



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra slovanských jazyků a literatur

Diplomová práce

**Analýza řečového projevu českých dětí
v zahraničí**

Vypracovala: Zuzana Krejsová

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

České Budějovice, 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě/v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 3. ledna 2022

Podpis studentky

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na analýzu řečového projevu českých dětí žijících v zahraničí. V teoretické části práce je popsán bilingvismus, dále faktory ovlivňující řečové dovednosti, náhled na český jazyk z lingvistického hlediska a možnosti výuky češtiny v zahraničí. Ve výzkumné části jsou popsány jazykové jevy, které se vyskytly u českých dětí žijících v Austrálii a na Novém Zélandu. Cílem práce byla nejen analýza audio nahrávek, ale i zjištění, jaká jsou specifika bilingvní výchovy a zda se dá a jakým způsobem naučit čeština v zahraničí.

Klíčová slova

bilingvismus, čeština v zahraničí, řečový projev, lingvistika, děti

Abstract

The thesis focuses on an analysis of the language use of Czech speaking children living abroad. In the theoretical part the concept of bilingualism is described, then the factors influencing speech skills are discussed. Also the Czech language is analysed there from different linguistic aspects. Later on the possibilities of learning Czech language abroad are considered. The research part covers the linguistic phenomenon based on observing the language use of Czech children living in Australia and New Zealand. The aim of the thesis is not only the analysis of audio records, but also findings about the particularity of bilingualism in the upbringing and about the question whether it is possible to learn Czech abroad and in what ways.

Keywords

Bilingualism, czech language in abroad, the language use, linguistic, children

Poděkování

Děkuji PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D., za vedení diplomové práce, především za její rychlé odpovědi, vstřícnost a čas. Nemalé poděkování patří i všem zúčastněným dětem a jejich rodičům za jejich ochotu pro nahrávání a možnost času strávený s nimi. Mé velké díky patří také Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích za možnost zahraniční stáže. Cení si také lidského přístupu, pomoci a kamarádského gesta Ing. Petra Faitla, jemuž vděčím nejen za ubytování, ale především za vřelé přijetí a neustálou podporu na Novém Zélandu. Moc děkuji všem lidem, kteří mi svými radami, povzbuzením pomohli nejen v době studia, ale hlavně při psaní diplomové práce. Tato práce by však nevznikla bez neustále podpory mého přítele, jemuž vděčím nejen za motivaci, rady, ale i za jeho neustálou pomoc a klid.

Má vděčnost a velké díky míří však především k mým rodičům, kteří mně celý život podporovali. Děkuji jim za jejich neustálou podporu, lásku a možnost plnit si své sny.

Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část	9
1 Integrace českých dětí v zahraničí	9
2 Bilingvismus	15
3 Faktory ovlivňující řečové dovednosti českých dětí.....	18
4 Národní jazyk.....	22
4.1 Spisovnost a nespisovnost jazyka.....	23
4.2 Výuka češtiny jako druhého jazyka.....	25
5 Pohled na češtinu z různých lingvistických disciplín	27
5.1 Zvuková a grafická rovina českého jazyka.....	28
5.2 Mluvnická rovina českého jazyka	30
5.3 Lexikální rovina českého jazyka	30
5.4 Časté chyby u anglicky mluvících dětí.....	31
II. Výzkumná část.....	33
6 Cíle práce a metodologie	33
7 Charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření	36
7.1 Vlivy na výuku	37
7.2 Krajské spolky a výuka českého jazyka	39
8 Analýza řečových projevů	42
8.1 Foneticko-fonologické jevy	42
8.2 Morfologické jevy	46
8.3 Lexikální jevy	50
8.4 Syntaktické jevy	52
8.5 Nahrávání a přepis zvukového záznamu	56
9 Diskuse.....	60
Závěr	64
Použitá literatura	66
Internetové zdroje	68
Seznam příloh	72

Úvod

„Tisíciletá minulost protéká každým slovem; děláme něco velkolepě starého a historického, když mluvíme česky. A přece každý z nás musel nově a původně objevit každé slovo; mateřská řeč je řeč dětství, první řeč duše, poklad prvních dobrodružství, náleží a poznatků; věčně navazuješ na své dětství, mluvíš-li mateřským jazykem.“
(Čapek, 1941, s. 175-176)

Náš rodný jazyk můžeme zaslechnout nejen Ukrajině, ve Francii, Velké Británii, ale dokonce i v zemích jako Argentina, Austrálie, Nový Zéland, Japonsko. Dle odhadů Ministerstva zahraničních věcí žije v zahraničí až 2, 5 milionů osob původem z České republiky.¹

Tématem mé diplomové práce je řečový projev českých dětí v zahraničí. V rámci výzkumu jsem strávila půl roku v Austrálii a na Novém Zélandu. Zde jsem se zúčastnila různých aktivit spojených se životem Čechů, ať už s výpomocí v rámci pořádaných akcí (jako společné výlety či tábor) nebo školní výuky. Také jsem získávala materiály (zvukové nahrávky) pro svou diplomovou práci.

Jaká je čeština u dětí žijících v zahraničích? Jaké vlivy působí na její výuku? Jak těžké je naučit se rodný jazyk svých předků, pokud vyrůstáte mimo území České republiky? Tyto a mnohé další otázky jsem si pokládala při vypracování práce.

V teoretické části představím některé možnosti výuky českého jazyka v zahraničí. Dále zde budou zmíněny charakteristické znaky češtiny dle různých lingvistických kategorií, a co vše může obnášet bilingvní výchova. Ve výzkumné části se zaměřím na analýzu řečového projevu dvaceti sedmi dětí z Austrálie a Nového Zélandu. Zkoumány budou zejména z jazykovědného hlediska a budou zde popsány jednotlivé zvláštnosti, které se udály při samotném výzkumu. Mezi cíle práce patří: prostudování odborné literatury a sepsání teoretické části diplomové práce; získání audio nahrávek dětí v jejich

¹ Počet českých krajanů v zahraničí. Ministerstvo zahraničních věcí České republiky [online]. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí, [cca 2015] [cit. 2021-12-20]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/vyrocní_zpravy_a_dokumenty/poskytnute_informace/pocet_ceskych_krajanu_v_zahranici.html

přirozeném prostředí – v Austrálii a na Novém Zélandu; analýza řečového projevu pomocí audio nahrávek.

V diskusi budou analyzovány konkrétní údaje, porovnány s jinými akademickými díly a zároveň uvedena i polemika nad výzkumem, co by bylo možné pozměnit apod.

V závěru budou představeny výsledky bádání a shrnutí.

Motivací ke zpracování tématu byla nejen mnoha setkání s lidmi ze zahraničí, kteří učí své děti česky, ale i aktuálnost. Přestože z českých zemí se lidé stěhovali do cizích krajů již v 17. století po bitvě na Bílé hoře, otázka emigrace je jev probíhající i v novodobých dějinách. Důvody jsou různé, ať už osobní, politické či ekonomické. Potomky Čechů najdeme nejen v Evropě, ale i na jiných kontinentech – nejčastěji na americkém, australském. I krajanské spolky můžeme objevit téměř kdekoli. Jsou tvořeny lidmi, kteří mají zájem šířit vědomí o České republice, jejich zvycích a tradicích.

I. Teoretická část

1 Integrace českých dětí v zahraničí

V současné době existuje mnoho alternativ, jak se naučit, rozvíjet či „udržovat“ češtinu i v zahraničí. Hlavně díky koronaviru se online výuka rozvinula a stala se běžnou, a zcela vhodnou, součástí výuky jazyka. Mnoho rodin tedy nemusí být závislých pouze na „offline“ metodách, které jsou však i nadále velice přínosné.

Naučit se česky v cizojazyčném prostředí není úplně jednoduché, ale také ne nemožné. Mnoho Čechů, kteří se odstěhovali do zahraničí, ať už na dobu určitou nebo neurčitou po čase cítí stesk po domově a začnou se zajímat o českou kulturu, možnosti setkávání se s dalšími Čechy. Často pořádají společné akce či dokonce vedou výuku češtiny, zejména pro své děti.²

Níže je uveden základní přehled možností, z nichž některé jsou spravovány pod Ministerstvem zahraničních věcí:

- České školy bez hranic,
- Evropská škola působící na základě Úmluvy o statutu Evropských škol,
- Krajské spolky zaměřující se na výuku češtiny (nejčastěji jedenkrát týdně),
- České školy, které mají také udělení MŠMT, ale nepatří do spolku Českých škol bez hranic,
- Výuka češtiny na místní škole v zahraničí, např. Švédsko,
- Zahraniční škola mimo území ČR se smlouvou s ČR (Gymnázium Pirna),
- Krajánek ve světě (časopis),
- Česká škola ve světě,
- Radio Prague International,
- ZŠ Březová,
- Česká centra v zahraničí,

² Tato informace vychází z osobních rozhovorů s rodiči žijících v zahraničí, při mém krátkodobém pobytu v zahraničí.

- Individuální výuka: rodiče, prarodiče, soukromé hodiny,
- Zahraniční univerzity, případně střední školy³.

Zdroje pocházejí nejen z webových stránek Ministerstva zahraničních věcí⁴ (dále pouze MZV), Domu zahraniční spolupráce⁵, ale i ze zkušeností z facebookové skupiny Česky i v zahraničí, nebo také z rozhovorů s rodiči žijícími trvale v zahraničí a s jejich rodinnými příslušníky žijícími v České republice

Spolek Česká škola bez hranic vznikl v roce 2003 ve Francii. Počet školských zařízení se v průběhu let neustále zvyšuje. Najdeme je zatím v zemích jako Německo, Francie, Velká Británie, Švýcarsko či Belgie. Spolupracují již však s dalšími školami a spolky – ať už v Káhiře, v Lucembursku apod.⁶ Cílem spolku je zajistit kvalitní vzdělání v rámci požadavků Rámcově vzdělávacího programu pro základní školy (dále RVP ZV). Probíhá zde výuka předmětů jako je literatura, zeměpis a dějepis českých zemí. Pokud mají školy smlouvu s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT), mohou dokonce vydávat osvědčení o vzdělání dítěte, které po případném návratu do České republiky nemusí konat zkoušky a pokračuje do dalšího ročníku. Mezi další aktivity patří i spolupráce mezi pedagogy pracujícími s dětmi vyrůstajícími v zahraničí, zajišťuje komunikaci s institucemi jako např. MŠMT, dále poskytování poradenství rodinám, pomoc začínajícím školám apod.

Mezi významné instituce patří také Evropská škola působící v mnoha zemích Evropy. *„Tato instituce je zřízena zejména pro děti pracovníků institucí Evropské unie, ale výuky se mohou účastnit i děti soukromých společností, které však musí mít smlouvu s Nejvyšší*

³ Kde se mohou české děti učit v zahraničí česky? Anna Paap [online]. Česká republika: Anna Paap, 2020 [cit. 2021-05-21]. Dostupné z: <https://annapaap.cz/kde-se-mohou-ceske-deti-ucit-v-zahranici-cesky/>

⁴ Krajané. Ministerstvo zahraničních věcí České republiky [online]. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí České republiky [cit. 2021-07-01]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajané/index.html

⁵ Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí. Dům zahraniční spolupráce [online]. Praha: Dům zahraniční spolupráce, c2021 [cit. 2021-05-23]. Dostupné z: <https://www.dzs.cz/program/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici#ucitele-cestiny-u-krajanu>

⁶ Partnerské školy. Česká škola bez hranic [online]. Praha: Česká škola bez hranic, c2021 [cit. 2021-05-25]. Dostupné z: <https://csbh.cz/partnerske-skoly/>

*radou evropských škol nebo v případě volných kapacit i děti ostatních osob.*⁷ Evropské školy poskytují vzdělání od mateřských škol, po základní až střední školu v rámci cyklu (primární a sekundární cyklus). Ty se dělí na Evropské školy typu I, II a III. Kompletní českou výuku zajišťuje v současné době Brusel III a Lucemburk (zde je pouze výuka na 1. stupni). V ostatních školách je zajištěna výuka českého jazyka, např. ve Frankfurtu, Karlsruhe, v Mnichově.⁸

Krajanské spolky neslouží jen ke společnému setkávání a sdílení české kultury, ale zajišťují i výuku českého jazyka v tzv. českých školách. Výuka pak probíhá v různých intervalech, např. jednou týdně v sobotu. Každá z těchto škol má svá vlastní pravidla. Na rozdíl od Českých škol bez hranic či dalších českých škol, které patří do seznamu poskytovatelů vzdělávání v zahraničí, a mají uzavřenou smlouvu o zajištění vzdělávání občanům České republiky v období plnění školní docházky od MŠMT, a tudíž musí splnit určité jednotné podmínky – časovou dotaci, Rámcový vzdělávací program.⁹

Dům zahraniční spolupráce (příspěvková organizace spadající pod MZV ČR) vysílá každoročně do zahraničí české učitele, nejen do evropských zemí (Chorvatsko, Německo, Rusko, Rumunsko, Srbsko a Ukrajina) ale i do zemí jako je Argentina, Paraguay, Brazílie, USA, Austrálie, Nový Zéland).¹⁰

⁷ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013–2021 [cit. 2021-04-04]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zakladni-informace-o-evropskych-skolach>

⁸ Kde se mohou české děti učit v zahraničí česky? Anna Paap [online]. Česká republika: Anna Paap, 2020 [cit. 2021-05-21]. Dostupné z: <https://annapaap.cz/kde-se-mohou-ceske-deti-ucit-v-zahranici-cesky/>

⁹ Seznam poskytovatelů vzdělávání v zahraničí, s nimiž je uzavřena smlouva o zajištění vzdělávání občanům České republiky v období plnění povinné školní docházky. MŠMT ČR [online]. Praha: MŠMT, c2013 – 2021 [cit. 2021-05-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-poskytovatelu-vzdelavani-v-zahranici>

¹⁰ Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí. Dům zahraniční spolupráce [online]. Praha: Dům zahraniční spolupráce, c2021 [cit. 2021-05-23]. Dostupné z: <https://www.dzs.cz/program/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici#ucitele-cestiny-u-krajanu>

Učitelé do těchto zemí nejezdí jen za výukou českého jazyka, ale i za propagací české kultury, pořádáním různých kulturních akcí. Zároveň také kooperují s úřady zastupujícími ČR a dalšími subjekty propagujícími Českou republiku v dané zemi.

Další podporou Domu zahraniční spolupráce pro krajanů je každoroční čtyřtýdenní kurz českého jazyka pro dospělé od osmnácti let, kurz metodiky výuky českého jazyka nebo dokonce stipendijní pobyty na českých univerzitách.

Krajanských spolků je mnohem více, ale ne do všech je vyslán český učitel. Pouze některé z nich slouží k výuce českého jazyka. Spolky také nabízí možnost setkávání krajanů v dané oblasti, pořádají různé aktivity, např. divadelní představení, oslavu českých svátků a tradic, organizují sportovní akce. Aktuální seznam a informace o krajanských spolcích je možné shlédnout na stránkách Ministerstva zahraničních věcí.¹¹

Na stránkách MZV lze najít seznam poskytovatelů, kteří mají podepsanou „*smlouvu o zajištění vzdělávání občanům České republiky v období plnění povinné školní docházky*.“¹² Jedná se o školy, které plní funkci vzdělávání v zahraničí a spadají pod MŠMT, ale žáci musí zároveň konat kontrolní zkoušky na kmenové škole (zapsaná pod MŠMT). Výuka také probíhá obvykle jednou týdně, avšak jsou i výjimky, např. Školský spolek Komenský nacházející se ve Vídni, který poskytuje dvojjazyčnou výuku probíhající každý den.

V některých zemích je možné mít výuku rodného jazyka (češtiny) v rámci klasické výuky s určitou časovou dotací, např. ve Švédsku, ale v každé obci musí být minimálně 5 žáků, tohoto počtu je však někdy složité dosáhnout, neboť hlavní město Stockholm má 26

¹¹ Krajanské spolky a Češi v zahraničí. Ministerstvo zahraničních věcí České republiky [online]. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, 2013, 5. června 2013 [cit. 2021-05-23]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/krajane_ve_svete/index.html

¹² Seznam poskytovatelů vzdělávání v zahraničí, s nimiž je uzavřena smlouva o zajištění vzdělávání občanům České republiky v období plnění povinné školní docházky. MŠMT ČR [online]. Praha: MŠMT, c2013 – 2021 [cit. 2021-05-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-poskytovatelu-vzdelavani-v-zahranici>

úředních obcí.¹³ Tato služba je poskytována švédskou vládou. Mezi další země poskytující výuku jiného jazyka, než oficiálního patří např. Rakousko, některé německé spolkové země či Finsko.¹⁴

Chorvatsko se řadí mezi země, kde je čeština uznána jako menšinový jazyk. „*Vyučuje se tak jako všechny ostatní menšinové jazyky v tzv. modelech A (všechny předměty ve škole česky, např. v Daruvaru), B (některé předměty česky, některé chorvatsky) a C (čeština a česká kultura spíš jako kroužek).*“¹⁵

Gymnázium Friedricha Schillera v Pirně (v německém Sasku) každoročně otevírá třídu pro 15 žáků z České republiky a 15 z Německa.¹⁶ Výuka probíhá v obou jazycích pod vedením rodilých mluvčích. Výhoda pirnského gymnázia spočívá nejen ve vícejazyčném rozvoji, ale na rozdíl od Českých škol v zahraničí spadající pod MŠMT, nemusí studenti vykonávat kontrolní zkoušky při případném návratu do ČR (stejně jako žáci a studenti Evropských škol).

Pro žáky, kteří nemají ve svém okolí možnost navštěvovat krajanské spolky nebo české školy existují dnes online platformy, jako je např. Krajánek ve světě z.s. Spolek, který vydává nejen časopis Krajánek, zaměřený pro multilingvní děti žijící v zahraničí, ale slouží také k propagaci české kultury a literatury. Je zde zastoupena i tvorba výukových materiálů, a dokonce i online výuka.

