

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

Diplomová práce

Bc. Michaela Štefková

Vícejazyčná výchova: motivace a budování vztahu k jazykům

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím pouze uvedené literatury a zdrojů.

V Olomouci dne

Podpis:

Anotace

Jméno a příjmení:	Michaela Štefková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Vícejazyčná výchova: motivace a budování vztahu k jazykům
Název v angličtině:	Multilingual Families: Motivation and Building Relationship with Languages
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o žité realitě bilingvních rodin, o jejich motivacích k vícejazyčné výchově a navštěvování české školy a prostředcích, které slouží k budování vztahu k jazykům. Práce byla zpracována kvalitativním výzkumným designem interpretativní fenomenologickou analýzou. Sběr dat probíhal pomocí polostrukturovaných rozhovorů se čtyřmi respondentkami. Výsledkem práce bylo popsání 7 vyvstalých témat, která byla pro přehlednost zpracována do schémat a tabulek.
Klíčová slova:	bilingvismus, vícejazyčná výchova, budování vztahu k jazykům, motivace, česká škola
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the lived reality of bilingual families, their motivations for multilingual education and attending Czech school and the tools used to build a relationship to languages. The thesis was developed through a qualitative research design of interpretive phenomenological analysis. Data was collected through semi-structured interviews with four female respondents. The result of the thesis is description of 7 emergent themes, which were organized into diagrams and tables for clarity.
Klíčová slova v angličtině:	bilingualism, multilingual education, building relationship with languages, motivation, Czech school

Přílohy vázané v práci:	4 přílohy, přepisy rozhovorů
Rozsah práce:	69 stran
Jazyk práce:	český jazyk

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat doktorce Petře Jurkovičové za poskytnutí podpory, ochoty a supervize. Dále patří moje velké díky celému týmu České školy bez hranic Rhein-Main, který mi poskytl vhled do takto zajímavého tématu jako je bilingvismus. Všem respondentkám výzkumu patří můj vděk za jejich otevřenost. V neposlední řadě děkuji Janu Pazdírkovi, Rozárce Jiroutové, Lence Jiroutové, Miloslavu Šreibrovi, Michalu Štefkovi a Janu Jiroutovi za nekonečná slova podpory a častý zdroj rozptýlení a rozveselení.

Obsah

Úvod	8
Teoretický rámec	9
1 Definice bilingvismu	9
2 Popis vícejazyčnosti	11
2.1 Bilingvismus a myšlení.....	15
3 Základní rozdělení bilingvismu.....	16
4 Dopady bilingvismu	18
5 Vícejazyčná rodina.....	20
6 Vzdělávání bilingvních žáků.....	22
6.1 Vzdělávání bilingvních žáků v České republice.....	22
6.2 Poskytovatelé vzdělávání v zahraničí	26
Výzkumná část.....	29
7 Design výzkumu.....	29
7.1 Výzkumné cíle a otázky.....	30
7.2 Výzkumný vzorek.....	30
8 Průběh sběru a zpracování dat.....	32
9 Reflexe vlastní zkušenosti.....	33
10 Interpretace dat	35
10.1 Základní informace	36

10.2	Jazyky v rodině.....	37
10.3	Budování vztahu k jazykům.....	40
10.4	Motivace.....	45
10.5	Dopady bilingvismu do vzdělávání.....	49
10.6	Překážky.....	52
10.7	Reakce okolí.....	56
	Diskuse.....	60
	Závěr.....	62
	Seznam referencí.....	63
	Seznam schémat a tabulek.....	69

Úvod

Bilingvismus se může zdát jako fenomén týkající se pouze úzkého kruhu lidí, opak je však pravdou. Na světě je aktuálně používáno něco okolo 6000 jazyků a zhruba 43% světové populace mluví více než jedním jazykem. V některých zemích, kde existuje více úředních jazyků, může být vícejazyčnost nutností, v některých zemích je vícejazyčnost důsledek pohybu lidí na pracovním trhu a v některých zemích utváří bilingvismus dialekty (Gration, 2021).

I Česká republika má svoji historii spojenou s vícejazyčností, konkrétně se společenským bilingvismem, kdy se na území jednoho státu, Československa, vyskytovaly vedle sebe dva různé, i když podobné jazyky. A přestože by mohlo být Česko považováno za zemi spíše uzavřenou v tomto ohledu v důsledku globalizace a nedávných událostí na Ukrajině, začíná i k nám prosakovat tento jev, a to nikoliv pouze do velkých měst ale napříč celou republikou.

Já osobně jsem se blíže setkala s bilingvismem během svého magisterského studia, v rámci kterého jsem měla příležitost vycestovat na 5 měsíců do německého Frankfurtu nad Mohanem a účastnit se zde praktické stáže v České škole bez hranic Rhein-Main. Multikulturní a vícejazyčné prostředí pro mě bylo do té doby pouze velkou neznámou, ale velmi rychle se to pro mě stalo fascinující skutečností. Od způsobu komunikace žáků v české škole, přes materiály pro podporu jazyků, přístup rodičů, až po činnost, kterou Češi žijící v zahraničí pro sebe navzájem vyvíjejí, mě všechno zaujalo a překvapilo. Proto jsem se rozhodla věnovat se ve své diplomové práci bilingvismu a bilingvním rodinám.

Teoretická základna diplomové práce se věnuje především popisu bilingvismu jako takového, popisu bilingvních jedinců a jejich přemýšlení, představení českých škol v zahraničí a pozornost je také věnována české terminologii užívané ve školství. Výzkumná a teoretická část směřují k naplnění cíle diplomové práce, kterým je popsání strategií zvyšování motivace dětí k užívání více jazyků a docházení do dvou škol. Pro diplomovou práci byl využit kvalitativní výzkumný design interpretativní fenomenologická analýza.

Na závěr úvodu bych chtěla akcentovat, že je téma vícejazyčnosti úzce spjato s prostředím a nastavením společnosti a veškeré jevy je tudíž náročné zobecňovat a využívat napříč různými situacemi.

Teoretický rámec

„Bilingvní osoba je ta, která má perfektní porozumění a dokáže plyně mluvit, psát i číst v několika jazycích.“ „Bilingvní osoby se dovedou orientovat ve všech tématech ve všech svých jazycích a dokážou tím pádem dobře překládat nebo tlumočit – bilingvní osoba rovná se rozený tlumočník a překladatel.“ „Bilingvním se může člověk stát, pouze pokud se daným jazykům učí již od narození.“ „Dítě je z mnoha jazyků zmatené, vyroste z něho neurotik.“ „Pokud se někdo neučil všechny jazyky již od narození, rozhodně ho nemůžeme považovat za bilingvního.“ „Vždyť to dítě nebude umět žádný jazyk pořádně.“ Tyto a mnoho dalších mýtů ohledně vícejazyčnosti se hojně nesou společností. Ohledně bilingvismu neboli vícejazyčnosti panuje mezi laickou veřejností mnoho nepravd. Pramení to, jako většina mýtů napříč různými obory, z nedostatku ověřených informací, možná z touhy po jednoduchých odpovědích a rychlých řešeních. Některé mýty o vícejazyčnosti uvádí na webových stránkách Česká škola bez hranic Rhein-Main, která vychází přímo z osobních zkušeností z výuky dětí a z komunikace s jejich rodiči a dalšími příbuznými, o některých mýtech hovoří i odborníci, jako například psycholinguvistka Barbara Mertins (2020) nebo Francois Grosjean (2022).

Tato kapitola bude věnována bilingvismu neboli vícejazyčnosti. Kapitola se bude postupně zabývat tématy jako je definice vícejazyčnosti a její popis, výhody a nevýhody bilingvní výchovy a dále také tomu, jak bilingvismus zasahuje do vzdělávání a zdali mohou s vícejazyčností souviset specifické poruchy učení či další negativní dopady do vzdělávání nebo vývoje jedince.

1 Definice bilingvismu

V některých zdrojích se můžeme dočíst, že bilingvismem se rozumí dvojjazyčnost, v některých zdrojích je zase bilingvismus užíván jako synonymum slova vícejazyčnost – blíže nespecifikováno, kolik jazyků osoba využívá. Pro účely této práce budou slova bilingvismus a vícejazyčnost užívána jako synonyma.

Ve svém textu z roku 2022 F. Grosjean popisuje důležitost toho, z jakého hlediska na vícejazyčnost chceme nahlížet a z jakého pohledu ji chceme definovat. Proběhlo několik výzkumů, kdy byly tázány monolingvní osoby z široké veřejnosti, koho považují za bilingvního jedince, a také byli tázáni bilingvní lidé, zdali sami sebe za vícejazyčné považují. Výzkumy prokázaly, že osoby vládnoucí jedním jazykem za bilingvní osobu nejčastěji považují takového člověka, který mluví dvěma a více jazyky plyně, kdežto vícejazyčné osoby samy sebe

definovaly jako jedince, kteří mluví dvěma a více jazyky a nezdůrazňovaly úroveň těchto jednotlivých jazyků (Sia & Dewaele, 2006; Zubrzycki, 2019). Toto by mohlo být považováno za vymezení vícejazyčnosti očima samotných bilingvních osob a široké veřejnosti.

Dalšími zdroji definic jsou slovníky, jejichž definování pojmu bilingvismus či bilingvní se může lišit. Některé slovníky definují bilingvismus jako schopnost využívat dva a více jazyků na stejně vysoké, nebo skoro stejně vysoké úrovni – mluvit stejně plynně (The American Heritage Dictionary; 2022). Jiné, jako Cambridge Dictionary (2023) nebo Merriam-Webster Dictionary (2023), už o plynulosti nebo stejné úrovni jazyků nemluví, ty definují vícejazyčnost jako schopnost užívat dva jazyky v určitém prostředí. Zabředneme-li do terminologie užívané v České republice, dozvíme se, že v Novém encyklopedickém slovníku češtiny (2022) se bilingvismem rozumí „schopnost jedince užívat běžně dva jazyky, schopnost myslet v jednom n. druhém jazyce.“

Definování slova bilingvismus a přídavného jména bilingvní prošlo za roky vědeckého zkoumání velkými proměnami. Jednu z prvních definic vyslovil australský filolog L. Bloomfield v roce 1933 (in Bloomfield, 1983), který za bilingvismus považoval ovládnutí dvou jazyků na úrovni mateřštiny. Na základě této definice by byla skupina vícejazyčných osob velmi úzká. Naopak velice početnou skupinu by vytvořila definice: „Bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní).“ (Macnamara, 1967, s. 59–60). Pozdější definice už jsou střídmější a reagují na běžný život bilingvních osob. Jeden z předních odborníků zabývajících se bilingvismem, psycholinguista Francois Grosjean (2013) definuje bilingvismus jako používání dvou nebo více jazyků, a to včetně dialektů, v každodenním životě, nehledě na úroveň jazyka ani formy, skrz které je využíván. S podobnou definicí přichází i de Bot (2019), který za bilingvismus považuje užití dvou a více jazyků na denní bázi.

Pro účely tohoto textu bude pracováno s pojmem bilingvismus tak, jak ho chápe a definuje F. Grosjean (2013), který zdůrazňuje využívání vícero jazyků v běžném životě, a to vzhledem k tomu, že se obecně v odborné veřejnosti opouští od definování vícejazyčných osob na základě stejné úrovně a stejné kvality všech využívaných jazyků. Toto potvrzuje i psycholinguistka Barbara Mertins (09/2022), která o naprosto stejné úrovni využívaných jazyků mluví jako o jednom z mýtů vícejazyčnosti.

2 Popis vícejazyčnosti

Téma bilingvismu je samozřejmě širší než pouhá definice. Mnohem více nám může o tomto fenoménu prozradit popis vícejazyčné osoby a vymezení kritérií, skrz která je možné na vícejazyčnost nahlížet. Grosjean (2016) komplexněji popisuje bilingvní osobu jako někoho, kdo jazyky získává a užívá za různými účely, v různých oblastech a s různými lidmi. Každý jeden aspekt jejich života si žádá jiný jazyk. Toto se nazývá zásadou komplementarity. Jelikož bilingvní lidé využívají své nabyté jazyky v různých situacích, s různými lidmi a prostřednictvím různých forem, je téměř vyloučeno, aby byly všechny jejich jazyky na naprosto stejné úrovni. Je také více než pravděpodobné, že vícejazyčná osoba bude o některých tématech schopna diskutovat pouze v jednom ze svých jazyků. Tento fenomén popisuje v jednom rozhovoru pro Průvodce vícejazyčnou výchovou Barbara Mertins (09/2022), která využívá ve svém životě mnoho jazyků aktivně, a i přesto svém výzkumu na poli psycholingvistiky dovede hovořit perfektně pouze v některých z nich.

Pro lepší orientaci a umožnění klasifikace různých dat vzniklo i v rámci tématu bilingvismu několik kategorií a popisných kritérií, skrz která může být bilingvní osoba popsána. Jedno ze základních rozdělení vytvořil Mackey (1962), který mluvil o vnějších a vnitřních funkcích jazyka. Mezi ty externí funkce řadil využívání jazyka v různých situacích a napříč různými složkami a interní funkce jazyka zaštiťovaly využívání jazyka mimo komunikaci, tím se rozumí například modlení se, snění nebo počítání.

Grosjean (2016) vymezuje 4 rysy, které by měly napomoci k popisu a porozumění bilingvní osoby.

- **Úroveň jazyka** – úroveň jazyka vyjadřuje, jak dobře osoba ovládá své jazyky.
- **Využívání jazyka** – využívání souvisí s frekvencí s jakou jsou jednotlivé jazyky užívány. Luk a Bialystok (2013) provedli výzkum, který poukazuje na to, že při definování bilingvních osob jsou tyto dva faktory (úroveň jazyka a využívání jazyka) klíčové. Tento výzkum pracoval se sebehodnocením dovedností, Grosjean (2016) však poukazuje na to, že úroveň jazyka může být testována také objektivně prostřednictvím standardizovaných testů.

- **Funkce jazyka** – funkce jazyka je především to, za jakým účelem, při jakých podmínkách a příležitostech, s kým a kde je jazyk využíván,
- **Historie jazyka** – 3 výše uvedené rysy jazyka se dají definovat v konkrétním čase, tedy teď a tady. Jsou velmi důležité pro určení dalších kritérií bilingvismu. Neměl by být však opomíjen ani faktor historie konkrétních jazyků. Při zjišťování jazykové historie bilingvních osob je pozornost zaměřena na to, zdali byly jazyky nabývány postupně či simultánně. Dále také na to, v jakém věku přišel člověk s jednotlivými jazyky do kontaktu – zdali byl oběma/všemi jazyky obklopen od narození, nebo zdali byl jazyku vystaven až s příchodem do vzdělávacích institucí, v adolescenci, dospělosti. V neposlední řadě je otázkou, v jakých prostředích jazyky získával – školní prostředí, domácnost, veřejný prostor. Zásadním parametrem jazykové historie a také popisným prvkem bilingvní osoby je bikulturalismus (Grosjean, 2022).

Bikulturalismus je v zahraničních zdrojích úzce spjat s problematikou bilingvismu. Tento pojem označuje stav, kdy na osobu působí více než jedna kultura, tato osoba je součástí více kultur, zvnitřnila si alespoň nějaké aspekty těchto kultur – těmi mohou být způsoby chování a jednání, postoje a hodnoty a ve svém životě tyto aspekty různě kombinuje (Benet-Martinez & Oishi, 2008; Grosjean, 2015). Mohlo by se zdát, že bikulturalismus a bilingvismus budou tvořit jeden celek, existuje však celá řada případů, kdy jsou jedinci bilingvní, ale nejsou bikulturní a naopak. Například Australan, který se přestěhoval do USA může spadat do definice bikulturalismu, ale nemusí být bilingvní. Naopak osoba žijící v Nizozemí může být bilingvní napříč všemi úředními jazyky, ale bikulturalismus se jí nebude týkat (Grosjean, 2022).

K popisu vícejazyčné osoby patří ještě dva pojmy, a to jsou **jazykový mód** a **jazyková dominance**. Bilingvní osoba se při komunikaci s ostatními lidmi musí rozhodnout, jaký jazyk je třeba využít a případně zdali může při komunikaci jazyky kombinovat, vybírá tedy jazykový mód (Grosjean, 2022). Vícejazyčné osoby mají v mozku připravené k aktivnímu používání všechny jazyky, kterými disponují a musejí mezi nimi volit a „přepínat“, tento proces je označován jako code-switching neboli přepínání mezi jazykovými módy (Mertins 2020a). Při code-switchingu je využíván aktivačně-inhibiční mechanismus. V jednom okamžiku musí osoba jeden z jazyků aktivovat a jiný jazyk zároveň inhibovat (potlačit). V některých případech dochází i ke koaktivaci více jazyků, kdy spolu například hovoří dvě bilingvní osoby. Jazyková

koaktivace může v monolingvních lidech vyvolávat pocit nedokonalého zvládnutí jednotlivých jazyků.

Jazyková dominance zase označuje, který jazyk je považován za majoritní „hlavní“ a které jazyky jsou považovány za minoritní. Při studiu bilingvismu se dlouhodobě objevovala otázka, na základě jakých faktorů, můžeme jeden jazyk určit jako dominantní. Silva-Corvalan a Treffers-Daller (2016) popsali jako dominantní jazyk ten, ve kterém osoba dosahuje vyšší úrovně, užívá ho častěji a napříč více doménami, a to v konkrétním období života. Dominantní jazyk totiž nemusí zůstat neměnný. Grosjean (2022) ve své publikaci *The Mysteries of Bilingualism* uvádí tabulku, dle které je možné určit dominanci jednotlivých jazyků na základě úrovně jazyka a jeho využívání (tzv. grid approach). Jazyky zde poté označuje jako La – dominantní jazyk a Lb, Lc, ... – jazyky nedominantní.

S dominancí jazyka souvisí také pojem mateřský jazyk. Definovat tento pojem není snadné, jelikož je v Čechách a ve světě chápán odlišně. Nový encyklopedický slovník češtiny uvádí, že mateřský jazyk může být popsán dvěma způsoby. Jedinec může svůj mateřský jazyk identifikovat sám, podle toho, s čím souzní, nebo může být mateřský jazyk brán jako jazyk, který si člověk osvojil první (first language). Miesel (2004) uvádí, že jedinec může mít dva mateřské jazyky, pokud se je učí od narození simultánně, v případě, že se další jazyk přidává až po získání jednoho, nelze zde hovořit o dvou primárních jazycích. Nekvapil et al. (2009) shrnuje, že mateřský jazyk může být označen:

- jazyka, který si člověk osvojil jako první
- jazyka, který člověk sám identifikuje jako mateřský
- jazyka, který člověk ovládá nejlépe
- jazyka, který člověk využívá nejčastěji.

Za mateřský jazyk může být považován také jazyk, kterým na dítě mluvily soby, které ho vychovávaly.

Termín mateřský jazyk nebude v této práci příliš využíván z důvodu jeho nejednoznačného vymezení. Bude pracováno s pojmy dominantní, minoritní a majoritní jazyk. Majoritní a minoritní jazyk může být vztažen ke společnosti, ve které bilingvní jedinec žije, či může být chápán jako synonymum k dominantnímu a nedominantnímu jazyku.

Užívání jazyka v různých doménách je dalším kritériem, skrze které se dá na bilingvismus nahlížet. Doménami se rozumí čtení, psaní, porozumění a produkce (mluva) jazyka. Jak už bylo zmíněno výše, bilingvní osoby nemusí užívat jazyk ve všech jeho formách. Mertins (2022a) uvádí, že neexistují téměř žádné osoby, které by ve všech svých jazycích dokázaly perfektně užívat všechny 4 domény (mluvení, porozumění, čtení, psaní). Existují formy bilingvismu, kdy vícejazyčná osoba má výborné porozumění jazyku, ale zásadně ho neprodukuje, to se například děje u dětí, které zprvu používají pouze jeden jazyk, ale perfektně rozumí dvěma nebo více jazykům – toto nazýváme jako pasivní neboli receptivní bilingvismus.

V této kapitole je také nutné popsat jazykové zvláštnosti, které mohou být u bilingvního jedince pozorovatelné. První z nich je výše popsany code-switching neboli přepínání mezi jednotlivými jazyky. Pokud bilingvní jedinec není striktně v monolingvní konverzaci, může se u něho projevit využívání více jazykových kódů najednou, code-switching může tedy probíhat v rámci jedné konverzace. Code-switching může být dále rozdělen na intersentenciální, kdy se jazykový kód mění na hranici jedné věty a intrasentenciální, kdy změna jazykového kódu probíhá v rámci jedné věty. Code-switching probíhá na úrovni větších větných celků oproti **code-mixingu**, který probíhá na úrovni slov. Code-mixing probíhá především v rané fázi vícejazyčné výchovy a tento jev postupně odeznívá. Děti si vypůjčují slova z různých jazyků pro své vyjádření, většinou z důvodu nedostatečné lexikální vybavenosti v jednom z jazyků, zachovávají však jednu gramatickou strukturu. Třetím jazykovým specifickým u vícejazyčných osob je **jazyková interference**, což znamená vzájemné ovlivňování jazyků, nejpozorovanějším jevem je však vliv dominantního jazyka na jazyk nedominantní. Jazyková interference se může objevovat ve všech jazykových rovinách – foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfolo-gicko-syntaktické i pragmatické (Lachout, 2017). Vzájemné působení jazyků může být rozděleno na interferenci statickou, což označuje stav, kdy je z akcentu mluvčího zřejmé, že aktivně užívá ještě jiný jazyk/jazyky o dynamické interferenci lze hovořit tehdy, kdy se v projevu objeví nějaká jednorázová odchylka (Morgensternová et al., 2011). Lze určit 5 důvodů vzniku jazykové interference.

- interference v důsledku podobnosti mezi oběma jazyky
- interference u komplexních a složitých jazykových struktur
- interference způsobená jazykovou mnohoznačností
- interference v důsledku emočního stavu

- interference v závislosti na aktuální komunikační situaci (Triarchi-Hermannová in Lachout, 2017).

Kritéria, skrze která se dá na bilingvní jedince nahlížet, jsou podstatná pro kvantifikaci dat a provádění výzkumné činnosti. Je však pravdou, že zde mluvíme o živých bytostech, které lze jen těžko s naprostou přesností a bez jakéhokoliv přesahu rozdělit do jakýchkoliv kategorií. Každý jedinec má svou mysl, která funguje jinak. Na základě výzkumů psycholingvistů a psychologů můžeme však popsat některé aspekty toho, jakým způsobem se ovlivňují jazyky a myšlení, a tedy zase o něco lépe vícejazyčnosti porozumět. Psycholingvistika, věda, která se touto oblastí zabývá, je velmi obsáhlý obor, který zkoumá propojení jazyka a myšlení velice dopodrobna. V následujících řádcích bude věnována pozornost zevrubným obecným poznatkům, které mohou pomoci s podrobnějším popisem vícejazyčnosti.

2.1 Bilingvismus a myšlení

Zdali a jak je myšlení závislé na jazyku bylo tématem, které rezonovalo odbornou společností mnoho let. V posledních dekádách vznikají výzkumy, které toto propojení dokazují a popisují. Ale i špičky ve svém oboru přiznávají, že i přes to, že výzkum mozku a myšlení prochází překotným vývojem, je stále obrovské pole, které není zmapované.

Mertins (2020b) popisuje, jak je myšlení závislé na jazyku pomocí pohybu očí (eye tracking). Mluvčí jednoho jazyka se při prohlížení obrázku zaměřují na jiný segment nežli mluvčí jiného jazyka. To znamená, že i popis tohoto obrázku je nakonec různý u různými jazyky hovořících jedinců. Například u obrázku, který znázorňuje pohyb, je v některých jazycích obrázek popisován i s takzvaným koncovým bodem, kterého ale ve skutečnosti na obrázku nebylo nikdy dosaženo, v jiných jazycích je však popsána pouze událost, která je aktuálně zřejmá. Mertins (09/2022) popisuje, že zaměření pozornosti a interpretace obrázku jsou závislé na gramatické struktuře jazyka. Tento fakt je zřejmý i u pozorování toho, jak rodiče popisují svým dětem obrázky. V některých jazycích se rodiče zaměřují na otázky související s významem obrázku „Kam se zvířátko chystá, kam jde, odkud jde?“ kdežto v jiných jsou obrázky popisovány pomocí popisu aktuální události „Na čem zvířátko stojí?“ Profesorka Lera Boroditsky (08/2022) demonstruje to, jak jazyk ovlivňuje naše myšlení na signifikantnějších příkladech. Uvádí, že původní obyvatelé Austrálie nevyužívají označení pravá a levá, ale veškerou orientaci vztahují ke světovým stranám, mají tedy v jazyce mnoho slov pro určení směru, což znamená, že jejich orientační smysl je na velmi vysoké úrovni, nemají však pravolevou orientaci. Dále

uvádí příklad, kdy mluvčí některých jazyků čtou, tím pádem i určují pořadí, zleva doprava, kdežto v arabsky mluvících zemích je to obráceně. Další z mnoha oblastí, které jazyk ovlivňují, je vnímání barev, některé jazyky mají poměrně chudou slovní zásobu, jiné až extrémně bohatou. Dva lidé hovořící různými jazyky mohou vidět stejnou barvu a jeden ji pojmenuje prostě jako modrou a jiný jako tyrkysovou.

Proč je zde tento poznatek zmiňován a popisován? Při speciálně pedagogické diagnostice specifických poruch učení nebo například při posouzení školní zralosti by mohly být výsledky několika subtestů zavádějící s přihlédnutím k vícejazyčnosti testovaného dítěte. A to vzhledem k tomu, že speciálně pedagogická diagnostika se zaměřuje mimo jiné i na systematickosti práce, zaměření na detail a celek, toto může být bilingvismem ovlivněno. Protože jak bylo výše popsáno, jazyk nejsou pouze slova, ale i směr myšlení, zaměřování pozornosti a porozumění světu.

3 Základní rozdělení bilingvismu

V této podkapitole bude popsáno několik kategorií bilingvismu, které by měly vnést do tématu jistou strukturu. Je třeba však pamatovat na to, že zde hovoříme o lidských bytostech, které nelze beze zbytku rozdělit do jednotlivých kategorií.

Úplně v základu může být bilingvismus rozdělen na bilingvismus individuální a bilingvismus společenský neboli diglossie. Individuální bilingvismus se týká jednotlivců, rodin či nějaké menšiny a znamená to, že jedinec vedle jazyka užívaného v okolní společnosti užívá ještě další jazyk/jazyky. Diglossie, označující v řečtině dva jazyky, neboli společenský bilingvismus, označuje stav, kdy se na jednom geografickém území užívají dva jazyky. Většinou se však tyto jazyky neuvádějí ve stejných formách a případech, ale každý má své místo, jeden z jazyků může být formální, užívaný v institucích a druhý spíše neformální, užívaný v domácnostech a komunitách. Společenský bilingvismus se dá dále definovat vztahem k individuálnímu bilingvismu. Je známa diglossie s existencí k individuálního bilingvismu, kdy obyvatelé jednoho území střídají dva a více jazyků na základě potřeby a účelu. Diglossie bez individuálního bilingvismu označuje stav, kdy různá území jedné země užívají různé jazyky (Morgensternová et al., 2011).

Bilingvismus může být dále rozdělen dle úrovně ovládnutí jazyka. V rámci tohoto dělení Morgensternová a kolektiv (2011) mluví o 4 jazykových aspektech, ve kterých může bilingvní

jedinec dosahovat různých dovedností. Těmito rovinami jsou psaní, čtení, mluva a porozumění (viz výše domény jazyka). Bilingvní jedinec může jazyky používat ve všech, nebo jen v některých těchto složkách. Na základě úrovně dovedností v těchto aspektech můžeme usuzovat na bilingvismus receptivní nebo bilingvismus produktivní. Receptivní bilingvismus, kdy je porozumění jazyku na vysoké úrovni, ale produkce se neobjevuje, můžeme také nazývat jako pasivní bilingvismus (Bak et al., 2014).

Dle věku osvojování jazyků může být vícejazyčnost rozdělena na vícejazyčnost simultánní – kdy dochází k osvojování jazyků zároveň v jednom časovém období. Příkladem simultánní vícejazyčnosti jsou rodiny, kde každý z rodičů na dítě mluví jedním jazykem již od narození dítěte. Vícejazyčnost sukcesivní označuje stav, kdy se jedinec učí další jazyk či jazyky až poté, co v prvním jazyce již získal jisté kompetence. Tento druh vícejazyčnosti můžeme dále rozdělit na ranou a pozdní (Morgensterová et al., 2011). S tímto rozdělením úzce souvisí rozdělení bilingvismu dle způsobu osvojení jazyků. Bilingvismus primární neboli přirozený je takový, který vzniká získáváním jazyků přirozenou cestou v přirozeném prostředí, jako je domov, kultura, ve které jedinec žije, dlouhodobý pobyt v zahraničí. Bilingvismus umělý neboli sekundární vzniká systematickým a účelným učením dalších jazyků (Morgensterová et al., 2011). Štefánik (2000) přidává ještě jednu kategorii bilingvismu, a to je bilingvismus intencionální, který označuje situaci, kdy se jeden z rodičů rozhodne na dítě mluvit jiným jazykem nežli svým primárním za účelem zprostředkování dalšího jazyka dítěti.

Podle rovnováhy mezi jazyky můžeme usuzovat na bilingvismus vyvážený a bilingvismus dominantní. Bilingvismus vyvážený se objevuje velice sporadicky, jde totiž o bilingvismus, v rámci kterého se všechny jazyky vyvíjejí podobně a dosahuje se v nich stejně vysoké úrovně. O ovládnutí jazyků na stejně vysoké úrovni bylo psáno výše a v odborné veřejnosti je toto považováno za jeden z mýtů vícejazyčnosti. Proto převažuje vícejazyčnost dominantní, která se vyznačuje tím, že jeden z jazyků převládá nad ostatními (viz výše) (Morgensterová et al., 2011).

Lachout (2017) dále uvádí rozdělení dle disciplíny, skrze kterou na vícejazyčnost nahlížíme. Sociologické hledisko zahrnuje kritérium původu, kdy záleží na tom, kdy se jedinec bilingvním stává, a kritérium funkce, které určuje, v jakých sociálních situacích jsou jazyky využívány. Lingvistické hledisko zahrnuje kritérium kompetence, které popisuje, jaké úrovně je v jednotlivých jazycích dosahováno. A z hlediska psychologického lze určit kritérium identifikace. Zde lze hovořit o identifikaci vnitřní, kdy záleží pouze na jedinci, zdali se považuje za

bilingvního či nikoliv, a identifikace vnější je závislá na tom, zda rodilí mluvčí jednotlivých jazyků považují jedince dostatečně kompetentního v jeho jednotlivých jazycích.

4 Dopady bilingvismu

Dlouho se v odborné i laické veřejnosti diskutovalo o tom, jak bilingvismus ovlivňuje lidský mozek, lidskou inteligenci. Vznikaly dvě skupiny lidí, kdy jedna skupina žila přesvědčením, že bilingvismus může mít škodlivý vliv na lidskou mysl, a druhá skupina zastávala názor, že bilingvismus může zvyšovat inteligenci a celkově může být pro člověka pouze prospěšným. Bylo možné také dohledat výzkumy, které podporovaly jednu nebo druhou z teorií, stejně jako výzkumy, které je vyvracely (Harding-Esch & Riley, 2008). Dlouho se vědělo o tom, že bilingvismus bude mít vliv na lidskou mysl, ale většinové přesvědčení bylo, že dopad bude negativní. Negativní vliv bilingvismu byl většinou stavěn na tom, že ovládnutí vícera jazyků bude dítě mást a nebude moct dosahovat uspokojivých výsledků při vzdělávání (Luk & Bialystok, 2013). Al-Amri (2013) ve své práci uvádí, že výzkumy dopadu bilingvismu se zaměřují především na to, zdali a jak ovlivňuje tento fenomén inteligenci, vzdělávání a osobnost. Ve své práci dále rozděluje vývoj názorů a studií na dvě období, a to na období negativních dopadů bilingvismu a období pozitivních dopadů. První období – období negativních dopadů – se datuje do 1. poloviny dvacátého století. Do roku 1960 přicházela drtivá většina výzkumníků s výsledky negativního dopadu na všechny tři oblasti. V oblasti vzdělávání bylo převážně hovořeno o tom, že bilingvní žáci jsou většinou opožděni oproti monolingvním spolužákům až o 11 měsíců. Po roce 1960 se hovoří o období pozitivních dopadů, kdy byly v různých studiích popsány výhody bilingvismu.

