší pohled do problematiky bilingvní výchovy u několika rodin, rozhodla jsem se pro zkoumání tohoto problému použít kvalitativní výzkumný přístup, který je orientován holisticky, umožňuje zkoumat fenomén v přirozeném prostředí a dobře reaguje na místní situace a podmínky. Výsledek kvalitativního výzkumu nelze zobecnit na celou populaci a do jiného prostředí, avšak jeho výhodou je získání hloubkového popisu případů a nalezení příčinných souvislostí. (Hendl, 2008)

Výzkumnou technikou mého projektu byl polostrukturovaný rozhovor s českým rodičem. Pro polostrukturované rozhovory s otevřenými otázkami jsem se rozhodla proto, neboť umožňují reagovat na odpovědi informátora, klást doplňující otázky a získat tak co nejvíce relevantních dat pro následnou analýzu. Jelikož každá bilingvní rodina je naprosto jedinečný a neopakovatelný případ, není možné připravit takovou sadu otázek, která by se bezvýhradně hodila pro všechny zúčastněné informátory, a proto byla struktura navržena jen zčásti. Strukturu pro tématické okruhy s možnými typy otázek jsem vytvořila na základě předchozího studia literatury. Pořadí otázek se měnilo v závislosti na odpovědích, nicméně téma otázek bylo stejné, aby bylo možné data analyzovat a v přepisu je snadněji lokalizovat. Předloha pro polostrukturovaný rozhovor je k nahlédnutí v příloze. (Příloha 1)

3.5. Postup výzkumu

České rodiče z česko-italských rodin jsem pro svůj výzkum kontaktovala přes Spolek krajanů a přátel České republiky v Miláně. Jedná se o spolek česko-italských rodin, které se jednou měsíčně schází a organizují různé akce³ pro děti, aby jim předali české zvyky, kulturní hodnoty a znalost českých dějin a zároveň rozšiřovali jejich kontakt s českým jazykem. Kontakt na paní Svobodovou jsem dostala od mé vedoucí práce paní doktorky Bittnerové. Všichni informátoři byli předem seznámeni s tématem výzkumu, souhlasili s rozhovorem, s jeho nahráváním a následnou analýzou dat. Všechny rozhovory jsem zaznamenávala na diktafon, přepsala formou komentované transkripce a následně zpracovala pomocí tématického kódování. Rozhovory s českými rodiči jsem realizovala během necelých tří měsíců od dubna do června 2010.

³ Například barvení vajíček, piknik s hrami, Mikulášská nadílka, drakiáda, atd.

3.6. Výběr výzkumného vzorku

Hlavním kritériem pro výběr zkoumaných rodin bylo smíšené manželství, ve kterém je jeden z partnerů české národnosti a které tvoří rodinu s alespoň jedním dítětem. Dalším sledovaným kritériem bylo, aby se rodina pohybovala v česko-italském prostředí a ovládala český a italský jazyk, ve kterých se uskutečňuje výchova dětí a komunikace v rámci rodiny.

Počet ani věk dětí nebyl důležitý, podmínkou bylo jen, aby alespoň jedno dítě dosáhlo věku, kdy mluví. Stejně tak nerozhodoval věk manželů. Z důvodu lepšího srovnání byla další podmínkou výchova dětí v úplné rodině ve společné domácnosti a také aby rodina žila v severní Itálii, neboť sever a jih Itálie se od sebe velmi kulturně a hospodářsky liší. (Mignone, 2008) Na sever Itálie jsem se zaměřila z důvodu mého vlastního pobytu v této oblasti.

Na základě stanovených kritérií bylo kontaktováno jedenáct informátorů, ze kterých dva informátoři odmítli rozhovor poskytnout a se dvěma se rozhovor nepodařilo uskutečnit (rodinná krize, pracovní vytížení). Mým záměrem bylo provést rozhovory i s italskými partnery českých rodičů, ale nebylo to možné z důvodu jejich velké pracovní vytíženosti. Nakonec jsem tedy realizovala jen sedm rozhovorů, z toho šest rozhovorů jsem provedla v Itálii v Miláně a jeden v Praze. Všichni informátoři byli velmi ochotní a většina z nich mi nabídla tykání, přičemž někteří před, jiní po rozhovoru.

3.7. Popis výzkumného vzorku

V mém výzkumném vzorku byly téměř všechny rodiny národnostně česko-italské, přičemž matka byla Češka a otec Ital, v jednom případě tomu bylo naopak, otec byl Čech a matka Italka. Jedinou výjimkou byla rodina, ve které byla matka Češka a otec Tunisán, avšak jejich rodina splňovala kritérium česko-italského prostředí i jazyku komunikace a výchovy a lingvisticky tedy vytvořili českou-italskou rodinu.

Všichni informátoři se shodli na tom, že mluví italsky stejně dobře jako česky díky smíšenému manželství s Italem/Italkou a díky dlouhodobému pobytu v Itálii v průměru 18,5 let. Podle hodnocení vlastních jazykových znalostí jsem u všech informátorů klasifikovala přirozený, sekvenční, dospělý, vyvážený a aktivní česko-italský bilingvismus. Paní Svobodová je navíc vyváženě trilingvní v češtině, němčině a italštině. U italských

partnerů, kteří podle informátorů alespoň trochu rozumí komunikaci v češtině, se rozvinul pasivní italsko-česky bilingvní. (srov. Harding-Esch, Riley, 2003) Bilingvismus dětí jsem definovala podle toho, jak rodiče hodnotili jazykové kompetence svých dětí. (srov. 1.2. a 4.3.)

V zájmu zachování anonymity jsem jména všech účastníků výzkumu změnila. V Itálii si manželé ponechávají svá rodná příjmení. Z tohoto důvodu jsem při změně jmen informátorů, se kterými jsem vedla rozhovory, zachovala českou podobu příjmení.

1. Paní Adamová (35 let) žije v Itálii 12 let, po roce se vdala a od té doby se s rodinou nikam nestěhovala. Má dvě děti: Monika (6 let) a Massimo (2,5 roku). Manžel paní Adamové (40 let) česky nemluví, ale *něco malinko rozumí*. Dcera Monika je bilingvní v češtině a italštině s dominancí v italském jazyce a její bilingvismus je typ přirozený, infantní, simultánní a aktivní. Syn Massimo zatím nemluví. Do Čech jezdí dvakrát až třikrát ročně. Prarodiče z Čech je navštěvují velmi málo. Rodina spadá pod 1. typ bilingvní rodiny. (srov. 2.2)

2. Paní Bártová (40let) žije v Itálii 19 let a s rodinou se nikam nestěhovali. Má dvě děti: Magdalena (6 let) a Filip (10 měsíců). Partner paní Bártové (56 let) česky nemluví a ani nerozumí. Dcera Magdalena má vyvážený aktivní česko-italsko-anglický trilingvismus, přičemž její česko-italský bilingvismu je přirozený infantní a simultánní, zatímco její trilingvismus s angličtinou je umělý, dětský, sekvenční a intenční. Syn Filip zatím nemluví. Do Čech jezdí jednou za rok na měsíc. Velmi často je navštěvuje babička z Čech. Rodina spadá pod 1. typ bilingvní rodiny.

3. Paní Dvořáková (40 let) žije v Itálii 16 let, s roční přestávkou, kdy žila s manželem v České republice. Když byli první dceři dva měsíce, tak se přestěhovali zpět do Itálie. Dvořákovi mají dvě děti: Lenka (14 let) a Karel (11 let). Manžel paní Dvořákové (45 let) česky nemluví, ale *jakžtakž rozumí*. U Lenky i Karla se rozvinul přirozený, infantní, simultánní, vyvážený a aktivní bilingvismus v češtině a italštině, a školský dospívající multilingvismus spolu s angličtinou a u Lenky navíc i s francouzštinou. V Čechách stráví děti ročně dva a půl měsíce. Rodina spadá pod 1. typ bilingvní rodiny.

4. Paní Pospíšilová (66 let) žije v Itálii 30 let a s rodinou se nikam nestěhovali. Pospíšilovi mají čtyři děti: Barbara (39 let), Pavel (37 let), Federico (29 let), Marco (24 let).

Manžel paní Pospíšilové (68 let) se naučil trochu česky a *chápal, o co jde, ale všemu nerozuměl, domluvil se jenom na tom nejnужnějším*. U Barbary a Pavla se rozvinul přirozený, infantní, simultánní a aktivní italsko-český bilingvismus, zatímco Federico a Marco jsou monolingvní v italštině. Do Čech jezdili s prvními dětmi jednou ročně na celé prázdniny. Čeští prarodiče je zpočátku navštěvovali často, později (u druhých dvou dětí) už jen zřídka. Rodina původně patřila k 1. typu bilingvní rodiny, avšak dnes už celá rodina mluví jen italsky.

5. Paní Svobodová (43 let) strávila s rodinou v Itálii 15 let, poté se přestěhovali kvůli práci do České republiky, kde jsou teď 2 roky. Svobodovi mají jedno dítě: Veronika (6 let). Manžel paní Svobodové ⁴ (60 let) je od narození bilingvní v italštině a němčině. Česky se teprve začal učit. Česko-německo-italský trilingvismus dcery Veroniky je přirozený, infantní, simultánní s momentální dominancí v českém jazyce a s pasivní znalostí italštiny. Do Čech jezdili velmi málo. Teď do Itálie naopak jezdí na dva a půl měsíce. Dokud byli v Itálii patřili k 6. typu bilingvní rodiny, po přestěhování do Čech se situace změnila na 1. typ.