¹³ Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011. Skolverket [online]. Revised 2018. Stockholm: AB Typoform, 2. vydání. 1. [cit. 2021-12-20]. ISBN 978-913832734-0. Dostupné z: https://www.skolverket.se/getFile?file=3984&fbclid=IwAR0P7ud-yjosSoGsXE09GzAUiXJZ-SRagib_qqbvBI-WWfcUKhAUo-2m4zM

¹⁴ Kde se mohou české děti učit v zahraničí česky? Anna Paap [online]. Česká republika: Anna Paap, 2020 [cit. 2021-05-21]. Dostupné z: <https://annapaap.cz/kde-se-mohou-ceske-deti-ucit-v-zahranici-cesky/>

¹⁵ Kde se mohou české děti učit v zahraničí česky? Anna Paap [online]. Česká republika: Anna Paap, 2020 [cit. 2021-05-21]. Dostupné z: <https://annapaap.cz/kde-se-mohou-ceske-deti-ucit-v-zahranici-cesky/>

¹⁶ Studium na Gymnázium Friedricha Schillera v Pirně. Ministerstvo zahraničních věcí České republiky [online]. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, c2013 – 2021 [cit. 2021-05-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/studium-na-gymnaziu-friedricha-schillera-v-pirne-2>

Online platformu výuky zajišťuje i například i Česká škola ve světě či ZŠ Březová (známá zejména mezi rodinami žijícími dlouhodobě v zahraničí). Tato kmenová škola, nacházející se v ČR, je proslulá svým přístupem a vstřícností při přezkoušení, možností mít individuální studijní plán apod.

Nejen rodiče jistě ocení i pravidelné vysílání Radio Prague International, nejen s novinkami ze světa, ale i se zajímavostmi o českém jazyce.

Výuku češtiny zajišťují i Česká centra v zahraničí, která prezentují naši vlast ve světě a zároveň slouží k diplomatické úloze zahraniční politiky ČR. Kurzy probíhají již ve čtrnácti centrech v zahraničí.

Čeština, je vyučována na mnoha zahraničních univerzitách ať už v rámci studia bohemistiky nebo třeba střeoevropských studií. Každoročně jsou pod patronátem Domu zahraniční spolupráce vysíláni lektoři českého jazyka.

Mezi poskytovatele výuky českého jazyka patří i soukromé lyceum známé pod zkratkou LPEPIM (*Lyceum politiky, ekonomie, práva a cizích jazyků*), které připravuje studenty i na výuku na univerzitě Palackého v Olomouci.

2 Bilingvismus

V této kapitole je vysvětlen pojem bilingvismus i jeho dělení. Odborníci nejen z řad lingvistů, psychologů či jiných vědních oborů, se neshodnou nejen na přesné definici termínu, ale i na tom, kdo je pokládán z bilingvistu. Jedno je však jisté. Bilingvismus je jev rozšířen po celém světě.

„Často se nesprávně tvrdí, že bilingvní mluvčí jsou schopni mluvit dvěma jazyky plynule. Někteří k tomu ještě dodávají, že bilingvní mluvčí nemají cizinecký přízvuk v žádném jazyce, a jiní zase tvrdí, že bilingvní mluvčí si své jazyky osvojili již v dětství [...] Ve skutečnosti však většina bilingvních mluvčích neovládá své všechny jazyky, mnoho z nich má alespoň v jednom z jazyků cizinecký přízvuk a řada bilingvních mluvčích si osvojila některý či některé z jazyků až v období adolescence, či dokonce v dospělosti.“
(Grosjean, 2019, s. 17)

Průcha (2013) v *Pedagogickém slovníku* tvrdí, že bilingvismus je schopnost člověka dorozumět se dvěma jazyky.

Neexistuje jednotná definice bilingvismu. Mnozí odborníci považují za bilingvismus jev, kdy člověk ovládá dva jazyky. Avšak jaké je vymezení ovládnutí daného jazyka? Stačí, pokud se člověk dorozumí? Nebo musí jedinec umět číst, psát, nedělat téměř žádné chyby v obou jazycích? Může mít přízvuk?

Někdy se také můžeme setkat s pojmem monolingvismus, který lze dle Lachouta (2017) definovat, jako ovládnutí jednoho jazykového kódu, jednoho jazyka, který bývá označován jako jazyk mateřský (L₁).

Monolingvní přístup chápe jedince jako někoho, kdo ovládá jazyky na dostatečné úrovni – stejně plynule ve všech situacích, bez přízvuku, osvojení jazyka probíhá v rané fázi života (v dětství). Bilingvní přístup zase předpokládá, že znalost jazyků je odlišná

a využívá se v různorodých situacích, může být získána v dětství či později, cizí přízvuk v jednom jazyce není taktéž překážkou.¹⁷

Na jednotném rozdělení bilingvismu, ať už na typy, dle Jelínka (2005) či druhy podle Štefánika (2000) se neshodnou ani samotní lingvisté. V této práci jsou zaznamenány pouze některé druhy bilingvismu.

„*O aditivní bilingvismus se jedná v případě, kdy si příslušník většinové společnosti, a tedy mluvčí většinového jazyka osvojuje druhý jazyk*“ (Kropáčová, 2006, s. 27). O subtrakční bilingvismus se jedná v případě, kdy si jedinec z menšiny osvojí jazyk většinový a může dojít k degradaci původního mateřského jazyka. K tomuto jevu dochází zejména během školní docházky. Vzniká také vyšší riziko dvojstranné poloazyčnosti¹⁸. Ta se mnohdy vyskytuje u dětí emigrantů nebo u dětí cizinců. Baker, Jones (1998) v knize *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education* používají pojem semilingvismus. Semilingvní jedinec se vyznačuje nedostatky v obou jazycích, ať už nesprávnou gramatikou, ovládnutí pouze určité slovní zásoby, schopnost vyjádřit své emoce v obou jazycích apod. Siebert-Ott (2001) se zamýšlí nad pojetím semilingvismu, který je podroben kritice, neboť se daná problematika řeší spíše z pohledu monolingvního jedince a také je otázka, jaké schopnosti zaznamenávat.

Aditivní i subtrakční bilingvismus mají společná hlediska – postavení jazyků ve společnosti a jejich vzájemné ovlivňování.

Štefánik (2000) rozděluje bilingvismus také na společenský a individuální. Dle některých odborníků o nich nelze mluvit samostatně, neboť jsou navzájem velmi propojené a vzájemně se ovlivňují. Společenský bilingvismus lze pozorovat u států, které mají jeden hlavní jazyk a jednu nebo více jazykových minorit (Kanada, Švýcarsko...). Individuální bilingvismus je typický pro každého jedince ovládající alespoň dva jazyky.

¹⁷ Vícejazyčnost. Inkluzivní škola [online]. Praha: META, 2021 [cit. 2021-05-30]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/vicejazycnost>

¹⁸ Tento pojem je překladem z němčiny „doppelseitige Halbsprachigkeit“. V české odborné literatuře jsem se nesešla s odborným nebo oficiálním překladem termínu.

Bilingvismus lze také rozdělit podle věku jedince. Štefánik (2000) jej člení na čtyři druhy: infantilní, kdy si malé děti osvojují jazyky od narození. Dále na dětský, který se projevuje u starších dětí – zde dochází k sukcesivnímu bilingvistu neboli postupnému osvojování obou jazyků. Infantilní a dětský bilingvismus je nejlepší období na naučení se správné výslovnosti, kdy dítě může artikulovat téměř či dokonce zcela jako rodilý mluvčí. Následující skupiny bilingvistu jsou adolescentní a dospělý bilingvismus.

Jelínek (2005) rozděluje bilingvismus i podle místa učení se druhému jazyku na přirozený a umělý. Také Štefánik (2000) zmiňuje v jakém prostředí vznikají bilingvismy. Přirozený vzniká v dvojjazyčném a zároveň přirozeném prostředí (smíšené manželství, kontakt s rodilými mluvčími apod.) Umělý bilingvismus je osvojován ve školním či jinak uměle vytvořeném prostředí.

Za „vyvážené bilingvisty“ považujeme lidi, kteří ovládají dané jazyky na velmi vysoké úrovni. Avšak i u nich může nastat situace, kdy jedna z řečí bude upřednostněna, zejména ve stresových momentech.

Dalším druhem dle Štefánika (2000) je asymetrický bilingvismus, kdy má jedinec lepší komunikační schopnosti než samotné porozumění v daném jazyce. Tato situace může nastat, pokud se učí jazyk pouze s jedním mluvčím. Jedinec si osvojí pouze určitý způsob vyjadřování, rychlost, melodii, přízvuk. Dalším mluvčím již nemusí rozumět. Pobyt s dalšími jedinci ovládajícími daný jazyk pomáhá k rychlejšímu porozumění a rozvoji.

Štefánik (2000) rozděluje bilingvismus na produktivní a receptivní. Produktivní neboli aktivní bilingvista dokáže jazyky mluvit, porozumět jim, číst a psát – ovládá tedy základní jazykové dovednosti. U receptivního bilingvistu lze pozorovat pouze znalost v písemné nebo mluvené formě.

3 Faktory ovlivňující řečové dovednosti českých dětí

Existuje mnoho faktorů, které ovlivňují řečový vývoj dítěte. Mezi různé faktory patří věk dítěte, rodinné zázemí, pravidelné užívání jazyka, kontakt s rodilými mluvčími, kontakt s kulturou národa, sounáležitost s kulturou národa, jehož jazyk se dítě učí, čtení knih, náklonost prostředí k jazyku, kterému většinou ostatní nerozumějí. Vybrané faktory, které mají zásadní dopad, jsou rozvedeny v následujícím textu.

Bilingvní rodina

Rodina má jistě obrovský vliv na jazykový vývoj dítěte. Dr. Benstein z londýnské univerzity při svém výzkumu determinovanosti vzdělávání (1962), vytvořil teorii založenou na dvou jazykových kódech. Rozvinutý (elaborovaný) kód mají děti, u kterých rodiče iniciují řečovou aktivitu a sami při komunikaci mají rozvinutou větnou stavbu, bohatou slovní zásobu, udržují s dítětem kontakt, odpovídají mu na otázky, čtou knihy apod. Omezený (restringovaný) kód se vyskytuje u dětí, které nemají tolik možností komunikace s rodiči (jako první skupina). Důvody mohou být různé, ať už nedostatek času, chabý zájem či snížené schopnosti předat a rozvíjet znalosti dalšího jazyka. Společná komunikace v rodině může být zaměřená pouze na příkazy a zákazy.

Lachout (2017) v knize *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého* rozděluje rodinu na 6 typů.

První z nich je rodina, kde každý z rodičů mluví odlišným mateřským jazykem, přesto oba do jisté míry ovládají jazyk svého partnera. Rodina žije v zemi, kde se mluví jedním z partnerových jazyků. Oba rodiče komunikují se svým dítětem ve svém rodném jazyce (L₁), dle Grammontova pravidla. Metoda OPOL („*One person one language*“) neboli Grammontovo pravidlo je jedna z metod, která se často uplatňuje při bilingvní výchově. Dítě komunikuje s rodičem (případně s jinými osobami důležitými pro rozvoj jazyka) pouze jednou řečí. Šulová (2010) podotýká, že někdy může dojít k situaci, kdy jeden jazyk převládá, např. při návštěvě prarodičů. V takové rodině tedy například matka mluví česky, otec anglicky a jazykem jejich okolí je angličtina.

Další typ rodiny je rodina, která žije v zemi, kde se mluví rodným jazykem jednoho z rodičů, oba však využívají při komunikaci jiný jazyk, než je typický pro danou zemi.

Dítě se tedy setkává s druhým jazykem mimo společnou domácnost, při kontaktu „s vnějším světem“, např. při nástupu do předškolního zařízení. Příklad: Matka mluví česky, otec anglicky. Rodina žije v České republice, kde se mluví česky, ale s dítětem doma komunikují pouze anglicky.

U třetího typu rodiny oba rodiče komunikují stejným jazykem, přičemž jazyk prostředí je jiný. Rodiče však při komunikaci s dítětem používají svůj mateřský jazyk. Příklad: Matka i otec mluví česky, jazyk okolí je angličtina, ale v rodině se mluví pouze česky.

Následující čtvrtý příklad rodiny je, kdy oba rodiče mluví rozdílným jazykem a zároveň jazyk okolí je jiný. Rodiče však komunikují s dítětem v jednom ze svých mateřských jazyků, např. matka mluví česky, otec německy. Jazykem okolí je angličtina, ale v domácnosti se mluví pouze česky, nebo pouze německy.

Pokud rodiče mluví stejným jazykem jako je jazyk okolního prostředí, ale jeden z rodičů využívá ke kontaktu s dítětem jiný než svůj mateřský jazyk, jedná se o pátý typ. Nebezpečí zvolení výuky cizího jazyka tímto způsobem, spočívá v případě nedostatečné znalosti a dovednosti dorozumět se u jednoho z rodičů k přenášení chyb na dítě, jejichž pozdější odstraňování může být značně komplikované. Příkladem je tedy výuka anglického či jiného jazyka v českém prostředí, kdy však český rodič nemá dostatečnou znalost anglického jazyka jako rodilý mluvčí.

U následujícího (šestého) typu rodiny jsou bilingvní nejen samotní rodiče, ale i lidé v jejich okolí (Švýcarsko, některé provincie v Kanadě atd.) Komunikace mezi členy rodiny probíhá v obou jazycích.

Lachout (2017) podotýká i další typy bilingvní výchovy, které nejsou tak časté, jako výše uvedené. Jedná se třeba o výuku druhého jazyka pomocí au pair nebo střídavá péče s prarodiči, kteří komunikují s dítětem v jiném jazyce než rodiče.

Bikulturalismus

Bikulturního jedince lze poznat podle autorů Grosjean (2008) a Nguyen (2007) díky následujícím faktorům:

- Různou měrou je aktivní ve dvou a více kulturách.
- Získává a osvojuje si postoje, různé druhy mravů, hodnoty, jazyky určených kultur, zemí.
- Dochází nejen k propojení, ale i k míšení kultur a jejich jednotlivých složek. Některá hlediska pochází z jedné či z druhé kultury, jiná vznikají míšením kultur. Některé aspekty bikulturnosti jsou adaptovatelné a kontrolovatelné, jiné statictější (nelze je snadno oddělit a adaptovat, neboť se jedná o výsledek proniknutých kultur).

Grosjean (2019) poznamenává, že bilingvní člověk nemusí být automaticky bikulturním. Příkladem mohou být např. Australané, kteří jsou potomci britských osadníků, dále Švýcaři, kteří mluví Hochdeutsch (oficiální, standartní forma němčiny), ale zároveň i švýcarskou němčinou, avšak národnostně i kulturně jsou Švýcary. Imigranti se také stanou bikulturními, pokud přijmou jazyk a kulturu země, do které se odstěhovali.

Baker, Jones (1998) ve své publikaci uvádějí výhody bikulturalismu, ať už znalost dvou jazyků, dvou kultur nebo také schopnost nahlédnout na společnost z více perspektiv. Mezi další pozitivita patří i zvýšená empatie nebo respekt k novým a neznámým kulturám.

Věk dítěte

Fontana (2003) v díle *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*, považuje za nejlepší období pro osvojení si přirozené výslovnosti, jakožto rodilého mluvčího, je dětský věk. Batole si v období broukání ve svém repertoáru uchovává pouze zvuky ze svého okolí, které vydávají ostatní lidé kolem něj. Dokáže tedy napodobit jakoukoli řeč, ale jakmile přestane slyšet některé zvuky z okolí, vypustí je ze své zvukové zásoby (děje se kolem desátého měsíce života) a ztrácí schopnost později dané zvuky dokonale vyslovovat a osvojit si daný jazyk perfektně.

Jelínek (2006) považuje za neobvykle výjimečně období pátý až šestý rok věku, kdy si dítě dokáže osvojit libovolný jazyk. Jedná se o tzv. vpečetovací období.

Dle odborné literatury, Böhm (1999), se děti do jedenácti let mají možnost naučit jazyk bez větších zádrhelů a obvykle rychle. Dokážou přijímat jazyk ze svého okolí, ať už např. při hrách ve školním prostředí. Pokud děti žijí ve dvojjazyčném prostředí, ovládají oba

jazyky a umění je střídat, ale zároveň i míchat. Avšak nacházejí-li se děti v prostředí, kde je převaha jednoho jazyka a druhý používají méně často, rychle ztrácí znalosti druhé řeči, jak zmiňuje Kropáčová (2006).

4 Národní jazyk

„Jazyk národní [...] je tedy výrazem (spisovný jazyk má národně-reprezentativní funkci), slouží příslušníkům všech jeho společenských vrstev, spojuje současné generace s generacemi předcházejícími i budoucími. Je hlavním prostředkem společenského uplatnění každého člena národního kolektivu, jeho vytríbenost je i předpokladem a nástrojem správného myšlení.“ (Hubáček, 2010, s. 23)

Národní jazyk patří mezi základní znaky jakéhokoli národa. Národním jazykem na území současné České republiky je čeština. Nebylo tomu však vždy. Ještě v 1. polovině 20. století jsme měli početnou německou menšinu vyskytující se zejména v pohraničí či polskou minoritu zejména na Těšínsku. Výrazný úpadek němčiny na našem území nastal po odsunu Němců po 2. světové válce.

Každodenní kontakt obyvatel, hlásících se k různým národnostem, vedl ke společné konfrontaci a minimálně i k částečnému ovládnutí nebo porozumění jazyku svého souseda.

Znalost jakéhokoli národního jazyka se většinou váže i k územím, na kterém se daným jazykem mluví. Rozvíjení, poznávání, zdokonalování, užívání patří k základním pilířům. České děti žijící v zahraničí, které se snaží naučit jazyk svých předků, mají složitější podmínky k dostatečnému osvojení si jazyka již z několika hledisek. Mezi ně patří např. absence mluvčích ovládající češtinu na dostatečné úrovni či pravidelný a častý kontakt s nimi (několikrát týdně, avšak nejlépe na denní bázi), kultura národa, ve které žijí atd.

Jakýkoli jazyk (a nejen český) se nejlépe rozvíjí v prostředí, kde se jím pravidelně a často mluví. Dětem i dospělým také pomáhá k učení se jazyku uvědomění si příslušnosti k českému národu, poznání historie národa, získávání a budování si „vztahu“ k vlasti svých předků. Neméně důležitá je i kulturní znalost, návštěva České republiky či zkušenosti s českou kuchyní.

V Evropě, ale i na jiných kontinentech, lze navštívit oblasti, kde se téměř „zastavil čas“ a kde můžeme potkat místní mluvčí češtinou z počátku 20. či dokonce 19. století. V rumunském Banátu či v Srbsku lze najít několik vesnic, kde se dodnes mluví česky.

Zde si i po téměř 200 letech domluvíte nejen česky, ale místní překvapí i kulturními zvyky.

Význam těchto komunit v zahraničí je velmi důležitý, z více hledisek, ať už z kulturních či dokonce vědeckých nebo propagačních. České spolky v zahraničí, české vesnice, česká centra šíří nejen kulturu, ale i „dobré jméno“ České republiky. Tato střediska slouží také k rozvíjení, udržení, dokonce i ke studiu českého jazyka, a jejich hodnota je tedy více než přínosná.