Pozitivní dopady vícejazyčnosti byly výzkumem prokázány krátce po roce 1960, kdy byli monolingvní a bilingvní žáci podrobováni testování, v kterém bylo prokázáno, že žáci, kteří ovládají více jazyků, měli v testech lepší výsledky. Převážně pak v oblasti nonverbální (Peal a Lambert, 1962). Další výzkumy prokazují, že bilingvní děti dosahují vyšších výsledků v úkolech spojených s porozuměním textu a manipulací s podstatnými a nepodstatnými informacemi (Ben-Zeev, 1977). Tuto tezi podporuje i Grosjean (1982), který prezentoval výzkum, jehož výsledky poukazovaly na to, že bilingvní žáci mají nad svými monolingvními spolužáky převahu převážně v intelektuálním vývoji a jsou zpravidla více motivovaní pro plnění školních povinností.

Rozdělení období výzkumu negativních a pozitivních dopadů striktně podle časového rámce by však nebylo naprosto přesné. I později byly publikovány výzkumy, které prezentují jisté nevýhody, které může bilingvismus skýtat. U dospělých bilingvních osob bylo potvrzeno, že výbavnost slov probíhá pomaleji nežli u monolingvních osob. Také šířka slovní zásoby je menší a při popisu se stává, že bilingvní osoby používají méně přesná pojmenování. U bilingvních osob může být celkově menší fluence v produkci řeči (Bialystok et al., 2010; Ivanova & Costa, 2008).

Někteří odborníci v oblasti výzkumu vícejazyčnosti zkoumali vliv bilingvismu na inteligenci. Bialystok a Craig (2022) však uvádí, že je velmi nepravděpodobné, aby samotný bilingvismus vedl ke zvýšení inteligence či zdrojů pozornosti. U bilingvních lidí je však prokázána zvýšená kontrola pozornosti. Což znamená, že ke splnění určitých úkolů potřebuje bilingvní jedinec méně energie a vykonání takového úkolu ho stojí méně námahy nežli osobu monolingvní. Využívání více jazyků vede k bilingvního jedince k efektivnějšímu využívání svých kognitivních zdrojů.

Jeden z dalších pozitivních vlivů bilingvismu na lidský mozek popisuje Perani a kolektiv (2017), který zkoumal vliv vícejazyčnosti na vznik a průběh Alzheimerovy choroby. Jeho a další výzkumy prokázaly, že u jedinců vícejazyčných nastupuje tato choroba výrazně později a s mírnějším progresem. Bialystok a Craig (2022) popisuje, že bilingvní osoby měly dle snímků z magnetické rezonance pokročilejší stupeň Alzheimerovy choroby nežli monolingvní osoby, ale jejich vnější projevy a symptomy mohou být mírnější a neodpovídat skutečnému poškození, jelikož jejich mozek dokáže tato poškození delší dobu určitým způsobem kompenzovat.

Jednou z obav, které se mezi rodiči nesou a které jsou v rámci vícejazyčnosti zkoumány, je souvislost mezi bilingvismem a speciálními vzdělávacími potřebami. Často jsou kladeny otázky, zdali je vhodné vychovávat dítě vícejazyčně v případě, že se narodí s nějakým druhem postižení, nebo když se u něho projeví poruchy autistického spektra, eventuálně v pozdějším věku například specifické poruchy učení.

Kay-Raining Bird et al. (2016) uvádí, že děti s Downovým syndromem, děti s poruchou řeči i děti s poruchou autistického spektra jsou schopné fungovat ve vícejazyčném prostředí. Zároveň uvádí, že jak samotný bilingvismus, tak všechna tato znevýhodnění jsou ovlivněna velkým množstvím faktorů, jejichž dopad doposud není zcela objasněn. Dále dodává, že je právem všech osob se v plné šíři zapojit do prostředí, ve kterém žijeme, ať už je monolingvní či

bilingvní. Bauchamp a McLeod (2017) uvádí, že nebyl nalezen důkaz, že by bilingvismus negativně ovlivňoval kognitivní vývoj dětí s Downovým syndromem.

Rodičům dětí s poruchou autistického spektra může být doporučováno, aby své děti vychovávali v jednom jazyce a přednostně v jazyce majoritní společnosti, a to i v takovém prostředí, kde je bilingvismus běžnou praxí, a v takových rodinách, kde se tomu dá jen těžko vyhnout. Neprokázaly se však žádné negativní dopady bilingvismu na komunikační schopnosti dětí s poruchou autistického spektra. Dokonce naopak, pokud je dítě vychováváno jednojazyčně ve vícejazyčném kontextu, může mu to snižovat komunikační příležitosti a více ho to vyčleňovat. Negativní vliv to také může mít na samotnou rodinu, kde může vznikat určitá jazyková bariéra (Bauchamp & McLeod, 2017; Lewis & Santhanam, 2019).

O souvislosti specifických poruch učení s bilingvismem mluví Murphy (10/2020) ve své přednášce, kde uvádí, že mezi vznikem vývojových poruch učení a bilingvismem není kauzální vztah. Uvádí také, že některé dopady bilingvismu ve vzdělávání se můžou jevit jako specifické poruchy učení nebo poruchy řeči a zabere mnoho pozorování a analyzování tyto fenomény rozlišit. Bialystok (12/2022) poté dodává, pokud má dítě specifické poruchy učení a je bilingvní, pak je to prostě bilingvní dítě se specifickými poruchami učení, pokud bychom ho o jeden z těchto jazyků připravili, bylo by to monolingvní dítě se specifickými poruchami učení. I ona uvádí, že mezi bilingvismem a poruchami učení není nalezen žádný kauzální vztah.

5 Vícejazyčná rodina

Rodina má bezesporu na výchovu dítěte největší vliv. Ze všech faktorů je to právě rodina, která s největší pravděpodobností určuje, jestli budou děti v rodině vychovávány vícejazyčně, případně jakým způsobem a za jakých podmínek. Vícejazyčné rodiny jsou většinou rozdělovány do 5 až 6 typů. Harding-Esch a Riley (2007), Lachout (2017) určují typy bilingvních rodin na základě jazyků rodičů (vychovávajících osob), jazyka/jazyků sociálního okolí a jazyka/jazyků výchovy v rodině.

1. Typ – Matka a otec mluví každý jiným jazykem a na jisté úrovni ovládají i jazyk toho druhého, jazykem sociálního okolí je jazyk jednoho z rodičů a při výchově se používají jazyky obou rodičů.
2. Typ – Rodiče mají každý jiný dominantní jazyk a jeden z rodičů užívá jazyk druhého rodiče. Majoritní jazyk společnosti je jazykem jednoho z rodičů,

výchova probíhá pouze v jednom jazyce, který je ale odlišný od majoritního jazyka společnosti. Dítě se tak s dalším jazykem setkává mimo domov, intenzivněji až při nástupu do vzdělávacích institucí.

3. Typ – Rodiče mluví stejným jazykem, jazyk sociálního okolí je odlišný a výchova probíhá v jazyce rodičů. Dítě se s druhým jazykem setkává v prostředí mimo domov.
4. Typ – Rodiče mluví rozdílnými jazyky, jazyk sociálního okolí není jazykem ani jednoho z rodičů. Výchova probíhá v jazycích rodičů a s jazykem majoritní společnosti se dítě setkává mimo domov.
5. Typ – Rodiče mají stejný primární jazyk, jazyk společností se shoduje s jejich jazykem, jeden z rodičů se však rozhodne s dítětem mluvit jiným jazykem. Tato metoda nese rizika, pokud rodič jazyk neovládá na vysoké úrovni.
6. Typ – Oba rodiče jsou vícejazyční, sociální okolí je také vícejazyčné, při výchově se uplatňují všechny jazyky.

Jednou z velkých otázek vícejazyčných rodin je, jaká strategie rozvržení jazyků by měla být v rámci výchovy využita. Některé typy rodin mají ze své podstaty rozvržení jazyků předurčeno, jiní musí učinit rozhodnutí, jakým způsobem zajistí dítěti přístup ke všem jazykům, které si pro něho přejí. Většina autorů se shoduje na 4 strategiích.

- Metoda jedna osoba – jeden jazyk, známá také jako Grammontovo pravidlo nebo OPOL (one person one language), je metoda, kdy každý z rodičů mluví s dítětem jedním jazykem.
- Rozdělení jazyka na jazyk domácnosti (rodiny) a jazyk okolní společnosti je využíván především u imigrantů nebo v rodinách, které mění svoje bydliště například kvůli pracovním povinnostem.
- Rodiny také mohou jazyky volit na základě situace – situační bilingvismus. Situace se v tomto případě mění se změnou místa, času nebo tématu hovoru. Rodiny mohou mluvit jedním jazykem doma, jiným na veřejnosti, situace mohou být uměle vytvořeny (při snídani se mluví jedním jazykem, při večeři jiným), ve všední dny mohou rodiče s dětmi mluvit každý svým jazykem, ale o víkendu je volen jeden společný jazyk.

- V případě, že se konverzace může odehrát v jakémkoliv jazyce, je určující první věta. Děti odpovídají rodiči v takovém jazyce, ve kterém na ně rodiče začali mluvit (Morgensternová et al., 2011).

Vedle metody dvojjazyčné výchovy je popisováno další 5 faktorů, které mohou pozitivně nebo negativně ovlivnit bilingvní výchovu. Vliv může mít jazyk matky a jazyk otce, zde záleží spíše než na obsahu na množství času, které s dítětem každý rodič stráví. Motivaci komunikovat v jednotlivých jazycích může ovlivnit prestiž konkrétních jazyků. Postoj rodičů k jednotlivým jazykům a postoj k samotné vícejazyčnosti je zásadním faktorem který může vícejazyčnost zažehnout a udržet, nebo naopak zničit. Posledním faktorem je shoda rodičů v jejich očekávání, přístupu a výchově (Mahlsted in Morgensternová et al., 2011).

6 Vzdělávání bilingvních žáků

Následující řádky se budou věnovat problematice vzdělávání bilingvních žáků. První část této kapitoly bude věnována tomu, jakým způsobem jsem vzdělávání bilingvní žáci v České republice a jaká terminologie je v rámci tohoto fenoménu ve školství využívána. Druhá část kapitoly se bude věnovat možnostem, které mohou využívat Češi žijící v zahraničí.

6.1 Vzdělávání bilingvních žáků v České republice

Cenoz (2013) mluví o tom, že vícejazyčnost se v mnohých školách napříč kontinenty považuje za cíl vzdělávání. Jako příklad uvádí Kanadu a osvojování jejích dvou úředních jazyků – francouzštiny a angličtiny. V potaz musí být však brána historie, politická a demografická situace země, v rámci které se o bilingvismu bavíme. Je zřejmé, že v zemích, které jsou otevřené migrantům a jsou atraktivní pro cizince, ať už v jakémkoliv směru, bude bilingvismus rozšířenějším jevem nežli v zemích uzavřenějších.

Bilingvismus je ve světě rozšířený fenomén, nad kterým se mnoho společností a kultur vůbec nepozastavuje. Je však pravdou, že přestože se v České republice vyskytovaly bilingvní rodiny vždy, až v posledních letech se toto téma stává palčivějším.

Pojem vícejazyčnost či bilingvismus se ve školském zákoně ani ve vyhláškách s ním spojených vůbec nevyskytuje. Zde jsou děti či žáci hovořící jiným než českým jazykem či žáci bilingvní označováni za cizince – školský zákon §20. Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných by bilingvní jedinec,*

který by potřeboval vyšší míru podpory při vzdělávání, dal do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním, kterými se v této vyhlášce rozumí děti, žáci a studenti pocházející z takového prostředí, které jim neposkytuje dostatečnou podporu při vzdělávání nebo dítě, žák či student, který je znevýhodněn z důvodu nedostatečného ovládnutí vyučovacího jazyka. Odborníci zabývající se inkluzí mají snahu se tomuto označení vyhnout a zavedli do praxe pojem žák s odlišným mateřským jazykem.

Kristýna Titěrová a kolektiv (2023) popisují, z jakého důvodu je vhodnější termín dítě/žák/student s odlišným mateřským jazykem (dále jen s OMJ), nežli termín cizinec. Slovo cizinec s sebou může nést negativní konotaci až ostrakizaci zejména s přihlédnutím k aktuální náladě ve společnosti, dále může označení cizinec evokovat neměnný stav, což jde zásadně proti snaze vytvořit pro dítě pocházející z jiného kulturního prostředí takové podmínky, aby se nemuselo jako cizinec cítit. Dalším argumentem pro využívání termínu dítě/žák/student s OMJ je ten, že toto označení není úzce vztaženo pouze na jedince s jinou státní příslušností, nežli je ta česká, ale zahrnuje i děti/žáky/studenty s dvojitým občanstvím a vychovávané vícejazyčně. V tomto příspěvku je dokonce slovo vícejazyčný uvedeno jako synonymum ke slovu dítě s OMJ. Označení žák s OMJ je využíváno také v Katalogu podpůrných opatření (Felcmanová & Habrová, 2015). V tomto katalogu se mluví převážně o pochopení kulturního zázemí žáka. Setkání kultur není pouze o jiném jazyce, ale také o jiných hodnotách, zvycích, postavení v rámci věku a pohlaví, stravování a jednání v různých situacích. Rodiny vracející se po dlouhodobém pobytu do Čech, nebo přijíždějící do České republiky mohou zažívat kulturní šok spojený právě s rozdílným nastavením společenských pravidel, jinými zvyky a vzorci chování. Dále se v této publikaci klade velký důraz na individualitu jedince, pochopení jeho potřeb, úroveň českého jazyka a na situaci, ve které se nachází.

Cummins (2020) hovoří o tom, že žáky, kteří ovládají, nebo je třeba, aby ovládali více jazyků, je nutné označovat pouze jako bilingvní neboli vícejazyčné. Pojem vícejazyčný žák akcentuje výjimečnost žáka, z níž může při vzdělávání čerpat. Kdežto pojem žák cizinec nebo žák s odlišným mateřským jazykem dává do popředí především bariéru, kterou dítě zažívá a výrazně upozorňuje na to, v čem žák selhává, což může být ve školním prostředí demotivující.

Kdybychom chtěli hovořit v číslech, jisté údaje by nám mohl poskytnout Český statistický úřad, který publikuje data o žácích s jiným než s českým státním občanstvím. V České republice se ve školním roce 2021/2022 na základních školách vzdělávalo 964 571 žáků, z tohoto počtu bylo 30 543 žáků s jiným nežli českým státním občanstvím, to je 3, 2 % z celkového

počtu žáků na základních školách. Počty žáků s jiným než českým občanstvím roste, v roce 2020/2022 to bylo 2,9 % žáků z celkového počtu a ve školním roce 2011/2012 nedosahoval počet občanů s cizím státním občanstvím ani 2 %. Největší procento žáků s jiným než českým státním občanstvím je v Praze a Středočeském kraji (Český statistický úřad, 2022). Tato statistika však hovoří pouze o části žáků s OMJ, nezahrnuje například bilingvní žáky s českým občanstvím, žáky s dvojitým občanstvím nebo žáky s českým občanstvím, kteří se po dlouhodobém pobytu v zahraničí vrátili zpět do ČR.

Dalšími čísly, která by měla být zmíněna, je počet žáků s českým státním občanstvím, vzdělávajících se na základních školách v zahraničí nebo zahraničních školách. V České republice se vzdělává 9550 žáků z celkového počtu žáků na základních školách. S tímto souvisejí i povinnosti dětí/žáků a rodičů, kteří mají české státní občanství, ale žijí v jiné zemi než v České republice, tyto povinnosti ukládá školský zákon konkrétně §38. Rodiny mají na výběr z několika možností plnění povinné školní docházky:

- škola v zahraničí
- škola v zahraničí a zároveň získávání vzdělání u poskytovatele vzdělávání, který má smlouvu s MŠMT (viz níže)
- zahraniční škola mimo území ČR se smlouvou v ČR
- škola při diplomatické misi ČR nebo konzulárním úřadu ČR
- zahraniční škola na území ČR
- zahraniční škola na území ČR se smlouvou s ČR
- evropská škola působící na základě Úmluvy o statutu Evropských škol
- individuální výuka v zahraničí (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021)

Jim Cummins (2020) představuje doporučení, která by měla vícejazyčným žákům i jejich pedagogům usnadnit vzdělávací proces. Pro efektivní výuku vícejazyčných žáků by měl být kladen důraz na podporu bilingvismu žáků, žáci by měli mít možnost využívat a přenášet svoje zkušenosti a nabyté dovednosti z jednoho jazyka do druhého. Tuto možnost zaštiťuje pojem translanguaging (Cummins, 2001), který popisuje strategie, které využívají více jazyků při vzdělávání. Takovou konkrétní strategií může být situace, kdy vícejazyčný žák učí své spolužáky a učitele některé pojmy nebo fráze ve svých dalších jazycích a vysvětluje, proč si vybral právě tato slova nebo věty. Podpora identity bilingvního žáka může být zajištěna poskytnutím možnosti umělecky se vyjádřit ve všech svých jazycích, stejně jako složitější tvůrčí úkoly by

měl mít žák možnost vykonávat ve svém dominantním jazyce a s dopomocí technické nebo personální podpory může své výtvořky přeložit. Mít možnost projevit ve škole svůj bilingvismus a bikultarismus podporuje budování pozitivního vztahu ke všem užívaným jazykům. Při získávání vyšší úrovně ve vyučovacím jazyce je žádoucí, aby žák získával akademickou slovní zásobu napříč tématy. Pro zdokonalování vyučovacího jazyka u bilingvních žáků se prokázala jako efektivní tak zvaná metoda scaffoldingu. Tato metoda se opírá o poskytování přirozené podpory žákům, kteří zažívají obtíže v porozumění vyučovacím jazyku. Spadá sem především vizualizace, využívání grafů, diagramů, fotografií, videí, obrázků. Především texty by měly být doplněny obrazovým materiálem pro jednodušší porozumění psanému slovu. V rámci přírodních věd je užitečné demonstrovat informace na pokusech či modelech. Přínosná může být také skupinová práce, nebo uvádění různých modelových situací. Metodou scaffoldingu je dále také poskytnutí možnosti, aby žák pro své vzdělávání využíval všechny své jazyky.

Cummins (2020) v návaznosti na doporučení pro práci s vícejazyčnými dětmi také zdůrazňuje rizika, která mohou vzdělávací proces zkomplikovat. Prvním z rizik je samotné označování těchto žáků (viz výše). Dalším úskalím může být nedostatečná připravenost školy na vzdělávání vícejazyčných žáků, v případě, že má škola jasné definované postupy a cíle pro jednotlivé vzdělávací předměty, bude pro žáky bilingvní mnohem stabilnější podporou a bude pro ni snazší zapojit vícejazyčné žáky do běhu školy. Co se systémového uspořádání týče, je výhodnější, pokud jsou vícejazyční žáci umístěni v takových školách, kde se setkávají s žáky, kteří užívají majoritní jazyk společnosti na vysoké úrovni a kteří pro ně budou přirozeným zdrojem slovní zásoby i kulturních norem. Toto je však závislé na spádovosti, politice samotných škol a přání rodičů.

Školský zákon definuje podporu, které může žák s odlišným mateřským jazykem dostat jako podpůrná opatření ke vzdělávání 1. až 5. stupně. Podporu 2. až 5. stupně musí doporučit školské poradenské zařízení. Podpůrná opatření se mohou promítat téměř do všech oblastí podpory – organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, úprava obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, práce s třídním kolektivem, úprava prostředí. Žák může docházet na jazykovou přípravu pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Minimálně 5 žáků s odlišným mateřským jazykem může docházet na vyučování českého jazyka jako druhého jazyka namísto běžného vyučování. Na toto opatření reaguje podpůrné opatření jazyková podpora v češtině jako druhém jazyce, tato podpora probíhá 3x týdně v rámci běžného rozvrhu žáka s OMJ, například místo hodin českého jazyka či předmětu, který je pro žáka

nejnáročnější. Škola také může využívat tlumočnických služeb, jednak v případě, kdy je nutné sdělit základní informace rodičům, kteří nevládnou majoritním jazykem společnosti a dále dle potřeby. Tlumočnicka může zajistit rodina, nebo pomáhá škola, která má možnost obrátit se na integrační centrum. Katalog podpůrných opatření mimo jiné myslí také na rozvoj mateřského jazyka žáka, především za účelem toho, že rozvoj mateřského (dominantního) jazyka může pomoci k plnohodnotnému rozvoji kompetencí ve vyučovacím jazyce (Felcmanová & Habrová, 2015). Cummins (2000) popisuje působení jednoho jazyka na druhý jako teorie společné východí dovednosti. To může být vysvětleno, jako jev, kdy se navenek projevují jednotlivé jazyky určitým a různým způsobem, ale mají společnou základnu, ve které se protínají dovednosti, sdílené koncepty, jazykové znalosti. Na základě této teorie Cummins (2000) usuzuje, že jednotlivé literární a kognitivní kompetence se mohou z dominantního jazyka promítat do jazyka nedominantního a naopak. Toto propojení jazyků potvrzují i psycholingvistické výzkumy, které popisují codeswitching (viz výše). Tedy ani ve vzdělávacím procesu nelze nahlížet na bilingvního žáka jako na kombinaci dvou monolingvních osob, nýbrž musí být brán jako celek. V rámci vzdělávacího procesu by měli být za vícejazyčné považovány všechny děti, které mluví v domácím prostředí jiným než vyučujícím jazykem, děti, které vedle vyučujícího jazyka mluví ještě dalším jazykem. A také ty, které vyučující jazyk ještě neovládají, ale vícejazyčnost, tedy užívání obou nebo všech jazyků, je cíl, kterého by mělo být dosaženo.

Česká republika se začíná stávat multikulturní zemí, bilingvní rodiny se stávají běžnou součástí i naší společnosti a počty žáků s jiným než českým občanstvím meziročně stoupají. Tento fakt by mohl otevřít další dveře českému vzdělávacímu systému stát se zase o trochu více inkluzivním, respektujícím a připraveným. Je pravdou, že pouhá změna termínu z žáka s odlišným mateřským jazykem nebo žáka cizince na žáka vícejazyčného by mohla pomoci společnosti oprostít se od předsudků a samotným žákům by mohla ukázat, co všechno umí namísto toho, co ještě neumí.

6.2 Poskytovatelé vzdělávání v zahraničí

České rodiny nebo rodiny s českými kořeny v zahraničí mají na výběr z několika možností, jak zůstat v kontaktu s českým jazykem a kulturou. Existují způsoby, které si každá rodina vytváří individuálně, jako je setkávání s krajany, akce pořádané českou komunitou v různých zemích, domácí vzdělávání nebo navštěvování českých škol. Vedle tohoto způsobu

fungují i oficiální, pod záštitou Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, zřízené školy, které poskytují vzdělání dětem v zahraničí podle rámcového vzdělávacího programu.

Napříč zeměmi a napříč kontinenty vzniklo zhruba 80 českých škol, které poskytují vzdělávání v oblasti českého jazyka, českých reálií, zeměpisu a dějepisu v různých formách, s různými cíli a za užití různých metod. Většina těchto škol vznikla z iniciativy rodičů, kteří chtěli a chtějí, aby oni sami a jejich děti měli kontakt s českou kulturou a aby byl jejich český jazyk udržován, zdokonalován a prostoupil do všech jeho domén (reprodukce, porozumění, čtení a psaní). Výuka v těchto školách probíhá příležitostně, nebo v různých intervalech – o sobotách, jednou za dva týdny, měsíčně, ... (Nahodilová, 2021)

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy pak zaštituje některé školy, které poskytují vzdělání v zahraničí dle §38 školského zákona. V současné době je takových škol 15. Akreditované české školy v zahraničí musí plnit určité podmínky stanovené MŠMT. Akreditované české školy v zahraničí vedou výuku dle rámcového programu pro předškolní vzdělávání a rámcového vzdělávacího programu v předmětech český jazyk a literatura, vlastivědná část předmětu člověk a jeho svět, dějepis a zeměpis České republiky pro 1. a 2. stupeň vzdělávání. Cílem těchto škol je podpora bilingvismu pro národnostně smíšené rodiny. Tyto školy mají jistou volnost ve vytváření vlastního školního vzdělávacího plánu. Většina těchto škol si je vědoma, že potřebuje v dětech vzbudit především zájem o český jazyk a pomoci s budováním pozitivního vztahu, proto většinou volí výuku formou hry či zážitkové pedagogiky. Stejně tak jsou si zřizovatelé škol vědomi, že pro žáky je výuka v české škole další povinností nad rámec běžné výuky, proto dbají na vytváření zábavných vyučovacích metod. Často vznikají tyto školy při různých spolcích či organizacích, které sdružují občany s českými kořeny v zahraničí, což dává školám příležitost organizovat události, které jsou pro Českou republiku významné a mohou dát žákům pocítit kus české kultury – pálení čarodějnic, velikonoční pomlázka, masopust, ... (dostupné z webových stránek České školy v Římě)

Významnou podkategorií českých škol v zahraničí, které mají uzavřenou smlouvu s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, jsou České školy bez hranic. Českých škol bez hranic existuje aktuálně osm a nacházejí se v Německu, Francii, Švýcarsku, Anglii a Belgii. České školy bez hranic mají vytvořený vzdělávací program, ve kterém mají zanesené cíle výuky, hodinovou dotaci jednotlivých předmětů a kompetence, kterých by měli žáci dosáhnout. ČŠBH se zaměřují na vzdělávání dětí od 18 měsíců do patnácti let. Nejmladší děti chodí na výuku s rodiči a hodiny jsou zaměřené především na zvykání si ve skupině, setkávání

s vrstevníky a vnímání českého jazyka z úst nových mluvčích a v novém prostředí (vzdělávací program Českých škol bez hranic, 2010). Česká škola bez hranic Rhein-Main má vytvořený koncept pro vzdělávání předškolních dětí, aby byly vzdělávací hodiny vhodné pro děti napříč různými úrovněmi užívání českého jazyka. Pravidelnost a ritualizace výuky může pomoci s orientací a adaptací i dětem, které česky rozumí jen málo, nebo se u nich ještě neprojevila produkce. Proto v předškolních skupinách probíhá výuka vždy podle vzorce – přivítání vždy stejnou básničkou, následuje rytmická a pohybová část výuky, hudební část, jazyková část a rozloučení opět vždy stejnou básničkou (Česká škola bez hranic Rhein-Main, 2023).

České školy bez hranic vedle pravidelné výuky pořádají také každoroční Konferenci českých škol v zahraničí v Praze, kde probíhá vzdělávací program a diskuzní fóra, dále také pomáhají se zakládáním dalších českých škol v zahraničí a vydávají Magazín pro české školy v zahraničí (Česká škola bez hranic, 2022)

Výzkumná část

Pro realizaci výzkumné části diplomové práce byl vybrán kvalitativní design výzkumu, a to konkrétně interpretativní fenomenologická analýza, data byla sbírána pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Cílem výzkumu bylo popsat, jakým způsobem motivují rodiče své děti k využívání více jazyků a navštěvování sobotní školy. Výzkum samotný však otevřel více témat, která s tímto cílem souvisí. Tato témata budou níže popsána a analyzována.

7 Design výzkumu

Jak bylo výše uvedeno, za design výzkumu byla zvolena interpretativní fenomenologická analýza (IPA). Výzkumným zaměřením tohoto výzkumného přístupu je porozumění žité zkušenosti člověka a jeho prožívání těchto zkušeností (Smith, Flowers & Larkyn, 2009; in Řihák, Čermák & Hytych, 2013). IPA vznikla v 90. letech jako psychologický kvalitativní výzkum. Podnětem pro její vznik byla potřeba fenomenologického přístupu, který by byl vhodný pro výzkumníky bez větších filozofických znalostí (Willig, 2008).

Metodologie IPA je výjimečná tím, že dává prostor pro výzkumníkovu interpretaci. V porozumění dat je klíčový přístup výzkumníka, jeho zkušenosti a pohled na věc (Smith, 2004; in Řihák, Čermák & Hytych, 2013). „Prostřednictvím analytického procesu není možné dosáhnout čistého popisu zkušenosti v první osobě – analýza textu je vždy zároveň interpretací, z čehož vyplývá, že to není esenciální zachycení zkušenosti jedince, o které usiluje tradiční fenomenologie. Zkušenost je v rámci IPA „konstruována“ jako výsledek společného sdílení výzkumníka a participanta.“ (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013, s. 11)

Interpretativní fenomenologická analýza stojí na třech pilířích, kterými jsou fenomenologie, hermeutika a ideografický přístup. Fenomenologie do tohoto výzkumného designu přináší popis jedinečné zkušenosti, hermeutika vyzdvihuje pohled výzkumníka, který se snaží porozumět tomu, jakým způsobem respondent nahlíží na své zkušenosti. Ideografický přístup vkládá do IPA metodologie zaměření na konkrétní osoby, které zažívají nějakou specifickou situaci (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013).

Řiháček, Čermák a Hytych (2013) upozorňují, že výsledky vzešlé z interpretativní fenomenologické analýzy jsou platné vždy v určitém čase a v určité situaci, která není neměnná, je tedy z jistého hlediska velmi subjektivní a na tento fakt se musí brát zřetel.

7.1 Výzkumné cíle a otázky

Výzkumný cíl pro tuto diplomovou práci byl formulován jako: **Popsání strategií zvyšování motivace dětí k užívání více jazyků a docházení do dvou škol.** Naplnění hlavního cíle diplomové práce je dosaženo pomocí stanovení parciálních cílů. Dílčí cíle jsou následující:

- Zjistit a popsat způsob užívání jazyků v konkrétních rodinách.
- Popsat metody a prostředky využívané při učení dětí dvěma jazykům zároveň.
- Popsat pohnutky, které vedly rodiče k aplikování vícejazyčné výchovy.
- Popsat strategie využívané pro zvyšování motivace dětí k používání více jazyků a navštěvování české školy.
- Popsat důvody, které vedou rodiče k zapsání dětí do české školy.
- Popsat rizika vícejazyčné výchovy a případné poklesy motivace dětí.

K cíli výzkumu vedou výzkumné otázky, které by měly být dle interpretativní fenomenologické analýzy formulovány tak, aby pomohly porozumět individuální zkušenosti a významu, který pro respondenta má. Výzkumné otázky by měly vést k exploraci, nikoliv objasnění. Výzkumné otázky by měly obsahovat premisu o datech, která něco vypovídají o zkušenosti respondentů (Řiháček, Čermák & Hytych 2013). Výzkumné otázky pro tento výzkum jsou následující:

- Jakou mají rodiče motivaci vychovávat své děti vícejazyčně?
- Jaké prostředky rodiče využívají při budování vztahu k jednotlivým jazykům?
- Jakým způsobem motivují rodiče své děti k využívání dvou jazyků?
- Jakým způsobem rodiče motivují své děti k navštěvování sobotní výuky v České škole bez hranic Rhein-Main?

Tyto čtyři otázky byly stanoveny před samotnou realizací výzkumu. Pátá poslední otázka vyvstala až při kontaktu s respondenty.

- Jakým způsobem podporují vzdělávací instituce vícejazyčnou výchovu?

7.2 Výzkumný vzorek

Při výběru výzkumného vzorku je podstatné, aby byli vybráni respondenti, kteří co nejlépe reprezentují fenomén, na který se výzkumník zaměřuje. Tím pádem je výzkumný vzorek

vysoce homogenní (Řiháček, Čermák & Hytych 2013). Interpretační fenomenologická analýza pracuje s menším počtem respondentů a velmi podrobnou analýzou dat. Obecně je pro realizaci diplomové práce doporučován výzkumný vzorek o velikosti 3–6 respondentů, který umožňuje detailní analýzu dat (Smith, Flowers a Larkin, 2009; in Řiháček, Čermák & Hytych, 2013).

Z výše uvedených informací vyplývá, že respondenti by měli být vybráni pomocí záměrného výběru. Což znamená, že jsou respondenti vybíráni na základě zařazujících a vyřazujících kritérií tak, aby jejich žitá zkušenost odpovídala požadavkům výzkumníka a cíli práce (Gurková, 2019).

