

J cizí jazyky

ČASOPIS PRO TEORII A PRAXI

3

2018–2019, ročník 62

cizí jazyky

ČASOPIS PRO TEORII A PRAXI

OBSAH

LINGVODIDAKTIKA

- Noirin Organ*: The European School and language teaching 3
Šárka Velhartická: Výchova bilingvních dětí: Případová studie 8

JAZYK

- Dalibor Zeman*: Čeština a němčina ve středoevropském jazykovém svazu.
Několik poznámek k výzkumu lexikálních výpůjček 19
Miloslava Dvořáková: Vladimír Buben, lingvista a lexikograf 27

LITERATURA

- Aleš Pohorský*: Pozdrav pana de Chateaubriand ze záhrobí 32
František Všetíčka: Před 270 lety se narodil J. W. Goethe 40
Lucie Smejkalová: Kdo byl Otto Brod? 43

ZPRÁVY

- Iva Michňová*: Konference na VŠE v Praze 50
Tomáš Klínka: Ohlédnutí za studentskou konferencí „Potenciál dvouoborovosti“ 50
Petra Šantorová: Cena Hieronymitae Pragenses 2018 / 2019 (vyhlášení soutěže) 52

RECENZE

- Iva Dedková, *Le français du tourisme I.* (*Radka Mudrochová*) 53

PŘÍLOHA

- Kolektiv autorů*: Evropské volby 2019 55

VÝCHOVA BILINGVNÍCH DĚTÍ: PŘÍPADOVÁ STUDIE

Šárka Velhartická, Filozofická fakulta, Univerzita Hradec Králové

Abstract

Raising Bilingual Children: A Case Study

The study examines the environment of bilingual children and is contextualised in the current knowledge of the types, phases and variability of bilingualism. The aim of this study is to demonstrate the parallel usage of two different languages by bilingual children through the use of particular language situations. Even in the span of one sentence, those children consciously alternate their use of lexicon and syntax, forming a 'mixed language' that other participants perceive as logical and comprehensible. Provided examples show an interesting look at conscious 'code-switching' between given languages (Czech–Italian, i.e. a Slavic and a Romance language), which is used even in the span of only one discourse. The article presents an outline and reasons why and when children tend to prefer one language or the other.

Keywords: bilingualism, language education, foreign languages, bilingual education, Italian language, Czech-Italian bilingualism, 'code-switching', economy of language, bilingual linguistic environment, multilingual education.

Výchova dětí je pro rodiče vždy výzvou a současně i dobrodružstvím. Měla by bezprostředně vycházet z úsilí dětí co nejlépe připravit na podmínky okolního světa a vychovat z nich šťastné, samostatné a sociálně zdatné jedince. Jednou z nezákladnějších povinností rodičů je jazyková výchova v raném věku, jejíž průběh může být ovlivněn mnoha faktory, mezi jinými i jazykovou rodinnou situací a její historií. Nejen zábavná, ale i náročná je tato výchova v případě, je-li rodina vícejazyčná, tedy nemluví-li spolu rodiče jedním a týmž jazykem, či vyrůstá-li dítě v regionu s odlišným majoritním jazykem, než jakým hovoří doma. V případě, že rodiče přistupují k takové situaci zodpovědně, dětem se věnují a vyrůstají-li tyto děti již od narození v bi-, příp. multilingvním prostředí, jsou schopny zvládnout jeden i více jazyků na úrovni rodilých mluvčích.¹

V současnosti, kdy značná část dětí na světě vyrůstá v bilingvním nebo multilingvním prostředí, je možné vysledovat nejrozmanitější varianty osvojování si více jazyků. Podob bilingvismu je mnoho, od „souběžného“ (kdy dítě vyrůstá ve dvou jazycích od narození) po tzv. „následný“ (kdy dítě nejprve zvládne jazyk jeden, až pak druhý), stejně tak je mnoho variant způsobů, jak se s ním rodina i dítě vyrovná, jaké jazyky upřednostňuje a jaké možnosti má dítě svůj bilingvismus rozvíjet. Bilingvní děti zpravidla neovládají oba jazyky na stejné úrovni a je známé, že mají-li hovořit na určité téma, preferují jeden ze svých jazyků, pro jiné sféry či náměty hovoru pak volí jazyk druhý.² Rovněž může

1 Srv. např. Kichhöfer, B., Jonekeit, S., 2006 či Burkhardt Montanari, E., 2007. V češtině pro mnohé podněty viz Vasiljev, I., 2011.