6. Paní Táborská (34 let) strávila s rodinou prvních pět let v Čechách. Když bylo první dceři 3,5 let, tak se přestěhovali do Itálie, kde rodina žije už 12 let. Paní Táborská má dvě děti: Eva (16 let) a Aneta (6 let). Manžel paní Táborské (43 let) je multilingvní v češtině, italštině, francouzštině a arabštině. Dcera Eva je bilingvní v češtině a italštině, přičemž její bilingvismus je přirozený, dětský, sekvenční a aktivní a rozvíjí se u ní školský dospívající trilingvismus s angličtinou. Dcera Aneta je bilingvní v češtině a italštině a její bilingvismus je přirozený, infantní, simultánní a aktivní. Zvláštní typ bilingvní rodiny – kombinace 2. a 4. typu.

7. Pan Železný (45 let) žije v Itálii 27 let a s rodinou se nikam nestěhovali. Má dvě děti: Pier (15 let), Nicola (10 let). Pan Železný je bilingvní v češtině a italštině. Manželka pana Železného (45 let) česky nemluví ani nerozumí. Oba synové jsou monolingvní v italštině a ve škole se učí anglicky. Rodina je monolingvní. Matka pana Železného žije v Itálii přibližně 39 let, takže s dětmi komunikuje v italštině. Do Čech jezdí rodina v průměru každé tři roky a komunikace tam probíhá prostřednictvím překládání pana Železného.

⁴ Pochází z Jižního Tyrolska, což je bilingvní italsko-německá oblast na severu Itálie.

3.8. Kritická reflexe

Přestože jsem se snažila splnit všechny podmínky, aby výzkumný projekt proběhl co nejlépe a abych získala co nejvíce teoreticky nasycených dat, naskytly se situace, které mohly ovlivnit kvalitu mého výzkumu. Kvalita výzkumu byla omezena jak časově, tak rozsahově. Výzkum jsem byla nucena provádět ve velmi krátké době necelých tří měsíců a jen na malém výzkumném vzorku sedmi informátorů, z čehož plyne, že mé závěry platí jen pro případy těchto informátorů a nelze je zobecnit na všechny česko-italské rodiny.

Práci tohoto rozsahu jsem prováděla poprvé a tudíž v ní mohly vzniknout nepřesnosti a nedostatky plynoucí z mé nezkušenosti. Domnívám se však, že i přes tyto nedostatky je moje práce přínosná a umožňuje nahlédnout do problematiky bilingvních rodin.

3.9. Analýza dat

Poté, co jsem všechny rozhovory přepsala formou komentované transkripce a získaná data zpracovala pomocí tématického kódování, jsem se zaměřila na témata, která se přímo vztahovala k mým výzkumným otázkám. Na tento zúžený výběr dat jsem v předběžné fázi interpretace aplikovala rámcovou analýzu, která spočívala ve vypracování textových tabulek, jimiž jsem získala systematický přehled jednotlivých případů a témat. Ritchie a Spencer (1994) vytvořili tuto metodu za účelem snazšího prozkoumávání kvalitativních dat. Vycházeli z toho, že "prvním krokem práce s materiálem je jeho organizace, kdy jde o pečlivé roztřídění a redukci dat. Druhým krokem je vlastní interpretace, která vede k popisné nebo explanatorní zprávě o zkoumané oblasti." (Ritchie, Spencer, 1994, citován v Hendl, 2008) Rámcová analýza slouží nejen k organizaci dat a usnadnění následné kvalitativní analýzy, ale také k porovnání uvnitř případů a mezi případy a identifikace zvláštností a pravidelností v datech.

4. Interpretace dat

Při interpretaci dat jsem pracovala s rámcovou analýzou dat, kladla si výzkumné otázky týkající se bilingvní výchovy v česko-italských rodinách a snažila se najít na ně odpovědi. Zároveň jsem se snažila nalézt shodné, odlišné a opakující se kategorie.

Citace informátorů jsem přepsala pomocí redigované transkripce, která co nejvíce uchovává původní projev informátorů, avšak zároveň umožňuje čtenáři plynulou orientaci v textu a sledování linie vyprávění. Citace jsem redigovala tím, že jsem vyloučila všechna opakující se slova. Opravila jsem vyšinutí z vazby spisovné češtiny a ponechala výrazy obecné češtiny. Slova, na která informátoři kladli důraz, jsem podtrhla a nedorečená slova jsou zakončena pomlčkou.

4.1. Jaké jsou motivace, které vedou české rodiče k rozhodnutí vytvořit / nevytvořit bilingvní rodinu?

Již z výzkumné otázky vyplývají dva hlavní okruhy motivací. Motivace, které vedou české rodiče k rozhodnutí vytvořit bilingvní rodinu a motivace, které vedou české rodiče k rozhodnutí preferovat jeden jazyk a bilingvní rodinu nevytvořit.

I když ne všechny sledované rodiny žily po celou dobu v Itálii, všechny se ocitly v situaci, kdy italština byla většinovým jazykem ve společnosti a naopak čeština jazykem menšinovým. Z tohoto důvodu u všech informátorů rozhodnutí, zda vytvořit či nevytvořit bilingvní rodinu, ovlivňovalo především to, zda rodiče chtějí vynaložit speciální úsilí na to, aby dětem předali český jazyk.

4.1.1. Motivace k předání českého jazyka

Jednou z nejčastějších motivací k vytvoření bilingvní rodiny, kterou informátoři uváděli, byla přirozenost mluvit svou mateřtinou. Téměř všechny informátorky se shodly na tom, že se rozhodly předat dítěti český jazyk, protože by pro ně bylo nepřirozené, aby na dítě mluvili jinak, než svým mateřským jazykem. (srov. Harding-Esch, Riley, 2003 a Cunningma-Andersson, 1999) *To jako v životě bych nepřistoupila na to, že na ní nebudu mluvit svým jazykem. .. Protože to je naprosto nepřirozený a nesmyslný.* (pí. Dvořáková)

Tato přirozenost se ovšem netýká jejich jazykové kompetence. Mluvit italsky je pro ně stejné jako mluvit česky, avšak cítí, že jen v češtině mohou předat svým dětem část sebe sama a tím v češtině navázat k dítěti bližší vztah, než když by s ním komunikovaly v italštině. *Já si ani neumím představit, že bych s nimi nemluvila česky. To aj ten cit jako.* (pí. Táborská) *Citový vztah k tomu dítěti se dá vyjádřit nejlíp v tom vlastním jazyce.* (pí. Pospíšilová)

Další velmi důležitou motivací, která se vyskytovala v odpovědích informátorek, byla komunikace s rodinou v Čechách. Informátorky chtěly, aby se děti mohly domluvit se svými prarodiči a příbuznými nejen za účelem běžné komunikace, ale i za účelem předání zkušeností starší generace mladším, předání rodinných příběhů a tradic. Některé si také uvědomovaly, že by to jejich rodiče těžce nesli, kdyby se nemohli domluvit se svými vnoučaty. *Samozřejmě i rodina, jako aby se dorozuměly se svými příbuznými, to je pro mě důležitý.* (pí. Adamová) *Je hrozně důležitý, aby děti uměli česky, protože když jezdou do Čech za babičkou, za dědou, za tetou, za prababičkou, Aneta má ještě prababičku, tak ta jí má určitě co předat, ta stará babička.* (pí. Táborská) *Na tom všem je podle mě nejdůležitější domluvit se s rodinou.* (pí. Pospíšilová) Komunikace s rodinou v Čechách byla i hlavní motivací pana Železného, aby uvažoval o tom, zda ještě naučit své děti česky. (viz níže)

Velmi zajímavou motivací k předání českého jazyka se v několika případech ukázala být neznalost italských zdobnělých slov při kontaktu s malými dětmi. Neznalost této “zdobnělé mluvy” hodnotily informátorky dvěma způsoby. Pro některé byla jen dalším důvodem, proč především na první děti mluvily česky, který ovšem vyprchal, jakmile si informátorky osvojily zdobnělá slova v italštině, takže u druhých dětí jim už nevadilo obracet se na ně od malička i v italštině. *Ze začátku s Monikou já jsem třeba vůbec neuměla nějaký ty slova pro dětičky, protože jsem to tady vůbec nezažila, takže bylo pro mě mnohem jednodušší s ní mluvit česky.* (pí. Adamová) Pro jiné informátorky byla “zdobnělá mluva” na dítě jejich vyjádřením bližšího vztahu k dítěti, především v jeho formování v útlém věku dítěte. *Když seš maminka česká, narodí se ti malý dítě a ty mu nemůžeš říct, ježíš, ty máš takový hezký ručičky a nožičky malinký, tak to nejde říct v žádným jiným jazyku než v češtině, že?* (pí. Táborská) *Já bych na svoje dítě, hlavně když byli malý ty děti, tak já bych na ně v životě nemohla mluvit nějakým cizím jazykem.* (pí. Dvořáková) V případě, kdy se informátorka rozhodla vzdát své mateřštiny při komunikaci s dětmi, přiznala, že tím přinejmenším ze začátku velmi strádala. *Já jsem se do toho nutila, já jsem ani neznala nějaký ty písničky nebo ty říkadla italský.* (pí. Pospíšilová) (srov.

