

jevů, se zachovaným autorským vyznačováním atd. Neměli by tedy s e-knihami MKP v hodinách literární výchovy pracovat a svým žákům jejich četbu doporučovat.

Jazykové kompetence druhé generace mluvčích češtiny jako zděděného jazyka

Ta gramatika a takí to psání mě tak nejde (jak tady v tém textu vidíte)

Kateřina Šichová, SLK Universität Regensburg

katerina.sichova@ur.de

Klíčová slova: bilingualismus česko-německý, didaktika češtiny jako zděděného jazyka, chyby a odchylky v řeči, jazykový kontakt, mluvčí češtiny jako zděděného jazyka, neúplné osvojení jazyka

Key words: Czech-German bilingualism, didactics of heritage language, heritage speakers of Czech, incomplete language acquisition, language attrition, speech errors and deviations

Language competence of second generation heritage speakers of Czech

The paper deals with the language competences and needs of second generation heritage speakers of Czech in Germany. The data are from 2006–2023, originating from observations, written work, oral production and interviews of about 40 university students who participated in special classes of Czech for heritage speakers. First, selected aspects of the language biographies and some language ideologies of these speakers are outlined. Second, a prototypical profile of their Czech is presented, in which listening and speaking competences prevail over reading and writing skills. Examples are used to illustrate some instability in certain grammatical as well as lexical and other phenomena.

Úvodem

Z nejrůznějších důvodů Češi odcházeli a odchází žít do jiných zemí. Tam pak bývá jejich jazyk vystaven různým vlivům a v závislosti na okolnostech (velikost krajanské komunity, ochrana minoritních jazyků v majoritní společnosti aj.) doznává mnoha změn u nich i u jejich potomků. Tyto změny byly a jsou lingvisticky zkoumány a popisovány z nejrůznějších úhlů pohledu a na rozmanitých příkladech mluvčích (souhrnně Cope/Dittmann, 2020; Mc Cabe, 2017; Nekula, 2021a).

Popis variet češtiny utvářených v zahraničním kontextu, a tedy i češtiny jako zděděného jazyka (čzj)¹, je důležitý také z hlediska lingvodidaktického. Metodika výuky,

¹ K definici češtiny jako zděděného jazyka viz Brehmer/Mehlhorn (2018, s. 17n.). Tento pojem je ovšem v mnoha případech diskutabilní, ať již s ohledem na doslovný význam přídavného jména (*zděděný* – takový, který byl zděděn, tj. máme ho), nebo s ohledem na sociokulturně i jazykově enormně pestrou skupinu lidí, jichž se týká. Také v bohemistické odborné literatuře najdeme pro tyto mluvčí, resp. pro podoby jejich češtiny různá označení (*chorvatští Češi, volyňská čeština, krajanská varieta češtiny v Texasu* apod.). Jakkoli je každý pojem a jeho definice někdy příliš zobecňující a spolu s ním existuje mnoho případů, pro něž nevyhovuje, domnívám se, že *čeština jako zděděný jazyk* dobře doplňuje množinu dalších „češtin“, tj. *češtinu jako jazyk cizí* (tu si osvojují jinojazyční mluvčí mimo ČR), *češtinu jako jazyk druhý* (tu si osvojují jinojazyční mluvčí na území ČR), a samozřejmě *češtinu jako jazyk rodný/první/mateřský* (prototypickým příkladem je dítě dvou českých rodičů, osvojující si jazyk v rodině a později řízené ve škole v České republice; k diskusi pojmu *mateřský jazyk* srov. Lachout 2017, s. 18). Na pomezí posledních dvou typů bychom pak mohli situovat ještě češtinu tzv. žáků-dětí s odlišným mateřským jazykem; tato cílová skupina početně narostla především s příchodem ukrajinských dětí do škol v České republice po vypuknutí konfliktu na Ukrajině. Z určité perspektivy lze češtinu jako cizí, druhý a zděděný jazyk vnímat souhrnně a označovat pojmem *čeština jako jazyk cílový*.

