

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kateřina Baštová

Rodinný jazykový management česko-anglických rodin v Lancashire

Family Language Management
in Czech-English Families in Lancashire

Praha 2017

Vedoucí práce: Mgr. Tamah Sherman, Ph.D.

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí této práce Mgr. Tamah Sherman, Ph.D. za trpělivost, podnětné připomínky i vstřícnost při řešení různých problémů. Můj veliký dík patří také všem respondentům za jejich ochotu a spolupráci.

Prohlášení:

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

V Praze, dne

.....

Kateřina Bařtová

Klíčová slova:

jazykový management, jazyková politika rodiny, jazyková ideologie, užívání jazyka, akvizice jazyka, rodina, děti, kvalitativní výzkum, vícejazyčná situace, čeština, angličtina

Keywords:

language management, family language policy, language ideology, language practice, language acquisition, family, children, qualitative research, multilingual situation, Czech, English

Abstrakt:

Tato práce se zabývá výzkumem rodinného jazykového managementu ve čtyřech česko-anglických rodinách v oblasti Lancashire. Pomocí hloubkových polostrukturovaných rozhovorů zkoumá různé aspekty jazykové ideologie a jazykové politiky, užívání jazyka a způsobu výuky a osvojování českého jazyka v rámci rodin. První kapitola uvádí teoretické poznatky a výchozí myšlenky pro výzkum. Druhá kapitola popisuje proces výzkumu, uvádí informace o zkoumaných rodinách a předkládá základní výzkumné otázky. Třetí kapitola se věnuje zpracování a analýze rozhovorů a čtvrtá prezentuje výsledky výzkumu a odpovídá na výzkumné otázky. Cílem této práce bylo popsat a analyzovat zmíněné aspekty jazykového managementu rodiny a na základě této analýzy ukázat, jak zkoumané rodiny přistupují k bilingvnímu vzdělávání svých dětí.

Abstract:

This thesis presents a research of a family language management in four Czech-English families in Lancashire. Using in-depth semi-structured interviews, it examines various aspects of language ideology and language policy, language use, and the way of teaching and language acquisition of Czech language within the families. The first chapter introduces theoretical findings and essential ideas for the research. The second chapter describes the process of the research, provides information on the examined families, and presents the research questions. The third chapter describes the processing and analysis of interviews, and the fourth presents research results and answers the research questions. The aim of this thesis was to describe and analyse the mentioned aspects of family language management and based on this analysis show how the families approach bilingual education of their children.

Obsah

Úvod	8
1. Teoretický rámec	10
1.1. Základní pojmy a teorie	10
1.2. Bilingvní vzdělávání – prostředky a strategie rodičů	17
2. Výzkum	19
2.1. Výzkumné metody	19
2.1.1. Úvodní dotazník	19
2.1.2. Otázky pro rozhovory	20
2.2. Výběr účastníků	20
2.3. Stručné představení zkoumaných rodin.....	21
2.4. Identita výzkumníka a průběh rozhovoru.....	22
2.5. Základní výzkumné otázky	23
3. Zpracování a analýza rozhovorů	25
3.1. Přepisy rozhovorů	25
3.2. Analýza rozhovorů	27
3.2.1. Jazyková kompetence rodičů a její proměny	27
3.2.2. Akulturace v britské společnosti a obeznámenost s českou kulturou	28
3.2.3. Používání češtiny v komunikaci s dětmi	32
3.2.4. Komunikace mezi rodiči o jazykovém vzdělávání dětí	37
3.2.5. Vědomosti rodičů o jazykovém vývoji a vzdělávání bilingvních dětí	39
3.2.6. Očekávání ohledně osvojování češtiny u dětí	42
3.2.7. Výhody a nevýhody bilingvního vzdělávání a bilingvismu samotného	46
3.2.8. Překážky a omezení při bilingvním vzdělávání	51
3.2.9. Jak rodiče zlepšují češtinu svých dětí – prostředky a strategie	54
4. Výsledky výzkumu	56

Závěr	62
Seznam literatury	64
Seznam příloh	69

Úvod

Jazykové vzdělávání je velmi široká a zajímavá oblast, která je tématem mnoha prací a výzkumů, ale právě pro svou mnohotvárnost a obsáhlost jde o téma téměř nevyčerpatelné. Současný svět se stále intenzivněji propojuje a vytváří čím dál tím větší poptávku po jazykovém vzdělání. Výhodné postavení pak mají jedinci, kteří se narodí do prostředí, kde se běžně komunikuje více jazyky, a jsou v rámci rodiny, komunity nebo státu v těchto jazycích vzděláváni. Tento proces je však složitou vývojovou cestou, při které hraje roli velké množství více či méně ovlivnitelných faktorů.

Právě jazykové vzdělávání a jazykové chování, spojené s výukou bilingvních dětí, se staly výchozími body této práce. Cílem mé práce byl výzkum, následný popis a důkladná analýza jazykového managementu čtyř česko-anglických rodin žijících v okolí Manchesteru a Liverpoolu (v oblasti Lancashire). V rámci studia jsem měla možnost absolvovat pětiměsíční stáž v České škole v Manchesteru, která mi poskytla ideální podmínky pro získání dat k tomuto výzkumnému účelu. Zajímaly mne jazykové i kulturní aspekty života cizinců a Čechů trvale žijících v zahraničí, a stáž mi umožnila zkoumat některé z nich v české komunitě v Anglii.

Hlavním teoretickým rámcem, ze kterého v předkládané práci vycházím, je teorie jazykového managementu. Vzhledem k povaze mého výzkumu a ke zkoumanému vzorku se budu z širší oblasti jazykového managementu obecně zaměřovat na jazykový management rodiny, diskurz jazykové politiky rodiny (dále JPR) a s ním spojenou jazykovou ideologii. Tato práce bude zkoumat jejich uplatňování v rodinách a vliv na osvojování češtiny u dětí. Na základě teoretických poznatků stanovuji čtyři výzkumné otázky.

Sběr dat pro tento výzkum byl proveden metodou hloubkových polostrukturovaných rozhovorů samostatně s každým rodičem. Z rozhovorů byl pořízen audio záznam a z něj potom vytvořeny transkripce, které jsem následně podrobila konverzační analýze a rozdělila dle nejčastěji se objevujících a nejrelevantnějších témat. Všechna témata jsou přímo spojena s faktory, které společně utváří jazykový management rodiny. Ten je samozřejmě ovlivňován mnoha interními i externími faktory, tato práce se však omezuje především na zkoumání faktorů, které vznikají a mají největší vliv v rámci rodiny.

Nejvýznamnější poznatky jsou shrnuty v kapitole Výsledky výzkumu, která současně odpovídá na výzkumné otázky. Doufám, že má práce může sloužit jako impuls pro další výzkum rodinného jazykového managementu vícejazyčných rodin, ve kterých je mimo jiné používána čeština, a některé poznatky mohou být uplatněny jako podklady ke zlepšení podpory a vzdělávání dětí ve vícejazyčném rodinném prostředí.

1. Teoretický rámec

1.1. Základní pojmy a teorie

Při zpracování práce jsem, mimo jiné, vycházela z teorie jazykového managementu podle Jiřího V. Neustupného a Björna H. Jernudda. V jejich pojetí je možné jazykový management chápat prostřednictvím dvou procesů, které se uplatňují při používání jazyka. Generativní proces, který umožňuje tvorbu promluv a komunikačních aktů, a korektivní proces, jehož předmětem je promluva nebo komunikační akt jako takový (ať už existující, právě tvořený nebo budoucí) (Nekvapil – Sherman 2009, s. 2). První proces tedy můžeme vidět jako aktivity jazykové a druhý jako aktivity metajazykové¹, kde jsou promluvy či jazykové akty předmětem analýzy. Tato analýza může být prováděna na úrovni tzv. *jednoduchého jazykového managementu*, kdy daný komunikační akt analyzují účastníci komunikace (např. když se člověk přeřekne a následně se sám opraví, nebo jej opraví komunikační partner) nebo na úrovni *organizovaného jazykového managementu*, kdy analýza přesahuje danou komunikační situaci (např. jazykové plánování v 60. a 70. letech 20. století) (Nekvapil – Sherman 2009, s. 2). „Oproti jednoduchému jazykovému managementu se management organizovaný (řízený' neboli 'offline' management) neomezuje na jednu konkrétní interakci, ale na jejich různě konstruované souhrny, je řízený a víceméně systematický. Organizovanost JM lze rozlišovat na řadě rovin.“² „A právě napětí mezi tím, jak spravují své jazyky a komunikaci jednotlivci, a tím, jak spravují jazyky a komunikaci instituce věnující se systematicky nebo jen příležitostně spravování jazyků a komunikace, patří k centrálním tématům teorie jazykového managementu.“³ Ideální z hlediska analýzy je pak spojení obou úrovní, resp. jejich neustálé prolínání a založení analýzy organizovaného managementu na analýze jednoduchého managementu (čímž se jazykový management také liší od teorie jazykového plánování, která není založena na analýze konkrétních promluv a interakcí) (Nekvapil – Sherman 2009, s. 2).

¹ NEKVAPIL, Jiří. *CzechEncy: Nový encyklopedický slovník češtiny online* [online]. Brno: Centrum zpracování přirozeného jazyka, c2012-2017 [cit. 2017-07-15]. Dostupné z: <http://www.czechency.org/slovník>

² Jazykový management: O jazykovém managementu. *Jazykový management* [online]. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, C2013 [cit. 2015-05-25]. Dostupné z: <http://languagemanagement.ff.cuni.cz/cs/jazykovy-management>

³ NEKVAPIL, Jiří. *CzechEncy: Nový encyklopedický slovník češtiny online* [online]. Brno: Centrum zpracování přirozeného jazyka, c2012-2017 [cit. 2017-07-15]. Dostupné z: <http://www.czechency.org/slovník>

Dle sociálních struktur dále můžeme jazykový management rozdělit na mikro a makro úroveň. Mikro management se odehrává v konkrétní situaci (např. jazykový problém v rodině) a makro management na úrovni vyšších sociálních struktur (např. dotaz na jazykový ústav, který pak řeší odborníci – z mikro managementu se tak přesune na makro rovinu) (Nekvapil – Sherman 2009, s. 6–7).

Moje práce se bude pohybovat především ve sféře mikro managementu, kam zařazuji i *jazykovou ideologii a jazykovou politiku rodiny*. Jazykovou ideologii můžeme definovat jako „Historicky a kulturně podmíněné, sociálně a mnohdy i politicky relevantní představy, domněnky či přesvědčení (*beliefs*) mluvčích o stavbě jazyka a jeho užívání. Jazykové ideologie ovlivňují jazykové praktiky, postoje a chování k jazyku samému. Ovlivňují vývoj jazyka, způsoby popisu jazyka, jazykový management, jazykovou politiku a jazykové plánování. Jazykové ideologie jsou často sdíleny nejen běžnými mluvčími, ale i jazykovými profesionály (také lingvisty, kteří bývají i jejich původci a šířiteli)⁴. Spolsky (2004, s. 5, cit. podle Schwartz 2010, s. 172) definuje jazykovou ideologii jako „[...] soubor názorů a domněnek o jazyku a jeho užívání [...]“⁵. Já se ve svém výzkumu zaměřuji především na jazykovou ideologii rodičů. „Názory rodičů [resp. jejich jazyková ideologie] na to, jak si děti osvojují jazyky a jejich vlastní role v tomto procesu, má, zdá se, výrazný dopad na lingvistické chování rodičů (užívání jazyka a jazykový management) vůči dětem“⁶ (De Houwer 1999; Spolsky 2007, cit. podle Schwartz 2010, s. 177).

Na jazykovou ideologii navazuje termín *jazyková politika* (v tomto kontextu ve významu anglického *policy*) – „V sociolingvistice a aplikované lingvistice je jazyková politika běžněji chápána jako konkrétní plán cílů a činnosti (nebo nečinnosti), který byl dohodnut či zvolen nějakou skupinou osob nebo organizací [...] (např. konkrétní rodinou) [...]. Jazyková politika má blízko k pojmu jazykové plánování⁷ a je typem jazykového managementu takovým, který se vyznačuje

⁴ NEKVAPIL, Jiří. *CzechEncy: Nový encyklopedický slovník češtiny online* [online]. Brno: Centrum zpracování přirozeného jazyka, c2012-2017 [cit. 2017-07-15]. Dostupné z: <http://www.czechency.org/slovník>

⁵ „[...] the beliefs about language and language use [...]“.

⁶ „Parental beliefs about how children acquire language or languages (L1 or L2) and about their own roles in this process appear to have a substantial effect on the parents' linguistic behavior (language practice and management) toward their children.“

⁷ „Vývoj teorie **jazykové politiky** v západním světě navazuje na teorie jazykového plánování, jehož předmětem je status, korpus a akvizice jazyka. Její vývoj tedy probíhal spíše odděleně od teorií veřejné politiky a managementu. K posunu od pojmenování „jazykové plánování“ k výrazu „jazyková politika“, resp. složenému pojmenování „jazyková politika a plánování“ (*language policy and planning*, někdy naopak *language planning and policy*, zkráceně *LPP*) došlo v průběhu 90. let. Někteří badatelé zahrnují **j.p.** pod pojem jazykového plánování (např. Kaplan & Baldauf, 1997), jiní naopak jazykové plánování zahrnují do **j.p.** (např. Schiffman, 1996; Spolsky,

vyšší mírou uvědomovanosti a organizovanosti při zacházení s jazykem⁸. Konkrétněji jazykovou politiku rodiny vymezuje např. Offiong – Offiong Mensah, jako „[...] rozhodnutí, která řídí používání jazyka členy rodiny v rámci domova“⁹ (2012, s. 108).

I když je jazyková politika a ideologie rodiny spojena s individuálními podmínkami, fungováním dané rodiny, povahou a schopnostmi daných jedinců, jsou ovlivňovány i „[...] ekonomickými, politickými a společenskými strukturami a procesy v dané společnosti“¹⁰ (Curdt-Christiansen 2013, s. 1), i proto může být někdy obtížné promítnout jazykovou ideologii, a s ní související jazykovou politiku, do konkrétního užívání jazyka (*language practice*). Spolsky (2004, s. 5) definuje užívání jazyka (ve smyslu *language practice*) jako „[...] navyklý systém výběru mezi různými variantami, které tvoří lingvistický repertoár jedince“¹¹. V mém kontextu půjde především o běžnou komunikaci v rodině, ale i konkrétní postupy a metody, které rodiče uplatňují proto, aby dětem předali menšinový jazyk¹², nebo aby jim usnadnili osvojování tohoto jazyka v konkurenci s jazykem většinové společnosti.

Na jazykovou politiku a jazykový management mají vliv také procesy, které se skrývají pod pojmy *jazykový posun* (*language shift*) a *udržování jazyka* (*language maintenance*). Fishman jazykový posun definuje jako „[...] pohyb (rozšiřování nebo ustupování) jazyka v několika oblastech jazykového užívání ve vícejazyčené společnosti [...]“¹³ (Fishman 1991, cit. podle Nekvapil – Sherman, 2009, s. 16), resp. jako „[...] skupinový jev, kdy celé společenství víceméně postupně opouští jeden jazyk v každodenní komunikaci ve prospěch jiného jazyka“¹⁴. Pro moji práci lépe vyhovuje poněkud širší definice, kterou nabízí Nekvapil – Sherman (2009, s. 17):

2004). Příklon k termínu *jazyková politika* v průběhu 90. let může souviset se zřetelem kladeným na to, že zatímco jazykové plánování akcentuje dosažení změny ve prospěch společnosti, u **j.p.** to tak být nemusí a jazykověpolitická činnost může být i nástrojem udržování mocenských nerovností a nespravedlností“ (SLOBODA, Marián a Jiří NEKVAPIL. *CzechEncy: Nový encyklopedický slovník češtiny online* [online]. Brno: Centrum zpracování přirozeného jazyka, c2012-2017 [cit. 2017-07-15]. Dostupné z: <http://www.czechency.org/slovník>).

⁸ Tamtéž, heslo: Jazyková politika.

⁹ „[...] the decisions that guide the use of language within the home from members of the family.“

¹⁰ „[...] influence of economic, political and social structures and processes in a given society“.

¹¹ „[...] the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire“.

¹² Pojem „menšinový“ nebo „minoritní jazyk“ je „Jazyk používaný společenstvím lidí, které je početně menší a má slabší postavení než zbytek společnosti“ (SLOBODA, Marián. *CzechEncy: Nový encyklopedický slovník češtiny online* [online]. Brno: Centrum zpracování přirozeného jazyka, c2012-2017 [cit. 2017-07-15]. Dostupné z: <http://www.czechency.org/slovník>).

¹³ „[...] the movement (expansion or retreat) of language in a set of language use domains of a multilingual society [...]“.

¹⁴ Fishman, cit. podle SLOBODA, Marián. *CzechEncy: Nový encyklopedický slovník češtiny online* [online]. Brno: Centrum zpracování přirozeného jazyka, c2012-2017 [cit. 2017-07-15]. Dostupné z: <http://www.czechency.org/slovník>.

„Jazykový posun je změna v užívání jazyka, která nenastává pouze proto, že oblasti nebo uživatelé [jazyka] se objeví nebo přestanou existovat, ale také proto, že samotní mluvčí se k jazyku nebo k jeho užívání chovají určitým způsobem“¹⁵. Na to navazuje i pojem *udržování jazyka (language maintenance)*, což je „[...] udržování jazyka v původních oblastech“ (Fishman 1991, cit. podle Nekvapil – Sherman 2009, s. 16). Sloboda jej popisuje jako protikladný jev vůči jazykovému posunu, resp. „situaci, kdy mluvčí nějakého jazyka, ač v kontaktu s jiným jazykem, svůj původní jazyk užívat nepřestávají“¹⁶. Já jej jako protikladný jev nevidím a chápu jej především jako vyjádření snahy jazykového uživatele o zachování a užívání jazyka i přes případné externí (např. společenské) nebo interní (u dítěte např. vývojové nebo jiné) překážky.

Základní jednotkou v tomto výzkumu je rodina a její vlivy na jazykový vývoj dětí. „Rodina je považována za velice důležitou oblast pro studium jazykové politiky kvůli své zásadní roli při formování lingvistického prostředí dítěte“¹⁷ (Schwarz 2010, s. 172). Podle Fishmana (1991, s. 94) je rodina jakousi obrannou zdí proti venkovním tlakům a „[...] nejběžnější a nevyhnutelnou základnou pro přenos mateřského jazyka, [...] jeho užívání a stabilizaci“¹⁸. V rámci rodiny pak působí různé faktory, které mají vliv na rodinnou jazykovou politiku, ideologii, užívání jazyka i jazykový management. Mezi tyto vlivy patří např. struktura rodiny – zda jde pro oba rodiče o první rodinu s jedním dítětem, nebo se v rodině vyskytuje starší sourozenec, který má většinou velký vliv na přenos menšinového jazyka (Baker 2001; Fishman 1991; Harris 1995; Spolsky 2007; Wong Fillmore 1991, cit. podle Schwarz 2010, s. 181). Nebo zda jsou rodiče na příklad rozvedení a žijí odděleně nebo s novým partnerem a případně nevlastním sourozencem, kteří mluví stejným nebo odlišným jazykem. Konverzační analýza studie Evy Ogiermann (2013) ukazuje snahu nevlastního anglického otce zapojit se do polské konverzace partnerky a jejího syna, i když jim nerozumí a v jiné komunikaci snahu téhož syna zapojit do konverzace nevlastního otce tím, že odmítá přejít do polštiny v rozhovoru s matkou. Nejen u nevlastních rodičů smíšených rodin¹⁹ platí, že „výběr jazyka je ovlivňován především dvěma konfliktními faktory, zejména snahou rodiče-imigranta, aby si jeho nebo její děti osvojily a uchovaly rodný [resp. menšinový] jazyk a současně potřebou

¹⁵ „Language shift is a change in language use which occurs not only because the domains or users come in and out of existence, but also because the speakers themselves behave toward language or language use in some way.“

¹⁶ SLOBODA, Marián. *CzechEncy: Nový encyklopedický slovník češtiny online* [online]. Brno: Centrum zpracování přírozeného jazyka, c2012-2017 [cit. 2017-07-15]. Dostupné z: <http://www.czechency.org/slovník>

¹⁷ „The family is considered to be an extremely important domain for studying language policy because of its critical role in forming the child's linguistic environment.“

¹⁸ „[...] the most common and inescapable basis of mother tongue transmission, [...], use and stabilization“.

