

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

Jazykové strategie rodičů migrantů v České republice

Bc. Renata Fatkhullina

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta filozofická

Katedra sociologie

Studijní program Sociologie

Studijní obor Sociologie

Diplomová práce

Jazykové strategie rodičů migrantů v České republice

Bc. Renata Fatkhullina

Vedoucí práce:

Mgr. Alena Pařízková, Ph.D.

Katedra sociologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2023

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2023

Poděkování:

Ráda bych vyjádřila své díky především vedoucí bakalářské práce, paní Mgr. Aleně Pařízkové, Ph.D., za její odborné vedení, cenné rady a čas, který mi věnovala. Chtěla bych také poděkovat všem respondentům za jejich spolupráci a zároveň vyjádřit velkou vděčnost své rodině za podporu během studia.

Obsah

Obsah	5
1 Úvod	6
2 Teoretická část	8
2.1 Bilingvismus.....	8
2.2 Typologie bilingvismu	10
2.3 Specifika řeči bilingvních jedinců	13
2.3.1 Jazykové interference	13
2.3.2 Přepínání kódů (code-switching).....	14
2.3.3 Míchání jazyků (code-mixing).....	16
2.4 Dětský bilingvismus	16
2.4.1 Motivace rodiny k výchově bilingvního dítěte.....	18
2.4.2 Jazykové strategie ve výchově bilingvního dítěte	19
2.4.3 Pozitivní a negativní následky bilingvismu.....	24
2.5 Bilingvismus a kulturní identita.....	27
2.6 Bilingvní dítě a vzdělávací instituce.....	28
3 Metodologická část	33
3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	33
3.2 Výzkumný vzorek.....	33
3.3 Metody sběru a analýzy dat.....	35
3.4 Etické otázky a možná omezení studie	36
4.1 Jazykové strategie pro výchovu dítěte/děti	38
4.1.1 Zvolené strategie v rodinách	38
4.1.2 Osvojení si češtiny	39
4.1.3 Osvojení si rodného jazyka	41
4.1.4 Specifika řeči bilingvních dětí	44
4.2 Motivace rodin k výchově dvojjazyčného dítěte.....	46
4.2.1 Pragmatické důvody.....	47
4.2.2 Kulturní motivace	49
4.2.2.1 Svátky	51
4.2.2.2 Mezigenerační komunikace.....	52
4.2.2.3 Kontakty s krajany	53
5 Závěr	55
6 Seznam použité literatury	58
6.1 Literatura	58
6.2 Internetové zdroje	61
7 Resumé	63
8 Přílohy	64

1 Úvod

Bilingvismus je schopnost mluvit a porozumět dvěma či více jazykům na úrovni rodilého mluvčího, a proto se osoba, která je schopna mluvit více jazyky, nazývá bilingvální (Nagapetian 2012: 146–147). Počet bilingvních lidí na světě převyšuje počet lidí, kteří mluví pouze jedním jazykem (monolingvních). Přibližně 70 % světové populace hovoří do určité míry dvěma nebo více jazyky. Ve své diplomové práci se budu zabývat tématem bilingvních dětí rodičů migrantů v České republice. Jednou z příčin velkého počtu jedinců, kteří ovládají dva a víc jazyků, je mezinárodní migrace (Lachout 2017: 14–15). Když se osoba přestěhuje do nové země, pokračuje v budování svého života. V průběhu času může založit rodinu a mít děti. V této situaci se obvykle objeví otázka, které jazyky by si mělo dítě osvojit, protože se stává součástí bilingvního prostředí, ve kterém se používají různé jazyky. Můj výzkum se zaměřuje na jazykové strategie rodičů migrantů při výchově bilingvních dětí a na motivace, které je vedou k tomu, aby své děti vychovávali dvojjazyčně. Konkrétně se budu soustředit na rodiny, v nichž alespoň jeden z partnerů je migrant, případně jsou oba partneři migranti. Podle definice Organizace spojených národů (OSN) z roku 2018 se za migranty označují osoby, které se nacházejí v zemi odlišné od svého domovského státu, a to bez ohledu na to, zda pobývají v této zemi dočasně nebo trvale, ale mají s touto zemí významné sociální vazby. Výzkumný vzorek diplomové práce zúžím na migranty z východní Evropy (respektive na migranty ze třech zemí: Ruska, Ukrajiny a Běloruska), jelikož jsou tzv. „východní“ migranti nejrozšířenější skupinou migrantů v České republice (Popovová 2009: 11).

Svou diplomovou práci jsem zaměřila na téma zkušeností migrantů z několika důvodů. Zaprvé jsem sama prošla procesem migrace při svém přestěhování do České republiky, což mě motivovalo k tomu, abych se tématem migrace během studia často zabývala. Zadruhé jsem se chtěla soustředit na migranty pocházející ze zemí jako Rusko, Ukrajina a Bělorusko, jelikož jsem měla příležitost tyto komunity oslovit, aniž by mi byla překážkou jazyková bariéra, která se často vyskytuje při výzkumu migrantů a komplikuje komunikaci mezi účastníky a výzkumníkem. Třetím důvodem, proč považuji téma migrantů za aktuální, je nejen vysoký počet migrantů, kteří již delší dobu pobývají v České republice, ale také nedávná vlna válečných uprchlíků z Ukrajiny v roce 2022. Množství ukrajinských dětí se zapojilo do českého vzdělávacího systému a existuje

pravděpodobnost, že se v budoucnu stanou lidmi, kteří ovládají oba jazyky. Tato skutečnost podle mě zvyšuje aktuálnost výzkumu tématu dvojjazyčnosti.

Cílem diplomové práce je zohlednit jazykový kontext výchovy dětí v migrantských nebo smíšených rodinách v České republice. Mým záměrem je popsat jazykové strategie, které používají rodiče k udržení svého rodného jazyka v rodině (zejména v kontextu ruského, ukrajinského, běloruského nebo jejich kombinace), a zároveň takové, které usnadní jejich dětem, aby si osvojili češtinu. Plánuji se zaměřit na metody, které rodiče při výuce jazyků používají. Na druhou stranu bych chtěla zohlednit, jaké faktory motivují rodiče k rozhodnutí dítě vychovat dvojjazyčně. Jaké aspekty jejich života mohou ovlivnit jejich rozhodnutí a výběr konkrétních jazyků, které by si podle nich mělo dítě osvojit.

Daná diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické. V teoretické části definuji bilingvismus, uvádím různé typologie bilingvismu, popisuji specifika řeči bilingvních jedinců. Dále se věnuji dětskému bilingvismu, popisuji rodinné strategie pro výchovu dvojjazyčného dítěte. Ukazují, jaké faktory mohou sloužit jako motivace pro rodiče a také uvádím možné pozitivní a negativní dopady bilingvní výchovy. Nakonec zobrazuji souvislost dvojjazyčnosti a kulturní identity a znázorňuji, s čím se může ve vzdělávacích institucích bilingvní dítě setkat. Dále následuje empirická část, kde analyzuji data sebraná pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Analýza je rozdělena do dvou částí odpovídajících na otázky „Jak?“ a „Proč?“. V první polovině interpretace dat popisují jazykové strategie jednotlivých rodin. Ve druhé polovině popisují jejich motivaci k dvojjazyčné výchově dětí a jaké faktory tuto motivaci ovlivňují. V závěru diplomové práce interpretuji sebraná data a odpovídám na výzkumné otázky.

2 Teoretická část

2.1 Bilingvismus

V současné době mluví lidstvo přibližně 6–7 tisíce jazyky (Lachout 2017: 13). Určit přesný počet jazyků může být obtížné, protože některé v průběhu času vymizely. Dalším problémem je pak nejasná hranice mezi spisovným jazykem a dialektem, která se v některých případech vyskytuje. Podle některých údajů přibližně 60–65 % světové populace denně používá dva jazyky. Pokud je člověk schopen použít více jazyků, jeho status, prestiž, postavení ve společnosti mohou být různé v závislosti na tom, jaký z jazyků používá (Rodina, Protasova 2019). Podle klasické definice Uriela Weinreicha je bilingvismus schopnost mluvit dvěma jazyky a schopnost používat je střídavě v závislosti na kontextu řečové interakce (Weinreich 1953 in Ryabtseva 2011: 117). Je třeba upozornit, že zcela rovnocenné ovládní několika jazyků není možné. Člověk si obvykle vybírá různé jazyky v závislosti na situaci (Nagapetian 2012: 147).

Bilingvismus jako pojem nemá ve vědeckých publikacích jednotnou definici. Jelínek uvádí, že podle různých autorů můžeme bilingvismus chápat například buď jako perfektní ovládní obou jazyků (Černý 1996, 397 in Jelínek 2004), nebo můžeme připouštět ovládní dvou jazyků na odlišné úrovni (Fishman 1996, 122 in Jelínek 2004). Pokud se přikloníme k druhému názoru, můžeme dojít k závěru, že „*velká část lidstva je bilingvní a že je nutno počítat s rozmanitými stupni a typy bilingvismu*” (Fishman 1996, 123 in Jelínek 2004). Brooks (1964, 43 in Jelínek 2004) doporučuje dynamické pojetí bilingvismu a uvádí, že mezi stavy monolingvismu a dokonalého bilingvismu existuje spektrum přechodných stádií. Tato stádia označuje jako „kontinuum hybridních stavů”.

Jako dvě příčiny jazykové rozmanitosti v dnešní Evropě uvádí Lachout (2017: 14–15) mobilitu a migraci. Díky mobilitě obyvatelstva přibývá smíšených partnerství, v nichž je každý z partnerů rodilým mluvčím jiného jazyka. Velké množství lidí také migrovalo v rámci Evropy nebo přišlo do Evropy v důsledku migrace. Důvody migrace v minulém století byly války, revoluce, hledání nové pracovní síly nebo přesídlení obyvatelstva z bývalých kolonií evropských států apod. Bez ohledu na důvody má migrace vliv na jazykovou rozmanitost (Lachout 2017: 16).

Lachout (2017) v souvislosti s tématem bilingvismu uvádí několik pojmů: monolingvismus, mateřský jazyk, plurilingvismus a multilingvismus. „*Pod termínem*

jednojazyčnost (monolingvismus) chápeme schopnost jedince používat v rámci komunikace s okolím pouze jednoho jazykového kódu, tedy jinými slovy pouze jednoho jazyka, zpravidla označovaného jako jazyk mateřský (L1)” (Lachout 2017: 17). Mateřský jazyk je podle Lachouta (2017: 18–19) jazyk, který splňuje některé z dalších kritérií:

- *„Jazyk, který si jednotlivec osvojí od svojí matky či nejbližších příbuzných,*
- *silnější ze dvou (nebo více) jazyků, které jednotlivec ovládá,*
- *první jazyk, který si jednotlivec v životě osvojí bez ohledu na to, od koho,*
- *jazyk, ke kterému má jednotlivec nejbližší a nejuzší vztah,*
- *jazyk, který jednotlivec nejčastěji používá.*”

Vícejazyčnost neboli plurilingvismus je ovládnání dvou a více jazyků (Lachout 2017: 19). Jednotlivec v rámci společnosti, kde se nachází, používá různé jazykové varianty včetně mateřského jazyka a druhého nebo případného dalšího jazyka. Dalším pojmem je mnohojazyčnost neboli multilingvismus. Tento pojem označuje *„existenci více než jedné jazykové varianty užívané v konkrétní různě velké geografické oblasti (např. jazyk určité sociální vrstvy, sociolekty, ale i dialekty)*” (Rada Evropy 2007: 8 in Lachout 2017: 19).

V mnoha zemích se lidé v rodinném prostředí vyjadřují dialektem nebo místním jazykem, zatímco v oficiálních situacích používají standardní variantu státního jazyka, kterou se obvykle učí ve škole (Rodina, Protasova 2019). Taková situace se nazývá diglosie (Ferguson 1959 in Rodina, Protasova 2019). Například v některých oblastech Afriky se v rodině a na ulici mluví místním jazykem a ve škole a v práci francouzsky. Obvykle má druh jazyka používaný v každodenní komunikaci nižší úroveň prestiže a kodifikaci, někdy nemá ani písemnou formu. Literární jazyk se naopak vyučuje záměrně jako součást vzdělávacího procesu.

François Grosjean (1985, 1994 in Baker 2001: 7–8) rozlišuje dva způsoby percepce dvojjazyčných jedinců. První je frakční způsob percepce bilingvistů. Tento způsob vnímá dvojjazyčné jedince jako *„dvě jednojazyčné osoby v jednom člověku*”. Příkladem frakčního pohledu na bilingvismus je zacházení s bilingvisty v USA nebo ve Velké Británii. Jednojazyčnost je vnímána jako norma, a proto je úroveň znalosti jazyka bilingvního jedince srovnávána s úrovní znalosti jednojazyčného jedince. Toto srovnání lze označit za nespravedlivé, a to například proto,

že bilingvní člověk obvykle používá každý jazyk v určité situaci, a proto jeho znalosti v každém z jazyků mohou být v určité oblasti silnější.

Druhým způsobem percepce bilingvismu je holistický způsob, který představuje Grosjean (1985, 1994 in Baker 2001: 8–9). K vysvětlení tohoto principu používá metaforu ze světa sportu. Sportovci, jako je skokan do výšky nebo sprinter, provádějí ve svém sportu jednu činnost: skáčou, nebo běží. Naproti tomu překážkář se soustředí na běh i skok současně. Proto nemůže běžet tak rychle jako sprinter nebo skákat tak vysoko jako skokan. Srovnání s nimi by v tomto případě bylo nespravedlivé, stejně jako je nespravedlivé srovnávat jednojazyčné a dvojjazyčné osoby. Grosjean (1985, 1994 in Baker 2001: 8–9) se domnívá, že hodnocení dvojjazyčných znalostí by nemělo probíhat prostřednictvím tradičních testů. Místo toho by se měla hodnotit obecná komunikační schopnost dvojjazyčné osoby. Dvojjazyčný člověk je tak holistická identita. V závislosti na tom, kde a jak moc jednotlivec používá jednotlivé jazyky, mohou být jeho znalosti v různých oblastech v různých jazycích na různých úrovních. To je přirozené a mělo by se to brát v úvahu při hodnocení jazykových znalostí bilingvního jedince.

2.2 Typologie bilingvismu

Existuje mnoho různých způsobů typologizace dvojjazyčnosti na základě různých kritérií. Některá z těchto kritérií uvádí (Skutnabb-Kangas 1981: 81–89 in Lachout 2017: 33–35).

- Kritérium původu – „*jedinec od začátku používá paralelně dvou jazyků jako prostředků komunikace*” (Lachout 2017: 33).
- Kritérium kompetence – jedinec ovládá oba jazyky jako rodilý mluvčí (Lachout 2017: 34).
- Kritérium funkce – jedinec je schopen používat každý z jazyků „*alespoň ve většině situací a v souladu s vlastním přáním a požadavky společnosti*” (Lachout 2017: 34).
- Kritérium identifikace – identifikace s jazykem v tomto případě může být vnitřní a vnější (Lachout 2017: 34–35). Vnitřní identifikace znamená, že se jedinec identifikuje s oběma jazyky a s oběma kulturami. Vnější identifikace znamená, že rodilí mluvčí každého z jazyků musí uznávat jedince jako rodilého mluvčího daného jazyka.

Jedním z typů bilingvismu, jak popisuje Nagapetian (2012: 146), je rozlišení na přirozený (domácí) a umělý (vzdělávací). Přirozený bilingvismus vzniká v daném jazykovém prostředí. Na

druhé straně umělý bilingvismus se definuje jako ten, který nevzniká v přirozeném jazykovém prostředí, ale díky osvojení jazyka ve vzdělávacím prostředí (Jelínek 2004).

Jelínek (2004) také poznamenává, že v dnešní době existuje mnoho rodin, kde je dítě vychováváno bilingvně již od raného dětství. Toto se děje například v situacích, když jsou v rodině oba partneři rodilými mluvčími různých jazyků a mají možnost své dítě naučit svůj jazyk. V takovém případě se dítě učí dva jazyky zároveň. Tento typ přirozeného bilingvismu se nazývá simultánní.

Dalším typem přirozeného bilingvismu je bilingvismus sukcesivní (McLaughlin 1978 in Jelínek 2004). Příkladem takového typu dvojjazyčnosti je dítě narozené v rodině migrantů v cizí zemi. Pokud se v rodině mluví výhradně mateřským jazykem rodičů a s druhým jazykem se dítě začíná seznamovat mimo rodinu v pozdějším věku (například od 3 let), lze takový bilingvismus označit jako sukcesivní. Způsob osvojení druhého jazyka v takovém případě může být formální (prostřednictvím studia) nebo neformální (v mateřské škole nebo např. pomocí komunity). Baker (2001: 94) sděluje, že neformálním způsobem (např. přes kamarády, pomocí pohádek a televize) si může dítě osvojit druhý jazyk stejně efektivně jako formou formálního studia. Šulová (2007: 55) označuje věkové rozmezí od 3 do 6 let jako období, kdy má dítě dobrou kapacitu mechanické paměti. Má schopnost zapamatovat si velké množství textu. Pokud bude v kontaktu s vrstevníkem, který mluví odlišným jazykem, může se tento jazyk hravou formou naučit. Jestliže dítě nemá možnost osvojit si druhý jazyk přirozeným způsobem, může se jazyk naučit prostřednictvím vzdělávacích institucí. Kromě standardní výuky, Baker (2001: 94) zmiňuje dobrovolné jazykové kurzy, které může navštěvovat dítě školního věku. Takové kurzy zpravidla organizuje určitá etnická/národní komunita pro podporu zachování znalosti jazyka země původu.

Dalším způsobem, jak je možné klasifikovat dvojjazyčnost, je bilingvismus individuální a bilingvismus kolektivní neboli sociální (Jelínek 2004). Individuální bilingvismus se definuje jako schopnost jednotlivce ovládat dva jazyky. Kolektivní bilingvismus označuje ovládání dvou jazyků určitou sociální skupinou. Příkladem kolektivního bilingvismu může být dvojjazyčné obyvatelstvo takových zemí jako Kanada, Švýcarsko nebo státy bývalého Sovětského svazu (jako například Ukrajina a Bělorusko).

Skutnabb-Kangas (1981 in Liddicoat 1991) rozděluje bilingvisty na elitní a národní. První získávají dovednosti cizího jazyka prostřednictvím studia, druzí se učí pomocí praktického

použití s rodilými mluvčími. Elitní bilingvisté jsou schopni sami zvolit druhý jazyk, neúspěch ve výuce pro ně nese nízká rizika. Znalosti v tomto případě jsou známkou vzdělanosti a inteligence. Národní dvojjazyčnost může být naopak stigmatizována jako součást identity národní menšiny. Národní bilingvisté jsou vystaveni silnému tlaku ke studiu druhého jazyka. Jejich rodný jazyk obvykle nenese ve společnosti kolem nich praktickou hodnotu. Neschopnost mluvit druhým jazykem pro ně proto znamená velké riziko: jedinec pak není schopen získat vzdělání a je na trhu práce neatraktivní.

Dále je bilingvismus rozdělen podle toho, jak nezávisle na sobě nebo naopak propojeně fungují dva jazykové systémy (Nagapetian 2012: 147). V tomto případě se rozlišuje čistý a smíšený bilingvismus. Příkladem čistého bilingvismu je situace, kdy člověk používá jeden jazyk pro komunikaci s rodinou a druhý pro komunikaci při studiu a v práci. Při smíšeném bilingvismu se jazyky mohou volně vzájemně nahrazovat.