- Výzkumný vzorek pro tuto práci představoval 4 respondentky, které splňovaly níže popsaná kritéria záměrného výběru.
- Respondentky pocházející z českého prostředí, žijí v Německu a vychovávají své děti vícejazyčně.
- Děti respondentek jsou vzdělávané v německé základní škole nebo německé mateřské škole.
- Děti respondentek se pravidelně účastní sobotní výuky v České škole bez hranic Rhein-Main.
- Respondentky jsou ochotné sdílet své zkušenosti.

Respondentky byly osobně osloveny v České škole bez Hranic Rhein-Main, kde působí, nebo kam vozí své děti na výuku. Konkrétní domluva času a místa pro realizaci rozhovoru probíhala následně telefonicky. Dva rozhovory probíhaly při osobním setkání přímo na půdě české školy bez hranic Rhein-Main a dva rozhovory probíhaly prostřednictvím videohovoru. Při následném zpracování rozhovorů došlo k nasycení vzorku, tudíž nebyly další rozhovory realizovány. Z průběhu osobních setkání i videohovorů plynou limity studie (viz níže). Participantky a autorka práce se osobně znají, což je patrné v rozhovorech, kde probíhá komunikace ve formě tykání. Rozhovory tedy probíhaly v uvolněné a otevřené atmosféře.

Pro zachování anonymity, ale zároveň pro zachování důstojnosti, jsou respondentky pojmenovány jako matka L., matka J., matka R. a matka H. Písmena, která je označují, jsou náhodně vybrána a neshodují se s křestním jménem ani příjmením matek.

8 Průběh sběru a zpracování dat

Řiháček, Čermák a Hytych (2013) popisují, že cílem sběru dat pro IPA je nahlédnout do světa účastníka. Je nutné tedy získat velké množství konkrétních a podrobných informací o participantovi zkušenosti a jeho pohledu na ni. Jako adekvátní možností pro sběr dat se tudíž stává polostrukturovaný rozhovor. Hendl (2010) popisuje polostrukturované dotazování jako formu rozhovoru, kdy je definovaný účel, vytvořená osnova ale v rozhovoru zůstává určitá flexibilita a otevřenost.

Sběr dat v této práci probíhal právě pomocí polostrukturovaného rozhovoru, kdy bylo připraveno 6 otázek, které tvořily osnovu rozhovoru. Během samotného rozhovoru však vystalo mnoho nových témat a doplňujících otázek, které bylo opodstatněné položit. I přes přátelskou a otevřenou rozpravu se dařilo rozhovor držet u relevantních informací. Rozhovor byl započat nastíněním účelu práce. Rozhovory byly nahrávány na mobilní aplikaci po výslovném souhlasu každé jedné respondentky. Sběr dat probíhal na jeře roku 2023 po předchozí domluvě (viz výše.)

Pro zpracování polostrukturovaných rozhovorů byla v první fázi využita doslovná transkripce, kterou Hendl (2005) a Řiháček, Čermák & Hytych (2013) považují za klíčovou při zpracování polostrukturovaných rozhovorů. Text byl tedy přepsán doslovně, byl pouze očištěn od parazitních slov, některých nespisovných výrazů a byly upraveny některé větné struktury – v případě, že se respondentka během odpovědi odvrátila od tématu a věta byla hůře srozumitelná.

Po doslovné transkripci byly rozhovory zpracovány pomocí otevřeného kódování. Hendl (2005) popisuje otevřené kódování jako primární způsob orientace v získaných datech, kdy jsou informacím přiřazovány jednotlivé kódy, které se vztahují k výzkumným otázkám či teoretické základně daného tématu.

Otevřené kódování probíhalo v textovém editoru Microsoft Word, ve kterém byl text nejdříve pročitán a byly v něm zvýrazňovány důležité pasáže. Při druhém čtení byly tyto podstatné pasáže označovány barevně a jednotlivým barvám byly přiřazovány kódy. Pro účel této práce byl zvolen postup rozdělení textu na kategorie a koncepty, kdy více jednotlivých konceptů spadalo pod jednu probíranou kategorii, tento jev je znatelný v ilustračních schématech. Nejprve byl tímto způsobem zpracován první rozhovor, ze kterého vyplynulo několik kategorií,

tyto kategorie byly dále využívány při orientaci v dalších přepsaných rozhovorech. Pozornost však nebyla zaměřována pouze na původní témata, ale s novými rozhovory vyvstala další, která byla také kategorizována. V každém rozhovoru vyvstala kategorie, která se v jiných rozhovorech neobjevovala, nebo se o ni respondentky pouze okrajově zmínily. Postup, při kterém analýza prvního rozhovoru slouží jako stavební kámen pro zpracování dalších rozhovorů, je aktuálně méně doporučován, místo tohoto postupu je upřednostňovaný přístup, při kterém je na každý rozhovor pohlíženo jako na nový materiál a kategorie jsou vždy tvořeny od základu (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013). V případě tohoto výzkumu byla však využita právě první z uváděných strategií, a to z toho důvodu, že se témata často opakovala. Přesto byl důraz kladen na zachycení i nových kategorií, která se s analýzou dalších rozhovorů vynořovala. Povaha vzniklých kategorií je deskriptivní. Mapování souvislostí mezi tématy probíhalo zároveň se samotným kódováním právě rozdělením kódů do kategorií a souvisejících podkategorií. K závěrečnému zmapování přispěl výčet samotných kategorií a podkategorií a jejich reorganizace pomocí vizualizace.

Další fází zpracování dat představovalo hledání společných vzorců napříč participantkami. K nalezení podobností a rozdílností byla využita tabulka, která shrnovala, jaká témata se které z respondentek dotýkají a jakým způsobem.

K následné analýze dat byla zvolena metoda kontrastu a srovnávání, jež zdůrazňuje podobnosti, rozdílnosti a ojedinělosti, které se v odpovědích jednotlivých matek objevovaly. Tuto metodu popsal Miovský (2006), který říká, že díky této metodě mohou být odděleny kategorie, které se v některých případech shodují a v jiných rozcházejí. Dále také poukazuje na to, že je vhodné poukázat na koncepty, které se výrazně odlišují v rámci jednoho úzkého fenoménu.

Samotná interpretace dat je vystavena na deskripci témat z pohledu jednotlivých respondentek a také z pohledu identifikovaných témat. Dílčí kategorie a podkategorie jsou podpořeny přímými citacemi matek. Pro snazší orientaci v prezentovaných výsledcích výzkumu jsou k jednotlivým jevům přiřazena schémata a tabulky.

9 Reflexe vlastní zkušenosti

Vzhledem k tomu, že se interpretativní fenomenologická analýza vyznačuje jistou subjektivitou a pohled výzkumníka je v rámci tohoto výzkumného designu vnímán jako nezbytnost k pochopení žité skutečnosti dotazovaných, je nutné zaznamenat reflexi vlastní zkušenosti

s probíraným tématem (Řiháček, Čermák & Hytych 2013). Tato reflexe byla realizována jako vnitřní dialog s výsledkem uvedeným níže.

„Přemýšlela jsem o tom, jaké to je, vychovávat děti vícejazyčně, ať už bych mluvila dvěma jazyky, nebo bych většinu zodpovědnosti o druhý jazyk přenechávala prostředí. Vzhledem ke svému problému s organizací času mám pocit, že by pro mě jakékoliv plánování během rodičovství, nedej bože plánování rozvržení jazyků bylo velmi náročné. Musela bych si vytvořit seznam podnětů, kterými bych budovala vztah dětí k mnou užívanému jazyku, a musela bych mít seznam cílů, kterých chci, aby na poli jazyků dosáhli? Nebo je to prostě jen přirozená součást života? Co kdyby měli přízvuk v jednom nebo druhém jazyce, mohli by ho i tak považovat za jejich primární jazyk? Opravdu bych chtěla být v hlavě vícejazyčné osoby a vědět, jak tohle reálně funguje.“

10 Interpretace dat

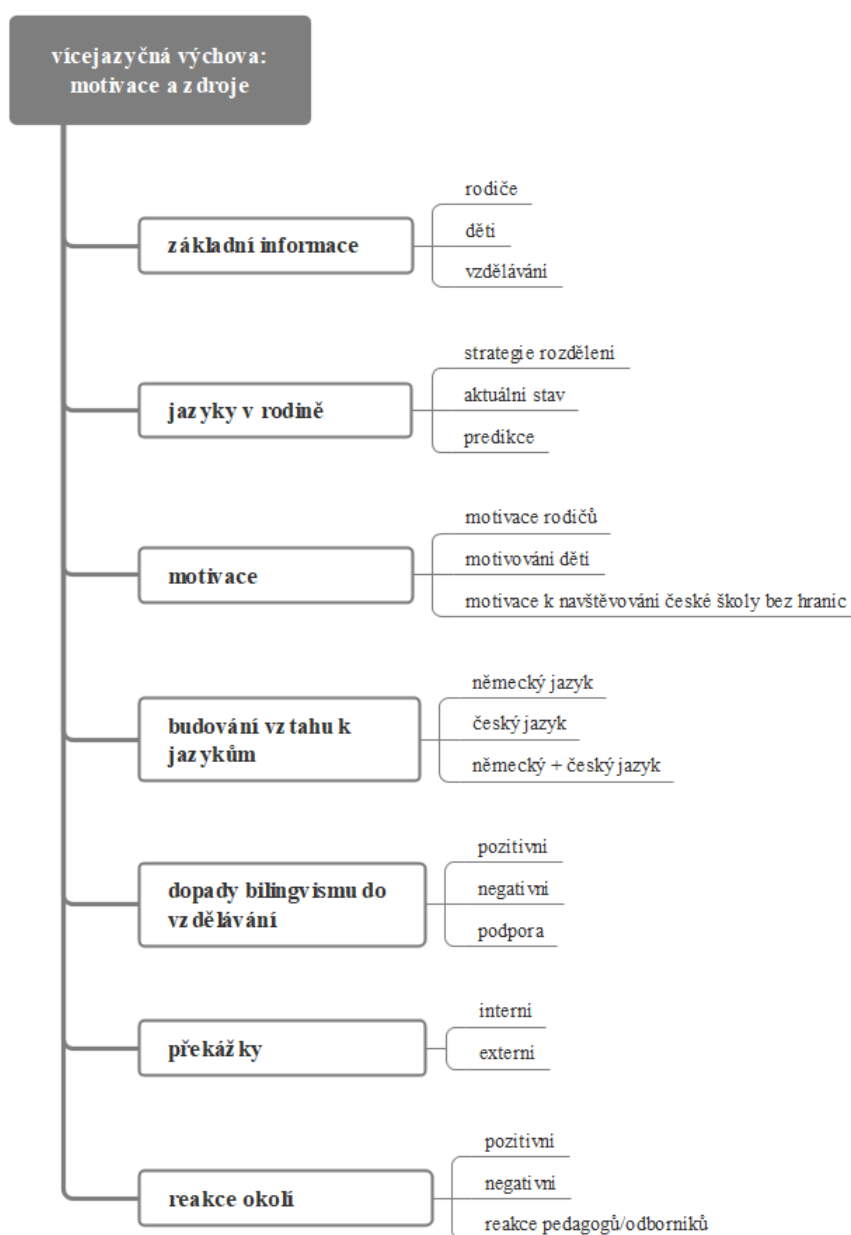


Schéma 1: Vícejazyčná výchova: motivace a zdroje

Schéma 1: *Vícejazyčná výchova: motivace a zdroje* předkládá grafické zobrazení témat, která vyzvala z analýzy rozhovorů. Přestože ne všechna témata na první pohled souvisejí s výzkumnou otázkou, je nutné říci, že spolu všechna úzce souvisí, doplňují se, nebo se vzájemně ovlivňují. Každému z témat bude níže věnována pozornost detailněji ve struktuře: grafické zobrazení témat, popis zkušeností, srovnání rozdílů, podobností a ojedinělostí. Pouze téma základní

informace nebude graficky zpracováno, jelikož se jedná o popis obecných informací participantek.

10.1 Základní informace

Matka L.

Rodina matky L. se skládá ze 4 členů – matka, otec a dva synové ve věku 7 a 10 let. Dominantním jazykem matky je český jazyk, mluví však i německy na velmi vysoké úrovni (hodnocení matky). Dominantním jazykem otce je německý jazyk, českému jazyku částečně rozumí, ale znalost je pasivní. Oba synové hovoří německy a česky na denní bázi, přičemž se v českém jazyce objevuje přízvuk. Synové aktuálně docházejí do základní školy (Grundschule) a o sobotách navštěvují akreditovanou Českou školu bez hranic Rhein-Main.

Matka J.

Rodina matky J. je čtyřčlenná. Matka mluví pouze česky, pro otce je dominantní český jazyk, ale hovoří i německy. Starší syn je ve věku 13 let a navštěvuje druhý stupeň vzdělávání (Gesamtschule), syn užívá německý jazyk a český jazyk na denní bázi. Mladší dceři je 10 let, navštěvuje první stupeň vzdělávání (Grundschule) a také na denní bázi hovoří českým i německým jazykem. Obě děti navštěvují sobotní výuku v České škole bez Hranic Rhein-Main.

Matka R.

Matka R. spolu s manželem vychovávají 3 děti. Jsou výhradně česká domácnost, matka má dominantním jazykem matky je jazyk český a německý jazyk hodnotí na úrovni B2, dominantní jazyk otce je český jazyk a německý jazyk vůbec nevyužívá. Nejstarší dceři je sedm let, navštěvuje mateřskou školu a v následujícím roce bude nastupovat na školu základní. Mladší dceři jsou čtyři roky a navštěvuje mateřskou školu. Nejmladšímu synovi jsou necelé tři roky a do mateřské školy zatím nedochází. Nejstarší dcera hovoří běžně německy a česky, mladší dcera mluví více česky a německy méně a nejmladší syn zatím využívá pouze český jazyk. Všechny tři děti se účastní určitých programů České školy bez hranic Rhein-Main.

Matka H.

Matka H. je součástí čtyřčlenné domácnosti, ve které žije spolu s manželem a dvěma dcerami. Domácnost je výlučně česká. Dominantní jazyk matky je český jazyk, německý jazyk využívá méně a nepovažuje svoje schopnosti v něm za dostatečné. Dominantní jazyk otce je také český jazyk, německý jazyk je jazykem pracovním. Starší dcera je ve věku sedm let a chodí do první třídy. Dominantní je pro ni jazyk český, ale německý jazyk využívá většinu dne. Mladší dceři jsou tři roky, zatím je obklopena pouze českým jazykem, německý jazyk ji přibude s nástupem do mateřské školy. Starší dcera navštěvuje pravidelně výuku v České škole bez hranic Rhein-Main.

10.2 Jazyky v rodině

Matka L.	
Strategie rozdělení jazyků	V rodině se využívá rozdělení jazyků OPOL a situační bilingvismus, zároveň mladší syn dohlíží na dodržování tohoto rozdělení, z informací matky však striktní rozdělení není možné.
Aktuální vztah k jazykům	Oba synové považují za dominantní jazyk ten německý, i když ve vztahu k matce vždy převládá český jazyk. Oba chlapci mají zřejmý přízvuk v českém jazyce.
Predikce	Matka nepředvídala žádné události ani změny do budoucna.

Tabulka 1: Jazyky v rodině matky L.

Matka J.	
Strategie rozdělení jazyků	V rodině se využívá strategie rozdělení jazyků na jazyk domova a jazyk společnosti. Děti mají však navázané užívání českého jazyka s matkou, která jiný jazyk neovládá.
Aktuální vztah k jazykům	Pro dceru je dominantním jazykem německý jazyk, ve kterém přemýšlí. Pro syna je dominantní český jazyk a k němčině má spíše negativní vztah.
Predikce	Matka predikuje, že se syn v jistých situacích v budoucnu uchýlí k angličtině.

Tabulka 2: Jazyky v rodině matky J.

Matka R.	
Strategie rozdělení jazyků	V rodině se využívá strategie rozdělení jazyků na jazyk domova a jazyk společnosti a částečně také situační bilingvismus.
Aktuální vztah k jazykům	Pro děti je dominantní česká jazyk, protože je to jazyk rodičů.
Predikce	Matka předpokládá změnu dominance ve prospěch německého jazyka s příchodem vlivu vrstevníků.

Tabulka 3: Jazyky v rodině matky R.

Matka H.	
Strategie rozdělení jazyků	V rodině se využívá strategie rozdělení jazyků na jazyk domova a jazyk společnosti.
Aktuální vztah k jazykům	Pro děti je dominantní český jazyk, protože je to jazyk rodičů.
Predikce	Matka předpokládá změnu dominance ve prospěch německého jazyka s příchodem vlivu vrstevníků.

Tabulka 4: Jazyky v rodině matky H.

Jedním ze stěžejních témat, která se bilingvních rodin týkají, je práce s jazyky. V předchozím textu byly popsány obecné informace ohledně respondentek, které nám nastínily, jakými jazyky v rodinách kdo hovoří, nyní bude pozornost zaměřena právě na původní strategie rozvržení jazyků, na aktuální vztah k jazykům a na predikce do budoucna, co se jazyků týče. Tabulka výše ilustruje zastřešující informace o každé rodině. Toto téma je úzce spojeno se všemi níže popsanými kategoriemi, jelikož prozrazuje praktické fungování jednotlivých rodin v rámci vícejazyčné výchovy.

Všechny respondentky uvedly některé společné rysy. V každé rodině je určitý jazyk navázán na osoby, s nimiž dítě hovoří. Vzhledem k rodinné situaci je aplikována metoda rozdělení jazyků one person one language (OPOL) pouze u matky L., jelikož jako jediná respondentka tvoří rodinu s manželem, který ovládá pouze němčinu. Ukázalo se však, že i u rodin, které aplikují rozvržení jazyků na domácí jazyk a jazyk společnosti, se objevuje navázání jazyka na osobu i při pohybu mimo domov, a to konkrétně u matky H. „*Takže když jsme například na nějaké oslavě, nebo na návštěvě u německých přátel, tak dcera ví, že s námi se mluví česky. Ona se třeba přijde na něco zeptat, dovolit se, jestli něco může a s ní jde například i ta její*

kamarádka. Dcera se zeptá česky nás, pak hned poví kamarádce, na co se ptala německy, na to my jí odpovíme česky a ona tuto odpověď znovu tlumočí kamarádce, aby byla v obraze, i když my tu němčinu na jisté úrovni samozřejmě ovládáme.“ I u matky R. se vedle rozdělení jazyků na jazyk domova a na jazyk společnosti objevuje navázání jazyka na osoby „...*mezi sebou mluvíme česky určitě i venku.*“ U matky J. je jazyk také navázán na osobu, a to z toho důvodu, že matka J. další jazyk neovládá.

Další společný komponent se vyskytuje u matky L. a u matky R. Děti v těchto rodinách si samy hlídají a prosazují navázání jazyka na konkrétní osobu a s nelibostí přijímají u této osoby využívání jiného jazyka. „... *když jim já něco řeknu německy, tak ta starší to snese, ale ta mladší mě napomíná, že já přece s nimi mluvím česky, jako: maminko, ne, ty mluviš přece česky, nemluv německy, ...*“ S tímto fenoménem se setkává také matka L. „... *oba dva se mnou komunikují pouze česky a ve chvíli, kdy se tatínek snaží říct něco česky, tak je napomínán, že on má mluvit jen německy.*“

Situační bilingvismus se pak nejvíce promítá do života matky L., jelikož její schopnosti v německém jazyce jsou na vysoké úrovni, má německy hovořícího manžela a také je vystavena situacím, kdy je vhodné, až nezbytné využít němčinu při komunikaci se syny. „... *v poslední době se také uchylujeme k situační strategii z toho důvodu, že kluci už jsou větší, jdou nám do toho domácí úkoly a domácí úkoly v němčině dělat česky je blbý, to prostě nejde.*“ To, co by se dle literatury dalo popsat, jako situační strategie rozvržení jazyků, je i to, co aplikuje matka R. „... *jak jsou holky starší, tak když už jsme v nějaké větší skupině, tak zůstáváme v němčině, aby všichni rozuměli.*“

Matka R. také dále uvádí určování jazyka dle aktuálního místa nehledě na osoby „*když my přijdeme do české školy a jsou tam třeba kluci od ředitelky, a ti spolu mluví německy, tak ona jim řekne, že jsou v české škole, ať mluví česky.*“

Zároveň z výpovědí všech matek je zřejmé, že pro ně není možné úplně striktně dodržovat nějaké rozdělení jazyků, s ohledem na dynamiku samotného života v zahraničí a například stoprocentní rozdělení na domácí jazyk a jazyk společnosti by bylo možné jen v případě naprosté izolace domova od okolní společnosti, od médií, návštěv, plnění školních povinností.

Dominantní jazyk dětí nelze dle výpovědí matek jednoduše určit a s časem se mění a usazuje. Děti matky L. mají výrazně dominantní jazyk němčinu, což se pravděpodobně odvíjí

od německého vlivu ze strany otce „*Celkově bych řekla, že je pro ně dominantnější ta němčina, taky slyšíš, že v té češtině mají silný přízvuk,*“ U matky J. se vyskytuje fenomén, kdy každé dítě považuje za dominantní jiný jazyk, syn češtinu a dcera němčinu, důvod matka vidí v jejich společenských vazbách. U matek R. a H, které mají děti v podobném věku, se vyskytuje podobná zkušenost, převládajícím jazykem je čeština. Obě matky uvádějí, že jsou zatím pro děti určujícím prvkem oni jako rodiče, nikoliv okolí.

U matky R., matky H. a matky J. se při hovoru o jednotlivých jazycích objevily jisté predikce do budoucna. Matky R. a H. se shodly, že přesto, že je pro jejich děti aktuálně výrazně dominantní český jazyk, jazyk jejich rodičů, předpovídají, že do budoucna, až se děti budou více orientovat na přátelské vazby, čeština pravděpodobně ustoupí do pozadí. Takže v některých případech už začíná „*...převládat ta němčina a myslím si, že brzy převládne úplně, až bude mít ten vztah s těmi spolužáky a ti na ni budou mít vliv.*“

Matka J. zase předvídá, že pro jejího syna by v budoucnu mohla být cesta angličtina, kterou se aktuálně obklopuje hlavně za účely zábavy (pozorování filmů, čtení, ...) „*... opravdu anglicky čte nejlépe. On skoro nečte, slabikuje, spíše i hláskuje a v angličtině čte celé věty. Mám trochu pocit, že se k té angličtině bude uchýlovat čím dál tím víc, minimálně v té stránce volného času.*“ Tento jev má však své kořeny ve školní úspěšnosti, v budování vztahu k jazykům a specifických potřebách, o čemž bude pojednááno níže.

10.3 Budování vztahu k jazykům

Při zpracování rozhovorů vplynuly metody budování vztahu k jednotlivým jazykům, které se vztahují výhradně k německému jazyku, českému jazyku nebo jsou aplikovatelné v případě obou jazyků. Níže jsou popsány zkušenosti jednotlivých respondentek a vyzdviženy společné a výrazně odlišné jevy.

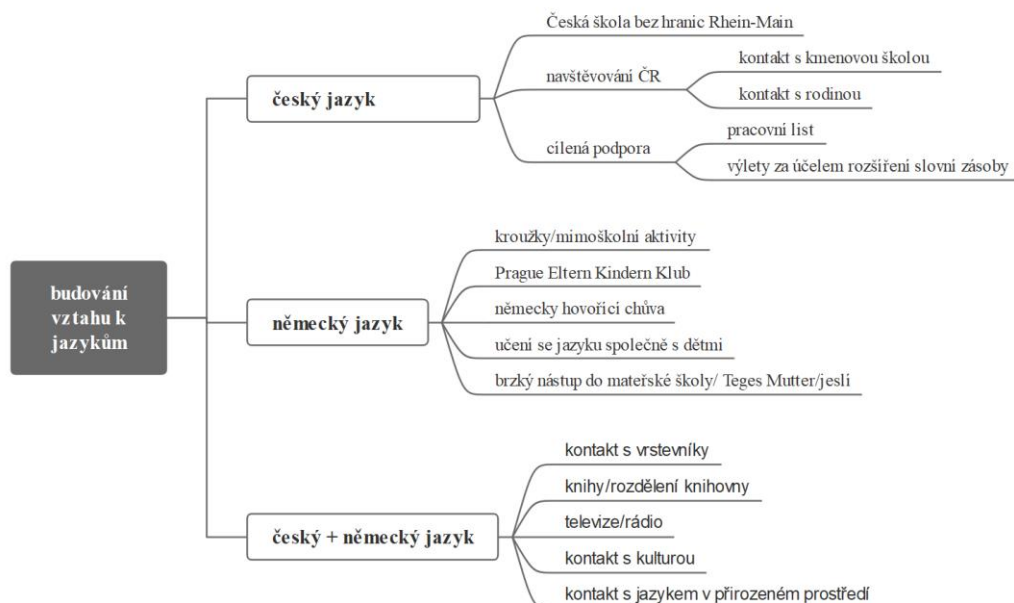


Schéma 2: Budování vztahu k jazykům

Matka L.

Matka L. buduje vztah k jazykům vědomě a systematicky. Při rozhovoru neváhala s odpovědí a ihned dokázala pojmenovat kroky, které podniká, aby její synové měli přístup k oběma jazykům. Matka popisovala, že se už od narození chlapců snažila vytvářet dostatek příležitostí na kontakt s oběma jazyky. Jelikož s chlapci mluvila česky a trávila s nimi větší množství času než německy hovořící manžel, navštěvovala s dětmi Prager Eltern Kind Klub, což je aktivita pro rodiče s dětmi, kde se zpívají německé písničky, říkají německá říkadla, kromě názvu to nemá spojitost s Českou republikou. Motivací zde byla chuť seznámit děti s tímto druhem německé slovní zásoby, tu českou dokázala obstarat sama. Dále matka popisuje rozdělení knihovny na českou a německou část, to zajistilo, aby děti již v předškolním věku věděly, kam sáhnout, když si chtěly prohlížet českou nebo německou knihu.

Matka popisuje, že stěžejní pro ni bylo budovat vztah s českým jazykem a kulturou, jelikož věděla, že život v německém prostředí bude pro vývoj německého jazyka u jejích dětí dostačující. Matka věří, že nejlépe si děti zažijí češtinu skrze pozitivní zážitky. „... *snažíme se dělat zážitkové pobyty v ČR, ať už je to dětský tábor anebo návštěva muzeí nebo různých aktivit, které v Německu nejsou. Prostě se to snažím dělat atraktivní, jak to jenom jde.*“ Proto pravidelně navštěvují Českou republiku a tyto návštěvy zaměřují na exkurze, prohlídky zámků, hradů a muzeí. Chlapci se účastní každý rok letních táborů pořádaných v ČR. Velký vliv na jejich širší

schopnosti v českém jazyce má navštěvování České školy bez hranic Rhein-Main. Matka má snahu ukazovat českou kulturu a českou národu v pozitivním světle, zároveň předkládá chlapcům i negativní názor na některé věci, aby měli přístup ke všem informacím. Matka dodává, že jsou chlapci nadšenými fanoušky různých českých filmů a seriálů, na které se pravidelně koukají.

Matka J.

Matka J. mluví o tom, že pro ně, jakožto plně českou domácnost v německém prostředí, bylo podstatné budovat vztah k německému jazyku. Obě děti nastoupily brzy do školky, syn chodil dokonce do jeslí, kde si však vybuodoval velmi negativní vztah k tomuto jazyku. Proto matka hovoří o důležitosti vhodného výběru vzdělávacího zařízení. Po špatné zkušenosti se synovými začátky s německým jazykem chodila mladší dcera k Tages Mutter. *„No a naše dcera, protože jsem nechtěla, aby dopadla ve školce tak jak syn, tak ona s tou němčinou měla styk už asi v roce a půl a chodila k Tages Mutter, což je taková denní matka.“* Matka při rozhovoru často naráží na vliv společenských kontaktů. Do kontrastu dává, že dcera, která si už v předškolním věku našla kamarádku hovořící německy, si vztah k německému jazyku budovala velmi snadno. Kdežto syn, který se převážně přátelil s dětmi jiných národností (dětmi z Polska), pro něho byla němčina dlouho náročná. Přesto, že matka nehovoří česky, četla synovi pohádky, nebo se s ním učila různé písničky a říkanky, tuto skutečnost však sděluje s lehkými výčitkami a slovy, že jakožto nerodilá mluvčí by to vůbec neměla dělat. *„Dělala jsem i to, co se nemá, když byly děti menší a chtěla jsem jim zprostředkovat němčinu, tak jsem jim četla německé pohádky“* Pro rozšiřování slovní zásoby a společenských kompetencí chodí syn i dcera od útlého dětství do skautu. Dalším zdrojem němčiny v českém prostředí pro ně byly české pohádky dabované německy, kdy si o tom s nimi matka mohla následně povídat, protože je znala. Děti doma dále koukají na německou televizi, poslouchají rádio, čtou německé knížky.

Jako podporu českého jazyka docházejí děti do České školy bez hranic Rhein-Main. Zdrojem kontaktu s češtinou je dále jejich kmenová škola v České republice, se kterou jsou v kontaktu na pravidelné bázi a v případě probíhajících prázdnin v Německu tam děti docházejí, aby byly v kontaktu s vrstevníky v České republice. Za podstatný zdroj považuje matka také rodinu v Čechách, se kterou jsou v úzkém kontaktu a kterou navštěvují. Když jsou děti s matkou, koukají se doma na české filmy a pouštějí si české písničky.

Matka R.

Podporu němčiny hledá matka R. ve zdrojích mimo rodinu, jelikož nechce s dětmi zabředávat do německého jazyka, když si v něm sama není naprosto jistá. *„My tím, že ani jeden neovládáme němčinu na nějak vysoké rovní, tak jsme se rozhodli, že ji doma nebudeme používat, takže se třeba i vyhýbáme nějakému čtení v němčině a tak.“* Děti tedy budují svůj vztah k německému jazyku skrz vnější prostředí, rodilé mluvčí a kontakt s vrstevníky, což je dle matky klíčový bod pro udržování obou jazyků. *„... jako já fakt vidím nejschůdnější cestu v těch vazbách s vrstevníky a v kontaktu s rodilými mluvčími.“* Matka dále dodává, že pro ně bylo podstatné, aby děti nastoupily do jeslí nebo mateřské školy okamžitě, jak to bude možné. Jako konkrétní prostředek k posílení kompetencí v německém jazyce uvádí matka pravidelné návštěvy německé chůvy, která s nejstarší dcerou hovoří a čte si s ní.

Při podpoře českého jazyka matka také uvádí jako stěžejní podporu kontakt s vrstevníky, setkávání se s jazykem v přirozeném prostředí a kontakt s rodinou. Pro rozvoj českého jazyka ve všech jeho dimenzích navštěvují děti Českou školu bez hranic Rhein-Main. Zdroj podnětů hledá matka také v kmenové škole v České republice, kterou vybírali tak, aby jim byla schopna poskytnout podporu. *„... u zápisu byla zrovna němčinářka a ptala se dcery na nějaké geometrické tvary. Ta to nějak nedokázala v té češtině pochopit, nebo se jí ta slova vybavovala jen německy. A ta němčinářka přešla do němčiny a tam si to dopověděly.“* Matka R. také podniká záměrné kroky k rozšiřování slovní zásoby tím, že cíleně vyhledává pracovní listy, vyprávějí si různé pohádky, hrají slovní hry. Děti mají taky pravidelný kontakt s českými pohádkami a písničkami a dbá se na pravidelné čtení. *„... a samozřejmě čteme, to se fakt snažíme je naučit, že se prostě čte.“* Starší dcera také dochází pravidelně ke speciální pedagožce v České škole bez hranic Rhein-Main, kde trénuje vyvozování některých hlásek *„logopedii kvůli "ř" a samozřejmě na tom pracujeme i doma.“*

Matka H.