2 Např. Paradis, J., 2009, Baker, C., 2009.

v průběhu života dojít k situacím, kdy mluví jeden z jazyků, které byly základem jeho bilingvismu, přestane zcela používat a začne ho do jisté míry i zapomínat. Nicméně jednou osvojená výslovnost a případné gramatické zákonitosti jsou tím, co může trvale pozitivně ovlivnit schopnost tento jazyk ovládat i při jeho opětovném užívání v budoucnosti. Bilingvismus není možné charakterizovat jako stálou výbavu jedince, nýbrž jako proces učení a zapomínání, podléhající neustálým změnám.

Z tohoto důvodu je velice obtížné uchopit jednotlivé podoby bilingvismu a definovat jej. Lze za bilingvní považovat ty děti, které jeden z jazyků pouze pasivně ovládají a ačkoliv mu rozumí, neumí se v něm správně vyjadřovat? Nebo pouze ty, které jsou od narození vystaveny vlivu obou jazyků, které oba aktivně zvládnou na úrovni srovnatelné s monolingvními dětmi v dané vývojové fázi? Jsou skutečně bilingvní ti, kdo dva jazyky ovládli až po dosažení určitého věku?³ Není možné vytyčit přesnou hranici, neboť ani vývoj monolingvních dětí není v tomto směru jednotný. Dále je nezbytné uvést, že s výukou dvou jazyků od dětství je neoddělitelně spojena i výchova k porozumění historickému či kulturnímu okruhu daných jazyků, tedy i literatuře, hudbě a písni a rovněž i geografickému a dějinnému uchopení, jež s sebou ovládnutí daného jazyka nese.⁴ Ne všechny bilingvní děti mají příležitost – tak jako se paralelně učí dvěma jazykům – se souběžně vzdělávat i v těchto sférách. S tím souvisí i otázka osobní identity multilingvních jedinců.⁵

Od narození bilingvní děti se mohou naučit perfektně rozlišovat mezi jednotlivými jazyky a uvědomovat si jejich rozdílnou strukturu a zejména odlišit, komu proslov v tom kterém jazyce adresovat. V případě, kdy hovoří s někým, kdo rovněž rozumí oběma jazykům, dítě plynule tyto jazyky střídá podle námětu hovoru, případně může jazyky v rámci jedné promluvy či dokonce jediné věty pohodlně „mísit“, předpokládá-li i od konverzačního partnera znalost specifických termínů v obou jazycích.

Jako názorný příklad tohoto odlišení jazyků poslouží rozmluva tříleté, německo-česky bilingvní Emmy s maminkou Hanou týkající se Emminy konverzace s německou sousedkou:

Emma: „Ta paní mi dala jablka.“

Hana: „A řeklas jí aspoň ‚Děkuju?‘“

Emma: „Ne, řekla jsem jí ‚Danke!‘“

V této stati přinášíme krátký záznam příkladů z jazykové situace, kdy děti vyrůstají v zemi, kde ani jeden z rodičů není rodilým mluvčím. Jedná se o dvě dcery ve věku 11 a 9 let, obě od narození žijí v italské části Švýcarska a doma se hovoří českým jazykem. Zjednodušeně lze říci, že do tří let byl rodiči upřednostňován český jazyk, a to z toho důvodu, aby děti získaly jakousi „slovní i syntaktickou bázi“, platformu, o níž opírají a na níž promítají veškeré své poznávání okolního světa, s nímž od malička přicházejí