Weinreich (1972 in Nagapetian 2012: 148) navrhl klasifikaci podle tří typů:

1. *„kompozitní bilingvismus, kdy pro každý pojem existují dva způsoby implementace (pravděpodobně nejčastěji typické pro dvojjazyčné rodiny);*
2. *koordináční, kdy každá implementace je spojena s vlastním samostatným systémem konceptů (tento typ se obvykle vyvíjí v emigrační situaci);*
3. *podřízený, když je systém druhého jazyka plně postaven na systému prvním (jako u školního typu výuky cizího jazyka)“.*

Bilingvismus lze dále rozdělit podle míry kompetence (Lachout 2017: 36):

- Bilingvismus symetrický – jedinec ovládá oba jazyky na stejné úrovni.
- Bilingvismus asymetrický – jedinec ovládá jeden z jazyků líp než druhý.

Také lze bilingvismus rozlišit podle věku, v němž si jedinec jazyky osvojil:

- Bilingvismus infantilní – jedinec si osvojuje jazyky od narození.
- Bilingvismus adolescentní – jedinec si osvojuje jazyk v pozdějším věku, obvykle v procesu studia.
- Bilingvismus pozdní – jedinec si osvojuje jazyk v dospělém věku.

Různý historický vývoj, kultura a způsob života vedou k odlišným jazykovým obrazům světa u různých národů (Ryabtseva 2011: 119–120). Pojem jazykových a kulturních obrazů světa hraje důležitou roli při studiu cizích jazyků. Jak říká české přísloví „*Kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem*”. Člověk, který se učí cizí jazyk, se ponoří do nové kultury. Bochner (2003 in Ryabtseva 2011: 121) popisuje čtyři typy bilingvistů:

1. „*přeběhlík (vzdání se vlastní kultury kvůli cizí)*;
2. *šovinista (opačná varianta)*;
3. *marginální (kolísání mezi dvěma kulturami)*;
4. *prostředník (syntetizuje dvě kultury)*”.

2.3 Specifika řeči bilingvních jedinců

Protože se bilingvní děti učí dva (případně více) jazyky současně, má jejich řeč specifické rysy, které se u monolingvních dětí neprojevují nebo se projevují jen minimálně (Lachout 2017: 81). Tyto charakteristiky jsou pro bilingvní děti typické a nejsou patologické. Patří mezi ně jazykové interference, code-switching (neboli střídání jazykových kódů) a code-mixing (neboli míchání jazyků).

2.3.1 Jazykové interference

Jazyková interference se projevuje jako vliv jednoho jazyka na druhý, většinou jazyka dominantního na druhý jazyk (Lachout 2017: 82). Ten vliv „*se projevuje přenosem prvků z jednoho jazyka na jiný, a to jak ve formě přenosu struktur jazyka, jeho gramatických pravidel (např. používání koncovek z jednoho jazyka v jazyce druhém, tvary sloves a mnohé jiné), tak i ve formě přenosu v rovině lexikální (přenos slov) nebo fonologické (ve výslovnosti, kde jsou interference častým jevem)*” (Lachout 2017: 82).

Interferenci je možné rozdělit na statickou a dynamickou (Morgensternová 2011: 48 in Lachout 2017: 83–84). Statická interference je jev, kdy jsou morfologická nebo gramatická pravidla jednoho jazyka nesprávně použita v jazyce druhém. Dalším příkladem může být situace, kdy je díky odlišnému přízvuku zřejmé, že mluvčí hovoří jiným jazykem. Dynamická interference se projevuje jako jednorázová chyba v řeči.

Rüke-Dravina (1967 in Redlinger 1979: 17–18) ve své práci dochází k závěru, že používání norem jednoho jazyka při mluvení jiným jazykem se u dětí může lišit, ale nelze ji zcela vyloučit. Autorka také poukazuje na to, že úroveň interference je ovlivněna podobností obou jazyků a že k interferenci dochází méně, pokud se používají dva velmi odlišné jazyky.

2.3.2 Přepínání kódů (code-switching)

Jedinec přepínající v řeči jazykové kódy si této skutečnosti často nevšimá (Lachout 2017: 84). Při přepínání kódů rychlost řeči neklesá, nevyskytují se očividné pauzy. Střídáním jazykových kódů se nazývá takové střídání, kdy je možné rozlišit hranice mezi jednotlivými kódy, např. jednotlivými větnými frázemi. Code-switching zahrnuje také rychlost řeči, mimiku nebo gestikulaci. Lachout (2017: 84) uvádí příklad, kdy při přepínání mezi italštinou a češtinou měnil italský mluvčí způsob gestikulace, aby byl vhodnější pro daný jazyk, a jeho gestikulace byla intenzivnější, když hovořil italsky. Přepínání jazykových kódů neznamená nízkou úroveň ovládnutí jazyka a nevyskytuje se jenom u dětí. K přepínání kódů u dospělých dochází např. v případech, pokud člověk po dlouhých letech v cizí zemi mluví svým mateřským jazykem.

K přepínání kódů může docházet jak záměrně, tak nezáměrně (Becker 1997: 3). Dvojjazyční lidé jsou schopni přepínat kódy a přecházet z jednoho jazyka do druhého, aniž by přerušili své vyprávění. To znamená, že bilingvní člověk je schopen vytvářet svou řeč podle pravidel dvou různých gramatických systémů současně. Toto chování je silně závislé na kontextu a umožňuje bilingvistovi vyjadřovat se přesněji a překonávat složitost překladu. Vzhledem k tomu, že přepínání z jednoho kódu do druhého nevyžaduje delší pauzy nebo opakování v řeči ani žádné předchozí plánování toho, co bude řečeno, lze říci, že mezi oběma gramatickými systémy, které si bilingvní jedinec osvojil, existuje určitý integrační mechanismus. Tento mechanismus umožňuje spolupráci obou jazykových kódů v řeči bilingvního člověka.

Jazykové chování se liší v závislosti na situaci, v níž komunikace probíhá (Fishman 1982). Každý jazyk má své společensky uznávané varianty. Tyto varianty si členové jazykového společenství osvojují během socializace. Jedinec, který ovládá dva jazyky, má vždy výběr, kterým z nich mluvit a jak je bude používat (Walters 2005). Může přepínat jazykové kódy, používat jeden jazyk v určitých společenských situacích nebo pro vyjadřování určitých emocí, a současně používat jiný jazyk v jiných situacích. Například migrant může perfektně mluvit druhým jazykem, aby ukázal, jak je dobrý ve svém zaměstnání a na druhou stranu může mluvit

rodným jazykem, aby popsal touhu po rodině. Sociálně-pragmatické přepínání kódů je účelné a motivované identitou a vnějšími kontextovými faktory. Strukturálně-psycholingvistické přepínání kódů vychází z individuálních jazykových a mentální faktorů, zejména obtíže při hledání slov a nedostatku strukturálních ekvivalencí mezi jazyky (Walters 2005).

Baker (2001: 102–104) uvádí dvanáct možných účelů přepínání kódů:

1. Pomocí přepínání kódů může mluvčí zdůraznit klíčový bod, který chce v rozhovoru zdůraznit.
2. Vzhledem k tomu, že bilingvní lidé často používají různé jazyky v různých oblastech svého života, může se stát, že osoba nezná určitou slovní zásobu v jednom z jazyků a použije přepínání kódů a neznámá slova nahradí slovy z druhého jazyka. Například dítě přejde na jazyk používaný ve škole, když vypráví rodičům o nějakém školním předmětu. Nebo dospělý přejde do jazyka používaného v práci, když diskutuje o práci a používá specifické termíny.
3. V některých případech nemá slovo nebo výraz přesný ekvivalent v jednom jazyce, takže jedinec v konverzaci použije slovo nebo výraz z jiného jazyka.
4. Code-switching může být použit ke zdůraznění konkrétního požadavku. Například rodiče migrantů v USA mohou svým dětem říci „Přestaň!“ v angličtině a poté pokračovat v konverzaci ve svém rodném jazyce.
5. Opakování toho, co bylo dříve řečeno v jiném jazyce, lze využít k lepšímu pochopení významu. Pokud například člověk slyší nějaký výrok v cizím jazyce, kterému nerozumí, ale poté slyší stejný výrok v jazyce, kterému rozumí, může mu to pomoci s porozuměním významu celého výroku.
6. Přepínání kódů lze použít k naznačení přátelského nebo rodinného vztahu, identifikaci s určitou skupinou.
7. Když člověk mluví o rozhovoru, který se odehrál v minulosti, může přejít do jiného jazyka, pokud předchozí rozhovor probíhal v tomto jazyce.
8. Osoba může přerušit cizí konverzaci jiným jazykem, aby dala najevo, že by se ráda této konverzace zúčastnila.

9. Přepínání kódů může být použito jako způsob, jak změnit náladu rozhovoru v určité situaci tím, že se do rozhovoru vnese humor.
10. Přepínání z jazyka okolí do regionálního/rodného jazyka lidí, kteří sdílejí stejný jazyk, může naznačovat uvolnění hranic, snížení sociální distance a sblížení mezi oběma lidmi.
11. Přepínání kódů může sloužit k vyloučení určitých osob z diskuse. Například rodiče mohou před jednojazyčným dítětem při diskusi o určitých tématech přejít na svůj mateřský jazyk.
12. Někdy dochází k přepínání na určitý jazyk pravidelně při diskusi na určité téma.

2.3.3 Míchání jazyků (code-mixing)

Míchání jazyků spočívá v tom, že bilingvní dítě v řeči v jednom jazyce používá jednotlivá slova z druhého jazyka (Lachout 2017: 85–86). Míchání jazyků působí na řeč rušivě a kazí její plynulost. Tento jev se zpravidla vyskytuje od druhého až třetího roku dítěte a trvá občas až do mladšího školního věku.

Nigren-Junken (1977 in Redlinger 1979: 15) analyzuje míšení jazyků u dětí a identifikuje tři fáze jazykové diferenciacce:

1. **Fáze jazykové spolupráce.** Většinu slov zná dítě jen v jednom jazyce, takže používá prvky obou jazyků a vzájemně se jimi doplňuje. Jazykový systém sestávající z obou jazyků se mu jeví jako jeden. Jeho výroky jsou směsicí slov z různých jazyků.
2. **Fáze jazykové interference.** Dítě umí některá slova v obou jazycích, ale stále je míchá. K míchání jazyků může docházet proto, že se dítě učí slova v různých okamžicích a mají konotace s určitým kontextem.
3. **Plně dvojjazyčná fáze.** Dítě je schopno rozlišit dva různé jazykové kódy. Jazyková záměna není žádná, nebo jen minimální.

2.4 Dětský bilingvismus

Když se dítě učí mluvit, musí si souběžně osvojit několik různých dovedností, aby si plně osvojilo jazyk (Bartanusz, Šulová 2003). Mezi tyto dovednosti patří napodobování slyšené řeči, dekodování řeči, porozumění řeči a schopnost správně řeč používat. Šulová a Bartanusz (2003) zdůrazňují, že pro rozvoj řeči dítěte je důležitá komunikace s matkou a otcem do 4 let věku. Děti, které v tomto věku nebyly v kontaktu s rodiči, mohou mít menší slovní zásobu a horší

komunikační dovednosti, např. horší porozumění nuancím jazyka (Šulová 1992, Matějček 1999 in Bartanusz, Šulová 2003: 279).

Jak zmiňují Šulová a Bartanusz (2003: 279), rodiče už od doby předřečových projevů dítěte v kojeneckém věku mluví na dítě určitým způsobem, který lze označit jako „*child directed speech*” neboli „*na dítě zaměřená řeč*”. Takový způsob řeči má většinou interkulturální charakter (Papoušek, Jürgens, Papoušek 1992 in Bartanusz, Šulová 2003: 279). Mezi znaky řeči zaměřené na dítě patří např. užívání přehnané intonace, omezení slovní rozmanitosti, užívání pro dítě gramaticky správných, krátkých a srozumitelných vět (Bartanusz, Šulová 2003: 280). Na dítě zaměřená řeč představuje způsob, jak se rodiče pokoušejí přizpůsobit jazykové úrovni dítěte, aby bylo možné dosáhnout vzájemného porozumění. Šulová a Bartosz (2003: 287) uvádějí, že otcové se dětskému stylu řeči přizpůsobují méně. K tomu se vztahuje Gleasonova hypotéza mostu (Gleason 1975 in Bartanusz, Šulová 2003: 287). Podle Gleasonovy hypotézy mostu musí dítě více usilovat o komunikaci s otcem, protože otec má méně přizpůsobivý styl řeči pro komunikaci s dítětem. To znamená, že dítě musí často opakovat svá slova a vysvětlovat se. Takovým způsobem komunikace s otcem může mít pozitivní vliv na kognitivní schopnosti a slovní zásobu dítěte. Co se týče dětí osvojujících si několik jazyků, platí to i pro ně. Šulová a Bartousz uvádějí jako příklad výzkum (Friedlander, Jacobs, Davis, Whetstone 1972 in Bartousz, Šulová 2003: 288), v němž se prokázalo, že přestože dítě slyšelo od otce jenom 5 % řeči (ve druhém jazyce), tak si nakonec jazyk bez komplikací osvojilo.

Osvojení jazyka u bilingvních dětí probíhá pomocí stejných mechanismů jako u monolingvních jedinců (Lachout 2017: 78). Odlišnost spočívá v tom, že bilingvista si osvojuje zároveň dva jazykové systémy a pak se učí je odlišovat. Podle Saunderse (1982 in Lachout 2017: 78–79) lze jazykový vývoj dítěte rozdělit na tři stádia:

1. První stadium trvá od začátku řečové aktivity dítěte přibližně do dvou let. Dítě používá jednotlivá izolovaná slova, později dvouslovné konstrukce. Jedinec v tomto stádiu není schopen rozlišovat mezi dvěma jazykovými kódy. Má limitovanou slovní zásobu, zpravidla umí každé slovo jenom v jednom z jazyků a chápe oba jazyky jako jediný jazykový systém.

2. Druhé stádium trvá od dvou do čtyř let. Dítě v tomto období je schopno odlišovat dva jazykové kódy a učí se rozlišovat komunikační partnery na základě jazyka, který musí použít. Nicméně dochází k míchání jazykových kódů.
3. Třetí stádium trvá od čtyř let výše. Dítě je schopno rozlišit konverzačního partnera podle jazyka a zmenšuje se počet jazykových interferencí.

2.4.1 Motivace rodiny k výchově bilingvního dítěte

Rozhodnutí rodičů vychovávat své dítě dvojjazyčně ovlivňuje mnoho faktorů. Těmito faktory mohou být například vliv okolní společnosti nebo jazykové znalosti samotných rodičů (Mosty et al., 2013; Toppelberg & Collin, 2010; Velázquez, 2009; Vera, 2011; Yan, 2003 in Lee, Shetgiri, Barina, Tillitski, Flores 2016: 2). Rodiče, kteří žijí mimo svou rodnou zemi a snaží se své dítě učit mateřský jazyk, uvádějí řadu důvodů, proč tak činí.

Často poukazují na důležitost zachování kulturní a jazykové identity, předávání kulturních hodnot mladší generaci a podporu mezigenerační komunikace v rodině (Guo 2012: 125–127). Znalost mateřského jazyka je podle mnoha rodičů nezbytná pro komunikaci s prarodiči a pro uvědomění si vlastní etnické příslušnosti. Existuje mezi některými rodiči i názor, že přistěhovalci by se měli nejprve naučit svůj vlastní jazyk a teprve poté se adaptovat v cizí zemi (Lee, Shetgiri, Barina, Tillitski, Flores 2016: 4–5). Někteří rodiče se také obávají, že dítě, které nemluví svým jazykem, nebude schopno komunikovat s rodinnými příslušníky, kteří nemluví jiným jazykem. Pro některé rodiče je neschopnost dětí migrantů mluvit mateřským jazykem trapná. Panuje názor, že jazyk a kultura jsou vzájemně propojeny a že dítě musí ovládat svůj mateřský jazyk, aby si zachovalo svou rodnou kulturu a identitu. Někteří rodiče se obávají, že děti, které neznají svůj jazyk a jsou vzdálené své kultuře, se budou stydět za svůj původ a svou rodinu. Kromě toho je mohou motivovat i politické a vlastenecké důvody. Guo (2012: 127) uvádí příklad přistěhovalce z Bangladéše, který svou motivaci vysvětluje takto:

„Bangladéš býval součástí Pákistánu. V té době chtěl panovník prosadit urdštinu jako národní jazyk. Mluvíme bengálsky, a proto Bengálci bojovali za své právo mluvit bengálsky. Mnoho lidí bylo zastřeleno. Lidé za tento jazyk položili život.“

Kromě hodnotových důvodů sleduje mnoho rodičů také pragmatictější důvody (Guo 2012: 127). Tito rodiče věří, že druhý jazyk pomůže jejich dětem ve škole nebo při studiu dalších

jazyků. Rodiče věří, že znalost více než jednoho jazyka pomůže jejich dítěti najít v budoucnu lepší zaměstnání (Lee, Shetgiri, Barina, Tillitski, Flores 2016: 4). Některé země (např. USA) směřují k multikulturalismu a stávají se vícejazyčnými. Někteří rodiče se domnívají, že dvojjazyčné děti jim pomohou naučit se jazyk hostitelské země.

Rodiče často uvádí následující faktory, které ovlivnily jejich rozhodnutí o výchově dvojjazyčného dítěte: zkušenosti s výchovou předchozích dětí, zkušenosti příbuzných a sousedů (Lee, Shetgiri, Barina, Tillitski, Flores 2016: 5–6). Podle rodičů je jedním z problémů výchovy dvojjazyčného dítěte jejich neochota a odpor. Některé děti nepovažují za nutné učit se rodný jazyk svých rodičů a identifikují se se zemí svého bydliště. Mnoho rodičů dává přednost tomu, aby své děti učili mateřskému jazyku sami a nespolehali se na dvojjazyčnou výuku (Lee, Shetgiri, Barina, Tillitski, Flores 2016: 6–7). Tito rodiče se obávají, že dvojjazyčné vzdělávání ovlivní kvalitu znalostí jejich dětí, např. pokud jejich školní učitel jejich mateřského jazyka bude roditelý mluvčí a nebude mít například přízvuk.

2.4.2 Jazykové strategie ve výchově bilingvního dítěte

Při výběru vhodné dvojjazyčné jazykové strategie pro své dítě zvažují rodiče několik faktorů (Bouko, Carton, Limacher-Riebold, O'Malley, Rosenback 2020: 24). Je vhodné věnovat pozornost tomu, jakými jazyky daný člen rodiny hovoří a kolik času bude moci s dítětem trávit. Dítě by mělo strávit co nejvíce času interakcí s každým jazykem. Je třeba vzít v úvahu všechny situace a všechny lidi, se kterými se dítě setká. Například komunikace s prarodiči, dalšími příbuznými a rodinnými přáteli, čas strávený ve školce nebo ve škole.

Baker (2001: 87–88) uvádí čtyři dimenze simultánního osvojení dvou jazyků. Tyto čtyři dimenze vykládá ve formě čtyř otázek:

1. Jakým jazykem (jakými jazyky) umí každý z rodičů mluvit? Existují různé typy rodin, které vychovávají bilingvní děti. Oba rodiče mohou být buď monolingvní, nebo bilingvní. Další situace je, že jeden rodič ovládá oba jazyky, zatímco ten druhý pouze jeden. A nakonec – oba rodiče mohou být jednojazyční a dítě si bude osvojovat druhý jazyk mimo rodinu.
2. Jakým jazykem (jakými jazyky) mluví každý z rodičů s dítětem v praxi? S narozením dítěte stojí rodiče před otázkou, které jazyky před svým dítětem používat. Rodiče mohou

používat jazyky, kterými mluví, různě. Oba rodiče mohou používat oba jazyky. Jeden z rodičů může používat dva jazyky, zatímco druhý pouze jeden. Každý z nich může používat svůj vlastní jazyk. Oba mohou mluvit stejným jazykem, zatímco dítě se učí druhý jazyk mimo domov.