Harding-Esh, Riley, 2003)

V rámci výpovědí týkajících se předání českého jazyka se vyskytla výpověď, že není vhodné mluvit na děti italsky z důvodu cizího přízvuku, který by mohly děti převzít. *Opravdu to bych nemohla [mluvit na dítě cizím jazykem, pozn. MB]. A ještě ke všemu, jak říkám, my máme ten přízvuk a vždycky ho budeme mít až na malý výjimky, který mluví skvěle a který chytí ten italský akcent, ale těch je málo.* (pí. Dvořáková)

Velmi častou motivací, která určovala výběr jazyka při jazykové výchově, bylo pojetí jazyka jako média, jehož prostřednictvím chtěly informátorky předat dětem svou kulturu, svůj kladný vztah k rodné zemi a svou hrdost na svůj český původ. Informátorky si uvědomovaly, že porozumět hodnotám, postojům a jevům je kompletně možné jen skrze jazyk dané země. *Jelikož mají v sobě část české krve, tak se mohou do české mentality vžít snáz, když budou umět česky.* (pí. Tábořská) *Já musím Veronice určitě věci vysvětlit v té češtině, protože v té němčině určitě situace nenastanou, ani v té italštině.* (pí. Svobodová) Předání své kultury berou některé informátorky velmi vážně. *Myslím si, že je to povinnost, pokud ta matka má jinou kulturu [v tom smyslu i jazyk, pozn. MB], než ten druhý, ji tomu dítěti předat.* (pí. Bártová) *Pořád jim předávám českou kulturu. Pořád jim říkám, jaký jsou tam hezký věci a říkám jim jaký jsou tam věci, který tolik hezký nejsou, ale jako spíš jim říkám ty hezký, pochopitelně. Já si myslím, že je na dobrý úrovni česká kultura všeobecně.* (pí. Dvořáková)

Prostřednictvím českého jazyka chtějí některé informátorky předat svým dětem i svůj vztah k rodné zemi, neboť chtějí aby i jejich děti byly hrdé na svůj český původ. *Já jsme v ní prostě chtěla probudit ten pocit toho češství, tak jsem opravdu zapálila. .. A ona uvidí hokej a začne: "Češi, do toho!". .. Ona je na to hrdá jako, že maminka je Češka.* (pí. Bártová) V tomto bodě se často informátorky vymezovaly i vůči jiným českým matkám, které podle nich nemají dobrý vztah ke své rodné zemi, snaží se na ni zapomenout nebo se za svůj český původ stydí, a proto podle nich s dětmi nemluví česky. Pro některé to bylo další motivací v jejich odhodlání předat dětem svůj jazyk a s ním i kladný vztah k jejich českému původu. *Viděla jsem situace, kde se ty děti za to, že matka mluví česky, styděly, takže to jako byl pro mě nesmírný strašák, že takhle teda nesmím dopadnout.* (pí. Bártová)

Motivací k předání českého jazyka je pro některé informátorky i jejich vlastní velmi dobrý vztah k mateřskému jazyku, který považují za velmi bohatý. *Ta čeština je krásný jazyk a já si myslím, že by byla škoda určitě.. to je obohacení jako a určitě některý ty významy, co jsou v českém jazyku, to v jiným jazyku nenajdeš.* (pí. Tábořská)

Při úvahách informátorek, proč se rozhodly předat svým dětem český jazyk, zazněl často argument, že je pro dítě výhodné být bilingvní. Naprosto všechny informátorky měly k bilingvistu pozitivní přístup a shodly se na tom, že přináší dítěti mnoho výhod. Při svém rozhodování tedy všechny uvažovaly o budoucnosti svých dětí. Jako nejčastější výhodu bilingvistu uváděly rozšíření obzorů: děti se naučí dva (či více) jazyky, poznají dvě (či více) kultury a zjistí že existují různé přístupy, různé pohledy na věc a uvědomí si, že *prostě každý může mít jiný názor a že ten život je různorodý a hrozně pestrý.* (pí. Svobodová) *Otevírá to do slova a do písmene mozek, člověk získá úplně jiný náhled na svět.* (pí. Adamová) *Jak se říká, každý jazyk jsou dvě oči navíc.* (pí. Táborská) Bilingvní děti jsou podle nich více stimulovány poznávat a učit se další věci a i jejich kognitivní schopnosti jsou rozvinutější. *Prostě čím víc jazyků člověk umí, tak opravdu asi pochopí mnohem víc.* (pí. Adamová) (srov. Štefánik, 2004)

Další velmi častou výhodou bilingvistu, kterou informátoři zmiňovali a která je také motivovala k vytvoření bilingvní rodiny, je snazší osvojení dalších jazyků. Informátoři mi na základě vlastní zkušenosti⁵ potvrzovali, že když člověk umí dva jazyky, tak další jazyk se učí snadněji. Kromě toho, že samy mají pozitivní vztah k jazykům si samozřejmě uvědomují, že s více jazyky se mohou jejich děti lépe uplatnit při výběru a hledání práce v budoucnosti. Informátorky si také uvědomují, že pro dítě je velkou výhodou, pokud se může jazyky naučit přirozenou cestou, v podstatě "zadarmo" a navíc již od útlého dětství, kdy se jazyky učí nejsnadněji. *První kdo se naučil italsky byla dcera.* (pí. Táborská) *Určitě třetí jazyk se naučíš snáz, když už umíš dva, protože víš, že existuje i jiný jazyk, než ten tvůj, co umíš od malička.* (pí. Dvořáková). Navíc z jejich pohledu mají bilingvní děti pozitivní přístup k jazykům a predispozice k jejich učení. *Monika je nadšená, že se učí anglicky a chce se naučit všechno.* (pí. Adamová) *Dcera pak studovala jazyky a měla pro to vyloženě vlohy.* (pí. Pospíšilová)

4.1.2. Motivace k preferenci italského jazyka

V rámci sledovaného vzorku byly případy, kdy se změnila situace v rodině, která způsobila, že došlo k preferování italského jazyka a následně k méně častému používání českého jazyka nebo k úplnému opuštění modelu bilingvní rodiny. *Každý dítě má jinou chvíli v tom životě.* (Pí. Pospíšilová) V jednom případě byla preference italského jazyka tak

⁵ V průměru informátoři ovládali další dva cizí jazyky.

velká, že k používání českého jazyka ani nedošlo.

Velmi podstatně ovlivní rozhodnutí rodičů, zda mají rezignovat ve prospěch dominantního jazyka, názory okolí a to především osob, které mají v očích rodičů určitou autoritu. Informátorky se často setkaly s názorem, že bilingvní výchova dítě nadměrně zatěžuje. Např. paní Pospíšilová se na odborné přednášce na téma bilingvismus dozvěděla, že *když to dítě má nějaký problém, tak ho ten bilingvismus ještě víc zatíží a zvětší problém.* (pí. Pospíšilová) Jiným příkladem je paní Adamová, která si vyslechla názor na zatížení dítěte bilingvní výchovou pro změnu od svého italského pediatra, který ji dokonce nabádal k tomu, aby bilingvistu zanechali, kdyby měla dcera nějaké problémy s jazyky.

Názory okolí informátoři akceptovali s ohledem na vlastní perspektivu a situaci, ve které se nacházeli. Např. paní Adamová se rozhodla v bilingvní výchově pokračovat, neboť její dcera neměla s jazyky žádné problémy. Jiným případem byla rodina paní Pospíšilové. Zdravotní stav jejich dětí se nevyvíjel příznivě, a tak se paní Pospíšilová rozhodla, pro jejich dobro, abych je ještě více nezatěžovala, zanechat bilingvní výchovy a mluvit na děti jen italsky. Avšak i v případě svých prvních dvou dětí, které vychovala bilingvně, se paní Pospíšilová řídila názory okolí. Konkrétně učitelka její dcery si stěžovala, že dcera špatně prospívá ve škole a dávala to za vinu bilingvistu. Paní Pospíšilová tomuto názoru nevěřila, nicméně to způsobilo, že sice na dceru i mladšího syna dál mluvila česky, ale už *je pak nenutila do nějakého studia češtiny jako gramatiky, nebo aby četli si a tak, to už jsem nechala na nich.*

Jako demotivující faktor v neprospěch bilingvní rodiny informátorky často uváděly to, že bilingvní výchova je více namáhavá, neboť vyžaduje více času a úsilí, vynaložené nejen na častém překládání, ale také na zvládnutí případné neochoty dítěte mluvit menšinovým jazykem či negativních postojů okolí. U většiny informátorek převážily jejich motivace ve prospěch bilingvní výchovy (viz výše), pro které toto úsilí vynakládá či vynakládala ráda. *Jak říkám, stojí to čas a úsilí, protože jezdit pořád do Čech, tam a zpátky, jako to není zas až taková sranda, protože pracuju, tak si myslím vzít dovolenou. .. Ale já to ráda dělám, protože si myslím, že to má význam.* (pí. Dvořáková) *Pro dítě, který je narozený rodičům, který jsou ze dvou různých zemí a mají dvě různé mentality, dva různé jazyky, tak si myslím, že ten život je velmi náročný.* (pí. Pospíšilová)

Nicméně pro některé informátory byla časová náročnost bilingvní výchovy důvodem, proč se rozhodli preferovat většinový italský jazyk, zanechat bilingvní výchovu nebo se o ni vůbec nepokusit. Časová náročnost se v těchto případech projevila tak, že informátorky

nastoupily po mateřské dovolené do práce (případ pí. Pospíšilové a pí. Adamové), či pracovali dlouho do večera (případ p. Železného) a neměli podle jejich názoru dostatek času na předání českého jazyka. Tito informátoři se shodovali na tom, že jejich děti tak byly v daleko větší míře vystaveni většinovému jazyku, k čemuž podle nich přispělo jednak italsky mluvící opatrovatelé dětí (chůva, prarodiče) a také nižší počet návštěv českých prarodičů v Itálii, které byli způsobeny různými důvody (např. pokročilé stáří, první vnouče oblíbené avšak druhé vnouče zlobí, aj.). Motivací k preferenci italštiny jim tedy bylo i převažující italské prostředí okolo dítěte a podle nich nedostačující kontakt dětí s českým jazykem.

