

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra asijských studií

BAKALÁŘSKÁ DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Jazyková situace dětí z česko-čínského bilingvního prostředí**

The Language Situation of Children from Czech-Chinese Bilingual Environment

OLOMOUC 2019, Markéta Třeščíková

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Zuzana Pospěchová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem veškeré použité prameny a literaturu.

V Olomouci dne 20. 6. 2019

Podpis studenta .....

## **ANOTACE**

Tato bakalářská práce se zabývá jazykovou situací dětí z česko-čínského bilingvního prostředí. Jejím hlavním cílem je prostřednictvím výzkumného šetření podat obraz takovéto situace. V úvodu práce jsou nastíněny problematiky bilingvismu a pozice česko-čínských dětí na našem území. Teoretická část popisuje jev bilingvismu a některé jeho druhy. Pozornost je věnována také typům bilingvních rodin a strategiím dvojjazyčné výchovy. Dále se pak zaměřuje rovněž na integraci čínských dětí do české společnosti, na jejich školní prostředí a volný čas. Ve výzkumné části je zjišťováno, která z tvrzení o bilingvní výchově a čínských dětech v České republice jsou platná i pro účastníky šetření, a která ne. Jsou komentovány jejich výpovědi ve snaze najít, co vše má na jejich jazykovou situaci vliv.

**Klíčová slova:** bilingvismus, bilingvní výchova, dvojjazyčnost, integrace, čínští přistěhovalci, školní prostředí

Počet stran: 67

Počet znaků: 121 341

Počet příloh: 2

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Zuzaně Pospěchové, Ph.D. za její odborné vedení, vstřícnost a cenné rady, které mi při jejím zpracování poskytla. Děkuji také za podporu své rodině a přátelům. Na závěr mé poděkování patří také respondentům za jejich ochotu a čas.

## OBSAH

1. ÚVOD.....	7
2. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
2.1. Bilingvismus .....	9
2.1.1. Bilingvní rodina a výchova.....	10
2.1.2. Některé druhy bilingvismu .....	13
2.1.3. Bilingvismus u dětí .....	15
2.1.4. Výhody a nevýhody bilingvismu u dětí .....	17
2.2. Česko-čínské bilingvní děti u nás .....	19
2.2.1. Příchod Číňanů na naše území.....	20
2.2.2. Integrace čínských přistěhovalců u nás .....	20
2.2.3. Jazyk .....	22
2.2.4. Školní prostředí.....	23
2.2.4.1. Dítě narozené v ČR .....	23
2.2.4.2. Dítě přicházející do ČR .....	24
2.2.5. Volný čas .....	26
3. EMPIRICKÁ ČÁST.....	27
3.1. Výzkumné šetření.....	27
3.1.1. Výzkumný cíl.....	27
3.1.2. Výzkumná metoda .....	27
3.1.3. Rozhovor s dospělým bilingvním subjektem zaměřený na jeho dětství... 28	
3.1.3.1. Výsledky šetření .....	28
3.1.3.2. Závěr.....	34
3.1.4. Skupinový rozhovor s bilingvní rodinou .....	34
3.1.4.1. Výsledky šetření .....	35
3.1.4.2. Závěr.....	42
3.2. Shrnutí výzkumného šetření.....	43

4.	ZÁVĚR.....	45
5.	RESUMÉ.....	46
6.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	47
7.	SEZNAM PŘÍLOH .....	51

# 1. ÚVOD

Vzdálenosti ve světě se zmenšují, komunikace lidí napříč kulturami je dnes na denním pořádku. Jev dvojjazyčnosti sice není záležitostí pouze dnešních dní, je tady odedávna, nicméně v současnosti jsou předpoklady pro kontakt mezi jazyky neomezené. I vlivem nich dochází k většímu počtu pohybu obyvatel, a tak i smíšených manželství. To vše podporuje vznik bilingvismu, který se týká většiny světové populace.

Jev bilingvismu vzbuzuje mnohá rozčarování. Dvojjazyčnost je jistě fenoménem složitým, jemuž je nutné věnovat pozornost. Je proto důležité pochopit, co vede k jeho úspěšnosti. Teoretická část bakalářské práce se ve svém prvním segmentu zabývá obecně jevem bilingvismu. Vyjmenovává některé jeho druhy, všímá si jeho pozitivních a negativních stránek. Zaměřuje se na bilingvní děti a definuje, co je pro jejich úspěšnou dvojjazyčnou výchovu nezbytné. Zmíní také strategie bilingvní výchovy, které se odvíjí od rodinné situace, vlivem níž ke vzniku dvojjazyčnosti vůbec došlo. Její druhá část je zaměřena na integraci čínských přistěhovalců na naše území a situaci, ve které se ocitají děti takovýchto příchozích. V bilingvním vývoji dítěte má velký význam jeho nástup do školského zařízení, neboť může jeho dvojjazyčnost do příštích let ovlivnit. Školním létům malých bilingvistů je také věnována pozornost, především pak těm, které se týkají žáků, již do České republiky přišli až během svého dětství.

Výzkumná část práce se pak snaží podat obraz o jazykové situaci, ve které se děti z čínsko-českého prostředí nachází. Zkoumá mnoho faktorů, které mohou jejich dvojjazyčnost ovlivnit. Mezi nimi je například typ bilingvní výchovy, jakou rodiče pro své dítě zvolili či vazba toho rodiče, jehož mateřským jazykem je jazyk, kterým nemluví okolní společnost, na zemi jeho původu. Zaobírá se také tím, jak se jim rodiče snažili oba jazyky předávat a jaký ony samy mají postoj k dvojjazyčnosti. Neméně důležité jsou pro dvojjazyčný vývin dítěte také jeho vztahy s okolím a školním prostředím. Významnou roli hrají sociální sítě, jichž je dítě součástí.

Toto sociolingvistické téma bylo zvoleno pro svou aktuálnost. V autorčině okolí se nachází spousta bilingvních rodin, ovšem s jinými jazyky, než je právě kombinace češtiny a čínštiny. Autorce přišlo zajímavé zabývat se skupinou dvojjazyčných dětí právě s těmito jazyky, neboť kromě jazykové stránky, na kterou je práce zaměřena, se takto bilingvní rodina jistě musela vypořádat i s mnoha kulturními či vzdálenostními překážkami.

Bilingvismus je i přes své mnohé náročné fáze jevem, který svým představitelům otevírá dveře plné nových možností. Děti z česko-čínského prostředí díky němu získávají možnost nahlédnout pod pokličku nejen dvěma zcela odlišným jazykům, ale i hodnotám a kulturám.



## 2. TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1. Bilingvismus

Nikdy dříve nebylo jednodušší učit se cizím jazykům. Dnes je to umožněno nejen díky školám, internetu a pracovním příležitostem, ale také díky zkracování vzdáleností mezi národy a kulturami. Kontakt s lidmi hovořícími jinými jazyky se stává běžnou součástí života (Li, Dewaele a Housen, 2002).

Bilingvismus (neboli dvojjazyčnost) je jev, jenž je spojován s pohybem obyvatel. Týká se většiny států světa, ať už oficiálně či neoficiálně. Líheň ke zrodu tohoto fenoménu dává střet skupiny lidí mluvící svým jazykem s prostředím lidí hovořících jazykem jiným (Mackey, 1976). Přestože je jevem stálým, na své důležitosti roste především nyní ve třetím tisíciletí, kdy masivní přesuny obyvatel vlivem globalizace sílí (Li, Dewaele a Housen, 2002). Zvyšuje se tak počet obyvatel, který mluví více než jen svým jedním mateřským jazykem.

Pojem bilingvismu je otázkou míry, lze jej proto těžko uchopit. Jeho definic tak existuje spousta. Svou roli sehrává také skutečnost, že u jednoho člověka není možné porovnávat jeho jazykové schopnosti ve dvou různých jazycích (Harding-Esch a Riley, 2008). To objasňuje důvod, proč existuje velké množství definic bilingvismu a žádná z nich není zcela trefná a uspokojující.

Například Štefánik (2000, s. 128) bilingvismus označuje jako „*schopnost alternativního používání dvou či více jazyků při komunikaci s ostatními v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém se tato komunikace odehrává*“. Podmínkou bilingvismu je možnost vzájemné alternace jazyků. Oba jazyky by také měly být na stejné úrovni. V praxi však většinou existuje jeden jazyk, který nad druhým dominuje. Grosjean (1982, s. 1) jev dvojjazyčnosti popisuje takto: „*Bilingvismus je pravidelné používání dvou nebo více jazyků*.“ Mackey (1962) je zastáncem názoru, že otázkou by nemělo být, zda je někdo bilingvní, ale spíše jak moc je bilingvní. Důležitým aspektem je přirozenost jazykového projevu.

V posledních desetiletích je i v české společnosti novými jevy posilován přirozený bilingvismus. Mezi takové jevy lze řadit například stále větší globalizaci či volnější pohyb pracovních sil. Stoupá počet jazykově smíšených manželství nebo partnerství, tím pádem i bilingvních rodin (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 26).

### 2.1.1. Bilingvní rodina a výchova

Za bilingvní rodiny jsou považovány především lingvisticky smíšené rodiny, které vznikly narozením dětí do jazykově smíšených partnerství či manželství. Lze však mezi ně zařadit i rodiny, které doma hovoří pouze jedním jazykem, pokud je tento jazyk odlišný od jazyka okolní společnosti (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011).

Bilingvní výchova v takovýchto rodinách s sebou nese jistá úskalí. Proto se na ni zaměřuje nemálo odborníků z řad psychologů, pedagogů či logopedů. Jejich názory na výchovu dítěte v bilingvním prostředí se různí. Shodují se však na tom, že je nezbytné si hned při začátku takovéto výchovy určit jasná pravidla.

Ke správnému rozvíjení a také udržení bilingvismu u dětí je třeba učinit několik kroků. Rozhodnutí o budoucí bilingvní výchově dítěte by měli rodiče důkladně zvážit, poté pak stanovit její zásadní plán. Je nezbytné hned na počátku určit, o jaký typ bilingvní výchovy se rodina pokusí, jakým jazykem budou mezi sebou navzájem mluvit rodiče a také je třeba mít na mysli, že se dítěti musí zajistit dostatečný kontakt s oběma jazyky (Štefánik, 2000). Je důležité myslet na to, jaký jazyk bude v budoucnu u dítěte ve slabší pozici a vymyslet způsoby, jak mu pro něj vytvořit prostor navíc a věnovat mu více pozornosti. V této souvislosti je nezbytné dle dominantního jazyka dítěti vybrat i školu (Rodiče vítání, 2012). Mezi dalšími kroky pro úspěšné zvládnutí bilingvní výchovy je důležité uvědomění si rodičů, že dvoujazyčný vývoj jejich dítěte není plynulý a rovnoměrný. Nejdůležitějším činitelem na udržení bilingvismu u dítěte je motivace. Dítě musí mít motivaci mluvit oběma jazyky a při komunikaci je oba využívat. Motivování však musí být i rodiče a nejbližší okolí dítěte, čímž se pro dítě vytvoří příznivé podmínky pro jeho dvojjazyčný vývin.

K faktorům úspěšné bilingvní výchovy se dále řadí i prestiž druhého jazyka v zemi pobytu či postoj rodičů ke svým jazykům navzájem. Tento postoj nadále určujte, nakolik je pro rodiče důležité, aby jejich dítě ovládalo i partnerův jazyk. Závisí také na tom, jak dobře rodiče ovládají mateřský jazyk toho druhého a zda mu alespoň rozumí (Mahlstedt, 1996, v Morgensternová, Šulová, a Schöll, 2011). Rodiče se na bilingvní výchově musejí shodnout a stanovit si, jaký vztah k jevu dvojjazyčnosti obecně jejich rodina zaujme. Dalším předpokladem pro zvládnutí výchovy v bilingvním prostředí je silná vazba k zemi původu a mateřskému jazyku toho rodiče, jehož jazyk není jazykem okolní společnosti.

Je také nezbytné si určit, jak budou rodiče mluvit mezi sebou. Pro vzájemnou komunikaci mezi rodiči existuje dle Morgensternové, Šulové a Schöll (2011, s. 99) několik variant:

- Rodiče spolu komunikují jazykem, který je mateřským jazykem jednoho z nich. Tento jazyk může a nemusí být jazykem okolní společnosti. V tomto schématu existují dvě možnosti: rodič, jehož mateřským jazykem oba partneři mluví, druhý jazyk ovládá (nebo mu alespoň rozumí), či naopak druhý jazyk dostatečně neovládá (případně mu ani nerozumí).
- Rodiče spolu komunikují jiným jazykem, než jsou jejich mateřské jazyky. U tohoto schématu existují tři možnosti: oba rodiče jazyk druhého ovládají či mu alespoň rozumí, jeden rodič jazyk toho druhého neovládá dostatečně, či mu ani nerozumí, oba rodiče své jazyky navzájem dostatečně neovládají, případně jim ani nerozumí.
- Každý z rodičů hovoří svým jazykem i ve vzájemné komunikaci. Samozřejmým předpokladem tohoto schématu je vzájemné porozumění jazyku druhého.
- Rodiče spolu nehovoří ani jedním z mateřských jazyků, komunikují v jazyce okolní společnosti. V tomto případě se ovšem jedná o rodinu trilingvní. Pokud jeden rodič nerozumí jednomu z jazyků, obecně platí pravidlo, že snahy o udržení bilingvismu v rodině nemají moc velké šance (Harding-Esch a Riley, 2008).

V souvislosti s dvojjazyčnou výchovou existují různé varianty bilingvních rodin a také strategií bilingvní výchovy. Pro všechny typy takovéto výchovy platí stejné kritérium jejich úspěšnosti, a tím je fakt, že zvolenou strategií je důležité důsledně dodržovat, neboť jen takto se dítě může naučit od sebe jazyky oddělovat. V opačném případě by došlo k nevědomému zacházení s jazyky a jejich střídání bez vědomého vzorce (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011).

Harding-Esch a Riley (2008, s. 70-72) uvádějí tyto typy bilingvních rodin:

- Oba rodiče mají rozdílné mateřské jazyky, přičemž oba partneři do určité míry ovládají jazyk toho druhého a jeden z jazyků je dominantní okolní společnosti. Otec i matka mluví s dítětem svým vlastním jazykem.
- Oba rodiče mají rozdílné mateřské jazyky, přičemž jeden z nich je dominantním jazykem okolní společnosti. Oba rodiče mluví na dítě stejným, nedominantním jazykem. Tomu dominantnímu se dítě učí ve společnosti, především během svého předškolního vzdělávání.

- Oba rodiče mají stejný mateřský jazyk, který se však liší od jazyka okolní společnosti. Na dítě oba rodiče mluví svým (shodným) rodným jazykem.
- Rodiče mají různé mateřské jazyky, z kterých ani jeden není jazykem okolní společnosti. Rodiče mluví na dítě každý svým vlastním jazykem.
- Rodiče mají stejný mateřský jazyk, který je zároveň i jazykem okolní společnosti. Jeden z rodičů mluví s dítětem jiným jazykem, než je jeho mateřský.

Tento vzorec lze také označit termínem bilingvismus umělý a dle Schöll patří k nedoporučovaným variantám. Schöll zdůrazňuje, že je především nutno sledovat emoční vývoj dětí (Rodiče vítáni, 2012). Oproti tomu Štefánik je zastáncem právě této výchovy. Vzhledem k tomu, že jeden z rodičů, který na komunikaci s dítětem používá jiný než svůj rodný jazyk, používá tento jazyk soustavně, důsledně a od samotných začátků komunikace s dítětem (od jeho narození), je to pro něj i pro dítě úplně přirozené. Zdůrazňuje také nevhodnost termínu „umělý“ a prosazuje označení „intencionální bilingvismus“ (Štefánik, 2000).

- Šestá varianta, již dodává Romaine, definuje situaci, kdy je celá rodina i okolní společnost bilingvní shodnými jazyky. U této metody dochází k tendenci jazyky střídat (Romaine, 1999).

Dle psychologičky Lucie Schöll je pro dítě nejlepší začít s dvojjazyčnou výchovou co nejdříve. Je zastánkyní názoru, že nejlepší a neúčinnější je, když dítě slyší oba jazyky od narození a každý rodič na něj mluví svým mateřským jazykem. Tím se nejlépe docílí situace, že dítě bude mít mateřské jazyky dva (Rodiče vítáni, 2012). Štefánik (2000) toto ovšem nevidí jako jedinou možnou účinnou variantu a nejvhodnější metody doplňuje o metodu uvedení druhého jazyka od přibližně třetího roku života dítěte. Jako první je dítě v kontaktu s jazykem, který má předpoklad stát se do budoucna jazykem slabším.

Burkhardt Montanari sestavila přehled strategií dvojjazyčné výchovy. Ve své knize jej popisují Morgensternová, Šulová a Schöll (2011, s. 100-101):

#### 1. jedna osoba=jeden jazyk

Tento princip je pravděpodobně nejznámější a také nedoporučovanější. Někdy bývá nazýván podle francouzského lingvisty Ronjata, který ji popsal. Zakládá se na tom, že každý z rodičů komunikuje s dítětem od narození důsledně ve svém vlastním jazyce. Úskalím této metody je fakt, že někteří lidé považují za neslušné mluvit v přítomnosti rodiny, přátel nebo jiných lidí jazykem, kterému nerozumí.

## 2. jazyk rodina-jazyk okolní společnosti

Tato metoda se týká případů, kdy rodina doma hovoří jedním jazykem a druhým se mluví v okolní společnosti. Do této kategorie spadají rodiny imigrantů a těch, kteří v jiné zemi dočasně pracují.

## 3. volba jazyka podle situace

Tato volba se řídí určitým principem na základě změny místa, časové změny či změny tématu. V praxi probíhá tak, že se doma určitá tematika probírá v jednom jazyce, zatímco ostatní témata v jazyce druhém.

## 4. určující první věta

U této strategie je klíčem pro následnou komunikaci to, ve kterém jazyce rozhovor začne. Dítě rodičům odpovídá v tom jazyce, ve kterém s ním oni začnou hovořit.

### 2.1.2. Některé druhy bilingvismu

Existuje mnoho druhů bilingvismu rozlišovaných dle rozličných kritérií. Prvními variantami jsou individuální a společenský. Individuální označuje jedince, kteří používají dva jazyky a mezi nimi jeden jiný, než je jazyk okolní společnosti. Jednat se může o jednotlivce nebo o bilingvní rodinu či menšinu (Mackey, 1976). Pro označení bilingvismu společenského bývá často používán termín diglosie. Fishman (2000) diglosii vnímá jako dva jazyky, které existují zároveň v jednom geografickém prostředí a týkají se celé společnosti. Specifikem je, že každý z jazyků má svou vlastní funkci a bývá používán pouze v určité oblasti. Jedním z nich se zpravidla mluví v oblastech vzdělávání či náboženství, zatímco druhý bývá používán v každodenním životě, v práci či domácnosti.

Dle úrovně ovládnutí jazyka se bilingvismus dělí na receptivní a produktivní. Receptivní zahrnuje osoby, které mají rozvinuté pouze některé oblasti receptivních jazykových dovedností (čtení, porozumění). Naopak bilingvismus produktivní označuje všechny jazykové schopnosti včetně kompetence mluvy a psaní. Receptivní dvojjazyčnost je velmi častá a ve společnosti bývá vnímána jako „neochota mluvit“ (Harding-Esch a Riley, 2008). K této formě může dojít například bilingvním vzorcem, kdy rodiče mezi sebou mluví jedním jazykem, a jiným hovoří s dítětem.

Dále je možno bilingvismus dělit v závislosti na kontextu, ve kterém si dítě osvojí druhý jazyk, na přirozený (primární) a umělý (sekundární). Pro primární je typické přirozené bilingvní prostředí domova či dlouhodobý pobyt v cizojazyčné zemi. Naopak

o sekundární bilingvismus se jedná tehdy, kdy dochází k formální systematické výuce cizího jazyka (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011). Jedinec se tak druhý jazyk učí v uměle vytvořeném (školním) prostředí.

Dvojjazyčnost je možno dělit i dle společenského postavení obou jazyků, které si dítě osvojuje, a dle toho, zda osvojení si druhého jazyka nějak ovlivní postavení jazyka prvního. Hovoříme o bilingvistu aditivním a substrativním. Aditivní bilingvismus označuje situace, ve kterých si dítě hovořící většinovým jazykem společnosti začne osvojovat druhý jazyk. V těchto případech nedochází k ohrožení prvního jazyka. Naopak je tomu u bilingvistu substrativního, o kterém hovoříme tehdy, když si dítě používající jazyk jiný, než má okolní společnost, začne osvojovat jazyk většinové společnosti. V takovýchto případech může dojít k postupné jazykové asimilaci, což první jazyk dítěte ohrozí (Štefánek, 2000). Toto však mohou ovlivnit rodiče dítěte či jeho okolí. Pokud se vědomě snaží o zachování menšinového jazyka, pak k jeho ohrožení či zániku nedochází.