3. Jakým jazykem (jazyky) mluví na dítě ostatní členové rodiny? Existují rodiny, kde děti komunikují s rodiči v jejich mateřském jazyce, zatímco mezi sebou komunikují v jazyce země pobytu. V jiných případech mohou děti s rodiči hovořit jazykem země pobytu, zatímco s prarodiči nebo dalšími příbuznými používají jejich mateřský jazyk.
4. Jakým jazykem (jakými jazyky) dítě komunikuje s okolním světem? Před třetím rokem věku mohou hrát při rozvoji bilingvismu důležitou roli zkušenosti s jazykem sousedů, kamarádů, komunity a mateřské školy (Cummins, 1991b in Baker 2001: 88). Někdy může dítě při komunikaci s okolím používat oba domácí jazyky, nebo si dítě, které vyrůstalo v jednojazyčné rodině, může osvojit druhý jazyk mimo domov. Například dítě mluví s rodiči jedním jazykem, ale navštěvuje mateřskou školu, kde se mluví jiným jazykem.

Jak naznačuje Baker (2001), důležitou roli hrají jazyky, kterými mluví lidé v okolí dítěte.

Lachout (2017: 108–110) rozlišuje šest typů bilingvních rodin podle znalostí jazyků rodičů a jazyků používaných v okolní společnosti:

První typ: Rodiče mají odlišné mateřské jazyky, ovládají ale navzájem jazyk svého partnera. Jazykem sociálního okolí je mateřský jazyk jednoho z rodičů. S dítětem každý rodič komunikuje svým mateřským jazykem.

Druhý typ: Rodiče mají odlišné mateřské jazyky. Jazykem sociálního okolí je mateřský jazyk jednoho z rodičů. S dítětem rodiče komunikují jiným jazykem, než je jazyk sociálního okolí. Jazyk společnosti si dítě osvojuje mimo rodinu.

Třetí typ: Rodiče mají stejný mateřský jazyk. Jazykem sociálního okolí není mateřský jazyk rodičů. S dítětem rodiče komunikují ve svém mateřském jazyce. Jazyk společnosti si dítě osvojuje mimo rodinu.

Čtvrtý typ: Rodiče mají odlišné mateřské jazyky. Jazykem sociálního okolí není mateřský jazyk jednoho z rodičů. S dítětem rodiče komunikují pomocí mateřského jazyka jednoho z rodičů.

Pátý typ: Rodiče mají stejný mateřský jazyk. Jazykem sociálního okolí je mateřský jazyk obou rodičů. S dítětem jeden z rodičů schválně komunikuje odlišným jazykem, který ani pro rodiče není mateřským. Nedostatkem takové metody je v tom, že rodič může dítě naučit druhý jazyk se svými vlastními chybami, jelikož není rodilým mluvčím.

Šestý typ: Rodiče jsou bilingvní. Oba jazyky, kterými mluví, jsou jazyky sociálního okolí. S dítětem rodiče komunikují střídavě s použitím obou jazyků.

Níže popisují nejčastější strategie výchovy dvojjazyčného dítěte.

Jedna osoba – jeden jazyk

To je nejčastěji doporučená strategie (Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 100). Také se nazývá Ronjatovým nebo Grammontovým pravidlem, protože tato strategie byla doporučena francouzským filologem Grammontem druhému filologovi Ronjatovi. Ronjat (1913 in Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 100) danou strategii uplatnil ve výchově svého syna a byl prvním, kdo tuto strategii popsal. Podle ní si každá osoba v okolí dítěte zvolí jazyk, který jí vyhovuje, a komunikuje s dítětem pouze tímto jazykem (Bouko, Carton, Limacher-Riebold, O'Malley, Rosenback 2020: 25). Rodiče si také musí zvolit rodinný jazyk – jazyk, kterým spolu budou mluvit v přítomnosti dítěte. Použití této metody v některých případech komplikuje názor, že je neslušné používat v přítomnosti druhého partnera jazyk, kterému nerozumí (Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 100).

Jazyk menšiny v rodině

Další strategií je „*Jazyk menšiny v rodině*“ (Bouko, Carton, Limacher-Riebold, O'Malley, Rosenback 2020: 26). Podle této strategie mluví oba rodiče s dítětem stejným jazykem, a to jazykem mateřským, nikoli jazykem země, kde žijí. Jeden z těchto jazyků se pak stane jazykem domácím, kterým dítě mluví ve všech komunikačních situacích se svou rodinou. Většinový jazyk, tj. jazyk země pobytu, se používá mimo domov, ve škole a při komunikaci s ostatními. Existuje jasné rozdělení na menšinový a většinový jazyk (Bouko, Carton, Limacher-Riebold, O'Malley, Rosenback 2020: 26). Tato metoda se nejčastěji používá v rodinách s rodiči migranty (Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 100).

Čas a místo

Třetí strategií je „*Čas a místo*” (Bouko, Carton, Limacher-Riebold, O’Malley, Rosenback 2020: 26). Podle této metody rodiče mluví se svým dítětem určitým jazykem v závislosti na určitém čase a/nebo místě. Tento postup mohou využít například rodiče, kteří chtějí své dítě učit více než dva jazyky nebo plánují později přidat další jazyk. Je to také vhodná strategie pro rodiče samoživitele nebo rodiče žijící odděleně. Rozhodujícím faktorem pro jazykové oddělení může být čas nebo místo. Při časovém dělení mohou rodiče mluvit určitým jazykem v určitou denní dobu nebo v určitý den v týdnu nebo dokonce střídat týdny či měsíce. Pokud bylo jako rozhodující faktor zvoleno místo, střídají se jazyky podle principu doma/mimo domov nebo podle určité pravidelné činnosti doma (např. u stolu při večeři, při hře apod.) (Bouko, Carton, Limacher-Riebold, O’Malley, Rosenback 2020: 27). Rodiče by měli dítěti jasně vysvětlit princip přechodu z jednoho jazyka do druhého.

Dva rodiče, dva jazyky

Čtvrtou strategií je „*Dva rodiče, dva jazyky*” (Bouko, Carton, Limacher-Riebold, O’Malley, Rosenback 2020: 28). Obvykle ji používají rodiče, kteří mluví oběma jazyky a rozhodnou se používat oba jazyky se svým dítětem. Výsledkem je, že každý z rodičů mluví s dítětem jedním jazykem a pak druhým. Pokud je jeden z jazyků většinovým jazykem, tj. jazykem země pobytu, je třeba vzít v úvahu, že kvalita znalosti menšinového jazyka dítěte se může zhoršit (Bouko, Carton, Limacher-Riebold, O’Malley, Rosenback 2020: 28).

Určující je první věta

V další strategii určuje jazyk, který bude v komunikaci použit, první věta (Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 101). Charakteristickým rysem této metody je, že rozhovor je veden v jazyce, kterým bude rodič oslovovat dítě. Dítě si zvykne odpovídat rodiči v jazyce, ve kterém je osloveno.

V průběhu výchovy dítěte se může strategie rodiny měnit (Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 101). Je však důležité, aby tato změna měla přirozený důvod: přestěhování do jiného jazykového prostředí, změna školy, narození dalšího dítěte nebo jiná změna ve složení rodiny. Mahlstedt (1996 in Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 102) uvádí faktory, které ovlivňují úspěšnost bilingvní výchovy:

1. Metoda, která byla rodinou zvolená.

2. Jazyk matky a jazyk otce. Aby se dítě naučilo oba jazyky rovnoměrně, musí si rodiče rovnoměrně rozdělit čas, který každý z nich stráví komunikací s dítětem.
3. Prestiž jazyků v zemi pobytu.
4. Postoj rodiče k vlastnímu jazyku a jazyku partnera. Vnímání obou jazyků každým rodičem určuje, jak důležité je pro každého rodiče zajistit, aby se jeho dítě úspěšně naučilo oba jazyky.
5. Postoj rodičů k bilingvistu. Původní názor rodičů na dvojjazyčnou výchovu se může změnit například pod vlivem ostatních členů rodiny, učitelů nebo lékařů.
6. Shoda rodičů. Je důležité, aby oba rodiče měli touhu vychovávat dítě jako bilingvní.

Mahlstedt (1996 in Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 102-103) dále naznačuje charakteristiky úspěšných a neúspěšných bilingvních rodin:

Úspěšné bilingvní rodiny:

- Rodiče záměrně podporují bilingvní výchovu a respektují zvolenou metodu.
- Jazyk odlišný od jazyka používaného v okolní společnosti má v dané společnosti vysokou prestiž.
- Rodič, který mluví menšinovým jazykem, má silné vazby na svůj jazyk a kořeny.

Neúspěšné bilingvní rodiny:

- Rodiče nedodržují žádnou strategii dvojjazyčné výchovy.
- Jazyk odlišný od jazyka okolní společnosti má v dané společnosti nízkou prestiž.
- Rodič, který mluví menšinovým jazykem, má slabý vztah ke svému jazyku a snaží se co nejvíce asimilovat do společnosti země pobytu.

Baker (2001: 90) zmiňuje, že literatura, která se věnuje bilingvistu, často opomíjí rodiny s jedním rodičem. I osamělý rodič může vychovávat dvojjazyčné dítě. Častým jevem je, že si dítě osvojuje druhý jazyk mimo domov. Osamělý rodič může např. rozdělit použití jazyků na tzv. „domácí jazyk“ a „jazyk okolní společnosti“. Pokud dvojjazyčný rodič, který dítě učil druhému jazyku, z různých důvodů z rodiny zmizí, existuje pravděpodobnost, že se rodina stane

jednojazyčnou. Baker (2001, 90) ale zdůrazňuje, že i v takové situaci je možné najít způsob zachování druhého jazyka, a odkazuje na další práce (Baker, Jones 1998 in Baker 2001: 90). Ztráta rodiče je pro dítě velkým stresujícím faktorem a náhlá absence jednoho z jazyků a jedné z kultur může být podle Bakera (2001:90) dalším stresujícím faktorem.

2.4.3 Pozitivní a negativní následky bilingvismu

Stephen Pinker popisuje užitečnost dětského bilingvismu metaforou oběda zdarma („free lunch“): „*Jedním z obědů zdarma na světě je učení se dalšímu jazyku v raném dětství*“ (Pinker, 1995: 22 in Jernigan 2015: 1). Jernigan používá tuto metaforu a popisuje výhody dvojjazyčné výchovy dítěte pomocí zkratky „lunch“ (oběd).

L (Language advantages). Jazykové výhody. Jak v prvním, tak ve druhém jazyce.

U (Understanding others). Porozumění ostatním. Týká se nejen porozumění mluvčím prvního a druhého jazyka, ale také celkového lepšího porozumění ostatním.

N (New ways of thinking). Nové způsoby myšlení.

C (Connections). Propojenost. Díky užším rodinným vazbám v důsledku možnosti komunikace mezi generacemi může mít dítě vyšší a stabilnější sebevědomí.

H (Healthy brain). Zdravý mozek. Díky dvojjazyčnosti má dítě tendenci se lépe soustředit a také lépe zvládat více úkolů najednou.

Nagapetian (2012: 148) uvádí, že některé studie tvrdí, že dvojjazyčnost má pozitivní vliv na rozvoj paměti, učení se a usnadňuje potenciální studium třetího a dalších jazyků. Lee, Shetgiri, Barina, Tillitski, Flores (2016: 8) píše, že existují výzkumy dokazující, že znalost mateřského jazyka u dětí skutečně zvyšuje soudržnost rodiny a podporuje zachování kulturních norem v rodině (např. Toppelberg & Collin, 2010 in Lee, Shetgiri, Barina, Tillitski, Flores 2016: 8). Ve srovnání s dětmi migrantů, které hovoří pouze jedním jazykem, mají dvojjazyčné děti přistěhovalců větší tendenci udržovat úzké rodinné vazby, což má příznivý vliv na sociální a emocionální zdraví těchto dětí.

Lachout (2017: 89–90) definuje následující pozitiva bilingvismu:

1. Bilingvní děti lépe rozumí každému jazyku, což jim usnadňuje učení se dalšímu jazyku. Kapacita lidského mozku není omezena na jeden nebo dva jazyky.

2. Bilingvní jedinci se učí nový jazyk snadněji a úplněji než monolingvní.
3. Dvojjazyčnost usnadňuje kontakt s jinými kulturami.
4. Dvojjazyčné děti jsou tolerantnější ke světu a jiným kulturám.
5. Bilingvní děti jsou flexibilnější a přizpůsobivější než děti jednojazyčné.
6. Dvojjazyčné děti lépe ovládají jazyk a projevují větší zájem o jazyky.

Bilingvismus může být přínosným nejen v dětství, ale i pro starší lidi. Studie seniorů, u kterých byla diagnostikována časná stádia Alzheimerovy choroby, ukázala, že mozek bilingvního jedince je schopen se lépe přizpůsobit strukturálním transformacím a kognitivnímu úbytku v důsledku demence než mozek jednojazyčné osoby (Perania, Farsad, Ballarini, Lubian, Malpetti, Fracchetti, Magnani, March, Abutalebi 2017).

Cummins (1979) píše, že dříve byly špatné výsledky dětí mluvících menšinovými jazyky často připisovány jejich dvojjazyčnosti. Jednou z teorií vysvětlujících tento rozdíl ve výkonech byla McNamarova hypotéza (1966 in Cummins 1979). Tato hypotéza uvádí, že zvyšující se znalost druhého jazyka snižuje dovednosti v prvním jazyce. Další hypotézou, která vysvětlovala horší výsledky, byla hypotéza „jazykového nesouladu“. Tato hypotéza uvádí, že dítě bude nejúspěšnější při učení v rodném jazyce. Učení v jazyce, který dítě neovládá tak dobře, jak by mělo, zhoršuje jeho výkon. Pozdější studie však ukázaly, že výše uvedená hypotéza není správná, a potvrdily, že dvojjazyčnost nezpůsobuje zaostávání dítěte (Cummins, 1976, 1978c).

Lachout cituje Weinreicha (1977: 155 in Lachout 2017: 88) a uvádí argumenty proti bilingvní výchově objevující se ve starších výzkumech, které v současné době nepovažuje za relevantní:

1. Při učení dvou jazyků současně může být kognitivní systém dítěte přetížen.
2. Bilingvní děti mohou zaostávat v rozvoji jazykových dovedností.
3. Takové děti mohou mít status semilingvisty, který neovládá plně ani jeden z obou jazyků.
4. Bilingvní děti mohou mít potíže s jazykovou tvořivostí a emocionálním vyjadřováním.
5. Dvojjazyčné děti mohou mít problémy s identitou.

Dvojjazyčná výchova má ale také negativní stránku. Bilingvní děti mají tendenci mít menší slovní zásobu v obou jazycích než jejich vrstevníci, což se však s dospíváním vyrovná, když se slova z obou jazyků spojí dohromady (Hindman & Wasik, 2015 in Connecticut Office of Early Childhood 2016: 8). Jejich řeč je méně plynulá kvůli nutnosti najít správné slovo ve správném jazyce. To může ovlivnit jejich školní úspěch a prospěch (Connecticut Office of Early Childhood 2016: 8). U bilingvních dětí jsou tyto znaky považovány za normální a nepředstavují opožděný vývoj.

Některé studie naopak tvrdí, že bilingvismus může vést k úbytku kvality obou jazyků a k jejich primitivizaci (Znamenskaya 2014: 43). Také Znamenskaya (2014: 43) s odkazem na Schuhardta píše, že mnohojazyčnost jako fenomén může vést k restrukturalizaci a zjednodušení jednotlivých jazyků. Někteří vědci vyjádřili obavy ohledně použití angličtiny jako jazyka mezinárodní komunikace, neboť to může ohrozit zachování literární podoby tohoto jazyka (Znamenskaya, 2014: 43). Tento názor může být podpořen faktem, že bilingvisté mohou při použití druhého jazyka aplikovat struktury prvního jazyka.

Dvojjazyčné děti mohou často působit jako tlumočníci svých rodičů, kteří mají omezenou nebo nulovou znalost jazyka země pobytu. Tento jev může být pozorován také v školském prostředí, kde dvojjazyčné děti pomáhají učitelům v interakci s žáky nebo rodiči, kteří ještě neovládají místní jazyk. V takových případech nemusí dítě pouze překládat, ale spíše adaptovat řeč rodiče tak, aby byla vhodná pro danou situaci, v souladu s jeho osobním názorem (Tse 1995, 1996a, 1996b in Baker 2001: 104). Baker (2001: 105) uvádí příklad:

„Otec dceři italsky: ‚Digli che è un imbecille!‘ (Řekni mu, že je idiot!)

Dcera obchodníkovi: ‚Můj otec vaši nabídku nepřijme.‘”

V situacích, kdy dítě vystupuje jako tlumočník rodičů, je na dítě vyvíjeno několik typů tlaku Baker (2001: 105):

1. Tlumočení může být pro dítě problematické, protože jeho vlastní jazykové znalosti se stále vyvíjejí.
2. Při překladu může dítě slyšet informace, které nebyly určeny dětem.
3. Při tlumočení se od dítěte může očekávat, že se bude chovat jako dospělý, zatímco ve všech ostatních situacích se od něj očekává, že se bude chovat jako dítě.

4. Dítě může utrpět negativní dojem ze svého mateřského jazyka a dojít k závěru, že prestižním jazykem je jazyk sociálního prostředí.

5. Bilingvní jedinci nejsou vždy dobří v překladu. Jelikož bilingvní jedinci často používají různé jazyky v různých životních situacích, obvykle nemají rovnocennou slovní zásobu v obou jazycích.

Jazykové zprostředkování má i určitý pozitivní dopad na dítě (Baker 2001: 105). Dítě získává ocenění rodičů, protože dělá něco užitečného pro rodinu. Dítě se učí, jak se chovat v „dospělých situacích“, např. při komunikaci na úřadu, v bance a dalších institucích. Takové děti se podle Kaura a Millse (1993 in Baker 2001: 105-106) učí převzít iniciativu. Závislost rodičů na překladatelské činnosti dítěte může učinit rodinný vztah mezi nimi důvěrnějším. Také překládání z jednoho jazyka do druhého může mít pozitivní vliv na kognitivní vývoj dítěte. Díky překládání si například rychleji uvědomí rozdíly mezi jazyky, včetně toho, že pro každé slovo nebo výraz neexistuje dokonalý ekvivalent.