Dalším důvodem k preferenci italského jazyka bylo pro některé informátorky postavení jazyků z hlediska jejich uplatnění, *neboť užití tý češtiny je opravdu velice malý, je to takový skoro luxus.* (Pí. Pospíšilová) (Srov. Hardin-Esh, Riley, 2003) Jiné informátorky souhlasily, že by byly radši, kdyby se přirozeným způsobem mohly jejich děti naučit nějaký jiný jazyk, který má větší uplatnění než čeština, například anglický jazyk, avšak v jejich postoji k bilingvní rodině nakonec převážili motivace k předání češtiny. (viz výše) *Určitě je to výhoda a ne kvůli tomu, že je to čeština, protože čeština moc výhodný jazyk není...* [výhoda, pozn. MB] *že chápe, že existují dva různé jazyky už od malička.* (pí. Adamová)

Zvláštní případem, který se o bilingvismus ani nepokusil, byl pan Železný, jehož rodina je monolingvní v italském jazyce. Pan Železný své děti česky neučil, neboť tvrdí, že neví, jakým způsobem by měl děti naučit svůj jazyk. *Nemám na to vlohy asi jako mluvit na děti česky, takže z toho sešlo.* Motivací pana Železného nevytvořit bilingvní rodinu byla podle něj tedy nedostačující schopnosti k předání jazyka dítěti společně s motivací nedostatečného kontaktu dětí s češtinou a časovou náročností. Pan Železný totiž dodával, že by na bilingvní výchovu ani neměl dostatek času, neboť pracuje dlouho do večera a navíc bydlí v domě s rodiči své manželky, takže jeho děti jsou až příliš vystavené italštině. Negativním názorem na bilingvismus ovlivněn nebyl, naopak se setkal s názorem, že je měl učit česky. *Jenže říkám, mě to nikdy tak nepřišlo naturální.* Avšak své rozhodnutí pan Železný občas lituje - *jsou někdy chvíle, kdy si říkám, že jsem to měl udělat.* Takové chvíle nastanou, když jsou s rodinou v Čechách, nebo když se setkají s ostatními česko-italskými rodinami, a způsobí, že pan Železný zvažuje, zda by neměl ještě zkusit naučit své děti česky. (viz výše)

4.2 Jak přistupují rodiče k bilingvní výchově?

Téměř všichni informátoři se shodli na tom, že se dopředu s partnerem nedomlouvali na tom, jakými jazyky budou na dítě/děti mluvit. Ve většině případů šlo o spontánní rozhodnutí, které přináší daná situace. Informátorky ale často v rozhovorech zdůrazňovaly, že manžel s bilingvní výchovou souhlasil, či alespoň nevyjadřoval nesouhlas, což je v jejich rozhodnutí utvrzovalo. Z jejich odpovědí také vyplynulo, že manželovým souhlasem zároveň míní to, že manželovi nevadí, že nerozumí jejich komunikaci v češtině. *Jo, to jako bylo bez diskuze, díky tomu, že Fabio s tím od začátku souhlasí a že to podporuje. .. Určitě to pomůže hodně i tobě, protože kdybys v tom byla sama a ještě ses musela dohadovat. On ti bude říkat: "Cos jim řekla? Já jim nerozumím, já ti nerozumím." Tak to ti samozřejmě nepřidá.* (pí. Dvořáková)

Jen paní Adamová s manželem dopředu přemýšlela, jak budou mluvit na děti, *protože já jsem odjakživa chtěla aby češtinu uměli a manžel neměl nikdy absolutně žádný výtky. Souhlasí s tím naprosto.* Domluva tedy probíhala tak, že paní Adamová byla rozhodnutá předat dětem český jazyk a vytvořit tak bilingvní výchovu a manžel s tím souhlasil.

Ať už se informátorky s manželem dopředu domlouvaly nebo ne ohledně jazykové výchovy svých dětí, tak manželův souhlas, i když mnohdy nevyřčený, byl podstatným faktorem při vytváření bilingvní rodiny.

Podle faktorů důležitých při rozvoji bilingvismu jsem rozlišila strategie, které vedou k posílení jazyka, a faktory, které vedou k oslabení jazyka.

4.2.1. Strategie k posílení jazyka

4.2.1.1. Důslednost

Všechny informátorky, i když v některých případech jen na přechodnou dobu, ať už na radu odborníka či po vlastním uvážení, zvolili pro bilingvní výchovu svých dětí metodu jeden člověk, jeden jazyk neboli Grammontovo pravidlo, přičemž jejich zvoleným jazykem byla čeština. Grammontovo pravidlo se projevilo jako nejběžnější metoda, přičemž jeho úspěšnost byla podle informátorek výraznější, pokud se pravidlo dodržovalo důsledně. (srov. Grosjean 1982)

Podle informátorek je k posílení jazyka nezbytné být důsledný v používání zvoleného jazyka jak doma tak na veřejnosti. Informátorky si pro tyto situace vytvořily vlastní strategie

komunikace s okolím. Např. paní Bártová na dceru mluví zásadně česky a v přítomnosti lidí, kteří česky nerozumí, se jim omlouvá a pokud to je potřeba, tak jim svou komunikaci s dcerou překládá. Stejně tak paní Dvořáková mluví na děti jen česky, *i když to Italům vadí*.

Další strategie k posílení jazyka při komunikaci s okolím se u některých informátorek projevovala v jejich přístupu k česky mluvícím rodičům, kteří na své děti mluví italsky. V těchto situacích některé informátorky vyvíjí tlak, aby tito dospělí bilingvní Češi reagovali na dítě česky. Např. paní Bártová se obracela na české matky, které na své děti česky nemluví, slovy: *Prosím tě mohla bys na ni mluvit česky, protože mě o to jde a pro mě je to důležitý*.

Důležitost důsledného prosazování českého jazyka v komunikaci s dětmi si informátorky uvědomují ještě v další rovině. Podle nich nutnou strategií k posílení jazyka je odmítat komunikaci s dětmi v italštině, i když děti o ni samy usilují. Pokud tedy dcera či syn začnou mluvit italsky, je třeba nereagovat či jim říct, aby to pověděli česky. (srov. Lanza, 1997) *Děti jsou od rána celý den v kontaktu s italštinou, takže když přijdou domů a chtějí mi něco povykládat, že jo, tak mi to začnou vykládat v italštině a já dělám jako že nic, že jsem je neslyšela. A oni, tak si mě slyšela nebo ne, italsky. A já říkám, co prosím, cos říkal. A pak pochopí a začnou mě to vykládat v češtině*. (pí. Táborská).

Důslednost je podle informátorek důležitá nejen proto, aby děti mluvili menšinovým jazykem co nejlépe, ale speciálně v případě Grammontova pravidla i proto, že si děti podle nich potřebují identifikovat jazyk s určitou osobou. (srov. Grosjean, 1982) Velmi dobře je tato potřeba identifikace vidět na případu paní Bártové, jejíž dcera ji často žádala, aby venku nemluvila anglicky či italsky slovy: *Mami, nech toho, já chci svou českou maminku*.

Přestože informátorky zdůrazňují, jak je důležité být důsledný ve zvolené strategii, přiznávají, že v určitých situacích ji také porušují, avšak je to podle nich jen minimálně. Především pokud má mít jejich sdělení výchovný efekt, neboť některé informátorky se shodly na tom, že pokud napomínají děti v italském jazyce, má to větší účinnost, kterou odůvodňují například tím, že dítě má osobu natolik spojenou s jedním jazykem (viz výše), že spíše zareaguje na napomenutí, když ho uslyší v jazyce, které si s osobou běžně nespojuje. Jiným důvodem větší účinnosti napomínání v jiném jazyce je zachování důstojnosti dítěte před ostatními. Např. paní Táborská napomíná děti italsky v Čechách a česky v Itálii, protože si myslí, *že to je pozitivní, protože se je to nedotkne takovým způsobem, protože okolí neví, co jsem jim řekla, tak se necítí uražen*.

4.2.1.2. Dostatečný kontakt s jazykem

Všichni informátoři si uvědomovali, že k předání jazyka je nezbytné poskytnout dítěti dostatečný kontakt s jazykem a to jak doma, tak mimo domov. Nicméně hodnocení, jaký poměr užívání jazyků je v dané situaci optimální pro osvojení si menšinového jazyka, se může lišit. Např. v rodině Bártových a Táborských převažuje komunikace v češtině. V rodině Táborských je to proto, že manžel paní Táborské se naučil česky, sám se rozhodl opustit od předávání svého mateřského jazyka a rodiče zavedli strategii menšinový jazyk doma. V rodině Bártových je převaha češtiny způsobená pozdními příchody otce z důvodu pracovního vytížení a komunikace doma tak podle slov paní Bártové probíhá v 85% času v češtině, což si paní Bártová uvědomuje jako velkou výhodu pro rozvoj bilingvismu dítěte. V rodině paní Dvořákové je postavení jazyků 60:40 ve prospěch italštiny, *což si myslím, že je dobrý, na to že žijeme v Miláně.* (pí. Dvořáková). Pro někoho je akceptovatelnou dotací pro zvládnutí českého jazyka i komunikace daleko menšího rozsahu (kolem 20%).