Matka H. nepodnikala žádné výrazné kroky pro budování vztahu k německému jazyku. Doma mají v knihovně knihy v obou jazycích a ještě francouzské dětské knihy z doby, kdy žili ve Francii. Dcery se doma koukají na německou televizi a poslouchají německé rádio. *„...holky normálně koukají na německou televizi, posloucháme v autě německé rádio, to bych jim vlastně ani nemohla odepřít, protože potřebuje vidět ty pohádky a pořady, na které koukají její spolužáci, ...“* Matka klade důraz na kontakt s vrstevníky a kontakt s jazyky v přirozeném prostředí,

proto je pro ni podstatné, aby dcery chodily do školy od co nejnižšího věku. Jako jedinou cíle-
nou podporu němčiny uvádí matka naučení dcery základních frází, před nastoupením do ma-
teřské školy, aby uměla vyjádřit její základní potřeby. Starší dcera navštěvovala kroužky už bě-
hem mateřské školy a nyní i během základní školy, aby podpořila rozvoj i složitější slovní zá-
soby, než s jakou byla v kontaktu během času stráveného v mateřské škole. „...navštěvovala
dvakrát týdně nějaké kroužky, kde zase byla nová slovní zásoba, trochu složitější, protože v ně-
meckých školkách je to zaměřené převážně na tu hru, takže ty děti se tam naučí vážně jen zá-
kladní jednoduchou slovní zásobu.“

V rámci podpory českého jazyka navštěvuje starší dcera Českou školu bez hranic Rhein-
Main, kde také účastní velké části mimoškolních aktivit. I s češtinou se matka snaží zachovávat
přirozený kontakt, tudíž se setkávají s dalšími českými rodinami a jsou v úzkém kontaktu s ro-
dinou v České republice. Starší dcera je také zapsaná do kmenové školy v České republice, kam
dochází, když je to možné.

Shrnutí

Společným elementem všech matek je podpora českého jazyka skrze českou školu v za-
hraničí, dalším pojičím aspektem je vztah ke knihám, pasivní příjem jazyků skrze televizi nebo
rádio a kontakt s českým i německým prostředím. Matky H., R. a L. také využívají podporu
kmenové školy v České republice. Společný element matek R. H. a L. je snaha o to, aby děti
docházeli v co nejnižším věku do vzdělávací instituce, ve které budou intenzivně obklopeny
německým jazykem.

Kontakt s vrstevníky a nabývání jazyků skrze přirozené činnosti a setkávání se s českými
nebo německy hovořícími lidmi akcentují především matky R. a H., které se také přiklání k
variantě obklopení německým jazykem zvnějšku. Naopak matka L. důrazně hovoří o pláno-
vaných aktivitách v českém jazyce. Matky H. a L. se shodují na tom, že pro děti jsou důležité
kroužky a mimoškolní aktivity pro co nejvyšší zapojení mezi vrstevníky.

Přidanou podporu v oblasti němčiny v raném dětství zmiňuje především matka L., která
má však k německému prostředí nejbližší v rámci česko-německého manželství. Podporu něm-
činy v prostředí domova také zmiňuje matka J., která se snažila podpořit syna v přijetí tohoto
jazyka. Matka R. záměrně vyhledává materiály pro rozšíření kompetencí a konkrétní slovní

zásoby v českém jazyce a jako jediná z respondentek uvedla záměrnou podporu německého jazyka v podobě německy hovořící chůvy.

10.4 Motivace

Rozhovory s jednotlivými matkami se jistou měrou zaměřovali na motivaci ve vícejazyčné výchově. Postupně bylo hovořeno o motivaci samotných rodičů k aplikování vícejazyčné výchovy dále pak o motivování dětí k přijímání obou jazyků a navštěvování sobotní školy. Nejdříve budou popsána vyjádření jednotlivých participantů a níže shrnuty podobnosti a rozdílnosti.

Je nutné dodat že níže uvedená témata, která z rozhovorů vyvstala se ať už vzdáleněji nebo úzce s motivací ve vícejazyčné výchově prolínají, mají na ní vliv. Proto nelze pracovat s těmito informacemi izolovaně a bez širšího kontextu.

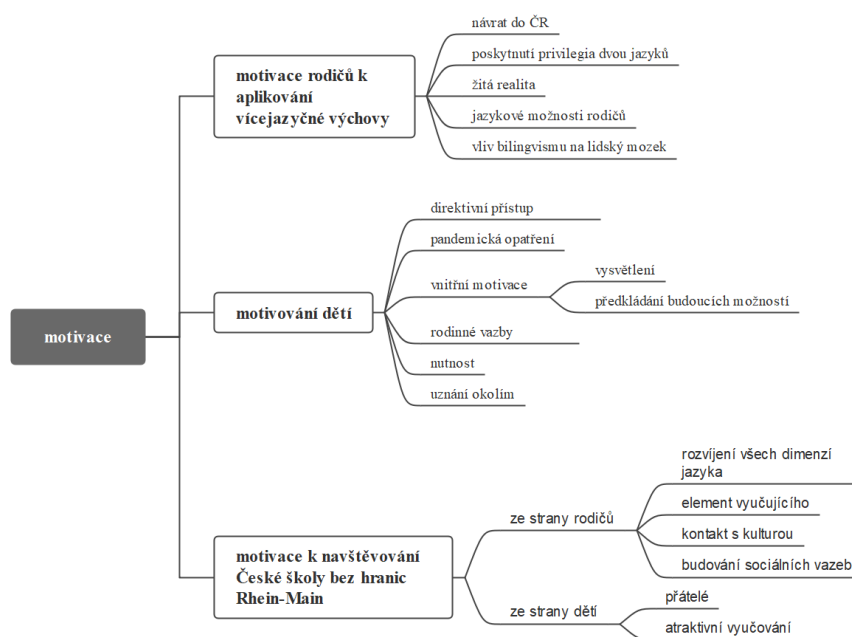


Schéma 3: Motivace rodičů a dětí

Matka L.

Matka L. uvádí několik motivů, díky nimž se rozhodla vychovávat děti vícejazyčně. Jedním z nich je uvědomování si přínosů přirozeného ovládnutí několika jazyků jak pro lidskou mysl: „... z profesního hlediska vícejazyčností zabývám, tak vím, co z toho plyne za výhody v rámci té kognice.“ tak pro budoucí život a pracovní uplatnění jejich synů. Dalším motivem

byla větší možnost vyjádření se právě v českém jazyce: „... *pro mě je příjemnější vyjadřovat se v té češtině byť mám tu němčinu na dobré úrovni.*“ Dále matka L. uvádí, že je motivoval i možný návrat do České republiky.

Otázka, jakým způsobem motivuje matka L. své syny k užívání dvou jazyků se prolнула s informacemi ohledně motivace k navštěvování sobotního vyučování v české škole. Mezi prvními informacemi se objevila nutnost vytvářet originální program a obsah v obou jazycích: „... *skrz to, že ta nabídka z mojí strany je bohatá, je něčím zajímavá.*“, což se propojilo s Českou školou bez hranic Rhein-Main, kde dle slov matky zažívají chlapci kontakt s češtinou bez stereotypu a v zajímavém prostředí. Dále matka vyzdvihuje fakt, který by měl udržovat motivaci a to je intenzivní kontakt a vnitřní přijetí dané skutečnosti. Což potvrzuje matčino direktivní vyjádření: „... *u nás to není otázka, jestli ty děti chtějí nebo nechťejí. Prostě musí. Prostě že je to pro ně jako přirozená součást.*“ Matka L. se taky snaží vybudovat v dětech vnitřní motivaci, kdy jim představuje možnosti, které jim vícejazyčnosti může nabídnout: „... *chceš studovat a tak dále. Mohl bys tam či onam, ...*“

Matka J.

Jako hlavní motivací pro bilingvní výchovu uvádí matka J. návrat do České republiky: „*Ale je pravda, že my pořád máme v hlavě to, že se jednou budeme chtít vrátit. Oni oba dva tíhnou k rodině.*“ Matka také hovoří o motivaci v podobě zprostředkování dětem dvou jazyků na úrovni rodilých mluvčích. Další pohnutkou je fakt, že matka nehovoří jiným jazykem, takže je to žitá skutečnost, kterou přijmou: „*Protože abych se pořádně vyjádřila, tak potřebuji češtinu. Protože moje němčina není tolik silná a němčinu museli kvůli škole, jako neměli jsme ani jinou možnost.*“

I v souvislosti s budováním motivace u dětí mluví matka o možném návratu do Čech, o který syn s dcerou sami stojí: „*Ale děcka vždyť to přece musíte umět, až se vrátíte do školy v Čechách.*“ Toto je také motivace pro navštěvování sobotní české školy. Zároveň jako určitý motivační prvek ať už k vzdělávání se v obou jazycích nebo vůbec využívání obou jazyků matka zmiňuje jistý direktivní přístup z její strany: „*Jako u nás to bylo něco jako, že já jsem řekla, že to tak bude, tak to tak je.*“ Za obrovský zdroj motivace pro samotné děti matka uvádí silné vazby s rodinou v Čechách: „*Hrozně jim chybí rodina v Čechách, babička a děda, tety, strejdové, sestřenice. Hrozně jim to chybí.*“ Matka dále uvádí, že pro dceru je silným motivačním prvkem uznání od českých vrstevníků: „*Tak i ti rodiče se pak ozývali s tím, že by chtěli,*

aby si moje dcera povídala s jejich dcerou německy, aby ji něco naučila. Takže jakoby dají jim pocítit nějaký takový pocit důležitosti a výjimečnosti.“

Matka R.

Matka R. uvádí jako prvotní motivaci nemožnost výběru: „... *to úplně nebylo nějaké rozhodnutí. My jsme se přestěhovali do Německa ještě bez dětí a když přišly, tak to tak prostě muselo být, protože já bych je v němčině nezvládla vychovávat a manžel už vůbec ne, takže to tak prostě bylo.*“ Matka dále také klade důraz na možný návrat do České republiky a dále na využití možnosti poskytnout dětem velmi dobré znalosti ve dvou jazycích. Nyní, když už je bilingvní výchova aplikována, myslí matka na to, že poskytuje dětem možnost být excelentní ve svou jazycích.

Motivační prvky směrem k dětem přicházejí, dle popisu matky, spíše intuitivně. Jako jeden z kroků však popisuje předávání dětem nezkreslené informace a vysvětlování skutečnosti: „*Ono jim to bylo i vysvětleno, takže velmi rychle pochopily, že prostě ve školce se mluví německy a doma česky.*“ K tomu, aby děti využívali oba jazyk, je taky vede potřeba přátelských vazeb.

Jako motivy pro navštěvování české školy bez hranic Rhein-Main uvádí matka elemente další osoby, která má zkušenosti s výukou: „... *až jim příští rok začne výuka češtiny, gramatiky, tak to už jako bych nechtěla dělat doma.*“ Dále nalézají při sobotní výuce kontakt s vrstevníky. Jako další aspekt matka uvádí rozhodnutí rodičů, které je platné: „*No popravdě řečeno oni neměli moc na výběr, já jsem jako nepřipouštěla variantu, že by nechodili. A my jsme to brali jako jasnou věc.*“

Matka H.

Motivace pro rodinu matky H. k aplikování bilingvní výchovy byla skutečnost, že žijí v zahraničí a ony s dětmi mluví česky a okolí mluví německy: „*No vlastně ne, my jsme v zahraničí kvůli práci, a tak to prostě bylo jasné, že to tak bude.*“

Matka uvádí, že nějakým zvláštní způsobem není nutnost cíleně dcery k užívání vícera jazyků motivovat: „*neměla moc na výběr, protože ona věděla, že mi se s ní nedomluvíme německy a zároveň, že ve školce se s ní nedorozumí česky, takže ona musela celou dobu používat oba ty jazyky, aby mohla nějak normálně fungovat, hrát si s dětmi a tak dále.*“

Jako motivaci pro navštěvování sobotního vyučování v české škole matka uvádí možný návrat do České republiky: „Protože by pak holky případně nemuseli dělat nějaké zkoušky a tak. I když asi by měly, protože to české školství a to německé je poměrně dost rozdílné.“ Dále je pro rodinu podstatné, aby dcery dokázali oba jazyky využívat v jejich plné šíři, s čímž jim můžou pomoci učitelé v sobotní škole: „Tak já bych na to určitě neměla nervy, v té české škole jsou přece jen bud' přímo vystudované učitelky.“ Dalším faktorem hovořícím ve prospěch navštěvování české školy jsou společenské kontakty a setkávání se s českou kulturou: „přece jen je zábavnější slavit třeba čarodějnice v nějaké větší skupině, než ve čtyřech na zahradě.“

Shrnutí

Ve všech čtyřech případech se motivace k rozhodnutí se pro vícejazyčnou výchovu, budování motivace u dětí a motivace k navštěvování České školy bez hranic Rhein-Main protínají a nelze je úplně bezpečně oddělit.

Všechny matky mají, nebo v minulosti měli jako jeden z motivačních faktorů pro udržování jazyků na vysoké úrovni potenciální návrat do České republiky, s tím souvisí i motivace k navštěvování české školy v zahraničí. Všechny matky kromě matky L., která má odlišnou rodinnou situaci, také za zásadní důvod k praktikování vícejazyčné výchovy považují prostý fakt žité skutečnosti, kdy se bylo nutné přizpůsobit životu v zahraničí a pracovat s jazykem, který bezpečně ovládají. Matka L. naopak jako jediná uvádí motivaci pro vícejazyčnou výchovu teoretickou znalost dopadů bilingvismu na lidskou mysl.

Všechny matky se shodují na tom, že určitou motivací pro děti k využívání obou jazyků a docházení do sobotní školy je jistý direktivní přístup, který dětem nedává v této oblasti možnost volby. Matky R. a H. se shodují na potřebě zprostředkování výuky českého jazyka skrz jinou osobu, nežli jsou ony samy. Všechny matky nějakým způsobem akcentují motivaci ve výhodě, která pro děti do budoucna plyne, a to je schopnost užívat dva jazyky na vysoké úrovni. Pouze matka L. explicitně hovoří o aktivním budování vnitřní motivace dětí skrz představování možností, které pro ně bilingvismus skýtá. Matka J. pak jako jediná vyzdvihuje jako motivační prvek uznání okolí.

10.5 Dopady bilingvismu do vzdělávání

Dopady vícejazyčnosti na vzdělávání mohou mít vliv na motivaci k udržování bilingvní výchovy. Tento vztah může však fungovat i obráceně, kdy má motivace vliv na dopady bilingvismu na vzdělávání. Níže bude představen rodiči vnímaný negativní vliv, pozitivní vliv a také podpora, která je dětem participantů nabízena a realizována. Nejdříve budou opět prezentovány výpovědi jednotlivých matek a následně budou porovnány jejich zkušenosti.

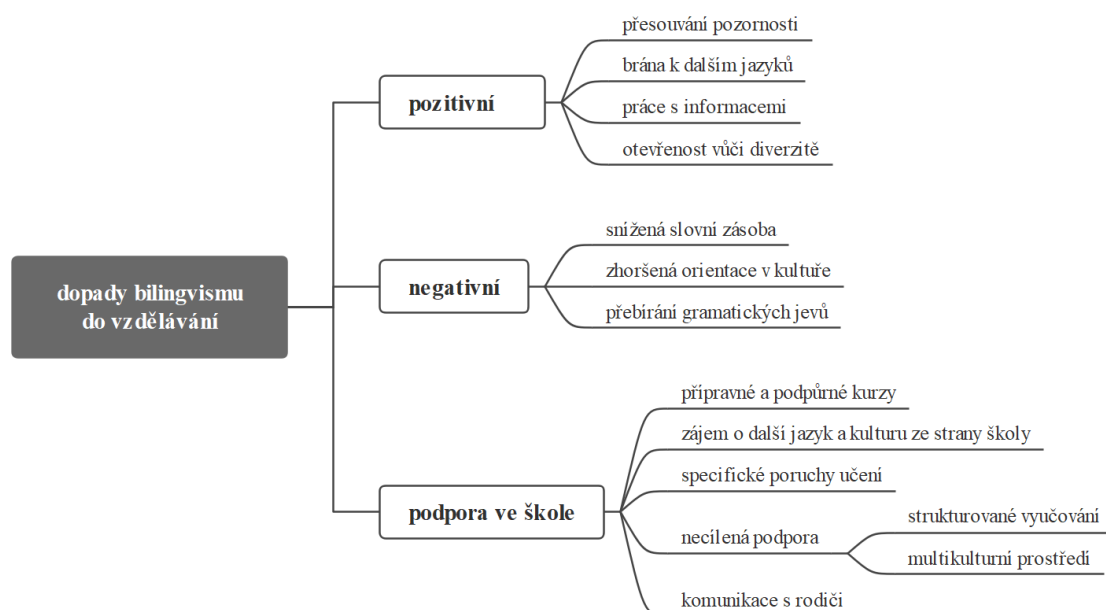


Schéma 4: Dopady bilingvismu do vzdělávání

Matka L.

Matka L. mluví o tom, že vnímá, jak si chlapci vypůjčují informace z jednoho jazyka do druhého a dokáže jim jejich vícejazyčnost pomoci například v gramatice. Co nepochopí v jednom jazyce, mají možnost pochopit ve druhém a tato fakta si přenést: „*Takže vím, že jsme jednu dobu řešili předmět a přísudek, kdy teda vůbec jako by se v německé (škole) nechytali a v té české se začali chytat, ...*“ Další pozitivní vliv matka spatřuje ve schopnosti chlapců rozdělit svoji pozornost a koukat se na věci z různých perspektiv: „*A co i vnímám, je opravdu to, že ten mozek těch dětí funguje trošku jinak v tom ohledu, že opravdu nemají ten fokus jenom na tu jednu věc, že jsou schopny vnímat i více věcí dohromady ...*“ Matka dále hovoří o tom, že chlapci přemýšlejí důkladněji nad dalšími cizími jazyky a dokážou pracovat s informacemi,

které pro ně nejsou úplně srozumitelné. Jako velmi kladný dopad vícejazyčnosti do vzdělání shledává matka v citlivosti chlapců vůči dalším národnostem a celkový pozitivní přístup k diverzitě.

Matka uvádí jediný případ možného negativního vlivu, který se odráží ve školním prostředí a to, že se mladší syn identifikuje jako „jiný“. Matka však dodává, že není přesvědčena, že to způsobuje pouze bilingvismus: *„můj syn přijde a řekne: "Mami, já jsem jiný než ostatní děti". To to ale nemá nic společného s bilingvismem. On prostě trošku jiný je ...“*

Matka J.

Matka J. především akcentuje dopady bilingvismu na vzdělávání dětí v oblasti učení dalších jazyků. Syn matky J. má diagnostikované závažné poruchy učení a matka J. je přesvědčena, že je to právě bilingvismus, který mu otevřel bránu k učení angličtiny. *„protože já si myslím, že v opačném případě (kdyby nebyl vychováván bilingvně) on by se žádné jazyky takto nenaučil.“* Další dopad vidí matka J. v doplňování informací a přenášení informací napříč jazyky.

Matka J. o negativních dopadech bilingvismu do vzdělávání nehovoří, ale hovoří o podpoře, kterou zaznamenává v české kmenové škole a v německé škole. Kmenová škola má dle matky bohaté zkušenosti s vícejazyčnými žáky, a je s rodinou v úzkém kontaktu a děti pravidelně docházejí na výuku v ČR. A v době epidemie se pravidelně setkávali online: *„Nebo třeba když byla distanční výuka, tak se k nim dcera taky přihlásila. A paní učitelka to pojala jakože si budou povídat o Německu.“* V rámci podpory německé školy mluví matka J. především o bilingvismu jako běžném jevu, tudíž je ta podpora přirozená. Konkrétní příklad matka uvádí to, že učitelé nemají obtíže s rodiči komunikovat anglicky. Matka hovoří spíše o podpoře syna v rámci specifických poruch učení. Zde popisuje dlouhý rozestup mezi doložením přeložené zprávy z pedagogicko-psychologické poradny a zavedením nějakých podpůrných opatření. Nyní má syn však možnost být zkoušen ústně, slohy může psát na vícekrát a na vysvědčení má poznámku, že není hodnocen v oblastech čtení a psaní: *„trvalo to 2 roky, dva roky, než prostě oni s tím začali něco dělat. Takže on třeba má víc času na testy, nebo větším písmem dostává zadání, učitelka mu čte zadání, nebo když píšou třeba sloh, tak on diktuje, on nepíše, ale diktuje na diktafon.“*

Matka R.

Matka R. také popisuje spíše pozitivní dopady bilingvismu do myšlení dcer a tím pádem i do jejich vzdělání. Matka mluví o tom, že dcery nad věcmi přemýšlí jiným způsobem, který ona neumí úplně pochopit: *„Ale mám za to, že ta starší dcera chápe věci trochu jinak, já přesně nevím jak, ale určitě jinak.“* Kladný dopad také vidí ve schopnosti přenášet informace z jednoho jazyka do druhého. Za velké pozitivum poté považuje otevřenost děvčat vůči diverzitě: *„Ale v čem jsou rozhodně ovlivněné je to, že je máloco překvapí a že se prostě máločemu diví.“*

Za negativní dopad do vzdělávání by pak mohla být považována počáteční nejistota v jazyce, s tím spojená nižší komunikativnost a tím způsobené mírné sociální vyloučení. *„Ony obě prostě v té školce mlčely a začaly mluvit až když jsem je vyzvedla.“*

Matka R. uvádí, že v rámci podpory byl straší dceři při zápisu do školy nabídnut přípravný kurz českého jazyka, který využívá přímo ve škole. Za necílenou podporu také považuje režim waldorfské mateřské školy, do které dcery docházejí, protože je pro ně snadné se v něm zorientovat i s určitými deficitem na straně německého jazyka: *„Oni mají ten svůj režim, který je pořád stejný, takže ty holky se můžou chytit a zapamatovat si, co se tam děje. Oni vždy zpívají stejné písničky v tom kruhu a říkají každý den ty stejné pohádky a vždy říkají nějak svoje jméno a tak no...“*

Matka H.

Mezi pozitivní dopady do vzdělávání matka H. řadí schopnost přemýšlet nad věcmi určitým způsobem a poradit si i při nedostatku slovní zásoby nebo informací: *„... že ona se strašně rychle naučila takový svůj způsob uvažování. Jí se občas stane, že něčemu nerozumí, že nějaké slovo nezná, ale protože jí to nikdo nepřeloží, jen třeba vysvětlí, tak ona, z mého pohledu strašně dobře rozumí významu těch slov a dokáže skvěle popsat svoje myšlenky i když nezná dost slov, která by potřebovala a není to pro ni žádná nevýhoda.“*

Jako nevýhodný dopad do vzdělání popisuje matka H. fakt, že dcera má v porovnání s monolingvními spolužáky menší slovní zásobu a užší přehled v rámci kulturních referencí: *„... chybí přehled v některých kulturních aspektech, že třeba úplně přesně nezná nějaké pohádky, nebo přísloví jí chybí, nebo i vědomosti třeba o okolí nebo o Německu, ...“* Dále se objevuje vliv českého jazyka na psanou formu německého jazyka: *„paní učitelka psala, že má dcera problém s tím, že chybuje v psaní v „z“ a „s“. Protože němčina čte „s“ jako „z“ ...“*

Matka H. uvádí cílenou podporu ve formě přidaných vyučovacích hodin německého jazyka a poté hovoří o vícejazyčnosti jako běžném jevu, což pomáhá se začleněním dcery do kolektivu. Ve škole podporují vícejazyčné děti tím způsobem, že se chtějí dozvědět něco o jejich dalším jazyku a kultuře: „... *dcera do školy nesla pomlázku, aby ve škole mohla říct, jak se slaví Velikonoce u nás. No děcka byly úplně nadšený, protože české a německé Velikonoce jsou hodně rozdílné.*“ Konkrétní krok směrem k podpoře dcery zaznamenala matka od učitelky v mateřské škole, která se před nástupem dcery proaktivně zajímala o základní fráze v českém jazyce, aby se s dcerou mohla nějakým způsobem domluvit.

Shrnutí

Ze všech čtyř výpovědí vyplývá, že jako pozitivním dopadem do vzdělávání je možnost přenášení informací a vědomostí z jednoho jazyka do druhého. Matka J. a matka L. vyzdvihují pozitivní vliv bilingvismu na nabývání dalších jazyků. Matky L., R. a H. pak všechny mluví o jiném způsobu myšlení jejich dětí, který se promítá do školních povinností a matka L. ještě popisuje schopnost chlapců rozdělit jejich pozornost. Matky L. a R. se také shodují na otevřenosti vůči diverzitě.

Konkrétní negativní dopady popisují matka R. a matka H., jedna ve společenských vztazích a začlenění a druhá v deficitu slovní zásoby a orientaci v německé kultuře.

Všechny matky kromě matky L. popisují nějaký druh podpory, který přišel ze strany školy či mateřské školy. V případech matky R. a H. se jedná hlavně o jazykovou přípravu a v případě matky J. se jedná především o podporu v rámci SPU. Matky J. a H. se obě setkaly s aktivním přístupem vyučujících v otázce představení svého dalšího jazyka a kultury ve škole.

10.6 Překážky

Motivace a přesvědčení o správnosti určitého jednání vede jedince k překonávání různých překážek. V průběhu vícejazyčné výchovy se mohou objevit určité bariéry, které mohou zkomplikovat vztah mezi dítětem a jím užívaným jazykem, které mohou snižovat motivaci k vzdělávacím činnostem, nebo mohou zapříčinit částečné odmítání některých jazyků. Stejně jako vztah mezi motivací a dopady bilingvismu do vzdělávání mohou i překážky a důsledky těchto překážek být cyklické. Co překážka se může stát důsledkem a důsledek se může stát překážkou. Níže budou popsány některé situace nebo jevy, které jsou nebo byly matkami

považované za překážky či komplikace v průběhu vícejazyčné výchovy. Celkově je možné tyto bariéry rozdělit na interní, v tomto textu takové, které vycházely z rodiny, dětí či rodičů, jako je například odmítání jazyka, a externí, které byly vytvořeny stran společnosti nebo systému.

Nejprve budou opět představeny zkušenosti jednotlivých matek, které se v rámci tohoto tématu liší intenzitou a množstvím a dále budou opět shrnuty podobnosti a rozdíly.

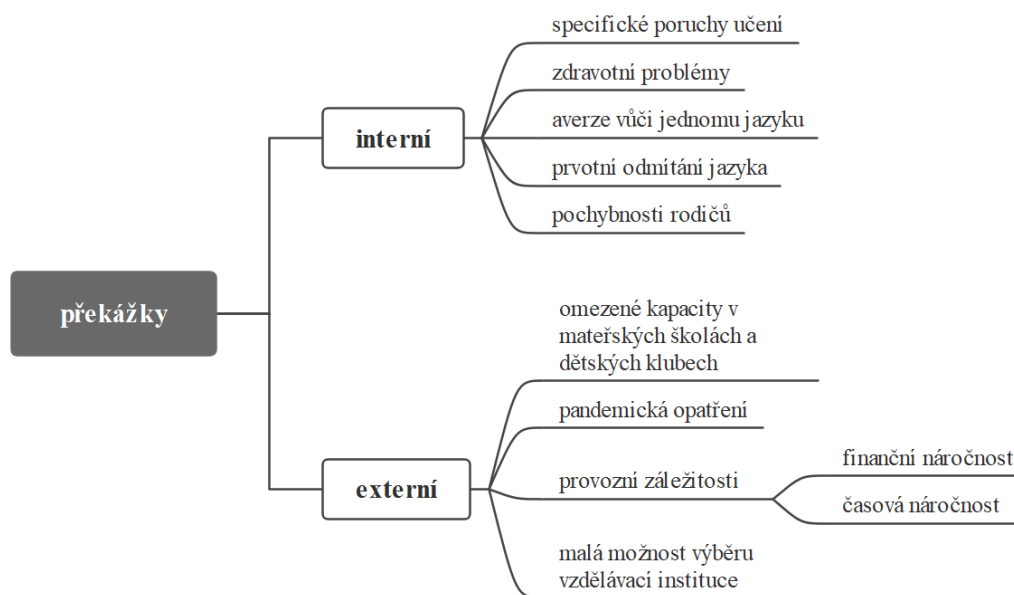


Schéma 5: Překážky v bilingvní výchově

Matka L.

Matka L. hovoří o nedostatku sociálních vazeb a kontaktů v ČR vzhledem k tomu, že již nemá nikoho v užší ani širší rodině v Čechách, veškerý kontakt s touto kulturou musí tedy obstarat ona sama. Dále se matka zmiňuje o poklesu motivace k navštěvování české školy, jelikož sobotní výuka může na druhé straně stát v cestě jiným aktivitám: „*A v tu chvíli ta česká škola je v konkurenci různých sportovních utkání nebo kroužků ze školy apod.*“ Matka dodává, že s přibývajícím věkem synů je tento „boj“ čím dál častější. Další výzvou, kterou matka musela ve vícejazyčné výchově překonat, bylo nulové používání českého jazyka ze strany mladšího syna do věku pěti let „*A dospělo to jako tak daleko, že i ve školce si mě pozvali na pohovor a snažili se mi vysvětlit, že ho nemám trápit češtinou a že toho mám nechat.*“ Tyto zkušenosti budou popsány níže při interpretaci tématu reakce okolí.

Z externích překážek byl pak jmenován nedostatek míst na různých předškolních klubech, ale také nedostatečné kapacity v mateřských školách: „*Takže když se otvírá PEKIP (Prager Eltern Kind) klub, tak jsou většinou vždycky okamžitě jakoby vybookované a člověk se tam normálně nedostane.*“

Matka J.

Matka J. uvádí vybudování negativního vztahu s německým jazykem u staršího syna. Tento negativní vztah vznikl v mateřské škole: „*A tam jsme právě narazili na problém, že jakoby on rozuměl německy, ale vůbec nemluvil a měli jsme velký problém s paní učitelkou.*“ Matka popisuje, že v důsledku této špatné zkušenosti se syn s němčinou úplně nesžil a stále upřednostňuje češtinu. Zároveň matka přiznává, že vzhledem k jeho specifickým poruchám učení v něm částečně vybuchovala i nevoli k českému jazyku, v kterém se ho pokoušela zdokonalovat velmi intenzivně. „*Takže musel hodně psát. Hodně jsme jakoby furt četli jak česky, tak německy. Hodně jsem ho do toho nutila.*“ O synových specifických poruchách hovoří matka jako o faktoru, který mu znesnadňuje samotné vzdělávání. Mezi další interní překážky, které musela matka J. a její rodina překonat, řadí matka svoji malou schopnost synovi a dceři pomoci s němčinou, s psaním úkolů a čtením. S čímž souvisí určitá frustrace matky, která se projevovala i na jejím synovi: „*V něm se hodně jakoby projevují moje pocity, že když já jsem byla nešťastná v Německu, tak on taky, že jo. Takže já jsem se musela hodně snažit, aby on toto ze mě necítil, že já jsem tady fakt nebyla ze začátku šťastná. Jazyk jsem neznala, systém jsem neznala, se školou jsem bojovala. Bylo to pro mě strašně náročný. A on to všechno prožíval skrze mě.*“ Matka popisovala, že dlouho přemýšlela o správnosti svého rozhodnutí zůstat v Německu.

Matka hovoří o překážce v systému, kdy není dostatek míst v mateřských školách, tím pádem se syn začal s německým jazykem setkávat až mnohem později, než bylo původně v plánu. Vnější prostředí také vytvářelo překážku tím, že zprvu nebyly brány synovi specifické poruchy učení v potaz: „*Mně přišlo, že oni to jako ani nepřijali, nebo nechtěli, já nevím. Ale trvalo to dlouho. Vlastně až s nějakým třetím školním psychologem to začalo fungovat.*“

Matka R.

Matka R. popisuje náročnou situaci s nástupem starší dcery do jesliček, kdy pro ni bylo těžké už samotné odtržení od matky a zvykání si v jiném prostředí, k tomu ještě v prostředí, jehož jazyku nerozuměla: „*Starší dcera, když nastoupila do jesliček, tak získala takovou averzi*

k té němčině, protože se jí tam nelíbilo a nechtěla tam chodit, a ještě ten fakt, že tam prostě nerozuměla...“ I u mladší dcery popisuje matka komplikovanější cestu k jazyku, tentokrát však byly překážkou zdravotní problémy: „...měla vodu v uších a pro ni bylo strašně těžké rozumět, nedej bože opakovat. To ji hodně omezovalo a nebylo jí rozumět ani česky ani německy.“

Jako překážky, které přicházely ze společnosti či prostředí matka uvádí nedostatek míst a malou možnost výběru školy: „*A neexistuje nějaké velké vybírání, prostě odevzdáš přihlášku, tam si napíšeš nějaké priority a pak jen čekáš, jestli tě někde přijmou. No ten výběr je takový, vlastně to není úplně výběr.*“ Dále pak hovoří o období pandemie, kdy byly omezené možnosti stýkání se, tím pádem omezené možnosti na kontakt s německým jazykem a prostředím: „... *to byl samozřejmě velký problém, když byly ty karantény, nebo když jsou děcka nemocná.*“

Matka H.

