METODIKA PRÁCE S ŽÁKY-CIZINCI

V ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Jaromíra Šindelářová – Svatava Škodová

MŠMT Praha 2012

OBSAH

[ÚVOD 2](#_Toc343172804)

[1. METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA 5](#_Toc343172805)

[2. INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE 13](#_Toc343172806)

[2.1 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE JAKO DOBOVÝ FENOMÉN 13](#_Toc343172807)

[2.2 SOUČASNÝ STAV INTERKULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ 18](#_Toc343172808)

[2.3 VLIV INTERKULTURNÍCH ROZDÍLŮ NA EDUKAČNÍ KLIMA VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ 29](#_Toc343172809)

[3. METODICKÉ POKYNY K ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ  
 DO VÝUKY 44](#_Toc343172810)

[4. METODY PRÁCE S ŽÁKY-CIZINCI VE VÝUCE 55](#_Toc343172811)

[4.1 VYUŽITÍ DIFERENCIAČNÍCH ZNAKŮ JAZYKŮ VE VÝUCE 55](#_Toc343172812)

[4.2 PRÁCE S CHYBOU VE VÝUCE 89](#_Toc343172813)

[4.3 PRÁCE S KORPUSY VE VÝUCE 96](#_Toc343172814)

[5. ZÁVĚR 120](#_Toc343172815)

[6. LITERATURA 124](#_Toc343172816)

# ÚVOD

V důsledku geopolitických změn a integračních procesů, jež proběhly ve střední Evropě koncem minulého století, postupující světové globalizace, vzniku a rozšiřování Evropské unie a pod vlivem zesilujícího celosvětového pohybu obyvatelstva (zejména z jihu na sever a z východu na západ) se staly mnohé evropské jazyky předmětem intenzivního zájmu aplikované lingvistiky.[[1]](#footnote-1) Fungování a studium jazyka v roli jazyka nemateřského a jeho prezentace z pohledu jinojazyčného mluvčího mají svá specifika, a proto jim byla především v evropském kontextu jak v oblasti teoretické a aplikované lingvistiky, tak i v didaktice cizího jazyka věnována v poslední době zvláštní pozornost.

Se stoupajícím zájmem o některé evropské jazyky v mezinárodním kontextu a s přibývajícími zkušenostmi se rozšiřuje i prostor pro hledání optimálního propojení lingvistiky s didaktikou cizích jazyků a pro využití nejnovějších poznatků z dalších vědeckých disciplín, jako sociolingvistiky, etnolingvistiky, interkulturní a kontrastivní lingvistiky. S růstem počtu žáků-cizinců[[2]](#footnote-2) se zvyšují požadavky na jejich výuku, což vede k systematičtějšímu přístupu odborných a pedagogických pracovníků při řešení základních lingvodidaktických otázek v multikulturních třídách na základních školách.

Při interdiciplinárních zkoumáních se využívá nejnovějších poznatků dalších vědních oborů, jako lingvodidaktiky, pedagogické lingvistiky, korpusové lingvistiky, sociolingvistiky, lingvistické antropologie,[[3]](#footnote-3) psycholingvistiky, etnopsycholingvistiky, interkulturní psychologie apod. Výuka v jiném než mateřském jazyce se pak stala námětem mnoha odborných studií, moderních učebních textů a materiálů pro cizince, jež byly zaměřené většinou jen na dospělé.

Proto předkládaný text podává syntézu dosavadních výsledků výzkumu zaměřeného na osvojování cílového jazyka[[4]](#footnote-4) a jeho výuku se zřetelem na vnitřní jazykové, mezijazykové a mimojazykové vztahy, a to podle nejaktuálnějších požadavků základního vzdělávání z pohledu pedagoga a potřeb žáků-cizinců. Vychází z aktuálních principů evropské jazykové politiky, z evropského modelu výuky cizích jazyků a z jeho aplikace do školské praxe základních škol v České republice.

Teoretická část shrnuje metodologická východiska předkládaného textu, informace o interkulturní komunikaci jako fenoménu současné epochy. Na základě rozboru situace ukazuje, jak se uplatňuje interkulturní vzdělávání v základním školství při začleňování žáků-cizinců do vzdělávacího procesu. Pozornost je soustředěna také na interkulturní rozdíly projevující se odlišným chováním příslušníků různých národností, zejména na edukační klima v multikulturní třídě v základní škole a typické projevy žáků-cizinců podmíněné odlišným sociokulturním prostředím, z kterého pocházejí

V samostatné kapitole zaměřené na specifičnost školní interkulturní komunikace je věnována zvláštní pozornost metodickým pokynům k práci s žáky-cizinci v multikulturní třídě při jejich začleňování do českého vzdělávacího systému, metodám práce a postupům učitele vedoucím k začleňování žáků-cizinců do komunikačního prostředí, a to pozorováním vlivu jazykové příbuznosti na osvojování cílového jazyka a jeho vztahu k typu jazyka mateřského, které přispívají ke komunikačnímu začleňování žáků-cizinců a k odstraňování jazykových bariér. Prostřednictvím chyb, kterých se dopouštějí žáci-cizinci, a analýzou těchto chyb jsou vymezeny diferenciační znaky jazyků sledovaných žáků.

Samostatné kapitoly tvoří práce s chybou a práce s tzv. jazykovými korpusy při výuce žáků-cizinců. V posledním desetiletí přestává být v jazykovém vyučování chyba považována za negativní element, kterému se žák při osvojování jazyka musí vyhnout. Naopak je na ni nahlíženo jako důležitý prvek, pomocí něhož žáci prozkoumávají gramatický systém cílového jazyka a porovnávají jej se svým mateřským jazykem. Díky tomuto posunu náhledu na chybu je také třeba, aby učitelé k chybovým projevům přistupovali diferencovaným způsobem. V kapitole věnované tomuto jevu se snažíme přiblížit možné postupy, které lze zvolit k žákovu projevu, jestliže obsahuje chybné prvky. Cílem je diferencovat strategie korekce chyby a odstranit jednoznačně negativní a restriktivní přístup učitele k chybám v žákovských projevech.

Jazyková chyba a její zkoumání je propojeno s tzv. žákovskými korpusy, které shromažďují v elektronické podobě autentické projevy žáků-cizinců v cílovém jazyce a umožňují díky moderním technologiím snadný přístup k velkému množství jazykového materiálu. V samostatné kapitole poukazujeme na možnosti využití těchto korpusů a na jejich potenciální vliv na jazykové vyučování v budoucnosti.

Žákovské korpusy jsou specifickou podskupinou jazykových korpusů obecně. Tyto jazykové korpusy jsou v zahraniční praxi přibližně od 80. let 20. století intenzivně využívány zvláště pro vytváření materiálů (slovníků, učebnic, interaktivních programů pro výuku, e-learningového vyučování). V dané kapitole krátce seznamujeme učitele s tímto trendem ve světovém jazykovém vyučování, zvláště však poukazujeme na existenci Českého národního korpusu. Popisujeme možnost práce s ním a navrhujeme směr i jednotlivé ukázky jeho využití na základní a střední škole pro výuku žáků-cizinců.

Text vychází z teoretické a aplikované lingvistiky[[5]](#footnote-5) a nejaktuálnějších poznatků lingvistických a didaktických výzkumů, přináší informace o současném stavu této oblasti, které vedou ke komplexnějšímu pohledu na koncepční edukační východiska ve vyučování žáků-cizinců v multikulturních třídách v základním školství. Je zaměřen na rozvoj jejich komunikační kompetence[[6]](#footnote-6) v nemateřském jazyce se zřetelem k rozvoji jejich klíčových kompetencí a profesionální kompetenci pedagoga potřebnou k úspěšné integraci a efektivnímu vzdělávání žáků-cizinců ve třídě při jejich ovlivňování a přizpůsobování se konkrétnímu prostředí.

Vzhledem k šíři zkoumaného tématu nelze do textu zahrnout všechny aspekty zkoumané problematiky, některé z nich jsou proto jen naznačeny, a výklady by měly posloužit jako náměty k zamyšlení a otevřeným diskusím v této oblasti.

# METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA

Předmětem této kapitoly je téma interkulturní komunikace v multikulturní třídě v základní škole, zejména rozvoj komunikačních kompetencí žáků-cizinců v nemateřském[[7]](#footnote-7) jazyce se zřetelem na profesionální lingvodidaktický přístup pedagoga. Opíráme se v ní především o lingvodidaktiku[[8]](#footnote-8) a o teoretické a praktické poznatky dalších vědních disciplín,[[9]](#footnote-9) a proto i její východiska mají komplexní povahu a interdisciplinární charakter.

Koncepčně vycházíme z didaktiky jazykového vyučování[[10]](#footnote-10) (jazyka mateřského i cizího) jako oborové didaktiky[[11]](#footnote-11) a orientujeme se na soubor čtyř základních a vzájemně propojených složek, který tvoří jednak proces vyučování a proces učení žáka, jednak jazyk a kontext, ve kterých oba procesy probíhají. Protože jsou však tyto složky předmětem zkoumání i dalších vědních oborů, budeme se v této kapitole zabývat fungováním této disciplíny jako zprostředkujícího elementu mezi praxí jazykového vyučování a základními vědami, především lingvistiky (a to jak obecné, tak zaměřené na konkrétní jazyk) a obecné pedagogiky,[[12]](#footnote-12) z čehož také plyne i její označení termíny jako pedagogická lingvistika,[[13]](#footnote-13) lingvodidaktika, didaktická lingvistika, pedolingvistika[[14]](#footnote-14) apod. V textu pak přistupujeme k oboru nejen z pozice teoretického poznávání procesu jazykového vyučování, ale využíváme i praktické zaměření disciplíny a její klasický termín metodika vyučování mateřskému[[15]](#footnote-15)/cizímu jazyku.

V moderní lingvodidaktické koncepci nelze opomenout význam J. A. Komenského. Jeho „Svět v obrazech“[[16]](#footnote-16) a „obraz světa“ dodnes zaujímá důležité místo při učení se a osvojování si cizích jazyků, neboť umožňuje nahlédnout do kulturologického kontextu jiného národa, odhalit různé pohledy na jazyk z pozice jeho uživatelů.

Ne náhodou se jeho světově proslulé pedagogické myšlenky staly v jeho průkopnickém díle podnětem k rozvoji vyučování v nadcházejících obdobích při vytváření „jazykového obrazu světa“ se specifickým přístupem ke vzdělávání.

Právě snaha po hledání národně specifických prvků v současných evropských jazycích a kulturách přivedla např. některé polské a ruské lingvisty ke koncepci „jazykového obrazu světa“, k jehož aktualizaci v současných společenských podmínkách výrazně přispěla zejména A. Verbická a její stoupenci, kteří však mnohá jazyková fakta vykládají někdy až příliš přímočaře, což vede velmi často k subjektivizaci, tedy k přecenění národní specifičnosti konkrétních jazyků.[[17]](#footnote-17) Důkazem toho, že skutečný, reálný jazykový obraz světa je mnohem častěji odrazem širších a obecnějších tendencí (geneticky, typologicky, areálově) než jen národně specifických, je výskyt řady obdobných/ekvivalentních jazykových jednotek (včetně frazeotextologických)[[18]](#footnote-18) v různých evropských jazycích a kulturách, třebaže mnohdy s odlišným formálním vyjádřením.

Konkrétní jazykové stereotypy, s kterými se setkává i pedagog v multikulturní třídě v základním vzdělávání, mohou být správně vyloženy žákům-cizincům pouze konkrétními argumenty na pozadí obecných zákonitostí a skutečností.

Interjazyková konfrontace pak umožňuje konfrontačním opisem interpretovat a hodnotit jeden jazyk prostřednictvím dalšího jazyka, event. i více jazyků.[[19]](#footnote-19) Protože vychází nejen z jazykového materiálu konkrétního spisovného jazyka, ale i z dalších útvarů národního jazyka,[[20]](#footnote-20) jako např. dialektů, interdialektů apod.,[[21]](#footnote-21) může mít charakter i meziútvarové jazykové konfrontace.

Při budování a rozvíjení jazykové[[22]](#footnote-22) a komunikační kompetence u žáků-cizinců mladšího i staršího školního věku musí být zohledněny reakce žáků tohoto věku odpovídající jejich ontogenetickému řečovému vývoji, a proto přihlížíme k teoretickým pracím věnovaných jak zrání dětského organismu, tak i vlivu vnějšího prostředí na ně.

Místo tradičního pojetí zdůrazňující význam procesu učení jako přijímání podnětů z vnějšího prostředí v duchu behaviorismu upřednostňujeme koncepce založené na vztahu lidského organismu a podmínek jeho zrání. Vzhledem k záměru publikace se odkláníme od koncepce nativistické a přikláníme se k teorii vycházející z interakce dětského organismu a prostředí, tedy z pojetí konstruktivismu, i v současné době stále ještě aktuálního, a teorie kulturního kontextu.[[23]](#footnote-23)

Otevřenější interakční pojetí totiž umožňuje zohlednit ve výchovně-vzdělávacím procesu sociální a kulturní předpoklady komunikačního vývoje žáků-cizinců mladšího a staršího školního věku, vede od jazykové kompetence v užším pojetí k budování a dalšímu rozvíjení kompetence komunikační, která je spjata se sociální interakcí, se skutečným mluvčím či posluchačem v prostředí a situaci, s jeho komunikačním chováním, ve kterém žák vedle zvládání jazykových jevů/prostředků se učí používat nemateřský jazyk v daném kontextu sociálně přiměřeným způsobem. Při vytváření v širším slova smyslu pojaté komunikační kompetence dochází u žáka-cizince k výraznějším kvalitativním změnám než při osvojování[[24]](#footnote-24) si pouze jazykové kompetence.[[25]](#footnote-25)

Při zkoumání vzájemných souvislostí mezi jazykem, člověkem a kulturou[[26]](#footnote-26) se zaměřujeme ve školním interkulturním vzdělávání zejména na sociokulturní aspekt, který výuku výrazně ovlivňuje.

Obdobně jako např. J. Dolník vycházíme ze základního principu funkčnosti a funkční motivace jazyka, zohledňujeme interpretační metodu upřednostňující lidské hledisko,[[27]](#footnote-27) tedy i žáka-cizince ve školní třídě. Při interkulturním vzdělávání a vytváření komunikační kompetence přikládáme význam jak kulturním aspektům jazyka a hodnotám v jazyce, tak i vlivu emocionální a citové stránky.[[28]](#footnote-28) Prostřednictvím zkušeného pedagoga a jeho kreativity v multikulturní třídě může vést interkulturní komunikace i k oživení pragmatického aspektu cílového jazyka.[[29]](#footnote-29) Učitel totiž vede žáky-cizince nejen k pochopení vzájemných souvislostí rozmanitých témat v odlišném prostředí, ale poukazováním na shodné a rozdílné jevy v mateřských jazycích žáků a jejich kulturách obohacuje tak i ostatní žáky o interjazykové a interkulturní shody a odlišnosti, jež se mohou projevit v chování žáků při řešení běžných situací při vzájemné komunikaci[[30]](#footnote-30) jak ve školní třídě, tak i mimo ni.

S vývojem vyspělých společností se koncepce vyučování a vyučovacího předmětu mateřskému nebo cizímu jazyku poměrně rychle mění, takže lze pozorovat nejen rozdíly v didaktických principech, cíli, obsahu, výstupech apod. včetně úrovně a podmínek škol v současnosti oproti době minulé v konkrétní zemi,[[31]](#footnote-31) ale i odlišnosti v školských systémech v různých zemích.[[32]](#footnote-32)

Při vytváření a rozvíjení komunikační kompetence v cílovém (nemateřském) jazyce na základních školách vycházíme zejména ze spontánního jazykového povědomí žáka-cizince, který je vlivům přirozeného prostředí vystaven. K osvojování si nemateřského jazyka a jeho fungování v sociokulturním prostředí v procesu učení přistupujeme ze stanoviska kognitivně-komunikační koncepce vyučování mateřskému jazyku u dětí mladšího a staršího školního věku,[[33]](#footnote-33) se zvláštním zřetelem na komunikačně pragmatický aspekt a stadium řečového vývoje.

Vycházíme z předpokladu, že s rozvojem komunikačních kompetencí žáka-cizince a jeho myšlení se postupně vytvářejí v cílovém (nemateřském) jazyce i jeho metajazykové schopnosti. Žák-cizinec začíná postupně chápat některé pojmy, stejně jako přijímat některé principy a zákonitosti fungování jazyka z určitého sociokulturního prostředí. Rozvoj těchto kompetencí mu umožňuje přecházet z jedné ontogenetické etapy do druhé,[[34]](#footnote-34) z nižšího vývojového stadia do vyššího.[[35]](#footnote-35)

Bereme v úvahu, že zejména pro žáka mladšího školního věku je velmi obtížné a náročné uvědomovat si strukturu a fungování jazyka prostřednictvím jazykové a metajazykové intepretace skutečnosti. Taková schopnost odpovídá podle Piageta až věku od dvanácti let. Vytváření komunikační kompetence a pojmotvorného procesu v nemateřském jazyce se u žáka-cizince zpočátku odehrává většinou jen při vyučování ve specifickém školním prostředí, neboť mimo školu (v rodině a mezi příbuznými a známými) používá ke komunikaci většinou jen svůj rodný/mateřský[[36]](#footnote-36) jazyk, ve kterém zvláště zpočátku i „přemýšlí“.

Na rozdíl od ostatních spolužáků, kteří dobře ovládají vyučovací jazyk na úrovni odpovídající jejich věku, žáci-cizinci za svými vrstevníky v komunikaci ve vyučovacím jazyce ve třídě zaostávají, neboť je to právě jazyková bariéra, čili nedostatečná jazyková a komunikační kompetence v osvojovaném jazyce, která jim braní v běžné komunikaci[[37]](#footnote-37) zejména v mladším školním věku např. zevšeobecňovat a vytvářet abstraktní pojmy, zpočátku tzv. pseudopojmy.[[38]](#footnote-38) Ve vyšším stadiu osvojování souvisí s jejich předpokladovou bází,[[39]](#footnote-39) jež zahrnuje dynamiku nejen řečových, ale i racionálních a afektivních předpokladů žáka-cizince.[[40]](#footnote-40) Úspěšnost komunikace (rodilý uživatel ⇔ nerodilý uživatel) se odvíjí od funkčního průniku předpokladových bází produktora a recipienta. Vytváření komunikační kompetence ve smyslu záměrně, cíleně a řízeně rozšiřovat vstupní předpokladovou bázi vychází ze základního souboru předpokladů řečové činnosti[[41]](#footnote-41) jednotlivých žáků ve školní multikulturní třídě.

Vývoj společnosti a školských koncepcí od osmdesátých let uplatňovaných v českém a slovenském vzdělávacím procesu, obdobně jako i v některých dalších evropských zemích, potvrdil, že přechod od deskriptivního a systémově-strukturního přístupu v jazykovém vyučování ke koncepci více orientované na činnost komunikační a kognitivní, a to i ve vztahu k základnímu vzdělávání, znamenal pozitivní změnu.[[42]](#footnote-42)

Nejaktuálnější koncepce odrážející dynamiku společenského vývoje ve střední Evropě s ohledem na požadavky a potřeby moderní vzdělanosti zdůrazňují komplexní komunikační a jazykový přístup k osvojování jazyků na všech úrovních.[[43]](#footnote-43)

K žáku-cizinci je však zapotřebí mnohdy přistupovat zcela individuálně. Teorie a metoda, která se osvědčila u žáka-cizince při budování a rozvíjení komunikační kompetence v jeho nemateřském jazyce, ještě nemusí platit pro druhého. Proto zastáváme komplexní přístup, nebráníme se žádné teorii a žádné metodě, která dovede žáka-cizince k úspěšnému cíli při učení a osvojování si cizího / druhého jazyka, neboť mnohé z nich se mohou vhodným způsobem aplikovat a v multikulturní třídě využít.

Při osvojování jazykové kompetence v cílovém jazyku žáky-cizinci v základním vzdělávání lze uplatnit např. z behavioristické koncepce jak klasické podmiňování prostřednictvím pasivních, receptivních dovedností, tak podmiňování operační / instrumentální spojené s produkcí jazykových vyjádření, jež napomáhají žákům-cizincům formovat zejména způsob myšlení v osvojovaném jazyce.

V návaznosti na představitele generativní transformační gramatiky spojené s nativistickou hypotézou a Chomského tzv. obecnou jazykovou strukturou nelze při práci s žáky-cizinci popřít jejich vrozenou dispozici k osvojování jazyků (LAD)[[44]](#footnote-44) a mentální předpoklady (podle Chomského „mentální modul“),[[45]](#footnote-45) neboť mnohé zkušenosti potvrzují, že obecnými jazykovými a mentálními modelovými předpoklady[[46]](#footnote-46) disponují všichni žáci bez ohledu na výchozí jazyk. Ty jim pak s ohledem na dosažený stupeň znalosti jejich mateřského jazyka osvojování jiného jazyka buď usnadňují, nebo naopak znesnadňují.

U žáků staršího školního věku lze pak využít i teorii schématu, kterásouvisí s chápáním celého procesu učení za předpokladu, že žáci-cizinci už mají předchozí znalosti, na jejichž základě buduje pedagog nové.

Při výkladu tématu přistupujeme v dílčích pasážích práce podle Společného evropského referenčního rámce[[47]](#footnote-47) (Common European Framework, 2001) jako základního evropského dokumentu a obecného modelu pro osvojování a vyučování cizích jazyků, ačkoliv ten není pro žáky-cizince přímo definován.

Tvůrci Rámce sami uvádějí, že ani současné výzkumy orientované na jazykové univerzálie nepřinesly dostatek takových závěrů, jež by mohly být využity v procesu učení se a osvojování cizích/druhých jazyků. Žádný z návrhů alternativních modelů lingvistického opisu jazyka nebyl totiž nikdy všeobecně přijat, snaha aplikovat jeden univerzální model na další jazyky byla také zamítnuta.[[48]](#footnote-48)

V publikacích Rady Evropy[[49]](#footnote-49) byl prezentován funkčně-pojmový přístup jako jedna z možností, jak chápat lingvistickou kompetenci, která vychází nejprve ze systematické klasifikace komunikačních funkcí a pojmů. Ty dále rozděluje na všeobecné a specifické, a teprve až druhotně zohledňuje formy jejich vyjádření, a to jak lexikální, tak i gramatické. Tento přístup, který byl v praxi úspěšně ověřen v mnohých evropských státech, naznačil, že postup od významu k formě se zdá být vhodnější než tradiční pojetí upřednostňující ryze formální postup.

Předpokladem pro osvojení si jazyka je zvládnutí obou rovin, formální i významové. Ani Rámec neurčuje, který přístup by měl být upřednostněn, a toto rozhodnutí ponechává na uživateli jazyka samého.

Pedagogické zkušenosti nás utvrzují v tom, že vhodnější je pracovat s žáky-cizinci v základní škole při osvojování si cílového jazyka postupem od významu k formě, zatímco při osvojování mateřského jazyka se častěji postupuje od formy k významu. Postup osvojování jazyka od významu k formě u žáků-cizinců považujeme za přirozenější a výrazněji motivující (proto je např. i současná výuka cizího jazyka v USA založena na komunikačním přístupu)[[50]](#footnote-50).

# INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE

## 2.1 INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE JAKO DOBOVÝ FENOMÉN

V posledních desetiletích nabývá na důležitosti interkulturní komunikace (*intercultural communication*), a to zejména z důvodů ekonomických, hospodářských a politických, se vznikem a postupným rozšiřováním států Evropské unie a při zvýšené migraci obyvatel. Interkulturní komunikace (dále jen IK) představuje v současném moderním světě nový fenomén. Lidé z různých zemí a kulturních společenství a jednotlivé národy se začali mezi sebou dorozumívat, navzájem se blíže poznávat a spolupracovat v daleko větší míře, než tomu bylo v minulosti. Tento způsob komunikace se začal prosazovat nejdříve v praxi, a to nejen na mezinárodní úrovni v oblasti obchodu, politiky, diplomacie, turistického ruchu, umění, kultury, sportu apod., ale i ve výchově a vzdělávání. Teprve později se IK, její pozitiva i problémy, staly předmětem intenzivnějšího zájmu příslušných vědních oborů po stránce teoretické i výzkumné.

Termín IK může označovat několik entit, jednak pojmenovávat předměty verbálního a neverbálního procesu sdělování probíhajícího (většinou spontánní cestou) v různých sociokulturních situacích, jednak vědeckou disciplínu zabývající se studiem objektivních skutečností tohoto způsobu dorozumívání (teoretické přístupy, klasifikace a typy komunikace, jazykové a kulturní bariéry), jindy i praktické výukové náměty a aktivity pro výcvik interkulturních kompetencí (většinou komunikačních a profesně zaměřených).[[51]](#footnote-51)

Řada výzkumů však prokázala, že nesprávně a chybně interpretovaná IK může vést nejen k oboustrannému neporozumění a nepochopení mezi příslušníky jednotlivých národů a etnik, ale až ke vzájemným konfliktům,[[52]](#footnote-52) někdy až natolik závažným, že mohou vyústit dokonce ve válečný střet.[[53]](#footnote-53)

Ztotožňujeme se s názorem J. Průchy,[[54]](#footnote-54) že pro správné pochopení pojmu má zvláštní význam kontext, do kterého je zasazen. Na první pohled po formální stránce totožné termíny užívané ve dvou různých jazycích, např. v angličtině (*intercultural comminacation*) a v češtině (*interkulturní komunikace*) či slovenštině (*interkultúrna komunikácia*), mohou svým obsahem označovat, a tedy i reprezentovat odlišné, ač navzájem propojené a závislé jevy zároveň.

V odborné literatuře se s pojmem *„*intercultural communication*“* poprvé setkáváme v publikaci amerického antropologa E. T. Halla s názvem „The Silent Language“, která vyšla v r. 1959. V současné vědecké terminologii se užívají k tomuto anglickému výrazu „intercultural communication“(event. „cross-cultural communication“ či „interethnic communication“) v dalších jazycích různé ekvivalenty. V mnohých neslovanských jazycích byl zaveden jednoznačný termín, např. v němčině („interkulturelle Kommunikation“), francouzštině („la communication interculturelle“), italštině („communicazione interculturale“), španělštině („la comunicación intercultura”), švédštině („interkulturell kommunikation”), maďarštině („interkulturális kommunikáció”), turečtině („kültürlerarasi iletişim”) apod. Obdobně je tomu i v některých slovanských jazycích, např. Poláci užívají termín „komunikacja międzykulturowa,“ Srbové „интеркултурална комуникација“, Slovinci „medkulturne komunikacije, také v ukrajinštině se mluví a píše o „міжкультурної комунікації“, v běloruštině o „міжкультурнай камунікацыі“, zatímco v některých dalších slovanských jazycích existují vedle sebe dva ekvivalenty. Srov. např. v ruském jazyce slovní spojení „интеркультурная коммуникация“ a „межкультурная коммуникация,“[[55]](#footnote-55) ve slovenštině „interkultúrna komunikácia“ či „medzikultúrna komunikácia,“[[56]](#footnote-56) v bulharštině „интеркултурна комуникация“ či „междукултурно общуване“ apod. Obdobně je tomu i v českém prostředí, ve kterém se nejčastěji užívá termín *interkulturní* komunikace,[[57]](#footnote-57) někdy výraz „komunikace mezi kulturami“ nebo také „mezikulturní komunikace,“[[58]](#footnote-58) jen sporadicky se vyskytuje slovní spojení „mezilidská komunikace.“[[59]](#footnote-59)

Užívání a rozšiřování pojmu IK v odborných kruzích úzce souvisí se vznikem tohoto vědního oboru, jenž se začal formovat před více než padesáti lety ve Spojených státech amerických a v Kanadě, v nichž se postupně stával předmětem zájmu různých vědeckých a výchovně-vzdělávacích institucí.[[60]](#footnote-60) Ačkoliv se severoamerická společnost od počátku vyvíjela s početnou imigrací, ponechala si svůj multikulturní charakter dodnes, i když původně převažující vliv evropských kultur byl postupně vyvažován vlivy a kulturami latinskoamerickými a asijskými. IK tak měla svoje počátky právě zde.

Do Evropy se IK rozšířila až v osmdesátých letech minulého století. Nejdříve se začala rozvíjet s migrací dělníků ve vyspělých kapitalistických zemích, zejména ve Velké Británii, Itálii, Německu, Francii, Norsku, Švédsku a Finsku. Zatímco se tyto evropské státy mohly v této době už opřít o vlastní zkušenosti, začal se zejména v řadě evropských postsocialistických států koncipovat nový obor teprve od konce devadesátých let minulého století,[[61]](#footnote-61) a to v souvislosti s narůstajícími problémy způsobenými zvýšenou migrací obyvatel a potřebou formování nové moderní společnosti ve střední Evropě.

Evropská odnož IK se začala rozvíjet nejprve v ekonomické sféře, v marketingu, reklamě apod., teprve později našla své místo v dalších oblastech, jako např. v pedagogice, psychologii, filozofii, literární vědě apod.[[62]](#footnote-62)

Díky dostupnosti odborně zpracované literatury a řadě zahraničních zkušeností a praxí ověřených poznatků se i v českém prostředí začala rozvíjet IK, a to jako vědecká disciplína interdisciplinárního charakteru, jež využívá např. poznatků a výzkumných metod uplatňovaných v jiných vědních oblastech (psycholingvistice, sociolingvistice, etnografii komunikace, etnopsycholingvistice, teorii jazykového relativismu, interkulturní psychologii apod.[[63]](#footnote-63)

Vzhledem k tomu, že se na předmětu studia podílejí také např. antropologové, etnologové, sociologové, politologové, kulturologové, lingvisté, psychologové, pedagogové a další odborní pracovníci, nelze ani předpokládat, že by definiční pojetí IK ve světové odborné literatuře bylo zcela totožné a jednoznačné. Její obsah se různí buď podle zaměření konkrétní disciplíny, nebo podle specifických kulturních oblastí, do kterých je objekt zkoumání zasazen.

Termín IK[[64]](#footnote-64) vhodně vymezil J. Průcha (2010)jako„označující procesy interakce a sdělování probíhající v různých typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifičnostmi jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.“[[65]](#footnote-65)

V českém prostředí se užívá také termín mezikulturní komunikace; tu např. Lehmanová (1999) vymezuje jako „reflexi komunikačního procesu mezi individuálními a nadindividuálními subjekty přináležejícími k rozdílným kulturním systémům, přičemž dodává, že: subjekty mezikulturní komunikace vstupují do komunikačního procesu s odlišnými, kulturou determinovanými kognitivními a emocionálními strukturami, s odlišnými způsoby vnímání a hodnocení skutečnosti.“[[66]](#footnote-66)

Protože jde o přibližná synonymická vyjádření a protože se v českém prostředí v současné době poměrně ustálil pojem IK i v různých dalších oborech (mezinárodní obchod, diplomacie, věda, umění, turismus, sport aj.) a je v souladu s dalšími pojmy užívanými v České republice (srov. např. interkulturní vzdělávání, interkulturní výchova, interkulturní kompetence, interkulturní psychologie, interkulturní výzkum aj.), budeme používat tohoto termínu, event. s dovětkem ve školním prostředí, v základním vzdělávání nebo rozšířeného o atribut školní (IK).