Při samotné jazykové výchově je pak podle informátorek důležité časté čtení českých pohádek a příběhů, poslouchání českých pohádek v rádiu, dívání se na české filmy a pohádky a zpívání českých písniček. *Když jim čteš [české, pozn. MB] pohádky, tak to není těch sto slov, co užíváš normálně, tam jsou spousta výrazů. A pohádky se dětem líbí většinou.* (pí. Dvořáková)

Jazyková výchova v rámci společnosti je založena na častém překládáním italských slov do češtiny. Většina informátorek uváděla, že dětem překládaly jen slova, které jim chyběli při jazykovém projevu. Oproti tomu například paní Táborská kladla na překládání daleko větší důraz. *Všechny maminky nebo kamarádky na ní mluvily italsky, tak já každou věc, co jí kdo kdy řekl v italštině, tak já jsem jí to hnedka překládala do češtiny.* (pí. Táborská)⁶

Informátorky si uvědomovaly, že nejvíce přijdou děti do kontaktu s českým jazykem po delší návštěvě Čech. Z tohoto důvodu byl pro ně pobyt v Čechách jednou z hlavních strategií, jak udržet znalost menšinového jazyka na stejné úrovni jako většinový jazyk. Většina informátorek jezdí do Čech v létě na prázdniny a některé i během roku. A např. paní Adamová přemýšlí, že by svého syna nechala na nějaký čas u prarodičů v Čechách, pokud by měl problémy mluvit česky.

Kromě dostatečného kontaktu prostřednictvím rodiče a v českém prostředí je podle většiny informátorek důležitý i častý kontakt s česky mluvícími jedinci i v Itálii. *Aby děti*

⁶ Paní Táborská svým dětem překládala slova často i do jiných jazyků, aby si uvědomily, že existuje mnoho různých jazyků a *čím víc jich budeš znát, tím líp, že jo, pro tebe.* (pí. Táborská)

mohly mluvit česky, tak právě děláme to malování vajíček a drakiádu a piknik v parku. (pí. Táborská) Já jsem právě vyhledávala i tu českou společnost tady, nějaký český maminky a děti, protože jsem si uvědomovala, že to nestačí jenom na ně mluvit. (pí. Pospíšilová)

Některé informátorky se rozhodly zajistit dětem dostatečný kontakt s češtinou i prostřednictvím školy. Např. paní Pospíšilová na radu své profesorky lingvistiky vytvořila v Itálii “českou školu”, která sice nebyla školou v pravém slova smyslu ale splňovala účel, se kterým byla vytvářena – aby děti byli více vystavené češtině a mohly ji častěji používat. Tato “česká škola” byla skupina asi deseti dětí, jejichž jazykové kompetence v češtině se velmi lišily. *Některý uměli strašně málo a některý strašně moc.* Z toho důvodu nebylo jednoduché vytvořit jednotnou výuku a navíc se scházeli podle slov paní Pospíšilové jen jednou týdně. *No a tak jsme je nějak učili hrou. ..Něco jsme jim předávali, ale nedalo se to nazvat výukou českého jazyka, hlavně neuměli psát.* “Českou školu” udržovala paní Pospíšilová přes pět let, kdy zanikla, neboť její dcera začala chodit na střední školu, kde měla víc učení a na “českou školu” nezbyl čas.

Jiným příkladem dostatečného kontaktu s češtinou prostřednictvím školy je paní Dvořáková, která byla s manželem už od začátku domluvená, že děti budou chodit do základní školy i v Čechách. Stráví v ní každý rok celkem dva a půl měsíce. Učí se český jazyk a dějepis, ze kterých jsou na konci roku známkování na vysvědčení. Paní Dvořáková zapsala své děti do české školy nejen proto, aby se naučily dobře česky i po gramatické stránce, ale také aby získali zkušenosti jiného přístupu. *Rozšíří to obzory hrozně. Podle mého názoru ta škola je jiná. Italská a česká škola je jiná, jako v mnoha věcech.* (pí. Dvořáková) Některé informátorky uvažují, že po vzoru paní Pospíšilové zapíší své děti i do základní školy v Čechách, jiné se spokojují jen s italskou školou a českou gramatiku se chystají předat dětem sami. Např. paní Táborská lituje, že její starší dcera nechodila do české školy a mladší dceru chce určitě zapsat i do školy v Čechách, *aby ty základy nějaký ten pravopis měla, já si myslím, že to je důležitý určitě.* (pí. Táborská)

Strategií, jak zajistit dětem dostatečný kontakt s menšinovým jazykem, je pro některé informátorky i vyhledání české chůvy, pokud nemohou být s dítětem sami doma. Některým se podařilo najít českou chůvu, jiným se to nepodařilo a některé nepokládali českou mluvící chůvu za důležitou. Český mluvící chůvu se některé informátorky nesnažily vyhledat jen kvůli jazykovému přínosu, ale také kvůli českému přístupu k výchově, který se podle mnohých informátorek velmi liší od toho italského. Informátorky se shodují na to, že italské děti jsou často nevychované a italský přístup k výchově je velmi volný. Např. pro paní Bártovou je stejně jako jazykové hledisko důležitá i návaznost na její výchovu. Co se

toho češství týče, tak si myslím, že to není jenom o řeči, ale je to rozhodně i o tom, jakým způsobem se normální český člověk chová k malým dětem, jakým způsobem vychovává. .. Tak spíš než pro tu češtinu dneska [hledá českou chuť, pozn. MB] už z toho důvodu, aby ta výchovná kontinuita měla hlavu a patu. (pí. Bártová)

4.2.1.3 Motivace pro děti

Informátorky chápaly jako podstatné pro úspěch osvojení si menšinového jazyka potřebu dostatečně motivovat své děti. Hlavní podmínkou, která významně pozitivně ovlivňuje situaci učení se jazyka, je podle nich kamarádství s českými vrstevníky. Informátorky upozorňovali na to, že je nezbytné, aby měly děti v Čechách nebo mezi Čechy v Itálii své vrstevníky, aby měli větší motivaci se učit česky. (srov. 2.5) *Ze začátku tam [v české škole, pozn. MB] neměl kamarády. .. Až teďka konečně v pátý třídě. ..tam si našel nějakého kamaráda, tak už tam taky chodí radši. (pí. Dvořáková)*

Záměrem některých informátorek nebylo jen to, aby děti měly mezi českými vrstevníky své kamarády, ale také aby si děti uvědomily, že nejsou jediní, kdo se učí od dětství dva jazyky. Např. bývalá profesorka paní Pospíšilové radila, aby si k jazykové výchově přibrala víc dětí. *No tak jsem si někoho přivzala až do té míry, že jsme založili českou školu tady. (pí. Pospíšilová) Ty děti, když vidí, že i jiný dítě je na tom stejně, tak mu to pomůže. (pí. Dvořáková)* Některé se zajímaly nejen to, aby se jejich děti stýkaly s dětmi ve stejné situaci, ale také aby byly zároveň v prostředí, které vychází vstříc konceptu bilingvismu a multilingvismu. Např. paní Bártové z tohoto důvodu zapsala svou dceru do mezinárodní anglické školy.

Z důvodu dostatečné motivace dětí k častým návštěvám Čech a následném posílení menšinového jazyka jsou podle informátorek důležité také vztahy v rodině. Pokud děti vychází dobře se svými prarodiči a ostatními rodinnými příslušníky, tak mají podle informátorek větší snahu se učit jejich jazyk. *Jsou moc důležitý ty vztahy, protože opravdu když to dítě tam jezdí rádo, tak to jde mnohem líp. Když tam nechce jezdit, tak s tím budeš mít problémy. (pí. Dvořáková)*

Motivací dětem je podle některých informátorek i vlastní pozitivní vztah k jazyku. *Žiju příkladem, to znamená, že když se ten člověk chová, jako to, co je, nestydí se za to, tak to dítě to nemůže nemít rádo, protože to je vaší součástí. Pokud má rád rodiče a matku, což je, aby dítě nemělo rádo matku, tak má samozřejmě rádo i tu dimenzi. (pí. Bártová)*

4.2.1.4 Odhodlání a přesvědčení

Dále informátorky zmiňovaly, že je při prosazování menšinového jazyka nezbytné odhodlání vytrvat v bilingvní výchově a přesvědčení o správnosti bilingvní výchovy a vlastní pozitivní postoj k jazyku, který zároveň dítě motivuje (viz výše). *Jako chce to houževnatost podle mě a tak jako být opravdu hluboce přesvědčen o tom, že to je to nejlepší, co pro to dítě může být. Protože v okamžiku, kdy o tom začneš pochybovat, tak tohle přestaneš dělat.* (pí. Bártová) *Rozvíjí se to úplně přirozeně. Musí samozřejmě člověk v tom vytrvat. Když bych najednou začala mluvit italsky, tak ono to dítě, když je malý, tak na to určitě přejde.* (pí. Dvořáková)

Odhodlání informátorek se projevovalo i v rovině pokračování v bilingvní výchově přes negativní vliv okolí. *Hodně lidí mi to rozmlouvalo, že je to hrozná blbost a že je to zbytečný. .. Vůbec ne, neovlivnily. To spíš my, nebo já, se snažíme ovlivnit ty uzavřené lidi tím, že neexistuje opravdu jenom ten jejich uzavřený svět, ale že existuje i něco jiného.* (pí. Táborská) A např. paní Dvořáková byla odhodlána pokračovat s českým vzděláváním svých dětí přes neochotu italských učitelek ukončovat dětem školní rok dřív.

