

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

## **Bakalářská práce**

Kateřina Horažďovská

**Komunikace v bilingvní rodině: komunikační situace s různým  
emočním zabarvením**

Communication in a bilingual family: Communicative situations with diverse  
emotional colouring

2023

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala především paní doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D., za její rady i trpělivost s vedením mé bakalářské práce. Dále mé poděkování patří paní Anně Paap, M.A., za zprostředkování kontaktu s respondenty, a také samotným respondentům za ochotu poskytnout výzkumný materiál.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 26. 7. 2023

Kateřina Horažďovská

## **Abstrakt**

Bakalářská práce Komunikace v bilingvní rodině: komunikační situace s různým emočním zabarvením se zabývá problematikou vlivu emocí na projev vícejazyčných dětí mladšího školního věku (konkrétně na projev v češtině). V teoretické části jsou na základě odborné literatury vymezeny základní pojmy relevantní pro tuto problematiku. Zejména se jedná o pojmy charakteristické pro bilingvismus, období mladšího školního věku, jazykový management a emoce. Praktická část má formu případové studie zaznamenávající komunikaci ve vícejazyčné rodině žijící v USA. Výzkumný materiál je tvořen videonahrávkami mluveného projevu dětí a polostrukturovaným rozhovorem s českým rodičem. Získaný materiál byl nejprve přepsán a následně analyzován. Informace z rozhovoru sloužily především k vytvoření charakteristiky rodiny.

## **Klíčová slova**

bilingvismus, rodinná komunikace, emoce, mladší školní věk, čeština

## **Abstract**

Bachelor thesis Communication in a bilingual family: Communicative situations with diverse emotional colouring examines the influence of emotions on the speech of younger school-aged multilingual children (specifically in Czech). The theoretical part defines fundamental concepts relevant to this issue based on literature. These concepts mainly include those characteristic of bilingualism, the younger school age period, language management and emotions. The practical part takes the form of a case study, documenting communication within a multilingual family living in the USA. The research material consists of video recordings of children's spoken language and semi-structured interview with the Czech parent. The acquired material was first transcribed and subsequently analyzed. The information from the interview primarily served to create a characterization of the family.

## **Keywords**

bilingualism, family communication, emotion, younger school age, Czech

## **Seznam použitých zkratk**

JPJP jazyková politika a jazykové plánování

OPOL one person – one language

TJM teorie jazykového managementu

USA Spojené státy americké

# Obsah

1. Úvod .....	8
2. Bilingvismus .....	9
2.1. Vymezení pojmu bilingvismus .....	9
2.2. Osvojování jazyka u bilingvních dětí .....	10
2.2.1. Podobnosti mezi osvojováním jazyka u monolingvních a bilingvních dětí .....	10
2.2.2. Simultánní a sekvenční bilingvismus .....	11
2.2.3. Dominance jazyka .....	12
2.2.4. Přepínání kódů .....	12
2.2.5. Výchovné metody k rozvoji bilingvismu .....	13
2.3. Další faktory ovlivňující rozvoj bilingvismu .....	14
2.4. Důsledky bilingvismu .....	15
2.4.1. Pozitivní důsledky .....	15
2.4.2. Negativní důsledky .....	16
3. Mladší školní věk .....	18
3.1. Školní věk .....	18
3.2. Vývoj jazykových kompetencí .....	18
3.2.1. Vývoj sémantické složky (zejména lexikální sémantiky a lexika) .....	18
3.2.2. Vývoj syntaktické složky .....	19
3.2.3. Vývoj čtení .....	20
3.2.4. Vývoj psaní .....	21
3.3. Emoční vývoj .....	21
4. Jazykový management .....	23
4.1. Definice jazykového managementu .....	23
4.2. Jazykový management a jazykové plánování .....	23
4.3. Jazyková politika a jazykové plánování .....	24
4.4. Jednoduchý a organizovaný management .....	25
5. Emoce .....	26

5.1.	Definice pojmu emoce .....	26
5.2.	Vývoj emočního života .....	26
5.3.	Rozdělení emocí .....	28
5.4.	Emoce a komunikace v rodině .....	29
5.4.1.	Informační funkce komunikace emocí .....	29
5.4.2.	Socializace emocí .....	30
5.4.3.	Komunikace emocí v rodině .....	30
6.	Případová studie .....	32
6.1.	Charakteristika rodiny .....	32
6.1.1.	Rodiče .....	32
6.1.2.	Děti .....	33
6.1.3.	OPOP .....	34
6.1.4.	Výuka češtiny .....	34
6.2.	Nahrávky mluveného projevu dětí .....	36
6.2.1.	Pořízení nahrávek .....	37
6.2.2.	Přepis nahrávek .....	38
6.3.	Analýza nahrávek mluveného projevu .....	39
6.3.1.	Dívka .....	39
6.3.2.	Chlapec .....	42
6.3.3.	Shrnutí .....	43
6.4.	Polostrukturovaný rozhovor .....	44
6.5.	Diskuse .....	45
7.	Závěr .....	46
8.	Seznam zdrojů .....	47
8.1.	Literatura .....	47
8.2.	Internetové zdroje .....	48
9.	Seznam tabulek .....	49
10.	Příloha .....	50

# 1. Úvod

Bakalářská práce se zaměřuje na komunikaci dětí mladšího školního věku ve vícejazyčné rodině. Cílem je popsat uplatnění různých jazyků v závislosti na emoční stránce dané situace. Konkrétně se pokouší zaznamenat vliv emocí na češtinu.

V teoretické části se práce věnuje zejména tématu bilingvismu. Nejprve je zde tento pojem stručně představen, následně se práce podrobněji zabývá osvojováním jazyka u bilingvních dětí. Nakonec jsou zmíněny i faktory, které mohou ovlivnit rozvoj bilingvismu, a případné pozitivní a negativní důsledky bilingvismu na život jedince.

Dále se práce zaměřuje na charakteristiku období mladšího školního věku, hlavně na jazykový a emoční vývoj probíhající v tomto období. Následuje kapitola o jazykovém managementu. V této kapitole je definován pojem jazykový management a jeho souvislost s jazykovým plánováním a jazykovou politikou. Dále je zde také popsán jednoduchý a organizovaný jazykový management. Poslední kapitola teoretické části se věnuje pojmu emoce. Zaměřuje se zejména na vysvětlení tohoto pojmu, na popis vývoje emočního života a na klasifikaci emocí.

Po teoretické části následuje praktická část práce, která má formu případové studie. Zaměřuje se na komunikaci vícejazyčné rodiny žijící v USA, zejména pak na komunikaci dvou dětí mladšího školního věku. Hlavní výzkumnou otázkou je, zda mají emoce vliv na použití jednotlivých jazyků a jak se tento vliv případně projevuje.

Případová studie vychází z videonahrávek mluveného projevu dětí a polostrukturovaného rozhovoru s českým rodičem. Nahrávky byly pořízeny českým rodičem v domácím prostředí a následně byly poslány výzkumné pracovníci, která je převedla do psané podoby. Zachycují nepřipravený projev, ačkoli všichni účastníci o nahrávání věděli. Původním plánem bylo zaznamenat u obou dětí neutrální projev a projev ovlivněný emocemi (pozitivními i negativními). Tento plán se však nakonec podařilo naplnit pouze u jednoho dítěte.

Po obdržení nahrávek proběhl polostrukturovaný rozhovor s českým rodičem. Jeho cílem bylo získat informace o rodinných příslušnících, objasnit jazykovou situaci v rodině a konfrontovat některé jevy zaznamenané na nahrávkách s vyjádřením rodiče. Rozhovor byl stejně jako nahrávky mluveného projevu po celou dobu nahráván a následně přepsán.



## 2. Bilingvismus

Práce se věnuje komunikaci v bilingvní rodině, proto je nutné si nejprve vymežit pojem bilingvismus. V této kapitole je bilingvismus stručně definován, a je zde také popsáno osvojování jazyka u bilingvních dětí. Zároveň kapitola předkládá možné faktory, které ovlivňují rozvoj bilingvismu, i jeho případné pozitivní a negativní důsledky.

### 2.1. Vymezení pojmu bilingvismus

Nejprve je třeba si vymežit, co pojem bilingvismus znamená. V obecné rovině je bilingvismus definován jako spoluexistence dvou jazyků. Na tuto spoluexistenci pak lze nahlížet z různých pohledů. Může se jednat o spoluexistenci jazyků v jejich praktickém užívání, tzn. schopnost používat více jazyků pro každodenní účely. Dále se však může jednat i o spoluexistenci z hlediska schopností člověka (jedinec je schopen běžně užívat více jazyků). V neposlední řadě je také možné rozlišovat spoluexistenci jazyků na úrovni jedince a na úrovni společnosti. V současné době je však patrná tendence se přiklánět spíše k pojmu multilingvismus, tzn. spoluexistence více jazyků. Tato tendence patrně souvisí se zjištěním, že znalost více jazyků dnes není ničím neobvyklým, a s jazykovou politikou Evropské unie prosazující vedle mateřského jazyka znalost alespoň dalších dvou jazyků (Nekvapil, Sloboda; 2017).

V psycholingvistice je bilingvní člověk definován jako jedinec, který je schopný užívat běžně dva jazyky a je schopný myslet v jednom nebo ve druhém jazyce: „*V psycholingvistice se zkoumají zejména dva typy problémů: (a) Jak jsou dva jazyky v mysli mluvčího uloženy, zda odděleně n. společně, a jak tento stav vzniká; (b) jak se oba jazyky navzájem ovlivňují.*“<sup>1</sup>

Většina konkrétnějších definic bilingvismu se pak rozchází v otázce, jak dobře musí jedinec dané jazyky ovládat, aby mohl být označen za bilingvního. Podle některých definic to musí zvládat na úrovni rodilého mluvčího, podle jiných je dostačující, pokud umí v daných jazycích tvořit celistvé a smysluplné promluvy. Problémem ovšem je, jak takového rodilého mluvčího charakterizovat. Ani u rodilých mluvčích není úroveň znalosti jazyka vždy stejná. Mnoho bilingvních lidí navíc používá z každého jazyka pouze určitou část. Pokud kupříkladu jedinec používá jeden jazyk doma a druhý v práci, bude pravděpodobně jeho znalost

---

<sup>1</sup> Nebeská, Eva: Bilingvismus. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová; CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny; 2017 [cit. 2023-06-25]. Dostupné z: [BILINGVISMUS | Nový encyklopedický slovník češtiny \(czechency.org\)](https://biltingvismus.cz/)

odborných termínů v pracovním jazyce vyšší než v jazyce domácím. Jazyky si tedy nikdy nebudou úplně rovny a nelze je ani porovnávat (Harding-Esch, Riley; 2008; s. 39, 40, 50).

## **2.2. Osvojování jazyka u bilingvních dětí**

Bilingvní děti si jazyk osvojují podobně jako děti monolingvní. Následující podkapitoly stručně tyto podobnosti mezi osvojováním jazyka shrnou a vysvětlí rozdíly mezi simultánním a sekvenčním bilingvismem. Další podkapitoly se pak budou věnovat jevům jako je dominance jazyka a přepínání kódů. Nakonec je uvedeno několik výchovných metod, kterými se může rodina řídit, pokud chce bilingvismus podpořit.

### **2.2.1. Podobnosti mezi osvojováním jazyka u monolingvních a bilingvních dětí**

Osvojování jazyka probíhá u bilingvních dětí v základních principech stejně jako u dětí monolingvních. Rozdílem je pouze to, že se dítě musí naučit oba jazyky rozlišovat. Tato schopnost se ale vyskytuje i u monolingvních dětí: „*Mechanismus rozlišování mezi dvěma jazyky u bilingvního dítěte se však ve své podstatě neliší od rozlišování v rámci jednoho jazykového systému u monolingvního dítěte.*“<sup>2</sup> K rozvinutí bilingvismu tedy nejsou nutné žádné speciální procesy, dochází pouze k rozšíření těch procesů, jež má každý člověk, který nějaký jazyk ovládá (Harding-Esch, Riley; 2008; s. 73).

Rychlost i vzorce rozvoje jazyka jsou stejné u monolingvních i bilingvních jedinců. Obě skupiny začínají nejdříve produkovat snáze vyslovitelné zvuky (např. v angličtině hlásky „b“, „d“, „f“, „n“) a až později přechází na složitější zvuky jako „ch“ a „ž“, případně na skupiny souhlásek („fr“, „st“). Stejně postupují i u výpovědí, kdy začínají u jednoduchých konstrukcí, postupují k vazbám komplikovanějším a promluvu prodlužují. Monolingvní i bilingvní děti také stejně pojmenovávají věci, které se jim zdají podobné: nejprve se většinou jedná o větší skupinu věcí a postupně dochází ke zúžení významu (Harding-Esch, Riley; 2008; s. 74).

Volterra a Taeschner (cit. dle Harding-Esch a Riley) vytvořili třífázový model oddělení jazykových systémů u bilingvních dětí. V první fázi má dítě jeden lexikální systém. Ten se skládá ze slov z obou jazyků, avšak zatím nejsou v těchto jazycích vytvořeny odpovídající páry slov. Dítě tedy buď používá pouze jedno slovo z páru, nebo používá každé slovo z páru v jiném významu (tj. buď používá slovo jen v jednom jazyce, nebo používá slovo v různých jazycích v závislosti na významu). Dítě také v některých případech tvoří slova, která jsou směsicí obou jazyků. Stejný jev je možné pozorovat i ve zvukové rovině. Dítě si nejprve

---

<sup>2</sup> Harding-Esch, Edith a Riley, Philip: Bilingvní rodina. Praha: Portál, 2008, s. 73.

utváří jednotný systém tvořený zvuky z obou jazyků, který se začíná rozlišovat až později. Všechny zvuky tedy patří k jednomu souboru fonémů, jež jsou pro oba jazyky stejné. Zpočátku tedy může dětská řeč znít v obou jazycích stejně, a až postupně mohou být znatelné dva různé „přízvuky“ (Harding-Esch, Riley; 2008; s. 76, 77).

Během druhé fáze již dítě začíná mít dva různé lexikální systémy, ale v obou jazycích se řídí stejnými gramatickými pravidly. Některá slova dítě umí jasně rozlišit, Celce-Murcia například uvádí anglické horse a francouzské cheval (cit. podle Harding-Esch a Riley). Pokud se však slova podobají, a liší se kupříkladu výslovností, může mít dítě s jejich rozlišením problém. Dítě také nemusí pro mnoho slov znát ekvivalent ve druhém jazyce a může se některým slovům v daném jazyce vyhýbat, např. z důvodu složité výslovnosti. Dále je často možné pozorovat, že děti vkládají slovo z jednoho jazyka do věty v jazyce druhém (Harding-Esch, Riley; 2008; s. 77, 78).

V průběhu třetí fáze je už oddělen i gramatický systém. Dítě si také začíná spojovat určitý jazyk s konkrétními lidmi (Harding-Esch, Riley; 2008; s. 78).

V současné době se však spíše objevuje názor, že již od počátku jsou oba jazyky v mysli dítěte odděleny. Zastánci této teorie argumentují například tím, že dítě je již ve velmi brzkém věku (15 měsíců) schopné volit jazyk odpovědi v závislosti na osobě, se kterou komunikuje. Podle Jürgena Meisela (cit. dle Grosjeana) děti již od počátku rozlišují gramatické systémy jazyků, aniž by to zamýšlely (Grosjean; 2010; s. 182).

### **2.2.2. Simultánní a sekvenční bilingvismus**

Děti se mohou stát bilingvními buď simultánním, anebo sekvenčním osvojením jazyků. Obvykle se uvádí, že v simultánním režimu osvojování jazyka je dítě do 4 let, od 5. roku pak následuje sekvenční režim (Grosjean; 2010; s. 178).

V případě simultánního bilingvismu si dítě osvojuje najednou dva jazyky, a to v období od narození do 4 let. Většinou se tento jev objevuje v případě, že každý rodič s dítětem komunikuje jiným jazykem (což je případ rodiny z našeho výzkumu v kapitole 6), nebo v situaci, kdy na něj rodiče mluví jedním jazykem, ale osoba, která se o něj stará (např. chůva) jiným. Podle jedné teorie nejprve dítě oba jazyky míchá, vytváří z nich jeden systém, a až později se jazyky v mysli dítěte od sebe oddělují (viz třífázový model oddělení jazykových systémů od Volterry a Taeschnera v podkapitole 2.2.1.). Druhá teorie však zastává názor, že již od počátku jsou jazyky v mysli dítěte odděleny, a míchání pouze dokládá to,

že jsou ještě neúplné a operují paralelně. Grosjean se nepřiklání ani k jedné z těchto teorií, jazyky jsou podle něj ve spojení, ale nemíchají se (Grosjean; 2010; s. 178–183).

Sekvenční bilingvismus je daleko častější než bilingvismus simultánní. Dítě v tomto případě typicky přichází do kontaktu s jedním jazykem doma a s druhým mimo domov, kupříkladu ve škole. V době, kdy si dítě začíná osvojovat druhý jazyk, už tedy jeden jazyk zná. Neplatí však teze, že čím dříve si dítě začne další jazyk osvojovat, tím lépe ho v budoucnu bude ovládat. Samotný věk totiž není na rozdíl od motivace a příležitostí až tak důležitou proměnnou (Grosjean; 2010; s. 184, 185).

Častou příčinou sekvenčního bilingvismu je imigrace rodiny. Rodiče se například přestěhují do jiného státu kvůli pracovním příležitostem, a dítě se musí této situaci přizpůsobit. Sekvenční bilingvismus však může být také důsledkem toho, že rodiče neovládají jazyk širší komunity. Dítě si tedy nejprve osvojí jazyk rodičů a až později, například s nástupem do mateřské nebo základní školy, si osvojí i jazyk druhý (Harding-Esch, Riley; 2008; s. 90, 91).