testování a výukové materiály určené mluvčím češtiny jako zděděného jazyka (tzv. *heritage speakers*) jsou dosud i přes první pokusy nedostačující. Narůstající poptávka po kursech češtiny pro děti s českými kořeny žijící v zahraničí (tj. změna jazykových ideologií v souvislosti s rostoucí globalizací i společenskou podporou vícejazyčnosti) i viditelný odborný zájem studentů bohemistiky, resp. učitelství českého jazyka, didaktiků a učitelů češtiny jako cílového jazyka o tuto skupinu žáků nasvědčují tomu, že se na pozadí obecných výzkumů ke zděděnému jazyku (*heritage linguistics*) a v rámci češtiny jako cílového jazyka začíná etablovat disciplína *čeština jako zděděný jazyk*.

Početně patrně nejvýraznější skupinou žáků čj (ve smyslu učících se lidí, tedy dětí, mládeže i dospělých) jsou děti, které jazyk některého ze svých předků nabývají v zahraničí nejen v rodině, ale i v různých zařízeních, nejčastěji v tzv. *Českých školách*, resp. *Českých školách bez hranic*. Čj se ale učí i dospělí. Právě jejich jazykové kompetence a potřeby, ilustrované na skupině vysokoškolských studentů v Bavorsku, jsou předmětem předkládaného článku. Míra osvojení češtiny je u nich různá a přímo úměrná nejen jazykovému talentu, pílí a motivaci mluvčího, rodinné situaci apod., ale i délce, intenzitě a podobě jeho kontaktu s českým prostředím. Ačkoli je tedy hlavním společným jmenovatelem jazykových profilů (nejen těchto) mluvčích čj různorodost, při bližším pohledu je možné zachytit určité aspekty, které má jejich čeština společné.² Tyto aspekty se níže pokusím zobecnit a ilustrovat pomocí vybraných jazykových, nejazykových i metajazykových informací.

Mluvčí češtiny jako zděděného jazyka druhé generace

Mluvčí, o kterých zde bude řeč, jsou mladí dospělí a patří ke druhé generaci imigrantů do Německa (proto jsou v německojazyčných zemích někdy označováni jako „secondos“; dále v textu budou označováni zkratkou HS2, tj. *heritage speakers 2. generace*). Žijí od narození nebo raného dětství ve dvojjazyčném/vícejazyčném prostředí v Německu, kde v době získávání předkládaných dat studovali na univerzitě v Řezně různé obory. Češtinu jako jazyk (části) svých předků (jeden z jejich rodičů nebo oba rodiče odešli do Německa před rokem 1989 nebo na začátku 90. let) si neřízeně osvojovali od narození v rodině,³ (víceméně) simultánně s němčinou, jež je jako jazyk většinové společnosti mimo jiné s ohledem na edukaci jejich dominantním jazykem (Polinsky, 2015, s. 7n.).⁴

Na univerzitě se sledovaní mluvčí zapsali do speciálních kursů českého jazyka pro *heritage speakers*,⁵ s tím, že si chtěli oživit či prohloubit svoje znalosti češtiny, resp. že usilovali o osvojení její „správné“ variety. Tento reflektovaný přístup k varietám

² K této cílové skupině dosud existuje jen málo výzkumů (např. Nerlich, 2007; Seidlmayer, 2013), s nimiž by bylo možné získaná data porovnat (srov. rekonstrukci jazykové situace „jedenapůlté generace“ na příkladu jazykové biografie u Nekuly, 2021b). Proto bude nutné předkládané závěry v budoucích výzkumech verifikovat, doplnit a utřídit.

³ Tzv. etnolingvistická vitalita češtiny je považovaná za nízkou a v Německu se spíše než o jazyku skupiny dá hovořit o jazyku individuí (Achterberg, 2005).