4.2.2. Faktory vedoucí k oslabení jazyka

Z výpovědí informátorek vyplývalo, že k oslabení jazyka dochází, pokud děti nemají dostatečný kontakt s jazykem nebo pokud rodič není dostatečně odhodlán a přesvědčen o správnosti bilingvní výchovy. (viz výše) Dále také pokud jsou ve své strategii nedůsledné či pokud nemají dostatek času věnovat se jazykové výchově dítěti.

4.2.2.1. Nedůslednost

Informátorky byly ve své strategii nedůsledné z mnoha důvodu. Jední z nich byl nátlak dítěte, které nechtělo na veřejnosti mluvit menšinovým jazykem, anebo protože se u něj již začala projevovat dominance ve většinovém jazyce a bylo pro něj snazší v něm komunikovat. *Monika právě když mi něco vypráví, co se zrovna stalo a je toho plná, tak to neumí rovnou říct třeba v češtině.* (pí. Adamová)

Svou nedůslednost vysvětlovaly některé informátorky také společenskými důvody, neboť jim přišlo netaktní, aby komunikovaly se svými dětmi v českém jazyce v přítomnosti lidí, kteří mu nerozumí. *Ona nechce, abych na ní mluvila česky, ale já ani taky ne, protože zase musíme komunikovat s těmi jejími kamarády, s maminkami kamarádů, a tak dále.* (pí. Adamová) Zároveň si některé z nich uvědomovaly, že tím snižují dětem kontakt s

menšinovým jazykem a oslabují tak bilingvní výchovu. *Když přišel někdo z Italů, tak jsem začala italsky, což někdo nedělá. Mě to přišlo taky takový jako, že nevědí, co si říkáme a tak. Je to škoda, protože o to míň se mluví česky.* (pí. Pospíšilová)

Dalším důvodem byla jejich nedbalost, neboli to, že již nepokládali za tolik důležité důsledně dodržovat předem zvolenou strategii. *Zapomenu, že musím přepnout a už jedeme v italštině. Už je to takový, že si na to musíme vzpomenout občas.* (pí. Adamová) Dokonce se občas stane, že dodržování pravidla připomene dcera paní Adamové: *Mami, musíme mluvit česky, aby Massimo uměl česky.*

Výše zmíněné důvody, které vedly k nedůslednému dodržování strategie, způsobily u některých informátorek odklon od Grammontova pravidla a přechod ke střídanému používání jazyk. Např. paní Adamovou dnes používá oba jazyky střídaně *jak si člověk vzpomene, jak to vyjde, jak to přijde.* (srov. 2.1.5.) U některých informátorek způsobilo nedůsledné dodržování strategie problémy v jazykovém vyjádření dítěte, které vedly dítěte k odmítání jazyků působícím mu problémy. Např. paní Svobodová mluvila nejdřív jen česky, ale poté, co dcera začala chodit do italských jeslí a následně do německé školky, tak začala venku s dcerou komunikovat i v italštině a němčině podle prostředí a podle jazyka osoby, která se účastnila komunikace. Tento přístup způsobil oslabení českého jazyka natolik, že po přestěhování rodiny do Čech, měla dcera paní Svobodové podle ní problém zařadit se do kolektivu ve školce, neboť špatně rozuměla česky. Chyběla jí slovní zásoba, *ale strašně moc.* Výsledkem bylo to, že dcera na krátký čas odmítala mluvit italsky a německy. *Ona v tý školce cítila, že něco není v pořádku, tak ona jakoby ty dvě řeči úplně jakoby dala stranou, ona i jako s tátou jsem měla takový pocit, že se neměla chuť bavit.* Tuto situaci paní Svobodová řešila tím, že začala důsledně dodržovat Grammontovo pravidlo. (srov. 4.2.1.1) Podle paní Svobodové se brzy jazyková situace vyřešila, neboť se dcera zlepšila v češtině, začlenila se do kolektivu ve školce a následně začala opět komunikovat i italsky a německy.

4.2.2.2 Nedostatek času, převaha kontaktu s italštinou

Některé informátorky zdůrazňovaly, že k oslabení jazyka často dochází, pokud rodiče nemají dostatek času se věnovat jazykové výchově dětí. *Aby člověk mohl předat jazyk, musí být velice přítomen. V okamžiku, kdy je velmi pracovně vytížen, tak to moc dobře nejde.* (pí. Bártová) Také se podle nich projeví rozdíl v tom, jestli byly s dítětem na mateřské dovolené a měli více času se věnovat jazykové výchově češtiny, nebo když nastoupily hned do práce, nemohly se jazykové výchově dětí dostatečně věnovat a navíc

měli jejich děti italsky mluvící chůvu. Např. paní Adamová nastoupila u svého druhého dítěte velmi brzy do práce, synovi našla italsky mluvící chůvu a dnes se domnívá, že její syn bude mluvit míň česky než její dcera, *protože jsem neměla s ním mateřskou.*

4.3 Jakým způsobem hodnotí rodiče jazykové kompetence svých dětí?

V předchozí kapitole jsem se zabývala přístupem českých rodičů k bilingvní výchově a jejich zvolenými strategiemi. V návaznosti se zaměřuji na to, jakým způsobem čeští rodiče hodnotili úspěch své bilingvní výchovy a v jakých kategoriích hovořili o jazykových kompetencích svých dětí.

Všechny informátorky si uvědomují konkurenci druhého jazyka a zvládnutí českého jazyka popisovaly často ve vztahu k italskému jazyku. Ty, co dodržovaly důsledně zvolenou strategii, tedy Grammontovo pravidlo nebo menšinový jazyk doma, popisovaly bilingvismus svých dětí jako vyvážený a zdůrazňovaly, že oba/všechny tři jazyky umí jejich děti na stejné úrovni. Např. paní Táborská hodnotila jazykové kompetence svých dětí slovy: *mluví italsky a česky plynule.* Paní Bártová uváděla, že trilingvismus její dcery je vyrovnaný a paní Dvořáková kladla důraz na to, že obě její děti *jsou stoprocentně bilingvní.* Ty, co ve své strategii úplně důsledné nebyly, tak uváděly, že děti menšinovým jazykem mluví, ale preferují většinový jazyk. *A mluví se už mnohem víc italsky, protože Monika, taky to je pro ni jednodušší.* (pí. Adamová)

Všechny informátorky nějakým způsobem rozlišovaly mezi kompetencí jazyka a používáním v tom směru, že často rozlišovaly mezi tím, jestli jejich děti jazyku rozumí a jestli jím i mluví. (srov. Baker, Jones, 1998). Např. pí Adamová, která z Grammontova pravidla přešla k míchání jazyků, srovnává u svých dětí používání jazyka z hlediska porozumění a mluvy: *Monika rozumí samozřejmě výborně a mluví celkem slušně.* Syn paní Adamové ještě nemluví, avšak podle ní *určitě absolutně rozumí a je otázkou, jestli mi nebude odpovídat italsky. To taky některý děti dělají. Že na ně mluvíš česky a oni ti odpovídají italsky.* (pí. Adamová) *Já myslím, že jo, ještě se dorozumí.* (pí. Pospíšilová)

Jiné informátorky vztahovaly používání jazyka k mluvení a psaní. *Mluví, píšou česky, italsky.* (pí. Svobodová) *Umí [starší dcera, pozn. MB] češtinu mluvenou, ale psanou s tím má trochu problémy.* (pí. Táborská) V rámci tohoto rozlišení některé informátorky hovořili o jejich snahách naučit děti českou gramatiku, či je zapsat do školy v Čechách. (viz výše) Některé informátorky kladly důraz i na schopnost číst, jiné se o ni nezmiňovaly.

Z odpovědí informátorek vyplynulo, že si uvědomují možné nedostatky jazykové výchovy v cizí zemi a při hodnocení jazykových kompetencí svých dětí kladly důraz na to, že si český jazyk jejich děti osvojili velmi dobře s ohledem na pobyt v cizí zemi, či dokonce na stejné úrovni, jako děti vyrůstající v Čechách. *Na to, že je narozená v Itálii a má jenom maminku Češku a tatínka má cizince dokonce, tak ona [druhá dcera, pozn. MB] mluví dobře česky si myslím.* (pí. Táborská) [Česky, pozn. MB] *mluví tak, že opravdu jako absolutně by nikdo nepoznal, že žije za hranicemi.* (pí. Bártová) *Když přijely do Čech tak nebylo poznat, že nejsou odtamtud.* (pí. Pospíšilová)

Některé informátorky hodnotí jazykové kompetence svých dětí přes jejich vztah k jazyku. *Anička je ráda, že umí česky. Líbí se jí jazyky.* (pí. Adamová) Pro tyto informátorky je velmi důležité, pokud jejich děti neovládají dobře jeden jazyk, a nemusí to být mateřský jazyk informátorek, nebo pokud jím nemluví vůbec, aby děti měly alespoň kladný vztah k tomuto jazyku (a této dimenzi všeobecně) a pasivně ho ovládaly pro jeho případné budoucí oživení. (srov. Harding-Esh, Riley, 2003) *V němčině komunikuje bez naprostých problému. Tu italštinu už, já bych řekla, že v tý komunikuje velmi málo, ale s tím, že ona, bych řekla, že k ní už má pozitivní vztah. .. Ona samozřejmě ty dva jazyky nemá šanci zapomenout, protože je měla od malička.* (pí. Svobodová) *Druhý dva synové si občas vzpomenou na nějakou písničku nebo na nějaký moje pořekadlo a mají dobrý vztah, že jo, ke všemu, co je české, ale česky neumí.* (pí. Pospíšilová)