3 Srv. též Dewaele, J.-M., 2009; Singleton, D.; Ryan, L., 2004.

4 Např. Kramsch, C., 2009 a Tokuhama-Espinoza, T., 2003.

5 Viz např. Edwards, J., 2010 či Weber, J.-J., Horner, K., 2012.

do styku. Nicméně od narození jsou bezprostředně konfrontovány i s okolní italštinou nejen v hernách a zařízeních pro předškolní děti a konverzací s kamarády, ale každé ve věku 1–3 roky i samostatnou, italsky mluvící chůvou, jejímž úkolem bylo pouze s dětmi si hrát a povídat. Přístup dětí k oběma jazykům, byť jsou podmínky pro obě totožné, je dán zejména charakterem dítěte: otevřeností, nebo naopak introvertností. Ačkoliv obě děti vyrůstaly za stejných podmínek a češtinu ovládají bezchybně, starší dcera přechází v konverzacích do italštiny méně. Oproti tomu mladší sestra volí italštinu častěji, a to i v konverzací se starší sestrou. Přinášíme několik pozorování a nástínů konverzačních situací, které ozřejmují jejich chování v daných situacích, volbu slovníku a vypořádávání se s vyjadřováním na různá témata.

Na základě pozorování lze souhrnně konstatovat, že ačkoliv jsou schopny hovořit správně česky s použitím výhradně českých slov, používají někdy italská slova tam, kde neznají jejich český ekvivalent z toho důvodu, že se jedná o téměř nepoužívané slovo, jehož českým zněním si nejsou jisti ani rodiče; případně je možné, že čeština toto slovo vůbec nezná, např. názvy lokálních specialit či výrobků, specifických sportovních pomůcek nebo odborných termínů (v češtině dané termíny nemusí existovat proto, že se některé věci v Česku nevyskytují). Je nutno zdůraznit, že by bylo nesmyslné – a snad i matoucí, kdyby měly být v takových situacích zaváděny některé překlady a novotvary.

Lze tedy souhrnně vytyčit oblasti, kde dítě volí cizí originál namísto toho, aby slovo překládalo do českého jazyka. Italský jazyk používá zejména pro názvy školních předmětů – neboť tak se daný školní předmět nazývá a dítě slovo považuje za jediné správné označení (např. „Dnes máme *italiano*.“ atp.), názvy svých kroužků (např. *pattinaggio* [„krasobruslení“] / *tennis*, vyslovené s italským zdvojeným „n“ ap.), a rovněž automaticky – mluví-li o školních povinnostech či kroužcích –, udává v italském jazyce i příslušný den v týdnu, příp. měsíc (např. „v *lunedì* máme *geografia* [„v pondělí máme zeměpis“], „*settimana verde* bude v *maggio*“ [„škola v přírodě bude v květnu“], apod.). Z této situace vyplývá i nesklonování geografických názvů, jmen kamarádů a dalších vlastních jmen („Můžu pozvat na návštěvu *Giulia*?“ [namísto „Julii“], „Jedeme do *Bellinzona*.“ namísto „do Bellinzony“), „máme *maestra Marina*“ [namísto „máme paní učitelku Marinu] apod.

Zejména ve chvílích, kdy dítě spěchá, např. ráno do školy, je pro ně časově ekonomičtější použít italská slova, jež má lépe zažitá, než se zatěžovat hledáním vhodného překladu do českého jazyka. A rodič by situaci pouze komplikoval, trval-li by na správném používání českých termínů v momentě, kdy dítě oznámí, že hledá např. svoji *giacca nera* [„černou bundu“]. Výsledkem by bylo, že dítě by pravděpodobně vyslovilo několik neslušných slov používaných dnešní mladou švýcarskou generací, s brilantním italským přízvukem, kterým rodič jako nerodilý mluvčí zpravidla nerozumí.