Štefánek (2000) mezi dalšími popisuje i rozdělení bilingvistu dle Weinreicha na koordinovaný a složený (smíšený). Jedná se o rozdělení na základě způsobu osvojení si a používání dvou jazyků. Koordinovaný je takový typ, který se vyvinul v rozdílných kontextech. To zahrnuje situace, kdy bilingvista hovoří jedním jazykem pouze v určitém prostředí a v komunikaci pouze s určitými osobami. Jedinec používá dva funkčně nezávislé jazykové systémy. Naopak složený bilingvismus je charakterizován smíšeným prostředím a existencí dvou jazykových forem pro jeden společný jazykový systém.

Dle Haugena se bilingvismus dělí na základě věku osvojení si dvou jazyků na infantilní (u malých dětí), dětský (u starších dětí), adolescentní (u dospívajících) a dospělý. U infantilního se jedná o současné osvojování si obou jazyků hned od prvních momentů života dítěte. Dětský bilingvismus předpokládá již nabytí určitých znalostí prvního jazyka při osvojování si jazyka druhého (bývá tomu v mateřské škole či v prvních ročnících základní školy) (Haugen, 1956, v Štefánek, 2000). Tyto dva druhy bilingvistu (na rozdíl od dalších) se vyznačují stejnou či velmi podobnou výslovností, jakou mají rodilí mluvčí těchto dvou jazyků. U dalších typů bilingvistu se tohoto už nedaří dosáhnout.

Podle věku, od kterého si dítě osvojuje druhý jazyk, lze rozlišit bilingvismus simultánní (souběžný) a sukcesivní (postupný). U prvního typu se jedná o osvojování dvou jazyků zároveň již od narození dítěte. O sukcesivní formě hovoříme tehdy, pokud

osvojování druhého jazyka začíná již po získání určitých jazykových kompetencí v jazyce prvním. Nejčastější je u migrujících rodin (Harding-Esch a Riley, 2008).

Další dělení dvojjazyčnosti lze provést na základě rovnováhy mezi jazyky. Rozlišujeme takto bilingvismus vyvážený a dominantní. K bilingvistu vyváženému dochází jen velmi vzácně a jedná se spíše o nedosažitelný ideál (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011). Naopak dominantní bilingvismus s jedním jazykem, který převládá, je obvyklý.

Mezi druhy dvojjazyčnosti je třeba zmínit i termín intencionálního bilingvistu, který charakterizuje Štefánik jako případ, kdy se jeden z rodičů stejného mateřského jazyka rozhodne používat pro komunikaci s dítětem jiný jazyk, než je jeho vlastní jazyk mateřský (Štefánik, 2000, s. 28). Předpokladem pro úspěšnost tohoto typu bilingvistu je rodičovo výborné ovládnutí tohoto cizího jazyka.

### **2.1.3. Bilingvismus u dětí**

Příčiny vzniku bilingvistu u dětí bývají různé. V bilingvním státě se může jednat o děti jak z většinového národa, tak i z jazykové menšiny. V monolingvním státě může u vzniku rodin s dvojjazyčnou výchovou hrát roli možnost přístupu k bilingvnímu systému vzdělávání. Souhrnnou možností, kterou lze nalézt jak v bilingvním, tak i monolingvním státě, je výchova dítěte v bilingvní rodině (Štefánik, 2000). Fungování těchto rodin je podmíněno rozmachem smíšených partnerství a manželství.

U dítěte se může jednat o dvojjazyčnost infantilní či dětskou. Bilingvismus infantilní označuje skutečnost, kdy dítě začne najednou mluvit oběma dvěma jazyky. Je pro něj charakteristické simultánní osvojování si obou jazyků, což z něj dělá jeden z nejúspěšnějších typů bilingvistu (Harding-Esch a Riley, 2008). Pro bilingvistu dětský je typické sukcesivní osvojení si dvou jazyků. Často k němu dochází u migrujících rodin, jejichž příchod do nové země může být obtížný. Je totiž spojen s mnoha náročnými změnami, mezi nimiž je i učení se novému jazyku. Nicméně děti se i v takovéto situaci dokáží jazyk, kterému jsou nově vystaveny, rychle naučit.

Všichni bilingvní jedinci ovládají své jazyky na různých úrovních. Je důležité mít na mysli, že dvojjazyčnost je jevem individuálním, děti by se tedy neměly srovnávat. Každý bilingvní chlapec či děvče si zvládne osvojit druhý jazyk jinak či na jiné úrovni než ostatní. Je třeba si uvědomit, že děti mohou být různě bilingvní i v rámci jedné rodiny. Harding-Esch a Riley (2008) popisují, že k tomuto typicky dochází u rodin, které se

přestěhují i s dětmi do nové země. Ty jsou vystaveny novému jazyku, kterému se postupně učí. Když se do rodiny narodí noví sourozenci, bude se jich již týkat bilingvismus simultánní.

Zpravidla se také stává, že se děti nenaučí oběma jazykům stoprocentně, nýbrž jeden z jazyků je brán jako dominantní. Toto může zapříčinit například situace, kdy je matka s dítětem na mateřské dovolené, a tak na něj mluví svým jazykem více než otec jiným. Matčin jazyk se tak u dítěte stává dominantnějším. K podobné situaci může dojít během různých životních situací (v mateřské škole, mezi kamarády atd.). Pro úspěšné zvládnutí bilingvní výchovy je třeba mít na paměti, že se na děti nesmí tlačit. Když je na děti vyvíjen nátlak, mohou začít stagnovat a odporovat (např. nechtějí chodit do školy, uzavírají se samy do sebe). Dominance mezi jazyky se může časem vlivem životních zkušeností měnit.

Častým stádiem, kterým si dítě vychovávané bilingvně prochází, je fáze, kdy dítě jeden z jazyků odmítá používat. Morgensternová, Šulová a Schöll (2011) upozorňují, že je třeba v této situaci zachovat klidnou hlavu a na dítě nevyvíjet nátlak. Rodiče by měli i nadále dodržovat zvolenou strategii dvojjazyčné výchovy a mluvit na dítě stále stejným jazykem, třebaže ono odpovídá jazykem druhým. Tato fáze obvykle po nějaké době sama vymizí. K jejímu odstranění může napomocť delší pobyt tam, kde je tento dítětem odmítaný jazyk jazykem okolní společnosti.

Pro všechny děti do 4 let věku hrají zcela klíčovou úlohu v oblasti řečových projevů jejich rodiče. Když v této důležité fázi života dítě rodiče postrádá, projevuje v pozdějším věku menší slovní zásobu, horší porozumění čtenému textu, menší schopnost rozlišovat jemnější jazykové nuance, je méně schopné tvořit rýmy a vyhledávat synonyma (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011). Na dítě, které prožilo období do 4 let bez rodičovské péče, a na jeho řečový vývoj mívá tato skutečnost nevratný negativní účinek.

Co se týče porovnání řečového vývinu u dětí vychovávaných bilingvně a monolingvně, na začátku artikulace prvních slov všechny děti volí stejnou cestu. Štefánik (2000) říká, že postupují od nejjednodušších hlásek (p, b, m) k nejsložitějším (l, r) a od prvních izolovaných slov přes jednoduché věty až k souvětím. Nicméně rozdíl mezi jazykovým vývinem bilingvních dětí je zřejmý. Můžeme jej najít především ve vzájemném ovlivňování dvou jazyků v procesu jejich současného osvojování si. Dvojjazyčné dítě, které si osvojuje dva jazyky současně, přijímá na rozdíl od



jednojazyčného zvukové podněty v obou jazycích již od narození. Na základě rozdílů zvukových vlastností hlásek, melodie a intonace je dítě schopno postupně jazyky od sebe oddělovat (Heureux comme Ulysse, 2017).

Aktivnímu řečovému projevu u dítěte předchází stádium, ve kterém naslouchá projevům, jež jsou na něj osobami z nejbližšího okolí adresovány. Dítě musí z přijímaného zvukového signálu vytrdit jednotlivé hlásky v každém z jazyků, identifikovat je v rámci slov a slovních konstrukcí, a tím jim i přiřadit významy. Monolingvní děti musí tento proces také zvládnout, nicméně je pro ně poloviční, neboť nemusejí od sebe odlišovat dva jazykové kódy (Štefánik, 2000). Třebaže je pro bilingvní děti tento postup složitější, je dokázáno, že jej zvládají bez jakýchkoli negativních dopadů na jejich osobnostní či intelektuální rozvoj.

Přestože dle statistik začínají bilingvní děti mluvit o něco později než děti monolingvní, dle Hardinga-Esche a Rileyho (2008) bývá věkový rozdíl mezi těmito dětmi stále v normě. Například je zajímavé, že věkové rozdíly mezi chlapci a děvčaty bývají větší než mezi jednojazyčnými a dvoujazyčnými dětmi.

#### **2.1.4. Výhody a nevýhody bilingvismu u dětí**

Přestože je bilingvní výchova dětí ve společnosti často doprovázena mnohými negativními předsudky, ve studiích odborníků zabývajících se touto problematikou lze stěží najít nějaký negativní aspekt. Harding-Esch a Riley (2008) poukazují na to, že škodlivost dvojjazyčnosti nebyla nijak prokázána. Bilingvismus tak naopak může být velkým přínosem a sociální výhodou.

Dvojjazyčnost přináší nové možnosti jak jedinci, tak i celé společnosti. Do světa těch, kterých se týká, přináší spoustu výhod. Umožňuje jim poznávat a získávat zkušenosti ze dvou či více kultur osobitějším způsobem a zároveň jim dovoluje se do těchto kultur zapojit. Celkově se svět lidských kontaktů pro bilingvisty stává menším a dosažitelnějším. Otevírá také dveře pro lepší uvědomění si vlastní lingvistické a kulturní identity (Li, Dewaele a Housen, 2002).

Dle psychologičky Schölll mívají bilingvní děti tvořivější myšlení. Tím, že mají v komunikačních situacích v hlavě vždy připraveny odpovědi v obou jazycích, musí v dané chvíli vyhodnotit, který z jazyků mají pro odpověď použít. Takto si trénují funkci mozku (Rodiče vítání, 2012). Tím, že musí vždy uvažovat, zda použít slovo nebo i celou

větu v tom či onom jazyce, lépe vnímají funkci jazyka jako nástroje komunikace. Do budoucna tak mají lepší předpoklady pro studium cizího jazyka.

Další výhody bilingvismu definuje Štefánik (2000). Radí mezi ně fakt, že ovládnutí dvou jazyků umožňuje lepší a rychlejší přístup k většímu množství informací, nebo že prostřednictvím dalšího jazyka se může dítě blíže a lépe seznámit s další kulturou, její literaturou, hudbou, legendami a společenskými zvyklostmi. Dále říká, že znalost druhého jazyka také mnohdy v bilingvní rodině se smíšeným manželstvím umožňuje komunikaci s prarodiči či dalšími rodinnými příslušníky, kteří neovládají druhý jazyk dítěte. Tím se rodinné vztahy mohou dále udržovat a utužovat. V neposlední řadě je třeba zmínit výhody při cestování.

Přestože vztah mezi bilingvismem a inteligencí je stále ještě předmětem výzkumů, je prokázáno, že bilingvní děti si dokáží lépe uvědomovat funkci jazyka a také fakt, že stejné věci se v různých jazycích můžou označovat odlišně. Bilingvní výchova může také dětem pomoci k lepší paměti a být dobrou prevencí proti některým jejím nemocem a poruchám (Heredia, 2015).

Dvojjazyčné děti mohou mít také spoustu výhod při svém studiu i budoucí kariéře. Li, Dewaele a Housen (2002) říkají, že nejen profesní a sociální, ale i ekonomický status takovýchto jedinců roste. Příkladem může být profese tlumočnicka a překladatele. Jedinci pohybující se od mala v bilingvním prostředí totiž disponují přirozeným přepínáním mezi jazykovými kódy, což může mít pro tlumočnicka nevyčísitelnou hodnotu (Wandruszka, 1972). Je však třeba mít na paměti, že práce v této oblasti vyžaduje více schopností než jen výborné ovládnutí dvou jazyků. Profese tlumočnicka vyžaduje i znalost správných technik a postupů. Nelze proto obecně říci, že každý bilingvista je výborným tlumočnickem či překladatelem.

Štefánik (2000) se snaží reagovat na nejčastější předsudky o negativních důsledcích bilingvismu u dětí. Dle něj se za dodržování pravidel bilingvní výchovy nemůže nikdy stát, že by se dítě nenaučilo ani jeden jazyk „pořádně“. Taktéž odmítá tezi, že dítě vychovávané v dvojjazyčném prostředí, by oba jazyky míchalo dohromady a neumělo je od sebe oddělit. Připouští, že v určitém období bilingvní děti oba jazyky v jedné větě doopravdy míchají. Nicméně se jedná o dočasný jev, který vymizí poté, co u dítěte dojde k uvědomění si, že se jedná o dva odlišné jazyky, a které je jen předstupněm fáze, v níž je již schopno jazyky od sebe oddělovat. Ke střídání obou jazyků dochází pouze

v konverzaci mezi dvěma bilingvisty, kteří ovládají stejné jazyky a na dobré úrovni. V takovýchto případech slouží k rychlejší a trefnější reakci. Že by bilingvisté střídali jazyky při komunikaci s monolingvními mluvčími není známo.

Mezi další mylné představy o bilingvistu patří názor, že dvojjazyčnost má nepříznivý vliv na výsledky dítěte ve škole. Pokud mají děti ve škole špatné hodnocení či problémy s nějakým učivem, příčinu nelze hledat v bilingvní výchově (L'Express, 2018). Může pouze nastat situace, že dítě není schopno dostatečně rychle reagovat a zpracovávat nově nabyté poznatky, pokud se ve škole mluví jeho nedominantním jazykem. Tento problém je však řešitelný, a navíc jeho příčinou není samotná bilingvní výchova, ale nesplnění jednoho z faktorů pro její úspěšnost.

Heredia (2015) vidí jedinou stinnou stránku bilingvistu v oblasti lexikálního přístupu, který je fází procesu zpracování řeči. Bilingvisté během něj prochází procesy dvěma – nejen mentálním lexikem, ale i procesem vyhledávání, které jim dohromady umožní vybavit si označení, výslovnost i význam slyšeného/čteného slova. Děti vychovávané bilingvně mohou mít s tímto lexikálním přístupem někdy problém.

## **2.2. Česko-čínské bilingvní děti u nás**

Bilingvní děti, které jsou na našem území vychovávány v českém a čínském jazyce, mají různá rodinná zázemí a odlišné důvody k dvojjazyčné výchově. Za první skupinu lze považovat děti, které přišly na území České republiky společně se svými čínskými rodiči a patří tedy do vlny přistěhovalců. Takovéto děti se pak na našem území začínají učit češtině, s tím, že pokud je jejich studium úspěšné, stávají se bilingvními. Další skupinou mohou být děti druhé generace čili ty, které se již narodily čínským příchozím na území České republiky. V takových rodinách bývá častá motivace rodičů vychovat děti bilingvně a předat jim tak část své kulturní identity. Tyto děti bývají v dvojjazyčném prostředí od narození, jejich startovní pozice pro bilingvní výchovu tak bývá snadnější. Do třetí skupiny bychom mohli zahrnout děti ze smíšených česko-čínských manželství, která se rozhodla usadit v České republice. Tyto děti mívají největší výhodu v tom, že jsou přirozeně vystaveny oběma jazykům, které jsou zároveň mateřskými jazyky rodičů. Předpokládá se tak jejich dostatečný kontakt s oběma z jazyků a zároveň pochopitelně výborná jazyková úroveň rodičů. Pro všechny tyto malé bilingvisty platí, že si s sebou do života nesou určitá specifika čínské kultury, která jsou na ně skrz rodiče přenášena.

### **2.2.1. Příchod Číňanů na naše území**

Životní podmínky, tradice, hodnoty i historie skupin cizinců příchozích do České republiky se od hodnot české majority mohou lišit. Při soužití dvou skupin s rozdílnými vzorci chování může dle Šiškové odlišný hodnotový systém zapříčinit komplikovanost takového soužití. Nově příchozí procházejí složitým procesem adaptace na nové životní podmínky v majoritní společnosti. Podle asimilační teorie v průběhu přirozeného procesu vývoje v novém prostředí po čase splynou s většinovou populací. Ideálně je proces zakončen strukturální integrací, kterou je myšlena rovnoprávnost s majoritou skloubená s uchováním si specifických rysů chování původního etnika (Šišková, 2001).

Pro etnické Číňany žijící v cizině se používá označení „zahraniční Číňané“. Přestože je migrační historie Číňanů na jiná území bohatá, Obuchová (1999) uvádí, že v českých zemích se první a nevelký počet Číňanů usadil až v období 2. světové války. Ve větším měřítku přišli čínští přistěhovalci do Čech po občanské válce, tedy po roce 1949. Naše země byla jednou z prvních, která tehdy uznala nově vzniklou Čínskou lidovou republiku. Důsledkem toho přijelo do Čech spousta čínských studentů či odborníků, avšak pouze velmi malá část z nich se u nás usadila natrvalo. Ve velkém počtu se Číňané u nás začali natrvalo usazovat až po roce 1989, kdy jejich původním cílem bylo usadit se v Západní Evropě, kde však začali příchod Číňanů regulovat. Této velké migrační vlně, jenž byla primárně vlnou ekonomickou, tak nezbyvalo než zavítat na východ Evropy. První zemí, která se otevřela velkému množství čínských příchozích, bylo Maďarsko (Obuchová, 1999). Česká republika byla další zemí, kam tito čínští přistěhovalci zamířili.

Prostorově se přistěhovalci zpravidla koncentrují do etnických enkláv. Ty jsou nejčastěji zastoupeny ve vysoce urbanizovaných oblastech. Pronikání do menších a méně urbanizovaných zón je charakteristické až pro druhou vlnu přistěhovalců (Salt, 1983, v Šišková, 2001). Je to dáno postavením velkých či hlavních měst, které bývají centry nejen zahraničních firem, ale třeba i větších cizineckých komunit. Většina čínských rodin se v minulosti usazovala primárně v Praze, ovšem dnes už dochází k širšímu územnímu rozptýlení (Obuchová, 1999). Zabydlují se také v dalších větších městech.

### **2.2.2. Integrace čínských přistěhovalců u nás**

Když se lidé přestěhují s dlouhodobou vidinou do nové země, prochází procesem integrace. V sociolingvistickém přizpůsobování se přistěhovalců hraje roli spousta

faktorů, z nichž lze jmenovat věk, účast na sousedské kultuře, jazykové normy dané skupiny, vzdělání, zaměstnání či sociální síť a jejich vazby (Milroy a Gordon, 2012).

Každý příchozí si s sebou na naše území přináší své kulturní vzorce, které Průcha popisuje jako „*způsoby chování, hodnoty, normy a komunikační zvyklosti, které jsou charakteristické pro určité etnikum nebo kulturu určité země a jsou generačně předávány*“ (Průcha, 2006, s. 49). Právě tyto kulturní vzorce hrají vedle jazyka velkou roli v procesu integrace. Překážku mohou představovat odlišné zvyky, tradice, školský systém či kulturní zázemí. Pro první generaci Číňanů tento proces nebyl jednoduchý. U dětí v něm hrálo velkou roli školské zázemí.

Mezi příslušníky odlišného kulturního prostředí dochází k interkulturní komunikaci. Interkulturní komunikace je charakteristická tím, že jsou mezi jejími účastníky přítomny rozdíly ve vzájemných komunikačních stylech, v rozdílném vnímání i chování. Během takovéto komunikace může dojít na stranách obou jejich účastníků k nejistotě, nepochopení či komunikačním bariérám (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011, s. 9).

Sociální síť, jež jsou tvořené silnými vazbami, jsou jakousi zábranou jazykovému posunu přistěhovalců. Čínské síť bývají považovány jako za jedny z nejsilnějších a s největší mírou používání čínštiny. U přistěhovalců z této asijské země se často projevuje také pasivní typ vazby, jenž je charakterizován kontaktem s geograficky vzdálenými příbuznými a přáteli. Bývají velmi významné, neboť představují určitou morální podporu (Milroy a Gordon, 2012). Spíše než aktivním zůstává čínská komunita na našem území abstraktním pojmem plným symboliky. Spojuje ji pouze představa celočínské kulturní identity, jenž vzniká v kontrastu k české majoritní společnosti (Moore, 2002).

Výraznější výsledky adaptace ve smyslu strukturální asimilace nastávají obvykle až ve druhé či třetí generaci přistěhovalců (Salt, 1983, v Šišková, 2001). Pro tu je charakteristický také větší územní rozptyl.

Čínské děti dnešní doby se zdají být již více integrovány do českého prostředí. Příbylo mnoho z těch, které se v České republice již narodily a především těch, které umějí mluvit česky. Dochází k demografickému vývoji a transformaci typu čínských dětí. Ty dnešní žijící v České republice jsou často představiteli již druhé generace s tím, že jí předchází je ta, která do našich zemí přišla. Některé z nich také pochází ze smíšených manželství, v jejichž rodinách kulturní identita dítěte vzniká spojením kultur jeho rodičů.