¹⁹ Pod pojmem „smíšené rodiny“ (*binational families*) rozumím rodiny, ve kterých oba rodiče pochází z jiného státu a mají odlišný rodný jazyk.

zapojit všechny členy rodiny (a cítit se zapojený) do konverzace“²⁰ (2013, s. 480). Když se nedaří skloubit tyto téměř protichůdné tendence, může to vést k rodinným problémům a tvorbě emocionálního odstupů mezi jednotlivými členy rodiny.

Na to navazuje další jev, který ovlivňuje formování JPR, a to jsou vztahy uvnitř nukleární i rozšířené rodiny. Schwartz (2010, s. 175) tyto vztahy shrnuje pod pojmy soudržnost rodiny a emocionální souvislosti (*family cohesiveness and emotional relations*). Mezi tyto vztahy můžeme zařadit vztahy mezi rodiči, mezi rodiči a dětmi, mezi dětmi navzájem i mezi rodiči a dětmi a vzdálenějšími příbuznými (tedy mimo nukleární rodinu²¹). Zásadní je samozřejmě konsensus mezi rodiči o používání menšinového jazyka pro komunikaci s dětmi. V rodinách, kde mají oba rodiče stejný menšinový jazyk, není jeho užívání většinou předmětem diskuze. Jsou však i případy, kdy se rodiče přikloní k používání většinového jazyka, na příklad aby dětem usnadnili socializaci ve společnosti, která mluví pouze většinovým jazykem. Osobně jsem se setkala s případem, kdy rodiče po přesunu do jiné země od začátku přemýšleli o tom, že se po nějaké době vrátí zpět do Čech a v komunikaci s dětmi začali používat pouze většinový jazyk. K tomuto kroku přistoupili jak z důvodu usnadnění socializace dětí v nové společnosti, tak aby si děti lépe osvojily většinový jazyk, než se opět vrátí zpět do České republiky, neboť rodiče považovali dobrou znalost daného většinového jazyka za velkou výhodu v životě dětí. Dalším důvodem pro používání pouze většinového jazyka může být snaha odlišit se nebo se nějakým způsobem distancovat od své původní rodiny nebo kultury v domovské zemi. Tannenbaum (2005, cit. podle Schwartz 2010, s. 176) však uvádí, že takovéto distancování se a používání pouze většinového jazyka nefunguje, a i současní rodiče cítí, že je to do jisté míry odcizuje vlastním dětem. Okita popisuje jev, kdy se japonské matky (žijící s anglickými partnery v Anglii), které měly špatnou zkušenost z dětství, chtěly distancovat od japonského způsobu výchovy tím, že v komunikaci s dětmi přestaly používat japonštinu. Svůj rodný jazyk viděly jako „silně spojený se vzorci chování a s ‚japonskými způsoby‘“²², jedna z respondentek uvádí, že „když mluvím japonsky, chovám se jako japonská

²⁰ „[...] language choice is mainly determined by two conflicting factors, namely the immigrant parent’s concern for their children to acquire and maintain their native language and the need to include (and feel included by) all members of the family in the conversations“.

²¹ „Rodina ‚základní‘ (také jádrová či nukleární) se skládá pouze z otce, matky a dětí, kteří žijí pohromadě.“ (Rodina. *Wikipedie: Otevřená encyklopedie* [online]. (Česká republika): Wikipedie, 2017 [cit. 2017-07-23]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Rodina>)

²² „[...] is strongly associated with the behavior patterns of the 'Japanese way'.“

matka a to se mi nelíbí“²³ (2002, s. 92, cit. podle Schwartz 2010, s. 176). Používání pouze většinového jazyka pak samozřejmě ovlivňuje vztahy se vzdálenější rodinou, kdy především prarodiče aj. často většinový jazyk neovládají a to pak způsobuje nejen komunikační problémy. Celkově tedy můžeme říci, že „udržování domácího [resp. menšinového] jazyka může sloužit jako mocný prostředek koheze mezi generacemi imigrantů, jeho ztráta však může významně přispět k emocionální propasti mezi minulostí a současností.“²⁴ (Tannenbaum, 2005, cit. podle Schwartz 2010, s. 175).

Určitou roli může hrát také vzdělání rodičů a ekonomický status rodiny, i když o vlivu těchto proměnných na osvojování menšinového jazyka dítěte se vedou diskuze a různé studie vykazují rozdílné výsledky (Schwartz 2010, s. 174).

Vliv má také přizpůsobení se rodiče kultuře nové země neboli akulturace²⁵. „[...] kulturní identifikace s hostitelskou zemí a se zemí původu jsou významnými faktory při formování JPR mezi migranty“ (Schwartz 2010, s. 174).²⁶ Je přirozené, že člověk má větší sklon používat jazyk kultury, ve které se cítí „být doma“, avšak je zde mnoho dalších faktorů, které výsledné používání ovlivňují. Významný je např. věk příchozí osoby. Z výzkumů vyplynulo, že čím starší je imigrant při příjezdu, tím větší má tendenci používat menšinový jazyk a čím je mladší, tím větší je jazykový posun (Doucet, 1991; cit. podle Schwartz 2010, s. 174). Důležitá je také délka pobytu rodiny v nové zemi, která je „[...] významně spojená jak se zdokonalováním se v L2 [resp. většinovém jazyce], tak s postupným oslabováním L1 [resp. menšinového jazyka] [...]“²⁷ (Baker, 2001, cit. podle Schwartz 2010, s.174). Baker vychází z výzkumů dětských migrantů, ale dle mého názoru tato tvrzení platí i pro dospělé osoby (resp. minimálně pro respondenty v mém výzkumu). Mezi ostatní faktory můžeme zařadit také frekvenci a intenzitu kontaktů s jazykovou komunitou původní země a další sociální i mimosociální faktory. Schwartz (2010, s. 175) také uvádí, že „[...] kulturní

²³ „When I speak in Japanese, I become like a Japanese mother and I don't like it.“

²⁴ „[...] home language maintenance can serve as a powerful tool for cohesion between generations of immigrants, its loss can contribute greatly to creating emotional distance between past and present.“

²⁵ „Proces sociálních a kulturních změn, který je důsledkem těsných kontaktů rozdílných kultur a za něhož dochází k přijímání prvků jedné kultury nebo k vzájemnému přejímání a splývání.“ (Nový akademický slovník cizích slov, 2006)

²⁶ „[...] cultural identification with the host country and the country of origin are significant factors in the formation of FLP among immigrants.“

²⁷ „[...] strongly associated with both L2 proficiency and L1 attrition [...].“

identita rodičů-imigrantů je významně spojena s aspekty vně rodiny (např. ekonomický a společenský status menšinové jazykové skupiny, jazykové a kulturní povědomí a hrdost)²⁸.

Kromě rodiny a faktorů s ní spojených mají tedy na JPR vliv i faktory externí. Ty můžeme rozdělit na makro a mikro úrovni. Mezi faktory na makro úrovni patří např. jazyková politika státu, ekonomické, politické a společenské faktory (např. „prestíž“ menšinového jazyka – čím prestižnější, tím lépe přijímaný společností [Harding-Esch – Riley, s. 84–85]).

Do mikro úrovně pak můžeme zařadit např. jazykovou politiku školy (i když ta může být spíše jakýmsi mezistupněm mezi makro a mikro úrovní), ale především faktory, které působí na dítě i na rodiče z jejich neblížšího okolí. Mohou tam patřit přátelé a známí rodičů, jazyková komunita menšinového jazyka a především spolužáci a kamarádi dětí. V závislosti na věku dětí se vliv tohoto širšího jazykového okolí promítá do výběru hlavního komunikačního jazyka. Především v období puberty je vliv okolního prostředí nejvýznamnější. Harris (1995, cit. podle Schwartz 2010, s. 179) uvádí, že „[...] děti preferují systém chování skupiny vrstevníků před tím, který získají doma“²⁹, s čímž může být spojeno i častější používání většinového jazyka i v rámci rodiny. Dle australské studie Tannebauma (2003, cit. podle Schwartz 2010, s. 179–180) rodiče-imigranti jasněji oddělují, kdy jaký jazyk používají (různé situace, prostředí a stupeň blízkosti). U dětí to tak není, ty mají tendenci používat dominantní jazyk napříč situacemi a různými prostředími.

²⁸ „[...] the cultural identity of the immigrant parents is strongly linked to inter family aspects (e.g., economic and social status of the language minority group, language and culture pride and awareness).“

²⁹ „[...] children favor the behavioral system of the peer group outside the home over the one they acquire at home.“

1.2. Bilingvní vzdělávání – prostředky a strategie rodičů

Schwartz (2010, s. 180–181) uvádí dvě základní tendence, které můžeme nejčastěji vidět u rodičů podporujících osvojení a udržení menšinového jazyka svých dětí. Za prvé jde o snahu zajistit nejlepší „externí“ podmínky v rámci okolního socio-lingvistického prostředí. Např. tím, že se rodina usadí v oblasti, kde žije komunita mluvící menšinovým jazykem, přihlásí děti do bilingvní nebo víkendové školy, pošle je na prázdniny do výchozí země³⁰ apod. Druhá tendence je kontrola „interních“ podmínek, neboli podmínek v rodině, a snaha o ustavení rodinných rituálů a tradic, případně také určitý systém trestů a odměn, které jsou spojené s užíváním menšinového jazyka.

Baker (2001, cit. podle Schwartz 2010, s. 181) rozlišuje dvě formy raného vzdělávání, tzv. slabou a silnou (*weak and strong forms*). Slabou formou se dítě učí menšinový jazyk pomocí jazyka většinové společnosti. Silná forma naopak probíhá v prostředí, které umožňuje rovnocennou podporu obou jazyků a kultur.

Mezi nejrozšířenější metody patří přístup, kdy jeden rodič mluví na dítě výhradně nebo z velké části pouze jedním jazykem (OPOL, *one-parent-one-language*). Tato strategie je stále považována za jednu z nejúspěšnějších metod při bilingvní výchově (např. Saunders, 1980), avšak zdá se, že důležitý je i způsob, jakým je menšinový jazyk předáván, resp. kvalita interakce mezi rodičem a dítětem (Takeuchi, 2011).

Za velmi důležité je také považováno „důsledné dodržování zvolené strategie a vytvoření jazykově bohatého prostředí“ (Čevelová 2010, s. 41), různá jazyková cvičení s pomocí literatury, hry na procvičování jazyka (např. slovní fotbal pro pokročilejší, nebo i hry nezaměřené přímo na jazyk, ale hrané v daném jazyce).

Obecně je rozšířené využívání moderních technologií (internet obecně, aplikace na procvičování a učení jazyka, sociální sítě, komunikační prostředky jako je skype apod.), které lze využít také na různá cvičení, ale především jsou to prostředky velmi výhodné ke komunikaci se vzdálenějšími příbuznými, případně s kamarády z menšinové jazykové oblasti.

Nezastupitelnou roli hraje také televize a video (zvláště přes internet je dnes možné využít široké spektrum pořadů, ať už přes webové stránky jednotlivých stanic, nebo např. přes kanál *you*

³⁰ Pojmem „výchozí země“ rozumím zemi, odkud pochází rodič(e)-imigrant(i). Může to být rodná země dětí, ale také nemusí, proto volím spíše toto spojení.

tube). Výhodou je nejen jazyk, ale „televize slouží rovněž jako zdroj informací o kultuře [...]“ dané země (Čevelová 2010, s. 41).

Pomáhá také častý kontakt s jazykovou komunitou menšinového jazyka v dané zemi a návštěvy širšího příbuzenstva ve výchozí zemi.

2. Výzkum

2.1. Výzkumné metody

Vzhledem k povaze výzkumu i k velikosti vzorku jsem pro realizaci výzkumu zvolila kvalitativní přístup a metodu hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, kterým předcházel krátký dotazník zjišťující základní faktické údaje o rodině. Metodu hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami jsem vybrala proto, že jeho prostřednictvím bylo možné „zkoumat členy [...] určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání a událostí, jakým disponují členové dané skupiny. Pomocí otevřených otázek badatel může porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku“ (Švaříček – Šedřová 2007, s. 160). Rozhovory vycházely z šesti tematických okruhů a celkově obsahovaly třicet dva otázek. Polostrukturovaná forma rozhovoru mi umožnila držet se důležitých témat a připravených otázek, ale také je průběžně doplňovat dle aktuální situace a probíraného tématu. Časově jsem délku rozhovoru odhadovala asi na hodinu, což se měnilo dle povahy a sdílnosti účastníků, ale rámcově odpovídalo mému odhadu. Zpracování a analýzu rozhovorů popisují níže v samostatné kapitole.

2.1.1. Úvodní dotazník

Pro zjištění základních faktických informací o rodině jsem pomocí webové aplikace Google Docs vytvořila krátký dotazník, který jsem poslala maminkám k vyplnění předtím, než proběhly rozhovory. Dotazník měl zjistit pouze základní informace o každé rodině, jako jsou jména a věk rodičů a dětí, dosažené vzdělání a povolání rodičů, jazykové znalosti rodičů i dětí, socioekonomický status rodiny³¹, jazyky používané v rodině apod. Dotazník obsahoval dvacet dva

³¹ Vycházela jsem z rozdělení tříd dle National Readership survey – který kategorizuje třídy pomocí písmen (Social Grade. *National Readership Survey* [online]. UK: National Readership Survey, 1956 [cit. 2017-07-16]. Dostupné z: <http://www.nrs.co.uk/nrs-print/lifestyle-and-classification-data/social-grade/>).

Pro českého čtenáře jsou ale známější pojmy nižší, střední a vyšší třída, použila jsme tedy tyto pojmy místo písmen, a to následovně:

A = vyšší třída, B = vyšší střední třída, C1 = střední třída, C2 = nižší střední třída, D = nižší třída.

Tato kategorie je ale pouze ilustrativní a pro můj výzkum není zásadní.

otevřených i uzavřených otázek (viz příloha č. 2), ale byl koncipovaný tak, aby jeho vyplnění nezabralo více než pět minut.

2.1.2. Otázky pro rozhovory

Každý rozhovor začínal tzv. „zahřívacími“ otázkami a navazoval na otázky z dotazníku (na ty pak navazovaly i další otázky). Jednotlivé otázky vycházely z následujících šesti okruhů:

- 1. Vztah rodičů / partnerů*
- 2. Jazyková kompetence rodičů*
- 3. Akulturace rodičů (resp. matky ve Velké Británii a otázky na kulturní povědomí a život v České republice a Velké Británii pro otce)*
- 4. Komunikace v rodině a komunikace s dítětem*
- 5. Jazykový management, ideologie, jazyková politika rodiny*
- 6. Jazyková vybavenost dětí a jejich komunikace*

Všechny okruhy vychází z témat, které jsem čerpala z prostudované teorie a které jsem posoudila jako zásadní pro popis jazykového managementu každé rodiny.

2.2. Výběr účastníků

Většina rodin, které se zúčastnily výzkumu, měla spojitost s Českou školou v Manchesteru. Česká škola v Manchesteru (*Czech School Manchester*) byla založena v roce 2011 jako sdružení třemi českými maminkami, které chtěly rozvíjet češtinu svých dětí a poskytnout tuto možnost i dalším českým a smíšeným rodinám žijícím v okolí. V roce 2016 nabyla statusu neziskové organizace. Škola nabízí výuku pro školní i předškolní děti (od dvanácti měsíců do jedenácti let) podle vzdělávacího programu sdružení České školy bez hranic, schváleného MŠMT ČR pro výuku češtiny ve školách v zahraničí. Nabízí i výuku češtiny a angličtiny pro dospělé. Od září 2017 škola plánuje zahájit výuku i slovenského jazyka a přejmenovat se na „*Czech and Slovak School and*

Community Manchester“.³² Kromě výuky organizuje škola různé aktivity a výlety do okolí i do České republiky.

V roce 2014 podepsala škola dlouhodobou spolupráci s Ústavem českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Spolu s programem Erasmus umožňuje tato spolupráce každý semestr stáž třem studentům učitelství češtiny. Já jsem byla součástí první vlny těchto stáží a díky tomu jsem měla k dispozici kontakty na všechny rodiny.

Pro výběr zkoumaných rodin jsem si stanovila následující kritéria:

- Česka a Brit žijící ve společné domácnosti se svými dětmi
- děti ve školním věku (resp. 4³³ – 19 let)

Z rodin, které pravidelně navštěvovaly výuku v České škole a splňovaly výše uvedená kritéria, byly k dispozici tři. Poslední rodinu jsem k České škole přivedla já, potom, co jsem se s maminkou a dcerou seznámila při cestě do Manchesteru.

2.3. Stručné představení zkoumaných rodin

Pro lepší orientaci v analýze zde stručně představím každou rodinu, všechny informace, které uvádím jsou aktuální k datu rozhovoru.

První rodina se skládá z maminky Anny (36 let), která pracuje jako účetní a tatínka Daniela (42 let), který pracuje v bance, oba mají vysokoškolské vzdělání. Mají dvě děti, Evu (3,5 let) a Jaroslava (5,5 let). Do Velké Británie Anna přišla před deseti lety. Anna je jednou ze zakladatelek České školy a obě její děti tam chodí.

V druhé rodině se maminka jmenuje Gita (37 let), pracuje jako sociální pracovnice, tatínek se jmenuje Aaron (34 let) a pracuje jako zdravotní bratr. Díky flexibilní pracovní době zůstává Aaron přes týden s dcerami doma a pracuje většinou od pátku do pondělí. Gita chodí do práce klasicky v pracovním týdnu, případně má vyhrazený jeden volný den, který tráví celá rodina společně. Oba mají vysokoškolské vzdělání a dvě dcery, Míšu (6 let) a Emu (4 roky). Poznali se

³² *Czech School Manchester* [online]. Manchester: CZECH SCHOOL AND COMMUNITY MANCHESTER, 2011 [cit. 2017-07-19]. Dostupné z: <http://www.czechschoolmanchester.org>

³³ Ve Velké Británii začínají děti povinnou školní docházku většinou ve věku čtyř let.

ve Spojených státech, kde spolu půl roku chodili a pak se přestěhovali do Velké Británie, kde žijí osm let. Obě dcery navštěvují výuku v České škole.

Maminka ve třetí rodině se jmenuje Marta (40 let) a je matkou v domácnosti, tatínek se jmenuje Damien (38 let) a pracuje jako řidič autobusu. Marta vystudovala střední školu, Damien má vzdělání vysokoškolské. Společně mají čtyři dcery, Rosalii (9 let), Vanesu (7 let), Julii (5 let) a Hellenu (2 roky). Marta přišla do Velké Británie před sedmnácti lety a od té doby tam žije. Všechny děti chodí pravidelně do České školy.

Poslední rodina se skládá z maminky Petry (41 let) a tatínka Liama (46 let). Petra má středoškolské vzdělání a vlastní dvě firmy, jednu ve Velké Británii a jednu v Čechách. Liam je vysokoškolsky vzdělaný a pracuje jako projektový inženýr. Mají dvě děti, Jiřího (16 let) a Jennifer (7 let). Petra žije ve Velké Británii už dvacet jedna let. Původně o české škole nevěděli, ale před rozhovorem ji s Jennifer dvakrát navštívili. Jejich situace je specifická také tím, že syna do čtyř let hlídala v Anglii česká babička, kdežto dcera už chodila do běžné anglické školky a babička nebyla přítomna.

Co se týče socioekonomického statusu, všechny rodiny se zařadily do střední třídy.

