

Česká zemědělská univerzita v Praze
Provozně ekonomická fakulta
Katedra humanitních věd



Diplomová práce

**Bilingvismus v česko-italských rodinách a srovnání
bilingvní výchovy v ČR a Itálii**

Bc. Kateřina Kasalická

© 2023 ČZU v Praze

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Bc. Kateřina Kasalická

Hospodářská a kulturní studia

Název práce

Bilingvismus v česko-italských rodinách a srovnání bilingvní výchovy v ČR a Itálii

Název anglicky

Bilingualism in Czech-Italian families and comparison of bilingual education in the Czech Republic and Italy

Cíle práce

Hlavním cílem práce je dát na základě vlastního výzkumu a sekundárních údajů v relevantní literatuře odpověď na hlavní výzkumnou otázku a podotázky:

Jaké jsou přístupy a očekávání rodičů, kteří se rozhodli vychovávat své děti bilingvně?

Jaké jsou zkušenosti rodičů s bilingvní výchovou svých dětí?

Jaké jsou rozdíly v přístupu k bilingvní výchově v ČR a Itálii?

Jak se liší výuka bilingvních dětí z česko-italských rodin v ČR a Itálii?

Jaké jsou zkušenosti dospělých, kteří byli vychováni bilingvně?

Mají děti z bilingvních rodin lepší uplatnění na trhu práce z důvodu jejich lepší jazykové vybavenosti a hlubší znalosti dvou kulturních prostředí?

Metodika

Při získávání dat bude kladen důraz na analýzu kvalitativních údajů navazující na údaje kvantitativní, především ze sekundárních zdrojů. Práce bude vycházet z rozhovorů s respondenty z česko-italských rodin v ČR i v Itálii.

Doporučený rozsah práce

cca 70 stran

Klíčová slova

bilingvismus, bilingvní výchova, mateřský jazyk, rodina, čeština, italština

Doporučené zdroje informací

GROSJEAN, François. Bilingual: Life and Reality. Harvard: Harvard University Press, 2021. ISBN 9780674066137.

HARDING-ESCH, E. – RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-358-1.

HILL, Harry Segner. The effect of bilingualism on the measured intelligence of elementary school children of Italian parentage. *The Journal of Experimental Education*, 1936, 5.1: 75-78.

LACHOUT, Martin. Bilingvismus a bilingvní výchova: na příkladu bilingvismu česko-německého. Togga, 2018. ISBN 978-80-7476-128-7.

MORGENSTERNOVÁ, M. – ŠULOVÁ, L. – SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

RICCIARDELLI, Lina A. Creativity and bilingualism. *The Journal of Creative Behavior*, 1992, 26.4: 242-254.

ŠTEFÁNIK, Jozef. Jeden člověk, dva jazyky: Dvojazyčnost u dětí – Predsudky a skutočnosti. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000, 146 s. ISBN 8088880416.

Předběžný termín obhajoby

2022/23 LS – PEF

Vedoucí práce

doc. PhDr. Ing. Petr Kokaisl, Ph.D., prof. h. c.

Garantující pracoviště

Katedra humanitních věd

Elektronicky schváleno dne 5. 1. 2023

prof. PhDr. Michal Lošťák, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 22. 2. 2023

doc. Ing. Tomáš Šubrt, Ph.D.

Děkan

V Praze dne 29. 03. 2023

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci „Bilingvismus v česko-italských rodinách a srovnání bilingvní výchovy v ČR a Itálii" jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu použitých zdrojů na konci práce. Jako autorka uvedené diplomové práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušila autorská práva třetích osob.

V Praze dne 31.3.2023

Bc. Kateřina Kasalická

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala svému vedoucímu diplomové práce panu docentovi PhDr. Ing. Petru Kokaislovi, Ph.D., prof. h. c. za odborné vedení, připomínky a rady. Ráda bych také poděkovala svým informátorům za jejich čas a ochotu spolupracovat na výzkumu. V neposlední řadě děkuji korektorce Mgr. Lucii Kuželkové.

Bilingvismus v česko-italských rodinách a srovnání bilingvní výchovy v ČR a Itálii

Abstrakt

Práce chce přiblížit bilingvismus v česko-italských rodinách a představit srovnání bilingvní výchovy v České republice a Itálii. Teoretická část práce se zabývá pojmy jazyk, mateřský jazyk, osvojování si jazyka, a především tématem bilingvismus, vznik a vývoj jazyka u bilingvního jedince, typologie bilingvismu a bilingvních rodin, jazykové zvláštnosti bilingvistů a kulturní kontext bilingvismu. Cílem praktické části je na základě vlastního výzkumu porovnat aspekty bilingvní výchovy zejména v kontextu česko-italského bilingvismu. Praktická část práce je uvedena kapitolou se statistickými údaji o sňatečnosti s cizinci v ČR a Itálii a česko-italské sňatečnosti. Vlastní výzkum využívá kvantitativního výzkumu v podobě dotazníkového šetření mezi rodinami z celého světa, které se rozhodly vychovávat své děti bilingvně, a také kvalitativního výzkumu ve formě dvou fází rozhovorů. Prvním jsou strukturované rozhovory s ženami, které založily rodinu s italským partnerem, a druhým jsou polostrukturované rozhovory s dospělými jedinci, kteří byli vychováni v česko-italských rodinách. Obě fáze rozhovorů doplňují analýzu dat z dotazníku a dávají je do souvislostí s bilingvní výchovou v České republice a Itálii. Závěr práce ukazuje na bilingvismus a hlubší znalost dvou kultur jako na dovednostní výhodu v kariérách bilingvistů.

Klíčová slova: bilingvismus, bilingvní výchova, mateřský jazyk, rodina, čeština, italština

Bilingualism in Czech-Italian families and comparison of bilingual education in the Czech Republic and Italy

Abstract

The thesis aims to present bilingualism in Czech-Italian families and to present a comparison of bilingual education in the Czech Republic and Italy. The theoretical part of the thesis deals with the concepts of language, mother tongue, language acquisition, and especially with the topic of bilingualism, the emergence and development of language in bilingual individuals, the typology of bilingualism and bilingual families, linguistic peculiarities of bilinguals and the cultural context of bilingualism. The aim of the practical part is to compare aspects of bilingual education, especially in the context of Czech-Italian bilingualism, based on my own research. The practical part of the thesis is introduced by a chapter with statistical data on marriages with foreigners in the Czech Republic and Italy and Czech-Italian marriage. The actual research uses quantitative research in the form of a questionnaire survey among families from all over the world who have decided to raise their children bilingually, as well as qualitative research in the form of two phases of interviews. The first is structured interviews with women who have started a family with an Italian partner and the second is semi-structured interviews with adult individuals who were raised in Czech-Italian families. Both phases of the interviews complement the analysis of the questionnaire data and put them in the context of bilingual upbringing in the Czech Republic and Italy. The conclusion of the thesis points to bilingualism and a deeper knowledge of the two cultures as a skill advantage in the careers of bilinguals.

Keywords: bilingualism, bilingual education, mother tongue, family, Czech, Italian

1. ÚVOD A CÍL PRÁCE

Svět je dnes otevřený všem a tento fakt si žádá vychovávat generaci světoběžníků, kteří s respektem k odlišným kulturám spojují národy a vytvářejí prostor pro jejich spolupráci. S otevřenou myslí a porozuměním je potřeba chránit a rozvíjet naše společné bohatství různých jazyků a kultur. Pro moderního multikulturního člověka, a to zejména Evropana, je tento úkol nejen dědictvím, ale i posláním.

Kultura se předává jazykem a rodiče hrají klíčovou roli při předávání svého jazyka a s ním i svých kulturních kořenů svým dětem. Bilingvismus se stává v dnešní době stále významnějším tématem, zejména v kontextu globalizace a mobility. Pro mnoho Evropanů není dvoj- a vícejazyčnost ničím výjimečným, a i více než polovina světové populace je bilingvní (HARDING-ESCH & RILEY, 2008, str. 45). Hlavní myšlenkou je, že dvojjazyční lidé pomáhají zachovávat krásy rozmanitosti našeho světa. K pochopení dvojjazyčnosti ve všech aspektech musíme zejména rozlišovat mezi její individuální charakteristikou a významem vůči sociálnímu prostředí. Lze zkoumat vliv na myšlení pozorováním jednotlivců. Zároveň se vícejazyční lidé vyskytují v kontextu skupin a na jejich výzkum lze aplikovat pohled například sociologie, sociolingvistiky, politologie, kulturní geografie, pedagogiky, psychologie i sociální psychologie (BAKER, 2001).

Vybrané téma vychází jednak z tématu mé bakalářské práce, ale i běžného života, jelikož se pohybuji v česko-italském jazykovém a kulturním prostředí. Přestože sama nepocházím z bilingvní rodiny a nejsem bilingvní od narození, tak mě tento fenomén fascinuje a považuji ho za velkou výhodu v životě obecně. Má bakalářská práce se zabývala integrací Italů v České republice a při provádění výzkumu jsem se setkala s mnohými česko-italskými páry, kteří vychovávají své děti bilingvně či trilingvně. Také pozorování Čecho-Italů mě přivedlo na myšlenku zpracovat toto téma do diplomové práce. Česko-italský bilingvismus a bikulturalismus mě zaujal jak z kulturního hlediska, tak i z hlediska ekonomického, od kterých se vyvíjel obsah výzkumu. Jak již výše popsal Baker, toto téma pokrývá lingvistiku, pedagogiku, sociologii a mnoho dalších oborů a je natolik obsáhlé, že není možné postihnout všechny aspekty v jedné diplomové práci.

V této práci je zaměřena pozornost na užší pojetí bilingvismu, který vychází ze smíšených manželství, konkrétně česko-italských, a srovnání bilingvní výchovy u těchto rodin v České republice a Itálii. V první části práce jsou představeny dosavadní výzkumy jiných autorů. Teoretická část obsahuje vymezení pojmů jazyk, mateřský jazyk, osvojování

si jazyka a především bilingvismus, vznik a vývoj jazyka u bilingvního jedince, typologie bilingvismu a bilingvních rodin, jazykové zvláštnosti a kulturní kontext bilingvismu. Navazující praktická část je uvedena statistickými daty o sňatečnosti s cizinci a dále se soustředí na cíl práce, kterým je na základě vlastního výzkumu a sekundárních údajů v relevantní literatuře poskytnout komplexní pohled na problematiku bilingvní výchovy, a zvláště na česko-italského bilingvismu. Porovnány jsou různé aspekty bilingvní výchovy v České republice a Itálii v podobě výsledků výzkumu a zodpovězení následujících výzkumných otázek:

- Jaké jsou přístupy a očekávání rodičů, kteří se rozhodli vychovávat své děti bilingvně?
- Jaké jsou zkušenosti rodičů s bilingvní výchovou svých dětí?
- Jaké jsou rozdíly v přístupu k bilingvní výchově v ČR a Itálii?
- Jak se liší výuka bilingvních dětí z česko-italských rodin v ČR a Itálii?
- Jaké jsou zkušenosti dospělých, kteří byli vychováváni bilingvně?
- Mají děti z bilingvních rodin lepší uplatnění na trhu práce z důvodu jejich lepší jazykové vybavenosti a hlubší znalosti dvou kulturních prostředí?

2. PŘEHLED POZNATKŮ Z LITERATURY

Lingvisté Edith Harding-Esch a Philip Riley (2008) mluví ve své knize *Bilingvní rodina* hlavně k rodičům, a to i z vlastní zkušenosti. Dávají si za cíl, aby kniha byla pro rodiny příručkou k bilingvní výchově a mohli jim zprostředkovat zkušenosti dalších rodin. Hlavní části tvoří shrnutí důležitých výzkumů dvojazyčnosti a vývoje bilingvních dětí, diskuse o faktorech, které jsou důležité při rozhodování o bilingvní výchově, a osmnáct případových studií bilingvních rodin, které ukazují různé volby, rozhodnutí a přístupy rodičů ve výchově. Rodiny jsou jazykově různě zkombinované a do jejich bilingvní či trilingvní výchovy zasahuje mnohdy i okolí v podobě vzdělávacích institucí, chův jejich dětí a samozřejmě i společnost v zemi, kde žijí. Vzorce uvnitř rodiny tak jsou často složité. Vždy ale mají rodiče pozitivní přístup k bilingvistu, a tak se snaží pro své děti vytvářet jazykové vzorce s využitím klasických teorií, které doporučují držet se zásad a předem domluvených pravidel. Autoři v každé případové studii zkoumají přibližný vývoj bilingvistu dětí i řeči jako takové. Ptají se, v kolika letech začalo dítě mluvit a který jazyk použilo jako první. V jakém jazyce si hraje a jak jazyky kombinuje, případně jak probíhají jazykové zvláštnosti code switching a jazykové výpůjčky. Ve svém výzkumu nezaznamenali žádné výrazné odchylky od monolingvních dětí. Dvojazyčné děti se pouze navíc musí naučit jazyky rozlišovat, a to je v žádném případě nijak neomezuje ve správném vývoji řeči.

V publikaci *Bilingvistus česko-německý* se Martin Lachout (2017) věnuje problematice bilingvní výchovy v rámci rodiny i vzdělávacích institucí na příkladu česko-německého bilingvistu a věnuje se biculturalismu plynoucího z historicky pestrého česko-německého jazykového soužití. Autor představuje teoretické přístupy osvojování si jazyka a také svůj výzkum současného stavu česko-německého bilingvistu. Výzkum Lachouta se zaměřil na respondenty, kteří vyrůstají v česko-německých bilingvních rodinách, tedy žáky základní a střední školy, a mapuje způsob a udržitelnost bilingvní výchovy. Sběr dat byl proveden pomocí dotazníkového šetření zaměřeného na vlastní zkušenost s používáním obou jazyků. Ze získaných dat od 41 respondentů ve věku od 5 do 24 let bylo zjištěno, že se 70 % narodilo v ČR, 60 % má jako první jazyk češtinu a většina z nich má česky hovořící matku. Respondenti byli získáváni na česko-německých školách v České republice a pohybují se v česky hovořící společnosti. Nicméně nadpoloviční většina rodin uplatňovala Grammontovo pravidlo (jeden rodič, jeden jazyk), a tak je bilingvistus podporován a rozvíjen hlavně komunikací s členy nejbližší rodiny.

Knih *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Základy bilingvní výuky a bilingvismu) předního evropského autora knih o dvojjazyčnosti Colina Bakera (2001) je napsaná z mezioborové perspektivy a pokrývá škálu témat od konceptů minoritních a majoritních jazyků, přes vývoj a vzdělávání bilingvního dítěte až po politickou a multikulturní perspektivu multilingvismu. Snaží se shrnout hlavní problémy a pozitivní hodnoty budoucího dvojjazyčného a multikulturního světa. V úvodních kapitolách představuje důležité pojmy a klíčové koncepty. Lingvistický pohled porovnává s pohledem sociokulturním. Osm kapitol se věnuje mnoha aspektům bilingvního vzdělávání. Od široké diskuse o typech dvojjazyčného vzdělávání, po zkoumání účinnosti těchto typů. Dále zkoumá bilingvní třídy. Závěr knihy se snaží pochopit bilingvismus a bilingvní vzdělávání v kontextu politických a kulturních rozměrů, kterých se dvojjazyčnost týká ve společnosti. Zaměřuje svou pozornost na současnost i budoucnost tématu ve spojení s otázkami o masové komunikaci, médiích, ekonomice a cestovním ruchu. Na konci každého tematického celku Baker navrhuje výzkumné aktivity.

Autoři Valdés a Figueroa (1994) se společně zabývali problematikou testování bilingvních dětí, které dosahují špatných výsledků ve standardizovaných testech. Příčiny podle autorů pramení z nepochopení podstaty bilingvismu výzkumníky, populárních mylných představ a nedostatků v testování. V závěru rovněž navrhnou tři možnosti testování bilingvních osob včetně doporučení k vývoji alternativních testovacích prostředků a hodnocení

Rada Evropy vydala v roce 2001 Společný evropský referenční rámec pro jazyky, který poskytuje základ pro vyučování jazyků, zpracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vytváření učebnic a zkoušek v celé Evropě. Formuluje, co se musí studenti naučit a jaké znalosti rozvíjet, aby mohli používat jazyk ke komunikaci. Rovněž definuje úroveň ovládnutí jazyka, které poté umožňují měřit pokrok ve všech stádiích učení se. Rámec přispívá ke společnému cíli Rady Evropy – dosáhnout větší jednoty mezi členy přijetím společného postupu na kulturním poli (Council of Europe, 2001).

Kanadský psycholog a univerzitní profesor psychologie Wallace E. Lambert uskutečnil s dalšími spoluautory mezi lety 1962-1972 sérii výzkumů bilingvních dětí. Výzkum s názvem *The relation of bilingualism to intelligence* publikovaný roku 1962 v *Psychological Monographs: General and Applied* se zaměřuje na podrobné prozkoumání vlivu bilingvismu na intelektuální fungování dětí a vztahy mezi bilingvismem, školními

výsledky a postoji dětí k druhému jazyku. Lambert společně s Elizabeth Peal provedli testování francouzštiny a angličtiny u desetiletých dětí z šesti francouzských škol. Tato studie zjistila, že bilingvní děti v testech verbální i neverbální inteligence dosahují výrazně lepších výsledků než děti monolingvní. To si Lambert vysvětluje intelektuální výhodou v mentální flexibilitě vytvářet pojmy obratněji, kterou bilingvní jedinci mají na rozdíl od monolingvistů (PEAL & LAMBERT, 1962).

V roce 1969 Lambert společně s Carol Aellen publikoval výsledky dalšího výzkumu francouzsko-anglického bilingvismu: *Ethnic identification and personality adjustments of Canadian adolescents of mixed English-French parentage*, kde srovnávali 191 kanadských dospívajících chlapců ze smíšených francouzsko-anglických rodin nebo s homogenním francouzským či anglickým, původem. Vybranými měřítky ověřovali 2 teoretické postoje ke smíšeným manželstvím. Zda je míchání kultur škodlivé kvůli nejasné identifikaci a rozdělené loajalitě, nebo zda je biculturnost obohacující. Bylo zjištěno, že etnicky smíšení chlapci žádné známky narušení osobnosti, pocitu odcizení nebo jiné anomie nevykazovali. Jejich postoje nesly znaky kulturní fúze a nebyly nijak méně etnocentrické než u srovnávací skupinky (AELLEN & LAMBERT, 1969).

Vliv bilingvismu na měření inteligence u žáků základních škol z rodin italských imigrantů je tématem experimentální studie Harryho S. Hilla (1936). Zkoumal jazykové kompetence v italském jazyce u dvou skupin dětí. První skupina byla tvořena dětmi italských rodičů, kteří byli vystaveni italštině v domácím prostředí. Tyto děti byly vystavené italštině ve větší míře než angličtině, která byla na nižší úrovni při nástupu do školy. Druhá skupina dětí měla také italské rodiče, kteří ale doma používali angličtinu, a italsky mluvila jejich komunita. Ve srovnání s angličtinou byla italština u těchto dětí na velmi nízké úrovni, až neznalosti. Hlavním cílem výzkumu bylo porovnat vliv dvojjazyčnosti na výsledky různých uznávaných typů testů inteligence.

Pechhersiha a Berkutova (2013) ve svých psycholingvistických studiích zkoumaly jazykovou situaci v Kazachstánu a došly k závěru, že právě multilingvismus je zásadní faktor pro zformování multikulturní identity u člověka.

Ural a Dikilitas (2002) ve studii *Identity Formation and Career Prospects of Bilingual Professionals* došli k závěru, že profesní vyhlídky bilingvních mluvčích by se neměly považovat za omezené pouze na spektra studií a povolání související s jazyky. Bilingvismus přesahuje jazykovou stránku a v dlouhodobém měřítku posiluje vnímání světa

s využitím také kultury a zkušeností, což vede k posílení sociokulturní a socioekonomické identity člověka.

Komunikační kompetence žáků z italsko-českého jazykového prostředí je tématem diplomové práce Veroniky Andrlové. K výzkumu použila rozhovory s rodiči žáků, učiteli žáků z České školy Řím a žáky samotnými. Pro další analýzu bylo využito pozorování s použitím několik testů k ověření komunikační kompetence žáků. Respondenti měli rozvinutou komunikační kompetenci v českém jazyce na vysoké úrovni, ale menší rozsah slovní zásoby. Svůj bilingvismus shledávali přínosným a svoji vlastní identitu popisovali na úrovni přijetí obou jazyků a kultur (ANDRLOVÁ, 2021).

Marie Bartošová si pro bakalářskou práci vybrala podobné téma, a to postoje českých rodičů k bilingvní (česko-italské) výchově. Ve výzkumu zkoumala motivaci, přístupy rodičů k bilingvní výchově a hodnocení jazykových kompetencí svých dětí prostřednictvím techniky rozhovoru s jedenácti informátory a analýzou pomocí tematického kódování. Ve své práci kategorizuje své informátory na důsledný, nedůsledný a rezignující typ rodiče (BARTOŠOVÁ, 2010).

Machalová (2022) se ve výzkumu ke své bakalářské práci zaměřila na zkušenosti s bilingvní výchovou rodičů žijících v Nizozemí, se kterými provedla polostrukturované rozhovory, které zpracovala interpretativní fenomenologickou analýzou. Záměrem bylo ponořit se do tématu a zjistit, jak to funguje ve smíšených dvojjazyčných rodinách. Výzkumný vzorek tří rodičů žijících ve smíšené česko-nizozemské rodině a jejich dětí ve věku od pěti do devíti let je malý. I přes to, že jsou rozhovory a jejich následná analýza obsáhlé, nemůžeme hovořit o relevantně vypovídajícím vzorku respondentů, protože dva z nich tvoří stejnou rodinu. Z výsledků práce vyplývá, že rozhodnutí vychovávat dítě bilingvně přichází ve stejném okamžiku jako rozhodnutí žít v Nizozemí a založit tam rodinu. Rodiče také považují bilingvismus za nepopíratelnou výhodu. Znalost druhého jazyka podle nich přináší lepší vnímání odlišné kultury, větší pracovní a studijní možnosti a schopnost se dorozumět se všemi členy rodiny.

Bakalářská práce Martiny Káferové (2019) se zabývá problémy spojenými s bilingvismem. Výzkumný vzorek tvoří osm bilingvních rodin s dětmi od 6 do 16 let. Autorka své výzkumné otázky směřovala pouze na problémy, které se objevují u dětí při osvojování si vícero jazyků. Všichni respondenti ale vnímají bilingvismus jako pozitivní dovednost. Uvádějí, že jejich děti mají větší přehled, snadněji se naučí i třetí jazyk a neposlední řadě

jsou schopné tlumočit ostatním členům rodiny. Autorka z rozhovorů s rodinami, kde se objevují kombinace českého, německého a anglického jazyka, zjistila následující přirozené problémy ve vývoji řeči u dětí: problémy s gramatikou a slovosledem, problémy s výslovností hlásek a vypůjčování si slov. Pouze polovina respondentů dodržuje metodu „Jeden člověk, jeden jazyk“, která ovšem zcela nezaručuje eliminaci výše uvedených jazykových nedostatků.

Monika Hošková (2019) se ve své bakalářské práci „Vícejazyčná výchova dítěte“ zabývá tématem blízkým jí samotné, protože vychovává, jak uvádí v úvodu, svého syna ve třech jazycích – češtině, angličtině a polštině. Pro svůj výzkum, který má za cíl porozumět tomuto fenoménu a popsat zkušenosti rodičů, které budou inspirací pro další rodiny, zvolila interpretativní fenomenologickou analýzu a vzorek čtyř respondentů, kteří vychovávají děti v multilingvními prostředí s kombinacemi české a polské národnosti. Kromě třetí rodiny R3 mají navíc společné, že všichni žijí na území Velké Británie, a tak se v rodinné komunikaci odráží také angličtina. IFA byla provedena z polostrukturovaných rozhovorů, ze kterých je patrné, že každé rodina preferuje jiný styl bilingvní výchovy. Rovněž výzkum poukazuje na vyvrácení mýtu o tom, že bilingvní dítě bude vždy míchat jazyky. Podle tvrzení autorky se code switching projevuje u mladších dětí, které si neuvědomují, že jsou součástí bilingvního a bikulturního prostředí. Tento jev se odbourává s nástupem do školy. Důležitým zjištěním je, že rodiče se snaží bilingvismus podporovat a rozvíjet, protože ho považují za výhodu. Mezi negativní jevy při výchově v multilingvními prostředí autorka uvádí učitelky ve škole, které vyvířely tlak na potlačení minoritního jazyka, izolace dětí od části rodiny a nedostatek kontaktu s rodinami se stejným jazykovým zázemím a obavy mluvit minoritním jazykem na veřejnosti v zemi majoritního jazyka. V závěru práce přináší konstatování, že vícejazyčná výchova ve smíšených rodinách je pro děti přínosem za předpokladu důsledného dodržování vybrané metody, a také podpory okolí.

3. METODOLOGIE

3.1 ADEKVACE METOD

Hlavními výzkumnými strategiemi, s jejichž kombinací se v diplomové práci pracuje, jsou kvantitativní a kvalitativní metodologický přístup. Oba jsou to přístupy zcela rovnocenné a účelně se doplňují. Využití obou strategií a výhod plynoucích z jejich kombinace bývá označován za smíšený výzkum. Kvantitativní přístup umožňuje zkoumání předpokládaných vztahů na mnoha objektech. Získávání dat je vysoce standardizované a rychlé. Po ukončení jejich sběru se data statisticky vyhodnotí a lze výsledky zobecňovat. To ale vede k příliš abstraktním výsledkům, které nemusí platit pro konkrétní případy. Kvalitativní přístup se oproti tomu zaměřuje na mnoho aspektů u malého vzorku objektů. Nestandardizované získávání údajů je časově náročné. Stejně tak analýzy, kde téměř nelze využít statistiky. Tento přístup pomáhá porozumět zkoumanému problému do hloubky, ale jedinečné výpovědi nelze zobecňovat (REICHEL, 2009, stránky 40-41).