Pro účely tohoto textu budeme vycházet z obecné Průchovy definice dále specificky modifikované na školní interkulturní komunikaci v základním vzdělávání, která pak pro žáky-cizince představuje soubor procesů interakce a sdělování probíhajících při různých situacích ve školním sociokulturním prostředí, přičemž multikulturní třídní prostředí a vyučování v nemateřském jazyce odráží specifiku různých jazyků a odlišných kultur včetně mentalit a hodnot žáků mladšího a staršího školního věku jako příslušníků jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství, jež se projevují odlišnými způsoby vnímání a hodnocení skutečnosti prostřednictvím vyučovacího procesu, neboť do školního i komunikačního vzdělávacího procesu vstupují s rozdílnými, odlišnou kulturou determinovanými kognitivními a emocionálními strukturami (srov. Průcha, 2010).

## 2.2 SOUČASNÝ STAV INTERKULTURNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ

Z vývoje počtu legálně usazených cizinců v České republice je patrný postupný nárůst od devadesátých let minulého století. Zatímco v letech 1994–1999 se jejich počet více než zdvojnásobil (z přibližně 100 000 na 200 000 osob), v roce 2000 se snížil (asi o 30 000 osob).

Tento pokles souvisel pravděpodobně se změnami v české legislativě od 1. ledna 2000, kdy v platnost vstoupil zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území ČR, který podstatným způsobem zpřísnil vstupní a pobytový režim většiny cizinců legálně pobývajících na českém území. Některá ustanovení tohoto zákona byla pak od 1. července 2001 zmírněna novelou, a tak lze pozorovat opětovný mírnější nárůst počtu usazených cizinců.

Po vstupu ČR do EU v roce 2004 byly rozšířeny kategorie pobytů (vedle trvalých pobytů a víz nad 90 dnů se začaly rozlišovat také pobyty dlouhodobé, navazující na víza nad 90 dnů, a pobyty přechodné pro občany ze zemí EU a jejich rodinné příslušníky). Počet legálně pobývajících cizinců se zvyšoval v období let 2001–2008, avšak od roku 2009, a to v souvislosti s ekonomickou krizí, začal celkový počet cizinců v ČR každoročně klesat. Od roku 2001 až do poslední uvedené statistiky v r. 2011 kontinuálně rostly jen počty těch cizinců, kteří v ČR získali trvalý pobyt. Počet cizinců s ostatními typy pobytů výrazně poklesl zejména v letech 2008–2010 (přibližně o 30 000 osob).

Složení cizinců v ČR se již od roku 1996 na prvních pěti místech nemění, pouze se na prvních dvou pozicích se střídají Slováci a Ukrajinci, na pozici třetí a čtvrté Vietnamci a Poláci, páté pořadí patří Němcům. V roce 2010 pak pravděpodobně pod vlivem ekonomického poklesu ČR počty slovenských, vietnamských a polských občanů poklesly, přesto se zvýšil počet Rusů a dalších občanů pocházejících ze zemí bývalého SSSR.[[67]](#footnote-67)

Procentuální podíl dětí-cizinců navštěvujících české mateřské školy činil podle ve školním roce 2010–2011 (tedy podle poslední zpracované statistiky) 7 % z celkového počtu cizinců v českém vzdělávacím systému. Většina z nich pocházela z Vietnamu, dále z Ukrajiny, Slovenska a Ruska. Jen v období od školního roku 2003–2004 do roku 2010–2011 vzrostl počet těchto dětí v mateřských školách o 30 %. Nejaktuálnější statistika pak zaznamenává v mateřských školách celkem 4 233 dětí-cizinců. Předpokládá se, že jejich počet se bude každoročně i nadále zvyšovat, a proto se očekává i nárůst žáků-cizinců v základním vzdělávání.

Podle procentuálního ukazatele zaujímají žáci-cizinci na základních školách v ČR druhé nejvyšší procento ze všech typů škol (hned po vysokém školství), a to 2 % z celkového počtu všech žáků. Z toho 28 % žáků-cizinců přichází z EU.Podle našich výzkumů uskutečněných v letech 2009–2012 v rámci dvou projektových šetření podpořených z ESF[[68]](#footnote-68) pak více než dvě třetiny z tohoto počtu představují žáci-cizinci na 1. stupni, tedy v primárním vzdělávání. Jedná se nejčastěji o žáky z Ukrajiny, Vietnamu, Slovenska a Ruska. V období let 2010–2011 se v základních školách vzdělávalo celkem 14 109 cizinců, což je o 8,7 % více než v letech 2003–2004.

Ve stejné době bylo na středních školách[[69]](#footnote-69) 1,6 % žáků-cizinců, přičemž jejich národnostní složení kopíruje statistiky mateřských a základních škol: Vietnamci (27,2 %), Ukrajinci (23,7 %), Slováci (18,2 %), Rusové (8,8 %). V průběhu školních let 2003–2004 až 2010–2011 vzrostl počet středoškoláků-cizinců o 136 %; ve školním roce 2010–2011 se na středních školách vzdělávalo 8 458 cizinců.[[70]](#footnote-70)

Konzervatoře navštěvovalo v roce 2010–2011 celkem 136 cizinců, což představuje 3,8 % z celkového počtu žáků vzdělávajících se na českých konzervatořích. Nejčastěji se jednalo o občany Slovenska (38,2 %), Ukrajiny (14,7 %) a Ruska (12,5 %).

Ve vyšších odborných školách se v loňském školním roce vzdělávalo celkem 426 studentů cizí státní příslušnosti, a to většinou denní formou, v dálkové formě jich byla evidována asi třetina. Celkově představují 1,4 % všech studentů vyšších odborných škol, nejčastěji se jedná o občany Slovenska (51,6 %) a Ukrajiny (19,7 %). Od školního roku 2003–2004 vzrostl jejich počet o 10,6 %.

Nejvíce cizinců je zapojeno do českého vysokoškolského vzdělávání, a to jak do veřejných, tak i soukromých vysokých škol, v nichž se účastní většinou prezenční formy studia.[[71]](#footnote-71) Jejich počet se od akademického roku 2003–2004 navýšil 2,9krát a tvoří 9,5 % všech studentů veřejných a soukromých vysokých škol. Nejčastěji se jedná o studenty ze Slovenska[[72]](#footnote-72) (64,7 %), po roce 2 000 byl zaznamenán nárůst počtu studentů z bývalých států Sovětského svazu (Rusko, Ukrajina, Bělorusko, Kazachstán a další). Značný počet studentů přichází také z Vietnamu, USA, Anglie, Portugalska, Německa a Polska. Studenti ze zemí Evropské unie pak tvoří 72,9 % všech cizinců studujících na českých vysokých školách.[[73]](#footnote-73)

Jak jsme ukázali v předcházejících statistikách, počet žáků-cizinců na základních školách rok od roku vzrůstá. S jejich stoupajícím počtem v českých školách se začala problematikou IK nejprve zabývat některá vysokoškolská pracoviště, zejména pedagogické fakulty. Jako první na novou situaci (vzniklou přílivem žáků-cizinců do českých základních škol) zareagovala PF UJEP v Ústí nad Labem. Od r. 1996 se v rámci různých projektů a grantů (MŠMT, FRVŠ, GAČR apod.) na katedře bohemistiky (většinou pod vedením M. Čechové) prováděly nejrůznější šetření a výzkumy zaměřené na zvládání češtiny žáky-cizinci v základním školství.

Pro názornost uveďme alespoň některé z řešených projektů: „Multietnická komunikace v severozápadních Čechách,“ „Příprava učitelů češtiny na komunikaci s žáky-cizinci“, „Příprava učitelů na komunikaci s žáky-cizinci z ústeckých škol“, „Příprava budoucích učitelů na výchovu a vzdělávání dětí imigrantů", „Příprava učitelů na komunikaci a vzdělávání dětí minorit a imigrantů v češtině“, „Příprava učitelů na začleňování žáků a studentů-imigrantů do vyučovacího procesu“, „Začleňování žáků a studentů-imigrantů do výuky češtiny v Ústeckém kraji“, z poslední doby např. „Čeština jako cizí jazyk v rámci inovace výuky v učitelských oborech“, „Čeština pro žáky-cizince v rámci inovace výuky učitelských programů v oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol“, „Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení“ apod.

Například jen v ústeckém regionu bylo v průběhu několika let osloveno více než tři sta základních škol z různých okresů a řada institucí (jako např. školské úřady, úřady práce, živnostenské úřady, Český statistický úřad v Praze apod.). Přímo ve školách se prováděly výzkumy, náslechy, hospitace a rozhovory s žáky-cizinci, jejich učiteli a dalšími výchovnými pracovníky, rodiči a sourozenci. Byly jim zadávány dotazníky, testy, standardizované diktáty apod.[[74]](#footnote-74)

Mapovala se etnická[[75]](#footnote-75) a komunikační situace, a to prostřednictvím státních institucí včetně školských úřadů ve většině regionů ČR, dále se navazovaly kontakty s těmi základními školami, které se od první poloviny devadesátých let potýkaly s IK a problémy spjatými se začleněním žáků-cizinců do vyučování zejména na 1. stupni základních škol a které také jako první v praxi překonávaly komunikační a kulturní bariéry mezi učiteli, žáky českými a žáky-cizinci. Výzkumný tým z katedry bohemistiky na PF v Ústí nad Labem navázal velmi dobrou spolupráci se školami v okolí utečeneckých táborů (zvláště se ZŠ Bělá pod Bezdězem, ZŠ Zastávka u Brna), v nichž příliv cizinců podstatně ovlivnil jejich chod i výuku v základním vzdělávání. Sledovaly se počty žáků-cizinců ve třídách, jejich začlenění do ročníku, a to z hlediska věku a úrovně zvládnutí češtiny jako nemateřského / druhého jazyka.

Pozornost výzkumníků z PF UJEP byla soustředěna na způsoby práce s těmito žáky ve škole i mimo ni a na získávání zkušeností od jejich pedagogů a dalších výchovných pracovníků. Do spolupráce na výzkumech s UJEP v Ústí nad Labem se zapojily i další univerzity, a to jak domácí, zvláště Filozofická fakulta a Pedagogická fakulta Karlovy univerzity a Jihočeská univerzita, tak i příhraniční vysoké školy v Německu a Polsku vzdělávající studenty-cizince v českém jazyce.

Na základě těchto zkušeností byly získané poznatky a závěry výzkumů zprostředkovávány budoucím učitelům ve výuce, zejména v didaktických disciplínách (např. v didaktice českého jazyka), pedagogům v praxi i ostatním pracovníkům ve školství formou organizovaných přednášek a seminářů (např. v rámci doplňkového vzdělávání pedagogických pracovníků apod.). Vyšla celá řada odborných článků a statí M. Čechové, L. Zimové, později i J. Šindelářové publikovaných např. v Naší řeči, Českém jazyce a literatuře apod., v polském překladu v časopise Bohemistyka a v dalších tuzemských i zahraničních periodikách a sbornících.[[76]](#footnote-76)

Několikaletá vědeckovýzkumná činnost odborného týmu a z ní plynoucí závěrečná doporučení pro práci pedagogů při začleňování žáků-cizinců do základních škol v ČR v praxi však musela korespondovat s platnou legislativou.

Až do konce roku 2005 platil v České republice starší školský zákon, tedy Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol*,* ve kterém nebyla zakotvena povinnost poskytovat cizincům přístup ke vzdělávání za stejných podmínek jako občanům ČR. Je zapotřebí si však uvědomit, že už i tehdy platila celá řada mezinárodních smluv, které ochraňovaly cizince před diskriminací a zároveň jim zaručovaly rovné právo na vzdělání.[[77]](#footnote-77)

Začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího procesu však probíhalo zcela nahodile a nesystematicky, neboť cizinci byli zařazováni do příslušného ročníku s majoritní většinou jen podle věku a na základě doloženého dokončeného vzdělání v zemi původu.

Některé školy, které se nacházely v blízkosti azylových středisek, do nichž přicházely desítky cizinců, jako např. ZŠ Bělá ve Středočeském kraji, zřizovaly pro žáky-cizince na 1. stupni tzv. vyrovnávací třídy a teprve pak je zařazovaly do klasických tříd. Ve většině škol v ČR byl však žák-cizinec začleněn do nižšího ročníku, než odpovídalo jeho věku. Ten ale zpočátku jen pasivně přihlížel vyučování a pedagog se mu zpravidla nevěnoval.

Od 1. ledna 2005 vešel v platnost nový školský zákon, tedyZákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který již přímo pojednává v § 20 o vzdělávání cizinců. Všem bez rozdílu se přiznává právo na přístup ke vzdělávání, a to za stejných podmínek jako občanům České republiky.

Snaha napomoci svobodnému pohybu osob v rámci EU vedla k tomu, že děti občanů ze členských států EU měly možnost navštěvovat bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků, a podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která by byla koordinována s běžnou výukou na školách v České republice.Tuto bezplatnou přípravu i vyškolení pedagogických pracovníků, kteří se podíleli na jejich vzdělávání, zajišťovaly příslušné krajské úřady, a to podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy.[[78]](#footnote-78)

Právo žáků z EU navštěvovat tuto bezplatnou přípravu českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků vyvolalo řadu diskusí v praxi základních škol, které nedokázaly posoudit, zda možnost účastnit se speciální výuky se týká také dětí osob, které v ČR získaly status tzv. dlouhodobě pobývajícího rezidenta (viz změna školského zákona provedená zákonem č. 161/2006). Ačkoliv byly třídy pro jazykovou přípravu určeny jen dětem občanů z EU, mnohé školy řadily do tzv. přípravných jazykových tříd i žáky, kteří přicházeli do českého prostředí ze zemí mimo EU a kteří splňovali (resp. jejich rodiče) podmínku, že jim bylo v ČR nebo jiném členském státě EU přiznáno postavení dlouhodobě pobývajícího rezidenta.[[79]](#footnote-79)

Za zvláštní skupinu žáků-cizinců v oblasti základního vzdělávání bylo možné podle platného školského zákona považovat azylanty, tedy dětiosob, kterým byl v České republice udělena mezinárodní ochrana.

Tito žáci měli ve srovnání s žáky-cizinci z tzv. třetích zemí (tedy mimo EU) výhodu v tom, že mohli být zařazeni do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to podle § 16 školského zákona. Výhody z tohoto zařazení byly ovšem v zákoně formulovány poměrně neurčitě. Viz např. hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi něž se řadili, a proto se mělo přihlížet k povaze jejich znevýhodnění (v tomto případě komunikačního či sociálního). V praxi pak tedy velice záleželo na škole, jak výuku azylanta pojala, neboť neurčité formulace připouštěly různý výklad.

Děti v předškolních zařízeních a žáci na základních školách se speciálními vzdělávacími potřebami měli podle výše zmíněného ustanovení školského zákona právo na „vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení…“ Mnohé školy využívaly této možnosti, vypracovávaly pro žáky-cizince individuální vzdělávací programy (dále jen IVP), spolupracovaly při jejich začleňování s pedagogicko-psychologickými poradnami (dále jen PPP), nebo přímo se speciálními pedagogy nebo asistenty ve výuce (pokud je školy měly k dispozici), přičemž mohly získat vyšší dotace na tyto žáky.

Nejasně byl ve školském zákoně formulován také způsob hodnocenížáka-cizince, ačkoliv k němu existovala prováděcí vyhláška.[[80]](#footnote-80) Přímo v § 15 odst. 9 byl stanoven postup při hodnocení žáků-cizinců, podle kterého se„dosažená úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka“. Pro hodnocení těchto žáků ze vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura (určeného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání) platilo, že se „na konci tří po sobě jdoucích pololetí po zahájení docházky do školy v České republice vždy považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka.“[[81]](#footnote-81) Žák-cizinec nemusel být tedy hodnocen od počátku výuky (např. v pololetí), avšak k tomu, aby postoupil do vyššího ročníku, musel být na konci školního roku alespoň v zářijovém termínu ze všech předmětů, tedy i z českého jazyka, klasifikován. Pokud byl z českého jazyka hodnocen, brala se v úvahu existence počáteční jazykové bariéry. V praxi však nebyl většinou hodnocen z českého jazyka ani na konci školního roku, a přesto žák-cizinec postupoval do vyššího ročníku.

Na způsobech, jak správně začleňovat žáky-cizince do základních škol podle školského zákona a vyhlášky č. 147 v České republice, které platily v době od 1. 9. 2011 do konce roku 2011,jsme se podíleli tím, že na základě požadavku MŠMT ČR jsme ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání (dále jen NÚV) v Praze vypracovali text s názvem Metodické doporučení ředitelům škol – výuka cizinců, který jsme v tomto roce aktualizovali pod názvem Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách. Cílem tohoto textu uveřejněného na webových stránkách MŠMT[[82]](#footnote-82) je upřesnit postupy při začleňování žáků-cizinců do českých základních škol podle metodického doporučení, které se týká podmínek organizačního zabezpečení, zařazování a vzdělávání žáků-cizinců, jejich hodnocení, spolupráce s rodiči, se školními poradenskými pracovišti, pedagogicko-psychologickými poradnami a nestátními neziskovými organizacemi. Smyslem metodického doporučení je přispět ke zkvalitnění procesu začleňování žáků-cizinců do základního vzdělávání v České republice a podpořit metodiku práce s žáky-cizinci zařazovanými do hlavního vzdělávacího proudu žáků s malou nebo nulovou znalostí českého jazyka. Za žáky-cizince jsou považovány:

A. děti **občanů ze států Evropské unie (včetně občanů Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska), kteří mají navíc od ostatních žáků-cizinců, a to podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáků, nárok na *podporu výuky jejich mateřského jazyka a kultury země jejich původu*, která je koordinována s běžnou výukou na našich školách;**

B. děti cizinců s udělenou mezinárodní ochranou (tj. s uděleným azylem či požívajících doplňkovou ochranu), kterým základní školy zabezpečují jazykovou přípravu nezbytnou k jejich úspěšnému začlenění do českého výchovně vzdělávacího procesu;

C. děti ostatních cizinců, tedy ze třetích zemí, které nejsou občany žádného státu Evropské unie nebo Lichtenštejnska, Norska, Islandu a Švýcarska a které zároveň nespadají do kategorie cizinců s udělenou mezinárodní ochranou.

Podle Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon – dále jen ŠZ), ve znění pozdějších předpisů, mají všichni cizinci přístup ke vzdělávání za stejných podmínek jako občané České republiky. Podle § 36, odst. 2 ŠZ se povinná školní docházka týká všech dětí cizinců pobývajících na území ČR (s udělenou mezinárodní ochranou, ze zemí EU i ze třetích zemí). K přijetí do základní školy nemusejí **předkládat** oprávnění k pobytu **na našem území.** Mají i právo na školní stravování a zájmové vzdělávání poskytované školou**. Základní školu mohou navštěvovat** nejdéle do konce školního roku, v němž dosáhnou sedmnáctého roku věku (event. podle § 55 ŠZ do osmnáctého roku).

Ke vzdělávání všech žáků-cizinců se v českých základních školách přistupuje podle § 20, odst. 6 ŠZ (viz jeho novelu vyhlášenou pod č. 472/2011 Sb.)od 1. 1. 2012stejným způsobem. Podle místa pobytu žáka zajišťuje příslušný krajský úřad ve spolupráci se zřizovatelem školy bezplatnou přípravu k jeho začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou jeho potřebám. Ministerstvo školství stanovilo prováděcím právním předpisem formu, obsah a organizaci *bezplatné přípravy*, jež zajišťují (včetně vyškolení pedagogických pracovníků) příslušné **krajské úřady** (podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy), blíže viz § 10 a 11 novely vyhlášky MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Podle tohoto novelizovaného ustanovení vyhlášky č. 256/2012 Sb. (platné od 1. 9. 2012) určí podle § 10 krajský úřad (ve spolupráci se zřizovateliškol)školy, ve kterých je na území kraje poskytována bezplatná příprava k začlenění do základního vzdělávání zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám žáků-cizinců, kteří zde plní povinnou školní docházku. Seznam těchto škol je dostupný na webových stránkách každého krajského úřadu.[[83]](#footnote-83)

Třídu nebo třídy pro jazykovou přípravu zřizuje ředitel školy; ten má povinnost informovat rodiče žáků-cizinců (nebo jiného zákonného zástupce žáka-cizince) o možnosti navštěvovat třídu pro jazykovou přípravu, a to do jednoho týdne po přijetí žáka do základní školy. Do třiceti dnů od podání této žádosti musí ředitel školy, do níž je žák-cizinec zapsán, žáka do třídy s jazykovou přípravou zařadit.

Podle § 11této vyhlášky je ve třídě pro jazykovou přípravu nejvyšší počet žáků deset. Celková délka jazykové přípravy žáka je nejméně sedmdesát vyučovacích hodin po dobu nejvýše šest měsíců školního vyučování po sobě jdoucích. Obsah výuky českého jazyka je určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk stanoveného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. O absolvování jazykové přípravy vydá škola žákovi osvědčení.

Děti cizinců s udělenou mezinárodní ochranou(tj. s uděleným azylem či požívajících doplňkovou ochranu) jsou **začleněn*y* do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (viz § 16 školského zákona)**, a tak mají podle tohoto ustanovení ŠZ **právo na** „vzdělávání, **jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení…“**

Dne 25. 5. 2011 vyšla s účinností od 1. 9. 2011 vyhláška MŠMT č. 147, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, jíž se upravuje čl. I § 1 (6) takto: „Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.“[[84]](#footnote-84)

Nízkou nebo velmi často i nulovou znalost českého jazyka u všech žáků-cizinců (většinou spojenou i s jejich sociálním znevýhodněním) je možné od 1. 9. 2011 řešit využitím speciálních pedagogických metod a postupů, poskytnutím individuální podpory těmto žákům v rámci výuky a její přípravy, využitím poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.

Tito žáci-cizinci tak mohou vytvořit (společně s žáky s mezinárodní ochranou) v české základní škole z hlediska organizace jejich výuky homogenní skupinu. Škola může na základě žádosti rodiče žáka-cizince nebo jeho zákonného zástupce a s písemným doporučením školského poradenského pracoviště pro něj vypracovat individuální vzdělávací plán*,*který musí být v souladu s vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a s vyhláškou č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v návaznosti na vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Škola může požádat o finanční podporu na pozici asistenta pedagoga, kterou podle zákona 561/2004 Sb. zřizuje ředitel školy se souhlasem krajského úřadu. Může být také zřízena přímo MŠMT, a to v případech, že se týká působení asistenta pedagoga v přípravných třídách. Asistent pedagoga pak pomáhá žákům při jejich adaptaci ve školním prostředí, učitelům při komunikaci se žáky, při individuální práci s nimi, odstraňování výchovných a vzdělávacích obtíží žáků.

Ačkoliv je v současné době jednotný přístup na základních školách ke všem žákům-cizincům bez rozdílu podpořen i legislativou MŠMT ČR, což pedagogům velmi usnadní jejich nelehkou práci při začleňování žáků-cizinců, zůstává mnoho témat nedořešených. Úkolem bude nalézt co nejvhodnější vzdělávací koncept pro základní školství při hledání **společného interkulturního dialogu, zvýšit profesionalitu pedagogů** a neponechávat úpravu organizační struktury výuky žáků-cizinců jen na možnostech jednotlivých škol.

Zkoumání interkulturní komunikace, shromažďování a porovnávání nových poznatků a vytváření nových souvislostí při hledání společného interkulturního dialogu v základní škole považujeme nejen za potřebné, ale i za nutné.

## 2.3 VLIV INTERKULTURNÍCH ROZDÍLŮ NA EDUKAČNÍ KLIMA VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Začleňování žáků-cizinců různého původu do základní školy působí pedagogům značné problémy, a proto bychom chtěli stručně popsat interkulturní rozdíly a odlišnosti, jež mají vliv na chování žáků těchto národů v kolektivu multikulturní třídy v jiném školním prostředí, tedy v odlišném *edukačním klimatu*.

Tento termín chápeme ve shodě s J. Průchou jako konkrétně vymezený prostor pro účastníky vzdělávacího procesu, kteří v něm prožívají vzájemné psychosociální vztahy, a to jak při vyučování ve školní třídě, tak i při běžných akcích organizovaných školou či jiným školským zařízením.[[85]](#footnote-85)

Mnozí učitelé a pedagogičtí pracovníci v základním vzdělávání postupně získávají určité zkušenosti s výukou žáků mnohých národností, avšak v posledním desetiletí stále stoupá v základní škole počet žáků-cizinců, kteří přicházejí do střední Evropy z dalších vzdálených zemí se zcela odlišnými kulturami.

Proto se v další části textu zaměříme na interkulturní rozdíly vedoucí k odlišnému chování v edukačním klimatu žáků pocházejících z arabského světa, Japonska, Koreje v porovnání s prostředím arménským, ruským a ukrajinským.

**Žáci-cizinci ovlivněni arabskou kulturou**

Arabští žáci jsou proslulí svým řečnickým uměním a výmluvností, což se velmi výrazně projevuje například při pozdravech. Arabština je bohatá na velké množství zdvořilostních formulí, v nichž se vzpomíná na Boha. Téměř každou životní situaci je možné v arabském jazyce okomentovat islámským výrokem a množstvím frází, jež jsou užívány i v běžném rozhovoru a odkazují ke společnému arabsko-islámskému kulturnímu dědictví.

V arabském prostředí je pokládáno za slušné vždy při setkání položit každému otázku: *Jak se máš?, Jak se ti daří?*, a to i v případě, že dialog už nebude dále pokračovat.[[86]](#footnote-86) Proto se arabští žáci v našem prostředí často ptají na zdraví osob, se kterými chtějí komunikovat (např. učitele ve třídě, lékaře v ordinaci, řidiče v autobuse, prodavačky v obchodě apod.).

Odpověď na otázku: *Jak se máš?* vyplývá z charakteru arabsko-islámské společnosti, v níž je slušné a vhodné odpovídat pouze pozitivně, i když se jejím příslušníkům daří špatně nebo mají problémy. Podle islámu vše dobré i špatné pochází od Boha, ve všem je pro lidstvo nějaký přínos (např. neštěstí posílí lidskou trpělivost, očistí člověka od všeho špatného apod.), a proto Arab nesmí být nevděčný a stěžovat si na nepřízeň osudu.

Ani v dnešní době by zejména pedagogové neměli opomíjet fakt, že Arabové, Íránci i Turci jsou dědici významných kultur, jež obohatily také Evropany. Dovedou velmi ocenit, projeví-li evropští obyvatelé o jejich kulturu zájem. Sami většinou považují moderní západní civilizace za přínosné, ale jsou si vědomi i jejich stinných stránek, které pak dokáží někteří obratně využít, jiní je kritizují a nebojí se svůj názor otevřeně vyjádřit.

Domníváme se, že učitelé by měli žáky alespoň informativně s těmito kulturami seznámit.

Arabskou společnost jemožné charakterizovat čtyřmi základními znaky, jež jsou pro celou vymezenou geografickou oblast víceméně společné. Je to jednak islám – jako většinové náboženství dané oblasti určuje chápání mezilidských vztahů, postavení jednotlivce v rámci kolektivu, jeho povinnosti, práva atd., jednak arabština – prostřednictvím veškeré mediální a tiskové produkce si celý arabský svět sjednocuje na intelektuální úrovni, dále kolektivnost – velká rodina, rod jako základní jednotka společnosti, rozhodování na kolektivní úrovni a konečně tradice, resp. tradičnost – projevující se v životním stylu i v komunikaci (např. zdvořilost a její vyjadřování).[[87]](#footnote-87)

Z uvedeného vyplývají i rozdílné vzorce ***chování arabského žáka v******základní škole***. Jeho chováníse projevuje např. tím, že při vyučování nikdy neodpoví na učitelův dotaz okamžitě, ale k jádru problému se dostane až po zdlouhavém úvodním proslovu. Tímto způsobem však vyjadřuje svému pedagogovi či jinému komunikačnímu partnerovi úctu; přejít přímo k tématu je považováno v arabském prostředí za nezdvořilé.

Arabský žák se v evropském prostředí setkává i v českém jazyce s nedostatkem zdvořilostních výrazů, a to malým počtem variant pozdravů a jejich odpovědí, komentářů k různým komunikačním situacím apod.

Arabové si během výuky navzájem hodně pomáhají, třídní kolektiv jim nahrazuje rodinu, a tak lze tuto skutečnost zvláště při kolektivní práci ve třídě dobře využít, zatímco při psaní kontrolních prací může mít tento fakt spíše negativní dopad, neboť arabští žáci od sebe vlastně navzájem opisují.

Projevy odlišného chápání časových vztahů u žáků-muslimů jsou v české základní škole hodnoceny negativně (např. pozdní příchody do školy).

Z arabských svých škol jsou zvyklí na mechanické memorování (učí se např. korán zpaměti), ale zároveň v každém cizím jazyce hledají princip, pravidelnost, neboť arabština je téměř matematicky pravidelný jazyk. Např. mluvnické tabulky jim velmi usnadňují pochopit gramatický systém cílového jazyka.

Arabský žák přicházející do nového prostředí se zároveň dostává mimo okruh své velké rodiny a je přinucen si poprvé v životě zařizovat mnoho věcí zcela sám. Role učitele se tak může často změnit na úlohu nějakého člena v rodině (podle věku a pohlaví učitele: maminka, bratr, setra apod.), a proto trpělivé a ochotné jednání ze strany pedagoga je pro arabské žáky neocenitelné.

**Žáci-cizinci ovlivněni japonskou kulturou**

Náboženská rozrůzněnost v japonském prostředí by měla pedagoga vést k tomu, aby u svého žáka-cizince japonského původu zjistil, které náboženství on a jeho rodina vyznává.

V japonském jazykovém a kulturním prostředí jsou podrobně propracované zdvořilostní fráze, které se užívají v daleko větší míře než kdekoliv na světě. Podle stupně zdvořilosti rozlišují Japonci styl důvěrný, zdvořilý, uctivý a formální. Komunikace mluvčího s druhou osobou se stává problematickou, pokud nesprávně odhadne postavení osoby ve společenském měřítku a neupraví podle toho svou stavbu projevu.