Čechová (2011) zařazuje češtinu mezi flektivní jazyky, které se vyznačují schopností skloňovat jména, časovat slovesa, stupňovat přídavná jména a příslovce. Typickým znakem je ohýbání pomocí koncovek.

Český jazyk patří mezi indoevropské a slovanské jazyky, které se řadí mezi tvrdé, na rozdíl od slovenštiny, ruštiny, nebo i polštiny, neboť máme nižší výskyt palatálních hlásek.

4.1 Spisovnost a nespisovnost jazyka

„Spisovný jazyk, na rozdíl od jazyka naší běžné komunikace, je dědictví po našich předchozích generacích jako prostředek ke kultivovanému vyjadřování. Jeho úroveň se udrží jen tehdy, budeme-li jej dále pěstovat, dále tříbit. Týká se to i nás, i když žijeme mimo vlast, mimo zdroj živé češtiny. Je to jako se zahrádkou: jakmile o ni přestaneme pečovat, začne se měnit v džungli.“¹⁹

Za základní jazykové útvary lze dle Hubáčka (2010, s. 24) považovat:

- *„útvár spisovný – spisovná čeština ve své podobě psané i mluvené“;*

¹⁹ BRABARA, Semenov. ČEŠTINA ZAKÓDOVANÁ V SRDCI ČECHOAUSTRALANA. Čechoaustralan [online]. Melbourne: ČECHOAUSTRALAN - Barbara Semenov, c2014 [cit. 2021-07-02]. Dostupné z: <https://www.cechoaustralan.com/cechoaustralan-leto-zima-2014-15.pdf>

- „*útvary nespisovné – vymezené teritoriálně (dialekty, interdialekty) a sociálně (slangy a argot).*“

Spisovná čeština je útvar jazyka, který se neomezuje na dané území (jako dialekty) a zároveň je určena všem lidem napříč spektrem sociálních vrstev. Výuka spisovného jazyka by měla probíhat ve školách, v rozhlase, televizních stanicích, při četbě literatury apod.

„[...] *má jednotnou a závaznou podobu, tedy normu (ale pozor: normu má i nářečí!), která je zachycena v příslušných jazykových příručkách (je kodifikována) a která se nevyvíjí tak dynamicky jako jazyk nespisovný.*“ (Bogoczová, 2009, s. 19)

Hovorová čeština je součástí spisovné mluvené podoby jazyka. Vyskytují se zde tvary, které kdysi byly, a i dnes jsou považovány za nespisovné, ale v budoucnu se s největší pravděpodobností stanou součástí spisovné normy českého jazyka. Jako příklad lze dle Bogoczové, (2009, s. 19) uvést: „*můžu/mohu*“, „*diplomka/diplomová práce*“, „*Angličani/Angličané*“.

Nespisovná čeština, do které patří český interdialekt neboli obecná čeština, se vyskytuje převážně na území Čech, ale můžeme ji zaslechnout i v jiných částech České republiky, zejména na západní Moravě. Mezi další interdialekty (nadráreční) útvary patří: obecná hanáčtina, obecná moravská slovenština a obecná slezština. „*Je to nespisovný, teritoriálně omezený útvar, který je tvořen prvky společnými všem nářečím, ze kterých vznikl.*“ (Bogoczová, 2009, s. 21)

Ve výzkumné části práce bude zmíněna obecná čeština, mezi jejíž typické znaky podle Hubáčka (2010, s. 32) patří:

- „*ej proti spisovnému ý (dobrej, mlejn) a částečně i proti í (cejtít, vozejk, sejtko)*“,
- „*í proti spisovnému é (dobrímu, dobrího, mlíko)*“,
- „*protetické v před o (von, vokno)*“,
- „*zjednodušování souhláskových skupin (kdyby, vezmu, půjčit – dyby, vemu, pučit)*“,

- „*koncovka -ma v 7. p. pl. (hradama, mužema, kostma)*“,
- „*příčestí minulé bez -l (přines, řek, přived)*“,
- „*lexikální prvky (rejžák, vejtaha, zdejchnout se)*.“

Mezi další nespisovné podoby patří například i argot, slang. Těmi se však tato práce zabývat nebude.

4.2 Výuka češtiny jako druhého jazyka

Učení se českému jazyku (např. ve škole) je pro nás, rodilé mluvčí, dosti rozdílné než pro děti s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ). Žáci s OMJ se při učení dalšímu cizímu jazyku opírají o znalosti lingvistických pravidel, struktury a systému svého mateřského jazyka.

Jako mateřský jazyk je označován první jazyk (L_1), který se naučíme. Nejčastěji se jedná o jazyk okolí nebo matky. Hubáček (2010) definuje jazyk mateřský jako ten, ve kterém jsme schopni nejen se domluvit, ale i myslet. První, mateřský jazyk se naučíme většinou nápodobou v ranní fázi života. Jak bylo zmíněno v kapitole bilingvismus, mateřských jazyků může být více, zvláště pokud děti pocházejí z jazykově smíšených manželství.

Není však samozřejmostí dokonalá a stejná znalost jazyka během celého života. Lidé žijící v zahraničí začnou mít po nějaké době obtíže se znalostmi češtiny. Tento jev je znám pod pojmy „ztráta jazyka“, „rozpad jazyka“ či „eroze jazyka“. Vyznačuje se např. častým hledáním slov, hezitacemi. Grosjean (2019) uvádí, že dochází také ke změně přízvuku (kdy jedinec přijímá jazyk svého okolí) a syntaxe. Mluvčí začnou čím dál více přejímat fráze či slova z jiných jazyků. Bilingvní jedinci dokonce mohou získat pocit, že jejich znalosti nejsou již dostatečné a mohou je přestat užívat. Porozumění danému jazyku může být taktéž ovlivněno, ale méně než samotná produkce.

Taktéž nelze jednoznačně říct, že čím dříve začneme s výukou druhého jazyka, tím rychleji a snadněji se jej naučíme. Mladší jedinci mají výhodu ve vnímání zvukové stránky jazyka, včetně zvukové nápodoby a plynulosti řeči. Starší mají více rozvinutou

schopnost pro uvědomení si metalingvistických stránek jazyka, umožňující snadnější a rychlejší pochopení daného jazyka.²⁰

Výuka češtiny pro děti s OMJ má několik aspektů, které musíme zohlednit. Děti mají již lingvistické znalosti z prvního jazyka, které mohou pomoci při učení se nové řeči. Je také rozdílná výuka pro děti, které se vyskytují v českém prostředí a mají tedy každodenní a téměř všudypřítomný kontakt, v porovnání s dětmi, které žijí v cizojazyčném prostředí, a s češtinou se setkávají při odlišných situacích a na jiných místech (rodina, krajanské spolky, přátelé, aj.) Tato práce je zaměřena na děti žijící dlouhodobě v zahraničí.

Je také potřeba rozlišovat pojmy „čeština jako cizí jazyk“ a „čeština jako druhý jazyk“, kdy v prvním případě se jedná o výuku za účelem komunikace pouze v určitých situacích (např. na dovolené), zatímco „češtinu jako druhý“ jazyk vnímáme jako komunikační jazyk v běžném prostředí kolem nás, a stává se „druhou mateřštinou“.

²⁰ Učení se druhému jazyku. Inkluzivní škola [online]. Praha: META, [2021] [cit. 2021-05-30]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/uceni-se-druhemu-jazyku>

5 Pohled na češtinu z různých lingvistických disciplín

Hubáček (2010, s. 15) se zamýšlí nad tím, jak je dnes chápána jazykověda. „*V současné době se jazykověda (lingvistika) chápe jako věda, která se snaží prozkoumat a popsat nejen z hlediska jeho vnitřní stavby (struktury), ale i z hlediska jeho (společenského) fungování.*“

Dle Hubáčka (2010) lze na jazykovědu nahlížet z více rovin, kterými se zabývají různé jazykovědné disciplíny:

- rovina zvuková (fonologie a fonetika) nebo grafická (grafémika),
- rovina gramatická (morfologie a syntax),
- rovina věcného obsahu (lexikologie),
- rovina slohová (stylistika).

Čeština patří mezi jazyky flexivní společně s dalšími slovanskými jazyky či s řečtinou nebo latinou. Mezi základní znaky flektivního jazyka patří:

- slova se skloňují, neboli ohýbají se, koncovky (osobní a pádové) mají více funkcí, významů (pán – a: koncovka vyjadřuje genitiv, tedy pád a singulár – jednotné číslo). Znázornění téže funkce lze vyjádřit více koncovkami (srovnání genitiv singuláru maskulin, feminin a neuter);
- existuje mnoho deklinačních konjugačních tvarů;
- přídavná jména mají vlastní deklinaci;
- slovní druhy jsou díky různým tvarům odlišeny;
- na základě flexe (ohýbání) je tzv. volný slovosled.

V českém jazyce nejsou však pouze prvky flexivní řeči, ale i znaky typické pro jiné jazyky. Příkladem mohou být aglutinační znaky pro vyjádření gramatických významů pomocí afixů - prefixů, sufixů, které se připojí k neměnnému kořenu slova, např. *les – lesní – lesník*; polysyntetičnost (skládání slov – *monokultura, vzduchotěsný*), aj.

5.1 Zvuková a grafická rovina českého jazyka

V našem jazyce je obsaženo 36 fonémových hlásek (rozlišující zvukovou formu hlásek a jejich slov) z nichž 10 jsou samohlásky krátké a dlouhé, dále 25 souhlásek a také dvojhlásky *ou* (a ve slovech cizího původu *au* i *eu*).

Vokální systém češtiny je charakteristický významotvorným protikladem krátkých a dlouhých samohlásek (*byt* x *být*), dlouhé samohlásky udržují stejnou délku ve všech pozicích. Artikulace hlásek *i/y* se taktéž shoduje (*mýt* x *mít*; *výr* x *vír*).

U konsonantické soustavy je typická opozice znělosti (*ten* x *den*). Mnohdy dochází k asimilaci (ke znělosti), př. *let* x *led*. Čeština obsahuje i specifické hlásky pro češtinu, a jedná se o *ř* a spřežku *ch*, fungující jako samostatný grafém.

Přízvuk je vždy na první slabice slova, v předložkovém pádě na slabičné předložce. Přízvuk taktéž nemá vliv na kvantitu (délku), přízvučná samohláska může být krátká i dlouhá.

Typické písmo pro naši řeč je latinka s diakritickými znaménky: čárka (*úhel*), kroužek (*dům*), háček (*pěvec*).²¹

Hubáček (2010, s. 54) ve své knize *Čeština pro učitele* definuje fonologii jako „jazykovědnou disciplínu, která zkoumá zvuky lidské řeči z hlediska jejich funkce, tj, jaké místo zaujímají ve zvukovém systému konkrétního jazyka“.

Fonologie je tedy věda, která si všímá rozdílů mezi jednotlivými hláskami mající rozlišovací funkci ve významu slov. Tyto rozdíly lze sledovat mezi znělými vs neznělými hláskami, či mezi krátkými a dlouhými samohláskami apod. Krátké i dlouhé samohlásky jsou z fonologického hlediska v českém jazyce samostatnými fonémy (*les* – *los*, *rak* – *rok*, *dům* – *dým* – *dám*, aj.).

²¹ Nízkoprahové kursy češtiny pro cizince příručka. Inkluzivní škola [online]. Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2007 [cit. 2021-07-03]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/oranzova_prirucka.pdf

„Hlásky, které mají v daném jazyce rozlišovací funkci, nazýváme fonémy“ (Čechová, 2011, s. 28). Díky jednotlivým fonémům můžeme v českém jazyce rozlišovat jednotlivé rozdíly mezi slovy na základě jedné jediné hlásky, např. být x výt; pýcha x píchá, aj.

Každý jazyk má svůj vlastní fonologický systém jazyka. V českém jazyce existuje rozdíl nejen mezi funkčními protiklady, jako jsou např. protiklad kvantity (dlouhé versus krátké samohlásky) či znělosti, ale i rozdíl mezi výslovnostmi jednotlivých hlásek, jako např. „n“ (branka versus noc) či „ř“ (tři versus dři). Jedná se tedy o různé hlásky, ale jelikož nemají rozlišovací významovou funkci (v češtině) nejedná se tedy o různé fonémy, nýbrž o odlišnou variantu fonému jediného. Čeština má tedy dvě varianty „n“ (alveolární a velární) a „ř“ (znělé a neznělé).

(Kostečka, 2019)pedagog, lingvista, mimo jiné i vyučující na českých školách v zahraničí (česká škola v australském Adelaide či na Novém Zélandu), zmínil několik zajímavých postřehů ze svého dvouletého pobytu.

„Učitelování s sebou přináší i okamžiky humorné a výuka na jižní polokouli není výjimkou. Nejvíc jsem jich zaznamenal v souvislosti s kolizemi anglického a českého pravopisu a s ním související výslovností češtiny. Děti našich krajanů si přinášejí z australských škol pojetí „čti slovo jako celistvý a hotový znak“, zatímco čeština vyžaduje pojetí „čti slovo po hláskách či slabikách a nic nestahuj ani nevynechávej“. Např. v angličtině se psané ou vyslovuje v konkrétních slovech jako čtyři různé samohlásky, mj. [u]. Pak se nelze divit, že ve větě: Jaká krásná mouka! četlo dítě [muka]. Odnaučit žáky vyslovovat české ch jako [č], e v otevřené slabice jako [i] či c, ck, čk jako [k] je téměř nadlidský výkon, stejně jako přimět je dodržovat vokalickou kvantitu. Čímž se dostávám k ještě jednomu příkladu avizovaného humoru: Četli jsme se třídou nahlas „Kртеčka

a televizi“ a došlo na větu Krtek cákal všude kolem. Jak zazněla při australské výslovnosti češtiny, si lze s ohledem na právě řečené jistě domyslet.“²²

5.2 Mluvnická rovina českého jazyka

Čeština má mnoho skloňovacích (deklinálních) a časovacích (konjugačních) tvarů, a zároveň značně odchylek a variant. Poměrně rozvinutá je u sloves i kategorie slovesného vidu a způsobu slovesného děje. Gramatická shoda je taktéž poměrně rozvinutá a díky flexi je i velice volný slovosled (zásadní roli hraje členění výpovědi na téma a réma).

Při výuce českého jazyka je důležité věnovat slovesu mimořádnou pozornost, neboť v syntaxi tvoří hlavní typ věty dvojčlenná slovesná věta (se slovesným přísudkem), jejíž způsob složení je určován právě jeho valencí. Čeština také nemá žádné členy ani konjunktivy.²³

5.3 Lexikální rovina českého jazyka

Slovní zásoba je ve svém základu tvořena slovy slovanského původu, ale značný vliv mají i slova cizího původu. Nová slova vznikají různými způsoby, ať už derivací (odvozování pomocí přípon či předpon), ale i skládáním, přejímáním slov z cizích jazyků či zkrátkou zkracováním. Čeština je oproti jiným jazykům typická i značným množstvím zdobnělin či přechylováním (aneb tvoření ženských protějšků jmen, jako např. *učitel* – *učitelka*).

²² KOSTEČKA, Jiří. O ČEŠTINĚ NA JIŽNÍ POLOKOULI. Asociace češtinářů [online]. Adelaide, [2019] [cit. 2021-07-03]. Dostupné z: <https://www.ascestinaru.cz/wp-content/uploads/2019/08/%C4%8CJL-O-%C4%8De%C5%A1tin%C4%9B-na-ji%C5%BE%C3%AD-polokouli.pdf>

²³ KOSTEČKA, Jiří. O ČEŠTINĚ NA JIŽNÍ POLOKOULI. Asociace češtinářů [online]. Adelaide, [2019] [cit. 2021-07-03]. Dostupné z: <https://www.ascestinaru.cz/wp-content/uploads/2019/08/%C4%8CJL-O-%C4%8De%C5%A1tin%C4%9B-na-ji%C5%BE%C3%AD-polokouli.pdf>

Příruční slovník jazyka českého (nejrozsáhlejší výkladový slovník vznikající v letech 1935–1957) obsahuje cca 250 000 hesel.²⁴

5.4 Časté chyby u anglicky mluvících dětí

Zvuková stránka (rozlišování hlásek na základě poslechu a artikulační roviny) češtiny může být pro anglicky mluvící jedince složitá v následujících případech:

- zaměnitelnost *h-ch*, *e-i*;
- souhláskové shluky (čtvrtek);
- aspirované (neboli přidechové) *p*, *t*, *k* (*Phetr*, *tháta*, *khůň*).

Z gramatického hlediska (zejména z morfologicko-syntaktického – aplikování slovních druhů, tvarosloví a skladby):

- neporozumění užívání významu pádů a časování (uplatňování nominativní infinitivní konstrukce, Já jít do obchod.),
- obtíže s pozicí nevyjádřeného podmětu, jsem, se, mu, to.

Slovní zásoba (lexikálně-sémantická rovina) neboli porozumění řeči a vyjadřování:

- překládání existencionální konstrukce „*there is*“ (Na Vyšehradě tam je hrad.),
- obtíže s variabilitou předložek „*for*“ (pro, na, za),
- obtíže s rozeznáváním *až* a *když*.

Z pragmatické roviny (neboli užití řeči v praxi) je často problém:

- oslovování (tykání, vykání),

²⁴ Nízkoprahové kursy češtiny pro cizince příručka. Inkluzivní škola [online]. Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2007 [cit. 2021-07-03]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/oranzova_prirucka.pdf

- pozdravy (*dobrý den – ahoj*²⁵).

Je důležité vymezit pojem chyba. „*Projevem chyby je nepřístupná odchylka od stanovení výsledku (cíle), která je doprovázena špatným užitím prostředků na cestě k němu.*“ (Hendrich, 1988, s. 366)

James (1998) rozlišuje chyby, které jsou systematické, tzv. errors. Tyto chyby vznikají z neznalosti nebo nesprávného používání pravidel cílového jazyka. Druhým typem jsou chyby v performanci (tzv. přeřeknutí). Tyto chyby vznikají z různých nepříznivých důvodů (únava, časový tlak, problémy se soustředěním...) a může je udělat i rodilý mluvčí, který daný jazykový jev v jiných situacích ovládá.