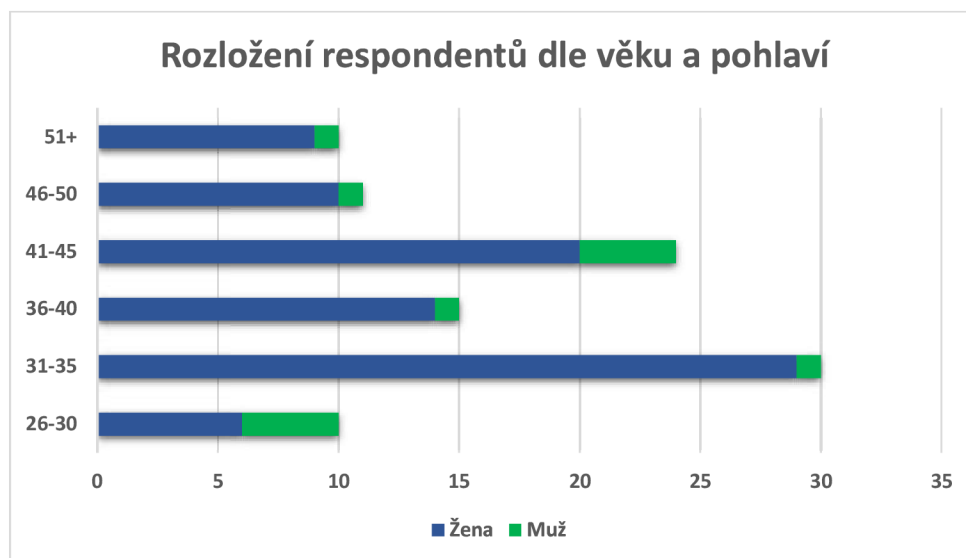
Dotazník je kvantitativní technika skládající se ze seznamu předem vytvořených otázek s přesným pořadím. Obsahem mohou být otázky uzavřené, polouzavřené nebo volné. Tímto typem průzkumu lze v krátkém čase získat velký počet respondentů a výsledná data se jednodušeji zpracovávají. Nevýhodou dotazníku mohou být špatně formulované nebo příliš složité otázky, které následně vedou k irelevantním výsledkům. Rovněž je obtížné zajistit, aby každý účastník vyplnil dotazník pouze jednou. Pokud je dotazníkové šetření anonymní, lze uvést výhody, mezi které patří větší otevřenost při odpovídání na otázky, protože se účastníci nemusí obávat o odhalení své identity. Zároveň anonymita může vést k nedostatečně podrobným odpovědím, a tudíž nedostatku relevantních informací (REICHEL, 2009, stránky 99-102).

Rozhovory se řadí mezi kvalitativní techniky sběru dat. Dělí se na rozhovory řízené, kdy se tazatel ptá na předem připravené otázky, a neřízené, kdy je dotazovanému určeno obecné téma. Mezi nejčastější druhy patří strukturovaný rozhovor s pevnou sadou otázek, polostrukturovaný rozhovor, který umožňuje klást doplňující otázky podle odpovědi dotazovaného, a volný rozhovor, kdy se jedná o volné vyprávění. Výhodou této metody sběru dat je získání detailnějších informací o tématu z pohledu daného respondenta. Nevýhodou je časová náročnost, která se odráží i v omezeném počtu výzkumného vzorku (MAJEROVÁ & MAJER, 2005).

3.2 PRŮBĚH VÝZKUMU

K získání dat byl proveden výzkum o třech částech. Pro zodpovězení prvních dvou výzkumných otázek a získání širšího přehledu o problematice bilingvní výchovy pomocí kvantitativních dat bylo zvoleno anonymní dotazníkové šetření, které je zároveň nejrozsáhlejší částí empirického výzkumu. Dotazníku se zúčastnilo 100 respondentů z celého světa a různých národností a sběr se uskutečnil mezi 10. lednem 2023 až 2. únorem 2023 na sociálních sítích ve facebookových skupinách: *češky a slovenky v Itálii*; *Bilingual Children & Bambini Bilingue*; *Bilingual / Multilingual Kids & Families*; *Češky i v zahraničí*; *Italky z CR a SR*; *Cesi v Itálii/Czech people in Italy*; *Bilingual/Multilingual families*; *Bilingual kids in Prague 6*; *Češi a Slováci v jižní Itálii – Puglia, Calabria, Sicilia, Basilicata*; *Trilingual-Multilingual Children*; *Průvodce vícejazyčnou výchovou*; *Československé holky v Itálii*; *Bilingvní rodinky*; *Multilingual Families*; *International Families in Italy*. V těchto veřejných i soukromých skupinách byl zveřejněn příspěvek s žádostí o vyplnění dotazníku s třemi jazykovými mutacemi: čeština, italština, angličtina. Zároveň pro získání odpovědí bylo využito osobních kontaktů. Dotazník obsahoval 33 otevřených a uzavřených otázek. V poslední sekci byla použita baterie otázek s hodnotící škálou. Pomocí filtračních otázek byli selektováni pouze respondenti, kteří splňovali podmínky pro zahrnutí do výzkumného vzorku. Tedy, že jejich partner je nebo byl cizinec, mají spolu děti a vychovávají je alespoň bilingvně. Následující graf zobrazuje rozložení respondentů dle věku a pohlaví:

Graf 1: Rozložení respondentů dle věku a pohlaví



Zdroj: Vlastní zpracování

Mezi respondenty dominovaly ženy v poměru 88 ke 12 mužům, což je způsobeno získáváním odpovědí ve skupinách na sociálních sítích, kde je převaha žen. Největší věkovou skupinou je 31-35 let. Odpovědi přicházeli z celého světa a nejvíce dotazovaných, tedy 26, žije více než 6 měsíců v roce v Itálii a následuje Česká republika s 25 dotazovanými. Další rodiny podle počtu respondentů žijí v Německu (9), Velké Británii (7), Španělsku (5), Francii (4), Nizozemsku (4), Finsku (2), Švýcarsku (2) a USA (2). Další státy jsou zastoupeny jedním respondentem: Austrálie, Belgie, Čína, Irsko, Japonsko, Kanada, Korejská republika, Kypr, Mexiko, Rakousko, San Marino, Slovensko, Spojené arabské emiráty a Turecko. Národnosti rodičů seznam ještě rozšiřují o Bosnu a Hercegovinu, Estonsko, Litvu, Rusko, Dánsko, Egypt a Polsko. Někteří z nich sami pocházejí z bilingvní rodiny a identifikují se jako bikulturní nebo monokulturní bilingvisté, například - česko-italští, česko-švýcarští, italsko-venezuelští, španělsko-baskičtí. Důležitou podmínkou pro respondenty bylo mít děti, které bilingvně vychovávají. Ze zkoumaného vzorku sta rodin 51 z nich uvedlo, že má děti dvě a 39 momentálně dítě jedno. Celkem všichni respondenti dohromady mají 175 dětí v celé věkové škále včetně již dospělých dětí.

Pro podrobné srovnání České republiky a Itálie byli z výzkumného vzorku vyčleněny pouze rodiny s následujícími charakteristikami: jde o smíšenou česko-italskou rodinu, která vychovává své děti alespoň ve dvou jazycích a žije v ČR nebo Itálii. Tento vzorek zahrnuje

36 dotazovaných z toho převládají ženy v počtu 29. Analýza těchto odpovědí se vztahuje ke třetí a čtvrté výzkumné otázce a pro získání uceleného obrazu fenoménu byly provedeny strukturované řízené rozhovory s dobrovolníky z řad respondentů online dotazníku, který doplňuje kvantitativní metodu sběru dat o data kvalitativní. Otázky pro rozhovory byly vytvořeny na základě zjištěných dat z dotazníku tak, aby byly podrobněji popsány rozdíly mezi Českou republikou a Itálií. Zúčastnilo se 6 žen, jejichž totožnost byla anonymizována. Odpovědi jsou v práci přepsány a uvedeny pod otázkou.

Pasportizační údaje dotazovaných informátorů a užívané jazyky při bilingvní výchově matkou (m), otcem (o) a společně:

Lenka, Česká republika, dvě děti (12 a 9 let), jazyky: m: ČJ, o: IJ, společně: IJ

Iveta, Itálie, dvě děti (17 a 14 let), jazyky: m: ČJ, o: IJ, společně IJ

Pavla, Česká republika, dvě děti (10 a 5 let), jazyky: m: ČJ, o: IJ, společně: AJ

Vlasta, Itálie, dvě děti (5 let a 2 roky), jazyky: m: ČJ+IJ, o: IJ, společně: AJ

Anna, Itálie, dvě děti (7 let a 4 roky), jazyky: m: ČJ, o: IJ, společně: IJ+ČJ

Lucie, Česká republika, dvě děti (5 let a 2 ½ roků), jazyky: m: ČJ, o: IJ, společně: AJ

Poslední část výzkumu obsahuje polostrukturované rozhovory s dospělými, kteří byli bilingvně vychovávaní, a tím byla získána data k zodpovězení posledních dvou výzkumných otázek. K této části bylo přistoupeno z důvodu, že v předchozí části se tázali pouze rodičů, kteří mají často děti ve školním věku mladší 15let. Nebylo by tak možné odpovědět na uvedené otázky týkající se trhu práce. Údaje dotazovaných byly anonymizovány.

Pasportizační údaje dotazovaných informátorů:

Denise, 32 let, barmanka, servírka

Stefano, 25 let, student vysoké školy, průvodce

Giulia, 21 let, asistentka v obchodním oddělení

Alessandro, 30 let, číšník

Dotazníkové otázky i otázky z obou druhů rozhovorů jsou uvedeny v kapitole [přílohy](#).

4. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části jsou objasněny pojmy jazyk, mateřský jazyk, osvojování si jazyka a důraz je kladen na vysvětlení fenoménu bilingvismus z různých pohledů včetně kulturního kontextu. Následující kapitoly vytvářejí základ pro navazující praktickou část diplomové práce.

4.1 VYMEZENÍ POJMU JAZYK

Pojem „jazyk“ je sociální a politickou nálepkou, kterou označujeme oficiálně uznávaný dialekt (HARDING-ESCH & RILEY, 2008, str. 26).

Jazyk je naší hlavní odlišností od zvířat. Slouží jako základní prostředek lidské komunikace. Dává nám schopnost vyjádřit se, získat a předat informace. František Čermák v Jazyku a jazykovědě uvádí: „Jazyk je v mozku uložený systém jednotek, pravidel, modelů a konvenčních kolektivních norem k tvorbě promluv, textů, které jsou náplní běžné i méně běžné komunikace.“ Přičemž komunikací jsou přenášeny informace mezi minimálně dvěma jedinci pomocí systému znaků, respektive jazykového kódu, který je znám mluvčímu i posluchači (ČERMÁK, 2001, str. 13).

Podle kódu komunikace rozdělujeme jazyky na jazyk a nejazyk lidský a jazyk živočišný. Lidský jazyk dále dělíme na přirozený – standardní a dialekt, jakožto základní, nejbohatší a polyfunkční prostředek komunikace a zároveň centrum zájmu jazykovědců, umělý – formální, např. programovací jazyk a mezinárodní, např. esperanto. Nejazykem se rozumí parajazyk neboli doprovodné nonverbální prvky komunikace, jako jsou kinesika a mimika. Živočišné jazyky využívají množství verbálních i nonverbálních prvků včetně pachů, ale s lidským jazykem srovnatelné nejsou (ČERMÁK, 2001, stránky 14-15).

Počet jazyků, kterými se dnes mluví, je kolem šesti až sedmi tisíci. Je zřejmé, že se v mnoha zemích světa mluví více než jedním jazykem, a tak podle odhadů přibližně 60-65 % obyvatel na celém světě používá ve svém každodenním životě alespoň dva jazyky. Asi dvě třetiny dětí vyrůstají v mnohojazyčném prostředí (LACHOUT, 2017, str. 13).

Pro člověka je schopnost používat jazyk klíčová pro pojmenování světa kolem sebe a osvojování jazyka můžeme rozdělit na dva hlavní způsoby – monolingvní a bilingvní (LACHOUT, 2017, str. 17).

4.1.1 Mateřský jazyk

Jazyk mateřský (angl. *First Language* nebo *Mother Tongue*) je podle Nového encyklopedického slovníku češtiny chápán dvěma způsoby: jazyk, který je člověku nejbližší a se kterým se identifikuje, nebo jazyk, se kterým s člověkem mluvila matka či vychovávající osoby (SLOBODA, 2017). Mateřský jazyk nám otevírá cestu ke komunikaci se svou rodinou a později okolím. U mnoha etnik je hlavním odlišovacím znakem mezi minoritou a majoritou v zemi a napomáhá jejich identitě (ŠATAVA, 2013).

Pedagogický slovník chápe pojem jako „jazyk příslušníků určitého etnického společenství, který si osvojují děti hlavně prostřednictvím verbální komunikace s rodiči, vrstevníky aj. a je základním prostředkem akulturace a socializace lidí.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, & MAREŠ, 2003, str. 118).

Podle Lachouta (2017, stránky 18-19) má pojem mateřský jazyk splňovat některá z těchto kritérií:

1. jazyk, který si jednotlivec osvojí od svojí matky či nejbližších příbuzných;
2. silnější ze dvou (nebo více) jazyků, které jednotlivec ovládá;
3. první jazyk, který si jednotlivec v životě osvojí bez ohledu na to, od koho;
4. jazyk, ke kterému má jednotlivec nejbližší a nejužší vztah;
5. jazyk, který jednotlivec nejčastěji používá.

Lachout, který se odkazuje na Štefánika, není jediný, který kritéria využívá. Také Skutnabb-Kangas (1984, stránky 12-15) již dříve rozpracovala systém definic a vymezila čtyři kritéria definování mateřského jazyka:

1. kritérium původu

- a. jazyk, kterým mluví na jedince matka, popřípadě osoba, která se na jeho výchově podílí nejvíce
 - b. jazyk je ten, který se jedinec naučil jako první
2. **kritérium kompetence** – jazyk, který jedinec umí nejlépe
 3. **kritérium používání** (funkce) – jazyk, který jedinec nejvíce používá
 4. **kritérium identifikace** – jazyk, se kterým se jedinec sám identifikuje (vnitřní), nebo mu je připisován rodilými mluvčími daného jazyka (vnější).

4.1.2 Osvojování jazyka

Podle Harding-Esch a Riley (2008, stránky 35-36) se každé dítě naučí alespoň jeden jazyk a mnoho vědců se shodlo na závěru, že schopnost naučit se jazyk je zakódována geneticky. Tato hypotéza je podpořena faktem, že jazykový vývoj u dětí je jednotný a žádný jiný živočišný druh nedosáhl stejné úrovně komunikačních dovedností jako lidé. V současnosti se o mechanismech postupného osvojování jazyka vedou intenzivní a kontroverzní debaty. Diskuse se odehrává mezi „strukturalisty“, kteří věří, že dítě si vytváří vlastní gramatická pravidla, jimiž zobecňuje to, co kolem sebe slyší, a „funkcionalisty“, kteří věří, že okolí je pro dítě zdrojem významů a dítě hledá vztah mezi těmito významy a jazykem. Zjednodušeně lze říci, že podle strukturalistů si dítě osvojuje kód (pravidla, která použije k vytvoření a přenosu sdělení), zatímco funkcionalisté vnímají dítě jako nositele sdělení, které se zajímá hlavně o účinky různých druhů sdělení (jež pak používá pro rozluštění kódu).

Psycholingvistika, potažmo již klasičtí filozofové René Descartes a John Locke, si od prvopočátku kladou otázku o vlivech dědičnosti a okolního prostředí na člověka. První přístup je zastánce názoru, že člověk se již rodí se všemi schopnostmi a poznatky o světě. Zatímco druhý přístup pokládá jedince za nepopsanou desku, která se vše musí naučit. Lachout (2017, stránky 44-45) zmiňuje také třetí přístup filozofa Gottfrieda Wilhelma Leibnize, který je kompromisem mezi těmito opačnými názory. Předpokládá, že schopnosti a znalosti jsou výsledkem vzájemného působení dispozic vrozených a okolního světa, který vrozené schopnosti v různé míře modifikuje tak, aby následně odpovídaly sociálním a lokálním podmínkám.

Teoretických přístupů k osvojování si mateřského jazyka je celá řada, ale zmíněny budou dva, které reprezentují opačné póly názorů. Přístup behavioristický, který vzniká na základě pozorování chování, považuje okolní prostředí za jediný determinant osvojení si jazyka. Zastánci tvrdili, že děti se učí mluvit pouze napodobováním svého okolí a zcela vylučují genetické predispozice a psychologické procesy jednotlivce. V opozici stojí přístup biologický s principem souvislosti chování s činností mozku. Nejvýraznějším zastáncem nativistického přístupu, který spadá pod přístup biologický, je Noam Chomsky (1957) s knihou *Syntactic structures*. Podle něj mají všechny jazyky světa společnou hloubkovou strukturu, kterou označuje slovním spojením univerzální gramatika, se kterou se dítě již rodí, a tudíž je schopné si osvojit jazyk svého okolí. Ani jeden z přístupů v minulosti nedokázal

kompletně pokrýt složitost tohoto procesu. Bezpečně ale můžeme jmenovat dva základní determinanty, bez kterých by jazykový vývoj nebyl možný: predispozice vrozené a vnitřní podmínění jazykového vývoje a vnější prostředí, které působí a ovlivňuje jedincův vývoj (LACHOUT, 2017, stránky 46-61).

„Osvojování jazyka je dlouhodobý proces, který začíná již v děloze matky a který je z větší části ukončen kolem pátého až šestého roku věku.“ (LACHOUT, 2017, str. 79). Český jazykovědec František Čermák (2001, stránky 59-60) dělí nabývání rodného jazyka dle času na fáze vývoje:

- (A) **Předjazyková fáze** – křik a broukání
- (B) **Holofrastická fáze** (8. – 18. měsíc) – užívání prvních individuálních slov primárně k pojmenování pro nejbližších osob a věcí
- (C) **Fáze elementárních vět** (18. – 24. měsíc) – tvorba až 2500 dvoučlenných slovních kombinací
- (D) **Vlastní jazyková fáze** (2./3. – 13./15. rok) – hlavní fáze rozvoje jazyka trvající až do puberty; umožněna úspěšným průběhem předchozích fází
- (E) **Postpubertální fáze** – projev schopnosti sebeorganizace a přizpůsobení se fyziologickému požadavku verbálního chování tu rychle upadá; jedná se o období kritické pro studium jazyka, může pokračovat i dále, i když obtíže jsou pak již větší

Podrobnější lexikální a syntaktický vývoj Čermák uvádí takto:

- (A) **Předjazyková fáze**
 - a. **3 měsíce:** žvatlání
 - b. **9 měsíců:** opakování slov
 - c. **12-18 měsíců:** jednoslovné věty, jednoduché spojení slov
- (B) **Holofrastická fáze**
 - a. **2 roky:** znalost přes 200 slov
 - b. **2,5 roku:** znalost přes 400 slov
 - c. **3 roky:** znalost 800-1000 slov
delší věty i s předmětem, přídavnými jmény a příslovci
- (C) **Fáze elementárních vět**
 - a. **3,5 roku:** znalost 1200 slov;

3+ roků: ještě delší a složitější věty, vedlejší věty, časování sloves,
zdokonalená výslovnost

b. 4,5 roku: znalost přes 1800 slov

c. 6 roků: znalost přes 2500 slov

4.2 VYMEZENÍ POJMU BILINGVISMUS

V dnešním světě je již nutností znalost vícera jazyků. Moderní doba totiž vyžaduje více než znalost mateřštiny a ovládnání angličtiny. Proto ani monolingvní jedinec dlouho nezůstává jen u své mateřštiny a s nástupem do školy se začíná systematicky učit další jazyky. Někteří mají již tu výhodu, že se naučili dvěma jazykům přirozeně v rodině. U dvojjazyčnosti to samozřejmě nekončí a jsou rodiny, které jsou i trilingvní a multilingvní, a tedy používají zároveň tři a více jazyků ke komunikaci. Obyvatelé většiny zemí Asie a Afriky ovládají běžně i 3-4 jazyky a bilingvismus je pro ně tedy zcela přirozenou věcí (SKUTNABB-KANGAS, 2000).

Ačkoliv je Česká republika oficiálně monolingvním státem s jediným úředním jazykem, v minulosti tomu tak vždy nebylo. Po dlouhou dobu až do konce 2. světové války se vedle češtiny vyskytovala němčina, která měla často postavení jazyka s vyšším statusem. Československý stát následně podporoval receptivní bilingvismus slovenského jazyka prostřednictvím dvojjazyčných médií (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ, & SCHÖLL, 2011).

Největší pozornost bilingvistice věnuje lingvistika, ale zabývají se jí další vědecké disciplíny jako psychologie, sociologie a pedagogika. Každá z nich se snaží postihnout aspekty bilingvistiky a co nejlépe ho klasifikovat. Lingvistika se zabývá způsoby osvojení si jazyka, psycholingvistika se zajímá o vliv na kognitivní procesy a sociolingvistika zkoumá komunikativní účely (PECHHERSKIHA & BERKUTOVA, 2013).

Vyomezit bilingvismus není jednoduché a žádná definice bilingvistiky není zcela vyčerpávající či uspokojující. Jejich velké množství si často navzájem protirečí. Snahy o jasné definice měly vždy určité nedostatky. Novější autoři podotýkají, že nelze přesně popsat, co znamená nějakým jazykem mluvit dokonale, a proto kritizují některé příliš inkluzivní či exkluzivní definice. Příkladem jsou následující autoři a jejich pojetí bilingvistiky. Podle Haugena (1953) bilingvismus začíná v okamžiku, kdy je mluvčí jednoho jazyka schopen tvořit celistvé a smysluplné promluvy v jiném jazyce. Tím řadí do dvojjazyčných i jedince, kteří dosáhli základní úrovně osvojení si jazyka například ve škole. Stejný názor zastával také profesor psychologie Macnamara (1967). Jeho pojetí by zahrnovalo prakticky všechny lidi na světě s minimální znalostí dalšího jazyka vyjma mateřštiny. Druhý extrém staršího data uvádí v opozici lingvista Bloomfield (1933), který

za bilingvního člověka považuje pouze toho, kdo mluví dokonale alespoň dvěma jazyky. Málokdo by ale vyhovoval jeho definici, protože stejnoměrné používání dvou jazyků na úrovni rodilého mluvčího je vzácný jev. Ovšem jak podotýkají Baker (2001) i Harding-Esch a Riley (2008), bilingvní osoba může být schopna mluvit dvěma jazyky, ale v praxi může mít tendenci mluvit jen jedním v závislosti na různých determinantech jako například prostředí. Rozlišovat mezi jazykovou schopností a používáním jazyka je tedy zásadní.

Jednoduchá klasifikace toho, kdo je či není bilingvní, tedy neexistuje. Někteří jedním jazykem mluví, ale neumí v něm číst a psát, jiní to mají naopak a další danému jazyku rozumí, ale sami jím mluvit nedovedou (BAKER, 2001, str. 5). Pokud bychom za bilingvismus považovali pouze jedince, kteří ovládají oba jazyky na úrovni rodilého mluvčího, jako tvrdí Bloomfield, nikdo by této kvalifikaci nevyhovoval, protože ani rodilý mluvčí neovládá veškerou slovní zásobu svého jazyka (HARDING-ESCH & RILEY, 2008).

„Z čistě lingvistického hlediska je bilingvista každý, kdo má k dispozici dva různé způsoby vyjadřování.“ (HARDING-ESCH & RILEY, 2008, str. 27) To podle Harding-Esch a Riley znamená, že i jedinec, který používá dva dialekty stejného jazyka v závislosti na okolnostech, je bilingvní. Tito dva autoři kladou důraz na zasazení bilingvismu do sociálních kontextů.