Jistě zajímavým fenoménem se stalo například přejmenovávání dětí s cizími jmény. Zatímco si některé nově přichozí děti z jiných kultur vybírají česká jména se snahou integrovat se do české společnosti, Číňané si sami česká jména zpravidla nedávají. Někteří učitelé tuto skutečnost mnohdy mylně spojují s nižší ambicí dětí se integrovat, a tak je někdy přejmenovávají sami. To však dle Hrdličkové není vhodné. Zastává názor, že se tím může do jisté míry měnit žákova identita (Hrdličková, 2010). Je také třeba si uvědomit, že všechny děti mají individuální možnosti a schopnosti. Dle země původu nelze předpokládat, jak to dětem ve škole půjde a je tedy na místě se vyhnout případně stereotypizaci.

S příchodem Číňanů na naše území a následným společným soužitím se pojí pojem multikulturalita. Multikulturalita je stav, kdy v rámci jedné společnosti spolu žijí lidé pocházející z různých kulturních okruhů a tuto svou kulturní odlišnost mohou svobodně projevovat (Národní institut dětí a mládeže, 2010, s. 5). Tento stav se dotýká nejen soužití české a čínské společnosti, nýbrž i konkrétních rodin vzniklých smíšenými manželstvími, kde nositelé těchto kultur společně žijí. Zabývá se jím i školství, a to prostřednictvím multikulturní výchovy.

### **2.2.3. Jazyk**

Jazyk představuje jeden z nejdůležitějších prvků v procesu integrace (Milroy a Gordon, 2012). Stává se tak jedním z nejdůležitějších aspektů, se kterým se musejí Číňané po příchodu do České republiky vypořádat a zároveň i jednou z největších potencionálních bariér. Obuchová uvádí, že právě jazyková bariéra představuje jeden z hlavních důvodů, proč se zdejší čínská komunita zdá být uzavřená vůči okolí. Přichozí Číňané si často ihned po příchodu do Čech hledají svého učitele češtiny (Obuchová, 1999). Je nutno podotknout, že indoevropské jazyky se Číňané musejí učit zcela od nuly. Není žádná slovní zásoba, od které by se mohli odrazit (Vojta, 2011). Proto je i například pro slovanské děti mnohem snadnější rychleji se integrovat, než je tomu u dětí hovořících výrazně odlišnými jazyky. Především pro děti cizince s orientálním mateřským jazykem není dostatek vhodných učebnic češtiny (Hrdličková, 2010).

Co se týče simultánního osvojování jazyků, Harding-Esch a Riley uvádějí, že výsledky studií zkoumající bilingvismus mezi příbuznými a vzdálenými jazyky se tolik neliší. Strukturální rozdíly mají vliv na konkrétní postupy procesu osvojování, ale není

jimi determinováno, do jaké míry či zda vůbec se podaří bilingvistu dosáhnout (Harding-Esch a Riley, 2008).

Čínské rodiny obvykle kladou velký důraz na znalost čínštiny. Národní institut dětí a mládeže uvádí, že v roce 2010 čtyřicet procent dětí žijících u nás mluvilo pouze čínsky, dalších čtyřicet čínsky a anglicky a pouze necelých dvacet procent také česky (Národní institut dětí a mládeže, 2010, s. 18). Většina čínských dětí k nám totiž přijíždělo, nerodily se zde. Situace dětí ze smíšených manželství a bilingvních rodin je tedy proto jiná.

Čínština je jazykem, který se na našem území dočkal velkého boomu především v prvním desetiletí 21. století. Nicméně aktuálně se mluví o úpadku. Za příčinu poklesu zájmu o studium čínštiny lze považovat nejen jeho náročnost, ale i dnešní horší mediální obraz Číny (Česká televize, 2019). Obecně je však řazena mezi jazyky s vysokou prestiží (Harding-Esch a Riley, 2008). Pokud se rodina rozhodne vychovávat své dítě bilingvně s tím, že druhý jazyk, jenž chtějí na českém území u dítěte udržet, má prestiž vysokou, jsou ušetřeni mnoha předsudkům a nepochopením. Těm musí naopak čelit bilingvní rodiny s druhým jazykem, který má ve společnosti prestiž nízkou.

## **2.2.4. Školní prostředí**

### **2.2.4.1. Dítě narozené v ČR**

Nástup do základní i mateřské školy představuje důležitý mezník v životě dítěte i v jeho bilingvní výchově. Jazykové prostředí školy může jazykové kompetence dítěte do budoucna ovlivnit. U bilingvního dítěte se jazyk, který bude používat ve škole, stává zpravidla tím, kterým bude hovořit s kamarády a používat jej ve svém volném čase. Co se týče toho jazyka, který má dítě ve své výbavě a který je zároveň i jazykem okolní společnosti (češtiny), rodiče se nemají čeho obávat. Pozornost je věnována tomu jazyku, kterým dítě nebude mluvit ani ve škole a ani v okolní společnosti (čínštině). U toho může dojít k případnému oslabení ve prospěch jazyka většinového (Štefánik, 2000). Je tedy nezbytné zhodnotit přístup dítěte k čínštině. Nad touto situací se rodiče zamýšlejí a co se týče mateřské školy, nemálo z nich volí možnost, že dítě do školky nepošlou. Jeden z rodičů tak zůstává doma a každodenní péčí dítěti zajistí dostatek kontaktu i s jazykem, kterým se v okolní společnosti nemluví.

U čínských bilingvních dětí ovládající český jazyk a obzvláště u těch, které se narodily v ČR, příchod do školy probíhá bez větších kulturních a jazykových bariér. U těch dětí, které představují druhou generaci migrantů a u nichž už dochází k oslabení

ovlivňování charakteru dítěte původní kulturou, není třeba význam této kultury přeceňovat a ve škole na ni nemusí být brán zřetel (Hrdličková, 2010).

#### 2.2.4.2. Dítě přicházející do ČR

Na přelomu tisíciletí zaznamenaly české základní školy nárůst dětí přicházejících z asijských zemí, mezi nimi i Číňanů. Tato situace české školství vystavila těžké zkoušky a otázce, zda jsou na jejich příchod školy společně s celým pedagogickým personálem připraveny. Přeci jen se jedná o děti pocházející z výrazně odlišného kulturního i jazykového prostředí. Bývá to postoj učitelů, který se stává určujícím předpokladem, jakým způsobem budou nové děti vzdělávány (Hrdličková, 2010). Očekává se, že pokud nově přichodí žák vstoupí do české, a ne čínské školy, jeho adaptace na české prostředí proběhne rychleji.

Je třeba uznat, že v mnoha školách v Praze se již tyto děti staly mezi žáky běžnou součástí. Nicméně v mnoha menších základních školách mimo hlavní město na setkání s cizinci z natolik vzdáleného jazykového a kulturního prostředí nejsou zatím zvyklí. Příchod dětí s žádnou či velmi základní znalostí češtiny je něčím novým a komplikovaným co se školního systému týče, a proto se školy nacházejí ve svízelné situaci. Tyto děti jsou vystaveny velkému nátlaku a učitelé velké výzvě.

Mnoho škol, kde se již sžili s přítomností dětí přicházejících z ciziny, musely této situaci přizpůsobit chod celé instituce. Některé školy pro takovéto děti zprostředkovávají asistenty pedagogů, kteří mají děti cizince na starosti a vzdělávají je v českém jazyce. Pro samotné pedagogy představuje výuka žáka cizince velké množství přípravy (Hrdličková, 2010). Ti z nich, kteří k této situaci přistupují jako k výzvě a jsou ochotni jí věnovat i nějaký čas navíc, zpětně často hodnotí příchod žáků cizinců do škol jako obohacení.

Procesu příchodu dětí s jiným mateřským jazykem do českých škol se účastní mimo samotných dětí také jejich rodiče, spolužáci a učitelé (Kropáčová, 2006). Nejinak je tomu u čínských dětí, které se narodily nebo velkou část života strávily v Číně. Učitelé a školy mají před sebou několik zásadních kroků, které následný vývoj dítěte ovlivní.

Jedním z nich je přístup k zařazování dětí do ročníku, které bývá problémové. Jedná se o důležité rozhodnutí, neboť může ovlivnit budoucí žakovu dráhu. Podle oficiálních pokynů by měli být nově přichodí žáci zařazeni do tříd dle svých doposud dosažených školních znalostí. V praxi se však doporučuje zařadit takového žáka o jeden ročník níže, aby tak získal dostatek času i prostoru na adaptaci a na to vypořádat se s novým jazykem



(Průcha, 2006). Dítě si tak sice zopakuje již absolvovaný ročník, ale do ročníku navazujícího již může vstoupit se znalostmi místního nového jazyka. Dle Hrdličkové (2010) je naopak nejlepší cestou zařadit děti do kmenové třídy s věkovými vrstevníky a otázku jazyka řešit individuálně.

Dalším nezbytným krokem pro úspěšnou integraci žáka do školy je dle Průchy (2006) učitelovo představení nového žáka třídě, jeho dobré uvedení a motivace ostatních spolužáků, aby nově příchozímu pomáhali. Za chybné však bývá považováno, když učitel zbytečně poukazuje na jinakost dítěte či když představuje zemi jeho původu ovlivněn svým pohledem na ni. U dětí přicházejících z Číny to platí dvojnásob. O vzdálených asijských zemích pedagogové často nemají pojem a jejich názory jsou tak zkreslené.

Hrdličková se domnívá, že pedagogové zcela chybně nepřikládají dostatečný význam jazykovému zázemí žáků cizinců a vzorcům chování jejich domovských zemí. Říká, že kdyby učitelé alespoň částečně chápali strukturu žákovy mateřštiny, mohlo by jim to pomoci v rozhodování o způsobu, jakým dítě mohou naučit mluvit česky. Přestože se pořádají různé semináře na téma kulturních specifík dané země původu dětí cizinců, není tato snaha dostatečná, neboť učitelům neposkytne tipy, jak takovéto děti učit (Hrdličková, 2010).

Obecně lze říci, že čeští učitelé nejsou na výuku žáka-cizince či žáka pocházejícího z jiného kulturního prostředí dobře připraveni. Jejich postoje k takovýmto dětem se různí a je jen na nich, jestli se chtějí o výuce multikulturního žáka dozvědět více a následně tyto nově nabyté znalosti ve výuce uplatnit či na něj budou dohlížet s názorem, že je na něm, jak se do výuky zapojí a integruje. Obzvláště vyučovat dítě, které se narodilo a část života i strávilo v Asii, je pro české učitele těžkým úkolem. Překážkou bývá nejen jazyková bariéra, ale také možné projevy dítěte v jeho chování, které jsou ovlivněny kulturou země jeho původu (Hrdličková, 2010). Z důvodu špatné multikulturní připravenosti pedagogů jen málo z nich začleňuje do své výuky multikulturní výchovu.

O té se mluví v souvislosti se vzděláváním dětí z jiných kultur. Průcha popisuje multikulturní výchovu jako edukační činnost zaměřenou na vzdělávání lidí z odlišných etnik a rasových či náboženských skupin. Učí je, jak se vzájemně respektovat a dokázat spolu žít (Průcha, 2006). Dá se očekávat, že evropská společnost bude do budoucna stále více etnický a kulturně rozličná. Tato rozličnost se projeví i na školách. Multikulturní

výchova představuje jeden z pilířů, díky kterým lze tuto situaci zvládnout. Je nositelkou myšlenek tolerantní, multikulturní či interkulturní společnosti (Preissová Krejčí, 2010).

To, jak se nově příchozí děti do kolektivu zapojí, je ovlivněno mnoha faktory. Svou roli zde sehrává osobnost dítěte, jeho věk a také význam jazykové bariéry. Děti pocházející z jiných zemí se zpravidla mnohem snadněji začlení do kolektivu na prvním stupni, kde ještě témata rozhovorů a celkově povídání si není tak důležité. Na druhém stupni bývá začlenění již komplikovanější, neboť jazyková bariéra se v mnohých případech stává doopravdy překážkou v navázání konverzace, potažmo přátelství. Kropáčová (2006) uvádí, že žáci cizinci s odlišným jazykovým zázemím vynikají v předmětech, kde není jazyk tolik důležitý. Takové předměty, jako například matematika, dávají proto i dětem z Asie prostor zazářit.

### **2.2.5. Volný čas**

Průcha uvádí, že žáci-cizinci těžko využívají svůj volný čas. Brání jim v tom jazyková bariéra, která má za důsledek strach z navazování vztahů s vrstevníky a dalšími dětmi (Průcha, 2006). Z velké části tak zpravidla tráví čínské děti svůj volný čas v prostředí s jejich mateřským jazykem. Dokonce až 90% z nich studuje po škole i o víkendech čínskou školu, kde se vyučují čínštinu, angličtinu a matematiku (Národní institut dětí a mládeže, 2010). Ostatní děti povětšinou tráví volný čas v prostředí domova namísto toho, že by chodily ven se svými vrstevníky.

Z důvodu špatných jazykových dovedností češtiny se také jen málo dětí účastní neformálního vzdělávání v českém prostředí, pod kterým se skrývají společné aktivity s dětmi z českého prostředí a rozvoj multikulturality (Národní institut dětí a mládeže, 2010). To, co čínským dětem zamezuje se do něj zapojit je velmi nízká míra jazykové kompetence, nedostatek času (který děti po vyučování v české škole často tráví ještě ve škole čínské) a také vliv rodičů. Důsledkem bývá velké množství času tráveného v čínské komunitě, a naopak absence společného času s dětmi z českého prostředí.

## 3. EMPIRICKÁ ČÁST

### 3.1. Výzkumné šetření

#### 3.1.1. Výzkumný cíl

Cílem výzkumu je podat obraz o jazykové situaci, ve které se ocitají děti žijící v česko-čínských rodinách, a tudíž denně se pohybující v bilingvním prostředí. Úkolem je pozorovat jejich bilingvní výchovu a to, které z předpokladů pro její úspěšnost rodina splnila či nesplnila. Práce také zkoumá, které časté jevy a situace, s nimiž se dvojjazyčné děti a děti z čínské či smíšené česko-čínské rodiny setkávají, prožili i účastníci výzkumného šetření. Mapuje taktéž jejich dnešní situaci a zkoumá sítě a vazby, které mají na jejich jazyk vliv.

U bilingvních dětí je zkoumána jejich jazyková situace z mnoha pohledů. Otázky pro respondenty lze rozdělit na tři tematické okruhy:

- Bilingvní výchova
- Vztah k čínštině a Číně
- Školní prostředí a volný čas

#### 3.1.2. Výzkumná metoda

Pro výzkumné šetření byla zvolena kvalitativní forma výzkumu. Ta je dle Hendla definována jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách*“ (Hendl, 2008, s. 48). K realizaci výzkumného šetření byla použita metoda polostrukturovaného a v jednom případě i skupinového rozhovoru. Touto metodou byli zkoumáni tři respondenti. Pro jedno interview byl z důvodu větší vzdálenosti bydliště respondenta zvolen online rozhovor prostřednictvím komunikačního programu Skype. Druhé bylo prováděno osobním setkáním s dvěma dětmi a jejich otcem v místě jejich bydliště v Moravskoslezském kraji. Vzhledem k tomu, že byly rozhovory vedeny na poměrně osobní téma a zaměřeny na vlastní životní zkušenosti, lze říct, že šetření proběhlo spíše neformálně, což přispělo k autenticitě odpovědi.

Otázky byly během rozhovorů kladeny dle tištěné přípravy, ale jejich pořadí bylo voleno situačně na základě výpovědi. Z předem připravených dotazů také během

rozhovoru vyplynuly otázky nové, nepřipravené. Výpovědi respondentů jsou komentovány v rámci tří vymezených tematických okruhů.

Šetření čítá čtyři účastníky. Jedním z nich je dospělý jedinec vzpomínající na své dětství v bilingvním prostředí. Další tři představují bilingvní rodinu, na dotazy odpovídaly dvě děti, jejichž výpovědi u některých otázek doplňoval i jejich otec. Zkoumáno bylo především rodinné zázemí těchto jedinců, okolnosti a typy bilingvní výchovy, stejně jako jejich školní život i volný čas.

### **3.1.3. Rozhovor s dospělým bilingvním subjektem zaměřený na jeho dětství**

Rozhovor proběhl prostřednictvím programu Skype. Respondentem byl 25letý bilingvista, který během něj vzpomínal na své dvojjazyčné dětství. Dotazovaný byl bilingvně vychováván už od narození v České republice v rodině, která vznikla na základě smíšeného manželství. Respondentova matka je původem z Číny, do České republiky se přestěhovala za svým českým manželem, respondentovým otcem. Mateřské jazyky rodičů určují jejich země původu.

#### **3.1.3.1. Výsledky šetření**

- **Bilingvní výchova**

Respondentovi rodiče zvolili pro bilingvní výchovu svého syna strategii jeden rodič=jeden jazyk. Jejich rodina je tak potvrzujícím příkladem, že se jedná o metodu velmi úspěšnou, a proto i doporučovanou. Jelikož rodiče spolu nejprve hovořili anglicky, směřovala tato skutečnost k tomu, že by se respondent mohl stát trilingvním. Jeho otec to však už považoval za přehnané, a tak s manželkou hovořili pouze v jedincově nepřítomnosti. Tento jev je pozoruhodný, nebývá označován za časté řešení, které by rodiče bilingvních dětí volili. Zásadním krokem pro úspěšnost dvojjazyčné výchovy je jasné stanovení si a následné dodržování strategie. Tyto aspekty rodina dodržela a navíc je rozdělení jazyků pro komunikaci s otcem a matkou zachováno až do současnosti. S oběma rodiči jedinec dodnes vede dialogy pouze v jejich mateřských jazycích, A to i přesto, že se jeho matka českému jazyku postupem času naučila.

Jedním z klíčových rozhodnutí dvojjazyčné výchovy je to, jakým jazykem mezi sebou budou mluvit rodiče. V případě této rodiny se jazyk komunikace rodičů během respondentova dětství změnil. Nejprve spolu otec a matka hovořili jiným jazykem, než jsou jejich mateřské jazyky, a to anglicky. Postupem času se matka naučila jazyku okolní

společnosti, který byl zároveň mateřským jazykem otce, a to češtině. Místo angličtiny tak jejich komunikace přešla k jazyku českému. Na rozdíl od ní otec dodnes čínsky nehovoří a ani jazyku nerozumí, ovládá jen několik základních frází. Dle hypotézy říkající, že pokud rodiče navzájem nerozumí svým mateřským jazykům, tak je šance na udržení bilingvismu malá, by tato rodina měla být v oslabené pozici. I přesto se zdá, že můžeme bilingvní výchovu považovat za úspěšnou, neboť se dnes již dospělý jedinec žíví jako tlumočník čínského jazyka. Lze proto říci, že navzdory tomu, že jeden z rodičů nerozumí jazyku toho druhého, byl bilingvismus v tomto případě úspěšně udržen. Co se týče motivace rodičů naučit se navzájem svým mateřským jazykům, lze posuzovat, že respondentova matka jí měla dostatek. Čeština se pro ni stala jazykem, se kterým se setkávala v každodenním životě a také jazykem celé české strany rodiny. Otec projevil snahu naučit se pár čínských frází za svého pobytu v Číně, dále ji však už nerozvíjel.

Respondentovi sourozenci jsou výrazně starší, než je on, nevyrostali proto s ním ve stejné domácnosti. Tímto rodičům odpadla nutnost rozhodnutí, zda by měly všechny děti stejnou strategii dvojjazyčné výchovy, tudíž i potencionální řešení problémů, kdyby jedno dítě něčemu rozumělo a druhé ne.

Dotazovaný vyrůstal celé dětství v České republice. Toto místo pobytu a s ním i každodenní kontakt s češtinou nejen uvnitř rodiny, ale i v okolní společnosti, zřejmě zajistilo vznik skutečnosti, že se čeština stala respondentovým jazykem číslo jedna. Přestože považuje český jazyk za svůj dominantní, z vyprávění ví, že v prvních třech letech života u něj dominovala čínština. To lze přisuzovat faktu, že s ním trávila více času matka. Byla to ona, kdo s respondentem zůstal na mateřské dovolené. Zlom nastal ve chvíli, kdy nastoupil do školy. Tento životní mezník bývá obecně velmi důležitý pro budoucí jazykový vývoj bilingvního dítěte. Celému jeho dětství pak dominovala čeština, což se až dodnes nezměnilo.