2.5 Bilingvismus a kulturní identita

Jedním z faktorů, který ovlivňuje socializaci dítěte, je sociokulturní kontext, v němž dítě vyrůstá (Morgensternová 2003: 414). Dítě je vychovááno v určitém kulturním prostředí a osvojuje si kulturu v procesu enkulturace. Znalost jazyka je nezbytná pro asimilaci v určité kultuře (Lachout 2017: 40). Jazyk a kultura jsou propojené. V procesu osvojení jazyka si jedinec osvojuje také kulturní atributy s tímto jazykem spojené. Můžeme ho označit za monolingvního nebo bilingvního a zároveň jako monokulturního nebo bikulturního. Aby mohl být jedinec označen za bikulturního, musí být seznámen s kulturou spojenou s daným jazykem. Socializace dítěte probíhá především v rodině. Rodiče jsou nositeli určité kulturní identity a kulturní zkušenosti (Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 66). Zajišťují kulturní kontinuitu ve výchově dítěte. Dvojjazyčné děti jsou často vychovávány nejen ve dvojjazyčném, ale i dvojkulturním prostředí (Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 52). Některé bilingvní děti se cítí být součástí obou kultur a zjistí, že je dvojitá kultura obohacuje. Pro jiné bilingvisty je obtížné se kulturně identifikovat a cítit se oběma kulturám cizí. Jak dítě roste, uvědomuje si příslušnost k určité kultuře (Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 65). Začne přijímat sociální a kulturní očekávání svého okolí. Kulturní identita vzniká ze skupinové identity; dítě chápe svou příslušnost k určité skupině. V prvních letech školní docházky si dítě postupně uvědomuje svou kulturní identitu.

Uvědomuje si ji, když se setkává s lidmi z jiných kultur – s lidmi jiné barvy pleti a s lidmi, kteří mluví jazykem, jemuž nerozumí. Když dítě vidí tyto rozdíly, přemýšlí o jejich příčinách.

Bilingvní děti se s cizími kulturami setkávají nejčastěji.

Lachout (2017: 41) s odkazem na Soffiettiho (1960) vyčleňuje čtyři skupiny bilingvních jedinců a uvádí příklady takových jedinců.

1. *„Bilingvisté bikulturně bilingvní – např. Vietnamská komunita v České republice, turecká komunita v Německu apod.*
2. *Bilingvisté bikulturně jednojazyční – např. Němec ze severního Německa, který se přestěhuje do Tyrolska, bude sice mluvit stejným jazykem, avšak jeho kultura bude odlišná.*
3. *Bilingvisté monokulturně bilingvní – jedinci, kteří přísluší k jedné kultuře, ale ovládají dva jazyky. Např. dítě je rodiči vychováváno bilingvně, avšak jejich kultura je stejná.*
4. *Bilingvisté monokulturně monolingvní – jedinec hovoří pouze jedním jazykem a žije v prostředí s jednotnou kulturou, např. monolingvní Čech žijící na území ČR”.*

2.6 Bilingvní dítě a vzdělávací instituce

Mnoho dětí se učí dva nebo více jazyků současně nebo postupně přidávají v dalších letech další jazyk. Bilingvní dítě se na rozdíl od monolingvního musí naučit dva jazykové a sociální systémy pravidel a norem (Genesee & Nicoladis 1995 in Guzman-Orth, Lopez, Tolentino 2017: 2). Výzkumy ukazují, že vývoj dvojjazyčného a jednojazyčného dítěte se liší. Tempo vývoje se může u jednotlivých bilingvních dětí lišit, protože některé děti se učí dva jazyky od narození, zatímco jiné se nejprve učí jeden jazyk a teprve poté druhý (Barrueco, Lopez, Ong a Lozano 2012 in Guzman-Orth, Lopez, Tolentino 2017: 3). Učení se druhému jazyku se může lišit v závislosti na věku dítěte, přičemž některé děti přicházejí do školy se znalostí druhého jazyka a jiné se jej učí od začátku. Dohromady tak vzniká široká škála dětí s různou úrovní bilingvismu (Tabors & Snow 2001 in Guzman-Orth, Lopez, Tolentino 2017: 3). Mezi faktory ovlivňující vývoj bilingvního dítěte může patřit osobnost dítěte, věk, ve kterém se začalo učit jazyk, kvalita tohoto učení, jazykové schopnosti rodičů a množství jazykové praxe v obou jazycích (Birdsong

2006, E. E. García & Jensen 2010, Silva-Corvalán & Montanari 2008 in Guzman-Orth, Lopez, Tolentino 2017: 3).

Jak uvádí Lachout (2017: 117) s rostoucím počtem migrantů a smíšených manželství v České republice je otázka dvojjazyčného vzdělávání obzvláště důležitá. Definuje bilingvní vzdělávání podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2009: 28 in Lachout 2017: 117-118):

„ (...) výuka zaměřená na to, aby si žáci vytvořili komunikační kompetenci v jiném jazyce, než je jejich mateřský. U nás realizována na několika alternativních školách, v nichž se všechny nebo některé předměty vyučují v cizím jazyku, např. na gymnáziích s dvojjazyčnými třídami nebo gymnáziích připravujících žáky k mezinárodnímu bakalariátu”.

Množství bilingvistů se učí svůj první jazyk doma a druhý v průběhu vzdělávání, a to vše za předpokladu, že v procesu studia druhého jazyka nebude ztracen první (Gottardo, Grant 2008). Pearson (2007 in Gottardo, Grant 2008) definuje sociální faktory, které mohou ovlivnit zachování prvního jazyka:

- Pokud dítě v mladém věku neustále používá rodný jazyk při komunikaci s rodinou.
- Je nutná aktivní praxe pro správné použití některých gramatických struktur. Zde uvádí příklad „much” a „many” v angličtině.
- Postoj rodičů, bratrů, sester a vrstevníků k jazyku menšiny může zvýšit nebo snížit hodnotu jazyka.
- Možnost studovat první jazyk ve škole jako součást kurikula.

Existují různé typy dvojjazyčného vzdělávání. Jednou z typologií je dělení na přechodné a podpůrné bilingvní vzdělávání (Fishman, 1976; Hornberger, 1991 in Baker 2001: 192). Cílem přechodného bilingvního vzdělávání je převést dítě z minoritního mateřského jazyka do jazyka většiny, aby se dosáhlo sociální a kulturní asimilace v jazykové většině. Podpůrná dvojjazyčná výuka se naopak snaží rozvíjet u dítěte jazyk menšiny a posilovat jeho pocit kulturní identity. Otheguy a Otto (1980 in Baker 2001: 192) rozdělují podpůrné dvojjazyčné vzdělávání do dvou kategorií: statické a rozvojové. Statická podpůrná výuka se zaměřuje na udržení úrovně znalosti

mateřského jazyka, se kterou dítě nastoupilo do školy, ale neusiluje o rozvoj těchto znalostí. Rozvojová podpůrná výuka zvyšuje dovednosti dítěte v mateřském jazyce až k jeho plné znalosti. Cílem prvního typu je zabránit ztrátě mateřského jazyka, cílem druhého typu je zase zvýšit používání menšinových jazyků a udržet jazykovou rozmanitost ve společnosti.

Proces osvojování druhého jazyka lze popsat pomocí systému šesti po sobě jdoucích úrovní (Hickman 2017: 6). Popis těchto šesti úrovní a zařazení nového bilingvního žáka na tuto stupnici by mělo učitelům pomoci pochopit, jakými dovednostmi žák disponuje a jak je nejlépe rozvíjet.

1. Dítě poslouchá novou řeč jen málo nebo vůbec. Dokáže projevit porozumění a reagovat neverbálně. Při porozumění se do značné míry spoléhá na kontext řeči a rozumí některým klíčovými slovy.
2. Dítě je schopno odpovídat krátce a projevuje porozumění. Umí používat běžné fráze a klíčová slova.
3. Dítě je schopno mluvit celými větami a dobře chápe kontextovou řeč. Dokáže využít získané jazykové znalosti k jazykovému experimentování.
4. Dítě je schopno souvisle uvažovat, má rozšířenou slovní zásobu a používá více akademického jazyka, ale dělá chyby a má nižší jazykovou úroveň než jeho rodilí mluvčí.
5. Počet chyb, kterých se dítě dopouští, se snižuje. Dítě je schopno používat jazyk přesněji. Umí mluvit správněji než rodilí mluvčí.
6. Dítě je na stejné úrovni jako rodilí mluvčí jeho věku.

V pedagogickém kontextu se v České republice používá termín „*žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ)*” (Radostný, Titěrová, Hlavničková, Moree, Nosálová, Brychnáčová 2011). Tento termín se považuje za nevhodnější, protože dítěti ztěžuje učení ve škole neznalost češtiny, nikoliv samotný status migranta. Při výuce žáků s OMJ je důležité zohlednit skutečnost, že si žák současně osvojuje cizí (český) jazyk a zároveň v tomto jazyce plní školní vzdělávací program. To může mít negativní dopad na žakovu úspěšnost při učení. Kromě toho, že se žák musí naučit nový jazyk a zároveň osvojit školní program v tomto jazyce, musí se také naučit novým sociokulturním normám a začlenit se do nové komunity.

Za žáky s OMJ se považují (Wernischová, Gerhardt 2017: 3):

- žáci z migrantských rodin,
- žáci z migrantských rodin s českým občanstvím,
- děti krajanů navracejících se zpět do ČR po dlouhodobých pobytech v zahraničí (děti tzv. delegátů),
- děti z bilingvních rodin, kde dominuje jiný než český jazyk.

Při výuce žáka s OMJ musí učitel zohlednit úroveň jeho znalosti češtiny a také věk, ve kterém se dítě do České republiky přistěhovalo a jak dlouho zde pobývá (Wernischová, Gerhardt 2017: 4). Je také třeba vzít v úvahu, jaký je žákův mateřský jazyk a jak moc se liší od češtiny. Dalšími důležitými faktory jsou předchozí vzdělávací zkušenosti a úspěch na předchozí škole.

Paragraf 20 školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb, § 20) uvádí, že všichni cizinci bez ohledu na druh a legitimitu pobytu mají stejný přístup k základnímu vzdělání jako občané ČR¹. Znalost českého jazyka však není pro přijetí dítěte s OMJ do školy povinná. Děti uprchlíků z Ukrajiny s udělenou dočasnou ochranou podle zákona LEX Ukrajina (2022) musí být zapsány do české školy před uplynutím 90denní lhůty. To znamená, že každé dítě, které dlouhodobě pobývá v České republice, bez ohledu na to, zda jeho rodina hodlá v České republice zůstat, či nikoliv, je povinno navštěvovat školu. V důsledku toho bude každé cizojazyčné dítě, včetně ukrajinských uprchlíků, navštěvovat českou školu, kde se naučí druhý (nebo další) jazyk a případně se stane bilingvistou.

Dále bych se ráda zmínila o komunikaci mezi rodiči migranty a školou, kterou navštěvuje jeho dítě. V případě komunikace mezi rodičem migrantem a učitelem jeho dítěte hovoříme o interkulturní komunikaci (Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 69). Morgensternová, Šulová, Scholl (2011: 69) definují interkulturní komunikaci jako „*druh komunikace, které se účastní příslušníci odlišných kultur. Vyznačuje se tím, že účastníci komunikace naráží na rozdíly ve vzájemných komunikačních stylech a na rozdílné vnímání a chování*“. Při interkulturním kontaktu může docházet k nesouladu, tzv. kognitivní disonanci, zmatku a nepochopení (Ting-Toomey 1999 in Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 69). Komunikace může být komplikována

¹ META o.p.s. Přijetí do základní školy. [online]. *Inkluzivniskola.cz*. Poslední změna 06.04.2022. [Cit. 11.12.2022]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/prijeti-do-zakladni-skoly>

nepochopením verbálních a neverbálních projevů konverzačního partnera. Barna (1998 in Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 69) uvádí seznam bloků komplikujících interkulturní komunikaci:

1. *„Předpoklad podobnosti,*
2. *rozdílnost jazyků,*
3. *nesprávné interpretace neverbálního chování,*
4. *přítomnost předsudků a stereotypů,*
5. *tendence hodnotit,*
6. *vysoká úzkostnost.*”

Z výše uvedených důvodů může být taková komunikace značně problematická. Účastníci rozhovoru mohou špatně interpretovat verbální i neverbální komunikaci partnera (Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 72). Rodiče migranti a učitelé jejich dětí by s tím měli počítat. Špatné pochopení může v takových situacích vést k nedorozumění nebo konfliktu. Proto je vhodné diskutovat o specifikách vzdělávání v kultuře rodičů migrantů a pravidlech vzdělávání v hostitelské kultuře ještě před nástupem dítěte do dané školy.

3 Metodologická část

3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem mé práce je porozumět jazykovým strategiím, které rodiče migranti používají ve výchově svých dětí. Chtěla bych porozumět způsobům, jakými se rodiče migranti snaží udržet svůj rodný jazyk (v kontextu mé práce ruský, ukrajinský nebo jejich kombinace) v rodině a učit ho své děti, a důvodům, proč tak činí. Chtěla bych také zahrnout strategie pro studium jazyka země pobytu u dětí a způsob, jakým se tyto dva (nebo tři) jazyky kombinují při výchově dítěte. Nakonec bych ráda ukázala, jaké faktory motivují migranty k výchově dvojjazyčných dětí.

První výzkumná otázka tedy zní: Jaké strategie používají rodiče migranti pro výchovu bilingvních dětí? Jak a proč kombinují svůj mateřský jazyk a jazyk země pobytu? Druhou výzkumnou otázkou je: Proč rodiče migranti chtějí zachovat svůj mateřský jazyk v rodině a naučit ho své děti? Jaká je jejich motivace? Třetí výzkumná otázka je: Jaké metody používají rodiče migranti, aby se jejich děti naučily jejich mateřský jazyk?

3.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek mé práce tvoří rodiny migrantů, kteří se do České republiky přistěhovali z Ruska nebo Ukrajiny buď natrvalo, nebo na dobu určitou. Při výběru respondentů pro svou práci jsem se řídila dalšími kritérii. Alespoň jeden z partnerů by měl být původem z Ruska, Ukrajiny nebo Běloruska. Druhý partner může být buď migrantem, který se rovněž přestěhoval z některé z výše uvedených zemí (země původu partnerů se nemusí shodovat) či jakékoliv další země nebo může být původem z České republiky. Partneři musí společně vychovávat alespoň jedno dítě. A alespoň jedno dítě musí být v průběhu realizace výzkumu ve věku 2 až 7 let. Toto věkové rozmezí vybírám s odkazem na práci Janské (2007: 144), kde zmiňuje, že děti takového věku lze označit jako „druhou generaci“ migrantů. Rodina může plánovat zůstat v České republice natrvalo, nebo jenom dočasně.

Výběr respondentů proběhl pomocí tzv. metody sněhové koule. Pro svou práci jsem hledala participanty mezi svými známými a s jejich pomocí dál v migrantské komunitě. Také jsem hledala participanty prostřednictvím specifických facebookových skupin a sociální sítě Instagram. Nakonec se výzkumu zúčastnilo šest rodin. Pět rodin sestávalo z partnerů ze stejné země, v jedné rodině pocházeli partneři z různých zemí. Výzkumu se zúčastnily tři rodiny z

Ruska, dvě rodiny z Ukrajiny a jedna smíšená rodina z Ukrajiny a Bulharska. V dalších odstavcích popíšu jednotlivé rodiny a rodinné situace.

V první rodině oba rodiče pocházejí z východní Ukrajiny. Hlavním domácím jazykem v jejich rodině je ruština. Bydlí v České republice 15 let, mají tři děti, které se narodily tady. Dětem je 10, 6 a 4 roky, mluví rusky a česky. Od minulého roku jim začali rodiče představovat i ukrajinštinu. Příčinou se stala válka na Ukrajině a touha naučit dítě ukrajinskému jazyku. Rozhovor byl realizován osobně v Plzni. Rodinu označuji pseudonymem matky – Olha.

Ve druhé rodině oba rodiče pocházejí z hlavního města Ukrajiny, Kyjeva. Přestěhovali se do České republiky před 5 lety. Mají jedno dítě, kterému je 7 let a narodilo se ještě na Ukrajině. V rodině se mluví rusky a ukrajinsky. Přestože rodiče častěji používají ruštinu, matka učí dítě ukrajinskému jazyku. Používá k tomu speciální literaturu a zdroje z internetu, věnuje tomu určitý čas. Dítě také navštěvuje základní školu s rozšířenou výukou anglického jazyka a hodně času věnuje výuce angličtiny. Rozhovor byl realizován osobně v Plzni. Rodinu označuji pseudonymem matky – Anastázie.

Ve třetí rodině oba rodiče pocházejí z Ruska a bydlí v České republice dva roky. Jejich dítěti jsou 3 roky, narodilo se v Rusku. Navštěvuje českou mateřskou školu. Používá častěji ruštinu, ale rozumí česky a je schopno odpovědět. Matka hravou formou vysvětluje česká slova a základy jazyka podle svých schopností. Rodiče plánují nechat své dítě v českém vzdělávacím systému a považují znalost češtiny za nezbytnou. Rozhovor byl realizován pomocí programu Skype. Rodinu označuji pseudonymem matky – Anna.

Ve čtvrté rodině oba rodiče pocházejí z Ruska. Do České republiky se přestěhovali před 10 lety. Mají tři děti ve věku 9, 7 a 3 let. V rodině se mluví rusky. Matka navíc učí děti angličtině, protože je učitelkou angličtiny. Starší dítě chodí na doučování češtiny. Dvě starší děti také chodí na doučování ruštiny k ruskému učiteli. Rozhovor byl realizován pomocí aplikace WhatsApp. Rodinu označuji pseudonymem matky – Arina.

V paté rodině oba rodiče pocházejí z Ruska. V České republice bydlí 6 let a mají čtyřleté dítě narozené tady. V rodině mluví rusky. Dítě navštěvuje českou mateřskou školu a je schopno komunikovat rusky a česky. Ruštinu ale používá častěji. Rodiče s dítětem mluví rusky, češtinu

nepoužívají. Rozhovor byl realizován prostřednictvím programu Skype. Rodinu označuji pseudonymem matky – Marie.

V šesté rodině matka pochází z Ukrajiny a otec z Bulharska. Mají dvě děti, kterým je 10 a 4 roky. Starší dítě se učí na české základní škole, mladší navštěvuje českou mateřskou školu. Rodiče nemají společný jazyk. Matka mluví rusky, otec bulharsky a navzájem se dorozumí. Matka zvolila ke komunikaci doma ruský jazyk, protože je ruština podobnější bulharštině než ukrajinština. Děti ovládají kromě češtiny také ruštinu a bulharštinu. Rozdělují jazyky podle rodiče. S otcem komunikují bulharsky, s matkou mluví v domácnosti rusky, na veřejnosti používají češtinu. Rozhovor byl realizován pomocí aplikaci Telegram². Rodinu označuji pseudonymem matky – Natálie.

3.3 Metody sběru a analýzy dat

Ve své diplomové práci uplatňuji přístup případové studie (Hendl 2005: 104). Jde o výzkum sociálních skupin, kde jako sociální skupinu pojmám migrantské nebo smíšené rodiny v České republice (Hendl 2005: 105). Kladu si otázky typu „Jak?“ a „Proč?“ (Yin 1994: 17 in Hendl 2005: 105–106). Svou práci pojmám jako deskriptivní případovou studii, jelikož se snažím popsat určitý jev, tedy bilingvní výchovu dětí z migrantských nebo smíšených rodin. Jako metodu sběru dat pro svou práci jsem zvolila polostrukturované rozhovory. Metodu polostrukturovaných rozhovorů považuji pro tuto práci za nejvhodnější, protože tazatel má během rozhovoru návod ve formě seznamu určitých otázek. Díky tomu seznamu má tazatel přehled témat, která nesmí být opomenuta (Hendl 2005: 174). Pomocí strukturovaných rozhovorů jsem získávala odpovědi od respondentů, které byly vhodné pro porovnání reakcí různých jedinců. V rámci těchto rozhovorů jsem se zaměřovala na témata jako jazykové strategie, metody učení jazyka, motivace pro výuku českého a mateřského jazyka dítěte, mezigenerační vztahy v rodině, komunikaci mezi sourozenci, vzdělávací instituce, které dítě navštěvuje, a kontakty rodiny s krajany. Rozhovory byly vedeny v ruštině. Struktura rozhovorů v češtině je uvedena v příloze. Rozhovory trvaly 40 minut až 1,5 hodiny. Vše jsem po informovaném souhlasu respondentů nahrávala na diktafon.