Právě zmíněný důvod, ekonomičnost projevu, lze považovat za hlavní příčinu tohoto mísení dvou jazyků. Dítě v mnoha případech volí italské slovo, aby ušetřilo čas: dokáže ho rychleji použít, neboť ho má zafixované v hlavě, neustále ho používá ve škole i celý den s kamarády. V případě italštiny k tomu podle mého názoru přistupuje ještě další významný faktor, a to je nesklonnost italských slov: jsou ve všech pádech neměnná, dítě

proto může použít bez zdlouhavého přemýšlení italský termín a beze změny ho dosadit na jakékoliv místo v české větě, což je velice snadné. Oproti tomu – kdyby použilo slovo české –, musí toto slovo podle pravidel vyskořovat – tedy přemýšlet o celé větě: musí vědět, v jakém pádě dané slovo použít, zamyslet se nad jeho správnou koncovkou, a proto se musí rychle zabývat i celou větou: musí se zapřemýšlet nad slovesem či předložkou, které použilo, a které určují následný pád slova. Z tohoto důvodu dítě často použije i sloveso v italštině, čímž se vyhne i obtížným tvarům českých sloves, která se dělí v aktivním rodě do pěti tříd a koncovky jsou velmi variabilní, nemluvě o dokonavosti a nedokonavosti.

V situacích, kdy tedy chce dítě něco rychle sdělit a překládání by ho příliš zdrželo, použije pro sebe nejrychlejší formu (např. přiběhne v mezičase závodu a oznámí: „Vedeme *due a zero!*“ [„Vedeme dva nula!“]). Přitom z právě uvedeného příkladu je vidět, že dítě si plně uvědomuje, že mluví na rodiče, a volí z tohoto důvodu jako bázi češtinu. Většinou dítě adresuje rodičům obtížnější slova česky – tedy ta slova, u nichž se domnívá, že rodič by jim nemusel rozumět (zejména slovesa a obtížnější větné obraty), a pojmy jednodušší, kde si je jisto, že rodič chápe sdělení, doplní italsky z důvodu urychlení (v uvedeném případě základní číslovky).

Česko-italsky bilingvní děti, jichž se týká tato stať, přesně ví, kdy pronáší české a kdy italské slovo, jak lze rozpoznat z intonace i přízvuku: italské slovo vysloví vždy s italským přízvukem, české s českým. V případě, že dítě pronáší v italštině celou delší pasáž (např. tlumočí nějaký rozhovor nebo doslovně opakuje, co učitel / trenér řekl), přenesse se dítě do druhého jazyka natolik, že pro tuto chvíli přechází do italštiny i jeho gestikulace a používá typicky italskou mimiku a pohyby rukou. Totéž lze pozorovat, i když se baví se spolužáky: změní se celkově jeho chování a výrazivost. Otočí-li se pak k česky hovořícímu rodiči, pronese několik slov češtinou s českým přízvukem a současně mění během chvíle i celou svou gestikulaci. Takto „měnit kódy“, tedy „přecházet mezi jazyky i kulturní sférou“ dokáže během půlhodinové konverzace bezchybně i mnohokrát za sebou.

O tom, že děti v tomto věku dokáží přesně rozlišovat, jaký termín a jaká gramatická stavba patří do italštiny a jaká do češtiny, svědčí zejména to, že od tohoto „smíšeného“ způsobu vyjadřování zcela upouští, dostanou-li se do společnosti italsky mluvících osob a chtějí-li sdělit něco, čemu má rozumět pouze česky mluvící konverzační partner. Oba jazyky dokáží přesně oddělit i v situacích, když mluví s osobami, které druhý jazyk vůbec neovládají, např. se svými prarodiči používají výhradně český jazyk. Je nutné zdůraznit, že se tak neděje např. po týdnu stráveném u prarodičů v Česku, kdy si český jazyk pravidelně osvěží, ale dokáží tímto způsobem „přepnout kód“ i pro pouhý krátký telefonický hovor z ciziny.