Podle finské lingvistky Skutnabb-Kangas, která rozdělila existující definice o bilingvismu dle čtyř kritérií, jsou některé z nich problematické kvůli svému příliš širokému či úzkému pojetí nebo jsou nepřesné v hodnocení dovedností čtení, psaní, mluvy a porozumění. Kritéria, se kterými definice napříč obory pracují, Skutnabb-Kangas (Menšina, jazyk a rasismus, 2000) uvádí takto a využívá k tomu opět dělení na původ, kompetence, používání a identifikace, které již využila k definování mateřského jazyka (Bilingualism or Not: The Education of Minorities, 1984):

1. **Kritérium původu** – nejvíce používané v sociologii
 - a. Jedinec se od začátku učil v rodině dva jazyky od jejich rodilých mluvčích
 - b. Jedinec od začátku používal paralelně dva jazyky jako komunikační prostředky
2. **Kritérium kompetence** – nejvíce používané v lingvistice
 - a. Jedinec dokonale ovládá dva jazyky

- b. Jedinec ovládá dva jazyky jako zodpovědný rodilý uživatel
 - c. Jedinec ovládá dva jazyky stejně dobře
 - d. Jedinec je schopný produkovat dokonale smysluplné výpovědi ve druhém jazyce
 - e. Jedinec pozná a ovládá aspoň do jisté míry gramatické struktury druhého jazyka
 - f. Jedinec přišel do styku s druhým jazykem
3. **Kritérium funkce** – nejvíce používané v sociolingvistice
- a. Jedinec používá dva jazyky alespoň ve většině situací a v souladu s vlastními přáními a požadavky společnosti
4. **Kritérium identifikace – vnitřní a vnější**
- a. **Identifikace vnitřní** – nejvíce používané v sociální psychologii a psychologii jedince
 - i. Jedinec se sám identifikuje jako dvojjazyčný dvěma jazyky nebo kulturami
 - b. **Identifikace vnější** – výchozí pro sociální psychologii a sociologii
 - i. Jedinec, kterého jiní považují za dvojjazyčného nebo rodilého uživatele dvou jazyků

Výzkumy bilingvismu se zejména z pohledu psychologie soustředily na zkoumání jeho vlivu na osobnost dítěte. Odmítavé hypotézy s domněnkami **negativního dopadu** dvojjazyčnosti na rozvoj intelektu z počátku 19. století se promítly i do výzkumů 20. století. Tyto předpoklady odborníků zejména z USA se z výsledků dokonce potvrdily. Testování bilingvistů bylo ale poznamenáno chybnou metodologií. Zadání úkolů, výběr zkoumaného vzorku, analýza a chybné generalizování výsledků bylo značně problematické. Negativní názory na bilingvismus byly postupně popřeny na konci 60. let 20. století díky autorům, kteří se zaměřili na odstranění metodologických nedostatků v testech a nesoustředili se pouze na měření inteligence, nýbrž na kognitivní schopnosti a širší pohled obecně (WEI, 2004) (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ, & SCHÖLL, 2011).

Nové poznatky z přesnějších výzkumů se orientují na **pozitivní vliv** a vyvrácení mýtů o bilingvní výchově. Více než 150 studií v posledních 35 letech potvrdily výhody bilingvní výchovy (CORRADINI, 2012). Jedna z autorek a psycholožka Ellen Bialystok se

zabývá pozitivními dopady bilingvismu na kognitivní funkce, jedné z hlavních částí psychiky člověka. V této oblasti pozoruje u bilingvistů lepší výsledky v selektivní pozornosti, tvořivější myšlení, rozvinutější metalingvistické vědomí přispívající ke schopnosti číst a pochopení čísel. Taká ve své studii potvrdila, že bilingvismus působí preventivně proti neurodegenerativním nemocem, jako je Alzheimerova choroba (BIALYSTOK & SHAPERO, 2005). Ricciardelli (1992) provedla analýzu 24 studií, které se zabývaly vztahem mezi kreativitou a bilingvismem. Dvacet z nich zjistilo, že dvojjazyční jedinci dosahují lepších výsledků v oblasti kreativity než monolingvní jedinci.

Dvojjazyčné děti mají lepší komunikační senzitivitu a dříve chápou vztahy mezi slovy a jejich významy než děti monolingvní (BIALYSTOK, Effect of bilingualism and computer video games experience on the Simon task, 2006). To potvrzuje i Jabůrek (1998, str. 8), který uvádí mezi výhodami bilingvismu větší vědomí vztahů mezi jazykovým znakem a popisovaným jevem, rychlejší oddělení významu od formy, lepší kreativní myšlení, jazyková variabilita a představivost. Komunikace je celkově silná stránka bilingvistů, protože jsou zvyklí dorozumívat se dvěma způsoby s různými lidmi, což je učí trpělivosti při nedorozumění (WEI, 2004). Mají také rozvinutější jazykové vědomí než monolingvisté, a to jim dává oproti nim výhodu při osvojování si dalších cizích jazyků (LACHOUT, 2017). Wei (2004) neopomíná ani kulturní výhody, které přináší přirozená možnost pohybovat se ve dvou odlišných prostředích. Prostřednictvím svých jazyků bilingvista snadno proniká do jiných kultur a také má možnost vybírat si z rozšířeného okruhu studijních oborů a možností zaměstnání ve více než jedné zemi.

Nelze zapomínat na **nevýhody**, které se ale často pojí s kolujícími mýty o bilingvní výchově. Rodiče se mohou setkat s nedostatkem podpory svého okolí, často širší rodiny. Harding-Esch a Riley (2008) k nepodpoře bilingvismu uvádějí častý důsledek, a to, že jazyková identita jedné z osob v rodině se pak zcela potlačí. Jsou to rodiče, kteří se primárně potýkají s různými překážkami, které mohou eskalovat až do vzdání se dvojjazyčné výchovy. Jednou z překážek může být nežádoucí mísení jazyků nebo přepínání jazykových kódů (viz podkapitola [Jazykové zvláštnosti](#)). Někteří tyto jevy pokládají za neuspokojivé ovládání jazyků. Ve skutečnosti je to způsobeno tím, že bilingvisté mají při používání jednoho jazyka aktivované vždy oba jazykové systémy (GROSJEAN, 2008). V některých případech mohou být tyto jevy v mluveném projevu užívány i záměrně. Související mylná domněnka je, že je bilingvista povinen ovládat své jazyky stejně dobře, v nejlepším případě

na úrovni rodilého mluvčího bez přízvuku a jiných jevů. Jak již bylo zmíněno na začátku této kapitoly s odkazem na autory Harding-Esch a Riley, ani monolingvní jedinec neobsáhne veškerou slovní zásobu svého mateřského jazyka. Jako nevýhody se mohou objevovat nedostatky v obou osvojovaných jazykových kódech. Na vině je hlavně nesprávně zvolená nebo nedodržovaná metoda bilingvní výchovy. Ohrožena je poté mezilidská komunikace a správný vývoj myšlení dítěte (KADANÍKOVÁ & NEUBAUER, 2017). Wei (2004) zmiňuje dočasné nevýhody, jež představují obtíže s ovládnutím učiva ve školách, a které se později srovnají.

4.2.1 Vznik a vývoj jazyka u bilingvního jedince

Harding-Esch a Riley (2008, stránky 60-64) u vzniku bilingvismu rozlišují čtyři věkové kategorie. Počínaje nemluvnaty, kdy z výzkumu autorů vyplývá, že pokud se začne od narození, tak jde o nejčastější a nejúspěšnější typ bilingvismu. U nemluvnat jde o skutečnost, kdy dítě nemluví vůbec, a posléze mluví najednou dvěma jazyky, přičemž je spojený se simultánním osvojováním si obou jazyků. U dětského bilingvismu označujeme osvojení si dvou jazyků za sukcesivní neboli postupné. Jasnou hranici mezi simultánním a sukcesivním osvojením u dítěte ale není snadné určit. Třetí a čtvrtou kategorii zahrnuje pozdní bilingvismus, což je adolescentní bilingvismus pro ty, kteří se bilingvisty stali v pubertě, a dospělý bilingvismus pro jedince od dvaceti let výš. Pro pozdní bilingvisty, na rozdíl od dětských, obvykle platí, že jejich dvojjazyčnost provází cizí přízvuk.

Monolingvní i bilingvní jedinci si osvojují jazyky za pomoci stejných mechanismů. Bilingvisté se jen učí dva jazykové kódy zároveň a rovněž se musí naučit tyto kódy od sebe rozlišovat. V první fázi zhruba do dvou let věku dítě chápe jazyky jako jeden jazykový soubor. Často nezná ekvivalenty slov v obou jazycích. Ve věku od dvou do čtyř let, tedy v druhé fázi, má dítě stále rozšířenější slovní zásobu a učí se rozlišovat oba jazykové kódy dle osoby, na kterou se obrací. Dítě starší čtyř let odlišuje lexikální i gramatickou část obou jazyků. Jazykové kódy přepíná v závislosti na komunikačním partnerovi (LACHOUT, 2017, stránky 78-80).

Podle Šulové (2004, str. 80) je rizikem při výchově bilingvního dítěte nedostatečně jednotná a promyšlená strategie okolí, kdy rodiče vyvíjí příliš velké nároky a nerespektují subjektivní prožívání řečového vývoje svého dítěte.

Tato diplomová práce se ve výzkumné části podrobně zabývá bilingvismem v česko-italských rodinách. Děti těchto jazykově smíšených rodin si osvojují současně češtinu a italštinu, které nepochází se stejné jazykové skupiny. Proto je důležité zmínit charakteristiku obou jazyků. Češtinu řadíme mezi západoslovanské jazyky a je jediným úředním jazykem České republiky. Původ nalezneme ve staroslověnětině. Spisovná čeština prošla staletými vývoje, přes reformovaný pravopis podle Jana Husa, po snahy obrozeneckého hnutí v čele s Josefem Dobrovským, Josefem Jungmannem a Václavem Hankou (MAREŠOVÁ, 2008). České komunity nalezneme v Chorvatsku, Rumunsku, Polsku, Rakousku, na Ukrajině a Slovensku. Italština patří do italománské skupiny. Italský jazyk se vyvinul z hovorové (vulgární) latiny a pro základy spisovného jazyka byl po sjednocení Itálie použit především toskánský dialekt a za zakladatele moderní italštiny je považován spisovatel Dante Alighieri. Dodnes si jednotlivé regiony, ale i menší oblasti udržují místní nářečí. Oficiálním jazykem není jen v Itálii, ale také ve švýcarském kantonu Ticino, San Marinu a Vatikánu. Mluvčích je v dnešní době asi 60-100 milionů a vzhledem k vysokému počtu migrujících Italů v minulosti jsou početné menšiny také v Jižní a Severní Americe, Slovinsku a Chorvatsku (SKOUPÁ, 2012) (KOKAISL, 2014).

4.2.2 Typologie bilingvismu

Pojem bilingvismus mnoho autorů používá také pro označení vícejazyčnosti. Pokud chceme být přesní, tak musíme uvést, že multilingvismus je nadřazený pojem a jeho druhy jsou bilingvismus (dvojjazyčnost) a trilingvismus (trojjazyčnost) (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ, & SCHÖLL, 2011).

Mluvíme-li o bilingvismu, nemusíme mít na mysli pouze jeden typ, kdy jedinec pochází z mezinárodního manželství. Pojmu se věnuje celá škála humanitních oborů a autorů, kteří na něj pohlížejí z různých úhlů. Rozlišování druhů bilingvismu vysvětlují Harding-Esch a Riley na konkrétních případech rodin ze svého výzkumu. Dokazují tím tedy důležitý poznatek o bilingvismu, a to, že dvojjazyčné vzorce i dvojjazyčnost jednotlivců jsou proměnlivé (HARDING-ESCH & RILEY, 2008, str. 56). Proto, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, je jasné definování bilingvismu složité.

Finská autorka Skutnabb-Kangas (1984, stránky 81-89) utřídila druhy bilingvismu v přehledu kritérií sociologickým a lingvistickým pohledem. Její třídění uvádí také Lachout (2017, stránky 33-34):

1. **Kritérium původu** – jako prostředek komunikace jedinec užívá od začátku paralelně dvou jazyků
2. **Kritérium kompetence** – ovládnutí jazykových kódů jako rodilý mluvčí, je schopný vyjádření se v druhém jazyce, do jisté míry ovládá gramatiku druhého jazyka
3. **Kritérium funkce** – schopnost používat dva jazyky ve většině situací dle vlastních či společenských požadavků
4. **Kritérium identifikace** – identifikace se dvěma jazyky nebo kulturami

Lachout (2017, stránky 34-37) Skutnabb-Kangasino dělení doplňuje ještě o hlediska psycholingvistiky a psychologie, kdy vychází z prací Stanislava Jelínka (2004/2005 a 2005/2006, stránky 153-155 a 8-11) a Jasmin Muhić (2004, str. 65 n.).

1. Období

- a. **Bilingvismus simultánní** – paralelní osvojování dvou jazyků od narození
- b. **Bilingvismus sukcesivní** – po ovládnutí prvního jazyka si jedinec osvojuje druhý

2. Míra dosažené kompetence

- a. **Bilingvismus symetrický** – ovládnutí jazyků na stejné úrovni
- b. **Bilingvismus asymetrický** – zpravidla první jazyk dominuje nad druhým

3. Věk

- a. **Bilingvismus infantilní** – osvojování od narození
- b. **Bilingvismus adolescentní** – osvojování v pozdním věku spojené s procesem učení
- c. **Bilingvismus pozdní** – osvojování v dospělém věku

4. Prostředí

- a. **Bilingvismus primární (přirozený)** – v rámci rodiny, od narození
- b. **Bilingvismus sekundární (umělý)** – spojený s institucionálním vzděláváním

5. Míra ovládaných kompetencí

- a. **Bilingvismus elitní** – např. u vědců, schopnost práce s textem a psaní, ale mluvení zaostává
- b. **Bilingvismus lidový** – schopnost hlavně mluveného projevu, zaostávají nebo chybí ostatní dovednosti

Následují další klasifikace bilingvismu, se kterými je možné se v literatuře nejčastěji setkat.

Bilingvismus individuální a společenský (kolektivní)

Důležitý je počet jedinců, kteří jsou zahrnuti. Individuální se logicky týká pouze jednotlivců. Bilingvismus společenský nebo také kolektivní je situace, kdy je většina společnosti dvoj- a vícejazyčná. Takové společnosti nalezneme v zemích, kde mají více oficiálních jazyků. Příkladem je Švýcarsko se čtyřmi nebo Belgie se třemi úředními jazyky. Jazykovou strukturu společnosti ovlivňují také používané minoritní jazyky, jejichž mluvčí jsou nuceni se naučit jazyk většiny (LACHOUT, 2017, str. 14) (HUDÁKOVÁ, 2001).

Baker (2001) se vyjadřuje k individuálnímu a kolektivnímu bilingvismu a uvádí, že u obou druhů existují odlišnosti i důležité vazby. Postoj jednotlivce může mít vliv na jazykovou menšinu a na udržení, obnovení nebo také zánik jejího jazyka.

Harding-Esch a Riley (2008, stránky 44-45) píší, že je třeba mezi bilingvními společnostmi a bilingvními jednotlivci rozlišovat. Bilingvní společnosti často vznikají tam, kde se z ekonomických, obchodních, historických nebo politických důvodů střetnou dvě různé jazykové skupiny. Zvláštní formou bilingvismu je rozdvojený jazyk, tzv. společenský bilingvismus. Jedná se o dvě formy jazyka, přičemž se od sebe liší dle účelu používání. Může jít o „vyšší“ a „nižší“ formu užívanou na základně formálnosti a příležitosti. Někdy se bilingvismus vyvíjí čistě ve městech nebo naopak na venkově, a můžeme ho pozorovat i u některých profesí.

Bilingvismus s dominancí jednoho jazyka a vyvážený

Hudáková (2001) uvádí dělení týkající se jazykové kompetence stejně jako Lachout výše. Znalost jazyků není vyrovnaná, pokud osvojování neprobíhalo stejně na všech úrovních, a tak jedinec například rozumí a mluví, ale nečte a nepíše. Mluvíme tedy o bilingvismu s dominancí jednoho z jazyků. Bilingvismus vyvážený je možné pozorovat v případě dětí ze smíšených manželství, kdy bylo dítě vystaveno oběma jazykům stejným poměrem.

Bilingvismus elektivní

Bilingvismus není jen záležitostí dětí, které se do smíšených manželství narodily, ale samozřejmě se týká i vícejazyčnosti nabyté v dospělosti z vlastní vůle. Proto Valdés a

Figueroa v *Bilingualism and Testing* (1994) rozlišují elektivní neboli volitelný bilingvismus, který je charakteristický pro jedince, kteří se sami rozhodnou studovat jiný jazyk například ve škole. Přidají si cizí jazyk ke svým schopnostem bez ztráty svého mateřského jazyka.

Bilingvismus nepřímý

Zvýšená, například pracovní, migrace produkuje jedince, kteří se bilingvisty stávají učení se druhého jazyka proto, aby přežili jako přistěhovalci a jejich mateřský jazyk v cizí zemi nestačí na to, aby splňovali požadavky ke komunikaci, zaměstnání a vzdělávání. Musí se stát bilingvními, aby mohli fungovat v jazykově většinové společnosti, ve které žijí. V důsledku toho ale hrozí, že druhý jazyk úplně nahradí jazyk první (BAKER, 2001, stránky 3-4).

Bilingvismus receptivní

K variantám bilingvismu patří také receptivní. Jde o stav, kdy někdo rozumí jazyku, ale mluvit jím není ochoten nebo to neumí. Je možné se setkat i s pojmem „pasivní znalost jazyka“. Tento jev není výjimečný a někteří ho považují za důkaz nefunkčnosti bilingvismu. Jeho hlavní příčinou vzniku receptivního bilingvismu je změna jazykového prostředí. Velmi častý je bilingvní vzorec, kdy mezi sebou rodiče užívají jiný jazyk než jazyk, kterým mluví na své děti. Děti pak jazyku rodičů rozumí, ale nemluví jím. Jeho opakem je bilingvismus produktivní, přičemž jde o schopnost plného porozumění i použití jazyka.

Jedním ze specifických typů receptivního bilingvismu je bilingvismus asymetrický, kdy takový člověk daným jazykem mluví, protože se ho naučil od svého rodiče. Problém nastane, když má rozumět jinému mluvčímu, který má jinou charakteristiku mluvy danou věkem, slangem nebo nářečím (HARDING-ESCH & RILEY, 2008, stránky 54-57).

4.2.3 Jazykové zvláštnosti bilingvistů

U dvou a vícejazyčných jedinců pozorujeme zvláštnosti v jazykovém projevu, které se u monolingvistů objevují zřídka nebo vůbec. Tyto jevy nejsou patologické, ale naopak přirozené a typické ve vývoji bilingvních a multilingvních dětí.

Jazyková interference

Působením jednoho jazyka na druhý dochází k přenosu prvků - struktur, gramatických pravidel i slov z jednoho jazyka, zpravidla dominantního, na jiný. Interference

má u bilingvních dětí přechodný charakter a může být způsobena podobností nebo naopak složitostí obou jazyků i emočním stavem a aktuální komunikační situací.

Code-switching

Střídání jazykového kódu je typickým projevem, kterého si ani mluvčí nemusí být vědom. Nejčastěji ke střídání dochází ve snaze kompenzovat aktuální absenci ve své slovní zásobě nahrazením celé nebo části věty z druhého jazyka. Výpadek může nastat i při emočním vypětí.

Code-mixing

Míchání jazyků je pak promluva, kdy se do vět vloží jednotlivé slovní druhy z druhého jazyka. Příčinou je momentální neschopnost dětí nahradit chybějící slova synonymy ze stejného jazyka (LACHOUT, 2017, stránky 81-87).

4.2.4 Typy bilingvních rodin

Strategie výchovy k bilingvistu jsou velmi rozdílné v každé rodině. Pro simultánní a symetrický bilingvismus, který je nejčastějším cílem bilingvní výchovy, je důležité, aby dítě mělo dostatečný kontakt s oběma jazyky a vybraná strategie byla zcela dodržena. Jedna správná metoda neexistuje, protože každé rodině vyhovuje jiná rutina. Před zvolením metody by si měli rodiče uvědomit své možnosti a limity.

Nejpoužívanější strategie v rodinách jsou známé pod zkratkami **OPOL** a **MLAH**. **OPOL** je zkratka z anglického *One Person One Language* - „jeden rodič-jeden jazyk“ a značí metodu, kdy každý z rodičů mluví na dítě od jeho narození svým jazykem. V literatuře se můžeme setkat také s názvem **Grammontovo pravidlo**, pojmenování podle francouzského lingvisty Maurice Grammonta, který OPOL popsal v roce 1902 jako první: „*une personne, une langue*“. Podle Morgensternové a kol. (2011) je tento způsob bilingvní výchovy dokonce zcela nejlepší. OPOL je považován za nejjednodušší metodu pro rodiče, kteří mají odlišné mateřské jazyky. Principem je, že je jazyk spojován s rozdílnou osobou, a dítě tak bude schopno rozvinout dva jazyky. Metoda může být podporována návštěvou prarodičů nebo jiné chůvy, která se o dítě stará (ŠTEFÁNIK, 2000). Barron-Hauwaert (2004) se touto strategií podrobně zabývá ve své práci, kterou věnovala přímo rodičům jako praktický návod k bilingvní výchově. Francois Grosjean (1982) uvádí nevýhodu této

metody, jelikož se z jazyka jednoho z rodičů, který je zároveň i většinovým jazykem školy a okolí, může stát dominantní jazyk a nastávají problémy v komunikaci jazykem menšinovým.

MLAH *Minority Language At Home* – Minoritní jazyk doma, kdy oba rodiče mluví na dítě výhradně minoritním jazykem doma a dominantnímu jazyku je plně vystaveno mimo domov zejména nástupem do školy (GROSJEAN, *Life with two languages: An introduction to bilingualism*, 1982). Se začleněním do společnosti poroste u dítěte osvojení si oficiálního jazyku majority. Proces je i tak poměrně rychlý a přirozený. Tato metoda bývá využívána rodinami imigrantů. Pokud se rodina přestěhuje do jiné země, dříve si osvojený jazyk dítě také rychle zapomene (HARDING-ESCH & RILEY, 2008).

Strategie mohou mít i další pravidla **dle místa, času** nebo **aktivity**. Pro úspěšnost je třeba se dobře domluvit například na daných dnech v týdnu. I přes to se pak tíhne k nepřirozenosti a vědomé přepínání jazykových kódů není spontánní (GROSJEAN, *Life with two languages: An introduction to bilingualism*, 1982). Stejně tak tyto **strategie střídání** mohou mít negativní následky na dětskou psychiku, protože střídání jazyků na základě situací, stresu, určitých asociací nebo nahodilé přepínání jazyků je natolik pro dítě nepředvídatelné, že nedokáže jazyky od sebe odlišit.

Kadaníková a Neubauer (2017) uvádějí přístup, kdy je určujícím prvkem pro jazyk komunikace **první věta**. Osoba zahajuje svou větou konverzaci ve zvoleném jazyce, ve kterém se dále pokračuje v rozhovoru.

Grosjean (1982) uvádí také metodu **postupného představení jazyků**, kdy má dítě do 3-4 let věku pouze jeden mateřský jazyk, který ovšem perfektně ovládají oba rodiče. Se druhým jazykem, většinou dominantním a společnými i pro komunitu, se dítě seznámí až jako starší. Různé kombinace výše uvedených strategií využívají rodiny pro **trilingvní a multilingvní výchovu**. Udržení všech jazyků vyžaduje vyvážená pravidla a je velmi náročné. Při volbě jakékoliv strategie je nutné počítat s proměnlivostí rodinných situací, a proto by měla být flexibilní (ŠTEFÁNIK, 2000).

Zvolená metoda bilingvní výchovy nezaručuje její úspěšnost. Morgensternová a kol. provedli výzkum, ze kterého vyplývá, že před nástupem do školky je většina dětí po většinu času v kontaktu s matkou, a tedy její mateřský jazyk je v prozatímní dominanci. Pokud by k tomu byl například otec často na služebních cestách, je v tom případě vyzdvihovaná metoda OPOL nevhodná, protože by byl jazyk otce v oslabení. K vyvážení obou jazyků je

proto vhodné zvolit další zdroj druhého jazyka, například au-pair nebo předškolní zařízení (DURDILOVÁ, 2017).

Morgensternová a kol. citují práci „Dvojjazyčné vzdělávání v jazykově smíšených rodinách“ autorky Susanne Mahlstedt (1996) a jeho faktory ovlivňující úspěšnost bilingvní výchovy:

- metoda výchovy
- jazyky rodičů a jejich míra působení směrem k dítěti
- prestiž jazyků v místě pobytu
- postoje k jazyku vlastnímu a jazyku partnera
- postoje k bilingvismu a bilingvní výchově
- shoda rodičů

Harding-Esch a Riley (2008, stránky 70-72) uvádějí přehled typů bilingvních rodin, které se popisují v odborné literatuře o dvojjazyčnosti, a zmiňují rovněž odkazy na jednotlivé studie. Jejich typologie je uvedena v následující tabulce:

Tabulka 1: Typologie bilingvních rodin podle Harding-Esch & Riley

TYPY	RODIČE	KOMUNITA	STRATEGIE
1. TYP	Rodiče mluví různými jazyky, každý z nich ovládá do určité míry jazyk partnera	Jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity	Každý z rodičů mluví s dítětem od narození vlastním jazykem
2. TYP	Rodiče mají odlišný mateřský jazyk	Jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity	Oba rodiče mluví nedominantním jazykem s dítětem, které je dominantnímu jazyku plně vystavené pouze mimo domov
3. TYP	Rodiče mají stejný mateřský jazyk	Dominantní jazyk není jazykem rodičů	Rodiče mluví s dítětem vlastním jazykem
4. TYP	Rodiče mají odlišný mateřský jazyk	Dominantní jazyk se liší od obou mateřštin rodičů	Rodiče mluví s dítětem od narození vlastním jazykem
5. TYP	Rodiče mají stejný mateřský jazyk	Dominantní jazyk komunity je stejný jako jazyk rodičů	Jeden z rodičů vždy dítě oslovuje v jazyce, který není jeho mateřským jazykem

Harding-Esch a Riley myslí nejen na bilingvní rodiny, které jsou tvořeny národnostně smíšenými páry, ale také na rodiče, kteří mají odlišný jazyk od jazyka společnosti, ve které žijí (viz 3. typ), a na rodiče, kteří se rozhodli pro bilingvní výchovu, přestože druhý jazyk není mateřštinou ani pro jednoho z nich (viz 5. typ). Jakmile se dítě konfrontuje s jazykem společnosti, který je pro něj již třetím, stává se z něj trilingvní jedinec (viz 4. typ).