Matka H. mluvila hlavně o překážkách v podobě nedostatku míst v mateřských školách a částečného problému s umístěním vícejazyčného dítěte: „... *Tady je to obzvlášť se školkami hodně divoký, tady je opravdu výrazný nedostatek míst ve školkách. Státní školky jsou beznadějně plné a je tam trochu problém propašovat vícejazyčné dítě. Ony jsou ty učitelky vážně špatně placené a nikdo si tím pádem nechce přidělovat práci péči o dítě, které ze začátku nemluví moc dobře německy a vlastně ještě ani nerozumí.*“ Dalšími úskalími jsou pak pro rodinu provozní věci jako je časová náročnost a finanční náročnost v rámci vzdělávání „... *soukromé školky jsou fakt pekelně drahé, navíc tady ve městě, ale paradoxně, co tak zjišťuji, je ta péče v soukromých školkách mnohem horší...*“ Co se týče docházení do sobotní české školy bez hranic, je pro ně nejhorší strana dojíždění: „... *pro ni je úplně nejhorší ta cesta tam a zpátky, která trvá přes hodinu, ona se strašně v autě nudí a je to pro ni fakt otravné, to fakt remcá.*“ Matka dodává, že i pro rodiče je to velký logistický úkol.

Shrnutí

Všechny matky se shodly na externí překážce v podobě náročného hledání místa v mateřské škole nebo dětském klubu z důvodu omezených kapacit. Matka R. v rámci tohoto tématu ještě akcentuje omezené možnosti výběru školy a matka H. upozorňuje na finanční náročnost spojenou se soukromým školstvím. Matka R. jako jediná hovoří o zkušenosti s pandemickými opatřeními, která znemožnila na určitou dobu kontakt dětí s německým prostředím a jazykem.

V rámci interních překážek mají matky J. a R. zkušenost s překonáváním averze vůči německému jazyku, která byla zapříčiněna první negativní zkušeností dítěte. Matka L. také mluví o odmítání jazyka, ta však mluví o odmítání českého jazyka až do věku pěti let. Matka J. má jediná zkušenosti s výzvami v rámci specifických poruch učení u jejího syna. Matka R. se potýkala s bariérou ve formě zdravotního omezení dcery, která komplikovala přístup k oběma jazykům. Matka J. jako jediná hovoří o překážce, kterou vytvořily její pochybnosti o správnosti jejích rozhodnutí.

10.7 Reakce okolí

Sedmým tématem, které vyplynulo z analýzy jednotlivých rozhovorů, je reakce okolí. Toto téma není stěžejní pro cíl diplomové práce ani pro výzkumné otázky, je však pravdou, že reakce okolí, rady dávané odbornými pracovníky, jako jsou pedagogové nebo psychologové, se odrážejí na jistotě rodičů a jejich motivaci k tomuto druhu výchovy. Téma je tím pádem považováno za relevantní. Pro účely textu byly reakce rozděleny na pozitivní reakce, negativní reakce a reakce od pedagogických pracovníků.

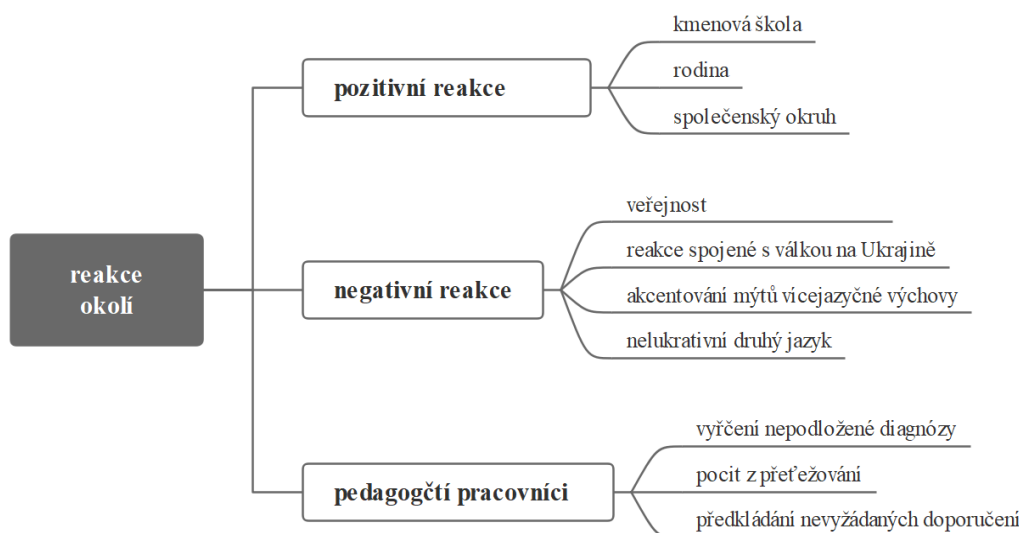


Schéma 6: Reakce okolí na bilingvní výchovu

Matka L.

Matka L. hovoří spíše o negativních komentářích ze strany veřejnosti, kdy ji lidé předkládají různé mýty o vícejazyčnosti a jejím negativním dopadu: „... přijde poznámka chudák dítě, musí být celý popletený, protože otec na něho mluví německy, já na něho mluvím česky.“ Dále se matka setkává s reakcemi týkající se právě českého jazyka: „diskuze, proč se učí česky, takový zbytečný jazyk, jsou časté.“ Synové se zase často setkávají s otázkami a komentáři na jejich národnost: „Ty nejsi Čech, ty tady nemáš co být.“, to si matka odůvodňuje tím, že chlapci mají v českém jazyce znatelný přízvuk.

S doporučeními ze strany pedagogů se matka setkávala v mateřské škole a setkává se s nimi i na základní škole (Grundschule): „ve školce si mě pozvali na pohovor a snažili se mi vysvětlit, že ho nemám trápit češtinou a že toho mám nechat. A stejně mi neodpovídá...“ V Grundschule zase přetrvává názor, že jsou děti dalším jazykem a hlavně jeho výukou přetěžovány: „... když se bavíme třeba o tom, že děti chodí v sobotu do sobotní školy. "Chudák dítě." ...ta poznámka přijde vždycky.“

Matka J.

Matka J. se setkala s velkou podporou rodiny a přátel, jelikož byla zkušenost s vícejazyčnou výchovou v jejich společenských kruzích běžná, smíšené emoce spíše vyvolává odloučení: „Takže v podstatě to nikdo nebere tak, jako co blázníte. S tím jsme se nikdy nesetkali. Spíš jsou smutní, že nás vidí málo nebo tak, ale spíš to berou jako velkou výhodu pro děti.“

Matka J. však zažila nepříjemná vyjádření pedagogů a psychologů, kteří jí důrazně doporučovali skončit s vícejazyčnou výchovou: „protože nám psycholožka vlastně v Čechách řekla, že se máme vrátit kvůli němu, že z něj vychováme neurotika. To řekla takhle doslova. Že takto prostě nemá kořeny a že neví, kdo je, a že je prostě potřeba se dobře naučit nejdříve ten jeden jazyk.“ Matka tyto situace zažívala především v kontextu se synem a jeho specifickými poruchami učení. Setkala se od pedagogů i s podporujícím přístupem, a to především v české kmenové škole: „Opravdu hodně nám vycházejí vstříc. Ta ředitelka, u které jsme tenkrát začínali, teď už je tam ředitel, tak ta měla hodně takových dětí v té škole. Protože i děti ředitelky byly právě vícejazyčné.“

Matka R.

Matka R. své zkušenosti s reakcemi okolí shrnuje tím, že vše závisí na prostředí a samotných lidech. V rodině se setkává s přijímajícím přístupem a mezi přáteli se to odvíjí od jejich hodnot, kdy někteří je obdivují a někteří jim předkládají různé zažité nepravdy: „... že děckám akorát pleteme hlavu a další takové myty.“ Matka R. se také setkala s příjemnými i nepříjemnými reakcemi od cizích lidí na veřejnosti: „manželovi se stalo, že po něm někdo hulákal, jak to s těmi dětmi mluví, že má mluvit německy, když je v Německu.“ Matka zdůrazňuje, že poslední dobou jsou lidé ostražití vůči českému jazyku, protože ho nerozeznají od ruského jazyka: „nerozeznají češtinu, polštinu a ruštinu od sebe, takže občas jsou takoví ostražití, jestli náhodou nejsi Rus nebo Ukrajinec.“ Celkově shrnuje, že záleží především na prostředí, v kterém se nachází. Rodiny matky R. a jejího manžela nahlíží na jejich bilingvní výchovu vesměs pozitivně, za negativní vnímají pouze to, že se málo vídají.

Matce R. pedagožka, která vedla přípravný kurz němčiny pro vícejazyčné děti, naznačila, že má její dcera vážnou řečovou vadu: „Načež nás tedy chtěla poslat na den otevřených dveří speciální školy, která je tady u katedry speciální pedagogiky na univerzitě, která právě řeší děti s afázií a tak.“ Matka potvrdila, že dceři trvá delší dobu adaptace na nové prostředí, ale že nemá závažnou řečovou vadu.

Matka H.

Matka H. se setkává výrazně více s pozitivními reakcemi od okolí i od pedagogů: „... já asi žiju v nějaké úplné bublině. Jako naši přátelé jsou většinou na dost podobné cestě jako my, tím, že už jsme žili i v té Francii, tak máme pár přátel, kteří jsou v dost podobné situaci. A třeba moji rodiče jsou úplně fascinováni tím, co se ty děti dokážou naučit...“ Mírné zklamání ze strany rodiny pramení pouze z odloučení.

Matka H. mluví o mnohých situacích, které se objevují v posledním roce, kdy se lidé snaží identifikovat jazyk, jakým hovoří: „Jediné, co se mi poslední rok děje, je, že se mě cizí lidé opatrně ptají, jakým jazykem mluvím, jim to zní jako ruština, ale nechtějí se takhle na přímo zeptat.“

Shrnutí:

V rámci tématu reakcí od okolí se všechny matky s nějakými setkaly, zároveň nemají všechny jednu stejnou zkušenost. Matky R. a L. se obě setkaly s nevhodnými reakcemi od cizích lidí na veřejnosti v podobě pokřiků a komentářů. Matky R., J. a H. sdílejí fakt, že se širší rodina k jejich vícejazyčné výchově staví pozitivně, jediné, co bývá přijímáno negativně, je distanc, který život v zahraničí přináší.

Matky H. a R. mají specifickou zkušenost související s předsudky vůči ukrajinským a ruským přistěhovalcům. V těchto případech jsou dotazovány na jazyk, kterým mluví, z toho důvodu, že Němci často nerozeznají rozdíl mezi českým, polským, ukrajinským a ruským jazykem.

Co se týče komentářů pedagogů a odborných pedagogických pracovníků, uvádějí matky L. R. a J. spíše negativní a nepříjemné zkušenosti. Matky R. a L. se setkaly s vyřknutím neodstatněné diagnózy a následnými doporučeními. Matka L. a matka H. vypověděly, že jim bylo doporučeno přestat vícejazyčnou výchovu aplikovat. Matka L. se také setkala s narážením na zbytečnost učení se tak nelukrativního jazyka jako je český jazyk a s obavou z přetěžování dětí.

Diskuse

Cílem práce bylo zmapovat a popsat strategie zvyšování motivace dětí k využívání více jazyků a docházení do dvou škol. V rámci tohoto cíle bylo formulováno několik výzkumných otázek, na něž je možné nalézt odpovědi v kapitole interpretace dat. Vzhledem k designu výzkumu, interpretativní fenomenologické analýze, která má detailně popisovat zkušenost jednotlivých respondentů, je nežádoucí přílišná generalizace či kvantifikace dat. Stejně tak porovnání s výsledky jiných prací není v tomto výzkumu možné, jelikož se jedná o velmi homogenní a specifický výzkumný vzorek. Za každým rozhovorem stojí rodina, jejíž dynamika se mění velmi rychle a velmi náhle a nepředvídatelně. Proto je třeba mít na paměti, že výzkum je platný v této konkrétní chvíli za těchto konkrétních podmínek (viz výše), stejný výzkum se stejnými rodinami za několik měsíců nebo let by mohl vypadat naprosto odlišně. Jistě jsou však oblasti, u kterých můžeme předpokládat, že by se i za několik let či měsíců mohly znovu objevovat, jako jsou strategie budování vztahu k jazykům, některé interní a externí překážky, na které je naráženo během bilingvní výchovy, nebo třeba pohnutky k aplikování vícejazyčné výchovy.

Z celkového zpracování této diplomové práce vyvstalo několik otázek, se kterými by bylo možné i nadále pracovat. Je v České republice dostatečné množství literatury a výzkumných prací a článků, které se věnují tématu bilingvismu, bilingvních rodin a vzdělávání bilingvních žáků? Nezasloužila by česká terminologie v rámci vzdělávání bilingvních žáků revidovat a posílit? Není označení žák cizinec nebo žák s odlišným mateřským jazykem segregáční a poukazující na nedostatky takového žáka? Mají pedagogové a pedagogičtí pracovníci dostatek informací o tomto specifickém tématu a dovedou poskytnout podporu žákům a jejich rodičům? Tyto otázky vyvstaly po prostudování odborné literatury a zpracování teoretické základny této diplomové práce. Naopak výzkumná část otevírá prostor pro formování doporučení pro bilingvní rodiny, poskytnutí náhledu pedagogickým pracovníkům do toho, s čím se musejí vícejazyčné rodiny vypořádat, nebo námět pro další výzkum na poli rozlišení specifických poruch učení a bilingvismu, nebo projevů specifických poruch učení v jednotlivých jazycích u bilingvního dítěte.

Téma bilingvismu, tedy ústřední téma celé této diplomové práce, je fascinující, nesmírně iroké a velmi aktuální. Kdyby bylo však možné výzkum opakovat, bylo by zajímavé dát do kontrastu bilingvní rodiny s podobnými osudy žijící však v různých prostředích, například

českoněmecké rodiny žijící v Čechách a žijící v Německu, a to zejména v oblasti vzdělávání a přístupu k bilingvním žákům.

Během výzkumu bylo dosaženo několika limitů, které je nutno uvést a brát v potaz. Limity na straně výzkumníka se objevily v případě, kdy musel být jeden rozhovor zrušen z důvodu špatné práce s časovým rozvrhem podruhé bylo limitu dosaženo nedostatečnou technickou připraveností. Limity na straně případu se objevily, když si respondent vyhradil na rozhovor méně času, než bylo potřebné, a mluvil velmi rychle. Byly pocítěny také limity prostředí, kdy byl jeden rozhovor realizován po sobotní výuce a do využívané místnosti prosakoval hluk z ostatních učeben a mnohokrát byl rozhovor z důvodu vyrušení přerušen. Obdobná zkušenost nastávala i při videohovorech, kdy se matky účastnily rozhovoru společně s jejich předškolními dětmi. Dosažení těchto limitů ztěžovalo soustředění jak autorky práce, tak respondentek. Technologické, časové a limity prostředí byly však komunikovány a vzhledem k osobnímu vztahu autorky a respondentek nezpůsobily tíživou atmosféru. Většinu těchto limitů však mohlo být předejito vyšší připraveností autorky a asertivnějším nastavením podmínek.

Závěr

Z výzkumné části diplomové práce vyplynulo 7 témat a mnoho subtémat, které úzce souvisí spolu navzájem, s výzkumným cílem a výzkumnými otázkami. Prvním z těchto témat jsou obecné informace o rodinách, které jsou podstatné pro další souvislosti. Dalšími šesti tématy jsou jazyky v rodině, motivace, budování vztahu k jazykům, dopady bilingvismu do vzdělávání, překážky při bilingvní výchově a reakce okolí. V rámci jednotlivých témat bylo možné pojmenovat určité podkategorie a jejich souvislosti zaznamenat do schémat. Je však nutné nepomenout fakt, že jsou ve schématech zobrazena všechna témata, která vyvstala napříč rozhovory, a ne všechna platí pro každou z respondentek, což je viditelné v závěru jednotlivých témat i při interpretaci dat. Každé z témat otvírá prostor pro další potenciální výzkumnou činnost či praktické zpracování ve formě doporučení či metodiky.

Stanovený cíl diplomové práce – Popsání strategií zvyšování motivace dětí k užívání více jazyků a docházení do dvou škol – byl naplněn a ukázalo se, že rodiče mají různé pohnutky k aplikování vícejazyčné výchovy od běžné nutnosti až po uvědomování si benefitů spojených s vícejazyčnou výchovou pro lidský mozek. Konkrétní strategie pro budování vztahu k jazykům se mohou lišit, co bylo však na matkách znatelně pozorované a co může pozitivně působit právě při budování vztahů k jazykům, je jejich neochvějnost v tom, co dělají, a právě jejich pozitivní vztah k České republice, i když každá z nich dovede vyjmenovat mnoho věcí, které na této zemi neobdivují. Všechny výzkumné otázky byly zodpovězeny a zpravidla se každé z nich týká jednoho z vyvstalých témat. Pouze výzkumné otázky zaměřující se na podporu vícejazyčné výchovy institucemi se věnuje subtéma k tématu dopady bilingvismu do vzdělání.

Jak už bylo zmíněno v diskusi, téma vícejazyčnosti si zaslouží v českých poměrech mnohem více pozornosti, než jakou dostává. S probíhající ukrajinskou krizí a celkovou globalizací se vícejazyčnost netýká pouze velkých měst jako je Praha nebo Brno, postupně prostupuje i do maloměst a vesnic. Větší edukace a připravenost by mohla nejen odbornou, ale i širokou veřejnost připravit na multikulturalismus, různorodost a odlišnost, která existuje všude na světě a je nevyhnutelná.

Seznam referencí

- Al-Amri, M. N. (2013). Effects of Bilingualism on Personality, Cognitive and Educational Developments: a Historical Perspective. *Wei International Academic Conference Proceedings*, 71-76. <https://www.naturalspublishing.com/files/published/2e8998va7c28ik.pdf>
- Bak, T. H., Nissan, J. J., Allerhand, M. M., & Deary, I. J. (2014). Does Bilingualism Influence Cognitive Aging?. *Annals Of Neurology*, 75(6), 803-973. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ana.24158>
- Beauchamp, M. L. H., MacLeod, A. A. N. (2017). Bilingualism in children with autism spectrum disorder: Making evidence based recommendations. *Canadian Psychology*, 58(3), 250-262. doi:<https://doi.org/10.1037/cap0000122>
- Benet-Martínez, V., Oishi, S. (2008). In *Handbook of Personality, Fourth Edition Theory and Research* (4. vyd., s. 542-567). The Guilford Press
- Ben-Zeev, S. (1977). The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development. *Jstor*, 48(3), 1009-1018. <https://www.jstor.org/stable/1128353?origin=crossref>
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & YANG, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language And Cognition*, 13(4), 525-531. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990423>
- Bialystok, E., Craig, F. I. M. (2022). How does bilingualism modify cognitive function? Attention to the mechanism. *Psychonomic Bulletin & Review*, 29, 1246–1269. <https://link.springer.com/article/10.3758/s13423-022-02057-5>
- Bloomfield, L. (1983). *An Introduction to the Study of Language*. Henry Holt and Company. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2282964_2/component/file_2282963/content
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review Of Applied Linguistics*, (33), 3-18. https://www.researchgate.net/publication/259438531_Defining_Multilingualism#fullTextFileContent

- Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. *The Catesol Journal*, 23, 201-203. http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ13_reviews.pdf
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?. *Sprogforum*, 7(19), 15-20. <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>
- Cummins, J. (2022). Vzdělávání vícejazyčných žáků. In (s. 1-8). *Meta*. https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/j._cummins_vzdelavani_vicejazycnych_zaku.pdf
- De Bot, K. In J. W. Schwieter & M. Paradis, *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism* (s. 3-18). Wiley Blackwell. <https://online-library.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781119387725.fmatter>
- Felcmanová, L., Habrová, M. (2015). Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Univerzita Palackého v Olomouci. <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/uvod-6/>
- Gration, E. (2021). Bilingualism in 2022: US, UK & Global Statistics. *Preply*. Dostupné 12 červen 2023, z <https://preply.com/en/blog/bilingualism-statistics/>
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.
- Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Wiley-Blackwell. https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/25%20Grosjean.pdf
- Grosjean, F. (2015). Bicultural bilinguals. *International Journal Of Bilingualism*, 19(5), 572-586. https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/9%20Grosjean.pdf
- Grosjean, F. (2016). The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In C. Silva-Corvalán & J. Treffers-Daller, *Language Dominance in Bilinguals Issues of Measurement and Operationalization* (s. 66-84). Cambridge University Press. https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/12%20Grosjean.pdf
- Grosjean, F. (2022). *The Mysteries of Bilingualism: Unresolved Issues*. Wiley-Blackwell. https://www.francoisgrosjean.ch/Mysteries_of_Biligualism_ch1.pdf

Gurková, E. (2019). Praktický úvod do metodologie výzkumu v ošetrovatelství. Univerzita Palackého v Olomouci.

Harding-Esch, E., Riley, P. (2008). Bilingvní rodina. Portál.

Hendl, J. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Portál.

Ivanova, I., & Costa, A. (2008). Does bilingualism hamper lexical access in speech production?. *Acta Psychologica*, 127(2), 277-288. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2007.06.003>

Kay-Raining Bird, E., Genesee, F., Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal Of Communication Disorders*, (63), 1-14. https://www.mcgill.ca/psychology/files/psychology/raining-bird_et_al._jcd_july_2016.pdf

Lachout, M. (2017). Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-němckého. Metropolitan University Prague Press a Togga.

Lewis, S., Santhanam, S. P. (2019). Bilingualism in Autism Spectrum Disorders: What do Speech-Language Pathologists Need to Know? Introduction and Background. *Research Gate*, 1-31. <https://www.researchgate.net/publication/341026993>

Luk, G., & Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal Of Cognitive Psychology*, 25(5), 605–621. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3780436/>

Mackey, W. F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal Of Linguistics*, (7), 51-85. <https://www.cambridge.org/core/journals/canadian-journal-of-linguistics-revue-canadienne-de-linguistique/article/abs/description-of-bilingualism>

Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance - a Psychological Overview. *Journal Of Social Issues*, 23(2), 58-77. https://www.researchgate.net/publication/229712258_The_Bilingual's_Linguistic_Performance-A_Psychological_Overview

Meisel, J. (2004). The Bilingual Child. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie, *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2. vyd., s. 87-108). Wiley Blackwell

- Mertins, B. (2020a). Dvojjazyčnost prospívá výkonu mozku. *Vesmír*, (99), 584-585. https://www.researchgate.net/publication/349180918_Dvojjazycnost_prospiva_vykonu_mozku_Zweisprachigkeit_kommt_der_Gehirnleistung_zugute
- Mertins, B. (2020b). Je myšlení závislé na jazyku?. *Vesmír*, (99), 208-209. <https://www.researchgate.net/publication/340967827>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.
- Morgensternová, M., Šulcová, L., & Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Wolters Kluwer
- Nahodilová, J. (2021). Kde mohou děti žijící v zahraničí studovat češtinu?. *Moje Česká Škola*. Dostupné 6 červen 2023, z <https://www.mojeceskaskola.cz/post/kde-mohou-d%C4%9Bti-%C5%BEij%C3%ADc%C3%AD-v-zahrani%C4%8D%C3%AD-studovat-%C4%8De%C5%A1tinu>
- Nekvapil, J., Sloboda, M., & Wagner, P. (2009). *Mnohojazyčnost v České republice*. Nakladatelství Lidové noviny
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs: General And Applied*, 1-23. <https://doi.org/10.1037/h0093840>
- Perani, D., Farsad, M., Ballarini, T. (2017). The Impact of Bilingualism on Brain Reserve and Metabolic Connectivity in Alzheimer's Dementia. *PNAS*, 14(7), 1690-1695. <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.1610909114>
- Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova Univerzita.
- Sia, J., & Dewaele, J. -M. D. (2006). Are you bilingual?. *BISAL*, 1, 1-19. http://www.bisal.bbk.ac.uk/publications/volume1/pdf/Jenny_Sia_pdf
- Silvia-Corvalan, C., & Treffers-Daller, J. (2016). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345>

Štefánik, J. (2000). Jeden člověk, dva jazyky. Academic Electronic Press.

Titěrová, K. (2023). Děti s OMJ = vícejazyčné děti. Inkluzivní Škola. Dostupné 6 červen 2023, z https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti

Willig, C. (2008). Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in Theory and Method. Open University Press.

Zubrzičky, K. (2019). Am I perfect enough to be a true bilingual? Monolingual bias in the lay perception and self-perception of bi- and multilinguals. IRAL. <https://www.researchgate.net/publication/323897152>

Webové stránky

Bilingualism. (2023). Cambridge Dictionary. Dostupné 5 červen 2023 z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bilingualism>

Bilingualism. (2023) Merriam-Webster Dictionary. Dostupné 5 červen 2023 z: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bilingualism>

Bilingualism. (2022). American Heritage Dictionary. Dostupné 5 červen 2023 z: <https://ahdictionary.com/word/search.html?q=bilingualism>

Bilingvismus. (2022). Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné 5 červen 2023, z <https://www.czechency.org/slovník/BILINGVISMUS>

Česká škola bez hranic. (2022). Dostupné 6 červen 2023, z <https://csbh.cz/>

Česká škola Rhein-Main. (2023). Průvodce Vícejazyčnou Výchovou. Dostupné 6 červen 2023, z <https://vicejazycnavychova.cz/vitejte/csbh-rm/>

Česká škola Řím. (2023). Associazione Praga. Dostupné 6 červen 2023, z <https://associazionepraga.it/cs/ceska-skola-rim/>

Český statistický úřad: Školy a školská zařízení za školní rok 2021/2022. (2022). Český Statistický Úřad. Dostupné 6 červen 2023, z <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-20212022>

Nové webové stránky pro Čechy žijící v zahraničí. (2021). Ministerstvo Školství, Mládeže A Tělovýchovy. Dostupné 6 červen 2023, z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/nove-webove-stranky-pro-cechy-zijici-v-zahranici>

Vzdělávací program ČESKÝCH ŠKOL BEZ HRANIC. (2010). Česká Škola Bez Hranic. Dostupné 6 červen 2023, z https://csbh.cz/wp-content/uploads/2020/06/Vzdelavaci_program_CSBH_ukazka.pdf

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

YouTube

Bialystok, E. (2021, 17. 12.) IAS Lecture by prof Ellen Bialystok How Bilingualism Changes Minds. YouTube video [05.06.2023]. Dostupné z: <https://youtu.be/dGINw-a2gXI>

Boroditsky, L. (2022, 28. srpen). How Language Shapes the Way We Think. Duocon 2022. YouTube video. [09.04.2023]. Dostupné z: https://youtu.be/0TFNVP6r_-o

Mertins, B. (2022, 19. září). Prof. Dr. Barbara Mertins Kick-Off zum Kongress Mehrsprachigkeit als Chance in Berlin, 09/2022, YouTube video. [09.04.2023]. Dostupné z: <https://youtu.be/5mvUza9hkKg>

Murphy, S. L. (2022, 9. říjen) Bilingualism and Disabilities: Shedding Light on the Intersections. YouTube video [05.06.2023]. Dostupné z: <https://youtu.be/r3DmHvjXDFw>

Seznam schémat a tabulek

Schéma 1: Vícejazyčná výchova: motivace a zdroje.....	35
Schéma 2: Budování vztahu k jazykům.....	41
Schéma 3: Motivace rodičů a dětí	45
Schéma 4: Dopady bilingvismu do vzdělávání	49
Schéma 5: Překážky v bilingvní výchově.....	53
Schéma 6: Reakce okolí na bilingvní výchovu.....	56
Tabulka 1: Jazyky v rodině matky L.	37
Tabulka 2: Jazyky v rodině matky J.	37
Tabulka 3: Jazyky v rodině matky R.	38
Tabulka 4: Jazyky v rodině matky H.	38

Seznam příloh

Přepis rozhovoru s matkou L.

Přepis rozhovoru s matkou J.

Přepis rozhovoru s matkou R.

Přepis rozhovoru s matkou H.

Přepis rozhovoru s matkou L.

Michaela: Diktafon tedy běží. Abych tě seznámila s účelem, tento rozhovor bude využit k diplomové práci s názvem Vícejazyčná výchova: motivace a budování vztahu k jazykům. Vše bude uvedeno anonymně.

Matka L.: Souhlasím se zpracováním svých osobních údajů.

Michaela: Děkuji. Takže ta práce by se měl zabývat motivací dětí k tomu dvojjazyčnému vzdělávání, jak v České škole bez hranic, tak v tom jejich běžném německém systému. Mě by zajímala obecně ta motivace kluků a jak se ji tobě, nebo vám, daří udržovat. A jak vůbec udržujete doma vztah k těm oběma jazykům? Takže asi začneme. Ty máš dva syny – ve čtvrté v první třídě.

Matka L.: Ve věku 7 a 10 let.

Michaela: Jaké máš rozdělení, který jazyk je pro vás ten majoritní a který ten minoritní?

Matka L.: Doma určitě je němčina majoritní, ale v komunikaci, interakci se svými dětmi je určitě čeština.

Michaela: Jako pro tebe.

Matka L.: Ale i pro ty děti. Celkově bych řekla, že je pro ně dominantnější ta němčina, taky slyšíš, že v té češtině mají silný přízvuk, ale v komunikaci se mnou, je dominantní čeština, to určitě.

Michaela: Pro ty děti je to rozdělené?

Matka L.: Pro ty děti, protože oba dva se mnou komunikují pouze česky a ve chvíli, kdy se tatínek snaží říct něco česky, tak je napomínán, že on má mluvit jen německy.

Michaela: Takže oni si drží to rozdělení.

Matka L.: Ano, oni to mají rozdělené a vadí jim, když to je trošku jinak.

Michaela: Jo, takže udržujete metodu one person one language.

Matka L.: OPOL. I když je pravda, že v poslední době se také uchylujeme k situační strategii z toho důvodu, že kluci už jsou větší, jdou nám do toho domácí úkoly a domácí úkoly v němčině dělat česky je blbý, to prostě nejde, takže to hraje určitou roli taky. Takže i z toho provozního hlediska, když třeba ráno přijdou spolužáci vyzvednout kluky nebo naopak, tak mluvíme samozřejmě všichni německy. Jinak interakce mezi mnou a jima je jenom čeština.

Michaela: Super, moc děkuju. Jakým způsobem u dětí budujete vztah k jednotlivým jazykům? A museli jste kvůli tomu nějak upravit to prostředí, v kterém žijete?

Matka L.: Určitě ano. Máme třeba rozdělenou knihovničku, takže kluci ví, že prostě to je část jakoby česká, tohleto je německá. A jako dbáme i na to, že ty knížky jsou rozdělený, máme i filmy, tam jsou německý tam český. Prostě regály jenom s německými a jenom s českými věcmi. To jsou ale takový spíše provozní věci, i když děti byly malé, tak aby rozeznali vlastně kam mají šáhnout, když ještě neuměly ani číst. Motivace se udržuje jednoduše skrz intenzivní kontakt, skrz to, že ta nabídka z mojí strany je bohatá, je něčím zajímavá. Když se snažím do toho zapojovat i všechny smysly, aby to nebylo jenom tak: „*pojď ted' budeme dělat jenom něco v češtině.*“ No a tím, že už nemáme rodinu a nemáme nikoho jako kdo by ovlivňoval ten jazyk zvenčí, tak se snažíme dělat zážitkové pobyty v ČR, ať už je to dětský tábor anebo návštěva muzeí nebo různých aktivit, které v Německu nejsou. Prostě snažím se dělat atraktivní, jak to jenom jde. A hlavně kluci zbožňují třeba Arabelu a tak, takže u nás často běží české seriály.

Michaela: A museli jste nějak přizpůsobovat tu němčinu? třeba když byly děti malé a ty jsi s nimi byla většinu času, vlastně oproti manželovi, který je teda Němec, a mluvila jsi na ně česky, museli si kluci nějak zvykat na tu němčinu?