Samozřejmě že každý pobyt výhradně v českojazyčném prostředí je pro děti z hlediska učení se a používání českého jazyka velmi přínosný. Dítě se učí poslechem od toho, kdo ho jazyk učí. V cizině vyrůstající české děti znají zpravidla pouze češtinu svých rodičů, mluví tedy do určité míry nepřírozeným „jazykem dospělých“ a kopírují doslova vše, co slyší. Aby se naučily český jazyk své generace a získaly jistotu v jeho užívání, je nezbytné, aby trávily čas v Česku se svými vrstevníky.

Přepisy rozhovorů a odpozorované situace:

Pro nastínění situace přinášíme úryvky z několika oblastí každodenních konverzací. Je-li slovo v textu označeno *tučnou kurzívou*, dítě v proslovu použilo italský termín, případně slovo vyslovilo s italským přízvukem (u slov, která jsou do češtiny přežatá a v obou jazycích se vyslovují podobně, např. ve slově „fotokopie“ je v italštině přízvuk na 3. slabice, tj. dítě vysloví [fotokópje]). Jedná se o Isabel (11 let) a Viktorii (9 let).

I. Škola a školní prostředí**A.**

Isabel: „Zítra máme *verifica* z *francese* a já jsem si ve škole zapoměla *classeur* se všema *fogli*, co se máme učit. Leda bych mohla poslat *messaggio* mojí *compagna di classe*, aby mi poslala ty *fotocopie*.“

Isabel: Z *verifica tedesco* jsem dostala *molto bene*, z toho *tema* z *italiano*, co bylo na *lunedì*, mám *sei meno*.

Isabel: Na *venerdì* musím *studiare tutti i verbi francesi* a musím to umět i správně napsat.

Isabel: „Ted' nevím, jestli jsem tady napsala správně všechny ty *verbi*.“

<i>verifica</i>	„písemka“
<i>francese</i>	„francouzština“
<i>classeur</i>	„pořadač, složka“
<i>fogli</i>	„papíry, listy“
<i>messaggio</i>	„zpráva“
<i>compagna di classe</i>	„spolužačka“
<i>fotocopie</i>	„fotokopie“ [vysloveno s italským přízvukem na 3. slabice <i>fotokópje</i>]
<i>verifica tedesco</i>	„písemka z němčiny“
<i>molto bene</i>	„velmi dobře“ [tj. známka 6]
<i>tema</i>	„slohová práce“
<i>italiano</i>	„italština“
<i>lunedì</i>	„pondělí“
<i>sei meno</i>	„šest mínus“ [tj. dle české klasifikace 1–]
<i>venerdì</i>	„pátek“
<i>studiare tutti i verbi francesi</i>	„nastudovat všechna francouzská slovesa“
<i>verbi</i>	„slovesa“

B.

Isabel: „Když jsme byli na *elementari*, tak jsme si četli v novinách *20 minuti [Venti minuti]*, že nějaký pán ve *furgoncino bianco* lákal jednoho kluka do auta. Tak jsme vyrobili letáky a roznesli je po *Paradiso*: bylo na nich: „*Fate attenzione ai vostri bambini!*“

<i>elementari</i>	„základní škola“
<i>20 minuti [Venti minuti]</i>	noviny „20 minut“
<i>furgoncino bianco</i>	„bílá dodávka“
<i>Paradiso</i>	název obce Paradiso
<i>Fate attenzione ai vostri bambini!</i>	„Dávejte pozor na své děti!“

C.

Viktorie: „Ve škole nám *maestra* Marina dneska něco vysvětlovala a moje *compagna di classe* jí chtěla *contraddire* a byla na tu *maestra* strašně drzá. Marina s ní měla ale hroznou *pazienza*, to já být *maestra*, už bych jí dávno dala *pugno!*“

<i>maestra</i>	„paní učitelka“
<i>compagna di classe</i>	„spolužačka“
<i>contraddire</i>	„odporovat / odmítovat“
<i>pazienza</i>	„trpělivost“
<i>pugno</i>	„pěstí“

D.