### **2.2.3. Dominance jazyka**

U bilingvních dětí lze často pozorovat projevy dominance v jednom z jazyků. Pokud si děti osvojují jazyky simultánně, může to být způsobeno například tím, že určité jazykové konstrukce jsou v jednom z jazyků snazší. Díky tomu si je dítě osvojí rychleji a vyvolává to dojem, že je dítě v tomto jazyce dominantní. Důležitou roli zaujímá také míra toho, jak moc je dítě s jazykem v kontaktu. Málokdy totiž dochází v obou jazycích ke stejné míře inputu<sup>3</sup> (Grosjean; 2010; s. 191, 192).

U jedinců, kteří si jazyky osvojují sekvenčně, je tento jev ještě výraznější, jelikož začínají s jedním jazykem. Mají pak tendenci při používání slabšího jazyka zjednodušovat či užívat jevy přítomné v dominantním jazyce (Grosjean; 2010; s. 192, 193).

Dominance v jazyce však není statickou záležitostí. Může se měnit například po přestěhování do jiného státu nebo i díky času strávenému s mluvčími nedominantního jazyka (Harding-Esch, Riley; 2008; s. 79, 80).

### **2.2.4. Přepínání kódů**

Přepínání kódů (code-switching) je označení pro jev, kdy mluvčí ve svém projevu střídá slova, slovní spojení i celé věty v několika jazycích (Pokrivčáková; 2014; s. 61).

---

<sup>3</sup> Jazykový input je označení pro různé verbální i neverbální stimuly, jež na dítě působí prostřednictvím jedinců, kteří dítě obklopují (Průcha; 2011; s. 29).

K přepínání kódů dochází pouze v situacích, kdy spolu komunikují bilingvní jedinci. Nejčastěji ho lidé používají, když si nemohou v daném jazyce vzpomenout na určitý výraz, nebo v něm tento výraz ani neexistuje. Velmi často také dochází k tzv. spouštěcímu mechanismu. Určité slovo je podobné v obou jazycích, což bilingvního člověka přiměje k tomu, že přejde do druhého jazyka (Harding-Esch, Riley; 2008; s. 84, 85).

Přepínání kódů je dále možné použít v situacích, kdy je někdo citován. Děti navíc často přepínají kódy, pokud chtějí s daným člověkem utužit vztah, nebo naopak chtějí z konverzace vyloučit někoho, kdo daným jazykem nemluví. Rodiče zase mohou přepnout kódy, když chtějí působit více autoritativně či dodat svému sdělení na vážnosti (Harding-Esch, Riley; 2008; s. 86).

### **2.2.5. Výchovné metody k rozvoji bilingvismu**

Existuje celkem pět způsobů, kterými je u dítěte možné rozvíjet bilingvismus. Tím nejznámějším je pravděpodobně tzv. metoda OPOL<sup>4</sup> (někdy také bývá označována jako Grammontovo pravidlo). Metoda spočívá v tom, že každý z rodičů mluví na dítě pouze jedním, často svým mateřským, jazykem. Je vhodná zejména pro první měsíce života dítěte, jelikož má tak možnost se seznámit se zvuky, slabikami a později i slovy v daném jazyce. Míra inputu od každého z rodičů však pravděpodobně nebude úplně stejná. Jeden z rodičů totiž zpravidla tráví s dítětem o něco více času než ten druhý. Metoda navíc začíná selhávat v období, kdy dítě začne trávit čas mimo domov, např. ve škole. Dostává se mu tak menšího inputu od minoritního jazyka, a postupně dochází k jeho upozadění. Z dlouhodobého hlediska se tedy nejedná o nejvhodnější metodu k udržení bilingvismu. Tuto metodu praktikuje i rodina z našeho výzkumu (podrobněji v kapitole 6.1.3.) (Grosjean; 2010; s. 206, 208, 209).

Druhou možností je používat jeden jazyk doma a druhý mimo domov. Ve většině případů je doma používán jazyk, se kterým dítě mimo domov nepřichází tolik do kontaktu. Je však třeba tento jazyk podpořit kromě běžného konverzace i dalšími aktivitami, např. sledováním televizních programů. Pokud rodiče udrží rovnováhu mezi jazyky i v průběhu dětství a dospívání, pak může být metoda použití jednoho jazyka doma a druhého mimo domov poměrně úspěšná. Tento jev je také často možné pozorovat u rodin imigrantů, které doma (případně v sousedství) mluví minoritním jazykem, ale v širší společnosti přechází na majoritní jazyk (Grosjean; 2010; s. 206, 207, 209).

---

<sup>4</sup> OPOL je zkratka z anglického one person – one language.

Pokud se rodiče rozhodnou pro třetí metodu, tak s dítětem nejdříve mluví jen jedním jazykem, většinou minoritním. Zhruba do věku čtyř až pěti let dítě nepřijde do kontaktu s žádným jiným jazykem. Teprve po tom, co má dítě v tomto jazyce pevné základy, mu je postupně představen druhý jazyk. Jelikož se ve většině případů jedná o majoritní jazyk, probíhá osvojení druhého jazyka velmi rychle. Úskalím metody ale je, jak zabránit tomu, aby dítě přišlo do kontaktu s druhým jazykem dříve, než rodiče zamýšlí (Grosjean; 2010; s. 207, 209).

Čtvrtou strategií je používat jazyky v závislosti na čase. Pro jeden jazyk může být kupříkladu vyhrazeno dopoledne a pro druhý odpoledne. Stejně tak může být jeden jazyk používán v jedné polovině týdne a další v druhé polovině týdne. V domácím prostředí je však poměrně složité takový režim udržet. Větší úspěšnost má tato metoda kupříkladu ve dvojjazyčných vzdělávacích programech (Grosjean; 2010; s. 207, 210).

Poslední metoda je do jisté míry využívána přirozeně. Nejsou při ní pevně stanovena pravidla pro použití jednotlivých jazyků. Jazyky se mění například na základě tématu konverzace, osoby nebo situace. Při této metodě ale získává ve většině případů majoritní jazyk dominantní postavení (Grosjean; 2010; s. 207, 210).

Nehledě na zvolenou metodu je důležité, aby rodiče zajistili, že dítě bude dostatečně vystaveno oběma jazykům. Dítě by nemělo s jazykem přicházet do kontaktu pouze pasivně, ale hlavně aktivně. V ideálním případě by navíc input neměl pocházet pouze od rodičů, ale i od širší rodiny nebo vrstevníků dítěte. Důležitým faktorem také je, zda má dítě možnost pravidelně mluvit s monolingvními mluvčími obou jazyků, jelikož se tak lépe naučí modifikovat svůj projev v závislosti na určité situaci (Grosjean; 2010; s. 210, 211).

### **2.3. Další faktory ovlivňující rozvoj bilingvismu**

Osvojení a udržení jazyka není ovlivněno pouze rodinným prostředím, ve kterém jedinec žije. Důležitou roli zaujímá také například škola či stát (Sherman; 2016; s. 203).

Stát může zavádět politické změny, které mají za cíl vytvořit moderní monolingvní zemi. Bilingvní subjekty tedy může potlačovat, jako tomu bylo například u španělských Židů v Turecku. V některých případech se naopak komunitám nemusí dostávat dostatečné informovanosti. Členové komunity nejsou informováni ohledně možností, jak obnovit jazyk, a ohledně pozitivních dopadů bilingvismu. Některé minoritní jazyky již kvůli tomu téměř vymizely (Sherman; 2016; s. 204, 205).

Jistý vliv má v tomto ohledu i tradiční postavení muže a ženy v rodině. Muž bývá vnímán jako živitel rodiny, případně „hlava“ rodiny. V některých případech se jeho jazykovým znalostem podřizuje i jazyková situace celé rodiny. Použití minoritního jazyka se kupříkladu odvíjí od otcovy znalosti tohoto jazyka. Některé rodiny zase volí metodu OPOL, ačkoli pro všechny členy rodiny kromě otce je taková situace nepřirozená, jelikož neradi mluví otcovým mateřským jazykem a není jim blízká ani jeho kultura. Roli zajisté hraje i širší rodina, např. rodiče partnera, a jejich případná podpora bilingvní výchovy. Tradiční představa o roli muže a ženy může mít vliv i na to, kolik času tráví dítě s otcem a kolik s matkou. Pokud otec pracuje mimo domov, pak mu pravděpodobně nezůstává tolik volného času. Matka je naproti tomu často stavěna do role pečovatelky a je to také většinou ona, kdo nastupuje na rodičovskou dovolenou. Již od narození dítěte má tedy možnost s ním trávit více času. To však ještě neznamená, že bude dítě matčin mateřský jazyk ovládat. Pokud je například matka imigrantem a nemá podporu od partnera ani jeho rodiny, může se rozhodnout, že bude raději s dítětem mluvit otcovým mateřským jazykem. Udržení jazyka je totiž málokdy pouze o zvládnutí jazyka, ale důležitá je spíše bilingvní socializace dětí. Kupříkladu mateřské jazyky imigrantů z Asie, Afriky či východní Evropy mohou být vnímány jako podřadné a na socioekonomické rovině si s některými jinými jazyky nikdy nebudou rovny (Sherman; 2016; s. 211, 212).

## **2.4. Důsledky bilingvismu**

S bilingvismem jsou spojovány různé druhy pozitivních i negativních důsledků, které mohou člověka ovlivnit. Tato podkapitola představuje několik takových možných důsledků.

### **2.4.1. Pozitivní důsledky**

Bilingvismus má pozitivní účinky na učení se novým kognitivním strategiím. Tyto účinky jsou patrně nejznatelnější na rovině gramatické a lexikálně-sémantické. Gramatika vyjadřuje, jak je uspořádán sled myšlenek, a sémantika zase vyjadřuje, jak se seskupují a rozlišují různé složky světa. Bilingvní jedinec má tedy k dispozici dva gramatické systémy a jeden rozšířený systém lexikální. Díky bilingvismu může mít navíc i lepší schopnosti v rámci fonologie a pragmatiky. Bilingvní lidé také používají v každém jazyce jiné pojmové ztvárnění, což může vést k obohacení jejich jazykového repertoáru (Ardila; 2012; s. 102, 103).

Dalším pozitivním důsledkem bilingvismu je lepší pochopení prvního jazyka. Osvojení druhého jazyka je metodou, jak můžeme pochopit, že jazyk je pouze konkrétním a specifickým způsobem organizace reality i našich osobních zkušeností. Není jediným

způsobem, jak konceptualizovat svět. Bilingvismus navíc rozvíjí metalingvistické a metakognitivní schopnosti (Ardila; 2012; s. 103).

Bilingvismus dále zvyšuje kognitivní ovládnání, jelikož je spojován s efektivnějším řízeným zpracováváním (Ardila; 2012; s. 103).

Bialystok a kol. (2004) také zaznamenaly, že bilingvismus může posilovat řídicí funkce a tím do určité míry zeslabovat kognitivní změny způsobené stárnutím a zpomalovat propuknutí demence. V pozdější studii Bialystok, Craik a Freedman (2007) zkoumali pacienty trpící demencí a zjistili, že u bilingvních pacientů se symptomy demence začaly objevovat o čtyři roky později než u pacientů monolingvních. Nemoc však poté postupovala u obou skupin stejnou rychlostí, takže bilingvismus pouze dokáže oddálit propuknutí nemoci (Ardila; 2012; s. 106, 107).

Verbální schopnosti bilingvních osob se odvíjí od úrovně, na které zvládají dané dva jazyky. Pokud jsou na nízké úrovni, pak se nejedná o významnou výhodu. Dokonce to může představovat spíš nevýhodu, pokud jsou oba jazyky aktivní. Pokud jsou však jazyky na vyšší úrovni, může bilingvismus pozitivně ovlivnit nejen verbální schopnosti, ale i poznávací schopnosti obecně (Ardila; 2012; s. 108).

#### **2.4.2. Negativní důsledky**

Negativní důsledky bývají spojovány s několika jevy. Mezi ně se řadí například problémy u dětí s jazykovými poruchami. Cheuk, Wong a Leung (2005) ve své studii porovnávali monolingvní a bilingvní děti s jazykovými poruchami i bez nich. Zjistili, že počet jazyků, kterým byly děti vystaveny, má vliv na porozumění i vyjadřování. Ačkoli bilingvismus nevyvolává jazykové poruchy, pro děti, které takovým poruchami již trpí, může být bilingvismus další zátěží, se kterou se musí vyrovnávat. Salameh, Hakansson a Nottelbladt (2004) se věnovali pouze bilingvním dětem, z nichž u poloviny byla zjištěna jazyková porucha, a u druhé ne. U obou skupin probíhal vývoj v očekávaném pořadí, u dětí s jazykovou poruchou byl ale v porovnání s monolingvními dětmi s jazykovou poruchou zpožděn. K odlišnému závěru dospěli Paradis a kol. (2003) ve studii, jež zkoumala bilingvní děti s jazykovou poruchou. Všechny byly vystaveny oběma jazykům od narození a žily v prostředí, kde se jazyky používaly ve stejné míře a žádný tak nebyl v minoritním postavení. U dětí bylo možné pozorovat problémy s oběma jazyky, avšak tyto problémy byly porovnatelné s problémy, které vykazovaly monolingvní děti s jazykovou poruchou. Pro tuto skupinu tedy bilingvismus nepředstavoval žádnou další zátěž (Ardila; 2012; s. 104, 105).



Bilingvismus bývá dále spojován se sníženou verbální plynulostí. Rosselli a kol. (2000) pozorovali ve své studii u monolingvních i bilingvních lidí v rámci verbální plynulosti podobné výkony. Jedinou výjimkou byla sémantická verbální plynulost, kde bilingvní jedinci dosahovali horších výsledků. K podobnému závěru dospěli i Gollan, Montoya a Werner (2002). Snížená verbální plynulost je pravděpodobně důsledkem toho, že bilingvní člověk musí vynaložit více času na rozhodnutí, jaký jazyk použít a jestli dané slovo do tohoto jazyka patří (Ardila; 2012; s. 105).

Dalším možným negativním důsledkem bilingvismu je interference mezi dvěma jazyky. Harding-Esch a Riley (2008; s. 52) interferenci definují jako odchylku kteréhokoli z jazyků objevující se v řeči bilingvních osob, která je důsledkem jejich znalosti více než jednoho jazyka. K interferenci může docházet na různých rovinách jazyka. V rovině fonetiky se může projevovat cizím přízvukem, v lexikální rovině zpravidla neschopností správně volit mezi příbuznými výrazy. Může však docházet i k interferenci gramatické, kdy jedinec kupříkladu používá slovosled dominantního jazyka. Podle Ardila (2012; s. 105, 109) pravděpodobnost interference roste, pokud jsou oba jazyky aktivní a pokud se jedná o blízké jazyky. Pokud je na denní bázi aktivně používán pouze jeden z jazyků, pak je pravděpodobnost interference minimální.

### **3. Mladší školní věk**

Práce se zaměřuje na děti v mladším školním věku, a proto následuje charakteristika tohoto období. Tato kapitola se věnuje zejména jazykovému a emočnímu vývoji, kterým dítě postupně prochází. Přehled se však primárně týká monolingvních dětí.

#### **3.1. Školní věk**

Nástup do školy je pro dítě klíčovým sociálním mezníkem. Dítě se musí sžít se svou novou rolí školáka, která zásadně ovlivní jeho další život. Musí se naučit plnit své povinnosti a jeho hlavním cílem je uspět a prosadit se svým výkonem. Dítě si tak má možnost potvrdit své kvality v různých sociálních skupinách, s čímž souvisí rozvoj různých kompetencí i osobnosti (Vágnerová; 2012; s. 254, 255).

Jako školní věk je označeno období, kdy dítě chodí do základní školy. Vágnerová toto období rozděluje na tři etapy. Raný školní věk je období od nástupu do školy (tzn. zhruba od 6 let) do 9 let. Dítě si během této doby musí zvyknout na změnu sociálního postavení, jež stimuluje další vývoj jeho osobnosti i různých schopností a dovedností, a naučí se číst, psát a počítat. Následuje střední školní věk, který trvá do nástupu na 2. stupeň základní školy nebo nižší stupeň střední školy (od 9 do 11–12 let). Dítě v tomto období prochází dílčími změnami, které jsou určitou přípravou na fázi dospívání. Ve škole i mezi vrstevníky získává svou pozici, která ovlivňuje jeho další rozvoj i budoucí sociální postavení. Poslední etapou je starší školní věk, který je završen přibližně v 15 letech ukončením povinné školní docházky. Z biologického hlediska se jedná o první fázi dospívání (Vágnerová; 2012; s. 255, 256).

Obě děti z našeho výzkumu jsou v mladším školním věku. Jedno z dětí je v raném školním věku (8 let) a druhé je ve středním školním věku (11 let). Podrobněji je situace popsána v kapitole 6.1.

#### **3.2. Vývoj jazykových kompetencí**

Při nástupu do školy je obvykle dítě vybaveno potřebnými jazykovými dovednostmi i dostatečným lexikem a umí oboje používat. Je schopné běžně verbálně komunikovat a stejně tak rozumí sdělení jiné osoby. Pod vlivem školní docházky dochází mezi 6 a 11 lety věku k dalšímu rozvoji jazykových schopností. (Vágnerová; 2012; s. 296).

##### **3.2.1. Vývoj sémantické složky (zejména lexikální sémantiky a lexika)**

Lexikum je obohacováno vlivem různých sociálních skupin, které dítě obklopují. Dítě si však většinou zafixuje pouze výrazy, které mu jsou nějakým způsobem užitečné (může se díky nim např. vyjadřovat nebo naopak porozumět ostatním lidem). Díky školní docházce si

dítě zároveň v tomto období rozšiřuje znalosti o významu slova: „*V rámci výuky se děti učí chápat jejich rozdílnost, podobnost i totožnost významu, hledat synonyma, vysvětlit význam mnohoznačných slov, rozlišovat slova, která stejně znějí, ale mají jiný význam, tzv. homonyma.*“<sup>5</sup> (Vágnerová; 2012; s. 297).