2.4. Identita výzkumníka a průběh rozhovoru

Všechny rodiny mne znaly jako stážistku v České škole a studentku učitelství češtiny jako cizího jazyka na FF UK. Vystupovala jsem tedy jako člen pedagogického sboru České školy a současně jako student-výzkumník z Univerzity Karlovy.

Každé mamince jsem výzkum ve stručnosti představila osobně nebo po telefonu. Základní informace jsem uvedla i v úvodním dotazníku, který jsem všem maminkám zaslala emailem před každým rozhovorem. Tatínkům jsem výzkum představila až při osobním setkání buď těsně před nahráváním, nebo na začátku rozhovoru.

Samotné rozhovory probíhaly vždy u rodiny doma a většinou ve stejný den (pouze jeden tatínek nebyl k dispozici, rozhovor s ním tedy proběhl o několik dní později). Maminky a tatínci odpovídali na otázky odděleně a do rozhovorů si nezasahovali (některé maminky se výjimečně partnera jen na něco zeptaly). Při rozhovoru s maminkou byli tatínci někdy přítomni ve stejné místnosti, ale ani jeden neměl češtinu na takové úrovni, aby byl schopen otázkám porozumět.

Rozhovory s tatínky probíhaly v angličtině a vždy bez účasti maminek. Ve dvou případech byly rozhovoru přítomné i děti, které si hrály ve stejné místnosti a několikrát se do rozhovoru zapojily, ale pouze okrajově. Výzkumné otázky byly směřovány primárně na rodiče.

2.5. Základní výzkumné otázky

Pro výzkum jsem si stanovila čtyři základní otázky a v návaznosti na ně jsem vytvořila otázky pro rozhovory. Každá základní otázka je dále rozvedena nebo vysvětlena:

1. Mají zkoumané rodiny vědomě stanovenou JPR?

- Jestli ano, liší se v jednotlivých rodinách? Pokud nebyla v rodině stanovena vědomě, jak funguje v praxi?

2. Jaké jsou faktory spojené s diskurzem JPR, jak ovlivňují JPR a výuku a osvojování českého jazyka v rodině?

- Sociokulturní a lingvistický profil rodiny, jak je rodina strukturovaná, kolik mají rodiče dětí a jak jsou staré? Jaký je věk rodičů. Jde pro oba z párů o první nebo další manželství (případně má někdo z páru děti z dřívějšího manželství nebo vztahu)? Jaké je vzdělání rodičů a jejich socioekonomický status? Jak se maminky přizpůsobily v cizí zemi (akulturace) a jak jsou tatínci obeznámeni s českou kulturou? Jaká je jazyková kompetence³⁴ obou rodičů v angličtině a v češtině?

- Přístup k bilingvnímu vzdělávání a motivace rodiny pro výuku menšinového jazyka u dětí i u rodičů (tatínků).

³⁴ Termín *jazyková kompetence* budu v této práci používat ve smyslu úrovně znalosti cizího jazyka a schopnosti jím komunikovat.

- *Názory rodičů na to, jaký dopad má jejich JPR – např. na úroveň češtiny a angličtiny u dětí a jak obecně ovlivňuje jazykový vývoj jejich dětí. Jaké jsou nebo byly s jejich JPR spojená očekávání nebo případně obavy?*

3. Jaká je jazyková ideologie a užívání jazyka v rodině?

- *Jaká je jejich jazyková ideologie a jak se projevuje v praxi – co rodiče dělají pro osvojování češtiny u dětí, jak často, v jakých situacích apod. Jak se liší jednotlivé rodiny?*

4. Jaké jsou základní deklarované tendence rodinného jazykového managementu v každé rodině?

- *Jak rodiny celkově prezentují svůj jazykový management a případné další faktory, které jsou s ním spojené?*

3. Zpracování a analýza rozhovorů

3.1. Přepisy rozhovorů

Pro přepisy rozhovorů jsem sestavila seznam transkripčních symbolů a hezitačních a responzních zvuků. U české transkripce jsem vycházela především z Manuálu *Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru?* (Kaderka – Svobodová, 2006) a z článku *Transkripce v konverzační analýze* (Vaničková, 2014) aj. Vzhledem k tomu, že pro mou analýzu nebylo důležité zaznamenat všechny informace, použila jsem pouze ty symboly, které jsem vyhodnotila jako nejvíce relevantní pro můj výzkum³⁵. Nezaznamenávala jsem např. překrývání promluv, neboť pro mne bylo důležité především sdělení maminky nebo tatínka, ne význam překrývání mé otázky s jejich odpovědí. Používám ale jiné symboly, ze kterých lze některé vynechané značení nepřímou odvodit (překrývání např. z přerušování a navázání výpovědi). Mezi další transkripční značky, které jsem záměrně vynechala, patří např. znělé a neznělé souhlásky, tempo, přízvuk aj. Pro plynulost a lepší orientaci v textu jsem vynechávala i některé mé hezitační a responzní zvuky nebo krátká slova, která měla pouze podpůrnou komunikační funkci a zazněla při delší promluvě respondentů (např. *mhm* nebo *jasně*). Tyto zvuky nebo slova jsem většinou vynechávala, pokud byla promluva respondenta delší než pět vteřin a pouze pokud šlo o mé projevy. Projevy respondentů jsem zaznamenávala všechny.

Některé skutečnosti, které se objevují zřídka, např. pouze u některých respondentů, zaznamenávám pro lepší orientaci pouze v poznámce s dvojitými kulatými závorkami (např. více slyšitelný nádech a výdech, který nese vlastní význam). Některé informace, jež sice nepovažuji z hlediska analýzy za zásadní, jsem však pro zachování autentičnosti zaznamenávala (např. výslovnost *jsem / sem* nebo protetické *v*).

V anglické transkripci jsem vycházela především z již vytvořeného seznamu pro českou transkripci, který jsem pak doplňovala dalšími zdroji. České i anglickojazyčné konvence se do velké míry překrývají. V případech, kde se liší, jsem pro jednotnost přepisu dala většinou přednost českým konvencím. České maminky také v rozhovorech někdy používají anglická slova. Jejich výslovnost není stejná jako u rodilého mluvčího, ale nevyslovují ji ani s typicky českým

³⁵ V tomto ohledu souhlasím s postojem některých kritiků složitosti přepisu konverzační analýzy, kdy „[...] někteří kritikové tvrdí, že pokud není rozhovor sám o sobě objektem studia, komplexní přepis KA není nutný (tento názor rozvíjí např. Du Bois, 1991 and Ochs, 1979)“ (Hepburn – Bolden 2012, s. 74)

„[...] some critics argue that the complexity of CA transcription is not necessary if conversation is not the primary object of study (e.g. Du Bois, 1991 and Ochs, 1979 develop this argument)“.

přízvukem. Vzhledem k tomu, že pro mou práci není důležité přesné rozlišení jednotlivých fonetických aspektů přízvuku, přepisuji anglická slova dle zásad výše uvedených zdrojů. Pouze pokud jde o slovo obsahující anglický foném, který česká abeceda nezná, přepisuji pomocí IPA (mezinárodní fonetické abecedy).

Všechny úryvky z anglické transkripce jsou opatřeny mými českými překlady v poznámce. Vzhledem k povaze překladu, který text často mění (např. z hlediska slovosledu), se v překladech držím transkripčních zásad pouze volně.

Pro samotný přepis jsem nejprve používala software Express Scribe, ale později jsem zjistila, že plně postačuje poslech a manipulace s nahrávkami prostřednictvím programu Windows Media Player. Pro přepis českých rozhovorů jsem bohužel nenašla žádný automatizovaný nástroj, který by celý proces urychlil nebo zjednodušil. Pro anglické audio nahrávky existuje více možností automatického přepisu, ale většina je zpoplatněná. Já jsem využila automatického přepisu společnosti *Voicebase*, která nabízí bezplatné vyzkoušení jejich technologie pro malé datové soubory. Nahrávky měly různou kvalitu a mluvčí různě srozumitelnou výslovnost, navíc většina automatických přepisů je programovaná na americkou angličtinu (a tento nebyl výjimkou), takže výsledné transkripce zdaleka nebyly perfektní, ale i tak byly částečně nápomocné a minimálně u dvou rozhovorů ušetřily při přepisu nějaký čas.

Všechna jména respondentů i jejich dětí byla v prepisech změněna. Některé děti měly české jméno, jiné anglické. V jednom z rozhovorů tatínek dokonce vysvětluje, proč pojmenovali děti určitým způsobem. Při výběru jmen jsem se snažila tyto zákonitosti zachovat; ostatní česká jména jsou tedy převedena na jiná česká jména a anglická na jiná anglická. Pokud jsou jména rodiči někdy zdobnělá, zdobňuji i já změněné jméno.

3.2. Analýza rozhovorů

Pro analýzu jsem vybrala témata, která se nejčastěji objevovala ve všech nebo ve většině rozhovorů a byla relevantní pro popis jazykového managementu rodiny. Výstupy k daným tématům srovnávám mezi sebou a doplňuji citacemi z rozhovorů. Každá citace je označena iniciálami mluvčího a čísly řádků, podle kterých je dohledatelná v jednotlivých prepisech. Po zpracování jsem témata řadila přibližně do okruhů, ze kterých jsem vycházela při tvorbě otázek.

3.2.1. Jazyková kompetence rodičů a její proměny

K jazykové kompetenci se maminky vyjádřily již v dotazníku a dále odpověď rozvedly v rozhovoru. Všechny maminky uvedly, že mají velmi pokročilou znalost angličtiny³⁶. V komunikaci s dětmi v angličtině, v případech, kdy k ní docházelo, tedy neměly žádné problémy. Zajímavé byly odpovědi tří maminek, Marty, Anny a Petry, které zaznamenaly proměny v kompetenci jednoho nebo obou jazyků. Marta uvedla, že její angličtina se v důsledku pobytu doma s dětmi horší (M: „ale jako otázka, jestli bych jako byla pokročilá nebo (.) velmi pokročilá, prže tím jak člověk zůstane doma, takže ten jazyk se omezí jako v mnoha směrech, prostě“, 35–36). U Anny se jazyková kompetence proměňovala v závislosti na frekvenci užívání daného jazyka (A: „nó já bych řekla že ještě před dětma byla [moje angličtina] fakt super, a teďka je právě jak hodně mluvim česky tak jako upadá nó. takže myslim si že (.) já to mám vždycky vyrovnaný, já si myslím že mám ňákou kapacitu (.) slovní zásoby a ona se buď doplňuje tou češtinou nebo tou angličtinou, takže když se mi zlepšila čeština teďkon, prže čeština šla prostě do kálu, když sem tady pak mluvila pořád anglicky“, 46–50). Petra, která používala češtinu v komunikaci s dcerou nejméně, uvedla, že její angličtina je naopak mnohdy na lepší úrovni než čeština (P: „já (.) mam i svůj byznys, myslim si, že angličtina je téměř jako rodilá, já bych řekla kolikrát, že i anglicky mi to de líp než česky.“, 70–71). Poslední maminka případnou změnu kompetence nezmínila.

U prvních dvou maminek jazykové změny korespondují se snahou mluvit na děti více česky, u třetí naopak s méně častým užíváním češtiny v rodinné komunikaci.

³⁶ Na škále 1–5, kdy 5 je znalost rodilého mluvčího, všechny uvedly znalost na úrovni 4 – velmi pokročilý.

U tatínek jsem nezaznamenala výrazné změny v jazykové kompetenci obou jazyků. Pokud probíhaly nějaké změny, tak byly pouze v češtině, a to v rámci procesu učení se jazyku (který ale intenzivně neprobíhal v době rozhovoru, resp. probíhal u většiny tatínek v malé míře více méně kontinuálně a v závislosti na vývoji češtiny jejich dětí – (K: „[...] tell me about your language competence, have you ever learned any languages, have you ever learned czech? [...] AR: only what my girls have taught me.“³⁷, 33–37)

3.2.2. Akulturace v britské společnosti a obeznámenost s českou kulturou

Na otázky o akulturaci v britské společnosti odpovídaly pouze maminky. U tatínek jsem zjišťovala obeznámenost s českou kulturou a jejich vztah k ní.

Ze všech rozhovorů s maminkami vyplývá, že se jim život ve Velké Británii líbí a považují tuto zemi za domov spíše než Českou republiku. Tři maminky ale prošly fází, kdy pro ně bylo obtížné najít si blízké kamarádky, což se v té době odráželo i na jejich psychické pohodě.

Anna uvádí: (A: „[...] ale na co sem si hodně zvykla nebo jako zvykla, prostě hrozně těžký bylo najít si anglický kamarády, takže (.) ty první tři roky to sem tady jako proplakala nó, že nemám nikoho, nikoho neznám a moji nejbližší kamarádi sou hodinu daleko, víž, že člověk neměl=přece jen dyž jsem byla v praze tak sem zvedla telefon=holky deme a šly sme. přece jen tady je člověk takovej (.) eště sem neměla auto ani (.) sme měli jen jedno, že jo, a to bylo firemní, takže sem jezdila všude na kole, takže se taky nemůžeš sebrat taky na hodinovou cestu autem na kole. nó takže to bylo jako (.) to bylo jako dost náročný, teď ještě to počasí do toho, pak člověk tady byl jako, já depresema netrpim, ale jako měla sem takový jako (.) lou moumenc ((míněno low moments)) [...] víš jako že je těžký se dostat do tý komunity“, 282–294).

Podobně to popisuje i Gita: (G: „a mysim že jeden z důvodů byl i to že sem vlasně (.) eeem ja sem ja sem dlouho si jako nemohla najít žádné takové kamarádky, které by mi zůstaly, žé a které bych, se kterýma bych si jako i rozuměla tak abych (.) je brala jako jako blízké kamarádky. a: a: tím že vlasně já sem tady přijela jenom s ním, tak sem vlasně poznávala jeho rodinu a takle nák si úplně od začátku začla ty vztahy budovat, tak sem to=jako mě to docela-

³⁷ K: „povězte mi o vaší jazykové kompetenci, učil jste se nějaké jazyky, učil jste se někdy češtinu? [...] AR: jen to, co mě naučily mé holky.“

ptže sem vždycky měla spoustu lidí okolo sebe a najednou sem tady byla taková“, 234–240).

Petra sice nezdůraznila toto období jako traumatizující (což může být i proto, že je to již více než šestnáct let zpátky), ale jinak měla v podstatě podobnou zkušenost: („[...] dyž sme se třeba jako za mlada stýkali s lidma m: z vtstevníkama, tak eem děvčata druhejch chlapců, který byli ee angličanky, mě mě do svýho kruhu nevzaly [...]“, 144–146).

Anna i Petra si prošly tímto obtížnějším obdobím ještě před narozením dětí, takže by se mohlo zdát, že na jejich snahu vychovávat děti bilingvně, resp. na jejich rodinný jazykový management to nemuselo mít přímý vliv. Ale z rozhovorů s Gitou, Annou i Martou vyplývá, že s dětmi začaly navštěvovat českou školu i z důvodů socializačních (G: „a jednak sem to chtěla i pro sebe, jo: že: (.) že sem vlastně do té doby měla jakoby pár třeba jako izolovaných kamarádek českých, ale eem nebyla sem součástí té té české komunity, takže sem to vlastně chtěla i pro sebe. takže když sem potom o tom slyšela přes kamarádku, takzme to šly vyzkoušet (.) a: od té doby tam vlastně chodíme. [...] takže bylo to hlavně pro ty děti, ale bylo to i pro mě.“, 525–531). (A: „[...] ta česká škola právě byla jedna z věcí, dyž sme dyž sme si vybudovali jako ty kamarády=a jako potkala sem maminku tady na na (.) v parku, přže měla- zase přes děti, víš, přes děti, že buď buď psa, nebo děti a to už si najdeš jako kamarády [...]“, 342–345).

Marta, dle svých slov, problémy se získáním kamarádů neměla, její práce jí poskytovala dostatek společenských kontaktů, a i když je s dětmi doma, uvádí, že má více anglických než českých přátel. Ale i přesto její manžel zmiňuje, že česká škola má pro ni i společenský význam (DM: „i think it's more of a social thing for marta. to some extent.“³⁸, 326).

Vztah tatínek k české kultuře je většinou pozitivní. Zájem o českou kulturu a její znalost i prosazování výuky češtiny u dětí byly spojeny nejen se vztahem k dané zemi, ale také s aktivitou nebo pasivitou tatínek. Aaron, Liam i Damien jsou s českou kulturou relativně dobře obeznámeni, ale především je u nich patrná snaha zapojit se do utváření jazykové politiky rodiny a prosazování češtiny. Daniel je v tomto ohledu výjimkou, o české kultuře nebyl schopný říct v podstatě nic

³⁸

DM: „Myslím, že pro Martu je to spíš společenská věc. Do určité míry.“

konkrétního, nezajímá se o ni. O přestěhování rodiny do Čech do budoucna vůbec neuvažuje. Hlavním důvodem je neznalost jazyka a s tím spojené ne tak dobré pracovní uplatnění jako má ve Velké Británii (DN: „so, i um don't, i couldn't learn enough of the language to (.) to be able to, ehm, to get the career progression that i've got here.“³⁹, 115–116). Mezi českou komunitou má pár přátel, se kterými se stýká i bez manželky. K české kultuře a české komunitě má tedy neutrální nebo pozitivní vztah, který však jeho přístup k jazykové politice rodiny nijak výrazně neovlivňuje. Jeho přístup je obecně nejvíce pasivní ze všech tatínků, což ovlivňuje jazykovou politiku rodiny více (utváří ji téměř výhradně manželka Anna) než jeho vztah k české kultuře.

Aaron zná českou kulturu pravděpodobně nejlépe (mluví o politice, mentalitě, veřejné dopravě apod.) a také se o ní vyjadřuje nejpozitivněji. Život v České republice by si dovedl představit, dokonce o tom nějaký čas s manželkou i uvažovali (viz výše zmíněné obtížné období manželky Gity), ale v současné době už to není aktuální. I přes pracovní vytíženost o víkendech se kvůli svým dcerám snaží zapojit do života české komunity, jeho pozitivní vztah a aktivita se přímo promítá do jazykového managementu rodiny. (AR: „as my work allows, it's like i do come to, eh czech school, that is when i can as i'm working saturdays, it makes it very difficult so, i've probably been maybe only five six times this year. and, but having said that, we went skiing in february with patricie and anna (.) and that that was nice so (..) i am less so because of my own limitations on my time, but i think it's (.) so important that the girls have that influence in their life, that they know about their mother's background and culture and language as much as they know about their father's, so“⁴⁰, 240–247).

Liam, i když o české kultuře pravděpodobně neví tolik jako Aaron, k ní má pozitivní vztah a k jejímu vlivu na výchovu dětí také (K: „[...] when it comes to your family do you think that there, the fact the fact that petra is czech that, did it influence your family life, how you brought up your children?“ L: „yeah i think it did, definitely does have an effect, obviously, also it's given like a different

³⁹ DN: „Takže ne, neuvažuji, nedokázal jsem se naučit jazyk dostatečně dobře (.), abych byl schopný mít tam stejný kariérní postup jako tady.“

⁴⁰ AR: „Jak mi to práce dovolí, já jako chodím do české školy, tedy když můžu, protože o sobotách pracuji, což mi to dost znesnadňuje, tento rok jsem byl pravděpodobně jen pětkrát nebo šestkrát. A, ale i přes to, v únoru jsme byli s Annou a Patricí lyžovat (.), tak to bylo fajn (..) já jsem s nimi v kontaktu o něco méně, kvůli mým vlastním omezením a času, ale myslím, že je to (.) opravdu důležité, aby holky měly tento vliv ve svém životě, aby věděly o matčině původu, kultuře a jazyce tolik, kolik toho ví o otcově.“

perspective on life and often when jirka was young we used to go to the czech for the summer time stay at babi and so from there he's learned czech, but it's not like he's attached you know, he's got, he's had experience, and there's different feels for different countries, don't you. so that's definitely been a positive, so yeah.”⁴¹, 111–119). Nevylučuje ani možnost života v České republice, lituje toho, že už tam nejezdí tak často a mezi přáteli má i Čechy. V rámci rozhovoru jsem nezaznamenala žádné negativní hodnocení nebo problém, který by mohl negativně ovlivnit jazykovou politiku z hlediska vztahu k české kultuře.