⁴ Vzájemný vztah obou jazyků ale může být různý a kompetence v různých funkčních oblastech se mohou lišit a v průběhu doby měnit (Grosjean, 2019, s. 18n.). Na to upozorňují i Brehmer–Mehlhorn (2018, s. 28) s tím, že konstatovaná dominance jednoho z jazyků mnohdy koreluje s použitou diagnostickou metodou.

⁵ V jazykové a projektové výuce (bliže Šichová, 2016) provádím pozorování mluvčích od r. 2006. Zde prezentované informace jsou založeny na tomto pozorování a na (zčásti předběžných) výsledcích několika menších empirických studií. Data (interview k jazykovým biografiím (Nekula, 2021b, s. 360), písemné domácí úkoly, testy, poznámky z rozhovorů, nahrávky z výuky) pochází od přibližně 40 mluvčích čj a sesbírala jsem je v letech 2006–2023.

češtiny, resp. k jazykovému standardu, koresponduje s jazykovými ideologiemi části mluvčích češtiny jako zděděného jazyka. Ti podle Nekuly (2021b, s. 360) spojují prestižní standardní varietu i s lepšími možnostmi pracovního uplatnění. Motivačním prvkem je kromě zdokonalení zděděného jazyka také rozšíření znalostí českých reálií, které k výuce jazyka patří (Šichová, 2024).

*Můj gól je že budu umět všechny padů a umět mluvit o universitě a znát českou historii.*⁶

Respondenty můžeme označit za bilingvní jedince, a to z mnoha úhlů pohledu (Grosjean/Li, 2019). Jedním z kritérií, podle nichž se bilingvismus vymezuje, je tzv. vnější identifikace mluvčího – ten je při používání daného jazyka akceptován rodilými uživateli tohoto jazyka (Lachout, 2017, s. 35, podle Malberga). Na základě intenzivního kontaktu se sledovanými mluvčími a podle jejich výpovědí soudím, že tento bod, zrcadlící nejen určitou jazykovou ideologii, ale i aspekty přináležitosti a identity, patří při rozhodování učít se zděděný jazyk řízeně k těm nejzásadnějším:

*Už jsem nechtěla, aby se mi bratraci smáli, že dělám chyby.*⁷

*Pořád moje strýcové nebo ehm ty jiný lidi v Čechách říkají ježišmarja ty už mluviš s chybami ty to ššp- špatně skloňuješ a všechno (...) co co co si to za Češku když to neumíš pořádně.*⁸

Jedním z důvodů návštěvy kursu může být též snaha o navázání kontaktu s dalšími mluvčími s podobným jazykovým pozadím. Pro mnohé HS2 se užívání zděděného jazyka redukuje pouze na rodinu, resp. privátní sféru. Proto je sociální interakce s dalšími mluvčími zděděného jazyka velmi důležitá a motivující (pro dospělé i pro děti), a to navzdory skutečnosti, že může probíhat i v dominantním jazyce:

*Můj bývalý učitel mě doporučil tu universitu kvůli těch jazykových programů. Ted' myslím že to byl dobrý nápad. Já jsem našla dobrý kameradi s tými se dobře rozumím. To nejkrásnější je oni se cítí jako já. Já se nemusím cítit jako podivín.*⁹

*Ted' chodím v rámci studia na universitě na různé kursy češtiny a se studenty a s učitelkou se nebavím jen v jednom jazyce. Když někoho z těchto studentů potkám mimo vyučování, tak se bavíme pouze německy, protože by bylo zvláštní, nepovídat si v jazyce, kterýho oba umíme lépe než češtinu.*¹⁰

Jazykové kompetence a potřeby HS2

Pokud nahlédneme na dovednosti mnou sledovaných mluvčích číj optikou Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR), můžeme obecně konstatovat nevyrovnaný profil jazyka, kdy kompetence v oblasti poslechu a mluvení převažují – mnohdy výrazně – nad dovednostmi v oblasti čtení a psaní. U většiny sledovaných HS2 lze jako nejvyvinutější označit poslech s porozuměním; vyskytují se i případy, kdy se jedná o jedinou rozvinutou kompetenci.