Isabel: „Ringo Star mi připomíná jednoho mojeho *compagno di banco*.“

compagno di banco spolužák sedící ve stejné lavici

II. Popisování vztahů a rozhovorů s kamarády

Isabel: „Té naší spolužačce strašně *se líbí zpívat*. My jsme jí řekli, že moc hezky zpívá, jenomže ona od té doby nedělá nic jinýho *e canta non-stop*. Zpívá si pořád, dokonce i o přestávce na chodbě, nebo když čekáme na *áutobus*. Tak mi všichni řekli, že když je moje nejlepší kamarádka, ať za ní jdu a vysvětlím jí to. Tak jsem za ní šla a řekla jí: „*Basta cantare, mi fai venire l'ebola!*“

<i>líbí se jí zpívat</i>	[viz interference níže]
<i>e canta non-stop</i>	„a zpívá neustále“
<i>áutobus</i>	[vysloveno italsky s přízvukem na 1. slabice]
<i>Basta cantare, mi fai venire l'ebola!</i>	„Přestaň zpívat, ještě z tebe dostanu ebolu!“

III. Kroužky a sport

Pro názvy nářadí i cviků dítě volí – pro sebe zažité – italské termíny, protože jejich správné české ekvivalenty nezná. Zpravidla proto, že v českém jazyce je nikdy nepoužívalo.

A.

Viktorie: „Dneska na *suolo* jsme dělali *salti* a *verticale d'impostazione*. Na *suolo* ale už umím celý moje *esercizio* na *corpo libero*, už trénuju na *pi tre*. Na *parallele* jsem udělala dvacet *kip sotto*, trénovala jsem *verticale* a *gran volte*, na *trave* ...

Viktorie: „Za *coreografia bella* dostáváš na *gara* i o půl bodu víc.“

Viktorie: „V mojí *coreografia* mám tady jedno *giro*, potom *rovesciata indietro*, ta trenérka mi to teď *allunga*: přidám tam *enjambe*, nakonec mám *flic* a dělám *giro*.“

Viktorie: „Ta jejich *palestra* je úplně nová! Mají krásný *materassi*!“

<i>suolo</i>	„prostná, tj. cvičení na koberci“
<i>salti</i>	„skoky“
<i>verticale d'impostazione</i>	„stojka ze sedu roznožného“ („špicar“)
<i>esercizio</i>	„sestava“
<i>corpo libero</i>	„představení na koberci“
<i>pi tre</i>	úroveň P3
<i>parallele</i>	„bradla“
<i>kip sotto</i>	„kip na bradlech“
<i>verticale</i>	„stojka“
<i>gran volte</i>	„veletoče“
<i>trave</i>	„kladina“
<i>coreografia bella</i>	„hezká choreografie“
<i>gara</i>	„závod“
<i>giro</i>	„otočka“
<i>rovesciata indietro</i>	„přemet vzad“
<i>allunga</i>	„prodlouží“
<i>enjambe</i>	„enjambe, skok v provazu“
<i>flic</i>	„flik“
<i>palestra</i>	„tělocvična“
<i>materasso</i>	„žíněnka“ (pl. materassi)

B.

Isabel: „Musíš se zavěsit na ty popruhy, ty jsou uchycené na takové *sbarra* a přitahuješ kolena. Dohromady tam jsou *cinque postazioni* a ty musíš všechny proběhnout. Na druhé *postazione* jsou *pesi*, tam musíš udělat *venti ripetizioni*, na *terza postazione* musíš cvičit

s *banda elastica*, na dalším trénuješ *equilibrio* – tam je takové prkno s nohou, které se kymácí. A na posledním se trénují cviky na společné vystoupení, *braccia squadra*.