***Chování japonského žáka v základní škole*** je ovlivněno jednak jeho náboženským vyznáním, jednak způsobem výuky v zemi jeho původu. V ní jsou japonští žáci vedeni k tomu, aby si pamatovali gramatické poučky a nějaký rozsah slovní zásoby, neboť i v japonské škole, jako v arabském školství, dosud převládá biflování. Hlavním cílem japonského školního vzdělávání je zvládnout písemné testy, nikoli osvojení jazyka ve všech jeho podobách. Skutečnost, že angličtinu vyučují japonští učitelé, kteří se sami anglicky mnohdy nedokáží ani domluvit, vede k tomu, že znalosti cizích jazyků jsou v Japonsku velmi nízké.

Japonský školský systém obecně klade důraz na psaný projev, a proto japonští žáci raději píší, než mluví, a proto mají problémy se ústně vyjádřit. Při vyučování jsou zvyklí se neprosazovat, nediskutovat a jen tiše pozorovat. A toto vše působí na komunikační edukaci v české škole.

**Žáci-cizinci ovlivněni korejskou kulturou**

Ačkoliv se jižní korejská společnost v posledních letech výrazně mění a mnoho rysů tradičního způsobu ze života Korejcův současnosti mizí, je řada tradičních hodnot stále živá, jejich přítomnost se odráží i v myšlení a chování korejských žáků, v jejich postojích a přirozeně i v komunikaci ve školní třídě.

Korejské tradiční hodnoty a mezilidské vztahy mohou být pochopeny jen ve vztahu k tradici konfucianismu, jenž dominoval intelektuálnímu a duchovnímu životu Korejců již od 14. století. Ten stratifikuje společnost a každému jednotlivci určuje místo, v kterém se může pohybovat. Pět základních konfuciánských vztahů je založeno na principu nadřízenosti a podřízenosti, které se projevují i dnes v každodenním styku; výrazné jsou nejen v pracovních vztazích (vyšší – nižší), ale i v rodině a škole a v dalších kolektivech (starší – mladší).

I v českém prostředí fungují klasicky pojaté vztahy mezi rodiči – dětmi (s povinností se o sebe vzájemně v různých životních etapách postarat) a mužem – ženou[[88]](#footnote-88) (žena je podřízena třem mužům svého života: otci, manželovi a synovi). Tyto principy se projevují nejen v chování a jednání příslušných osob, ale i v jejich jazykových projevech.

Tradice konfucianismu tedy zdůrazňuje sociální hierarchii, synovskou povinnost, respekt ke stáří, harmonické vztahy mezi lidmi a mezi člověkem a přírodou.

Individualita Korejců je potlačena ve prospěch kolektivu a tím je dán i základní rozdíl mezi západním a východním modelem vzdělání. Ve vyjadřování převládá „my nad já“, říká se „naše rodina, naše země, naše škola, naše práce, naše matka, náš manžel“ apod. Rodové jméno je uváděno vždy na prvním místě a velmi často je i mezi korejskými žáky užíváno při oslovování, a to i v úzkých kamarádských vztazích.

Další odlišnosti[[89]](#footnote-89) se týkají např. způsobů jejich chování u stolu a servírování, nazouvání bot doma i ve škole, nedochvilnosti příchozích, rozbalování dárků až doma apod. Rozdílné jsou také projevy při představování, telefonování, v komunikačním styku mezi mužem a ženou, chlapcem a dívkou apod.

V chování korejských žáků lze sice pozorovat obdiv k západní kultuře, v posledních letech je zřejmý tento vliv i ve stylu jejich oblékání, ve způsobech chování apod., ale přesto není možné tyto vnější projevy ztotožňovat s evropskými. Je třeba si uvědomit, že předsudky jsou mnohdy oboustranné. Mnozí Evropané pokládají Korejce za „žluté“, neodlišují příslušné národy Východní Asie, neznají jejich historii, mentalitu apod. Korejci mají k Evropanům obecně lepší vztah než k Američanům, ale jde o různou míru obdivu i opovržení, zvláště pokud se Evropan dopustí faux pas v etiketě (např. smrkání ve společnosti je považováno za neodpustitelný prohřešek).[[90]](#footnote-90)

***Chování korejského žáka v základní škole*** se projevuje zejména v přístupu ke svému učiteli jako k autoritě, a proto s ním nikdy nebude mluvit sám bez vyzvání, nikdy si nedovolí učiteli odporovat a odmlouvat. Při výuce nikdy nezačnou dialog se svým pedagogem sami, ale až po jeho vyzvání, neboť jsou vychováváni k tomu, že konverzací začíná člověk starší a váženější.

Podle asijské zvyklosti je kritika pokládána za nezdvořilé chování, a proto korejský žák nikdy neupozorní učitele na nějaký nedostatek (např. ve výkladu učiva).

V Koreji jsou žáci vychování k tomu, že jejich národ jemalý a poměrně chudý, a proto i korejští žáci velmi často zdůrazňují např. svoji historii, kulturu apod. Přátelství Korejců navázaná ve školním prostředí často přetrvávají po celý život a jako bývalí spolužáci si navzájem pomáhají.

Proto ani v ZŠ nelze odsuzovat to, že se korejští žáci spoléhají jeden na druhého, myslí kolektivně, radí se mezi sebou, ale i vzájemně od sebe opisují. Na rozdíl od evropských žáků jsou ve školní třídě nesamostatní.

Interkulturní rozdíly lze pozorovat i v přístupu korejských žáků k psanému textu ve škole, obdobně jako u arabských muslimů. Jediný možný způsob, jak s textem pracovat, je naučit se ho nazpaměť. Proto je zapotřebí, aby pedagog věnoval velkou trpělivost tomu, aby korejští žáci text jen nazpaměť neodříkávali, aniž by mu porozuměli.

Velmi pomalu se pak žáci korejského původu (obdobně jako Arabové, Japonci a Korejci) vyrovnávají s odlišným evropským způsobem výuky.

Pro Korejce je typické, že vyjadřují své osobní názory velmi nesměle a opatrně a často je prezentují tak, aby byly shodné s názory druhých nebo jim byly velmi podobné a pro ostatní přijatelné, což se odráží i v jejich chování ve školní třídě. Vyhýbají se výrazům, jež by mohly znepokojit ostatní spolužáky. Živě se zajímají o druhé, v dialozích mluví obecně o dětství, rodině, přátelích a víře. Přimět žáky korejské národnosti mluvit o sobě, o svých názorech, zálibách, plánech apod. je pro pedagoga velmi těžký úkol. V korejštině totiž slovo „soukromí“ neexistuje, a proto o něm Korejci ani nemluví.

Žádná komunikace v korejštině se však nemůže realizovat bez dvou základních otázek, a to *Kolik je vám let*? a *Čím jste, kde pracujete?* , a proto nelze tyto otázky považovat za impertinentní.

Korejští žáci chtějí vědět, co si o nich myslí ostatní, a proto pozorně naslouchají druhým, přemýšlejí o nich, posilují kladné lidské vztahy a vždy se chovají tak, aby se nevhodně zvolenými výrazy ostatních nedotkli, aby je nepřivedli do rozpaků. Proto se snaží nemluvit o nepříjemných věcech, nezvyšují hlas, negestikulují.

Bezvýraznost a nejasnost jsou v Koreji pokládány za ctnosti. Úsměv, poškrábání se za uchem nebo na temeni hlavy naznačuje, že je člověk zmaten a v rozpacích. Z tohoto důvodu může korejský úsměv způsobit i nedorozumění. Korejský žák reaguje na výtku učitele úsměvem jen proto, aby skryl své rozpaky.

Vyvolaný korejský žák většinou nejdříve sklopí oči, dívá se do země a pak teprve začne odpovídat, často až po uplynutí nějaké doby. Při mluvení dělá často pauzy, ale toto „ticho“ nemusí být způsobeno jen nízkou jazykovou úrovní, ale jeho vztahem k tichu a mluvení obecně, neboť ticho může vyjadřovat respekt k druhému nebo porozumění, ovšem také odmítnutí. V každodenním životě je „tichý“ chlapec nebo muž pokládán za morálně důvěryhodného a tichost u korejských dívek a žen je považována za jednu z jejich nejvýznamnějších ctností.

Upřený pohled na Korejce (*eye contact*, který je běžný v západoevropské komunikaci), působí na ně nepříjemně. Naopak, chtějí-li Korejci projevit partnerovi při komunikaci úctu nebo respekt, přímo do očí se mu nepodívají. Proto se korejský žák nikdy nepodívá svému pedagogovi přímo do očí.

Když korejští žáci popisují určitý předmět, mluví nejdříve o nevýznamných detailech a až nakonec uvedou podstatu. Dovednost „manévrovat“ v hovoru je v korejské společnosti hodnocena velmi kladně, jen zřídka se lze v dialogu setkat s přímou zápornou odpovědí. Korejské *nae* (i když začíná na *n*), neznamená české *ne*, ale naopak *ano*. Korejské *ano* neznamená vždy jen kladnou odpověď, ale velmi často znamená jen *rozumím,* *pokračuj, poslouchám*. Kromě toho obsahuje korejská mluva řadu neurčitých výrazů, jako *možná, asi, pravděpodobně, snad* apod., čímž je vytvářen prostor pro další komunikanty.[[91]](#footnote-91)

Komunikace korejských dívek je při vyučování také často ovlivněna tím, jsou od dětství vychovávány k poslušnosti, pokoře a skromnosti. Očekává se od nich, že se budou umět ve škole i na veřejnosti ovládat, potlačovat své názory, city, přání i touhy.

Soubor závazných pravidel přesně určuje, s kým, kdy a jak může jedinec komunikovat.[[92]](#footnote-92) Proti současné jedné dichotomii (tykání – vykání) např. v českém jazyce existují v korejštině dichotomie tři (formální – neformální, intimní – prostá, přátelská – nevybíravá), obdobně jako ve většině asijských kultur je komunikace určována sociální hierarchií, věkem a rodem účastníků promluvy. Např. české slovo *bratr* nebo *sestra* nemá v korejštině ekvivalent obrazně označující *bratra / sestru*, nýbrž jen výrazy specifikující, označující *staršího bratra*, *mladšího bratra*, *starší sestru*, *mladší sestru*.

V korejštině neverbální prostředky řeč spíše doprovázejí, než ji nahrazují. Způsob, jak sedí, stojí, jedí apod., vypovídá i o jejich kulturních hodnotách. Ke korejskému pozdravu mnohdy stačí úklon nebo úsměv.

Mnohem důležitější než v evropské kultuře je dotek, jímž korejští žáci vyjadřují přátelství, úctu a respekt. Snaží se odhadnout, co si lidé myslí a co cítí, ale nikoliv verbální konverzací, ale pomocí prvků neverbálních.[[93]](#footnote-93)

**Žáci-cizinci ovlivněni arménskou kulturou**

*Chování arménského žáka v základní škole*je ovlivněno náboženstvím (jako i u výše v textu uvedených ras), vztahem ke vzdělání, jež představuje pro Armény jednu z nejdůležitějších hodnot, a proto jsou žáci na 1. stupni základních škol svými rodiči vedeni k tomu, aby dosahovali co možná nejlepších studijních výsledků. A to bez ohledu na to, zda se později budou vystudovanému oboru věnovat.

Určitou komplikaci pro arménské žáky a jejich rodiče může představovat orientace v evropském systému základního a středního školství. Podle sovětského vzdělávacího modelu základní a středoškolské vzdělání se v Arménii získává na tzv. všeobecné střední škole, v níž studium trvá deset let (ve věku od šesti do šestnácti let) a je ukončeno maturitní zkouškou (téměř 95 % žáků). Proto pro arménské žáky přicházející do České republiky představuje určitý problém nejen se zorientovat v pestré nabídce středoškolských vzdělávacích zařízení, ale i skutečnost, že se na rozdíl od Arménie, kde se stejnými spolužáky absolvují arménští žáci celých deset let studia a vytvářejí mezi sebou velmi pevné a trvalé vazby, se musí přizpůsobit zcela novému složení třídy na střední škole nebo gymnáziu.

Arméni mají velkou úctu k povolání učitele a vychovávají tak i své děti, a proto arménští žáci málokdy způsobují ve škole potíže, nedostávají se do konfliktu s učitelem. Rodiče žáků rovněž projevují velký zájem o studium svých potomků, aktivně spolupracují s učiteli při řešení běžných školních situací. Studijní výsledky arménských dětí jsou předmětem chlouby rodičů a širšího příbuzenstva, proto jsou arménští žáci velmi snaživí a výuce věnují velkou pozornost. Bohužel nejsou zvyklí ve třídě diskutovat a při vyučování se příliš neprosazují, obdobně jako např. Japonci, Arabové a Korejci.

Arménští žáci velmi snadno navazují kamarádské vztahy se svými spolužáky, jsou přátelští, jejich účast na společných akcích a večírcích bez přítomnosti dospělých osob je však zcela podmíněna souhlasem rodičů (neuposlechnutí nepřichází v úvahu, zejména u dívek).

Zdrojem konfliktů ovšem můžou být komentáře ohledně jejich vzhledu (většinou jsou mnohem snědší než jejich spolužáci, mají tmavší vlasy a oči), např. ve srovnání s Araby nebo Romy. Dalším důvodem konfliktu může být označení „Rus“ kvůli tomu, že žák pochází z republiky bývalého Sovětského svazu a domluví se rusky.

Pedagog by měl brát ohled i na skutečnost, že určitá témata jsou v arménských rodinách tabu (např. vztah muže a ženy), a proto mohou být důvodem sporu se spolužáky (např. narážky na kamarádský vztah se spolužákem / spolužačkou), stejně jako nadávání, které je v arménských rodinách přísně zakázáno (např. používání nadávek v dopravních prostředcích, na ulici nebo kdekoliv v přítomnosti jakékoliv dospělé osoby je považováno za vrchol neslušného chování a velmi přísně se odsuzuje).

Arméni i v cizině dodržují své zvyky, např. Vánoce oslavují až 6. ledna, podle zvyku z dob Sovětského svazu slaví Nový rok 31. prosince, takže Vánoce mají až po Novém roce. Nový rok vítají v rodinném kruhu, předávají si dárky. Některé rodiny žijící v ČR či v případě smíšených manželství slaví i české Vánoce.

**Žáci-cizinci ovlivněni ruskou kulturou**

Rusko je mnohonárodnostní stát s nejrůznějšími kulturními, etnografickými a historickými tradicemi. Žebříček hodnot je analogický s evropskými tradicemi – na prvních místech je rodina, děti a zdraví.

Co se týče komunikace v ruském prostředí, převažuje „květnatý styl“ mluvy, který se snaží používat podle vzoru dospělých i ruští žáci. Při jednání jsou zpravidla zdvořilí (množství komplimentů), mají tendenci zveličovat, přikrášlovat, obdivovat, chválit apod. Podobné chování očekávají i od svých partnerů, a proto jakékoliv jednání s nimi trvá déle – rádi diskutují a polemizují, jsou velmi srdeční, pohostinní; po jídle je zdvořilé poděkovat.

Oslovování příjmením (především při jednání s cizincem) je zcela na místě, nicméně Rusové dávají přednost oslovování jménem a „otěčestvom“ (jméno po otci), které považují za méně oficiální. Při setkání i loučení se podávají ruce.

Ačkoli mají Rusové smysl pro humor a dokáží si dělat legraci i sami ze sebe, z Ruska i ze svých vůdců, od cizinců toto však zřídka přijmou. V komunikaci s cizinci rádi zdůrazňují patriotismus a národní hrdost.

**Žáci-cizinci ovlivněni ukrajinskou kulturou**

Pro Ukrajinu je typická vysoká religiozita, přestože její stupeň a počet věřících se ve značné míře liší v závislosti na regionu a příslušnosti k městskému nebo vesnickému obyvatelstvu.

V posledních několika desetiletích je možné pozorovat na Ukrajině významné rozdíly mezi městským a vesnickým obyvatelstvem. Vědecko-technický rozvoj, otevření hranic a také větší možnost cestovat přispívají podobně jako v mnoha jiných evropských státech k nivelizaci rozdílů mezi městským a vesnickým obyvatelstvem, především v centrálních a východních oblastech. To se projevuje nejen ve způsobu oblékání, zvycích, způsobech komunikace, ale i ve ztrátě typicky ukrajinských ctností, jež byly vštěpovány už dětem, vždy se cenily a byly po mnoho století chloubou ukrajinské společnosti. Patří k nim v prvé řadě např. uctivý postoj mladší generace ke starší (dodnes se to odráží v řeči vesnického obyvatelstva v mnoha regionech Ukrajiny při styku rodičů s dětmi, ty jim vykají); dále pak k matce jako pokračovatelce rodu, jež je rovna otci – hlavě rodiny už od středověku.

V Ukrajině byly jasně rozděleny matčiny a otcovy povinnosti. Zvláštním rysem ukrajinské rodiny je dodnes výjimečná role matky ve výchově dětí a při řešení rodinných problémů.

Mezi charakteristické vlastnosti Ukrajinců patří pohostinnost, emocionalita, pořádnost, zdvořilost, vysoká úroveň sexuální morálky, udržování dlouholetých přátelství, úzké vztahy rodičů s dětmi (nejen morální podpora, ale v případě potřeby i nezištná materiální pomoc).

Vysoká emocionalita u ukrajinského obyvatelstva, a to bez ohledu na věk, se projevuje při neverbální komunikaci např. tím, že při setkání a loučení (a dokonce i v průběhu komunikace) si Ukrajinci silně a dlouho tisknou ruku, objímají se, líbají se, na znamení blízkých vztahů se plácají po rameni, často si dělají navzájem radost drobnými dárky a pozornostmi.

Ukrajinci jsou velmi pohostinní, rádi se navzájem navštěvují a pořádají různé oslavy, které jsou pro hostitele příležitostí ukázat vlastní kulinářské umění. V ukrajinské společnosti se udržují blízké přátelské vztahy mezi sousedy a známými, kteří si často vyměňují vypěstované ovoce či zeleninu, hlídají si navzájem děti nebo si pomáhají s nemocnými prarodiči.

Toto vše ovlivňuje i *chování ukrajinského žáka*. V ZŠse neprojevují u ukrajinských žáků žádné výrazné odlišnosti. Se svými slovanskými spolužáky ve třídě nemají žádné potíže. Velmi rychle splývají s novým prostředím, i když nadále pociťují svou příslušnost k rodné zemi s jejími zvyky a tradicemi.

Mj. Ruský a ukrajinský žák je zvyklý učitele oslovovat jménem a jménem po otci, např. *Petře Petroviči*.

**Shrnutí**

Už od poloviny šedesátých let minulého století, s rozvojem sociolingvistiky jako samostatné disciplíny, se začalo více rozšiřovat povědomí o jazykové a kulturní rozmanitosti současného světa tím, že jazyková výuka se stále častěji kombinovala se studiem kultury v dané společnosti. Kultura začala fungovat jako kód pro interakci a komunikaci s okolním světem, ve kterém se lidé záměrně či nezáměrně ovlivňují.

Jazyk je zakořeněn v kultuře, ve společenském životě, tradicích a zvycích určité jazykové komunity. Žádné jazyky nereprezentují totožnou sociální realitu a s nimi související projevy. Právě pro tento vzájemný vztah mezi jazykem a kulturou v nejširším slova smyslu[[94]](#footnote-94) je často obtížné určit přesné ekvivalenty některých výrazů v odlišných jazycích.

Každá jazyková komunikace probíhá v konkrétním kulturním, společenském i přírodním prostředí a týká se nejrůznějších životních návyků, a proto by měla být (podle základního principu multikulturní společnosti) prostředkem ke zvyšování společného soužití a prosperity společně obývaného území.

Při osvojování cílového jazyka je proto zapotřebí se seznámit také s prostředím sociokulturním. Spolu s lexikálními a gramatickými znalostmi žák-cizinec potřebuje budovat a rozvíjet takovou kompetenci, která by jej naučila používat cizí / druhý jazyk sociálně přijatelným způsobem, tedy v daném kontextu vhodně. Komunikační kompetence je totiž více než gramatická kompetence na úrovni promluvy / projevu spjata se sociální interakcí v odlišných prostředích a situacích.

Moderní lingvodidaktická koncepce uplatňovaná v základním vzdělávání musí zahrnovat také interkulturní[[95]](#footnote-95) kompetenci, která je určena charakteristickými vlastnostmi dané společnosti a kultury a jež se odráží v chování jejích příslušníků při jazykové komunikaci. Podle Jana van Eka by se měl žák-cizinec naučit ovládat tuto kompetenci spolu s kompetencí jazykovou, sociolingvistickou,[[96]](#footnote-96) diskurzivní, strategickou a společenskou. I Společný evropský referenční rámec pro jazyky vymezuje kompetence komunikační (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické)[[97]](#footnote-97) a všeobecné (předpokládající znalost sociokulturního prostředí a reálií zemí, ve kterých se studovaným jazykem hovoří) jako cílové kompetence jazykové výuky.

Neznalost interkulturní kompetence může jazykový projev žáka-cizince v ZŠ silně poznamenat, způsobit závažné komunikační bariéry, které mohou vést až k nedorozumění a vzájemnému nepochopení. Vytváření a rozvíjení interkulturní kompetence komunikační akt v multikulturní třídě nejen usnadní, ale také urychlí.

Pedagog vybavený minimem sociokulturním/interkulturním[[98]](#footnote-98) lépe řeší sociologicko-pedagogicko-komunikační problém v ZŠ, jímž jsou řečové bariéry a nízká úroveň komunikace v cílovém jazyce žáků-cizinců. Tak lze zlepšit předpoklady k dalšímu vzdělávání žáků-cizinců ve všech ostatních vyučovacích předmětech a usnadnit jim tento proces.

Je třeba si uvědomit, že bez sociokulturní kompetence dnes nelze moderní jazykovou výuku realizovat. Úspěšnost celého procesu bude záviset především na učitelích, kteří by měli být na výuku pečlivě připraveni. Je zapotřebí, aby byli vybaveni znalostmi o kultuře země, z které cizinci přicházejí, o jejich tradicích a zvycích. Osvojení si sociokulturního / interkulturního minima je tak pro dnešního pedagoga nezbytným předpokladem k úspěšné integraci žáků-cizinců do základního vzdělávání.

Vyjdeme-li z obecných požadavků formulovaných v SERR,[[99]](#footnote-99) je zapotřebí, aby i pedagog byl na výuku žáků-cizinců v ZŠ připraven.

Má-li žák podle SERR získat určité sociokulturní znalosti, tedy znalosti o určité společnosti a kultuře, pak je musí mít osvojené především jeho učitel. Pedagog by jim měl proto při výuce v multikulturní třídě věnovat zvláštní pozornost, neboť ty nejsou (např. na rozdíl od jiných znalostí) součástí předchozí žákovy zkušenosti. Předpokládá se, že prostředí, ve kterém učitel působí, dobře zná, ale navíc se předpokládá, že bude vybaven také znalostmi o sociokulturním prostředí země, odkud přicházejí jeho žáci-cizinci. SERR specifikuje tyto znalosti do konkrétních okruhů, jako je např. každodenní život, životní podmínky, mezilidskévztahy atd.

V nich tvoří významnou komunikační složku vedle jazykové také parajazykové prostředky a projevy extralingvální. Proto specifický tematický celek představuje řeč těla, neboť i znalosti těchto konvencí vyžadující určité adekvátní chování jsou součástí interkulturní kompetence žáka-cizince. Tyto projevy jsou typické zejména pro ty žáky, kteří pocházejí ze vzdálených zemí se zcela odlišnou kulturou. Obzvláště ty pak mohou jak spolužáky, tak i pedagoga v multikulturní třídě překvapit.

Každý žák by měl podle SERR získat tedy interkulturní způsobilost, již tvoří znalosti, uvědomění a pochopení vztahu (podobností a výrazných odlišností) mezi „výchozím světem“ a „světem cílového společenství“ včetně regionálních a sociálních odlišností obou světů. Jeho pedagog by měl dospět k podstatně širšímu pojetí uvědomění si kultur, které přesahují rámec kultur spjatých s mateřským a cílovým jazykem žáka, na jejichž základě bude schopen oba světy a žáky-cizince kontextově začlenit.

Dovednosti a praktické znalosti (know-how, savoir-faire) zahrnují podle SERR společenské dovednosti, tj. schopnost chovat se podle určitých konvencí a dodržovat předepsané normy; dále každodenní dovednosti, tj. schopnost účelně vykonávat běžné úkony života v cílové zemi (vhodně se oblékat apod.); odborné a profesní dovednosti, tj. schopnost vykonávat specifické profesní činnosti, jež by umožnily cizinci efektivně komunikovat v nejrůznějších oblastech země svého cíle. Úlohou učitele je vést žáky k osvojení si těchto dovedností a praktických znalostí a prostřednictvím interkulturních dovedností odbourávat některé stereotypy.

Tematické okruhy podle SERR však nelze bez úprav aplikovat do základního vzdělávání, protože vycházejí z potřeb dospělých jedinců, nikoliv žáků-cizinců mladšího a staršího školního věku.[[100]](#footnote-100)

Předpokládali bychom, že učitelé budou mít k dispozici potřebnou literaturu a materiály. Bohužel ani v současné době neexistuje dostatek vhodných učebnic pro žáky-cizince mladšího a staršího školního věku, jež by odpovídaly očekávaným výstupům podle RVP. Chybějí i pomocné studijní materiály upravené podle potřeb a požadavků žáků-cizinců, podrobnější metodické návody pro pedagogy, modifikovaný systém testů a certifikátů, a tak musí učitel často jen podle vlastního uvážení vybírat témata a náměty k probírání, úlohy a činnosti, které by dovedly žáka-cizince k osvojení komunikační a sociokulturní kompetence ve vyučovacím jazyce.

Zvlášť obtížnou roli má pedagog při budování a rozvíjení sociokulturních znalostí a interkulturních dovedností svých žáků. Např. některé evropské národy mají v určitých oblastech společnou kulturu, zatímco v jiných se výrazně od sebe odlišují, a to nejen mezi sebou navzájem, ale také mezi regiony, společenskými třídami, etnickými komunitami apod. Pedagog proto musí velmi pečlivě zvážit, jakým způsobem bude cílovou kulturu ve vyučování prezentovat.

Příslušná vzdělávací instituce, kterou představuje v českém prostředí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v ČR, sice obecně vytyčuje učební cíle v kurikulárních dokumentech (cíle, kompetence, témata), ale sami učitelé pak musejí do svých školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) a do příprav na konkrétní vyučovací hodiny do detailu specifikovat slovní zásobu, gramatiku, volit vhodné metody a sociokulturní náměty pro práci v multikulturní třídě.

**Sociokulturní/interkulturní minimum** a sociokulturní/interkulturní kompetence tak patří k nutným předpokladům učitele žáka-cizince v ZŠ a klade na pedagoga několik ***základních požadavků***, které vycházejí ze SERR[[101]](#footnote-101).

1. *Schopnost stanovit výchovně-vzdělávací cíl* výuky a konkrétní vyučovací hodiny tak, aby odpovídal předpokladům a požadavkům jeho žáků-cizinců, a to s ohledem na jejich předchozí sociokulturní zkušenosti a znalosti. Základní škola by měla dovést žáka-cizince na úroveň takové komunikační a sociokulturní kompetence, jež by mu nebránila v postupu do vyučovacího procesu na druhém stupni základní školy.
2. *Schopnost zvolit vhodnou metodu*, jež se bude jevit jako nejúčinnější pro dosažení cílů interkulturní kompetence, a to s přihlédnutím k potřebám žáků-cizinců v ZŠ. Efektivita výběru metody je závislá zejména na motivaci a vlastnostech žáků. Učitel pak volí nejvhodnější formy práce, např. metodu přímého působení autentického užívání jazyka (komunikace „z očí do očí“ s pedagogickým pracovníkem či rodilým spolužákem, odposlouchávání konverzace, poslech nahrávek, sledování médií apod.), nebo působení speciálně připravených mluvených projevů (později i psaných textů) apod.
3. *Znalost školského systému země, odkud žák-cizinec přichází*. Odlišný vzdělávací systém např. v České republice může totiž působit nemalé potíže pro žáky a jejich rodiče (viz např. vzdělávací systémy v postsovětských zemích).
4. *Schopnost zvládnout roli pedagoga v kolektivu multikulturní třídy,* jež předpokládá nejen pedagogické, psychologické a řídící dovednosti pro práci s žáky mladšího školního věku, ale i základní sociokulturní informace a schopnost je prezentovat, interkulturní postoje a dovednosti apod.
5. *Sociokulturní znalosti a interkulturní způsobilost* umožní učiteli odhalit některé další rozdíly, k nimž je zapotřebí ve výuce přihlížet. Uvědomění si odlišností pomůže pedagogovi pochopit obtíže, s kterými se žáci-cizinci mohou při interkulturní komunikaci v ZŠ setkat.
6. *Schopnost představovat vzory rolí*, které mohou žáci-cizinci v dalším období napodobovat. Vyučujícíby si měl uvědomit, že chování odráží postoje a schopnosti. Ty jsou nejdůležitější součástí prostředí, v němž probíhá učení a osvojování jazyka.
7. *Schopnost volit individuální přístup* k žákům-cizincům podle sociokulturního prostředí, z kterého pocházejí, současně i rozlišovat jejich individuální vlastnosti kognitivní, afektivní a lingvální povahy a brát je na zřetel při stanovení obtížnosti konkrétních úloh, obdobně jako schopnost volit vhodné texty, ať již autentické či specificky upravené nebo vytvořené pro konkrétní jazykovou výuku, event. i pro jednotlivého žáka-cizince. Předpokládané pedagogovy znalosti o dané oblasti včetně rozdílů sociokulturních umožní, aby žák-cizinec např. textu lépe porozuměl.
8. *Schopnost volit obtížnost úlohy* zaměřené na sociokulturní znalosti a zkušenosti je ovlivněna například motivací, zájmem žáka, jeho ochotou vést dialog, prezentovat svůj vlastní kulturní postoj, ochotou převzít roli „zprostředkovatele kultury“ mezi jeho vlastní a cizí kulturou apod.

Ovládnutí sociokulturního/interkulturního minima, poznání a znalost společných jevů, ale i kontrastů a rozdílů v jednotlivých jazykových rovinách spojených s informacemi o kulturních a společenských realitách může výrazně přispět nejen k rychlejší integraci žáků-cizinců do základního vzdělávání a k jejich úspěšnější komunikaci ve vyučovacím jazyce, ale i k odhalení nedostatků ve vzájemné komunikaci, jež mnohdy vedou k neporozumění a nepochopení.

Zprostředkování systémových i pragmatických vlastností češtiny na pozadí východiskových jazyků žáků-cizinců může podstatně zefektivnit proces osvojování si modelů verbálního chování a přispět k lepšímu porozumění mimojazykové skutečnosti o cílové krajině a její kultuře. Aby se žáci-cizinci cítili v cizím školním i mimoškolním prostředí opravdu volně a jistě, nestačí jen překlenout jazykové bariéry, ale musí rovněž pochopit kulturní a historický rámec země, do které vstupují.