Matka L.: Vůbec. Jako já jsem vycházela z toho, že čeština tady v tomto prostředí je menšinový jazyk. To znamená, že jako německy nic. Tam jako opravdu jsem měla jenom tu češtinu a vycházela jsem z toho, že ten pobyt vůbec v tom německém prostředí funguje. Možná jediné, co bylo, to bylo v tom prvním roce u obou kluků. Tak jsem navštěvovala tzv. PEKIP, což je vtipná věc, protože znamená Prager Eltern Kind Klub jako Pražský kulturní a dětský klub, který v Čechách ale nezná nikdo, ale byl vlastně v Německu založen jako spolek vlastně český, kdy s miminky se už trénuje a setkávají se rodiče a tam se zpívaly německé písničky, zpívaly se a říkaly se německé básničky, což bylo pro mě důležité, protože tam ta slovní zásoba nebyla.

Michaela: To je jako seskupení Čechů?

Matka L.: Ne vůbec. Němců, cizinců, Češi s tím nemají vůbec nic společného.

Michaela: To je jen tak pojmenované.

Matka L.: Ano, je to jen ten název a je to jako velmi, velmi kvalitní značka. Takže když se otvírá PEKIP klub, tak jsou většinou vždycky okamžitě jakoby vybookované a člověk se tam normálně nedostane. Ale navštěvovat lze pouze do dvanáctého měsíce toho dítěte, to znamená, že tam má člověk jenom omezený čas vstoupit. Ale s těmi kapacitami to je šílené i v jeslích a školkách a pak i ve družinách.

Michaela: Obě děti chodí do české školy. Museli jste je nějak motivovat, aby chodily?

Matka L.: Nemuseli jsme je motivovat, protože chodí od osmnácti měsíců. V případě mých kluků, ti chodí už úplně od narození, protože pro Českou školu bez hranic Rhein-Main pracuji. Ale motivovat musíme teď toho staršího, protože čím jsou děti starší, tak tím přicházejí samozřejmě jiné zájmy. A v tu chvíli ta česká škola je v konkurenci různých sportovních utkání nebo kroužků ze školy apod. Takže ono čím je to dítě starší, tím větší ta motivace musí být. Na druhou stranu u nás to není otázka, jestli ty děti chtějí nebo nechťejí. Prostě musí. Prostě je to pro ně jako přirozená součást už v současné chvíli a ví, že i kdyby diskutovaly, tak jako daleko nedojdou.

Michaela: A pozoruješ, že ten šestý den v tom týdnu už je prostě náročný pro ty děti?

Matka L.: Nepozoruji. A to z toho důvodu, že je ta škola baví. Ta škola je prostě jinak udělaná a oni se do ní těší. A musím říct, že teda už jsem jako jednou přistoupila, bych řekla v takové výhružce dohromady, že jestli to takhle půjde dál, tak ho odhlásím z té české školy a nebude umět česky. Takže ten starší se srovnal a začal fungovat.

Matka L.: Protože očividně jakoby to, že by opravdu česky neuměl, je pro něho nepříjemná představa. I když samozřejmě diskuze jsou. *"Já nechci jít do český školy a nepotřebuji to."* Když dospějeme k tomu: *„dobře, chceš studovat a tak dále. Mohl bys tam či onam.“* tak si to rozmyslí a stejně to udělá.

Michaela: Mohla bych se tě ještě zeptat, jaká je tvoje motivace tu vícejazyčnou výchovu vůbec aplikovat? Protože si říkám, že máš vlastně na výběr, že jste mohli být jednojazyčná domácnost.

Matka L.: To máš pravdu, ale taky můžeme být vícejazyčná domácnost. No věc se má takhle. Úplně původně jsme měli nějakou takovou představu, že bychom se třeba do Čech na nějakou dobu vrátili, manžel měl i rozjednanou práci, ale to nakonec nevyšlo. No a já jsem taky byla vícejazyčné dítě, česko-slovensky, což se taky počítá, takže pro mě to nebyla zase taková novinka. A každopádně, pro mě je příjemnější vyjadřovat se v té češtině, byť mám tu němčinu na dobré úrovni. Nehledě na to, že se z profesního hlediska vícejazyčností zabývám, tak vím, co z toho plyne za výhody v rámci té kognice. A prostě ty dva jazyky těm dětem nikdo nevezme. Teď už je standard, že se každý domluví anglicky, ale mít ještě další jazyk, je obrovská výhoda i do pracovního života. Je to takto dostatečné?

Michaela: Jo rozhodně. To vypadá, jako když dostáváš tuhle otázku často. Pozorovali jste ve vícejazyčné výchově nějaké poklesy motivace u dětí? Třeba přestali v nějakém určitém bodě mluvit česky?

Matka L.: U toho mladšího, ale ten do čtyř let se mnou česky vůbec nemluvil, ten do čtyř let opravdu zarytě odpovídal jenom německy. A dospělo to jako tak daleko, že i ve školce si mě pozvali na pohovor a snažili se mi vysvětlit, že ho nemám trápit češtinou a že toho mám nechat. A stejně mi neodpovídá. To jsem jim řekl, že s nimi o tom vůbec diskutovat nebudu, protože je to moje mateřština a to, že neodpovídá, neznamená, že to neumí a že to nechce.

Michaela: A kde oni k tomu došli? Oni chodili do německé školky? Kde tedy učitelky přišli do kontaktu s tím českým jazykem?

Matka L.: Ano do Německé školky. Oni si prostě udělali závěr.

Michaela: Ale ony slyšely, že ty na něj mluvíš česky, když jsi pro něj přišla?

Matka L.: Přesně tak. A on odpovídal jenom německy. Sledovaly to asi několik týdnů, takže dospěly k závěru, že teda dítě nechce a nemám ho trápit.

Michaela: Takže mají potřebu trošku do toho jako zasahovat, třeba ti učitelé?

Matka L.: Určitě, určitě. Učitelé v každém případě. A to ve všech školách a ve všech stupních do toho zasahují. Je to i dneska, co zažíváme, když se bavíme třeba o tom, že děti chodí v sobotu do sobotní školy. "Chudák dítě." Ta poznámka přijde vždy. A když jako se na ně podívám a odpovím, jako chudák dítě byste mi řekla, kdyby třeba hrálo volejbal a jezdilo na zápasy, tak v

tu chvíli mlčí. Jo, pro ty lidi je opravdu ta představa šílená. Tak v tu chvíli vždycky jakoby ta poznámka přijde, protože je to to spojení škola. Kdyby asi navštěvovaly český volejbal nebo české šachy nebo něco, tak by to nikoho nezajímalo, nikdo by se k tomu nevyjadřoval, ale prostě ten pojem jakoby škola v očích těch lidí je jako něco katastrofického.

Michaela: Takže se k tomu prostě vyjadřují?

Matka L.: Zkoušejí to.

Michaela: I teď na té základce mají učitelé pocit, že mají právo do toho mají právo mluvit?

Matka L.: Oni na jedné straně si to dovolit nemůžou, nebo neměli by, protože ví a ono se tady i všeobecně nosí, že neexistuje jazyk, který by byl méně důležitý. Ale ta poznámka přijde vždycky. Jako jedna z věcí je to, co je společensky přijatelné a druhá věc, co běží hlavou těch lidí. Diskuse, proč se učí česky, takový zbytečný jazyk, jsou časté.

Michaela: Takže je to proto, že je to čeština?

Matka L.: Ano, to je moje odpověď. "Kdybych své dítě vychovávala francouzsko-německy, tak byste mi to taky řekli?" A v tu chvíli je klid. Jo, jo, takže ono je to... Není to o tom, že to je čeština, je to o tom, že to je jazyk, který není známý, který je menšinový, a proto jako v očích, některých těch lidí je nedůležitý.

Michaela: Teď jsme se o tom částečně bavily. Jak bys popsala vliv bilingvismu na hlavní vzdělávání tvých dětí, na tu německou školu? Myslíš, že třeba mají nějaký problémy skrz to, že jsou dvojjazyční, anebo naopak jim to nějakým způsobem pomáhá?

Matka L.: Definitivně výhoda. Problémy tam nejsou vůbec žádné. Je pravda, že někdy můj syn přijde a řekne: "Mami, já jsem jiný než ostatní děti". To ale nemá nic společného s bilingvismem. On prostě trošku jiný je, tady v tomto ohledu, že fakt ve svém věku miluje encyklopedie, zajímá se o strašnou spoustu věcí. Ví, že učitelka mi říkala, že má veliký rozhled, ale druhá věc je ta, že to jsou jeho individuální potřeby a i to, že má možnost nahlédnout do české literatury i německé a ty knížky, ať chceme nebo ne, jsou jinak koncipované. Jo, jestli vezmu jakoby literaturu opravdu jenom německou a jenom českou, tak jako tam ty rozdíly jsou. Druhá věc, která s tím souvisí, je opravdu ta, že já to beru tak, že profitují z té české školy. Protože pokud je něco, co nepochopí v německé škole a v české se to probírá, tak si jednoduše přebírají

ty znalosti a přenáší si je. Takže vím, že jsme jednu dobu řešili podmět a přísudek, kdy se v německé škole nechytaly a v té české se začaly chytat, protože v té české už to probírali rok předem. Nebo vím, že teď třeba co řešíme, tak jsou slovní druhy, syn se vůbec nechytá, protože přece jen to funguje jinak. Takže si o tom povídáme, vysvětlujeme to, on potom pátrá, protože ho zajímají i ty rozdíly. Už jenom samotný fakt, že čeština má 7 pádů a němčina jen 4. Jo, jako jak to rozdělí? Jakým způsobem to pochopí? Jak tu otázku má položit, že v tomto ohledu jako ... Jdou do těch věcí hlouběji. Z mého pohledu prostě jenom profituje. Profitují z toho po všech směrech. A co i vnímám je opravdu to, že ten mozek těch dětí funguje trošku jinak v tom ohledu, že opravdu nemají ten fokus jenom na tu jednu věc, že jsou schopné vnímat i více věcí dohromady a jsou schopni vnímat i jiné perspektivy. Jiné perspektivy, jak třeba řešit příklady nebo jak uvažovat o věcech, ten vliv na mozek to má určitě pozitivní.

Michaela: Při učení dalších jazyků pozoruješ nějaké dopady?

Matka L.: Ten starší začíná ve třetí třídě s angličtinou. Přemýšlí hlubším způsobem o tom jazyku, ale jako že by mu to šlo nějak rychleji, si nemyslím, to nevnímám, že by to zafungovalo. Co je ale zajímavé, tak je opravdu to, že když třeba přijde a je našťvaný, že toho má hodně nebo že té angličtiny je hodně, tak právě ten malý, který ji ještě nemá, tak řekne: „*kdyby ses líp učil, tak bys uměl jako já čtyři jazyky.*“ On je opravdu jakoby neumí, samozřejmě, ale vnímá to, že někde jakoby profituje a nějak jinak o tom přemýšlí. A tím, že já jsem jakoby vícejazyčná, vyrůstala jsem ve vícejazyčné rodině, ale mé děti vychovávám jenom česky, tak přijdou a řeknou: „*Jo, já umím česky, slovensky i polsky.*“ Jako kdyby se to přeneslo ty geny.

Michaela: Jako, že je to věc, se kterou se rodí.

Matka L.: No, takže jako jde tam vidět to, že ovládnutí těch jazyků a pochopení berou jako profit, chápou to a dokážou si i spoustu věcí odvodit. Protože vím, že máme situace... Teď třeba, kdy už ten starší chodí na internet, je schopen se podívat na polský internet, je schopen se podívat na slovenský, vytáhnout si ty informace tak, jak potřebuje a jde vidět, že když něco pochopí, nebo něco mu je jasné, tak se rozzáří. Jo prostě ví, že ví něco víc. Bylo to znát i třeba s ukrajinskou krizí. Když opravdu přišli uprchlíci i k nim do třídy, tak byl jedním z mála, který jim rozuměl, který dokázal jakoby nějakým způsobem komunikovat a vím, že i domů přišel a strašně chtěl ukrajinsko-český slovník, protože ukrajinsko-německý ještě tehdy neexistoval, protože ČR přece jenom byla v tomto ohledu více zahlcena. Řekněme, že opravdu na ten metr

čtvereční tam bylo více těch uprchlíků než v Německu, když se to takhle propočítá. Takže bylo vidět, že tam ta senzibilizace na to, že to je slovanský jazyk je.

Michaela: Řekla bys, že jsou citlivější vůči těm národnostním rozdílům?

Matka L.: Určitě. To určitě. To v každém případě. Je to možná ale dáno ne tím, že by byli kluci vícejazyční, ale je to dáno multikulturálním prostředím, protože opravdu tři čtvrtiny těch dětí prostě vícejazyčně vyrůstají a je to normalita. To není, jako že by to byla extra nějaká škola. Je to oblastí, ve které žijeme. Frankfurt nad Mohanem je multikulturální město, tady žije přes 250 národů. Takže ono je opravdu spíš výjimkou natrefit na opravdu "čistého" Němce, když to tak řeknu. Jo, to je otázka jako, co tím myslíme "čistý" Němec? Může to být „čistý“ Němec i když umí více jazyků a je tím prostředím obklopen.

Michaela: Je ještě něco, co bys chtěla k tomu vzdělávání říct? Něco obecně k vícejazyčnosti a vzdělávání tady v Německu?

Matka L.: No nevím, jestli ke vzdělávání, ale co je třeba zajímavé nebo co spíše já sleduji je, že když jedeme do Čech, kluci jsou bytostně přesvědčeni o tom, že česká škola je lepší. Oni by se rádi přestěhovali do Čech, protože prostě česká škola je baví víc, dává jim víc vnímají, že si z toho i odnášejí víc.

Michaela: Skrz tu zkušenosti s českou školou bez hranic?

Matka L.: Přesně tak. Ale je to prostě dáno tím, že máme tu výhodu v nevýhodě, že je ta škola jednou týdně. To znamená, že si můžeme opravdu dovolit ten luxus, že ten jeden den uspořádáme úplně jiným způsobem a nějak mnohem zajímavěji (v té české škole bez hranic). Kdybychom učili pět dní v týdnu, tak ta všednost do toho taky vpluje. Ale toto je jedna z věcí, která se jim strašně líbí a ze kterých jsou nadšeni. A když jedeme do Čech a baví se tam prostě s dětmi nebo i s učiteli, tak narážejí na to, že tam všichni na to český školství nadávají. Tam je s tím každý nespokojený, protože ty představy jsou velmi naivní, velmi pozitivně laděné, protože tam chybí ta osobní zkušenost s něčím jiným a neuvědomují si, že v mnoha ohledech samotný vlastní vzdělávací systém v ČR je na mnohem, mnohem vyšší úrovni než v zahraničí. A to je třeba jedna z věcí, kde opravdu jakoby narážíme a kde to ti kluci vnímají, že tam je určitý jakoby negativismus... Prostě nějak jim to nesedí k tomu obrázku, který oni mají.

Michaela: Ty v nich asi chceš vybudovat pozitivní vztah k České republice, dovolíš si třeba i říct něco, co se ti na Čechách nelíbí? Že mají ten obrázek z obou stran, že to není jenom země zaslíbená?

Matka L.: To určitě jo a pravidelně se s tím setkáváme první nebo druhý den, kdy jsme v Čechách. Vždy se to stane. Oni se strašně těší celý rok, přijedeme tam a dojde k tomu, že prostě přijde poznámka „*chudák dítě*“, musí být celý popletený, protože otec na něho mluví německy, matka na něho mluvím česky. Nedávno se nám stalo... My jsme byli ani ne dvě hodiny v Čechách, jeli jsme tam na prázdniny. Šlo se na prohlídku pivovaru, kde byla česko-německá skupina a kluky to strašně zajímalo. Byla tam spousta věcí, slovíček, které nikdy neslyšeli, takže se pořád ptali okamžitě se tam objevili starší lidé, kteří je seřvali na dvě doby, že ruší prohlídku, že nemám vychované děti a jak je možné, že se prostě míchají do diskuse starších. Tam vůbec nešlo o žádnou diskusi starších, tam byla prostě paní, která přednášela a kluci byli zvědaví.

No, takže tady toto, že jsou vychováváni trošku v jiném systému a v těch Čechách to nezapadá do měřítek. To dítě musí být to poslušný, mlčet a poslouchat a když se někde chová trošku jinak, tak narazí na to, že jsou i na veřejnosti seřvaní, což se tady (v Německu) nikdy nestane. Kdyby to dítě sebevíc zlobilo, tak si nikdo nedovolí mu něco říct. Takže toto vnímají, to vnímají dobře. Co vnímají opravdu hodně negativně, a to se také pravidelně stává, že když jezdí na tábory, přijde otázka, nebo spíše než otázka, přijde takové to: "*Ty nemáš co říkat, ty nejsi Čech.*" Kdy prostě z něho vypadne: "*Já ale mám český pas.*" na to se odpovídá "*To ale nevádí, tady nevyrůstáš, tak na to nemáš nárok.*" Jo, že opravdu takový jakoby ty nacionalistický, to nejsou národnostní, ale to jsou takový ty nacionalistický poznámky, kdy i od těch dětí ve stejném věku přichází: "*Ty nejsi Čech, ty tady nemáš co být.*", což je zraňující a s čímž se prostě setkávají, takže to vnímají určitě. A moji kluci to mají ještě trochu náročnější, protože mají přízvuk, ten německý vliv do té češtiny je silný, protože prostě jsme domácnost, kde se ta němčina používá hodně.

Michaela: A ještě se zeptám, ti kluci jsou zapsaní na kmenovou školu v Praze. Tam se hlásí reporty, nebo posíláte vysvědčení?

Matka L.: Každý půlrok tam posíláme vysvědčení jak z České školy bez hranic Rhein-Main, tak i z německé školy. Naše německá škola, ať k ní mám výhrady jakékoli, tak je jedna z mála, která dokonce docházku v té české škole zapisuje na německá vysvědčení.

Michaela: Takže na vysvědčení mají zapsaný další jazyk?

Matka L.: Přesně tak. Takže tam mají připsaný další jazyk, což je jako velký benefit.

Michaela: Super. To je ode mě všechno. Moc ti děkuji.

Matka L.: Já ti také děkuji.

Přepis rozhovoru s matkou J.

Michaela: Už to nahrává. Jen tě uvedu tedy. Píšu diplomovou práci, která se týká motivace ve vícejazyčné výchově. Jestli se rodiče potýkají s nějakými problémy, které jsou spojeny se sníženou motivací? A potom, jak se to odráží vícejazyčnost ve školách jak v německé, tak v české, nebo v dalších mimoškolních aktivitách. Mám tedy pár otázek, na které bych se tě zeptala, z rozhovoru budu dělat analýzu. Vše bude anonymní.

Matka J.: Ahoj, ano, souhlasím se zpracováním toho rozhovoru.

Michaela: Takže ty máš dvě děti. Dcera je ve čtvrté třídě a syn je v sedmé třídě.

Matka J.: Ano, dcera je ve čtvrté třídě, je jí deset let a syn je v sedmé třídě, je mu třináct let.

Michaela: Máte rozdělení jazyků na majoritní a minoritní jazyk?

Matka J.: Tak tím, že je můj manžel vlastně Čech, tak my doma mluvíme česky. Takže já osobně bych řekla, že tím hlavním jazykem je čeština, ale při tom to asi tak nebude. Nebo takhle určitě na začátku byla. Jo, na začátku byla, můj syn se tady narodil ale na trvalo jsme sem přišli, když synovi byly 2. My jsme sem přišli, když byl mimino. On se tu narodil, pak jsme se na chvíli přestěhovali zpátky (do Čech) a opravdu tady jsme, od té doby, co byly synovi dva roky. A dcera je tu v podstatě od miminka. Já jsem jenom odjela do Čech porodit, ale jinak už jsme tady žili. Takže dcera je tu opravdu od narození. A my, právě tím, že jsme oba Češi, tak jsme to brali tak, že pro nás bude ta němčina horší, jakože pro ty děti. Takže jsem měla takovou představu, že syn musí chodit do školky, takže ten ve třech letech tři a kousek mu bylo, protože jsme nesehnali dříve místo, šel do školky. A tam jsme právě narazili na problém, že on rozuměl německy, ale vůbec nemluvil a měli jsme velký problém s paní učitelkou, která prostě furt říkala, že já ho musím doma učit německy a já jsem jí říkala, že já ho nemůžu doma učit německy, protože já neumím německy a nechci ho naučit chyby. Takže jsme pak změnili školku. Po dvou letech, nám to teda trvalo dva roky, tam se úplně skvěle adaptoval a vše bylo super. Řekla bych, že pro syna je tím hlavním jazykem čeština. Možná je to dané tím, že právě začal pozdě. On tu němčinu ani nemá rád, ale řekla bych, že to je možná tím, že právě měl tuto špatnou zkušenost na tom začátku. On jako rozuměl, protože matka mého manžela je Němka, takže on mluví perfektně německy (manžel) a syn rozuměl.

Michaela: Takže manžel je také dvojjazyčný?

Matka J.: No ano, ale tatínek na něj nemluvil méně než maminka. A vyrůstal v Čechách, takže němčina byla slabší, ale stejně výborná. Takže on na toho syna mohl mluvit. Jo, takže on se snažil na syna mluvit německy, aby mu pomohl. I když já jsem stále říkala, že to nemůže, ale prostě tak... No a naše dcera, protože jsem nechtěla, aby dopadla ve školce tak jak syn, tak ona s tou němčinou měla styk už asi v roce a půl a chodila k Tagesmutter, což je taková denní matka.

Hlavně jsem ji tam chtěla dát kvůli němčině. Takže tam chodila jednou, dvakrát nebo třikrát týdně na dopoledne. Ale našla si německou kamarádku, což strašně pomohlo (u Tagesmutter). Pak spolu chodili do školky, do školy už ne, protože se odstěhovali. A tato holčička byla Němka, takže dcera fakt měla krásnou němčinu díky ní.

Kdežto syn měl vždy kamarády cizince, Poláka nebo Čecha. A ti Poláci nemluví takovou krásnou němčinou. Takže dcera měla jednodušší startovací pozici, bych řekla, ale teď zjišťuji, v těch jejích deseti letech, že vlastně jejím dominantním jazykem je němčina, i když doma mluvíme jenom česky, němčinu doma vůbec nepoužíváme. Ale v německém prostředí má německé kamarády a i přemýšlí v němčině, jako že ne, že by jí čeština dělala problém. Když mluví, tak to asi člověk úplně nepozná. Samozřejmě používá špatné konstrukce. Jo, to dělají všechny děti. Příklad: *No to mi nedělá zábavu (Das macht mir kein Spaß)*. Takže to používá. Taky někdy používá špatné skloňování, ale to dělá i syn, teď si nevzpomenu. Ale je to hodně málo. A psaná forma ji dělá trošku problém, samozřejmě píše hlavně německy, takže píše třeba "kde" s "g" na začátku. Prostě jak to slyší.

Teď nevím, jestli jsem ti odpověděla na otázku.

Michaela: Určitě, určitě. U dcery je hlavním jazykem němčina. A u syna zůstala čeština. Takže má na to vliv vztah k jednotlivým jazykům. U dcery byl ten vztah pozitivní skrz tu kamarádku a u syna naopak negativní skrz ten začátek ve školce.

Matka J.: Přesně tak.

Michaela: Jakým způsobem budujete u dětí vztah k jednotlivým jazykům? Podnikáte nějaké vědomé kroky k budování toho vztahu?

Matka J.: Tím, že já vlastně německy neumím dobře, tak když jsem já doma, tak v podstatě koukáme jen na čistě české pořady, českou televizi, české pohádky, čtu český knížky. Dělala jsem i to, co se nemá, když byly děti menší a chtěla jsem jim zprostředkovat němčinu, tak jsem

jim četla německé pohádky. Nebo když jsem se musela učit se synem na němčinu, tak jsem... Protože jak je ten dyslektik, dysgrafik, tak on neumí číst nebo špatně čte, takže když se učí třeba na test z fyziky, tak já si vezmu fyziku a čtu mu to. A já tomu vůbec nerozumím. Čtu špatné přízvuky a tak, ale prostě on mi rozumí. Ono to není teda dobře, ale děláme to.

Michaela: Člověk si prostě musí poradit.

Matka J.: Je to tak. A zase. Dcera si spíš pustí německou televizi a pohádky. Nevadí jí to vůbec, naopak. A syn, ten spíš kouká na anglický. Je pravda, že jemu se díky té vícejazyčnosti otevřel svět těch jazyků. A on má hrozně rád angličtinu.

Michaela: Tak to je skvělý, protože ti děti s poruchami učení si mohou budovat vztah k těm jazykům mnohem hůř.

Matka J.: No za to jsem taky ráda, že jsme vydrželi tady (v Německu), protože nám psychologka vlastně v Čechách řekla, že se máme vrátit kvůli němu, že z něj vychováme neurotika. To řekla takhle doslova. Že takto prostě nemá kořeny a že neví, kdo je a že je prostě potřeba se dobře naučit nejdříve ten jeden jazyk. No tak jsme teda dali na naši intuici a zůstali jsme. A teď jsem ráda, protože já si myslím, že v opačném případě on by se žádné jazyky takto nenaučil. Samozřejmě v té němčině to nemá tak jako dcera. Ono se to sice nemá, ale já je občas samozřejmě srovnávám. A dceři to jde lépe, ale jako jí jde všechno lépe. A teď jsem nás zase odvedla od tématu.

Michaela: V pořádku. Já jsem se ptala na úpravu prostředí, jestli jste to museli nějak řešit.

Matka J.: No jako víš co, u nás byla ten majoritní jazyk vždycky čeština a pro syna byl ten minoritní, tím pádem, němčina. A já jsem se kvůli němu vlastně učila německé písničky. Učila jsem jak sebe, tak jeho na nějakých takových jako „*paci, paci, pacičky*“ a takovéto jednoduché dětské písničky, takže tím jsme se jako hodně učili, to jsme hodně dělali. Nebo jsem jim třeba kupovala pohádky, které jsme znali. Jako Popelku a Tři oříšky pro Popelku a S čerty nejsou žerty a kupovala jsem to v němčině. Nebo máme Létajíčího Čestmíra v němčině nebo chobotničky z druhého patra. Takže takové známé pohádky jsem pořizovala. Já jsem je schválně kupovala, protože já jsem je znala, takže jsme si o tom mohli povídat. Když se třeba ptali, tak jsem pak věděla, co se tam děje. Takže jo, spíš tu němčinu jsme takhle řešili. Děti chodily na různé kroužky, do dneška děti chodí na skauty a na ty začaly chodit kvůli jazyku, aby byly co nejvíce v tom německém prostředí. Takže jo, samozřejmě, že jsme to takto uměle dělali a přitom

jsme v Německu. O to jsme to měli jednodušší. Horší to mají ti lidi, kteří tady chtějí udržet češtinu. A tím, že jsme v tom německém prostředí, tak ta čeština je vážně hodně v pozadí. Vidím to hlavně u dcery.

Michaela: Ti vrstevníci asi dělají hodně, že? Oba tedy chodí do české školy. S tím jste měli nějaký problém, abyste těm dětem vysvětlili, že i šestý den v týdnu se bude chodit do školy?

Matka J.: Jako u nás to bylo něco jako, že já jsem řekla, že to tak bude, tak to tak je. Ani jako nikdy nepřišly s tím, že jako ostatní to nemají nebo tak něco. Ani teď v tom starším věku, třeba u toho syna. Jako je pravda, že občas se jim třeba ráno nechce z postele a brblají. Ale je pravda, že my pořád máme v hlavě to, že se jednou budeme chtít vrátit. Oni oba tíhnou k rodině. Hrozně jim chybí rodina v Čechách, babička a děda, tety, strejdové, sestřenice. Hrozně jim to chybí. Takže jim prostě jenom stačí říct: "*Ale děcka vždyť to přece musíte umět, až se vrátíte do školy v Čechách.*" Možná i hodně pomohlo to, že tam mají tu kmenovou školu.

Michaela: A do té kmenové školy se už byly podívat?

Matka J.: Oni vlastně už ve školce, už jsem je tam vlastně zapsala do školky. My teda bydlíme na vesnici v Čechách, takže taková vesnická školka a vždycky, když jsme byli v Čechách, tak tam chodili do školky. Takže tam už znají i ty děti. Pak šly dál a v podstatě vždycky, když byly tady v Německu prázdniny, tak oni chodili v Čechách do té školy, takže oni tam mají úzkou vazbu, takže oni přesně ví, kam se vrátí, jestli se vrátí. Jako já už to říkám deset let, že se vrátíme, takže to je takový jako... Pořád se to oddaluje, ale oni to mají v hlavách. Tím, že já o tom pořád mluvím, že se jednou vrátíme. Oba jsme Češi, takže ta pravděpodobnost tady je, že se budeme vracet. Jim to prostě nepřijde jako něco zvláštního, protože oni to takto mají od malička.

Michaela: Takže děti do toho tak přirozeně vrostly. To je asi i dobré, že mají i ten úplně konkrétní důvod, proč do té školy o sobotách chodit.

Matka J.: Oni vlastně mají dvě školy. Oni tu kmenovou školu v Čechách berou taky jako svoji školu. Je pravda, že třeba se synem teď úzce spolupracují učitelé z té české školy, že mu čas od času pošlou nějaké úkoly nebo tak. Když byla distanční výuka, tak on se k nim mohl připojit i online, takže se viděl s těmi učiteli, spolužáky i kamarády. Když přijedeme, tak on tam má vlastně dva kamarády, které zná od školky, takže s nimi třeba na Velikonoce chodí koledovat. Takže vyloženě on tam ty kamarády má. Dcera ani tak ne, ale paradoxně by se

chtěla spíše vracet dcera. Protože syn má zase nejlepšího kamaráda tady, toho Poláka. I když má syn češtinu silnější a dcera slabší, tak by se raději vracela dcera.

Michaela: A vy musíte mít kmenovou školu?

Matka J.: Jakoby nemusíš, když víš, že se nechceš vracet, to stačí, když na ministerstvo pošleš čestné prohlášení, že se děti vzdělávají tady a tady a nemusíš chodit ani na přezkoušení. Ale my jsme děti zapsaly do kmenové školy, protože jsme si chtěli nechat otevřená zadní vrátka, kdyby náhodou manžel přišel o práci nebo byl třeba problém v rodině, tak abychom se mohli vrátit. A v podstatě s ředitelem máme i domluvený, že v podstatě můžeme v průběhu roku okamžitě naskočit.

Michaela: Takže z toho, co říkáš, tak mám pocit, že vám kmenová škola vychází hodně vstříc. Mají ještě nějakou další zkušenost s vícejazyčnými dětmi?

Matka J.: Opravdu hodně nám vycházejí vstříc. Ta ředitelka, u které jsme tenkrát začínali, teď už je tam ředitel, tak ta měla hodně takových dětí v té škole. Protože i děti ředitelky byly právě vícejazyčné. Do té školy chodilo hodně dětí z Izraele. Ona je to taková vesnická malá škola a oni tam mají i nevidomého chlapečka, takže oni jsou hodně otevření všemu možnému.

Michaela: Taková inkluzivní škola.

Matka J.: No asi jo, dá se to tak říct. Takže mají zkušenosti a teď tam mají i Ukrajince. Ale mají tam pár takových dětí, nebo měli. Ale mají spíše z anglicky mluvících zemí, německy mluvící nemají.

Michaela: To je zajímavé vzhledem k tomu, že vy vlastně pocházíte z oblasti kousek od německých hranic.

Matka J.: Ano, ano.

Michaela: Sledovali jste v té vícejazyčné výchově nějaké poklesy motivace k jednomu nebo k druhému jazyku?

Matka J.: U syna jenom s němčinou, to bylo ze začátku. Ale otázka je, jakou roli v tom hrála jeho dyslexie, dysgrafie. Dcera třeba nechce číst česky, nevím proč. V němčině ti přečte prostě strašně tlustou knížku, Harryho Pottera teď čte v němčině, v češtině čte Čtyřlístky. To je velký

nepoměr. A já jí říkám, že to čtení je strašně důležité pro slovní zásobu. Nevím no. Takže spíš v těchto oblastech bojujeme s motivací. Jinak jako u mluvení ne. U syna zase, ale on má tu angličtinu teď, tak on zase chce koukat na Simpsonovi jen v angličtině. Taky nechápu proč. A je pravda, že spíš si chtějí pouštět i pohádky v cizím jazyce spíš než v češtině. Taky nevím proč. Ale jinak, že by se třeba sekli, tak to ne, to jsem nikdy nezažila. Jenom u toho syna ze začátku s tou němčinou, ale spíš si myslím, že to pro něj bylo prostě všechno strašně nový. Tak to bylo jen na začátku, pak ve škole normálně fungoval úplně bez problémů. A i tady (v České škole bez hranic Rhein-Main). Takže v podstatě asi vůbec ne.