4.2.5 Bilingvismus v kulturním kontextu

Dějiny, umění, náboženství a vše spojené s lidskou kulturou je sdíleno prostřednictvím jazyka. Ten slouží k předávání kulturního odkazu každého národa z generace na generaci. Je nástrojem myšlení, dorozumívání, poznávání světa a zároveň nositelem kulturních významů (LACHOUT, 2017). Podvědomé přijímání kulturních znaků od našeho nejbližšího sociokulturního prostředí, které tvoří rodiče svou vlastní kulturní zkušeností, buduje chápání vlastní identity a uvědomění si odlišností často přichází až při konfrontaci s osobami z odlišných kultur (HARDING-ESCH & RILEY, 2008). Nalezení své vlastní identity začíná v mladším školním věku, kdy si dítě uvědomí rozdíly mezi „my vs. oni“, a poté v dospívání, kdy prochází jak formováním, tak krizemi identity (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ, & SCHÖLL, 2011).

Kulturně-jazyková diverzita (CLD) je pojem, který uvádí Vitásková (2010), a ukazuje vztah kultury a jazyka, který je těžko oddělitelný. Pojem by měl být zařazen do inkluzivního vzdělávání v rámci multikulturní výchovy, jelikož odlišné kulturně-jazykové zázemí jedince a specifické odchylky mají vliv na jeho existenci ve společnosti.

Psycholingvistika považuje propojenost jazyka a kultury za neoddělitelnou a stejně jako je rozlišeno mezi monolingvisty a bilingvisty, rozlišujeme také jedince monokulturní a bikulturní. Bikulturní jedinci se ztotožňují se dvěma kulturami a ovládají dva jazyky, které jsou s kulturami spjaty. Ovšem neplatí, že by bilingvista byl vždy i bikulturní osobou. Je nutné se ptát na míru kontaktu člověka s dalšími kulturami (LACHOUT, 2017). U přistěhovalců je možné spatřit rozdíly v přijímání jazyka společně s kulturou. Někteří svou původní kulturu utlumují ve prospěch kultury dominantní a jiní nové kulturní prostředí neuznávají ani po letech (WEI, 2004).

Lachout (2017, str. 41) uvádí čtyři typy kombinací, ve kterých vyrůstají děti z bilingvních rodin a které mohou nastat s prolínající se bikulturností a bilingvismem. **Bilingvismus s nesnadným odlišením struktury jazyka i kultury**, kdy jsou si velmi podobné jazyky i kultura, například prostředí česko-slovenské. **Bilingvismus s nesnadným odlišením jazyka a snadným odlišením kultury** se vyznačuje odlišnými kulturami a podobnými jazyky. **Bilingvismus se snadným odlišením jazyka a nesnadným odlišením kultury** je prostředím například slovensko-maďarským, kdy jazyková struktura je zcela odlišná a kultury jsou považovány za sobě blízké. **Bilingvismus se snadným odlišením**

struktury jazyka i kultury je posledním typem, kde jsou odlišné obě složky bilingvních rodin. Tento typ se týká také zaměření diplomové práce na česko-italské rodiny.

Děti, které pocházejí z dvojjazyčných rodin si uvědomují očekávání, že se ve svém chování budou identifikovat se dvěma různými kulturami (HARDING-ESCH & RILEY, 2008, str. 67). To, že bilingvní děti ze smíšených rodin skutečně žádnou z obou kultur neodmítají a mohou být opravdu bikulturní, potvrzuje mnoho studií včetně již zmíněného výzkumu z roku 1969 autorů Aellen a Lambert s anglicko-francouzskými dětmi (AELLEN & LAMBERT, 1969) v kapitole [přehled poznatků z literatury](#).

Ve článku *Bilingualism and Biculturalism* připodobňoval bilingvismus a bikulturnost také americký psycholog Soffietti (1960) a napsal, že pokud se jedinec vyzná ve dvou kulturách, je schopen se lépe zapojit do daných společností. Takové jedince pak dělí do skupin:

1. Bilingvisté bikulturně bilingvní
2. Bilingvisté bikulturně jednojazyční
3. Bilingvisté monokulturně bilingvní
4. Bilingvisté monokulturně monolingvní

Bikulturní jedince popisují spoluautoři *Psychological impact of biculturalism: evidence and theory* LaFramboise, Coleman a Gerton (1993). Ti takového člověka definují jako osobu, která si osvojila dvě různé kultury a ty mají vliv na její myšlenky, emoce a činy. Bilingvismus podporuje zvědavost a obohacuje osobnost napříč dvěma jazyky, dvěma kulturami, dvěma literaturami, dvěma styly života (CORRADINI, 2012).

Spojení bilingvismu a bikulturalismu ovlivňuje lidskou psychiku. Starší autoři považovali oba pojmy za **psychologicky stresující**. Neustálá konfrontace může u bilingvně vychovávaného dítěte způsobovat neustávající konflikt, který může vést k pocitu cizince v obou kulturách. K vytvoření vlastní kulturní identity pak musí vynaložit větší úsilí než monolingvista (MORGENSTERNOVÁ, ŠULOVÁ, & SCHÖLL, 2011). Pokud se ale ztotožní s oběma kulturami nebo částí těchto kultur, mluvíme o **vnitřní identifikaci**. Pokud i okolní společnost takového člověka přijímá za svého, jde o **vnější identifikaci** s kulturou (LACHOUT, 2017). Pokud mezi dvěma komunitami nepanuje napětí, tak příslušnost ke dvěma kulturám neznamená žádné problémy a bikulturní jedinci se v obou cítí dobře a

chovají se přirozeně. Kontakt jak se dvěma kulturami, tak dvěma jazyky má příznivý dopad na vývoj intelektu a subjektivní pocit pohody (HARDING-ESCH & RILEY, 2008).

Podle Urbana a kol. (2011) jsou informace a znalosti o kulturách nápomocné biculturním jedincům v rámci ujasnění si vlastní kulturní identity. Tolerance, přijetí a informovanost jsou hlavními atributy pojmu multikulturalita a vedou ke schopnosti realisticky posoudit kladné i záporné stránky odlišných kultur jakožto i chápání pojmů xenofobie a rasová nesnášenlivost, jejich vznik, význam a důsledky.

Multikulturní výchova je součástí dnešního vzdělávacího systému s cílem vychovat novou generaci moderních Evropanů s rozhledem, který přesahuje hranice jejich rodné země. Myšlenka a fungování EU přímo podporuje jedince k volnému pohybu za prací a životem v jiných státech unie. Znalosti jazyků je klíčem k využití této možnosti mobility a také maximálního využití pracovních, studijních a cestovatelských možností po celém kontinentu (CORRADINI, 2012).

Děti narozené do multikulturní výchovy mají mnohočetné dovednosti a jistý náskok. Jazykové vzdělávání podle pojetí Evropské unie již nemá pouze za cíl ovládnutí jednoho, dvou nebo tří jazyků. Nechápe jazyky jen izolovaně a pouze se vzorem rodilého mluvčího. Přichází s koncepcí vícejazyčnosti překračující rámec multilingvismu, kde je rozvíjení jazykového repertoáru cílem, v němž roli hrají veškeré jazykové schopnosti. Zdůrazňuje také fakt, že jedinec sbírá zkušenosti s jazykem v kulturním kontextu. Tyto zkušenosti se rozrůstají od domácího jazyka, přes jazyk používaný ve společnosti, až po jazyky jiných národů (Council of Europe, 2001, stránky 4-5).

5. PRAKTICKÁ ČÁST

Teoretická část měla za cíl uvést do problematiky bilingvní výchovy a bilingvismu za pomoci dostupné literatury. Následující kapitoly jsou empirickou částí diplomové práce, která je uvozena kapitolou se statistickým přehledem o manželstvích s cizinci v České republice a Itálii a o česko-italské sňatečnosti. Dále navazuje analýza dat vlastního výzkumu bilingvních rodin.

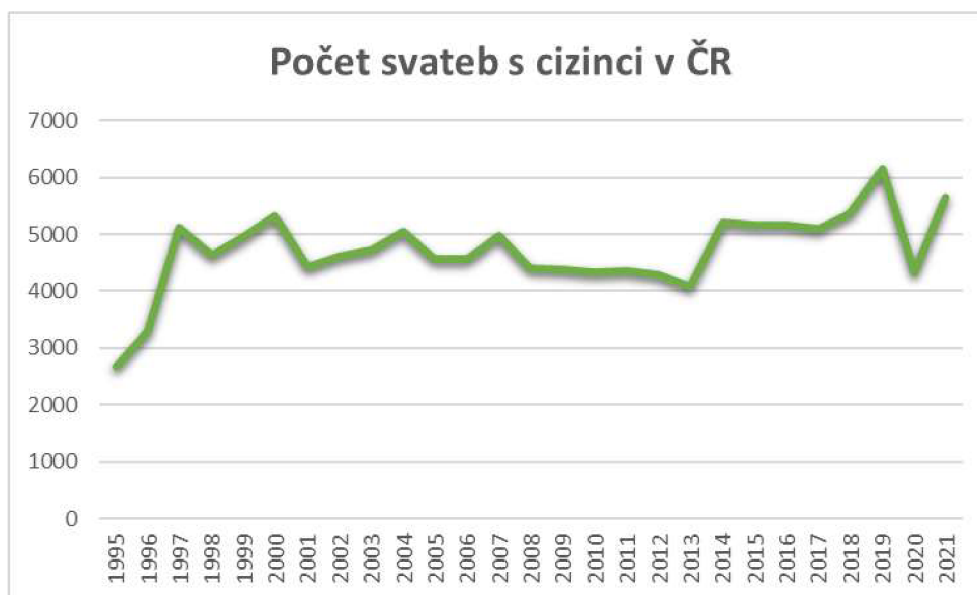
5.1 SMÍŠENÁ MANŽELSTVÍ

Důvodem jazykové pestrosti jsou vyšší míra migrace a mezinárodní mobilita, v jejichž důsledcích dochází rovněž k uzavírání smíšených manželství. Exogamními kritérii, podle kterých se dělí smíšená manželství, jsou: rasa, etnicita, náboženství, kultura a státní příslušnost (EZRA & ROER-STIER, 2006). Smíšená mezinárodní manželství jsou popisována nejčastěji na území Evropy. Pod kritérium kultury počítáme i rozdílný jazyk a manželství, resp. partnerství, kde každý z manželů hovoří jiným jazykem, se označuje za jazykově smíšené manželství (LACHOUT, 2017, str. 15). Taková manželství podle literatury přinášejí pozitivní dopady na společnost. Kalmijn (1998) ve svém příspěvku pro *Annual Review of Sociology* označuje existenci smíšených manželství za důkaz o interakcích různých sociálních skupin, které se považují za sobě rovné. Přispívají tak k lepšímu začleňování se a komunikaci ve společnosti. Podle sociální antropoložky Jutty Lauth Bacas (2002), která se zaměřila na případovou studii řecko-německých párů v Aténách, je uzavření sňatku cizince s partnerem ze země, kde žije, důkazem úspěšné sociální integrace.

5.1.1 Sňatečnost s cizinci v ČR

Podle posledních statistických údajů byl celorepublikový podíl sňatků českých občanů s cizinci 12,1 %. Zároveň jde o historicky nejvyšší podíl na celkovém počtu svateb v České republice. Průměrný počet svateb českých občanů s cizinci je 4697 a medián 4629. Průměrný podíl na celkovém počtu svateb za uvedené období je 9,3 %. Nejvíce svateb bylo v roce 2019, nejméně roku 1995 (Český statistický úřad, 2022). Následující graf ukazuje vývoj počtu sňatků s cizinci od roku 1995 až do roku 2021:

Graf 2: Počet konaných svateb občanů ČR s cizinci 1995-2021



Zdroj: Vlastní zpracování dle ČSÚ (Český statistický úřad, 2022)

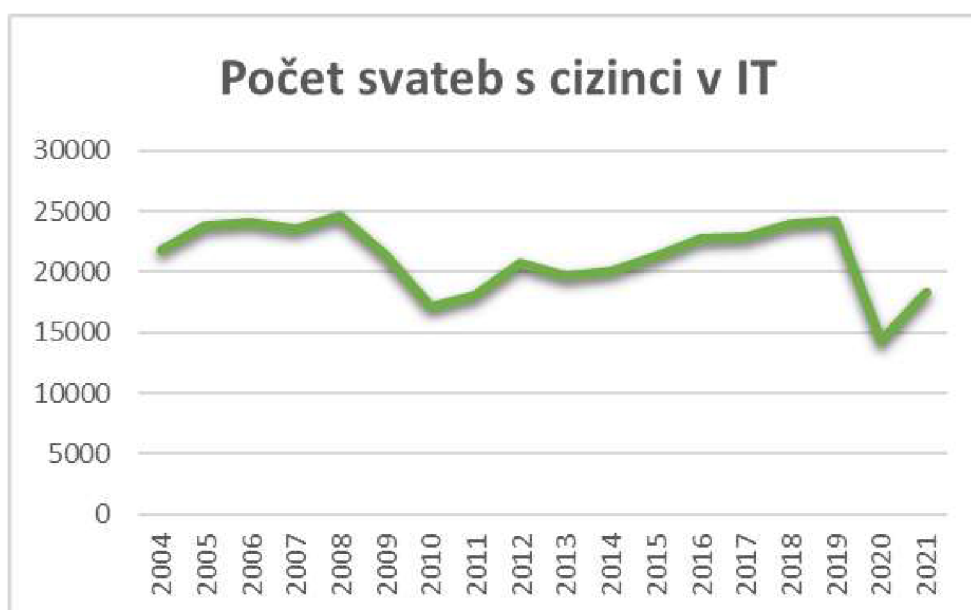
Nejpočetnější cizí státní příslušností ve svazku s Čechy je nám jazykově a kulturně nejblíže slovenská. Na prvním místě byly v roce 2021 Slovenky v osmi krajích a ve zbylých šesti jsou na druhém místě. Český statistický úřad vydává přehledy demografických událostí cizinců v letech 1995-2021 a v nejčastějších státních občanstvích nevěsty, která pojala za manžela Čecha, jsou uvedeny následující státy: Slovensko, Ukrajina, Rusko, Polsko, Vietnam, Kazachstán, Bělorusko, Německo, Thajsko, Rumunsko, Čína, Spojené státy, Maďarsko. České nevěsty uzavírají manželství více s cizinci z arabských států a výčet pořadí států je následující: Slovensko, Německo, Ukrajina, Velká Británie, Itálie, Spojené státy, Francie, Polsko, Tunisko, Rakousko, Turecko, Egypt, Rumunsko. V Moravskoslezském kraji byli v roce 2021 i 2020 na druhém místě nevěsty i ženichové z Polska (Český statistický úřad, 2022).

5.1.2 Sňatečnost s cizinci v Itálii

Podle dostupných dat byl za 17 let největší podíl svateb s cizinci v Itálii v roce 2020, a to 15,1 %. Průměrně za toto období to bylo 21242 svateb, medián byl 21296. Průměrný podíl 10,5 % na všech svatbách je vyšší než v ČR. Větší ochotu brát si cizinky je sledována u italských mužů, kdy na ně připadá v průměru 77 % všech svateb s cizinci. Ve výčtu

nejčastějších národností se v žebříčku prvních deseti států drží v téměř stále stejném pořadí tyto státy: Rumunsko, Ukrajina, Rusko, Brazílie, Albánie, Moldávie, Polsko, Maroko, Peru a Kuba, která v posledních 8 letech získala stálé zastoupení v žebříčku a tím vystřídala Ekvádor. Italští muži si tedy dlouhodobě nejčastěji vybírají nevěsty z Rumunska, které mají jazyk ze 77 % podobný italštině (Yeschool, online), a na druhém místě z Ukrajiny. Častěji to jsou země Jižní Ameriky. Průměrně 23 % svateb s cizinci připadá na Italky. V jejich žebříčku nejčastějších státních příslušností pro sňatek s cizincem je znatelný vyšší výskyt zemí severní Afriky. V první desítce se trvale drží tyto státy: Maroko, Albánie, Tunisko, Rumunsko, Spojené státy, Senegal, Egypt, Velká Británie, Německo, Francie. Od roku 2004 do roku 2011 byly pozorovány také významně vyšší počty svateb s Brazilci. V celém sledovaném období patří první místo Maroku (kromě 2010, kdy první místo měla Velká Británie) a druhé Albánii. Následující graf zobrazuje počet svateb s cizinci v Itálii:

Graf 3: Počet konaných svateb občanů Itálie s cizinci v Itálii 2004-2021



Zdroj: Vlastní zpracování dle dat ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica, 2023)

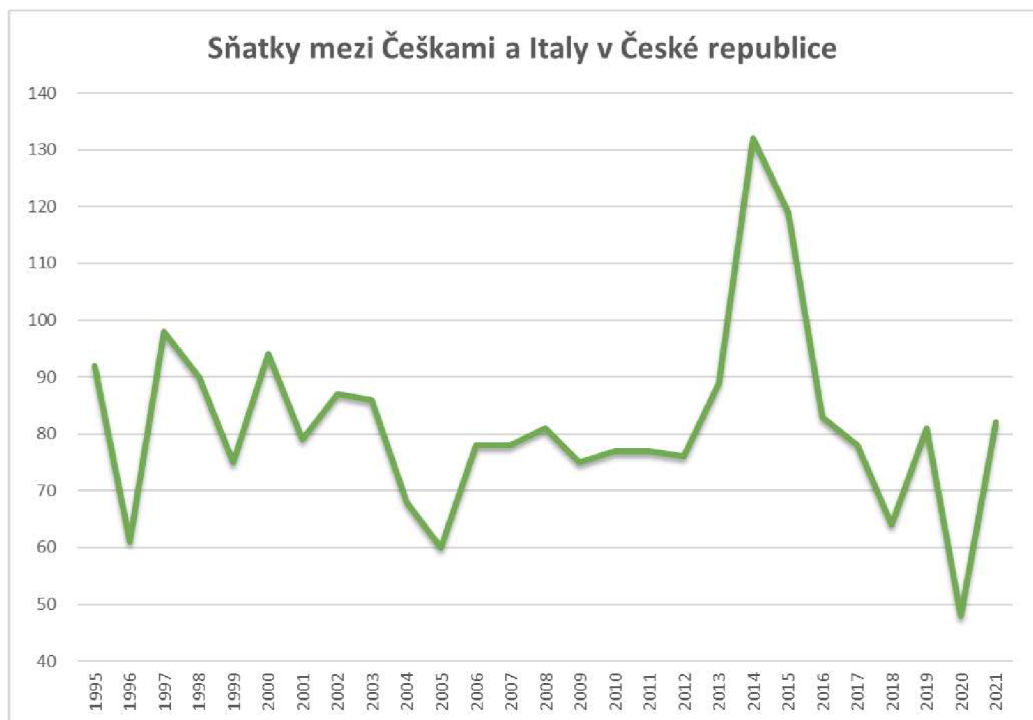
Ačkoliv celkový počet svateb v Itálii dlouhodobě klesá, počet svateb s cizinci má stoupající tendenci. Obě zmíněné hodnoty sňatečnosti zaznamenaly propad v roce 2020, kdy propukla pandemie Covidu-19 následovaná zákazem konání společenských akcí včetně

svateb. Nejvíce svateb s cizinci bylo zaznamenáno v roce 2008 (Istituto Nazionale di Statistica, 2023).

5.1.3 Česko-italská manželství

Český statistický úřad v jedné ze svých publikací, kde sleduje sňatečnost s cizinci, uvádí pouze početně nejčastější státní příslušnosti. Případy, kdy je ženich Čech a nevěsta Italka nejsou početně natolik významné, proto nejsou ČSÚ uvedeny. Jazykově smíšená manželství uzavřená mezi českými a italskými občany, kdy ženich měl italskou státní příslušnost, v České republice mezi lety 1995-2021 ukazuje následující graf. V uvedeném období se takových svateb v průměru konalo 82, medián 79. Nejsilnější byl rok 2014, kdy byl zaznamenán nadprůměrný počet sňatků, a to 139. To vysvětluje i výkyv na grafu. Nejméně jich pak bylo uzavřeno v roce 2020, což opět může být ovlivněno světovou pandemií, kdy bylo omezeno cestování a shromažďování.

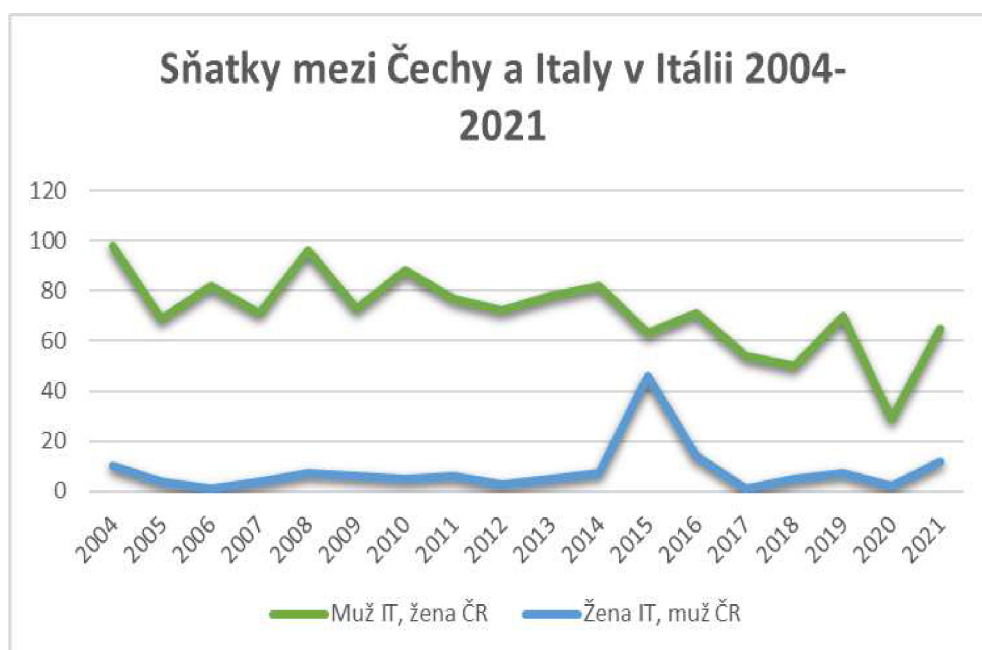
Graf 4: Sňatky mezi Čechy a Italy v České republice 1995-2021



Zdroj: Vlastní zpracování dle ČSÚ (Český statistický úřad, 2022)

Italský *Istituto Nazionale di Statistica* (Národní statistický institut ISTAT) nabízí otevřený přístup k datům o sňatečnosti podle všech státních příslušností světa zpětně do roku 2004. Starší data již nejsou roztržena podle států. Následující graf zobrazuje vývoj sňatečnosti s Čechy v Itálii od roku 2004 do roku 2021. Horní část grafu zobrazuje sňatky italských ženichů s českými nevěstami. Dolní pak sňatky Italek s českými muži. Vidět lze větší ochotu Italských mužů brát si Češky než naopak. Průměrný podíl na všech svatbách s českými občany mají Italové 91 %. Průměr všech svateb za období byl 79,6 a medián 81. Nejvíce sňatků bylo v roce 2015 (109) a nejméně v roce 2020 (31). Při rozdělení podle pohlaví bylo nejvíce sňatků Italů s Češkami v roce 2004 (98) a nejvíce sňatků Italek s Čechy v roce 2015 (46). To je také velice nadprůměrný počet, protože celkový průměr je 8,1.

Graf 5: Česko-italské sňatky v Itálii 2004-2021 dle pohlaví snoubenců

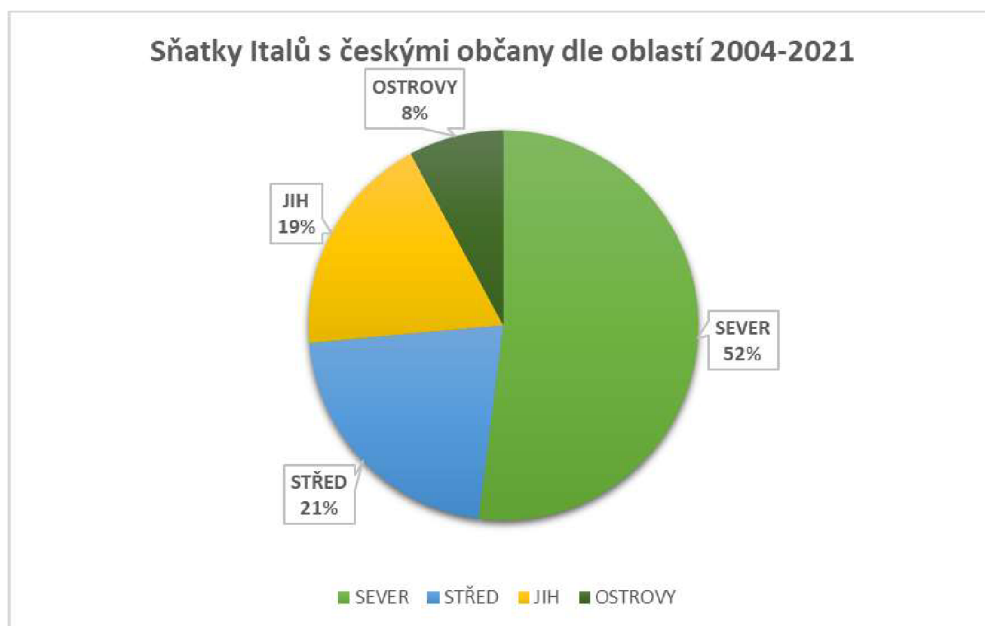


Zdroj: Vlastní zpracování dle Istat (Istituto Nazionale di Statistica, 2023)

Na celkový počet svateb s cizinci v Itálii mají podíl ty s Čechy v průměru 0,36 %. Nejvyšší česko-italská sňatečnost je v severní části Itálie. Zcela nejvíce sňatků proběhlo v roce 2004 také na severu. Tam si také nejvíce vybírají muži české nevěsty. Nejvíce Italek, která si vzalo za manžela Čecha, je z jihu Itálie. Nejvíce jich bylo v roce 2015 (42), což je velmi nadprůměrné. Nejméně svateb v případech obou pohlaví snoubenců bylo v regionech

italských ostrovů. Za 17 let si Češi vzalo pouze 6 Italek z ostrovů. Na výšečovém grafu jsou patrné počty sňatků Italů s českými občany v období 2004-2021 podle obvyklého rozdělení regionů na oblasti sever, střed, jih a ostrovy.