*Před kursem na universitě jsem nikdy nic nepsala nebo četla, nejdůležitější bylo vždicky mluvení (ale to taky bylo a někdy ještě je problem).*¹¹

⁶ Text (DÚ) z listopadu 2017.

⁷ Rozhovor ve výuce, červenec 2023, následná transkripce.

⁸ Interview z prosince 2009 (Seidlmayer, 2009, s. 50).

⁹ Text (DÚ) z července 2018.

¹⁰ Text (DÚ) z července 2018.

¹¹ Text (DÚ) z července 2017.

Mnozí, ale ne všichni, mají rozvinuté i mluvení, přičemž se většinou jedná o základní slovní zásobu z každodenního života s prvky nonstandardu. Plynulost při ústní komunikaci je indicií pro rychlé zdokonalování mluvčího v dosud méně zvládnutých či neovládnutých oblastech, tj. čtení a především psaní; k tomu přispívá i fakt, že sledovaní HS2 jsou jako vysokoškolští studenti obecně na recipování psaných textů zvyklí a také relativně často píšou.

Aktuální doplnění SERR přisuzuje důležitou roli i tzv. kompetenci mediační (tj. nikoli jen překládání, ale např. shrnování, vysvětlování, převyprávění obsahů). Její přítomnost lze u HS2, pokud česky rozumějí i hovoří alespoň na středně pokročilé úrovni, konstatovat téměř vždy. Sledovaní HS2 často uvádějí, že se v roli mediátorů pohybují od dětství. I zde je ale samozřejmě potenciál k rozvoji.

S pojmy sociokulturní kompetence, sociolingvistické a pragmatické kompetence (SERR, s. 104n.) souvisí i společenské dimenze užívání jazyka, např. řečové markery sociálních vztahů, zdvořilostní normy, ale i zachycení rozdílů ve funkčních stylech apod. Nekula (2021b, s. 371) upozorňuje, že někteří mluvčí „jedenapůlté generace“ užívali v úvodu interakce při jazykověbiografickém interview pozdrav *ahoj* i vůči osobě, s níž si netykali. Tento pozdrav někdy užívají i HS2, a to dokonce i v písemném projevu a v kombinaci s oslovením *paní* + příjmení (*Ahoj paní Šichová!*). Děje se tak především v důsledku interference s němčinou, v níž lze pozdrav *Hallo* nebo *Tschüß* (= ahoj) uplatnit i při vykání. Za důsledek toho, že si sledovaní HS2 osvojovali jazyk především v důvěrném prostředí rodiny, resp. přátel (rodičů), považují spíše to, že tykání proniká do projevu v momentech, kdy se nejedná o vliv silnějšího jazyka a kdy by bylo náležité druhé osobě vykat. Srov. např. odpověď na dotaz, zda si už studentka našla stáž, v rozhovoru s vyučující:

*Budu si teď něco hledat, ale to pořád musíš psát ty bewerbungen.*¹²

Podobně jako osvojování jazyka probíhal u HS2 neřízeně i rozvoj vlastivědné kompetence. Výzkumy (Šichová, 2024) naznačují, že HS2 mají dobrou orientaci v tzv. reáliích všedního dne, zatímco jejich vědomosti z oblasti zeměpisné, přírodovědné a společenskovědní jsou spíše omezené.

Diskutovanou otázkou, jíž se nevyhýbá ani Rámec (SERR, s. 115n.), je i v moderní výuce jazyků, orientované převážně na komunikaci, gramatická správnost. Sledování HS2 (nepřekvapivě) vykazují velkou míru nestability především u jevů, které jsou v mluvené komunikaci méně frekventované (viz níže). Rovněž zpravidla nejsou schopni udržet jazykovou přiměřenost např. ve smyslu střídání variet podle (ne/formálnosti) situace, mimo jiné proto, že si mnohé prvky jazykového standardu vůbec neosvojili.