Vágnerová (2012; s. 297, 298) do svého shrnutí o vývoji sémantické složky zahrnuje i základy morfematiky. Tyto základy dítě poznává v rámci výuky a naučí se díky nim rozlišovat základ slova od předpon a přípon. S touto dovedností ale mají někteří mladší školáci problém. Dokonce někdy ještě nejsou schopni správně rozpoznat hranice jednotlivých slov. Pomalu se však již ve škole začínají seznamovat se slovními druhy a s tím, jak se užívají.

Díky vývoji kognitivních procesů se u dítěte mění způsob, jakým uvažuje o slovech. Častěji slova charakterizuje pomocí nadřazené kategorie nebo prostřednictvím analogie. Nicméně pro malé školáky může být i tak někdy obtížné porozumět sdělení jiné osoby. Mají totiž tendenci je chápat doslovně a porozumět přenesenému významu jim může dělat potíže (Vágnerová; 2012; s. 298).

V tomto období se dále vytváří metalingvistické vědomí. Dítě získává vědomosti a schopnosti uvažovat o jazyku. Předpokladem k jejich rozvoji v rámci školy jsou však dobré jazykové znalosti získané v předškolním věku (Vágnerová; 2012; s. 298).

### **3.2.2. Vývoj syntaktické složky**

Ve většině případů mluví mladší školáci gramaticky správně, avšak jejich znalost gramatiky je převážně neuvědomělá. Vědomě uplatňovat gramatická pravidla je obvykle dítě schopné až na konci středního školního věku. Ke vzájemnému porozumění mezi komunikačními partnery je však správné použití gramatických pravidel klíčové. Ještě na začátku školní docházky může být pro dítě problematické porozumět konstrukci věty a pochopit význam užitého slovesa. Tento problém však většinou mizí vlivem prvních dvou let školní docházky (Vágnerová; 2012; s. 299).

Během výuky se děti dále naučí porozumět logice větné stavby, tj. odlišit základ věty a zjistit, jakým způsobem ji je možné rozvinout. Velmi důležité je také pochopení pravidel shody podmětu s přísudkem. Pro mladší školáky je častou problematickou oblastí použití spojek v souvětí. V běžné mluvené komunikaci totiž souvětí příliš často neuvžívají a ve škole

---

<sup>5</sup> Vágnerová, Marie: Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2. vyd., Praha: Karolinum, 2012, s. 297.

se spojky učí používat na modelových větách, které často neodpovídají běžnému vyjadřování (Vágnerová; 2012; s. 299).

### 3.2.3. Vývoj čtení

Když se dítě ve škole učí číst, prochází obvykle procesem sestávajícím z několika fází. Začíná se u písmen, jež jsou postupně spojována do složitějších celků. Dítě si nejprve musí osvojit tvary jednotlivých písmen a čím se od sebe odlišují. Je běžné, že si školáci zpočátku pletou jinak orientovaná tvarově podobná písmena (b a d) nebo písmena s jiným počtem dílčích detailů (m a n). Nakonec si dítě vytvoří tvarovou konstantu písmen, tzn. zafixuje si jejich podstatné znaky. Tvary písmen si pak musí propojit se zvukovou podobou, která se však může v různých kontextech lišit, což může být pro dítě matoucí. Po tom, co už dítě umí písmena, se je učí kombinovat a skládat z nich slabiky a slova. Dítě si musí uvědomit, že každé písmeno má ve slově své místo, a proto nelze pořadí písmen libovolně měnit. Nakonec se dítě dostane až k celé větě. Ta vždy nese nějakou informaci a i v ní má každé slovo své pevně dané místo (Vágnerová; 2012; s. 301).

Vývoj čtenářských dovedností, které dítě získalo ve škole, se dělí na dvě základní fáze. Na konci 1. třídy školáci čtou bez porozumění, tzn. kladou důraz na formální stránku. Dítě je plně zaměřeno na čtení jako takové, ale obsah mu často uniká. Teprve po tom, co dítě zná tvarovou podobu obvyklých slov, se může soustředit na obsah sdělení (Vágnerová; 2012; s. 301, 302).

Určitou přechodnou fází je čtení s porozuměním jednotlivým slovům. Školák se nejprve zaměřuje na jednotlivá slova, a až pak se dostává k porozumění větším celkům. Konečným cílem je dosáhnout takové úrovně čtenářských dovedností, aby bylo možné se soustředit pouze na obsah textu. Této úrovně dítě obvykle dosáhne na konci 2., případně ve 3. ročníku (Vágnerová; 2012; s. 302).

Čtení s porozuměním má několik klíčových podmínek: „*Čtení s porozuměním vyžaduje schopnost snadno identifikovat jednotlivá slova, chápat jejich význam a uvědomovat si, která slova k sobě patří a dávají dohromady určitý smysl.*“<sup>6</sup> Dítě také musí brát v úvahu kontext věty, který je založen na vzájemném vztahu jejích jednotlivých částí. Porozumění textu se však odvíjí také od způsobu interpretace. Pro mladší školáky právě toto často představuje problém, jelikož ulpívají na dílčích informacích a nedokážou zachytit podstatu celého textu (Vágnerová; 2012; s. 302).

---

<sup>6</sup> Vágnerová, Marie: Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2. vyd., Praha: Karolinum, 2012, s. 302.

### 3.2.4. Vývoj psaní

Vývoj písemného způsobu vyjadřování, probíhajícího během školní docházky, je možné rozdělit na dvě části. V první části musí dítě zvládnout grafomotoriku psaní. Nejprve se snaží napodobit tvary jednotlivých písmen, jež později spojuje do slabik a slov. Soustředí se výhradně na formu grafického zápisu a obsah opisovaného nebo diktovaného textu upozaďuje. Této úrovni školák obvykle dosáhne na konci 1. třídy. U některých mladších školáků se mohou objevit problémy se sluchovou analýzou a diferenciací, například se jedná o děti, které jsou zvyklé na určitý typ nářečí a spisovná čeština jim není tak blízká. Ještě ve 2. třídě tedy někteří školáci občas píšou foneticky nebo některá písmena vynechávají (Vágnerová; 2012; s. 303, 304).

Ve chvíli, kdy si dítě zafixuje techniku psaní, se již může soustředit na obsah. Opět se postupuje od písmen přes slabiky ke slovům a nakonec větám. V těch se však často objevují chyby, přijatelným způsobem se písemně dítě začne vyjadřovat až ve 3. třídě (Vágnerová; 2012; s. 304).

### 3.3. Emoční vývoj

Emočnímu vývoji obecně se podrobně věnuje kapitola 5.2., tato kapitola se zaměřuje pouze na období mladšího školního věku a na změny v oblasti emocí, kterými dítě prochází.

V tomto období dochází ke zrání centrální nervové soustavy, díky čemuž se zvyšuje emoční stabilita a odolnost vůči zátěži. Děti se projevují optimisticky a emočně vyrovnaně, případné výkyvy mají obvykle jasnou příčinu. Rozvojem prochází i emoční inteligence, což dítěti umožňuje se snáze orientovat v emocích sebe i u jiných lidí, a také s nimi lépe zacházet. Zároveň dochází k lepšímu propojení mezi emočním hodnocením a racionálním uvažováním, tzn. že dítě na svoje emoční prožitky nahlíží více logicky, ale zohledňuje i své úvahy a přání (Vágnerová; 2012; s. 305, 306).

U školáků se vylepšuje schopnost rozpoznávat a chápat emoce dalších lidí. Dále se rozvíjí i schopnost empatie, tj. vcítění se do pocitů někoho jiného, které může vést ke změně vlastních prožitků. Je však důležité se nenechat ovlivnit negativními emocemi jiných lidí. Z tohoto důvodu také dítě získává schopnost ovládat vlastní emoce (Vágnerová; 2012; s. 306, 307).

Ve školním věku se u dětí začínají poprvé objevovat pocity úlevy a zklamání či lítosti. Stejně tak dochází k rozvoji sebehodnotících emocí, například viny, zahanbení nebo hrdoosti. Rozvoj těchto emocí souvisí se srovnáním sebe sama s vrstevníky ve škole i s hodnocením

od dospělých a vrstevníků. Potřeba tohoto hodnocení pak dále vede k rozvoji rušivých nebo neimponujících emocí, jako je například zlost, strach a úzkost (Vágnerová; 2012; s. 307–309).

Školáci již dovedou své emoce ovládat, a dokonce je i předstírat, pokud to je potřeba. Na rozdíl od předškoláků nedávají emoce tak otevřeně najevo, jelikož si uvědomují, že některé situace vyžadují jejich potlačení. Jsou tedy schopni se chovat společensky vyžadovaným způsobem. Schopnost ovládat své emoce se však u dětí vyvíjí postupně, kupříkladu zlost dovedou zvládat již osmileté děti, ale potlačení strachu nebo smutku jsou děti schopné až déle (Vágnerová; 2012; s. 309).

Emoční regulace se projevuje zejména ve vztahu s vrstevníky. Díky interakci s vrstevníky získává dítě cenné zkušenosti, v dětské skupině totiž platí pro vyjadřování určitá pravidla, která se dítě musí naučit dodržovat. Musí se naučit potlačovat vztek, škodolibost a závist, stejně tak jako strach nebo úzkost. Školáci totiž upřednostňují dobře naladěné vrstevníky, s nimiž je zábava (Vágnerová; 2012; s. 310).

## 4. Jazykový management

Jazykový management je každodenní záležitostí jak pro bilingvního, tak i pro monolingvního člověka. Bilingvní jedinec se musí pravidelně rozhodovat, který jazyk použije například v závislosti na tom, v jakém prostředí se pohybuje nebo s kým komunikuje. Tato kapitola stručně definuje jazykový management a jeho souvislost s jazykovým plánováním a jazykovou politikou a objasňuje jednoduchý a organizovaný jazykový management.

### 4.1. Definice jazykového managementu

K definici jazykového managementu je možné použít dvě hlediska. Může se jednat o aktivitu zaměřenou na sám jazyk nebo komunikaci, konkrétně na některé jejich aspekty. Z jiného hlediska se pak může jednat o správu (spravování) jazyka a promluv (komunikace). Správcem jazyka může být jak instituce, tak i každý jednotlivý mluvčí, tedy každý komunikující jedinec. Centrálním tématem teorie jazykového managementu je dynamika mezi tím, jak spravují své jazyky a komunikaci jednotlivci a jak instituce (Nekvapil, Sherman; 2014; s. 245).

Základy teorie jazykového managementu jsou spojeny především s aktivitou Jiřího V. Neustupného a Björna Jernudda na australské Monašově univerzitě v 60. letech 20. století. Oba zde působili několik let a ve spolupráci pokračovali i po odchodu na jiné univerzity. Jernudd navázal na činnost J. Fishmana a měl tak možnost se přímo zapojit do rozvíjejícího se výzkumu jazykového plánování. Neustupný si naopak od raných teorií jazykového plánování uchoval odstup a inspiroval se spíše u Pražské školy (zejména pojem normy). Samotný pojem jazykový management však poprvé uvedli až ve společné studii z roku 1987 (Nekvapil, Sherman; 2014; s. 246).

### 4.2. Jazykový management a jazykové plánování

TJM vznikla na základech jazykového plánování. To se v sociolingvistice začalo vyvíjet v 60. letech 20. století v USA. Mezi jeho podněcovatele patřil kupříkladu Ch. Ferguson, E. Haugen a J. Fishman (Neustupný; 2002; s. 429, 432).

Jazykové plánování zahrnuje aktivity zaměřené na modifikaci nebo stabilizaci jazykového chování společnosti, případně určitého méně komplexního sociálního útvaru. Nejčastěji se vymezují dvě dimenze sociálního plánování: statusové plánování a korpusové plánování. Statusové plánování se věnuje určení variety jazyka ve vztahu k jiným jazykům nebo varietám. Hlavní otázkou je, který jazyk bude pro určitý účel vybrán a jak bude tento

jazyk implementován ve společnosti. Korpusové plánování se zaměřuje již na samotnou podobu jazyka, např. na pravopis, výslovnost, změny ve struktuře jazyka, rozšiřování lexika či rozvoj stylů (Nekvapil; Jazykové plánování; 2017).

Společensky relevantními plánovacími aktivitami se mohou zabývat státní i nadstátní instituce, vzdělávací instituce, nevládní organizace, ekonomické subjekty i vlivní jedinci. Cílem takových aktivit může být například standardizace jazyka, jazyková reforma, propagace a rozšiřování jazyka, ochrana jazyka, terminologická unifikace či zjednodušení komunikace mezi mluvčími s různými mateřskými jazyky (Nekvapil; Jazykové plánování; 2017).

Podle Nekvapila (Jazykový management; 2017) je teorie jazykového managementu obecnou teorií, která nezasahuje pouze lingvistiku, ale i sociokulturní dimenzi. Klasické jazykové plánování, stejně jako pozdější přístupy k plánování jazyka, vyzdvihuje úlohu makrosociální úrovně a konkrétní jazykové chování mluvčího spíše jen předpokládá. Teorie jazykového managementu k této problematice přistupuje opačně a zdůrazňuje aktivitu mluvčího. TJM dále na rozdíl od jazykového plánování poukazuje na to, že ne všechny problémy mají řešení, přestože u většiny problému řešení najít lze (Neustupný; 2002; s. 436).

### **4.3. Jazyková politika a jazykové plánování**

V rámci JPJP je teorie jazykového managementu jedním z možných přístupů. Výzkumná oblast JPJP je ale v současné době značně rozrůzněná a vyčlenit základní postupy je kvůli tomu obtížné. Baldauf například rozlišuje přístup klasický, jazykověmanagementový, doménový a kritický (Nekvapil, Sherman; 2014; s. 246).

Klasický přístup vychází z jazykového plánování 60. a 70. let 20. století. K tomuto přístupu se hlásí i sám Baldauf. Jazykověmanagementový přístup iniciovali Neustupný s Jernuddem. Navíc vnesli do tehdejší teorie jazykového plánování několik inovací, např. analýzu konkrétních inovací nebo zaměření na studium rozdílných zájmů aktérů jazykového plánování. Pro doménový přístup je určující pojem univerzálně chápané domény a jeho představitelem je B. Spolsky. Kritický přístup ukazuje společenské nerovnosti spojené s JPJP. V protikladu k neutrálním teoriím 60. a 70. let klade do centra pozornosti otázky moci, společenského zápasu, kolonizace, hegemonie, ideologie a rezistence (Nekvapil, Sherman; 2014; s. 246, 247).



#### 4.4. Jednoduchý a organizovaný management

Jazykový management může být vymezen velmi široce jako jakákoli aktivita zaměřená na sám jazyk nebo komunikaci. Konatelem této aktivity může být jak instituce, např. ministerstvo školství rozhodující o zavedení cizího jazyka, tak i jednotlivec, který např. změní varietu jazyka, protože mu adresát nerozumí. V případě instituce se jedná o organizovaný management a v případě jednotlivce o management jednoduchý. Jednoduchý management se týká i rodiny z našeho výzkumu, viz kapitola 6 (Nekvapil, Sherman; 2014; s. 248, 249).

Jednoduchý management lze popsat jako proces rozčleněný do několika fází. Nejprve se v komunikační situaci objeví určitá odchylka od normy. Neustupný (2002; s. 436, 437) zdůrazňuje, že tuto odchylku však nelze jednoznačně definovat, jelikož normy jsou variabilní a dynamické a liší se v závislosti na charakteru konkrétní situace. Jedinec poté ve své promluvě nebo v promluvě svého komunikačního partnera odchylku zaznamená. Povšimnutí nemusí být vždy zcela vědomé a může být vyjádřeno i prostřednictvím neverbálních signálů. Proces jazykového managementu může nyní přestat, nebo může pokračovat další fází: mluvčí jev, kterého si všiml, nějak hodnotí. Pokud je jev hodnocen negativně, pak ho TJM chápe jako neadekvátní. Pokud ho mluvčí navíc neumí odstranit, je chápán jako problematický. I teď může proces skončit, nebo pokračovat: mluvčí může přemýšlet o plánu úpravy. Následně je možné opět skončit, nebo mluvčí může svůj vymyšlený plán realizovat, tedy použít ho v hovoru. Poté mohou mluvčí pokračovat v konverzaci, aniž věnují pozornost mluvě své nebo svých komunikačních partnerů, ale někdo si také může všimnout realizovaného plánu úpravy a může na něj reagovat. Z toho vyplývá, že management může probíhat cyklicky (Nekvapil, Sherman; 2014; s. 249).

Organizovaný management se v některých ohledech shoduje s managementem jednoduchým. Jeho základní rysy však vyplývají z toho, že se nevztahuje k jedné konkrétní interakci, ale k řadě takových interakcí. Managementové akty jsou tedy transinterakční. Mezi jeho další charakteristické znaky patří průběh managementu v sociální síti nebo instituci, komunikace týkající se samotného managementu, vyšší míra a explicitnější uplatnění rozličných teorií a ideologií a soustředění se nejen na komunikaci, ale i na jazykový systém (Nekvapil, Sherman; 2014; s. 249).

Odborníci na teorii jazykového managementu se zajímají o vztah mezi jednoduchým a organizovaným managementem a tato perspektiva odlišuje TJM od jiných přístupů v JPJP (Nekvapil, Sherman; 2014; s. 249).

## 5. Emoce

Cílem této práce je zaznamenat vliv emocí na jazykový projev. Nejprve je tedy třeba si emoce definovat. Kapitola dále popisuje vývoj emočního života a způsoby, kterými lze emoce klasifikovat. Nakonec je zmíněna i emoční komunikace v rodině.