Další kategorií, ve které informátorky hodnotily jazykové kompetence svých dětí, byla slovní zásoba. Informátorky si uvědomovaly, že slovní zásoba jejich dětí, není tak bohatá, jako slovní zásoba dětí, vyrůstajících v Čechách. Zároveň často zmiňovaly, že návštěva Čech rozšiřuje komunikační situace a viditelně dětem rozšiřuje slovní zásobu a že vždy po delší návštěvě Čech děti mluví česky lépe a častěji. *Určitě nemá ten slovníček, tu zásobu tak pestrobarevnou, jakoby se dalo říct jako její třeba sestřenice v Čechách. .. A když jede do Čech, tak ji vždycky den dva trvá, než se dostane mezi ně, protože oni všichni mluví hrozně rychle česky, a jí to chvíli trvá, ale pak se rozpovídá.* (pí. Táborská) *Zážitky v Čechách vypráví mnohem snadněji, než to co zažije tady.* (pí. Adamová) *Lenka mluví teď víc, jak byla teď týden v Čechách, tak má větší tendenci mluvit česky.* (pí. Dvořáková) Nedostatečnou slovní zásobu menšinového jazyka a její obohacení a celkové zlepšení jazyka po delší návštěvě dané země a kontaktu s tímto jazykem potvrzuje i případ paní Svobodové: *když přijedeme do Itálie, tak ona se zas do té italštiny na chvíli dostane.*

Některé informátorky také uváděly, že jejich děti měli v útlém věku italský přízvuk v češtině, který se ovšem vytratil po delší návštěvě Čech. *Tam jí to, prostě jak byla sama,*

jak neměla žádný Italy kolem sebe a byla v českém prostředí, tak od té doby prostě už nikdy ten přízvuk, co měla předtím, už neměla. (pí. Dvořáková) Kategorii přízvuku informátorky zmiňovaly i ohledně českého přízvuku, když upozorňovaly na to, že děti si osvojí český přízvuk oblasti, ze které pochází jejich matka. *Děti moravských matek, mluví moravsky.* (pí. Dvořáková)

Většina informátorek se při svém hodnocení jazykových znalostí často vymezovala i vůči dalším jazykům, které si jejich děti osvojily či osvojují, přičemž se všechny shodly na tom, že jejich děti si osvojovaly další jazyky bez naprostých problémů a že je ovládají na dobré úrovni. *Starší dcera už teď umí dobře aj anglicky.* (pí. Tábořská) Ve dvou případech se stal další jazyk součástí komunikace rodiny, která se tak stala trilingvní. Obě informátorky z trilingvních rodin mluvily o jazykových schopnostech svých dětí ve vztahu k obtížnosti trilingvismu a upozorňovaly na to, zda jejich děti měli či neměli s třemi jazyky problémy. *Ten třetí jazyk není pro ni absolutně žádný problém. Nekotala, nemluvila později. Naprosto paralelně mluví, podle toho, kdo je mateřská řeč, tak na toho se obrací, bez jakýchkoliv problémů.* (pí. Bártová) Narozdíl od dcery paní Bártové dcera paní Svobodová měla s trilingvismem problémy. *Dělá [čeština] jí problémy, protože ona právě kolikrát nerozuměla, co ty děti.. .. S tou italštinou máme teďka, jak bych to řekla, problémy.ten vývoj v tom jazyce je úplně jiný, než když potom dítě zápasí se třemi jazyky odmalička.* (pí. Svobodová)

ZÁVĚR

V předchozích kapitolách jsem se věnovala určitým kategoriím, ve kterých mí informátoři popisovali své motivace k bilingvní výchově, své představy o bilingvní výchově a ve kterých hodnotili jazykové kompetence svých dětí. Při zaměření se na kategorie, které považují informátoři za podstatné při bilingvní výchově, jsem zjistila, že důležitost jednotlivých kategorií nebyla pro všechny informátory stejná. Na závěr jsem se vrátila k jednotlivým kategoriím a snažila se rozpoznat, jaké kategorie se u rodičů shodují a rozpoznala jsem tři typy rodičů: důsledný rodič, nedůsledný rodič a rezignující rodič.

Důsledný rodič v mém výzkumném souboru měl velmi silný vztah k mateřskému jazyku, bylo pro něj nepřírozené mluvit na dítě jiným než mateřským jazykem a zároveň si uvědomoval, že v jakémkoliv jiném jazyce by si nemohl vytvořit tak blízký vztah, jaký si vytvoří, když s ním komunikuje ve svém mateřském jazyce, v tomto případě tedy v češtině. “Zdrobnělá mluvy” na malé děti je pro důsledného rodiče vyjádřením jeho blízkého vztahu k dítěti a její neznalost v italštině pro něj tak nebyla vůbec významná. U důsledného rodiče se také častěji objevovala snaha předat dětem svůj kladný vztah k rodné zemi, svou hrdost na svůj český původ a svou kulturu, což je podle nich nejlépe možné jen prostřednictvím jazyka.

Důsledný rodič se v mém výzkumném vzorku snažil za všech okolností jak doma tak mimo domov dodržovat zvolenou strategii bilingvní výchovy. Pokud se důslední rodiče obracely na děti vždy jen v jazyce, který si pro svou bilingvní výchovu zvolili, tedy v českém jazyce, tak si děti podle nich bez jakýchkoliv problémů osvojily velmi dobře oba jazyky, v jednom případě dokonce tři jazyky, a rozvinul se u nich vyvážený bilingvismus (trilingvismus). Pokud strategii důsledný rodič porušuje, tak jen ve výjimečných případech.

Důslednost v používání menšinového jazyka – češtiny - při komunikaci s dítětem jak doma tak mimo domov je pro důsledné rodiče strategií, jak dětem zajistit dostatečný kontakt s menšinovým jazykem. Dále je podle nich nezbytné vytvořit pro dítě co nejbohatší české prostředí v podobě např. českých pohádek z rádia, českých filmů, zpívání českých písniček a pak také stýkání se s česky mluvícími vrstevníky v Itálii a samozřejmě časté

návštěvy Čech.

Kromě toho si každý důsledný rodič vytvořil své vlastní strategie pro intenzivnější používání češtiny. Např. překládání všech italských slov do češtiny, nebo žádání všech z okolí dítěte, kdo mluví česky, aby na dítě nemluvil jinak. Někteří důslední rodiče zajistily dětem dostatečný kontakt s menšinovým jazykem i prostřednictvím české školy, ať už formálního vzdělání ve škole v Čechách nebo neformální “školy hrou” v Itálii, což se ukázalo být podle nich velmi přínosné pro bilingvismus dětí.

Jako další strategie k posílení menšinového jazyka uváděli důslední rodiče motivování dětí k používání menšinového jazyka v podobě českých kamarádů, se kterými se potřebují domluvit, či v podobě dobrých vztahů s českými prarodiči a ostatními rodinnými příslušníky, na které se budou děti těšit. Podle důsledných rodičů je také potřeba děti pozitivně motivovat častým stykem s jinými dětmi z bilingvních či multilingvních rodin, aby si děti uvědomily, že bilingvismus není nic zvláštního a že i jiné děti jsou ve stejné situaci jako ony.

Společnou vlastností důsledných rodičů bylo hluboké přesvědčení o správnosti bilingvní výchovy a velké odhodlání předat svým dětem svůj mateřský jazyk a vytrvat v bilingvní výchově i přes negativní vliv okolí či přes snahy dětí mluvit jen většinovým jazykem.

Typ důsledného rodiče v mém výzkumu představuje paní Bártová, paní Dvořáková, paní Tábořská a paní Pospíšilová u prvních dvou dětí.

Nedůsledný rodič se velmi často obrací na dítě v jiném jazyce než který si zvolil pro svou bilingvní výchovu. V případě mého výzkumného vzorku se jednalo o zvolený menšinový jazyk, který byl nedůsledným rodičem často střídán většinovým jazykem či jazyky. Jeho motivací k vytvoření bilingvní rodiny je především možnost komunikace s rodinou v Čechách. Neznalost “zdrobnělé mluvy na malé děti”, byla pro nedůsledného rodiče argumentem, proč na dítě nemluví italsky, ale nevztahoval ho k bližšímu vztahu k dítěti.

Ke střídání jazyků a nedůslednosti přispěly určité situace, které snížily kontakt dětí s menšinovým jazykem a oslabil tak odhodlání českých rodičů pokračovat v důsledné bilingvní výchově či v ní vůbec vytrvat. (viz níže) Takovou situací byly například nástup do práce a zajištění italské chůvy, méně časté návštěvy českých prarodičů v Itálii, či méně časté návštěvy Čech z nedostatku času či proto, že tam děti neměli své vrstevníky.

Z výpovědí nedůsledných rodičů v mém výzkumném vzorku vyplývalo, že pokud

zvolenou strategii nedodržují a jazyky střídají, ať už z nátlaku dítěte, ze společenských důvodů, nebo z vlastní nedbalosti, tak dochází k oslabení jazyka, který vede k tomu, že jazykové schopnosti bilingvních/trilingvních dětí nejsou vyrovnané a že se projevuje dominance ve většinovém jazyce.

Typ nedůsledného rodiče v mém výzkumu představuje paní Adamová a paní Svobodová.