² Telegram je mobilní aplikace populární na Ukrajině. Slouží k posílání zpráv a k bezplatnému volání v rámci jedné země nebo do jiných zemí.

Pro analýzu dat získaných polostrukturovanými rozhovory jsem použila program MAXQDA. Začala jsem přepisem nahraných rozhovorů metodou doslovné transkripce (Hendl 2005: 207). Pro účely analýzy jsem použila metodu otevřeného kódování. Nejprve jsem postupně pročetla každý přepsaný rozhovor a při čtení si dělala poznámky o možných významech výpovědí respondentů. Poté jsem se zaměřila na opakující se témata a barevně je označila. Tato témata souvisela s dříve položenými výzkumnými otázkami. Každé téma bylo označeno jinou barvou, aby bylo snazší přecházet od jednoho tématu k druhému. Důraz byl kladen na porovnání odpovědí jednotlivých účastníků v rámci každého opakujícího se tématu.

3.4 Etické otázky a možná omezení studie

Omezením mé práce může být neochota respondentů sdělit některé podrobnosti o vnitřním fungování rodiny nebo výchově dětí. Citlivou otázkou může být také motivace rodičů vychovávat své dítě v určitém jazykovém prostředí. Dalším omezením může být samotná zkušenost s migrací, protože některé z těchto zkušeností mohou být příliš osobní nebo nepříjemné. Na druhou stranu však komunikace s respondenty v této práci nebyla omezena jazykovou bariérou, která je častým omezením ve studiích o migraci a cizincích. Alespoň jeden rodič z každé rodiny odpovídal na otázky jazykem, který lze označit jako jeho/její mateřský.

Při práci na této studii jsem se řídila etickým kodexem Americké sociologické asociace (American Sociological Association 2008). Všichni účastníci výzkumu si byli vědomi, že moje práce s údaji, které jsem shromáždila, neohrozí jejich anonymitu. Respondenti udělili souhlas se zpracováním údajů a jejich následným použitím v této práci. Před každým rozhovorem byl získán ústní informovaný souhlas, který byl rovněž zaznamenán na diktafon. Všichni respondenti byli informováni o podmínkách výzkumu a souhlasili s nimi (Hendl 2005: 155). Při popisu rodin a u citací z rozhovorů nejsou použita reálná jména respondentů.

4 Interpretace dat

Interpretace dat se skládá z analýzy dat získaných pomocí kvalitativní metody polostrukturovaných rozhovorů. Analýza je strukturována do dvou částí. První část se zaměřuje na odpověď na otázku „Jak?“, tj. popisuje metodiky a postupy, které rodiče migrantů používají k výuce jazyků svých dětí. V této části jsou diskutovány jazykové strategie, které jsou používány rodinami migrantů, role jednotlivých osob ve výuce jazyků a způsoby, jakými rodiče učí své děti. Dále jsou prezentovány způsoby, jak děti mluví a používají různé jazyky. Druhá část analýzy se zabývá odpovědí na otázku „Proč?“, tj. typy motivací, které podněcují rodiče migranty k výchově bilingvního dítěte. V této části jsou rovněž popsány důsledky vícejazyčné výchovy, jak je vidí samotní rodiče, včetně vlivu na identitu dítěte a jeho kulturní a rodinné vazby.

V případě všech dětí z rodin, které se zúčastnily mého výzkumu, se jedná o přirozený bilingvismus. Děti se učí oba jazyky v příslušných jazykových společnostech přirozeným způsobem, v interakci s mluvčími obou jazyků (Jelínek 2004). Typ bilingvismu, který popisují ve své práci, lze označit jako sukcesivní, poněvadž jde o děti migrantů žijících v cizí zemi (McLaughlin 1978 in Jelínek 2004). Příkladem sukcesivního typu bilingvismu je migrantská rodina, kde se mluví výhradně mateřským jazykem rodičů a s druhým jazykem se dítě začíná seznamovat mimo rodinu v pozdějším věku (například od 3 let). V jedné zmíněné smíšené rodině, kde matka pochází z Ukrajiny a otec z Bulharska, je dvojjazyčnost dětí charakteristická pro simultánní bilingvismus. To znamená, že dítě je seznamováno s oběma jazyky paralelně (Jelínek 2004). Takový typ bilingvismu je příznačný pro rodiny, kde je každý z partnerů rodilým mluvčím jiného jazyka. V případě každé rodiny se jedná o bilingvismus národní, jelikož neznalost českého jazyka je pro dítě riziková v kontextu úspěchu při studiu a na trhu práce (Skutnabb-Kangas 1981 in Liddicoat 1991).

V případě dětí ze tří zúčastněných rodin lze hovořit o vícejazyčnosti neboli plurilingvismu, která se vyznačuje tím, že jednotlivec ovládá dva a více jazyků (Lachout 2017: 19). To se vztahuje ke dvěma rodinám z Ukrajiny, kde rodiče učili své děti ukrajinsky i rusky a ty si dál osvojovaly češtinu. Další rodinou s vícejazyčnými dětmi je smíšená ukrajinsko-bulharská rodina, kde děti ovládají češtinu, ruštinu a bulharštinu.

4.1 Jazykové strategie pro výchovu dítěte/děti

4.1.1 Zvolené strategie v rodinách

Naprostá většina dotazovaných rodin (5 ze 6) patřila ke třetímu typu podle výše uvedené typologie Lachouta (2017: 108-110): rodiče používají stejný mateřský jazyk, který není shodný s jazykem sociálního okolí. S dítětem rodiče komunikují ve svém mateřském jazyce a jazyk společnosti si dítě osvojuje mimo rodinu. V případě výzkumného vzorku mé práce lze hovořit nejen o mateřském jazyce, ale u některých rodin o jazykové kombinaci (směs ruštiny a ukrajinštiny u zúčastněných ukrajinských rodin). Další rodina se skládala z partnerů pocházejících z různých zemí a mluvících různými jazyky, manželky z Ukrajiny a manžela z Bulharska.

Pět rodin, skládajících se z partnerů ze stejné země, zvolilo pro výchovu svých dětí strategii „Jazyk menšiny v rodině“ (Bouko, Carton, Limacher-Riebold, O'Malley, Rosenback 2020: 26). Oba rodiče mluví s dítětem svým mateřským jazykem a nepoužívají v domácnosti jazyk okolní společnosti – češtinu. Mateřský jazyk rodičů se pak stane jazykem domácím, kterým dítě mluví ve všech komunikačních situacích se svou rodinou. Většinový jazyk, tj. čeština, se používá mimo domov, ve škole a při komunikaci s ostatními. Pro dítě existuje jasné rozdělení na menšinový a většinový jazyk (Bouko, Carton, Limacher-Riebold, O'Malley, Rosenback 2020: 26). Tato metoda je v rodinách s rodiči migranty častou volbou (Morgensternová, Šulová, Scholl 2011: 100).

Ukrajinsko-bulharská smíšená rodina používala strategii „Jeden rodič, jeden jazyk“. Tato strategie patří k nejčastěji používaným (Bouko, Carton, Limacher-Riebold, O'Malley, Rosenback 2020: 25). Podle ní si každý rodič zvolí jazyk, kterým bude s dítětem komunikovat, a posléze používá pouze tento zvolený jazyk. Rodiče si také zvolí rodinný jazyk, kterým budou mluvit společně. V případě této rodiny však žádný rodinný jazyk zvolen nebyl, rodiče spolu komunikovali každý svým vlastním jazykem. Tato rodina dospěla k následujícímu rodinnému jazykovému řešení. Rodiče se rozhodli spolu mluvit rusky (manželka) a bulharsky (manžel) s tím, že si takto vzájemně rozumí. Následně matka komunikuje s dětmi rusky a otec s dětmi bulharsky. Děti odpovídají a oslovují každého z rodičů jazykem, kterým s ním komunikují: matka rusky a otec bulharsky. Děti navštěvují českou mateřskou a základní školu, kde mluví česky. Komunikace mezi rodiči a dětmi měla i některé rysy strategie „Čas a místo“ (Bouko,

Carton, Limacher-Riebold, O'Malley, Rosenback 2020: 26). S otcem děti češtinu nepoužívají, ale s matkou mimo domov komunikují jazykem okolní společnosti – česky.

V každé z rodin navštěvovaly děti česky mluvící mateřskou nebo základní školu. V případě škol navštěvovaly všechny děti až na jednu výjimku státní školy se standardním programem. Jedno dítě navštěvovalo soukromou základní školu s rozšířenou výukou anglického jazyka, kde probíhala mnohahodinová výuka anglického jazyka a práce s rodilými mluvčími. Toto dítě se kromě ruštiny, ukrajinštiny a češtiny intenzivně učilo také angličtinu, přestože oba jeho rodiče pocházeli z Ukrajiny a komunikovali ukrajinsky a rusky. Žádné z dětí ve výzkumu nikdy nenavštěvovalo zahraniční vzdělávací instituci (dokonce i děti narozené mimo Českou republiku se před nástupem do školky nebo školy přestěhovaly do České republiky). Žádné z dětí také nikdy nenavštěvovalo mateřskou nebo základní školu zaměřenou na vzdělávání dětí cizinců, kde by výuka probíhala v jiném než českém jazyce.

4.1.2 Osvojení si češtiny

Většina dotazovaných rodičů měla na výuku češtiny svých dětí stejný názor. V žádné z dotazovaných rodin se nenašli rodiče, kteří by se narodili v České republice a mluvili česky od narození. Úroveň znalosti českého jazyka byla mezi rodiči rozdělená: jedna rodina žila v České republice více než 15 let a měla pokročilou úroveň znalosti českého jazyka. Další rodina se do ČR přistěhovala před dvěma lety a rodiče mají jenom základní znalost češtiny, mimo domov a v práci většinou komunikují anglicky. Zbytek rodin žije v České republice v průměru 5 až 10 let a rodiče mají dobrou znalost češtiny, ale podle sebehodnocení dělají v řeči chyby a mají zřejmý přízvuk. Bez ohledu na délku pobytu v ČR a úroveň znalosti českého jazyka se množství rodičů přiklonilo k názoru, že rodič cizinec není schopen naučit své dítě česky na odpovídající úrovni. Rodiče uváděli, že se začali učit česky až po přestěhování do ČR, tedy v dospělosti. Z tohoto důvodu není jejich jazyková úroveň na úrovni rodilého mluvčího, dělají chyby, mohou nesprávně používat slova, skládat věty a mají přízvuk. S ohledem na výše uvedené byla většina rodičů přesvědčena, že nejsou schopni své dítě naučit správně česky.

„Měli jsme známou rodinu, kde oba mluvili se svými dětmi česky. Viděli jsme, že mluví s přízvukem, s chybami. To jsme nechtěli dělat (...) Nechtěli jsme s naším dítětem komunikovat česky, protože jsme nechtěli dítěti od narození vštěpovat špatný základ.“ (Olha, matka z Ukrajiny)

V mnoha rodinách dítě šlo do české mateřské školy bez znalosti českého jazyka. Časem se ale učilo a své jazykové dovednosti zlepšovalo. V dalším studiu na základní škole nebránila úroveň znalosti češtiny dítěti v pokroku.

„Když můj syn nastoupil do školky, mluvilo se tam jen česky a anglicky, jinými jazyky ne. Nejdřív chodil domů a stěžoval si, že ničemu nerozumí. Díky tomu, co tam učitelky dětem říkaly a ukazovaly, však začal domýšlet význam slov a výrazů. Teď už češtinu ovládá dobře a mluví už téměř bez přízvuku, jak podotýkají jeho učitelé.” (Anastázie, matka z Ukrajiny)

Pouze jedna rodina, rodina Anny z Ruska, učila své dítě (3 roky) základům českého jazyka. Rodiče učili dítě hravou formou česká písmena a základní česká slova v rozsahu vlastních znalostí. Za zmínku stojí, že tato rodina žije v České republice nejméně ze všech respondentů. Přistěhovali se v roce 2021. Zároveň sama matka hodnotí svou úroveň znalosti češtiny jako umožňující základní komunikaci. Tuto úroveň však podle jejích slov nelze označit za plynulou znalost jazyka. Její dcera v České republice bydlí od dvou let. Dítě také navštěvuje českou mateřskou školu a rozvojové aktivity. Dítě má zatím spíše pasivní znalost češtiny, při oslovení rozumí a dokáže odpovědět, ale většinu času mluví „domácím” jazykem. Tato rodina však také poukazuje na to, že kontakt s rodilými mluvčími ve školce a v kroužcích je nezbytný pro to, aby se dítě naučilo jazyk. Zmíněná jazyková praxe s matkou má spíše doplňkový charakter. Tyto aktivity nemohou nahradit výuku jazyka s rodilými mluvčími a komunikaci s nimi. Cílem je podle matky tedy procvičování slovíček a frází a rozšíření slovní zásoby dítěte.

„Studuji s ní. Nemáme tu žádné české přátele. Češtinu slyší v dětských kroužcích. Dřív chodila do školky, ale ze zdravotních důvodů jsme museli prozatím přestat chodit do školky. Za chvíli se do školky vrátí. V jednom z kroužků je trenérka z Ukrajiny, mluví s dětmi česky, ale protože je tam naše dcera nejmladší, občas jí pomáhá, překládá. Celkově ale dcera česky rozumí. Davový efekt funguje, dělá to, co ostatní. V jiném kroužku je trenérka Češka, všechno je tam v češtině, ale protože jsou tam všechny děti jejího věku, nemá problémy s porozuměním. Sice ještě nemluví plynule česky, ale mám pocit, že rozumí mnohem víc než já. V ruštině už mluví s jistotou.” (Anna, matka z Ruska)

To, jak cvičí s dcerou česká slova, Anna popisuje následujícím způsobem:

„Říkám jí slova, která znám a kterým dítě rozumí, například když jdeme kolem divadla a já řeknu ‚tahle budova se nazývá takhle‘. Zatím na jazykové kurzy nechodíme, ale myslím, že později, až se vrátíme do školky, zkusíme navštívit nějaké lekce s rodilým mluvčím, aby dcera zlepšila své každodenní komunikační dovednosti.“ (Anna, matka z Ruska)

Druhou rodinou, kde rodiče (v tomto případě pouze matka) používali s dětmi češtinu, byla ukrajinsko-bulharská. Matka v dané rodině měla dobré znalosti českého jazyka, a přestože v domácnosti s dětmi mluvila rusky, mimo domov s dětmi používala jazyk okolní společnosti, češtinu. I v této rodině však zůstaly vzdělávací instituce hlavním způsobem, jak se děti učily jazyk. Podle rodičů je pobyt v jazykovém prostředí a komunikace s rodilými mluvčími při výuce češtiny pro dítě cizince nepostradatelná. Každé dítě se tedy po vstupu do české vzdělávací instituce považovalo za žáka s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Častým jevem je to, že se dítě učí svůj první jazyk doma a druhý ve vzdělávacích institucích (Gottardo, Grant 2008). Pearson (2007, citovaný v Gottardo a Grant, 2008) uvádí jako jeden ze způsobů zachování prvního jazyka dítěte po vstupu do vzdělávací instituce, kde se učí ve druhém jazyce, pravidelnou komunikaci v mateřském jazyce doma. Výzkumný vzorek mé studie ukázal, že tento způsob je účinný.

4.1.3 Osvojení si rodného jazyka

Pokud jde o osvojení si rodného jazyka dítětem, rodiny používají různé strategie a v této otázce se liší. Většina rodičů odpověděla, že netráví čas výukou domácího jazyka svých dětí, ale ty se učí přirozeným způsobem během rozhovorů s nimi. To však může vést k tomu, že děti sice umí „domácí“ jazyk, ale neznají abecedu tohoto jazyka (v tomto případě cyrilici, která se používá v ruštině, ukrajinštině a bulharštině). Z tohoto důvodu děti nejsou schopny číst a psát v rodném jazyce nebo jsou jejich schopnosti čtení a psaní omezené.

„Možná je to z naší strany špatně, ale protože žijeme tady a neplánujeme se vrátit, neučila jsem je ukrajinskou a ruskou abecedu. Mají konverzační základ, umějí se domluvit. Myslím, že pokud budou v budoucnu chtít, zvládnou to sami, zvlášť pro dospělého člověka je to snadné. Vždyť i třeba moje nejstarší dítě mi neumí psát zprávy v ruštině, takže si dopisujeme česky.“ (Olha, matka z Ukrajiny)

Na druhou stranu se někteří rodiče výuce mateřského jazyka svých dětí věnují intenzivně. Příkladem je rodina Anastázie, další matky z Ukrajiny. Navzdory tomu, že mezi manžely a

dítětem probíhá komunikace v ruském jazyce, přejí si rodiče, aby se dítě naučilo i ukrajinsky. V tomto případě si rodina vytvořila vlastní strategii výuky jazyků. Stejně jako ostatní respondenti i tyto rodiče spoléhali při výuce češtiny svého dítěte hlavně na mateřskou školu a pak na základní školu. Cílovými jazyky v rodině jsou ruština a ukrajinština. Běžná komunikace mezi rodiči a dítětem probíhá v ruštině. Rodina sleduje veškeré filmy nebo pohádky v ukrajinském jazyce. Matka věnuje čas výuce s dítětem, při které si společně čtou pohádky v ruštině nebo ukrajinštině a procvičují psaní v těchto jazycích. Díky těmto aktivitám dítě zná nejen celkově azbuku, ale i obě abecedy: ruskou a ukrajinskou³, vidí mezi nimi rozdíl a umí je používat. Totéž platí pro mluvení, dítě je schopno pochopit, jakým jazykem (rusky nebo ukrajinsky) je osloveno, a ve stejném jazyce reagovat.

„Ano, azbuku zná velmi dobře. Protože mluvím rusky, rozumí tomu, co slyší, a učí se. Vždycky se díváme na všechny filmy, na všechny pohádky v ukrajinštině, pokud nechodíme do kina. Čteme ukrajinské knížky, píšeme ukrajinská písmena. Jsou téměř totožné s těmi ruskými, vysvětlují rozdíl (...) Prostě chci, aby uměl ukrajinsky, ne jen rusky (...) Mám spoustu materiálů, většinu jsem si přivezla z Ukrajiny, něco беру z internetu. Nej dřív jsme se učili písmena, pak podle obrázku říkat, jak se něco jmenuje v ruštině a ukrajinštině. Pak jsem mu vytiskla úkoly, které byly v ukrajinštině, četla jsem mu ukrajinsky a říkala, jak by to bylo v ruštině. Když se pak naučil číst, uměl přečíst úkol v ukrajinštině i v ruštině. Ukrajinsky mluví trochu s přízvukem, ale v zásadě oba jazyky zná.” (Anastázia, matka z Ukrajiny)

Druhým příkladem je rodina Ariny z Ruska. Doma se rodina dorozumívá rusky. Arina se s dětmi věnuje také výuce anglického jazyka, protože je sama učitelkou angličtiny. Aby si děti udržely a zlepšily své znalosti ruštiny, dostávají dvě nejstarší (10 a 7 let) každý týden navíc lekce ruského jazyka od ruského učitele. Tento učitel pochází z Ruska a již má zkušenosti s výukou dalších dětí ruských migrantů. Starší dítě navštěvuje také doučování českého jazyka, protože zpočátku mělo ve škole s češtinou problémy a dostávalo kvůli tomu horší známky. Po lekcích s doučovatelem se situace zlepšila.