Michaela: Neměli jste nějaké období, že vůbec nemluvili česky nebo nemluvili německy?

Matka J.: Tak česky mluvili, protože já jinak v podstatě nemluvím. Protože abych se pořádně vyjádřila, tak potřebuji češtinu. Protože moje němčina není tolik silná a němčinu museli kvůli škole, jako neměli jsme ani jinou možnost.

Michaela: Vnímáš nějaký vliv toho, že jsou ty děti bilingvní na to jejich hlavní vzdělávání v německé škole? Ty jsi říkala, že jsou otevřenější těm dalším jazykům, že ta angličtina syna baví. Vnímáš ještě nějakou výhodu nebo nevýhodu toho, že jsou dvojjazyční v rámci té školy?

Matka J.: Vidím velkou výhodu v učení těch dalších jazyků. Protože si hodně pomáhají, třeba i ve slovíčkách. Možná i to, že to, co se třeba v češtině naučí, tak pak aplikují do němčiny. Jako třeba vidí někde nějaký dokument v češtině a vzpomene si na to. Takže když to dělají v německé škole, tak už něco umí. Ale nevím, jestli myslíš toto. Protože v podstatě, kdyby nebyly vícejazyční, tak by ten dokument stejně vidět mohli a mohlo by jim to pomoci. Ale spíš je fakt, že jim hodně pomáhá česká i německá škola, protože to učivu se tak vzájemně doplňuje. Ale, že by z té vícejazyčnosti pramenila úplně nějaká výhoda pro to vzdělávání, tak to mě opravdu nenapadá.

Michaela: Vy bydlíte přímo ve Frankfurtu. A tady jsou asi i zvyklí na to multikulturní prostředí. Vlastně pro ně v těch školách není ani výjimečné, že tam jsou děti, které mluví více jazyky. Je to tak?

Matka J.: Vůbec, vůbec. Dokonce dcera má ve třídě jen jednu holčičku, která je „čistokrevná“ Němka a mluví pouze německy a neumí žádný jiný jazyk.

Michaela: Takže se tu neseťkáváte s žádným nepochopením, nebo třeba šikanou ze strany spolužáků na základě tohoto.

Matka J.: Ne vůbec. A dokonce ty učitelky jsou zvyklé psát mailly rodičům v angličtině. Protože prostě ví, že ti rodiče neumí německy. Takže i takto vycházejí hodně vstříc. Ale jako jestli pomáhá dětem vícejazyčnost? Jako to, že mají jakoby, já tomu říkám otevřenou hlavu pro další jazyky, to vidím u syna. U dcery to tak zatím nejde vidět. Protože má zaprvé angličtinu teprve druhým rokem, a navíc je velmi samostatná, takže já se s ní doma nemusím učit. Ale u toho syna vidím, že mu nic nešlo, stále mu nic nešlo a pak najednou přišla angličtina, která mu strašně jde.

Michaela: Vlastně angličtina jinak zní. Je to úplně jiná jazyková větev. Možná tam dyslexie pro něho není takový problém.

Matka J.: Jako je zajímavé, že třeba on opravdu anglicky čte nejlépe. On skoro nečte slabikuje, spíše i hláskuje a v angličtině čte celé věty. Mám trochu pocit, že se k té angličtině bude uchylovat čím dál tím víc, minimálně v té stránce volného času.

Michaela: To je hodně zajímavé. Tady se otevírá hrozně moc témat v rámci té vícejazyčnosti.

Matka J.: Toto je můj osobní názor, nemám to ničím podložené. Ale říkala jsem si, že možná je to tím, že to je vlastně jediný jazyk, ke kterému on nemá žádný blok. On má v němčině asi blok už z té školky, si myslím. Protože tady nechtěl být a tak. K češtině má zase blok, protože jsem ho do ní hodně nutila, jakože tím stylem, že jak je dyslektik a dysgrafik, tak od první třídy musel opravdu hodně makat, jak v němčině, tak v češtině. Takže musel hodně psát. Hodně jsme furt četli jak česky, tak německy. Hodně jsem ho do toho nutila. Dceru už pak ne, ale tam to šlo skoro samo. Ale je zase pravda, že díky tomu, že já jsem ho naučila na nějaké takové tempo, tak si myslím, že díky tomu je na tom teď tak dobře. Že kdybych s ním tohle nedělala, tak by na tom nebyl tak, jak je. Ale je to můj názor. Nejsem v tomto vystudovaná, speciální pedagog nejsem.

Michaela: Však to je v pořádku, jsi tu jako matka a to dítě znáš mnohem lépe než všichni ostatní.

Matka J.: Takže si myslím, že vlastně jakoby jsem mu, ale nevědomky, vybudovala možná nějaký blok k těm původním jazykům. A v té angličtině on ho nemá. Angličtina je pro něj svobodný jazyk. To si ale myslím já, tak jsem to vyzorovala, nemusí to tak vůbec být.

Michaela: Může se ještě zeptat, jak to vnímá tvoje rodina nebo rodina manžela, že žijete ve vícejazyčném prostředí, že žijete v Německu?

Matka J.: Tak, jako manžel byl vždycky do světa, studoval v Americe, v Německu, nevím, kde ještě všude, takže jeho rodina je na to je zvyklá. Pro ně to není asi nějaké zvláštní. Hlavně tím, že on vyrůstal dvojjazyčně, tak to vůbec není problém. A u nás tím, že moje sestra vlastně začala první žít v Německu a holky tam vyrůstaly, její děti. Takže pak už jsme my byli jenom ti, co to taky dělají. Ale sestra se teda po třech letech vrátila zpátky právě proto, že malá nastoupila do první třídy. Takže v podstatě to nikdo nebere tak, jako co blázníme. S tím jsme se nikdy neseekali. Spíš jsou smutní, že nás vidí málo nebo tak, ale spíš to berou jako velkou výhodu pro děti. A musím říct, že třeba když právě děti šly do té kmenové školy, tak vždycky ty paní učitelky: *"Řekněte nám něco německy."* To bylo první. Takže i když se ty děti cítily nesvé, že tam nikoho neznají, tak ty učitelky poskytly takovou možnost se jakoby ukázat a jakoby vyrůst a ty děti je pak lépe přijaly. I třeba synova paní učitelka ze školky říkala: *"Musíte kamarádovi více pomáhat, když se vrátil, on to má těžký."* Jo, že se snaží i ti učitelé. Nevím, jestli je to tou školou, ale hrozně fajn to tam bylo. Nebo třeba, když byla distanční výuka, tak se k nim dcera taky přihlásila. A paní učitelka to pojala jako, *"budeme si povídat o Německu."* A vlastně dcera je německy pozdravila a teď dcera pronesla *"Guten Morgen"* s tím perfektním přízvukem. Tak i ti rodiče se pak ozývali s tím, že by chtěli, aby si moje dcera povídala s jejich dcerou německy, aby ji něco naučila. Takže jakoby dají jim pocítit nějaký takový pocit důležitosti a výjimečnosti. Což oni tady nemají, protože tady jsou jedni z mnoha. A to se mi třeba hrozně líbilo, že vlastně třeba i těm dětem docvakne. *"Aha, tak to, že já se tady trápím téma dvěma jazyky, tak ono to jako něco přináší."*

Michaela: To je skvělý, že máte vztah s tou kmenovou školou, že to tam takto vnímají. Najednou tady vyvstala spousta nových otázek. Je něco, co bys k tomu chtěla ještě říct obecně? Jak jsi spokojená s tím německým školstvím?

Matka J.: Pro mě bylo strašně těžké se v tom systému německém zorientovat. Jak si tady už ve čtvrté třídě ty děti volí, kam dál půjdou, tak já jsem z toho měla hroznou paniku skrz toho syna. Tady je prostě brán za hloupého, což on není, tak by měl jít vlastně na takovou školu

z které pak už může jen na učňák, takže jsem z toho byla hodně v panice, ale ono to není tak horké nakonec, jako ty přesuny v tom systému jsou možné, jen to dítě případně musí zamakat. A říkala jsem si, jak je to strašné, že se to musí rozhodnout, když jsou ve čtvrté třídě, ale teď si zas říkám, že jim tady opadá ten stres pak v těch patnácti, kdy jsou v pubertě, řeší spoustu svých problémů a ještě přijímačky. Takže teď už to nevidím tak černě. A s dcerou vůbec, té jde vše, na co sáhne, takže ta půjde na gympl.

Ale přijde mi, že na té Grundschule (prvním stupni) se úplně zbytečně učí různé věci hodně do hloubky. Třeba syn měl téma magnety, učili se všechno o magnetech, to uměl perfektně. Nebo měli téma veverka. O veverce věděl úplně všechno, ale už se neučí, že jsou i jiná zvířata v lese. Nebo měl téma dinosauři, tak ví všechno o dinosaurech, ale jakoby jenom tak do něčeho ťuknou, mi přijde, ale ty děti nemají takový ten všeobecná přehled, což třeba po té základce v Čechách jo. Ale zase, možná je to dané tím, že já jsem v tom vyrostla, tak mi to přijde normální. Zase tady bych řekla, že ač ty děti se jakoby nebiflují ty jazyky, tak je jakoby více umí. Takže teď, když to vidím s odstupem času, tak bych neřekla, že to je úplně nějak hrozný. Nelíbí se mi třeba, nebo nelíbilo se mi, jejich hodnocení. Protože tady vlastně nepišou moc testů a hodnotí děti, alespoň na té úplné základce, na střední je to potom 50 na 50, na té základce je to 30 % známky dělá test a 70 % práce v hodině. No a náš syn se nehlásil, protože je pomalý a neví kde je, takže on měl z testů jedničky, ale celkové známky měl trojky. Takže měl třeba i trojku z hudební výchovy a já jsem říkala paní učitelce, že umí noty, hraje na klavír, z testu má jedničku, tak proč má trojky. A bylo to proto, že se prostě nehlásí. Takže ty znalosti jako komplexně děti neměly, ale protože byly aktivní, tak nakonec měly lepší známku. Což je zase na jednu stranu fajn, ale na druhou stranu jako rodiči se ti to zdá taky nefér.

Michaela: Zvlášť, když jsi třeba introvert a je ti tento druh práce opravdu nepříjemný, tak co máš prostě dělat?

Matka P.: Jo, tak na to jsem si hrozně dlouho zvykala. Ale naše dcera je zas taková. Ona je právě velmi aktivní a chce všechno sdílet a všeho se účastnit. Takže ona ty jedničky má.

Michaela: Zapadá více do tohoto systému. Ještě se vrátím k synovi, jestli nevádí. Ty jsi říkala, že jste s ním byli v pedagogicko-psychologické poradně v Čechách, jak to probíhalo?

Matka J.: Byli jsme tam v předškolním věku, ale nebyli jsme tam jakoby sami. To tenkrát zrovna byla taková souhra okolností, protože zrovna jsme byli v Čechách a on chodil do té

školky a tam přišli ti zaměstnanci poradny a testovali tam všechny žáky. Takže to nebylo, že my bychom tam cíleně chtěli. Tam mu tedy zjistili tu zkříženou laterální. Takže mi říkala: "*no ten bude mít problémy a teďko ještě tohle do toho, musíte se vrátit.*" Jo, takže takhle to začalo. No a když mu něco ve škole nešlo, to bylo první, co mě napadlo, jestli jsem neudělala chybu. Takže i já jsem si to strašně vyčítala a tak. Ale on je teda naneštěstí takový hodně empatický a je hodně napojený i na mě. V něm se hodně projevují moje pocity, že když já jsem byla nešťastná v Německu, tak on taky, že jo. Takže já jsem se musela hodně snažit, aby toto ze mě necítil, že já jsem tady fakt nebyla ze začátku šťastná. Jazyk jsem neznala, systém jsem neznala, se školou jsem bojovala. Bylo to pro mě strašně náročné. A on to všechno prožíval skrze mě.

Michaela: Já jsem chtěla ještě vědět, jestli tady v Německu je nějaký systém, který by vám poskytl nějakou podporu v rámci těch poruch učení, které u syna zmiňuješ.

Matka J.: Oni vůbec v té škole nezjistili, že má nějaké problémy. Na to prvně přišla tady logopedka v české škole, ke které chodil. Tak ta mi tenkrát řekla: „*hele, musíte s ním číst, on vůbec neumí číst.*“ A já jsem jí říkala, že s ním čtu pořád. Tak ona usoudila, že to asi bude nějaký jiný problém. Tak když jsme byli v Čechách, tak jsme s ním zašla do poradny a výsledek byl takový, že z těch poruch učení má snad všechno, co se dá. A já jsem pak s tím šla za tou učitelkou v německé škole, že teda má tohle a trvalo to 2 roky, než oni s tím začali něco dělat. Takže on třeba má víc času na testy nebo větším písmem dostává zadání, učitelka mu čte zadání, nebo když píšou třeba sloh, tak on diktuje, on nepíše ale diktuje na diktafon. Teď teda chodí do školy, kde naštěstí má dobré učitele. Tady je blbý, že všechny testy se píšou fakt jako testy, nikdy není zkoušení ústní. Jenom učitelka z přírodopisu ho zkouší ústně, to je super. Ona ho zkouší každou hodinu, ona si ho bere zvlášť ze třídy na nějakých 10 minut a vždycky, formou rozhovoru, ho zkouší. A chodí do školy, kde pracují v týmech, což je teda pro něj hrozná výhoda, protože jeden z týmu čte, druhý v týmu píše a třetí z týmu vymýšlí. Takže on může vymýšlet, on je prostě ten kreativce, ale nemusí to ani číst ani zapisovat. Jde o to, že se to pak teda bohužel projevuje na jeho psaném projevu v němčině i v češtině.

Michaela: Museli jste jít tady na nějaké vyšetření abyste měli potvrzení, aby mu tady ty možnosti dali, nebo to byla dobrá vůle té školy?

Matka J.: My jsme měli vlastně přeloženou zprávu z české pedagogicko-psychologické poradny a tady se mu pak věnovala školní psycholožka, která jenom projela tu zprávu. On by měl nárok i na asistenta. Ale oni nejsou ve Frankfurtu asistenti, takže ho v podstatě nemá. Jako

takhle, když byl menší, teď už si myslím, že to zvládá bez něj. Ale jak říkám, není prostě na tom gymplu, tam by na to prostě běžně neměli čas. Jak říkám, strašně záleží na těch učitelích. Paní učitelka na přírodopis totiž řekla, že má sama děti s dys..., tak ta k němu přistupuje úplně jinak než ty ostatní. Třeba jeho třídní mi vůbec nevěřila, že neumí číst. A právě, když měli distanční výuku, tak já jsem slyšela, že má syn přečíst další větu. A teprve potom mi říkala, že mám teda pravdu, že opravdu nečte. Mně přišlo, že oni to jako ani nepřijali, nebo nechtěli, já nevím. Ale trvalo to dlouho. Vlastně až s nějakým třetím školním psychologem to začalo fungovat. Ve vysvědčení má napsáno, že jeho známka neobsahuje hodnocení ze čtení atd... A oni snad i u maturity, mají nějaký úlevy, více času, ... A řekla bych, že tady to mají u těch starších dětí udělané dokonce líp než v Čechách, tu podporu. Ale jako nějaký čas navíc ho asi nevytrhne, protože za mě má i poruchu pozornosti, takže se stejně dokáže soustředit jen omezený čas. Nebo když dělá test, tak ta jedna učitelka mu to taky tak dělá, že když píšou test, tak napíše kus jeden den a kus druhý den.

Michaela: To je skvělý, že mu takto vychází vstříc. To je ode mě všechno, strašně moc ti děkuji.

Přepis rozhovoru s matkou R.

Michaela: Tak si asi začneme. Jen abych tě uvedla. Dělán rozhovory na svojí diplomovou práci, která se týká toho, co vás motivuje udržovat vícejazyčnou výchovu a co vás motivuje, abyste s dětmi chodili ještě v ty soboty, do té české školy. Co budeš chtít sdílet, to sdílej, co sdílet nebudeš chtít, to určitě říkat nemusíš, ale celý rozhovor bude anonymizovaný, takže se nemusíš bát, že by vás s ním něco spojilo.

Matka R.: Dobře, se vším souhlasím.

Michaela: Na úvod bych tě požádala, jestli bys představila vaši rodinnou situaci. Kolik vás je, jak jsou děti staré a jaké jazyky aktivně užíváte.

Matka R.: Dobře, tak u nás je pět členů dohromady, tři děti a dva dospělí. Nejstarší dceři je sedm, mladší jsou čtyři a synovi budou brzy tři. Doma mluvíme čistě česky, protože jsme oba dva Češi. Takže děti nás mají spojené s češtinou a němčinu mají v institucích a ve společnosti. Teď už si je nejstarší dcera tou němčinou natolik jistá, že občas v nějakých situacích zůstane v němčině, ale primárně nás má spojené s češtinou a školku mají spojenou zase s tou němčinou.

Michaela: Takže vy to rozdělení jazyků máte spojené s těmi prostředími, je to tak?

Matka R.: Přesně tak, mezi sebou mluvíme česky. Určitě i venku. Jinak já mám němčinu tak na úrovni B2 a manžel, ten mluví jenom anglicky, jeho druhý jazyk je jen angličtina, němčiny má opravdu jen základní znalost. Anglicky mluví vlastně všude, v práci na veřejnosti a tak, ale na děti anglicky nemluví. Takže mezi sebou mluvíme vždycky česky i venku. Ale teď jak jsou holky starší, tak když už jsme v nějaké větší skupině, tak zůstáváme v němčině, aby všichni rozuměli.

Michaela: Takže ta volba jazyka se vztahuje k prostředí a taky ke společnosti ve které se nacházíte.

Matka R.: Ano, ale s námi většinou holky mluví česky. Ta mladší ještě nemá takovou slovní zásobu v němčině, tak té občas něco přeložíme.

Michaela: Jak to mají teď děti s docházkou do nějakých vzdělávacích institucí?

Matka R.: Starší dcera teď chodí do školky, v září půjde do školy, a ještě chodí dvakrát týdně na doplňující kurz němčiny, aby na školu byla pořádně připravená, mladší dcera chodí taky do školky a syn půjde do školky od září. Všichni chodí do waldorf školky. Což je obrovská výhoda, protože tam přijímají automaticky mladší sourozence, jinak bychom asi pro syna školku těžko hledali.

Michaela: A ten kurz vychází z vaší iniciativy, nebo ho doporučila školka?

Matka R.: To nám při zápisu do školy doporučila přímo ta škola a pořádá to přímo ta škola, do které dcera bude v září nastupovat. A myslím, že jí to hodně moc pomáhá. I když to vlastně hodně odpadlo, protože jsme buď my, nebo paní učitelka byli nemocní.

Michaela: A na ty kurzy chodí odpoledne po školce?

Matka R.: Nene, to je jako taková výuka místo školky, chodí tam dva dny v týdnu od osmi do jedné.

Michaela: Takže je to takový intenzivní.

Matka R.: Jojo, docela je, ale fakt myslím, že to dceru hodně posunulo. I když ze začátku to trochu drhlo. A paní učitelka řekla, že má podezření na nějakou vadu řeči, a chtěla, abychom si zašli k logopedovi, aby se ukázalo, jestli to má i v mateřském jazyce. Ale podle mě to bylo spíš tím, že se tam moc necítila dcera dobře.

Michaela: A to měla tenhle pocit paní učitelka ve školce, nebo v tom přípravném kurzu?

Matka R.: Na tom přípravném kurzu. Ona to není přímo učitelka, ale nějaká, vlastně nevím, ona se představovala, ale já to zapoměla. Ale ve školce nám zase řekli, že takový pocit vůbec nemají. Takže nevím.

Michaela: A nějak jste to řešili s tím logopedem, nebo tak?

Matka R.: No ona nás teda původně poslala nebo chtěla poslat právě k tomu logopedovi, aby se ukázalo, jestli to má i v mateřském jazyce. Což jsem jí řekla, že teda nemá, že se v češtině vyjadřuje úplně normálně. Což mi teda potvrdila i speciální pedagožka v české škole. Načež nás tedy chtěla poslat na den otevřených dveří speciální školy, která je tedy u katedry speciální

pedagogiky na univerzitě, která právě řeší děti s afázií a tak. Ale chodí teda k té speciální pedagogice na logopedii kvůli "ř" a samozřejmě na tom pracujeme i doma.

Michaela: Vy žijete v Německu, takže ten majoritní jazyk země je ta němčin, čeština je tady pak ten minoritní jazyk. Máš pocit, že to mají i holky nějak rozdělené? Že je pro ně jeden z jazyků majoritní a jeden minoritní?

Matka R.: Jako zatím je pro ně rozhodně významnější ta čeština úplně na všech frontách. Ale co starší dcera chodí do toho přípravného kurzu, kdy se u ní ta němčina zdokonalila a zintenzivnila, tak jsou pro ni už nějaká témata a slova snazší v té němčině, třeba co se školy týče tak rozhodně. Takže v některých těch případech už začíná převládat ta němčina a myslím si, že brzy převládne úplně, až bude mít ten vztah s těmi spolužáky a ti na ni budou mít vliv. Jako komunikační nástroj s vrstevníky bude určitě němčina. Ale modlím se, aby to nastalo co nejdříve, třeba až v pubertě. Zatím jsme pro ni důležití my, rodiče. Takže teď bych řekla, že čeština majoritní, němčina minoritní.

Michaela: Jo děkuji za odpověď. Vybavuješ si, jestli se u holek, jak nastoupily do školky, projevil nějaký distanc k některému z jazyků? Třeba že přestaly využívat češtinu, nebo nějak bojkotovaly ten nový jazyk?

Matka R.: To neměly, podle mě. Nebo takhle, holky to měly každá trošku jinak. Starší dcera, když nastoupila do jesliček, tak získala takovou averzi k té němčině, protože se jí tam nelíbilo a nechtěla tam chodit, a ještě ten fakt, že tam prostě nerozuměla, a navíc byla ode mě odtržená a pak se s ní ta averze poměrně dlouho táhla. Takže když pak nastoupila do školky, tak nechtěla tím jazykem úplně mluvit. Ony obě prostě v té školce mlčely a začaly mluvit až když jsem je vyzvedla. Ale časem se to hodně změnilo a díky kamarádům a vrstevníkům vzala starší dcera tu němčinu na milost a začala ji používat a teď už i aktivně sama oslovuje lidi. Ta mladší dcera, tak ta taky chodila do jeslí, ale ta zas měla problém, že měla vodu v uších a pro ni bylo strašně těžké rozumět, nedej bože opakovat. To ji hodně omezovalo a nebylo ji rozumět ani česky ani německy. A ona pak byla dva měsíce doma, krátce po tom, co nastoupila do těch jeslí, takže všechno zase zapoměla a musela s tím po prázdninách začínat znovu. Ony obě daleko víc mlčí, protože jak nevědí, jak něco říct, tak mlčí. Ale v češtině mi pak všechno odvykládají. Takže určitě to pro ně byl problém a bylo to, a je to pro ně náročné, myslím, že jsou i trochu sociálně vyloučené, protože prostě nejsou v tom jazyce tak pohotové. Ale rozhodně to nebylo tak, že by ten jazyk nějak vědomě odmítaly. Ono jim to bylo i vysvětleno, takže velmi rychle pochopily,

že prostě ve školce se mluví německy a doma česky. Dokonce mladší dcera mi teď řekla, že ve školce se nesmí mluvit česky jenom německy, takže ona to má spojené s tím místem, že školka je prostě německá a doma je to české. A to si nemyslím, že jí to někdo zakázal, nebo tak něco, spíš, že si to sama takhle vyvodila. A když jim já něco řeknu německy, tak ta starší to snese, ale ta mladší mě napomíná, že já přece s nimi mluvím česky, jako: "*maminko ne, ty mluvíš přece česky, ne německy.*" takže ona to má navázané jak na místo, tak na určité lidi.

Michaela: Že to pro ni prostě není přirozené, abys na ně mluvila německy?

Matka R.: Jo přesně tak, ale předpokládám, že jak povyroste, tak to s ní bude jako s tou starší, že se to pro ni stane přirozenějším. A to se stane třeba i když my přijdeme do české školy a jsou tam třeba kluci od ředitelky a ti spolu mluví německy, tak ona jim řekne, že jsou v české škole, ať mluví česky. Ona to má prostě tak nastavené na ta místa. Ale kluci pak přepnou a mluví spolu všichni česky.

Michaela: A holky tedy mezi sebou mluví česky?

Matka R.: Jo, ale jsou schopné i německy hlavně tedy mezi kamarády na hřišti a tak. Když mladší dcera rozumí, tak už je pro ně jednodušší si to v té společnosti říct německy. Prostě pak nemusí přepínat.

Michaela: Takže je to jako fakt vázané na to místo a na ten společenský kontext.

Matka R.: U nás asi ano, asi většinou společností a tím místem. A pokud jsou si jisté v té konverzaci a mají dostatečnou slovní zásobu, tak jim ani nevadí zůstat spolu i v té němčině.

Michaela: Ty jsi říkala, že starší dcera chodí na kurz němčiny, aby byla dobře připravená na tu školu a podniká školka holek ještě nějaké kroky, aby jim to nějak usnadnila?

Matka R.: Ta naše školka je hodně malá a chodí do ní hlavně německé děti, jako není moc multikulturní. Každopádně je to tedy waldorvská školka, takže oni nic nijak nepřizpůsobují. Oni mají ten svůj režim, který je pořád stejný, takže ty holky se můžou chytit a zapamatovat si, co se tam děje. Oni vždy zpívají stejné písničky v tom kruhu a říkají každý den ty stejné pohádky a vždy říkají nějak svoje jméno a tak no. Ale ta další práce s tím jazykem tam moc není. Ale tím, že mají ten pravidelný režim a vždy hodně podobné ty aktivity, tak to pro ty vícejazyčné děti není takový problém.

Michaela: Tak aspoň, že je tam takový režim, který se ty děti mohou naučit, že vědí, co je čeká a nejsou tam úplně ztracené.

Matka R.: To rozhodně, to rozhodně, jako ony znají ty písničky a většinou vědí o čem jsou a tak, i doma je pak umí reprodukovat, ale že by s nimi ty učitelky nějak cíleně rozšiřovaly tu slovní zásobu, tak to ne.

Michaela: A ocenila bys pro ně nějakou větší podporu?

Matka R.: Asi jo, asi bych to ocenila.

Michaela: A přihlíželi jste k tomu, když jste vybírali základní školu?

Matka R.: Tady se základní škola úplně nevybírání, tady prostě musíš nastoupit tam, kde máš bydliště.

Michaela: Takže podle spádovosti.

Matka R.: Tady máš přesně tak, tu spádovost, a když chceš něco jiného, tak musíš napsat žádost a počkat, jestli ti ji schválí. My jsme i chvíli přemýšleli, že bychom ji dali do waldorfské školy, ale pak jsme usoudili, že je to moc daleko a celkem drahé, a navíc ta naše starší dcera je taková hodně pohodlná a myslím, že tenhle druh školství není úplně to pravé pro ni.

Michaela: Zjišťovala sis, jestli poskytují nějakou podporu bilingvním žákům?

Matka R.: Jako úplně ne, ale zas tam chodí velká spousta cizinců, kteří třeba ani nechodili do školky a ta škola je víc multikulturní, takže předpokládám, že budou vědět, jak na to. Takže věřím, že se jim ještě budou věnovat zvlášť.

Michaela: Já si vlastně říkám, že je to zvláštní, že v té vaší školce nemají zkušenost s bilingvními dětmi, ale zároveň jsi říkala, že v té škole je hodně takových dětí. To je v jiném městě, nebo tak?

Matka R.: To je kousek od sebe, ale ta naše školka je fakt maličká a ještě soukromá, takže tam tolik těch dětí s více jazyky není. A ti cizinci si většinou vyberou ty velké státní školky a taky často vůbec nemají možnost to dítě do školky vůbec umístit, protože tady jsou ta místa opravdu

omezená. Ty prostě odevzdáš přihlášku do školky, když se dítě narodí a pak doufáš, že ho tam za čtyři roky přijmou.

Michaela: Tak to je obrovský přetlak.

Matka R.: Ano. A neexistuje nějaké velké vybírání, prostě odevzdáš přihlášku, tak si napíšeš nějaké priority a pak jen čekáš, jestli tě někde přijmou. No ten výběr je takový, vlastně to není úplně výběr.

Michaela: No jasné. A měli jste problém někam umístit syna?

Matka R.: Naštěstí jsme s tím problémem neměli, protože jsme pod tou naší školkou a ta je osamostatněná a dává přednost sourozencům. Takže s ním to bylo v pohodě. Ukázalo se to jako velmi dobrá volba tahle školka.

Michaela: A doma nějak podporujete ten vztah k jazykům? Podnikáte nějaké vědomé kroky k prohlubování těch jednotlivých jazyků?

Matka R.: My tím, že ani jeden neovládáme němčinu na nějak vysoké rovní, tak jsme se rozhodli, že ji doma nebudeme používat, takže se třeba i vyhýbáme nějakému čtení v němčině. Zároveň ale platíme babysitterku na dvě hodiny týdně, aby si se starší dcerou četla nebo povídala. Takže to necháváme na těch rodilých mluvčích. Jinak ale podporujeme děti v tom, aby se setkávaly se svými vrstevníky, jako já fakt vidím nejschůdnější cestu v těch vazbách s vrstevníky a v kontaktu s rodilými mluvčími. Ale to byl samozřejmě velký problém, když byly ty karantény, nebo když jsou děcka nemocné. Jinak teda pohádky a rádio si děcka pouští v češtině i v němčině, ale to je takový ten pasivní příjem. Ony by hlavně potřebovaly mluvit, klást otázky a tak no. To je mnohem těžší než to samotné porozumění, to si totiž myslím, že do jisté úrovně mají.

Michaela: Takže kdybych to shrnula, tak němčinu udržujete skrz třeba tu televizi, kontakt s vrstevníky a s rodilými mluvčími. A co tu češtinu?

Matka R.: No a češtinu? To jo. Tak češtinu se snažíme teďka skrz tu logopedii a samozřejmě čteme, to se fakt snažíme je naučit, že se prostě čte. No a tu češtinu musíme trénovat. Teď jsme zrovna byli na zápise do kmenové školy a tam se jako ukázalo, že je ta slovní zásoba tenčí než u těch vrstevníků. Takže se teď snažíme vybírat materiály a knížky tak, aby tu slovní zásobu

víc rozšiřovaly. A zapojujeme i různé jazykové hry, ale to se děje i v těch broučcích samotných (skupina v České škole bez hranic Rhein-Main). A vlastně i v mravenečcích (skupina v České škole bez hranic Rhein-Main), tam teď holky beru s sebou, aby nás tam bylo víc. A tam se teda zapojují i různé pohádky, aby děti musely něco vyprávět a tak.

Michaela: A když jste byli na tom zápise, tam jste museli být fyzicky? Myslím ten zápis do té kmenové školy v ČR.

Matka R.: Nemuseli, ale chtěli jsme.

Michaela: Tu kmenovou školu jsi vybírala, nebo jsi také volila podle spádovosti?

Matka R.: V Česku jsme si mohli vybrat, tam to bylo dobré. A vybírali jsme si podle toho, jestli ta škola má s takovými dětmi nějakou zkušenost. Jeden pan ředitel mi napsal, že samozřejmě, že dnes už takovou zkušenost mají všechny školy. Ale tam jde samozřejmě o víc, aby hlavně měli nějakou dobrou praxi. Ne že mají sice plnou školu třeba teď dětí z Ukrajiny, ale že s tím umí nějak pracovat. Tak jsme si vybrali takovou, u které si myslíme, že s tím umí pracovat.

Michaela: A kmenovou školu, jako ten způsob dokládání školní docházky, jste volili z nějakého specifického důvodu? Plánujete se třeba vracet do Čech? Nebo je to jen pro to, že je třeba ta administrativa potom snazší?

Matka R.: Jako administrativa by mi byla asi úplně jedno. Ale tak v budoucnu se určitě může stát, že se vrátíme, já bych se i chtěla vrátit třeba během příštích tří, čtyř let, ale to je ve hvězdách to se může stát milion různých věcí, takže kdo ví, ale já bych hlavně chtěla, aby měli oba ty jazyky na co nejvyšší úrovni a uměly je používat ve všech formách. Aby ten jazyk prostě ovládali jako rodilí mluvčí.