V bilingvní výchově je důležité správné rozvrstvení kontaktu s oběma jazyky. Záleží na tom, kdo tráví s dítětem více času a tedy i ve kterém jazyce. Na základě toho je třeba zajistit dostatečný prostor pro jazyk druhý. Jedinec trávil v dětství více času s matkou, tedy i s čínštinou. Důležité proto bylo najít dostatečné využití češtiny jako kompenzaci toho, že otec (a tedy i jazyk český) s ním trávil času méně. Tato rodina splnila a vhodně zvolila. Zatímco česky mluvil chlapec nejen s otcem, ale i se zbytkem rodiny a také každý den v okolní společnosti, čínština mu byla předávána intenzivní každodenní

komunikaci s matkou. Přítomnost rodiče má především v prvních 4 letech dítěte obrovský vliv na jeho další jazykový vývoj. U dotazovaného byla nicméně zvolena strategie dřívějšího kontaktu se školními zařízeními než bývá obvyklé u ostatních vrstevníků. Tímto krokem byl zajištěn dostatečný kontakt s češtinou i nad rámec jejího používání v rodině. Lze odhadovat, že toto rozhodnutí také napomohlo ke snadnější integraci mezi ostatní děti ve školce minimálně z oblasti jazykových dovedností. Přestože respondentovi rodiče zvolili možnost jeslí, bylo mu zajištěno dostatek kontaktu jak s oběma rodiči, tak i s oběma jazyky.

Dalším důležitým faktorem, jenž vede k úspěšné bilingvní výchově, je bezesporu motivace. Z respondentových vzpomínek vyplývá, že jeho rodiče kladli na bilingvní výchovu důraz, zaobírali se jí, přemýšleli, jak dát jedinci dostatečný prostor a motivaci k používání obou jazyků. Navíc samotná dvojjazyčná výchova typu jeden rodič=jeden jazyk předpokládá dostatečnou motivovanost dítěte pro používání obou jazyků. Toto jedinec svou odpovědí potvrdil.

Respondent dále vyvrací tvrzení, že metoda jeden rodič=jeden jazyk bývá spojována s nemalým úskalím. Tím je myšlen fakt, že bývá ve společnosti brána jako neslušná ve chvíli, kdy ostatní nerozumí jazyku, kterým dítě s jedním ze svých rodičů hovoří. Dodává, že se s negativním postojem vůči jejich bilingvní výchově nikdy nesešel. Kladný přístup okolí k bilingvní výchově je jedním z podstatných klíčů vedoucích k úspěšnosti takovéto výchovy. I sám dotazovaný vyjadřuje, že na dvojjazyčné výchově vidí jen samé kladné stránky. Oceňuje ji a vnímá ji jako velmi účinný model pro přirozené se učení jazyku. Vysloví také přání, že by se mu líbilo, aby i jeho děti jednou vyrostly v dvojjazyčném prostředí a on tak mohl bilingvní výchovu předat dále. Potvrzuje rovněž jeden z mnoha známých kladů bilingvismu, kterým je růst společenského statusu ve společnosti. Ve své kariéře dokáže uplatnit přirozené přepínání mezi jazykovými kódy, kterému je od malička vystaven. Respondent ovšem také zmiňuje důležitost studia a memorování si, kterým prochází monolingvisté věnující se studiu čínského jazyka.

Jako negativní důsledek bilingvní výchovy se uvádí nevědomé míchání jazykových kódů ve výpovědi dítěte. To bývá spojováno s vžitým předsudkem, že bilingvní děti se ani jednomu jazyku nemohou naučit stoprocentně. Dotazovaný zmiňuje, že někdy i v hovorech s matkou použil české slovo. Toto však nelze přisuzovat nezáměrnému a nechtěnému přepínání jazykových kódů, před kterým varují odpůrci dvojjazyčnosti,

nýbrž praktickému využití jednoho jazyka ve chvíli, kdy druhý jazyk pokulhává. Využití českého slova si chlapec dobře uvědomoval a volil jej vědomě ve chvíli, kdy jej potřeboval. Z odpovědí však odhadujeme respondentovo dnešní plné ovládnutí čínštiny bez „zamotávání“ českého jazyka do čínských vět. Nikoliv k míchání, ale vědomému střídání jazykových kódů dochází u dotazovaného během konverzace se stejně bilingvními lidmi, kterým ve svém okolí několik zná. Tento jev je častý a praktický, slouží k trefnějšímu a rychlejšímu vyjádření se.

U jedince nebyla zaznamenána poměrně častá fáze, kdy po určité období dítě odmítá jeden z jazyků používat. Uvádí, že se mu dvojjazyčná výchova naopak vždy líbila.

- **Vztah k čínštině a Číně**

Dalším významným faktorem bilingvní výchovy je silná vazba toho rodiče, jehož jazykem se nemluví v okolní společnosti na zemi jeho původu. V tomto případě se jedná o respondentovu matku a její vztah k Číně, tedy k zemi, kde se narodila a vyrůstala. Její vztah dotazovaný popisuje jako vřelý, jeho matka si denně telefonuje se svými rodiči stále žijícími v Číně, často zemi původu navštěvuje, svou kulturní identitu si uchovala. Ač se zdá, že respondentova matka vyloženě nepřenášela do českého prostředí čínské tradice či například slavení svátků, vlastním charakterem a kulturní identitou synovi předávala kousky čínské mentality. To mohlo v dítěti utvářet dojmy o smýšlení a chápání věcí každodenního života i jiným způsobem než českým.

Matčín silný vztah k původní kultuře můžeme vysledovat i z faktu, že ač její syn dostal po narození v České republice české jméno, během dětství ho oslovovala také čínskými přezdívkami či zdrobnělinami. Přejmenovávání bilingvních dětí je zajímavým fenoménem. Čínské jméno respondentovi vymyslel jeho dědeček. Pozoruhodné je, že z domácího oslovení se stalo i jeho profesní jméno, které v současnosti využívá při kontaktu s Číňany. Toto oslovení vzniklo na etymologickém základu.

Ze získaných dat vyplývá, že čínština byla jedinci aktivně předkládána jeho matkou, která kladla důraz na učení a zlepšování daného jazyka mnoha dostupnými prostředky. Tím, že na něj hovořila svým mateřským jazykem, mu zajistila neustálý kontakt s čínštinou. Díky její pečlivosti i zábavným a rozličným formám, kterými tento jazyk synovi předávala, bylo zajištěna internalizace jazyka. Dotazovaný taktéž zmiňuje, že jeho učení se čínskému jazyku nikdy neprobíhalo nijak systematicky, bylo plynulé a přirozené.

Zdůrazňuje však důležitost samostudia jazyka v případech, kdy chce mít člověk vyšší a odbornější úroveň jazyka, který je mu předáván a není jazykem okolní společnosti.

Svůj vztah k zemi původu matky dotazovaný popisuje jako nejednoduše uchopitelný. Něco na zemi oceňuje, s jinými aspekty nesouhlasí. Nicméně lze vidět, že má o Číně svůj ucelený obraz. Tento postoj si utvořil nejen z toho, co mu matka předala, ale také ze svých vlastních zkušeností získaných na základě své profese. Potvrzuje tak jednu z výhod bilingvismu, kterou je větší možnost a přístup k poznání jiné kultury a společnosti. Na území Číny má dodnes svou rodinu z matčiny strany. Nicméně kromě ní v pevnině Číny jiné blízké nemá. Respondent uvádí, že své zázemí i okruh přátel pociťuje primárně v České republice.

Z popisu respondentovy situace jazykových dovedností čínštiny vyplývá že všechny nejsou na stejné úrovni. Svým jazykem, který není jazykem okolní společnosti, se dokáže velice dobře domluvit, naopak v psaném projevu pociťuje mezery. Využívá pro něj jednodušší formy, píše pomocí informačních technologií. Co se týče poslechového a čteného projevu, respondent zdůrazňuje, že záleží na odborném zaměření. S každodenními projevy na bázi běžné komunikace nemá problém, na ty složitější by se musel jazykově odborně připravit.

Využití čínštiny mimo dosah matčiného působení bylo pro jedince během dětství spíše výjimečnou příležitostí. Časté navštěvování čínských škol či jazykových kroužků, které bývá pro čínské přistěhovalce a jejich rodiny charakteristické, u této rodiny nezaznamenáváme. Respondent také popírá časté tvrzení, že se čínští přistěhovalci se svými rodinami drží u seskupení krajanů a jejich komunita je spíše uzavřená. Svou roli v této skutečnosti zajisté hraje role otce, který svou manželku i se synem přivedl do své kultury, vše jim tak mohl ukázat a seznámit je s ní. V současnosti jedinec využívá čínštinu ve velkém rozsahu. Mimo komunikaci s matkou a pracovní prostředí čínsky navíc hovoří i s lidmi z čínské komunity v Česku. Jelikož uvádí, že v dětství se s čínskými krajanými moc nestýkali, pravděpodobně s nimi navázal kontakt až během dospívání či dospělosti. Komunikace s jeho přáteli z Taiwanu a Honkongu se zdá být specifická. Nicméně i s těmito lidmi respondent čínštinu využívá. Jejich mezinárodní a mezikulturní přátelství vykazuje v komunikaci známý oblíbený jev, kdy si každý z účastníků chce procvičit svůj nemateršský či nedominantní jazyk.



Za dalšího důležitého činitele dvojjazyčné výchovy je považována prestiž druhého jazyka v zemi pobytu. Sám respondent čínštinu považuje za něco unikátního a osobně ji vztahuje ke svému profesnímu vývoji.

- **Školní prostředí a volný čas**

Nástup do školy znamená nejen pro bilingvní dítě velký životní mezník. Ovšem obzvláště u něj je důležitý, neboť může ovlivnit jeho budoucí jazykový vývoj. Co se týče jazyku vzdělávacího procesu, dotazovaný byl ve stejné situaci jako ostatní čeští žáci. Nenavštěvoval žádnou školu se specifickým vyučovacím jazykem, byl součástí českého vzdělávacího systému. I věk nástupu na základní školu se u něj nijak nelišil od českých vrstevníků.

Zkoumaný bilingvní jedinec ve škole nikdy neměl problémy v hodinách češtiny. Z jeho výpovědi lze usuzovat, že došlo k plné integraci mezi žáky ve třídě. Dosahoval také podobných výsledků jako jeho spolužáci, české monolingvní děti. Jedinec tak vyvrací všelijaké názory o negativním dopadu bilingvní výchovy na školní docházku dítěte.

Matematika bývá brána jako předmět, který mají většinou děti z přistěhovaleckých rodin nejraději, neboť v něm mohou vyniknout i bez dokonalých jazykových dovedností. Ty však dotazovaný nepostrádal, což lze přisuzovat tomu, že byl bilingvně vychováván již od narození a to ve smíšeném česko-čínském manželství. Namísto matematiky k jeho nejoblíbenějším předmětům patřil zeměpis.

Volný čas v dětství trávil především v rodinném kruhu, což bývá pro potomky přistěhovalců časté. Co se týče čínského jazyka, zdá se to být výhodou. Byl mu tak zajištěn téměř neustálý kontakt s matkou, a navíc tak i mohlo docházet k celkovému zpevnění rodinných vazeb. Nicméně zmiňuje i kroužky, které navštěvoval. Tímto popírá, že by děti přistěhovalců netrávily volný čas se svými vrstevníky a žily spíše v uzavřené komunitě. O přípravných kurzech na střední školu, kterou čínští přistěhovalci pro své děti často volí, se nezmiňuje. Jedinec netrávil v dětství čas s kamarády s čínským původem či z česko-čínských rodin. Tento fakt poukazuje na to, že se jeho matka nesnažila pohybovat v čínské komunitě a integrovala se do české společnosti. Jeho kamarádi z dětství byli Češi. Ke svému dnešnímu využití volného času dodává, že si je vědom důležitosti začlenění čínštiny. Nicméně přiznává, že ji například pro sledování médií či celkově ve svém volnu moc nevyužívá.

### 3.1.3.2. Závěr

Dotazovaný oceňuje, že mu byla dána bilingvní výchova. Vnímá ji jako obrovský přínos. Na základě toho, že se díky ní dnes i živí, lze usuzovat, že proběhla úspěšně. Toto tvzření podporuje také velké množství faktorů, které rodina dodržela a které jsou považovány za klíč k udržení bilingvismu u dítěte. Rodina dodržela mnohé z faktorů pro udržení bilingvismu u dítěte, a to: stanovení si bilingvní strategie již hned na počátku a její důsledné dodržování či zajištění dítěti dostatku kontaktu s oběma jazyky. Na základě dodržení mnoha z faktorů úspěšné bilingvní výchovy a především dnešní jedincově jazykové vybavenosti lze říct, že se rodičům bilingvní výchova jejich dítěte vydařila. Komunikace probíhá plynule a v případě problémového vyjádření hledá jiné cesty, aby si v daném jazyce poradil. Na základě těchto faktů a také na základě skutečnosti, že se respondent dnes živí jako tlumočnick čínštiny, lze usuzovat, že dvojjazyčná výchova byla úspěšná. Dotazovaný nicméně zmiňuje i určitá omezení své dvojjazyčnosti. Verbální projev je u jedince na vysoké úrovni, ale sám na sobě spatřuje mezery v psané formě jazyka. V závěru rozhovoru jedinec oceňuje výhody bilingvní výchovy jako prostředku k jeho dosavadnímu kariérnímu úspěchu a projevuje přání do budoucna své děti také vychovávat bilingvně.

### **3.1.4. Skupinový rozhovor s bilingvní rodinou**

Pro sběr dat o situaci dvou dívek z bilingvní rodiny byl zvolen skupinový rozhovor, jehož se účastnil i jejich otec. Důvodem byl věk obou účastnic, z nichž především jedna, 7letá, ještě nedokázala problematiku dvojjazyčnosti sama zhodnotit a porozumět jí. Stávalo se také, že se do rozhovoru nezapojovala a odpovídala jen zřídka. Otec tak u některých dotazů mohl dovysvětlit výpovědi obou respondentek a taktéž přispět svými poznatky. Rodina vznikla uzavřením manželství mezi Čechem a Číňankou. Nejprve žila a pracovala v Anglii, jejich první dcera byla po tuto dobu vychovávána prarodiči v zemi původu matky, v Číně. Bilingvně (potažmo trilingvně) začala být vychovávána ve chvíli, kdy se rodina rozhodla přesídlit do České republiky, dnes je jí 13 let a chodí na základní školu do sedmé třídy. Druhá dcera byla narozena ještě v Anglii, bilingvně (trilingvně) však byla vychovávána od velmi útlého věku. Nyní navštěvuje druhou třídu. Do bilingvní výchovy obou mateřských jazyků rodičů byla včleněna také angličtina, neboť ta se pro rodinu po určitý čas stala jazykem okolní společnosti. Dnes rodiče žijí odděleně, dcery tak bydlí u matky a otce střídavě.

Otec obou respondentek uvedl, že se u nich vlastně jedná o rodinu trilingvní. Rozhovor byl však zaměřen na problematiku bilingvismu, byl věnován jazyku čínskému a českému.

Respondentka č.1 = starší dívka

Respondentka č.2 = mladší dívka

#### 3.1.4.1. Výsledky šetření

- **Bilingvní výchova**

Tato rodina si jako strategii bilingvní výchovy zvolila taktéž metodu jeden rodič=jeden jazyk. Je důležité zmínit, že dvojjazyčná výchova nebyla u obou dívek do života začleněna hned, ale až během dětství. Odborníci uvádějí, že nejúčinnější bývá, když je dítě vystaveno oběma jazykům již od narození. Přestože tomu tak u starší respondentky nebylo, je možné konstatovat, že dvojjazyčná výchova probíhá prozatím u obou dcer úspěšně. S oběma rodiči se jejími mateřskými jazyky domluví.

Otázka zemí, kde se respondentky narodily a strávily první roky svého života, je složitá. Ani jedna z nich se nenarodila na území naší republiky. Pro respondentku č.1 byla v prvních letech dle země pobytu dominantní čínština, dnes je tomu čeština, i když se jí začala učit až během dětství. Respondentka č.2 byla kombinací čínského a českého jazyka vystavena ve věku asi dvou let. Strategie bilingvní výchovy se proto v této rodině v průběhu let měnila. Lze říct, že respondentka č.1 vyrůstala až do svých 6ti let v monolingvní domácnosti. Poté se na čas ocitla v prostředí s angličtinou jakožto jazykem okolní společnosti, otec na ni také mluvil anglicky, matka čínsky. Další změna nastala ve chvíli, kdy se rodina rozhodla odstěhovat do České republiky. V té chvíli ji začal otec učit česky a přešel i na komunikaci v češtině. Po příchodu do České republiky se tak čeština pro respondentku stala jazykem nejen pro komunikaci s otcem a prarodiči, ale i jazykem okolní společnosti a jazykem, ve kterém se vzdělávala. Mladší respondentka prožila změnu strategie bilingvní výchovy jen jednou, a to ve chvíli, kdy se rodina stěhovala z Anglie do Česka. Předtím na ni matka mluvila svým mateřským jazykem, zatímco otec jazykem okolní společnosti, ve které se pohybovali, tedy angličtinou. Po příchodu do České republiky se začala pohybovat i v prostředí českém, česky na ni začal hovořit i otec a širší rodina. Čeština se pak stala i pro ni jazykem vzdělání.

Klíčová otázka, jakým jazykem spolu budou hovořit rodiče bilingvní rodiny, byla vyřešena volbou anglického jazyka. Tímto rozhodnutím se proto rodina stává trilingvní. Rodiče nesplňují jeden z podstatných faktorů pro úspěšnou dvojjazyčnou výchovu, kterým je ovládnutí mateřského jazyka partnera. Matka se plynule česky hovořit nenaučila, přestože již na našem území žije několik let. Nejen že jí k českému jazyku chybí vztah, k jeho studiu neměla ani žádnou motivaci. V pracovním prostředí se domluví anglicky, s dětmi čínsky a s manželem a okolní společností také anglicky. Nicméně několik českých frází již od dětí a okolní společnosti pochytila. V situacích nutnosti tak dochází k jednoduché interakci v českém jazyce. Otec uvádí, že iniciativu naučit se čínsky projevil, ovšem z důvodu nedostatku rodinného času nebyla realizována. Tato situace nahrává teorii říkající, že v takovémto případě je šance na zvládnutí výchovy v bilingvním prostředí malá. Je však nutno dodat, že dnes již rodiče spolu nebydlí. Fakt, že spolu hovoří anglickým jazykem, proto dvojjazyčnou výchovu dětí pravděpodobně moc neovlivní.

S příchodem druhého dítěte musela rodina řešit otázku jazyka, kterým mezi sebou budou děti komunikovat. Zvolení češtiny lze zřejmě připisovat skutečnosti, že když došlo k prvním slovům u druhorozené dcery, rodina již žila v České republice. Jazyk komunikace mezi sourozenci je tak určen jazykem okolní společnosti. Co se rozvržení prostoru pro kontakt s oběma jazyky týče, nezdá se být v rovnováze, ač by to bylo pro úspěšné udržení dvojjazyčnosti ideální. Vzhledem k tomu, že jsou rodinné vztahy z matčiny strany omezeny, se obě respondentky dostávají do kontaktu s čínštinou primárně pouze při hovorech s matkou. Fakt, že s čínskými prarodiči nejsou dívky v kontaktu, v tomto ohledu zvyhodňuje jazyk český. Ten obě využívají pro konverzaci mezi sebou navzájem, s otcem, s rodinou ze strany otce, v okolní společnosti a kamarády. Taktéž je jejich vzdělávacím jazykem.

Důvod příchodu do České republiky není ekonomického rázu, který bývá pro čínské přistěhovalce častý. Matčinu touhu pracovat můžeme dát do paralely se skutečností, že o respondentku č.1 se v prvních letech života starala babička s dědečkem. Můžeme tak sledovat jistý vzorec přebraný ze země jejího původu. To, že o děti pečují prarodiče, zatímco jdou rodiče mimo domov za prací, není v Číně neobvyklé.

Rodiče vychovávající své děti bilingvně musí dobře zvážit, kdo s jakým jazykem bude s dětmi trávit čas. Kontakty s oběma jazyky by měly být v nejlepším případě

vyrovnané a především dostatečné. Lze sledovat rozdílnost v tom, s kým respondentky trávily více času v předškolním věku. U respondentky č.1 to byli prarodiče v Číně. Tou dobou se česky ještě vůbec neučila, o dostatečném kontaktu s oběma jazyky se tedy nedá hovořit. S její mladší sestrou nejprve více času trávila matka, která na ni mluvila čínsky. Po příchodu do ČR to byl spíše otec a jeho rodiče. Respondentka č.2 se tak pohybovala do svých dvou let v prostředí angličtiny, kontakt s čínštinou jí byl zajištěn prostřednictvím promluv matky a česky na ni mluvil otec. V dalších předškolních letech trávila čas už v České republice, doma s ní zůstal otec. Je možno předpokládat, že v tuto chvíli čeština nabyla ambicí stát se jejím primárním jazykem. Pro jazykový vývoj dětí je zcela nezbytná přítomnost rodičů především do 4 let jejich věku. Tento aspekt u respondentky č.1 dodržen nebyl, nicméně i přesto byla dominantnost čínštiny zcela nahrazena češtinou. Čínština je dnes u obou dotazovaných redukována primárně na komunikaci s matkou. Otázkou zůstává, zda-li i tato komunikace zajistí dostatek prostoru pro nedominantní jazyk.