<i>sbarra</i>	„příčná tyč“
<i>cinque postazioni</i>	„pět stanovišť“
<i>postazione</i>	„stanovišti“
<i>pesi</i>	„činky“
<i>venti ripetizioni</i>	„dvacet opakování“
<i>terza postazione</i>	„třetím stanovišti“
<i>banda elastica</i>	„elastická stuha“
<i>equilibrio</i>	„rovnováha“
<i>braccia squadra</i>	pohyby rukou společně pro celou skupinu

C.

Isabel: „Tady máš můj rozvrh, abys věděla, kdy mám *allenamenti*. Dnes máme *allenamento* na *Lido* / v *Pallone* / na *Liceo*.“

<i>allenamento</i>	„trénink“ (pl. <i>allenamenti</i>)
<i>Lido</i> / <i>Pallone</i> / <i>Liceo</i>	„běh jezera / nafukovací hala / lyceum“

D.

Isabel: „Trenérka se dnes na všechny zlobila a řekla, že kvůli tomu ztrácíme celý *allenamento* a je to poněkolkáté, co máme stejný *discorso*!“

<i>allenamento</i>	„trénink“
<i>discorso</i>	„rozhovor“

IV. Vyprávění obsahu knihy přečtené v italštině

A.

Viktorie: „On se za *luna piena* vypravil k tomu *castello*, kde před *mille anni* bydlel jeden starej *crociato*, v lese rozdělal oheň a nevšimnul si, že *occhi lampeggianti di un lupo lo stavano scrutando di tanto in tanto*... a pak se *madžicky* proměnil v *lupo*...“

<i>luna piena</i>	„(za) úplňku“
<i>castello</i>	„hrad“
<i>mille anni</i>	„(před) tisíci lety“
<i>crociato</i>	„(středověký) křižák“

occhi lampeggianti di un lupo lo stavano scrutando di tanto in tanto

„ho chvílemi pozorují blýskající se vlčí oči“

magicky [vysloveno *madžicky*], užito ve smyslu „zázračně“

lupo „(ve) vlka“

B.

Viktorie: „Můžu si vzít ty *Dei della Grecia* do školy? My si z toho s kamarádkou čteme. Mně se ten první *mito* ale vůbec nelíbil: „Ten *Dio* se promění...“

Dei della Grecia „Řeční bohové“ (název knihy)

mito „mýtus“

Dio „bůh“

V. Sledování filmů v italštině (Dokument o Jacquesovi-Yvesovi Cousteauovi)

Isabel: „Oni se spouštějí v kleci do moře a vyrobili umělého *squalo*, aby toho živého *squalo* přilákali blíž a mohli ho pozorovat. Takže si rozmixovali nějaký *pesce*, aby měli *sangue*, po které on půjde. A ten *squalo* za nima pak připlul.“

Viktorie: „Oni *osservano il grande squalo bianco* a chtějí vědět, jak *reagisce* jako na... člověka, tak ho nalákají do takové skleněné roury a on přilepí hlavu na to *schermo* a vypadá to, jako že toho člověka *saluta*.“

Viktorie: „Mami, já se chci se svou *compagna di classe* přihlásit na *corso subacquea*. Ona se tam už přihlásila, začíná to ale už v *giugno*!“

squalo „žralok“

pesce „ryby“

sangue „krev“

osservano il grande squalo bianco „pozorují toho velkého bílého žraloka“

reagisce „reaguje“

schermo „obrazovka“

saluta „zdraví“

compagna di classe „spolužačka“

corso subacquea „kurz potápění“

giugno „(v) červnu“

VI. Další konverzace

Isabel: „Byli jsme v divadle *Viola [vijóla]*“

Isabel: „Ona je to velká *sfida*. ... / Já pak nemám žádnou *motivazione*.“

Isabel: „Víš, je to velká *soddisfazione*!“

Viktorie: „Uděláme mu nějaký *trucchetto*!“

Viktorie: „Kdo dělal tuhle bramborovou kaši? Je *squisita*!“

Viktorie: „Ulovila jsem *bizona*!“ [it. bisonte „bizon“]