Uvědomělou výuku v ZŠ nelze v současné době realizovat bez sociokulturních komponentů studia moderního jazyka, tedy ani bez sociokulturní / interkulturní kompetence pedagoga, jež by měli ovládat jak učitelé v praxi, tak i budoucí pedagogové.

1. METODICKÉ POKYNY K ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ DO VÝUKY

Následující pokyny pro práci pedagogů na základních školách vycházejí z *Metodického listu k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů* autorek M. Čechové a L. Zimové,[[102]](#footnote-102) a rozšiřujeme je o další postupy a zásady při začleňování žáků-cizinců do výuky v základní škole:

**1. Navázat spolupráci s** **rodiči žáků-cizinců,** vést s nimiřízený rozhovor (v případě jazykové bariéry prostřednictvím tlumočníka), vyžádat potřebnou dokumentaci (vysvědčení či jiný doklad o dosaženém vzdělání žáka-cizince), přičemž od 1. 1. 2008 není potřeba dokládat potvrzení opovolení k pobytu, seznámit je s chodem a organizační strukturou konkrétní školy, pravidly školní docházky (způsob omlouvání žáka zvýuky, třídní schůzky apod.), v případě potřeby takéškolským systémem v cílové zemi: škola může využít svých webových stránek, na kterých nabídne v cizojazyčných mutacích základní informace o škole, školní družině a školní jídelně.

2. **Správně zařadit žáka do vyučovacího procesu** (do ročníku), a to na základě těchto faktorů: věku žáka-cizince, jeho dosavadního vzdělávání a znalosti vyučovacího jazyka.

Jako nejpříznivější pro rozvoj komunikačních předpokladů se pochopitelně jeví, jestliže se dítě z etnické minority zapojí do institucionální výchovy již v předškolním věku nebo pomáhá-li s jeho výchovou český vychovatel (např. osvědčilo se u dětí čínských a vietnamských podnikatelů).

Nejlépe si podle našich výzkumů osvojují druhý/cizí jazyk děti-cizinci ve věku od čtyř do šesti let, a to v mateřských školách. Metody uplatňované v předškolních zařízeních (učit se pamětí, činností, dramatizací a vykonáváním různých rolí, plněním úkolů ve skupině a jejich prezentováním ostatním) doporučujeme využívat co nejvíce u žáků-cizinců mladšího školního věku na 1. stupni ZŠ. Jednoletý až dvouletý odklad povinné školní docházky s předchozím zařazením do mateřské školy pak nejen umožní nejmenším dětem-cizincům rychleji zvládnout základy českého jazyka a adaptovat se do školního prostředí, ale i velmi ulehčí práci učitelům základních škol při začleňování těchto dětí do základního vzdělávání.

Za vhodné řešení považujeme také zařazení žáka-cizince do přípravných tříd, jež jsoupodle zákona 561/2004 Sb. zřizovány při základních školách a jsou určeny dětem, kterým byl udělen odklad školní docházky, výjimečně i dětem pětiletým, a to na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny se souhlasem rodičů a ředitele školy. Přípravné třídy spadají do systému předškolního vzdělávání, řídí se Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a jejich cílem je připravit děti se sociokulturním znevýhodněním k začlenění do hlavního vzdělávání.

Po absolvování přípravné třídy učitel vypracuje zprávu o průběhu předškolní přípravy dítěte, která obsahuje speciální vzdělávací potřeby a případně také doporučení pro individuální vzdělávací plán. Tato zpráva je předána zákonnému zástupci dítěte a základní škole, kam dítě nastoupí.

Přicházejí-li do základní školy žáci-cizinci ve věku do devíti let, mívají sice s přechodem na komunikaci ve vyučovacím jazyce ve škole potíže, dost brzy však tyto nedostatky mizí. Největší komunikační bariéry dané zejména neznalostí vyučovacího jazyka při vstupu do základní školy mívají podle očekávání až starší žáci, tedy na 2. stupni ZŠ. U nich je třeba zhruba dvouletého pobytu v tomto prostředí, aby komunikovali vcelku bez potíží.

Při začleňování žáků-cizinců do základní školy až ve starším školním věku je důležitá i znalost komunikačního kódu společného žákovi a učiteli, neboť se ukazuje, že v současných podmínkách je prospěšné, když pedagog ovládá alespoň angličtinu a ruštinu. Počáteční komunikace se pak může odehrávat právě v těchto jazycích.

Z výsledků mnoha našich výzkumů vyplývá, že problémy při začleňování žáků-cizinců do výuky vzákladních školách jsou dány několika faktory:

a) Jedním z nich je ***délka pobytu*** *cizince v novém jazykovém prostředí, než začne navštěvovat základní školu*. Při výuce cizímu / druhému jazyku žáků jiné národnosti než české záleží také na tom, zda jde o národnostní menšinu žijící na území ČR trvale (např. Slováci, Poláci, Němci), nebo zda jde o cizince přicházející do ČR z nejrůznějších důvodů v posledním desetiletí (především Rusové, Ukrajinci, Rumuni, Vietnamci, Číňané, Mongolové). Do jisté míry svébytnou skupinu tvoří děti z rodin repatriovaných z Kazachstánu a Rumunska, neboť mnohé z nich umějí částečně cílový jazyk, protože alespoň někdo z rodiny se v tomto jazyce domluví.

b) Významnou roli hraje i ***mateřský jazyk žáka-cizince***. Nejmenší komunikační bariéry mají žáci s mateřským jazykem slovenským. Bezproblémově se zařazují také žáci, jejichž mateřštinou je některý z jiných jazyků slovanských, nebo žáci, kteří sice jsou původu neslovanského, ale některý slovanský jazyk ovládají, např. ruštinu nebo srbštinu, pokud ovšem chtějí tímto jazykem komunikovat. Při větším počtu žáků-cizinců ve škole je vhodné je rozdělit alespoň do dvou skupin, a to na Slovany a Neslovany.

c) Dalším faktorem, který ovlivňuje integraci žáka-cizince do základního vzdělávacího systému, je ***motivace žáka k učení se***. Rodiny s pozitivním vztahem ke vzdělání, které mají v úmyslu pobývat v cílové zemi dlouhodobě, volí mnohdy pro své děti soukromé placené doučování, zajišťují jim české vychovatelky (např. čínští a vietnamští podnikatelé), zajímají se o jejich vzdělávání v základní škole, navazují společenské a pracovní kontakty s příslušníky majoritní populace.

Vhodně motivovat žáky-cizince při výuce cizího / druhého jazyka, chválit je za sebemenší pokrok. Zároveň je nezbytné, aby učitelé kladli na žáky-cizince, kteří již plně komunikují v češtině, stejné požadavky, jaké kladou na jejich české spolužáky.

d) ***Adaptaci*** žáků-cizinců na komunikaci v cizím / druhém jazyce ***ztěžuje*** nejen neznalost vyučovacího jazyka, ale mnohdy i *odlišný kulturní vzorec chování* a také *jiný školský systém*, z něhož žáci-cizinci přicházejí (pokud vůbec do nějaké školy začali chodit)[[103]](#footnote-103).

e)Ke správnému zařazení žáka-cizince do konkrétního ročníku je však zapotřebí ***vycházet z*** předem stanovených ***jazykových a komunikačních kritérií***, jež by odpovídala požadovanému stupni ovládání češtiny jako cizího jazyka. Sestavení jazykových a komunikačních kritérií[[104]](#footnote-104) je velmi obtížné.

V základní škole se vychází ze znalosti vyučovacího jazyka a od něj se odvíjí výuka zahrnující i intuitivní přístup k některým jevům jazyka mateřského (na tom jsou založeny učebnice).[[105]](#footnote-105)

Specifická situace při začleňování žáků-cizinců vyžaduje odlišné strategie zejména na počátku školní docházky. Předpokládá se, že zejména činností učitele vyučovacího jazyka a pod vlivem komunikačního prostředí ve škole i mimo ni se budou rozdíly mezi žáky v multikulturní třídě stírat.

***Zařazení*** žáka-cizince do konkrétní třídy je obvykle dáno ***kombinací*** výše ***uvedených faktorů***. Školy by se především měly vyvarovat mechanického zařazování žáků-cizinců ***podle věku*** a neměly by ho zařazovat automaticky do ročníku podle ročníku absolvovaného v zemi, odkud přichází, nýbrž také se zřetelem ke stupni ovládání vyučovacího jazyka.

V příznivém případě žák-cizinec může postupovat do vyššího ročníku rychleji než jeho mladší spolužáci a přibližovat se tak věkově vrstevníkům, neboť velké rozdíly ve věku žáka-cizince od věku ostatních žáků ve třídě jsou nežádoucí a přinášejí problémy sociálního a biologického charakteru; proto nedoporučujeme vyšší věkový rozdíl než dvouletý.

3. Běžnou **výuku** v multikulturní třídě je pak třeba **organizovat speciálním způsobem**, který v sobě spojuje metody běžně užívané v základní škole smetodami uplatňovanými v ménětřídních školách a ve výuce s žáky s poruchami učení. Typické formy a metody používané v ménětřídní škole je však třeba pro výuku cizího / druhého tvořivě adaptovat. Výchozí podmínky a předpoklady pro výuku v jazykově smíšené třídě se totiž obvykle po určitou dobu výrazně liší od těch, které dosavadní pedagogika a didaktika popisovala v souvislosti s výukou ve škole ménětřídní nebo v běžné třídě školy.

Učitel sice pracuje v zásadě se dvěma skupinami žáků, ale ty se výrazně liší svým vztahem kvyučovacímu jazyku jako komunikačnímu prostředku každodenní komunikace. Zejména pokud žák-cizinec nastoupí do základní školy později (tedy nikoli v 1. ročníku), buduje a rozvíjí mu učitel v jeho nemateřském vyučovacím jazyce i takové jazykové a komunikační kompetence, jež často odpovídají komunikační úrovni žáků v ročnících nižších, a někdy dokonce i dětí předškolního věku. Zároveň však s nimi probírá společně s ostatními žáky (a to výběrově) učivo toho ročníku, do něhož byl žák-cizinec zařazen. Ve školní praxi to znamená zorganizovat výuku ve vyučovací hodině tak, aby každá z těchto dvou skupin pracovala jak sučitelem, tak i samostatně, ale i společně, aby žádná nebyla diskriminována a aby byly naplněny výchovně-vzdělávací cíle dané pro příslušný ročník ZŠ podle ŠVP.

4. **Nekumulovat v jedné školní třídě** (pokud se nejedná o třídu pro jazykovou přípravu či třídu přípravnou) **vyšší počet žáků-cizinců.** Jako maximální počet se jeví 3–4 v jedné třídě proto, že žáci-cizinci se pak snadněji zapojují do společenství spolužáků. Jde však o maximální počet, ideální je, pokud cizinec zůstane v třídním kolektivu sám a spolupracuje s „mentorem“. Tím může být jak úspěšný spolužák, jehož rodným jazykem je jazyk vyučovací, tak i spolužák cizího původu, který v ZŠ pobývá již delší dobu a vyučovací jazyk dobře ovládá.

5. **Integrovat žáka-cizince do třídního a školního kolektivu, zabránit jejich společenské izolaci.** V tomto směru je třeba soustředit se na to, aby žáci-cizinci neseděli spolu (nebo vzadu ve třídě, neboť často vytvářejí ve třídách „enklávy“ mimo přímý dosah učitele), aby byli průběžně zapojováni do výuky, do života třídy a školy (v tomto směru musí být pedagog připraven na hodinu tak, aby se vhodným způsobem – v rozsahu předpokládaných vědomostí – průběžně obracel na žáka-cizince, dával mu adekvátní úkoly přímo související s probíhající výukou a hodnotil jeho výstupy).

Je vhodné zapojovat žáka-cizince i do mimoškolní činnosti (zájmové kroužky, sportovní, kulturní a jiná činnost), v níž může prokázat své vlohy i bez aktivní znalosti vyučovacího jazyka a kde seznámení se s vyučovacím jazykem probíhá neinstitucionální formou.

6. **Vybízet žáky-cizince ke spolupráci s ostatními žáky** při školní i mimoškolní činnosti**.** Osvědčuje se patronát jednoho žáka nebo i více žáků, jejichž vyučovacím jazykem je jazyk mateřský, nad žákem-cizincem při školní i mimoškolní činnosti. Výběru patronů je třeba věnovat mimořádnou pozornost, nemělo by jít automaticky o žáka s nejlepším prospěchem, spíše o žáka se schopností vcítit se do pozice spolužáka-cizince a ochotného spolupracovat s ním nad rámec výuky.

7. **Seznámit se se základními sociokulturními a zkušenostními rozdíly** mezi žákem-cizincem a žáky, jejichž vyučovací jazyk je jejich jazyk mateřský, a pozitivně jich využít (blíže viz např. možnost pro učitele zúčastnit se speciálně připravených e-learningových kurzů zaměřených na rozvíjení pedagogovy sociokulturní kompetence.[[106]](#footnote-106)

8. **Předem připravit školní třídu na přijetí žáka-cizince,** vhodně **seznámit žáky ve třídě s**e **sociokulturními odlišnostmi** prostředí**,** ze kterého nový žák pochází; později **přenést** v  tomto směru **část iniciativy na žáka-cizince.**

Přítomnost cizince v třídním kolektivus sebou přináší nejen své výhody, ale i rizika. Cizinec může obohatit vyučování o multikulturní aspekty. Přítomnost žáka-cizince tak představuje vhodný nástroj multikulturní výchovy (cizinec může svým spolužákům zprostředkovat poznání jiné kultury a tím je přimět k uvědomění si vlastního kulturního zakotvení). Současně skutečnost, že žák, jehož vyučovacím jazykem je jeho jazyk mateřský, přichází každodenně do styku s žákem-cizincem, u něj vyvolává pocit samozřejmosti určitých odlišností, a tak může působit jako prevence formování předsudků vůči cizincům.

Účast žáka-cizince v rozdílném vzdělávacím procesu však může vyvolat výskyt určitých sociopatologických jevů(projevy xenofobie, diskriminace, šikana apod.). Učitel by měl proto ve třídě vytvářet klima příznivé pro přijetí žáka-cizince. Kromě již dříve zmíněných opatření, která by ještě před příchodem žáka-cizince do třídy měla působit na jeho budoucí spolužáky (seznámení žáků, pro něž je vyučovací jazyk jejich jazykem mateřským, s předpokládanými odlišnostmi v chování cizinců apod.), by pedagog měl systematicky u všech svých žáků rozvíjet smysl pro toleranci, pro chápání kulturních specifik, předcházet vzniku předsudků a zažitých stereotypů vůči cizincům, které ostatní žáci mohou přebírat ze svého okolí, učit je řešit případné konflikty nenásilnou formou atd.

Rozvoji respektu k odlišnostem a prevenci případných rizik spojených s přítomností žáka-cizince v třídním kolektivu se může učitel věnovat zejména v průřezovém tématu Multikulturní výchova, event. i dalších.[[107]](#footnote-107)

Pedagog by se měl pokusit vhodným způsobem přiblížit ostatním žákům ve třídě náročnost situace, v níž se cizinec přicházející do jazykově a sociokulturně odlišného prostředí nachází.

9. **Podporovat toleranci žáků a učitelů** ke specifickým rysům chování žáka-cizince, které souvisejí s náročností situace, v níž se žák-cizinec v důsledku malé nebo žádné znalosti vyučovacího jazyka a zdejších poměrů a zvyklostí nachází. Jistá neobratnost žáka-cizince ve vyjadřování a v chápání učiva pramení mimo jiné ze skutečnosti, že vzdělávací proces je pro něj veden v cizím / druhém jazyce. Je třeba dbát na to, aby si ostatní jeho spolužáci uvědomovali, že mnozí z nich působí stejně neobratně v hodinách cizích jazyků.

10. **Dát žáku-cizinci příležitost k pozitivní prezentaci**, např. kulturními hodnotami svého etnika (písně, tance, zvyky, další specifika apod.), dát mu prostor pro rozvoj jeho tvořivosti a nadání, a to nejen v jazykových hodinách, ale i v prvouce, vlastivědě, tělesné, výtvarné, hudební, pracovní výchově aj. Tato prezentace vede nejen k růstu sebevědomí žáka-cizince, ale obohatí i ostatní žáky. Při výuce jsou předpoklady k tomu, aby žák-cizinec představil spolužákům svůj mateřský jazyk, řečové / komunikační zvyklosti a zemi, odkud pochází, předvedl některé projevy spojené s tamními obyčeji apod.

11. **Získat a** event. si **prohloubit znalosti typologie jazyků** a získat základní informace o mateřském jazyce svých žáků-cizinců a těchto znalostí využívat při jejich výuce. Typologická příbuznost vede v počátečním stadiu osvojování cizího / druhého jazyka k rychlejšímu pochopení jazykového systému, především jeho morfologické a syntaktické roviny, a ke snazšímu budování jazykové kompetence žáka-cizince jako základního předpokladu kompetence komunikační.

Osvojování blízkého jazyka má však i svá lingvodidaktická specifika a překážky. Zatímco se porozumění psanému či mluvenému projevu u západních Slovanů většinou obejde bez potíží; těžkosti působí např. interlingvální (mezijazyková) homonyma, tzv. falešní přátelé.[[108]](#footnote-108)

12. V ideálním případě by měl učitel **zvládnout minimální základ školní komunikace s žákem-cizincem v jeho mateřském jazyce**, a to např. základní slovní zásobu vztahující se ke školnímu prostředí jako *třída, jídelna, tělocvična, žák, žákyně, učitel, učitelka, ředitel, ředitelka, sešit, učebnice, tužka, tabule, lavice, jít, psát, číst, říci, zeptat se, odpovědět* apod., resp. osvojit si tyto a obdobné výrazy v jazyce žákovi známém.[[109]](#footnote-109)

13. Ve zvýšené míře **pracovat s** **názornými pomůckami**, zejména obrazovými, které jsou k dispozici pro výuku cizím jazykům (např. angličtině, němčině), dále s obrazovými encyklopediemi, fotografiemi, vlastními zvukovými nahrávkami, časopisy pro děti a mládež atd. Využívat ve výuce mj. pomůcek, které jsou k dispozici pro výuku žáků s poruchami učení, např. pro dyslektiky, dysgrafiky apod., a zkušeností speciálních pedagogů, logopedů apod., a tím přispívat k budování a rozvíjení jejich komunikační kompetence v nemateřském jazyce a rychlejší integraci.

14. **K výuce cílovému jazyku přistupovat z pozice cizince** jako k výuce jejich druhému jazyku a využívat dostupných učebnic, cvičebnic a dalších pomůcek pro výuku žáků-cizinců v jiném vyučovacím jazyce než jejich mateřském.[[110]](#footnote-110)

Podle složení skupiny může výuka probíhat buď přímou metodou (u jazykově smíšené skupiny žáků, zejména v první etapě osvojování cílového jazyka), nebo metodou gramaticko-komunikační (u žáků původu slovanského či u žáků se znalostí slovanských jazyků, obvykle ruštiny, nebo se znalostí jiného zprostředkujícího jazyka). Za výše uvedených okolností musí učitel upravit pro skupinu žáků-cizinců mimo jiné také svůj postup výuky.

15. **Navázat spolupráci se** **školními poradenskými pracovišti** (dále jen ŠPP), **pedagogicko-psychologickými poradnami** (dále jen PPP) **a nestátními neziskovými organizacemi** (dále jen NNO)**.** Na některých základních školách jsou zřizována školní poradenská pracoviště, která slouží k poskytování poradenských a konzultačních služeb pro žáky-cizince, jejich zákonné zástupce a učitele.

Služby v *ŠPP* zajišťuje školní psycholog nebo školní speciální pedagog, výchovný poradce (kariérový poradce), školní metodik prevence a asistent speciálního pedagoga. Tyto služby koordinuje školní psycholog nebo speciální pedagog, který se společně s ostatními odbornými pracovníky, třídními učiteli a vedením škol podílí na zkvalitňování sociálního klimatu ve školách, posiluje průběžnou a dlouhodobou péči o neprospívající žáky, řeší problémy spojené se školní docházkou apod.

*PPP* je zakotvena ve vyhlášce 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a nabízí pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství, a to žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti, jejich rodičům, učitelům, zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů apod. Uskutečňuje se buď ambulantně na jejím vlastním pracovišti, nebo docházením zaměstnanců PPP za žáky-cizinci do škol.

*NNO* (např. *Poradna pro integraci*, *Organizace pro pomoc uprchlíkům, Sdružení občanů zabývajících se emigranty, Poradna pro uprchlíky, Český helsinský výbor, Centrum pro integraci cizinců, Centrum pro otázky migrace*) nabízejí uprchlíkům, azylantům a cizincům s různým statusem pobytu poradenské činnosti z oblasti sociální, právní a psychologické, asistenci při jednání s institucemi, pomoc při hledání zaměstnání apod.

Ačkoli jsou tyto organizace zaměřeny zejména na mimoškolní záležitosti, mohou se na ni obrátit jak učitelé s žádostí o spolupráci, tak i rodiče žáků-cizinců.

*Meta* je sdružení směřující svou činnost k mladým migrantům a jejich vzdělávání[[111]](#footnote-111) a poskytuje i služby pro učitele, výukové materiály a metodickou podporu.

*Inkluzivní škola[[112]](#footnote-112)* jako informační portál sdružení Meta je zaměřená na začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému a nabízí zajímavá témata jak pro žáky, tak i pro jejich učitele.

16. **Při klasifikaci žáků-cizinců** se postupujev souladu s § 15 odst. 6 vyhlášky č. 48/2005 Sb. Úroveň znalosti českého jazyka se považuje za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka-cizince. Proto je nutné, aby k této skutečnosti pedagog při hodnocení žáků-cizinců přihlížel, a to zejména v počátečním období. Žáci-cizinci mohou být (obdobně jako jejich čeští spolužáci) hodnoceni buď slovně, nebo klasifikací, event. lze klasifikaci jejich výsledků vzdělávání doplnit slovním hodnocením, jež bude obsahovat i hodnocení klíčových kompetencí vymezených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Aby však žák-cizinec mohl postoupit do vyššího ročníku, musí být na konci školního roku klasifikován ze všech vyučovacích předmětů, tedy i z předmětu český jazyk.

Výše nastíněné postupy a zásady nejsou a ani nemohou zcela vyčerpat problematiku začleňování žáků-cizinců do základního školství. Učení se cílovému jazyku je velmi složitý proces, jenž může být determinovaný i řadou dalších dílčích faktorů, ke kterým by měl pedagog v ZŠ přihlížet.

Naším cílem bylo na základě studia odborné literatury a několikaletých zkušeností získaných prostřednictvím náslechů, dialogů s pedagogy i ostatními pracovníky ve školství, žáky-cizinci i jejich rodiči a na základě analýzy stovek žákovských projevů mluvených i psaných ukázat, že k úspěšné integraci žáků-cizinců do základního vzdělávání je zapotřebí zejména kvalifikovaných pedagogů. Tuto aktuální tematiku je nutné zařazovat i do vysokoškolských studijních programů učitelských oborů, nejlépe do jazykových, didaktických a interkulturně pojatých disciplín.

Zcela se ztotožňujeme se s názorem M. Čechové, že prvotním cílem při osvojování si cílového jazyka žáky-cizinci v ZŠ je zvládnout běžnou komunikaci ve vyučovacím jazyce, teprve potom následuje záměrné postupné odlišování jazykových útvarů a stylových norem v řeči, třebaže i tento proces může probíhat souběžně s procesem zvládání jazykového systému prostřednictvím nezáměrného, event. záměrného, sekundárně působícího ovlivňování výběrem textů, ukázek, řečí učitele, ostatních žáků apod. [[113]](#footnote-113)

Při přípravě psaného či mluveného jazykového projevu ve vyučovacím jazyce ve vyšších ročnících ZŠ je zapotřebí, aby pedagog vedl žáka-cizince k tomu, aby si ujasnil, o čem bude vypovídat a k tomu si připravil potřebné údaje, jaký je záměr jeho projevu, tedy jeho účel, smysl a cíl, komu je projev určen a na základě vlastních zkušeností či zprostředkovaných informací se přizpůsobit prostředí, ve kterém bude projev přijímán.

Základní vlastností dobrého projevu, s kterým počítáme až u pokročilého a vyspělého uživatele jazyka (podle Rámce úroveň B1–C2), je jeho spojitost, soudržnost, jež je dána tématem a promyšlenou výstavbou textu. I u žáka-cizince v ZŠ by měl pedagog od začátku usilovat o výstižné a vhodné podání jeho myšlenek, postojů a citů tím, že bude umět výhledově vybrat prostředky přiměřené zvolenému cíli a daným okolnostem, neboť základními kritérii každého projevu je jeho věcnost, propracovaná výstavba, stylizace a promyšlená větná stavba, tvaroslovná a pravopisná / foneticko-fonologická správnost.

Velmi obtížně se žáci-cizinci ve vyšších ročnících ZŠ vypořádávají se zásadou přiměřenosti ve výběru a užití jazykových prostředků, která se týká jak spisovnosti a nespisovnosti, tak i stylových hodnot (tj. hovorovosti, neutrálnosti, knižnosti, event. archaičnosti jazykových prostředků), a proto doporučujeme zaměřit se v počátečním stadiu učení se cizímu jazyku od úrovně A1 až po B1 na prostředky neutrální (slohově i citově nepříznakové výrazy), jež jsou společné všem funkčním oblastem neboli sférám.

Užívání prostředků, jež jsou vlastní mluveným projevům a neoficiálním projevům psaným, včetně prostředků nespisovných,[[114]](#footnote-114) nepovažujeme ve vyjadřování žáků-cizinců při jejich počátečním osvojování cílového jazyka za nepřijatelné; naopak spolu s neutrálními je přijímáme.

V projevech spontánně mluvených by neměla být opomíjena ani u žáků-cizinců kromě míry sdělnosti řečová etiketa, dodržování zásad kultivované komunikace. Neschopnost žáka-cizince vyjádřit se slovně může být v mluvených projevech zpočátku nahrazena posunky a jinými mimojazykovými prostředky, např. pomocí pohybů rukou (gest) či celého těla a výrazem tváře (mimikou).

**Řeč těla**[[115]](#footnote-115) se v multikulturní třídě projevuje mezi různými příslušníky národů a etnik rozmanitými způsoby: tělesným dotykem (způsob podání ruky, pohlazení, poplácání po rameni); fyzickou blízkostí (projev stupně intimity a dominance); gesty (doplněk nebo náhrada řeči); mimikou či pohyby.

Interkulturní komunikace mezi komunikanty pocházejícími z odlišného prostředí se může projevovat odlišnými pohyby těla, jinou gestikulací rukou, mimikou (úsměvem, svraštěním obočí a čela, přivíráním víček apod.). Je obvyklé, že žák-cizinec jako posluchač většinou souhlasně pokyvuje hlavou, při nesouhlasu hlavou kroutí (opačný způsob je charakteristický např. pro žáky bulharské národnosti).

V komunikačních situacích mezi žáky-cizinci má důležitost osobní prostor dítěte a vzdálenost žáků při vzájemném kontaktu ve školní třídě nebo i mimo ni, tzv. proxemika. Ta úzce souvisí s kulturou národa, např. arabští žáci jsou zvyklí na bližší interpersonální kontakt než Evropané. Dotyky a gesta představují také typ interkulturní komunikace, která se nazývá haptika a je založená na bezprostředním kontaktu, např. i v multikulturní třídě se spolužákem nebo pedagogem, např. pohlazením, podáním ruky, poplácáním po rameni. Haptický kontakt je vlastně limitem proxemiky. Ve společenském styku je běžným dotykem podání ruky na znamení přátelského přístupu či poplácání druhého po rameni. Gesta jsou kulturně tradované postoje, posunky a pohyby rukou, jimiž se i žáci-cizinci různých národností od sebe odlišují. Pohledy čili řeč očí jsou také významným prostředkem interpersonální komunikace mezi cizinci. V sociální interakci žáků-Evropanů znamenají pohledy výzvu, delší pohled znamená zájem (blíže viz kapitolu 2.3, např. projevy korejských žáků ve školní třídě).

Obecně platí, že přijatelné chování v jedné kultuře může v jiné představovat nezdvořilost; to se projevuje i v multikulturním školním vzdělávacím prostředí.

1. METODY PRÁCE S ŽÁKY-CIZINCI VE VÝUCE

## 4.1 VYUŽITÍ DIFERENCIAČNÍCH ZNAKŮ JAZYKŮ VE VÝUCE

Cílem kapitoly je charakterizovat z hlediska češtiny jako cílového jazyka vybrané jevy jednotlivých rovin systému jazyka, v kterých žáci-cizinci v základní škole při osvojování si češtiny nejčastěji chybují[[116]](#footnote-116) a které jim působí největší potíže jak v počáteční fázi, tak i ve vyšším stadiu osvojování (např. pod vlivem interference),[[117]](#footnote-117) jež je omezují a celý proces ztěžují v rovině foneticko-fonologické, grafické, morfo-syntaktické a lexikální[[118]](#footnote-118) na pozadí některých cizích jazyků, se kterými se může učitel v multikulturní třídě setkat.

Pokusíme se ukázat, čím může učitel žáka-cizince přispět k jeho začlenění do komunikačního prostředí a jak mu může napomoci při odstraňování jazykových bariér.

Prostřednictvím chyb, kterých se dopouštějí žáci-cizinci, a analýzou těchto chyb vymezujeme diferenciační znaky jazyků sledovaných žáků. Všimneme si zejména těch gramatických jevů v rodných jazycích žáků-cizinců, které jim brání v úspěšném osvojování cizího/druhého jazyka, a to včetně interference.

Vycházíme z předpokladu, že kompetence člověka rozpoznávat podobnost či odlišnost jazyků tvoří součást jeho jazykového povědomí (language awareness),[[119]](#footnote-119) kterým disponuje každý jedinec jako uživatel jazyka.

Příbuznost jazyků je v lingvistice pojímána buď jako příbuznost genetická, typologická či areálová.

Genetická klasifikace je založena na principu dědičnosti, vychází ze shodných nebo podobných rysů a vlastností některých jazyků s dalšími jazyky příbuznými, podle jejich původu, neboť se předpokládá, že se vyvíjely společně z jednoho prajazyka. Genetický princip umožňuje klasifikovat jazyky světa[[120]](#footnote-120) do jazykových rodin[[121]](#footnote-121) zejména na základě jejich lexikální podobnosti.[[122]](#footnote-122) Na evropském teritoriu se dnes můžeme setkat s příbuznými jazyky náležejícími do tří jazykových rodin, a to jazyky indoevropskými, ugrofinskými a turkotatarskými.

Shoda a podoba v gramatických systémech jednotlivých jazyků umožňuje klasifikovat jazyky do obecného modelu podle typu na analytické (izolační), aglutinační, flexivní, introflexivní a polysyntetické. V každém jazyce pak převládá některý z těchto typů, i když v něm bývají zastoupeny i rysy z typů jiných.