Motivace dítěte představuje jeden z hlavních předpokladů úspěšné dvojjazyčné výchovy. V rodině, kde každý z rodičů mluví na dítě svým mateřským jazykem, se dostatečná motivace dítěte předpokládá. Proces vštěpování i využívání obou jazyků byl i u respondentek nenucený, přirozený. Dotazované tak potvrdily tezi, že u strategie jeden rodič=jeden jazyk dostatečná motivace nechybí.

To, že se dotazované nesetkaly s negativním ohlasem na dvojjazyčnost, je podporujícím aspektem pro jejich dvojjazyčný vývin. Názor okolí je důležitý. Dotazované se s negativními zkušenostmi nesetkaly, přestože používají metodu jeden rodič=jeden jazyk. Ta s sebou nese situace, ve kterých okolí nerozumí jazyku, jakým zrovna děti mluví s rodičem, jehož mateřský jazyk není jazykem okolní společnosti. U respondentek to můžou být například čeští prarodiče, kteří nerozumí jejich konverzaci s matkou. Přestože se uvádí, že právě proto se tato metoda setkává se zápornými komentáři, kladné zkušenosti dotazovaných tuto teorii nepotvrzují. Podstatné je, jak otázku dvojjazyčné výchovy vnímají i její samotní aktéři. Rodina jako celek by se na tomto stanovisku měla shodnout. V této rodině je to především otec, který otázku bilingvního vývoje svých dětí vnímá výhradně pozitivně.

Při příchodu rodiny do České republiky začal respondentku č.1 otec učit český jazyk od základů. Dcera na toto období vzpomíná kladně a proces vštěpování si češtiny

mezi své jazykové kompetence popisuje jako bezproblémový. Strategii tohoto procesu si určil otec sám. Mezi způsoby osvojování si jazyka bylo i čtení českých knih a psaní psacím písmem v českých písankách. Ve chvíli, kdy dívka nastoupila do české školy, se otec dceři hodně věnoval. Veškerou učební látku si spolu překládali a vysvětlovali. Postupně tak slovní zásoba respondentky č.1 sílila a její využívání se stalo přirozeným. Dnes se jazyková situace češtiny u obou respondentek nezdá být odlišná od dětí české majority. Lze tedy konstatovat, že přestože se respondentka č.1 začala učit česky až během svého dětství, dosáhla úrovně svých českých monolingvních vrstevníků.

Pro obě respondentky je čeština dominantním jazykem. To se v průběhu dětství měnilo. U dotazované č.2 jím v prvních dvou letech života byla angličtina, když však začala souvisle mluvit, rodina již žila v České republice a český jazyk se tak stal jazykem i jejích výpovědí. U respondentky č.1 jím byla nejprve čínština, poté po určitý čas angličtina a dnes je jím český jazyk. U této poslední změny jistě sehrála roli otcova svědomitá a důsledná příprava. Nebývá neobvyklé, že slova dominantního jazyka pronikají do výpovědí v jazyce druhém. Tento jev je potvrzen i u respondentek. K jevu opačnému ovšem nedochází.

Každá dívka měla odlišnou startovní pozici. Respondentka č.2 měla tu výhodu, že si oba jazyky mohla osvojovat simultánně. Měla by tak získat větší předpoklady pro úspěšnost dvojjazyčného vývinu. Nicméně za výhodu respondentky č.1 lze považovat fakt, že na její jazykový vývin může mít pozitivní dopad těch několik let, které strávila v Číně. Roky tamní školní docházky tak mohou mít kladné důsledky například v záležitosti čínského písma. Lze předpokládat, že i díky školním létům v Číně dodnes nějaké znaky umí, přestože je již aktivně nepoužívá.

Během dvojjazyčné výchovy by neměl být na dítě vyvíjen tlak. Je důležité mít na paměti, že jeho jazykový vývoj je přirozený a individuální. Zdá se, že matka, ač s dobrým úmyslem, zvolila nesprávnou metodu učení psané formě čínského jazyka. Respondentka č.1 o čínské písmo neprojevovala zájem, který přerostl v nechuť právě ve chvíli, kdy na ni byl vyvíjen nátlak. Dvojjazyčné děti obecně v takovýchto chvílích mohou začít stagnovat a vytvořit si jakýsi odmítavý přístup. Jiné je období, ke kterému může během bilingvní výchovy dojít přirozeně a to, že dítě bezdůvodně přestane jedním jazykem odpovídat. Toto období však zase přirozeně i vymizí. Takovéto období u respondentek nezaznamenáváme. Přestože dívčin negativní vztah k psané formě čínského jazyka je

možné sledovat dodnes, pokud se mu přeci jen bude v budoucnu učit, je pro ni výhodou, že může stavět na pevném základě. O ten se může opřít díky rokům stráveným v čínské škole.

Lze sledovat, že rodina strategii bilingvní výchovy nedodrží striktně a příliš důsledně. Dle slov respondentky č.2 s matkou hovoří někdy anglicky a někdy čínsky, bez nějakých pravidel či řádu. Říkají, že je to přirozené. Je ovšem možné, že se jedná jen o fázi, ve které takto bilingvní děti mluví před tím, než si uvědomí rozdílnost dvou jazykových oblastí, které je nutné od sebe oddělit.

- **Vztah k čínštině a Číně**

Mezi zásadní body určující, zda bude dvojjazyčná výchova úspěšná, se řadí i vztah toho rodiče, jehož mateřským jazykem se v okolní společnosti nemluví, k zemi jeho původu. Matka respondentek neztrácí kontakt se svým rodným jazykem, ovšem silnou vazbu na zemi původu zřejmě nemá. Matčin kontakt s čínskými přáteli a rodinou je udržován pouze formou informačních komunikačních zařízení, do země svého původu nejezdívá ani ona, ani respondentky. Navíc se svými rodiči komunikuje jen zřídka. Tím je omezena i komunikace mezi dětmi a prarodiči, která by jim mohla zprostředkovat další prostor pro užití čínštiny. Dotazované taktéž nezmiňují, že by se jim matka snažila předat nějaké čínské zvyky či tradice. Tato skutečnost představuje další znevýhodňující faktor jejich bilingvní výchovy. Lze předpokládat, že pokud se na ně nebude matka snažit přenést svou původní kulturní identitu, vyrostou, ač bilingvně, v českém prostředí a s českou náturou.

Respondentka č.1 v Číně prožila léta svého raného dětství, dnes se však zdá, že většinu zážitků a zkušeností již zapomněla. Od té doby, co se přestěhovala, do čínské země zavítala pouze jednou, a to kvůli nevyhnutelné rodinné události. Respondentka č.2 tehdy návštěvu absolvovala s ní, ovšem pro ni tato událost představuje první a poslední návštěvu země matčina původu. Navíc si z ní nic nepamatuje. Zřejmým důsledkem je fakt, že v Číně nemají žádné přátele. Tyto skutečnosti potvrzují slabé vazby na kulturu, ze které jejich matka pochází. Nutno ovšem podotknout, že svou roli může v tom, že rodina Čínu nenavštěvuje, hrát i velká vzdálenost mezi státy.

V naší zemi se matka respondentek pohybuje v čínské komunitě, čímž potvrzuje známou představu o tom, že čínské síťové vazby jsou silné. Kromě toho má však i české

přátelé. Respondentky v komunitě mnoho přátel nenalézají. Navíc s jednou kamarádkou, kterou odsud mají, hovoří česky.

Čínský jazyk je tedy u dívek využíván pouze pro komunikaci s matkou a některými jejími přáteli. V bilingvní výchově je nezbytné věnovat více pozornosti tomu jazyku, který je ve slabší pozici. To ovšem tato rodina příliš nesplňuje. Matka používá čínštinu jako jazyk komunikace s dětmi, více pozornosti jí však nevěnuje. Nicméně z odpovědí dotazovaných vyplývá, že na tom, aby se naučily dobře čínsky, matce záleží. Co se jazykových dovedností týče, u respondentky č.1 dominuje hlavně porozumění, na dobré úrovni má i vyjadřovací schopnosti. Po opuštění Číny byl však přerušen kontakt s psanou formou jazyka. Znakům se neučila, neopakovala si je, aktivně je nepsala. Dotazovaná č.2 psát neumí kromě několika znaků vůbec, psaná složka jazyka u ní nebyla rozvíjena. Chybí jí tedy jedna z důležitých jazykových produktivních dovedností, bez níž lze těžko označit její znalost jazyka za kompletní.

Prestiž čínštiny, jenž představuje další předpoklad pro udržení bilingvismu u dítěte, otec vnímá. Ovšem čínský jazyk se mu zdá být v české společnosti upozadřován. Dáno je to možná i místem jejich bydliště. Rodina se usadila mimo velká města České republiky, kde je pravděpodobnost, že by někdo v okolí čínsky mluvil či se čínskému jazyku učil, malá.

Matka pro děti nepoužívá žádných čínských oslovení. Respondentka č.2 dostala při narození české jméno, které používá dodnes. Žádnou čínskou variantu nemá. Respondentka č.1 dostala v porodnici čínské jméno. To bylo její jediné v prvních šesti letech života. Po příchodu do Anglie získala jméno anglické. Otec uvádí, že si přesně nevzpomíná, kde na něj přišli, ale že pravděpodobně jí ho dali asi ve škole. Existuje tvrzení, že pokud přichozímu dítěti dá místní jméno učitel, může to mít vliv na jeho identitu. Dle odborníků by toto učitel neměl dělat, dítě a jeho rodina by si v případě, že by nové jméno chtěli, měli vymyslet sami. Nicméně otec říká, že v Anglii je toto běžné. Po příchodu do ČR se její anglické jméno automaticky počestilo, a dnes respondentku všichni oslovují jeho českou verzí. Dnes čínské jméno používá pouze formálně, nikdo jí jím neoslovuje.

- **Školní prostředí a volný čas**

Nástup nejen bilingvního dítěte do školy je zásadní okamžik, který může mít na jejich budoucnost vliv. U dvojjazyčných žáků to platí dvojnásob, jelikož školní prostředí



může ovlivnit jejich další jazykový vývin. Věk nástupu do školy respondentky č.2 byl obvyklý jako u většiny jejich vrstevníků a byl realizován v České republice. Pro dotazovanou č.1 začala školní docházka v Číně. Zde ve škole strávila rok a poté ji čekal další rok ve škole anglické. Čínské děti po příchodu do nové země ve škole často opakují jeden ročník, aby získaly prostor pro adaptaci na nové prostředí a mohly se soustředit jen na nový jazyk, a ne na nové vědomostní poznatky. K tomu u respondentky došlo po příchodu do Anglie. Když se ovšem rodina usadila v naší zemi, pokračovala v české škole do druhé třídy. Možností, do jakého ročníku příchozího žáka cizince zařadit je spousta, a české školy se v jejich volbě liší. To, že se stala součástí třídy svých věkových vrstevníků, dost možná napomohlo procesu integrace do nového prostředí, jenž proběhl bezproblémově. O to větší pozornost výuce českého jazyka však musela projevit její rodina čili otec a čeští prarodiče.

Přestože se uvádí, že bilingvní děti často navštěvují školská zařízení se specifickým vyučovacím jazykem, u respondentek tomu tak nikdy nebylo. Nechodily ani na žádné kurzy čínštiny navíc, což bývá pro děti čínských přistěhovalců typické. I tato skutečnost pravděpodobně napomohla k bezproblémové adaptaci na nové prostředí, a především k jejich jazykové asimilaci.

Nástup do školy u respondentky č.1, která do Česka přišla jen s malými znalostmi češtiny, proběhl bez větších komplikací. S vyučovací látkou i českým jazykem ji v té době musel hodně pomáhat otec. Přístupoval k tomu velice svědomitě, tudíž je možné říci, že i díky tomu se dívka do třídy úspěšně začlenila a vyučovací látka pro ni postupem času přestala být oříškem. Uvádí, že jak učitelé, tak i spolužáci měli vstřícný přístup. Pro úspěšné včlenění nového žáka cizince do kolektivu je důležité, aby ho učitel spolužákům představil a uvedl. Roli hrál pravděpodobně i fakt, že na prvním stupni se obecně dítě cizinec lépe včlení. Na druhém stupni jazyková bariéra představuje větší problém, neboť žáci již mezi sebou vedou hovory na rozličná témata. Na prvním stupni v navazování kontaktu se spolužáky jazykové schopnosti až tak velkou roli nehrají. Přestože jim respondentka č.1 nejprve nerozuměla, multikulturní klima ve třídě bylo přívětivé a čeští žáci velice nápomocní. Je možné, že je ke vstřícnému přístupu k nové spolužačce přicházející z ciziny jejich učitel namotivoval. Učitelé respondentky č.1 jsou tak dobrým příkladem pro ostatní, jak k příchodu žáka z ciziny přístupovat. Odborníci uvádějí, že na to naši pedagogové dost připraveni nejsou.

Obě respondentky uvádí jako svůj oblíbený předmět ve škole výtvarnou výchovu. Mezi klady bilingvismu u dětí, které odborníci uvádějí, je údajně i fakt, že dvojjazyčné děti mívají tvořivější myšlení. To by mohlo zapříčinit, že jsou obě dotazované na výtvarnou výchovu nadané. Respondentky naopak vyvrací předpoklad, že asijské děti mívají zálibu v matematice, ve které není kladen důraz na jazykové dovednosti a dává tak prostor vyniknout všem.

Ve volném čase navštěvují obě respondentky spoustu zájmových kroužků. Vyvrací tím představu o izolovanosti a malé participaci na neformálním vzdělávání dětí čínských přistěhovalců. Respondentka č.1 taktéž našla zálibu v četbě. U této rodiny neplatí teze, že děti přistěhovalců se drží mimo společnost, a že se dbá jen na jejich školní povinnosti či na setkávání v komunitě země původu. Obě sestry mají kamarády mezi českými vrstevníky.

#### 3.1.4.2. Závěr

Při skupinovém rozhovoru byli dotazováni otec a jeho dvě dcery. Rodina dnes používá model jeden rodič=jeden jazyk. Přestože se považuje za metodu nejúspěšnější, je třeba brát v potaz, že není dodrženo mnoho z faktorů úspěšné bilingvní výchovy. Mezi nimi lze jmenovat důsledné dodržování zvolené taktiky již od narození dítěte či předávání kulturního odkazu země toho jazyka, který není ve společnosti majoritním. Protože dotazovanými byly děti ve věku 7 a 13 let, nelze nyní jejich bilingvní výchově dělat závěry. Ta se může ještě vlivem mnoha faktorů během života měnit. Na druhé straně je nutno poukázat na fakt, že děti se s oběma rodiči domluví jejich mateřskými jazyky, tudíž se dá prozatímni dvojjazyčná výchova označit za úspěšnou. Navíc je nutné si uvědomit, že každá bilingvní výchova je individuální a specifická, a že děti mohou být různě bilingvní i v rámci jedné rodiny. Je proto těžké něčí dvojjazyčnou situaci hodnotit. Nicméně by do budoucna zřejmě bylo dobré věnovat více času a pozornosti čínskému jazyku, aby u dětí nezůstal jen v kompetencích hovorových vyjádření běžných záležitostí, ale aby jeho slovní zásoba rostla společně s respondentkami.

## 3.2. Shrnutí výzkumného šetření

Empirická část bakalářské práce je zaměřena na přímé dotazování zkoumaných osob více detailněji tak, aby bylo možné získat co nejvíce užitečných dat. Je využito několik forem rozhovorů podle charakteru respondentů. V této části jsou obsaženy zmíněné výzkumné metody potřebné pro tvorbu, sběr a zpracování dat z výzkumného šetření. Následně je věnována pozornost už konkrétním rozborům rozhovorů s respondenty. Zkoumán byl dospělý jedinec z dvojjazyčné rodiny a dvě bilingvní děti. Jako výhodu zvolení si pro rozhovor i dospělého jedince spatřuji fakt, že dospělý bilingvista dokáže svou výchovu již zhodnotit a na základě současného stavu a úrovně jeho jazyků lze pokládat jeho výchovu za úspěšnou či neúspěšnou. U dětí lze pouze z jejich dnešní situace předpokládat, jak se bude jejich jazyk vyvíjet dál, tento vývoj však může být ovlivněn mnoha dalšími faktory, a proto nelze nyní jejich bilingvní výchově a situaci dělat závěry.

Výzkumné šetření této práce se týká bilingvismu individuálního a primárního. Všichni dotazovaní bydlí v monolingvním státě (České republice), tudíž jedním z jejich osvojených jazyků okolní společnost nemluví (čínsky.) Taktéž jsou shodně vychováváni v rodinách vzniklých na základě uzavření smíšeného česko-čínského manželství. Jsou tedy s oběma jazyky v kontaktu přirozeně. Z hlediska věku, kdy byla u dotazovaných započata dvojjazyčná výchova, se ve výzkumném šetření jedná o bilingvismus infantilní a dětský. Všech respondentů se týká dvojjazyčnost dominantní, čímž se potvrzuje tvrzení, že se jedná o velmi obvyklý typ, naopak dvojjazyčnost vyvážená je spíše jen ideálem. Mezi respondenty se objevili jak ti s bilingvismem simultánním, tak i sukcesivním.

Na třech zkoumaných respondentech můžeme sledovat několik shodných jevů. Všichni respondenti byli vychováváni ve stejném typu bilingvní rodiny s metodou jeden rodič=jeden jazyk, která je obecně považována za strategii nejúspěšnější. Navzdory této úspěšné strategii se ukazuje, že všichni bilingvní jedinci mají potíž s čínským písmem, jedna z respondentek dokonce kromě několika znaků neumí čínsky psát vůbec. Pro obě rodiny s bilingvními dětmi byl důvod příchodu do české země rodinného charakteru. Česká republika představovala jednu ze dvou možností, kde žít, pokud se manželé chtěli usadit v zemi původu jednoho z nich. Všichni respondenti uvedli český jazyk jako svůj dominantní. Lze předpokládat, že to souvisí se zemí pobytu, kde je jejich dominantní jazyk zároveň i jazykem okolní společnosti. Shodli se také na tom, že bilingvismus vnímají převážně pouze kladně, díky němu se jim otevírají nové dveře možností.

Bilingvní respondenti také prokazují společné znaky, které se různí od obecných tvrzení o čínských dětech na našem území. Ani jeden z respondentů netráví/netrávil dětství v Praze, což může být jedním z důvodů, proč nikdo z nich nenavštěvoval čínskou školu. Přestože se matka respondentek druhého rozhovoru v čínské komunitě pohybuje, zdá se, že její dcery stejně jako respondent prvního rozhovoru většinu času v čínské komunitě netrávily. Její nejsilnější základy jsou taktéž v našem hlavním městě. Shodují se také v tom, že jejich účast na sousedské čínské kultuře v České republice nebyla nijak vysoká a sociální sítě s čínskými krajany spíše pasivní. Což pro čínské přistěhovalce nebývá typické. Některé z dvojjazyčných rodin se rozhodnou pro volbu neposlat své děti do mateřské školy. Ze strachu o rozvržení dostatku času s oběma jazyky raději zůstávají s dítětem doma. Tento jev u dotazovaných nezaznamenáváme. Nepotvrdili taktéž tezi, že většina čínských dětí tráví volný čas v prostředí čínského jazyka. Všichni měli dětství plné zájmových kroužků v prostředí českých učitelů a vrstevníků. Tímto také všichni respondenti popírají tvrzení, že pro děti čínských přistěhovalců je typická absence společně stráveného času s českými kamarády.

Zajímavé je si povšimnout, že přes mnohé nedodržení některých aspektů úspěšné dvojjazyčné výchovy, lze tyto výchovy u všech respondentů považovat za úspěšné. Všichni tři se dokáží domluvit oběma jazyky. Ovšem protože je bilingvismus otázkou míry, je důležité se zamyslet nad tím, že jedna z respondentek neovládá psanou formu čínského jazyka. Zatímco bilingvní výchovu (nikoliv jazykový vývin) dospělého respondenta z prvního rozhovoru lze považovat za ukončenou, vyhodnotit závěry jazykové situace dvojjazyčných respondentek z rozhovoru druhého zatím nelze. Na jejich cestě životem ji pravděpodobně může ještě ovlivnit řada další životních změn a rozhodnutí.

## 4. ZÁVĚR

Tato bakalářská práce představila děti z česko-čínského bilingvního prostředí. Jedná se o děti, které se narodily na našem území a byly tak vystaveny oběma jazykům již od narození, stejně jako o ty, které do naší země přišly v dětství a čeština se stala součástí jejich života až později. Bilingvní výchova vystavuje celou rodinu velké výzvě, která se však díky správnému přístupu může setkat s úspěchem. Cílem této práce bylo podat obraz o jazykové situaci bilingvních dětí z takovýchto česko-čínských rodin.