### 5.1. Definice pojmu emoce

Definovat emoce je velice obtížné, dokonce ani odborníci se na vymezení tohoto pojmu zatím úplně neshodli. Šimek (1995; s. 127–129) tedy navrhuje definici vytvořit na základě toho, jaké mají emoce funkce. Pomocí emocí dochází ke zhodnocení situací a činností, např. pokud jedinec dospěje ke zjištění, že úkol nelze splnit, dostaví se zklamání a rezignace. Zároveň emoce mohou být impulsem k určité činnosti, případně ji mohou vystupňovat, nebo jí naopak zabránit. Třetí funkcí je iniciace přípravy organismu na určitou činnost. Zejména u člověka je pak významná i funkce prožitku. Ta informuje vědomí o tom, jak byla určitá situace zhodnocena, a jaká činnost nebo její změna je emocemi doporučena. Člověk následně toto doporučení může, ale nemusí poslechnout.

Nakonečný popisuje emoce takto: „*Emoce jsou fenomenálně specifické a komplexní psychické jevy hodnocení situace či stimulace.*“<sup>7</sup> Mají podle něj tři komponenty: zážitkovou, behaviorální a somatickou. Nejdůležitější je komponenta citová, jelikož se ustanovuje v jednotě s poznáváním významu (Nakonečný; 2000; s. 12, 16)

Emoční mechanismy jsou nenahraditelné především v situacích, kdy člověk nemá dostatek času na promyšlení své reakce, a musí se rychle rozhodnout. V takových situacích dochází ke zhodnocení na základě dřívějších zkušeností, které jsou uloženy v paměti. Informace o výsledku takového zhodnocení jsou k dispozici prakticky okamžitě (Šimek; 1995; s. 130).

### 5.2. Vývoj emočního života

Na základě svých zkušeností vytvořil psychiatr E. Erickson schéma popisující vývoj emočně-pudového života člověka. Během prvního období, jež trvá od narození do 18 měsíců, je pro dítě nejpodstatnější vztah s matkou. Z tohoto vztahu si dítě získává tzv. základní důvěru: přesvědčení, že vše je v základě dobré. Matka přichází vždy, když je třeba, a zároveň dává dítěti pocit, že je v pořádku takové, jaké je. Základní důvěra se ale netýká pouze vnitřní důvěry, ale i důvěry ve vnější svět. Nelze však konkrétně určit, co dítě v tomto období

---

<sup>7</sup> Nakonečný, Milan: Emoce. Praha: Academia, 2000, s. 16.

prožívá, jelikož to zatím neumí sdělit. Dítě dává najevo svou libost a nelibost (příp. pocity příjemna a nepříjemna), ale samo není schopné rozpoznat, co mu chybí. Teprve v 8. měsíci začíná rozlišovat sebe od svého okolí a objevuje trvalost předmětů, které existují nezávisle na něm (Šimek; 1995; s. 41, 42).

Ve druhém a třetím roce života dítě pokračuje v rozlišování sebe samého od okolí a učí se zacházet samo se sebou i s dalšími lidmi a předměty. Poprvé zažívá, že se něco nedaří a že je třeba se více snažit. Dále se začíná formovat i jeho osobnost. S tím souvisí agrese a zlost, které se začínají objevovat stále častěji. Zároveň však dítě v tomto období začíná pociťovat i strach. Původcem strachu je buď neznámo, anebo tzv. projekce, kdy je dítě přesvědčeno, že druzí prožívají stejné emoce jako ono samo. Pokud se například dítě zlobí na rodiče, protože mu něco zakázali, pak si myslí, že i rodiče se zlobí na něj. Jelikož jsou dospělí silnější, dítě dostává strach. Nejdůležitějším úkolem tohoto období je ale vybudování pevného pocitu autonomie: „*Autonomie znamená vědomí odlišenosti sebe od okolí, uspokojení z vytvořených základních schémat zacházení sama se sebou i s věcmi a lidmi okolo.*“<sup>8</sup> Pokud tento úkol není splněn, pak se objevuje stud, který souvisí s hodnocením sebe sama i druhými lidmi (Šimek; 1995; s. 42–45).

Pro třetí období (třetí až šestý rok věku) je charakteristický vznik iniciativy. Dítě se v tomto období učí stavět si různé cíle, a následně se je snaží splnit. Kolem čtvrtého a pátého roku si jedinec začíná všimnout, že získat přízeň pro něj důležitých osob se snaží i někdo jiný než pouze on sám. Na těchto základech vzniká dětská soupeřivost a žárlivost. Dítě soupeří o největší přízeň, ale nikdy tohoto stavu nebude schopné dosáhnout. Nově se také musí vypořádávat s ambivalentními (protichůdnými) pocity vůči určité osobě nebo předmětu. Se zvládnutím ambivalence dítěti pomáhá schopnost střídat pocity bez výčitek a vědomí, že žádný pocit není trvalý. Mezi hlavní projevy selhání v tomto období patří rezignace, ztráta iniciativy a zejména pak pocit viny. Ten pravděpodobně souvisí s tzv. zvnitřněním, kdy dítě přejímá názory a postoje dospělých. Tímto způsobem tedy přebírá i rodičovské zákazy a příkazy. S koncem třetího období končí také období budování základů emočních postojů, jež trvá v prvních pěti až šesti letech života (Šimek; 1995; s. 45–49).

Čtvrtému období se již podrobněji věnovala kapitola 3. 3., a proto zde následuje pouze stručné shrnutí. Během čtvrtého období jedinec prochází rozumovým rozvojem a učí se nejrůznější dovednosti. Dítě se už dokáže déle soustředit a je schopné spolupracovat s dalšími

---

<sup>8</sup> Šimek, Jiří: *Lidské pudy a emoce*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995, s. 44.

lidmi. Prochází ale také procesem srovnávání se se svými vrstevníky, který slouží jako měřítko úspěchu. Pokud dítě nedosáhne dostatečné míry úspěchu, rozvíjí se u něj pocity nedostačivosti a méněcennosti (Šimek; 1995; s. 54–56).

V pubertě se již dítě svými rozumovými schopnostmi podobá dospělému člověku. Začínají mu fungovat pohlavní žlázy, což vede k emoční a pudové nerovnováze. Poprvé si také tvoří vlastní schémata vidění světa, která často naráží na to, co do té doby dítě považovalo za správné. Hlavním cílem puberty je získání pocitu identity, tzn. vyřešení otázky kdo jsem, co umím a kam patřím. Častým jevem je v tomto období zlost pramenící především z nejistoty v otázce identity. Pokud se rodiče snaží v dítěti tuto agresi potlačit, mohou v něm vyvolat pocity úzkosti, což může vést k blokaci pubertálního procesu a jeho propuknutí v pozdějším období (Šimek; 1995; s. 56–61).

Pro období adolescence je charakteristické, že se člověk učí navazovat dospělé rovnoprávné vztahy. Tyto vztahy člověku přináší uspokojení, ale také řadu frustrací. Při budování intimních vztahů pak mladý dospělý využívá většinu dovedností, které se do té doby musel naučit (Šimek; 1995; s. 65–67).

### **5.3. Rozdělení emocí**

Podle Šimka (1995; s. 132, 133), je nejzákladnější rozdělení emocí na kladné a záporné: kladné signalizují úspěch v určité činnosti a záporné naopak neúspěch. Lze je však dělit také na emoce aktivizující a tlumící/ochromující. V některých případech se objevuje i dělení na vyšší a nižší, přičemž vyšší prožitky souvisí se společenskými hodnotami a nižší jsou reakcí na uspokojení potřeb jedince. Náhlá a prudká emoce bývá označována jako afekt, déle trvající emoce zase jako nálada. Pokud emoční vyladění trvá ještě déle, není to již nálada, ale cit. Ten může nabývat různé intenzity, silný cit je pak označován jako vášeň. V Nakonečného pojetí (2000; s. 63) se však tato klasifikace mírně liší. City jsou krátkodobého charakteru s různou intenzitou, nálady jsou naopak dlouhotrvající s různou intenzitou. V případě afektu se jedná o krátkodobý prudký cit s velkou intenzitou. Vášeň pak definuje jako dlouhodobý silný citový vztah k určitému objektu nebo činnosti.

Emoční zhodnocení je někdy jednoznačné, avšak častěji bývá víceznačné. Jelikož jsou emoce v základu buď pozitivní, anebo negativní, označujeme tento jev jako emoční ambivalenci (Šimek; 1995; s. 134, 135).

Každý člověk vykazuje tendenci reagovat opakovaně podobným způsobem. Takovému sklonu reagovat určitým směrem se říká temperament. Již staří Řekové rozdělili lidi podle

temperamentu na čtyři skupiny: choleric, sangvinik, flegmatik a melancholik. Toto rozdělení mělo být důsledkem převahy jedné ze čtyř základních šťáv. O několik století později použil I. P. Pavlov podobnou typologii, avšak rozlišoval nervové soustavy na základě síly, vyrovnanosti a pohyblivosti. Stejně tak H. J. Eysenck zůstal o rozlišení na čtyři temperameny. K jejich popsání ale použil dvě dimenze: jednu pohybující se od introverta k extrovertovi a druhou pohybující se od stability k labilitě (Šimek; 1995; s. 136, 137).

#### **5.4. Emoce a komunikace v rodině**

Rodina je emočním útočištěm před vnějším světem. Stejně tak je však někdy zdrojem negativních emocí, které ovlivňují vztahy mezi rodinnými příslušníky. Členové rodiny pro sebe navzájem mohou být původci různých emocí. Každý projev emocí u jednotlivce má potom vliv i na zbytek rodiny (Fitness, Duffield; 2004; s. 473).

##### **5.4.1. Informační funkce komunikace emocí**

Již v roce 1872 Charles Darwin zveřejnil svůj popis původu a funkcí lidských emocionálních projevů. Předpokládal, že mnoho obličejových a tělesných reakcí je vrozených a že tyto reakce jsou důležitou složkou komunikace. Později tuto tezi rozvinuli další vědci (např. Andersen a Guerrero, 1998; Oatley a Jenkins, 1996), podle nichž se člověk rodí s pevně danými emočními systémy, které plní klíčové funkce při přežití. Primární funkcí emocí je tedy funkce informační. Konkrétně nám emoce podávají zprávu o stavu našich potřeb a cílů. Kupříkladu strach nás informuje o nebezpečí a mobilizuje nás k útěku. Emoce však informují také ostatní o tom, co je pro nás důležité (např. v případě nemluvněte, které je plně závislé na péči druhých). I po zbytek života dochází k vyjadřování a sdílení emocí, čímž se posilují sociální vazby (Fitness, Duffield; 2004; s. 474).

Tendence uspokojovat potřeby ostatních se častěji objevuje v kruhu rodiny a přátel, stejně tak jako vůle projevit své vlastní potřeby. To znamená, že emoce jsou častěji vyjadřovány v prostředí blízkých osob než pouze známých a cizinců. Projevy emocí jsou dokonce jedním z klíčových rysů rodiny. Dalším důležitým rysem souvisejícím s emocemi jsou pak vzájemné behaviorální závislosti, jež se vyvíjí mezi rodinnými příslušníky. Některé tyto závislosti jsou explicitní (např. dítě se spoléhá s odvozem do školy na rodiče), jiné pak implicitní a vyžadují dodržování určitých pravidel (např. rodiče očekávají od svých dětí lásku a respekt). Pokud jsou tato pravidla porušena, mohou být vyvolány negativní emoce. Stejně tak ale může dojít k překonání očekávání, což může naopak vyvolat emoce pozitivní (Fitness, Duffield; 2004; s. 474, 475).

### **5.4.2. Socializace emocí**

S vývojem motorických a jazykových schopností dítěte tráví rodiče stále více času snahou naučit své dítě pravidla emočního projevu, jež jsou v souladu s rodinným pozadím i širší kulturou. Gottman, Katz a Hooven (1996) identifikovali dvě základní strategie týkající se zvládnání emocí a mluvení o emocích: emoční výchovu a odmítání. Emoční výchova pokládá pocity členů rodiny za platné a důležité. Rodiče s touto strategií seznamují děti s příčinami i následky různých emocí a pomáhají jim zvládat obtížné emoce. Strategie odmítání naopak považuje negativní emoce za nebezpečné nebo nevýznamné. Rodiče se tedy pokouší tyto emoce co nejrychleji měnit, případně je i trestají (Fitness, Duffield; 2004; s. 479, 480).

Významný vliv na socializaci emocí má také pohlaví. Matky obvykle mluví o emocích více se svými dcerami než se syny. Dívky pak častěji dokážou hovořit o emocích i iniciovat diskuse související s emocemi. Je u nich podporováno pečující a citlivé chování, čímž mají pravděpodobně být připravovány na budoucí roli matky. Chlapci jsou naopak vychovávaní k větší průbojnosti, spíše než k vyjadřování svých pocitů. Obvykle bývají odměňováni za dominantní chování, průbojnější chlapci navíc bývají hodnoceni jako sympatičtější (Fitness, Duffield; 2004; s. 480, 481).

Určitou roli má při socializaci emocí i kultura. V různých subkulturách platí v oblasti emocí různá pravidla. Kupříkladu Miller a Sperry (1987) ve své studii zjistily, že matky pocházející z dělnické třídy u svých dcer více podporují hněv, jelikož motivuje dívky k vlastní obraně. V tzv. kolektivistických kulturách (např. Japonsko, Čína, Korea), které vyzdvihují rodinnou harmonii a potlačují potřeby jedince, jsou odsuzovány veřejné projevy hněvu. Na druhou stranu v individualistických kulturách, jako je Severní Amerika, je takové chování podporováno v zájmu uspokojení individuálních potřeb a cílů (Fitness, Duffield; 2004; s. 481).

### **5.4.3. Komunikace emocí v rodině**

Každý člen rodiny je ovlivněn tím, co se děje s dalšími členy rodiny, což má důsledky na komunikaci uvnitř rodiny. Vztahy uvnitř rodiny například umožňují emoční souhlasnost, tj. prožívání stejné emoce ve stejný čas. V takové situaci jsou potřeby i cíle členů rodiny spojeny a sdílené pozitivní emoce vedou k pocitu soudržnosti a blízkosti. Sdílení emocí se však může týkat i emocí negativních, např. sklíčenosti. Ta se může přenést na partnera, a nakonec může mít negativní účinek i na děti. Deprimovaní rodiče obvykle nevěnují dětem tolik pozornosti a vzájemná komunikace je pro ně problematická. Takové děti pak často

vykazují problémy s chováním, které sklíčenost rodičů dále zhoršují (Fitness, Duffield; 2004; s. 482).

## 6. Případová studie

Případová studie je metodou, která se uplatňuje zejména v kvalitativním výzkumu: „*Hlubkový, detailní popis (sociálního) fenoménu, a proto je jí užíváno především v sociálněvědních oborech (pedagogika, speciální pedagogika, sociální práce a další).*“<sup>9</sup> Případová studie staví do popředí především exploraci a deskripci, vysvětlení je až druhotné (Chrastina; 2019; s. 16, 17).

### 6.1. Charakteristika rodiny

Výzkum probíhal v roce 2023 v bilingvní rodině žijící v USA. Tato rodina byla vybrána na základě ochoty zúčastnit se výzkumu. Rodiče byli informováni o průběhu výzkumu a byl podepsán informovaný souhlas s použitím nahrávek. Nahrávání mluveného projevu dětí probíhalo v domácím prostředí a prováděla ho rodina bez přítomnosti výzkumníka. Následně ještě proběhl polostrukturovaný rozhovor s českým rodičem prostřednictvím platformy Zoom, který byl také nahráván a přepsán. Informace získané v rozhovoru následně posloužily k vypracování charakteristiky rodiny.

Rodina se skládá z matky, otce a dvou dětí (chlapce a dívky). Chlapec je 11 let a dívka je 8 let, obě děti jsou tedy mladšího školního věku. Toto období bylo zvoleno proto, že dítě je v tomto věku již gramotné (umí číst a psát) a zároveň dokáže projevoval širokou škálu emocí a je schopné s nimi do jisté míry pracovat (viz kapitola 3).

#### 6.1.1. Rodiče

Matka dětí pochází z České republiky, po dokončení střední školy se však přestěhovala do USA, kde studovala na vysoké škole. S prarodiči i praprarodiči ze strany matky se děti pravidelně vídají, tráví s nimi v České republice část letních prázdnin i Vánoce. S matkou i s jejími rodiči děti komunikují v češtině.

Otec se narodil v Jihoafrické republice, jeho matka však původně pochází z Holandska a jeho otcem je Kyperský Řek. V současné době rodiče otce žijí na Kypru, kde je rodina v létě navštěvuje. Podle matky si však děti nejsou s prarodiči z otcovy strany tak blízké. Rodina při návštěvách na Kypru přichází do kontaktu i s otcovými vzdálenějšími příbuznými. Komunikace mezi dětmi a otcem probíhá v angličtině, jelikož děti řečtinu neovládají, a i v případě otcových příbuzných komunikují anglicky.

---

<sup>9</sup> Chrastina, Jan: Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019, s. 17.



Rodiče vzájemně své rodné jazyky do jisté míry ovládají. Matka však uvádí, že u obou se jedná spíše o pasivní znalost daného jazyka. Otec se postupem času částečně naučil česky díky poslechu komunikace mezi matkou a dětmi. Pokud je to ale možné, komunikuje v angličtině. Podle svého vyjádření je na tom matka s řečtinou o něco lépe než otec s češtinou (dokonce dříve navštěvovala kurzy řečtiny), ale také se považuje za pasivního uživatele.

Zpočátku se matka při společné komunikaci s manželem i dětmi uchýlovala k překladu. Svůj český projev tedy vždy následně přeložila do angličtiny. Postupně však od této taktiky upustila, jelikož zjistila, že už jí manžel víceméně rozumí.

### 6.1.2. Děti

Chlapec<sup>10</sup> po narození pobýval několik měsíců s matkou v České republice. Zhruba v 6 měsících věku se s matkou vrátil do USA, kam s nimi vycestovala i babička z matčiny strany. Ta poté chlapce asi do 1 roku hlídala. Později u rodiny pracovala česká (a následně také slovenská) chůva, přičemž obě na chlapce mluvily česky. Ve 3 letech pak chlapec nastoupil do mateřské školy.