Jazykové kompetence a potřeby HS2 je možné utřídit také podle jednotlivých jazykových rovin (srov. pro univerzitní výuku ruštiny jako zděděného jazyka Brügemannová, 2019).

Z oblasti výslovnosti lze například zmínit fakt, že mnozí HS2 nevyslovují správně hlásku *r*, zčásti i s ohledem na jednu z možných variant výslovnosti *r* v němčině.

¹² Rozhovor ve výuce, říjen 2023, následná transkripce.

Dále můžeme konstatovat potíže při psaní, ale i při výslovnosti kombinací *dy-di, ty-ti, ny-ni*; studenti rozdíl na počátku výuky často ani neslyší. HS2 chybují při psaní párových souhlásek a při psaní vyjmenovaných a od nich odvozených slov, přičemž relativně rozsáhlé uplatnění daných pravopisných pravidel lze při pravidelném a intenzivním opakování pozorovat v řádu více týdnů až měsíců. Nejistota při psaní *i/y* v deklinačních koncovech přetrvává nejdéle, oproti tomu rozdíly mezi *i* a *y* u tzv. činného přičestí si HS2 po náležitém vysvětlení uvědomí a do praxe implementují relativně rychle.

Neúplné jsou u HS2 znalosti pravidel interpunkce, resp. jejich užití při psaní. Nejvíce se chybuje při psaní čárek ve větě, což ale podle mého názoru ne vždy souvisí s neporozuměním syntaxi a neznalostí pravidla (srov. např. nadbytečné psaní čárky po příslovecném určení pod vlivem angličtiny).

V syntaxi se často chybuje v užití zvrtného zájmena (*se* místo *si* – *můžu se představit* = umím si představit). Kromě toho můžeme pozorovat nejistotu ve valenci sloves (Seidlmayer, 2013) nebo nadužívání osobních, ukazovacích a neurčitých zájmen. Celkově zde lze najít mnoho paralel k interferenčním chybám německojazyčných žáků češtiny jako cizího jazyka.

Jedním z důsledků osvojování češtiny ryze ústní cestou je, že HS2 ovládají pouze ty gramatické kategorie, které mají vysokou frekvenci v mluveném jazyce, resp. v mluvě regionu, odkud pocházejí jejich rodiče,¹³ a naopak: struktury, jež se v mluveném jazyce vyskytují řidčeji, ve zděděném jazyce chybějí nebo jsou nestabilní (plurálové koncovky instrumentálu, duálové tvary, adjektiva v plurálu aj.). V případě, že je těmto mluvčím nabídnut výklad a dostatečné procvičení gramatických pravidel, dochází k výraznému zlepšení a zvýšení jistoty při užívání standardních forem.

Uspokojivě zodpovězeny nebyly dosud otázky spojené se slovní zásobou. Spolu s Brügemann(ovou) můžeme vycházet z toho, že důsledkem osvojování slovní zásoby pouze v mluveném modu je absence, resp. nestabilita lexika z oblasti „koncepční psanosti“ (2019, s. 248). Tak například mnohé prvky slovní zásoby, které mluvčí při recepci (i obtížnějších textů) díky kontextu rozeznají, nebývají užívány při produkci, protože je mluvčí v mentálním lexikonu nejsou schopni vyvolat. K tomu se přidávají další lexikálně-sémantická pole, jejichž jednotky HS2 nemají osvojené ani pasivně (přírodní jevy, internetová komunikace aj., ale i vulgarismy¹⁴). Znalost lexika každodenní komunikace v rodině (jídlo, předměty v bytě, osobní hygiena, volnočasové aktivity apod.) je oproti tomu široká a stabilní, přičemž zde může docházet k petrifikaci některých jednotek, jež se projevuje např. nevhodným užíváním prvků z tzv. *baby talku* (*já jsem spinkal dlouho*¹⁵).