Damien má o české kultuře dobré povědomí, ale zmiňuje spíše věci, které vnímá negativně (zaostalost za Velkou Británií; graffiti na zdech ve městech; rasismus [v rámci celé Evropy]; na vesnici, ze které pochází Marta, se při návštěvě většinou nudí apod.). Mezi Čechy má pár známých (spíše než přátel), ale život v České republice by si, i přes spíše negativní výroky, dokázal představit, i když teď s dětmi spíše obtížně. Dokonce zmiňuje, že to manželce i navrhoval a že to měli udělat. (DM: „it's difficult now because we have children, and they are already in the school system. i think if we wanted to do it, we would have done it before we had children and, i think we should have done it, it would have helped me (.) with my language, i think, for sure. And, sometimes i say to marta let's go, we can go, doesn't matter. sell this house, buy a house there, no problem. but she is worried that i wouldn't have a job. [...]“⁴², 186–191). I přes negativní výroky o české kultuře a prostředí Čechy nevnímá celkově negativně a je aktivní v propagování používání češtiny v rodině. V tomto případě tedy má na jazykovou politiku a management rodiny vliv spíše to, že je tatínek aktivní zastávce češtiny a rád se učí cizí jazyky než jeho nejednoznačný vztah k české kultuře.

U Damiena ještě stojí za zmínku, že když mluví o Čechách ve spojení se svou ženou, tak je stále označuje jako její domov a v tomto spojení používá vždy přítomný čas. Z rozhovoru s Martou je však patrné, že za svůj domov považuje Anglii. Zjistit, proč má Damien zafixováno

⁴¹ K: „[...] a co se týče rodiny, myslíš, že tam, že proto proto, že je Petra Češka, že to nějak ovlivnilo Váš rodinný život, to, jak jste vychovávali své děti?“

L: „ano, myslím, že to vliv mělo, určitě to má vliv, přirozeně, a taky nám to dalo jiný náhled na život a často, když byl Jirka malý, tak jsme tam jezdili na léto, zůstávali u babi a tak se Jirka naučil česky, ale není to jako, že by tam měl nějakou pevnou vazbu, má, získal zkušenosti a u každé země to cítíte trochu jinak, že. Takže to určitě bylo pozitivní.“

⁴² DM: „Teď už je to složité, protože máme děti a ty už jsou ve školním systému. Myslím, že kdybychom to chtěli udělat, už bychom to udělali předtím, než jsme měli děti, a myslím, že jsme to měli udělat, mně by to určitě pomohlo (.) s jazykem. A někdy Martě říkám, tak se odstěhujme, můžeme se tam odstěhovat, to není problém. Prodat dům, koupit dům tam, bez problému. Ale ona se bojí, že bych si tam nenašel práci.“

toto spojení, bylo bohužel nad rámec mé práce. Jazykový management rodiny by mohlo ovlivňovat, kdyby se Marta cítila více doma v Čechách než v Anglii, ale toto není ten případ.

3.2.3. Používání češtiny v komunikaci s dětmi

Všechny maminky se domnívají, že pro osvojení češtiny u dětí je důležité s nimi komunikovat česky, a aktivně se snaží češtinu používat. Výjimkou je Petra, která českou komunikaci s dcerou z různých důvodů příliš nedodrжуje.

Nejvíce češtinu používá Anna, platí to pro komunikaci, když je s dětmi a manželem sama, ale pokud jsou přítomny anglicky mluvící osoby, přechází do angličtiny. (A: „je to tak, nó. jenom česky, protože on [manžel] už se chytl, víš jako, už rozumí co říkám, už to nemusím překládat, kdežto když pak sou tady jiní jako (.) babička, děda a takovýhle, tak to už tam jako házím angličtinu abych to nemusela překládat=a zase občas sem se jako styděla, víš? že vlastně jako kdybych mluvila za jejich zády, (aby nevěděli), ale teď už si taky zvykla, teď jsem fakt jako nastolila, že mluvím česky na ty děti, občas mi to jako ujede, přže to je jednodušší ta angličtina, speciálně i když se zvýší hlas“, 380–386).

Kromě občasného „uklouznutí“ do angličtiny zmiňují maminky další situace, kdy na děti mluví pouze nebo převážně anglicky, a další omezení, které jsou s používáním češtiny z jejich pohledu spojené. Anna mluví o nutnosti používat angličtinu při děláni domácích úkolů, ale vidí ještě překážku v nedostatku kvalitních a zábavných knížek v češtině. (A: „musíme [používat angličtinu] když děláme úkoly, že jo, protože čteme anglický knížky a tak, takže a teďkon to chci eliminovat že prostě já budu číst jenom český knížky=ale ty anglický knížky jsou skvělý, ty maj tak krásně udělaný knížky (.) jako my máme třeba ty leporela a tak jako krtečka a takovýdle, ale to je prostě ňůdo, jo (.) v porovnání ty anglický k (.) tý spisovatelí=já si jako samozřejmě nemám tu znalost těch českých knížek, ale ty anglický knížky sou skvělý [...] třeba už se to změnilo v čechách, ale já si prostě nevybavuju nic takovýho co bysme měli jako úžasnýho (.) od samýho dětství [...] =nó a ta pozornost jako je udržet pětiletý dítě, to je ještě jako dost náročný. ještě v tý angličtině tam máš prostě (.) tady máš takhle obrázek a tady máš takhle text, zase velkej obrázek a () a jede to a jak se to rýmuje, tak to prostě jako letí hezky. takže

nenášla jsem nic jako podobného no, takže čtu knížky v angličtině taky", 412–417, 422–423, 429–433).

Marta používá mix češtiny a angličtiny, ale domácí úkoly jsou také spíše oblastí angličtiny.

(M: „to bude spíš angličtina [v přítomnosti manžela] (.) ale i když on není doma, chytanu se, že přejdu do: do angličtiny jako, u určitějších věcí jako třeba škola (.) nemůžu používat tu češtinu, zrovna při té matematice nebo něco už sem, je to specifický a že se to jako špatně překládá. jakože holky nemaj nemaj slovíčka, se to jako nedá běžat z jedné strany na druhou. je to těžký no.“, 170–174). V přítomnosti osob mluvících pouze anglicky používá spíše angličtinu. (M: „třeba když budeme v přítomnosti Angličanů, tak sem (.) spíš (..) třeba ňák k tomu, že budu mluvit anglicky, jako třeba plejgrúp ((míněno playgroup)) to jako že budu“, 195–196). Když je přítomen partner, je to také spíše angličtina, ale už více používá i češtinu, protože partner už má nějaké znalosti a trochu rozumí. Na rozdíl od Anny Marta jazyky mixuje i v přítomnosti manžellovy rodiny (M: v přítomnosti damienovy rodiny (..) bude to mix, budu na ně mluvit i česky, ale není to jako stoprocentně čeština.“, 198–199).

Gita s dětmi mluví česky o samotě a někdy i před manželem (G: „s aaronem, on už to má tak naposlouchané ten jazyk, že si myslím, že většinou už ví o čem se s ním bavím, pokud to není vyloženě něco úplně specifického, takže před aaronem normálně s ním mluvím česky (.) a pokud to tak není, že se fak bavíme o něčem společně.“, 293–296). V přítomnosti osob mluvících pouze anglicky také používá jen angličtinu. (G: „když (.) když sem s lidma, třeba když sem s společně s aaronovými rodiči, a bavíme se o něčem jako s dětma, tak em na ně mluvím anglicky. protože: mi přijde důležitější, aby (.) aby oni rozuměli o čem se bavíme“, 289–291). Při pomoci s domácími úkoly naopak využívá příležitosti k obohacení slovní zásoby v češtině (G: „[...] když dělám s míšou úkoly, ee vlastně i jako normálně do anglické školy, tak já vlastně na ni mluvím česky. takže třeba i nevím matematiku jó, že jí třeba řeknu, ona tam má napsané, že jo, třeba fájf (.) fájf májnus θree ((míněno five five minus three)) tak já jí to prostě řeknu česky, takže i se snažím (.) v tohle jakoby v ní zabudovat ty i tu terminologii různou (.) ee aby tomu rozuměla.“, 545–550).

U Petry je komunikace v češtině odlišná podle toho, zda komunikuje se synem, nebo s dcerou. Se synem, který díky babičce umí česky velmi dobře, komunikuje česky i anglicky. S

dcerou mluvila více česky pouze, když byla malá, asi do roka a půl. Náš rozhovor se zaměřoval spíše na komunikaci a jazykové znalosti dcery, ale alespoň částečně jde o zajímavé srovnání obou dětí a podmínek, ve kterých si jazyk osvojovaly nebo osvojují. Českému jazykovému vzdělání dcery se rodiče tolik nevěnovali především kvůli pracovní zaneprázdněnosti maminky a také kvůli zkušenosti se synem, kdy si neuvědomili, že přítomnost a komunikace české babičky měla pro jeho osvojování češtiny zásadní vliv.

Tatínci s dětmi přirozeně komunikují především v angličtině. Případné použití češtiny závisí na jejich aktivitě a znalosti jazyka.

Daniel je na tom s aktivitou i znalostí jazyka nejhůře⁴³ (K: „[...] so have you ever thought about (.) learning czech? DN: <gee> i haven't got time. I only have time to do what i can do.“⁴⁴, 201–203), takže češtinu nepoužívá v podstatě vůbec (DN: „[...] they [dětí] will generally speak in english, so obviously i'm speaking english as well [...]“⁴⁵, 148–149).

Liamova znalost češtiny je omezená, ale úplný začátečník to není⁴⁶ (L: „(i've got to the point where i can do just), just small talk and (.) and [...] a bit of studies that i've completed, like with the dictionary thing, but i've never never progressed“⁴⁷, 41–45). Při používání češtiny je také aktivní (P: [...] ten [manžel] dyžtak jako má určitý naučený eee slogany nebo věty a a a to řekne ale, eh on rád textuje celý rodině teda česky, to je to je sranda“, 279–280). Občas použije určitou frázi i v komunikaci s dětmi a rád např. poslouchá české rádio Blaník (P: „táta se za:-von mé rozumí, ale za za ty leta se nenaučil nenaučil česky [...] jó a von rádio blaník hraje každě den, takže ta čeština je prostě kolem nás a: a a eem on on a von i na jenninku jennie kde sí a copak říkáš jenninko? když táta říká kde sí?“ J: „hoře ((míněno nahoře, vysloveno s mírným anglickým přízvukem)) [...]

⁴³ Jako jediný tatínek neměl v úvodním dotazníku (vyplňovaný manželkou Annou) uveden jiný jazyk než angličtinu. Všichni ostatní tatínci měli češtinu alespoň na úrovni začátečník.

⁴⁴ K: „[...] takže uvažoval jste někdy o (.) studiu češtiny?

DN: „<jéje> na to já nemám čas. Mám čas jen na to, co můžu dělat.“

⁴⁵ DN: „[...] oni [dětí] budou obecně mluvit anglicky, takže já na ně přirozeně taky budu mluvit anglicky[...]“.

⁴⁶ V úvodním dotazníku manželka ohodnotila jeho znalost jako mírně pokročilý.

⁴⁷ L: „(dostal jsem se do bodu, kdy dokážu jen) jen trochu konverzovat (.) a [...] taky jsem si něco nastudoval, jako se slovníkem, ale nikdy nikdy jsem nepokročil.“

ja jsem da- jsem daunstérs, áj say ((míněno downstairs, i say)) sem do:le:", 256–264), jinak ale s rodinou komunikuje v angličtině.

Aaronova znalost češtiny je spíše na základní úrovni⁴⁸ (AR: „to be perfectly honest, i have a few phrases, but it's mostly baby czech. [...] -that, that's the sort of level phrases. i i have a (.) i have a slightly better passive czech, i i can understand perhaps a little bit more than (..) is initially evident, but i can't converse (.) in czech at all.“⁴⁹, 100, 107–109), ale snaží se s dětmi občas komunikovat i s použitím češtiny (G: „aaron s nima mluví anglicky a občas na ně mluví českou hatmatilkou [...] ony na něj mluví anglicky [...] a na mě taky.“, 314, 318, 320).

Damien má ze všech tatínek pravděpodobně nejlepší znalost češtiny⁵⁰, je schopný se zorientovat v českém prostředí a používat základní fráze na příklad, když v Čechách cestuje sám (DM: „i think because (.) i'm more than basic. i, i am able to survive if i'll ever be on my own, and often when i go to czech, i travel from where she lives to prague by myself, i buy a ticket. so, i get i get by. so, because i know a lot of words, but i wouldn't put myself as, you know, it would take me a while, to have a proper conversation.“⁵¹, 106–110). Sám uvádí, že se snaží češtinu učit, i když to není jednoduché (DM: „no, i (.) well, since since (we met) i try and i pick a lot of words, i know a lot of words. and (.) it's improving, it's not very successful (.) ehm, i struggle with grammar. more than anything.“⁵², 68–70), a dle informací z rozhovoru je obecně aktivní v propagování i občasném používání češtiny, což potvrzuje i jeho manželka (K: „mhm mhm a: eem manžel ten s nimi mluví (.) asi jenom anglicky (.) předpokládám. nebo taky někdy nějaký český slovíčko? M: taky česky taky, no.

⁴⁸ V úvodním dotazníku manželka ohodnotila jeho znalost jako mírně pokročilý, on sám se ohodnotil jako začátečník.

⁴⁹ AR: „abych byl naprosto upřímný, znám pár frází, ale většinou je to dětská čeština [...] to, to je úroveň těch frází. Já já mám (.) mám trošku lepší pasivní češtinu, rozumím možná o něco víc, než (..) je na první pohled zřejmé, ale nedokážu konverzovat (.) v češtině vůbec.“

⁵⁰ Jeho manželka v úvodním dotazníku ohodnotila jeho znalost češtiny pouze jako začátečnickou. Je ale možné, že to bylo především ve srovnání s ostatními jazyky, které má na lepší úrovni. Podle mého názoru je jeho znalost češtiny asi nejlepší ze všech tatínek.

⁵¹ DM: „myslím, že proto, že jsem o něco lepší než začátečník. jsem, jsem schopný přežít, když budu někde sám, a často, když jezdím do Čech, jezdím z místa, kde žije do Prahy sám, koupím si lístek. Takže já se já se neztratím. Takže, protože znám spoustu slovíček, ale neřekl bych o sobě, chápete, zabralo by mi nějakou dobu, abych mohl mít pořádnou konverzaci.“

⁵² DM: „ne, já (.) teda, od od té doby, (co jsme se potkali), se snažím a pochytil jsem hodně slov, znám hodně slov. A (.) lepší se to, není to moc úspěšné (.) ehm, mám problémy s gramatikou. Víc než s čímkoliv jiným.“

K: mhmh a co třeba taklé M: kde máš bundu? by třeba řekl, takhle K: ahá, takže i třeba větu by řekl. M: třeba i věty jednoduchou [...] ((mluví s dítětem česky)) M: jo von umí, umí jako. gramatika nebude-“, 214–221). Marta dokonce uvedla, že (M: „[manžel] říká, že hellena na něj mluví víc česky, než než mluví česky na mě.“, 225), což nezmínila žádná jiná rodina.

Obecně ale českou komunikaci s dětmi podporují všichni tatínci a myslí si, že je to důležité. Někdy jsou to spíše tatínci (především Damien a Liam), kteří manželky nabádají k tomu, aby s dětmi více mluvily česky (P: „[...] ale je fak že teda von tu češtinu tlačí víc než já, já protože toho mam hodně v práci a pak doma a todle, tak pak ani nemam sílu [...]“, 256–258) nebo (P: „určitě, on naopak von mě t: bl on mě tlačí mluv s ní víc [...]“, 380) a (DM: „[...] and i always tell marta you can speak czech to them, i don't mind. you want to develop this language, you have to do it. but she, very often, she she just flips on english. or when she's angry, she speaks to me in czech“⁵³, 234–237).

Mezi nejčastější důvody pro komunikaci v angličtině u maminek patří snaha nevyčleňovat z konverzace osoby, které neumí česky (viz Gita výše), jistá pohodlnost nebo únava (viz Petra výše), nedostatečné prostředky podporující používání češtiny (lepší anglické než české knížky, viz Anna výše) nebo situace, které maminky vnímají jako obtížné pro prosazení češtiny (domácí úkoly nebo např. ostych při mluvení na veřejnosti, kdy se mohou subjektivně projevovat určité marko-sociální tlaky, jako u příkladu Gity {G: [...] „někdy na veřejnosti na ně mluvím anglicky když (...) já nevím já mam někdy takovy jako (.) takový komplex, že že prostě (..) že sem že sem odněkud jinud (.) a: tak někdy i na té veřejnosti na ně mluvím anglicky, ale většinou né, většinou většinou česky, prže si zase říkam tak jako dyť je to jedno, že jo.“, 301–305}). Zajímavé je, že všechny maminky uvedly, že když nadávají, tak se vracejí k češtině, pouze Anna řekla, že když „zvýší hlas“, tak je to jednodušší v angličtině.

Co se týče proměn v konzistentnosti používání češtiny, tak maminky uvádějí, že ony i děti, které jinak se všemi rodiči mluví spíše anglicky, používají češtinu častěji a déle po návštěvě Čech.

⁵³ DM: „vždycky Martě říkám, můžeš s nimi mluvit česky, mě to nevadí. Pokud chceš ten jazyk rozvíjet, tak to musíš dělat. Ale ona, velmi často, ona prostě přejde do angličtiny. Nebo když je našťvaná, tak na mě mluví česky.“

Marta také uvedla, že si je vědoma změn, kterými používání jazyků v komunikaci s dětmi prochází (M: „já myslím že, jako je to křivka člověk si je víc vědom, že mluví málo česky [...] takže (.) jako výkyvově, nó.“, 241–243).

3.2.4. Komunikace mezi rodiči o jazykovém vzdělávání⁵⁴ dětí

Co se týče komunikace rodičů o bilingvním vzdělávání dětí, tak ne vždy byla v rodinách explicitní, obecně chybí jasná dohoda nebo vymezení, jak bude komunikace s dětmi probíhat. Ale ve všech rodinách, ať už na toto téma proběhla nějaká diskuze nebo ne, oba rodiče počítali s tím, že matka bude na děti alespoň do nějaké míry mluvit česky a otec anglicky.

V případě Anny komunikace proběhla, ale nelze mluvit o jasném určení jazykové politiky (A: „určitě to podporoval a řekl že to je důležitý, jako že že budou mít obrovskou výhodu. když to takže jako jó podporoval to vlastně“, 456–457). Což potvrzuje i váhavá odpověď Daniela a jeho použití pasivního, spíše než aktivního obratu (DN: „ehm: tudududududu ((tichý zvuk při výdechu a přemýšlení)) possibly, not at a great length. [...] but yeah, it was probably mentioned.“⁵⁵, 160–163).

U Marty a Damiena na téma jazykového vzdělávání žádná konverzace neproběhla, ale brala to jako věc, o které není potřeba diskutovat, protože s ní oba rodiče počítají. Marta tuto myšlenku navíc spojila se souhlasem o dvojím občanství dětí, což je téma, které probírali (M: „myslím si že to bylo jasné, protože sme souhlasili s tím, že budou mít obojí občanství, myslím, že z toho to vyplynulo i. K: takže si nepamatuješ, že byste o tom vyloženě třeba měli nějakou debatu? M: nepamatuju vyloženě, ale myslím (.) nějak tím, že patrně jako, bylo jasné, že já se budu snažit mluvit česky na ně.“, 269–273).