Stejně jako chlapec strávila dívka<sup>11</sup> svého prvního půl roku s matkou v Česku. Také ji hlídala poté babička, ale dle slov matky již méně. Dívka už poté na rozdíl od chlapce neměla česky mluvící chůvu, ale hlídala ji paní původem z Řecka, dokud nezačala ve 3 letech chodit do mateřské školy.

Pro vzájemnou komunikaci volí sourozenci češtinu. Podle matky je pro ně čeština samozřejmostí a Českou republiku berou jako druhý domov. Ke komunikaci v češtině je rodiče nemusí vůbec nutit. Děti dokonce jezdí pravidelně bez rodičů o letních prázdninách na několik týdnů do České republiky. Tráví zde čas s matčinou částí rodiny a také se účastní českého letního tábora. Během této doby mají zároveň možnost navštěvovat českou školu, kam dochází asi na dva týdny. V této škole pak tráví jeden týden i v období Vánoc. Celkem jsou tedy děti v Česku každý rok po dobu asi dvou měsíců.

Obě děti kromě češtiny a angličtiny ovládají i další jazyky. Ve škole mají oba sourozenci španělštinu, kde jsou na úrovni pokročilých začátečníků. Dcera se pak učí ještě mandarínštinu, kterou dle matky zatím zvládá velice dobře.

Rodina není v USA téměř v žádném kontaktu s místní českou komunitou. Nedaleko bydliště rodiny sice funguje jedna z poboček Českých škol v zahraničí, ale z časových důvodů

---

<sup>10</sup> Chlapec je v prepisech označen jako DIT2.

<sup>11</sup> Dívka je v prepisech označena jako DIT1.

zde děti nikdy nebyly zapsány. Nepravidelně se rodina setkává s jednou místní českou rodinou, která má dvě stejně staré děti. Matka uvádí, že zpočátku děti mezi sebou komunikovaly pouze anglicky. Až po tom, co se rodiny setkaly i v Česku, spolu děti začaly komunikovat v češtině, a v tomto jazyce pokračovaly i následně při vzájemných návštěvách v USA.

### **6.1.3. OPOL**

Rodina se řídí metodou OPOL (více o této metodě v kapitole 2.2.5.), jíž se snaží poměrně důsledně dodržovat. Zejména v raném dětství byla matka dle svého vyjádření velmi striktní a mluvila na děti téměř výhradně česky. Pokud to bylo třeba, tak svůj projev přeložila pro další účastníky komunikace. Otec tuto taktiku nijak nerozporoval a od začátku u dětí osvojení češtiny podporoval.

I po tom, co děti nastoupily na základní školu, rodina u metody OPOL zůstala. Výjimkou jsou například situace, kdy se matka s dětmi v angličtině učí do školy (matka ale uvádí, že i v tomto případě určité věci vysvětluje v češtině). Začaly se však objevovat situace, kdy děti z metody vybočují. Kupříkladu po příchodu ze školy se jich matka česky zeptá, co dělaly přes den, a děti jí odpoví anglicky. Matka většinou reaguje tak, že pokračuje v češtině, a děti následně samy do češtiny přejdou.

V některých případech, kdy děti použijí angličtinu, je matka podle svého vyjádření přímo opraví, případně se jich na české slovo doptá. Někdy se zase děti samy od sebe zeptají, jak se určité slovo řekne česky, protože to nevědí. To, jak bude matka reagovat, je však podle ní víceméně náhodné a záleží to např. i na míře únavy.

Celkově dle matky komunikují v 80–90 % případů česky. Děti jsou češtině ve všední dny vystaveny zhruba tři až čtyři hodiny denně.

### **6.1.4. Výuka češtiny**

Výuka češtiny je zajišťována pouze matkou, která je ale v kontaktu s učitelkou v České republice. Matka má doma různé materiály, ze kterých si vybírá na základě časových možností. Matka uvádí, že výuku se snaží realizovat spíše zábavnou formou, např. prostřednictvím různých projektů, a neklade důraz na to, aby děti vše znaly nazpaměť. Děti mají při vyplňování cvičení k dispozici materiály, v nichž si případné nejasnosti mohou dohledat. Zároveň se kupříkladu u dějepisu projevuje snaha dávat českou historii do kontextu s historií americkou a zaměřovat se na to, co děti zajímá, což bylo patrné i na zaslaných nahrávkách:

\*MAT: to se ti líbilo ty stavby?

\*DIT2: jo.

\*MAT: a ty jsi ty ři- ty chceš udělat nový projekt. Ty si chceš dát všechny slohy co jsi teďkon dělal. Jaký to jsou ty slohy?

\*DIT2: baroko, románský, renesance a gotic-...

\*MAT: gotický. A ty chceš po Praze si chceš vyfotit...?

\*DIT2: každou ee ee každou stavbu.

\*MAT: každý z toho slohu každou stavbu a dát si to takhle ke každému tomu slohu abys to viděl vid'?

\*DIT2: jo.

Podle matky děti vedle mluvení v češtině také pravidelně čtou české knihy, ať už se jedná o originální česká díla nebo o české překlady zahraničních autorů:

\*MAT: to je od kdo to napsal? Jaký je autor?

\*DIT1: Foglar.

\*MAT: hm a brácha má rád foglarovky vid'? Tak jich tu máme hodně.

\*DIT1: jo.

\*MAT: hm a pak máš ráda Astrid Lin- ee Lingerovou ta napsala které knížky?

\*DIT1: Děti z Bullerbynu Karkulína ze stšechy a Pipi Dlouhou punčochu.

%act: *dítě postupně bere knihy do ruky.*

\*MAT: a která se ti nejvíc líbila?

\*DIT1: myslím že to byl Karkulín ze stšechy pak Pipi Dlouhou punčochu a pak ee Děti z Bullerbynu.

Stejně tak se děti snaží věnovat i psaní v češtině. Zde už se však objevují určité problémy, ačkoli matka uvádí, že děti od raného dětství podporovala v psaní českých textů (např. deníků). Chlapcův písemný projev zhodnotila česká učitelka jako poněkud neobratný. Stejný problém se u něj ale podle matky objevuje i v anglicky psaném textu a není to tedy pouze důsledek nedostatečného psaní v češtině (v 11 letech by se již dítě mělo v psaném projevu vyjadřovat přijatelně, viz kapitola 3.2.4.). Avšak i v případě dívky je patrný například jiný slovosled. V mluveném projevu se tyto problémy dle vyjádření matky neobjevují, jsou zjevné pouze

při psaní. Matka se ale děti snaží motivovat kupříkladu tím, že jim nejprve ukazuje jevy, jež napsaly správně, a až poté zmiňuje případné chyby.

Rodiče se dětem snaží zprostředkovat i českou kulturu. Děti znají české filmy a písně, dle matky chápou i některé české anekdoty. Během pobytu v Česku s dětmi navštěvují české památky. Na Vánoce jezdí rodina každý rok do Čech a slaví je podle českých tradic (postava Ježíška atd.). Velikonoce se naopak u rodiny řídí spíše podle řeckých zvyků, ačkoli děti znají například význam pomlázky. Matka se jim snaží připomínat i další české státní svátky a významné události.

## 6.2. Nahrávky mluveného projevu dětí

Výzkumnice nakonec obdržela od matky dětí celkem sedm videonahrávek mluveného projevu. Pět nahrávek obsahovalo projev dívky a dvě projev chlapce. Délka jednotlivých nahrávek je uvedena níže v Tabulce 1.

Číslo videonahrávky	Délka <sup>12</sup>	Mluvčí
1	6 minut	Dívka
2	6 minut	Dívka
3	4 minuty	Dívka
4	2 minuty	Dívka
5	3 minuty	Dívka
6	4 minuty	Chlapec
7	3 minuty	Chlapec

Tabulka 1: Charakteristika nahrávek

Nahrávky č. 1, 2 a 3 na sebe navazují. Zaznamenaná konverzace mezi matkou a dítětem se týká zejména dívčiny oblíbených aktivit (jízda na koni, příroda), což mělo pravděpodobně vyústit v projev pozitivních emocí. Zároveň však v konverzaci jsou zmíněny i zážitky, které měly naopak vyvolat emoce negativní (např. setkání s nemocným koněm, úmrtí koně).

Nahrávky č. 4 a 5 na sebe také navazují a opět v nich vystupuje matka s dívkou. V tomto případě se z emočního hlediska jedná o neutrální nahrávky. Týkají se zejména toho, čemu se dívka v českém jazyce poslední dobou věnovala a jaké knihy přečetla.

V nahrávce č. 6 mluví chlapec s matkou o plakátu na téma první republiky v Československu, který chlapec vyrobil. V konverzaci se také vyskytuje téma 1. světové války a vzniku Československa.

---

<sup>12</sup> Délka nahrávek je zaokrouhlena na minuty.

Podobnou formu má i nahrávka č. 7, tentokrát se však jedná o téma třicetileté války. Chlapec zde také popisuje svou příhodu se ztrátou českých učebnic.

### 6.2.1. Pořízení nahrávek

Z důvodu velké vzdálenosti mezi Českou republikou a USA nemohla nahrávání provést sama výzkumnice. Nahrávky tedy byly pořízeny matkou dětí na mobilní telefon/tablet, a následně byly poslány prostřednictvím elektronické komunikace. Před nahráváním matka obdržela pokyny k tomu, jaké situace by měla zaznamenat (mělo by se jednat o nepřipravený projev v češtině). Zároveň by se matka při nahrávání mluveného projevu měla snažit navodit situace, které by u dětí mohly vzbudit emoce. Celkem by měly být zaznamenány tři typy situací: neutrální, ovlivněná pozitivními emocemi a negativními emocemi. V případě chlapce se toto ukázalo jako problematické a nepodařilo se takový projev zaznamenat. Některé nahrávky navíc byly vytvořeny za jiným účelem již dříve (poslední čtvrtina roku 2022), ale týkaly se podobných situací, a proto je rodina poskytla i pro tento výzkum.

Děti si vždy byly vědomy toho, že jsou nahrávány. Patrné je to například v úvodu nahrávek, kde děti zdraví, nebo naopak na konci, když se loučí a mávají do kamery:

\*DIT1: **ahoj Katežino.**

%act: *dítě mává do kamery.*

\*MAT: dobrý den tak zkusíme udělat tohle video?

\*DIT1: jo.

[...]

\*MAT: tak jo tak se rozloučíme.

\*DIT1: **papá.**

%act: *dítě mává do kamery.*

To, že dítě o nahrávání ví, je zjevné i v situacích, kdy něco (např. knihu) přímo ukazuje do kamery, případně se ptá matky, zda může nějakou věc výzkumné pracovníci ukázat:

\*MAT: tak jo tak ještě něco by si chtěla dodat?

\*DIT1: že že ještě- že ještě mám nějakého koníka v xxxxxxxx a je tam celý stáj. **Ještě můžu můžu jí ještě něco ukázat támhle?**

%act: *dítě zvedá ruku jako když se hlásí.*

\*MAT: no tak poslední.

### 6.2.2. Přepis nahrávek

Jako základní podklad pro přepis nahrávek sloužil manuál pro systém CHAT, který je součástí databáze CHILDES (MacWhinney; 2023). Pro potřeby práce však došlo k mírné úpravě, např. u přepisu hezitačních zvuků.

Na začátku každého přepisu jsou uvedeny informace ohledně jazyka nahrávky, účastníků komunikace, místa nahrávání a přepisovatele:

@Language: ces, eng<sup>13</sup>

@Participants: MAT, DIT1

@Location: USA

@Coder: Kateřina Horažďovská

V přepisu jsou účastníci komunikace označeni pouze zkratkou z počátečních písmen daného slova. Pro matku je to tedy MAT a pro děti DIT1 (dívka) a DIT2 (chlapec).

Každý řádek je zahájen hvězdičkou (\*), následuje zkratka mluvčího a dvojtečka. Poté je již uvedena samotná výpověď mluvčího. V přepisu se objevují také poznámky označené symbolem (%act), které komentují okolnosti výpovědi (co mluvčí momentálně dělá):

\*DIT1: chtěli jsme to dělat v Kostarice ale ty koně tam byli smutný.

\*MAT: byli smutný ty koně tam? Jak jsi věděla že ty koně jsou smutný?

\*DIT1: protože měli neměli zdravé kopyta a měli a jeden měl úplně červenou lysinku i když má být bílá.

*%act: dítě si ukazuje na čelo.*

\*MAT: hm a proč myslíš že byli smutný ty koně?

Pokud z nahrávky nebylo možné rozpoznat, co mluvčí říká, pak bylo dané slovo nahrazeno třemi písmeny „x“ (xxx). Pokud alespoň bylo možné odvodit, kolik má dané slovo písmen, tak se toto číslo projevilo na počtu písmen „x“.

Nedokončené výpovědi jsou označeny třemi tečkami a nedořečená slova pomocí pomlčky:

---

<sup>13</sup> Ces je zkratka pro češtinu a eng pro angličtinu.

\*DIT2: protože Češi vlastnili ten stát ale Němci si mysleli že byli **vě-** lepší a ee a vlastnili více těch továren.

\*MAT: hm. **A mluvilo se hodně...?**

\*DIT2: německy.

Hezitační zvuky jsou v nahrávkách symbolizovány dvěma písmeny „e“ (ee). Smích je v přepisu označen slovem „haha“. Přepis nahrávek se také snaží zachytit nesprávnou výslovnost některých hlásek, např. české hlásky „ř“.

### 6.3. Analýza nahrávek mluveného projevu

Hypotézou pro analýzu získaných materiálů je, že pod vlivem emocí dochází u bilingvního dítěte ke změně jazyka.

Pro přiřazení situací k emocím byla použita klasifikace základních emocí podle Nakonečného (2000, s. 65), která je uvedena níže v Tabulce 2.

Podnět	Reakce
<b>Hrozba</b>	Strach
<b>Překážka</b>	Hněv
<b>Ztráta</b>	Smutek
<b>Zisk</b>	Radost

Tabulka 2: Klasifikace emocí

Na nahrávkách je zaznamenán neformální a nepřipravený projev, jelikož se jedná o rozhovor mezi matkou a dětmi odehrávající se v domácím prostředí. Při analýze je tedy nutné zohlednit některé jevy s tím spojené (např. nespisovné výrazy, jevy související s nepřipraveností).

#### 6.3.1. Dívka

Ve všech nahrávkách převažuje čeština, anglická slova se objevují spíše jen výjimečně. U chlapce se však angličtina neobjevuje vůbec. Toto zjištění odpovídá vyjádření matky, že k použití angličtiny se při komunikaci mezi sourozenci uchyluje spíše dívka. Pro dívku je možná angličtina do určité míry přirozenější, jelikož do ní přešla například poté, co se během nahrávání spletla:

\*MAT. hm a chodíš do?

\*DIT1: tšeti tšidy ale v Americe do **I mean** v v Praze do č- do druhé.

Mohlo se však jednat pouze nervozitu z natáčení. Tento úsek je totiž z úplného začátku nahrávky č. 1, kdy se dívka představuje. Podle klasifikace použité v Tabulce 2 se tedy nejedná

o emočně ovlivněnou situace. Nervozita však také může působit na lidské chování, případně ho měnit. Úplně neutrální tedy tato situace také není.

**Výslovnost** – u dívky se obecně projevuje problém s výslovností některých českých hlásek. Kupříkladu české „ř“ neumí vyslovit vůbec a hláska „r“ je vyslovována spíše s anglickou výslovností. Celkově má dívčin projev zřetelný anglický „přízvuk“.

**Morfologie** – napříč všemi situacemi se u dívky objevují odchylky v deklinaci nebo konjugaci některých slov (např. zájmena, adjektiva, číslovky, verba). Konkrétně v pozitivně emočně ovlivněné situaci má dívka kupříkladu problém s deklinací zájmena „on“:

\*MAT: můžeš mi říct něco o tom jak máš ráda koně? Proč má- proč je máš ráda nebo jestli na nich jezdíš a...

\*DIT1: jezdím na koních a já já je mám ráda protože můžu **na něm** jezdit.

Zanedlouho se situace mění na negativně emočně ovlivněnou situaci. I v tomto případě dochází k odchylce v deklinaci:

\*DIT1: tak pak měla horečku. Pak jí nějakej ale pak jí někdo našel. Byla v nemocnici ale pak to mohla ale pak se konečně probudila a byla v požádku ale pak ten kůň který se jmenoval Šaman tak byl divokej byl už její ale měla pšísně zakázáno **na jí na m- na mu na jeho** jezdit bez bez povolení ale ona tajně ho požád jako vzala na procházky.

Avšak podobné odchylky v oblasti morfologie je možné najít i v dívčině neutrálním projevu, pravděpodobně tedy nedochází k ovlivnění emocemi:

\*MAT: hm a ještě tam máš dvě knížky povíš mi o těch dvou?

\*DIT1: jo tohle to je Kniha o naději **která** napsala Jane Goodallová.

**Slovosled** – v projevu se místy objevuje nesprávný slovosled, například v následující negativně emočně ovlivněné situaci:

\*MAT: hm a proč myslíš že byli smutný ty koně?

\*DIT1: protože tam nepili dostatek vody. Normální kůň **asi** pije padesát pět li- litrů vody. Oni jenom oni pijí aspoň jeden litr.

Ve druhé větě dívka umisťuje slovo „asi“ před verbum, ačkoli by mělo být až za ním. V další větě navíc používá slovo „aspoň“, které v tomto kontextu není správné. To je však



záležitost lexika, ne slovosledu. Stejný problém se slovosledem je pak zjevný i v pozitivně emočně ovlivněných situacích:

\*MAT: tak vrátíme se teda k tý knížce. Tak proto vidíme proto máš proč máš ráda koníky tak můžeš teď kon vyprávět tady něco o tý knížce?

\*DIT1: takže je to o nějaké zázračné dítě která je jí čtrnáct **takových** a je zázračná flétnistka a...