²⁵ Slovní zásoba a výslovnost. Inkluzivní škola [online]. Praha: META, [2021] [cit. 2021-12-14]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cdj-cestina-a-jine-jazyky>

II. Výzkumná část

Výzkumná část je zaměřena na analýzu řečového projevu dětí v zahraničí, které mají české kořeny a jejich společným znakem je kontakt s českou kulturou, včetně výuky češtiny. Při svém pětiměsíčním pobytu v Austrálii a na Novém Zélandu jsem měla unikátní možnost zažít atmosféru krajanských spolků, zjistit, jak se vyučuje čeština za hranicemi naší republiky a jak se liší od klasické výuky pro rodilé mluvčí.

6 Cíle práce a metodologie

Tato práce si klade několik cílů, přičemž tím hlavním je rozbor mluveného projevu z různých lingvistických hledisek (morfologie, syntax, lexikologie, fonologie).

Mezi sledované jevy patří z:

- hláskoslovného hlediska: protetické „v“; kolísání spisovného „é“ na nespisovné „i/y“;
- tvaroslovného: deklinace substantiv, adjektiv a jejich správné tvary; používání zájmen; tvar slovesa být;
- syntaktického: ovlivnění žákova projevu cizím jazykem, médií;
- lexikální: spisovné a nespisovné; hovorové výrazy.

Dílním cílem je dále představit možnosti výuky českého jazyka v zahraničí, z nichž některé jsou přímo podporovány Ministerstvem zahraničních věcí či Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Mezi vedlejší cíle patří nastudování odborné literatury, rozhovory s rodinami žijících v zahraničí, osobní zkušenosti, seznámení s pojmy jako bilingvismus apod.

Během výzkumu a psaní diplomové práce jsem použila metodu rozhovoru, pozorování a nastudování odborné literatury.

V Pedagogickém slovníku je rozhovor uveden jako „výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka

s respondentem či informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak, a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 203-204).

Jůva (1995) rozlišuje rozhovor na řízený a improvizovaný. Řízený rozhovor je předem promyšlený s již připravenými otázkami, zatímco improvizovaný ne. Výhoda improvizovaného rozhovoru je na možném navázání bližšího vztahu s dotazovanou osobou. Další dělení je na individuální a kolektivní.

S každým dítětem jsem se snažila před samotným nahráváním seznámit, představit sama sebe a vysvětlit, co se bude odehrávat. S většinou dětí jsem před samotným nahráváním strávila určitý čas, ať už při výuce či na táboře, a nebyla jsem pro ně již cizí člověk. S některými jsem se seznámila krátce až před samotným nahráváním. Děti však nevěděly, jaké otázky je čekají a neměly šanci se na rozhovor připravit pomocí předem stanovených otázek, výběru tématu apod.

„Pozorování je metoda založená na sledování smyslově vnímatelných jevů; jedná se zejména o chování osob, o určité činnosti jedinců, příp. okolnosti těchto činností, o prostředí, ve kterém se odehrávají činnosti osob, o průběh děje aj.“ (Maňák, 2005, s. 73). Jelikož jsem měla unikátní možnost být s dětmi v zemi, kde žijí, a strávit společně i čas mimo školu či krajanský spolek.

Všechny použitelné nahrávky byly podrobeny analýze, na jejímž základě vznikla tabulka s jevy, na které je nahlíženo z různých lingvistických hledisek.

Mezi neméně významnou metodu patří i zpracování teoretické části pomocí odborné literatury. *„Termín teorie se většinou chápe v protikladu k praxi: teorie znamená pouhé poznání, jen nazírací pozorování a evidování jevů, praxe označuje všechny druhy činnosti mimo samotné poznání. Každá praxe spočívá na teorii, neboť je spojena s určitými podmínkami a je součástí předem daného řádu, i když tato souvislost není vždy zjevná.“* (Maňák, 2005, s. 98)

Během práce jsem se snažila číst a zpracovávat odbornou literaturu, akademická díla, ale i publikace Čechů žijící v zahraničí nebo českých učitelů, kteří jsou vysíláni do různých krajanských spolků po celém světě.

7 Charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření

Zkoumaným vzorkem jsou zvukové nahrávky rozhovorů s dvaceti sedmi dětmi (ve věku od 4 let do 16 let), které byly pořízeny v zahraničí. Prvním místem šetření byl krajanský spolek Sokol Melbourne, Inc., který dále zřizuje Czech School of Melbourne v Austrálii a druhým místem šetření byl krajanský spolek Czech and Slovak Club Tauranga na Novém Zélandu. Místa šetření jsem si vybrala kvůli početnější české komunitě.

V Austrálii i na Novém Zélandu jsem se setkala s dětmi, které se v zahraničí narodily, ale často i s těmi, které určitou dobu vyrůstaly v České republice.

Větší část dětí pocházela ze smíšených manželství, kdy jeden z rodičů byl Čech a druhý cizinec, nejčastěji z Austrálie, Nového Zélandu, ale i z asijských (Thajsko, Indonésie). Především na Novém Zélandu jsem se však setkala s významně vyšším počtem rodičů pocházejících z České republiky. Zejména na jazykový projev a úroveň češtiny dítěte má významný vliv to, zdali jsou oba rodiče Češi nebo ne. V těchto rodinách je přirozeně dominantnějším jazykem čeština. Obdobná situace je u dětí vyrůstajících pouze s českým mluvícím rodičem, nejčastěji s maminkou.

Zatímco ve smíšených rodinách bývá pravidelný a častý kontakt s češtinou méně četný, neboť se v domácnosti obvykle mluví i jazykem druhého partnera. Narazila jsem však i na děti, které měly navzdory rozdílným mateřským jazykům rodičů, češtinu na velmi dobré úrovni. Výjimkou však nejsou ani rodiče, kteří o bilingvní výchovu a o jazyk druhého partnera nejeví zájem.

Někteří čeští rodiče se rozhodli mluvit na děti pouze jazykem země, kde se momentálně nacházejí. Úroveň češtiny u těchto dětí je poměrně nižší, neboť se s ní setkávají spíše při kontaktu s vzdálenější rodinou, zejména při telefonování nebo na kulturních akcích pořádaných krajanským spolkem. Část dětí si také plní povinnou školní docházku v české škole a pravidelně skládají kontrolní zkoušky.

7.1 Vlivy na výuku

Existují různé důvody, proč se děti učí češtinu. Rodiče jako jeden z hlavních důvodů uvádějí možnost komunikovat s rodinou a přáteli. Mezi další pohnutky patří láska k vlasti, ale i možnost studia, zejména na vysoké škole v ČR. U krajanů je často cítit pocit sounáležitosti k české kultuře, často až po určité době v zahraničí, zejména po narození dětí. Mnoho rodičů nevyklučuje možnost přestěhování se z různorodých důvodů zpátky do České republiky. Mezi další argumenty, proč naučit dítě česky, patří nejen studium, ale i vyšší a rozličné uplatnění na trhu práce, kdy dítě může v budoucnu pracovat jako profesionální překladatel.

Na své zahraniční stáži jsem u krajanů strávila celkem pět měsíců, kdy jsem měla unikátní možnost zažít organizaci krajanského spolku nejen „uvnitř“ samotného sdružení, ale i zvenčí jako pozorovatel. Pravidelně (až na dvě soboty) jsem se účastnila výuky českého jazyka nebo kulturních akcí. Jednalo se zejména o oslavu různých svátků (sté výročí vzniku samostatného Československa, Svatováclavské slavnosti). Ve zbývajícím čase jsem se jako Au pair o 3 děti. V Austrálii jsem dokonce vedla soukromé lekce českého jazyka.

Na jazykovou úroveň dětí působí velmi mnoho vlivů. Pravidelný kontakt s češtinou je při výuce, akcích pořádaných krajanským spolkem pozitivní, ale ne dostačující, zvláště probíhá-li pouze jednou týdně. Ideální situace nastává, pokud děti vyrůstají v prostředí, kde se mluví pravidelně a často česky. Seznámení s českou kulturou, různými zvyky, tradicemi, jídlem, literaturou nebo návštěvou České republiky má nemalý vliv na češtinu a její výuku. Poslední zmiňovaná možnost je velice přínosná, avšak ne vždy samozřejmá, zejména pro rodiny žijící na jiném než evropském kontinentu. Návštěva ČR má na většinu dotázaných dětí pozitivní vliv nejen z jazykového hlediska, kdy mají skvělou možnost procvičit si své znalosti češtiny, ale i uvědomit si, odkud pocházejí jejich předci.

Děti se mnou komunikovaly anglicky i česky. Jakmile zjistily možnost dorozumění se pomocí angličtiny, ztratily vůli mluvit česky. Raději rovnou mluvily jazykem, který je pro ně přirozenější a jednodušší. Tento jev byl celkem patrný u dětí ze smíšených manželství či dětí, které si nebyly jisté svojí úrovní češtiny a nevěřily si. Zatímco děti,

kteře vyrůstaly pouze s jedním rodičem (mluvícím česky) většinou pokračovaly v češtině, i přestože jsem na ně promluvila anglicky.

Nemalý vliv na češtinu má jistě i jazyková úroveň samotných rodičů. Rodiče dětí sami přiznávali, že mnohdy si nemohou vzpomenout na česká slova, fráze, a tudíž preferují angličtinu. Také u rodičů bylo možné sledovat jisté lingvistické jevy, zejména preferování anglických výrazů nesprávná výslovnost slov. Čeština rodičů a dětí je ovlivněna i tím, z jaké části České republiky pocházejí a kterým útvarem národního jazyka nejčastěji mluví. Je používána spisovná podoba češtiny? Nebo spíše obecná čeština či dokonce nářečí? Jaké jazykové prostředky využívá mluvčí při komunikaci s dítětem? Pro mnohé děti může být zavádějící, pokud slyší citově zabarvená slova, ale neznají původní tvar nezabarveného slova, např. *barvička* a *barva*. Pokud se dítě setkává pouze s jedním výrazem, může druhý výraz stejného slova, vnímat jako zcela nové slovo a neporozumět mu. Některé děti měly i značnou znalost vulgárních výrazů používaných v češtině.

Zásadní vliv na češtinu má frekvence a pravidelnost. Zejména na českém táboře, který se konal na Novém Zélandu, bylo zajímavé sledovat, jak děti první den mluvily většinou anglicky při všech aktivitách, ale po pár dnech se situace změnila. Děti se snažily více mluvit česky nejen při společném programu, ale i mezi sebou. Na konci tábora byla již angličtina dominantním jazykem spíše při krizových situacích, nebo pro děti, které stále preferovaly angličtinu. Výuka českého jazyka v krajanských spolcích, které jsem navštívila, probíhá většinou jednou týdně, a to během soboty či neděle. Přes všední dny chodí děti do klasické školy. Pravidelné docházení do české školy je pro mnohé rodiny časově i psychicky náročný proces, neboť nezbyvá mnoho volného času na jiné aktivity. V Austrálii a na Novém Zélandu mají žáci školu až do pozdních odpoledních hodin (delší než v ČR). Mnoho z rodičů volí tedy variantu, kdy do české školy docházejí pouze v kratších intervalech, např. jednou za 14 dní či pouze na kulturní akce. Všechny tyto okolnosti mají vliv na úroveň češtiny u dětí.

Pozitivně hodnotím i akce, kdy děti měly možnost poznávat i české zvyky a tradice. Při Svatováclavských slavnostech, byl bohatý a různorodý program od tanců v tradičních krojích, ochutnání české kuchyně, zpěvu, recitace básní, až po prodej českých produktů. Akce však byla také skvělá i jako neformální setkání mezi českou komunitou v Austrálii.

Na Novém Zélandu jsem se zase zúčastnila akcí jako oslava svatého Mikuláše, pečení vánočního cukroví či neformálního víkendu s krajany.

Na druhou stranu musím zmínit i jevy, které měly spíše negativní dopad na češtinu samotných dětí. Velká škoda je, pokud rodiče nejsou důslední a mluví česky pouze při určitých situacích. Celkem často jsem si všimla jevu (zejména na Novém Zélandu), kdy děti přišly na sobotní výuku jazyka a rodiče mezi sebou komunikovali česky, ale na děti mluvili anglicky. Rodiče také volí angličtinu zejména v přítomnosti druhého partnera z různých důvodů. Nejčastěji byl rodičům nepříjemný fakt, že druhý partner neumí česky, a pokud ano, většinou na výrazně nižší úrovni než samotné děti. U jednoho z rodičů jsem se setkala dokonce až s nepříjemným pocitem určité žárlivosti, pokud se v jeho přítomnosti mluvilo česky.

Velký vliv na češtinu a její samotnou výuku má učitel a vedení samotného krajanského spolku. V Melbourne jsem se setkala s výukou, kde děti dostávaly domácí úkoly, učily se pravidelně číst, psát, počítat. Dokonce zde používali učebnice, které jsou mnohdy dostupné i na základních školách v České republice. Paní Zuzana Vasitsch, která je velice aktivní členkou krajanského spolku v Austrálii, velice dbá na výuku češtiny. Při jejích hodinách se třídou linula čeština a mnohdy bylo lehké zapomenout, kde se právě nacházím – zda v Austrálii či v České republice. Její přístup k výuce a vedení školy bych hodnotila jako velice pilný, časově náročný (i pro samotné děti a rodiče), ale na druhou stranu s velkou šancí mít rozvinutou znalost češtiny. V novozélandském městě Tauranga jsem se spíše setkala s trochu odlišnějším přístupem. Výuka zde byla také vedena v českém jazyce, ale s menším důrazem na češtinu než v Melbourne. Toto bylo způsobeno i nepravidelnou účastí na výuce.²⁶

7.2 Krajanské spolky a výuka českého jazyka

Navštívila jsem dva krajanské spolky v Austrálii a na Novém Zélandu, které se liší např. dobou trvající činností, ale i počtem krajanů, nebo samotnou výukou českého jazyka.

²⁶ Tyto údaje jsou z doby mého pobytu a dnes již mohou být jiné. Mnohé děti již např. z různých důvodů nenavštěvují samotné spolky nebo mohl přijít nový učitel apod.

Společným typickým rysem pro oba spolky, je pocit sounáležitosti a snaha šířit dobré jméno České republiky.

Sokol Melbourne, Inc.

Česká komunita v Melbourne patří k početnějším krajauským spolkům Čechů v Austrálii s poměrně bohatou historií. Měla jsem tu čest poznat krajaný, kteří emigrovali po roce 1948.

Sokol Melbourne je spolek, který organizuje různé akce pro všechny generace, zařtituje českou školu, vydává pravidelně časopis Kvart, spravuje pozemek Šumava, slouží k setkávání Čechů a Slováků, vaří pravidelně česká jídla. Krajané však pořádají pravidelně i různé tábory či jiné akce. Reprezentace spolku, např. na české ambasádě není také výjimkou. V centru Melbourne mají krajané svůj Národní dům, kde se pravidelně scházejí a probíhá zde výuka. Nachází se zde však i knihovna s mnoha českými tituly.

V Melbourne druhou českou školu vede paní Vlasta Šustek, (která je aktivní členkou Sokola). Zdejší výuka probíhá po sobotní dopolední výuce v české škole organizované Zuzanou Vasitsch. Tato škola je však výrazně početně nižší, a v době mé návštěvy bylo na výuce pouze 10 žáků.

Czech and Slovak club Tauranga

Český a slovenský klub Tauranga je novější a na členy méně početný než australský v Melbourne. I prostory pro výuku, knihovnu a různorodé aktivity jsou výrazně menší. Na druhou stranu klub vyvažuje tento mírný deficit poměrně velkým množstvím akcí, jako jsou lyžařské výcviky, letní tábory, různé víkendové akce. Za velice zajímavou a pro všechny zúčastněné přínosnou akci hodnotím letní týdenní tábor.

Role učitele v krajauském spolku

Role učitele v krajauských spolcích, které jsem navštívila je různorodá a neskládá se pouze z organizování výuky, ale i z propagace České republiky a české kultury. V Melbourne jsem měla příležitost se setkat s pracovníky české diplomacie, navštívít festival českého filmu.

Učitelé zajišťující výuku či různé akce jsou většinou rodiče, nebo nadšenci do České kultury, jako je nynější případ vedoucího klubu Tauranga (Frank Tomas Grapl, avšak v době mého působení byl prezidentem klubu Petr Faitl). Krajanské spolky spolupracují i s dobrovolníky.

Pár měsíců před mým příjezdem byl v Tauranze přítomen učitel vyslaný od DZS, pan Jiří Kostečka, jehož práci si samotní rodiče velmi cenili za nemalou pomoc spolku a inspirativní přístup.

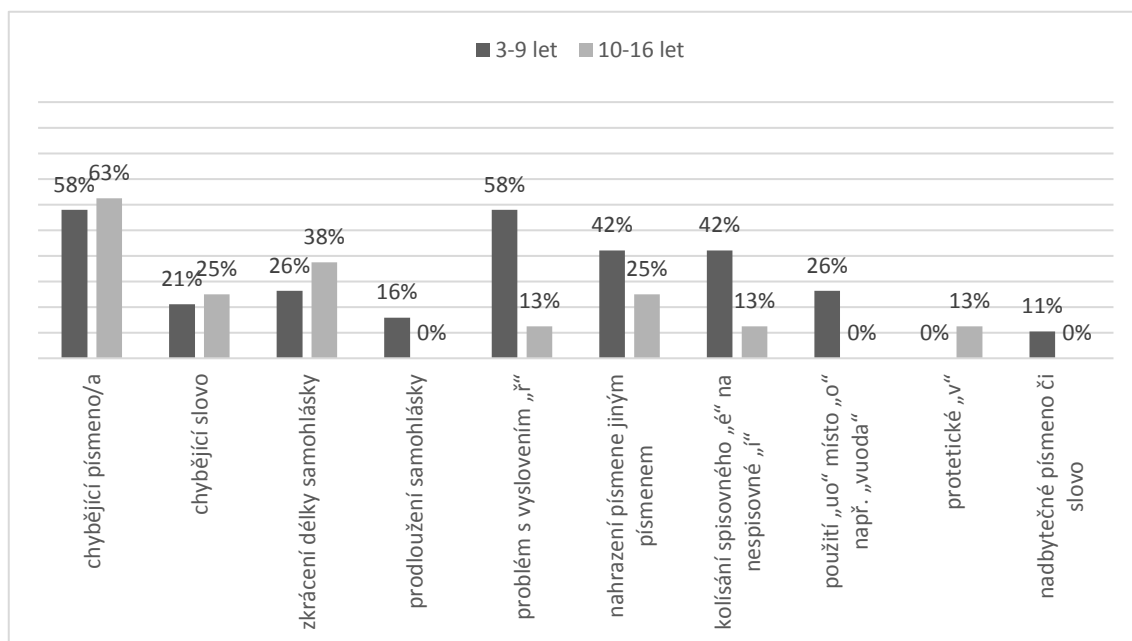
8 Analýza řečových projevů

V této kapitole jsou analyzovány zvukové nahrávky dětí, na které je nahlíženo z různých lingvistických disciplín. U všech zvukových nahrávek jsou uvedeny informace jako jména a věk dětí. Již ze samotných nahrávek lze pozorovat a odhadovat, zda a s jakou frekvencí jsou děti podněcovány k učení se češtiny. Některé děti se setkávají i se spisovnou formou jazyka poměrně často, nejen ve škole, ale i doma, či při čtení literatury. U jiných dětí lze však zaslechnout nejen obecnou češtinu, ale i nespisovnou, či dokonce určité vulgarismy, které však nejsou součástí nahrávek.