Teoretická část této práce shrnula problematiku bilingvismu a zaměřila se na některé jeho druhy. Představila různé typy a strategie dvojjazyčné výchovy, které jdou ruku v ruce s rodinnou situací těch, kteří se pro ni rozhodnou. Pojednávala také o česko-čínských dětech na našem území. Popsán byl fenomén příchodu a způsobu integrace čínských přistěhovalců do ČR. Především pak bylo zkoumáno, jak si na české prostředí zvykly jejich děti. Tato část zmínila i školní prostředí česko-čínských bilingvních dětí, stejně jako využití jejich volného času. Jedná se totiž o aspekty, které na jejich jazykovou situaci působí.

Empirická část byla věnována výzkumnému šetření, které bylo specifikováno jako kvalitativní. Jejím úkolem bylo propojit tvrzení odborníků s odpověďmi získanými prostřednictvím rozhovorů s jedinci, kteří vyrostli v bilingvní rodině. Bylo zjišťováno, která z těchto tvrzení o dvojjazyčné výchově a dětech čínských přistěhovalců jsou platná i pro účastníky šetření, a která ne. Dotazovanými byli jak děti, tak i dospělí. V této části byly stanoveny tři tematické okruhy, jichž se výpovědi respondentů týkaly. Prvním z nich byla bilingvní výchova. Tento okruh komentoval strategii dvojjazyčné výchovy a mnoho z uváděných faktorů pro úspěšné zvládnutí bilingvismu. Všiml si toho, které z těchto faktorů byly v rodinách bilingvních dětí dodrženy. Druhou tematickou oblastí byl jedincův vztah k čínštině a Číně. Věnovala se sociolingvistickému přizpůsobování se čínských přistěhovalců a jejich dětí. Zkoumala vazby na zemi původu jednoho z rodičů a také stav čínského jazyka, jenž byl shodně všemi respondenty označen za jazyk nedominantní. Třetí okruh byl vymezen pro školní prostředí a volný čas dvojjazyčných dětí, neboť sociální kontexty mají na jazykovou situaci rovněž velký dopad.

Práce se snažila komplexně shrnout to, co vše má na jazykový vývin a situaci česko-čínských dvojjazyčných dětí vliv. Takové děti se totiž nemusí vypořádat pouze s výzvou samotného bilingvismu, ale také s mnoha jazykovými a kulturními odlišnostmi.

## 5. RESUMÉ

The purpose of this bachelor's thesis is to describe language situation of children who live in Czech-Chinese families, which means in daily bilingual environment. It focuses on the position of these bilingual children and it mentions the social conditions which have an influence on their language. The theoretical part consists of a description of the bilingual phenomena and some strategies of bilingual upbringing. Moreover, this part describes circumstances surrounding the integration of children from Chinese incomers families into the Czech environment. The practical part is focused on interviews with individuals who are brought up in bilingual families. We have looked into the linguistic conditions and family and social relations, which all together influence their language situation.

**Key words:** bilingualism, bilingual upbringing, integration, Chinese incomers, school environment

## 6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARNA, LaRay M. *Stumbling Blocks in Intercultural Communication. Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth, Me.: Intercultural Press, c1998, s. 173-189. ISBN 978-1-877864-62-9.

Bilingvní děti bývají otevřenější. *Rodiče vítáni: magazín o všem podstatném ve vzdělávání* [online]. 23.7.2012 [cit. 2019-03-10]. Dostupné z:

<https://www.rodicevitani.cz/nezarazene/bilingvni-deti-byvaji-otevrenejsi/>

ČERNÍK, Jan. Číňané v ČR: Symbolická komunita na cestě ke skutečnému společenství. *Migraceonline.cz: Portál pro kritickou diskuzi o migraci v České republice a v zemích střední a východní Evropy* [online]. 15.7.2003 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: <https://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/cinane-v-cr-symbolicka-komunita-na-ceste-ke-skutecnemu-spolecenstvi>

DRBOHLAV, Dušan. *Migrace a (i)migranti v Česku: kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-039-1.

FELTIN-PALAS, Michel. Bilinguisme, immigrés et préjugés. *L'express* [online]. 28.11.2018 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: [https://www.lexpress.fr/region/bilinguisme-immigres-et-prejuges\\_2050843.html](https://www.lexpress.fr/region/bilinguisme-immigres-et-prejuges_2050843.html)

FISHMAN, Joshua A. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. LI, Wei. *The bilingualism reader* [online]. New York: Routledge, 2000, s. 74-81 [cit. 2019-04-16]. ISBN 0415213363. Dostupné z: [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/MEDIA150/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%BF%20-%202009%20\(%CE%B5%CE%B1%CF%81%CE%B9%CE%BD%CF%8C\)/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20\(2009%20-%20%CE%B5%CE%B1%CF%81%CE%B9%CE%BD%CF%8C\)/Fishman,%20Bilingualism%20with%20and%20without%20diglossia.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/MEDIA150/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%BF%20-%202009%20(%CE%B5%CE%B1%CF%81%CE%B9%CE%BD%CF%8C)/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20(2009%20-%20%CE%B5%CE%B1%CF%81%CE%B9%CE%BD%CF%8C)/Fishman,%20Bilingualism%20with%20and%20without%20diglossia.pdf)

GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982, ix, 370 s. ISBN 0-674-53092-6.

HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

HEREDIA, Eduardo. *Bilingualism: advantages and disadvantages in relation to cognitive development* [online]. 2015 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: [https://www.academia.edu/15084528/BILINGUALISM\\_ADVANTAGES\\_AND\\_DISADVANTAGES\\_IN\\_RELATION\\_TO\\_COGNITIVE\\_DEVELOPMENT](https://www.academia.edu/15084528/BILINGUALISM_ADVANTAGES_AND_DISADVANTAGES_IN_RELATION_TO_COGNITIVE_DEVELOPMENT)

HITTINGER, Anne-Laure. Le développement du langage chez les jeunes enfants bilingues. *Heureux comme Ulysse: Pour les parents expatriés, et leurs heureux enfants!* [online]. 2017 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://heureuxcommeulyse.com/developpement-langage-enfants-bilingues/>

HRDLIČKOVÁ, Zuzana. Dílčí postřehy o postojích českých učitelů k žákům z Vietnamu, Číny a Mongolska. BAREŠOVÁ, Ivona. *Současná problematika východoasijských menšin v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 98-109. ISBN 978-80-244-2645-7.

KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.

LI, Wei, Jean-Marc DEWAELE a Alex HOUSEN. *Opportunities and challenges of bilingualism*. New York: Mouton de Gruyter, 2002. ISBN 978-3110173055.

MACKEY, William Francis. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck, 1976. ISBN 978-2252018668.

MILROY, Lesley a Matthew J. GORDON. *Sociolingvistika: metody a interpretace*. Praha: Karolinum, 2012. Lingvistika (Karolinum). ISBN 978-80-246-2125-8.

MOORE, Markéta. *Číňané v České republice: 1992 – 2002, Zrod a fungování symbolické komunity*. [Online]. 2002. [2019-04-16]. Dostupné z: [http://cizinci.cz/repository/2200/file/cinane\\_v\\_CR.pdf](http://cizinci.cz/repository/2200/file/cinane_v_CR.pdf)

MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka, SCHÖLL, Lucie: *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Wolters Kluwer, 2011. 125 str. ISBN 978-80-7357-678-3.



*Na křižovatce kultur, aneb, Romové, Vietnamci a Číňané mezi námi.* Praha: NIDM - Národní institut dětí a mládeže, 2010. ISBN 978-80-86784-91-5.

MORVAYOVÁ, Petra a Dana MOREE. *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu.* Praha: Člověk v tísni, 2009. ISBN 978-80-86961-86-6.

OBUCHOVÁ, Lubica. *Čínská komunita v České republice 2001.* [Online]. Praha: Orientální ústav AV ČR, 2002. [2019-04-14]. Dostupné z: <http://www.cizinci.cz/clanek.php?lg=1&id=120>

OBUCHOVÁ, Lubica. *Číňané 21. století: dějiny - tradice - obchod.* Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0641-9.

PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea. Multikulturní výchova v rámci RVP na středních a základních školách a její přínos pro asijské menšiny v ČR. *Současná problematika východoasijských menšin v České republice.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 110-117. ISBN 978-80-244-2645-7.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele.* Praha: Triton, 2006. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-725-4866-2.

RÁKOCZYOVÁ, Miroslava, Robert TRBOLA a Ondřej HOFÍREK. *Sociální integrace přistěhovalců v České republice.* Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-023-0.

ROMAINE, Suzanne. Bilingual language development. BARRETT, Martyn. *The Development of language* [online]. London: Psychology Press, 1999, s. 251-289 [cit. 2019-03-10]. ISBN 1368-2563. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?hl=en&lr=&id=Fup5CwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA251&dq=romaine+bilingualism+1995&ots=moMw6JnKRM&sig=4b1o4TEElhSHIIGo1eJIW1h8\\_rQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q=romaine%20bilingualism%201995&f=false](https://books.google.cz/books?hl=en&lr=&id=Fup5CwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA251&dq=romaine+bilingualism+1995&ots=moMw6JnKRM&sig=4b1o4TEElhSHIIGo1eJIW1h8_rQ&redir_esc=y#v=onepage&q=romaine%20bilingualism%201995&f=false)

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století].* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8648-9.

ŠTEFÁNIK, Jozef. *Jeden člověk, dva jazyky. Dvojjazyčnost u dětí: predsudky a skutočnosti.* V Bratislavě: Academic Electronic Press, 2000. 146 str. ISBN 8088880416.

VOJTA, Vít. *Čínský svět: jak porozumět současné Číně, čínskému chování a myšlení.* Brno: Pixl-e, 2011. ISBN 978-80-905021-0-9.

VRÁNKOVÁ, Karolína. Čínština výhodou. *Respekt* [online]. 27.10.2007 [cit. 2019-06-15]. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/tydenik/2007/44/cinstina-vyhodou>

WALECZKO, Petr. Čekal se velký boom, zájem o čínštinu naopak slábne. *Česká televize: čt24* [online]. 26.1.2019 [cit. 2019-06-08]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2715203-zajem-o-cinstinu-slabne-i-pres-velka-ocekavani-zeme-nema-dobry-obraz-mini-skoly>

WANDRUSZKA, Mario. Le bilinguisme du traducteur. LADMIRAL, Jean-René. *Langages: la traduction* [online]. 1972, s. 102-109 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1972\\_num\\_7\\_28\\_2103](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1972_num_7_28_2103)

## 7. SEZNAM PŘÍLOH

### Příloha č.1 - Rozhovor s dospělým bilingvním subjektem zaměřený na jeho dětství

**Jsi ještě student nebo už pracuješ?**

„Pracuju.“

**Máš nějaké sourozence?**

„Mám dva starší bratry z tátova prvního manželství, kteří nejsou z bilingvní rodiny. Náš vztah není úplně bratrský, spíše něco jako strýc a synovec, přeci jenom už založili rodiny. Jeden z nich vlastně založil rodinu dřív, než jsem se narodil a druhý pár let po tom.“

**Kde jste v dětství pobývali, v Číně či v České republice?**

„V Česku.“

**Jaké jsou mateřské jazyky Tvých rodičů?**

„Matčin je čínština a otcova čeština.“

**Do mateřské školy a poté základní školy jsi nastupoval ve standardním věku jako všechny děti okolo?**

„Do školky i do školy jsme nastupoval jako všechny děti okolo, ještě před školkou jsem chodil do jeslí. Bylo to tím, že jsem byl doma jako malý hlavně s maminkou a máma tedy na mě samozřejmě mluvila čínsky, protože tenkrát česky ani neuměla. Táta chodil do práce a říkal si: „Ten kluk musí mít okolo sebe i češtinu.“, a tak zařídil, že jsem chodil do jeslí.“

**V těchto školních zařízeních se tedy mluvilo česky? Nebo jsi navštěvoval nějakou čínskou školu či školy s jiným vyučujícím jazykem, než je čeština?**

„Ne, ve všech těch zařízeních se mluvilo kromě hodin angličtiny normálně česky.“

**Jakým jazykem spolu mluvili nebo i dnes mluví rodiče?**

„Z počátku spolu rodiče mluvili anglicky a nyní už spolu hodně dlouho mluví česky. Já rád říkávám, že táta mluví česky a máma lámanou češtinou.“

**Rozumějí rodiče navzájem svým jazykům (otec čínštině a matka češtině)?**

„Ne, táta nerozumí čínsky, umí jen pár frází.“

**Jaký mají rodiče postoj ke svým jazykům navzájem? Například pokud se jej učili, jakou k tomu měli motivaci? Jevili o něj zájem nebo ho vnímali čistě jen jako důležitý pro rodinnou komunikaci?**

„Takhle..Mí rodiče se poznali v Číně, když tam táta byl na pracovní cestě, a byl tam dlouho. Táta se naučil několik pár základních frází takzvaně pro přežití. Jen fráze typu „Kde je záchod“, „Chci si koupit vejce.“, „Chci si koupit pivo.“, „Kolik to stojí?“. Vyložené jen základní fráze. Nic víc táta neuměl. Z počátku rodiče mluvili anglicky, tenkrát mluvili anglicky oba velmi dobře. Vzali se ještě v Číně a mamka se přestěhovala do Česka ještě před mým narozením, vlastně krátce před ním. V podstatě těhotná už letěla z Číny do Čech. Mamka se začala učit česky, protože byla tady v České republice, takže nejen, aby rozuměla svému manželovi, ale aby rozuměla i všem lidem kolem. Nežili jsme v Praze, kde se Číňané koncentrují, takže v místě našeho bydliště nebylo moc čínských

*jiných rodin. Takže se máma česky naučit musela. Nicméně až tak zhruba do věku mých 12 nebo 13 let se mamka nikdy neučila česky nijak systematicky v nějaké škole. Prostě se učila sama nebo s manželem nebo s jiným členem rodiny.“*

**Jaká zůstala vazba Tvé matky na Čínu? Jezdívála tam? Nebo jezdíváli jste tam společně? Máte tam rodinu, se kterou jste stále v kontaktu?**

*„Ano, máme tam rodinu, se kterou jsme v kontaktu. Mí prarodiče z matčiny strany stále žijí, takže mám tam dědu, babičku, mám tam strýce a bratrance. A ještě vlastně tetu, ženu mého strýce. Nevím úplně přesně, jak to bylo v prvních letech mého života, každopádně si pamatuju, kam má paměť sahá, že mamka létala do Číny minimálně jednou ročně za svými rodiči. Já jsem tam do mých 12 let jezdíval jednou za 3 roky. Když mi byly 2 roky a když mi bylo 5, tak děda s babičkou byli v Česku. V nějakých mých náctiletých letech jsem jezdíval za babičkou a dědečkem do Číny víceméně každé dva roky, mamka tou dobou často létala do Číny pracovně. Poté, co vyřídila, co musela, letěla ještě za rodiči.“*

*Jinak dřív si volali. Fungovaly speciální vytáčeční karty, takže to volání bylo hodně drahé. Ale vždycky tak nějak v kontaktu byli, posílali si například balíky nebo dopisy. Potom s nástupem internetu a Skypu si začali velice často skypovat, dneska jsou na Wechatu ve spojení prakticky denně. Ať už mamka s rodiči anebo se svým bratrem. Já jsem na Wechatu ve spojení s nimi méně často, ale přesto jsem. Když jezdím na pracovní cesty do Číny, snažím se při té příležitosti navštívit i babičku s dědou. Táta byl od té doby, co si z Číny dovezl mámu, jen jednou v roce 2011, kdy jsme tam byli společně na rodinném výletu do Šanghaje.“*

**Jaká bys řekl, že je celkově maminčina vazba na její původní kulturu? Snažila se ji na Tebe nějak předat? Třeba že by Ti četla nějaké čínské knihy nebo se s Tebou dívala na čínské filmy? Záleželo jí tom, aby Ti ji předala?**

*„Ano, četla mi nějaké čínské knížky pro děti. Potom mě i chtěla podpořit v tom, abych neztratil kontakt s jazykem, já si beze studu troufám říct, že čínsky velice dobře mluvím, mám širokou slovní zásobu a především tedy hlavně díky tomu, že je pro mě čínština mateřský jazyk. Co se týče psaného projevu, tak je to jiné. V něm mám pořád velké mezery a stále se to se mnou táhne. Už když mi bylo 12, tak jsem měl například spoustu encyklopedií v češtině, tak jsem si je koupil i v čínštině. Nebo když jsem byl ještě menší, tak jsem se rád díval na Pokémony, tak mi mamka sehnala Pokémony na divídičku v čínštině. Aby z toho ten klouček něco měl, když už se na ně dívá.“*

**Snažila se i do Vaší domácnosti přinést něco ze své kultury?**

*„Jak se to říká- každý Číňan, když někam jede, tak si chce koupit kousek půdy, pak ji začne obdělávat a i ten nejneúrodnější kousek zvládne obdělat. Tak je to i u nás, na naší chatě je těžká jílovitá půda na pěstování čehokoliv. Ale máma tam zvládla vypěstovat spoustu druhů čínské zeleniny, které se tehdy nedaly sehnat a ani dnes téměř nedají. Takže mamka je tam pěstovala a doma často varí různá čínská jídla. Nejčastěji děláme 饺子 jiāozi nebo 包子 bāozi, protože jsou z kulturního severu.“*

*Co se týče nějakých jiných zvyků, tak nic tak vyloženě čínsky kulturního, třeba nic takového, že bychom věšeli lampióny. Ale celkově je tam znát ta čínská výchova. Jak se říká -Asian mothers- tak mamka je v tomhle typická Asian mother. Čeští přátelé mi často říkají: „Přece je ti pětadvacet, co ti má máma co říkat, je to přece Tvůj život.“ A já na to musím říct: „Noale, v Asii to tak nefunguje.“ Zkrátka je v tom mamka Asian mother. Nejsou to teda věci typu literatura nebo divadlo, ale spíše se projevuje ta čínská nátura.“*

### **Považuješ čínštinu v naší zemi za prestižní?**

*„Prestižní? To je zajímavý termín. Nepovažuji to za prestižní, ale za dost unikátní. Je to něco, co mně osobně otevírá dveře někam, kam bych se bez ní těžko dostával. Takže to, že ji umím, určitě přináší mnoho výhod.“*

### **Jaké jsou Tvé vazby na zemi maminka původu? Myslím tím třeba Tvůj vztah ke kultuře či společnosti.**

*„Já mám k Číně velice komplikovaný vztah. V současnosti je to taková něco jako hate love. Já mám Čínu hrozně rád, hodně rád tam jezdím, ale vždy když jsem tam delší dobu, tak už se těším, až vypadnu pryč. Mám rád tu zemi, ta kultura mi přijde zajímavá, miluju čínské jídlo. Ale současná společenská a politická situace v Číně mi přijde tragická a hrozná. Z toho je mi smutno, když si o tom čtu, když to vidím a když jsem v Číně, tak když to zažívám na vlastní kůži. Na druhou stranu většina obyčejných Číňanů jsou srdeční, pohostinní lidi. Nicméně je v Číně spousta rychlezbohatnuvších lidí, co zbohatli a vlezlo jim to do hlavy. A myslí si, že když mají prachy, tak jsou něco víc. Můj vztah k Číně je tedy velice komplikovaný. Nedávno jsem četl rozhovor s Etzlerem, který tam dělal zpravodaje. Ten právě popisoval, jak Čínu má rád a zároveň ji hrozně nemá rád. Úplně jakoby mi mluvil z duše, takhle nějak to cítím.“*

### **Máš v rodné zemi své maminky nějaké zázemí, přátelé? Vytvořil sis nějaký okruh svých lidí?**

*„V pevninské Číně žádné přátelé nemám. Mám přátele v Hongkongu, kde jsem byl mimojině na půl roku na studiích. Mám taky přátele na Taiwanu, kde jsem byl krátce turisticky. Ale ve vlastní Číně žádné přátele nemám a dokonce se bojím a mám pocit, že člověk v dnešní Číně ani nemůže mít opravdového přítele. Zdá se mi, že v dnešní Číně s výjimkou nějakých rodin na venkově, se lidi sice chovají hrozně mile, obzvlášť třeba k hezkým holkám, nebo i já jsem pro všechny “帅哥” shuài kě“ a všechno je prostě takové milé, ale spíš tak nějak přemýšlejí, jak bychom jim mohli prospět. Ty vztahy mi přijdou hrozně ve stylu něco za něco, jak se to kdy komu hodí.“*

### **Jakým jazykem mluvíš s prarodiči?**

*„Z mamčiny strany čínštinou a z otcovy strany žádné prarodiče už nemám.“*

### **Který z rodičů byl s Tebou na mateřské dovolené?**

*„Maminka a potom jsem byl v jeslích.“*

### **S kým bys řekl, žeš v dětství trávil více času, pokud se to tak dá říct?**

*„Asi spíše s mámou.“*

### **Pro jakou bilingvní výchovu se Tví rodiče rozhodli? Bylo to tak, že každý na Tebe mluvil svým jazykem?**

*„Jasně. Táta na mě mluvil česky a máma na mě mluvila čínsky. Spolu mluvili anglicky, takže jsem pochytit i nějaké nejelementárnější základy angličtiny. Ale táta si řekl, že přede mnou nebudou mluvit anglicky. Pamatuju si, že měl takovou tezi, aby se mi to v hlavě nepomíchalo úplně, když bych byl vystaven třem jazykům. Takže v tom mém nejmenším dětství, kdy máma ještě česky neuměla, se snažili o komunikaci mezi sebou v mé nepřítomnosti.“*