Slovo „takových“ by mělo být před číslovkou „čtrnáct“, v tomto případě se ale nachází až za ní. Informace ohledně věku („je jí čtrnáct takových“) je do souvětí vložena až po započetí vedlejší věty („která je zázračná flétnistka“). Tento jev však může být pouze důsledkem nepřipravenosti projevu. V neutrálních situacích problémy se slovosledem zjevné nejsou. Podle vyjádření matky (viz kapitola 6.1.4.) se problémy v této oblasti objevují pouze v psaném projevu, nikoli v mluveném. Tyto změny by tedy potenciálně mohly být důsledkem emočního výkyvu.

**Lexikum** – ve všech třech situacích se u dívky občas objevují hovorová<sup>14</sup> (případně nespisovná<sup>15</sup>) slova. V pozitivně emočně ovlivněných situacích pak dívka někdy zakomponuje do české věty anglické slovo. V následující ukázce je anglických slov poměrně hodně:

\*DIT1: tohle to je když jsem byla malá. Byla jsem na koni který vypadal jako **unicorn**.

[...]

\*DIT1: jo takže i když a ještě jsem na- vi- a ještě jsem potkala nějakou **reasearcher**.  
Jmenuje se Jane Goodall a...

\*MAT: výzkumnici ano nebo...

[...]

\*MAT: no v Brooklynském muzeu a proč tam byla Jane Goodall?

---

<sup>14</sup> Hovorové jazykové prostředky jsou částí spisovného jazyka, jež je vyčleněna za účelem přesnější specifikace bohatého stylového rozrůznění spisovného jazyka (částečně také ke zohlednění protikladu psanosti a mluvenosti). Do hovorového jazyka patří prostředky použité v méně oficiálních textech (Internetová jazyková příručka; 2008–2023).

<sup>15</sup> Nespisovné jazykové prostředky nejsou součástí spisovného jazyka. Většinou nejsou považovány za noremní (Internetová jazyková příručka; 2008–2023).

\*DIT1: protože dělala **speech** o **hope** a říkala že **hope** je ne- není je- jenom že si přeješ aby ně- něco bylo. Ono je to taky že musíš dělat něco aby se ti to splnilo.

Důvodem pro použití anglického výrazu však může být i to, že se nejedná o příliš frekventované slovo a dívka ho tedy v češtině nezná. Dívka se v tomto případě na české slovo nezeptá a rovnou použije anglický ekvivalent. Zanedlouho následuje emočně negativně ovlivněná situace, při které ale reaguje jinak:

\*DIT1: jo a pak a pak a pak ten kůň který zemřel ee **throw up** jak se tomu říká česky?

\*MAT: zvracel.

\*DIT1: zvracel a on pak umžel protože koně zvrací a pak umžou. Tak jsme tak jsme...

[...]

\*DIT1: jo tak jsem tak jsem jí probudila a šli jsme k té stáji ale tam jsme ho viděly ležet tak jsme zavolaly tu nějakou **záchranářskou stanicí** a žíkali že umžel.

\*MAT: veterináře.

[...]

\*DIT1: no já jsem no on zvracel hned hned támhle takže tady byla ta stáj a a to **zvracení** bylo hned tam takže jako bylo to těžké tam být když jsem neměla holínky. Jako já bych nechtěla jak- jako stoupat do **zvracení**.

Dívka se v jednom případě matky ptá na český ekvivalent slova, ve druhém pak použije spojení „záchranářská stanice“, jež však není v tomto kontextu správné. Matka ji tedy následně opravuje. I zde ale odchylky mohou být způsobeny tím, že dívka se slovy nepřichází často do kontaktu, stejně jako například u slova „zvracení“, které používá namísto substantiva „zvratky“. Podobná chyba se totiž objevuje i v neutrální situaci, když zaměňuje knihovnu a knihkupectví:

\*DIT1: jo koukej mám a mám všechny se a má všechny knížky. A pak když půjdu zpátky do **knihovny** tak si tam koupím dal- další o zvířátek.

### 6.3.2. Chlapec

V případě chlapce se nepodařilo nahrát pozitivně ani negativně emočně ovlivněnou situaci, k dispozici tedy byly pouze neutrální nahrávky.

V chlapcově projevu se nevyskytuje žádné anglické slovo, což odpovídá vyjádření matky popsaném v kapitole 6.3.1. ohledně přechodu mezi češtinou a angličtinou.

**Výslovnost** – stejně jako v případě dívky jsou i u chlapce zjevné problémy s výslovností hlásky „ř“. Nemá však tak znatelný anglický „přízvuk“ jako dívka. Dle matky to může být důsledkem času, který chlapec do svých 3 let strávil s lidmi z Česka (např. babička, chůva). Dívka tolik času s českými mluvčími nestrávila (podrobněji popsáno v kapitole 6.1.2.).

**Morfologie** – i u chlapce jsou patrné problémy s deklinací či konjugací některých slov (stejně jako u dívky jsou to zájmena, adjektiva, číslovky, verba). Odchytky jsou patrné zejména při deklinaci proprií:

\*DIT2: ee já myslím že první žekl že chce být s Rakouskem-Uherskem že byly další státy a byly velký a nebezpečný a tak chtěl aby Česko byl- bylo s nima aby jako ee aby ee další větší stát by je neatakoval. Ale pak se jim nelíbilo že byli tam Němci a Němci si mysleli že byli lepší ale byli **jim** méně než Čechů a a jako nestaral se o ně tak dobře a Tomášovi Garriguovi Masaryku se **tomu** nelíbilo a tak se Slovákama se si myslel že by se s- s- se Slovákama mohli spojit a byli silný stát.

**Slovosled** – v oblasti slovosledu nejsou zjevné žádné významnější odchytky. Do určité míry to může být způsobeno tím, že při nahrávání měl chlapec před sebou své materiály, ve kterých mohl některé informace najít a přečíst si je.

**Lexikum** – stejně jako u dívky se i u chlapce objevují hovorová slova. U chlapce se však na rozdíl od dívky projevuje i určitá tendence spojovat v některých slovech spisovné a nespisovné tvary:

\*DIT2: ne pak jsme byli **dvacátéhoosmýho** žijna jsme vyhlásili samostatnost Českých zemí a pak **tšicátýho** žijna devatenáct set osmnáct dva dni později bylo připojení Slovenska **abysme** byly silnější stát.

### 6.3.3. Shrnutí

Dívčin projev působí více spontánně, pravděpodobně si své výpovědi méně promýšlí. Důsledkem toho jsou většinou kratší, více útržkovité výpovědi a častější výskyt odchylek. Pokud dívka nezná určité slovo v češtině, pak většinou použije anglický ekvivalent, případně se někdy na český výraz zeptá.

Odchytky se v jejím projevu objevují zejména při deklinaci a konjugaci slov, často také vkládá do českých vět anglická slova. Oba tyto jevy se objevují nezávisle na emočním

ovlivnění dané situace. Dívka také v některých případech nepoužívá správný slovosled. Tato odchylka však byla patrná pouze v pozitivně či negativně ovlivněné situaci. Mohlo by se tedy jednat o následek emočního vypětí. Rozdíl mezi odchylkami v pozitivně a negativně ovlivněné situaci nebyl zaznamenán.

Na chlapci je naopak zjevné, že je jeho projev soustředěnější. Mluví o něco pomaleji než dívka, nevzdaluje se tak často od tématu a většinou používá delší výpovědi. V případě neznalosti českého slova se ale často odmlčí, což pak narušuje plynulost jeho projevu. Toto zjištění je v rozporu s tvrzením matky, že chlapec v takových případech rovnou používá anglické slovo (viz kapitola 6.4.).

Většina odchylek se v případě chlapce projevuje na deklinaci a konjugaci. Tyto odchylky mají podobný charakter jako ty, které byly zaznamenány v projevu dívky.

#### **6.4. Polostrukturovaný rozhovor**

Polostrukturovaný rozhovor s českým rodičem proběhl až po získání a zpracování nahrávek mluveného projevu. Tento postup byl zvolen proto, aby bylo možné prostřednictvím otázek případně reagovat na jevy zaznamenané v nahrávkách.

Rozhovor se uskutečnil na platformě Zoom a byl po celou dobu nahráván. Poté byl stejně jako nahrávky mluveného projevu přepsán podle manuálu CHAT (MacWhinney; 2023). V přepisu byla matka označena stejně jako v přepisu nahrávek mluveného projevu (MAT). Pro výzkumnou pracovníci byla použita zkratka VYZ.

Otázky v rozhovoru s českým rodičem směřovaly především na jazykovou situaci rodiny, na způsoby, jakým je u dětí podporován bilingvismus, a na vztah mezi češtinou a angličtinou. Odpovědi na tyto otázky pak byly použity především v kapitole 6.1., některým se pak bude věnovat tato podkapitola.

Jedna z otázek se věnovala tomu, zda matka u dětí zaznamenala změnu jazyka vlivem emocí. Podle matky většinou ke změně nedochází, ačkoli zvláště u dívky si menší odchylky všimla. Vlivem pozitivních i negativních emocí dívka svůj mluvený projev zpomaluje a snaží se své myšlenky vyjádřit co nejpřesněji. V takových situacích se dívka například i zeptá, jak se nějaké slovo řekne. U chlapce takové chování nepozoruje, ten spíše rovnou zvolí anglické slovíčko. Chlapec se také nenechává emocemi tolik ovlivnit a nedává je tolik najevo.

Pro dívku je dle matky angličtina v určitém ohledu přirozenější, jelikož s češtinou nepřišla před nástupem do mateřské školy tak často do kontaktu. U chlapce je naopak přirozenější čeština. Zhruba do věku 5 let měli oba sourozenci každý jazyk spojený s určitým

rodičem: matku s češtinou a otce s angličtinou. Komunikaci rodičům dokonce překládali, ačkoli věděli, že si rodiče navzájem rozumí i bez překladu. Tento jev postupně u dětí zmizel. I později však kupříkladu nastala situace, kdy dívka měla otci něco zopakovat v češtině, ale dokud se u mluvení nepodívala na matku, tak českou větu nedokázala vyslovit.

## **6.5. Diskuse**

Výzkum poskytuje náhled do života rodiny, popisuje její zkušenosti a strategie, kterými je možné bilingvismus u dětí podpořit.

Limity výzkumu spočívají zejména v tom, že se jedná pouze o kvalitativní výzkum založený na subjektivních zkušenostech jedné rodiny. V jiných rodinách tak může být situace odlišná. K určitému zkreslení navíc mohlo dojít i na základě toho, že děti o nahrávání věděly.

Dále je poměrně složité získat nahraný materiál, který by odpovídal zadaným kritériím. Někdy se to nepovedlo ani v tomto případě. Emoce jsou velice individuální a způsob jejich vyvolání se může u různých osob lišit. Navíc to, co u daného člověka emoci podnítilo jednou, nemusí stejně fungovat i příště. Zároveň se jedná o intimní záležitost, kterou mnoho lidí nechce sdílet s cizími lidmi.

Podklady pro výzkum také poskytla pouze část rodiny. Nejsou tedy známy názory otce, případně prarodičů.

## 7. Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, zda mají emoce u vícejazyčných dětí vliv na použití jednotlivých jazyků. V tomto konkrétním případě se tedy jednalo o vliv různých emočních situací na češtinu.

Teoretická část práce vychází z odborné literatury a věnuje se zejména problematice bilingvismu. Zahrnuje však i další témata, která jsou pro práci relevantní, kupříkladu období mladšího školního věku, jazykový management a emoce.

Praktická část obsahuje případovou studii vícejazyčné rodiny žijící v USA. Výzkumný materiál byl získán nahráním mluveného projevu dětí a polostrukturovaným rozhovorem s českým rodičem. V úvodu praktické části je rodina podrobně charakterizována, pozornost se soustředí hlavně na jazykovou situaci v rodině a na metody, jakými je u dětí rozvíjen bilingvismus. Tyto informace byly získány během rozhovoru s českým rodičem.

Poté následuje hlavní část případové studie: rozbor nahrávek mluveného projevu dětí. Nejprve je popsán způsob získání a přepisu nahrávek. Při pořízení nahrávek byla snaha zaznamenat tři druhy situací: neutrální situaci a situaci pozitivně a negativně emočně ovlivněnou. Tento cíl byl však splněn pouze v případě dívky, u chlapce se podařilo nahrát jen situaci neutrální.

Následuje samotná analýza nahrávek, která je provedena zvláště pro dívku a pro chlapce. Nezávisle na emoční situaci byly u dívky zjištěny odchylky v oblasti morfologie a lexika. V emočně ovlivněných situacích se pak objevují také odchylky ve slovosledu. Potencionálně by se tedy mohlo jednat o důsledek emočního výkyvu. V případě chlapce byly k dispozici pouze neutrální nahrávky. V nich byly zaznamenány zejména odchylky v oblasti morfologie, které byly podobného charakteru jako v případě dívky.

Hypotéza, že u bilingvního dítěte dochází vlivem emocí ke změně jazyka, se tedy úplně nepotvrdila. U dívky byly zaznamenány pouze změny ve slovosledu, zbytek odchylek se objevoval nezávisle na emocích. Navíc nebyly zjištěny rozdíly mezi chováním v pozitivně a negativně ovlivněné situaci.

Výzkum byl limitován zejména počtem respondentů i množstvím získaných nahrávek. V budoucnu by bylo vhodné získat více nahrávek zaznamenávajících všechny požadované situace. Také by bylo žádoucí konfrontovat postoje českého rodiče s dalšími rodinnými příslušníky. V rozsáhlejší výzkumu by dále bylo možné srovnat více takových vícejazyčných rodin.

## 8. Seznam zdrojů

### 8.1. Literatura

Ardila, Alfredo: Ventajas y desventajas del bilingüismo. In: *Forma y Función* 25, 2012, č. 2, s. 99–114.

Fitness, Julie a Duffield, Jill: Emotion and Communication in Families. In: Anita L. Vangelisti; *Handbook of Family Communication*. Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004, s. 473–494.

Grosjean, François: *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 2010.

Harding-Esch, Edith a Riley, Philip: *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008.

Chrastina, Jan: *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019.

Kaderka, Petr a Svobodová Zdeňka: Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. In: *Jazykovědné aktuality* 43, 2006, č. 3–4, s. 18–51.

Mišovič, Ján: *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: SLON, 2019.

Nakonečný, Milan: *Emoce*. Praha: Academia, 2000.

Nekvapil, Jiří a Sherman, Tamah: Jazykový management a teorie jazykového managementu: úvodní poznámky. In: *Slovo a slovesnost* 74, 2014, č. 4, s. 245–254.

Neustupný, Jiří V.: Sociolingvistika a jazykový management. In: *Sociolingvistický časopis* 38, 2002, č. 4, s. 429–442.

Pokrivčáková, Silvia: Code-switching ako lingvodidaktický fenomén. In: *XLinguae Journal* 7, duben 2014, č. 2, s. 61–74.

Průcha, Jan: *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 29.

Sherman, Tamah a kol.: Two sociolinguistic perspectives on multilingual families. In: *Slovo a slovesnost* 77, 2016, č. 3, s. 202–218.

Skutil, Martin a kol.: Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011.

Šimek, Jiří: Lidské pudy a emoce. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995.

Vágnerová, Marie: Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2. vyd., Praha: Karolinum, 2012 s. 254–366.

## **8.2. Internetové zdroje**

MacWhinney, Brian: Tools for Analyzing Talk. Part 1: The CHAT Transcription Format, Carnegie Mellon University, 6. 7. 2023 [cit. 2023-07-14]. Dostupné z: [1: \(talkbank.org\)](https://talkbank.org)

Nebeská, Eva: Bilingvismus. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová; CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny; 2017 [cit. 2023-06-25]. Dostupné z: [BILINGVISMUS | Nový encyklopedický slovník češtiny \(czechency.org\)](https://czechency.org/BILINGVISMUS)

Nekvapil, Jiří: Jazykový management. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová; CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny; 2017 [cit. 2023-06-24]. Dostupné z: [JAZYKOVÝ MANAGEMENT | Nový encyklopedický slovník češtiny \(czechency.org\)](https://czechency.org/JAZYKOVY_MANAGEMENT)

Nekvapil, Jiří: Jazykové plánování. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová; CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny; 2017 [cit. 2023-06-24]. Dostupné z: [JAZYKOVÉ PLÁNOVÁNÍ | Nový encyklopedický slovník češtiny \(czechency.org\)](https://czechency.org/JAZYKOVE_PLANOVANI)

Nekvapil, Jiří a Sloboda, Marián: Multilingvismus. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová; CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny; 2017 [cit. 2023-06-25]. Dostupné z: [MULTILINGVISMUS | Nový encyklopedický slovník češtiny \(czechency.org\)](https://czechency.org/MULTILINGVISMUS)

Slovníček – vybrané pojmy. In: Internetová jazyková příručka. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, 2008–2023 [cit. 2023-07-24]. Dostupné z: [Internetová jazyková příručka: Slovníček – vybrané pojmy \(cas.cz\)](https://www.jazyk.cas.cz/)



## **9. Seznam tabulek**

Tabulka 1: Charakteristika nahrávek .....36

Tabulka 2: Klasifikace emocí.....39

## 10. Příloha

### Příloha 1: Informovaný souhlas za dítě

#### Informovaný souhlas k bakalářské práci na téma **Komunikace v bilingvní rodině: komunikační situace s různým emočním zabarvením**

Výzkumné pracoviště: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

Výzkumná pracovnice: Kateřina Horažďovská

Jmenuji se Kateřina Horažďovská a jsem studentkou oboru Český jazyk a literatura na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Ve své bakalářské práci se věnuji vlivu emocí na komunikaci bilingvních dětí. Součástí praktické části práce budou audionahrávky takovýchto dětí s rodiči a rozhovor členů rodiny se mnou. Nahrávky i rozhovory budou následně přepsány a budou podrobeny analýze.