Gita s Aaronem o jazykovém vzdělávání před narozením dětí pravděpodobně více komunikovali, ale také neuvedli, že by měli konkrétní pravidla nebo plán, jak by měla komunikace s dětmi probíhat (G: „nó já sem dyc- nó já sem dycky říkala, že na ně budu mluvit česky a on vždycky říkal, že (.) že prostě že tak to chce, aby to tak bylo, že

⁵⁴ Spojení „jazykové vzdělávání“ nebo „bilingvní vzdělávání“ používám ve stejném smyslu jako „jazyková výchova“

⁵⁵ DN: „ehm, tudududududu ((tichý zvuk při výdechu a přemýšlení)) je to možné, ne nijak do detailu [...] ale jo, pravděpodobně to bylo zmíněno.“

prostě je to důležité, aby aby vlastně ten jazyk měly (.) aby si aby aby ten aby, aby to pro ně bylo stejné, prostě aby byly bilingvní, takže nikdy, vždycky to podporoval.“, 351–354). Aaron si sice nevybavuje konkrétní debatu, ale z jeho vyjádření je vidět jasná podpora bilingvního přístupu (AR: „i don't ever remember a specific conversation. i (.) but, i've always been (..) very clear on (.) that i will want them to speak czech, obviously gita was as well, it's her native language she will want that for them, so (.) yeah i don't think we ever specifically had a conversation about it, but we both knew that we wanted them to be bilingual for for them.“⁵⁶, 315–319).

Petra a Liam se ve svých odpovědích trochu rozcházejí. Petra má za to, že nějaká komunikace o bilingvní výchově proběhla (P: „určitě určitě nó, takovej takovej byl plán [...]“, 313), kdežto Liam si žádného plánování není vědom (L: „not really, no (.) (she [dcera] just) develops the use. i think as we both spoke english with each other and that have been in english. (they are not so (.) communicative). [...] and so there was no planning, it just happens“.⁵⁷, 190–194). Jejich situace je ale významně ovlivněna zkušeností s jazykovou výchovou staršího syna, jejíž velká část přešla na českou babičku, která se o něj (v rámci rodiny) od narození starala a byla s ním doma. V případě syna tedy babička zajišťovala dostatečný jazykový vstup a z pohledu rodičů tedy nebylo nutné vyvíjet větší aktivitu. Ale právě proto, že s babičkou to „šlo samo“ a o jazykové výchově děti nemuseli příliš komunikovat, přistupovali k jazykové výchově Jennifer s menší péčí a vytrvalostí, než ostatní zkoumané rodiny (P: „[...] no ale eeh asi možná protože to s jirkou šlo tak jednoduše, tak sme si neuvědomili, že: ehm, prostě ten rozdíl tam byl, potom s jennifer, ona uměla- jako malinká uměla básničky česky a todleto, to sme všecko dělali, em já sem zůstala doma aš: eh aš jí bylo eee rok a rok a asi pět měsíců, takže tam určitě nějaké ty základy měla jó, ale pak si člověk neuvědomil, že prostě se tolik nemluvalo a najednou vona nechtěla, nó a sklouzlo to takle. přže s tím jirkou to šlo vopravdu jednoduše.“, 313–319).

⁵⁶ AR: „nepamatuji si konkrétní debatu. já (.) ale vždycky jsem dával (..) jasně najevo, že (.) budu chtít, aby mluvily česky, samozřejmě Gita to dávala najevo taky, je to její rodný jazyk, bude chtít, aby ho uměly, takže (.) jo, nemyslím, že jsme se o tom někdy přímo bavili, ale oba jsme věděli, že pro ně chceme, aby byly bilingvní.“

⁵⁷ L: „ne, ani ne (.) (ona [dcera] jen) rozvíjí používání [jazyka]. Myslím, že jak jsme oba mluvili anglicky spolu, a to bylo v angličtině. (tak nejsou tak (.) komunikativní). [...] a tak jsme to nijak neplánovali, prostě se to tak děje.“

3.2.5. Vědomosti rodičů o jazykovém vývoji a vzdělávání bilingvních dětí

Před narozením potomků se maminky ani tatínci, podle svých slov, o jazykový vývoj bilingvních dětí příliš nezajímali. Nejčastěji začali po informacích pátrat, když děti začínaly mluvit nebo i později. Hlavními aktéry ve zjišťování informací byly ve všech rodinách maminky. Tatínkové se o téma zajímali minimálně nebo většinou jen do té míry, do jaké je o něm maminky informovaly. Zdroje, ze kterých maminky čerpaly informace, jsou různorodé, od knížek, známých a rodiny, až po internetové zdroje, Českou školu a informace poskytnuté zdravotnickým personálem.

Maminka Anna se začala více informovat až v rámci založení české školy, na kterém se podílela. Do té doby získávala informace spíše od známých (A: „no to bylo všechno až petra, až jsme rozjeli tu českou školu, ale jako co sem co sem vždycky tak viděla třeba, že že prostě to funguje, kamarádka má eem sys- syna s portugalcem a žijou v holancku ((míněno v Holandsku)) a ten kluk mluví třema jazykama.) [...] K: [...] takže ste si vlastně jako nezjišťovali eště před tím, než se děti narodily: nic konkrétního o tom? mhm A: ne“, 477–479, 499–501). Její manžel se na zjišťování informací nepodílel vůbec.

Gita čerpala především z internetu a od známých (G: „předtím né, ale tak jako v průběhu dyž už vlastně holky byly na světě [...] dyž vlastně, když už zme měli děti, tak sem se na to dívala, že sem si říkala, prtže jednu dobu sem byla taková že i zoufalá, že sem si říkala, že i snad ta čeština nikdy jakoby v nich ee, že to v nich neprobudím jo. a: tak sem se dívala jo, že třeba jakým způsobem to trošku podpořit eště víc, eeem co se týká knížek, nebo eeem nebo, učení se číst a: takové věci.“, 388, 391–395). Další informace pak získávala také v rámci České školy a rodin, které do ní chodily, kde si s maminkami vyměňovaly zkušenosti. (G: „eem a pak vlastně lidi z české školy co sem poznala, tak ee eee, tak tam je hodně hodně maminek (..) že jo (..) dvě z nich co vim jenom, tak mají, tři z nich, co jenom tak přemejšlim, tak mají anglického manžela a oni sou češky, takže jó takže vlastně člověk to vidí okolo sebe.“, 408–411). Aaron byl jediný tatínek, který na otázku o zjišťování informací neodpověděl pouze „ne“, což odpovídá i jeho větší aktivitě, co se týče péče o děti a jejich vzdělávání. Zmiňuje také společnou kamarádku manželů (Kristýnu, viz níže), která má pedagogické vzdělání a byla také jedním ze zdrojů, když se zajímali o bilingvní vzdělávání (AR: „u:m no, i know gita's probably read a couple of articles and things like that and (..) and she's, she generally brings these articles to my (..) attention and i i'll look through them and (..) but i won't say we specifically did any

research. i know (.) we have, kristyna previously mentioned, that has a masters in (her) pedagogy, so, that's (.) i suppose we dis- perhaps discussed it with them, so maybe that's where we got the idea of, eh(.) the dominant, you should speak your dominant language, so not to give a bad grammar"⁵⁸, 339–345). V rozhovoru také zmiňuje, že nedávno četl studii o bilingvistu a Alzheimerově chorobě, ale neuvádí, zda ho k ní přivedla opět manželka nebo ne (AR: „that that there's there's been a research recently that bilingual people are less likely to suffer from alzheimer's disease because of the brain's constantly analyzing, they'll be more able to pick other languages, they'll have a better understanding of english based on a comparative"⁵⁹, 327–331).

U Petry a Liama to probíhalo podobně jako u Anny a Daniela, veškeré informace zjišťovala maminka, jen v době narození syna ještě neměla výhody internetu, takže zjišťování informací bylo obtížnější než dnes (P: „já jsem na to tenkrát koukala a byly i studie, že vlastně ten dětskej mozek, dyž je za: za: zapřažený do těch bilin- jo: že jo že že se zformuluje trošku jinak a ž ty děti sou potom chytřejší. a musím říct, že teda s jirkou to vopravu tak bylo jako, ten ve škole neměl absolutně problém s ničím, myslim si že- a nikdy se mi nestalo, že bych na něj mluvila jedním jazykem a von by se splet, dyž se na něj mluvím česky, už vod malička, odpovídá česky (.) jo anglicky taky, jo, ve škole rozhodně že by (.) šel do školy a nikdo mi neřikal heleďte von tady mluví nákým jiným jazykem nikdo mu nerozumí. nikdy se nestalo, mh“⁶⁰, 340–347). Vzhledem k přítomnosti babičky, využívala ke zjišťování informací i ji (P: „já si nevzpomínám, já nevím- moje maminka je neskutečně sečtější člověk (.) a je: a určitě tam byly časopisy v tom (.) jó, časopisy ne- e nevím, jesli dokonce i nějaká knížka o tom nebyla jó, jo a tak takovej ten i psycholog- ty psycholozi v čechách eem je vo děcký výchově, určitě něco takovýdlehého to bylo. nezapomeňte, že už je šesnáct let ((smích)) [...] že byl třeba článek od psychologa, jak působí- protože (.) já nevím byly tenk- i když s někde slyšeli, že, jesli to náhodou není moc velkej nátlak na dítě mluvit na něj dvěma jazyka

⁵⁸ AR: „hm ne, vím, že Gita pravděpodobně četla pár článků a takových věcí (.) a ona je, ona mi (.) většinou o těch článcích říká a já se na ně podívám a (..) ale nemůžu říct, že bychom si speciálně dělali nějaký průzkum. Víím, že (.) máme, Kristýna, o které jsem předtím mluvil, má magisterský titul z pedagogiky, takže, to, to jsme předpokládám probírali s nimi, možná, že odtud máme tu myšlenku, eh (.) dominantní, že bychom měli mluvit svým dominantním jazykem, abychom jim nepředávali špatnou gramatiku.“

⁵⁹ AR: „že, že nedávno se dělal nějaký výzkum, že bilingvní lidé mají nižší riziko onemocnění Alzheimerovou chorobou, protože jejich mozek neustále něco analyzuje, snadněji se také učí ostatní jazyky, budou lépe rozumět angličtině na základě srovnávání.“

nebo to, a bylo dokázaný, že vopradu to není, naopak, že je to pro ty děti dobrý, nó“, 361 – 371). Neuvádí, že by nějaké další informace zjišťovala i po narození dcery.

Pouze v případě Marty jsem se setkala s tím, že by informace o bilingvním vzdělávání poskytla oficiální instituce, jako je pediater nebo pracovník zdravotnického zařízení (M: „já si myslím, že když rosalie byla maličká [...] ((mluví s dítětem česky)), nevím, jestli sem byla na nějaký jako vývojový prohlídce, prostě jedna z těch pravidelnejch a dali mi vytiskli mi něco z počítače z internetu o bilingvních nebo více jazykových rodinách. [...] myslím, že to nebyl doktor, to bývá helø visitr ((míněno health visitor)) nebo no no no, jako že (.) je dobrý mít jeden systém, buď jako mluvit matka nebo i jeden rodič, jedním jazykem druhéjch rodičů, nebo (.) prostě nějaký pravidla, vim, že tam byly odkazy na tydlety věci, tady z toho [...] myslím si, že sem to nehledala asi předtim, že rosalie rozhodně nemluvila v tý době, že ještě byla miminko, myslím, že vod tý doby potom sem se dívala jako, pak bylo tím, že mezitim bylo taky minimálně třicet procent toho jazyka, musí slyšet, to dítě, aby bylo“, 306–309, 311–314, 316–319). Damien zmiňuje, že on se na vyhledávání informací nepodílel, ale také, že rozhodnutí chodit do České školy bylo jedním z praktických výstupů při Martině zjišťování informací o bilingvním vzdělávání (DM: „i didn't <heh>. she might have done, i just [...] i think she might have had a look, because especially when they were a little bit older and, i think she was more or aware that they weren't so keen to speak czech. so then she's wondering why, why, how to force them, and then she found czech school in manchester, so she want them to (.) to learn it, anyway. but at the beginning not, i don't think so, it was just sort of, she was sort of if i speak czech they'll speak czech. sort of thing, and then that didn't quite work, so“⁶⁰, 298, 300–306).

Všechny maminky tedy měly snahu nějakým způsobem zjišťovat informace, ale nešlo nikdy o systematický průzkum a utkvěly jim spíše útržkovité informace o různých postupech nebo vlivech, které se pak snažily zakomponovat do svého přístupu. Česká škola hraje při vzdělávání rodičů také určitou roli. Z vlastní zkušenosti vím, že rodiče občas dostávají např. nakopírované informace o bilingvním vzdělávání, potvrzuje to i maminka Marta a zároveň uvádí, že ne vždy je však ve schopnostech rodičů tyto informace vstřebat (M: „[ředitelka české školy] občas dává

⁶⁰ DM: „já ne <haha>. Ona asi ano, já jen [...] myslím, že se na to asi dívala, protože zvlášť, když byly o něco starší a, já myslím, že si víc uvědomovala, že se jim nechce tolik mluvit česky. Takže začala přemýšlet nad důvodem proč, proč to tak je, jak je donutit, a pak našla českou školu v Manchesteru, takže chce, aby ony (.) se to stejně to naučily. Ale na začátku ne, nemyslím, bylo to prostě tak nějak, ona prostě něco jako „když já budu mluvit česky, tak ony taky, ale to úplně nefungovalo, takže tak.“

něco na facebook nebo vim, že byly nějaký otevřený dny, nebo že měla nějaký vytisklý články, ne vždycky sem schopná to přečíst celý.“, 338–339).

3.2.6. Očekávání ohledně osvojování češtiny u dětí

Očekávání rodičů částečně navazují na znalosti o bilingvním vzdělávání. Každé dítě je jiné a jinak se vyvíjí, ale nedostatek znalostí o jazykovém vývoji mohl mít za následek zkreslené představy rodičů a jiná očekávání.

Většina maminek očekávala lepší znalost a komunikaci dětí v češtině, než tomu je ve skutečnosti. Zklamání převládalo především nad tím, že děti nejsou schopny tolik česky mluvit, s pasivní znalostí a rozuměním jsou maminky většinou spokojeny. Tatínci buď nevěděli, co čekat, nebo měli jen vágní představu o tom, jak budou děti schopny komunikovat v češtině. Kromě rodiny Petry a Liama, kteří mají srovnání velmi dobré jazykové znalosti staršího syna, jsou tatínci spíše příjemně překvapeni nebo spokojeni s úrovní češtiny svých dětí.

Anna a Daniel se ve svých očekáváních nejvíce rozcházel. Anna vyjadřuje zklamání nad tím, že mluvená čeština dětí není na lepší úrovni (A: „ne (.) ne, já bych chtěla, aby mluvili už hezky česky (podle mě), ale není to tak, jako komunikaci maj skvělou my si rozumíme.[...] já bych chtěla, aby ty děti na mě mluvily česky, nó nebo aspoň na lidi co znaj, jenže voni všichni vidí, že táňa a petra [české kamarádky z České školy] mluvěj anglicky, takže na ně mluvěj taky anglicky (..) ale je fakt že jaroušek už nemluví anglicky třeba na mojí ségru (.) von teda málo mluví protože on samozřejmě nemá tu slovní zásobu, tu aktivní češtinu (no výborně) on má tu pasivní, takže hodně ukazuje a pak řekne nějaký slovo, ale já si myslím že zase až strávíme ty dva tejdny v čechách že von se jako rozmluví viš, ty děti se vždycky rozmluvěj, prože sou obklopený tím českým jazykem.“, 566–567, 551–557), kdežto Daniel byl překvapen, že jsou děti schopné češtině rozumět. Jeho překvapení ale koresponduje s nedostatkem informací o jazykovém vývoji bilingvních dětí (DN: „(...) i didn't expect them to pick it up so well. [...] i didn't expect it to be suc- to be that successful to be honest, because i didn't know (.) as if [...] it was my concept of bilinguals not particularly (.) cause i'm english we don't need (it), we're not very good at languages, so. i didn't think they would pick

it up [...]”⁶¹, 286, 288–289, 293–295). Danielova odpověď ukazuje i na vliv kulturního stereotypu – Britové se nemusí učit jiný jazyk, vystačí si s angličtinou, a proto je normální, že se o jazykové vzdělávání příliš nezajímají a moc toho o něm nevědí. Anna pak ještě zmiňuje důvod spíše pasivní znalosti češtiny, a tím je nedostatečný jazykový vstup a působení okolí (A: „[...] tady tu angličtinu vlastně maj všude a jenom zaslechnou prostě český jazyk ode mě a tak, takže (.) jako (..) není to ideální že jo, [...]”, 588–589).

Gita vyjadřuje stejné zklamání a stejné důvody spíše pasivní znalosti u svých dětí a zároveň také uvědomění, že prostředí má značný vliv a jazykové schopnosti dětí nemusí být jen výsledkem nedostatečného úsilí rodičů (G: „myslim že sem asi doufala, že třeba budou víc mluvit v té češtině [...] ale už sem nějak pochopila, že: to není mnou, ale že to je protože (.) že jako víš že sem si třeba jednu dobu říkala jestli se málo snažim, jesli sem s nima neměla dělat víc, ale i=prostě je to tím prostředím. když se nad tím člověk zamyslí, tak vlastně se ani nedá očekávat nic jiného. kdyby zme byli oba dva češi, tak je to úplně o něčem jiném, ale tím že se doma ba-bavíme anglicky spolu, tak em televize, to co slyší tady všude okolo se sebe je vesměs angličtina, rádio, škola. kromě, že jo škola máš školu v anglickom máš pět dní v týdnu, školu českou máš dvě a půl hodiny v sobotu, takže prostě (.) to je naprosto po- pochopitelné, že je to tak jako to je, ale určitě to ten (.) určitě sem jako doufala (..) že sem jako byla zklamaná že třeba i ta míša už v tom věku že jako se se mnou nebaví v té češtině.”, 474–484). Manželovo prohlášení naznačuje, že spíše nevěděl, co přesně čekat, ale s jazykovou kompetencí dětí v obou jazycích je spokojen. Vzhledem k tomu, že pro tatínky je obtížné posoudit jazykové schopnosti dětí v češtině, je odkázán na hodnocení ostatních, např. prarodičů (AR: „ehm, i thi- i would say it's working. um i'm not, i don't think gi- gita certainly seems to (.) tell me that they're doing really well with their um, (on) their own (folks, gita away happily) [...] you know i am informed they do really well in czech and that seemed to be, the best evidence to me it was when their grandparents came over couple of months ago and, yeah they were able to communicate. a couple of days to (.) to get over that self-consciousness about speaking czech, but, that, as i sort of like to think of that like a light that switches, that switch where you can, certainly in míša's brain now, she can go oh i need to speak czech now right and she will speak czech and she'll flick it back when she needs to speak

⁶¹ DN: „(...) nečekal jsem, že jim to půjde tak dobře. Abych řekl pravdu, nečekal jsem, že to bude úsp- že to bude tak úspěšné, protože jsem nevěděl (.) jako [...] moje představu o bilingvistu, nebyla nijak zvlášť (.) protože jsem Angličan a my (to) nepotřebuje, nejsme moc dobří v jazycích, takže. Nemyslel jsem si, že se to naučí [...]“

english. that's yeah, that that i think is the proof to me that they're doing well. school reports say she's doing brilliantly in english, and grandparent report seems to think they are doing well in czech, so i'm really happy.“⁶², 413–426). Stejně jako Daniel zmiňuje kulturní vliv na vzdělávání v cizích jazycích ve Velké Británii (AR: „i am just sickeningly typically british.“⁶³, 39) a dále se odkazuje na populární britskou komedii ze 70. let s názvem *Fawlty Towers* (AR: „and then, there was a picture of- do you know fawltly towers? [...] but there's a picture of him [postavy ze seriálu], eh, just getting hit round the head, hitting the spanish waiter around the head and underneath it has a subtitle you don't have to learn another language, you just have to shout a little bit louder- [...] but unfortunately that is the british attitude, and that was very clear when i walked into (..) my lesson [jazyková třída ve škole, kterou zmínil dříve], that we're not even taking it seriously.“⁶⁴, 48, 57–63). Podobně se později vyjadřuje i Damien (DM: „[...] if i go somewhere and i haven't learned a language, i will speak english, because i expect them to speak english, because that's the mentality of the english person, it's i go to africa and somebody will speak english, it doesn't matter, that i have to learn african. <huh> and if we don't get an answer, we just say it louder“⁶⁵, 508–512).