Graf 6: Sňatky Italů s českými občany v Itálii 2004-2021 dle oblastí



Zdroj: Vlastní zpracování dle Istat (Istituto Nazionale di Statistica, 2023)

5.2 VLASTNÍ VÝZKUM

Praktická část diplomové práce má za cíl odpovědět pomocí použité metodologie na výzkumné otázky týkající se bilingvismu. Tyto otázky jsou uvedeny v kapitole [Úvod a cíl práce](#). Empirická část je rozdělena na tři dílčí části a pro každou z nich byla zpracována analýza dat získaných ze třech fází výzkumu.

První část se zaměřuje na fungování bilingvních rodin, druhá se podrobně zabývá česko-italskými rodinami a kombinuje analýzu dat kvantitativního a kvalitativního výzkumu, poslední část se zaměřuje na pohled dospělých bilingvistů z česko-italských rodin.

5.2.1 Bilingvní rodiny

Následující část se pokusí odpovědět na první dvě výzkumné otázky: „*Jaké jsou přístupy a očekávání rodičů, kteří se rozhodli vychovávat své děti bilingvně?*“ a „*Jaké jsou zkušenosti rodičů s bilingvní výchovou svých dětí?*“. Zároveň analýzou odpovědí dotazníku popíše smíšené rodiny a jejich bilingvní výchovu.

Pro realizování výzkumu byl použito kvantitativních metod s technikou dotazníku o výzkumném vzorku sto osob. Jeden respondent zodpovídal otázky týkající se bilingvní výchovy za celou svou rodinu. Proto je za jednoho dotazovaného považována jedna unikátní bilingvní rodina. Rozložení respondentů dle věku, pohlaví a místa pobytu je uvedeno v kapitole [Metodologie](#).

Tato kapitola je rozdělena na tematické části, které z výzkumu vplynuly. Přibližuje pohledy rodičů na bilingvní výchovu. Důvody, které je k ní vedly. Přístupy a používané metody. Faktory, které je ovlivňovaly při rozhodování a také faktory, které ovlivňují bilingvní výchovu uvedenou do praxe. Uvádí zkušenosti spojené se svým okolím zasahujícím do výchovy, například bilingvními školami a širší rodinou.

Důvody pro zvolení bilingvní výchovy

První otevřená otázka dotazníku mířila na důvody pro zvolení bilingvní výchovy. Respondenti nejčastěji uvedli jako důvod smíšené manželství a založení rodiny s partnerem, který má odlišný mateřský jazyk, a tudíž si přejí, aby jejich potomci byli nositeli obou jazyků a kultur. Bilingvní výchova pro ně tedy přirozeně vplynula z rodinné situace. Zmiňují se o předání svého mateřského jazyka jako o citové záležitosti, protože je součástí jejich identity

a jeho prostřednictvím předají i kulturu a tradice své země, se kterou tak i na dálku udržují kontakt. Pro rodiče je také velmi důležité, aby se děti dobře domluvily s prarodiči a se všemi příbuznými, i když se s jednou částí rodiny stýkají méně často. Rovněž považují znalost dvou jazyků, které se dítě snadněji naučí od narození, jako výhodu pro další studium jazyků, podporu rozvoje dovedností a obohacení.

Klady a zápory bilingvní výchovy

Při plánování bilingvní výchovy se respondenti seznámili s obecně známými klady a zápory a nyní mají také vlastní poznatky, které nabyli s praxí. Mezi klady zmiňují nejčastěji jednoduché naučení se více než jednoho jazyka. Bilingvismus berou jako investici do budoucnosti potomků, kteří získají výhody znalosti více jazyků po celý život. Často v odpovědích zmiňují české přísloví „*Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem*“. Podle rodičů se také rozvíjí mozek dítěte a další jazyky pro něj pak budou jednodušší. Za klady považují také připravenost na multikulturní prostředí větším kulturním rozhledem a prostřednictvím sebeuvědomění budování tolerance a otevřenosti k různorodosti. 45 respondentů nenalézají žádné zápory, které by podle nich bilingvní výchova přinášela. Ostatní mluví o náročnosti z pozice rodiče, kdy je důležitá důslednost při učení minoritního jazyka a trpělivost, protože dítě může začít mluvit později a déle trvá, než se naučí jazyky odlišovat a správně používat. Na komplikace naráží občas v konverzaci s dalšími lidmi, kdy musí vše překládat. Zažívají chaos, frustraci a vyčerpání ve svém náročném snažení. Ovšem všechny tyto stinné stránky mnohonásobně převyšují výhody, které z bilingvismu pro dítě plynou, a proto respondenti nevzdávají svou snahu, ani když přijde čas vlivu okolí a školy, i když je pro ně realita těžší, než čekali.

Metody a očekávání rodičů

Ze získaných odpovědí lze vyčíst, že se rodiče do bilingvní výchovy pustili s očekáváním předat svůj jazyk tak, aby jejich potomci byli plně bilingvní. Proto si předem nastudovali dostupnou literaturu a vybrali přístup Grammontovy metody, tedy **jeden rodič-jeden jazyk**, která je nejznámější a přináší nejlepší výsledky, pokud je cílem bilingvní výchovy, aby si potomci osvojili oba jazyky svých rodičů. Přímo takto svou metodu pojmenovalo 69 respondentů a dalších 9 nepřímě. Jedna respondentka do dotazníku uvedla metodu MLAH: „*Pro mě to je metoda času a místa. Měníme jazyk každý týden.*“

Morgensternová a kol. (2011) upozorňuje, ať rodiče nevytváří přehnaný tlak svými požadavky na dítě. Jedině tak je možné těžit výhody, které bilingvismus a bikulturalismus přináší.

Nejpočetnější mateřský jazyk matky z řad respondentů byla čeština v počtu 76. Na druhém místě slovenština se 7 respondenty. Dále sestupně angličtina (5), italština (4) a francouzština (2). Po jedné odpovědi jsou zastoupeny další mateřštiny, včetně respondentky, která považuje za své mateřské jazyky češtinu i italštinu zároveň. Nejčastějším mateřským jazykem otce je ve vzorku italština s počtem 44. Následují angličtina (12), němčina (10), čeština (9), francouzština a španělština (oba 5), nizozemština (4), švýcarská němčina (2) a další jazyky po jednom zastoupení.

Následující otázka se ptala na jazyk, který matka používá pro rozmluvu s dětmi. Pro úspěšnou metodu OPOL by měli rodiče důsledně dodržovat pravidlo jeden rodič-jeden jazyk (HARDING-ESCH & RILEY, 2008). Například výlučně češtinu používá 56 matek. Češtinu kombinuje s jiným jazykem dalších 21. 73,7 % Češek používá pouze svůj mateřský jazyk. Zatímco u otců, jejichž mateřským jazykem je italština, to je 95,5 %. Pouze italštinou mluví s dětmi 42 mužů a v kombinaci s dalším jazykem 6.

Společný jazyk v rodině

Komunikace v rodině respondentů často obnáší využití třetího jazyka. Jde o případy, kdy partneři neovládají jazyk toho druhého, a proto si zvolí společný jazyk. V tomto momentě je rodinný jazykový vzorec složitější a jde tedy o trilingvismus, respektive multilingvismus. Z dotazníku vyplynulo, že 60 % rodin ze vzorku je bilingvních, to znamená, že používá pouze dva jazyky, a ke komunikaci mezi sebou si zvolili jednu ze svých mateřštin. Dalších 23 % rodin pro komunikaci mezi rodiči využívají třetího jazyka a jejich rodina je trilingvní. Třetím jazykem k dorozumívání je z toho ve 21 případech angličtina. Rodin, kdy partneři ovládají jazyk i toho druhého a aktivně spolu mluví oběma mateřskými jazyky, je ve vzorku 9 %. Zbývajících 8 % používá kombinaci více jazyků, a to nejčastěji mateřský jazyk jednoho nebo obou partnerů s angličtinou.

Jazyk, ve kterém probíhá rodinná konverzace, se může lišit. Jakým jazykem rodiny mluví například při společné večeři ovlivňuje více faktorů. Například zda rodiče ovládají mateřský jazyk svého partnera, v jakém jazyce oslovují svoje děti, který jazyk používají mezi sebou rodiče i sourozenci, a také věk dětí. Pouze jeden jazyk, kterým je mateřština

pouze jednoho z rodičů anebo společná angličtina, používá 48 % rodin. Kombinaci dvou jazyků 36 % a tři jazyky 16 %.

Osvojené jazyky

Jedna z otázek dotazníku se ptala na jazyk, který dítě nebo děti ovládají nejlépe. Zda mateřský jazyk matky nebo otce, třetí společný jazyk nebo nedomácí jazyk společnosti. Bylo čistě na respondentech, jak subjektivně porovnají úroveň osvojení si všech jazyků, se kterými se jejich děti setkávají. Podle respondentů jejich potomci nejlépe ovládají mateřský jazyk otce (41). Jazyk matky ve 25 případech, společný jazyk rodičů 8 a třetí nedomácí jazyk 3. 23 dotazovaných uvedlo, že nelze určit dominanci ani jednoho z jazyků. Důvody k tomu jsou buď příliš nízký věk dítěte anebo osvojení si obou jazyků je na takových úrovních, které jsou téměř shodné.

Školy s bilingvní výchovou

Osvojení jazyka v rodině přechází s věkem na konfrontaci s okolím, a to zejména ve školských zařízeních. Rodiče mohou vybrat, zda jejich bilingvní děti budou vzdělávány v jazyce země pobytu, ve škole bilingvní nebo v cizojazyčné mezinárodní škole. Pokud rodiče žijící v cizí zemi v ní plánují i zůstat, pravděpodobně zvolí školu v jazyce majoritní společnosti. Vlivem získávání vzdělání v jednom určitém jazyce se pak ale tento jazyk může stát pro dítě jazykem dominantním. Proto by rodina neměla zapomínat na podporu druhého jazyka. 86 % respondentů dotazníku uvedlo, že jejich děti nenavštěvují školu, která by bilingvní výchovu podporovala. Pokud tedy rodiče stojí o prohlubování znalostí, jako je čtení a psaní i ve druhém jazyce, musí se studiu systematicky věnovat doma. 75 respondentů odpovědělo, že se cíleně věnují výuce druhého jazyka, ve kterém se dítě nevzdělává, doma anebo to plánují do budoucna vzhledem k nízkému věku dítěte. Začínají aktivitami, jako je kreslení a hry, čtou české knížky a s nástupem do školy pokračují se psaním. Pět respondentů odpovědělo, že jejich děti také navštěvují sobotní Českou školu bez hranic nebo jezdí do Čech skládat rozdílové zkoušky.

Školský zákon č.561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů umožňuje plnit povinnou školní docházku občanů České republiky mimo území státu, v zahraniční škole zřízené při diplomatické misi nebo konzulárním úřadem nebo v zahraniční škole se zahraničním vzdělávacím programem zřízené cizím státem na území ČR. V zahraničí existuje

několik českých škol, které mají s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy podepsanou smlouvu a poskytují vzdělávání v českém jazyce jak pro děti ze smíšených manželství, tak pro děti českých občanů žijících v zahraničí. Aktuální seznam lze nalézt na stránkách MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy). České školy v zahraničí většinou vznikají z iniciativy krajanů a fungují jako volnočasové kluby. Profesionalita vzdělávání závisí na dobrovolnících a jejich kvalifikaci.

Od 1. září 2017 již není povinné, aby žák vzděláván v zahraničí byl zároveň zapsán v kmenové škole v ČR. Pokud zákonný zástupce zvolí variantu bez kmenové školy, dokládá plnění povinné školní docházky přímo ministerstvu. Zapsání ve kmenové škole přináší výhodu možnosti konání zkoušek pro získání základního vzdělání zároveň i v Čechách. Obsahem zkoušky je pouze český jazyk a české realie (Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, 2021).

V sekci škálových otázek měli respondenti možnost vyjádřit svůj názor na vliv bilingvismu na studijní výsledky dítěte. Podle 39 % dotazovaných bilingvismus zcela nebo spíše ovlivňuje studijní výsledky dítěte, 32 % si myslí, že vliv na studium znalost dvou jazyků spíše nebo vůbec nemá a 29 % označilo nerozhodnout odpověď. Následující dvě otázky obsahovaly souhlasy s tvrzeními o pozitivním a negativním vlivu na studijní výsledky bilingvních dětí. Výsledky ukazují, že nadpoloviční většina si myslí, že má dvojjazyčnost pozitivní vliv a přes 80 % vzorku si myslí, že nemá negativní vliv. Tomu odpovídají i odpovědi v jiných částech dotazníku, kdy respondenti často zmiňovali rozvoj mozku, snadnější učení dalších jazyků a větší obecný přehled, na které má bilingvismus pozitivní vliv.

Širší rodina

Jak již bylo zmíněno, mezi důvody respondentů, proč začít s bilingvní výchovou, patří i schopnost dorozumět se s prarodiči a širší rodinou. Na otázku: „Jak bilingvní výchovu ovlivňuje širší rodina?“ se dotazovaní rozepsali o pozitivním přístupu a aktivní podpoře bilingvní výchovy při návštěvách a telefonátech. Řada z nich považuje komunikaci s prarodiči za hlavní zásluhu v jejich snaze úspěšně rozvíjet minoritní jazyk.

5.2.2 Srovnání bilingvní výchovy v ČR a Itálii

Druhá kapitola vlastního výzkumu se zaměřuje na česko-italské rodiny. Podrobněji popisuje užívané metody a jazyky v těchto rodinách. Podstatná část je věnována bilingvním školám a školkám v České republice a českým školám v Itálii, na které navazuje téma domácí výuky minoritního jazyka a finanční stránka bilingvní výchovy.

Pro zjištění rozdílů v bilingvních česko-italských rodinách mezi Českou republikou a Itálií, ke kterým se váže třetí a čtvrtá výzkumná otázka, byli vyčleněni pouze respondenti české a italské národnosti žijící v daných zemích. Výzkumné otázky znějí následovně: „*Jaké jsou rozdíly v přístupu k bilingvní výchově v ČR a Itálii?*“ a „*Jak se liší výuka bilingvních dětí z česko-italských rodin v ČR a Itálii?*“. Výzkumný vzorek zahrnuje 36 dotazovaných osob, z toho převládají ženy v počtu 29, mužů bylo 7. 16 respondentů žije více než 6 měsíců v roce v České republice a 20 v Itálii. Ve 91,7 % případů je matka české národnosti a její mateřský jazyk je čeština. Jedna je sama z bilingvní rodiny, má dvojí občanství a za mateřský jazyk považuje češtinu i italštinu. U dvou rodin je matkou Italka. Tato struktura respondentů je způsobena druhem skupin na sociálních sítích, kde byl online dotazník sdílen, protože se v nich vyskytuje většina žen - Češek. Rovněž při pohledu na již dříve uvedený graf sňatečnosti v kapitole [Česko-italská manželství](#) je vidět značný početní rozdíl mezi Češkami, které uzavírají manželství s Italy, a Italkami, jejichž partnerem je Čech. Obě tyto skutečnosti mají vliv na strukturu vzorku respondentů.

Výsledky kvantitativního výzkumu jsou doplněny o kvalitativní metody ve formě výpovědi respondentek ze strukturovaného řízeného rozhovoru, kterého se zúčastnily tři ženy z České republiky a tři z Itálie, jejichž pasportizační údaje jsou uvedeny v kapitole [Metodologie](#). Jelikož se empirický výzkum zaměřuje na bilingvní výchovu ve smíšených manželstvích mezi Čechy a Italy, první otázka rozhovorů se týkala osobního příběhu respondentek. Respondentky vypráví o seznámení se se svými partnery a kde aktuálně žijí.

Otázka: Jaký je příběh na cestě k mezinárodnímu partnerství/manželství a bilingvní výchově?

Lenka: „S manželem jsem se seznámila na pracovní stáži v Miláně. Chvíli jsme žili v Itálii, ale není tam dost pracovních příležitostí. Přestěhovali jsme se do Prahy, když měla dcera 3 roky, a manžel si tu pochvaluje kvalitu života.“

Iveta: „Do Itálie jsem přijela na letní brigádu s kamarádkami, kde jsem poznala manžela a brzo se za ním přestěhovala. Nyní mám i italské občanství.“

Pavla: „S manželem Italem jsme se poznali v Německu.“

Vlasta: „S manželem jsme spolupracovali na jednom projektu - on v Německu, já v Česku. Když jsme řešili sestěhování, zvolili jsme Itálii, kde jsem také porodila syna. Dokonce jsme si zakoupili domek v menším přímořském městě.“

Anna: „Seznámila jsem se italským partnerem v Holandsku a po 3 letech jsem se za ním přestěhovala do Itálie, kde se nám narodily děti.“

Lucie: „Potkala jsem Itala v Praze. Po pár letech přišly děti a bilingvní výchova pro nás byla jediná možnost, ani jeden nemluvíme druhým jazykem tak dobře, abychom používali pouze jeden, a navíc by byla škoda děti o druhý mateřský jazyk ochudit.“

Jazyky používané v rodinách

Pro popis jazykové situace v rodinách bylo potřeba zjistit, které jazyky používají rodiče. Při analýze odpovědi ohledně jazykových zvyklostí v rodinách bylo zjištěno, že 12 matek, které žijí v ČR, a 11 žijících v Itálii oslovuje děti výhradně českým jazykem. Češtinu i italštinu více používají ty, které v Itálii žijí (9) a jen dvě v ČR, ve kterých je zahrnuta i respondentka s dvojitým občanstvím. Dvě Italky, které obě žijí v České republice, mluví s dětmi pouze italsky. Ve 32 rodinách otec Ital mluví s dětmi jen italsky – 12 z nich žije v České republice a 20 v Itálii. Oba jazyky používají 3 otcové žijící v ČR, z nichž jeden pochází z česko-italské rodiny. Čech používající pouze češtinu je ve výzkumném vzorku jeden.

Není pravidlem, že by se ženy vždy naučily jazyk svého partnera, a také společně mluvili italsky. Situace používání společného jazyka je zobrazena na následujícím grafu:

Graf 3: Společný jazyk užívaný v česko-italských rodinách



Zdroj: Vlastní zpracování

Největší část výšečového grafu odpovídá italštině jako společnému jazyku, kterou používá 28 bilingvních rodin. Dle místa pobytu se tyto rodiny dělí na 12 v ČR a 16 v Itálii. Angličtinu, která rodiny posouvá do klasifikace trilingvní výchova, používají 3 a 2 z toho jsou z Česka. Angličtina je dorozumívacím jazykem obecně ve smíšených rodinách na prvním místě. Kombinaci angličtiny a italštiny si zvolily 2 páry rodičů z Itálie a jeden z České republiky. Čeština a italština je společně používána ve dvou rodinách, každá z jiné země.

Tři respondentky z rozhovorů používají ke komunikaci se svým italským partnerem angličtinu, dvě italštinu a manžel šesté respondentky mluví česky, takže spolu hovoří oběma svými mateřskými jazyky. Matky v odpovědích níže popisují osvojení jazyků a vztah svých dětí k jazykům, které se používají v jejich rodinách.

Otázka: Popište aktuální jazykovou vybavenost dítěte/děti.

Lenka: „Dohromady děti ovládají 3, vlastně skoro 4 jazyky. Trvali jsme velmi na angličtině, protože oba mluvíme dobře, ačkoli ji v rodinné konverzaci nepoužíváme. Musím říct, že oba mají na jazyky talent.“

Iveta: „Když byly děti malé, tak to bylo jednodušší s češtinou, protože jsem s nimi byla celý den doma já. Teď v pubertě převládá u kluků italština. Ve škole se učí taky další jazyky, ale ty nepočítám do bilingvní výchovy.“

Pavla: „Dcera mluví lépe česky, ale umí také dobře italsky a automaticky mluví italsky s příbuznými. Syn má velmi silnou italštinu, mluví italsky s otcem, sestrou a mluví převážně italsky i na mě, protože ví, že mu poměrně dobře rozumím.“

Vlasta: „Dvouletá má primární jazyk češtinu, do školky chodí jen na dvě hodiny. Česky mluví v jednoduchých větách, rozumí velmi dobře. Italsky rozumí a používá základní slova a zpívá jednoduché písničky. Pětiletý mluví česky, italsky a ve škole začíná s angličtinou, a jelikož anglicky mluvíme s mužem, tak se dostal na základní úroveň a používá jednoduché věty či fráze. Velmi dobrou zásobu má v češtině, ale bojuje s rody/skloňováním či časováním. Italsky se domluví také bez problému. Máme výhodu, že obě děti jsou spíše extrovertní, se silnou potřebou se vyjádřit, komunikovat a sdílet. Společně aktuálně děti mluví hlavně česky, s tatínkem občas přepnou do italštiny i mezi sebou.“

Anna: „Syn (7 roků): momentálně nejsilnější jazyk je ještě stále italština. Ve škole a s kamarády mluví plynule. Čeština je nejslabší. Odpovídá mi většinou italsky, cca 20-30 % jeho odpovědi jsou v češtině. Když je s českými prarodiči, přepíná do češtiny a umí se velmi slušně vyjadřovat. Dělá klasické chyby: časování, skloňování, plete si rody. Česky rozumí úplně všechno. Dcera (4 roky): v italštině plynulá. Komunikuje ve školce, když si hraje doma, tak si povídá sama se sebou v italštině. Česky moc nemluví. Rozumí hodně, ale ještě stále to není dostatečné. Děti se vždy výrazně zlepší po tom, když absolvují prázdniny u babičky s dědou, protože jsou nuceni mluvit jen česky.“

Lucie: „Dcera (5 let) mluví velmi dobře oběma jazyky. V češtině dělá chyby minimálně, v Italštině prý sem tam chybu udělá, například u skladby vět si překládá z češtiny (používá slovosled jako v češtině). Je to, podle mého názoru, tím, že chodí do české školky, italštinu slyší pouze od otce a z pohádek. Dcera jeví zájem i o angličtinu, kterou navštěvuje ve školce. Syn (2 a půl) zatím nemluví, ale rozumí oběma jazykům.“

Důvody pro zvolení bilingvní výchovy

Podmínkou pro účast ve výzkumu bylo, aby se jednalo o národnostně smíšené manželství. Odtud také pramení vůle začít s bilingvní výchovou. Na další důvody se tázala dotazníková otázka. Je možné je rozdělit na dvě nejčastěji zmiňovaná témata – **výhody znalosti více jazyků** a **nutnost komunikace se širší rodinou**. U 20 rodin žijících v Itálii se více objevuje důvod komunikace s částí rodiny v České republice. V odpovědi to uvedlo 12 respondentů (60 %) samostatně nebo v kombinaci s prvním zmiňovaným tématem. U česko-italských rodin v ČR je komunikace s širší rodinou zmiňována o polovinu méně. Až na jednu výjimku jsou respondentkami z Itálie Češky, které tam dlouhodobě žijí, a tudíž své české příbuzné mají daleko. Jejich děti se s prarodiči setkávají párkrát do roka a vliv na ně mají podstatně menší. Češky chtějí předat dál svou identitu, k čemuž je důležitý český jazyk. V italském prostředí je čeština velmi v nevýhodné pozici a je předávána ve většině případů pouze od matky. Díky znalosti češtiny si děti udrží spojení se svými kořeny. Pro rodiny z České republiky jsou nejdůležitější výhody a obohacení plynoucí z bilingvismu.

Stejná otázka byla položena v rozhovoru pro získání lepšího vhledu do uvažování rodičů. Z analýzy všech odpovědí dotazníku i rozhovorů vyplývá, že popisované důvody pro zvolení bilingvní výchovy se překrývají s klady, které tento druh výchovy přináší a o kterých respondenti rovněž hovořili.

Otázka: Jaký je nebo byl váš důvod pro zvolení bilingvní výchovy?