Práce se získaným materiálem i samotné získání materiálu bude vedeno podle těchto etických zásad:

1. dobrovolnost – účast na výzkumu je dobrovolná;
2. se získanými nahrávkami bude pracovat výhradně výzkumná pracovnice (Kateřina Horažďovská);
3. anonymita – z přepisu budou odstraněny veškeré identifikující údaje a budou změněna jména všech účastníků.

Souhlasím, aby nahrávky řeči mého syna/dcery ..... (doplňte jméno a příjmení dítěte) narozeného ..... (doplňte datum narození, které bude sloužit pouze pro výpočet věku dítěte v době pořízení nahrávky a nebude v bakalářské práci zveřejněno) byly využity při psaní výše uvedené bakalářské práce.

Svým podpisem stvrzuji, že mi výzkumná pracovnice poskytla poučení a vysvětlila mi, co je obsahem písemného souhlasu. Měl/a jsem možnost jí klást otázky, na které mi řádně odpověděla, a poučení jsem plně porozuměl/a.

V ..... dne.....

Podpis zákonného zástupce dítěte .....

## **Příloha 2: Informovaný souhlas za rodiče**

### **Informovaný souhlas k bakalářské práci na téma Komunikace v bilingvní rodině: komunikační situace s různým emočním zabarvením**

Výzkumné pracoviště: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

Výzkumná pracovnice: Kateřina Horažďovská

Jmenuji se Kateřina Horažďovská a jsem studentkou oboru Český jazyk a literatura na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Ve své bakalářské práci se věnuji vlivu emocí na komunikaci bilingvních dětí. Součástí praktické části práce budou audionahrávky takovýchto dětí s rodiči a rozhovor mezi členy rodiny a mnou. Nahrávky i rozhovory budou následně přepsány a budou podrobeny analýze.

Práce se získaným materiálem bude vedena podle těchto etických zásad:

1. dobrovolnost – účast na výzkumu je dobrovolná;
2. se získanými nahrávkami bude pracovat výhradně výzkumná pracovnice (Kateřina Horažďovská);
3. anonymita – z přepisu budou odstraněny veškeré identifikující údaje a budou změněna křestní jména všech účastníků.

Já, ..... (doplňte jméno a příjmení), souhlasím, aby nahrávky mé řeči byly využity při psaní výše uvedené bakalářské práce.

Svým podpisem stvrzuji, že mi výzkumná pracovnice poskytla poučení a vysvětlila mi, co je obsahem písemného souhlasu. Měl/a jsem možnost jí klást otázky, na které mi řádně odpověděla, a poučení jsem plně porozuměl/a.

V ..... dne.....

Podpis .....

### **Příloha 3: Přepis nahrávek mluveného projevu**

Přepis nahrávek č.1, č. 2 a č. 3

@Language: ces, eng

@Participants: MAT, DIT1

@Location: USA

@Coder: Kateřina Horažďovská

\*DIT1: ahoj Katežino.

%act: *dítě mává do kamery.*

\*MAT: dobrý den tak zkusíme udělat tohle video?

\*DIT1: jo.

%act: *dítě působí trochu nervózně, ruce si vkládá mezi kolena.*

\*MAT: můžeš se Kateřině představit?

\*DIT: jmenuji se (jméno dítěte) a toto je...

%act: *dítě ukazuje na matku.*

\*MAT: toto je kdo?

\*DIT1: moje máma.

\*MAT: dobrý den.

%act: *matka otáčí kameru k sobě a mává do ní.*

\*MAT: tak a kolik je ti let?

\*DIT1: osum.

%act: *dítě ukazuje osm prstů.*

\*MAT. hm a chodíš do?

\*DIT1: třetí třídy ale v Americe do I mean v v Praze do č- do druhé.

\*MAT: do druhé třídy ano protože...

\*DIT1: protože jsem se narodila v záží.

\*MAT: hm a ty chceš paní Kateřině říct o čem? Ty bys jí chtěla povědět o téhle knížce kterou jsi přečetla?

%act: *matka ukazuje knížku do kamery.*

\*DIT1: jo.

\*MAT: Jezdecká akademie ano. Můžeš nejdřív říct proč jsi si vybrala tuhle tu knížku na čtení?

\*DIT1: protože je o koních a mám ráda koně.

\*MAT: máš ráda koně?

\*DIT1: jo.

\*MAT: můžeš mi říct něco o tom jak máš ráda koně? Proč má- proč je máš ráda nebo jestli na nich jezdíš a...

\*DIT1: jezdím na koních a já já je mám ráda protože můžu na něm jezdit.

%act: *dítě u mluvení dělá rukou něco na noze mimo záběr.*

\*MAT: a už jsi někdy jezdila na koni? Nedělej to (*to co dítě dělá mimo záběr*).

\*DIT1: jo.

\*MAT: kdepak jsi třeba jezdila na koni?

\*DIT1: v xxxxxxxx a v Praze.

\*MAT: hm.

\*DIT1: chtěli jsme to dělat v Kostarice ale ty koně tam byli smutný.

\*MAT: byli smutný ty koně tam? Jak jsi věděla že ty koně jsou smutný?

\*DIT1: protože měli neměli zdravé kopyta a měli a jeden měl úplně červenou ly- lysinku i když má být bílá.

%act: *dítě si ukazuje na čelo.*

\*MAT: hm a proč myslíš že byli smutný ty koně?

\*DIT1: protože tam nepili dostatek vody. Normální kůň asi pije padesát pět li- litrů vody. Oni jenom oni pijí aspoň jeden litr.

\*MAT: neměli tam vůbec vodu vid'?' A pořád běhali na tý pláži v tý slany vodě a to je asi myslíš...

\*DIT1: a to jim poškodilo pak kopyta.

\*MAT: no asi jim to bylo nepřijemný vid'?

\*DIT1: jo.

\*MAT: a v Čechách ty jsi byla na kolika táborech s koníkama?

\*DIT1: jedna...tši.

%act: *dítě přemýšlí a u toho postupně počítá na prstech.*

\*MAT: na třech táborech s koníkama jsi byla? U Karlových Varů a pak...

\*DIT1: jo. Pak jsem byla tam u toho kempu tamtoho pět dní tam v ten statek tamten statek.

\*MAT: to bylo v Praze tamten statek ano.

\*DIT1: a pak ještě Cholupice tak tši.

\*MAT: jo jo jo aha a můžeš říct ee paní Kateřině něco o Cholupicích?

\*DIT1: takže dělali jsme tam lonže a vyjížd'ky a pak na a pak ten poslední den jsme měli bojovku ale j- ale málo lidí to mělo protože to bylo overnight.

\*MAT: jo tys tam zůstala spát vid'?

\*DIT1: jo.

\*MAT: a můžeš říct tu příhodu s tím jedním koníkem když jsi tam spala?

\*DIT1: jeden umžel.

\*MAT: hm můžeš o tom trošku popovídat jak to vlastně celý bylo? Ty ty ty jsi mi to hezky jsi mi to vyprávěla když se to stalo.

\*DIT1: že j- že my jsme spali v té v tom v té maličké xxxxx. (hutce/chatce?)

%act: *dítě rukama předvádí tvar domu.*

\*MAT: ve stáji.

\*DIT1: jo a pak a pak a pak ten kůň který zemřel ee throw up jak se tomu žiká česky?

\*MAT: zvracel.

\*DIT1: zvracel a on pak umžel protože koně zvrací a pak umžou. Tak jsme tak jsme...

\*MAT: hm ale tys to tys tys tam jenom spala jenom ty a ta paní instruktorka vid'?

\*DIT1: jo.

\*MAT: a ty jsi se paní instruktorka spala a ty jsi se probudila.

\*DIT1: jo tak jsem tak jsem jí probudila a šli jsme k té stáji ale tam jsme ho viděly ležet tak jsme zavolaly tu nějakou záchranářskou stanici a žíkali že umžel.

\*MAT: veterináře.

\*DIT1: veterináře a říkal že umžel tak jsme tak jsme ho musely dát xxx a pak jsme ho už neviděly.

\*MAT: hm a tys tam u něj byla když umíral vid'? Ty jsi ho hladila.

\*DIT1: no já jsem no on zvracel hned hned támhle takže tady byla ta stáj a a to zvracení bylo hned tam takže jako bylo to těžké tam být když jsem neměla holínky. Jako já bych nechtěla jak- jako stoupat do zvracení.

*%act: dítě ukazuje na zemi kde byla stáj.*

\*MAT: hm.

\*DIT1: takže to jsem radši ne- nedělala tak jsem tak jsme museli tak pak jo.

\*MAT: a to byl ale byl to ty jsi ho toho koníka znala? To byl nějaký tvůj oblíbený koník? Jak se jmenoval?

\*DIT1: já jsem ho skoro neviděla protože on byl nemocný tak jako jsme museli jako protože on byl nemocný tak nechtěli aby ho lidi viděli ale v noci přespal u stáje a tak tam jsme ho viděli.

\*MAT: hm.

\*DIT1: tak.

\*MAT: a jak se jmenoval ten koník?

\*DIT1: Valmond.

\*MAT: Volmond?

\*DIT1: Valmond.



\*MAT: Val- Valmond Valmond. A tadyhle protože ty jsi s ním byla jako poslední tak jsi dostala tenhle řetízek vid'? Co je na tom řetízkou?

\*DIT1: jo.

\*MAT: můžeš ho ukázat?

\*DIT1: Snoopík.

*%act: dítě ukazuje řetízek do kamery.*

\*MAT: je tam počkej je tam koník s holčičkou vid'?

\*DIT1: jo.

\*MAT: s tebou jako takhle jak ho objímáš.

\*DIT1: jo jo a tohle to a ještě jsme tohle toho ob- obludu nepředstavili. To je můj pejsek. Jmenuje se Snoopík. Snoopí.

*%act: dítě drží psa a otáčí ho směrem ke kameře.*

\*MAT: Snoopí ukazuješ zadek podívej.

\*DIT1: toto je Snoopí. Tohle to je on.

\*MAT: kolik je Snoopímu?

\*DIT1: dva.

\*MAT: myslíš?

\*DIT1: jo.

\*MAT: už skoro tři hele.

\*DIT1: jo.

\*MAT: tak vrátíme se teda k tý knížce. Tak proto vidíme proto máš proč máš ráda koníky tak můžeš teď kon vyprávět tady něco o tý knížce?

\*DIT1: takže je to o nějaké zázračné dítě která je jí čtrnáct takových a je zázračná flétnistka a...

\*MAT: hm jak se jmenuje ta holčička?

\*DIT1: Zoe.

\*MAT: Zoe ano.

\*DIT1: tak a ona a ona má kamarádku Kim která má ráda koně a jednou se ta se ta její se ta její kamarádka Kim rozbřečela ale ona žíkala že by se k tomu zpátky měla dostat a to jí pomohlo ale pak nějak jí když sešla do Snufieldu tam byl ona hrála na flétnu a pak tam byl nějaký kůň který který slyšel jí poslouchat flétnu ale pak zmizel a pak tam nějaký muž jí viděl a žíkal co to děláš a ona žíkala že trénovala a a pak když jsem a pak když se a pak když se probudila tak ee tak pak ee musela vzít Šamana do bezpečí a vzala a měla hodně zásob ale pak měla krev ale to byl a pak když tam trávila několik těch tak museli přečkat velikou boušku a ta Kim měla blood poisoning.

*%act: u slova krev si dítě ukazuje na dlaň.*

\*MAT: hm že ona toho koně chtěla zachránit vid'?

\*DIT1: jo.

\*MAT: ten kůň neposlouchal.

\*DIT1: jak se žíká blood poisoning?

\*MAT: ee měla otravu krve protože jí kousnul...

\*DIT1: rys.

\*MAT: nějaký rys v přírodě ano.

\*DIT1: tak pak měla horečku. Pak jí nějaký ale pak jí někdo našel. Byla v nemocnici ale pak to mohla ale pak se konečně probudila a byla v pořádku ale pak ten kůň který se jmenoval Šaman tak byl divokej byl už její ale měla přísně zakázáno na jí na m- na mu na jeho jezdit bez bez povolení ale ona tajně ho požád jako vzala na procházky.

\*MAT: hm a co si se co bylo největší ponaučení z týchletý knížky?

\*DIT1: že... ona... že ona vlastně ee.

\*MAT: co se stalo s tou flétnou?

\*DIT1: že ona už jí nechtěla.

\*MAT: hm.

\*DIT1: že ona jí dala do nějaké té a už na ní chtěla zapomenout.

\*MAT: hm.

\*DIT1: chtěla být s koňma.

\*MAT: no protože do týhle doby dělala jenom co?

\*DIT1: jenom dělala koncerty a její kamarádka Kim žíkala že její život je hro- hrozný že jako nic nedělá. Jenom dělá koncerty a že je zázračné dítě ale potom už nebude to zázračné dítě protože přestane hrát koncerty.

\*MAT: no ona potom zjistila že vlastně jezdí jenom po koncertech a že si vůbec že ani neví do jakýho města jezdí vid'?

\*DIT1: jo.

\*MAT: že ani si že si nic neužívá. Ta Kim jí řekla že vlastně si nic neužívá a ten kůň jí co? Ten kůň jí pomohl zjistit že co?

\*DIT1: že aby si mohla užívat věci.

\*MAT: aby se taky podívala co se děje kolem ní trochu vid'?

\*DIT1: jo.

\*MAT: a tak se zamilovala do těch koní.

\*DIT1: jo.

\*MAT: hm a co ty? Chtěla by si pracovat s koníkama někdy?

\*DIT1: jo.

\*MAT: co by si chtěla dělat s koníkama?

\*DIT1: tšeba o ně pečovat někdy.

\*MAT: hm.

\*DIT1: a... jo a někdy je taky vzít na procházky.

\*MAT: hm.

\*DIT1: a myslím že to stačí.

\*MAT: myslíš že to stačí? Ty támhle máš takovou velkou knížku o koních.

\*DIT1: jo mohla bych ti jí ukázat.

%act: *dítě odchází ze záběru pro knížku.*

\*DIT1: jsou tam i poníky.

\*MAT: poníci?

\*DIT1: poníci... a tady.

%act: *dítě přináší knížku.*

\*MAT: tak třeba který kůň se ti nejvíc líbí? Můžeš popsat nějakýho koníka který se ti kterýho máš tady nejradši?

\*DIT1: mně ne já nemám to je těžká plemena jsou dobrý ale.

%act: *dítě listuje v knížce.*

\*DIT1: ten lipický kůň ten proto- protože může udělat takovýhle.

%act: *dítě ukazuje obrázek zachycující koně při skoku.*

\*MAT: takovýhle skok?

\*DIT1: jo.

\*MAT: a co je zajímavý ještě na tomhle koni?

\*DIT1: že je že může být i hně- hnědák.

\*MAT: jo že většinou je bílý ale může být o hněďák vid'?

\*DIT1: jo.

\*MAT: to je zajímavé ano.

\*DIT1: a ještě mám polštář koní.

%act: *dítě vytahuje polštář.*

\*MAT: hm je škoda že nemáš to koňský tričko. Ještě máš koňský tričko vid'?

\*DIT1: jo.

\*MAT: tady máš polštář.

\*DIT1: mohla bych ti ho ukázat.

%act: *dítě odchází pro tričko a předvádí ho do kamery.*

\*DIT1: a dělá to match (*dítě vyslovuje ve slově „a“ ne „e“*) vidíš? To stejný kůň kůň. Není jako úplně stejný ale je dost stejný.

\*MAT: hm a letos taky půjdeš na ten koníkový tábor?

\*DIT1: jo Cholutice. Mně se ten další moc nelíbil.

\*MAT: který se to nelíbil? Ten u Karlových Varů...

\*DIT1: jo.

\*MAT: nebo ten na tom statku?

\*DIT1: ten u Karlových Varů.

\*MAT: protože tam jste moc nejezdili?

\*DIT1: ještě tady mám jednu.

%act: *dítě odchází pro fotografii.*

\*DIT1: tohle to je když jsem byla malá. Byla jsem na koni který vypadal jako unicorn.

%act: *dítě ukazuje fotografii do kamery.*

\*MAT: haha to byl poník vid'?

\*DIT1: poník.

\*MAT: ve kterém státě tohle bylo? Pamatuješ si to?

\*DIT1: ne.

\*MAT: to bylo v Texasu.

\*DIT1: no jo to bylo ale strašně dávno.

\*MAT: kolik myslíš že ti tam bylo let tadyhle?

\*DIT1: takových čtyři haha.

\*MAT: takový čtyři no.

\*DIT1: jo takže i když a ještě jsem na- vi- a ještě jsem potkala nějakou reasearcher. Jmenuje se Jane Goodall a...

\*MAT: výzkumníci ano nebo...

\*DIT1: výzkumnici a mohla bych a adaptovala jsem dva šimpanze. Mohla bych ti je ukázat.

%act: *dítě přenáší kameru k fotografiím šimpanzů.*

\*MAT: hm.

\*DIT1: tady tohle to je Caby tohle to je Ansak.

\*MAT: hm ty máš proč máš Jane Goodall ráda? Jane Goodall je přírodovědkyně vid' která studovala koho?

\*DIT1: šimpanze taky.

\*MAT: šimpanze.

\*DIT1: proto mám taky ráda šimpanze. Ještě mám toto.

%act: *dítě ukazuje brožurku.*

\*MAT: a můžeš říct ještě něco o Jane Goodall? Ty jsi jí nedávno co se stalo?

\*DIT1: že já jsem jí potkala.

\*MAT: hm při jaké příležitosti?

\*DIT1: v na nějaké...v Brooklyn Museum.

\*MAT: no v Brooklynském muzeu a proč tam byla Jane Goodall?

\*DIT1: protože dělala speech o hope a říkala že hope je ne- není je- jenom že si přeješ aby ně- něco bylo. Ono je to taky že musíš dělat něco aby se ti to splnilo.

\*MAT: hm.

\*DIT1: nemůžeš jenom říct prosím Ježí- abych měla já nevím čelenku ale musíš to dokázat aby si měla tu čelenku.