Rezignující rodič se, pod vlivem názorů odborníků či po vlastním uvážení s ohledem na svou vlastní perspektivu a situaci, rozhodl rezignovat na bilingvní výchovu a bilingvní rodinu nevytvořit. V jednom případě se český rodič rozhodl nezatěžovat děti, které měli zdravotní problém, bilingvní výchovou, když situace navíc nebyla pro rozvoj bilingvismu příznivá (nedostatečný kontakt s češtinou, málo času na jazykovou výchovu). Ve druhém případě rezignoval rodič hned na začátku, přičemž jeho motivací k tomuto rozhodnutí byla podle něj nedostatečná schopnost k předání jazyka dítěti. V obou případech se čeští rodiče shodli na tom, že je k tomuto rozhodnutí vedl i nedostatek času na bilingvní výchovu. Pro rezignujícího rodiče v mém výzkumu bylo charakteristické nedostatečné odhodlání vytrvat v bilingvní výchově a absence přesvědčení o správnosti bilingvní výchovy.

Typ rezignujícího rodiče v mém výzkumu představuje paní Pospíšilová u druhých dvou dětí a pan Železný.

Všechny typy českých rodičů z mého výzkumného vzorku měli k bilingvistice pozitivní přístup. Přestože se někteří rozhodli na bilingvní výchovu rezignovat, tak společně s ostatními souhlasili, že bilingvistika přináší dítěti mnoho výhod. Jako nejčastější výhodu uváděli rozšíření obzorů a snazší osvojení dalších jazyků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BAKER Colin, Sylvia Prys JONES. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual education*. UK: Multilingual Matters Ltd.
- BAKER, Colin. 2000. *A parents and Teachers Guide to Bilingualism*. New York: Multilingual Matters Ltd.
- BARRON-HAUWAERT, Suzanne. 2004. *Language Strategies for Bilingual Families: The One-Parent-One-Language Approach*. New York: Multilingual Matters Ltd.
- BIALYSTOK, Ellen. 2001. *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. New York: Cambridge University press.
- BLOOMFIELD, Leonard. 1965. *Language*. London: George Allen and Unwin.
- BUDIL, Ivo T.. 2003. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha: Votobia.
- CUNNINGHAM-ANDERSSON, Una. 1999. *Growing up with two languages*. London: Routledge.
- EDWARDS, John. 1994. *Multilingualism*. London and New York: Routledge.
- GROSJEAN, Francois. 1982. *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. USA: Harward University Press.
- HARDING-ESH, Edith, Philip RILEY. 2003. *Bilingvní rodina*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- HARTL, Pavel, Helena HARTLOVÁ. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- HENDL, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- HOFFMANN, Charlotte. 1991. *An introduction to bilingualism*. New York: Longman.
- HUDÁKOVÁ .2001. "Bilingvismus z pohledu rodičů". *Info zpravodaj: magazín informačního centra o hluchotě FRPSP* (roč. 9, č. 4) PRAHA: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.
- JELÍNEK, Stanislav. 2004. "K některým otázkám bilingvismu I". *Cizí jazyky* (roč. 48, č. 5). Plzeň: Fraus.
- KANDOLF, Cindy. 1998. "Special Problems of Bilingual Families". Bilingual families web page. Dostupné z : <<http://www.nethelp.no/cindy/special.html>> [ze dne 30.8.2010]
- KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKOVÁ, J. 2002. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha:

Nakladatelství Lidové noviny.

KING, K., MAKCEY, A. 2007. *The bilingual edge*. New York: Harper Collins Publishers.

KLIMEŠ, Lumír. 2005. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN- Pedagogické nakladatelství.

LANZOVÁ, Elizabeth. 1997. *Language mixing in Infant Bilingualism: A sociolinguistic Perspective*. New York: Oxford University Press.

MACKEY, William F., Theodore ANDERSSON (Eds.). *Bilingualism in Early Childhood*. Massachusetts: Newbury House Publishers Inc.

MIGNONE, Mario B. 2008. *Italy today: facing the challenges of the new millenium*. New York: Peter Lang.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ. 2007. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

ROMAINE, S. 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. 2000. *Menšina, jazyk a rasizmus*. Bratislava: Kalligram.

SCHMIDT-MACKEY, Ilonka. 1977. *Language strategies of the Bilingual family*. In:

SIGUÁN, Migual, William F. MACKEY. 1987. *Education and bilingualism*. Paris: K. Page in association with UNESCO.

ŠTEFÁNIK, Jozef. 2000. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojjazyčnost' u dětí – Predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press.

ŠTEFÁNIK, Jozef. 2004. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.

PŘÍLOHA 1

Polostrukturovaný rozhovor s českými matkami z česko-italských bilingvních rodin žijících v Itálii

Tématem mé bakalářské práce je bilingvní rodina. Myslím, že je to téma v současnosti velmi aktuální, neboť hranice se postupně stírají a národy jsou čím dál tím více promíšenější. Zaměřuji se na česko-italské rodiny, neboť sama bydlím v Itálii a mám italského přítele. Zajímám se především o to, jaké mají rodiče představy o bilingvní výchově svých dětí a jaké jsou jejich zkušenosti s bilingvní výchovou.

V úvodu verbální informovaný souhlas: Paní souhlasí s poskytnutím rozhovoru a využitím získaných dat pro účely zpracování bakalářské práce na téma Bilingvní rodina – motivace a strategie rodičů, se zaměřením na česko-italské rodiny. Rozhovor je se souhlasem paní nahráván na diktafon a informace budou použity anonymně.

oblasti a typy otázek

aktuální situace: Kde s rodinou bydlíte? Jak je to dlouho co už tady? Kolik máte dětí a jaký je jejich věk? Jste s dětmi doma? pokud pracuje: Jaké je vaše povolání? A co dělá váš manžel?

historie rodiny: Jak jste s manželem seznámily? Kdy jste se brali? Co předcházelo než jste se usadili? Žili jste od narození dítěte i jinde? Jak dlouho? (pokud ano je třeba vzít v úvahu při dotazu na strategie)

komunikace doma: Jak probíhá reálná komunikace u vás doma? Jakým jazykem/jazyky komunikujete s dítětem/děťmi? Jakým jazykem komunikuje s dítětem/děťmi váš manžel/ka? Jakým jazykem mluvíte s manželem/manželkou? Stará se někdo o dítě kromě vás? Jakým jazykem na něj mluví a jak mu dítě odpovídá? Jak se to ustanovilo? Jak probíhá komunikace v případě návštěvy?

komunikace mimo domov/ v Čechách: Jak probíhá komunikace, když jdete s dítětem ven? Jak často jezdíte do Čech a na jak dlouho? Jezdí váš manžel s vámi? Jak probíhá komunikace v Čechách?

strategie - výběr: Přemýšleli jste dopředu, jak budete s manželem na dítě mluvit? Jak toto rozhodování probíhalo? Dostali jste nějaká doporučení? Kdo všechno ohledně výuky jazyků vašeho dítěte Vám říkal svůj názor? Jaké byly a jak Vás to ovlivňovalo? Měnili jste v průběhu výchovy strategii? Proč?

strategie – zvládnání: Daří se vám strategii dodržovat? Za jakých podmínek porušujete pravidla používání jazyků? Zvládá dítě dvojjazyčnost prostředí? Pamatujete si že by bylo něco těžkého ho při osvojování jazyka naučit? Učilo se tedy tak nějak přirozeně, nebo jste cíleně vyvíjel/a nějaké aktivity? Jaké?

jazyky rodičů: Jakými jazyky mluvíte vy? Jak u vás probíhalo osvojování jazyků? Na jaké úrovni máte podle Vás zvládnutý druhý jazyk? Jaký máte vztah k vlastnímu jazyku? Je v tom rozdíl, když mluvíte mateřským jazykem a jazykem země v níž žijete? Je něco proč je pro vás dobré nezapomenout na mateřský jazyk? Proč? Jaké má váš manžel jazykové dovednosti? Váš manžel na jaké úrovni zvládl češtinu?

postavení jazyků: Myslíte si, že jsou oba jazyky u vás doma na stejné úrovni? Považujete jeden jazyk za silnější, dominantnější? Jak se to projevuje - ona dominance? Jaké má podle vás čeština postavení v Itálii? Setkala jste se někdy s nějakými předsudky? Jak vás to ovlivnilo?

přepínání jazyků: Jaké jazyky myslíte že v současné době dítě využívá nejvíce a v jakých situacích? Když vaše dítě náhle přepne z jednoho jazyka do jiného, respektujete ho, nebo mluvíte dál svým jazykem? V jakých situacích tolerujete přepínání jazyků u vašeho dítěte? V jakých situacích přepínáte jazyky vy? Jak na to dítě reaguje?

rozvoj bilingvismu: Jakým způsobem se snažíte předat jazyk? Jaké vytváříte příležitosti použití jazyka? Používáte češtinu i mimo domov? Jak mnoho dítě opravujete? Učíte dítě i psanou formu jazyka? Správnou gramatiku? Proč?

rozvoj biculturnosti: Snažíte se předávat i svou kulturu? Jakým způsobem? Je pro vás důležitá česká kultura?

škola: Do jaké školy vaše dítě chodí? Jaké se v ní učí jazyky? Přemýšleli jste, do jaké školy/škol bude vaše dítě chodit v budoucnu? Co vás k tomuto rozhodnutí vedlo? Jaké jazyky byste chtěla, aby se v ní vyučovaly?

výhody/nevýhody bilingvismu: V čem spatřujete výhody bilingvismu? V čem spatřujete jeho nevýhody? Uvažovali jste o jeho výhodách, když jste se rozmýšleli, zda budete dítě vychovávat bilingvně? Co očekáváte od bilingvismu vašeho dítěte, vaší rodiny?

pasportizace: věk rodičů a dětí, datum sňatku, délka pobytu, bydliště, vzdělání, město původu, povolání rodičů