Na základě dlouhodobého kontaktu na určitém zeměpisném území, tedy v důsledku dlouhotrvajícího vzájemného ovlivňování se jazyků, a to i jazyků svým původem nepříbuzných, může během jejich vývoje docházet k určitým podobnostem, jež sleduje areálová (areální)[[123]](#footnote-123) lingvistika. Jazyky ve stálém kontaktu, u nichž se během jejich vývoje objevily společné znaky a vlastnosti[[124]](#footnote-124) (např. v lexikální, ale i v gramatické rovině), pak tvoří tzv. jazykové svazy.

Shodný nebo podobný charakter některých jazyků ve světě, tedy i v Evropě, ať již geneticky, typologicky či areálově, má nepochybně zcela praktický význam při osvojování si cizího jazyka, tedy i nemateřského jazyka žáky-cizinci v základní škole.

Je zcela zřejmé, že typ jazyka má velký vliv na budování a rozvíjení jazykové a komunikační kompetence v procesu záměrného učení se. Ačkoliv žák-cizinec tímto záměrným procesem ve vyučování prochází už i v základním vzdělávání, je třeba si uvědomit, že při jeho vstupu do školy a v raných fázích školní docházky nemá často zažitý ani jazykový („konstrukční“) systém své mateřštiny, vybudované kompetence pro čtení a psaní ve svém mateřském jazyce, přičemž není ani kognitivně dostatečně vybaven k tomu, aby byl schopen porovnávat struktury a pojmy mateřského a cílového jazyka, zevšeobecňovat, hledat odchylky, uvažovat o procesu učení se nemateřskému jazyku jako o záměrné činnosti apod.

Tuto úlohu totiž za něj přebírá kvalifikovaný pedagog, který se bez těchto znalostí v multikulturní třídě neobejde. Ten by měl být připraven jak po stránce pedagogické (tedy nejen z hlediska lingvodidaktického), tak i psychologické, vedle toho vybaven i kompetencí komunikační, neboť je nejdůležitějším činitelem úspěšného jazykového vyučování v raném věku žáka-cizince (blíže viz dále v textu).

Už V. Skalička uvádí**:** „Poznáme-li důkladně svůj vlastní jazyk, budeme mít možnost proniknout tím hlouběji do jazyků cizích. Tomu slouží především právě typologické zkoumání, neboť se stále zabývá srovnáváním jazyků. Kdo se učí např. čínsky nebo turecky anebo arabsky a přitom je typologicky nezkušený“ učitel, „obtížně chápe odlišné vlastnosti jazyků. Jsou mu nepříjemným balastem. Typologie mu může usnadnit pochopení těchto zvláštností v celé jejich souvislosti“.[[125]](#footnote-125) Tato slova nabývají na významu právě v současnosti, kdy den ode dne vzrůstá i v evropském prostoru důležitost jazyků mluvnicky vzdálených.

Typologická klasifikace jazyků má tedy nejen velký význam po stránce teoretické, neboť odhaluje shody a rozdíly mezi jednotlivými jazyky (ve stavbě slov a v slovotvorných i gramatických kategoriích), ale má i značný praktický dopad při výuce cizího / druhého jazyka, neboť může ukázat shody mezi oběma jazyky, ale zvláště zásadní odlišnosti od jazyka mateřského, čímž pomůže zejména pedagogovi pochopit podstatu odlišného systému vyučovacího jazyka žáka-cizince ve srovnání se systémem jeho mateřštiny a upozornit ho na nejčastější interferenční jevy.

Pedagogické zkušenosti jsou důkazem toho, že na osvojování cílového jazyka má charakter jazyka prvního (zpravidla mateřského) značný vliv. Proto se v další části textu zaměříme na vybrané jazykové jevy, při nichž žáci s odlišnými mateřskými jazyky mají určité problémy při osvojování češtiny jako nemateřského jazyka a mohly by se stát metodologicky východiskem pro přípravnou (motivační, aktivizační či aktualizační) fázi studia češtiny jako cílového jazyka pro žáky-cizince a jejich pedagogy v základním vzdělávání.

Budování komunikační kompetence v tzv. nemateřském jazyce je ovlivňováno zvláště v první fázi osvojování si cílového jazyka zejména dvěma okolnostmi: vzdáleností výchozího jazyka (mateřského/mediačního) a jazyka cílového (cizího), evropskými jazykovými modely a specifikou slovanských jazyků v roli jazyků nemateřských.

Velmi důležitým faktorem, který ovlivňuje osvojování si cizího jazyka, je tzv. index vzdálenosti výchozího a cílového jazyka,[[126]](#footnote-126) na jehož základě lze cizince dělit do tří skupin: na Neslovany bez znalosti flektivního jazyka, na Neslovany komunikující flektivním jazykem a Slovany.

Poznatky lingvistické teorie, aplikovaných disciplín a pedagogické praxe potvrzují, že studium příbuzného jazyka je zejména v prvních fázích výuky mnohem méně náročné než osvojování jazyka typologicky odlišného. Naše praktické zkušenosti např. ze slovanského jazykového prostředí ukazují, že podobná nebo často i úplná totožnost základního slovního fondu v rámci slovní zásoby, úplná nebo částečná shoda lexikálních jednotek, existence shodných gramatických kategorií apod., napomáhají Slovanům bez velkých potíží porozumět jednoduššímu slovanskému ústnímu projevu či psanému textu i bez systematičtější jazykové přípravy.

Typologická příbuznost vede bezesporu v počátečním stadiu k rychlejšímu pochopení jazykového systému, především jeho lexikální a morfo-syntaktické roviny, k budování jazykové kompetence jako základního předpokladu kompetence komunikační. Osvojování blízkého jazyka má však i svá lingvodidaktická specifika a překážky. Zatímco se porozumění psanému či mluvenému projevu u západních Slovanů většinou obejde bez nepřekonatelných potíží, těžkosti působí např. interlingvální (mezijazyková) homonyma,[[127]](#footnote-127) tzv. falešní přátelé. Tvorba psaných či mluvených komunikátů může být ztížena vlivem interferenčních jevů zasahujících nejen lexikální, morfologickou, syntaktickou, foneticko-fonologickou, ale i grafickou rovinu cílového jazyka.[[128]](#footnote-128)

Stejný počet pádů, shoda či podobnost gramatických kategorií, tvarů, principů skloňování některých ohebných slovních druhů, shodné postupy komparace adjektiv a adverbií a totožná soustava slovesných časů vedou k snadnějšímu osvojení dalšího slovanského jazyka.

Potíže naopak působí např. odlišné pádové koncovky, rozdílné uplatňování principu životnosti, jež se např. v jihoslovanských jazycích neuplatňuje vůbec, nebo jiným způsobem (srov. např. češtinu, slovenštinu, polštinu, ruštinu), odlišný systém předložek včetně jejich využití, rozdíly v tvoření a uplatňování vidových dvojic apod.

S nejmenšími komunikačními potížemi se na základě našich zkušeností potýkají žáci-cizinci v ZŠ s mateřským jazykem slovanským, i když příbuznost jazyků může ve vyšším stadiu osvojování působit negativně. Slované na rozdíl od Neslovanů sice z vlastní jazykové praxe vědí, že v koncovce se mluvnické významy kumulují, mají však tendenci užívat koncovek svého mateřského jazyka (např. Rusové užívají konc. *-ami* v instr. pl. všech rodů, srov. např. *se stolami, pravítkami* atd.). Uplatňování stereotypů z mateřštiny vede cizince velmi často k tzv. „vězení v mateřštině“.

S ohledem na strukturu mateřského jazyka si žák slovanského původu osvojuje češtinu jako cílový jazyk podstatně rychleji než cizinec původu neslovanského, a proto lze Slovany orientovat již na počátku jejich studia češtiny podle našich zkušeností na úroveň A2 podle Rámce, Slováky dokonce na úroveň vyšší.

Se změnami ve střední Evropě na konci 20. století se začalo stále více mluvit o vícejazyčnosti (plurilingvismu) a mnohojazyčnosti (multilingvismu). Zatímco EU ve svých dokumentech pracuje jen s pojmem multilingvismus; Rada Evropy užívá oba pojmy. Multilingvismus (mnohojazyčnost) zahrnuje kontext, v kterém jsou používány alespoň dva cizí jazyky; plurilingvismus (vícejazyčnost) označuje jazykové a kulturní kompetence konkrétního jedince.

Mnohojazyčnost může být tedy chápána podle různých hledisek, např. zda jde o koexistenci více jazyků v jejich praktickém užívání či z hlediska kompetencí člověka, nebo zda jde o koexistenci více jazyků u jedince či na úrovni celé společnosti.

Tendence mluvit dnes více o multilingvismu než bilingvismu (dvojjazyčnosti) souvisí pravděpodobně s požadavkem EU v oblasti vyučování cizím jazykům, neboť užívání a znalost více jazyků než jednoho nebo dvou je v současné moderní době nutností. Pojem bilingvismus se tak postupně začíná vytrácet, neboť multilingvismus zahrnuje i dvojjazyčnost.[[129]](#footnote-129)

**4.1.1 Problematické jevy zvukové roviny**

***Žáci s ruským a ukrajinským mateřským jazykem***

Žákům-cizincům ruské a ukrajinské národnosti působí zásadní potíže délka samohlásek. Na rozdíl od češtiny není v obou východoslovanských jazycích významotvorná, je pouze průvodní vlastností přízvučných samohlásek. Proto délka samohlásek v českém jazyce působí ruským a ukrajinským žákům problémy nejen při výslovnosti, ale především v psaném projevu. Na rozdíl od češtiny, která má pět samohlásek, je jich v ruském jazycešest (*а, э, ы, и, о, у*), neexistují samohlásky dlouhé a dvojhlásky (nositelem slabik jsou pouze samohlásky). I v ukrajinštině nalézáme pouze samohlásky krátké (*а, е, і,* *o, и*).

Pro rusky a ukrajinsky mluvící žáky je typické silné měkčení *e* po *d, t, n* na *dě, tě, ně*, které někdy směřuje až k výslovnosti [dje, tje, nje],např. ruský žák říká v českém projevu [ďeň, ťelefon, ňeučit][[130]](#footnote-130) apod.

Měkká výslovnost *e* se projevuje také i při samostatném vyslovování *e* na počátku slova, které čtou ruští i ukrajinští žáci v češtině jako *je* (např. ve slovech *Eva, Evropa* – rus. *Ева, Европа,* ukr. *єва, європа* jako [Jeva, Jevropa] apod.).

Dalším typicky ruským znakem je méně otevřená výslovnost všech vokálů, i když nejrušivěji působí zúžená výslovnost *e*, která se blíží *i*. S rozdílem oproti češtině se setkáváme u rusky mluvícího žáka ve výslovnosti *i* a *y* (rus. *быть* x *бить*, srov. s ukrajinštinou, v níž je *бути* x *бити*),zatímco v češtině se vyslovuje stejně *být* i *bít*).

Rušivě pak v českém jazyce působí i „polykání“ koncových samohlásek, nebo pouze jejich náznak, srov. např. *stran-(a), lavic-(e), lét-(o).* Pokud jsou koncové samohlásky ještě dlouhé, dochází navíc k jejich krácení, čímž se z hlediska sluchového vjemu krátí nejen délka vokálu, ale celkově se ztrácí i jeho výslovnost, což může někdy vést až k nesrozumitelnosti (viz např. v neutrech typu *učen-(i*), ale především v tvrdých i měkkých adjektivech jako např. *hezk-(y), školn-(i*) apod.).

V ukrajinštině patří mezi zvláštní fonémy *в* [v] a *й* [j], jež se mohou realizovat jako neslabičné samohlásky. Souhláska *в* [v] je v ní retoretná (na rozdíl od české retozubné). V určitých pozicích se realizuje jako polosamohláska [u], např. *правда* [prauda]. Na rozdíl od češtiny se znělá souhláska *в* [v] na konci slova nikdy nemění v retnou neznělou [f], ale stává se naopak ještě znělejší a přechází v neslabičné [ṷ], srov. např. *острів* [′ostr,iṷ] – *ostrov,*[[131]](#footnote-131)a proto se ukrajinští žáci dopouštějí podle vlivem své mateřštiny v češtině nesprávné výslovnosti.

Rusky mluvící žák umí rozlišit patnáctsouhlásek (*б, в, г, д, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х*)*,* které jsou buď tvrdé, nebo měkké.[[132]](#footnote-132) Pouze souhlásky *ж, ш, ц* jsou v ruštině vždy tvrdé a *ч, щ, й* vždy měkké. Pod vlivem ruského jazyka se pak u všech rusky mluvících žáků vyskytují v jejich mluvených projevech v češtině chyby právě po těchto souhláskách, které vyslovují buď příliš tvrdě, nebo zase příliš měkce.

Ruské i ukrajinské znělé souhlásky si obdobně jako české neuchovávají při výslovnosti znělost před neznělými či na konci slova, např. *книжка* [kniška] – *knížka* [kníška], *дуб* [dup] – *dub* [dup], a proto je ruští i ukrajinští žáci vyslovují v češtině správně.

Podobně jako čeština má i ukrajinština *г* [h] a *ґ* [g]. Ačkoliv se v ukrajinském jazyce se *ґ* [g] vyskytuje jen zřídka, nedělá ukrajinským žákům jeho výslovnost v češtině problémy, protože ti ho znají ze své mateřštiny, viz např. ukr. slova jako *ґаубиця, ґрейдер, ґюйс* (ale pouze podle nových pravidel). Problémy jim nedělá ani výslovnost *г* [h], neboť ho v ukrajinských slovech jako *Прага, голова, гурт* vyslovují stejně jako jejich čeští spolužáci.

Rusky mluvící žáci se někdy dopouštějí chyb při výslovnosti českého g [g], protože ve svém mateřském jazyce rozlišují *г-г'*. Ruské tvrdé g, které vyslovují ve své mateřštině např. ve slovech *говорить, губить, сапог* apod., a měkké g, např. ve slovech jako *гитара, гибель, гений*, pak nepravidelným způsobem uplatňují i v češtině (viz např. ve slovech *guma – gymnázium*).

Rozdíl mezi ruskou i ukrajinskou a českou sonorní bokovou souhláskou *л*, *l* [l] spočívá v tom, že na rozdíl od češtiny se při výslovnosti ruské a ukrajinské hlásky hrot jazyka spojuje se zuby, špička jazyka se dotýká alveolárního výběžku maxilly v oblasti horních středních řezáků přibližně jako ve francouzštině, angličtině a němčině. České *l* [l] je měkčí než ruské tvrdé *л* (např. ve slově *лыко*) a tvrdší než měkké *л* (např. ve slově *лиса*).[[133]](#footnote-133) Společné je jen to, že se při artikulaci jak ruské, ukrajinské, tak i české souhlásky [l] vytváří po obou stranách jazyka dosti volná úžina, kudy prochází vzduch. Proto ruské i ukrajinské *л* ovlivňuje výslovnost českého *l* u ruských a ukrajinských žáků.

Ruský a ukrajinský přízvuk je dynamický a jeho intenzita v přízvučné slabice je větší než v češtině. Ve srovnání s českým stálým akcentem je ruský a ukrajinský přízvuk volný (není vázán na určitou slabiku slova), pohyblivý (při ohýbání a tvoření slov může měnit místo) a také významotvorný (např. srov. ruské *крýгом – кругóм*; *гóре – горé* apod.). Proto je zapotřebí, aby učitel u rusky a ukrajinsky mluvících žáků, kteří se učí česky, hned na počátku výuky kladl důraz na to, že v češtině je přízvuk na první slabice a že není tak silný jako v jejich mateřštinách. Pro Rusa i Ukrajince je přízvučná slabika spojena nejen s výraznější výslovností, ale i s délkou. Z těchto důvodů mají ruští i ukrajinští žáci tendenci přesouvat v češtině přízvuk na dlouhé slabiky ve slovech.

Ruština i ukrajinština jsou považovány za jazyky eufonické, což znamená, že ve většině případů po souhlásce následuje samohláska a že pro ni není typické hromadění většího počtu souhlásek (výjimku tvoří cizí slova a sufixy). Právě proto Rusové a Ukrajinci, kteří se začínají učit češtinu, mají sklon vkládat samohlásku do souhláskových seskupení (srov. např. plnohlasé [*perst*]).

Český jazyk dále působí potíže (a to nejen žákům ruské a ukrajinské národnosti) vibrantním *ř[[134]](#footnote-134)*, které je azbukou zachycováno jako dvojhláska *рж* [rž] (např. *řeka*, *Říp*)nebo*рш*[rš] (např. *keř*). Menší problémy než s *ř*, a to jen v prvních fázích osvojování češtiny,mají např. ruští žáci s výslovností *h*, jež v ruštině rovněž neexistuje (srov. např. výslovnost slov *hnízdo* a *hlava* ruskými žáky jako [*gnizdo, glava*]). Ukrajinští žáci mají s výslovností *h* podstatně menší problémy než Rusové, protože v ukrajinštině existuje [γ], které se podobá českému [h]; zároveň tvoří fonologickou opozici [γ] [g], blízkou opozici [h] [g] v češtině.

Východoslovanští žáci nemívají tedy větší potíže s výslovností českého vokalického a konsonantického systému. Musejí se však odnaučit rozlišovat ve své výslovnosti tvrdé a měkké *i*/*y, g* a *l*, které mají vžité ze své mateřštiny. Problémy jim činí délka vokálů a akcent ve slovech[[135]](#footnote-135), a to i ve vyšším stadiu osvojování českého jazyka. Příbuznost slovanského jazyka je jim tedy v tomto období osvojování češtiny mnohdy spíše na škodu než k užitku. Na druhé straně znalost příbuzného jazyka může zase pomoci např. pochopit funkci slovesného vidu (blíže viz dále v textu).

***Žáci s arménským mateřským jazykem***

Při osvojování si zvukové roviny českého jazyka je zapotřebí vycházet z toho, že velký počet hlásek a jejich různorodé kombinatorické možnosti mateřského jazyka umožňují arménským žákůmse učit cizí jazyky velmi snadno, zejména co se výslovnosti týče. V arménštině existují trojice souhlásek (např. *b – p – ph*; *g – k – kh*; *d – t – th*), přičemž první dvě souhlásky z těchto trojic odpovídají českým ekvivalentům, zatímco třetí jsou pro české spolužáky nebo českého pedagoga od neaspirovaných téměř nerozeznatelné a ve slovech těžko i pro Čechy vyslovitelné.

Na rozdíl od češtiny arménští žáci nerozlišují dlouhé a krátké samohlásky, což jim při studiu češtiny (zejména pak v psaném projevu) činí potíže (podobně jako žákům východoslovanského původu). Přízvuk je od češtiny také odlišný, téměř vždy je na poslední slabice slova, a proto arménští žáci zaměňují v češtině slova jako *strouha* – *strouhá*, *val –* *vál*, *valy – valí*, *příval –* *přivál*, *vola* (genitiv od subst. *vůl*) *– volá*, *pára* –*párá*, *mízy* (ze stromů) *– mizí*, *vydři –* *vydří*; *pýcha* – *píchá*).

***Žáci s arabským mateřským jazykem***

Arabští žácizpravidla zvládají zvukovou rovinu cizích jazyků velmi dobře. Ve výslovnosti českých slov se dopouštějí nejčastěji dvou chyb.

Zpočátku přesně nerozlišují rozdíl mezi kvalitami samohlásek *e/i* a *o/u*; neboť spisovná arabština má pouze tři krátké samohlásky: *a, u, i*, a proto se může stát, že arabský žák, který se teprve začíná učit česky, neslyší rozdíl např. mezi slovy *dívka a děvka.*

Další problém pramení z toho, že arabština nemá souhlásku *p*, a proto ji někteří Arabové pak v cizích jazycích vyslovují jako *b* (viz např.slovo *puk*, které arabský žák vysloví jako *buk*).

***Žáci s japonským mateřským jazykem***

Malý počet hlásek (5 samohlásek a 13 souhlásek) v japonštině a jejich omezené kombinatorické možnosti jsou jednou z příčin potíží japonských žákůpři osvojování cizích jazyků, tedy i češtiny.

Je třeba si uvědomit, že souhlásky se v japonštině s výjimkou tzv. slabičného *n* vyskytují vždy v kombinaci s některou ze samohlásek, a proto Japonci nedokáží vyslovit izolované souhlásky v žádném cizím jazyce. Bez důkladné průpravy nejsou schopni vyslovit v kombinaci několik souhlásek za sebou, a tak je vhodnější zpočátku vycházet jen z artikulačních možností jejich mateřštiny.

V japonštině se můžeme setkat s kombinacemi hlásek, které se většinou uvádějí v tzv. řadách, v nichž se vyskytuje vždy jedna souhláska v kombinaci s japonskými samohláskami [*a*], [*i*], [*u*], [*e*], [*o*], jež jsou s výjimkou *u* stejné jako v českém jazyce. Při výslovnosti *u* japonští žáci téměř nehýbou ústy, a proto musí pedagog dávat pozor na to, aby zejména výslovnost této samohlásky v českém jazyce nezanedbávali.

První japonskou řadu tvoří samohlásky ve výše uvedeném pořadí. K dalším řadám [ka], [ki], [ku], [ke], [ko] existuje znělý protiklad [ga], [gi], [gu], [ge], [go]. Dále následuje řada [sa], [ši], [su], [se], [so], k této řadě pak patří ještě znělá varianta [za], [ǯi], [zu], [ze], [zo]. Českou hlásku [z] vyslovuje většina japonských žáků jako [ʒ], takže je zapotřebí, aby pedagog odstranil z jejich výslovnosti d [d], neboť jinak vyslovují např. české sloveso *vézt* jako [*vé*ʒ*t*]. Z další řady [ta], [či], [cu], [te], [to] vyplývá, že na rozdíl od češtiny neexistují v japonštině slabiky ty [ti], ti [ťi] a [tu]. Této řadě pak odpovídá znělá řada [da], [dži], [zu], [de], [do], v níž *dži* a *zu* zní stejně jako řada začínající slabikou *za*, což pak působí japonským žákům při výslovnosti českých slov potíže (např. *zubař* jako [*zabař*], *Zuzana* vysloví jako [*Zazana*]).

Zvuky jako dy [di], di [ďi] a [du], které má čeština, japonština postrádá, a proto i slova v českém jazyce obsahující tyto slabiky dělají japonským žákům v mluvených projevech potíže, protože je neumějí vyslovit (viz např. *hrady*, *hodina, vzadu*). Následuje řada [na], [ni], [nu], [ne], [no], přičemž japonští žáci nedokáží rozeznat rozdíl mezi českými slabikami ny [ni] a ni [ňi], což jim dělá potíže při rozlišování měkkých a tvrdých adjektiv (např. *lesní, lesný*)*.*

Největší rozptyl má v japonštině řada [ha], [chi], [fu], [he], [ho]. Japonské *ha* nezní tak výrazně jako v češtině; *ch* dokáží japonští žáci vyslovit jen v kombinaci s *i*, ale i přesto se českému *ch* jejich výslovnost přibližuje jen vzdáleně (vzhledem k slabému proudu vzduchu). Japonské [fu] je sice poněkud jiné než v češtině, ale neliší se natolik, aby se japonští žáci museli učit nový zvuk.

Dále existuje znělá řada [ba], [bi], [bu], [be], [bo] a její neznělá varianta [pa], [pi], [pu], [pe], [po]. Po ní následuje kombinace s *m*, tedy řada [ma], [mi], [mu], [me], [mo], a neúplná řada [ja], [ju], [jo], z níž je zřejmé, že Japonci neumějí vyslovit slabiky [ji] a [je] (viz např. v českých slovech *jinam, jelen*).

Následuje řada [ra], [ri], [ru], [re], [ro], kde japonské [r] se při výslovnosti nachází někde mezi hláskami *r*, *l* a *d*, nejblíže má však k souhlásce *r*, avšak japonští žáci při jeho výslovnosti kmitnou jazykem jen jednou a „českou“ výslovnost užívají pouze v afektu. Stejně znějící *r* jako v češtině používají jen drsní japonští delikventi (hlavně ve filmové tvorbě, tzv. jakuzáci). Jelikož je výslovnost této hlásky velmi neurčitá, nedokáží japonští žáci rozlišovat *r* a *l* (to v japonštině není), což jim působí velké problémy (viz např. *rak* a *lak*). Poslední řadu tvoří jediná slabika [wa], v níž [w] vyslovují podobně jako v angličtině, i když ne tak výrazně.

Výslovnost českého *v* si Japonci často pletou s českým *b* (viz např. v češtině *vál* – *bál*, *vez* – *bez*). Ačkoliv se v japonštině v některých slovech cizího původu *v* objevuje, jeho výslovnost české *v* připomíná, ale jen do určité míry.

Dále jsou v japonštině tzv. palatalizované řady: [kja, kju, kjo], [gja, gju, gjo], [ša, šu, šo], [ǯa, ǯu, ǯo], [ča, ču, čo], [nja, nju, njo], [chja, chju, chul], [bja, bju, bjo], [pja, pju, pjo] a [rja, rju, rjo] a v těchto kombinacích vyslovují japonští žáci i v češtině dvě souhlásky za sebou, jejich výslovnost však do jisté míry splývá.

Souhlásky, jež ve srovnání s češtinou japonština postrádá, jsou tedy [ď], [ť], [l], [ř] a [ž], a proto mívají japonští žáci zpočátku s jejich výslovností obtíže. Problémy jim činí vyslovovat některá česká slova jako *dítě*, *děkovat*, *tělo, těžit, lavice, lovit, řádek, řídit, žízeň, ležet* apod.). Avšak v přejatých slovech dokáží Japonci vyslovit i další kombinace, jako např. [di], [ti], [če], [ǯe], [še] či [fa, fi, fe, fo], a proto poměrně dobře zvládají v češtině slova jako *diktát, hrady, tyč, pruty, čepice, večer, džem, džínový, šepot, šero, fasáda, fara, fikus, fit, fenka, Ferda, foto, facka* apod.).

Velkou výhodou je při výuce češtiny pro japonské žáky to, že umějí rozlišovat dlouhé a krátké samohlásky. Jednou z možností, jak je naučit vyslovovat české vokály správně, je pokusit se „rozbít“ jejich slabiky na souhlásky a samohlásky a pravidelně je procvičovat.

U japonských žáků je vhodné vycházet z japonských slabik a využít je k tomu, aby se japonští žáci naučili vyslovovat české slabiky. Tak např. slabiku [ji] lze nacvičit za pomoci slabiky [ju] postupným přechodem k *ji* (místo *Itka* správně *Jitka*).

***Žáci s korejským mateřským jazykem***

Korejština má oproti češtině více vokálů (21, z toho 11 dvojhlásek), a proto nemají korejští žáciproblémy s výslovností pěti českých vokálů.[[136]](#footnote-136) O tom, že jejich vokalický systém je podstatně rozmanitější než český, svědčí to, že korejské samohlásky se ještě dále dělí na zaokrouhlené, nezaokrouhlené; přední, střední, zadní; zavřené, polozavřené, otevřené a polootevřené.

Souhlásky se v písmu nerozlišují podle znělosti/neznělosti, neboť ta se realizuje až ve výslovnosti podle následující samohlásky/souhlásky; protiklad znělosti se uplatňuje jen pozičně. Souhlásky *r* a *l* jsou vnímány jako jeden foném a korejský žák je používá s ohledem na následující souhlásku či samohlásku. Souhlásky [r] – [l] označují tedy jen poziční varianty, a proto korejští žáci mají problémy s jejich rozlišováním ve slovech jako např. *vlak – vrak, rys – lis* apod. Protože některé české souhlásky v systému korejštiny chybějí, např. *v* a *f,* pak korejští žáci často zaměňují slova jako např. *fakt – pakt, kafe – kape* aj.

V korejštině existují i řady intenzivních a aspirovaných konsonantů, označovaných jedním písmenem (grafémem), zato zcela chybějí české souhlásky *c, v, f, z, j*, *ž, š, ř, ď, ť, ň*.

Zjistili jsme, že velké potíže působí korejským žákům výslovnost českého *f* a *z* a *ř* a *ž*, např. ve slovech *fáze, zítra, říjen, žák* apod. Ovšem pokud znají alespoň základy anglického jazyka, jsou potíže menší. Ostatní chybějící souhlásky se v podstatě vyslovují v dvojhláskách.

Od japonštiny, která má slabiku otevřenou, se korejština liší slabikou se závěrečnou souhláskou, v níž ale neproběhne plná artikulace (tzv. fenomén *patčchim*), pokud nenásleduje slovo začínající otevřenou slabikou. Výslovnost je pak ovlivňována progresivní i regresivní[[137]](#footnote-137) asimilací (spodobou) apod.,[[138]](#footnote-138) tedy vzájemným ovlivňováním souhlásek na švech slabik.[[139]](#footnote-139) Obě asimilace pak korejští žáci uplatňují nesprávně i v českém jazyce, a proto je zapotřebí jim věnovat zvláštní pozornost.

**4.1.2 Problematické jevy ortografické roviny**

***Žáci s ruským a ukrajinským mateřským jazykem***

Na rozdíl od české abecedy tvoří základ ruské a ukrajinské abecedy (azbuky) cyrilice. Současná ruská abeceda se skládá z třiatřiceti písmen. Písmo je založeno na fonematickém principu, tj. každý jednotlivý foném je zpravidla označen jedním písmenem.

Některé grafémy ruské azbuky se podobají latince, což může vést k záměně písmen v abecedě české (mezi latinkou a ruskou azbukou se shoduje celkem třináct znaků, z toho šest jich má stejný význam v obou grafikách; zbývajících sedm může působit při osvojování češtiny problémy, viz: lat. *Y* [ypsilon] – azb. *У* [u]; lat. *H* – azb. *Н* [en]; lat. *X* [iks] – azb. *Х* [chá]; lat. *B* [bé] – azb. *В* [vé]; lat. *P* [pé] – azb. *Р* [er]; lat. *C* [cé] – azb. *С* [es]). Např. české slovo *rybka* může být zaměněno s ruským slovem *рубка* (kabina lodi). Je zapotřebí upozornit i na to, že některé české grafémy v podobě psané odpovídají ruským psacím písmenům, ale označují jiné hlásky.[[140]](#footnote-140)

Také v ukrajinské abecedě (azbuce) označují jednotlivé grafémy konsonanty a vokály. Šest písmen pro vokály (*а, е, и, і, о, у*) označuje vždy jednu hlásku a písmena *є* [je], *ю* [ju]*, я* [ja]označují jeden foném pouze po měkkých souhláskách a na začátku slova, po samohláskách, po apostrofu dvě hlásky *є* [j+e], *ю* [j+u]*, я* [j+a], *ї* [ji]; písmeno *й* [j] před *o* označuje souhlásku *j,* v jiných pozicích neslabičnou samohlásku *i*; měkký znak *ь* neoznačuje hlásku, nýbrž ukazuje na měkkou výslovnost předcházející souhlásky. V písmu se využívá též apostrof (obdobně jako např. v běloruštině), jenž má obdobnou funkci jako tvrdý znak v ruštině.