<i>Viola</i>	divadlo Viola v Praze, vysloveno jako italský hudební nástroj [<i>vijóla</i>]
<i>sfida</i>	„výzva“
<i>motivazione</i>	„motivace“
<i>soddisfazione</i>	„zadostiučinění“
<i>trucchetto</i>	„chyták, trik“ (tj. ve smyslu „Napálíme ho.“)
<i>squisita</i>	„vynikající“
<i>bisonte</i>	„bizon“ [mylně vyskloňován italský slovní základ]

Kromě zmíněných příkladů dochází samozřejmě i ke vzájemným jazykovým interferencím. Při přenosu z italštiny do češtiny tak dítě volí některá nevhodná spojení, která si přeložilo z italštiny, např.:

„Jsou jich tolik?“	[it. orig. „Sono così tante?“; tj. „Je jich tolik?“]
„Mám pět let.“	[it. orig. „Ho cinque anni.“; tj. „Je mi pět let.“]
„Jsi takto pohodlná?“	[it. „Così sei comoda?“; tj. „Je ti to takto pohodlné?“] Apod.: „Takhle nejsem pohodlná...“
„Přilož do ohně, už se vypíná!“	[it.: „Il fuoco si spegne.“]
„Vzala jsem bus.“	[it.: „Ho preso il bus.“]
„Nevím, jak to pokračovat.“ (při psaní školního textu)	[it.: No so, come continuarlo.“]
„Jí se líbí zpívat.“	[it.: Le piace cantare] (tj.: „Ráda zpívá.“)
„To je moje nejlepší kamarádka, s tou se chápu.“	[it.: „... con quella mi capisco.“; tj.: „... s tou si rozumím.“]
„Je pomalá jako kaše ze slimáků.“	[„Lenta come la polenta di lumache.“]
„Ona si o sobě moc věří.“	[it. orig. „Si crede tanto.“; tj. „Moc si o sobě myslí.“]

V předložené stati jsme se pokusili prostřednictvím záznamů konverzace nastínit některé principy v mluvčích italsko-českých bilingvních dětí. Nejedná se zde samozřejmě o žádné zobecnění paralelního užívání dvou jazyků, nýbrž o ukázkou konkrétních uchopení konverzačních témat a individuálního přístupu dětí k daným jazykům, které zvládají na úrovni rodilých mluvčích. Tyto příklady ve své stručné podobě ozřejmují, jak může fungovat bilingvní mozek, jenž pracuje s bohatou slovní zásobou dvou indoevropských jazyků a využívá jejich rozdílné morfologie.

Literatura

- AUER, P., WEI, L. 2009 (eds.). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- BAKER, C. 2009. Becoming bilingual through bilingual education. In: P. Auer, L. Wie (eds.), 131–152.
- BURKHARDT MONTANARI, E. 2007. *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen: Ein Ratgeber*. Frankfurt: Brandes und Apsel.
- DEWAELE, J.-M. 2009. Becoming bi- or multi-lingual later in life. In: P. Auer, L. Wie (eds.), 101–130.
- EDWARDS, J. 2010. *Language and Identity: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KIELHÖFER, B., JONEKEIT, S. 2006. *Zweisprachige Kindererziehung*. 11. vyd. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- KRAMASCH, C. 2009. *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- PARADIS, J. 2009. Early bilingual and multilingual acquisition. In: P. Auer & L. Wei, (eds.), 15–44.
- SINGLETON, D., RYAN, L. 2004. *Language Acquisition: The Age Factor*. 2. vyd. Clevedon: Multilingual Matters.
- TOKUHAMA-ESPINOZA, T. 2003. *The Multilingual Mind: Issues Discussed by, for, and about People Living with Many Languages*. Westport: Praeger Publishers.
- VASILJEV, I. 2011. *Život s více jazyky. Jazyková autobiografie*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- WEBER, J.-J., HORNER, K. 2012. *Introducing Multilingualism: A Social Approach*. London / New York: Routledge.