Lenka (CZ): „*Určitě jsme chtěli předat obě skvělé kultury svým dětem. Také chceme, aby se naše děti dorozuměly se všemi příbuznými a v dospělosti se rozhodly, v jaké zemi chtějí žít. Od školky se učí anglicky, a ještě další jazyk mají volitelný ve škole. Myslím, že to je už velmi dobrá výbava do života. A mít první dva jazyky od narození přirozeně a zadarmo je výhra.*“

Iveta (IT): „*Každý z rodičů má jiný jazyk, proto nám přišlo naprosto automatické, že děti musí ovládat oba jazyky, případně další jazyk země, kde budou vyrůstat. Je to dobrý základ do života. Schopnost domluvit se i s druhou půlkou rodiny. Být Češkou vnímám jako důležitou součástí mé identity.*“

Pavla (CZ): „*Oba jsme naprosto přirozeně cítili, že s dětmi budeme každý mluvit svým jazykem a dáme jim tak možnost stát se součástí obou kultur a rozumět si se všemi příbuznými.*“

Vlasta (IT): „Ani jeden jsme si nedokázali představit, že bychom byli rodiči v jiném jazyce než v naší mateřtině. Dále ve vícejazyčné výchově spatřujeme hlavně plusy (pokud se člověk prokouše komplikovanějšími začátky).“

Anna (IT): „Komunikace s prarodiči, poznání Česka, rodina v České republice, nutnost poznat matčin rodný jazyk. U italštiny jsou důvody podobné plus tady žijeme a děti tady chodí do školky a školy. Jejich první jazyk je italština.“

Lucie (CZ): „Nijak jsme nad tím neuvažovali. Přišlo nám naprosto přirozené, že každý z nás bude na děti mluvit vlastním jazykem. Děti potřebují oba jazyky, aby se domluvily s širší rodinou a je to pro ně ohromný benefit do budoucna.“

Udržování kontaktu se zbytkem rodiny je i podle Harding-Esch a Riley (2008, stránky 104-105) nejčastějším a nejpochoptelnějším důvodem, proč je přáním rodičů, aby děti ovládaly oba jazyky a byly schopny komunikovat se všemi příbuznými. Z minulé kapitoly [Bilingvní rodiny](#) je známo, že širší rodina má při pravidelném kontaktu velký dopad na osvojování si jazyka. Pokud do rodinných vztahu nevstupují negativní faktory, není důvodu, proč nezapojit do bilingvní výchovy i prarodiče. U česko-italských rodin to není výjimkou. Element prarodičů i širší rodiny se objevuje jak v důvodech pro zvolení bilingvní výchovy, tak ve vlivu na osvojování si jazyků u dětí. Také podle čerpaných informací z literatury je vliv prarodičů důležitý, protože si tak děti zvykají na různé styly vyjadřování. Dotazovaná Lenka pozoruje svého syna, který si osvojuje i dialekt své italské části rodiny, se kterým by se jinak nesetkal. Podpora okolí je také důležitá pro udržení snah rodičů, kteří na bilingvní rodiny nezůstanou sami. U respondentek Anny a Lucie se setkáváme s názorem, že prarodiče žádný vliv na děti nemají, protože se s nimi stýkají jen velmi málo.

Otázka: Jak bilingvní výchovu ovlivňuje širší rodina?

Lenka (CZ): „Každý do toho dává svůj díl. Je dobře, že mají děti porovnání s dalšími lidmi, kteří mají jiný styl vyjadřování. Když byly děti malé, tak docházelo ke spoustě vtipných situací, protože děti jazyky míchaly. Příbuzní z manželovy strany mluví také svým dialektem a našeho syna to fascinuje. Velmi rychle si ho osvojil.“

Iveta (IT): „Mám štěstí na italskou část rodiny, ale moje rodiny mi velmi chybí. Naštěstí naši mohou často jezdit a pomoci mi s dětmi. Taky je posílám na prázdniny k babičce

a na tábory, kde se vždy výrazně zlepšil v češtině. Tchán se aktivně učil česky, když byli kluci malí.“

Pavla (CZ): „Příbuzní mluví s našimi dětmi přirozeně svými jazyky, což přesně odpovídá našemu vzorci výchovy.“

Vlasta (IT): „Pozitivně, jsou rádi, že jsme se tak rozhodli, a budou schopni s dětmi komunikovat. Také jsou pyšní, kolika jazykům děti rozumí.“

Anna (IT): „Nijak. Prarodiče žijí v Česku a různě po Itálii. Vítáme se párkrát do roka. Nemají možnost nic ovlivňovat. S bilingvismem nemají žádný problém. Jsou na děti hrdí.“

Lucie (CZ): „Nijak, ze začátku nechápali, že jim děti mohou rozumět (hlavně v Itálii, kde nejsme tak často), ale časem pochopili, že rozumí a mohou na ně mluvit jako na „místní“ bez toho, aby nás žádali o přeložení.“

Používané metody bilingvní výchovy a rozhodování

U používaných metod bilingvní výchovy se odpovědi rodin z České republiky nijak zásadně neliší od těch z Itálie. Převažuje z jejich strany jasně popsána metoda OPOL - *One person one language*. Ti, kteří Grammontovo pravidlo zavedli, dále zmiňují dobré výsledky a jsou spokojeni, jak jejich potomci dobře zvládají všechny zvolené jazyky. Všechny respondentky v rozhovorech uvedly, že používají také metodu *jeden rodič, jeden jazyk*.

Důležité otázky, které je třeba, aby si rodiče při rozhodování o bilingvní výchově položili, zmiňují v páté kapitole příručky pro rodiče Harding-Esch a Riley (2008, str. 99). Prvním faktorem jsou jazyky, které ovládají rodiče a jak u nich samotných došlo k osvojení. Bilingvní rodič přirozeně zvolí stejnou výchovu i u svého dítěte. To potvrzuje případ respondentky Denise, se kterou je rozhovor uveden kapitole [Dospělí bilingvisté](#). Průběh svého rozhodování o bilingvní výchově popsaly dotazované níže:

Otázka: Jak probíhalo rozhodování vychovávat bilingvně?

Lenka (CZ): „Od začátku jsme v rozhodnutí byli za jedno. Pro oba je nejpřirozenější mluvit na děti svým mateřským jazykem. Z počátku jsme nevěděli, v jaké zemi se usadíme, ale nakonec jsem ráda, že to je ČR, protože jinde bych byla na češtinu sama a vyžadovalo by to spoustu trpělivosti a času, kterého moc není.“

Iveta (IT): „Pro mě to bylo jasné. I když miluju Itálii a vždycky jsem tu chtěla žít, tak předat češtinu pro mě bylo extrémně důležité. Jsme daleko od Čech a chtěla jsem doma vytvořit co nejlepší podmínky, protože mimo domov je udržet důslednost těžší.“

Pavla (CZ): „Rozhodování nebylo potřeba, zcela jasně jsme věděli, že chceme, aby děti uměly oba jazyky co nejlépe.“

Vlasta (IT): „Příliš jsme to nerozebírali, protože jsme se v tomto bodě ihned shodli a vzájemně se podpořili. Prvorozený se narodil v Itálii, takže byly ve hře jazyky jen dva a nebylo příliš o čem hovořit. Pro oba je důležité, aby se děti dorozuměly s celou svou rodinou z obou stran, člověk nikdy neví, kde se rozhodnou žít.“

Anna (IT): „Žádné rozhodování nebylo. Žijeme v Itálii, partner je v tom přirozený. Já jsem se musela přeorientovat a začít mluvit česky (i doma), což byl velký nezvyk. Na hřištích a před jinými dětmi jsem mluvila italsky, abych moje děti neoddělovala. Když jsme byli sami, tak jsem mluvila česky.“

Lucie (CZ): „Oba jsme se shodli, že je tak budeme vychovávat. Nyní vidíme první výsledky a jsme nadšeni!“

Respondentky se shodují, že pro rozhodnutí se pro bilingvní výchovu nemusely nijak dlouze diskutovat s partnerem. Pro oba rodiče je nejpřirozenější hovořit se svými dětmi ve své mateřštině.

Bilingvní školy

V obou skupinách, do kterých jsou respondenti pro tuto část rozdělováni, je pouze jednou kladně zodpovězeno na otázku, zda děti navštěvují nebo navštěvovaly školu, která bilingvní výchovu přímo podporuje. Z ČR jedna z dotazovaných uvedla, že její děti navštěvují školu, která vyučuje italštinu pro rodilé mluvčí a různé předměty v obou jazycích. Tři česko-italská školská zařízení najdeme k letošnímu roku v Praze. Je to školka Piccole Pesti, Základní škola J.Gutha – Jarkovského a Gymnázium Ústavní.

Piccole Pesti

Mezinárodní jazyková mateřská škola a jesle Piccole Pesti funguje od roku 2010 na pražských Vinohradech v Polské ulici. Spoluzakladateli jsou současná výkonná ředitelka Veronika Huječková, DiS a Marco Lovreglio. Nabízí výuku českého, italského a anglického

jazyka přirozenou formou her. Disponuje vlastní kuchyní, kde se připravují středozevní pokrmy z bio surovin, a soukromou zahradou s herními prvky. Školku tvoří 4 třídy rozdělené podle věku dětí od dvou do sedmi let na jesle, mateřinky, předškoláky a přípravnou třídu pro děti s odkladem školní docházky. Každá třída má svůj program přizpůsobený věku dětí, do kterého implementují výuku jazyků. Důraz je kladen na český jazyk v rámci přípravy na nástup do první třídy. Tematické dopolední aktivity mají děti i v italštině a angličtině. Odpoledne jsou naplněna kroužky s různými zaměřeními – hudební, sportovní, výtvarný. Součástí výchovatelešského týmu jsou i rodilí mluvčí. Při celodenní docházce do přípravné třídy 5x týdně je cena školky přes 16 tisíc korun za měsíc včetně stravy a 4 vstupů na kulturní akce (dle ceníku k 1.9.2022). (Piccole Pesti, 2022).

Základní škola J.Gutha – Jarkovského

V centru Prahy v ulici Truhlářská se nachází jediná základní škola v České republice, která poskytuje dvojjazyčné česko-italské vzdělávání. Tříd prvního a druhého stupně bylo ve školním roce 2020/2021 celkem 20 se 419 žáky. Všechny třídy mají rozšířenou výuku cizích jazyků a vyučuje se angličtina, italština, francouzština a němčina. V česko-italské sekci je prvním cizím jazykem italština a druhým angličtina. Škola získala v roce 2015 povolení MŠMT vyučovat v italském jazyce i matematiku a výtvarnou výchovu. V minulém školním roce navštěvovalo školu 31 žáků s italskou státní příslušností. Podle slov školy se tito žáci dobře začleňují mezi své vrstevníky, kteří také ovládají italštinu. Pro zájemce je organizovaná výuka češtiny pro cizince v odpoledních hodinách. Při základní škole funguje také školní družina a školní klub. Ředitelkou je PhDr. Jitka Kendíková, která pravidelně pořádá roční přezkušování bilingvních dětí v českých školách v Itálii. Sbor učitelů včetně asistentů pedagogů a ostatních pedagogických pracovníků čítal ve zmíněném roce 64 osob. Škola spolupracuje s několika školami v Itálii a s Českými školami v zahraničí, udržuje partnerské vztahy se školami v zahraničí v rámci mezinárodních programů, zájezdů a výměnných pobytů a intenzivně se účastní akcí věnovaných propagaci italského jazyka, které pořádá Velvyslanectví Italské republiky v ČR a Italský kulturní institut v Praze (Výroční zpráva školní rok: 2020-2021, 2021).

Gymnázium Ústavní

Pražské víceleté Gymnázium Ústavní bylo založeno v roce 1990 a o rok později vznikla také česko-italská sekce. Sbor tvoří 58 pedagogických pracovníků včetně 6 rodilých mluvčích cizích jazyků. Ředitelkou je RNDr. Helena Štěrbová. Ve školním roce 2021/2022 mělo gymnázium 642 žáků ve 22 třídách. Ve stejném školním roce bylo evidováno celkem 4 žáků s italskou státní příslušností. Škola je výběrová se všeobecným zaměřením a se dělí na osmileté a šestileté gymnázium. U šestiletého gymnázia s bilingvním vzdělávacím programem se přijímacích zkoušek účastnilo 143 uchazečů a 30 z nich bylo přijato. V této italské sekci je italština prvním cizím jazykem a zároveň je od 3.ročníku vyučovacím jazykem pro další předměty: matematika, fyzika, chemie, dějepis. V maturitním ročníku žáci z této sekce dosahují v italštině úrovně C1 až C2 (podle společného evropského referenčního rámce pro jazyky CEFR). Z cizích jazyků se dále vyučuje angličtina, němčina, španělština, francouzština a latina jako povinně volitelný předmět. V bilingvní sekci školy je část výuky zaměřena na italskou kulturu, výměnné pobyty v italských rodinách a jsou udržovány kontakty s italskou komunitou v Praze ze spolupráce s Italským kulturním institutem a Společností Dante Alighieri (Výroční zpráva za školní rok 2021/2022, 2022).

V České republice působí také Italský vzdělávací institut z.s., který založil Italskou školu v České republice. Ta funguje obdobně jako české školy v zahraničí a je určena pro italské občany v Praze.

Scuola Italiana di Praga

Italský vzdělávací institut byl založen s cílem poskytovat vzdělávání italským občanům v ČR a podporovat kulturní aktivity zaměřené na vztahy mezi Českou republikou a Itálií. Spolek poskytuje podpůrné a vzdělávací kurzy pro žáky mateřských, základních a středních škol na základě programů stanovených italským Ministerstvem školství. Kurzy mají ve školním roce 150 vyučovacích hodin rozdělených do dvou lekcí týdně. Žáci po absolvování získávají osvědčení, které jim umožňuje pokračovat bez nutnosti srovnávacích zkoušek ve školní docházce v Itálii. Vyučování se koná v sídle organizace Società Dante Alighieri, předškolní kurzy v Rodinném centru YMCA. Pro přijetí do kurzu je nezbytné, aby byl rodič žáka členem spolku a zaplatil roční členský příspěvek. Pro absolvování plného

počtu vyučovacích hodin je roční členství ve výši 20 tisíc Kč, poloviční počet bez osvědčení o absolvování kurzu pak 12 tisíc Kč (Scuola Italiana di Praga, 2021).

Jelikož mezi respondenty není časté zvolení bilingvní školy, byla jim položena otázka, zda klasická škola nějakým způsobem pracuje s bilingvismem jejich dětí a zda se do bilingvní výchovy zapojuje. Na odpovědích je znát, že pokud rodiče chtějí vzdělávat své děti v obou jazycích, musí se angažovat hlavně oni sami, hledat cesty pomocí domácí výuky nebo mimoškolních aktivit.

Otázka: Jak škola pomáhá nebo nepomáhá ve vaší snaze o bilingvní výchovu?

Lenka (CZ): „Schválně jsme vybírali školku i školu podle nabídky výuky jazyků a jsme velmi spokojeni.“

Iveta (IT): „Nepomáhá.“

Pavla (CZ): „Děti nemají možnost učit se italsky ve své škole. Chodí oba do české třídy a jako druhý jazyk ve škole jsme zvolili němčinu.“

Vlasta (IT): „Ze začátku jsem měla tendenci si s učitelkami potvrzovat, jak děti postupují. Jestli my jako rodiče postupujeme správně. Takže školy mají zatím poradní roli.“

Anna (IT): „Nijak. Nebrání se. Ve třídě je také několik bilingvních dětí.“

Lucie (CZ): „Zatím nijak, uvidíme, jakým směrem se vydáme na ZŠ.“

Jedna z dotazovaných z Itálie v dotazníku uvedla, že její dcera byla zapsána ve škole i v České republice a jezdila vykonávat rozdílové zkoušky. Žádný z respondentů nezmínil České školy v Itálii, kterých je hned několik. Ty jsou zdrojem českého vzdělávání v rámci mimoškolních aktivit a některé z nich nabízejí také online vyučování. Nacházejí se v několika velkých městech a mají sobotní výuku několikrát do měsíce, je ale možné, že jsou pro respondenty příliš daleko na to, aby mělo smysl dojíždění. Přímá otázka na České školy v zahraničí, resp. italské školy v ČR, se objevila i v rozhovorech. Osobní zkušenosti má pouze respondentka Lenka, která se účastnila setkání předškolních dětí s dcerou v České škole Milán.

Otázka: Využíváte možnosti prezenční nebo online výuky České školy v zahraničí, resp. italské školy v zahraničí?

Lenka (CZ): „Byla jsem párkrát v dětské skupině v České škole. Byla to tehdy v Miláně jediná možnost, jak se s dcerou socializovat s českými dětmi před nástupem do školky. Nyní obě děti chodí do školy s italskou výukou.“

Iveta (IT): „Spíš jen online materiály. Českou školu v okolí nemáme.“

Pavla (CZ): „Nevyužíváme. Vyzkoušeli jsme se synem italštinu online na 3 měsíce, ale nebyla jsem úplně přesvědčená o její přidané hodnotě vzhledem k ceně.“

Vlasta (IT): „Ne, zatím učím děti jen sama.“

Anna (IT): „Ne. Nemám zájem. Nestíháme to. Možná někdy v budoucnosti. I když online forma je dost problematická.“

Lucie (CZ): „Ne, zatím jsem na takovou možnost nenarazila.“

Následující odstavce představují projekt Česká škola bez hranic a některé z šesti Českých škol v Itálii a jejich vzdělávací programy.

Česká škola bez hranic

Spolek Česká škola bez hranic z.s. je inovativní vzdělávací projekt, který sdružuje síť českých škol pro děti Čechů žijících v zahraničí. Je akreditovanou vzdělávací institucí s hlavním cílem udržování a zvyšování nastavené kvality výuky v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem MŠMT ČR v zahraničních školách s názvem Česká škola bez hranic (ČŠBH). Zaměřují se na výuku českého jazyka, literatury, kultury, zeměpisu a historie. První česká škola vznikla v roce 2003 v Paříži z osobní iniciativy Lucie Slavíkové-Boucher, ale samotný spolek byl založen až o 6 let později. Síť těchto škol a tzv. partnerských škol najdeme ve 110 městech v evropských zemích i ve světě, všude tam, kde se nachází aktivní česká diaspora. Školy v Bruselu, Curychu, Drážďanech, Londýně, Paříži, Frankfurtu a Ženevě jsou uznány MŠMT a jsou zahrnuty mezi poskytovatele vzdělání v zahraničí. To znamená, že je možné absolvovat první až devátou třídu a získat osvědčení o vzdělání, které je platné v Česku. Partnerská škola je statut, který spolek nabízí k intenzivnější spolupráci s českými školami v zahraničí, a je zpoplatněn částkou 1000 korun za školní rok. Docházka, zápisné, učebnice a další jsou obvykle zpoplatněny dle aktuálního ceníku škol. Každoročně ČŠBH navštěvuje 3600 dětí od 18 měsíců do 15let, kteří mají tak možnost stýkat se s dalšími česky mluvícími vrstevníky. Spolek pravidelně pořádá

mezinárodní konference Českých škol bez hranic a spolupracujících škol, pořádá soutěže, poskytuje zdarma poradenskou činnost, iniciuje legislativní změny a vytváří výukové materiály (Česká škola bez hranic z.s., 2022).

Česká škola Řím

Česká škola Řím má statut partnerské školy a funguje při sdružení krajanů a přátel České republiky Associazione Praga (*Associazione dei connazionali e degli amici della Repubblica Ceca*) od roku 2011 z iniciativy předsedkyně sdružení Dott. Kateřiny Di Paola Zoufalové. Poskytuje pravidelnou výuku hlavně o sobotách podle vlastního vzdělávacího programu „*Bránou jazyků ke tvé druhé vlasti*“. Aktuálně se jedná o jedinou českou školu v Itálii, která má uzavřenou smlouvu s MŠMT ČR o poskytování vzdělání občanům České republiky v zahraničí v období plnění povinné školní docházky. Prezenční výuka se koná v Papežské koleji Nepomucenum v Římě, se kterou také spolupracují například na duchovních dílnách a setkáních. Kmenovou školou pro závěrečné přezkušování žáků je Základní škola Jiřího Gutha-Jarkovského v Praze. Škola organizuje přípravu k certifikované zkoušce z českého jazyka a rozšířenou výuku českého jazyka a literatury pro studenty středních škol. Nedílnou součástí vzdělávacího procesu jsou nastavbové programy, které mají za cíl prohloubit znalosti žáků prostřednictvím tvůrčích dílen a laboratoří o významných českých osobnostech z dějin, sportu či kultury. Také rozvíjí bilingvismus prostřednictvím aktuálních a česko-italských bikulturních témat. Ve školním roce 2022/2023 témata nastavbových programů zahrnují například: významné osobnosti českého původu v Itálii se zaměřením na kardinála Tomáše Špidlíka, významná česká výročí v roce 2022 a 2023, česká literatura ve filmu. V roce 2022 získala škola cenu Gratias Agit za šíření dobrého jména České republiky v zahraničí (Associazione Praga, 2022).

Česká škola Milán

Česká škola Milán je projektem Spolku krajanů a přátel České republiky (*Associazione dei Connazionali e degli Amici della Repubblica Ceca*) od roku 2013 pro bilingvní děti svých členů z česko-italských rodin žijících v Miláně a regionu Lombardie. Z tohoto důvodu je nutné, aby jeden z rodičů dítěte byl členem spolku a zaplatil roční členský poplatek 15 euro. Z počátku fungovala pod názvem Ámosek hlavně pro nepravidelná setkávání rodičů s dětmi. Výuka je organizována v centru Milána v prostorách

školy řádových sester Istituto Marcelline. V současné době má škola třídy pro předškolní děti, první stupeň, smíšené třídy druhého stupně, kurzy pro dospělé, družinu a kurzy logopedie. Právě logopedií se zabývá škola na podporu rozvoje řeči u přirozeně bilingvních dětí, pro které je čeština druhým jazykem. Ředitelkou této školy spolupracující s ČŠBH je Jana Schulzová. Škola úzce spolupracuje také s Českým centrem Milán. Žáci a pedagogové pravidelně přispívají do časopisu Krajánek. Škola pořádá kulturní akce na podporu česko-italského bilingvismu a často zapojuje celé rodiny včetně italských manželů a tatínků, kteří česky nemluví (Spolek krajanů a přátel ČR v Miláně, online).

Česká škola ve Florencii

Od roku 2012 nabízí Česká škola ve Florencii výuku českého jazyka, dějepisu a reálií jako doplnění vzdělání pro děti českého původu ve věku od 3 do 14 let. Působí pod záštitou Honorárního konzulátu České republiky pro region Toskánsko ve Florencii a česko-italského kulturního spolku ARCA (*Amici della Repubblica Ceca*). O založení školy se zasloužila současná ředitelka Mgr. Zdenka Skorunková Dati, která v roce 2003 stála u zrodu spolku ARCA. Vzdělávací program vychází z Českých škol bez hranic a jsou jejich partnerskou školou. Výuka probíhá v prostorách farnosti kostela Santa Maria Regina della Pace a je doplněna bohatými mimoškolními aktivitami. Škola pořádá setkání s českými spisovateli, návštěvy divadelních představení a památek, výlety po Toskánsku a účastní se projektu „Příběhy našich sousedů“ od společnosti Post Bellum, ve kterém žáci sami zpracovávají paměti českých krajanů žijících dlouhodobě v Itálii (Skorunková, 2012).

Další české školy v Itálii

Ministerstvo zahraničí a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR se podílejí na financování celkem šesti českých škol v Itálii. Kromě škol v Římě, Miláně a Florencii jsou to i menší školy: Česká škola Bologna při Kulturním česko-italském spolku Lucerna, Česká škola v Neapoli založená v roce 2012 Mgr. Helenou Schwarzovou a Česko-slovenská škola Matita v Janově, který je projektem česko-slovenského krajanského spolku Cechia v regionech Ligurie a Piemont (Velvyslavství České republiky v Římě, 2012).

Online výuka

Období pandemie nemoci Covid-19 si vyžádalo rychlou reakci školství a zavedení online výuky od samého začátku. Ta se udržela i nadále, protože vyhovuje požadavkům některých rodin, které nemohou dojíždět na výuku prezenční. Kromě Českých škol v zahraničí nabízí pravidelnou online výuku další organizace. Dobrovolnická iniciativa Krajánek ve světě, která realizuje projekt časopis Krajánek, vytvořila distanční výuku českého jazyka pro potřeby dětí, které nemají blízko místa pobytu aktivní krajanskou školu s organizovanou výukou. Žáci mají 4 vyučovací hodiny týdně složené z hodin češtiny, doplňkové hodiny prvouky a samostudia. Součástí je i neformální přezkušování, které slouží k informování rodičů a jako příprava ke srovnávacím zkouškám v kmenové škole v ČR. Školné pro první až čtvrté třídy ve školním roce 2022/2023 bylo 8750 Kč za pololetí (Krajánek ve světě, 2021).

Domácí výuka minoritního jazyka

Domácí výuce se věnuje více respondentů. Rozhodli se, že z velké části svůj čas budou věnovat druhému jazyku svých dětí. V České republice to bylo 5 dotazovaných a dalších 5 se chystá na domácí vzdělávání dalšího jazyka, až jejich děti budou starší nebo až nastoupí do první třídy základní školy. V Itálii se výuce češtiny věnuje 14 rodičů a jedni plánují začít později. V obou zemích je snaha cíleně učit děti druhému jazyku, ve kterém nestudují ve škole, přes 60 % rodin. Stejně téma bylo součástí otázek rozhovoru, protože v předchozích odpovědích respondentky uvedly, že jejich děti bilingvní školy nenavštěvují a druhý jazyk jim zprostředkovávají pouze rodiče nebo prarodiče.

Otázka: Věnujete se výuce druhého jazyka, které vaše dítě nestuduje ve škole, cíleně doma?