Ukrajinské písmo je obdobně jako ruské písmo vybudováno na principu fonematickém. Od hláskového principu se písmo odchyluje v několika případech: *дж* [ǯ]*, дз* [ʒ]*, ї* [ji]*, щ* [šč]. Afrikáty *дж* [ǯ]*, дз* [ʒ]*, дз‘* [ʒ‘] výrazně odlišují ukrajinštinu od češtiny, která je nemá. Z toho vyplývají problémy ve výslovnosti ukrajinských žáků při osvojování si češtiny (srov. např. *дзеркало – zrcadlo*)*.*

Některá písmena z ukrajinské azbuky se podobají latince, což může při učení se české abecedě vést ukrajinské žáky k záměně písmen. K ní může dojít u řady slov, např. u českého slovesa *hádat***,** které ukrajinský žák může přečíst jako *nadat*, případně zaměnit s ukrajinským *надати* ve významu *poskytnout, udělit*.

Zvláštní pozornost je třeba věnovat tomu, že některé české grafémy v psané podobě odpovídají psacím písmenům ruským nebo ukrajinským, ale označují jiné hlásky. Takových grafických shod existuje celá řada (srov. např. *p, c, u, y* a další). Tak např. rus. *cор, вера, ректор, сук* mohou vyvolat u rusky mluvících žáků mylné grafické asociace a stát se příčinou interference.

***Žáci s arménským mateřským jazykem***

Ačkoliv arménské písmo[[141]](#footnote-141) je zcela odlišné od latinky a je poměrně složité i pro Armény, nemívají arménští žáci s latinkou problémy (většina z nich je totiž bilingvní, protože v Arménii se dodnes používá ruština, mladá generace se už učí také angličtinu), Latinka je pro ně podstatně jednodušší. Arméni umějí psát jak tiskacím písmem, tak i psacím. České psací písmo je vhodné procvičovat obdobným způsobem jako u českých prvňáčků.

Na rozdíl od češtiny se v arménštině užívají specifická interpunkční znaménka a jejich umístění ve větě je také odlišné. Např. arménská dvojtečka odpovídá české tečce a naopak, tj. arménská tečka přibližně odpovídá české dvojtečce. České interpunkční čárce odpovídá v arménštině zvláštní čárka nad posledním písmenem slova. Znaménka odpovídající českému otazníku nebo vykřičníku se v arménštině kladou na poslední slabiku slova, jež má i příslušnou intonaci. Proto je zapotřebí, aby pedagog věnoval arménským žákům také zvláštní pozornost při nácviku interpunkce v českém jazyce.

***Žáci s arabským mateřským jazykem***

Arabské písmo[[142]](#footnote-142) se od českého velmi výrazně odlišuje, a proto je pro arabského žáka jedním z největších problémů naučit se ovládnout českou grafiku. V arabštině se píše na rozdíl od češtiny zprava doleva, což dělá Arabům, kteří neumějí psát obráceným způsobem, zejména v počátečních fázích osvojování si češtiny velké potíže.

Tvary písma, které jsou pro Evropany jen těžko identifikovatelné, pocházejí z téhož zdroje jako latinka: z nejstaršího abecedního písma, které ve starověku vyvinuli dávní písaři ve fénickém Ugaritu.[[143]](#footnote-143) Ani tato skutečnost však žádným zvláštním způsobem nepomůže arabskému žákovi vybudovat ortografickou kompetenci v českém jazyce. Učitel ve škole musí začít s Arabem pracovat jako s žákem v 1. třídě české základní školy, a to včetně nácviku psacího písma[[144]](#footnote-144) do tzv. písanek.

***Žáci s japonským mateřským jazykem***

Japonská grafikapředstavuje jedno z nejoriginálnějších a nejsložitějších písem na světě. Skládá se z písma (kandži) – původně čínských znaků[[145]](#footnote-145) – a dvou abeced (katakanu a hiraganu)[[146]](#footnote-146). Katakana a hiragana představují slabičné abecedy, kandži ideografické písmo. Tato tři písma se navzájem různě kombinují a působí problémy i Japoncům. Katakana slouží pro fonetický přepis cizích slov a slov přejatých a používá se také ke zvýraznění části textu, obdobně jako např. v češtině kurzíva. Hiragana pak slouží k výslovnosti nějakého znaku. Ačkoliv je možné číst většinu znaků kandži dvěma i více způsoby, umožňuje toto písmo rozlišit význam nejužívanějších a nejběžnějších homonym v japonštině. Kandži se používá k vyjádření slovního kořenu, koncovky a partikule jsou doplněny hiraganou.[[147]](#footnote-147)

Někdy se sice v japonském písmu objevuje i latinka (např. ve zkratkách apod.), ale celkově je znalost latinky u japonských žáků velmi nízká. Ti umějí psát jen tiskacím písmem, a proto je vhodné psací písmo procvičovat obdobným způsobem jako u českých žáků v 1. třídě ZŠ.

V japonském ortografickém systému se neužívají mezi slovy mezery. Text je psán buď ve sloupcích (a to zprava doleva), nebo v řádcích (zleva doprava jako v Evropě), a proto je zapotřebí, aby pedagog vedl japonské žáky v českém jazyce při psaní pouze v řádcích. Stránky a listy v japonských knihách jsou řazeny odzadu, tedy odlišně od českého způsobu stránkování, což působí japonským žákům také zpočátku problémy.

***Žáci s korejským mateřským jazykem***

Zvýšenou pozornost musí učitel věnovat také psanému projevu korejských žáků, kteří užívajíve své mateřštině vlastní hláskové písmo.[[148]](#footnote-148) Jednotlivá písmena se skládají do slabik v podobě čtverečků a neexistují např. velká písmena.

Grafika českých slov je zejména u jižních Korejců pozitivně ovlivněna především výukou angličtiny a užíváním tiskacích písmen, proto je vhodnější (a to zejména na začátku výuky) používat při práci s žáky-Korejci jen písmo tiskací. Se zavedením povinné výuky angličtiny na všech typech škol se korejští žáci s latinkou seznamují, ovšem ve svých psaných projevech nepoužívají písmo psací, ale malé tiskací. Arabské číslice jsou sice pro ně běžné, ale zapisují je poněkud odlišně (např. číslice 1, 4, 7), což velmi často vede k jejich záměně, a proto v nich také zpočátku při osvojování češtiny korejští žáci velmi často chybují.[[149]](#footnote-149)

**4.1.3 Problematické jevy morfo-syntaktické roviny**

***Žáci s ruským a ukrajinským mateřským jazykem***

Při osvojování si morfologického systému[[150]](#footnote-150) českého jazyka ruskými nebo ukrajinskými žáky je na základě našich praktických zkušeností velkým kladem to, že typologicky náleží oba jazyky, stejně jako i čeština, mezi jazyky flektivní.

V ruštině i ukrajinštině jsou slova tvořena stejnými slovotvornými způsoby a postupy jako v češtině, tj. odvozováním, skládáním a zkracováním. Slovotvorné prostředky jsou pak většinou odlišné. V řečové praxi pak může docházet k přenosu morfémů mezi oběma jazyky, ale jde spíše o neúmyslný transfer způsobený hláskovou záměnou. Mnoho morfémů v češtině a ruštině zní totiž velmi podobně a navíc mohou mít stejnou funkci, někdy dokonce stejně znějí a mají i shodný význam (srov. např. morfémy v ruském slově *nedostatek* – *недостатoк;* nebo v ukrajinštině záměna prefixu *pod-* za *pid-* pod vlivem ukrajinského *під-*, záměna předložky *od-*za *vid-* pod vlivem *від-* apod.).

Ruština i ukrajinština rozlišují obdobně jako čeština deset slovních druhů. U substantiv je třeba věnovat pozornost kategoriím rodu, pádu a čísla, které jsou v některých případech od češtiny v jazycích ruských a ukrajinských žáků rozdílné.

Velmi často se liší svým rodem v obou jazycích a v češtině internacionalizmy, a to i přesto, že mají téměř shodnou formu. Některá slova v češtině, jako např. *problém, program* apod. jsou rodu mužského, zatímco v ruštině a ukrajinštině rodu ženského, a naopak (slova jako *autorita, banka, model, montáž, tramvaj* jsou v českém jazyce feminina, v ruském a ukrajinském patří k maskulinům); jiná slova, jako např. *kritérium, muzeum* jsou v češtiněrodu středního, zatímco např. v ruštině jsou řazena k maskulinům; česká neutra jako *gymnázium, datum* patří v ruštině k femininům, ovšem forma je jiná: *гимназия, дата*. Srov. i další rozdíly v rodě, kterých se dopouští rusky mluvící žák, např.: *Maďarsko sousedí se Slovenskem, na zahradě roste houba, který je už červivý; film dávali v ruském televizi* apod.

Rozdíly mezi oběma jazyky a češtinou jsou i v čísle,*[[151]](#footnote-151)* neboť některá podstatná jména se totiž v ruštině a ukrajinštině používají pouze v singuláru (tzv. singularia tantum), ale v češtině mohou vystupovat nejen v singuláru, ale i v plurálu (např. *эта uнформацuя/інформація – ta* i *ty informace*)*.*

Nаopak některá substantiva[[152]](#footnote-152) se ve východoslovanských jazycích vyskytují výhradně v množném čísle, zatímco v češtině jsou tvary čísla jednotného a množného shodné (srov. *этu переговоры/переговори – to* i *ta jednání*). Na druhou stranu existují v českém jazyce pomnožná substantiva, zatímco jejich ruské či ukrajinské ekvivalenty mají tvary singuláru i plurálu (např. *ty noviny – эта газета, этu газеты/газетu* a naopakv češtině některým singulariím tantum odpovídají v ruštině či ukrajinštině podstatná jména utvářející formy jak jednotného, tak i množného čísla (např. *to zboží – этom товар, этu товары/товари*)*.*

Tvar substantiva počítaného předmětu po základní číslovce 2, 3, 4 je ve východoslovanských jazycích v genitivu sg., což vede k chybám typu *dva žáka*.

Problémy mají ruští a ukrajinští žáci u substantiv v pádových koncovkách, neboť pod vlivem své mateřštinyv nichčasto chybují (srov. unifikovanou konc. *-ami* např. v instrumentálu plurálu *se spolužákami* apod.)*.[[153]](#footnote-153)* Velmi časté jsou např. u ruských a ukrajinských žáků také neuzuální tvary u substantiv vzoru *kuře*, v nichž se vyskytují krátké tvary zakončené např. v genitivu na *-i*, srov. *kuři – kuřete*. Srov. rus. spis. *курица –* hov. *кура;* ukr. spis. *курка,* hov. *курiпка, кури* (pl.).

Odlišně od českého jazyka se deklinují cizí substantiva. Při skloňování podstatných jmen se sufixem *-um* se v ruštině (na rozdíl od češtiny, v níž se tento sufix vyskytuje pouze v nominativu singuláru), zůstává ve všech pádech jednotného i množného čísla. V důsledku toho se ruští žáci mohou dopouštět chyb při skloňování českých substantiv typu *podiumu.* Srov. čes. *museum –* rus. *музей –* ukr. *музей,* čes. *lyceum* – rus. *лицей –* ukr. *лiцей,* čes. *terrarium –* rus. *террарий –* ukr. *терарiй* apod.

Některá podstatná jména cizího původu jsou v češtině sklonná, zatímco v ruštině a ukrajinštině se neskloňují (srov. např. *metro*, *kino*). To pak svádí ruského a ukrajinského žáka k tomu, aby ponechávali slova v základním tvaru ve všech pádech i v jazyce českém (*jet metro, být v kino*).

Také ve skloňování jiných jmenných slovních druhů a při časování sloves se u ruských a ukrajinských žáků může projevovat negativní vliv jejich mateřského jazyka (tzv. negativní transfer, interference), a to např. ve tvarech adjektivních (v gen. a akuz. sg. *mladoho* muže), ve tvarech slovesných (např. v 1. os. sg. *stoju* místo správného *stojím*) apod.

Obtížná jsou zejména pro rusky mluvící žáky např. posesivní přídavná jména a zájmena v češtině, jež podle své mateřštiny zpravidla nahrazují genitivem, např. *kniha bratra* (srov. v ruštině *книга брата*)místo *bratrova* *kniha*. Pro ukrajinského žáka nejsou tyto tvary problematické, neboť ukrajinské tvary se velmi podobají českým, viz např. ukr. *братiв, братнiй.* Na rozdíl od Ukrajinců potřebují ruští žáci delší dobu k tomu, aby pochopili, že v češtině, když se přivlastňuje pouze majiteli (vyjádřenému jedním slovem), preferuje se posesivní adjektivum, i když genitivní tvar se v řečové praxi v českém prostředí běžně užívá.

Na rozdíl od češtiny nemá ruština ani ukrajinština např. kratší tvary osobních zájmen typu *mě, tě* a zvratných *si, se*, což působí ruským a ukrajinským žákům také potíže (viz např. *viděl jsem tebe v obchodě*; *oblékla jsem sobě* *sukni; neudělám to, řekl pro sebe* apod.).

Východoslovanští žáci mají také problémy s psanou podobou českých číslovek, při nížse projevuje interference ve stovkových číslovkách, které se píší v ruštině i ukrajinštině na rozdíl od češtiny dohromady.

U sloves často chybují tito žáci v tvarech minulého času, který se v ruštině a ukrajinštině tvoří bez pomocného slovesa, pouze užitím osobního zájmena a příčestí činného (např. v ruš. *я читал,* v ukr. *я читав – četl jsem.* Proto východní Slované velmi často vynechávají pomocné sloveso *být* i v češtině (např. *já pracoval* podle ruského *я работал* a *ukr. я* *працював*)*.* Podobná situace je i při tvoření podmiňovacího způsobu – např. ruský kondicionál se tvoří spojením minulého příčestí s částicí *бы* a ukrajinský spojením minulého příčestí s částicí *би*, která je stejná pro všechny osoby (rus. *пришли бы* – ukr. *прийшли би*). Ruští i ukrajinští žáci často užívají univerzální neohebné *by* (např. *my by přišli*).

Objevuje se také rozdíl ve zvratnosti sloves,[[154]](#footnote-154) např. některým českým zvratným slovesům odpovídají ruská verba nezvratná (*ptát se*, *dotazovat se* – *спрашивать*; *hrát si –* играть), nebo naopak českým nezvratným slovesům (*končit, začít, zůstávat, trvat*) ruská verba zvratná (*кончаться, начинаться, оставаться, длиться*)*.*

Potíže působí také slovesný zápor, jenž se např. v ruštině vyjadřuje pomocí záporné částice *нe*, která se na rozdíl od češtiny píše u slovesných tvarů zvlášť (*не буду – nebudu*). Rovněž ruská forma *у меня есть* a nominativ se musí nahradit formou *já mám* a akuzativ (*у меня есть сестра* – *mám sestru*). Naopak v ukrajinštině jsou obě podoby této konstrukce: *маю сестру* a *в мене є сестра.*

Zřetelná interference se projevuje u sloves s obligatorní nebo fakultativní valencí (např. *poděkovat* s akuzativem místo s dativem; *zeptat se maminky* s akuzativem místo s genitivem atd.), nesprávnou rekcí objektu nebo adjunkcí příslovečného určení (*všimnout si auto* místo *všimnout si auta* schovávat se *od deště* místo *před deštěm*, chodit *do lékaře* místo *k lékaři* apod.).

Lišit se mohou i vazby sloves se stejným významem, což vede k chybám typu: vidím *jich* (genitiv místo akuzativu *je*), *rozumět někoho* (akuzativ místo dativu *někomu*), *soustředit se* *na něčem* (lokál místo akuzativu *na něco*)*, záviset od něčeho* (genitiv místo lokálu *na něčem*) apod.

Velmi častý a stále živý je v ruském jazyce přechodník, zatímco v češtině se dnes užívá jen zřídka. V ruštině se tvoří obyčejně jen od infinitivního kmene sloves dokonavých většinou příponami *-вши* (*сказать* – *сказавши*)*;* nebo *-ши* (*влезть – влезши*), a proto mají ruští žáci tendenci je stejně tvořit a užívat i v českém jazyce (viz např. *učitel, rozmlouvavší se svými žáky* apod.).

Pod vlivem interference se v projevech východních Slovanů vyskytují také chyby ve vidu,[[155]](#footnote-155) srov. např. v ruštině *пошёл туда* – *pošel tam* místo *šel tam* apod.

Obtížně zvládají tito žáci také stupňování adjektiv a adverbií. V ruštině si vystačí s výrazem *более* a prvním stupněm adjektiva či adverbia ve spojení s genitivem *чего,* zatímco v češtině je komparativ spojen s prepozicí *než* a nominativem.[[156]](#footnote-156) Žáci se musí v češtině naučit odlišné formy zakončení *-ejší/-ější* nebo -*ší*, *-čí*. Obdobné problémy mají pak i při stupňování adverbií.

Třetí stupeň je v ruštině tvar analytický (tvoří se za pomoci slova *самый*), zatímco v češtině syntetický (prefix *nej*- ve spojení s adjektivem nebo adverbiem v komparativu či superlativu), což činí ruským žákům také potíže. Prefix *наи-* sice v ruštině existuje, ale je stylisticky zabarven, a to knižně, takž žáci v základním vzdělávání ho neznají.

S obdobnými morfologickými problémy[[157]](#footnote-157) jako Rusové se potýkají také ukrajinští i běloruští žáci-cizinci.

Gramatické návyky ruských a ukrajinských žákůz jejich mateřských jazyků se projevují i v syntaxi. Podobně jako v češtině je i v ruštině a ukrajinštině volný slovosled. Ale určitá ustálenost v pořadí slov a vět v jednotlivých jazycích mohou působit potíže (např. ve spojeních typu *tam je stůl*, *stůl je tam*).

Odlišně se v obou jazycích užívá na rozdíl od češtiny zájmenný podmět (osobní zájmeno), neboť to je v ruštině i ukrajinštině (na rozdíl od češtiny) obligatorní, zatímco v češtině se zájmeno osobní klade jen při zdůraznění určité osoby (např. *Já* mám úkol, *on* ho nemá!). Proto dochází v českých projevech u ruských mluvících žáků k nadměrnému užívání zájmenných podmětů v českých souvětích.[[158]](#footnote-158)

Pod vlivem své mateřštiny rusky mluvící žáci mnohdy umísťují zvratné *se/si* za sloveso, neboť je pro ně obtížné umístit ho ve větě na správnou pozici, tj. jako enklitikon za první přízvučný člen (*завтра встретимcя* – *zítra sejdeme se*).Pod vlivem interference pak mají tito žáci zejména problémy s používáním zvratného *se, si* (srov. např.: *když setkal (se) se mnou* apod.), jež mnohdy také pod vlivem své mateřštiny v českém jazyce vynechávají, a tak se dopouštějí chyb (*предполагал – domníval* místo *domníval se*, *допустил ошибку – dopustil chybu* místo *dopustil se chyby, его спрашивали – ho ptali* místo *ptali se ho* apod.).

Jednočlenné věty jsou v ruštině a ukrajinštině mnohem častější než v češtině (srov. např. rus. *тебе не успеть на завтрак – snídani nestihneš*).

V ruštině ani ukrajinštině (na rozdíl od češtiny) nejsou spojována slovesa smyslového vnímání s infinitivem (např. *viděl jsem ho odcházet – я видел, как он уходил*)*,* a proto Rusové i Ukrajinci mívají problémy s doplňkem v infinitivu.

Odlišné je v obou jazycích použití předložek *v, na* se slovesy pohybovými v prostoru, jež vedou rusky mluvící žáky k syntaktické interferenci, viz např.: *jedeme v* *Prahu; každý den jezdím na školu autobusem; babička jela na lázně na Krym na Černé moře.*

Velmi často se projevuje u východoslovanských žáků-cizinců při osvojování si morfo-syntaktické roviny českého jazyka také interferenční chyby při užití prepozice *na*. Její syntaktická konstrukce se shodnou formu v obou jazycích se v nich ustálila (obdobně jako i u řady dalších jiných předložek). Rusky mluvící žáci v ZŠ však mají potíže s jejím rozdílným využitím a širokým uplatněním v češtině a dopouštějí se interferenčních chyb ze svých mateřských jazyků v různých slovesných a jmenných konstrukcích, ať již místních, časových atd., viz např. *pracovat na továrně, na příští schůzce, na příští den, přes dva dny přijela teta apod.* Srov. *ještě do vzniku sdružení, pracuje nad domácí úlohou, mluví o tom při všech; po novém školním řádu je to zakázáno* apod.

Často se projevuje sémanticko-syntaktická interference[[159]](#footnote-159) předložek současně ve spojení s morfologickou interferencí, viz např. *stalo se to kvůli Petra Prvního* (srov. rus. *из-за Петра Первого*).

Velmi často se v projevech východoslovanských žáků-cizinců projevuje v češtině ustálená interference v syntaktické konstrukci rus. typu *на* курорт, a proto ruští i ukrajinští žáci často chybují v češtině, neboť místo *do lázní* užívají *na lázně.* Tato konstrukce má blízký vztah k frazeologické, viz např. *na Krym*, *na Kavkaz* (srov. s čes. výrazem *odjet* *na Krym*, *na Kavkaz* apod.).

***Žáci s arménským mateřským jazykem***

Arménštinaje sice jazyk flektivní,[[160]](#footnote-160) ale na rozdíl od češtiny se ohýbají jen podstatná jména, zájmena a slovesa. Potíže proto činí arménským žákům adjektiva a numeralia ve funkci přívlastku, která v arménštině nerozlišují rod, číslo ani pád (pokud jsou však substantivizována, tak se skloňují).

Arménština nemá kategorii rodu a životnosti, rozlišuje však pojmenování osob a věcí (mezi věci patří i zvířata).[[161]](#footnote-161) Stejně jako čeština má číslo jednotné a množné. Pádové koncovky se připojují za sufix mající význam mnohosti. Tímto sufixem se odlišuje singulár a plurál, přičemž koncovky singuláru a plurálu jsou až na několik výjimek tytéž. Zvláštní slovotvorný sufix ukazuje na to, že jde o pojmenování ženy, obdobně jako v českém jazyce.

V arménštině je sice sedm pádů, ale jen některé z nich odpovídají pádovým významům známým např. v češtině. Odlišné významy se projevují u žáků arménského původu např. při vyjadřování předmětu jako východiska sdělení, tedy místa, z kterého začíná děj přísudku; což odpovídá např. českému příslovečnému určení: *odkud?* – *sestra přijela z Prahy* či neshodnému přívlastku – *dostal jsem dopis od babičky*.

Na rozdíl od češtiny se v arménštině rozlišuje člen určitý a neurčitý. Kromě toho existují i členy s významem přináležitosti, které odpovídají v češtině zájmenům přivlastňovacím, a tak nečiní arménským žákům větší problémy. Ani druhy zájmen nedělají arménským žákům potíže, neboť arménština má stejné druhy zájmen jako čeština.

Verba se v arménštině stejně jako v češtině časují, jejich gramatické významy však tvoří bohatší systém než v češtině. U arménského slovesa se rozlišují tři osoby v singuláru a tři osoby v plurálu, čas přítomný, minulý a budoucí, přičemž slovesné tvary reflektují ukončenost a neukončenost děje v čase, takže s časováním sloves a jejich gramatickými významy nemívají arménští žáci v češtině problémy. Na rozdíl od češtiny existuje v arménském jazyce pět slovesných způsobů, a proto musí pedagog dávat dobrý pozor na to, aby je arménští žáci netvořili a neužívali také v českém jazyce.

Rozlišování tvarů jednoduchých a složených, určitých a neurčitých nečiní žákům arménského původu žádné potíže, neboť tyto tvary dobře znají ze svého mateřského jazyka. Podstatně důležitější roli než v češtině hraje ve stavbě arménské věty pomocné sloveso (jeho určitý tvar) a sponové sloveso, a proto mají arménští žáci tendenci užívat určité tvary sponových a pomocných sloves i např. ve větných ekvivalentech v českém jazyce.

Na rozdíl od češtiny disponuje arménský jazyk jen malým počtem příslovcí, přičemž některá adverbia jsou odvozena zvláštním sufixem. Každého adjektiva lze však v arménštině užít ve funkci adverbia, a proto arménští žáci nemívají potíže s tvořením adverbií od adjektiv v českém jazyce.

Se syntaxí českého jazyka nemívají arménští žáci větší problémy. Ovšem každá věta v arménštině musí mít totiž přísudek, který se shoduje s podmětem. Větná struktura se příliš neliší od české; rozlišují se větné členy rozvité a nerozvité, věta jednoduchá a souvětí, souvětí podřadné a souřadné, hlavní a vedlejší věta, spojky podřadicí a souřadicí.

Přívlastek stojí v arménštině před jménem; shodný přívlatek odpovídá na otázku *jaký?*; neshodný na otázku *čí?*, a proto mívají arménští žáci potíže jen s neshodným atributem v češtině. Všechny české atributy považují podle své mateřštiny za shodné, čímž se dopouštějí chyb. Přímý předmět substantivně vyjádřený je v akuzativu a u názvů osob se pojí s dativem, u pojmenování věcí s nominativem, což přináší arménským žákům problémy. Ačkoliv příslovečné určení vyjadřuje na rozdíl od češtiny pouze významy místní, časové, účelové a příčinné, nemívají s ním žáci arménského původu potíže. V Arménii je věta s několikanásobnými základními větnými členy považována (na rozdíl od češtiny) za zvláštní druh věty, ale arménsky mluvící žáci se českému pojetí snadno a rychle přizpůsobují.

Ani český slovosled nepůsobí arménským žákům větší potíže, neboť slovosled v jejich mateřštině má sice základní podobu: subjekt – sloveso – objekt, je však variabilní v závislosti na aktuálním větném členění. Věta vedlejší může stát (obdobně jako v češtině) před nebo za svou větou řídící, může být do ní také vložena.

***Žáci s japonským mateřským jazykem***

Japonština patří z hlediska typologického mezi jazyky aglutinační, [[162]](#footnote-162) které jsou charakterizovány používáním různých morfémů, jež se „přilepují“ za jména a slovesa a nesou různé funkce. Tyto tvary japonským žákům často splývají s pády českých jmen, s předložkami, spojkami apod. Na rozdíl od češtiny se např. u podstatných jmen nerozlišuje rod ani číslo (plurál lze zdůraznit speciálními sufixy), což činí žákům japonského původu zejména zpočátku velké potíže. Adjektiva dělí Japonci na tzv. pravá a nepravá. Pravá adjektiva se chovají podobně jako verba, nepravá adjektiva se tvoří pomocí partikule *na* či *no*.

Na rozdíl od češtiny slouží dva soubory specifických japonských zájmen pro důvěrný či zdvořilý stupeň promluvy. Osobní zájmena se používají jen zřídka, neboť jejich význam lze pochopit z kontextu, a proto se často z japonských vět vypouštějí. Protože se v japonštině nevyskytují posesivní zájmena jako samostatný druh a místo nich se užívají tvary osobních zájmen, které se spojují s genitivní částicí *no,* mají japonští žáci s tvary přivlastňovacích zájmen v češtině potíže. Problémy jim působí i česká ukazovací pronomina, která mají v češtině nejen rozdílnou funkci, ale také se i jiným způsobem tvoří, a sice podle vzdálenosti od mluvčího a posluchače.

Ve srovnání s českými spolužáky jsou japonští žáci zvyklí užívat dva číselné systémy: jednak japonský (pro čísla od jedné do deseti), jednak sinojaponský, který pracuje s tzv. numerativy (měrnými jednotkami pro počítané předměty). Přejít na český číselný systém však nedělá japonským žákům větší potíže.

Větší problémy mají se slovesy, která se v japonštině dělí podle způsobu časování na samohlásková a souhlásková. Ačkoliv se časují, nevyjadřují osobu ani číslo, nýbrž čas, způsob, rod (činný i trpný) a navíc ještě úroveň zdvořilosti,[[163]](#footnote-163) která je propracovanější než v češtině. Zvláštní tvary tvoří japonská verba pro minulý čas, zatímco tvary pro přítomný a budoucí časy jsou totožné a pouze někdy je rozlišují příslovečným určením.

V porovnání s češtinou představují japonské částice důležitá gramatická slova, která určují vztahy mezi větnými členy, avšak jako slovní druh nemají jasně vymezenou funkci. Partikule se v japonštině kladou za slova nebo celé fráze (většinou jmenné) a mají ve větě podobný význam jako v jiných jazycích předložky (event. záložky) a pádové koncovky.[[164]](#footnote-164) Japonští žáci mají největší potíže s určováním slovesné osoby a čísla a se slovesnými koncovkami při časování českých sloves. Protože se v japonštině vyjadřuje pád pomocí nesamostatných významových jednotek, tzv. partikulí, mají japonští žáci také problémy s českými pádovými koncovkami při skloňování jmen.

Ovládnutí syntaktické roviny českého jazyka není pro japonské žáky jednoduché, neboť japonština představuje typologicky zcela odlišný jazyk.

Odlišná od češtiny je i struktura japonské věty, která má toto pořadí: podmět – předmět – přísudek (vyjádřený slovesem), a proto japonští žáci v českých větách kladou předmět hned za podmět. Při osvojování si syntaktického systému češtiny japonskými žáky je třeba počítat také s tím, že přísudek stojí v japonštině vždy na konci věty, a proto jsou japonští žáci zvyklí čekat na jádro výpovědi.

Japonština má i jiný způsob odpovědí na zápornou otázku než čeština (srov. i s angličtinou). Například na otázku: *Nepůjdeš zítra do kina*? japonský žák odpoví: *Ne, půjdu*, případně *Ano, nepůjdu.* Jeho odpověď v češtině by však měla znít: *Ano, půjdu*, *Ne, nepůjdu*.Japonec tedy odpovídá po záporné otázce jakoby opačně. Pokud je otázka kladná, odpoví Japonci stejně jako Češi. Kladná odpověď na zápornou otázku může ale českého pedagoga nebo české spolužáky překvapit až mást, neboť japonský žák odpovídá neočekávaně, protože uvažuje ve svém mateřském jazyce. Proto by měl český učitel s jeho reakcí počítat a pokusit se mu rozdíl ve způsobu vyjadřování v českém jazyce vysvětlit.

***Žáci s korejským mateřským jazykem***

Největší potíže v morfologii působí korejským žákůmslovní druhy, neboť v korejštině jsou substantiva bezrodá, korejské sloveso nevyjadřuje osobu ani číslo. Stejně jako ostatní aglutinační jazyky i korejština hromadí morfémy, přičemž i slovesa přibírají řadu morfémů k vyjádření času, modality apod.