8.1 Foneticko-fonologické jevy

Tato kategorie obsahuje nejvíce zkoumaných jevů, které byly u dětí zaznamenány. Každé dítě udělalo několik foneticko-fonologických chyb. Chybějící písmeno a problém s vyslovením „ř“ byly nejčastější jevy. Některé jevy se vyskytují pouze u mladších dětí (do deseti let) a jiné pouze u starších dětí (nad deset let včetně).

Graf 1: Zastoupení foneticko-fonologických jevů ve věkových skupinách



Zdroj: vlastní šetření

Všechny jevy byly hodnoceny u všech zúčastněných dětí, viz Příloha 1. Souhrn výsledků jednotlivých jevů obsahuje Graf 1. Nejčastější jevy (58 %), které se vyskytovaly u dětí

do deseti let, jsou chybějící písmeno/a ve slově a zároveň problém s vyslovením „ř“. Chybějící písmeno/a ve slově byl jev, který činil obtíže i starším dětem (nad deset let včetně) a jednalo se o nejproblematictější jev s 63% výskytem. Prodloužení délky samohlásky, použití souhláskové skupiny „uo“ místo hlásky „o“ a použití nadbytečného slova jsou jevy, které se u starších dětí nevyskytly (nad deset let včetně) a u mladších dětí (do deseti let) se tyto jevy objevily v menší míře. Protetické „v“ se vyskytlo pouze jednou u šestnáctileté Hany, viz Příloha 1. Překvapilo mě, že jev nesprávná výslovnost „ř“ se neobjevoval tak hojně, jak jsem očekávala. Také se opakovaně stávalo, že děti dokázaly vyslovit „ř“ zcela správně v jedné větě, ale v jiné již ne. Nejvíce mě však zaujal Nick (14 let), který česky moc nerozuměl, ale jeho výslovnost „ř“ byla skvělá.

Chybějící písmeno či dokonce více písmen byl z více častých jevů, který se u dětí vyskytoval. Často chybělo písmeno „t, e, í, k“ zejména na konci slov.

- Amy: 12 let „*Čtrnác let*“;
- Nikol 11 let: „*Jdem do Strand a pak třeba do Starbrucks.*“ a „*... maj dlouhý ocásek...*“.

Některé děti, zvláště mladší, měly problém i s písmenem „r“, které vynechávaly i uprostřed slova.

- Anežka 4 roky: „*Jak thodle tham může džet?*“

Mezi další písmena, která chyběla uvnitř slova, patřilo „d;l“.

- Sofie 9 let: „*A jenou když jsme šli někde, tak ehm ty opice málem kously můj táta.*“

Někdy děti dokonce vynechaly i slovo. Ve většině případů se jednalo pouze o předložku a v jednom případně o zvrtné zájmeno.

- Amy 12 let: „*...jmenuje Nicolas.*“;
- Natálie 6 let: „*Hraju piano.*“

V některých případech došlo však k vynechání slova, které bylo důležité pro smysluplnost samotné výpovědi.

- Barbora 12 let: „*My jsme tu žili 6 let a jeli jsme dvakrát.*“

Zkrácení délky samohlásky, zejména u písmen „i, a, u“.

- Viktorie 8 let: „*A na Novém Zélandu chodim do budu začínat čtvrté.*“;
- Nick 14 let: „*Můj maminka, mama a táta, babi a děda.*“

Prodloužení délky samohlásky byl jev, který se vyskytl celkem dvakrát. Ve druhém případě se jednalo pouze o zdůraznění významu daného slova.

- Marie 7 let: „*Uvidět babičku a dědu a oni maj bazé:n u nim doma.*“;
- Jakub 8 let: „*No trochů.*“

Záměna písmene „ř, r“ - u některých dětí se mohlo jednat spíše o logopedické vady, vzhledem k nízkému věku.

- Aněžka 4 roky: „*Čtyži*“.

Některé děti však v mnoha slovech řekli „ř“ až „ukázkovou češtinou“, ale v jiných slovech již zaměňovaly za jiná. Nejčastěji bylo „ř“ zaměňováno za písmena „ž, č“.

- Jakub 8 let: „*Mně ta vlna překlopila, když jsem jel do može.*“

V jednom případě byla zaměněna dvě písmena v jednom slově.

- Zdeněk 5 let: „*Snížata*“.
- Matouš 6 let: „*Kavel se jmenuje jeden.*“
- Joye 15 let: „*Pět bratr a dva sestuicky.*“

Nahrazení písmene jiným písmenem (nejedná se o záměnu u písmen „ř, r“) se vyskytovalo celkem často i mezi dětmi různého věku. Tuto chybu udělaly i děti pocházející z České republiky či pravidelně mluvící česky. Nahrazována byla různá

písmena a tím vznikala nová slova, případně tvary slov, kterým však šlo rozumět a bylo poznat, co chtělo dané dítě říct. Mezi další písmena, která byla někdy zaměněna patří: „*ch, š, n, v.*“

- Františka 3 roky: „*Frantiska*“;
- Sofie 9 let: „*Vypil tu pičí.*“ a „*Ne, ty ses.*“.

Kolísání spisovného „*é*“ na nespisovné „*í*“ probíhalo zejména u dětí, které mají velmi rozvinutou úroveň českého jazyka a setkávají se s českým jazykem poměrně často a pravidelně.

- Klára 15 let: „*Chybí mi nějaký věci z Česka.*“;
- Jakub 8 let: „*Tady na Novým Zélandu.*“;
- Matouš 6 let: „*Já už jsem v druhým druhým roce.*“

Výslovnost „*uo*“ místo „*o*“ Přidání písmene „*u*“ před písmeno „*o*“ probíhalo u mladších dětí do deseti let, pohybujících se v českém prostředí (tzn. minimálně jeden z rodičů je Čech a snaží se komunikovat převážně česky). Výslovnost „*uo*“ se také vyskytovala u slov, kde bylo obsaženo „*r*“ a děti se tak vyhnuly vyslovení poměrně náročné hlásky.

- Anežka 4 roky: „*Jenom to zase phušt. Já mám nápad theto. Huodiny...*“;
- Natálie 4 roky: „*Puotože tam nebyla muodua.*“

Protetické „*v*“ se ve všech dvaceti-sedmi rozhovorech vyskytlo pouze jednou a to u šestnáctileté Hanky, která žila větší část života v České republice.

- Hana 16 let: „*Jo, už jsem si s ním vo tom povídala předtím.*“

Nadbytečné písmeno či slovo se vyskytlo celkem dvakrát.

- Sebastián 8 let: „*Ale jens mně bylo osm...*“;
- Marie 7 let: „*Zpísničky a ... sčení.*“

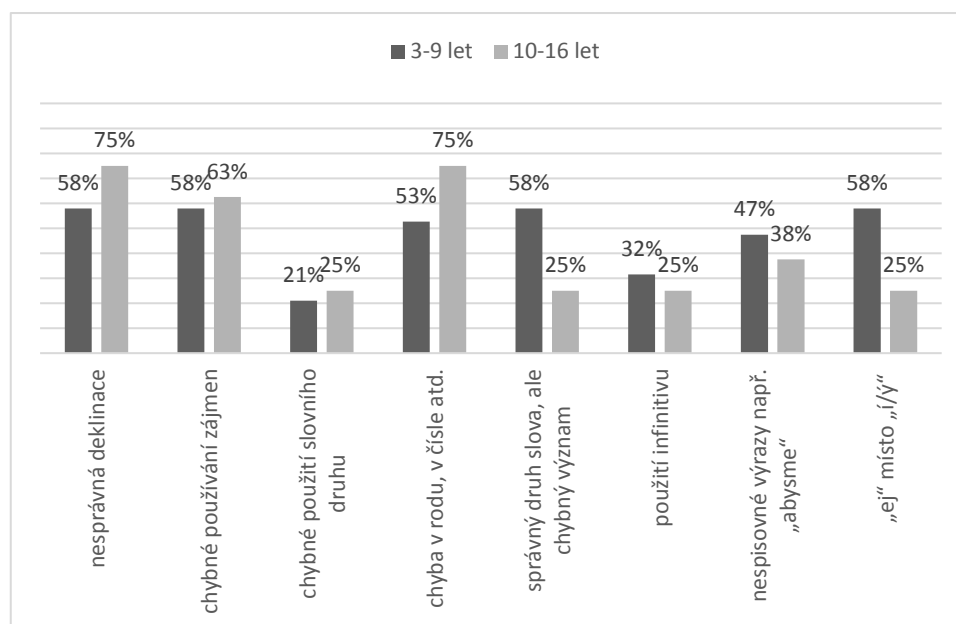
Jednoslovné odpovědi (nejsou zařazeny v tabulce). Tento jev se vyskytoval zejména u dětí, které nemají rozvinutou dostatečnou zásobu českých slov a nevěděly, jak se vyjádřit. Níže uvedena krátká konverzace:

- tazatelka: „*Co bylo jednoduchý?*“,
Joshua 10 let: „*Run*“,
tazatelka: „*A co dělá tatínek?*“,
Joshua 10 let: „*Futbal*“;
- tazatelka: „*A jak vypadal ten hrad?*“,
Knox 5 let: „*Dobý*“,
tazatelka: „*Měl tam nějaká okna?*“,
Knox 5 let: „*jo*“.

8.2 Morfologické jevy

Do kategorie morfologických jevů jsou zařazeny chyby, které se vyskytovaly u všech dětí. Celkem zde bylo zaznamenáno osm jevů. Chybné použití slovního druhu patří mezi nejméně časté. Největší potíže měly děti s nesprávnou deklinací.

Graf 2: Zastoupení morfologických jevů ve věkových skupinách



Zdroj: vlastní šetření

Všechny jevy byly hodnoceny u všech zúčastněných dětí, viz Příloha 2. Souhrn výsledků jednotlivých jevů obsahuje Graf 2. Správný tvar slova, ale s chybným významem a vyslovení nespisovného „ej“ místo spisovného „í“ se u dětí do deseti let vyskytovala v 58 %, zatímco u starších dětí (nad deset let včetně) pouze ve 25 % případů. Mezi nejčastější jevy, které se vyskytovaly v 75 % u starších dětí (nad deset let včetně) patří nesprávná deklinace a chyba v gramatickém rodu, čísle. Mezi nejméně častý jev u obou kategorií je chybné použití slovního druhu, které se objevilo u dětí do deseti let pouze ve 21 % a u starších (nad deset let včetně) ve 25 %. Nespisovnost „ej.“ místo spisovného „í“ bych předpokládala zejména u mladších dětí. U obou skupin zkoumaných dětí, bych očekávala častější použití infinitivu, který je v angličtině zcela běžný tvar slovesa. V anglickém jazyce se tvar slovesa sice také mění, ale pouze v některých méně četných případech (v porovnání s českým jazykem).

Nesprávná deklinace se týkala zejména podstatných jmen v různých pádech. Některé děti zapomínaly nejčastěji na 4. pád, ale i na jiné.

- tazatelka: „*Jaká?*“,
Barbora 12 let: „*Hroch, žába, králíček*“;
- Matouš 7 let: „*A jedno takový krmení ... pro rybičku stojí šedesát pět kreditek.*“

Vyskytla se i chyba při skloňování přídavného jména.

- tazatelka: „*A do jaké školy chodíš?*“,
Sofie 9 let: „*Žádná škola*“.

Názvy měst mohou být obtížné, zejména v angličtině, kdy se podstatná jména neskloňují a mají stále stejné tvary.

- Nick 14 let: „*Já byl v Praha a Bystřice.*“

Chybná deklinace se projevila u číslovek.

- Sebastián 8 let: „*Tady je to dobrý, protože tady se otevřely dvě české obchody.*“

Chybné používání zájmen, ať už jejich nadužívání, nesprávné tvary či dokonce chybějící zájmena se u dětí vyskytovaly častěji, ale ne však u každého.

- Tonislava 6 let: „*Já je mám ráda pavouků.*“ a „*Nebo jsem jí zeptaj.*“;
- Nick 14 let: „*Já jmenuji Nick*“;
- Nikol 11 let: „*A ale můj m moje brácha on je teďkomc v Čechách.*“ a „*Já mluvím k ní anglicky a ona k ní, ona mluví na já s Daníkem.*“;
- Barbora 12 let: „*Já se tenhle rok se budu půl roku učit německy.*“;
- Františka 5 let: „*Protože oni ony spinkat.*“;
- Hana 16 let: „*Já bych ráda aby se s náma mohli přijet.*“;
- Jonáš 7 let: „*Zapomněl.*“

Nespisovné tvary zájmen „*abychom, seš*“ jsou zařazeny mezi nespisovné jevy, viz Příloha 2.

V angličtině se určité i neurčité členy vyskytují a používají častěji než v českém jazyce. Některé děti měli tendence používat ukazovací zájmeno i ve slovech, kde by pro českého mluvčího bylo nadbytečné a význam bychom pochopili i bez určitého zájmena.

- Christian 8 let: „*Já tam nejradši mám rád angličtinu a výtvarku. Tady v Austrálii taky mám rád tu výtvarku.*“

Chybné použití slovního druhu docházelo nejčastěji záměnou přídavného jména za podstatné jméno a naopak, ale třeba i záměnou přídavného jména za příslovce.

- tazatelka: „*Měl tam nějaká okna?*“,
Knox 5 let: „*Jo*“,
tazatelka: „*A jaké?*“,
Knox 5 let: „*Sklo*“;
- Marie 7 let: „*Maminka mi čte český a táta anglický a já sama anglicky.*“;
- tazatelka: „*A Tvoje maminka je Češka vid?*“,
Jonáš 7 let: „*Jo*“,
tazatelka: „*A tatínek?*“,
Jonáš 7 let: „*australský*“.

Použití správného slovního druhu, obsahující však chybu např. v rodu, čísle, ale i ve tvaru slovesa či stupňování přídavného jména. (Do této skupiny nejsou zařazeny jevy, které mají nesprávnou deklinaci nebo chyba v používání zájmen, viz Příloha 3).

- Amy: 12 let: „*Já ještě máš jednoho bratr a se jmenuje Nicholas.*“;
- Sofie 9 let: „*... a pak byl záchody... to bylo celý velkej velkej pokoj.*“;
- Natálie 6 let: „*Ale zapomněl jsem trochu.*“;
- Matouš 6 let: „*Z nitě to jde udělat, ale daleko tenký.*“

Použití slova správného slovního druhu, ale chybného významu je jev, který byl nejčastěji přítomen v příslovcích, předložkách či slovesech.

- Barbora 12 let: „*My jsme tu žili šest let a jeli jsme dvakrát.*“

Tato věta možná působí správným dojmem, ale vzhledem ke kontextu (Barča vypráví o tom, kolikrát jeli do Čech), je zde chyba v příslovci „tu“.

- Sofie 9 let: „*Ale jsme nešli až nahoře.*“
 - Ani kdyby zde bylo vyřčeno „ř“ nebylo by použití výše uvedeného příslovce správné;
- Hana 16 let: „*Oni nám pořád říkaj, že my máme přijíždět.*“;
- Sebastián 8 let: „*...ať pořád musí jít na správné cestě.*“

Infinitiv: V anglickém jazyce je pro přítomný čas používán pouze infinitiv. Všechny děti dokázaly alespoň v jednom případě (pokud použili sloveso) použít správný tvar slovesa. Někdy se však v mluveném projevu, pokud však ano, spíše jen jednou, vyjádřily pomocí infinitivu.

- tazatelka: „*A co jste dělali na té olympiádě?*“
Nick 14 let: „*A skákat, a utíkej.*“;
- Sofie 9 let: „*Ale on běžet do vody, ale opice neběžela do vody.*“;
- tazatelka: „*A co rád Zdenko děláš?*“
Zdeněk 5 let: „*Hrát.*“

Nespisovné výrazy jsou takové, které používá větší část mluvící populace, aniž by jejich chybný tvar zaznamenala. Jedná se zejména o nesprávné tvary podstatných jmen, výraz „hrozně“ či tvary slovesa „být“.

- Natálie 6 let: „... a taky si hraje s autama“;
- Sebastian 8 let: „Ale protože ty seš česká, tak bych sem na Tebe radši mluvil česky.“;
- Jakub 8 let: „A má tak čtyry na každé straně noh...“;
- Hana 16 let: „Ale pořád říkaj, že nemaj peníze, aby mohli přijet za náma.“

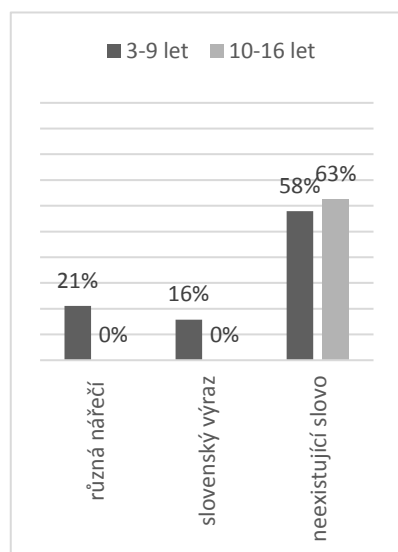
Koncovka „ej“ místo spisovného „i/y“ také patřila mezi poměrně často se vyskytující jevy, jak u dětí do deseti let, tak starších.

- Hana 16 let: „Chci být doktor nějakej.“;
- Kristián 9 let: „Každej druhej pátek“.

8.3 Lexikální jevy

Děti v zahraničí používaly mix spisovné a nespisovné češtiny. V zahraničních podmínkách je složitější vybrat si správnou formu jazyka, a tak ji děti přebírají takovou, s jakou se nejčastěji setkávají.