Michaela: To je asi i ta vaše motivace k praktikování té vícejazyčné výchovy, obecně myslím. Není to tak?

Matka R.: Jo tak to rozhodně, ale jako na prvním místě to úplně nebylo nějaké rozhodnutí. My jsme se přestěhovali do Německa ještě bez dětí a když přišly, tak to tak prostě muselo být, protože já bych je v němčině nezvládla vychovávat a manžel už vůbec ne, takže to tak prostě bylo.

Michaela: A budete s tou školou nějak v kontaktu, že vám budou poskytovat třeba nějaké úkoly, pracovní listy. Že tam máte možnost docházet třeba v době prázdnin, zúčastnit se tam výuky.

Matka R.: To ještě nevím, to se ukáže, ale já počítám s tím, že tam budeme jezdit v době prázdnin a budu tam holky dávat. A doufám, že se s třídní učitelkou domluvím na nějakých materiálech a tak, ale nevidím, proč by to měl být problém.

Michaela: Ještě se zeptám. Vy chodíte se všemi třemi do České školy bez hranic Rhein-Main. Každé z dětí chodí do nějakého programu. Už předtím jsi zmínila, že bys chtěla, aby tu češtinu zvládaly v plné šíři. Je ještě nějaká motivace pro to, abyste trávili soboty právě tam?

Matka R.: Tak já tam pracuji, takže by se tam stejně jezdilo. Každopádně pro mě je velký důvod i ten kontakt s vrstevníky, kteří užívají tu češtinu.

Michaela: Takže aby si vybudovaly nějakou tu sociální skupinu?

Matka R.: Sociální skupina je určitě jedním z těch velkých důvodů. A třeba, aby taky měly dobré zážitky, aby je ten jazyk co nejvíce bavil. A samozřejmě, aby taky ten jazyk ovládaly. A to si myslím, že v tuto chvíli bych byla ještě schopná zastoupit já doma. Ale až jim příští rok začne výuka češtiny, gramatiky, tak to už jako bych nechtěla dělat doma. To by mě stálo strašně moc sil. Bylo by velmi náročné soustředit se jak na školáky, tak ještě na předškoláky a školkové dítě a pro všechny vymýšlet program. Jako jsem ráda, že je to může učit někdo jiný.

Michaela: Rozumím. A jak to vnímají, to docházení do té školy, musíš je třeba přemlouvát, nebo se těší?

Matka R.: Zatím vůbec nemají problém, jako byly chvíle, kde se netěšili, nebo se jim nechtělo, ale ty kamarádi je lákají.

Michaela: A nějak jste to řešili, když se jim nechtělo chodit? Přestali jste třeba?

Matka R.: No popravdě řečeno oni neměli moc na výběr, já jsem jako nepřipouštěla variantu, že by nechodili. A my jsme to brali jako jasnou věc, takže ono se jim třeba nechtělo, ale nikdy nezkoušeli prosit, abychom nešli, nebo tak něco. A když už jsou tam, tak to vždy bylo v pohodě.

Michaela: Takže za tím nejsou žádné diskuse?

Matka R.: Zatím ne, ale to se určitě změní.

Michaela: Tak třeba máte ještě pár let, že to přijde až s pubertou nebo tak.

Matka R.: Já doufám, že to prozření přijde co nejpozději.

Michaela: My už jsme o tom částečně mluvili, ale máš pocit, že ten jejich bilingvismus je nějak ovlivňuje v té "školní kariéře"? V té školce je to možná ještě těžké říct, ale ovlivňuje to třeba jejich sociální vazby, nebo nějakou "úspěšnost" v té školce?

Matka R.: Jako jestli to nějak ovlivňuje jejich inteligenci nebo tak něco, tak to vůbec nemůžu určit. Ale v čem jsou rozhodně ovlivnění je to, že je málo co překvapí a že se prostě málo čemu diví. Jako pro ně není naprosto zvláštní, že někdo mluví nějakým jiným jazykem, nebo má jinou barvu pleti, nebo prostě vypadá jinak, jako tohle všechno, tu diverzitu vnímají fakt jako naprosto přirozenou věc. Ale mám za to, že ta starší dcera chápe věci trochu jinak, já přesně nevím jak, ale určitě jinak. Ona jako chápe, že když je něco v němčině, že to platí i v češtině, ještě si mezi tím udělá nějaký takový most, sama si to vysvětlí. No prostě přemýšlí nad těmi věcmi jinak.

Michaela: Že dokáže přenést některé ty znalosti z jednoho jazyka do druhého?

Matka R.: Jo určitě. A teď se začalo dít, že třeba občas si dokáže některé ty věci, co nezná v jednom jazyce vysvětlit v tom druhém. A zároveň občas používá ty jazyky, podle toho, jak je zná. Že když nezná něco v jednom jazyce, tak si vypůjčí slovo z toho druhého. Já myslím, že teď právě přišla na to, že může ty dva světy propojit.

Michaela: Děje se u vás takové to mixování? Půjčují si třeba koncovky z jednoho jazyka do druhého?

Matka R.: U nás to není tak silné, protože my doma mluvíme česky všichni. Ale všimla jsem si, že používáme všichni tu německou stavbu vět. Že začínáme vždy tím zájmenem, prostě Ich něco něco... A toho jsem si nejdříve všimla u sebe a ty děti to teď taky používají. A třeba starší dceři se stává, že některá slova říká německy, třeba "ne" jako "nein", já mám pocit, že tím může víc projevit tu emoci za tím. Nebo mi říká „mamá“, to jí taky nějak lépe jde přes pusy.

Michaela: Ještě bych se tě ráda zeptala, co na vaši vícejazyčnou výchovu říká okolí, ať už širší, nebo přímo rodina.

Matka R.: Já toto tedy můžu posoudit jen velmi subjektivně. Ale hrozně se to odvíjí, podle toho, koho potkáš. Záleží, jaký mají ti lidé pohled na svět a na jejich hodnotách. Pokud se bavíš s někým, pro koho jsou jazyky a pak i to cestování důležité a nějaká ta otevřenost ke světu, tak ti jsou nadšení. Naopak lidi, kteří většinou bojácní, nebo prostě si říkají, kdo by mohl hledat štěstí jinde, tak ti nám samozřejmě říkají, že děckám akorát pleteme hlavu a další takové mýty.

Michaela: A nějaké reakce třeba na hřišti, nebo tak?

Matka R.: Jako párkrát byly i negativní reakce, ale tady v Německu se moc nekomentuje cizí život, tady se třeba lidé podívají, ale nic ti neřeknou. Zároveň záleží, kde žiješ, třeba ve Frankfurtu sotva potkáš na hřišti Němce. Teď se teda hodně stává, že ti Němci nerozeznají češtinu, polštinu a ruštinu od sebe, takže občas jsou takový ostražití, jestli náhodou nejsi Rus nebo Ukrajinec. Ale ze začátku se mi stávalo, že se mě lidé ptali, co je to za jazyk a hrozně se zajímali. Teď už jsou tím asi taková unavení. Ale tady se vážně nic moc nekomentuje. A většinou to berou pozitivně. Ale manželovi se stalo, že po něm někdo hulákal, jak to s těmi dětmi mluví, že má mluvit německy, když je v Německu.

Michaela: Myslíš tedy, že to komentují hlavně proto, že jim to zní jako ruština?

Matka R.: Jo. Oni to nepoznají. To mi říkali, že oni nerozeznají rozdíl mezi češtinou a ruštinou. Takže tak. Ale jako oni jsou Němci hodně málo kontaktní, takže vážně málo co komentují, to se fakt stává hodně zřídka. Oni tě jako nebudou kritizovat ale ani neprojeví nějakou pozitivní emoci vůči tobě. Ale to teda v Čechách je úplně jinak. Jako spíš v Čechách jsem se setkala s nějakými poznámkami, ale ani ne přímo na jazyk ale vlastně na úplně všechno. Ale hlavně se komentuje výchova, to nikdo nemá zábrany to nějak komentovat. Komentují, že jsou děti nevychované, že jsou hlučné, že jsou makové a takové a to si neumím představit, co by na to řekli, kdybychom mluvili v Čechách německy. Ale zas se to asi odvíjí od místa, my pocházíme z vesnice na Moravě, třeba je to jiné v Praze.

Michaela: Ještě bych se vrátila k té kmenové škole. Potřebovali tam po vás třeba nějaké potvrzení z pedagogicko-psychologické poradny?

Matka R.: Absolutně ne, oni jsou na to vážně zvyklí, v té naší kmenové škole. Dokonce se nám stala taková dobrá náhoda. Protože u zápisu byla zrovna němčinářka a ptala se dcery na nějaké geometrické tvary. Ta to nějak nedokázala v té češtině pochopit, nebo se jí ta slova vybavovala jen německy. A ta němčinářka přešla do němčiny a tam si to dopověděli. Takže ona ty znalosti

má, jen prostě rozložené v těch dvou jazycích. Takže my jsme jen vyplnily nějaký papír a domluvili jsme se, že budeme chodit jednou za čas a bylo to.

Michaela: Máš ještě něco, co bys k té vícejazyčné výchově chtěla dodat, co třeba ještě neznělo?

Matka R.: Jako zatím bych řekla, že nad tím nemusíme zase tolik přemýšlet, že to děláme hodně intuitivně ale mám obavu, že to s nástupem do školy bude pak trochu náročnější. Zároveň hodně uvažuji, co se bude dít a jak udržet tu němčinu, pokud se vrátíme do Čech a nebudeme žít v nějakém velkém městě. Bojím se, abychom nebyli nějaká rarita. Abychom nedostávali nějakou pozornost, o kterou nestojíme. Ale to jsou jako spekulace. Já si hlavně hodně uvědomuji, jak moc záleží na tom kulturním kontextu, a přece jen je to Německo v tomto někde jinde než Čechy.

Michaela: Tak ode mě už je to asi vše. Já ti moc děkuji.

Matka R.: Já taky děkuji. Měj se hezky.

Přepis rozhovoru s matkou H.

Michaela: Vítám tě u rozhovoru pro svoji diplomovou práci. Chtěla jsem ti poděkovat za tvůj čas a tvoji ochotu. Nejdříve ze všeho bych tě chtěla ujisti, že vše bude anonymizované, nikde nezazní tvoje jméno ani jména tvých dětí nebo manžela. Souhlasíš se zpracováním rozhovoru?

Matka H.: Ahoj, ano, souhlasím se zpracováním toho rozhovoru.

Michaela: Úvodem bych tě chtěla poprosit, jestli bys mi popsala tvoji rodinnou situaci, kolik máš dětí, jak jsou staré a jakými jazyky mluvíte.

Matka H.: Obšírná otázka, snad na nic nezapomenu. Tak my žijeme v Německu asi hodinu od Frankfurtu nad Mohanem, jsme čtyřčlenná domácnost. Já, manžel a dvě dcery. Starší dceři je sedm let a aktuálně chodí do první třídy. Mladší dceři budou brzy tři roky a pro ni sháníme školku. Na co ještě jsi se ptala? Jo, doma mluvíme česky, protože já a manžel jsme oba Češi a starší dcera se s Němčinou setkává ve škole a mimo domov.

Michaela: Měli jste nějaké konkrétní pohnutky k praktikování té vícejazyčnosti?

Matka H.: No vlastně ne, my jsme v zahraničí kvůli práci, a tak to prostě bylo jasné, že to tak bude.

Michaela: Dobře, děkuji. A jak máte tedy rozdělené používání těch jazyků?

Matka H.: Jelikož já ani manžel nemluvíme německy úplně perfektně, tak my to máme rozdělené tak, že doma, a hlavně s námi se mluví česky a ve škole a na kroužcích se mluví německy. Zároveň starší dcera se ujala takové role překladatele, jí je nepříjemné, když někdo ze skupiny něčemu nerozumí. Takže když jsme například na nějaké oslavě, nebo na návštěvě u německých přátel, tak dcera ví, že s námi se mluví česky. Ona se třeba přijde na něco zeptat, dovolit se, jestli něco může a s ní jde například i ta její kamarádka. Dcera se zeptá česky nás, pak hned poví kamarádce, na co se ptala německy, na to my jí odpovíme česky a ona tuto odpověď znovu tlumočí kamarádce, aby byla v obraze i když my tu němčinu na jisté úrovni samozřejmě ovládáme. Mladší dcera se ještě s němčinou tolik nesetkává, my čekáme, až se uvolní nějaké místo někde ve školce.

Michaela: Takže jestli to správně chápu, tak starší dcera má to používání jazyků navázané na domov, jako na místo a zároveň na vás jako na osoby. I v tom německém prostředí na vás mluví česky?

Matka H.: Ano, přesně tak.

Michaela: Vy žijete ve společnosti, kde je majoritním jazykem němčina a čeština je jedním z mnoha minoritních jazyků. Dokázala bys určit, jestli nějaký jazyk považuje starší dcera za dominantní, nebo je pro ni majoritní a který je pro ni minoritní?

Matka H.: Já bych řekla, že je pro ni zatím majoritní jazyk ta čeština, protože česky mluví s námi rodiči a s prarodiči a troufám si tvrdit, že jsme pro ni zatím hodně důležitý, uvidíme, jak to třeba bude, až se bude více orientovat podle jejích vrstevníků. Zároveň mi přijde občas vtipné, že když je v afektu, nebo ne v afektu, ale když se třeba zlobí a potřebuje si „zanadávat“ tak použije němčinu i doma, asi je to pro ni důraznější, nebo nevim.

Michaela: Ty jsi říkala, že starší dcera chodí do první třídy a pro mladší dceru hledáte aktuálně školku. Mohla bys mi popsat, jakou máte zkušenost se školami a školkami v Německu?

Matka H.: Určitě. Tady je to obzvlášť se školkami hodně divoký, tady je opravdu výrazný nedostatek míst ve školách. Státní školky jsou beznadějně plné a je tam trochu problém propašovat vícejazyčné dítě. Ony jsou ty učitelky vážně špatně placené a nikdo si tím pádem nechce přidělovat práci péči o dítě, které ze začátku nemluví moc dobře německy a vlastně ještě ani nerozumí. Každopádně soukromé školky zase moc rády přijmou bilingvní dítě, protože pro ně je to položka, kterou si mohou dát do popisu toho, co zvládají a nabízejí. Ale ty soukromé školky jsou fakt pekelně drahé, navíc tady ve městě, ale paradoxně, co tak zjišťuji, je ta péče v soukromých školách mnohem horší než v těch státních. Navíc tady to funguje opravdu zvláště v tom slova smyslu, že tu nemají prostě určené měsíční školné, ale to, kolik člověk platí se odvíjí od příjmů domácnosti a my spadáme do té nejvyšší kategorie. A největší paradox je, že učitelky v soukromé mateřské škole jsou většinou hůře placené než ty ve státní sféře. Takže pro mladší dceru teď školku hledáme, ale prozatím neúspěšně, i když já už bych jí tam chtěla dát, aby s tou němčinou začala už co nejdříve. Starší dcera chodila do soukromé školky někdy od tří let a teď chodí do první třídy základní školy.

Michaela: A co Tagesmutter, o těch jste nepřemýšleli?

Matka H.: Přemýšleli, ale na to je už mladší dcera teď už velká, já mám pocit, že ty Tagesmutter jsou něco jako jesle, že jsou spíš pro ty opravdu malé dětičky. Navíc vyjdou ještě o něco draž než ty školky.

Michaela: Vycházela vám školka a teď i škola nějak vstříc vzhledem k té vícejazyčnosti? Podnikali třeba nějaká opatření, aby se starší dceři chodilo lépe do školy nebo školky?

Matka H.: My teda máme obrovské štěstí, že žijeme právě tam, kde žijeme, protože tady je spousta menšin, hlavně Turci. Starší dcera vlastně neměla s němčinou téměř žádný kontakt před tím, než nastoupila do školky, protože my jsme ještě první dva roky jejího života žili ve Francii. No a než nastoupila do školky, tak my jsme ji naučili několik frází, aby si uměla říct, že potřebuje na záchod, že má hlad, že jí něco bolí a tak. Ale zároveň nás sama kontaktovala její paní učitelka a prosila nás o to, abychom jí přeložili určité věty do češtiny, aby se s dcerou případně mohla nějak domluvit. Starší dcera se teda velmi rychle adaptovala a rychle si na němčinu zvykla, teď bych ani neřekla, že by měla nějaký přízvuk. A se školou máme taky obrovské štěstí, ti berou tu její další kulturu hodně na vědomí. Teď jak byly Velikonoce, tak dcera do školy nesla pomlázku, aby ve škole mohla říct, jak se slaví Velikonoce u nás. No děcka byly úplně nadšení, protože české a německé Velikonoce jsou hodně rozdílné. Zároveň má Starší dcera ještě dvě hodiny navíc němčiny s ostatními cizinci, je to něco jako doučování, ale učitelka říkala, že by to vlastně ani nebylo potřeba, ona se opravdu dost chytá a je hodně snaživá. Jinak má s učitelkou dohodu, že pokud nebude něčemu rozumět, tak že se zeptá a nechá si to vysvětlit. To je v Německu dobré, ty děti se fakt nestydí na něco zeptat, nebo přiznat, že něco nevědí.

Michaela: Toho jsem si všimla v České škole bez hranic, že jsou tady ty děti takové bezprostřední. Každopádně jsem se ještě chtěla zeptat, zdali je nutné tady v Německu projít nějakým poradenským systémem, aby ty děti dostaly nějakou podporu, respektive, jestli tvoje dcery musely něčím takovým projít?

Matka H.: Ne vůbec, já si ani nevybavuju, jestli tady funguje něco takového jako jsou naše (české) pedagogicko-psychologické poradny, nebo ne. Myslím, že to už by to dítě muselo mít nějaký závažný problém, nebo postižení, aby muselo něco takového absolvovat. A jak jsem

říkala, tady je to vážně hodně multikulturní prostředí, takže tady jsou na to ty školy i školky docela připravené.

Michaela: Mohla bych se ještě vrátit k tomu, jak jsi říkala, že se starší dcera narodila ve Francii, měla tam nějaký kontakt s tím jazykem?

Matka H.: Jo jasně. No vlastně tam to funguje úplně jinak než tady. Dcera tam chodila už do jeslí, takže tam přišla do kontaktu s francouzštinou velmi brzo. A ještě teď si občas vzpomene na nějaké slovíčko, nebo si zabrouká nějakou říkanku. Ale tam jsem normálně mohla chodit do práce, protože tam ty děti chodí do školky i když jsou nachlazené, ty učitelky jsou tam proškolené, aby případně dětem mohli podat léky a tak.

Michaela: A máte nějaký zájem na tom, aby se u starší dcery nějak udržela znalost i té francouzštiny?

Matka H.: Jako my tu máme ještě stále nějaké knížky z dob, kdy jsme ještě žili v té Francii a občas si z nich něco čteme, nebo si něco zazpíváme, ale opravdu minimálně. Nicméně, ve škole, do které chodí dcera se myslím ve druhé třídě začne vyučovat angličtina a myslím, že pak, jak bude přecházet do dalšího stupně vzdělávání po té čtvrté třídě, tak jí přibude ještě další jazyk, to si myslím, že budeme volit tu francouzštinu. Ta většinou bývá v té nabídce.

Michaela: Dobře moc děkuji. Pozorovali jste u starší dcery, že by v nějakou chvíli některý z jazyků upozadila, nebo že třeba odmítala nějakým z jazyků mluvit?

Matka H.: Ty jo, to si vůbec neuvědomuji. Ani si nemyslím, že by ty jazyky nějak míchala. To možná bude tím, že přibývali postupně. Ale ona vlastně neměla moc na výběr, protože ona věděla, že mi se s ní nedomluvíme německy a zároveň, že ve školce se s ní nedorozumí česky, takže ona musela celou dobu používat oba ty jazyky, aby mohla nějak normálně fungovat, hrát si s dětmi a tak dále. Takže to bych ani neřekla, že v nějakou dobu některý z jazyků potlačila.

Michaela: Pověděla bys mi ještě, jakým způsobem budujete vztah k těm jednotlivým jazykům? Podnikáte nějaké vědomé kroky?

Matka H.: Jo rozhodně. My jako na to jdeme nějakým selským rozumem, no. Máme doma v knihovně jak německé, tak české knížky. Zároveň kvůli té podpoře té němčiny jsme už při tom, co starší dcera chodila do školky, tak navštěvovala dvakrát týdně nějaké kroužky, kde zase

byla nová slovní zásoba, trochu složitější, protože v německých školkách je to zaměřené převážně na tu hru, takže ty děti se tam naučí vážně jen základní jednoduchou slovní zásobu. Na různé kroužky chodí tedy i teď, při škole. Dále se vídáme jak s českými, tak německými rodinami, aby si děti mohly pohrát a slyšeli ty jazyky v co nejrůznějších prostředích. Já jsem sice říkala, že domov a my, jako rodiče, jsem spojeni s tou češtinou, ale holky normálně koukají na německou televizi, posloucháme v autě německé rádio, to bych jim vlastně ani nemohla odepřít, protože potřebuje vidět ty pohádky a pořady, na které koukají její spolužáci, aby byla v obraze a našla si témata k hovoru. Zároveň pro tu podporu češtiny jezdíme na to sobotní vyučování do české školy a jsme hodně v kontaktu s příbuznými, kteří jsou v Čechách. Vlastně teď jak nad tím přemýšlím, myslím, že do budoucna budeme mít vlastně větší práci s udržení té češtiny, protože starší dcera je s tou němčinou v kontaktu převážnou část dne a s tou češtinou vlastně jen ráno při snídani a pak večer.

Michaela: Moc děkuji. Ty jsi začala mluvit o české škole. Vy tedy dojíždíte do České školy bez hranic Rhein-Main ve Frankfurtu, je to tak?

Matka H.: Přesně tak, jezdíme každou sobotu asi 80 kilometrů.

Michaela: To je poměrně daleko, co vás k tomu vede?

Matka H.: Jako jeden z těch primárních důvodů je, že my jsme vlastně ještě tak úplně nevyloučili návrat do Čech. A tím, že tohle je akreditovaná škola, tak by ten návrat měl být případně jednodušší. Protože by pak holky případně nemusely dělat nějaké zkoušky a tak. I když asi by měly, protože to české školství a to německé je poměrně dost rozdílné.

Michaela: Jo, to dává smysl. Takže jestli to dobře chápu, tak starší dcera má kmenovou školu v Čechách, takže je zapsaná v nějaké škole?

Matka H.: Přesně tak, my máme vlastně trvalé bydliště u mých rodičů, protože děti mají trvalé bydliště vždy podle matky. A starší dcera je zapsaná na spádové škole pro tu oblast. A je to první žák tam, který se vzdělává v zahraničí.

Michaela: A jste s touto kmenovou školou nějak v kontaktu, nebo plyne z toho pro vás něco?

Matka H.: A to je zase naše velké štěstí. My jsme narazila na skvělého ředitele, který je vlastně z něčeho takového úplně nadšený. Zároveň dceru přiřadil do třídy k nějaké paní učitelce, kterou

považuje za vhodnou, prostě že má důvěru, že pro ni případně nebude problém zařadit dceru do třídy. My s nimi jako nejsme nějak pravidelně v kontaktu, dcera nedostává úkoly ani tak. Ale pokaždé když tam jsme, máme možnost, aby dcera na nějakou dobu do školy šla a téhle možnosti využíváme.

Michaela: Setkali jste se někdy s tím, že by vás třeba právě tahle paní učitelka poslala do pedagogicko-psychologické poradny na nějaké vyšetření?

Matka H.: Ne vůbec ne. My tedy máme velké štěstí, protože dcera třeba nemá nějaký logopedický problém a taky jak jsme oba Češi, tak ona ani nemá žádný velký přízvuk, jako občas se jí něco z jednoho jazyka připlete do druhého, ale to se stává fakt málo. Takže když ji jen slyšíte mluvit, tak byste ani neřekli, že je dvoujazyčná. Jako až třeba začne v té české škole v Čechách víc psát, tak možná se s tím setkáme, protože tipuju, že se jí něco bude plést z té němčiny, ale zatím nikdo nic nekomentoval.

Michaela: Děkuji, já jsem úplně odbočila od toho tématu navštěvování české školy o sobotách. Jak to zvládáte ještě téměř každou sobotu jezdit s dcerou přes hodinu do české školy. Má nějaké potíže s motivací v této oblasti?

Matka H.: Upřímně řečeno, pro ni je úplně nejhorší ta cesta tam a zpátky, ona se strašně v autě nudí a je to pro ni fakt otravné, to fakt remcá. Nicméně do té samotné školy se spíš těší. Ono to není úplně typické vyučování, děti tam hlavně konverzuji a hodně si povídají o různých svátcích, českých tradicích a tak, takže ten program tam je fakt zábavný. Dcera se dokonce chce účastnit i různých kroužků a přespávaček, což je ještě nad rámec toho dopoledního vyučování.

Michaela: Já už jsem se ptala na tu motivaci, proč je to pro vás důležité, ty jsi říkala, že ještě stále nevíte, jestli se náhodou nebude chtít vrátit do Čech. Jsou ještě nějaké další pohnutky, které vás k tomu vedou? Třeba oproti vzdělávání doma?

Matka H.: Jo rozumím, no ten potenciální návrat do Čech je určitě nejzásadnější motiv a pak taky to, že bychom si opravu přáli, aby měly holky oba ty jazyky na co nejvyšší úrovni, aby uměly mluvit, psát i číst v obou. A proč jsme třeba nezvolili to vzdělávání doma? Tak já bych na to určitě neměla nervy, v té české škole jsou přece jen buď přímo vystudované učitelky, nebo alespoň mají nějaký kurz absolvovaný. Jo a je to taky nějaké další prostředí, kde se s tou češtinou hodně potkáváme, kde v ní jsme ten celý den a holky si tam můžou najít nějaké

kamarády a kamarádky. A přece jen je zábavnější slavit třeba čarodějnice v nějaké větší skupině než ve čtyřech na zahradě.

Michaela: Takže zatím starší dcera nemá nějaký problém s docházením do jistého druhu školy i v sobotu?

Matka H.: Ne, vůbec, jak jsem říkala, největší problém je ta cesta autem.

Michaela: Ještě by mě zajímalo, jestli máš pocit, že ten bilingvismus tvojí dcery nějakým způsobem ovlivňuje její vzdělávání v té německé škole?

Matka H.: Řekla bych, že určitě. I když mám pocit, že se to ještě projeví později, ve vyšších ročnících. Každopádně zrovna nedávno mi paní učitelka psala, že má dcera problém s tím, že chybí v psaní „z“ a „s“. Protože němčina čte „s“ jako „z“, takže když ona slyší v nějakém slově „z“ prostě ho tam plácne, i když by tam mělo být „s“. Paní učitelka mi tvrdila, že to je neobvyklá chyba a objevuje se jen u naší dcery, ale já si to úplně nemyslím, každopádně se jí tam ta čeština do toho psaného projevu nějakým způsobem promítá. Ale co si teda myslím, akorát nevím, jestli ti přesně odpovídám na to, na co se ptáš, je, že ona se strašně rychle naučila takový svůj způsob uvažování. Jí se občas stane, že něčemu nerozumí, že nějaké slovo nezná, ale protože ji to nikdo nepřeloží, jen třeba vysvětlí, tak ona, z mého pohledu strašně dobře rozumí významu těch slov a dokáže skvěle popsat svoje myšlenky i když nezná dost slov, která by potřebovala a není to pro ni žádná nevýhoda. V tom si myslím, že bude mít opravdu obrovskou výhodu, že bude umět nad věcmi přemýšlet. Zároveň vím sama a vím to i od paní učitelky, že ona prostě nemá takovou slovní zásobu, jakou mají její spolužáci a také jí chybí přehled v některých kulturních aspektech, že třeba úplně přesně nezná nějaké pohádky, nebo přísloví jí chybí, nebo i vědomosti třeba o okolí nebo o Německu, ale myslím, že to nejsou tak velké mezery, aby se nedaly dohnat, nebo aby mohla žít i bez těchto informací.

Michaela: Jo rozumím, a kdybys to měla nějak shrnout, vidíš v tom spíš výhody nebo nevýhody?

Matka H.: Hele určitě výhody, protože ať už je to jakkoliv, ona už je v té fázi, že oba jazyky ovládá na velmi dobré úrovni až bych mohla možná říct, že je má oba na dost podobné úrovni a to už jí nikdo nikdy nevezme, ona na konci základní školy bude umět používat více méně perfektně němčinu, se kterou se v Evropě neztratí a češtinu, kterou naopak mluví jen hrstka lidí a myslím si, že angličtinu bude mít taky na velmi vysoké úrovni dříve nebo později. A to, že se

jí teď plete „s“ a „z“, nebo nezná nějaké idiomy, nebo že se jí občas do češtiny připele nějaká česká koncovka nebo naopak, je opravdu malá daň. Nehledě na to, že všechny tyhle chyby jí bude umět opravit úplně každý textový dokument. A už teď vidím, že má ty vyjadřovací schopnosti hrozně pohotové a taky mě překvapuje, jak nad věcmi přemýšlí. Takže tak no, jako kdybychom viděli spíš nevýhody, asi bychom to neaplikovali, nebo bychom to nějak řešili, ale vážně vidíme spíš ty výhody.

Michaela: Rozumím, to dává velký smysl. A co vaše okolí, jak na to reaguje?

Matka H.: Já musím říct, že jsem se nesetkala s žádnými negativními komentáři nebo něčím takovým, já asi žiju v nějaké úplně bublině. Jako naši přátelé jsou většinou na dost podobné cestě jako my, tím že už jsme žili i v té Francii, tak máme pár přátel, kteří jsou v dost podobné situaci. A třeba moji rodiče jsou úplně fascinovaní tím, co se ty děti dokážou naučit, protože třeba naši neovládají žádný cizí jazyk, takže ti jsou úplně mimo, že dcera v první třídě dokáže konverzovat ve dvou jazycích. Rodiče manžela, ti nemají nic proti vícejazyčné výchově, ale rozhodně nám dávají najevo, že by byli raději, kdybychom to dělali v Čechách, nebo aspoň blíž k hranicím, abychom se mohli vídat častěji.

Michaela: Takže jsi se nesetkala s nějakými komentáři, že pleteš holkám hlavu nebo tak podobně?

Matka H.: Ne, vůbec ne. Jak říkám já jsem asi v dost uzavřené bublině. Dokonce ani žádný z učitelů, ať už v Čechách nebo tady, nikdy nic takového nenaznačil. A to občas slyším od přátel, že mají takovou zkušenost, nebo že jim někdo dává takové nevyžádané rady.

Michaela: Tak to je asi příjemné, když se setkáváš spíš s podporou než překážkami. Aspoň tedy na straně těch přátel a příbuzných. A máš nějaké zkušenosti třeba s komentáři od širšího okolí, třeba na hřišti, nebo v nějaké herně?

Matka H.: Hele vůbec ne. Protože tady z 50 % tu němčinu fakt neslyšíš, myslím třeba na hřištích nebo tak. Tady je fakt strašně moc přistěhovalců. A třeba někteří Turci tu už žijí několik generací a ti, bych řekla, jsou vůči té němčině úplně odolní. Jediné, co se mi poslední rok děje je, že se mě cizí lidé opatrně ptají, jakým jazykem mluvím, jim to zní jako ruština, ale nechtějí se takhle na přímo zeptat. Když jim řeknu, že je to čeština, tak oni si to zase přeberou jako čečenština, takže ten boj za Českou republiku tady musí probíhat, protože přes to, že jsme jejich sousedi, tak buď nevědí, že Česká republika existuje, nebo jsou přesvědčení, že jsme stále

Československo. Jo a s tím mě ještě napadá jedna příhoda, co mi říkala známá a to by asi patřilo do těch nevýhod, které dopadají do vzdělávání. Jedna slečna měla jako otázku u maturity rok 1968 a normálně měla rozpor s jednou učitelkou pocházející z Ruska, která seděla v komisi, každopádně to dobře dopadlo, protože nebyla v té komisi jediná, ale třeba vnímání historie může být v každé zemi trošku odlišný.

Michaela: Až tak, jo? Já myslela, že dějiny, hlavně ty moderní jsou poměrně objektivní.

Matka H.: Tak asi ne zas tak objektivní.

Michaela: Za mě to asi bude takhle všechno. Já to hrozně moc děkuji za tvůj čas.

Matka H.: Já moc děkuju za zájem. Měj se hezky.