Z frazeologického hlediska dosud *heritage speakers* obecně nebyla věnována pozornost téměř vůbec, ani s ohledem na jejich dominantní jazyk, ani na zděděný. Sonda provedená na malém vzorku adjektivních frazémů včetně přirovnání (viz Šichová,

¹³ Kupříkladu je zajímavé srovnání jmenných koncovek u mluvčích, jejichž rodič(e) pocházejí z oblasti Čech, s mluvčími s kořeny v oblasti (severní/východní) Moravy.

¹⁴ Srov. Šichová (2016, s. 242n.).

¹⁵ Záznam ústní produkce z vyučování, listopad 2016, květen 2022.

2021) potvrdila mimo jiné znalost formy i významu vysoce frekventovaných a/nebo jen slabě idiomatických frazémů (tj. jednotek, jejichž význam je alespoň do určité míry vyvoditelný z doslovného významu komponentů, např. *zdravotní stav*). Při zpracovávání frazémů v mentálním lexikonu někdy užívají mluvčí čj podobné strategie jako žáci, kteří se učí cizímu jazyku. Zajímavé je dále nejen to, že různí mluvčí preferují různé strategie, ale i zjištění, že týž mluvčí užívá v časovém odstupu různé strategie a s různým výsledkem. Jedná se např. o transfer ze silnějšího jazyka, zohlednění metafor nebo rozklad frazému na jednotlivé komponenty, viz frazém *Ve škole nás bylo pět a půl*:

*Já bych řekla moc protože pět a půl jako ta (...) ta půlka je ta moc [smích].*¹⁶

Textovou kompetenci si zkoumaní HS2 osvojili v němčině v rámci školní docházky, a disponují tedy povědomím o charakteristických znacích jednotlivých textových typů. Protože jim však často chybí adekvátní jazykové prostředky, mají obtíže např. při produkování textů odborného nebo administrativního funkčního stylu (viz i slovní zásoba).

Další společné rysy pak lze nalézat např. v souvislosti s důsledky jazykového kontaktu. Konstatované neúplné osvojení češtiny (tzv. „perfektně vybalancovaná dvoj-jazyčnost“ je spíše výjimkou, viz i Brehmer – Mehlhorn (2018, s. 28)) je provázáno interferencemi a přepínáním/mícháním kódů.

Závěr

Kompetence a potřeby druhé generace mluvčích čj je potřeba podrobit dalšímu zkoumání. Naznačené i další poznatky by pak měly pomoci při vytváření výukových materiálů pro tyto uživatele jazyka. Metodické a didaktické výstupy musí být adekvátní jak jejich věku, vzdělání a jazykovému pozadí (zde německému), tak i specifčnosti této skupiny (rychlá progresse vs. fosilizované chyby a odchylky apod.). Podceňovat bychom neměli fakt, že mladí dospělí – mluvčí zděděného jazyka často chtějí (a dovedou) ovládnout také určité penzum znalostí o jazykovém systému češtiny a že právě tato kognitivní složka hraje při osvojování zděděného jazyka zásadní roli. (Domnívám se, že tomu tak je i u dětí.) Při tom je podle mého názoru dobře možné vyjít z propracované metodicko-didaktické tradice výuky českého jazyka v ČR a zároveň se opřít o výsledky bádání kontrastivní a kontaktové lingvistiky.

V neposlední řadě je třeba zaměřit se i na rozšíření možností jazykového vzdělávání dospělých mluvčích čj. Bez zajímavosti totiž v tomto kontextu není ani aspekt jazykové eroze (též atrofie/ochabování/vyhasínání jazyka aj.). Pomineme-li otázku, jak metodologicky optimálně oddělit erozi od neúplného osvojení zděděného jazyka, přičemž zde hraje roli ještě i eventuelní eroze jazyka u rodičů-mluvčích češtiny první generace (resp. podoba tzv. *baseline*), můžeme konstatovat, že ačkoli je podoba ztracení jazyka vysoce individuálním procesem, proces jako takový lze u sledované skupiny HS2 po ukončení kontinuální jazykové výuky pozorovat paušálně.