Graf 3: Zastoupení lexikálních jevů ve věkových skupinách



Zdroj: vlastní šetření

Všechny jevy byly hodnoceny u všech zúčastněných dětí, viz Příloha 3. Souhrn výsledků jednotlivých jevů obsahuje Graf 3. Neexistující slova byl nejčastější lexikální jev vyskytující se u obou věkových kategorií. U dětí do deseti let se jev projevil v 58 % případů a u starších dětí (nad deset let včetně) dokonce v 63 %. Různá nářečí se objevila u mladších dětí (do deseti let) pouze ve 21 % případů a slovenský výraz v 16 %. Tyto dva zmíněné jevy se však neobjevily u starších dětí (nad 10 let včetně). Nejvíce mě překvapila přítomnost slovenských výrazů. Děti, které promluvíly slovensky (sice jedním slovem) nemají slovenské rodiče či jakýkoli jiný mně známý kontakt se slovenštinou. Otázka tedy je, zda děti již některá slovenská slova slyšela, nebo vznikla zcela náhodou až v jejich mluveném projevu.

V menší míře jsem se setkala s dětmi, které měly moravské nářečí, například Kuba, kterému bylo 8 let a pokud vím, tak minimálně jeden z rodičů pocházel z Moravy. Setkala jsem se však i s dětmi se středočeským nářečím.

- Natálie 4 roky: „...*vlastně eště*“;
- Matouš 7 let: „*A eště máme splávek*“;
- Jakub 8 let: „*Aj tátu*“ a „*Potom když chcou dolů...*“;
- Matouš 6 let: „*Aj to může být tlustší, aj tenčí.*“

Mezi dětmi se vyskytl ve dvou případech i slovenský výraz. Nebyla mi řečena žádná informace ohledně slovenského původu. Možné je, že děti převzaly slovenská slovíčka od svých kamarádů.

- Matouš 7 let: „...*čokoládo vanilkovů*“;
- Viktorie 8, 5 roku: „*Chci začat' jako kroužky, kde jako jezdiš na koni.*“

Neexistující slova, vytvoření novotvaru je jeden z lexikálních jevů, který se poměrně často objevoval. Některá slova vznikla zkomolením a šlo jim snadno rozumět, i bez kontextu, ale jiná byla složitější, např. Amy:

- Amy 12 let: „*Nikola para plavat nad vodo a já tam dělat nic moc.*“;
- Anežka 4 roky: „*My máme hvotu.*“

Ostatní slova byla však hned rozeznatelná -- vznikla i přechýlením českých slov.

- Barbora 12 let: „*Na Zélandu ted'kom začínám devátou, a v Česku dělám sednou třídu.*“;
- Sofie 9 let: „*Ne, zlobější.*“

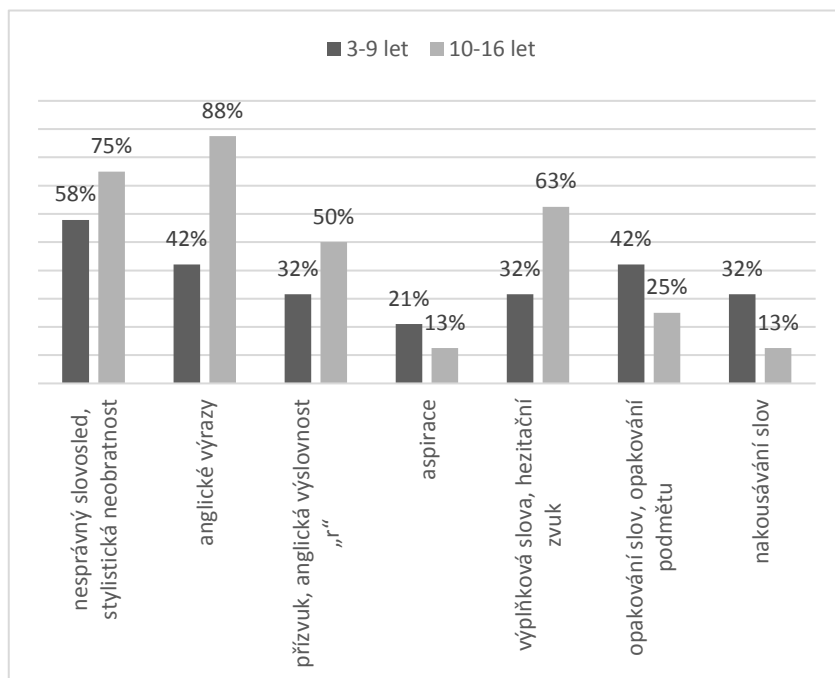
Některé výrazy vznikly i komolením anglických názvů.

- Jakub 8 let: „*Mamka byla na pláži bogybordovat.*“ a „*A já už jsem byl na kajaku a tam taky byly crejfiše.*“

8.4 Syntaktické jevy

Všechny děti měly ve svém mluveném projevu syntaktické chyby. Aspirace se vyskytla pouze u pár dětí v obou věkových kategoriích. Nejčastější jev, zejména u starších dětí (do deseti let včetně) byly v mluveném projevu anglické výrazy.

Graf 4: Zastoupení syntaktických jevů ve věkových skupinách



Zdroj: vlastní šetření

Všechny jevy byly hodnoceny u všech zúčastněných dětí, viz Příloha 4. Souhrn výsledků jednotlivých jevů obsahuje Graf 4. Anglické výrazy se objevily téměř u všech starších dětí (nad deset let včetně) v 88 % případech, zatímco u mladších dětí (do deseti let) pouze ve 42 %. Nejčastější jev u mladších dětí (do deseti let) patří stylistická neobratnost. Mladší děti (do deseti let) měly pouze ve 13 % případů aspiraci. Nejméně časté jevy (13 %) u starších dětí (nad deset let včetně) byla aspirace a nakousávání slov. Anglické výrazy byly časté u starších dětí (nad 10 let včetně). Očekávala bych vysoký výskyt i u mladších dětí (do deseti let), ale tomu tak nebylo. Také mě velice zarazila nízká četnost protetického „v“ neboť v České republice, a konkrétně v jižních Čechách jsem se s tímto jevem setkala mnohokrát.

Stylistická neobratnost nebo také nesprávný slovosled se objevuje zejména u dětí, které mluvily ve více větách a měly celkově rozvinutější slovní zásobu. Pokud některé děti odpovídají pouze jednoslovně, nebo naučenými frázemi, lze složitěji zkoumat úroveň jejich stylistické obratnosti. Ve všech větách, kde se však objevily nějaké stylistické nedostatky, např. prohození slovosledu, však bylo dětem rozumět a poznat, co chtěly říct.

- Amy 12: let: *„Já už rozumím trošku, ne moc česky.“*;
- Christian 8 let: *„Oba víš, to je to je jako že, písek se mi přilepí k nohou, když jdu do vody a pak na písek.“*;
- Sebastián 8 let: *„Víš, já jsem slyšel od maminky, že povídala, že babičce a dědovi, že když jsme se narodili, první jazyk, co jsme povídali je česky, protože nás to naučila a pak a pak a pak nastal čas na školku australskou a a pak a pak jsme anglicky těžko povídali. A pak a pak a pak ve školce to najednou puklo a uměli jsme povídat australsky.“*

Anglické výrazy se vyskytovaly téměř u všech dětí. Někdy se děti hned opravily a řekly český výraz a jindy zase ne. Někdy děti přechylovaly anglická slova a vytvořily z nich novotvary. Tato slova jsou však zmíněna v tabulce s lexikálními jevy.

Anglická slova děti volily v případech, kdy si nemohly vzpomenout na český ekvivalent. Ve dvou případech děti zvolily anglický výraz pro název Prahy.

Některá slova byla řečena v angličtině, ale začínají se ujímat i v běžné mluvě mezi českými rodilými mluvčími.

- Nick 14 let: „*Já hraje fotbal, ehm plejstejšn.*“;
- Joye 15 let: „*Já jsem byla v Prag.*“;
- Anežka 4 roky: „*Ne, ona je kjūt.*“;
- Sofie 9 let: „*Když můj děda bude se se se sss seventy...sedmdesát.*“

Přízvuk, intonace, výslovnost anglického „r“ se v různé míře objevovala u dětí, zejména u těch, které se s češtinou nesetkávají tak často. Některé děti na druhou stranu mají velmi dobrou výslovnost češtiny, a až na pár menších chyb, zejména v morfologické kategorii, lze stěží rozpoznat, že se jedná o výslovnost dětí žijících v zahraničí.

U některých dětí bylo vzhledem k nízkému věku či jednoslovným odpovědím složitější zaznamenat odlišný přízvuk či výslovnost anglického „r“.

- Sofie 9 let: „*Moje brácha Mártin.*“

Aspirace patří také k jevům, které se složitěji poznávají, neboť ne na všech nahrávkách lze jednoznačně rozeznat, zda se jedná či nejedná o aspiraci. V tabulce jsou tedy zaznamenány případy, kdy je to jasněji slyšitelné. Přesto je tento jev, spolu s přízvukem a intonací značně ovlivněn subjektivitou posluchače. Také se potvrdilo, že pokud má dítě aspiraci u nějakých slov, nemusí jeho celkový projev mít přízvuk, výslovnost anglického „r“.

Nejčastěji se aspirace vyskytovala u písmen „p, t, b“. Nejvýraznější aspirace byla u čtyřleté Anežky. Objevila se i u Barbory, která až do svých šesti let žila v České republice.

- Anežka 4 roky: „*Jenom to zase phušť. Já mám nápad theto.*“;
- Barbora 12 let: „*Bhábi jsou z Moravy...*“.

Mezi nejčastější výplňková slova či hezitační zvuky patřily následující: „*ehm, jo, yeah, jako*“. Děti je používaly v situacích, kdy si nebyly jisté, co říct.

- Nikol 11 let: „*Protože já s Bárrou, my občas jdeme na jako, my občas jako tremping a na procházky spolu.*“
- Matouš 7 let: „*Myslíš to ehm čokolá ehm, čokoládo vanilkovů.*“

Opakování slov je jev vyskytující se u dětí obou kategorií. Zajímavé však je, že se tento jev vyskytoval u dětí, které mají rozvinutější slovní zásobu, a jejich úroveň českého jazyka patří k vyšším v porovnání s ostatními ze skupiny. Někdy děti opakovaly slova, protože si zřejmě samy neuvědomovaly tento jev, ale některé chtěly opakováním zdůraznit svoji výpověď nebo množství, míru. Mnohdy záleží na kontextu, a my musíme sami odhadnout, zda si děti uvědomovaly opakování, protože zejména při zamyšlení i rodilí mluvčí opakují jednotlivá slova.

- Klára 15 let: „*No, nejsem si jistá, jestli bych jestli bych šla zpátky do Česka.*“;
- Sebastian 8 let: „*A potom jsme pořád povídali australsky víc a víc a víc a víc až až až to až to až až to nast až to nastalo.*“;
- Sofie 9 let: „*My jsme viděli hodně hodně velké nákupní sentr.*“

Nakusování slov (opakování začátku slov) byl také jev, který se vyskytoval u dětí, které měly vyšší úroveň českého jazyka v porovnání s ostatními. Děti většinou nakousnuté slovo dořekly, ale v jednom případě se yvřkla pouze část věty, aniž by byla dokončena.

- Christian 8 let: „*Já jsem to já jsem to ve čtvrtek skončil. I když paní učitelka řekla, že to nikdo nebude mít dokončený dneska. Ale já jsem -*“;
- Sofie 9 let: „*To jsme kou koupili v marketu.*“

Ráda bych upozornila na jednotlivé jevy v tabulkách. Některé děti mají i přes značně vysokou úroveň jazyka zaznamenáno více chyb. Častější výskyt, ve většině případů, znamená vyšší úroveň českého jazyka, zejména oproti dětem, které mají zaznamenáno pouze pár chyb. Důvody jsou různé, ať už neustále se opakující jevy, nebo chyby, které se u dětí v jejich slovním repertoáru objevují, ale nejsou zaznamenány na nahrávkách. Dále se vyskytovaly jednoslovné či velmi krátké výpovědi, z nichž nelze poznat více jazykových jevů.

8.5 Nahrávání a přepis zvukového záznamu

Při pořizování zvukových nahrávek jsem použila metodu rozhovoru. Nejprve jsem napsala informativní e-mail či se přímo osobně zeptala na souhlas rodičů. Některé zvukové nahrávky vznikly i ve formě videa, ale později jsem natáčení dětí zanechala ze dvou důvodů. Někteří rodiče (zejména v Austrálii) si nepřáli vizuální záznam (na základě GDPR). Dalším pádným argumentem bylo zjištění, jak děti reagují při natáčení. Byla pozorována značná nervozita, zvýšené soustředění na výkon. Při zvukových nahrávkách byly děti více přirozené a většinou zapoměly i pozorovat telefon, který jsem využívala k nahrávání.

Vždy jsem se předem zeptala dětí, zda souhlasí s nahráváním. Pro většinu z nich bylo zajímavé nechat se nahrát a případně později poslechnout si svůj vlastní hlas. Některé děti však během nahrávání (zejména na začátku začátku) byly překvapené a značně nervózní. Jiné děti (asi ve dvou případech) před pořizováním nahrávek zcela spolupracovaly, snažily se mluvit česky a soustředily se. Při upozornění na začátek nahrávání však přestaly reagovat na položené otázky „*Jak se jmenuješ? Kolik je Ti let?*“ a začaly mluvit hanlivě.

Před nahráváním jsem si většinou s dětmi nezávazně popovídala a až poté začala nahrávat. Každý rozhovor je jiný z různých důvodů. Některé nahrávky byly pořizeny ve škole během výuky, jiné na letním táboře či na akcích pořádaných krajanským spolkem. Snažila jsem se vést rozhovor se třemi připravenými otázkami: („*Jak se jmenuješ? Kolik je Ti let? Odkud pocházíš?*“), ale to se ne vždy podařilo. Některé děti otázkám neporozuměly, ani když jim byly položeny jinak. Někdy pomohl překlad. Jakmile jsem zpozorovala na dětech určitou nervozitu, nejistotu, změnila jsem téma a snažila se najít jiný okruh otázek, na které by mi dítě odpovědělo a pokud možno se i rozpovídalo. Toto je tedy hlavní příčina různorodosti rozhovorů.

Některé nahrávky jsou však skoro nepoužitelné, a to z mnoha příčin. Některé děti na otázky odpovídaly jednoslovně, jiné zase moc potichu, jindy je hluk z okolního prostředí více slyšet než hlasy nahrávaných dětí. Některé děti při natáčení začaly být nervózní, nesoustředily se, anebo před samotným nahráváním mluvily česky.

Jedna zvuková nahrávka (tříleté Františky) není využita, neboť při jejím poslechu jsem nedokázala rozeznat, jak moc je její čeština ovlivněna angličtinou, zda má nějaký přízvuk. Při nahrávání dostatečně neartikulovala, mnohdy jí nebylo rozumět a sama jsem jednotlivá slova musela odhadovat. U této nahrávky bych jistě zohlednila věk tříleté holčičky. Děti většinou v tomto věku nemají dostatečné znalosti jazyka, mnohdy mohou mít i různé logopedické vady, které lze časem, ale hlavně dostatečnou péčí zcela odstranit.

Doporučila bych také naplánovat si čas a místo nahrávání. Na letním táboře byl program poměrně bohatý, děti byly dost zaneprázdněné a stále měly co dělat. Dobré je také vychytat správný moment na nahrávání, kdy děti nejsou až moc rozptýlené a chtějí spolupracovat. Je dobré po několika hodinách, dnech zopakovat pořizování zvukového záznamu a sledovat případný progres. Toto však nebylo vždy zcela možné, protože některé děti navštěvují sobotní školu nepravidelně, případně navštěvují jen kulturní akce, které se konají jednou za čas. Jindy děti zase onemocněly nebo měly prázdniny. Během svého působení v krajanském spolku jsem některé děti viděla jen jednou.

Rodiče občas zasahovali nejen do výuky, ale asi ve čtyřech případech, i do rozhovorů během nahrávání, někteří případně jen poslouchali. Jistý vliv na projev dětí to jistě mělo. Určitě je dobré zvážit, zda nenahrávat děti bez přítomnosti kamarádů, sourozenců, rodičů. Při společném natáčení většinou jedno dítě druhému přerušovalo projev, překládalo mu, aniž by mu nechal dostatečný čas na rozmyšlenou. Jindy přešly nezávazně do angličtiny. Děti měly také tendence se v přítomnosti druhých také se více smát, říkat kratší odpovědi. Jindy však přítomnost kamaráda či jiné blízké osoby, nebyla na škodu a děti byly uvolněnější, upovídanější.

Jako výborná pomůcka na soustředění a případné nalezení tématu, o čem mluvit, skvěle posloužila četba knihy. Samotné čtení jsem nehodnotila a nezpracovávala, ale využila k převyprávění příběhu. Po četbě byly většinou také děti uvolněnější a často zapomněly na samotné nahrávání.

Otázky je vhodné pokládat pomalu, zřetelně, dát dětem dostatečný časový prostor na vyjádření. Při zjištění určité nejistoty zpomalit, otázku zopakovat. V případě neporozumění otázky napovědět, případně i anglicky. Důležitá je nejen uvolněná atmosféra, ale i uvědomění, zdali jako mluvčí nemluvíme příliš rychle, potichu

či nesrozumitelně. Sama si uvědomuji, že zejména u starších dětí, (nahrávka s patnáctiletou Joye) jsem měla mluvit pomaleji a nechat ji delší čas na vyjádření a nepřecházet po krátké chvilce do angličtiny.

Na samotné hodnocení všech nahrávek má jistě velký vliv i mé subjektivní hodnocení, které se měnilo časem, nebo porovnávání všech lingvistických jevů mezi jednotlivými dětmi. Ne vždy jsem si byla jistá zařazením jevu do určité kategorie. Na některé řečené chyby se dalo nahlížet z více lingvistických kategorií.

U některých nahrávek jsem si chvilkami nebyla jistá, zda poslouchám děti žijící v zahraničí. Jejich celkový projev a znalost jazyka, včetně slovní zásoby, artikulace jednotlivých hlásek i slov, použití slovosledu ve větě, byla až fascinující.²⁷

Pro přepis rozhovorů, nebyla zvolena fonetická transkripce, která může ztížit vnímání samotného textu, neboť je náročnější na koncentraci. Texty jsou tedy zapsané běžným pravopisem, zachycující však i delší pauzy, smích, různé hezitační zvuky. Většina textu, i začátek vět, je zapsána malými písmeny. Předlohou byla kniha *Mluvená čeština* (Müllerová, 1992), která zachycuje rozhovory z každodenního života. Tento přepis je jasný, přehledný a umožňuje poměrně dobře vyjádřit chyby, které často vznikají u dětí mluvících česky, ale žijící v mimo prostředí. Vybrané a přepsané texty jsou součástí příloh.