**Bylo tomu tak vždycky? Mění se to? Mluvíš třeba teď i s maminkou někdy česky, když se už česky domluví?**

*„Doted' s mámou mluvím vždycky čínsky. Mluvím s ní česky, jen když jsme v Číně a nechceme, aby nám ostatní rozuměli. Ještě mě napadá.. já jsem se čínsky nikdy neučil nějak systematicky. Existuje nějaká úroveň jazyka, kterou prostře dostaneš, až dejme tomu chodíš na střední školu. Teď už teda nějak zvládám i tu vyšší úroveň, což je ale teda až věc teďka těch několika let, kdy se s čínštinou potýkám i pracovně. A ještě mě napadá...do nějakých 3 let jsem uměl asi, to vím jen z vyprávění rodičů, více čínsky než česky. Od té doby, co chodím do školy, tak je určitě čeština můj primární jazyk. Vždycky. Dokonce si myslím, že v leccem je i moje angličtina silnější než moje čínština. Nebo jsou na podobné úrovni. A když jsem byl menší, třeba tak ve věku 8-15 let, tak se mi stávalo, že když jsme se s mámou bavili čínsky, tak když jsem nějaké slovo prostě neuměl, tak jsem ho řekl česky, protože jsem zkrátka nevěděl, jak se to čínsky řekne. A máma buď věděla, anebo jsme si to nějak dohledali.“*

**Vnímáš zpětně, že jako dítě jsi byl dostatečně motivovaný mluvit oběma jazyky?**

*„Mluvit určitě ano, ale co se týče psané formy jazyka...tu se učím doted'. Do toho mě vždycky máma musela tak nějak tlačit. Za což jsem jí dnes vděčný. A celkově i v tom mluvení-nikdo mě nemusel motivovat k tomu, abych čínsky mluvil, ale bylo třeba mě motivovat k tomu, abych uměl čínsky líp. A bych uměl více než jen každodenní mluvu.“*

**Vnímáš to tak, žeš měl v obou jazycích zajištěný dostatečný prostor? Byl pro Tebe kontakt s čínštinou dostatečný i jen z komunikace s maminkou, když jinak v každodenním životě i ve škole byla okolo Tebe všude čeština?**

*„Jak se to vezme. Záleží na to pro co. Ale myslím že ano, protože moje maminka k tomu přistupovala svědomitě a občas mě k tomu systematickému učení tlačila a natlačila. Ale kdybych se spoléhal jen na to přirozené, co jsem se s mamkou bavil, tak bych se dnes nemohl žít tak, jak se dnes žívím.“*

**Měl jsi někdy dojem, nebo stalo se ti, že by někdo v okolí (rodině či jiném) reagoval negativně na Vaši bilingvní výchovu? Třeba že někomu vadilo, že když Ty mluvíš s maminkou čínsky, tak Vám nerozumějí? Nebo celkově že by někdo měl předsudky vůči bilingvní výchově?**

*„Předsudky vůči bilingvní výchově určitě ne, nic takového. Jen občas, když jsme na nějaké rodinné sešlosti, kde se sejde více lidí. Já jsem prostě zvyklý s mámou mluvit čínsky, tak na ni promluví čínsky a ostatní pak nerozumí. Tak si to uvědomuju, že to není vůči nim ohleduplné. Občas na to někdo z rodiny reaguje, ale spíše jen tak z legrace. Nikdo na to nereaguje nějak zle.“*

**Jaké jsou Tvé postoje k bilingvní výchově? Myslíš, že má nějaké zápory nebo bys vyzvidhl jen ty klady?**

*„Já na ní žádné zápory nevidím. Já si myslím, že je to dobré. Byl bych rád, kdyby i mé děti jednou byly vychovávány bilingvně. Myslím, že mít ten jazyk takhle odmalička je ohromná výhoda. Už jenom v tom, že je pak hrozně přirozené se v tom jazyce pohybovat. V mém pracovním životě jsem narazil na spoustu lidí, kteří studují sinologii a v leccem jsou dál než já, mnohdy umí víc věcí než já. Ale prostě to nikdy nebude tak přirozené, jako je to pro mě. Je to naprosto přirozené prostředí, nemusím ani přemýšlet, proč to tak je a nějak se to složitě učit. Ano, i já se musím učit ty klikyháky, stejně jako se to učí lidi, co*

*to začnou studovat. I já si pak musím nějak rozšiřovat slovní zásobu memorováním. Ale je to prostě přirozené. Mám ten základ stabilnější. Rozhodně v tom nevidím žádný zápor.“*

**A v době dětství? Byly situace, kdy Ti tato výchova vadila či Tě nebavila?**

*„Mně to určitě nikdy nevadilo. Mi to naopak přišlo vždycky hezké.“*

**Jaký jazyk považuješ za svůj dominantní?**

*„Češtinu, stoprocentně.“*

**A bylo tomu tak vždycky? S tou výjimkou, když jsi byl malý a o čemž Ti řekli ostatní.**

*„Ano, přesně tak. Co já si pamatuju, tak tomu bylo vždycky. Údajně do těch tří let to ale teda prý byla čínština.“*

**Bylo pro Tebe v dětství i jiné prostředí kromě komunikace s maminkou, kde bys čínštinu využíval? Třeba nějaké kroužky čínštiny?**

*„Pouze komunikace s maminkou. Potom co 3 roky Čína a to je v podstatě vše. Ještě teda dvě návštěvy dědy a babičky u nás. Jo a jediné ještě pár čínských restaurací, tak tam jsem mluvil čínsky. Ale to bylo jednou za pár měsíců. Ale žádná komunita nebo něco, kde bych tu čínštinu využíval pravidelně, nic takového nebylo.“*

**Takže jste okolo sebe neměli nějaké seskupení přátel krajanů nebo nějakou čínskou komunitu, co by se stýkali, podnikali různé akce a mluvili čínsky?**

*„Ne.“*

**Dnes tedy čínštinu využíváš pracovníě a stále jako jazyk pro komunikaci s maminkou, je tomu tak?**

*„Dnes čínštinu využívám velice široce. Jasně, komunikace s mámou. Plus se teda dnes žívím jako tlumočník na volné noze. A kromě toho teď už mám relativně hodně známých mezi čínskou komunitou v Česku, takže občas třeba jim pomáhám, když mají nějaký problém. Třeba když neumějí moc česky, tak na úřadech nebo tak.“*

**A komunikace s tvými přáteli z Taiwanu a Hongkongu?**

*„No to je hrozně zvláštní. S tím mým kamarádem z Taiwanu spolu komunikujeme stylem, že já si s ním chci procvičovat čínštinu a on si se mnou chce procvičovat angličtinu. Takže já na něj čínsky a on na mě anglicky. A jedna blízká kamarádka z Honkongu teda mluví kantonsky, ale umí i výborně jak anglicky, tak mandarínsky, tak s tou je to taky zvláštní. My když se vidíme, tak se bavíme mandarínsky asi tak z 80% a z 20% anglicky. A když si píšeme, tak je to naopak, z 20% čínsky a z 80% anglicky.“*

**Čteš si třeba zprávy v čínštině, díváš se na filmy v čínštině?**

*„Minimálně. Naprosto minimálně. Ale měl bych, abych se procvičoval.“*

**Když ses narodil, maminka Ti dala české jméno. Měl jsi třeba někdy i nějaké čínské jméno? Říkala Ti maminka nebo třeba prarodiče i nějak čínsky?**

*„Je toho několik. Maminka mi asi nejvíce říkala 宝宝 bǎobǎo nebo 宝贝 bǎobèi. Dědeček mi vymyslel čínské jméno Zhōngjié. 中国的 zhōngguó de zhōng, 捷克的 jiékè de jié, velice jednoduše. To jméno jsem v podstatě nikdy nepoužíval až tak nějak do 19 let. Zkrátka jsem ho začal používat v době, kdy jsem začal více pracovat s Číňanama, protože*

*mé české jméno je hrozně složité. Potřeboval jsem pro komunikaci s nimi nějaké jméno, které by byli schopni vyslovit, což mé české jméno úplně nespĺňuje. Tak jsem začal používat to jméno Zhōngjié. A doted' jej používám. A ještě potom mi mamka řikala, a vlastně až doted' mě někdy oslovuje čínským jménem, které se nějak zmutovalo ze zdobněliny mého jména českého.“*

**Liší se tvé jazykové dovednosti v různých aspektech? Už jsi nastínil, že mluvení v čínštině je pro Tebe asi silnější než psaní. A co třeba gramatika či poslech všelijakých nahrávek, hudby či filmů?**

*„Co se týče poslechu, tak mi to nědělá problém. Ale vlastně ono je rozdíl se koukat třeba na seriál anebo dokumentární film či zprávy. Přece jenom, když třeba ve zprávách ukazují na nějaké složité ekonomické aspekty, tak moc nerozumím. A když se dívám na film, tak to je pro mě úplně normální. Co se týče mluveného slova, ať už je to poslech nebo moje mluva, tak nemám vůbec problém. Co se týče čtení, tak zase...já jsem schopný si přečíst knížku, nějaký třeba román. Jde mi to pomalu, ale přečtu si to. Ale třeba v novinách si přečtu pouze sportovní rubriku, kde je ten jazyk většinou přeci jenom jednodušší.“*

**A psaní? Jak ses mu v dětství naučil?**

*„Co se týče psaní, ručního psaní tužkou na papír, tak to je hrozné. Ale dneska je to hrozně jednoduché, většinou píšu skrz telefon nebo počítač. A to píšu pinyinem. To stačí vědět, jak má slovo znít a ukáže se nabídka znaků, takže si člověk vzpomene. To u čtení, zkrátka někdy třeba nevím, co to přesně má být. No a psaní, to pokud si to člověk nevybaví, tak si to zkrátka nevybaví.“*

**Máš v okolí nějaké stejně bilingvní lidi? Jsi v kontaktu s bilingvisty, kteří ovládají stejné jazyky jako Ty?**

*„Ano, ale ne z česko-čínské rodiny. Jsou to spíše už příslušníci druhé generace Číňanů v Česku.“*

**A když spolu mluvíte, tak jaký jazyk používáte? Dochází někdy k střídání jazyků během konverzace?**

*„Občas ano, občas k tomu dochází. To záleží na tom, kde a kdy se sejdeme a za jakým účelem. Někdy je to úmyslně, ale to je z legrace, začneme třeba větu česky a dokončíme ji čínsky. Ale obecně, čínsky a česky asi tak na stejno. Střídáme to.“*

**Řekl bys, že se někdy objeví slova z Tvého silnějšího jazyka v jazyce slabším? Že Ti někdy třeba naběhne v čínském rozhovoru české slovíčko a nemůžeš si jej čínsky vybavit?**

*„Ne, to se mi určitě nestává. Stává se mi jen, že třeba někdy do čínštiny hned nedokážu přeložit nějaké odbornější české slovo, ale nikdy se mi nestane, že bych mluvil čínsky a do toho bych zničehonic zapletl nějaké slovo z češtiny omylem. To se mi nikdy nestalo. Nebo možná se mi to stalo, když jsem byl v nějakém batolecím nebo předškolním věku. Ale jinak ne. Dělal jsem to jen v konverzaci s maminkou, když jsem věděl, že ta mě pochopí. A protože jsem nějaké slovo čínsky nevěděl a potreboval jsem jej nějak vyjádřit, tak jsem se musel snažit udělat to tím nejlepším možným způsobem, což bylo česky. Ale nikdy se mi nestalo, že bych mluvil čínsky a zničehonic mi tam skočilo nějaké slovo z češtiny.“*



**Nyní ještě pár otázek ohledně školských zařízení. Měl jsi někdy v hodinách češtiny s něčím problémem? Třeba s gramatikou?**

*„Ne, nikdy. Měl jsem z ní úplně stejný průměr jako všichni ostatní spolužáci.“*

**Jaké předměty Ti na základní škole šly a bavily Tě? A naopak?**

*„Mě víceméně bavilo všechno kromě němčiny. A nejvíc mě bavil zeměpis. A výtvarná výchova mi asi moc nešla, protože nejsem moc talentovaný.“*

**Jak jsi během dětství trávil volný čas? Trávili jsi jej hodně v rodinném kruhu? Nebo jsi chodil do nějakých kroužků či později třeba i na nějaké přípravné kurzy na střední školu?**

*„Nějaké kroužky jsem měl, ale volný čas jsem trávil hodně s rodinou. Je třeba říct, že můj táta je výrazně starší než moje mamka. Když jsem byl v předškolním věku, tak táta pracoval a byla se mnou doma spíše máma. A pak se to obrátilo, protože táta už šel do důchodu a mámě začal vzkvétat její business. Ale volný čas a soboty i neděle jsme trávili společně jako rodina. Jezdili jsme na výlety, na chatu, hráli jsme hry, například monopoly nebo karty. Moc jsme nehráli scrabble, protože v tom měla máma nevýhodu. Jinak jsem se díval na televizi, v dětství jsem taky hrál badminton, asi od 10 až do maturity. Ten mě bavil a jeden čas jsem v tom byl i relativně dobrý. Někaké kroužky na základce jsme taky asi měli, to byly takové drobnosti. Někaký vychovatelský nebo počítačový kroužek. Ale tam jsme stejně většinou jenom hráli počítačové hry. Ale jinak jsme počítačové hry moc nehrál. Oproti ostatním spolužákům a vrstevníkům vlastně fakt málo.“*

**Většina Tvých kamarádů z dětství tedy byli Češi?**

*„Ano.“*

**Ještě závěrečná otázka-považuješ Vaši bilingvní výchovu za úspěšnou?**

*„Asi ano. Ovládám dva jazyky na dost vysoké úrovni, dokážu se živit tím, že mluvím svou mateřštinou, což považuji za velký komfort. Takže jo, asi se to povedlo.“*

## **Příloha č.2 - Skupinový rozhovor s bilingvní rodinou**

### **Do jaké chodíte třídy?**

R1: „Do sedmé.“

R2: „Já do druhé.“

### **Kde jste se narodily a kde jste strávily dětství?**

R1: „Já jsem se narodila v Číně.“

Otec: „Do šesti let byla v Číně, poté byla rok v Anglii a potom v Česku.“

R2: „Já jsem se narodila v Anglii.“

Otec: „Ano, to je komplikovanější. Asi když jí byly dva roky, tak jsme přijeli z Anglie do Česka. Od té doby žije v České republice.“

### **Jaké jsou mateřské jazyky Tvých rodičů?**

Otec: „Čeština a čínština.“

### **V jakém roce jste začaly chodit do školky a do školy?**

Otec: „R1 začala chodit do druhé třídy tady, když jsme přijeli. R2 rok potom, co jsme přijeli, začala chodit do školky.“

### **R1, tys chodila do nějaké školy i když jste byli v zahraničí?**

R1: „Jo, já jsem chodila do čínské i do anglické školy. V Číně jsem chodila do školky a pak jeden rok do školy.“

Otec: „1 rok chodila v Číně do první třídy a v Anglii taky rok do první třídy. V Číně se totiž začínalo dříve nějak.“

### **Jednalo se o nějaké jazykové školky a školy?**

Otec: „Ne, vždycky dle země pobytu.“

### **Jakým jazykem spolu komunikují rodiče?**

Otec: „Anglicky.“

### **Rozumí rodiče navzájem svým jazykům (otec čínštině a matka češtině)?**

R1: „Nerozumí, ale mamka rozumí trošku česky.“

### **Na jaké úrovni umí maminka česky? Domluví se?**

R1: „Moc ne, ale nějak jo. Ale moc dobře ne.“

### **A kdy se maminka začala učit česky? Až v průběhu doby, kdy už jste byli v ČR?**

Otec: „Ona to spíše pochytala od dětí. Děti mezi sebou mluví česky. Tak to pochytala od nich. Já jsem začal R1 učit česky už v Anglii, půl roku poté jsme jeli do Česka. Manželce jsem taky nabídl, jestli se nechce s náma učit česky, ale nechtěla. Říkala, že se možná začne učit, až pojedeme do Česka, ale tady v Česku si to rozmyslela a říkala, že češtinu nějak moc nepotřebuje.“

### **Takže maminka tady v Česku s okolím komunikuje anglicky nebo jakým jazykem?**

Otec: „*V práci komunikuje anglicky, pracuje v IT firmě.*“

R1: „*A když jde třeba nakupovat, tak to zvládne česky.*“

Otec: „*Sem tam nějaké slovo česky řekne. Umí slova třeba jako „platit“ nebo něco takového. Už je to vlastně 6 či 7 let co jsme tady, tak už pár slov pochytila.*“

### **A tatínek čínsky neumí? Ani se nikdy neučil?**

Otec: „*Ne, já jsem se chtěl učit a tehda mi v tom manželka i mohla pomoci. Když jsme byli v Anglii, tak tam jsem se chtěl začít učit čínsky, ale manželka nějak neměla zájem mě v tom podporovat nebo učit. Takže teď by mě jedině dcera R1 mohla učit.*“

### **A jaký mají navzájem postoj ke svým jazykům? Třeba jestli byla nějaká motivace, že by se druhý jazyk partnerovi moc líbil, a proto se ho toužil naučit? Nebo spíš ne?**

Otec: „*Moc ne.*“

### **Jaký je postoj či vazba maminky k jejímu rodnému jazyku a rodné zemi? Zda se třeba i tady v Česku snažila praktikovat nějaké čínské zvyky a tradice, nebo třeba jestli si stále čte knihy v čínštině? Nebo se spíš už teď pohybuje v té angličtině?**

R1: „*No ona vždycky když čte něco na mobilu, tak je to čínsky.*“

R2: „*Ale knížky čte anglicky.*“

R1: „*A taky si tu hledá čínské kamarády.*“

### **Takže se maminka pohybuje v čínské komunitě?**

R1: „*Jo, ale má i české kamarády.*“

### **A dodržujete doma nějaké čínské tradice? Nebo čte Vám třeba maminka nějaké čínské knížky nebo tradiční pohádky?**

R1: „*Předtím jsme se myslím dívaly na nějaký čínský seriál nebo něco takového, bylo to něco s opicí.*“

R2: „*Monkey king!*“

Otec: „*Jo, opičí král. Ale to už bylo dávno.*“

### **A maminka stále jezdí do Číny? Jezdí tam často či nějak pravidelně? Za rodinou či přáteli?**

R1: „*No jakože ona tam nejezdí, ale má tam kamarády.*“

### **Jaký je důvod příchodu Vaší rodiny do ČR?**

Otec: „*Spíše kvůli rodině. My jsme přišli vlastně z Anglie, aby si prarodiče taky mohli užít vnoučat. A taky manželka byla moc vytižená. Chtěla pracovat, nechtěla být v domácnosti. A v Anglii to takhle nebylo možné tím, že já jsem chodil do práce a někdo se o děti musel starat. Takže nebylo možno, aby pracovala i ona. Takže tady jsme potom využili prarodiče.*“

**Jakou si myslíte, že má čínština u nás v ČR pozici? Myslíte, že je hodně lidí, co se chce tento jazyk učit? Myslíte si, že je čínština prestižní? Jak myslíte, že ji vnímá česká společnost?**

R1: „Podle mě moc ne. Moc lidí čínsky nemluví.“

Otec: „Myslím si, že čínština je tady prozatím taková opomíjená, je tak nějak mimo střed zájmu a nějak politicky vede Amerika, a tím pádem čínštinu upozaduje.“

**Jaká je Vaše vazba na Čínu? Byly jste tam od té doby co jste se od tamo přestěhovali?**

R2: „Já jsem se v Číně nenarodila, ale pak jsem tam jednou byla.“

Otec: „Jo, když jí byl rok, tak tam byla na tři týdny, ale už si to nepamatuje.“

R2: „Ale pamatuju si to!“

Otec: „No, tehdy jsme jeli pro dceru R1, která byla tou dobou u prarodičů. Protože tu vychovávali a starali se o ní v Číně v době, kdy manželka byla v Anglii.“

R1: „Od té doby jsme tam jednou byly, a to bylo na pohřeb dědy. A to je všechno.“

**A jak na Čínu vzpomínáš, když jsi tam strávila několik let? Co ti z ní utkvělo v paměti? Měla jsi tu zemi ráda?**

R1: „Nevím, moc si to nepamatuju. Ale vím, že mi tam více chutnalo jídlo. A nebyla tam zima.“ R2: „Já si to nepamatuju.“