³Ruská a ukrajinská abeceda vycházejí z cyrilice, ale liší se. Obě abecedy mají 33 písmen. Ruská abeceda má písmena Ёё, Ъ, Ы, Ээ, která se v ukrajinské abecedě nepoužívají. Ukrajinská abeceda má písmena Ѓ, Єє, Іі, Ії, která se v ruské abecedě nepoužívají. [online]. [cit. 2023-03-04]. Dostupné z <http://surl.li/gtoog>

Dalším příkladem je rodina Marie z Ruska, která vycházela ze zkušeností jiných matek z Ruska, které vychovávají děti v České republice. Dřívější studie také zmiňují, že zkušenost známých a lidí z komunity má určitý vliv na to, jak rodič své dvojjazyčné dítě vychová (Lee, Shetgiri, Barina, Tillitski, Flores 2016: 5–6).

„Ano, věnuju tomu čas. Se svým dítětem čtu pohádky v ruštině. Plníme úkoly v ruštině, stahuji je z internetu. Zním tady v Čechách několik maminek, které také učí své děti rusky, a já jsem je ze začátku hodně poslouchala a prosila o radu.” (Marie, matka z Ruska)

Pokud jde o komunikaci s vrstevníky, respondenti neměli tendenci záměrně vyhledávat rodiny migrantů s vrstevníky svých dětí. U mladších dětí tvoří většinu známých vrstevníků ostatní děti v mateřské škole a děti, které s nimi navštěvují rozvojové aktivity a kroužky. Každá rodina má však alespoň několik krajanů, které zná. Tyto vztahy se zpravidla vytvářejí přirozeně v průběhu adaptace v České republice, bez záměrného vyhledávání vztahů s krajany. Pokud má známá rodina děti podobného věku, bude mít dítě kontakt s krajanem vrstevníkem. Co se týče mateřské a základní školy, ve většině tříd je alespoň jeden spolužák, který mluví rusky nebo ukrajinsky. Respondenti poznamenali, že v posledním roce do každé třídy přibyli noví žáci z Ukrajiny, čímž se zvýšil počet vrstevníků hovořících rodným jazykem dětí. Respondenti obecně u svých dětí nepozorují výrazné preference ve výběru kamarádů.

„Letos mají ve školce a škole děti, které se dorozumívají buď ukrajinsky, nebo rusky. Nejstarší syn ve škole má chlapce Mykytu, ten přišel dřív, přišel z Ukrajiny před válkou. Ve škole se s ním kamarádí. Mladší děti komunikují česky. Jsou tam opět rusky a ukrajinsky mluvící kamarádi, kteří se dorozumívají těmito jazyky. Ale je jich málo, komunikují hlavně ve škole a ve školce s českými dětmi.” (Olha, matka z Ukrajiny)

Lze tedy konstatovat, že rodiče, kteří se zúčastnili této studie, záměrně pro své děti nevyhledávali vrstevníky stejného původu. Děti zase při komunikaci nedávají přednost krajanům, ale rádi komunikují s vrstevníky krajany, když jsou s nimi ve stejném kolektivu. Děti však nepociťují potíže při komunikaci s českými vrstevníky.

4.1.4 Specifika řeči bilingvních dětí

Respondenti měli na dotaz týkající se specifických charakteristik bilingvistů odlišné odpovědi v porovnání s literaturou, která byla dříve uvedena. Jak jsem vysvětlila v teoretické

části, existují tři řečová specifika bilingvních jedinců, která nejsou považována za patologická. Jsou to jazyková interference, přepínání jazykových kódů a míchání jazyků. Jazykovou interferencí se rozumí vliv jednoho jazyka na druhý, který „*se projevuje přenosem prvků z jednoho jazyka na jiný, a to jak ve formě přenosu struktur jazyka, jeho gramatických pravidel (např. používání koncovek z jednoho jazyka v jazyce druhém, tvary sloves a mnohé jiné), tak i ve formě přenosu v rovině lexikální (přenos slov) nebo fonologické (ve výslovnosti, kde jsou interference častým jevem)*” (Lachout 2017: 82). Přepínání kódů se projevuje střídáním různých jazyků nebo jazykových úrovní během rozhovoru. Tyto hranice mohou být rozlišitelné například mezi jednotlivými větnými frázemi, ale mluvčí si často nevšimá, že mezi nimi přepíná (Lachout 2017: 84). Toto použití slov z různých jazyků může být rušivé pro posluchače a ovlivňovat srozumitelnost výpovědi (Lachout 2017: 85–86).

Podle literatury může k výskytu výše uvedených specifických rysů řeči u dětí docházet kvůli nedostatečné znalosti jazyka nebo neporozumění sociolingvistickému kontextu (Bergman 1976 in Redlinger 1979: 16), je však obtížné tomuto jevu zcela zabránit (Rüke-Dravina 1967 in Redlinger 1979: 17–18). Každý rodič, který se zúčastnil výzkumu (až na jednu výjimku) tvrdil, že jeho dítě v komunikaci úspěšně rozlišuje jazyky. Respondenti tvrdili, že děti oddělují češtinu a „domácí” jazyk/jazyky. Podle odpovědí rodičů děti dobře rozumí, ke které situaci se daný jazyk vztahuje. Mladší děti předškolního věku podle respondentů rozumí rozdíl mezi jazyky, jsou schopny odpovědět na otázku „Jak by to bylo v češtině/jiném jazyce?”, rozumí, že komunikace s rodiči probíhá v „domácím” jazyce, zatímco komunikace mimo domov probíhá v češtině. Starší děti, které již navštěvují základní školu, jsou schopny komunikovat rovnocenně v českém i „domácím” jazyce a úspěšně se orientovat v sociálních situacích a prostorech. Respondenti uvedli, že s rodiči děti mluví výhradně „domácím” jazykem. V případě ukrajinsko-bulharské rodiny děti rozlišovaly jazyky na matčin a otcův. Podle matky děti míchaly jazyky, když mluvily s oběma rodiči současně. V tomto případě děti konstruovaly samostatné věty v obou jazycích. Věty v obou jazycích vyslovovaly střídavě. Ke změně jazykového kódu dochází nejčastěji na koncích vět, kdy se mění konverzační partner (z matky na otce nebo naopak).

Jediný rodič, který na mou otázku ohledně míchání jazyků odpověděl kladně, byla Anastázie.

„Před školou jazyky nemíchal. Ted', když mluví o nějakém úkolu ze školy, dokáže říct české slovo. Protože si myslím, že ne vždycky ví, jak se to řekne rusky. Musí u toho přemýšlet. On už o těch úkolech přemýšlí v češtině. A v běžném životě mluví normálně.“ (Anastázia, matka z Ukrajiny)

Odpověď Anastázie se shoduje s výše uvedenou teoretickou literaturou. Bilingvní jedinec může mít rozvinutější slovní zásobu v jednom jazyce, ale v jiném jazyce dokáže přesněji formulovat odborné termíny (Grosjean 1985, 1994 in Baker 2001: 8–9). Je to z toho důvodu, že se tyto jazyky naučil v různých kontextech, takže každý z nich je spojen s jinou oblastí znalostí a životních zkušeností.

Během prvního rozhovoru jsem do plánu rozhovoru přidala novou otázku. Tato otázka zní takto: Pokud je v rodině více dětí, jakým jazykem spolu mluví? V první rodině, se kterou jsem vedla rozhovor, byly tři děti. Podle odpovědí rodičů spolu děti bez ohledu na věk mluvily rusky, aniž by přešly do češtiny a používaly česká slova. Stejně odpověděli i ostatní respondenti. V domácnosti děti používají „domácí“ jazyk i mezi sebou, když nemluví s rodiči. Děti ze smíšené ukrajinsko-bulharské rodiny komunikovaly převážně v matčině jazyce, tedy v ruštině. Z dat shromážděných během výzkumu lze tedy vyvodit závěr, že takové přístupy k jazykové výchově, jako jsou „Jazyk menšiny doma“ a „Jeden rodič – jeden jazyk“, pomáhají dítěti úspěšně oddělit a odlišit od sebe jazykové systémy, což vede k menšímu počtu výskytů jazykových interferencí.

Dále bych se ráda zaměřila na vedlejší účinky dvojjazyčné výchovy. Ráda bych se zmínila o případě dítěte z jedné ukrajinské rodiny, která se zúčastnila výzkumu. Chlapec ve věku deseti let trpěl výslovnostní vadou známou jako šišlavost. Konkrétně měl obtíže s artikulací hlásky [š] v ruštině, místo níž vyslovil hlásku [s]. Jeho rodiče plánovali zahájit výuku u logopeda, ale časem si všimli, že chlapec nemá s výslovností hlásky [š] v češtině žádné problémy. Dítě má tedy poruchu řeči, když používá jeden jazykový systém, a nemá podobné problémy, když používá jiný jazykový systém. Rodiče jsou v tuto chvíli na pochybách, co dál, a přemýšlejí, zda má smysl poslat dítě k rusky mluvícímu logopedovi. Je třeba poznamenat, že v době rozhovoru matka tuto skutečnost nesdělila, protože si ji nepamatovala. Později mi ji však v neformálním rozhovoru sdělil jeden z jejich rodinných přátel. Poté matka podrobnosti o specifikách synovy řeči mluvila podrobněji. Jak je vidět, rodič nemusí věnovat velkou pozornost obvyklému způsobu mluvení svého dítěte. V tomto případě předpokládám, že se v dětské řeči stále může vyskytovat (nebo se vyskytovala dřív, když dítě bylo v mladším věku) výše zmíněná jazyková interference, kterou

skoro všichni rodiče popírali. Jazyková interference nemusí příliš vybočovat z celkového způsobu řeči dítěte, a proto jí rodiče nemusí věnovat pozornost. To by mohlo vysvětlovat značný rozdíl mezi výstupy, které jsem získala svým výzkumem, a teoretickou literaturou na téma bilingvismu u dětí. V rámci svého výzkumu jsem nedělala rozhovory se samotnými dětmi, pouze s jejich rodiči, takže nemohu posoudit, jak děti skutečně mluví, a ve své práci uvádím subjektivní hodnocení dětské řeči pohledem rodičů.

Mnoho respondentů uvedlo, že jejich dítě začalo mluvit o něco později než jejich jednojazyční vrstevníci. Toto zpoždění však bylo nevýznamné a nevyvolávalo u rodičů a pediatrií obavy. Mladší děti⁴, které se zúčastnily výzkumu do 4 let věku, podle odpovědí rodičů mluvily převážně v domácím jazyce. Český jazyk děti vnímaly spíše pasivně: rozuměly učitelkám v mateřské škole nebo při aktivitách a v kroužcích a chápaly, co se po nich požaduje. Avšak tato skupina dětí častěji používala pro komunikaci „domácí“ jazyk a projevovala v něm větší aktivitu.

4.2 Motivace rodin k výchově dvojjazyčného dítěte

Rozhodnutí rodičů vzdělávat své děti ve dvou jazycích ovlivňuje mnoho faktorů, včetně vlivu okolní společnosti a úrovně jazykových znalostí rodičů (Lee, Shetgiri, Barina, Tillitski, Flores 2016). Rodiče, kteří žijí mimo svou rodnou zemi a snaží se své děti učít svému mateřskému jazyku, jsou často přesvědčeni o důležitosti zachování kulturní a jazykové identity, předávání kulturních hodnot a rozvoji mezigenerační komunikace v rodině. Jejich přesvědčení spočívá také v úzkém propojení jazyka a kultury, přičemž někteří z nich mohou být motivováni vlasteneckými pohnutkami. Znalost druhého jazyka navíc může dětem pomoci ve škole a při studiu dalších jazyků a rodiče se domnívají, že znalost více než jednoho jazyka zvyšuje šance jejich dětí na budoucí kariéru.

Hlavním důvodem pro vzdělávání dítěte v mateřském jazyce, jak ukázaly odpovědi respondentů mého výzkumu na otázku „Proč jste se s partnerem rozhodli učít své dítě dva jazyky?“, byla poměrně jednoduchá a jasná odpověď: „Protože to je můj mateřský jazyk.“ Respondenti mého výzkumu uváděli, že pro ně bylo mnohem pohodlnější komunikovat s dětmi doma v jejich vlastním jazyce než v cizím. Někteří z nich měli pochybnosti, zda mají své děti učít

⁴ Mladší v kontextu zúčastněných rodin. Podmínkou k tomu, aby se rodina dostala do výběrového vzorku, bylo alespoň jedno dítě v rodině ve věkovém rozmezí 2–7 let. Zúčastněné rodiny ale měly i starší děti ve věku až 10 let.

češtině sami (jak bylo zmíněno dříve, všichni respondenti se shodli, že ne), ale nikdo z nich nepochyboval výuku mateřského jazyka.

Respondenti dále uváděli tyto důvody a motivace: integrace dítěte do české společnosti, kvalita vzdělávání dítěte, celkový rozvoj dítěte, udržení vlastní kultury v rámci rodiny a mezigenerační komunikace. Většina respondentů byla přesvědčena, že zde chtějí žít i nadále. Dvě rodiny z Ruska si nebyly jisté svými budoucími plány a připouštěly myšlenku na další stěhování. Každý z respondentů však uvedl, že učení češtiny je nezbytné pro adaptaci a integraci do české společnosti, a proto nepochybovali o tom, že se dítě musí učit česky od co nejtějššího věku, aby dosáhlo úrovně rodilého mluvčího. Proto žádné z dětí nenavštěvovalo vzdělávací instituci s výukou v jiném než českém jazyce. Každé z dětí ovládalo češtinu ve větší či menší míře podle svého věku a bylo vyučováno tak, aby se česky učilo i nadále. Matka rodiny, která žije v České republice od roku 2021 a není si jistá svými plány do budoucna, se k tomu vyjádřila takto:

„Život jde dál. I když se odstěhujeme, žijeme tu teď. Musíme se přizpůsobit.“ (Anna, matka z Ruska)

4.2.1 Pragmatické důvody

Respondenti uváděli, že by nechtěli své dítě připravit o možnost mluvit plynule jiným jazykem, a proto nepochybovali o tom, že výuka češtiny je nutná. Další motivací pro respondenty byl rozvoj jejich dětí. V mnoha případech chtějí rodiče co nejlépe využít prvních let života svých dětí a věří, že se v tomto období mohou rychle a dobře učit. Výuka jazyků je klíčovým aspektem raného vývoje a mnoho rodičů věří, že dvojjazyčné vzdělávání může jejich dítěti v budoucnu poskytnout značnou výhodu. Chtějí vytvořit příznivé prostředí, ve kterém se jejich dítě může co nejefektivněji učit a rozvíjet a využít všech příležitostí, které se v raném dětství otevírají. Proto rodiče věří, že investice času a úsilí do dvojjazyčného vzdělávání jim může přinést velké výhody a pomoci jim v budoucnu uspět. Podle respondentů znalost několika jazyků pozitivně ovlivní schopnost dítěte učit se další jazyky. Jak jsem již zmínila výše, jedno z dětí navštěvovalo soukromou základní školu s rozšířenou výukou angličtiny a angličtinu se učilo také doma z knih a prostřednictvím mobilních aplikací, jako je Duolingo. Jeho matka se domnívá, že dítě v jeho věku je schopno vstřebat a osvojit si mnohem více informací než dospělý člověk.

„Rozhodli jsme se ho zapsat do státní školy, kde se učí česky, ale také mají hodně angličtiny. Jsem přesvědčená, že dítě se do určitého věku může naučit spoustu jazyků, a já mu chci tuto

možnost dát. Ve škole má tři hodiny angličtiny týdně a jednu hodinu s rodilým mluvčím. Vidím, jak rychle a snadno se učí, jak nasává nové znalosti jako houba. I kdyby nezůstal v Česku, měl by o jeden jazyk navíc. Kromě jazyků chodí také do sportovního, šachového a přírodovědného kroužku. Myslím, že by měl chodit hned, dokud je ještě malý. Pak vyroste a nebude chtít. Dokud ho to zajímá, dělá to, měli bychom ho naučit co nejvíce věcí a také jazyků.” (Anastázie, matka z Ukrajiny)

Většina respondentů také předpokládala, že dvojjazyčnost bude rozvíjet mozek a kognitivní schopnosti dítěte, což pozitivně ovlivní jeho schopnost učit se i v jiných oblastech. Další věcí, která souvisí s kvalitou vzdělávání, byla znalost českého jazyka. Respondenti poukazovali na to, že plynulá znalost státního jazyka by zlepšila vzdělávací výsledky dítěte jak na základní škole, tak dále na střední škole/gymnáziu a na vysoké škole. Plynulá znalost češtiny by také dítěti poskytla mnohem lepší výběr a výhodu v zaměstnání oproti člověku, který česky neumí nebo má nízkou jazykovou úroveň. Pokud jde o mateřský jazyk, respondenti uvedli, že doufají, že bude mít pozitivní vliv na budoucí konkurenceschopnost jejich dětí v zaměstnání. Dřívější studie také ukazují, že rodiče často vybírají dvojjazyčnou výchovu pro své děti kvůli přesvědčení, že znalost několika jazyků jim pomůže ve vzdělávacím procesu nebo při hledání zaměstnání v budoucnu (Lee, Shetgiri, Barina, Tillitski, Flores 2016: 4).

„Znalost jazyků je vždy výhodou. Ruština přes to všechno je takovým jazykem, kterým mluví hodně lidí. Bulharština možná také bude někde užitečná.” (Natálie, matka z Ukrajiny)

„Myslím, že je velmi prospěšné, když se dítě učí několik jazyků. Viděla jsem několik příkladů a všemožně to podporuji. Myslím, že čím více jazyků se naučí, když jsou malé, tím lépe pro ně.” (Arina, matka z Ruska)

4.2.2 Kulturní motivace

Další častou motivací, která může stát za rozhodnutím rodičů migrantů zůstat věrni své etnické a kulturní identitě, je touha zachovat si svou jedinečnost a úctu k odkazu předků (Guo 2012: 125–127). To může být důležité zejména pro rodiče, kteří chtějí předat své tradice a hodnoty svým dětem. Tato motivace byla nejsilnější v monoetnických rodinách, kde oba rodiče pocházeli ze stejné země. Zde lze monoetnické rodiny rozdělit na rodiny z Ruska a rodiny z Ukrajiny. Rodiny z Ruska poukázaly na důležitost zachování jazyka a národní identity. Všechny rodiny z Ruska se snažily udržet v rodině svou rodnou kulturu, stejně jako svůj jazyk, a své děti

učili rusky buď sami, s pomocí vývojových her a knih nebo s pomocí lektorů, jak jsem zmínila výše. U takových rodin se „domácí“ jazyk shodoval s jediným mateřským jazykem rodičů a úředním jazykem jejich země původu. V tomto případě nedocházelo k disonanci mezi jazykem a národní identitou.

V případě rodin z Ukrajiny se respondenti dělili na dva typy. Obě monoetnické ukrajinské rodiny, které se účastnily mého výzkumu, byly během života na Ukrajině zvyklé mluvit doma rusky. Obě rodiny však přistupovaly k jazykové problematice ve vztahu ke svým dětem odlišně. Prvním typem ukrajinské rodiny, která se zúčastnila výzkumu, je ta, která původně učila své děti ukrajinskému jazyku. Je to rodina Anastázie. V této rodině, jak jsem popsala výše, je výuce ukrajinského jazyka věnováno určité množství času. Dítě čte texty, plní písemné úkoly a hovoří ukrajinsky s rodiči. Také v této rodině se sledují veškeré filmy nebo pohádky v ukrajinštině. Přestože tito respondenti komunikují rusky, učení se ukrajinštině bylo pro jejich dítě jasnou volbou. Jak jsem již zmínila výše, výsledkem je schopnost dítěte mluvit ukrajinsky a také rusky i česky.