- ■ pauza;
- ↓ klesnutí melodie;
- ↑ stoupnutí melodie;
- ☺ otázka;
- : prodloužení samohlásky;
- @ hezitační zvuk;
- ___ nesrozumitelné nebo nejasné slovo či úsek textu;
- ∟
L postranní svorka spínající řeč téhož mluvčího;

²⁷ Odlišným jazykem je myšlen jakýkoli jiný, než je čeština.

- XY velká písmena značí zdůraznění slabiky nebo slova;
- = okamžité, až překotné navázání na repliku partnera Pro rozhovory byly vybrány děti, které mají buď velmi dobrou znalost jazyka, nebo sice nižší, ale na dorozumívací úrovni. Pouze jedno dítě by mělo i dorozuměním problém, neboť potřeboval překlad i tak používal spíše anglické výrazy. Takový rozhovor však nebyl zvolen pro přepis nahrávek, které jsou obsaženy v příloze.

Sebastián 8 let, viz Příloha 5, vyrůstá v bilingvní rodině, kde tatínek mluví anglicky a maminka česky. Sebastiánův první mateřský jazyk, který ovládal, byla čeština. Anglicky se naučil až v mateřské škole. Spolu s bráškou (Christián 8 let), chodí do české školy a pravidelně se účastní výuky. Jezdí také skoro každý rok do Čech na několik týdnů. Zároveň si plní základní školní docházku v České republice.

Knox 5 let, viz Příloha 6, vyrůstá s osmiletým bratrem a maminkou, která na syny občas hovoří česky. Knox nepravidelně navštěvuje českou školu, a spíše se účastní kulturních akcí, které však nejsou tak časté. Knox preferuje angličtinu, a pokud mluví česky, většinou pouze jednoslovně.

Klára 15 let, viz Příloha 7, se přestěhovala do Austrálie ve svých devíti letech. V porovnání s mladší sestrou (Barbora 12 let) má výrazně vyšší znalost češtiny. Krajanský spolek navštěvuje se svými rodiči zřídka, většinou pouze na kulturní akce. Se svými rodiči mluví česky, se sestrou většinou anglicky, neboť pro vzájemnou a snadnější komunikaci. Klára si také plnila základní povinnou školní docházku v České republice.

9 Diskuse

Během zpracovávání této diplomové práce jsem se seznámila s různými publikacemi, které se v mnoha případech zabývaly bilingvismem z různých hledisek (vliv na psychiku dítěte, bilingvismus jako pojem, výuka pro bilingvní jedince, aj.), ale také s publikacemi, které se zabývaly osudy Čechů žijících v zahraničí, možnostmi výuky českého jazyka apod.

Avšak jako nejvíce přínosné hodnotím publikace, které se zabývaly lingvistickou stránkou češtiny. Před mým příjezdem do krajanského spolku na Novém Zélandu byl přítomen český pedagog a didaktik Jiří Kostečka. V publikacích *O češtině na jižní polokouli*²⁸ a *Ještě jednou k bilingvistice*²⁹ zmiňuje různé aspekty působení v krajanských spolcích nejen z hlediska výuky češtiny z různých lingvistických hledisek, ale i z jiných jež ovlivňují řečové dovednosti dětí, jakým jazykem je dítě v průběhu dospívání obklopené. Tyto publikace mi pomohly jako vhodný úvod, vzhled do dané problematiky.

Ráda bych zmínila knihu od Kotkové *Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským* (2017). V této publikaci jsou popsány jevy, které se neobjevily v mluveném, nýbrž v psaném projevu. Výsledky byly rozděleny do více kategorií, než je zmíněno v této diplomové práci a některé jevy byly zařazeny do jiných lingvistických disciplín. Studie se také zúčastnili dospělí studenti, kteří neměli před samotnou výukou žádný kontakt s češtinou, a je to tedy pro ně zcela cizí jazyk. Autorka rozděluje respondenty na dvě hlavní skupiny dle původu řeči na indoevropské a neindoevropské. Výzkum byl podstatně delší (jeden akademický rok) a výsledky byly sledovány v čase. Bylo tedy možné pozorovat i určitý vývoj u studentů, zatímco v mém výzkumu má většina dětí jen jednu nahrávku. Určitou podobu obou prací však vidím nejen v kategorizaci jednotlivých jevů, ale i v kontaktu s českým prostředím a češtinou. V mém výzkumu jsou děti, které jsou různou měrou v kontaktu s českým jazykem a českou

²⁸ KOSTEČKA, Jiří. O ČEŠTINĚ NA JIŽNÍ POLOKOULI. Asociace češtinářů [online]. Adelaide, [2019] [cit. 2021-07-03]. Dostupné z: <https://www.ascestinaru.cz/wp-content/uploads/2019/08/%C4%8CJL-O-%C4%8De%C5%A1tin%C4%9B-na-ji%C5%BE%C3%AD-polokouli.pdf>

²⁹ JEŠTĚ JEDNOU K BILINGVISMU. DOCPLAYER [online]. Adelaide, c2021 [cit. 2021-12-17]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/115906174-Jeste-jednou-k-bilingvistice.html>

kulturou, zatímco studenti Ph.D. Kotkové jsou studenti žijící a učící se česky v České republice.

Další zajímavá studie na obdobné téma je od P. Polákové, jejíž výzkum je zaměřený na studenty z Francie studující češtinu na univerzitách jako cizí jazyk. V této studii byly použity audio nahrávky. Práce s názvem *Chyby ve výslovnosti češtiny u frankofonních studentů (čeština jako cizí jazyk, lingvodidaktická studie)* je zaměřena nejen na nejčastější chyby ve výslovnosti češtiny u francouzských studentů, ale i na stručném srovnání fonetického a fonologického plánu češtiny a francouzštiny.

Mezi studenty, kteří se zabývali podobným tématem jako já, patří Eva Svatoňová se svou prací na téma *Metody vyučování bilingvních žáků v České škole Manchester* (CUNI 2015). Její výzkum byl prováděn taktéž u dětí žijících v zahraničí a jejich projev zkoumán z lingvistických hledisek, ale hlavní rozdíl spočívá v celkovém počtu dětí. V mé diplomové práci jsou rozhovory s dvaceti sedmi dětmi, zatímco u Svatoňové pouze s pěti. Druhým rozdílem je věk dětí, kdy autorka pracovala pouze s dětmi do šesti let (včetně). V práci jsou představeny faktory ovlivňující řečové dovednosti i materiály vhodné pro výuku češtiny.

Bakalářská práce na téma *Bilingvismus a bilingvní rodiny v českém prostředí* (UHK 2014) od Lenky Malotové je zaměřena na bilingvní výchovu a také představení dvou bilingvních rodin žijících v České republice, kde v obou případech je jeden z rodičů cizinec a druhý Čech. V mé práci jsou zastoupeny nejen rodiny, kde jedním z rodičů je cizinec, tedy člověk mluvící odlišným mateřským jazykem, ale i takové, kde rodiče oba rodiče jsou Češi.

Moje práce přinesla poznatky na pole zejména v možném srovnání dětí, které mají vysokou úroveň češtiny s dětmi mající nižší úroveň češtiny. Mezi nejčastější důvod rozdílu patří jistě pravidelný a častý kontakt s češtinou. Souhlasím s tvrzením, že je snazší naučit se česky, pokud jsou oba rodiče Češi a doma se mluví pouze česky. Na druhou se v mém výzkumu objevily děti, které pocházejí ze smíšených manželství a rozumí česky, dorozumí se, jsou schopny převyprávět příběh, vést rozhovor či dokonce číst s porozuměním v českém jazyce. Jak píše Jiří Kostečka ve svém článku *Ještě jednou*

*k češtině*³⁰, zmiňuje pravidlo „jeden mluvčí - jeden jazyk“. Dodržování pravidla je více než přínosné, i když náročné. Doporučuji téměř jakýkoli a co nejčastější kontakt s češtinou a českým prostředím.

Unikátnost nahrávek spatřuji v jejich spontánnosti, neboť většina z nich vznikla při neformálním setkání, ať už na kulturní akci nebo na táboře. Rozhovory vznikly téměř bez připravených otázek. Pouze 3 otázky byly připravené. Většina dětí tedy nebyla nervózní, neobávala se nějakého hodnocení, vytknutí chyb. Avšak i výjimky potvrzují pravidlo. Amy, které v době nahrávání bylo 12 let, byla při nahrávání trochu nervózní, ale měla zájem neustále tvořit nové a nové nahrávky a zlepšovat se.

Určitě bych změnila několik postupů, abych se vyvarovala chyb, kterých jsem se dopustila. Lepší je začít s nahráváním co nejdříve a využít jakékoli příležitosti k pořízení nahrávek. S některými dětmi vznikaly nahrávky velmi narychlo, nestihla jsem se s nimi dostatečně předem seznámit, a proto mohly některé děti cítit nejistotu, strach. Jistě by bylo zajímavé sledovat jazykový vývoj, podobně jak bylo provedeno v již zmíněné práci (Kotková 2017), ačkoliv v mém případě by se jednalo pouze o kratší období (cca 2 měsíce) a méně častý kontakt. U dětí, se kterými jsem měla možnost bydlet a trávit s nimi volný čas, bych mohla zaznamenávat v pravidelném časovém intervalu případný progres a sledovat jejich vztah k češtině, vzhledem k mé každodenní přítomnosti a častějšímu kontaktu těchto dětí s českým jazykem. Zvolila bych také vyšší počet nahrávek, neboť ve většině případů mám pouze jednu nahrávku, která vznikla v jeden den. Na druhou stranu však musím poznamenat, že hlasy některých dětí jsou zaznamenány a hodnoceny i při pořizování audio nahrávky, které vznikaly s jejich kamarády.

Neméně důležité je zjistit, v jaké kvalitě jsou zvukové záznamy, zdali je dětem dostatečně rozumět, a v případě jakýchkoli nejasností či potíží, ihned zajistit nové. Většinou jsem se o kvalitě nahrávky ujistila jen krátkým poslechem přes telefon, ale nezaznamenala jsem potíže s porozuměním, s hlukem v pozadí. To vše bylo zjištěno až při poslechu nahrávek na počítači a pozdější nemožnosti nahrát zvukový záznam znovu.

³⁰ JEŠTĚ JEDNOU K BILINGVISMU. *DOCPLAYER* [online]. Adelaide, c2021 [cit. 2021-12-17]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/115906174-Jeste-jednou-k-bilingvismu.html>

Jistě je také důležité předem obeznámit rodiče s tím, jakým způsobem se budou nahrávky využívat. Zejména v Austrálii mělo mnoho rodičů starost a přáli si dozvědět se více o výzkumu a následném zpracování, uveřejnění, a nešíření fotografií a nahrávek po internetu.

Pokud by se rodiče rozhodovali, zda má bilingvní výchova smysl, doufám, že aspoň jednoho rodiče by tato práce inspirovala a zvolil by možnost naučit své dítě česky, minimálně na takové úrovni, aby rozumělo a dorozumělo se. Neboť nikdo z nás neví, zda a jakým způsobem se bude hodit další jazyk, který člověk ovládá.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce byla analýza řečového projevu u českých dětí v zahraničí. Nahrávky byly pořízeny v Austrálii a na Novém Zélandu. Celkově byla tato analýza provedena u dvaceti sedmi dětí, které byly následně rozděleny na dvě skupiny (děti do deseti let, a nad deset let včetně).

V teoretické části práce jsem představila jednotlivé možnosti výuky češtiny v zahraničí. Ve druhé a třetí kapitole popisují bilingvismus a jednotlivé faktory ovlivňující řečové dovednosti dětí. V následujících kapitolách jsou představeny náhledy na češtinu z různých lingvistických disciplín, útvary češtiny a časté chyby u anglicky mluvících dětí.

Ve výzkumné části práce byly potvrzeny chyby, které jsem očekávala před nahráváním. Objevily se však i takové, které nebyly předpokládány. Jedná se o jevy jako vyřčení slovenského výrazu, použití správného slovního druhu, ale chybného významu, častá záměna písmen a další. Většina jevů se objevila u obou sledovaných věkových skupin. Pouze pár jevů bylo zaznamenáno buď u dětí do deseti let nebo u dětí nad deset let (včetně). Analýzou bylo prokázáno, že některé chyby v projevu jsou ovlivněny cizím jazykem, který je v dané zemi dominantní, jedná se například o nesprávný slovosled, použití anglických výrazů. Z tabulek a z nahrávek lze také zjistit, jaké nedostatky v mluveném projevu dítě má a zaměřit se na jejich odstranění.

Na základě jednotlivých chyb lze mít přibližný odhad, jak asi často se děti setkávají s češtinou ve svém každodenním životě. Používání češtiny, jako hlavního jazyka pro běžnou komunikaci v nejbližší rodině, a pravidelné setkávání s dalšími českými mluvícími dětmi, má mnohem větší vliv, než dostupnost výuky českého jazyka nebo občasné navštěvování českých spolků. Pouze některé děti mají možnost mluvit česky každý den. Mnoho rodičů má sice přání naučit své dítě plynule česky, ale málokdo je důsledný a mluví česky téměř v každé situaci. Pro rodiče je jednodušší používat angličtinu, zvláště v situacích, kdy dítě promluví anglicky. Někteří rodiče mají nižší ambice a stačí jim pouhé dorozumění se svými rodinnými příbuznými v České republice.

Analýza byla provedena na nahrávkách rozhovorů dvaceti sedmi dětí s dospělým rodilým mluvčím. Nahrávky byly pořízeny v prostředí českých spolků v místě pobytu dětí

v zahraničí. Pro pořízení zvukových nahrávek byla použita metoda rozhovoru, pozorování a nastudování odborné literatury. Většina zkoumaných dětí znala český jazyk na dostatečné úrovni pro běžnou konverzaci a neměla výraznější problémy se s rodilým mluvčím dorozumět. Pro podrobnější zkoumání je potřeba systematictější vedení rozhovorů, násobně větší počet zkoumaných dětí a více informací o zázemí jednotlivých dětí. Všechny cíle, které jsou práci uvedeny, byly zrealizovány.

Tato práce by mohla sloužit nejen rodičům konkrétních dětí na zjištění jednotlivých chyb, ale i dalším zájemcům, kteří zvažují, zda naučit děti český jazyk.

Použitá literatura

BAKER, Colin a Sylva PRYS JONES. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. China: Imago, 1998. ISBN 1853593621.

BOGOCZOVÁ, Irena. Textová opora ke studiu mluveného českého jazyka a dialektologie. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN ISBN978-80-7368-649-9.

BÖHM, D., R. BÖHM a B. DEISS-NIETHAMMER. Handbuch Interkulturelles Lernen: Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg - Basel - Wien: Verlag Herder, 1999. ISBN 978-3-451-27001-7.

BROUČEK, Stanislav, Karel HRUBÝ a Antonín MĚŠŤAN, ed. Emigrace a exil jako způsob života: II. Symposium O českém vystěhovalectví, exulantství a vztazích zahraničních Čechů k domovu : [2. října 2000 ve Velké aule Karolina]. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-85010-24-0.

ČECHOVÁ, Marie, Miloš DOKULIL, Zdeněk HLAVSA, Josef HRBÁČEK a Zdeňka HRUŠKOVÁ. Čeština - řeč a jazyk. 3. rozšířené a upravené vydání. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7235-413-9.

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

KOLEKTIV AUTORŮ. Gramatika současné češtiny. 2. vydání. V Brně: Lingea, 2018. ISBN 978-80-7508-408-8.

GROSJEAN, François a Ping LI. Psycholinguvistika bilingvismu. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. Lingvistika (Karolinum). ISBN ISBN978-80-246-3641-2.

GROSJEAN, François. Studying bilinguals. New York: Oxford University Press, 2008. ISBN 9780199281282.

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

HENDRICH, Josef. Didaktika cizích jazyků: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

HERMANN, E. Bilingualismus and Codeswitching. Berlin: Freie Universität und TENEA Verlag für Medien, 2000. ISBN 3932274326

HUBÁČEK, Jaroslav. Čeština pro učitele. Vyd. 4., upr. [Odry]: Vade Mecum Bohemiae, 2010. ISBN 978-80-86041-37-7.

JAMES, Carl. Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis. LI series. Abingdon, Oxon: Routledge, 2013. Applied Linguistics and Language Study. ISBN 978-0-582-25763-4.

JELÍNEK, Stanislav. K některým otázkám bilingvismu (I). Cizí jazyky. 2005, 48(5), 153-155. ISSN 1210-0811.

JELÍNEK, Stanislav. K některým otázkám bilingvismu (II). Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům. 2006, 49(1), 8-11. ISSN 1210-0811.

JŮVA, Vladimír. Úvod do pedagogiky. Brno: Paido, 1995. 98 stran. ISBN 80-85931-06-0.

KOTKOVÁ, Radomila. Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3640-5.

KRČMOVÁ, Marie. Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty. Vyd. 3. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-636-9.

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

LACHOUT, Martin. Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého. Praha: Togga, 2017. ISBN 978-80-7476-128-7.

- MALOTOVÁ, Lenka. Bilingvismus a bilingvní rodiny v českém prostředí. Hradec Králové, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta.
- MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. Slovník pedagogické metodologie. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-102-2.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MÜLLEROVÁ, Olga, Jana HOFFMANNOVÁ a Eva SCHNEIDEROVÁ. Mluvená čeština v autentických textech. Jinočany: H & H, 1992. ISBN 80-85467-96-8.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- SVATOŇOVÁ, Eva. Metody vyučování bilingvních žáků v České škole Manchester. Praha, 2015. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- SIEBERT-OTT, Gesa Maren. Frühe Mehrsprachigkeit: Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen: Max Niemayer Verlag, 2001. ISBN 3484304405.
- ŠTEFÁNIK, Jozef. Jeden člověk, dva jazyky. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000. ISBN 8088880416.
- ŠULOVÁ, Lenka a Štefan BARTANUSZ. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLNEROVÁ. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 197-204. ISBN 978-80-7367-627-8.