**Takže po příchodu do ČR jste byly v Číně jen jednou kvůli rodině, ale jinak tam nejezdíváte? Ani třeba na dovolené?**

R1, R2: „Ne.“

**A jste v kontaktu s rodinou, která pochází z Číny?**

R1: „No jen občas s babičkou z Číny.“

**A jak spolu komunikujete? Přes mobil?**

R1: „Jo, přes mobil.“

Otec: „Asi jednou za rok nebo dvakrát.“

R1: „Ony spolu s mamkou tak často netelefonují.“

**Takže v Číně nějaké zázemí nebo okruh přátel nemáte?**

R1, R2: „Nemáme.“

**Jakým jazykem mluvíte s prarodiči?**

R1: „Z tatínkovy strany česky, z mamčiny čínsky.“

**Jakým jazykem mluvíte vy sestry mezi sebou?**

R1, R2: „Česky.“

**Co se týče předškolního věku, kdo byl s Vámi více doma? Pokud se to tak dá shrnout, kdo s Vámi trávil více času?**

R1: „*U mě v předškolním věku prarodiče.*“

Otec: „*Vlastně až v 6 letech šla do té Anglie. S R2 byla první dva roky doma manželka, potom dva roky spíše já a česká babička s dědou.*“

**Jaký typ bilingvní výchovy u Vás doma probíhá? Je to tedy tak, že každý z rodičů na Vás mluví svým rodným jazykem?**

R1: „*Ano.*“

Otec: „*Ano, a když se bavíme my všichni dohromady, tak se bavíme anglicky.*“

**V jakém věku dětí se s touto výchovou začlo?**

Otec: „*U R2 hned od narození. S R1 tedy až od 6 let.*“

**A byla tato strategie vždy stejná? Měnila se třeba nějak podle země pobytu?**

Otec: „*No když jsme byli v Anglii, tak jsme s nima ještě česky nemluvili, to jen čínsky a já anglicky. A vlastně půl roku předtím, než jsme se přestěhovali do Česka, jsem začal učit R1 češtinu. A od té doby co jsme tady na ně já mluvím česky a manželka čínsky.*“

**Vnímaly jste či vnímáte to tak, že jste dostatečně motivovány mluvit oběma jazyky? Přišlo Vám to přirozené mluvit čínsky i česky?**

R1: „*Já jsem to brala přirozeně asi.*“

R2: „*Já taky.*“

**Myslíte si, že je tahle metoda efektivní?**

Otec: „*No my jsme vlastně rodina trilingvní. A ta výchova vyplynula z nutnosti, ze situace, že já neuměl čínsky a manželka neuměla česky, než že bychom to nějak plánovali.*“

**Stalo se Vám někdy, že jste se setkali s negativním názorem ohledně dvojjazyčnosti?**

R1, R2: „*Ne.*“

Otec: „*A R1 to moc jde. Teď dělala přijímačky na gympl a čeština jí šla lépe než matematika.*“

**Jak celkově vnímáte jev dvojjazyčnosti? Jen kladně? Spatřujete výhody nebo snad i nějaké zápory?**

R1: „*Má to výhody i nevýhody. Třeba když mamka neví, kam má jít, tak se musím na tu cestu ptát já, protože mamka to neví. To je ta nevýhoda. A to mě štve, že mě mamka takhle využívá jako překladatelku. A výhoda je, že umíme více jazyků, česky, čínsky i anglicky.*“

R2: „*Já nevím.*“

Otec: „*Já to vnímám tak, že je to skvělé pro děti, že budou mít větší možnosti uplatnění v budoucnosti.*“

**Vidíte i nějaké zápory?**

Otec: „*Vůbec ne, nemyslím si, že by tam byly nějaké těžkosti, protože to všechno šlo tak nějak přirozeně.*“

**Takže vnímáte, že výchova šla přirozeně? Ikdyž jste u R1 začali s bilingvní výchovou později?**

Otec: „*Jo, vlastně s R1 jsem se musel poté, co jsme sem přijeli, učit hodně. Vždycky jsme všechno tak první dva roky tady probírali. První rok úplně všechny předměty, vždycky jsem jí všechny předměty přečetl, všechno jsme to spolu přečetli česky a když nějakému slovu nerozuměla, tak jsem jí ho přeložil do angličtiny. Ze začátku jsem to vlastně úplně všechno překládal do angličtiny, třeba nějakou přírodovědu a tak. Ale postupně už během toho prvního roku se naučila česky tak, že už to šlo a jen sem tam nějaké slovo nevěděla, tak jsme akorát to slovo vždycky přeložili. Prostě jak četla, tak to, co nevěděla, mi řekla a všechno jsme si vysvětlili. Takže to proběhlo hladce. Vlastně šla po příjezdu do Česka hned do druhé třídy. Ona už uměla psát, psacím jsem ji naučil už v Anglii všechno, takže nemusela chodit nikam navíc, když už psaní uměla, byla vlastně na všechno připravená. A vlastně matiku a tak měla už v Anglii i Číně, takže tam v podstatě nebyl žádný problém. Ona vlastně těžila z té první třídy v Číně, protože tam jedou v té matematice rychleji. Tak z toho myslím těžila pak ještě tak 3 roky.*“

**A ty to vnímáš taky tak? Nebo jak vzpomínáš na čas, kdy ses začala učit češtinu? Bylo to pro tebe těžké?**

R1: „*Ne, nebylo.*“

**Takže když jste přijeli, tak jsi šla hned do školy a proběhlo to všechno v pohodě?**

R1: „*Jo. Potřebovala jsem možná trošku prostor si tu zvyknout, ale bylo to v pohodě.*“

**Pamatujete si, kdy jste začaly rozumět nebo aktivně používat oba jazyky?**

R1: „*Já jsem ze začátku mluvila hlavně čínsky. Až později jsme se v Anglii začali učit s tatínkem česky, pak jsme přišli tady a tady už mluvím i česky. Ve škole i s kamarády. A čínsky jen s maminkou. A anglicky mluvíme, když se bavíme všichni dohromady a někdy i s mamkou, když třeba nevím nějaké slovíčko, tak to řeknu anglicky.*“

**Aha, takže jen třeba nějaké slovo? Nebo i přecházíte do vět?**

R1: „*Jo, přecházíme a někdy to třeba ani nevnímáme. Je to přirozené.*“

R2: „*Já taky umím i anglicky. A taky někdy mluvím i anglicky s maminkou. Mluvím s maminkou tak pomíšeně. Když nevím jak se něco řekne v tom jednom jazyce, tak to řeknu tím druhým. A s tatínkem mluvím jenom česky.*“

**Jaký jazyk byste určily jako dominantní? Který jazyk je pro Vás číslo jedna?**

R1: „*Čeština.*“

R2: „*Já taky.*“

**A měnilo se to v průběhu života?**

Otec: „*No R2 měla třeba do těch dvou let angličtinu lepší. Vlastě když začínala mluvit, tak uměla pár slov, že jo, a těch pár slov bylo anglicky. Ale potom čeština. Ale čínština nikdy dominantní nebyla.*“

R1: „*U mě se to střídalo, ze začátku to byla čínština, pak angličtina, a teď čeština.*“

Otec: „*U ní se to změnilo 3x vlastně. A tím, že se vlastně po tom roce v Anglii stala dominantní angličtina, tak vlastně když na ni mamka v té době nebo někdy i dnes mluvila*

*a mluví čínsky, tak ona je líná a odpovídá anglicky. V poslední době už sice jo, ale vím, že jednu dobu odpovídala jen skoro anglicky.“*

R1: *„Jo, a mamce to vadilo.“*

**Takže záleží mamince na tom hodně, abyste uměly čínsky? Třeba i kvůli její rodné zemi, jestli třeba stojí o to, abyste uměly jazykem, odkud ona pochází? Nebo je to bráno spíše jen tak, abyste se domluvily a je jí jedno, jestli mluvíte čínsky nebo anglicky?**

R1: *„No asi by byla ráda, kdybychom uměly dobře čínsky, ale ne, že by na tom nějak hrozně moc trvala.“*

**Vnímáte mezi holkama nějaké rozdíly? Když každá měla s těmi jazyky odlišný vztah, tak dokážete třeba říct, jak to holky mají v tom stejném věku s těmi všemi jazyky? Myslíte, že se odrazilo na nich to, že každá byla s jazyky nějak jinak v kontaktu? Nebo jaký jejich vztah k těm jazykům?**

Otec: *„Já bych řekl, že R1, když vlastně později začínala s češtinou, tak měla větší tendenci číst, já jsem se ji k tomu snažil vést tehdy, aby četla, možná asi více než R2. A s R2 jsem teď nebyl tolik, jako v jejím věku tehdy s R1, to jsem vlastně tehdy byl na rodičovské. Byl jsem s nima na rodičovské ještě 2 roky potom, co jsme přijeli do ČR, takže do té doby, kdy měla R2 4 roky. Takže to jsme s R1 hodně četli. A myslím, že ji to chytlo a čte v češtině celkem dost.“*

**V jakých situacích jaké jazyky využíváte? Čtete třeba v čínštině nějaké knihy či se na něco díváte?**

R1: *„Čínsky jen s maminkou, na seriály se dívám anglicky nebo česky. A čínsky vlastně mluví ještě třeba když k nám přijdou její čínské kamarádky.“*

**A Vy v té mamčině čínské komunitě máte nějaké čínské kamarády?**

R1: *„Já nemám, ale R2 má.“*

R2: *„Jo, já tam mám jednu kamarádku. Ale s tou mluví česky. Ona teda česky moc nemluví, ale trošku jo. Ona je spíše lepší v čínštině.“*

Otec: *„Jo, no u ní je dominantní čínština, tahle rodina často někdy i pobývá v Číně, oni tam jezdí často.“*

**Když jste se narodily, jaké jste dostaly jméno?**

R1: *„Já čínské, ale vlastně ho používám jen formálně, neformálně ho nepoužívám.“*

**Takže třeba ve škole se podepisuješ tím čínským jménem?**

R1: *„Ne, ale třeba na vysvědčení ho mám. Ale jinak mi všichni říkají jménem, které teď používám.“*

**A tohle jméno si začala používat v Anglii nebo až v Česku?**

R1: *„Až v Česku, v Anglii jsem měla to stejné jméno, ale v anglické formě.“*

**A tohle jméno jste vymysleli doma?**

Otec: *„Noo, to vlastně vzniklo zvukovou podobností z jejího čínského jména. V Anglii jí tak začali říkat, myslím že ji to tak vlastně přidělili ve škole, protože tam jsou zvyklí, že je*

*v Anglii hodně Číňanů, takže jsou zvyklí jim dávat nějaká anglická jména, protože ty čínské neumějí správně vyslovit. A Číňané většinou ani nemají rádi, když se jim někdo snaží čínské jméno zkomolit. Vlastně i třeba studenti co tam jdou za studiem, tak si raději všichni ihned dají anglické přezdívky, to tam vlastně je takový zvyk, je to vlastně jedna z prvních věcí, co po příjezdu do Anglie udělají, že si musí najít nějakou anglickou přezdívku nebo jméno. I manželka si zvolila anglické jméno.“*

R2: „A já mám české.“

**A říká Ti třeba maminka i nějak čínsky?**

R2: „Ne, jen českým jménem. Všichni mi tak říkají.“

**Liší se u vás v každém jazyce jazykové schopnosti? Například, že by Vám v nějakém jazyce třeba šlo lépe psaní nebo naopak čtení a tak dále?**

R1: „Mi jde čínsky lépe porozumět než psát. Psát vlastně ani moc neumím. Někdy ty znaky třeba poznávám, ale neumím je psát.“

Otec: „To už zapoměla od té první třídy z Číny, no.“

**Takže od té doby se nijak aktivně čínské znaky neučíš?**

R1: „Myslím, že někdy ve třetí třídě mamka trvala na tom, že se to musím naučit, a potom se to prostě nějak nechytlo.“

Otec: „Mamka na to nějak potom neměla čas, takže myslím, že se třeba takhle jen pár měsíců snažila na R1 vyvinout nějaký tlak, ale ta to neměla ráda.“

R1: „Já jsem to nesnášela. A mamka řekla, že až budu chtít, tak můžu s těmi znaky začít. A zatím ještě nechci.“

**A proč jsi to nesnášela? Přišlo ti to nezajímavé nebo těžké?**

R1: „Ne, to spíš to, jak mě mamka do toho nutila. Ona mi dala třeba nějaké cvičení a řekla, že se to musím naučit nazpaměť, ale já jsem to nazpaměť neuměla. Ale ona mi třeba dala i celou pohádku, abych se to celé naučila nazpaměť. Ale bylo to těžké.“

R2: „Já psát čínsky vůbec neumím a ani se neučím. Neumím vůbec nic napsat. Možná vlastně jen čísla, tak do 5 nebo do 6.“

R1: „Takže nejlépe umím čínsky porozumět, mluvit taky, ale nejlépe asi porozumět.“

R2: „Já umím čínsky lépe porozumět než psát. A lépe i porozumím, než se vyjádřím.“

**A co Vaše jazykové schopnosti v češtině?**

R1: „V češtině všechno nastejno, ale psaní mi moc nejde. Diktáty mi moc nejdu.“

Otec: „No, v diktátech třeba mívá hruby, myslím, že je spíše takový průměr, není to nic vyloženě hrozného.“

R2: „Já všechno tak nastejno.“

**A co přízvuk? Šlo například u R1, když jste přijeli, nějak cítit, že má čínský přízvuk?**

Otec: „No, tak ze začátku možná. To ji dělaly problém třeba osoby, takže říkala třeba „ona udělal“ nebo „on udělala“. Vlastně okolo měla hlavně holky kámošky, tak vždycky



říkala „on to udělala“. A u R2 nic takového nebylo, když byla s tou češtinou v kontaktu už od narození.“

**Co vám na čínštině dělalo největší problém nebo co vás na ní nebaví? Je to to písmo?**

R1: „Jo, to písmo!“

R2: „Jo!“

**Setkáváte se s nějakými dětmi nebo rodinami, které taky umí tyhle dva stejné jazyky jako vy? Znáte v okolí někoho takového?**

R2: „No tu kamarádku. A potom ještě asi jednu mamčinu kamarádku, ona taky umí česky i čínsky.“

**A když s takovými stejně bilingvními osobami mluvíte, tak podle čeho si vyberete jakým jazykem budete mluvit? Spíše tak ze zvyku? Máte třeba ve zvyku, že spolu mluvíte jen jedním jazykem nebo používáte oba?**

R1: „No u té kamarádky je to ze zvyku, že s ní mluvíme česky. A s tou paní, no ona na nás vždycky mluví čínsky.“

R2: „A někdy i česky.“

R1: „Jo, když ji nerozumíme v něčem, co řekne, tak to řekne i česky.“

**Řekly byste, že někdy z toho Vašeho silnějšího jazyka, což je u Vás tedy čeština, pronikají do čínštiny nějaká slova? Třeba, že když mluvíte čínsky, tak si na nějaké slovíčko nemůžete vzpomenout a řeknete ho česky? Stává se to?**

R2: „Jo, ale naopak ne.“

R1: „Jo, a i naopak sem tam se mi to stane, ale možná spíš než v čínštině si ho vzpomenu v angličtině, a někdy vlastně třeba v angličtině i čínštině, jen v češtině ne. Ikdyž to slovíčko znám, ale prostě si na to v tu chvíli nevzpomenu.“

**Bylo někdy nějaké období, že jste nějakým jazykem někdy nechtěly nebo odmítaly mluvit?**

R1: „Jo, ve třetí třídě. Jak mě mamka nutila psát a mě to nebavilo, tak jsem odmítala čínsky mluvit. A mamka na tom trvala že musím. No nechtěla jsem ani mluvit čínsky, ani jsem v té době nechtěla být čínské národnosti. Ale teď už je to v pohodě.“

**A jak dlouho to trvalo?**

R1: „To netrvalo nijak dlouho, jen tehdy, když mamka na tom tak trvala.“

R2: „Já jsem to tak nikdy neměla.“

Otec: „Jo, ona to tak nikdy neměla. Co uměla, to odpověděla.“

**Navštěvovaly jste někdy třeba v Česku nějaké hodiny čínštiny navíc? Nebo nějaké kroužky, které navštěvovaly jen čínské děti? Pohybovaly jste se někdy v takovém prostředí, kde by byly jenom čínské děti? Nebo třeba nějaká speciální škola, kde se mluvilo čínsky?**

R1, R2: „Ne.“

**A jaký byl pro tebe, R1, příchod do české školy? Bylo to pro tebe těžké? Jak na to vzpomínáš? Bylo to náročné se sžít s novým jazykem a prostředím? A co učitelé? Brali v potaz, že se česky teprve učíš? Byli vstřícní, dali ti dost prostoru na to, aby ses to naučila?**

R1: „*Jo, oni byli vstřícní. A byli hodní. A nepamatuju si, že bych s tím měla nějaký problém.*“

**Vysvětlila to paní učitelka nějak spolužákům, odkud jsi?**

R1: „*Jo, to jo. Já myslím, že to věděli už nějak rok nebo půl roku předem.*“

**Takže ta adaptace na české prostředí proběhla dobře?**

R1: „*Jo.*“

**A co spolužáci?**

R1: „*No ze začátku jsem jim moc nerozuměla. Ale byli vstřícní a trpěliví.*“

**Takže se Ti třeba to, čemu jsi nerozuměla, snažili vysvětlit?**

R1: „*Jo, to jo.*“

**Jaké předměty Vám ve škole jdou, jaké Vás baví a naopak?**

R1: „*Mě baví výtvarka.*“

Otec: „*Jo, celkem je nadaná výtvarně, maluje pěkně.*“

R2: „*Já mám taky ráda výtvarku.*“

Otec: „*Jo, oběma se celkem daří. I hudbně jsou celkem nadané. Ale ne zas úplně nějak nadprůměrně, ale zkrátka jde jim to.*“

R1: „*A nebaví mě němčina. Mi se ten jazyk nelíbí.*“

Otec: „*Podle mě i proto, že ho nemá kde použít. Angličtinu i čínštinu použije, ale tu němčinu nemá kde, praktické využití je prozatím takové chabé.*“

**A co Ty, R2?**

R2: „*Mě baví všechno.*“

**Ještě ohledně češtiny, s čím jste třeba měly problém nebo co pro Vás bylo těžší? Pamatujete si? Jestli Vám třeba dělalo problém skloňování nebo něco jiného?**

R1: „*No nejde mi takové to rozlišování jestli napsat jedno nebo dvě N. To se nedá nijak naučit.*“

Otec: „*Ale v poslední době se jí to už docela dařilo. Jako jo, občas i já bych se někdy spletl, když jsme si četli ty cvičení, co tam ve škole mají. V nějakých slovech bych si nebyl jistý co napsat.*“

R2: „*Já ani nevím. Ale diktáty mi nevadí. Čeština mě ve škole baví.*“

Otec: „*Moc škrábeš, ale to s tím asi nesouvisí.*“

**Když jste R1 začal učit česky, řídili jste se nějakou učebnicí? Měl jste dopředu vymyšlenou nějakou strategii, jaký bude postup?**

Otec: „*No, strategie byla taková, že nejprve jsem ji naučil celou českou abecedu, vyslovit každé písmenko zvlášť, název i výslovnost toho písmenka, a potom, co se toto naučila, jsem ji učil číst slabiky a potom i slova. Takže se naučila číst české texty, aniž by jim vlastně ještě rozuměla. A potom jsem ji postupně začal vysvětlovat, co které slovo a věta znamená. A taky jsem ji učil začít psát v písance tím psacím písmem, to jsme měli nějaké české písanky, to jsem řekl našim, ať nám nějaké do Anglie pošlou. No a potom postupně teda když jsme přijeli do Česka, tak jsme probírali ty školní věci, vždycky všechno z češtiny do angličtiny jsme si přeložili, vysvětlili každé slovo co znamená, a postupně takhle jak ty slova přibývaly, tak se to postupně naučila. A hlavně jsme teda hodně četli české knížky.*“

**Takže ráda čteš?**

R1: „*Jooo, ale jen v češtině.*“

Otec: „*To ji baví. Přijde do knihovny, vezme si štos knížek a za týden je má přečtené.*“

**A jak jinak trávíte volný čas? Chodíte do nějakých kroužků?**

R1: „*Jo, já chodím na výtvarku, na kytaru, potom ještě na nauku. A tento rok se půjdu přihlásit i do zpěvu.*“

R2: „*Já chodím do čtenářského kroužku, do nauky, do flétny a do latinskoamerických tanců.*“

**A kamarády tedy máte jen z českého prostředí, jo? Kromě té jedné, co mluví čínsky.**

R1, R2: „*Jo.*“

**A otázka na závěr- myslíte, že je vaše bilingvní výchova úspěšná? Jste s ní takto jako rodina spokojeni? Myslíte, že se bilingvismus udrží?**

Otec: „*Já si myslím, že je to určitě dobré, akorát bych byl rád, kdyby se ještě více tu čínštinu mohly naučit a zlepšily se, protože to mají trošku zanedbané, no. Ale to je spíše na manželce. Ale R1 se stejně nechce, ještě pořád není připravená, jestli vůbec někdy bude (smích).*“