Druhý typ původně učil své děti jenom ruský jazyk. Je to rodina Olhy. V důsledku toho jsou děti schopny komunikovat v ruštině, ale ukrajinsky nemluví. Daná rodina se také nezabývala dodatečnou výukou mateřského jazyka a spoléhali na ústní komunikaci s dítětem v rodném jazyce, jak jsem o tom psala dříve.

„Co se týče jazykové kultury... Je to těžké, protože jsme z Ukrajiny, ale komunikujeme rusky, je tam trochu nesoulad. No ano, chtěla bych, aby uměli mluvit ukrajinsky. My [v regionu na Ukrajině] jsme měli svůj dialekt, ale ve škole jsme se učili ukrajinsky, takže umím plynule číst a psát. Ted' je trochu těžší se domluvit. Protože jsem ukrajinsky dlouho nemluvila a je to spíš podobné češtině [než ruština]. Když přejdu na ukrajinštinu, tak není ta ukrajinština čistá, koncovky znějí podobně [s českými, kvůli čemuž se může respondentka splést]. No ano, chtěla bych, aby děti mluvily naším jazykem, i když zůstaneme tady.“ (Olha, matka z Ukrajiny)

Olha také uváděla, že s manželem po zahájení ruské vojenské agrese na Ukrajině v roce 2022 začala zavádět používání ukrajinského jazyka v rodinném životě. Zatím začali zařazovat pohádky a filmy v ukrajinštině pro své děti a číst ukrajinské pohádky. Podle rodičů sice děti ukrajinštinu neovládají, ale zlepšily se v porozumění jazyku. Přesto je to pro ně nový jazyk. Je třeba poznamenat, že po vypuknutí války na Ukrajině došlo v rodinách ukrajinských respondentů

k výraznému nárůstu národního uvědomění. Guo (2012: 127) píše o takové motivaci jako o motivaci kvůli politickým a vlasteneckým důvodům. Nesoulad mezi mateřským jazykem rodičů a jazykem, který učí své děti, začal být v takových rodinách silněji pocíťován. Respondenti také uvedli, že jazyk považují za nedílnou součást kultury, což rovněž zdůrazňuje tento nesoulad.

Pokud jde o smíšenou ukrajinsko-bulharskou rodinu, ukrajinský jazyk se v ní neučil. Respondentka odpověděla, že se rodiče obávali přílišného tlaku na děti. Podotýká, že děti, které se učily tři jazyky, začaly mluvit poměrně pozdě. Mrzí ji však, že děti nemluví ukrajinsky, protože je to její mateřský jazyk. Jako hlavní důvod volby ruštiny respondentka uvádí pohodlí pro oba rodiče.

„To je proto, aby se cítili pohodlně. Nechtěla jsem jim představovat další jazyk. Bála jsem se. Dcera začala mluvit až po dvou letech (...) Proto jsem si říkala, ještě ukrajinsky? Chtěla bych, aby mluvily ukrajinsky. Je to jazyk, který je mi bližší. Ale bála jsem se zavádět další jazyk. Jak se jim to pak bude plést.“ (Natálie, matka z Ukrajiny)

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem můžeme konstatovat, že ukrajinský jazyk je pro ukrajinské rodiny velmi důležitý. Důležitost mateřského jazyka vzrostla po vypuknutí války v roce 2022, kdy si mnozí Ukrajinci žijící v zahraničí ještě více začali vážit své rodné kultury. Některé rodiny se snaží ukrajinský jazyk zachovat v rodinném kontextu, a to i při pobytu v zahraničí. Komunikují v ukrajinštině, čtou knihy, sledují filmy a snaží se, aby jejich děti mluvily rodným jazykem. V případě, že se jejich děti ukrajinsky nenaučí, vyvolává to v rodičích lítost nebo určitý nesoulad mezi jazykem, který používají, a jejich národní identitou. Rodina z mé studie se snaží tento nesoulad odstranit tím, že výuku ukrajinštiny do života rodiny zavádí.

4.2.2.1 Svátky

Další bodem, který lze přičíst k zachování národní identity dětí, jsou lidové tradice a svátky. Respondenti uvedli, že se při oslavách lidových svátků snaží držet tradičního způsobu jejich slavení. Soudě podle odpovědí účastníků výzkumu se šance, že rodina migrantů slaví české svátky, zvyšuje s počtem let prožitých v České republice. Lidové svátky své země slavili naopak všichni respondenti. V případě, že rodina slaví jak své rodné, tak české svátky, jsou svátky domovské země důležitější a slaví se hojněji. V některých rodinách například rodiče dávali dětem dárky k svátkům své země. Při oslavách českých svátků se dárky nedávaly.

„Víte, když se přestěhujete do cizí země, tak když nemáte ten sociální okruh, kdy přijede celá rodina, maminka, tatínek a starší generace, nebo i sourozenci, abyste se mohli sejít a nějak to oslavit, tak ty svátky jsou nějak rozmazané. Doma s rodinou to má větší atmosféru (...) My třeba slavíme české Vánoce, ale nedáváme si dárky. Máme večeři, jsme spolu, jíme. Dárky si dáváme na Silvestra, dáváme je pod stromeček. Naše Vánoce [pravoslavní] slavíme taky, zase si všichni sedneme ke společné večeři.“ (Olha, matka z Ukrajiny)

„Je pro mě důležité, aby dítě pochopilo, že je to jeho ukrajinská kultura. Vysvětluji mu všechny svátky.“ (Anastázie, matka z Ukrajiny)

Mnoho rodičů se také snaží předat svým dětem nejen národní tradice, ale také národní kuchyni. Vaří jídla ze své země a snaží se své děti seznámit se specialitami národní kuchyně. Některá národní jídla jsou spojena se svátky a připravují se při zvláštních příležitostech, jiná jsou běžná.

„Vařím stejně, jako jsem vařila doma. Nejsou to vždy přímo naše lidová jídla, ale řekla bych, že taková, která často jíme a vaříme. Neřekla bych, že to dělám záměrně. Pro mě je to něco samozřejmého. A na naše svátky, ano, všechna tradiční jídla, vždycky vaříme, to už je zvyk.“ (Marie, matka z Ruska)

Lze říci, že mezi respondenty byly stále více ceněny svátky jejich domovské země než svátky České republiky. Žádná z rodin nepřestala po imigraci slavit své obvyklé svátky. Nejoblíbenějším českým svátkem mezi migranty v mém výzkumu byly Vánoce. Většinu mých respondentů tvořili etničtí Rusové a Ukrajinci, kteří tradičně slaví Vánoce 7. ledna. Každá rodina však slavila české Vánoce i v prosinci. Mnoho rodin však neslavilo jiné české svátky, například Velikonoce. Respondenti slavili pouze své pravoslavné Velikonoce, které mají jiné tradice a konají se v jiných termínech.

„Všichni slavíme jako kdysi, když jsme žili doma. Na Vánoce máme slavnostní večeři a dáváme dceři malé dárky. Silvestra slavíme jako doma a dceři dáváme hlavní dárek. Pak následují naše Vánoce. Velikonoce slavíme jen ty naše, pečeme ‚kulič‘ [ruské tradiční velikonoční pečivo]. Zkrátka kromě Vánoc neslavíme nic českého. Nevím proč, vlastně jsem o tom ani nepřemýšlela.“ (Marie, matka z Ruska)

Podíváme se na to, jak by to vypadalo, kdybychom na respondenty aplikovali Bochnerovu (2003 in Ryabtseva 2011: 121) typologii, která rozděluje bilingvisty do čtyř kategorií:

1. *“přeběhlík (vzdání se vlastní kultury kvůli cizí);*
2. *šovinista (opačná varianta);*
3. *marginální (kolísání mezi dvěma kulturami);*
4. *prostředník (syntetizuje dvě kultury)”.*

Zatímco rodiče lze zařadit do posledních dvou kategorií, děti zatím spadají do charakteristiky dle čtvrté kategorie, tedy jako prostředníci. Jsou dostatečně přizpůsobeny oběma kulturám a podle svého věku se v obou orientují.

4.2.2.2 Mezigenerační komunikace

Dalším důvodem, proč rodiče migranti učí své děti mateřskému jazyku, je možnost mezigenerační komunikace (Guo 2012: 125–127). Komunikace s prarodiči pomáhá dětem posilovat jejich vztah k rodné zemi a kultuře, ze které pocházejí. Prarodiče mohou dětem vyprávět o tradicích, zvycích a kulturních zvláštностech své země. Tyto znalosti pomáhají dětem lépe pochopit jejich identitu. Komunikace s prarodiči přispívá k rozvoji citové vazby mezi generacemi. Děti migrantů, které jsou dvojjazyčné, mají pravděpodobněji užší rodinné vazby než jejich vrstevníci, kteří hovoří pouze jedním jazykem (Lee, Shetgiri, Barina, Tillitski, Flores 2016: 8). Děti migrantů, které jsou dvojjazyčné, si v porovnání s dětmi migrantů, které hovoří pouze jedním jazykem, častěji udržují úzké vazby v rodině. To je pozitivní faktor, který má příznivý dopad na sociální a emocionální zdraví těchto dětí. Znalost mateřského jazyka je nezbytná pro komunikaci s prarodiči a širší rodinou. Všichni respondenti uváděli, že jejich děti mají blízký vztah se svými prarodiči díky možnosti mluvit s nimi stejným jazykem. Mezi dětmi a prarodiči probíhají v častých intervalech videohovory. Respondenti také navštěvují své rodiče v jejich domovské zemi a berou s sebou své děti. Děti tak nejen osobně komunikují s prarodiči, ale také tráví čas v zemi, kde se mluví jejich „domovským“ jazykem. Respondenti zdůraznili, že takový vztah mezi dětmi a ostatními příbuznými by nebyl možný, pokud by dítě neznalo jejich mateřský jazyk.

„Přijela k nám teta, která tu teď žije. S našimi rodiči si povídají a volají si na Viberu⁵. S babičkou si voláme skoro každý den. Někdy každý druhý den, někdy každý den, to záleží, často. Někdy přijdou a zůstanou s námi a chodí na procházky. Dřív s námi jezdily na Ukrajinu, jezdili jsme jednou za půl roku. Pak když byl covid jsme jezdili jednou za rok. Ale teď nejezdíme.”
(Anastázia, matka z Ukrajiny)

4.2.2.3 Kontakty s krajany

Důležitým aspektem migrace je komunikace s krajany. Je třeba poznamenat, že existující migrační síť vytvořené migranty z některých zemí, kteří do České republiky přicházejí dlouhodobě a kde je migrace do této země populární, mají významný vliv na migraci v České republice (Popovová 2009: 16). Patří sem i účastníci mého výzkumu z Ukrajiny a Ruska. Když se lidé přestěhují do jiné země, setkávají se s novým jazykem, kulturou a společností. V takových případech jim krajané mohou poskytnout podporu a pomoci jim přizpůsobit se novému prostředí. Krajané se dle odpovědí mých respondentů mohou podělit o své zkušenosti s adaptací, poradit při hledání práce a bydlení a pomoci porozumět místním zákonům a předpisům. Po přestěhování je snazší navázat přátelství s krajany, alespoň zpočátku. Kromě toho je pravděpodobnější, že v důsledku migrace jedné osoby budou migrovat i její rodinní příslušníci a přátelé, protože se pro ně snižují rizika spojená s migrací (Popovová 2009: 6–7). Pokud již osoba má sociální vazby v zahraničí, může pro ni být migrace snazší. Když člověk migruje prostřednictvím svého známého, který již v České republice žije, pak může zase pomoci migrovat někomu dalšímu (Popovová 2009: 6–7). Takovým způsobem se síť zvětšuje. Studie Vavrečkové a Dobiášové (2015: 66) také uvádí, že mnoho nových migrantů z Ruska již mělo známé nebo příbuzné v České republice.

Každý z respondentů měl kontakty s krajany žijícími v České republice. Právě přes tyto známé jsem se k respondentům dostala metodou „sněhové koule”. Kontakty s krajany spočívaly především v kontaktech s dalšími rodinami (většinou s dětmi), které se do České republiky přistěhovaly ze stejné země jako respondent. Nejčastěji se tato seznámení uskutečnila sama od sebe, náhodně, aniž by respondenti měli takový cíl. Respondenti se s těmito známostmi seznamovali po celou dobu svého pobytu v České republice. Při setkáních s takovými známými svých rodičů děti slyšely a úspěšně používaly „domácí” jazyk. Respondenti poukazovali na to, že

⁵ Viber je mobilní aplikace populární na Ukrajině. Slouží k posílání zpráv a k bezplatnému volání v rámci jedné země nebo do jiných zemí.

dítě bylo schopno rozlišit známé lidi podle jejich jazyka a vědělo, který jazyk má v dané situaci použít. Měla jsem také možnost mluvit s některými dětmi, jejichž rodiče se podíleli na mém výzkumu. Podle mého subjektivního pocitu nebyly v případě ruštiny v komunikaci žádné problémy. Necítila jsem žádný rozdíl mezi komunikací s nimi a jejich vrstevníky, kteří by vyrůstali ve své rodné zemi.

Děti nejen dobře rozlišovaly mezi mateřským jazykem a češtinou. Dokázaly rozlišit také například angličtinu, pokud ji občas zaslechly ve svém okolí. To říká Anna, matka z Ruska, o své dceři, které je tři a půl roku:

„Máme dítě, které ve svém životě slyší tři jazyky. Doma mluvíme rusky, je to její rodný jazyk a zná ho jako svou mateřštinu. Zároveň se ji snažím hravou formou naučit slyšet češtinu i angličtinu. Protože tady nemáme žádné české kamarády, se kterými by se mohla domluvit jako s Čechy. Máme anglicky mluvící přátele, a tak když jdeme na návštěvu nebo máme návštěvu, mluvíme anglicky a ona slyší angličtinu. Například už ví, že přijde ten náš kamarád, a říká: ‚Bude zase mluvit anglicky?‘” (Anna, matka z Ruska)

Za zmínku také stojí, že jedna z rodin (rodina Ariny) z Ruska měla chůvu, která se do České republiky také přestěhovala z Ruska a jejímž rodným jazykem byla ruština. Pro tuto rodinu to bylo důležité kritérium při výběru chůvy pro jejich děti, protože chtěli, aby jejich děti mohly v domácím prostředí pohodlně komunikovat ve svém rodném jazyce. Tato rodina během rozhovorů zdůraznila, že je pro ni velmi důležité zachovat si svou kulturu a jazyk. Děti této rodiny také navštěvovaly doučování ruského jazyka s učitelem pocházejícím z Ruska.

5 Závěr

V diplomové práci jsem se zaměřila na téma výchovy dětí v České republice rodiči migranty. Předmětem mého výzkumu byly jazykové strategie rodičů migrantů při výchově bilingvních dětí a také otázka, co je motivuje k tomu, aby své dítě vychovali dvojjazyčně. Cílovou skupinou mého výzkumu byly rodiny vychovávající dítě ve věkovém rozmezí 2 až 7 let, kde je alespoň jeden z partnerů migrantem z Ruska, Ukrajiny nebo Běloruska. Záměrem diplomové práce bylo zohlednit jazykový kontext výchovy dětí v migrantských nebo smíšených rodinách v České republice, popsat rodinné jazykové strategie a zjistit, co rodiče motivuje k výchově bilingvních dětí. Jako způsob sběru dat pro zodpovězení výzkumných otázek jsem zvolila polostrukturované rozhovory.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí. V teoretické části práce je nejprve definován pojem bilingvismus, jsou představeny různé typologie bilingvismu a popsány řečové charakteristiky bilingvistů. Dále je podrobně rozebrán bilingvismus v dětství, jsou popsány rodinné strategie, které rodiče používají při výchově bilingvního dítěte, jsou zohledněny faktory motivující rodiče a uvedeny možné klady a zápory bilingvní výchovy. V závěru této části je analyzována souvislost mezi bilingvismem a kulturní identitou a jsou ilustrovány možné problémy, kterým mohou bilingvní děti čelit ve vzdělávacích institucích. V empirické části této práce byla detailně popsána data, která byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s celkem šesti migrantskými rodinami. Tři z těchto rodin pocházely z Ruska, dvě z Ukrajiny a jedna z nich byla smíšená, s partnery původem z Ukrajiny a Bulharska. Všech šest rodin mělo minimálně jedno dítě ve věku od 2 do 7 let v době, kdy byl výzkum proveden.

Na základě mých empirických pozorování jsem dospěla k závěru, že migrantské rodiny, jejichž partneři pocházejí ze stejné země, obvykle zvolí rodinnou jazykovou strategii „Jazyk menšiny v rodině“. V této strategii rodiče doma mluví svým mateřským jazykem a děti se učí používat jazyk okolní společnosti (v tomto případě češtinu) mimo domácí prostředí. Děti v takových rodinách obvykle dobře rozumějí rozdíl mezi těmito dvěma jazyky a jsou schopny je používat v příslušných kontextech. V případě smíšených rodin s partnery různých národností se často používá rodinná jazyková strategie „Jeden rodič, jeden jazyk“. V rámci mého výzkumu jsem zaznamenala situaci, kdy rodiče hovoří různými jazyky, avšak nepoužívají žádný specifický „rodinný“ jazyk, který by určili pro komunikaci mezi sebou. Tito partneři hovoří jazyky patřící k

téže jazykové skupině a navzájem si rozumí. V takovém případě děti mluví s každým rodičem jeho/jejím mateřským jazykem a češtinu se učí prostřednictvím kontaktu s okolní společností mimo domácí prostředí.

Samotní rodiče migrantů jsou přesvědčeni, že cizinec není schopen naučit své dítě česky natolik, aby dítě mluvilo česky jako rodilý mluvčí. Je pravděpodobné, že migrant, který se do České republiky přistěhoval jako dospělý, neovládá český jazyk na úrovni rodilého mluvčího. Tyto osoby hodnotí své jazykové schopnosti jako nedostatečné pro samostatné vyučování svých dětí češtině. Rodiče také poznamenali, že často dělají jazykové chyby, špatně chápou některá slova a mají zahraniční přízvuk. Pokud rodič migrant učil své dítě češtině, jednalo se pouze o pomocnou roli při zapamatování a procvičování slovíček a frází hravou formou.

Děti migrantů se nejčastěji učí češtině prostřednictvím okolní společnosti, a to zejména prostřednictvím vzdělávacích institucí, jako jsou mateřské a základní školy, nebo prostřednictvím mimoškolních aktivit a kroužků pro děti. Rodiče migrantů jsou přesvědčeni, že komunikace s rodilými mluvčími a pohyb v jazykovém prostředí je klíčový pro to, aby se jejich děti staly rodilými mluvčími češtiny. Většinou stačí pravidelný kontakt s jazykem, aby dítě dosáhlo úrovně češtiny svých českých vrstevníků. V případě, že dítě má s učením jazyka potíže, mohou rodiče zajistit jeho doučování.