Korejská adjektiva odpovídají vlastně českým příčestím (participiím) a jsou tvořena ze sloves, a proto v počátcích osvojování češtiny mívají korejští žáci s tvořením přídavných jmen, zejména adjektiv měkkých a přivlastňovacích, v češtině problémy.

Na rozdíl od češtiny neexistují v korejštině předložky, jejich funkci do jisté míry plní tzv. „záložky“, takže např. spojení *před naší školou* korejský žák vyjádří *naše škola před*. Tyto záložky se pak velmi často a poměrně dlouho vyskytují i v jejich českých projevech. V korejštině nenajdemeani spojky v našem slova smyslu (korejské spojky se nazývají *konverba* a spojují se se slovesem), nevyskytují se zde ani vztažná (relativní) zájmena a příslovce (vedlejší věty vztažné jsou vlastně příčesťovými konstrukcemi), a proto jim tyto neohebné slovní druhy dělají v českém jazyce problémy, a to i ve vyšším stadiu osvojování češtiny.

Absence časování, nerozlišování rodu a minimální rozlišování čísla v korejštině a další gramatické odlišnosti vedou k tomu, že korejští žáci mívají při studiu češtiny a při jejím praktickém užívání největší potíže právě se jmennými rody, časováním a slovosledem.

V korejštině jsou na rozdíl od češtiny silně rozvinuté zdvořilostní kategorie, jež se projevují nejen ve slovesných formách (šest stupňů osobní orientace), u zájmen (např. skromné zájmeno první osoby *čŏ* x *na* vyjadřuje nadřazenost, resp. vyšší společenskou ukotvenost mluvčího), ale také v používání honorifik za oslovením (*nim, kkesŏ*), popř. vkládáním slabiky -*si*- u sloves. Rozlišuje se jednak osoba, s níž se komunikuje, a jednak ta, o které je řeč, a to s ohledem na celkovou situaci a prostředí, v nichž komunikace probíhá (užívají se např. zdvořilá nomina, speciální slovesa apod.).

Tyto kategorie pak i korejští žáci v češtině postrádají, a proto často používají v českém jazyce neadekvátní morfologické prostředky pod vlivem své mateřštiny.

V korejské syntaxi je zcela jiný slovní pořádek než v češtině, a proto v něm korejští žáci velmi často chybují. Nejčastější pořadí je v korejské větě: podmět (subjekt) – přímý předmět (objekt) – přísudek (predikát). Způsobová (modální) nebo pomocná slovesa stojí až na konci věty, což činí korejským žákům v počáteční fázi při osvojování češtiny potíže spojené se slovosledem v české větě, která se od korejské větné stavby diametrálně odlišuje. Proto např. větu: *Alena píše/bude psát úkol* vytvoří korejský žák takto: *Alena úkol psát bude*.

Příslovečná určení mají v korejské větě ustálené pořadí: příslovečné určení času, pak místa a nakonec způsobu, a proto např. v české větě *Dnes dopoledne žáci pilně pracovali ve škole* chybuje korejský žák podle své mateřštiny takto: *Žáci dnes dopoledne škola v pilně pracovali*. Vedlejší věty stojí v korejštině před svou větou hlavní. Pravidlem je, že to, co determinuje, vždy předchází determinovanému. Proto kladou Korejci i v češtině všechny vedlejší věty před větu hlavní. Určitý tvar slovesný nese všechny gramatické informace včetně negace, způsobu, času atd.[[165]](#footnote-165)

***Problematické jevy lexikální roviny***[[166]](#footnote-166)

***Žáci s ruským a ukrajinským mateřským jazykem***

Většina ruských[[167]](#footnote-167) a ukrajinských slov má indoevropský a slovanský základ; část slovní zásoby pochází z období praslovanského a ze společné etapy východoslovanské, což jim může při osvojování si dalšího příbuzného jazyka velkou měrou napomoci, a to jak v počátečním, tak i ve vyšším stadiu výuky češtiny jako cizího / druhého jazyka.

Nedílnou součástí každého jazyka jsou výpůjčky, které tvoří v ruském i ukrajinském jazyce ovšem jen část slovní zásoby. Zdrojem těchto výpůjček byla latina, francouzština, řečtina, arabština, polština, ale i germánské a turkotatarské jazyky. I tyto výpůjčky mohou být zdrojem rychlejšího a efektivnějšího osvojování češtiny, neboť i česká slovní zásoba má řadu slov přejatých právě z těchto jazyků.[[168]](#footnote-168)

V poslední době (podobně jako v  mnoha jiných jazycích) přechází do ruštiny a ukrajinštiny velký počet slov z angličtiny, bez kterých se mnohé současné evropské jazyky už ani neobjedou. Společný fond anglicizmů v češtině a východoslovanských jazycích pak může výraznou měrou ovlivnit a urychlit osvojování cílového jazyka a celý vzdělávací proces žáků-cizinců v základní škole.

Ruští žáci mohou v češtině nesprávně používat slova v souvislosti s mezijazykovou homonymií, např. *посол – velvyslanec, posel – курьер; памятка – návod, památka – памятник* apod. Obdobně je tomu i u Ukrajinců (např. *голка – jehla, holka – дівчина*; *нагода – příležitost*, *náhoda – несподіванка* apod.)*.*

Je však zapotřebí, aby si pedagog uvědomil, že některá slova v ruštině či ukrajinštině mají zcela jiný význam než v češtině, ačkoliv znějí přibližně stejně, srov. např. *úžasný* (*ужасный*), alev ruštině – *strašný, příšerný*; *krásný*(*красный*), ale v ruštině – *červený*, *zápach* (*запах*), alev ruštině *vůně* apod.

Odlišný význam slov v ruštině, ukrajinštině a češtině může způsobit u žáků ruské a ukrajinské národnosti v počátečním stadiu osvojování češtiny chyby v českém jazyce už jen na základě doslovného překladu. (Srov. např. slovesa *жить* – *bydlet*: *живу в Чехии – bydlím v* *Čechách*; slovesa *идти* – *jít:[[169]](#footnote-169)* *поезд идёт – vlak jde, дождь идет – jde déšť, на пальто требуется 4 м – kabát vyžaduje 4 m,* event. další, jako např. *Petr uviděl lisica*, *žák přibyl za hodinu do školy* apod.). Mnoho chyb v českých projevech rusky mluvících žáků pak dokazuje, že substituce je úzce spjata s mezijazykovou homonymií slov, viz např. i některé další příklady jako: *učitelka přihlásila matku do školy, žákyně si zakázala nové brýle; chtěl ho okamžitě dostavit do Prahy; spolužák mu podařil nový sešit*, *letec už nastoupil* – *лётчик уже наступил*. Mnohé chyby v českém jazyce u těchto žáků-cizinců potvrzují, že sémantické interferenční jevy bývají často spojovány se syntaktickou rovinou, např. ředitel školy se zabývá tímto dílem a hledá … (srov. s rus. *занимается делом*), a často mohou mít až legrační účinek, viz např. *otec syna modlí, aby už za školu nechodil* (srov. s rus. *молит, умоляет*); *viděl jsem obraz Madona s mládencem* – „*Мадона с младенцем*“ místo češ. *Madona s dítětem*; *žádal, aby ho líp odvezli domů* apod.

Ve vyšším stadiu osvojování českého jazyka se ruští a ukrajinští žáci dopouštějí i četných sémantických interferenčních chyb ve frazeologismech, viz např. rusko-český frazeologický kalk: *pije kávu s mlékem* (místo *bílou kávu*) apod.

V oblasti slovotvorby se projevuje česko-ruská interference jak v oblasti prefixální (zejména u sloves, v nichž je kořenný morfém český a sémantika prefixu ruská, přičemž po stránce zvukové i formální je prefix počeštěný), např. u slovesa *předcítit* ve větě: *Žák jako by předcítil, že ve škole propadne* (srov. rus. *предчувствовать*). Další příklady sémantických rozdílů:[[170]](#footnote-170) *sáhl do tašky a pohmatal tam rukou* (srov. rus. *пошупал там*); *učitel chtěl s žákem pomluvit o jeho chování* (srov. rus. *поговорить*); *matka zanemocněla* (srov. rus. *заболелa*). Interference se projevuje také v sufixální oblasti, viz např.: *byl učitel ve 4. třídě – byl učitelem ve 4. třídě*).

***Žáci s arménským mateřským jazykem***

Arménskému žákovi působí největší problémy při osvojování si slovní zásoby češtiny zejména to, že základním slovotvorným postupem je v arménštině, na rozdíl od češtiny, skládání (podobně jako např. v němčině). Složené slovo může mít několik slovotvorných základů, jež jsou obvykle napojovány pomocí spojovací hlásky. Některá složená arménská slova jsou založena na opakování téhož slovotvorného základu, což arménští žáci ve výuce češtiny neuplatní, neboť v českém jazyce převládá odvozování.

Odvozená slova tvoří arménský žák ve své mateřštině pomocí speciálních sufixů a prefixů. Sufixy se (stejně jako v češtině) liší nejen svým významem, ale také podle toho, který slovní druh odvozováním vzniká (např. odvozování substantiv činitelských, abstrakt, prostředků aj. nebo adjektiv rodově přivlastňovacích apod.).

Ve slovní zásobě najdeme značné množství přejatých slov, a to z řečtiny, arabštiny, turečtiny, perštiny, chetitštiny, asyrštiny, syrštiny, z jazyků kavkazských a v posledním století především z ruštiny. Přejímky z perštiny v arménštině už natolik zdomácněly, že se v současnosti neliší od slov arménských.

Většina arménských žáků ovládá ruštinu,[[171]](#footnote-171) což jim při osvojování češtiny jako cílového jazyka může napomoci v českém školním prostředí, neboť ruština v něm často funguje i jako zprostředkující jazyk mezi arménskými žáky a jejich českým pedagogem.

***Žáci s japonským mateřským jazykem***

Japonský žák se ve svém mateřském jazyce setkává s velkým počtem přejatých slov, jejichž výslovnost je ale značně pozměněna. Slova jsou do japonštiny přejímána především z angličtiny.[[172]](#footnote-172) Jedná se jak o původní anglická slova, tak o přímé přejímky internacionalizmů, ovšem jen v omezené míře. Aby je však pedagog mohl při výuce češtiny u japonských žáků využít, musí si uvědomit, že u internacionalizmů dochází k výrazné změně už v angličtině a po následných proměnách ve zvukové rovině v japonštině lze v nich jen stěží rozpoznat původní řecká a latinská slova. Mnohé internacionalizmy však nejen rodilí čeští spolužáci, ale i mnozí dospělí ani neznají, avšak učitel je může využít při nácviku správné výslovnosti. Vytvořit společný fond internacionalizmů je přesto velmi výhodné pro obě strany, a to jak pro učitele, tak i pro žáky-cizince.

Za povšimnutí stojí odlišnost v použití sloves *přijít* a *odejít* v japonských projevech mluvených. Například při telefonicky vedeném dialogu mezi účastníky komunikace v Brně a Praze dojde na rozdíl od češtiny k opačnému použití těchto sloves. V češtině totiž vypadá výpověď takto: *Přijedu do Ústí nad Labem zítra*, zatímco v japonštině by zněla: *Odjedu do Ústí nad Labem zítra*. V češtině se v mysli jakoby přemisťujeme do místa partnera, s kterým vedeme telefonický hovor, ale v japonštině jakoby zůstáváme stále na místě, uvažujeme ze svého pohledu, nikoli z pohledu druhého komunikanta. Proto mívá japonský žák s použitím právě těchto sloves problémy. Nacházejí-li se však oba partneři komunikace na stejném místě, pak se japonské *přijít* a *odejít* používá stejným způsobem jako v českém jazyce.

***Žáci s korejským mateřským jazykem***

Korejský žák si přináší ze své mateřštiny dvě vrstvy korejského lexika: korejskou (původní) a sinokorejskou (původem čínskou). Ostatní vlivy, např. mongolské, japonské a evropské, byly podstatně slabší a většinou závisely na délce doby, po kterou působily. Evropský vliv byl omezen pouze na určitou tematickou oblast, např. z italštiny bylo přejato hudební názvosloví, obdobně jako i v češtině.

Pedagog však může využít toho, že čím dál tím silněji (i přes veškeré snahy puristů) působí na dnešní jižní korejštinu angličtina,[[173]](#footnote-173) pod jejímž vlivem dochází především ke zvukové modifikaci slov (velmi častá je nejednotnost v transkripci) a k začleňování těchto slov do běžné i oficiální korejské slovní zásoby, např. *pupche* (*bufet*), *renŭdžŭ* (*čoč* – *lens*), *sjo* (*šou* – *show*) apod.

Korejská slova[[174]](#footnote-174) jsou často homonymní, ale i naopak, a tak pro jedno slovo v českém jazyce existuje často v korejštině i několik ekvivalentů, a to v závislosti na kontextu. Např. překlad slova *rýže* do korejštiny je důkazem toho, že jazyk odráží společenské a kulturní hodnoty národa. Rýže je nedílnou součástí korejské kultury, a proto je velmi jemně specifikován význam českého slova (*rýže rostlina* [pyo], *rýže sazenička* [mo], *rýžové zrno* [mikok], *rýže vařená v* *páře* [pap], *lepkavá rýže* [chapsal], *nelepkavá rýže* – *sypká* [maepsal], *rýžové pole* [non] a další nejrůznější druhy rýže).

**Shrnutí**

Stručně a ukázkově nastíněná charakteristika jazykových jevů[[175]](#footnote-175) v jednom jazyce ve sledovaných jazycích na pozadí češtiny [[176]](#footnote-176) odhaluje jednu z perspektiv pohledu na pedagoga a jazyk žáka-cizince v ZŠ přicházejícího u určitého jazykového prostředí. Stavba jazyka jako specifikum různých jazyků vytváří nedílnou součást interjazykové komunikační kompetence žáka-cizince při učení se a osvojování si cizího / druhého jazyka. Nelze přehlédnout ani to, že skutečný, reálný jazykový obraz světa je často odrazem širších a obecnějších tendencí (geneticky, typologicky, areálově) než jen národně specifických, jak dokazuje i výskyt řady obdobných / ekvivalentních jazykových jednotek (včetně frazeotextologických)[[177]](#footnote-177) v různých jazycích.

Úspěšnost výuky žáka-cizince v cílovém jazyce, která je základním předpokladem k jeho integraci do českého základního školství, je přímo podmíněna zejména informovaností pedagoga o struktuře výchozího jazyka (mateřštiny cizince). Je důležité, aby učitelé vyučující jazyk získali poznatky z kontrastivní lingvistiky a uměli je v multikulturní třídě využít: přehledně představit výchozí jazyky nerodilých účastníků ve výuce v českém školním prostředí, což může zásadním způsobem přispět k zapojení žáků-cizinců do komunikace, povzbudit jejich sebevědomí a podnítit zájem ostatních spolužáků. Hodiny českého jazyka pak musejí mít v tomto případě modifikovanou náplň, odlišnou od přípravy rodilých uživatelů a formulovanou v návaznosti na vztahy výchozího a cílového jazyka.

Z výše uvedených důvodů by měla být této problematice věnována zvýšená pozornost také v pregraduálním studiu učitelských oborů:

V rámci jazykového minima, nezbytného pro práci s žákem-cizincem, je nutné, aby byl pedagog vybaven základními kompetencemi pro práci v multikulturní třídě. Měl by získat, event. si i prohloubit znalosti o typologii jazyků a o mateřském jazyce svých žáků-cizinců, které by dokázal adekvátně využívat při vyučování. Ideální by bylo, aby k výuce českému jazyku uměl přistupovat z pozice žáka-cizince, tedy jako k výuce druhému jazyku, vhodně volit metodu přímou,[[178]](#footnote-178) či gramaticko-komunikační[[179]](#footnote-179) (srov. s metodami uplatňovanými ve vyučování mateřskému jazyku)[[180]](#footnote-180) a přitom využívat dostupných učebnic a cvičebnic pro jejich výuku.[[181]](#footnote-181) Pedagog ovládající alespoň minimální základ školní komunikace v jazyce žáku-cizinci známém[[182]](#footnote-182) pak může napomoci žákovi velmi rychle si osvojit nejfrekventovanější a sémanticky nejrozšířenější slovní zásobu češtiny z oblasti běžně dorozumívací, nezbytnou pro počáteční fázi komunikace. Na základě své odborné znalosti českého gramatického systému vede učitel žáky ke správné výslovnosti fonémů odlišných od jejich mateřského jazyka,[[183]](#footnote-183) k ovládnutí nejfrekventovanějších tvarů jmen a sloves, nejčastějších základových větných struktur, grafiky a základů českého pravopisu.[[184]](#footnote-184) Poznání a pochopení systému tvoření nových slov ve vyučovacím jazyce vede žáky-cizince ke schopnosti analogicky tvořit nová slova, což napomáhá rozšiřovat jejich slovní zásobu, až k postupnému ovládnutí vyučovacího jazyka žáky-cizinci v ZŠ.

Součástí jazykového minima učitele by podle našeho názoru mělo být i minimum frazeologické, neboť se domníváme, že frazeologii lze ve výuce cizinců[[185]](#footnote-185) pojímat jako rozvoj a zdokonalování schopnosti, resp. dovednosti učících se recipovat lexikální jednotky, porozumět jednoduchým frazémům a následně je využít ve své řečové činnosti mluvené i psané už v základním vzdělávání, protože postupné ovládnutí a pochopení frazeologie cílového jazyka je jednou z podmínek jeho úspěšného užívání. Aby pedagog mohl být v tomto ohledu žáku-cizinci nápomocen, bylo by vhodné, aby uměl ovládat kromě českých frazeologických jednotek i základní frazeologická spojení v jazycích zemí, odkud žáci-cizinci nejčastěji do českého školního prostředí přicházejí. Žák-cizinec (zvláště Slovan) by měl dostat v multikulturní třídě příležitost a prostor k tomu, aby uvedl frazeologické ekvivalenty ze svého mateřského jazyka.[[186]](#footnote-186)

## PRÁCE S CHYBOU VE VÝUCE

**Pojetí chyby v projevech žáků-cizinců ve výuce**

V soudobém přístupu k osvojování si cizího jazyka je chyba považována za velmi cennou informaci o vyvíjejícím systému cílového jazyka v mysli žáka. Jednotlivé teorie se částečně liší akceptovanými důvody, proč a jak k chybám dochází, shodují se však, že chyba by neměla být cílem restrikcí, ale měla by být chápána jako cenný nástroj.

Chybou se hlouběji začala zabývat srovnávací lingvistika prostřednictvím kontrastivní analýzy analýza v polovině minulého století. Vycházela z předpokladu, že k chybě dojde jen v případě, kdy se dva jazyky od sebe strukturně liší. Z pohledu této teorie je tedy možná predikce chyb na základě kontrastu. V praxi se však ukázalo, že k predikci chyb pouhé porovnání jazyků nestačí.

**Chybová analýza**[[187]](#footnote-187)

Ke změně přístupu došlo s nástupem nativismu v 60. letech. 20. století. V dnešní době je tato koncepce již překonána (zejména z důvodů její metodologie), ale její výsledky byly značným přínosem pro definování chyby jako takové ve výuce cizího jazyka. Chybová analýza pohlíží na chybu jako na přirozenou věc. Učení znamená proces zmenšování počtu a významnosti chyb (mj. tuto definici je možné uplatnit na učení jakéhokoliv druhu, např. plavání).

Při detailnějším pohledu na jazyk však rozeznáváme chyby, které se nedopatřením stanou i rodilým mluvčím, a na ty, jež jsou svým vychýlením z gramatické struktury typické pro cizince.

**Performanční a kompetenční chyba**[[188]](#footnote-188)

V české terminologii nenalezneme ekvivalenty k anglickým termínům popisujícím typy chyb, tj. „mistake“ a „error“.

Anglický výraz „**mistake**“ můžeme opsat jako performanční chybu[[189]](#footnote-189), která vznikne nedopatřením při produkci řeči díky například velkému časovému tlaku, nižší soustředěnosti nebo selhání paměti. Mluvčí ale přitom zná správnou variantu a je schopný se sám opravit. S tímto typem chyb se můžeme setkat i u rodilého mluvčího.

Chyba typu „**error**“ se projevuje jako výsledek systematického procesu učení a nasvědčuje o chybějící kompetenci žáka[[190]](#footnote-190). V češtině dělají žáci-cizinci často chybu v sémanticky podobných konstrukcích, např. „*Mám rád + substantivum*“ a „*Rád + verbum*“. Gramatickou chybu v těchto frázích udělá spíše žák-cizinec než rodilý mluvčí, dá se tedy pokládat častěji za „error“ (chybějící kompetenci) než za „mistake“ (performanční chybu).

**Typologie chyby**[[191]](#footnote-191)

Chyby u žáků-cizinců můžeme rozdělit je na skryté (angl. „**covert**“) a zjevné (angl. „**overt**“). Skryté chyby jsou gramaticky správně na větné úrovni (např. *Díky, jsem v pohodě*.). Z pohledu širšího kontextu jsou ale gramaticky špatně (*Kde jsi, prosím Tě?* – *Díky, jsem v pohodě*.).

Tato klasifikace chyb je považována za základní, avšak nikoliv za jedinou. Chybová typologie vychází velmi často také ze způsobu popisu, např. typologie **povrchová** (zkoumá nadbytečná doplnění či vynechání, záměny, pořádek slov), **lingvistická, komparativní, globální**, nebo **dělení na chyby lokální** (pochopitelné z kontextu).

**Zdroje chyb**[[192]](#footnote-192)

Zvláště žáci-začátečníci jsou ovlivňováni při komunikaci v cizím jazyce jazykovým systémem své mateřštiny. Některé prvky ve struktuře těchto dvou jazyků (tj. rodného a cizího jazyka) mohou být shodné nebo podobné, jiné zcela rozdílné, V projevech žáků-cizinců jsou pak zřetelnější ty prvky, které oba jazyky odlišují. V takovém případě dochází k **zápornému přenosu** (angl. negative transfer), též nazývanému **interference**: např. větu, která by byla v rodném jazyce žáka-cizince správně, učitel opraví. Žák tak musí pozměnit svou představu o systému cizího/vyučovacího jazyka[[193]](#footnote-193). U žáků-cizinců pocházejících z jedné jazykové rodiny může docházet k interferenci častěji, přičemž rozdíly mohou být nepatrné, ale četné. Rusům například nedělá problém pochopit systém pádů v češtině, který je v jejich rodném jazyce podobně rozvinutý. Potíže však mají s použitím správného pádu v češtině tam, kde se valence liší (např. prepozice „proti“ se v češtině pojí s dativem oproti ruskému genitivu).

Dalším typem záporného přenosu je **přílišná generalizace**. V tomto případě již žák-cizinec neporovnává dva systémy jazyků, ale vytváří si pravidla pouze v cizím jazyce,[[194]](#footnote-194) tedy jinými slovy mezijazyková interference s narůstající mírou osvojení slábne a vnitrojazyková interference stoupá.[[195]](#footnote-195) Při tomto procesu přirozeně dochází k chybám a nesprávným závěrům, které vedou k přílišnému zobecnění. Typickým příkladem je konjugace nepravidelných sloves nebo komparace adjektiv. Ukázkou přílišné generalizace je v češtině například nepravidelná komparace adjektiva \**dobrý – dobrejší.*

K nesprávným závěrům může žáka-cizince snadno dovést i **nepřehlednost učebnice** nebo **nejasná formulace učitele**. V takovém případě dochází v mysli žáka-cizince k falešné představě (angl. „false concepts“), také označované jako „vyvolané chyby“ (angl. „induced errors“[[196]](#footnote-196)). V češtině se může například učiteli snadno stát, že například opomene zdůraznit sémantický rozdíl mezi „jít na kávu“ a „*jít pro kávu*“.

**Chyba a její oprava**[[197]](#footnote-197)

Zatímco v minulosti byla jakákoliv žákova odchylka od správné formy považována za negativní jev, slouží v dnešní době chyba jako transparentní ukazatel vývoje žákovy představy o systému jazyka. Chyb se může žák-cizinec dopouštět v různých jazykových rovinách, např. v mluveném projevu se často jedná především o nesprávné použití jazykových prostředků foneticko-fonologických, gramatických a lexikálních.

Při vyučování žáků-cizinců se pedagog musí soustředit na několik věcí najednou. Když udělá jeho žák chybu, má učitel několik možností, jak ji vyhodnotit.

Nejprve si musí uvědomit, **k jakému druhu chyby** došlo (viz jazykové prostředky) a zda na ni má žáka upozornit.

Udělá-li žák chybu, musí pedagog také správně vyhodnotit, **kdy** žáka opravit. Tato otázka se odvíjí od účelu dané aktivity. Pokud se jedná spíše o gramatické cvičení, ve kterém se klade důraz na přesnost, měl by učitel okamžitě věcně zareagovat a na chybu upozornit. Pokud se však jedná o aktivitu zaměřenou na komunikaci a plynulost projevu, tak ta by měla mít vyšší váhu nad gramatickou přesností. To však neznamená, že práce s chybou musí nutně při komunikačních cvičeních odpadnout. Učitel si může chyby zapisovat a dále s nimi pracovat (např. využít tento materiál k procvičení v další vyučovací hodině).

Dále by měl učitel zvážit, **kdo** chybu opraví. Může ji opravit buď sám pedagog, nebo na ni navést ostatní žáky. Např. při ústních projevech se může žák opravit také sám, při skupinové aktivitě je vhodné, aby se žáci opravovali navzájem.

Učitel potřebuje umět nejen na chybu taktně upozornit, ale v dané situaci také vědět, **jakým způsobem** chybu u žáka-cizince opravit. Nabízí se hned několik možností. Kromě druhu aktivity také záleží na povaze žáka podle psychologických závěrů,[[198]](#footnote-198) kdy sociálně úspěšní žáci potřebují upozornit na chyby, zatímco ty méně úspěšné je vhodnější motivovat pochvalou.

Pedagog by si měl při všech těchto otázkách také uvědomit, do jaké míry žákova chyba narušuje komunikaci.[[199]](#footnote-199) V prvé řadě by měl být ústní projev žáka-cizince dostatečně **srozumitelný**. Dále by měl učitel posoudit místo chyby a její **frekvenci** v závislosti na cíli vyučování (např. žák, který nemá osvojené pasívum, bude mít větší problémy se čtením odborného textu). Se vzdělávacím cílem také souvisí stupeň **tolerance** k chybám. V počátečních fázích výuky by měly být nároky na produkci žáků-cizinců v češtině nižší než u vyspělejších žáků, např. na 2. stupni ZŠ.

Větší toleranci vůči chybám u žáků-cizinců můžeme pozorovat např. u jejich českých spolužáků. Zpětná vazba,[[200]](#footnote-200) ať už verbální či nonverbální, dává žáku-cizinci informaci o tom, jak si v cizím jazyce stojí. Reaguje-li spolužák českého původu nebo učitel v české ZŠ na chyby v jeho projevech, žák-cizinec si lépe uvědomí, v čem se potřebuje zlepšit. V případě, že však dostane kladnou reakci od příliš tolerantního posluchače i v situacích, které by vyžadovaly větší kritičnost vůči cizincovu projevu, dochází k tzv. fosilizaci chyb (tj. k relativně permanentní inkorporaci nesprávných lingvistických forem v cizím jazyce).

**Práce s chybou – identifikace, interpretace a korekce**[[201]](#footnote-201)

Když se žák-cizinec vyjádří nepřesně (ať již z jakéhokoliv jazykového hlediska), měl by mít učitel zautomatizovaný proces jeho korekce. V první fázi pedagog chybu **identifikuje** a zařadí si ji podle jazykových prostředků. Na základě typu aktivity a kontextu se pak učitel rozhodne, zda chybu opravit.

V druhé fázi učitel porovná pravděpodobný záměr žáka-cizince se správnou formou promluvy. V ideálním případě může pedagog porovnat žákovu výpověď s jejím překladem do rodného jazyka žáka, což může také být vodítko k **interpretaci** chyby.

Třetí fáze zahrnuje **korekci** a uvedení správné verze. Pro tuto fázi se vyskytuje několik možností, jak ji realizovat.

Příklad:

|  |
| --- |
| „*Ráda plavám*.“  **Detekce**: Sloveso „*plavám*“ je gramaticky špatně.  **Identifikace:** „*Plavat*“ nepatří do kategorie Á-sloves[[202]](#footnote-202)  **Interpretace:** „*Plavat*“ je sloveso nepravidelné, proto patří mezi nepravidelná E-slovesa.  **Korekce:** Vytvoření správného slovesného tvaru „*Ráda plavu*.“ |

V tomto cyklu nápravy chyby hraje učitel důležitou roli. Při nápravě je nutné totiž sledovat, zda žák podle sledu kroků pochopil, kde chyboval. Jedině tak se u něho bude chyba s menší pravděpodobností opakovat[[203]](#footnote-203).

**Form Focused Instructions:**[[204]](#footnote-204)

V průběhu 2. pol. 20. století došlo v teoriích týkajících se chyby k posunu zájmu při jejím zkoumání. Pro pedagogické účely se pozornost přesunula z jazykových forem na funkční užití jazyka v rámci komunikačního záměru.

FFI (v překladu instrukce zaměřené na formu) je jakákoliv pedagogická činnost (ať už implicitní či explicitní), která vede žáka ke správnému užití formy jazyka. Pro tuto činnost může být buď přesně vyhraněna část hodiny na procvičování gramatiky, nebo naopak náhodně a nahodile užita v průběhu aktivity zaměřené na jiný cíl. FFI tedy může být jak spontánní, tak i připravená práce učitele.

Existuje řada způsobů, jak opravit žáka. Na ukázku uvedeme několik příkladů.

Implicitní opravy

* **Přeformulování** (angl. recast) – implicitní způsob, jak žáka opravit a zároveň nepřerušit rozhovor
* **Žádost o vyjasnění** (angl. clarification request) – žák udělá chybu a následně se učitel zeptá, jako by nerozuměl
* **Opakování** – pedagog zopakuje žákův výrok a použije správnou formu (změněnou část intonačně odliší)

Explicitní opravy

* **Metalingvistický komentář** (angl. metalinguistic feedback) – učitel doslova uvede tu část gramatiky, kterou je potřeba opravit
* **Elicitace** (tj. yyvolání reakce, angl. elicitation) – vede žáka k sebeopravě, např.:

učitel: „Co zname…? žák: „Aha! Co znamená zaplatit?“

* **Explicitní oprava** – pedagog žáka zastaví, vysvětlí chybu a navrhne opravu
* **Nonverbální signály** (grimasy, prstová technika[[205]](#footnote-205))
* **Další způsoby**[[206]](#footnote-206) (např. kreslení časové osy, problematické věty apod. na tabuli; obrácení chyby v humor)

Tyto různé způsoby opravy je vhodné kombinovat podle konkrétní situace v multikulturní třídě. Jako nejefektivnější způsob výuky se jeví začlenit opravu do komunikační části hodiny, která je zaměřena na žáka. Naopak nejméně efektivní způsob opravy nastává, když je tato činnost vedena jako dominantní část výuky. Opravu chyby můžeme považovat za efektivní ve chvíli, kdy si žák uvědomí souvislost mezi zpětnou vazbou a formou a zároveň je schopný ji přijmout.