Lenka (CZ): „*Od malinka jsem jim hodně četla české knížky. Po přestěhování do Prahy se situace otočila a museli jsme dát větší důraz na italštinu.*“

Iveta (IT): „*Od první třídy jsem je učila doma, protože jsem původně učitelka. Bylo to náročné, protože italská škola je dlouhá a dává hodně úkolů. Když přešly do školy, kde se neučí i v sobotu, mohla jsem tyto dny vyhradit pro češtinu.*“

Pavla (CZ): „*Neučíme se česky cíleně. Ale čteme české knihy, starší dcera čte sama. Sledujeme české filmy a pohádky.*“

Vlasta (IT): „*Snáním se to začlenit do činností, co děti baví. Píšeme v rámci kreslení a malování, hodně si povídáme, předčítáme, hrajeme spolu hry - běžné i online.*“

Anna (IT): „*Zatím ne. Má tři jazyky. Nevím, jestli do toho jít. Ale knížky mu čtu jen v češtině.*“

Lucie (CZ): „*Snážíme se pouštět jim pohádky v italštině. Když jim čtu já (matka), čtu česky, když otec, čte italsky. Telefonujeme s rodinou v Itálii.*“

Zapojení se do mimo školních aktivit, které pořádají spolky a organizace, vyžaduje minimálně placení ročních poplatků spolkům. Například mezinárodní jazyková školka v Praze a škola Italského vzdělávacího institutu uvádí na svých stránkách ceník za školní rok. Respondentka Lucie uvedla, že své děti zapsala do soukromé bilingvní školky, a to s sebou neslo poměrně velkou finanční zátěž do rodinného rozpočtu. Ostatní respondentky, ačkoliv školné bilingvních škol neplatí, odpověděly na následující otázku. V jejich odpovědích zaznívaly nejčastěji investice do jazykových materiálů, jako jsou knížky pro děti nebo učebnice pro školáky. Jako velkou finanční investici to ale nevidí. Bilingvní výchova vyžaduje zejména investice svého času, trpělivosti a energie.

Otázka: Vyžaduje bilingvní výchova finanční investice?

Lenka (CZ): „*Děti chodily do soukromé bilingvní školky, která byla dražší, ale ty peníze za to stojí. Jinak si nemyslím, že bychom museli utrácet více peněz. Vždycky jsme knížky pro děti dostávali od rodiny, když přijeli na návštěvu.*“

Iveta (IT): „*Ne, všechno dělám svépomocí.*“

Pavla (CZ): „*Investujeme jen do italských knih. Pokud bychom se rozhodli pro soukromou školu, byla by to rozhodně podstatná investice.*“

Vlasta (IT): „*V našem případě vyžaduje spoustu časové investice a energie, protože své mateřské jazyky děti učíme sami. Nakupuji zatím pouze knížky, myslím, že gramatiku příliš hrotit nebudu.*“

Anna (IT): „*Ne.*“

Lucie (CZ): „*Předpokládám, že tam budou vyšší investice (knížky v italštině atd.), ale nic, co by se nedalo zvládnout!*“

5.2.3 Dospělí bilingvisté

Pro pochopení celé problematiky bilingvní výchovy bylo zapotřebí provést další rozhovory, tentokrát s dospělými bilingvisty. Analýzou odpovědí se následující kapitola pokusí odpovědět na poslední dvě výzkumné otázky: „*Jaké jsou zkušenosti dospělých, kteří byli vychováni bilingvně?*“ a „*Mají děti z bilingvních rodin lepší uplatnění na trhu práce z důvodu jejich lepší jazykové vybavenosti a hlubší znalosti dvou kulturních prostředí?*“. Z výzkumných otázek vycházejí tedy dvě hlavní části kapitoly – pohled dospělých bilingvistů na jejich bilingvní výchovu a bilingvní jedinci na trhu práce z pohledu lepší jazykové vybavenosti i z pohledu hlubší znalosti dvou kulturních prostředí.

Otázky pro dospělé bilingvisty vychází s předchozích výpovědí dotazovaných, kteří považují dvojjazyčnost za výhodu do budoucího života pro své děti, a proto se snaží, aby plynule mluvily v obou jazycích. V této části se prolínají výsledky všech třech částí vlastního výzkumu. Dotazovaným byly položeny otázky, které se týkaly jejich subjektivního pohledu na bilingvní výchovu, již v dětství prošli. Výzkumu se zúčastnili 4 dospělí jedinci z česko-italských rodin se výzkumu zúčastnilo 4 a jejich pasportizační údaje jsou uvedeny v kapitole [Metodologie](#).

Pohled bilingvistů na bilingvní výchovu

Respondent Stefano, který si osvojil oba jazyky natolik dobře, že začal studovat na vysoké škole v Praze, mluví o své osobní zkušenosti: „*Myslím, že to mělo obrovský dopad ve velmi pozitivním smyslu. Být bilingvní mi otevírá spoustu možností jak osobně, tak profesionálně. Podle mě jsem schopný lépe komunikovat s různými druhy lidí a rychle si zvyknout na jiné kultury.*“ Rodiče Stefana se od jeho narození velmi věnovali tomu, aby jeho jazyky byly vyrovnané. I když získal vzdělání v Itálii, byl zapsaný také ve kmenové škole v České republice. Sám si vzpomíná, že ho učení příliš nebavilo a považoval učení češtiny za trapné před svými kamarády. Až když byl starší, tak pochopil, že jeho biculturnost je pozitivní a rád se vychloubal svými vědomostmi o České republice a o tom, že má dva domovy. Nejraději vzpomíná na letní skautské dětské tábory v Čechách, protože to byl jedinečný způsob trávení prázdnin.

Denise pochází z česko-italské rodiny, kdy otec Ital zemřel v jejím útlém věku. Matka pokračovala v bilingvní výchově sama dál i v Čechách. Nyní má Denise partnera Itala, vychovává v obou jazycích i svou dceru a na začátku léta tohoto roku čeká svého

druhého potomka. Být bilingvní je pro ni přirozené a ve své rodině tak pokračuje v tradici: *„Pro mě neexistuje rozdíl mezi češtinou a italštinou. Některé moje emoce ovlivňují, v jakém jazyce budu v té situaci mluvit. V těhotenství jsem se ale rozhodla mluvit na dítě česky, aby to bylo vyrovnané. Navíc celé okolí česky mluví taky. Určitě rozhodnutí nelituju a s druhým dítětem to udělám stejně. Podle mě je nejdůležitější na dítě netlačit, ono se neučí všechno tak, jak to vidí doma u svých rodičů.“*

S obtížemi a výzvami se setkali další dva dotazovaní - Alessandro a Giulia. Alessandro se přestěhoval za matkou do Berouna až v dospělém věku. V Itálii žil s otcem do doby, než ukončil střední školu a nabyl plnoletosti. O problémech s češtinou v začátcích hovoří takto: *„Já mám jako jednička italština. Když jsem přišel sem, tak jsem jako moc vzpomínal prázdniny na český babičky, abych řekl dobrou větu. Mluví tak jak mám odposlouchaný, máma mě nedala se učit česky. Třeba psát dělám jak já slyším. Mám pořád problém rozumět, když někdo mluví divně. Pracuju jako číšník a moje čeština stačí takhle. Ale moc rychle zapomenu nějaký slovíčku.“* Alessandro si se svou lámanou češtinou vystačí i v Praze. Italština se u něj stala dominantní zejména v pubertě, kdy žil jen s otcem. Pouze italsky hovoří i se svou matkou.

Giulia se přestěhovala do Prahy, aby získala pracovní zkušenosti ihned po absolvování lycea (obdoba českého gymnázia). Česky ale pouze rozumí, proto odpovídala v italštině: *„Moje máma je Češka, ale přestala být důsledná v bilingvní výchově, když se narodil můj bratr. Proto jsem se nikdy nenaučila dobře česky. Pamatuju si, že jsem se styděla mluvit. V podstatě jen rozumím. Štve mě, že jsem měla příležitost být velmi dobrá, ale na to je už pozdě. Teď pracuju v italské firmě v Praze a někteří kolegové umí česky líp než já!“*

Z výpovědí lze vyčíst, že bilingvní výchova představuje šanci získat jazykové schopnosti úrovně rodilého mluvčího ve více jazycích zároveň. Uvědomují si to rodiče i dospělí bilingvisté. Je ale nutné, aby se v domácím prostředí podporovala konzistentnost a byl dbán stejný důraz na oba jazyky. Pokud dojde k tendencím jeden z jazyků mít za dominantní, je pro vybalancování třeba většího podporování jazyka minoritního. Zejména v době školní docházky může dojít vlivem vrstevníků u dítěte k upřednostňování jednoho jazyka, který je zároveň jazykem společnosti. Promarněná šance stát se rodilým mluvčím více jazyků je zklamáním pro rodiče i jejich děti.

Jazyková vybavenost na trhu práce

Historicky jsou nejdůležitějšími obchodními jazyky angličtina, francouzština, němčina, japonština, portugalština a španělština. Seznam moderních jazyků pro marketingové a obchodní účely se budou v budoucnu rozšiřovat například o arabštinu, mandarínskou čínštinu nebo hindštinu. Colin Baker cituje bývalého kancléře Spolkové republiky Německo Willyho Brandta: „*Jestli chcete od nás kupovat, můžete mluvit jakýmkoliv jazykem a my se vám pokusíme porozumět. Jestli nám ale chcete prodávat, musíte mluvit naším jazykem.*“ (BAKER, 2001, stránky 428-429)

Nadnárodní společnosti dnes dávají přednost najímání místních vedoucích pracovníků, kteří mají znalost jazyka rodilého mluvčího, podrobně znají kulturu země, což jim umožňuje komunikovat jak s podřízenými, tak se zákazníky, a zároveň jsou dvojjazyční v mezinárodním jazyce. García a Otheguy ve svém výzkumu o hodnotě cizích jazyků ve Spojených státech, kde jsou nejznalejšími mluvčími jiných jazyků zpravidla přistěhovalci s malým vlivem a mocí, že angličtina jako mezinárodní obchodní jazyk nestačí. Pro získání náskoku před konkurencí je důležité, aby byl jazyk podnikání shodný s jazykem oblasti pro podnikání (GARCÍA & OTHEGUY, 1994).

Ke zkoumanému tématu se nabízelo přidat výzkumnou otázku, zda jsou bilingvní jedinci úspěšnější se svou jazykovou vybaveností a svými znalostmi dvou kultur na trhu práce. Otázka se opakovala jak v části výzkumu s dotazníkem, tak v částech s rozhovory. Respondentky, jejichž odpovědi nyní následují, jasně souhlasí s tím, že bilingvismus a bikulturalismus jejich dětí má pozitivní vliv na uplatnění na trhu práce.

Otázka: Ovlivňuje podle vás jazyková vybavenost získaná bilingvní výchovou uplatnění na trhu práce?

Lenka (CZ): „*Ano, mít dva mateřské jazyky je obrovská výhoda. Je to jako mít přístupné dva světy, které dokonale znáte. Dneska je minimum mít angličtinu na pokročilé úrovni. Jakákoliv jazyková dovednost navíc vás odlišuje od ostatních v dobrém slova smyslu. Uvidíme, jak to bude v budoucnu.*“

Iveta (IT): „*Tady v Itálii jim čeština moc nepomůže. Možná k tlumočení, ale to kluci dělat nechtějí.*“

Pavla (CZ): „*Jednoznačně ano. Pevně věřím, že znalost několika evropských jazyků na vysoké úrovni mým dětem otevře široké možnosti na trzích práce v různých zemích.*“

Vlasta (IT): „*Určitě ano. Navíc čím více jazyků člověk zná, tím snáze se naučí další.*“

Anna (IT): „*Určitě ano.*“

Lucie (CZ): „*Věřím, že ano. Sama vím, jak jsou jazyky důležité a jak těžké je se jazyk naučit. Oni to mají od malička naprosto přirozeně.*“

Domněnku bylo třeba podložit také u dospělých bilingvistů z česko-italských rodin. Všichni svou znalost obou jazyků uplatňují v České republice v pracovním prostředí, které se s Itálií pojí. Pracují jako číšníci v italských restauracích, administrativní pracovníci v italských firmách a průvodci pro italské turisty. Znalost italského jazyka v České republice jim nabízí možnost se uplatnit v těchto segmentech zaměstnání, které využívají jejich specifické jazykové dovednosti. Respondent Alessandro k tomu dodává: „*Vždycky jsem tady pracoval jako číšník a česky můžu mluvit s klienty. Kolegové mám různý a když to jsou italský jako já, tak to je jako rodina.*“

Z dotazníkového vzorku bilingvních rodin 87 % zcela nebo spíše souhlasí s tvrzením, že bilingvismus má pozitivní vliv na profesní život. Spíše nebo zcela nesouhlasí 4 % oslovených. Se stejným tvrzením, kde je formulace „*pozitivní vliv*“ zaměněn za spojení „*negativně ovlivňuje*“, odpovědělo spíše nebo zcela nesouhlasím 91 % dotazovaných. Z těchto škálových otázek lze konstatovat, že rodiče považují bilingvismus za prospěšný i na úrovni profesního života.

Je možné, že si rodiče představují pro své děti profesionální dráhu tlumočnicka či překladatele. Ve skutečnosti tyto profese vyžadují další odborné znalosti. Rodičům byla položena otázka, zda souhlasí s tvrzením, že bilingvismus předurčuje stát se překladatelem nebo tlumočnickem. 51 % odpovědí tvrzení negovalo, 14 % s ním souhlasilo a 35 % zvolilo možnost ani nesouhlasím, ani souhlasím. Výzkumný vzorek rodičů si tedy nemyslí, že by bilingvismus vedl k těmto druhům povolání. Podle Harding-Esch a Riley (2008, stránky 88-90) ovšem přirozený překlad děti používají od chvíle, kdy uvědoměle používají své jazyky nezávisle. Často je to staví do role tlumočnicků pro své rodinné příslušníky a okolí. Je to pro ně i zdroj zábavy. Ale nejsou rodilými překladateli ve smyslu povolání.

Colin Baker píše v kapitole *Bilingualism in the Modern World* o propojení dvojjazyčných jedinců s trhem práce. Zejména bilingvisté s angličtinou se v posledních letech stali důležitou součástí nejen v odvětvích turismu, obchodu, informačních technologií, školství a mnoha dalších. Mají často konkurenční výhodu při ucházení se o pracovní místo

nebo povýšení. Za jedno z prestižních profesí je považováno překladatelství a tlumočnictví. Na úrovních Evropské komise, Evropské unie nebo Organizace spojených národů je zapotřebí velkého množství překladů i minoritních jazyků. Baker nezapomíná ani na skupiny, které se potýkají s bilingvismem jako příčinou nezaměstnanosti nebo jim je nabídnuta pouze práce s nízkou prestiží. Takovým příkladem jsou španělsky mluvící bilingvisté ve Spojných státech, kteří ve školství zastávají pozice kuchařů, uklízečů a údržbářů, zatímco učitelé jsou jen monolingvisté s angličtinou. Dvojjazyčnost tedy přináší výhody na trhu práce a je schopností, která propojuje jazyky a kultury. Zároveň existuje stigma, které některé bilingvisty váže k pracovním místům s nízkým sociálním statutem, což symbolizuje méně moci, majetku a prestiže (BAKER, 2001, stránky 417-420).

Znalost dvou kulturních prostředí na trhu práce

Tak jak poznamenává Wei (2004), bilingvismus přináší také kulturní výhody. Díky tomu se bilingvisté přirozeně pohybují ve dvou odlišných prostředích. Znalost jazyků jim umožňuje snadno pronikat do jiných kultur. To přináší i rozšířenou možnost výběru studijních oborů a také více možností zaměstnání, protože nejsou limitováni pouze jednou zemí.

Cestovní ruch je celosvětově rostoucím odvětvím, kde dochází ke kontaktům kultur a jazyků. V případě návštěvy zemí s minoritním jazykem a kulturou jde často o pozitivní a obohacující zkušenosti. Nicméně turismus může být považován také za nepřítele multikulturalismu a multilingvismu. Na úkor místních jazyků a kultury se rozmáhá vliv masového turismu v čele s anglickým jazykem a anglo-americkou kulturou. Místní lidé jsou pak obvykle zaměstnáni v méně placených a často pouze sezónních pracovních místech. Cestovní ruch nabízí příležitost představit lokální jazyky a kultury turistům. V ideálním případě by je měl turismus zviditelňovat. Takový cestovní ruch, který aktivně podporuje místní jazyka a kulturu, se nazývá kulturním turismem. Zároveň se v něm ale reflektuje dysbalance ekonomiky a moci mezi minoritními a majoritními skupinami. Také nepřináší ekonomické přínosy pro odlehlejší oblasti s vysokou nezaměstnaností (BAKER, 2001, stránky 420-421).

Podle Bakera (2001, str. 427) dvojjazyční lidé obvykle disponují jazykovými dovednostmi a interkulturními znalostmi, které se dají uplatnit na trhu práce. Uplatnění

jazykových kompetencí se stává čím dál tím důležitější ve vícejazyčném světě, kde je potřeba bourat obchodní bariéry v oblastech s rostoucími jednotnými trhy.

Zmiňování výhod biculturnosti bylo zaznamenáno už v odpovědích z dotazníku. Respondentky často popisovaly větší otevřenost a toleranci vůči dalším kulturám už v otázkách, které se ptaly na výhody bilingvismu. V rozhovorech na toto téma také přišla řeč. Všechny respondentky považují znalost dvou různých kulturních prostředí za přínos pro uplatnění se na trhu práce.

Otázka: Ovlivňuje podle vás znalost dvou kulturních prostředí získaná bilingvní výchovou uplatnění na trhu práce?

Lenka (CZ): „Myslím si, že znát dvě kultury přináší dovednost lépe se přizpůsobit prostředí a také toleranci. Máte lepší rozhled, protože nejste uzavřeni jen v jedné mentalitě. Zrovna kombinace české a italské kultury spojuje to nejlepší z obou. Věřím, že se moje děti pak rozhodnou, která kultura jim více vyhovuje v práci. Navíc můžou pracovat třeba v nějaké italské firmě v Praze a uplatit svůj původ.“

Iveta (IT): „Určitě si mnohem snadněji najdou práci v Česku.“

Pavla (CZ): „Ano, i když zásadní pro hlubší pochopení a prožití kulturního prostředí je podle mne spíše přímo život v dané kultuře/zemi. Naše děti žijí od narození v Česku, takže naše kultury mají možnost poznávat skrze mě a při kratších pobytech v Itálii. Proto je nesmírně důležité pravidelně obě kultury navštěvovat a být v kontaktu se známými a příbuznými obou rodin.“

Vlasta (IT): „Určitě ano, je to velká výhoda. Tím, že jsou děti odmala zvyklé cestovat, věřím, že je to pro ně naprosto přirozené a otevře jim to další možnosti i do budoucna. Nebudou mít ten skleněný strop či ostych; jednak je nebude blokovat neznalost jazyka, jednak již budou vědět, že minimálně v rámci Evropy se žije dost podobně a není na místě se zbytečně obávat, podceňovat a je třeba využít všech možností a plnit si sny.“

Anna (IT): „Určitě ano“.

Lucie (CZ): „Určitě ano. Je to pro ně ohromná výhoda už teď ve srovnání s vrstevníky, kteří třeba ještě nikde nebyli.“

6. DISKUSE A ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřila na bilingvismus a bilingvní výchovu zejména v kontextu srovnání česko-italských rodin v České republice a v Itálii. Výzkumná část práce odpověděla na výzkumné otázky uvedené v kapitole [úvod a cíl práce](#).

V první řadě objasnila očekávání rodičů, kteří se rozhodli vychovávat své děti bilingvně. Jejich rozhodnutí plyne z faktu založení rodiny s cizincem a motivace obou rodičů předat svůj mateřský jazyk nejlépe v takové míře, aby u dětí vznikl vyvážený bilingvismus. To se odráží také v jejich přístupech k bilingvní výchově. Rodiče hrají klíčovou roli a doma vytvářejí prostředí v souladu se zvolenou metodou osvojování si dvou jazyků tak, aby pomáhali svým dětem rozvíjet schopnosti v obou jazycích. Nejpoužívanější metodou bilingvní výchovy je metoda OPOL. Ovšem je důležité také zdůraznit, že každá rodina je jedinečná a uvedení metody do praxe se liší u každé z nich.

Rodiče jsou motivováni informacemi o tom, jaké výhody bilingvismus přináší. Lze konstatovat, že očekávání, která rodiče mají ohledně bilingvní výchovy, plynou z jejich výhod, jako jsou: znalost více domácích jazyků a snadnější osvojování si dalších, rozvoj komunikačních schopností a kognitivních funkcí, obohacení o dvě kultury a uplatnění znalostí v budoucnu. Zároveň je jejich motivační schopnost dětí domluvit se se svými prarodiči a příbuznými, a rovněž se snaží najít způsoby, jak členy širší rodiny zapojit do bilingvní výchovy, protože je to právě faktor okolí dítěte, který má na proces osvojování si jazyků zásadní vliv.

Zkušenosti rodičů s bilingvní výchovou jsou různorodé. Někteří se setkali s výzvami, jak udržet rovnováhu mezi oběma jazyky zejména po zahájení školní docházky, kdy menšinový jazyk oslabuje. Pro jeho posílení je zapotřebí investovat energii a čas do domácí výuky, u které není vždy snadné najít disciplínu. Rodiče proto oceňují zapojení prarodičů, kteří se svým vnukům a vnučkám věnují a předávají jim vztah ke svým kořenům. Celkově rodiče sdílejí pozitivní zkušenosti a považují bilingvní výchovu za velmi prospěšnou pro budoucnost svých dětí.

Výše popsané výsledky lze pozorovat také u česko-italských bilingvních rodin, jejichž výzkum byl stěžejním tématem. Zároveň bylo zjištěno, že to jsou rodiny častěji bilingvní v češtině a italštině, která je zároveň i dorozumívacím jazykem rodičů i jazykem rodinným. Důvody ke zvolení bilingvní výchovy se také překrývají s výhodami bilingvismu a nezbytností domluvit se s širší rodinou. U rodin, které žijí trvale v Itálii byla pozorován,

zvýšená potřeba klást důraz na minoritní jazyk, tedy českou část rodiny a český původ. To se odráží i v aktivní domácí výuce češtiny. Celkově byla u nadpoloviční většiny zaznamenána snaha cílené podporovat minoritní jazyk v domácím prostředí.

Udržování bilingvismu i v dalších fázích života svých dětí je možné podporovat nejen již zmíněnou domácí výukou, ale také výběrem školy. Ačkoliv se v analýze dat od respondentů nevyskytují vypovídající výsledky o využívání nabídky bilingvních škol, je uvedeno představení česko-italských vzdělávacích institucí v České republice a českých škol v Itálii. Zatímco bilingvní vzdělávací programy najdeme v ČR jen v hlavním městě, české školy jsou rozesety ve velkých městech v Itálii, kde se vyskytují honorární konzuláty, krajanské spolky a aktivní česká komunita. Pro některé rodiny ale může být účastnění se sobotních mimoškolních výuk nepraktické z důvodu vzdálenosti od místa bydliště. Proto mnohé školy nabízejí možnost online výuky češtiny, která se osvědčila již v době koronavirové pandemie. Získávání znalostí prostřednictvím těchto škol přináší výhody, které mohou uplatnit zájemci o osvědčení o získání českého základního vzdělání paralelně s tím italským.

V neposlední řadě se výzkum zaměřil na zkušenosti dospělých, kteří byli vychováni bilingvně v česko-italských rodinách, a na propojení bilingvismu a biculturnosti s uplatněním na trhu práce. Na základě analýzy výsledků lze říci, že bilingvní jedinci hodnotí svou zkušenosti pozitivně, protože jim jejich dvojjazyčnosti otevírá více možností a umožňuje jim snadněji komunikovat s lidmi z jiných kulturních prostředí. Pokud ovšem jejich rodiče nebyli v bilingvní výchově důslední, může to mít negativní dopad na schopnost používat v dospělosti oba jazyky. Pozitivní vliv na budoucí kariéru dítěte nemá jen lepší jazyková vybavenost, ale také hlubší znalosti dvou kulturních prostředí. Proto lze u bilingvních jedinců pozorovat, jak využívají svých znalostí pro získávání pracovních příležitostí v různých odvětvích v obou zemích. Zjištěné skutečnosti nabádají k vytvoření dalších otázek pro výzkum podrobností o využívání česko-italského bilingvismu na italském i českém trhu práce.

Společnost by také měla podporovat bilingvní výchovu, aby se bilingvistům umožnilo dosáhnout svého plného potenciálu a aby se vytvořilo multikulturní prostředí, kde jsou všechny jazyky a kultury respektovány a oceňovány.

7. SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

- AELLEN, C., & LAMBERT, W. E. (1969). Ethnic identification and personality adjustments of Canadian adolescents of mixed English-French parentage. *Canadian Journal of Behavioural Science* 1, 69-86.
- ANDRLOVÁ, V. (2021). Komunikační kompetence žáků z italsko-českého jazykového prostředí. *Diplomová práce. Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Petr Kopečný, Ph.D.* Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky. Načteno z https://is.muni.cz/th/xqehf/DP_Andrlova_.pdf
- Associazione Praga. (2022). *Česká škola Řím*. Načteno z Associazione Praga: <https://associazionepraga.it/cs/home-2/>
- BAKER, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd Edition. vyd.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- BALBONI, P. (1999). *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
- BARRON-HAUWAERT, S. (2004). *Language Strategies for Bilingual Families: The One-Parent-one-language Approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BARTOŠOVÁ, M. (2010). Postoje českých rodičů k bilingvní (česko-italské) výchově. *Bakalářská práce. Vedoucí práce: PhDr. Dana Bittnerová, Csc.* Praha: Univerzita Karlova v Praze. Fakulta humanitních studií. Načteno z <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/39665/130005070.pdf?sequence=1>
- BIALYSTOK, E. (2006). Effect of bilingualism and computer video games experience on the Simon task. *Canadian Journal of Experimental Psychology*(60 (1)), stránky 68-79. Načteno z <https://psycnet.apa.org/record/2006-09123-008>
- BIALYSTOK, E., & SHAPERO, D. (Listopad 2005). Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science*(8 (6)), stránky 595-604. Načteno z <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-7687.2005.00451.x>
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- CORRADINI, S. (2012). Bilinguismo infantile: Vantaggi e falsi miti. *Diplomová práce. Vedoucí: Adriana Bisirri. Scuola Superiore per Mediatori linguistici Roma.*

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learnin, teaching, assessment*. (J. Ivanová, J. Línková, & Š. Šimáčková, Překl.) Cambridge: Cambridge University Press.
- ČAJÁNKOVÁ, M. (2018). Bilingvismus a osobnost. *Bakalářská diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Klára Machů, Ph.D.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Filozofická fakulta. Katedra psychologie. Načteno z <https://theses.cz/id/nkaybt/24754086>
- ČERMÁK, F. (2001). *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum.
- Česká škola bez hranic z.s. (2022). *O nás; Co děláme*. Načteno z Česká škola bez hranic : <https://csbh.cz/>
- Český statistický úřad. (21. Červenec 2022). Sňatky cizinců v ČR podle vybraných státních občanství v letech 1995-2021. *Demografické události cizinců - datové údaje*. Praha. Získáno 24. Leden 2023, z https://www.czso.cz/documents/11292/29682397/c08R83_2021.pdf/55cd96cf-6363-49ec-a4d3-0c29eb335019?version=1.0
- Český statistický úřad. (17. Říjen 2022). Vývoj obyvatelstva v krajích České republiky - 2021, Sňatečnost. Praha. Získáno 12. Březen 2023, z <https://www.czso.cz/documents/10180/165591255/1301572202.pdf/aebab718-8abb-44fc-8794-b8a0436bd263?version=1.3>
- DURDILOVÁ, L. (30. Březen 2017). Vybrané mýty ve vztahu k bilingvismu. *Listy klinické logopedie*(1 (1)), stránky 39-42. doi:DOI: 10.36833/lkl.2017.006
- EZRA, D. B., & ROER-STIER, D. (Únor 2006). Intermarriages between Western Women and Palestinian Men: Multidirectional Adaptation Processes. *Journal of Marriage and Family*(68 (1)), stránky 41-55. Načteno z <https://www.jstor.org/stable/3600355>
- GARCÍA, O., & OTHEGUY, R. (Březen 1994). The value of speaking a LOTE in US Business. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*(Vol. 532), stránky 99-122. Získáno 15. Březen 2023, z <https://www.jstor.org/stable/1048253>
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. USA: Harvard University Press.
- GROSJEAN, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

- HARDING-ESCH, E., & RILEY, P. (2008). *Bilingvní rodina*. (P. Le Roch, & A. Zavadilová, Překl.) Praha: Portál, s.r.o.
- HAUGEN, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A Study of Bilingual Behavior*. Bloomington: Indiana University Press.
- HILL, H. S. (1936). The Effect of Bilingualism on the Measured Intelligence of Elementary School Children of Italian Parentage. *The Journal of Experimental Education*(5(1)), stránky 75-78.
- HOŠKOVÁ, M. (2019). Vícejazyčná výchova dítěte. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Získáno 10. Červen 2022, z https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/45853/ho%C5%A1kov%C3%A1_2019_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- HUDÁKOVÁ, A. (2001). Bilingvismus z pohledu rodičů. *Info zpravodaj*(4), stránky 7-9.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structure*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Istituto Nazionale di Statistica. (24. Leden 2023). Matrimoni - Cittadinanza. *Dati - Tipologia di coppia e paese di cittadinanza*. Itálie. Získáno 24. Leden 2023, z <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=19015>
- JABŮREK, J. (1998). *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima.
- JELÍNEK, S. (2004/2005 a 2005/2006). K některým otázkám bilingvismu I. a II. In: *Cizí jazyky*(48 (5) a 49 (1)), stránky 153-155 a 8-11.
- KADANÍKOVÁ, J., & NEUBAUER, K. (30. Březen 2017). Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině. *Listy klinické logopedie*(1 (1)), stránky 3-14. doi:10.36833/lkl.2017.002
- KÄFEROVÁ, M. (2019). Bilingvismus a problémy s ním spojené. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Získáno 10. Červen 2022, z <https://theses.cz/id/rvmc5d/30622973>
- KALMIJN, M. (1998). Intermarriage and Homogamy: Causes, Pattern, Trends. *Annual Review of Sociology*(24), stránky 395-421.
- KOKAISL, P. (2014). *Etnické minority*. Praha: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomické fakulta.
- Krajánek ve světě. (2021). *Distanční výuka: O nás*. Načteno z Krajánek ve světě: <https://www.krajanekvesvete.cz/vyuka/o-nas/>

- LAFRAMBOIS, T., COLEMAN, H. L., & GERTON, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychological Bulletin*(114(3)), stránky 395-412. doi:10.1037/0033-2909.114.3.395
- LACHOUT, M. (2017). *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Metropolitan University Prague Press.
- LAUTH BACAS, J. (2002). *Cross-border Marriages and the Formation of Transnational Families: A Case Study of Greek-German Couples in Athens*. Oxford: Oxford University Press.
- MACNAMARA, J. (Duben 1967). The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*(3 (2)), stránky 58-77.
- MAHLSTEDT, S. (1996). *Zweitsprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien In: Morgensternová, M. & kol.. Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer.
- MACHALOVÁ, M. (2022). Bilingvní výchova z pohledu rodičů žijících v Nizozemí. Brno: Masarykova univerzita. Získáno 10. Červen 2022, z https://is.muni.cz/th/zhvav/BP_Machalova_Marketa.pdf
- MAJEROVÁ, V., & MAJER, E. (2005). *Kvalitativní metody v sociologii venkova a zemědělství*. Praha: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta ve vydavatelství Credit.
- MAREŠOVÁ, H. (2008). *Základy historické mluvnice češtiny s texty k rozboru*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. Načteno z https://cbmpolicka.cz/clanky/VYVOJ_CESKEHO_JAZYKA_komplet.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (nedatováno). *Seznam poskytovatelů vzdělávání v zahraničí, s nimiž je uzavřena smlouva o zajištění vzdělávání občanů České republiky v období plnění povinné školní docházky*. Získáno 8. Březen 2023, z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-poskytovateluvzdelavani-v-zahranici-s-nimiz-je>
- Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. (29. Červenec 2021). *Základní vzdělání*. Získáno 8. Březen 2023, z Užitečné informace pro Čechy žijící v zahraničí: https://www.mzv.cz/cesi_v_zahranici/cz/skolstvi_a_vzdelavani/vzdelavani_predskolni_zakladni_stredni/zakladni_vzdelavani.html

- MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., & SCHÖLL, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- MUHIĆ, J. (2004). *Interkulturní poradenství 2004: Projekt MŠMT*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- NOVÁČKOVÁ, M. (2014). Smíšená manželství – sňatek mezi ženou Češkou a mužem cizincem. *Diplomová práce. Vedoucí práce: Lenka Jakoubková Budilová*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta filozofická. Načteno z https://otik.zcu.cz/bitstream/11025/19231/1/Diplomova%20prace_Novackova.pdf
- PAULSTON, C. B. (1975). Ethnic Relations and Bilingual Education: Accounting for Contradictory Data. *Working Papers on Bilingualism*(6), 368-401.
- PEAL, E., & LAMBERT, W. E. (1962). Relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 1-13.
- PECHHERSKIHA, T., & BERKUTOVA, N. (2013). Non-traditional Classification of Bilingualism Notion as a Radial Category Involved into Formation of Multicultural Personality. *European Research*(44 (3-2)), stránky 712-718.
- Piccole Pesti. (2022). *Prezentace O školce*. Načteno z Pissole Pesti - mezinárodní jazyková mateřská školka: <https://www.piccolepesti.cz/files/62e172a5ee196>
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- REICHEL, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů* (Sociologie (Grada). vyd.). Praha: Grada.
- RICCIARDELLI, L. A. (Prosinec 1992). Creativity and Bilingualism. *The Journal of Creative Behavior*(26(4)), stránky 242-254.
- Scuola Italiana di Praga. (2021). *O nás: Italský vzdělávací institut z.s., Italská škola v České republice*. Načteno z Scuola Italiana di Praga: <https://www.scuolaitaliana.cz/o-nas/>
- Skorunková, Z. (Červen 2012). *Cosa facciamo*. Načteno z Scuola Ceca a Firenze - Česká škola ve Florencii: <https://www.arca.firenze.it/scuola/dove-siamo>
- SKOUPÁ, R. (2012). *Něco málo o italštině*. Získáno 6. Březen 2023, z *Lingua nostra*: <https://www.linguanostra.cz/neco-malo-o-italstine/>
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1984). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). *Menšina, jazyk a rasismus*. Bratislava: Kalligram.

- SLOBODA, M. (2017). MATEŘSKÝ JAZYK. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Získáno 5. Prosinec 2022, z <https://www.czechency.org/slovník/MATE%C5%98SK%C3%9D%20JAZYK>
- SOFFIETTI, J. P. (1960). Bilingualism and biculturalism. *Journal of Educational Psychology*(46), stránky 222-227. Načteno z <https://doi.org/10.1037/h0046586>
- Spolek krajanů a přátel ČR v Miláně. (online). *Česká škola Milán*. Načteno z Spolek krajanů a přátel ČR v Miláně: <https://www.czassoc-milano.org/%C4%8Desk%C3%A1-%C5%A1kola-mil%C3%A1n/>
- ŠATAVA, L. (2013). *Etnicita a jazyk: teorie, praxe, trendy: čítanka textů*. Brno: Tribun EU. Načteno z <http://www.hks.re/wiki/doku.php?id=knihovnicka>
- ŠTEFÁNIK, J. (2000). *Jeden člověk, dva jazyky. Dvojjazyčnost u dětí - předstudky a skutečnost*. Bratislava: AEP.
- ŠULOVÁ, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Titone, R. (1996). *La personalità bilingue*. Milano: Bompiani.
- TOSI, A. (1982). Mother-tongue teaching for the children of migrants. *Language Teaching*, 3-4(12), 213 - 231. doi:<https://doi.org/10.1017/S0261444800004134>
- URAL, O., & DIKILITAS, K. (04. Prosinec 2002). Identity Formation and Career Prospects of Bilingual Professionals: Blending Language Skills to Create Novel Applications to Career Pursuits. *Sustainable Multilingualism*(Vol. 21 (Issue 1)), stránky 56-85. doi:<https://doi.org/10.2478/sm-2022-0013>
- URBAN, L., DUBSKÝ, J., & MURDZA, K. (2011). *Masová komunikace a veřejné mínění*. Praha: Grada.
- VALDÉS, G., & FIGUEROA, R. A. (1994). *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*. Norwood: Ablex.
- Velvyslavství České republiky v Římě. (6. Listopad 2012). *České školy v Itálii spolupracující s Českou školou bez hranic - zahájení školního roku 2012/2013*. Načteno z Velvyslavství České republiky v Římě: https://www.mzv.cz/rome/cz/kultura_kursy_cestiny_a_krajanske_spolky/ceske_sko_ly_v_italii_spolupracujici_s.html

- VITÁSKOVÁ, K. (2010). Multikulturní prostředí. V V. (. LECHTA, *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole* (stránky 400-403). Praha: Portál.
- Výroční zpráva školní rok: 2020-2021. (25. Říjen 2021). *Výroční zprávy*. Načteno z Základní škola Jiřího Gutha-Jarkovského: file:///C:/Users/kater/Downloads/vyrocní-zprava-2021.pdf
- Výroční zpráva za školní rok 2021/2022. (3. Říjen 2022). *Výroční zpráva*. Načteno z Gymnázium Ústavní: <https://www.ggg.cz/files/doc/20221107083813.pdf>
- WEI, L. (2004). *Dimenzie bilingvismu*. In: ŠTEFÁNIK, J., a kol. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- Yeschool. (online). *Perché imparare il rumeno?* Načteno z Yeschool Formazione Linguistica: <https://www.yeschool.it/le-lingue/rumeno/>

8. PŘÍLOHY

Příloha č.1.: Dotazníkové šetření v plném znění pro bilingvní rodiny

Obecné otázky / Domande generali / General questions

1. Jsem / Io sono / I'm
 - a. Žena/Donna/Female
 - b. Muž/Uomo/Male
 - c. Nechci odpovídat/Non voglio rispondere/I don't want to answer
2. Můj věk / Mia età / My age
3. Místo pobytu (*Napište zemi, kde trávíte více než 6 měsíců v roce*) / Luogo di soggiorno (*Scrivere il Paese in cui si trascorrono più di 6 mesi all'anno*) / Place of residence (*Write the country where you spend more than 6 months of the year*)

Partnerství / Convivenza / Partnership

4. Žiji nebo žil/a jsem v mezinárodním manželství/partnerství s cizincem? / Vivo o ho vissuto in un matrimonio/relazione internazionale con un straniero? / Do I live, or have I lived in an international marriage/partnership with a foreigner?
 - a. Ano, můj partner/partnerka je/byl/a cizinec /Sì, mio/mia partner è/è stato straniero/a / Yes, my partner is/was a foreigner
 - b. Ne, partner/ka není cizinec/cizinka / No, mio/mia compagno non è straniero/a /No, my partner is not a foreigner

Děti / Figli / Children

5. Kolik máte dětí? / Quanti figli ha? / How many children do you have?
6. Napište věk všech dětí / Scrivere l'età di tutti i bambini / Write the age of all children
7. Vychováváte své děti bilingvně? / State crescendo i vostri figli in modo bilingue? / Are you raising your children bilingually?
 - a. Ano/Sì/Yes
 - b. Ne/No/No

Bilingvní výchova – 1 / Educazione bilingue – 1 / Bilingual education - 1

8th Mateřský jazyk matky (*Mateřský jazyk je obvykle jazyk, ve kterém byl jedinec vychováván nejčastěji svou matkou. Může to být také jazyk, který jedinec lépe ovládá nebo k němu má nejbliže.*) / Madrelingua della madre (*Madrelingua è di solito la lingua in cui l'individuo è stato cresciuto, il più delle volte dalla madre. Può anche essere la lingua che l'individuo conosce meglio o alla quale è più legato*) / Mother's mother tongue

(The mother tongue is usually the language in which the individual was raised, most often by own mother. It may also be the language that the individual knows better or is closest to.)

9. Národnost matky / Nazionalità della madre / Mother's nationality
10. Jakým jazykem matka mluví s dítětem/děťmi? / In che lingua parla la madre con il bambino/i bambini? / What language does the mother use with the child/children?
- 11th Mateřský jazyk otce (*Mateřský jazyk je obvykle jazyk, ve kterém byl jedinec vychováván nejčastěji svou matkou. Může to být také jazyk, který jedinec lépe ovládá nebo k němu má nejbliže.*) / Madrelingua del padre (*Madrelingua è di solito la lingua in cui l'individuo è stato cresciuto, il più delle volte dalla madre. Può anche essere la lingua che l'individuo conosce meglio o alle quale è più legato.*) / Mother's mother tongue (*The mother tongue is usually the language in which the individual was raised, most often by own mother. It may also be the language that the individual knows better or is closest to.*)
12. Národnost otce / Nazionalità del padre / Father's nationality
13. Jakým jazykem otec mluví s dítětem/děťmi? / In che lingua parla il padre con il bambino/i bambini? / What language does the father use with the child/children?
14. Jakým jazykem mluví rodiče mezi sebou? / In che lingua parlano i genitori tra loro? / What language do the parents speak to each other?
15. Který z jazyků vaše dítě ovládá lépe nebo má k němu blíže? / Quale lingua parla meglio o si avvicina di più a vostro figlio? / Which language does your child know better or is closer to?
 - a. Jazyk matky / Lingua della madre / Mother's language
 - b. Jazyk otce / Lingua del padre / Father's language
 - c. Nelze určit / Non è possibile determinare / Unable to determine
 - d. Oběma velmi podobně, proto nelze určit
 - e. Společný (třetí) jazyk rodičů / Lingua comune (terza) dei genitori / Common (third) language of parents
 - f. Třetí nedomácí jazyk
16. Jaký jazyk používáte v rodinné konverzaci (*například při společné večeři*)? / Che lingua usate nelle conversazioni in famiglia (*ad esempio, durante la cena insieme*)? / What language do you use in family conversations (*e.g., when having dinner together*)?

17. Jaký je jazyk společnosti v zemi, kde žijete? (*Země, kde trávíte více než 6 měsíců v roce.*)
/ Qual è la lingua della società nel paese in cui vive? (*Il paese in cui si trascorrono più di 6 mesi all'anno.*) / What is the language of the society in the country where you live?
(*The country where you spend more than 6 months of the year.*)
18. Jaký je váš důvod pro zvolení bilingvní výchovy? / Qual è il motivo per cui ha scelto l'educazione bilingue? / What is your reason for choosing bilingual education?
19. Jakou metodu bilingvní výchovy používáte nebo plánujete používat? / Quale metodo di educazione bilingue utilizzate o intendete utilizzare? / What method of bilingual education do you use or plan to use?
20. Navštěvují nebo navštěvovaly děti školu, která bilingvní výchovu přímo podporuje? / I bambini frequentano o hanno frequentato una scuola che supporta direttamente l'istruzione bilingue? / Do children attend or have they attended a school that directly supports bilingual education e.g. with bilingual education?
- a. Ano / Sì / Yes
 - b. Ne / No / No
21. Jak škola pomáhá/nepomáhá ve vaší snaze o bilingvní výchovu? / In che modo la scuola aiuta/non aiuta i vostri sforzi per crescere vostro figlio in modo bilingue? / How does the school help/not help in your quest for bilingual education?
22. Věnujete se výuce druhého jazyka, které vaše dítě nestuduje ve škole, cíleně doma? Např. učíte ho psát, číst sám/sama / State insegnando una seconda lingua che vostro figlio non studia a scuola, sistematicamente a casa? Ad esempio, gli state insegnando a leggere e scrivere / Are you teaching a second language that your child is not studying at school, specifically at home e.g., teaching your child to write, read on your own?
23. Jak bilingvní výchovu ovlivňuje širší rodina, tj. prarodiče, příbuzní? / Come influisce l'educazione bilingue sulla famiglia allargata? Ad esempio, nonni, parenti / How does the extended family, i.e., grandparents, relatives influence bilingual education?
24. Jaké klady má podle vás bilingvní výchova? / Quali sono, secondo lei, i vantaggi dell'educazione bilingue? / What do you think the advantages of bilingual education are?
25. Jaké zápory má podle vás bilingvní výchova? / Quali sono, secondo lei, gli svantaggi dell'educazione bilingue? / What do you think the disadvantages of bilingual education are?

26. Jak doposud hodnotíte svou snahu o bilingvní výchovu? / Come valuta gli sforzi compiuti finora nell'ambito dell'educazione bilingue? / How do you evaluate your efforts in bilingual education so far?
27. Ovlivňuje podle vás bilingvismus studijní výsledky dítěte? / Pensa che il bilinguismo influisca sul rendimento scolastico di un bambino? / Do you think bilingualism affects a child's academic performance? (1 - Zcela ovlivňuje / Influenza completamente / Affects completely; 5 - Neovlivňuje / Non influisce / Does not affect)
- a. 1 2 3 4 5
28. Souhlasíte s tvrzením, že bilingvismus pozitivně ovlivňuje studijní výsledky dítěte? / È d'accordo con l'affermazione che il bilinguismo influisce positivamente sul rendimento scolastico di un bambino? / Do you agree with the statement that bilingualism positively affects a child's academic performance? (1 - Zcela ovlivňuje / Influenza completamente / Affects completely; 5 - Neovlivňuje / Non influisce / Does not affect)
- a. 1 2 3 4 5
29. Souhlasíte s tvrzením, že bilingvismus negativně ovlivňuje studijní výsledky dítěte? / È d'accordo con l'affermazione che il bilinguismo influisce negativamente sul rendimento scolastico di un bambino? / Do you agree with the statement that bilingualism negatively affects a child's academic performance? (1 - Zcela souhlasím / Sono completamente d'accordo / I completely agree; 5 - Zcela nesouhlasím / Non sono assolutamente d'accordo / I completely disagree)
- a. 1 2 3 4 5
30. Souhlasíte s tvrzením, že bilingvismus předurčuje stát se překladatelem/tlumočnickem? / È d'accordo con l'affermazione che il bilinguismo predispone a diventare traduttore/interprete? / Do you agree with the statement that bilingualism predisposes one to become a translator/interpreter? (1 - Zcela souhlasím / Sono completamente d'accordo / I completely agree; 5 - Zcela nesouhlasím / Non sono assolutamente d'accordo / I completely disagree)
- a. 1 2 3 4 5
31. Souhlasíte s tvrzením, že bilingvismus má pozitivní vliv na profesní život? / È d'accordo con l'affermazione che il bilinguismo ha un effetto positivo sulla vita professionale? / Do you agree with the statement that bilingualism has a positive effect on professional life?

(1 - Zcela souhlasím / Sono completamente d'accordo / I completely agree; 5 - Zcela nesouhlasím / Non sono assolutamente d'accordo / I completely disagree)

a. 1 2 3 4 5

32. Souhlasíte s tvrzením, že bilingvismus negativně ovlivňuje profesní život? / È d'accordo con l'affermazione che il bilinguismo influisce negativamente sulla vita professionale? / Do you agree with the statement that bilingualism negatively affects professional life? (1 - Zcela souhlasím / Sono completamente d'accordo / I completely agree; 5 - Zcela nesouhlasím / Non sono assolutamente d'accordo / I completely disagree)

a. 1 2 3 4 5

Příloha č.2.: Otázky strukturovaného rozhovoru v plném znění pro česko-italské rodiny

O respondentovi

Jaký je váš příběh na cestě k mezinárodnímu partnerství/manželství a bilingvní výchově:

Aktuální místo vašeho pobytu:

Děti (pohlaví a jejich věk):

Všechny jazyky užívané v bilingvní výchově + osoby, které je používají:

1. Jaký je/byl váš důvod pro zvolení bilingvní výchovy?
2. Jak probíhalo rozhodování vychovávat bilingvně? (popište vliv partnera, země, školství a budoucnosti)
3. Jakou metodu bilingvní výchovy používáte?
4. Jak bilingvní výchovu ovlivňuje širší rodina, tj. prarodiče, příbuzní?
5. Popište aktuální jazykovou vybavenost dítěte.
6. Jak škola pomáhá nebo nepomáhá ve vaší snaze o bilingvní výchovu?
7. Věnujete se výuce druhého jazyka, které vaše dítě nestuduje ve škole, cíleně doma?
(Např. učíte ho psát, číst sám/sama)
8. Využíváte možnosti prezenční nebo online výuky České školy v zahraničí, resp. Italské školy v ČR?
9. Vyžaduje bilingvní výchova finanční investice? (školné, učebnice, kroužky)
10. Ovlivňuje podle vás jazyková vybavenost získaná bilingvní výchovou uplatnění na trhu práce?
11. Ovlivňuje podle vás znalost dvou kulturních prostředí získaná bilingvní výchovou uplatnění na trhu práce?

Příloha č.3.: Rámec otázek polostrukturovaného rozhovoru pro dospělé bilingvisty

1. Můžete mi říct něco o svém původu a zkušenosti s bilingvní výchovou?
2. Jaký dopad mělo vyrůstání v bilingvní rodině na váš život?
3. Jaké výhody vidíte v bilingvní výchově?
4. Jaké jsou podle vás největší výzvy při bilingvní výchově?
5. Jak jste se snažil/a udržet si oba jazyky?
6. Máte nějaké rady pro rodiče, kteří své děti chtějí vychovávat bilingvně?
7. Jaká je vaše zkušenost s uplatněním vašeho bilingvismu a biculturnosti na trhu práce?
8. Jakým způsobem jste vnímal/a oba jazyky a kultury?
9. A co si myslíte o bilingvní výchově nyní?

9. SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Rozložení respondentů dle věku a pohlaví	17
Graf 2: Počet konaných svateb občanů ČR s cizinci 1995-2021	41
Graf 3: Počet konaných svateb občanů Itálie s cizinci v Itálii 2004-2021	42
Graf 4: Sňatky mezi Čechy a Italy v České republice 1995-2021	43
Graf 5: Česko-italské sňatky v Itálii 2004-2021 dle pohlaví snoubenců	44
Graf 6: Sňatky Italů s českými občany v Itálii 2004-2021 dle oblastí	45

10. SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Typologie bilingvních rodin podle Harding-Esch & Riley	36
---	----

11. OBSAH

1.	ÚVOD A CÍL PRÁCE	8
2.	PŘEHLED POZNATKŮ Z LITERATURY	10
3.	METODOLOGIE	15
3.1	Adekvace metod	15
3.2	Průběh výzkumu	16
4.	TEORETICKÁ ČÁST	19
4.1	VYMEZENÍ POJMU JAZYK	19
4.1.1	Mateřský jazyk	20
4.1.2	Osvojování jazyka	21
4.2	VYMEZENÍ POJMU BILINGVISMUS	24
4.2.1	Vznik a vývoj jazyka u bilingvního jedince	28
4.2.2	Typologie bilingvismu	29
4.2.3	Jazykové zvláštnosti bilingvistů	32
4.2.4	Typy bilingvních rodin	33
4.2.5	Bilingvismus v kulturním kontextu	37
5.	PRAKTICKÁ ČÁST	40
5.1	Smíšená manželství	40
5.1.1	Sňatečnost s cizinci v ČR	40
5.1.2	Sňatečnost s cizinci v Itálii	41
5.1.3	Česko-italská manželství	43
5.2	VLASTNÍ VÝZKUM	46
5.2.1	Bilingvní rodiny	46
5.2.2	Srovnání bilingvní výchovy v ČR a Itálii	51
5.2.3	Dospělí bilingvisté	67
6.	DISKUSE A ZÁVĚR	73
7.	SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ	75
8.	PŘÍLOHY	82
9.	SEZNAM GRAFŮ	89
10.	SEZNAM TABULEK	89
11.	OBSAH	90