V případě Petry a Liama byla situace u obou dětí odlišná, ale jejich očekávání nebylo nijak explicitně vyjádřeno. Starší syn byl až do začátku školní docházky (do čtyř let) a pak minimálně dvakrát až třikrát ročně po dobu několika týdnů až měsíce vystaven české komunikaci od babičky. Kdežto dceru už babička nehlídala a na návštěvu jezdila mnohem méně, stejně tak se snížila

⁶² AR: „ehm, já mys- já by řekl, že to funguje. Um, nejsem, nemyslím, Gi- Gita mi myslím určitě (.) říkala, že jim to jde opravdu dobře s um, s jejich (prarodiči, gita spokojeně) [...] víte, mám informace, že v češtině jim to jde opravdu dobře a to se mi zdálo jako, nejlepší důkaz pro mě byl, když před pár měsíci přijeli jejich prarodiče a, jo, dokázaly s nimi komunikovat. Pár dní na (.) na to, aby se trochu osmělily při mluvení v češtině, ale to, jak si to rád představuju, že je to jako světlo, které se rozsvěcí, které můžeš přepínat, kde chceš, určitě v Míšině mozku to tak je, ona si může říct, jó, já teď potřebuju mluvit česky a bude mluvit česky a přepne to zpátky, když bude potřebovat mluvit anglicky. Takže tak, no, to to je myslím pro mě důkaz, že jim to jde dobře. Školní zprávy říkají, že v angličtině se jí vede skvěle a zprávy od prarodičů si myslí, že jim to jde dobře v češtině, takže já jsem opravdu spokojený.“

⁶³ AR: „já jsem prostě až nechutně typický Brit.“

⁶⁴ AR: „a pak, tam byl obrázek- znáš *Fawlty Towers*? [...] ale je tam jeho [postavy ze seriálu] obrázek, jak dostává pohlavek, jak dává pohlavek španělskému číšníkovi a pod tím je malý popisek nemusíte se učit další jazyk, stačí, když budete mluvit trochu hlasitěji [...] ale bohužel tohle je britský přístup, a bylo to jasně vidět, když jsem přišel do třídy [jazyková třída ve škole, kterou zmínil dříve], že tu výuku nebereme moc vážně.“

⁶⁵ DM: „[...] když někam pojedu a nebudu umět jejich jazyk, budu mluvit anglicky, protože předpokládám, že oni budou mluvit anglicky, protože to je mentalita angličanů, je to, když pojedu do afriky a někdo bude mluvit anglicky, je jedno, že bych se měl naučit afričtinu. <huh> a když nedostaneme odpověď, tak to jen zopakujeme víc nahlas.“

frekvence návštěv rodiny v Čechách. Spolu s minimálním vstupem od maminky, neboť starší bratr s malou sestrou komunikuje pouze v angličtině, měla tedy Jennifer naprosto odlišné podmínky. Petra si tyto odlišnosti a jejich dopad na budoucí jazykový vývoj neuvědomovala, a proto měla podobné očekávání jako u staršího syna (P: „určitě určitě nó, takovej takovej byl plán, no ale eeh asi možná protože to s jirkou šlo tak jednoduše, tak sme si neuvědomili, že: ehm, prostě ten rozdíl tam byl, potom s jennifer, ona uměla-jako malinká uměla básničky česky a todleto, to sme všecko dělali, em já sem zůstala doma aš: eh aš jí bylo eee rok a rok a asi pět měsíců, takže tam určitě nějaký ty základy měla jó, ale pak si člověk neuvědomil, že prostě se tolik nemluvalo a najednou vona nechtěla, nó a sklouzlo to takle. prže s tím jirkou to šlo vopravdu jednoduše.“, 313–319). Liam byl v očekávání stejně nevyhraněný jako ostatní zmínění tatínci a svoji představu ohledně jazykové kompetence dcery formuluje také velmi strážlivě (L: „we didn't really have any expectations [...] i think, just just to understand the language, i think, and be able to speak it and be fluent also. they have to want it, you know, and (there's no point being regimental) and say you have to study this and that.“, 277, 268–270).

Marta se v očekávání trochu vymyká, neboť neměla konkrétní představu, jak by měla jazyková kompetence jejich dětí vypadat. Může to být ale také způsobeno tím, že má čtyři různé staré dcery, každá je povahově jiná (a zmiňuje, že i jejich povaha a věk mají vliv na ochotu při osvojování češtiny) a každá má tedy jazyk na jiné úrovni (M: „rosalie je ve věku, že si je víc vědomá, když třeba udělá chybu, taky je naprosto jiná povaha než než vanesa, která to prostě hodí jako (.) do placu.“, 454–455). Zároveň vyjadřuje pochybnosti, zda je Česká škola jednou z efektivních metod, jak dětem češtinu zlepšovat. (M: „mhm, já nevím, já nevím co sem čekala, nevím, co se čekala ah eh, procházím fázema, kdy si říkám, jestli třeba ta česká škola má smysl, jako jesli to má smysl investovat do toho čas, peníze a ten výsledek bude stejně stejnej za deset let jako=myslim si, že uvidíme třeba za dvacet let, až budou holky velký, jestli budou rozumět nebo chtít mluvit [...] to je těžko říct jako (.) to očekávání ((smích)).“, 435–440). Damien určité očekávání měl, ale stejně jako u Daniela nejspíš vycházelo z nedostatku informací o jazykovém vývoji bilingvních dětí. I když paradoxně oba vycházeli z opačných východisek (DM: „[...] i (.) i think, i had the expectation that the children would be able to speak anyway. because they have it naturally in them. but we

didn't say well on this day you speak czech, on this day you speak english, it would, we'd just see what happens.“⁶⁶, 256–259).

3.2.7. Výhody a nevýhody bilingvního vzdělávání⁶⁷ a bilingvismu samotného

Úvahy a přesvědčení o výhodách a nevýhodách bilingvního vzdělávání a bilingvismu také ovlivňují jazykovou politiku a jazykový managementu rodiny. Pokud rodiče vycházejí z toho, že něco je pozitivní nebo výhodné pro jejich děti, mají větší tendenci to aktivně prosazovat. Pokud o tom nemají informace, nezajímá je to nebo v to nevěří, nebudou se tomu věnovat vůbec nebo jen omezeně.

Při hodnocení výhod a nevýhod (nebo pozitiv a negativ) maminky vycházejí z informací zjištěných o bilingvním vzdělávání a z potřeb rodiny. Anna vidí praktické výhody bilingvismu u svých dětí v tom, že budou schopné komunikovat s českou částí rodiny (A: „[...] ale já si myslím že je to důležitý pro tu rodinu že jo, aby prostě mohl komunikovat i s příbuznými z tý český strany [...]“, 470–472), vágněji zmiňuje také výhody pro vývoj mozku a snazší učení dalších jazyků, jako nevýhody pak skokový jazykový vývoj (A: „ale já si myslím, že ty bilingvní děti maj jako výhodu teda nebo co jsem tak četla, jako nevim jestli to tak ve skutečnosti bude [...] na ten vývoj přemýšlení, tjako si myslím teda a taky až se budou učit jiný jazyky že jo, přece jenom už budou přemejšlet trošku jinak, že vlastně tó, že že sou různý (.) způsoby jak se tvořej věty, když (.) mu bude rozumět. jako nevýhody toho sou že tam sou ty skoky, že jo, že vlastně se to vyvíjí, že prostě v tom maj takovej zmatek trošku, takže nemluvil vůbec (..) a začal mluvit hrozně pozdě, až tak kolem těch tří, až začal chodit do školky a pak najednou prostě začal mluvit úplně jako hrozně moc, že sou tam takový jako trošku zpoždění.“, 469–470, 462–469).

Gita v podstatě zmiňuje stejné důvody jako Anna a spolu s nimi také snahu zabránit tomu, aby měly k českému jazyku (a potažmo i k České republice) v budoucnu negativní vztah (G: „jednak sem chtěla, aby znaly mojí roj- rod- rodnou řeč, jednak sem chtěla, aby se uměly domluvit, aby rozuměly, co jim babička dědeček, jo všichni vlastně tam

⁶⁶ DM: „[...] já (.) já myslím, že jsem čekal, že děti budou umět mluvit tak jako tak. Protože to mají přirozeně v sobě. Ale neřekli jsme si, tak a tenhle den budeme mluvit česky, tamten anglicky, bylo to, prostě jsme si říkali, že uvidíme, jak to půjde.“

⁶⁷ Pojmy *bilingvní vzdělávání* nebo *bilingvní výchova* zde chápou jako vzdělávání dítěte, jeho vedení ke komunikaci v minoritním jazyce a vytváření vztahu k minoritní kultuře.

lidi v čechách říkají (.) a postupně, aby dokázaly s nima i popovídat. chtěla sem, aby to vždycky braly [...] aby vlasně jim to přišlo přirozené, že (..) že sem nechtěla, aby až budou starší, aby si říkaly aby mi říkaly v pubertě huš prosimtě, já s tebou nebudu mluvit česky, dyť to zní, to zní hrozně nebo (.) viš, nechtěla sem aby měly jakoby, aby jednak jakoby měli ostych, žé že si budou říkat, že to zní divně a jednak sem nechtěla, aby (.) aby prostě k tomu měli ňákou zášť k tomu jazyku jo. [...] jednak a taky si myslim, že to tomu dítěti že ty děti, které sou bilingvní, že i (..) ten jakoby ten mozek bere a další informace snadněji a i si myslim, že pro ně bude jednou lehčí se naučit další jazyky, že třeba dyž budou chtít že se třeba míša rozhodne že se chce naučit francousky, tak že jí to pude snadněji, protože ten mozek je v té jazykové sféře je tak vyvinutý, že vlasně s podle mě s tím bude mít menší problémy než třeba dejme tomu dítě, které mluví jenom, já nevim, anglicky. [...] i jako z pohledu jejich a jednak sem si říkala viš co když (.) když se můžou rozhodnout, že tam třeba chtějí studovat jo, nebo že tam chtějí žít, až budou dos- až budou dospělé [...])", 361–364, 365–370, 371–379).

Marta vidí výhody především ve vývoji mozku a spojuje jej, u svých dětí, obecně s vyšší inteligencí (M: „myslim, že rozhodně je to pozitivum. [...] já nevim, jesli sem to četla nebo mi to někdo říkal, že pokud děti sou vystavený dvěma nebo více jazykům od narození, že to umožňuje lepší vývoj těch mozkovéjch (), že tady v tom jako dveře sou otevřené. třeba že z počátku sou pomalejší ve vývoji toho jazyka a používání (jeho), a později to předhání, já na rosalie vidím, že dyž jí bylo pět šest, možná čtyři pět, tak byla pomalejší, ale vona je- [...] byla pomalejší, a vona byla jh jako nesmělá, protože tadyto nepomáhá, dr no, neni jako objektivní obrázek tady v tom, ale (.) je to i tedka předhání, je nadprůměrně, je nadprůměrně inteligentní. jako tady na tom je to i vidět, i na vanese, že postupuje podobným, podobným tempem.“, 278–289). **Za nevýhodu považuje do určité míry omezený rozsah slovní zásoby v obou jazycích** (M: „ani jeden z jazyků nedovolí vývoj do takový šíře (..) nezná, prostě neznaj tolik slovíček, ani v češtině ani v angličtině, že to prostě omezenější, maj třeba že maj dva, dyž by se ty dva jazyky daly vedle sebe, znají toho víc, než děti v jednom jazyce, ale já nejsem schopná“), 293–296).

Petra, pro kterou je práce důležitou součástí života (což se ostatně promítá i do jejího praktického přístupu k bilingvnímu vzdělávání, které jí komplikuje pracovní vytížení), se i při výčtu pozitiv zaměřuje spíše na výhody z pracovního hlediska (P: „zadarmo jazyk [...] jo

v tý- v týdle době je asi důležitý mít jazyky, protože evropa a celej svět je otevřenej že jo a pak by to těm dětem dalo určitě další možnost do života. no já si myslím, že dyby jirka se rozhod, že chce pracovt v čechách, tak tam de jak čech s angličtinou, nejde tam jako cizinec že jo. a tady by ho nikoho nenapadlo, že je to eee že že neni angličan, nebo von je angličan samozřejmě, ale rozumíte jo? že tam neni (.) jo? a pak prostě ten jazyk, ta čeština taky by mohla bejt protože (svym způsobem) by moch jít do nějakýho byznysu, kde by češtinu taky využil, mhm“, 327, 329–335). Nevýhody nevidí žádné. U tohoto komentáře vychází ze zkušenosti se starším synem, jehož jazykový vývoj byl, dle jejich slov, v podstatě ideální (viz výše).

Tatínci se většinou zaměřují spíše na praktické použití jazyka a vyzdvihují schopnost komunikovat s českou rodinou. Nevýhody spojují s neschopností dětem rozumět a případnými problémy s nekonzistencí výchovy (otec neví, co říká matka) nebo jistou odlišností ve školním kolektivu.

Daniel vidí největší výhodu v možnosti komunikovat s českou rodinou nebo žít v České republice, až budou děti starší (DN: „ehm, so they can keep in touch with people (.) in the country and communicate with the family, with that side of the family, pretty much (.) and i suppose it gives them an opportunity to go on and live there if they want to.“⁶⁸, 174–176). Nevýhodu vnímá především v oblasti každodenní komunikace a výchovy dětí. Když na ně Anna mluví česky, Daniel jim nerozumí a to může vytvářet komunikační i jiné problémy. (DN: „ehm: well, it get gets frustrating because i don't understand what she's telling them. [...] you know, things like discipline and you know, (.) just getting along generally in a day, i get quite frustrated because i don't, you know, <i don't understand what she's saying to them> [...] =so you can't be consistent if you don't (.) know what=the other one is saying.“⁶⁹, 182–187, 196–198). Jeho projev, kdy své pocity opakuje dvakrát, naznačuje, že to opravdu vidí jako problém. Daniel měl také jisté obavy, že bilingvní výchova by mohla zpomalit učení angličtiny a vyústit v problémy ve škole. Tyto obavy, které pravděpodobně opět

⁶⁸ DN: „ehm, tak aby mohly být s lidmi v kontaktu (.) v zemi a komunikovat s rodinou, s tamtou stranou rodiny, asi tak (.) a myslím, že jim to dává taky možnost tam jet a žít tam, pokud budou chtít.“

⁶⁹ DN: „ehm: no, někdy je je to frustrující, protože nerozumím, co jim říká. [...] víte, věci jako napomínání a tak, (.) prostě jde obecně o chod domácnosti v průběhu dne, mě to docela frustruje, protože já nevím, chápeš <já nerozumím tomu, co jim říká> [...] takže takhle nemůžeš být důsledný, když nevíš (.) co ten druhý říká.“

vycházejí z nedostatečné informovanosti o jazykovém vzdělávání, ale nebyly naplněny (DN: „you want them to communicate properly at school. [...] and, um, not affect their education. but eh it doesn't. being bilingual doesn't, but (.) that was on my mind a bit at the start. K: so were you worried about it? DN: a little bit, yeah. [...] K: and about the (.) fact that they won't be able or might not be able to communicate properly? DN: or that they would be slow in developing (.) english because they've been spoken (chain)=check.“⁷⁰, 260–271).

Aaron vidí především pozitiva, ale také zmiňuje problém nerozumění a efekt na výchovu, ale přistupuje k němu tak, že je to spíše jeho nedostatek, který by měl svou pílí odstranit, resp. zlepšit si češtinu (AR: „i see no negatives at all, to be perfectly honest. and, hm well, selfishly every so often, mommy will give an order or a command, and i was like i have no idea what that was [...] i don't know if it's something i need to enforce later or, so that's a slight negative, but there are so many positives [...] yeah, i see only positives to my children being bilingual, to be perfectly honest, other than the occasional this (.) embarrassment to myself.“⁷¹, 322–324, 326–327, 333–334). V žertu ještě k negativům dodává, že proti němu budou dcery „kout pikle“ v češtině (AR: „[...] and soon my kids are going to be talking to each other in czech and <plotting against me, so>“⁷², 440–441). Jeho manželka tuto jeho obavu také zmiňuje (G: „jediné z čeho on má strach, do budoucna je, že že že ho holky budou pomlouvat za jeho zády <a on jim nebude rozumět> ((smích)) [...] nó a on spíš tak jako žertuje, ale myslim si, že částečně v tom je i taková jako to (.) ježišmarjak jako že ani nebude pořádně vědět co říkají“, 421–422, 426–427).

Damien, stejně jako tatínci výše, vyzdvihuje možnost komunikovat s českou stranou rodiny. (DM: „there're obviously lots of positives, because (.) they can speak with their extended family. and when they are older, i would expect them to be

⁷⁰ DN: „chceš, aby ve škole dobře komunicovali [...] a, hm, aby to neovlivňovalo jejich vzdělání. Ale ono to neovlivňuje. Bilingvismus neovlivňuje, ale (.) ze začátku jsem na to trochu myslel.

K: takže ses toho obával?

DN: trochu, jo [...]

K: a toho, že nebudou nebo že by nemuseli umět správně komunikovat?

DN: nebo toho, že jejich angličtina se bude vyvíjet pomaleji (.) protože se na ně mluví jen (ček) česky.“

⁷¹ AR: „nevidím v tom žádná negativa, abych byl úplně upřímný. a, hm, teda, čistě sobecky, pokaždé, když jim maminka dá nějaký pokyn nebo příkaz, a já jsem jako že netuším co to bylo [...] nevím, jestli to bylo něco, co později musím vyžadovat nebo, takže to je mírné negativum, ale jinak je tolik pozitiv [...] jo, abych byl upřímný, vidím jenom pozitiva toho, že jsou mé děti bilingvní, když opominu občasné (.) potíže pro mě.“

⁷² AR: „[...] a brzy budou moje děti mluvit za mémi zády v češtině <a kout proti mně pikle, takže>“

visiting (.) a family (.) alone maybe. and if they're able to automatically go into this (.) situation, it makes it a lot easier for them. and (.) and even when when we, they are speaking on the telephone or on the skype with they grandparents, they can communicate, you know."⁷³, 271–276). Ale upozorňuje také na to, že prarodiče vnímají případnou neschopnost dětí komunikovat v češtině. Toto omezení pak ovlivňuje nejen vztahy mezi dětmi a jejich prarodiči, které se v podstatě nemohou vyvíjet, ale může mít vliv i na vztahy mezi rodiči a prarodiči (DM: „it's (.) it's but it's difficult and i mean it's difficult from the other side, because (.) babi and děda don't have much english (.) and they are often quite sad, anyway that they can't, they can't talk properly with (.) with the children.“⁷⁴, 281–284).

Liam se z ostatních tatínek vymyká, protože vnímá výhody bilingvismu i v rovině kulturního i myšlenkového obohacení dítěte. (L: „from the positive, (i just), (it will) give you two perspectives on, two identities, you see two different (.) two different cultures, you get two mixed experiences and things are put a bit a bit different than everyone else has.[...]“⁷⁵, 200–202). Jako nevýhodu zmiňuje jistou odlišnost, která může být mezi spolužáky vnímána negativně (L: „i suppose (among) negatives there maybe at school, they (maybe be (..)) get a bit more) picked on in a way at school when they are younger, but i think (.) when they are older (it don't make any difference (where you're from), so i think definitely massive positive ()“⁷⁶, 202–206).