%act: *dítě rukama předvádí modlitbu.*

\*MAT: hm a hope jak se říká hope česky? Máš knihu ty tu knihu máš v angličtině i v češtině. Je to Kniha o...?

\*DIT1: naději.

\*MAT: Kniha o naději ano a Jane Goodall tam byla protože měla taky osmdesátý devátý narozeniny vid'?

\*DIT1: jo.

\*MAT: a tys jí zazpívali jsme jí Happy Birthday?

\*DIT1: jo.

\*MAT: všechno nejlepší k narozeninám.

\*DIT1: měla nějakou whisky.

\*MAT: no haha ona ráda pije whisky tak jí dali americkou whisky na přípitek vid'?

\*DIT1: jo a...

\*MAT: a ty se zajímáš hodně o přírodu? Chtěla by si být jako Jane Goodall?

\*DIT1: jo a ještě mám nějaký posters tam.

\*MAT: ano

\*DIT1: a nevím proč je to u (jméno bratra) když on ani neví kdo to je.

\*MAT: ee no brácha asi asi asis je dala bráchovi támhle ty ty plákáty.

\*DIT1: nedala.

\*MAT: tak jo tak ještě něco by si chtěla dodat?

\*DIT1: že že ještě- že ještě mám nějakého koníka v xxxxxxxx a je tam celý stáj. Ještě můžu můžu jí ještě něco ukázat támhle?

*%act: dítě zvedá ruku jako když se hlásí.*

\*MAT: no tak poslední.

\*DIT1: au au.

*%act: dítě o něco zakopne.*

\*MAT: au no teď jsi to nepřeskočila tu překážku tady.

\*DIT1: au.

\*MAT: rychle (jméno dítěte).

\*DIT1: tak tak a mám ještě Uzdravený poník

*%act: dítě ukazuje knížku.*

\*DIT1: a ten je o poníkovi který byl nemocný a byl velmi hubený takže ho nějaký lidi zasta-  
za- zachránili a a mohli a pak ho uzdravili a pak byl uzdravený.

\*MAT: hm.

\*DIT1: jo.

\*MAT: jo to je všechno?

\*DIT1: jo.

\*MAT: haha tak to dobře dopadlo velmi rychle.

\*DIT1: jo mám tu ještě více.

\*MAT: ty máš hodně takovýchhle knížek vid'?

\*DIT1: jo.

\*MAT: kde se něco stane tomu zvířátku někdo a pak ho někdo někdo uzdraví vid'?

\*DIT1: jo.

\*MAT: to jsou hezké knížky. Jak se jmenujou tyhle ty knížky? Příběhy se šťastným koncem  
takže vždycky to má šťastný konec a je to o nějakém zvířátku vid'?

\*DIT1: jo ještě tam máme hodně. Máme tam ještě Zatoulané štěňátko, Našlo se koťátko které  
ještě nemám, ee Zapomenuté jehňátko, Ztracený jezeček, Osamělý králíček, Zachráněná  
sovička, Nezbedné kůzlátko které nemám, Vyplašený jezevec který taky nemám a ještě mám  
Zasněženou červenku.

%act: *dítě čte názvy dalších knih ze série.*

\*MAT: tu máš a která z těch knížek se ti nejvíc líbila?

\*DIT1: zatím myslím že ten Zra- Ztracený jezeček.

\*MAT: jo?

\*DIT1: jo.

\*MAT: tak jo tak se rozloučíme.

\*DIT1: papá.

%act: *dítě mává do kamery.*



Přepis nahrávek č. 4 a č. 5

@Language: ces, eng

@Participants: MAT, DIT1

@Location: USA

@Coder: Kateřina Horažďovská

\*DIT1: ahoj Veroniko.

%act: *dítě mává do kamery.*

\*MAT: ukážeš ee paní učitelce co jsi letos všechno ee dělala? Na co jsme se soustředili?

\*DIT1: jo. Takže první jsme se soustředili na vyjmenovaná slova.

\*MAT: hm a na?

\*DIT1: a na Slovní druhy s čertíkem Kvítkem.

%act: *dítě ukazuje knížku do kamery.*

\*MAT: takže jsme udělali tadyhle knížku a pak jsi dělala tyhle dva sešity.

\*DIT1: dvě dvě.

\*MAT: dva sešity ne dvě sešity. Dva sešity to vám pořád nejde s bráchou vid'? Dva sešity českého jazyka ty jsi celé vyplnila tak ty můžeš Verunce ukázat až přijedeš ee do Prahy.

\*DIT1: pak jsem pak...

\*MAT: a tadyhle k tomu nám tyhle ty dvě kartičky jsou velmi přínosné vid'?

%act: *matka ukazuje kartičky do kamery.*

\*DIT1: pak jsem přečet- pak jsem přečetla Čtyřlístek tady.

\*MAT: Čtyřlístky čteš ráda?

\*DIT1: ty jsou hned tady.

\*MAT: hm.

\*DIT1: tady mám a já víš kolik mám?

%act: *dítě postupně odpočítává jednotlivé sešity.*

\*DIT1: Já mám jedna dva tři čtyři pět šest sedm a já jich mám ještě více tam.

%act: *dítě prstem ukazuje mimo kameru.*

\*MAT: hm.

\*DIT1: ale teďkon jsou tyhle ty.

\*MAT: no.

\*DIT1: ale teďkon mám jenom tyhle ty.

\*MAT: a teď co rá- co ráda čteš? Ráda čteš o?

\*DIT1: Koně a pony.

%act: *dítě ukazuje knihu do kamery.*

\*MAT: o koních ráda čteš?

\*DIT1: jo.

\*MAT: víš něco zajímavého o nějakém koníkovi? Který se ti nejvíce líbí?

\*DIT1: ee mně se nejvíce líbí lipický kůň protože umí dělat xxxxxxxx a je velmi hezký.

\*MAT: hm a co tadyhle ta knížka Kouká Mína do komína?

\*DIT1: ou tak to je logopedická žikanka.

\*MAT: aby jsi se naučila říkat jaká písmenka?

\*DIT1: ž.

\*MAT: ř.

\*DIT1: ž.

\*MAT: znáš tu říkanku Byl jeden Řek a ten mi řek?

\*DIT1: byl jeden Žek a ten mi žek abych mu žek kolik je v Žecku žeckých žek. Já mu žek že nejsem Žek abych mu žek kolik je v Žecku žeckých žek. A tady je jedna tady jedna já znám taky ještě tady.

*%act: dítě listuje knihou.*

\*DIT1: A pak jsem jsem tuhle tu přečetla když jsem měla zlomenou ruku. Jmenuje se Dobrodružství veverky Zrze- Zrzečky a je to velmi stará knížka.

*%act: dítě drží knihu v ruce a listuje v ní.*

\*MAT: hm a pak máš sérii tadyhle ráda těchhle- těchhle Příběhy se šťastným kocem koncem?

\*DIT1: jo koukej mám a mám všechny se a má všechny knížky. A pak když půjdu zpátky do knihovny tak si tam koupím dal- další o zvířátkách.

*%act: dítě bere štos knih do ruky.*

\*MAT: o zvířátkách.

\*DIT1: o zvířátkách.

\*MAT: hm.

\*DIT1: protože tam je ještě protože tam je ještě jedna. Pak tuhle tu začnu číst. Jmenuje se Boj o první místo.

*%act: dítě se dívá na knihu.*

\*MAT: to je od kdo to napsal? Jaký je autor?

\*DIT1: Foglar.

\*MAT: hm a brácha má rád foglarovky vid'?' Tak jich tu máme hodně.

\*DIT1: jo.

\*MAT: hm a pak máš ráda Astrid Lin- ee Lingerovou ta napsala které knížky?

\*DIT1: Děti z Bullerbynu Karkulína ze stšechy a Pipi Dlouhou punčochu.

*%act: dítě postupně bere knihy do ruky.*

\*MAT: a která se ti nejvíc líbila?

\*DIT1: myslím že to byl Karkulín ze stšechy pak Pipi Dlouhou punčochu a pak ee Děti z Bullerbynu.

\*MAT: hm a ještě tam máš dvě knížky povíš mi o těch dvou?

\*DIT1: jo tohle to je Kniha o naději která napsala Jane Goodallová.

%act: *dítě drží knihu.*

\*MAT: a proč se ti tahle knížka líbí?

\*DIT1: protože je je to protože je protože je o xxx a snaží se o zachránit pširos.

%act: *dítě odkládá knihu stranou.*

\*MAT: hm a ty jsi to jedno co řekneš ještě Verunce? Co se co jsi co ještě řekneš o Jane Goodallové?

\*DIT1: že že ona má ráda šimpanze.

\*MAT: no já vím ale ty jsi jí?

\*DIT1: já já já jsem jí potkala.

\*MAT: tys jí potkala ano když tu byla na návštěvě a mluvila v té knihovně v Brooklynu.

\*DIT1: v Brooklyn Museum.

\*MAT: hm Brooklynském muzeu.

\*DIT1: pak jsem ještě přečetla Jezdeckou akademii.

%act: *dítě ukazuje knihu do kamery.*

\*MAT: to je taky o koních.

\*DIT1: jo.

\*MAT: hm.

\*DIT1: a je to o holčičce která se objeví ve světě koní a a pak musí a pak musí žít s Šamanem a pak dostane ocelosti krev. Rabies.

\*MAT: hm.

\*DIT1: rabie.

\*MAT: ano protože jí kos- kouslo to zvíře vid'?

\*DIT1: jo rys.

\*MAT: rys a naučí se jezdit a všechno to dobře dopadne.

\*DIT1: jo dopadne.

%act: *dítě odkládá knihu.*

\*DIT1: pápá.

%act: *dítě mává do kamery.*

\*MAT: už se těším.

\*DIT1: už se těším a a pšíšší týden budu s tebou pápá.

%act: *dítě mává do kamery.*

Přepis nahrávky č. 6

@Language: ces, eng

@Participants: MAT, DIT2

@Location: USA

@Coder: Kateřina Horažďovská

\*DIT2: ale Natko udělal jsem leporelo. Jmenuje se to Na cestě k ee Na cestě k samostatnosti.

%act: *dítě ukazuje plakát do kamery.*

\*MAT: hm tak já to vyfotím a Natce to pošlu a ty mohl bys jenom tak nějak stručně Natce říct na co jsi se nejvíc ptal? Ptal jsi se proč Tomáš Garrigue Masaryk nejdřív ee chtěl aby Čechy byly v rámci Rakouska-Uherska a pak na to změnil názor. Tak mohl by jsi tak nějak ee říct jak jak o tom přemýšlíš?

\*DIT2: ee já myslím že první žekl že chce být s Rakouskem-Uherskem že byly další státy a byly velký a nebezpečný a tak chtěl aby Česko byl- bylo s nima aby jako ee aby ee další větší stát by je neatakoval. Ale pak se jim nelíbilo že byli tam Němci a Němci si mysleli že byli lepší ale byli jim méně než Čechů a jako nestaral se o ně tak dobže a Tomášovi Garriguovi Masaryku se tomu nelíbilo a tak se Slovákama se si myslel že by se s- s- se Slovákama mohli spojit a byli silný stát.

\*MAT: no to spojení bylo až konci vid'? To bylo až právě po tý válce. Ale tady jsi správně začal říkat že teda vztahy mezi Čechy a Němci se...?

\*DIT2: a Němci se zhoršily.

\*MAT: se zhoršily ano. Proč jsi proč se tak tak nějak zhoršily? Říkal jsi že Němci si...

\*DIT2: že Čechy...

\*MAT: Češi.

\*DIT2: protože Češi vlastnili ten stát ale Němci si mysleli že byli vě- lepší a ee a vlastnili více těch továren.

\*MAT: hm. A mluvilo se hodně...?

\*DIT2: německy.

\*MAT: německy ano. Tak co co se stalo potom teda?

\*DIT2: pak v devatená- pak když Ferdinand II. jezdil byl v Srbsku tak ho tam zastřelili a mysleli že to a mysleli že to ee a Rakousko-Uhersko si myslelo že to byl jako výzva pro boj tak začal boj.

\*MAT: a co ty co co vlastně to Německo co ee to Německo chtělo dokázat?

\*DIT2: chtělo vytvořit velký německý stát.

\*MAT: hm a oproti třeba Velké Británii a Španělsku co Německu chybělo?

\*DIT2: ee Německu chybělo ty kolonie.

\*MAT: ty kolonie takže chtěli získat kolonie ale ten svět už byl tak nějak...

\*DIT2: už kolonizovanej.

\*MAT: ano správně.

\*DIT2: a pak byly válčící státy. Byl Trojspolek a Trojhoda. V Trojskolu bylo Německo Rakousko-Uhersko Bulharsko Ománská říše a nějaký kolonie. V Troj- Trojdohodě bylo Rusko Velká Británie Francie Itálie USA Belgie a taky ještě více a více a taky kolonie.

\*MAT: hm no a co se teda dělo v tý politice že ee nakonec?

\*DIT2: ee v politice doma nechtěli jednání s Rakousko-Uherskem a v zahraniční jsme chtěli samostatnost Čech oboj a pak vznikly legie v Rusku a Francii.

\*MAT: hm a co to jsou ty legie? Proč vznikaly legie?

\*DIT2: legie byly malý byly ee byly Češi který šli do i třeba do Ruska nebo do Francie a pak bojovali proti Rakousko-Uherska.

\*MAT: hm no my jsme vlastně jako museli bojovat na straně Rakouska-Uherska protože v té době jsme byli ještě jeho součástí vid'? No a co se teda nakonec stalo tak zůstali jsme v rámci Rakouska-Uherska nebo jsme se osamostatnili?

\*DIT2: ne protože Rakousko-Uhersko se rozpadlo a vznikly dva státy Rakousko a Maďarsko a my jsme byli pak z Československo.

\*MAT: hm.

\*DIT2: ne pak jsme byli dvacátéhoosmého žijna jsme vyhlášili samostatnost Českých zemí a pak třicátého žijna devatenáct set osmnáct dva dni později bylo připojení Slovenska abysme byly silnější stát.

\*MAT: hm a tak vzniklo?

\*DIT2: Československo. Ahoj.

%act: *dítě mává do kamery.*

Přepis nahrávky č. 7

@Language: ces, eng

@Participants: MAT, DIT2

@Location: USA

@Coder: Kateřina Horažďovská

\*DIT2: ahoj Natko udělal jsem leporelo na život po ee třicetileté válce.

\*MAT: hm a trošku nám to trvalo vid'?

\*DIT2: ano.

\*MAT: jak to že nám to trvalo tak dlouho?

\*DIT2: měl jsem zkoušku do školy.

\*MAT: ty jsi dělal zkoušku na víceletý gymnázium tak jsme měli málo času.

\*DIT2: jo.

\*MAT: a co se nám ještě stalo v říjnu?

\*DIT2: ee ztratil jsem mojí češtinu protože jsem byl na hokeji.

\*MAT: byli jsme na hokejovém turnaji a v hotelu jsme zapomněli celou tašku...

\*DIT2: češtiny.

\*MAT: českých učebnic takže tvoje a (jméno prvního dítěte) vid'?

\*DIT2: jo.

\*MAT: a ten hotel řekl, že to...?

\*DIT2: nemají.

\*MAT: že to nemají. Tak jsme se trošku odmlčeli ale teďkon ee...

\*DIT2: začínáme zase.

\*MAT: teďkon začínáme a všechno to doženem vid'? Tak tadyhleto krásný leporelo co jsi udělal ee co tě nejvíc zaujalo ta vo tom období?

\*DIT2: ee jak ee se jak se všechny ty ee rodin- jak se Habsburkové přinesli baroko a jak se baroko stavělo.

*%act: dítě rozkládá leporelo.*

\*MAT: to se ti líbilo ty stavby?

\*DIT2: jo.

\*MAT: a ty jsi ty ři- ty chceš udělat nový projekt. Ty si chceš dát všechny slohy co jsi teďkon dělal. Jaký to jsou ty slohy?

\*DIT2: baroko, románský, renesance a gotic-...

\*MAT: gotický. A ty chceš po Praze si chceš vyfotit...?

\*DIT2: každou ee ee každou stavbu.

\*MAT: každý z toho slohu každou stavbu a dát si to takhle ke každému tomu slohu abys to viděl vid'?



\*DIT2: jo.

\*MAT: tak to pak Natce po- pošlem až to a my přijedeme do Prahy?

\*DIT2: jo se- sedm osmnáctého a pak puđu do školy když budu čas.

\*MAT: když to bude možné tak by jsi rád přišel za třídou se podívat a pozdravit všechny.

\*DIT2: jo hm.

\*MAT: dobře a tam byla ještě jedna věc kterou jsi chtěl říct která tě zaujala o tom období.

\*DIT2: učil jsem se o Janovi Ámosovi Komenským a mě to zajímalo protože ee on chtěl aby škola byla jiná. Ale pak musel odejít protože ho Habsburkové nechtěli.

\*MAT: jak je to možné?

\*DIT2: nebyl katolík.

\*MAT: a v té době...

\*DIT2: musel být.

\*MAT: Habsburkové chtěli aby všichni byli katolíci

\*DIT2: jo.

\*MAT: a kdo nemohl tak musel...

\*DIT2: odejít nebo se mohl pokřtít.

\*MAT: nebo se musel pokřtít ano. A jak se říkalo Janu Ámosi Komenskému?

\*DIT2: učitel národů.

\*MAT: učitel národu. Tak jo a nějakou zajímavou knížku jsi dočetl?

\*DIT2: dočetl jsem Rychlé šípy: stínadla se bouží.

\*MAT: hm. Se budeme muset zeptat ve škole co čtou děti abysme mohli...

\*DIT2: jo abych mohl číst ty jejich knížky.

\*MAT: abysme mohli něco něco hezkého dokoupit. Tak jo.

\*DIT2: ahoj.

%act: *dítě mává do kamery.*