Když se jedná o učení se mateřskému jazyku rodičů, dítě se učí především doma, když komunikuje s rodiči a dalšími příbuznými. Existuje však rozdíl v názorech rodičů na to, jak toto učení probíhá. Někteří rodiče se domnívají, že pouhá komunikace s dětmi v mateřském jazyce je pro výchovu dítěte dostatečná. Nicméně zde narážíme na problém, že takové děti sice mohou mluvit svým mateřským jazykem plynule, ale jejich schopnosti jsou omezené, pokud jde o čtení a psaní v tomto jazyce, například pokud neznají abecedu. Na druhé straně jsou rodiče, kteří se domnívají, že dítě potřebuje další výuku, aby se stalo rodilým mluvčím mateřského jazyka rodičů. Tito rodiče mohou používat různé metody, jako je samostatná práce s dítětem, kdy čtou příběhy, sledují filmy a cvičí psaní v mateřském jazyce. Další možností je zajistit dítěti doučování mateřského jazyka, což může zahrnovat navýšení počtu rodilých mluvčích mateřského jazyka v okolí dítěte, například pomocí chůvy.

V daném vzorku výzkumu se projevila poměrně nízká incidence specifických jazykových vlastností typických pro bilingvní jedince. Většina rodičů u svých dětí popřela výskyt míšení

jazyků nebo přepínání jazykových kódů. Nicméně je třeba upozornit na skutečnost, že jedna z matek během rozhovoru neprozradila zajímavý fakt, že její dítě má potíže s výslovností písmena „š“ v mateřském jazyce, ale v češtině s tímto problémem nebojuje. Z toho lze usoudit, že rodič je zvyklý na řeč svého dítěte a nemusí si všimnout některých jejích detailů nebo jim věnovat pozornost, což může být důvodem, proč se o to s výzkumníkem nepodělí.

Nejvýraznějším a nejpodstatnějším motivem rodičů migrantů k výuce mateřského jazyka jejich dětí je prostý fakt, že se jedná o jejich vlastní mateřský jazyk. V rámci zkoumaného souboru rodičů, kteří byli podrobeni dotazníkovému šetření, nebyly shledány žádné pochybnosti ohledně toho, že by jejich potomci měli disponovat adekvátními jazykovými schopnostmi v rámci mateřského jazyka. Mezi hlavní motivace pro výuku mateřského jazyka patří integrace dítěte do české společnosti, zajištění kvalitního vzdělání dítěte, jeho celkový rozvoj, udržení vlastní kultury v rodině a mezigenerační komunikace. Z perspektivy rodičů je bilingvismus přínosný pro rozvoj a úspěch dítěte jak ve studiu, tak v práci. Rodiče dále zdůrazňovali pozitivní vliv bilingvismu na kognitivní vývoj dítěte. Znalost rodného jazyka rodiče považují za nezbytnou pro budování kulturní identity dítěte. Vedle vzdělávání dětí v mateřském jazyce rodiče dodržují v rodině tradiční zvyky a kulturní praktiky a udržují kontakt s krajanstvem. Podle rodičů je znalost mateřského jazyka zásadní pro mezigenerační komunikaci v rodině, zvláště v případech, kdy starší generace zůstává v zemi původu a nenásleduje své potomky v migraci. Tato okolnost představuje silnou motivaci pro podporu bilingvní výchovy.

V dané diplomové práci je zkoumána problematika jazykových strategií používaných v rodinách migrantů v České republice, kteří vychovávají své děti jako bilingvní. Součástí práce je také analýza motivací, které ovlivňují rozhodnutí rodičů vychovávat své děti ve dvojjazyčném prostředí. Téma dvojjazyčnosti dětí se stává stále aktuálnější, zejména v důsledku velkého přílivu uprchlíků do České republiky v roce 2022, což způsobilo v českých školách nárůst mnoha nových žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří mohou být potenciálními kandidáty pro bilingvní výchovu. Tato práce by mohla být užitečná k dalšímu zkoumání daného tématu. Rozsáhlým způsobem by mohly být prozkoumány jazykové aspekty ve výchově dětí v uprchlických rodinách, nebo výzkum bilingvních rodin, kde by byla výzkumná metoda vedle rozhovorů s rodiči rozšířena o rozhovory s dětmi. Kromě subjektivního hodnocení rodičů by pozorování mohlo poskytnout důležité informace o skutečném jazykovém vývoji dítěte.

6 Seznam použité literatury

6.1 Literatura

American Sociological Association, 2008. „*Code of Ethics and Policies and Procedures of the ASA Committee on Professional Ethics*“ <http://www.asanet.org/code-ethics>

BAKER, Colin. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2011, <https://escholarship.org/uc/item/04z9b0zc>.

BAKER, Colin. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. NY: Multilingual Matters, 2011. ISBN 1-85359-524-1.

BARTANUSZ, Š., ŠULOVÁ, L. *Otcovská a mateřská mluva*. In: L. Šulová, Ch. Zaouche-Gaudron (Eds.). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003 ISBN 978-80-246-0752-8.

BECKER, Kristin R. Spanish/English Bilingual Codeswitching: A Syncretic Model. *Bilingual Review / La Revista Bilingüe*. Bilingual Review / La Revista Bilingüe. 1997, 22(1), 3-30

BOUKO, C., CARTON, J., LIMACHER-RIEBOLD, U., O'MALLEY, M., ROSENBACK, R. *How to raise a bilingual child. Practical guide for parents with ready-to-use activities*. PEaCH Project & Authors, 2020.

CUMMINS, J. *Linguistic interdependence and the education development of bilingual children*. Review of Education Research, 1979 b, vol. 49, p. 222-251
Evropské unie“ <https://www.vse.cz/se/53>

FISHMAN, Joshua A. Sociolinguistic Foundations of Bilingual Education. *Bilingual Review / La Revista Bilingüe*. Bilingual Review / La Revista Bilingüe. 1982, 9(1), 1-35.

GOTTARDO, Alexandra, GRANT, Amy. Defining Bilingualism. *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, 2008, s. 1-7. London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network,
https://www.researchgate.net/publication/267152186_Defining_Bilingualism.

GUO, Yan. Diversity in Public Education: Acknowledging Immigrant Parent Knowledge. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*. Saskatoon: Canadian Society for the Study of Education. 2012, 35(2), 120-140

GUZMAN-ORTH, Danielle, LOPEZ, Alexis A., TOLENTINO, Florencia. A Framework for the Dual Language Assessment of Young Dual Language Learners in the United States. In: *Research Report ETS RR-17-37*. Princeton, ETS Research Report Series, 2017, 1-19. ISSN 2330-8516.

HARDING-ESCH, E., RILEY, P. *The Bilingual Family: A Handbook for Parents*. 2 vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN-13 978-0-511-50043-5.

HELLER, Monica. Bilingualism and identity in the post-modern world. *Sociolinguistic Studies, Estudios De Sociolingüística*, 2000. doi:10.1558/sols.v1i2.9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, s.r.o., 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HICKMAN, Peggy. *Working with Young Dual Language Learners and their Families in Early Learning* [online]. The Early Childhood Action Collective, 2017 [cit. 11.12.2022]. Dostupné z <https://ecactioncollective.phmc.org/images/Dual-Language-Learners-FINAL.pdf>

JANSKÁ, Eva. *Adaptace/integrace imigrantů do majoritní společnosti: Druhá generace cizinců a jejich rodičů v Česku. Geografie – Sborník České Geografické Společnosti*. Praha: Česká geografická společnost. Roč. 112 (2007), č. 2, s. 142-160.

JELÍNEK, Stanislav. *K některým otázkám bilingvismu (I)*. *Cizí jazyky*. 2004/2005, roč. 48, č. 5, s. 153-155. ISSN 1210-0811

JERNIGAN, C. *There is a Free Lunch! Bilingual Benefits the Easy Way. Family Language Learning: Learn Another Language, Raise Bilingual Children*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2015.

KOLANCALI, Pinar, MELHUIISH, Edward. *Effects of Migration on the Language and Literacy Practices of Turkish Parents in England*. *Journal of Family Issues*. 2021, Vol. 0(0) 1–23. DOI: 10.1177/0192513X211041985

LACHOUT, Martin. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Metropolitní univerzita Praha, 2017. Togga, spol. s.r.o., 2017. ISBN 978-80-87956-66-3.

LEE, Michael, SHETGIRI, Rashmi, BARINA, Alexis, TILLITSKI, John, FLORES, Glenn. *Raising Bilingual Children: A Qualitative Study of Parental Attitudes, Beliefs, and Intended Behaviors*. *Hisp J Behav Sci*. 2015;37(4):503-521. doi:10.1177/0739986315602669

LEE, Michael, SHETGIRI, Rashmi, BARINA, Alexis, TILLITSKI, John, FLORES, Glenn. Raising Bilingual Children: A Qualitative Study of Parental Attitudes, Beliefs, and Intended Behaviors. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 2015, 37(4), 503-521. doi: 10.1177/0739986315602669

LIDDICOAT, Anthony. Bilingualism: An Introduction. *Bilingualism and Bilingual Education*. NLIA Occasional Paper No. 2, 1991, ED 355 759, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404847.pdf>.

MORGENSTERNOVÁ, M. *Kulturní aspekty socializace dítěte v předškolním věku*. In: L. Šulová, Ch. Zaouche-Gaudron (Eds.). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003 ISBN 978-80-246-0752-8.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ Lenka, SCHOLL Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. Česká republika, 2011. ISBN 978-807357-678-3.

NAGAPETIAN, Ruzanna Sokratovna. Bilingvizm v nashe vremia. *Nauka i shkola*, 2012, s. 146-148, <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-v-nashe-vremya>.

ORSHANSKAYA, Evgeniia Gennadievna. Lingvisticheskii i sotsiolingvisticheskii podkhody k izucheniiu problemy bilingvizma. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2008, s. 120-128, <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskiy-i-sotsiolingvisticheskiy-podhody-k-izucheniyu-problemy-bilingvizma>.

PERANIA, Daniela, FARASAD, Mohsen, BALLARINI, Tomasso, LUBIAN, Francesca, MALPETTI, Maura, FRACCHETTI, Alessandro, MAGNANI, Giuseppe, MARCH, Albert, ABUTALEBI, Jubin. *The impact of bilingualism on brain reserve and metabolic connectivity in Alzheimer's dementia*. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2017, roč. 114, č. 7, s. 1690-1695, https://www.jstor.org/stable/26479402?seq=1#metadata_info_tab_contents.

POPOVOVÁ, Marie, 2009 „Pracovní migrace v České republice po vstupu do Evropské unie“ <https://www.vse.cz/se/53>

RADOSTNÝ, Lukáš, TITĚROVÁ, Kristýna, HLAVNIČKOVÁ, Petra, MOREE, Dana, NOSÁLOVÁ, Barbora, BRYCHNÁČOVÁ, Irena. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META o.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. 77 s. ISBN 978-80-254-9175-1.

REDLINGER, Wendy E. Early Developmental Bilingualism: a Review of the Literature. *Bilingual Review / La Revista Bilingüe*. Bilingual Review / La Revista Bilingüe. 1979, 6(1), 11-30

RODINA, Nataliia Mikhailovna, PROTASOVA, Katerina Iurievna. *Teoriia i metodika razvitiia rechi doskolnikov. Obuchenie dvuiazыchnykh detei : uchebnoe posobie dlia vuzov*. 2 vyd. Moskva: Yurait, 2019. ISBN 978-5-534-11124-8.

RYABTSEVA, Oiga Mikhailovna. Bilingvizm v sovremennom mire. *Izvestiia IuFU. Tekhnicheskie nauki*, 2011, s. 116-122, <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-v-sovremennom-mire>.

ŠULOVÁ, Lenka. *Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?* Elektronický časopis ČMPS 2007. [on-line]. [Cit.16-03- 2023]. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>

TOPPELBERG, Claudio, O, COLLINS, Brian, A. *Language, culture, and adaptation in immigrant children*. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*. 2010;19(4):697-717. doi:10.1016/j.chc.2010.07.003

VAVREČKOVÁ, Jana, DOBIÁŠOVÁ, Karolína, 2015 „Začlenění ruské komunity do většinové společnosti“ <https://www.cizinci.cz/documents/551336/568661/Za%C4%8Dlen%C4%9Bn%C3%AD+rusk%C3%A9+komunity+do+v%C4%9Bt%C5%A1inov%C3%A9+spole%C4%8Dnosti+%282015%29.pdf/080a281c-d226-2c92-4657-d8e09720f953>

WALTERS, Joel. *Bilingualism: The sociopragmatic-psycholinguistic interface*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 2005. DOI: 10.4324/9781410612038

WERNISCHOVÁ, Petra, GERHARDT, Patricie. *Metodika integrace žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ)*. Praha: 2017.

Zákon č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaných invazí vojsk Ruské federace.

ZNAMENSKAYA, Tatiana Anatolevna. Problemy bilingvizma i ego vliianiia na iazykovuiu lichnost. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*, 2014, s. 42-46, <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-bilingvizma-i-ego-vliyaniya-na-yazykovuyu-lichnost>.

6.2 Internetové zdroje

Bilingvismus. Sociologická encyklopedie. Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Hlavní editor: Zdeněk R. Nešpor, ©2017 [cit. 29. 03. 2022]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Bilingvismus>

META o.p.s. Přijetí do základní školy. [online]. *Inkluzivniskola.cz.* Poslední změna 06.04.2022, ©2022 [cit. 11.12.2022]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/prijeti-do-zakladni-skoly>

Profipřekladaťel. Pokud mluviš rusky, můžeš rozumět ukrajinštině? [online]. Profipřekladaťel, ©2023. [Cit. 2023-03-04]. Dostupné z: [https://profiprekladatel.cz/cs/magazin/pokud-mluvis-rusky-muzes-rozumet-](https://profiprekladatel.cz/cs/magazin/pokud-mluvis-rusky-muzes-rozumet-ukrajinstine:1831/#:~:text=Co%20maj%C3%AD%20jazyky%20spole%C4%8Dn%C3%A9%20a%20v%20%C4%8Dem%20se%20li%C5%A1%C3%AD&text=Ru%C5%A1tina%20m%C3%A1%20p%C3%ADsmena%20%E2%80%9E%D0%81%D1%91%E2%80%9C%2C,jazyc%C3%ADch%20stejn%C4%9B%2C%20maj%C3%AD%20r%C5%AFzn%C3%BD%20v%C3%BDznam)

[ukrajinstine:1831/#:~:text=Co%20maj%C3%AD%20jazyky%20spole%C4%8Dn%C3%A9%20a%20v%20%C4%8Dem%20se%20li%C5%A1%C3%AD&text=Ru%C5%A1tina%20m%C3%A1%20p%C3%ADsmena%20%E2%80%9E%D0%81%D1%91%E2%80%9C%2C,jazyc%C3%ADch%20stejn%C4%9B%2C%20maj%C3%AD%20r%C5%AFzn%C3%BD%20v%C3%BDznam](https://profiprekladatel.cz/cs/magazin/pokud-mluvis-rusky-muzes-rozumet-ukrajinstine:1831/#:~:text=Co%20maj%C3%AD%20jazyky%20spole%C4%8Dn%C3%A9%20a%20v%20%C4%8Dem%20se%20li%C5%A1%C3%AD&text=Ru%C5%A1tina%20m%C3%A1%20p%C3%ADsmena%20%E2%80%9E%D0%81%D1%91%E2%80%9C%2C,jazyc%C3%ADch%20stejn%C4%9B%2C%20maj%C3%AD%20r%C5%AFzn%C3%BD%20v%C3%BDznam)

Supporting All Children Using the Connecticut Early Learning and Development Standards: Dual Language Learners [online]. Connecticut Office of Early Childhood, ©2016 [cit. 11.12.2022]. Dostupné z: <https://www.ctoec.org/wp-content/uploads/2020/01/CT-ELDS-Supplement-Dual-Language-Learners.pdf>

Webové stránky Organizace spojených národů, ©2017 [cit. 18. 04. 2023] http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf

Webové stránky ratinggroup.ua „*The language question, the results of recent research in 2012*“ [online]. Rating, 2012-05-25, ©2012 [cit. 2022-03-05]. Dostupné z: http://ratinggroup.ua/en/research/ukraine/yazykovoy_vopros_rezultaty_poslednih_issledovaniy_2012.html

7 Resumé

The topic of this master's thesis is family language strategies and motivations of migrant parents in the Czech Republic. The aim of the thesis is to understand the language strategies used by migrant parents in raising their children and to show what factors motivate migrant parents to raise bilingual children. The theoretical part of the paper provides a definition and different typologies of bilingualism, describes speech characteristics of bilingual people, illustrates family strategies of raising a bilingual child, examines factors motivating parents, presents possible pros and cons of bilingual education. The empirical part describes the data collected in semi-structured interviews with six migrant families.

According to the findings in this paper, migrant families consisting of partners from the same country tend to choose the "Minority language in the family" strategy. In this case, the parents' mother tongue is spoken in the family and the child learns Czech outside the home environment. Mixed families consisting of two migrants of different nationalities often lean towards the "One parent, one language" strategy. Each parent speaks a different language to the child, while choosing a specific "family" language for communicating together. The vast majority of migrant parents believe that a non-native speaker is not able to teach their child Czech to the level of a native speaker. The main source of knowledge of Czech for children becomes the surrounding society, especially educational institutions. When it comes to learning the parents' native language, the child learns it primarily in the home environment with parents and other relatives. Some parents think that communicating with their children in their mother tongue is enough to teach their child. Another type of parent believes that their child needs a deeper study of the language to become a native speaker of the parents' language. The main motivations for migrant parents to teach their children their mother tongue were the integration of the child in Czech society, the quality of the child's education, the overall development of the child, the preservation of their own culture in the family and the connection between generations.

An interesting topic for further research could be the study of the linguistic aspect of parenting in Ukrainian refugee families or a study of bilingual families, where interviews with parents would be conducted along with interviews with children.

8 Přílohy

Příloha č. 1 – Plán rozhovorů k diplomové práci

Probíraná témata	Příklady otázek
Popis situace v rodině	Odkud pocházíte Vy a Váš/Vaše partner/ka? Jaký je Váš mateřský jazyk (případně jazyky), jaký je mateřský jazyk partnera/ky? Jakým jazykem spolu mluvíte? Kolik máte dětí, jakého věku? Od jakého věku žije v zemi pobytu? Jaké jazyky se učí?
Jazykové strategie výchovy dítěte/děti	Jak se dítě učí jazyky? (jazykové strategie: jeden rodič – jeden jazyk; dva rodiče – dva jazyky; jazyk menšiny doma; čas a místo pro každý jazyk) Jakým jazykem mluvíte s dítětem? Jakým jazykem mluví s dítětem partner/ka? Jakým jazykem mluví s dítětem ve školce/škole? Podporujete nějakým dalším způsobem učení se jazyku: sledování pohádek, čtení, vyhledávání vrstevníků mluvících jedním z jazyků atd. Mícháte jazyky, nebo rozdělujete jejich použití? Pokud máte víc dětí, jakým jazykem mluví mezi sebou?
Motivace rodiny k výchově bilingvního dítěte	Proč jste se s partnerem/kou rozhodli své dítě učit dva nebo více jazyků? Je pro Vás důležité zachovat Vaši kulturu a jazyk? Jsou pro Vás důležité kognitivní nebo zdravotní výhody bilingvismu? Myslíte si, že bilingvismus pomůže dítěti uspět ve vzdělávání a budoucí kariéře? Plánujete zůstat v ČR nebo se vrátit do domovské země? Jste v blízkém kontaktu s prarodiči dítěte? Máte silné vazby na domovskou zemi a její kulturu? Máte tady v ČR kontakty se svými krajany?