⁷³ DM: „zjevně to má spoustu pozitiv, protože (.) mohou mluvit se svou vzdálenější rodinou. A až budou starší, očekávám, že budou navštěvovat (.) rodinu (.) možná samostatně. A když do toho budou schopné jít automaticky (.) do takové situace, bude to pro ně mnohem jednodušší. A (.) a i když my, ony mluví po telefonu nebo po skypu s prarodiči, tak jsou schopné komunikovat, víte.“

⁷⁴ DM: „je to (.) je to těžké a tím myslím, že je to těžké z druhé strany, protože (.) babi a děda neumí moc anglicky (.) a jsou docela často smutní, jako že nemůžou, nemůžou s dětma pořádně (.) komunikovat.“

⁷⁵ L: „z té pozitivní stránky, (já jen), (dá) vám to dva pohledy na, dvě identity, vidíte dvě odlišné (.) dvě odlišné kultury, máte dvě smíšené zkušenosti a věci vnímáte trochu trochu jinak než ostatní.“

⁷⁶ L: „předpokládám (mezi) negativa možná ve škole, (můžou (..)) si z nich možná trochu víc) utahovat určitým způsobem ve škole, když jsou mladší, ale myslím (.) když jsou starší (tak v tom není žádný rozdíl (odkud jsi), takže já si myslím, že je to určitě obrovské pozitivum ()“.

3.2.8. Překážky a omezení při bilingvním vzdělávání

Některé rodiny uvádějí také různé překážky nebo omezení, se kterými se setkaly při prosazování bilingvního vzdělávání.

Co se týče překážek v bilingvním vzdělávání, neuvádí Anna, kromě nedostatku výukových materiálů (viz české vs. anglické knížky výše) a nedostatečného jazykového vstupu, nic konkrétního. Pouze nechce dítě v určitém věku přehlcovat intenzivní výukou češtiny (A: „von je ještě malej viš, a a a tedkon se učí psát a číst anlicky, takže mu do toho házet ještě nákou češtinu jako hodně aktiv- akčně to nechci“, 558 – 560). Manžel Anny ani rodina Gity a Aarona žádné překážky nezmiňují. Gitiným cílem bylo, aby se jejich děti dokázaly česky domluvit, cokoliv jiného by však vnímala jako zbytečný tlak a stres (G: „ale nikdy sem to neměla tak že bych že bych vyloženě je chtěla jako viš, sedět s nima a nějak to do nich jakó (..) nějak nějak je stresovat s tím, prostě si říkám (...) tak jako vim, že sou rodiče, že sou rodiny, znám rodiny, které třeba ty děti mají zapsané v těch českých kmenových školách a dělají s těma děckama zkoušky, že oni třeba, viš co oni přijdou z anglické školy a eště dělají úkoly do české školy a: (..) a já sem si zas říkala že oni by neměly žádný život, by furt jenom ležely, studovaly nebo se učily něco a (..) hlavně, takže teď už si hlavně říkám, ať rozumí a ať se časem rozmluví, no (..) a ten zbytek že tak nějak jako přide, no.“, 461–469).

Petra a Liam, kteří ani předtím s dcerou pravidelně nenavštěvovali Českou školu, v době mého výzkumu odložili další návštěvy také právě kvůli obavě z přehlčení nebo zmatení dcery dvěma jazyky. V jejím případě se ale vyskytly problémy i s angličtinou, resp. se čtením (L: „she's struggling with english (..) at the moment, so we considered it might confuse her too much (two languages learning to read properly so).“, 241–243). U Petry a Liama je překážkou také již zmíněná pracovní vytíženost maminky (tu zmiňuje jako další důvod, proč dcera nechodí pravidelně do České školy).

V Martině případě se u jednoho z dětí vyskytly překážky fyziologického původu a pravděpodobně v návaznosti na to i menší ochota učit se česky. Jedna z dcer má problém se sluchem a dle Marty to způsobuje problémy při učení češtiny i angličtiny (M: „teď (..) teď jako poslední měsíc to šlo, do fáze, protože nechce opakovat slova, která špatně ((nádech)) vyslovuje. ale pro ní ten problém s ušima je (..) prostě nesutále jako v tom prostě je. takže pro ní je to jen, že špatně slyší, tak to nebude

vyslovovat objektivně jako jo“, 474–477). V důsledku to samozřejmě působí i na snahu maminky (M: „vanesa nechce mluvit česky. taky to de fázema, jako si myslim, že dítě, jako podle toho, co třeba dělaj tady v anglický škole, dyš je (.) dyš se učeť víc číst, tak myslim, že to dítě nemůže jako eh zapínat jiné části mozku (jako), že to prostě de pomalejc. a že vona taky si měla fázi v roce, vid', že si nechtěla mluvit česky. jenže tedka je to trochu lepší, ale nechce vůbec číst, takže její s- její neochota k: trošku působí na mojí snahu, musí se tomu poddat.“, 506–511).

Jako jisté omezení, kromě vlivu okolí obecně (angličtina je všude kolem), bychom mohli chápat i docházku do anglické školy. Je to vlivný faktor v životě dětí, který na ně působí od čtyř let většinou až do dospělosti nebo i déle, a to nejen co se týče vzdělávání, ale také sociálních a kulturních vazeb. Zařadila jsem tedy do dotazníku i otázku na vliv školy na bilingvní vzdělávání dětí. Rodiče jsou s vybranými anglickými školami většinou spokojeni, ale ani jedna ze škol bohužel nenabízí žádné možnosti dalšího vzdělávání v češtině nebo v jiném minoritním jazyce, nejčastější je na výběr výuka pouze francouzštiny nebo španělštiny. Všechny školy ale mají zkušenosti s bilingvními dětmi, i když, kromě Gity, rodiče nezmiňují, že by se to na výuce nebo ve škole obecně určitým způsobem projevovalo.

Maminka Anna vnímá anglickou školu jako běžnou součást života jejich dětí, ale z pohledu jazykového vzdělávání uvádí, že v ideálním případě by si představovala (když by to bylo možné) větší zapojení češtiny (A: „vůbec, bilingvní vůbec nic. (anglicky) jako škola je to dobrá, ale nemyslím si že by (.) jestli jako rozhodně to bude mít negativní dopad že jo, protože prostě sou vod devíti do dvou, vod devíti do tří ve škole a maj jenom angličtinu, tam nemaj tu češtinu, jako kdyby, tam mohli mít třeba každý dítě eště ten jazyk třeba, víš hodinu, hodinu denně prostě by měli mít tu češtinu, by to jako šlo třeba se domluvit se školou a říct já mám tady učitelku a chtěla bych, aby prostě každou ((nádech)) místo toho, aby třeba běhal někde eště hodinu češtiny a kdyby to zařídili tak to by bylo, tak to bych byla spokojená prostě ale bohužel prostě tady na to nejsou podmínky.“, 652–660).

Anglická škola dětí Gity a Aarona byla jediná, která se aktivně zajímala o jazykové a kulturní pozadí bilingvních žáků (G: „ee třeba když zme se, když mišulka chodila do té jakoby té risepšn, tak eeh ta paní učitelka jednou ee jako měk- mě oslovila,

jestli (.) eem (.) jesli tam nechci jako udělat přednášku o: vlasně o té té české řeči, nebo vlasně jenom tak prostě přijít a těm dětem vlasně (.) jo třeba přinést nějakou knížku a říct jim pár slovíček nebo vět v tý češtině, aby to vlasně slyšely, eee já sem to teda nezrealizovala, ale jako ta nabídka tam byla (.) a vim že míša, tedka jak byla vlasně v té jír van, takže že ee paní učitelka jí poprosila, aby jednou přišla a přinesla českou knížku a něco jim z toho zkusila přečíst, takže si tam vlasně vzala knížku a něco jim tam z toho přečetla, takže takže zme na to vlasně i trénovaly, takže i jako v té škole to podporují. a oni vlasně do té školy, když si před tou školou, tak oni mají vlasně velkam ((míněno welcome)) eem a mají to asi v patnácti řečích, tak vlasně přímo jako zvenku na zdi. takže si myslím, že je to i tak vlasně že že je to taková dost otevřená společnost v tomhle tom.“, 576–588).

Marta ani Petra s Liamem anglickou školu jako omezení nechápou (P: „(...) já nevim abych pravdu řekla, já hm to nikdy nebrala jako součást toho (.) já to dycky brala prostě v an- v anglický škole se bude chovat jako (.) jako anglická holčička a: pokud bude mluvit, tak to je: to je prostě doma, jo, to je prostě záležitost doma, protože žádná jiná holčička z čech tam v tý celý škole není, takže“, 475–479). **Damien anglickou školu naopak jako určitý vliv chápe** (DM: „the english school effects it [snahu rodiny o bilingvní vzdělávání] because they don't teach czech in the english school.“⁷⁷, 455–456). **Damien dokonce anglickou školu upozorňoval, že dcery mohou některá slova říkat dočasně pouze v češtině** (DM: „we had to tell the teachers look, there are certain things they say only in czech, until they got into the english way. we had to tell, umh, you know, umh- [...] mhm, she might say something in czech and (.) and this is the common thing she says only in czech, so this, if she says this (you know what she means), and just because otherwise the teacher would just like what what're you saying, they wouldn't know“⁷⁸, 388–389, 391–394). **Podobnou zkušenost má i Aaron, ale ten spíš nabádal své dcery, aby v anglické škole nepoužívaly české výrazy.**

⁷⁷ DM: „anglická škola to [snahu rodiny o bilingvní vzdělávání] ovlivňuje, protože v anglické škole nevyučují češtinu.“

⁷⁸ DM: „museli jsme říct učitelům podívejte, jsou tu určité věci, které říkají jenom česky, než se je naučily anglicky. Museli jsme je na to upozornit, um, chápete, um [...] může říct něco v češtině a (.) a tohle normálně říká jen v češtině, takže tohle, když řekne tohle (budete vědět, co tím myslí), a protože jinak by učitel prostě jen co, co to říkáš, prostě by nevěděli.“

3.2.9. Jak rodiče zlepšují češtinu svých dětí – prostředky a strategie

V této části bych ráda shrnula již výše zmíněné prostředky a strategie, které zkoumané rodiny používají ke zlepšení češtiny svých dětí. Kromě komunikace v češtině jsou to většinou české knížky, které čtou maminky i děti samotné (dle věku), video i audio pohádky, písničky a interaktivní programy na internetu. Významnou součástí jsou samozřejmě také aktivity v České škole, opět dle věku jde buď o kreativní vyžití malých dětí s instrukcemi v češtině, nebo přímo o výuku českého jazyka a gramatiky pro nejstarší děti. Všechny rodiny také více či méně využívají skype pro kontakt s českou rodinou, především s prarodiči, a pravidelně jezdí do České republiky na prázdniny.

Anna kromě výše zmíněných prostředků, které jí nepřijdou jako dostatečné (A: „nó já si myslím že (.) třeba já když když sem s tima taky je když když koukaj na pohádku, tak pouštím českou. takže prostě neto, a když čteme pohádky. tak se snažím číst v češtině a ah mluvíme o věcech v češtině, takže (..) a scházím se=prevažná většina mých kamarádek s dětma sou taky češi, takže vlastně to sou takový ty nad rámec toho (.) doma nó, ale moc to nestačí ale no. sme v anglii nó“, 623–627), plánuje také samostatnou výuku češtiny doma (A: „ale myslím, si že až začne že třeba až začne, až nastolí ten český věk třeba až ještě až příští rok tak prostě budeme mít hodiny češtiny a budem číst a budeme psát a uděláme slabikář a takovýdle ty věci.“, 560–562). V současnosti se také snaží dětem věty překládat do češtiny (A: „ale co teď dělám je, že prostě já to vždycky všechno zvopakuju v tý češtině, aby věděli, jak se ta věta tvoří a prostě budu doufat, že časem někdy je to nechám i zvopakovat. [...]“, 567–569).

Marta se spoléhá především na audio a video prostředky a sem tam i na české knížky, které nejstarší dcera také čte (M: „tu a tam česká pohádka, což taky de ve fázích, že se víc čtou nebo se míň čtou, nebo český pohádky, máme ódio ((míněno audio)) nebo na televizi, nebo český písničky, český písničky do auta posloucháme docela často. nebo i pohádky jako pouštíme.“). Nejčastěji ze všech rodin ale také komunikují s babičkou po skypu (M: „mluvíme s babičkou na skypu, dvakrát týdně. nejsou moc ochotný, občas. a taky rosalie měla období, že četla s babičkou knížku, že četla jí (.) knížku. a taky se jí občas nechce, takže to jako zas (ty výkyvy) že to de ve fázích. tak doufám, že po těch prázdninách bude člověk (víc znát), aby přitvrdil.“, 518–521).

Gita využívá především české knížky (G: „já se snažím každý večer, s nima- jim vlastně číst v češtině, ale někdy třeba když si vyberou, že chtějí vyloženě číst nějakou anglickou pohádku, tak to jako nehrotím. ale někdy třeba řeknu no tak teď poslední dvě noci zme měli anglickou zme četly, tak si přečteme českou [...]“, 542–545), ale také české pohádky na videu a dokonce i program Děčko v české televizi, který nabízí vysílání přes internet a na svých stránkách také interaktivní cvičení, díky kterým se mohou děti hravou formou vzdělávat.

Petra se omezuje pouze na pohádky na videu (P: „pohádky, mhm [...] kouká kouká, č- čtení teda, to jí zatím nepletu že bych jí že bych jí eem nechala číst, protože s tím má problémy v angličtině [...]“, 458, 460–461).

4. Výsledky výzkumu

Níže uvádím hlavní výsledky analýzy a současně odpovídám na výzkumné otázky:

1. Mají zkoumané rodiny vědomě stanovenou JPR?

- Jestli ano, liší se v jednotlivých rodinách? Pokud nebyla v rodině stanovena vědomě, jak funguje v praxi?

Pokud budeme chápat vědomě stanovenou JPR pouze jako konkrétní plán a postupy pro komunikaci s dětmi, na kterých se oba rodiče předem dohodli, tak nelze říci, že by rodiny vědomě stanovenou JPR měly. Neznamena to však, že by v rodinách JPR neexistovala vůbec, pouze byla často nejasně stanovená a vyjadřovaná spíše implicitně. Důležité ale je, že všichni rodiče komunikaci a bilingvní vzdělávání předpokládali a podporovali je. Jazykové ideologie maminek i tatínek se v mnoha ohledech rozcházely mezi sebou i ve střetu s realitou, mezi rodinami byly i určité rozdíly v užívání a aktivní nebo pasivní podpoře češtiny, které se v praxi odrážely na jazykové kompetenci dětí.

2. Jaké jsou faktory spojené s diskurzem JPR, jak ovlivňují JPR a výuku a osvojování českého jazyka v rodině?

- Sociokulturní a lingvistický profil rodiny, jak je rodina strukturovaná, kolik mají rodiče dětí a jak jsou staré? Jaký je věk rodičů. Jde pro oba z párů o první nebo další manželství (případně má někdo z páru děti z dřívějšího manželství nebo vztahu)? Jaké je vzdělání rodičů a jejich socioekonomický status? Jak se maminky přizpůsobily v cizí zemi (akulturace) a jak jsou tatínky obeznámeni s českou kulturou? Jaká je jazyková kompetence⁷⁹ obou rodičů v angličtině a v češtině?

Pokud jde o sociokulturní profil a strukturu rodiny, byly si rodiny velmi podobné. Vždy šlo o Češku a Angličana, kteří byli manželé, žili ve společné domácnosti a měli nejméně dvě vlastní

⁷⁹ Termín *jazyková kompetence* budu v této práci používat ve smyslu úrovně znalosti cizího jazyka a schopnosti jím komunikovat.

děti. Vzdělání rodičů ani socioekonomický status se neprojeví jako významné faktory JPR, pravděpodobně i proto, že rodiny si v těchto aspektech byly opět velmi podobné a nevykazovaly tedy rozdíly ke srovnání. Významnější roli naopak hrála akulturace a jazyková kompetence rodičů.

Všechny maminky se v době výzkumu cítily ve Velké Británii velmi dobře a považovaly ji za svůj domov, ale především na počátku svého pobytu měla většina z nich problémy s nalezením blízkých přátel. Toto období pro ně bylo velmi obtížné a u některých přímo, u jiných nepřímo, vedlo k zápisu do České školy. Ta pak sloužila nejen jako instituce pro vzdělávání dětí, ale také jako místo pro socializaci a kontakt s českou komunitou v okolí pro děti i celou rodinu. U tatínků jsem zkoumala vztah a obeznámenost s českou kulturou. Většinou k ní měli spíše pozitivní vztah, ale důležitější nakonec byla jejich snaha a aktivita prosazovat užívání češtiny v rodině a podíl na vytváření jazykové politiky rodiny, než jejich vztah k Česku a české kultuře.

Jazykovou kompetenci rodičů chápu jako jeden ze základních předpokladů, na kterém rodiče mohou svou jazykovou politiku stavět. Všechny maminky uvedly velmi dobrou znalost angličtiny, jež je pro děti hlavním komunikačním jazykem. Jejich snahou ale bylo prosazování češtiny, což u některých vedlo k mírnému jazykovému posunu, resp. ke zhoršení jazykové kompetence v angličtině. Maminka, která používala češtinu v komunikaci s dcerou nejméně, naopak zaznamenala zhoršení češtiny. Jazyková kompetence tatínků se různila a do určité míry odrážela jejich snahu s dětmi někdy komunikovat česky a aktivně se tak podílet na jazykovém managementu a jazykové politice rodiny. Není ale možné jednoznačně říci, že čím lepší byla jazyková kompetence tatínků v češtině, tím lepší byla u dětí. Větší vliv v tomto případě měla snaha maminky (pokud byl tatínek pasivní), resp. aktivní snaha obou rodičů. Většina rodičů uvedla, že děti mají anglický jazyk na úrovni rodilý mluvčí a češtinu na úrovni mírně pokročilý. Pouze rodina, kterou jsem vyhodnotila jako společně nejaktivnější v bilingvním vzdělávání, ohodnotila své děti jako velmi pokročilé (tedy pouze jeden stupeň od rodilého mluvčího). Všechna hodnocení, ať už v rodinách nebo mé, jsou ale velmi subjektivní. Mimo jiné i proto, že vycházím pouze z dat z rozhovorů, která nebyla ověřena pozorováním. Pro objektivní výsledky by bylo zapotřebí srovnání s velkým vzorkem podobných česko-anglických rodin.

- Přístup k bilingvnímu vzdělávání a motivace rodiny pro výuku menšinového jazyka u dětí i u rodičů (tatínků).

Rodiny považují komunikaci v češtině a bilingvní vzdělávání dětí obecně za důležité a většina maminek se snaží používat češtinu minimálně, když jsou s dětmi samy, a někdy také za přítomnosti manžela. Používání češtiny vnímají jako problematické při dělení domácích úkolů z anglické školy (kromě jedné maminky, která tuto situaci naopak využívá k rozšíření slovní zásoby dětí) a za přítomnosti osob, které česky neumí. Na veřejnosti nebo s rodinou manžela mají maminky s používáním češtiny většinou problém kvůli pocitům studu, z ohleduplnosti vůči ostatním nebo také z pocitu, jako by před ostatními něco skrývaly. Tatínci se většinou o češtinu svých dětí zajímají a jsou aktivní v jejím prosazování, užívání a někdy i učení, lze tedy říci, že se aktivně podílejí na utváření a podpoře jazykové politiky rodiny a jazykového managementu. U dvou rodin dokonce nabádají manželky, aby češtinu s dětmi používaly více.

Co se týče vzdělávání rodičů v oblasti bilingvní výchovy, tak všechny rodiny se o informace o jazykovém vzdělávání dětí zajímaly většinou až po porodu nebo v době, kdy děti začínaly mluvit. Informace sháněly téměř výhradně pouze maminky, které je pak většinou sdílely s tatínky. Jazykovou politiku pak na základě získaných informací vytvářely opět především maminky a tatínkové se přidávali dle míry své aktivity. Maminky čerpaly z různorodých zdrojů a opakujícím se impulsem pro zjišťování informací byl střet jejich jazykové ideologie a jazykového užívání dětí, resp. horší jazyková kompetence dětí, než by si maminky představovaly.