Výše řečené lze závěrem ještě nahlédnout z perspektivy českého školství. Počet dětí, které se narodily do vícejazyčné rodiny a jeden z jejich jazyků je tedy pro ně jazykem

¹⁶ Nahrávka mluvčí HS2 při zpracovávání cvičení k frazémům s číslovkami ve vyučování, duben 2021.

zděděným, se v době globalizace a silné migrace zvyšuje. V zahraničí tak narůstá množství mluvčích čj, zatímco v české společnosti přibývá lidí, kteří patří k *heritage speakers* nějakého dalšího jazyka. Problematika zděděného jazyka tedy bude brzy i u nás patřit k důležitým jazykově-politickým, lingvistickým a didaktickým tématům. České školství možná bude silněji konfrontováno například se zájmem o institucionalizovanou výuku různých jazyků v modu jazyka zděděného, jako je tomu například v Německu, na druhé straně se bude muset ve větší míře vypořádávat s evidováním, vzděláváním či přezkušováním dětí českých krajanů. Abychom dostáli všem těmto výzvám, je kromě jiného zapotřebí důkladného výzkumu znalostí, kompetencí a potřeb mluvčích zděděného jazyka, dětí i dospělých. Důležitá by ale byla též systémová opatření a podpora českého státu a osvěta pedagogické obce i širší veřejnosti.

Literatura

- ACHTERBERG, J. *Zur Vitalität slavischer Idiome in Deutschland. Eine empirische Studie zum Sprachverhalten slavophoner Immigranten*. München: Sagner, 2005.
- BREMER, B.; MEHLHORN, G. *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr, 2018.
- BRÜGGEMANN, N. Überblick über die Bedarfsbereiche im herkunftssprachlichen Russischunterricht aus systemlinguistischer Perspektive. – In *Didaktik der slawischen Sprachen*. (ed. A. Drackert – K. Bente Karl). Innsbruck: Innsbruck University Press, 2019, s. 237–257.
- COPE, L.; DITTMANN, R. Language Loss: Czech in the Diaspora. In *Encyclopedia of Slavic Languages and Linguistics Online*. Leiden: Brill, 2020. Dostupné z <<https://doi.org/10.1163/Ü2589-6229-ESLO-all>>.
- Čeština ve světě/Czech in the World. Monotematické číslo (ed. M. Nekula), *Naše řeč*, 104, 2021a.
- GROSJEAN, F.; LI, P. et al. *Psycholinguistika bilingvismu*. Praha: Karolinum, 2019.
- LACHOUT, M. *Bilingvismu a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga, 2017.
- MC CABE, M. Czech Heritage Language Education in Communities in the United States and Europe. In *The Routledge Handbook of Heritage Language Education* (ed. O. E. Kagan – M. M. Carreira – C. Hitchins Chik). Abingdon: Routledge, 2017, s. 114–128.
- NEKULA, M. Čeština v Německu – jazyk v kontaktu a izolaci v „generaci exil“, *Naše řeč*, 104, 2021b, s. 359–375.
- NERLICH, L. K jazyku českých emigrantů druhé generace v Německu. Sociolingvistická studie – demografické a sociologické údaje, jazykové dovednosti a úzus. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČJ), 2006–2007*. Praha: Akropolis, 2007, s. 153–167.
- POLINSKY, M. Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26, 2015, č. 1, s. 7–27.
- SEIDLMAYER, K. *Verbvalenz im deutsch-tschechischen Sprachkontakt bei Bilingualen*. Universität Regensburg, 2013 (magisterská práce).
- ŠICHOVÁ, K. Untertitelung Tschechisch-Deutsch im Hochschulunterricht für Herkunftssprecher. In *TransKom: Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation* 2, 2016, s. 227–253.
- ŠICHOVÁ, K. Zur phraseologischen Kompetenz bei Herkunftssprechern des Tschechischen (ed. M. Nekula), *Brücken*, 28, 2021, č. 2, s. 111–144.