Internetové zdroje

- BARBARA, Semenov. ČEŠTINA ZAKÓDOVANÁ V SRDCI ČECHOAUSTRALANA. Čechoaustralan [online]. Melbourne: ČECHOAUSTRALAN

- Barbara Semenov, c2014 [cit. 2021-07-02]. Dostupné z:

<https://www.cechoaustralan.com/cechoaustralan-let-zima-2014-15.pdf>

Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011. Skolverket [online]. Revised 2018. Stockholm: AB Typoform, 2. vydání. 1. [cit. 2021-12-20]. ISBN 978-913832734-0. Dostupné z:

https://www.skolverket.se/getFile?file=3984&fbclid=IwAR0P7ud-yjosSoGsXE09GzAUiXJZ-SRagib_qqbvBI-WWfcUKhAUo-2m4zM

ČAPEK, Karel. Marsyas, čili, Na okraj literatury [online]. 2. opravené vydání. Praha: Městská knihovna v Praze, 2018 [cit. 2021-12-21]. Kmen (Fr. Borový). ISBN 978-80-7532-978-3. Dostupné z: <https://web2.mlp.cz/koweb/00/04/34/55/20/marsyas.pdf>

Časopis Krajánek. *Krajánek ve světě* [online]. Dobruška: Krajánek ve světě [cit. 2021-05-23]. Dostupné z: <https://www.krajanekvesvete.cz/casopis-krajanek/>

Česká škola ve světě. <https://czsvs.com/> [online]. Illinois: Česká škola ve světě, c2021 [cit. 2021-05-23]. Dostupné z: <https://czsvs.com/>

Jazykové kurzy a podpora bohemistiky ve světě. *Česká centra* [online]. Praha: Česká centra [cit. 2021-05-25]. Dostupné z: <https://www.czechcentres.cz/o-nas/nase-cinnost/jazykove-kurzy-a-podpora-bohemistiky-ve-svete>

JESTĚ JEDNOU K BILINGVISMU. *DOCPLAYER* [online]. Adelaide, c2021 [cit. 2021-12-17]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/115906174-Jeste-jednou-k-bilingvismu.html>

Kde se mohou české děti učit v zahraničí česky? *Anna Paap* [online]. Česká republika: Anna Paap, 2020 [cit. 2021-05-21]. Dostupné z: <https://annapaap.cz/kde-se-mohou-ceske-deti-ucit-v-zahranici-cesky/>

KOSTEČKA, Jiří. O ČEŠTINĚ NA JIŽNÍ POLOKOULI. Asociace češtinářů [online]. Adelaide, [2019] [cit. 2021-07-03]. Dostupné z: <https://www.ascestinaru.cz/wp-content/uploads/2019/08/%C4%8CJL-O-%C4%8De%C5%A1tin%C4%9B-na-ji%C5%BEn%C3%AD-polokouli.pdf>

Krajané. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí České republiky [cit. 2021-07-01]. Dostupné z:

https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/index.html

Krajanské spolky a Češi v zahraničí. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, 2013, 5. června 2013 [cit. 2021-05-23]. Dostupné z:

https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/krajane_ve_svete/index.html

Krajanský vzdělávací program. *MŠMT ČR* [online]. Praha:

<https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>, c2013 – 2021 [cit. 2021-05-23]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

Locations of the Accredited European Schools. *Office of the Secretary-General of the European Schools* [online]. Brussels: <https://www.eursec.eu/en/Accredited-European-Schools/locations> [cit. 2021-05-23]. Dostupné z: <https://www.eursec.eu/en/Accredited-European-Schools/locations>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013–2021 [cit. 2021-04-04]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zakladni-informace-o-evropskych-skolach>

Nízkoprahové kurzy češtiny pro cizince příručka. *Inkluzivní škola* [online]. Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2007 [cit. 2021-07-03]. Dostupné z:

https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/oranzova_prirucka.pdf

O nás. *Školy Březová* [online]. Březová: Březová, c2021 [cit. 2021-05-25]. Dostupné z:

<https://www.zsbrezova.eu/o-nas/o-nas>

Partnerské školy. *Česká škola bez hranic* [online]. Praha: Česká škola bez hranic, c2021 [cit. 2021-05-25]. Dostupné z: <https://csbh.cz/partnerske-skoly/>

Počet českých krajanů v zahraničí. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí, [cca 2015] [cit. 2021-12-20]. Dostupné z:

https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/vyrocní_zpravy_a_dokumenty/poskytnute_informace/pocet_ceskych_krajanu_v_zahranici.html

Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí. *Dům zahraniční spolupráce* [online]. Praha: Dům zahraniční spolupráce, c2021 [cit. 2021-05-25]. Dostupné z: <https://www.dzs.cz/program/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici#ucitele-cestiny-u-krajanu>

Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí. *Dům zahraniční spolupráce* [online]. Praha: Dům zahraniční spolupráce, c2021 [cit. 2021-05-23]. Dostupné z: <https://www.dzs.cz/program/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici#ucitele-cestiny-u-krajanu>

Radio Prague International. <https://cesky.radio.cz/> [online]. Praha: Radio Prague International, c1997-2021 [cit. 2021-05-23]. Dostupné z: <https://cesky.radio.cz/>

Seznam poskytovatelů vzdělávání v zahraničí, s nimiž je uzavřena smlouva o zajištění vzdělávání občanů České republiky v období plnění povinné školní docházky. *MŠMT ČR* [online]. Praha: MŠMT, c2013 – 2021 [cit. 2021-05-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-poskytovateluvzdelavani-v-zahranici>

Slovní zásoba a výslovnost. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, [2021] [cit. 2021-12-14]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cdj-cestina-a-jine-jazyky>

Studium na Gymnáziu Friedricha Schillera v Pirně. *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky* [online]. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, c2013 – 2021 [cit. 2021-05-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/studium-na-gymnaziu-friedricha-schillera-v-pirne-2>

Učení se druhému jazyku. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, [2021] [cit. 2021-05-30]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/uceni-se-druhemu-jazyku>

Vícejazyčnost. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 2021 [cit. 2021-05-30]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/vicejazycnost>

Seznam příloh

Příloha 1: Tabulka výskytu foneticko-fonologických jevů u jednotlivých nahrávek

Příloha 2: Tabulka výskytu morfologických jevů u jednotlivých nahrávek

Příloha 3: Tabulka výskytu lexikálních jevů u jednotlivých nahrávek

Příloha 4: Tabulka výskytu syntaktických jevů u jednotlivých nahrávek

Příloha 5: Přepis části rozhovoru s osmiletým Sebastiánem

Příloha 6: Přepis části rozhovoru s pětiletým Knoxem

Příloha 7: Přepis části rozhovoru s patnáctiletou Klárou

Příloha 1: Tabulka výskytu foneticko-fonologických jevů u jednotlivých nahrávek

✓ znamená minimálně jednou použití daného jevu

× znamená absence daného jevu

	chybějící písmeno/a	chybějící slovo	zkrácení délky samohlásky	prodloužení samohlásky	Záměna písmene „ř, r“	nahrazení písmene jiným písmenem	kolísání spisovného „é“ na nespisovné „j“	Výslovnost „uo“ místo „o“	protetické „v“	nadbytečné písmeno či slovo
Anežka 4 roky	✓	×	✓	×	✓	×	×	✓	×	×
Františka 3 roky	×	×	×	×	✓	✓	×	✓	×	×
Christian 8 let	✓	×	×	×	×	✓	✓	×	×	×
Jonáš AU 7 let	×	×	×	×	✓	✓	×	×	×	×
Jonáš NZ 7 let	✓	×	×	×	×	×	×	✓	×	×
Julie 5 let	×	✓	×	×	×	×	×	×	×	×
Knox 5 let	✓	✓	×	×	×	×	×	×	×	×
Kristián 9 let	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
Jakub 8 let	✓	×	×	✓	✓	×	✓	×	×	×
Marie 7 let	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	×	×	✓
Matouš 6 let	×	×	×	×	✓	×	✓	×	×	×
Matouš 7 let	×	×	×	✓	×	×	✓	×	×	×
Natálie 4 roky	✓	×	×	×	✓	×	×	✓	×	×
Natálie 6 let	✓	✓	✓	×	✓	×	✓	×	×	×
Sebastian 8 let	✓	×	×	×	✓	✓	✓	×	×	✓
Sofie 9 let	✓	✓	×	×	✓	✓	×	✓	×	×
Tonislava 6 let	✓	×	✓	×	×	✓	✓	×	×	×
Viktorie 8 let	×	×	✓	×	×	×	✓	×	×	×
Zdeněk 5 let	×	×	×	×	✓	✓	×	×	×	×

3-9 let 58% 21% 26% 16% 58% 42% 42% 26% 0% 11%

Amy 12 let	✓	✓	×	×	×	×	×	×	×	×
Barbora 12 let	×	×	✓	×	×	✓	×	×	×	×
Hana 16 let	✓	×	×	×	×	×	×	×	✓	×
Joshua 10 let	×	✓	×	×	×	×	×	×	×	×
Joye 15 let	✓	×	×	×	✓	✓	×	×	×	×
Klára 15 let	✓	×	×	×	×	×	✓	×	×	×
Nick 14 let	×	×	✓	×	×	×	×	×	×	×
Nikol 11 let	✓	✓	✓	×	×	×	×	×	×	×

10-16 let 63% 38% 38% 0% 13% 25% 13% 0% 13% 0%

Příloha 2: Tabulka výskytu morfologických jevů u jednotlivých nahrávek

✓ znamená minimálně jednou použití daného jevu

× znamená absence daného jevu

	nesprávná deklinace	chybné používání zájmen	chybné použití slovního druhu	chyba v rodu, v čísle atd.	správný druh slova, ale chybný význam	použití infinitivu	nespisovné výrazy např. „abysme“	„ej“ místo „í/ý“
Anežka 4 roky	×	×	×	×	×	×	✓	×
Františka 3 roky	×	✓	×	✓	✓	✓	×	✓
Christian 8 let	✓	✓	×	✓	✓	×	✓	×
Jonáš AU 7 let	×	✓	✓	×	×	×	×	✓
Jonáš NZ 7 let	✓	×	×	×	×	×	×	✓
Julie 5 let	×	✓	×	✓	✓	×	×	×
Knox 5 let	✓	×	✓	×	×	×	×	×
Kristián 9 let	×	×	×	×	✓	×	×	✓
Jakub 8 let	✓	✓	×	✓	✓	×	✓	✓
Marie 7 let	✓	✓	✓	×	×	✓	✓	×
Matouš 6 let	×	×	×	✓	✓	×	✓	✓
Matouš 7 let	✓	✓	×	✓	×	✓	×	✓
Natálie 4 roky	×	×	×	×	×	×	×	×
Natálie 6 let	×	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓
Sebastian 8 let	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓
Sofie 9 let	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓
Tonislava 6 let	✓	✓	×	✓	✓	×	×	✓
Viktorie 8 let	✓	×	×	×	✓	×	✓	×
Zdeněk 5 let	✓	×	×	×	×	✓	×	×

3-9 let 58% 58% 21% 53% 58% 32% 47% 58%

Amy 12 let	✓	✓	×	✓	×	✓	×	×
Barbora 12 let	✓	✓	×	✓	✓	×	✓	×
Hana 16 let	✓	✓	×	✓	✓	×	✓	✓
Joshua 10 let	×	×	×	×	×	×	×	×
Joye 15 let	✓	×	×	✓	×	×	×	×
Klára 15 let	×	×	×	×	×	×	×	×
Nick 14 let	✓	✓	✓	✓	×	✓	×	×
Nikol 11 let	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	✓

10-16 let 75% 63% 25% 75% 25% 25% 38% 25%

Příloha 3: Tabulka výskytu lexikálních jevů u jednotlivých nahrávek

✓ znamená minimálně jednou použití daného jevu

× znamená absence daného jevu

	různá nářečí	slovenský výraz	neexistující slovo
Anežka 4 roky	×	×	✓
Františka 3 roky	×	×	✓
Christian 8 let	×	×	×
Jonáš AU 7 let	×	×	×
Jonáš NZ 7 let	×	×	×
Julie 5 let	×	×	✓
Knox 5 let	×	×	×
Kristián 9 let	×	×	×
Jakub 8 let	✓	×	✓
Marie 7 let	×	×	✓
Matouš 6 let	✓	✓	✓
Matouš 7 let	✓	✓	×
Natálie 4 roky	✓	×	×
Natálie 6 let	×	×	✓
Sebastian 8 let	×	×	✓
Sofie 9 let	×	×	✓
Tonislava 6 let	×	×	✓
Viktorie 8 let	×	✓	×
Zdeněk 5 let	×	×	✓

3-9 let 21% 16% 58%

Amy 12 let	×	×	✓
Barbora 12 let	×	×	✓
Hana 16 let	×	×	×
Joshua 10 let	×	×	×
Joye 15 let	×	×	×
Klára 15 let	×	×	✓
Nick 14 let	×	×	✓
Nikol 11 let	×	×	✓

10-16 let 0% 0% 63%

Příloha 4: Tabulka výskytu syntaktických jevů u jednotlivých nahrávek

✓ znamená minimálně jednou použití daného jevu

× znamená absence daného jevu

	nesprávný slovosled, stylistická neobratnost	anglické výrazy	přízvuk, anglická výslovnost „r“	aspirace	výplňková slova, hezitační zvuk	opakování slov, opakování podmětu	nakousávání slov
Anežka 4 roky	×	✓	✓	✓	×	×	×
Františka 3 roky	✓	✓	×	×	×	✓	✓
Christian 8 let	✓	×	×	×	✓	✓	✓
Jonáš AU 7 let	×	✓	×	✓	×	×	×
Jonáš NZ 7 let	×	✓	✓	×	×	×	×
Julie 5 let	✓	✓	×	✓	×	✓	×
Knox 5 let	✓	×	✓	×	×	×	×
Kristián 9 let	×	×	×	×	×	×	✓
Jakub 8 let	✓	✓	×	×	×	✓	×
Marie 7 let	✓	×	×	✓	×	×	×
Matouš 6 let	×	×	×	×	×	✓	×
Matouš 7 let	×	✓	×	×	✓	×	×
Natálie 4 roky	×	×	×	×	×	×	×
Natálie 6 let	✓	×	×	×	✓	✓	×
Sebastian 8 let	✓	×	×	×	✓	✓	✓
Sofie 9 let	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓
Tonislava 6 let	✓	×	✓	×	×	×	✓
Viktorie 8 let	✓	×	×	×	✓	×	×
Zdeněk 5 let	×	×	✓	×	×	×	×

3-9 let 58% 42% 32% 21% 32% 42% 32%

Amy 12 let	✓	✓	✓	×	✓	×	×
Barbora 12 let	✓	×	×	✓	✓	×	×
Hana 16 let	✓	✓	×	×	✓	×	×
Joshua 10 let	×	✓	×	×	×	×	×
Joye 15 let	×	✓	✓	×	×	×	×
Klára 15 let	✓	✓	×	×	×	✓	×
Nick 14 let	✓	✓	✓	×	✓	×	×
Nikol 11 let	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓

10-16 let 75% 88% 50% 13% 63% 25% 13%

Příloha 5: Přepis části rozhovoru s osmiletým Sebastiánem

S – Sebastián 8 let

T – tazatelka

- 1 S já se menuju sebastiá:n. ↓ ■
- 2 T hm a kdypak jsi se narodil ↑ ☺ ■
- 3 S dvacátého sedmého září ■ dva tisíce deset ↓ ■
- 4 T a kolik Ti je let ↑ ☺ ■
- 5 S osm ↓ ■
- 6 T je ti osm let, vid' ↑ ☺ ■
- 7 S ale ↓ ■ jens @ mně bylo osm jen před oss @ ↓ ■ a před čtyřmi týdny asi ↓ ■
- 8 T takže jsi měl narozeniny vid' ↑ ☺ ■
- 9 S jo ↓ ■
- 10 T a slavil jsi je nějak ↑ ☺ ■
- 11 S ■ jo ↓ ■ slavil jsem je tady v a pak jsem je tady v Austrálii slavil ↓ ■ ještě jsem je
- 12 tady v Austrálii neslavil, ale dával jsem v Austrálii bonbonky ↓ ↓ ale tady ↓ ■ ale
- 13 ↓ ■ ale v @ Čechách ↓ ■ jsme byli všichni na verandě a a slavili jsme moje
- 14 narozeniny ↓ ■
- 15 T HM ↓ ■ A ty jsi se teď vrátil z Čech, vid' ↑ ☺ ■
- 16 S jo ↓ ■
- 17 T jak dlouho jste tam byli ↑ ☺ ■
- 18 S na osm týdnů ↓ ■
- 19 T HM ↓ ■ a co jste tam dělali v Čechách? ↑ ☺ ■
- 20 S v čechách jsme tam měli prázdniny a my jsme uviděli babičku a dědu. ↓ ■
- 21 T HM, a kam jezdíváte do Čech ↑ ☺ ■
- 22 S do kratonoch ↓ ■

Příloha 6: Přepis části rozhovoru s pětiletým Knoxem

K – Knox 5 let

T – tazatelka

- 1 T tak aho:j ↓ jak se jmenuješ ↑ ☺ ■
 - 2 K neví:m ↑ ■
 - 3 T ale víš ↓ ■
 - 4 K noxí:k ↑ ■
 - 5 T a kolik Ti je knoxíku ↑ ☺ ■
 - 6 K pět ↓ ■
 - 7 T pět let ↑ ☺ ■ to už si takhle velký kluk ↑ ☺ ■
 - 8 K jo ↓ ■
 - 9 T a už chodíš do školy ↑ ☺ ■
 - 10 K ne ↓ ■
 - 11 T kam chodíš do školy ↑ ☺ ■
 - 12 K ne, já nechodím do školy ↓ ■
 - 13 T a kam chodíš ↑ ☺ ■
 - 14 K do školu ↑ ■
-
- 1 T a jak vypadal ten hrad? ↑ ☺ ■
 - 2 K dobý ↓ ■
 - 3 T byl dobrý? Ale jak vypadal ↑ ☺ ■ ■ měl tam nějaké okna ↓ ■
 - 4 K jo ↓ ■
 - 5 T a jaképak ↑ ☺ ■
 - 6 K sklo ↓ ■

Příloha 7: Přepis části rozhovoru s patnáctiletou Klárou

K – Klára 15 let

T – tazatelka

- 1 K bydlím tady v o:klandu už šest let ↓ ■
 - 2 T HM a jak jsi se sem dostala ↑ ☺ ■
 - 3 K @ táta dostal práci na Zélandu tak jsme si řekly že do toho teda ↓ ■ jdem ↓ ■
 - 4 T a co dělá taťka ↑ ☺ ■
 - 5 K pracuje na počítači ↓ ■ je to ajtý ↓ ■
-
- 1 K tady jsem tenhle rok ileven ↓ ■