Jako hlavní motivační faktory pro vzdělávání dětí v menšinovém jazyce rodiny uvádějí především praktické důvody, jako je komunikace s rodinou, možnost žít a pracovat ve výchozí zemi nebo pozitivní vliv na vývoj mozku a učení dalších jazyků, ale i kulturní a myšlenkové obohacení. Nevýhody výuky nebo bilingvismu jako takového buď nezmiňují vůbec, nebo pouze ve spojitosti s komunikací v češtině, kdy tatínci někdy nerozumí, co maminka dítěti říká, což může vyústit v problémy s výchovou.

- Názory rodičů na to, jaký dopad má jejich JPR – např. na úroveň češtiny a angličtiny u dětí a jak obecně ovlivňuje jazykový vývoj jejich dětí. Jaké jsou nebo byly s jejich JPR spojena očekávání nebo případně obavy?

Očekávání maminek bylo obecně vyšší, což bylo způsobeno již zmíněným střetem jazykové ideologie s realitou užívání jazyka a jejich praktickou snahou o jazykové vzdělávání dětí. Čeština dětí, především jejich aktivní vyjadřování, nedosahovala takové úrovně, jakou by si maminky představovaly. Pasivní znalosti a schopnost rozumět ale hodnotily kladně. Angličtinu měly všechny děti na úrovni rodilého mluvčího, ale ve dvou rodinách se maminky rozhodly počkat s intenzivnější výukou češtiny kvůli obavám z přílišného přehlčení dětí.

Očekávání tatínků bylo mnohem menší a obecně lze říci, že byli s jazykovou kompetencí svých dětí spokojeni. Zajímavé je, že dva tatínci měli naprosto opačná očekávání – jeden, že dítě nebude schopné se v prostředí většinového jazyka menšinový jazyk naučit, a druhý, že se menšinový jazyk naučí samo, a to hlavně proto, že jej má vrozený a není k tomu potřeba velkého úsilí. Jeden tatínek se také obával, že bilingvní vzdělávání bude mít negativní dopad na angličtinu dětí, ale jeho obavy byly vyvráceny.

I když se všechna očekávání nenaplnila, hodnotily rodiny svou jazykovou politiku většinou kladně. Maminky si uvědomovaly, že je tu vždy prostor pro zlepšení jazykového vzdělávání, ale že na děti zároveň působí i jiné vlivy, jako je většinový jazyk společnosti, menší nebo větší aktivita manžela, škola, fyziologické nebo vývojové problémy, nedostatek času aj., které jejich snahu mnohdy ztěžují, a není tedy možné očekávat jen ty nejlepší výsledky. Pouze maminka, která se bilingvnímu vzdělávání mladšího dítěte věnovala nejméně, vyjádřila lítost nad tím, že jejich jazyková politika nezohlednila odlišnost situace prvního a druhého dítěte a nedostatek snahy, které vedly k horší jazykové kompetenci mladšího potomka.

3. Jaká je jazyková ideologie a užívání jazyka v rodině?

- Jaká je jejich jazyková ideologie a jak se projevuje v praxi – co rodiče dělají pro osvojování češtiny u dětí, jak často, v jakých situacích apod. Jak se liší jednotlivé rodiny?

Jak již bylo zmíněno výše, jazyková ideologie tatínků a maminek se do velké míry lišila a s tím se lišilo i jejich očekávání. Maminky sice neměly přesnou představu o tom, jak bude jazykové vzdělávání jejich dětí vypadat, ale informace získávaly postupem času a průběžně je prakticky uplatňovaly. Jazyková ideologie tatínků byla většinou velmi vágní, a to především kvůli nedostatečné informovanosti o jazykovém vývoji, svou roli ale někdy mohly hrát také kulturní stereotypy o jazykovém vzdělávání, které měly zažité z dětství.

Kromě komunikace s dětmi v češtině se rodiny snažily využívat i další prostředky, např. české knížky, audio a video pohádky, interaktivní programy, více či méně častou komunikaci s českými příbuznými po skypu a pravidelné návštěvy České republiky. Nezanedbatelným prvkem byla u většiny rodin také Česká škola a její aktivity, které měly nejen vzdělávací, ale také sociální charakter, a to jak pro děti, tak pro rodiče.

4. Jaké jsou základní deklarované tendence rodinného jazykového managementu v každé rodině?

- Jak rodiny celkově prezentují svůj jazykový management a případné další faktory, které jsou s ním spojené?

Všechny rodiny daly jasně najevo, že mají zájem své děti bilingvně vzdělávat a češtinu i znalost české kultury považují za důležitou součást svého života. Každá z rodin přistupovala ke vzdělávání trochu jinak a vykazovala i různé výsledky. Aktivnějšími aktéry jazykového vzdělávání (sebe i dětí) byly vždy maminky. Aktivita tatínků ale byla jednou z důležitých složek, které ovlivňovaly jazykový management rodiny a v důsledku toho i jazykovou kompetenci dětí (ne vždy tam byla ale přímá úměra a pasivitu tatínka vyrovnávala aktivita maminky).

V případě Anny a Daniela byla maminka jediným aktivním činitelem. Tatínek sice vyjádřil podporu její snaze a přání, aby děti byly bilingvní, ale nezajímal se příliš o způsoby vzdělávání, český jazyk ani českou kulturu. Ohledně vlivu češtiny na angličtinu dětí vyjádřil jisté obavy, ale

nijak proti českému vzdělávání nezasahoval. S českou komunitou se stýkal spíše v rámci České školy.

Rodina Gity a Aarona byla, dle mého názoru, nejaktivnější ve vzdělávání svých dětí a jejich jazykovou kompetenci hodnotí nejvýše. Výraznou roli v rodině hrála podpora tatínka, který je s dětmi přes týden doma a má k dcerám velmi blízký vztah. Aaron byl také dobře obeznámen s českou kulturou a mezi Čechy měl několik dobrých přátel. Jeho jazykové znalosti nebyly nejlepší ani nejhorší ze zkoumaných tatínků, ale svou neznalost doháněl kreativitou a akčním přístupem. Gita byla v prosazování češtiny také velmi aktivní a snažila se pro děti hledat různé způsoby, jak jejich jazykovou kompetenci zlepšovat.

Marta a Damien původně přistupovali ke vzdělání svých dětí s odlišnými představami, které postupem času vykrytalizovaly ve více či méně jednotnou jazykovou politiku. Marta neměla jasné očekávání ohledně bilingvního vzdělávání a Damien čekal, že to půjde samo. Oba postupem času upravili svou strategii a začali se více zajímat o možné způsoby zlepšení menšinového jazyka svých dětí. Větší díl práce přirozeně ležel na bedrech Marty a možná i proto Damien (ve své snažší roli) místy vystupuje jako ten aktivnější z páru, který manželku podporuje a nabádá k častějšímu používání češtiny.

Rodina Petry a Liama měla asi nejméně explicitně vyjádřený jazykový management ze všech. Vycházeli při tom ze specifické situace a velkého věkového rozdílu mezi oběma dětmi. O jazykové vzdělávání prvního potomka, který byl v době rozhovoru v pubertě, se téměř výhradně starala česká babička, která do rodiny přijela na čtyři roky. Rodiče se tedy nemuseli výrazně snažit a v podstatě pouze přebírali výsledky babiččina vzdělávání a se synem dál mluvili v obou jazycích. Jeho vzdělávání samozřejmě dál podporovali, ale jak uvádí v rozhovoru, šlo to v podstatě samo. U druhého potomka očekávali, že to půjde stejně snadno, ale svou jazykovou politiku nepřizpůsobili změněné situaci, kdy česká babička již nebyla k dispozici, a nenahradili její působení svou aktivitou.

Závěr

Tato práce spočívá v kvalitativním výzkumu jazykového managementu česko-anglických rodin v oblasti Lancashire. Pro svůj výzkum jsem vybrala čtyři rodiny a provedla s nimi polostrukturované hloubkové rozhovory u nich doma. Rozhovory probíhaly pouze s rodiči a byly vedeny zvlášť s každým z nich. Cílem mé práce bylo popsat a důkladně analyzovat jejich jazykový management, do kterého zahrnuji užívání jazyka, resp. jazyků v rodině, jazykovou ideologii a jazykovou politiku rodiny. Stanovila jsem si základní výzkumné otázky, na jejichž základě jsem pak spolu s teoretickým rámcem rozpracovala okruhy a v nich jednotlivé otázky pro rozhovory. Rozhovorům předcházelo zjišťování základních faktických informací o každé rodině pomocí krátkého dotazníku zasláného emailem maminkám. Na tento dotazník pak navazovaly některé otázky v rozhovoru a témata dále rozváděly. U všech rodin jsem se sice držela stanovených otázek, ale jelikož se jednalo o polostrukturované rozhovory, objevují se v každém rozhovoru témata a otázky navíc, které vyplynuly z dané situace a určitým způsobem rozhovor obohatily. Všechny rozhovory jsem nahrávala na audio rekordér a následně jsem z nich vytvořila přepis. Tyto přepisy se držely pravidel pro přepis v konverzační analýze v češtině a v angličtině, ale pro potřeby své práce jsem tato pravidla částečně upravila a doplnila.

Všechny přepisy jsem podrobila analýze a na jejím základě vybrala témata, která se v rozhovorech objevovala nejčastěji a poskytovala nejvíce informací pro zodpovězení výzkumných otázek nebo byla zajímavá z hlediska prostudované odborné literatury a vztahovala se k rodinnému jazykovému managementu.

I když byly rodiny v mnoha ohledech podobné a všichni rodiče podporovali bilingvní vzdělávání svých dětí, rozhovory ukázaly různé odlišnosti, především v jazykové ideologii obou rodičů, jazykovém užívání i celkové aktivitě při podpoře a utváření jazykové politiky rodiny, resp. jazykového managementu v rámci rodiny. Z analýzy bylo patrné, že hlavními aktéry v bilingvním vzdělávání i tvorbě jazykové politiky rodiny byly české maminky. Podíl na aktivitě tatínků byl různý a někdy se i s časem měnil. Aktivita maminek a tatínků pak odrážela deklarovanou jazykovou kompetenci dětí. Ta byla však ovlivňována i jinými faktory, jako např. povahou dětí, případnými fyziologickými nebo vývojovými problémy a s nimi spojenými obavami rodičů, aby dítě „nepřehltilo“. Vliv na jazykový management měly určitě i externí faktory, ale ty přesahovaly

rámec mého výzkumu. Jeden z mála externích vlivů, který jsem v rozhovoru zkoumala, byla anglická škola, ale rodiče si tento vliv většinou nepřipouštěli, nebo jej nepovažovali za relevantní.

Jedním z výsledků práce jsou podrobné popisy a analýzy komplexního systému jazykového managementu každé rodiny. Na základě jejich srovnání jsem se pak snažila vyzdvihnout určité styčné body a rozdíly a zahrnout všechny důležité prvky a jejich proměny, které se na tvorbě tohoto systému podílely. Doufám, že tento proces pomohl ukázat, jak tato specifická jazyková komunita vnímá bilingvní výchovu svých dětí.

Seznam literatury

Primární zdroje:

BAKER, Colin. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5th ed. Tonawanda, NY: Multilingual Matters, c2001. Bilingual education and bilingualism, 79. ISBN 978-184-7693-556.

CURDT-CHRISTIANSEN, Xiao Lan. Family language policy: sociopolitical reality versus linguistic continuity. *Language Policy*. 2013, **12**(1), 1-6. DOI: 10.1007/s10993-012-9269-0. ISSN 1568-4555. Dostupné také z: <http://link.springer.com/10.1007/s10993-012-9269-0>

CzechEncy: Nový encyklopedický slovník češtiny online [online]. Brno: Centrum zpracování přirozeného jazyka, c2012-2017 [cit. 2017-07-15]. Dostupné z: <http://www.czechency.org/slovník>

Czech School Manchester [online]. Manchester: CZECH SCHOOL AND COMMUNITY MANCHESTER, 2011 [cit. 2017-07-19]. Dostupné z: <http://www.czechschoolmanchester.org>

ČEVELOVÁ, Martina. *Vícejazyčná výchova dítěte v rodině*. Olomouc, 2010. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. DE HOUWER, Annick. *Bilingualism and migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999, s. 75–96. ISBN 9783110807820.

Family language management: Some preliminaries. SPOLSKY, Bernard. *Studies in language and language education: essays in honor of Elite Olshtain*. Jerusalem: Hebrew University Magnes Press, 2007, s. 429–449. ISBN 9789654933988.

First generation of Serbo-Croatian speakers in Queensland: Language maintenance and language shift. DOUCET, Jacques. *Language in Australia*. New York: Cambridge University Press, 1991, s. 270–284. ISBN 0521327865.

FISHMAN, Joshua A. *Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1991. Multilingual matters (Series), 76. ISBN 978-185-3591-211.

HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *The bilingual family: a handbook for parents*. 2. ed. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press, 2003. ISBN 978-052-1004-640.

HARRIS, Judith Rich. Where Is the Child's Environment?: A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review*. Middletown, New Jersey, 1995, **103**(3), s. 458–489.

Jazykový management: O jazykovém managementu. *Jazykový management* [online]. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, C2013 [cit. 2015-05-25]. Dostupné z: <http://languagemanagement.ff.cuni.cz/cs/jazykovy-management>

KADERKA, Petr a Zdeňka SVOBODOVÁ. Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru?: Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Korpus DIALOG* [online]. Praha: ÚJČ AV ČR, c2008-2015, **43**(3-4), s. 18–51 [cit. 2017-02-28]. Dostupné z: <http://ujc.dialogy.cz/?q=node/89>

KRAUS, Jiří et al. *Nový akademický slovník cizích slov: [A-Ž: studentské vydání]*. Vyd. 1., dotisk [i.e. 1. brož. vyd.]. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1415-2.

NEKVAPIL, Jiří a Tamah SHERMAN. *Language management in contact situations: perspective from three continents*. 1. New York: Peter Lang, 2009. ISBN 978-363-1582-633.

NEKVAPIL, Jiří. Etnometodologická konverzační analýza v systému encyklopedických hesel. *Češtinář: Zpravodaj Katedry českého jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové*. Hradec Králové: Katedry českého jazyka a literatury, 2000, **10**(3), s. 80-87. ISSN 1211-6874

OFFIONG, Offiong Ani a Eyo OFFIONG MENSAH. Language Choice and Family Language Policy in Inter-Ethnic Marriages in South-Eastern Nigeria. *Studies in Literature and Language*. 2012, **4**(2), 107-114. DOI: 10.3968/j.sll.1923156320120402.3540. ISSN 1923-1563.

OGIERMANN, Eva. On the inclusive and exclusive functions of the ‘other’ language in family talk. *MULTILINGUA*. 2013, **32**(4), s. 463–484. DOI: 10.1515/multi-2013-002.

Rodina. *Wikipedie: Otevřená encyklopedie* [online]. (Česká republika): Wikipedie, 2017 [cit. 2017-07-23]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Rodina>

SAUNDERS, George. Adding a second native language in the home. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1980, **1**(2), 113-144. DOI: 10.1080/01434632.1980.9994006. ISBN 10.1080/01434632.1980.9994006. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434632.1980.9994006>

SCHWARTZ, Mila. Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics Review*. 2010, **1**(1), 171-192. ISSN 1868-6311.

SCHWARTZ, Mila a Anna VERSCHIK. *Successful family language policy: parents, children and educators in interaction*. Dordrecht: Springer, 2013. Multilingual education, v. 7. ISBN 978-94-007-7752-1.

SPOLSKY, Bernard. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. ISBN 05-218-0461-2.

Social Grade. *National Readership Survey* [online]. UK: National Readership Survey, 1956 [cit. 2017-07-16]. Dostupné z: <http://www.nrs.co.uk/nrs-print/lifestyle-and-classification-data/social-grade/>

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TANNENBAUM, Michal. The Multifaceted Aspects of Language Maintenance: A New Measure for its Assessment in Immigrant Families. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2003, **6**(5), 374-393. DOI: 10.1080/13670050308667792. ISSN 1367-0050. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050308667792>

TANNENBAUM, Michal. Viewing Family Relations Through a Linguistic Lens: Symbolic Aspects of Language Maintenance in Immigrant Families. *Journal of Family Communication*. 2005, **5**(3), 229-252. DOI: 10.1207/s15327698jfc0503_4. ISSN 1526-7431. Dostupné také z: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327698jfc0503_4

The Conversation Analytic Approach to Transcription. HEPBURN, Alexa, Galina BOLDEN, Jack SIDNELL a Tanya STIVERS. *The handbook of conversation analysis*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2012, s. 57–76. ISBN 11-183-4045-0

VANÍČKOVÁ, Klára. Transkripce v konverzační analýze. *CEJSH: The Central European Journal of Social Sciences and Humanities* [online]. Praha: Ústav obecné lingvistiky FF UK, 2014, **5**(1), s. 48-64 [cit. 2017-02-29]. Dostupné z: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-6baa1b14-3e31-45bf-a94c-acc62c9700c>

WONG FILLMORE, Lily. When Learning a Second Language Means Losing the First. *Early Childhood Research Quarterly*. 1991, **6**, 323-346. ISSN 0885-2006.

Sekundární zdroje:

EDUCATION SYSTEM IN THE UK. *GOV.UK* [online]. UK: Government Digital Service, 2012 [cit. 2017-07-15]. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219167/v01-2012ukes.pdf

CHATZIDAKI, Aspasia a Christina MALIGKOUDI. Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2013, **16**(6), s. 675–689. DOI: 10.1080/13670050.2012.709817. ISBN 10.1080/13670050.2012.709817. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2012.709817>

KING, Kendall a Lynn FOGLE. Raising Bilingual Children: Common Parental Concerns and Current Research. *CAL Digests* [online]. Georgetown University, 2006 [cit. 2015-05-30]. Dostupné z: www.cal.org/content/download/1557/16538/file/RaisingBilingualChildrenEnglishSpanish.pdf

OKITA, Toshie. *Invisible work bilingualism, language choice, and childrearing in intermarried families*. Amsterdam: Benjamins Pub. Co, 2002. ISBN 978-902-7297-655.

PÉREZ BÁEZ, Gabriela. Family language policy, transnationalism, and the diaspora community of San Lucas Quiavini of Oaxaca, Mexico. *Language Policy* [online]. 2013, s. 27-45 [cit. 2015-

08-26]. DOI: 10.1007/s10993-012-9270-7. ISSN 1568-4555. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s10993-012-9270-7>

SPOLSKY, Bernard. Family language policy – the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* [online]. 2012, s. 3-11 [cit. 2015-08-26]. DOI: 10.1080/01434632.2011.638072. ISSN 0143-4632. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434632.2011.638072>

SELONI, Lisy a Yusuf SARFATI. (Trans)national language ideologies and family language practices: a life history inquiry of Judeo-Spanish in Turkey. *Language Policy* [online]. 2013, s. 7-26 [cit. 2015-08-26]. DOI: 10.1007/s10993-012-9262-7. ISSN 1568-4555. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s10993-012-9262-7>

SHERMAN, Tamah, Magdalena HROMADOVÁ, Helena ÖZÖRENCIK, Eliška ZAEPERNICKOVÁ a Jiří NEKVAPIL. Two sociolinguistic perspectives on multilingual families. *Slovo a slovesnost*. 2016, 77(3), s. 202–218.

Transcript Symbols for Conversation Analysis [online]. USA: UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ANGELES, 2000 [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: <http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/TranscriptionProject/page1.html>

TAKEUCHI, Masae. Raising children bilingually through the ‘one parent-one language’ approach: A case study of Japanese mothers in the Australian context. *Japanese Language & Literature*. 2011, 45(2), 536-537.

VERDON, Sarah, Sharynne MCLEOD a Adam WINSLER. Language maintenance and loss in a population study of young Australian children. *Early Childhood Research Quarterly* [online]. 2014, s. 168-181 [cit. 2015-08-26]. DOI: 10.1016/j.ecresq.2013.12.003. ISSN 08852006. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0885200614000027>

Seznam příloh

Příloha 1 – Transkripční zkratky a pravidla

Příloha 2 – Úvodní dotazník

Příloha 3 – Seznam otázek pro rozhovory

Příloha 4 – Přepisy rozhovorů