Často diskutovanou otázkou je, zda FFI je vhodné uplatňovat při komunikační aktivitě. Je přirozené, že oprava chyby při aktivitě zaměřené na plynulost projevu ruší účel takového cvičení. Jednoznačně proto nelze odpovědět na otázky jako např.: Kdy by měl učitel optimálně zasáhnout? Měl by raději více opravovat pokročilé nebo začátečníky?, neboť vše záleží na kontextu, pro i proti je možné najít pro každou variantu. Snadno vysvětlitelnou gramatiku je například vhodnější zdůraznit explicitně, zatímco těžší pravidla naopak implicitně. Zároveň s tím však souvisí individualita žáka-cizince, neboť analytičtěji zaměření žáci, s dominantní levou hemisférou, si lépe internalizují explicitní práci s chybou než jejich ostatní spolužáci. Dobrý učitel tak musí umět správně odhadnout každého svého žáka a použít pro něj nejvhodnější způsob opravy.

## PRÁCE S KORPUSY VE VÝUCE

**4.3.1** **Využití Českého národního korpusu ve výuce českého jazyka základní škole**

***Český národní korpus – ČNK***

***Korpus*** *je soubor počítačově uložených textů (v případě mluveného jazyka – přepisů záznamu mluvy), který primárně slouží k jazykovému výzkumu. K práci s* *korpusy slouží speciální vyhledávací program. S jeho pomocí je možné vyhledávat slova a slovní spojení v kontextu a zjistit jejich frekvenci v korpusu i původní textový zdroj. Umožňuje i další zpracování nalezeného (např. abecední třídění apod.). U některých korpusů lze vyhledávat i podle slovních druhů.*

*Český národní korpus (ČNK) je akademický projekt zaměřený na budování rozsáhlého počítačového korpusu především psané češtiny. Pracuje na něm* ***Ústav Českého národního korpusu*** *na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v* *Praze (ÚČNK). Od svého založení roku 1994 má ÚČNK na starosti budování ČNK, jeho rozvoj a rovněž činnosti související, zvláště v oblasti výuky a pěstování oboru korpusová lingvistika* (<http://ucnk.ff.cuni.cz/index.php>).

ČNK najdete na: <http://ucnk.ff.cuni.cz/index.php>

Využití korpusů se jeví jako jeden z moderních technologických prostředků, které dobře vyhovují jednak měnícímu se výukovému paradigmatu.

Namísto tradičního paradigmatu, které představuje učební posloupnost

|  |
| --- |
| PREZENTACE – PROCVIČENÍ – PRODUKCE, |

nastupuje paradigma, které bychom mohli popsat jako

|  |
| --- |
| POZOROVÁNÍ – HYPOTÉZA – EXPERIMENT. |

V rámci tohoto paradigmatu, zvláště ve výuce cizích jazyků se žáci nejprve setkávají s jazykovým materiálem, který zkoumají a vytvářejí své vlastní hypotézy o gramatickém a dalším fungování daného jazyka, které potom experimentálním způsobem ověřují.

Obliba práce na počítači ve webovém prostředí je předpokladem, že žáci budou rádi samostatně pracovat s různými typy korpusů, jestliže je učitelé seznámí s touto možností a představí jim, jak korpusové nástroje pro samostatné studium využívat.

Práce s korpusem se může také stát vhodným výukovým prostředkem ve třídě, kde paralelně pracují žáci cizinci s českými žáky.

V příručce popíšeme dva způsoby práce s ČNK v jazykovém vyučování.

Začneme přístupem, který je složitější, a nabídneme podrobný postup, jak se s ČNK naučit pracovat.

**Získání přístupu k práci v ČNK**

K podrobnému užívání korpusu a vyhledávání jednotlivých výrazů je nutné získat přístup. Volný přístup k ČNK pro nekomerční účely zdarma zprostředkovává každému zájemci *Ústav Českého národního korpusu FF UK* v Praze.

* Na webové adrese ***http://ucnk.ff.cuni.cz***zájemce vyplní *Prohlášení uživatele*, v němž se budoucí uživatel zaváže, že data a informace získané v korpusunepoužije ke komerčním účelům.
* Toto prohlášení je nutno odeslat elektronickynebo poštou na adresu Ústavu ČNK (elektronicky na e-mailovouadresu *ucnk@ff.cuni.cz*, poštovní zásilku na adresu *nám. J. Palacha 2, 110 00 Praha 1*).
* V rozmezí několika dnů obdrží zájemce na svou e-mailovou adresu heslo(password), které je osobní a nepřenosné.
* Pro práci s korpusem je na stejné webovéstránce k dispozici společně s návodem k používání a informacemi o instalacii korpusový manažer BONITO, který si podle jednoduchého návodunainstalujete do svého počítače. Po zadání přiděleného hesla pak můžetevyužívat všechny dostupné korpusy a pracovat s daným programem.
* Omezené vyhledávání výrazů je možné i bez registrace. Přímo na webových stránkách ÚČNK (*www.ucnk.ff.cuni.cz*) v sekci *Veřejný přístup* je široké veřejnosti zpřístupněn jazykový korpus SYN2000. Tento způsob představíme v druhé části.

**Vyhledávání v ČNK**

Základní vyhledávání v jednotlivých korpusech ČNK pro potřeby výuky by mělo být pro učitele jazyka poměrně jednoduché.

Nejprve je třeba naučit se pracovat s vyhledávacím programem BONITO.

Veškeré potřebné informace o tomto programu a o vyhledávání dat naleznete na www Ústavu Českého národního korpusu *http://ucnk.ff.cuni.cz* nebo v příručce K. Kučery *Český národní korpus – úvod a příručka pro uživatele*.

**Základní vyhledávání a nastavení korpusového manažeru – POSTUP**

1. Spusťte korpusový manažer BONITO.

2. Hledaný dotaz vepište do políčka **Nový dotaz** a potvrďte stisknutím klávesy Enter.

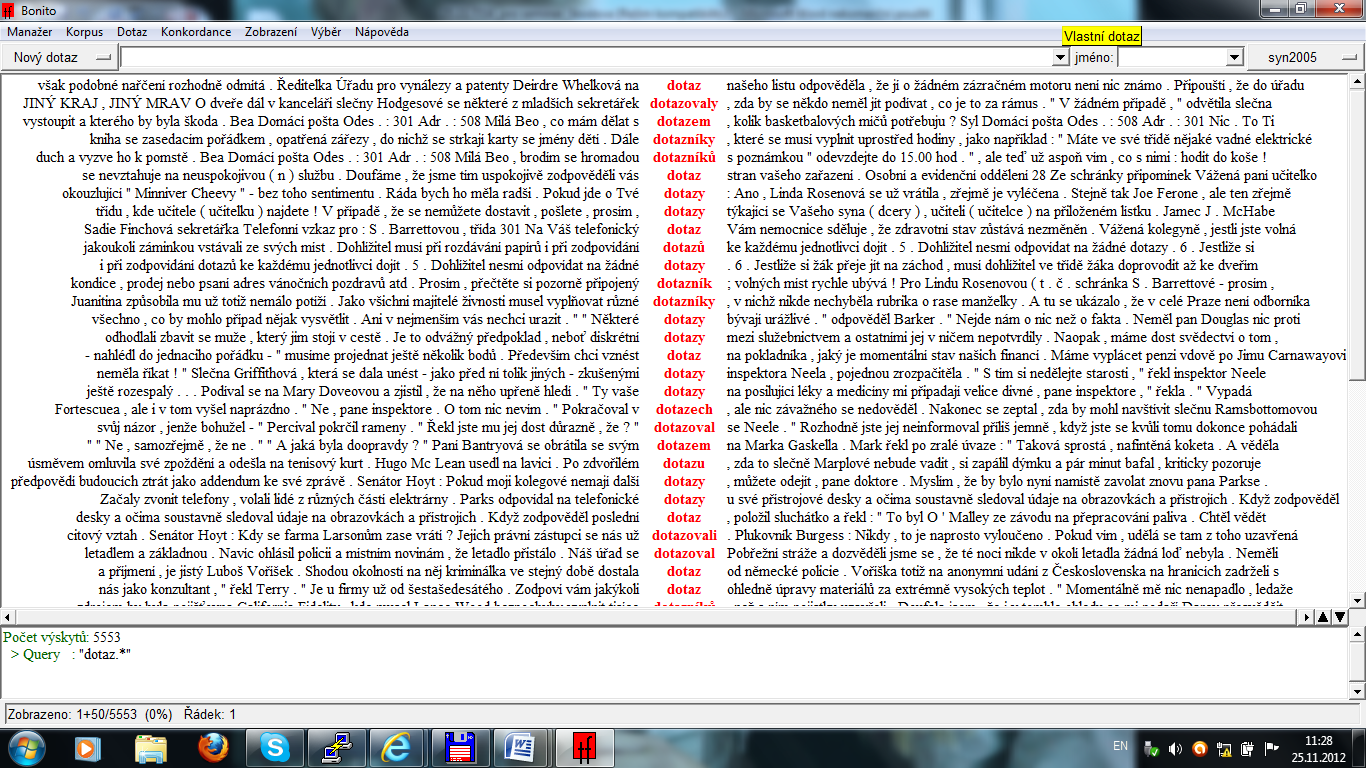
Při zadávání dotazu tímto způsobem korpusový manažer vyhledá slovo/slovní spojení v té podobě, v jaké jste ho napsali.

Je také možné v korpusu vyhledávat pomocí tzv. regulárních výrazů – to jsou různé znaky mající v korpusu specifické funkce. (Seznam těchto znaků a jejich užití je vypsán v manuálu korpusu.)

Nejdůležitější pro vás jsou:

* **(.) tečka** může nahradit libovolný znak ve slovu,
* **(\*) hvězdička** může nahradit opakování znaků ve slovu.
* **Příklad**: při zadání dotazu ve tvaru: ***dotaz.\****, jsou vyhledána všechna slova začínající na *dotaz- (dotazník, dotazníky, dotazníku, dotazovaný, dotazoval se, dotazníkový, atd.)*

Korpusový vyhledavač zobrazuje vyhledaná slova na jednotlivých řádcích řazených pod sebe, slova jsou obsažena v textech, ve kterých je vyhledavač detekoval. Těmto řádkům se říká **konkordanční řádky.**



Při spuštění korpusového manažeru BONITO je program nastavený na zobrazení prvních 50 konkordančních řádků. Jestliže chcete zobrazit jiné množství vyhledaných výsledků, zvolíme políčko **Zobrazení** – **Rozsah** a nastavíme počet výsledků, které požadujete zobrazovat.

V korpusu je však také možné nastavit libovolný rozsah kontextu, v němž požadujete vyhledávaný výraz zobrazit. Vyberete **Zobrazení** – **Kontext** a zadáte počet znaků vpravo i vlevo od hledaného slova či slovního spojení (tzv. KWIC = key word in context/klíčové slovo v kontextu).

3. Dalším krokem, který můžete při práci s korpusem využívat, je zjištění původního zdroje textu. Můžete si vybrat korpusy publicistické, literární, mluvené řeči, korpusy porovnávající různé jazyky.

Např. korpus SYN2005 obsahuje texty publicistické, beletristické i odborné. Jejich přesnou povahu zjistíme výběrem z menu: **Zobrazení** – **Zdroje** a z nabízených možností vyberete **opus.txtype**. Zdroje textů se pak objeví po levé straně v příslušném konkordančním řádku, jsou zde zastoupeny vždy značkou, jejíž vysvětlivku najdete v jednom z výše zmíněných zdrojů.

4. Pokud chcete s vyhledanými výsledky ještě dále pracovat například v jiném programu (MS Word, MS Excel atd.), korpusový manažer nabízí možnost uložit jak různé statistické informace (např. frekvenční distribuce), tak i celé konkordanční řádky.

Pokud potřebujete uložit celé konkordanční řádky, zvolíte: **Konkordance** – **Uložení**. Zde vyberete buď možnost uložit všechny vyhledané řádky, nebo pouze zobrazenou část. Pro přehlednost lze zatrhnout číslování řádků či uložení úplné hlavičky, čímž se uloží také dotaz, který jsme při vyhledávání výrazu použili.

**Grafické vytváření dotazu**

1. Program BONITO umožňuje kromě jednoduchého vyhledávání přímým vložením hledaného slova do dotazového řádku také grafickou tvorbu dotazu, jež je vhodný zejména pro tvorbu složitějších dotazů.
2. Okno **Graf dotazu** získáte výběrem položky v hlavním menu: **Dotaz** – **Grafické vytváření**, kde v menu zadáte nejdříve **Nový prvek** a zvolíte v nabídcepožadovanou položku.
3. Chcete-li grafickým vytvářením dotazu vybrat jedenz atributů, kliknete nejprve na **Atribut** a dále na **Přidat**.
4. Vyberete konkrétní atributa do prázdného políčka dané slovo vepíšete. Kliknutím na OK přesunete taktovytvořený dotaz do dotazového řádku a stisknutím klávesy Enter spustítevyhledávání konkordančních řádků.
5. Pokud chcete vyhledávat tvary slov podle specifičtějších omezení, kliknete v grafu dotazu na **Nový prvek** a z nabídky vyberete kritérium, dle kterého požadujete zadané informace vyhledávat. Při plnění jednotlivých úkolů budeme využívat zejména funkci **A zároveň**. Klikneme na **Přidat** a zvolíme počet požadovaných Atributů a jejich podobu (word, lemma, tag).

**Příklad:**

|  |
| --- |
| * V korpusu SYN2005 chcete vyhledat podstatná jména rodu ženského, která v 7. pádě množného čísla obsahují skupinu hlásek *-ama* * nejprve zvolíte **Nový prvek** – **A zároveň** – **Přidat** * kliknete znovu na **Nový prvek** – **Atribut** * dvakrát kliknete na **Přidat** * jedním atributem bude „word“ a do prázdného políčka vepíšete**.\*ama**. * druhým atributem bude „tag“ a zapíšete morfologické značky **N.FP7.\***.(tj. N- jméno, F – femininum, P7 – sedmý pád) * Po stisknutí OK získáte dotaz ve tvaru **[(lemma=“.\*ama“)&(tag=“N.FP7.\*“)]**. * Konkordanční řádky s větami vypadají takto:     […] jsou toliko prostředky sloužící jinému cíli: Jsou to výplně mezi **reklamami**,  které mají být zprostředkovány co nejširšímu publiku. (SYN2005, SCI)  […] silné chrochtavé zvuky, zejména jsou-li soupeři vzájemně zakousnuti  **tlamami** do sebe. Koala reaguje hlasem takřka na vše […] (SYN2005, POP) |

**Vyhledávání podle atributů**

Korpus SYN2005 má několik tzv. **atributů**, podle kterých lze v programu BONITO vyhledávat, např: **word, lemma, tag, lc, pos, k, g, c.**

Je to nastavení různých způsobů, podle kterých bude program jednotlivé dotazy vyhledávat.

Atributy můžete vložit do políčka pro **Nový dotaz** v podobě např.

**[word=“atribut“]** nebo jej zvolíme při tvorbě dotazu pomocí grafického

vytváření.

**Vyhledávání podle atributu WORD**

Pokud sami nic nezvolíte, je předběžně nastaven výchozí atribut **„word“**, pomocí něhož program vyhledá pouze ten konkrétní tvar slova, na který se dotazujete.

**Příklad:**

|  |
| --- |
| V korpusu SYN2005 zadáme do dotazového řádku slovo *atribut*. Program vyhledá pouze tento tvar slova, tedy substantivum *atribut* v 1. a 4. pádě jednotného čísla.  […] výhodu v tom, že zcela jasně odkazuje pouze na konkrétní, zcela určitý **atribut** zmíněné osoby, v tomto případě postižení v důsledku […] (SYN2005, NOV)  K tomu lze poukázat k dalším souvislostem. Ona kotva, **atribut** sv. Klimenta papeže, jak dále ukážeme patrona velkomoravského křesťanství […] (SYN2005, SCI) |

**Vyhledávání podle atributu LEMMA**

1. Chcete-li najít slovo či slovní spojení ve všech tvarech, vyhledáváte ho podle tzv. **lemmatu**.
2. Lemma je základní slovníkový tvar slova (u slovesa infinitiv, u podstatných a přídavných jmen, zájmen a číslovek tvar 1. pádu).
3. Výsledkem hledání jsou konkordance obsahující všechny tvary hledaného slova včetně výskytu slova s velkým počátečním písmenem.

**Příklad**:

|  |
| --- |
| Dotaz zapíšeme do dotazového řádku např. ve tvaru **[lemma="atribut"].**  […] Kolumbánem a ten jí pověděl o naší klidné usedlosti, přestože jeho **atributem** je jeden z posledních trojských ledních medvědů […] (SYN2005, NOV)  […] byla absolutní, nedělitelná, věčná, mimo čas, nekonečná ve svých **atributech**. Její vlny a bubliny tančily ve vesmírném kotli, kypěly změnami […](SYN2005, COL)  […] auto špičkové třídy, nejkvalitnější oblečení a drahé módní doplňky byly **atributy** jeho úspěchu. Ve volných chvílích, které […] (SYN2005, COL) |

**Vyhledávání podle atributu TAG**

1. Zvolíte-li možnost výběru atributu **„tag“**, budete v korpusu SYN2005 vyhledávat podle morfologických značek.
2. Morfologická značka v daném korpusu obsahuje 16 pozic.
3. Pozice jedné značky odpovídá jedné morfologické kategorii.
4. Slovní druhy a jejich gramatické kategorie jsou značeny písmenem nebo číslicí (seznam a označení jednotlivých morfologických kategorií najdete v obou výše uvedených zdrojích).
5. Jestliže při zadávání hodnot některou z nich neznáte nebo nechcete zadat, nahradíte ji tečkou.

**Příklad:**

|  |
| --- |
| Chceme vyhledat všechna substantiva ženského rodu v 1. pádě jednotného čísla.  Dotaz bude mít podobu **[tag=“N.FS1.\*“]**.  […] členové naší rodiny, měl bych je představit hned na začátku. Moje manželka **Eva** je křtěná Vltavou. Je to zlatý člověk, starostlivá máma - no a jak […] (SYN2005, NOV)  […] a tak jsme mnoho krásných chvil na lovu prožili spolu. **Jana** sice se mnou  párkrát šla na ryby, ale příliš ji to nezaujalo. (SYN2005, NOV)  […] pochopitelně, k rodině také patří nerozlučně naši pejskové. První byla  **Dášenka** (jakpak by jinak!), malý hladkosrstý foxteriér. (SYN2005, NOV) |

**P****ráce s Českým národním korpusem na ZŠ. Úkoly a řešení.**

Práce s ČNK může být v hodinách českého jazyka na ZŠ zajímavým zpestřením. Zvlášť přínosnou se ale jeví při využití pro domácí úkoly nebo pro možnosti diferenciace obtížnosti práce v hodinách čj, což je situace, kdy jsou v hodině přítomni čeští i jinojazyční žáci.

Před samotným plněním zadaných úkolů je třeba žáky seznámit se zásadami a postupy při práci s jazykovým korpusem. Tento úkol může být zajímavým příkladem mezipředmětových vztahů, tj. propojením informatiky a českého jazyka. Jako nejvhodnější se jeví příprava na práci s korpusem v rámci hodin informatiky. Při samotné výuce českého jazyka by již žáci na tuto práci měli být technicky připraveni a věnovat SE jazykové stránce.

Při práci s korpusem na ZŠ je třeba si uvědomovat, že v korpusu se nemusí objevovat pouze kodifikované tvary, ale i tvary nekodifikované.

Cílem vybraných úkolů pro práci s Českým národním korpusem není postihnout nebo procvičit všechny pravopisné jevy, vybrali jsme pouze ukázky, ilustrující několik možností, které jsou vhodné pro využití korpusu na základní škole. Pro žáky cizince je velkou výhodou, že se při práci s korpusem nesetkávají pouze s modelovými větami, ale s větami reálného jazyka, ve kterých jsou hledané výrazy navíc vždy zasazeny do různých kontextů.

Následující úkoly s řešeními mají za cíl ukázat, jak je možno v korpusu vyhledávat. Každý úkol obsahuje formulaci úkolu; popis zadání do ČNK krok za krokem; výsledky, které hledání přineslo; ukázku vět, které se objevily ve vyhledané konkordanci (ukázkové věty mají pouze ilustrovat příklady, které korpusový manažer vyhledal, nereflektují tedy žádný specifický záměr jejich výběru).

**Úkol 1 Grafická homonymie S/Z**

|  |
| --- |
| Vyhledejte homofonní dvojici slov *správa* x *zpráva*. Jsou obě tato slova pravopisně správná?  Co tato slova znamenají? V korpusu SYN2005 vyhledejte nejčastější kolokace těchto slov. |
| Řešení   * Použijte: **Grafické vytváření dotazu**, * vyberte **Atribut „lemma“** * do příslušného políčka vepište postupně slova. * Výsledná podoba dotazu je například: **[lemma="správa"]**. * Výsledek: *správa* 13917*zpráva* 27509   Při zjišťování nejčastější kolokace postupujeme následovně:   * **Konkordance** – **Statistiky** – **Frekvenční distribuce,** * vyberte **Atribut „lemma“**, získáte souhrnný počet všech tvarů nejčastějších slovních spojení, * zadejte pozici **-1 od KWIC**. * Výsledek: Nejfrekventovanější je slovního spojení *státní*(2494 výskytů) nebo *veřejná správa* (1360 výskytů). * S různými tvary slova *zpráva* sepojí přídavné jméno *dobrý* (775 výskytů) nebo *špatný* (485 výskytů).   […] všechno." "Býval to dobrý právník, ale když se oženil, všechen jeho čas pohltila **správa** jejího panství. Ji nikdy ani nenapadlo, že by mu za to měla platit […] (SYN2005, NOV)  […] jež se pod názvem Nápor na bednu vysílala hned po hlavních večerních  **zprávách**. Rešeršéři byli nadmíru spokojení, protože získali spoustu […] (SYN2005, NOV) |

**Úkol 2**

|  |
| --- |
| Je možné, aby v českých slovech stálo -*ú-* také na konci slova?  Pokuste se najít taková slova v korpusu SYN2005.  Zapište nejčastější z nich a následně je roztřiďte podle slovních druhů. |
| **Řešení**   * Do řádku pro **Nový dotaz** vložte dotaz ve tvaru **[lemma=“.\*ú“]**, * případně využijte postup: **Dotaz** – **Grafické vytváření dotazu** – **Atribut „lemma**“. * Absolutní frekvenci výskytu jednotlivých slovních tvarů zjistíte pomocí zadání: **Konkordance** – **Statistiky** – **Frekvenční distribuce**, zde zadáte **Atribut „lemma“**. * Výsledek: **Slova s nejvyšší absolutní frekvencí, obsahující *-ú-* na konci slova**:   podstatná jména přejatá do češtiny – *iglú, ragú, vúdú,*  z toho vlastní jména cizího původu – *Pú, Abú, Káthmándú*  citoslovce – *aúú, júú, búú, vrkú, juchúú,*  […] víko rakve, hlavičky hřebíků ozdobené blýskavými křížky. Masky z houbovitého kamene, líbání **iglú** jejich čela muselo stačit, než zatloukly hřeby a černý ledovec […] (SYN2005, VER)  […] tuberkulóza celé rodiny v malých vlhkých bytech, stejně jako ve stanech severoamerických Indiánů, v **iglú** Eskymáků, v obydlích sibiřských nárůdků.  (SYN2005, SCI) |

**Úkol 3 Hledání tvarů slovesa podle gramatické kategorie**

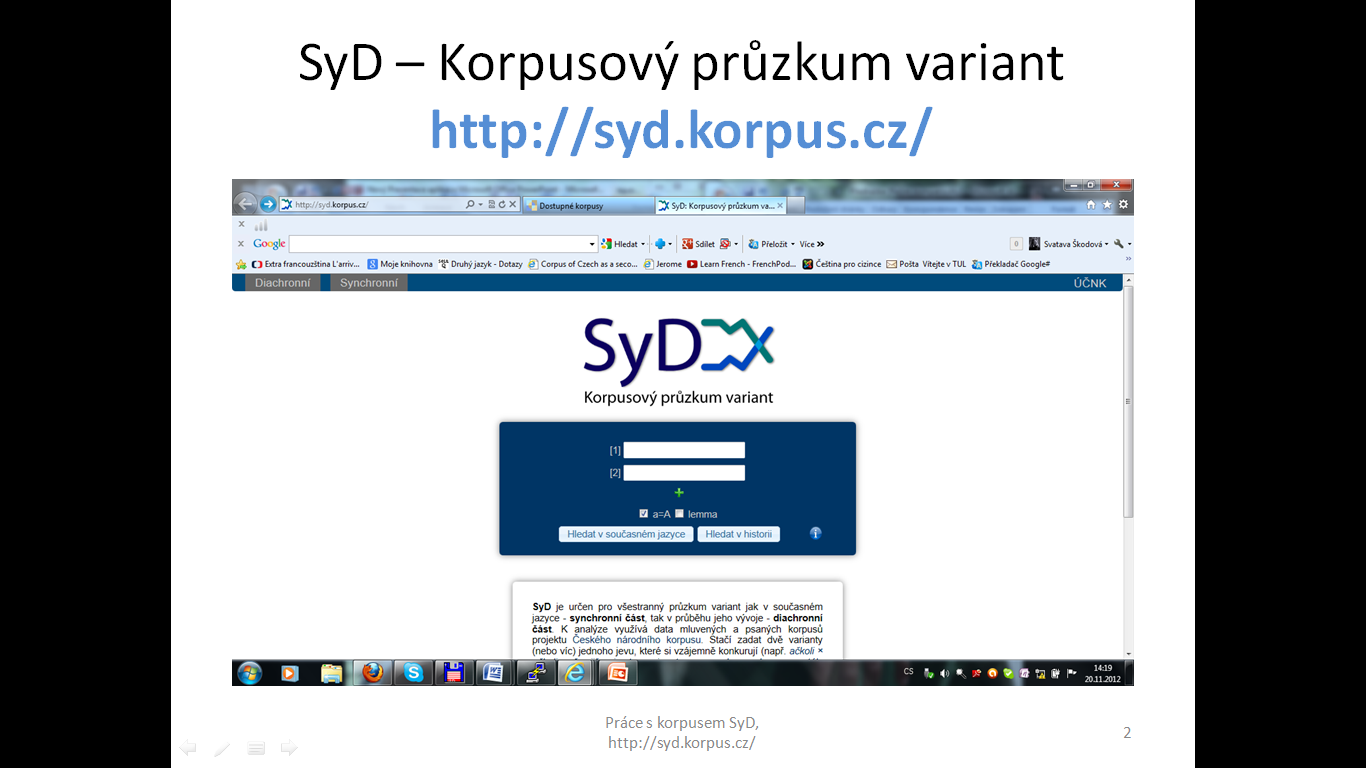
|  |
| --- |
| Vyhledejte v korpusu SYN2005 tvary 1. a 2. osoby množného čísla podmiňovacího  způsobu slovesa *být*. Jaké jsou pravopisně správné koncovky tohoto slovesa  v požadovaném tvaru?  Objevují se v daném korpusu i koncovky chybné? Jestliže ano, vyhledejte původní zdroj textu. |
| **Řešení**   * Pro vyhledání tvarů slovesa *být* zadejte: **Dotaz** – **Grafické vytváření** – **Nový prvek** – **A zároveň**, * Zvolte **Atribut „lemma“**, vepište infinitiv *„být“*, * dále pak **Atribut „tag“**, kam do volného políčkavložte morfologické značky pro jednotlivé slovesné kategorie. * Dotazybudou mít podoby: **[(lemma=“být“)&(tag=“Vc.P…1.\*“)]** pro tvary 1. osoby * a **[(lemma=“být“) &(tag=“Vc.P…2.\*“)]** pro tvary 2. osoby množného čísla. * Zdroje textů, ve kterých se vyskytují pravopisně chybné tvary slovesa, vyhledáte přes nabídku: **Zobrazení** – **Zdroje,** vyberte možnost **Opus.txtype**. * Výsledek:   *bychom* 20498 - *bysme* 960 - *by* *jsme* 18  *byste* 14225 - *by* *jste* 30  „Nevyznám se tak v lékařské etice a nemocniční praxi. Myslím, že **bychom**  to měli nechat tady slečně. Ona ví o těch lékařských aspektech víc než my […]  (SYN2005, NOV)  Domy jsou na pilotech jako opatření proti hurikánům, takže dlážděné cesty **byste**  marně hledali. Všechno je velice jednoduché a život plyne pěkně pomalu […]  (SYN2005, NOV) |

**Úkol 4 Hledání výskytu koncovek**

|  |
| --- |
| Vyhledejte v korpusu SYN2005 všechna podstatná jména v množném čísle rodu ženského, která jsou v 7. pádě zakončena koncovkou *-ama*. Zapište, jak často se vyskytují nejčastěji. Jsou tato slova užita ve spisovném jazyce? Jak správně znějí jejich koncovky? Ověřte v Pravidlech českého pravopisu. |
| **Řešení**   * Zvolte: **Dotaz** – **Grafické vytváření** – **Nový prvek** – **„A zároveň“**. * Přidejte další **Nový prvek** – **Atribut „word“,** * do prázdného políčkavepište *\*ama* – prvním kritériem pro výběr jsou tedy všechna slova končící toutokoncovkou. * Do stejného dotazu poté přidejte znovu **Nový prvek** – **Atribut „tag“** a vepište konkrétní morfologické značky. * Po stisknutí OK tak získáte dotaz vetvaru **[(lemma=“.\*ama“)&(tag=“N.FP7.\*“)]**. * Slovní tvary s nejvyšší absolutnífrekvencí najdete v menu: **Konkordance** – **Statistiky** – **Frekvenční distribuce**, kdezvolíte jako **Atribut „word“**.   […] bačkory a vypelichaný zubní kartáček. My jsme si v něm zas s Honzou  a rukama a **holkama** hráli. Ve dne. Na to, že někam jedeme, do Austrálie anebo  […] (SYN2005, COL)  […] ředitel institutu a slavný houslista, a ten mladý s těžkýma koženýma **botama**  na nohou a v tradičním oděvu s látkovými knoflíky že je Liou Š´- kchun, známý  […] (SYN2005, FAC) |

**Využití korpusu SyD ve výuce českého jazyka na základní škole**

Pokud vám práce s ČNK korpusem přesto připadá složitá, pokuste se alespoň o využití korpusu SyD.



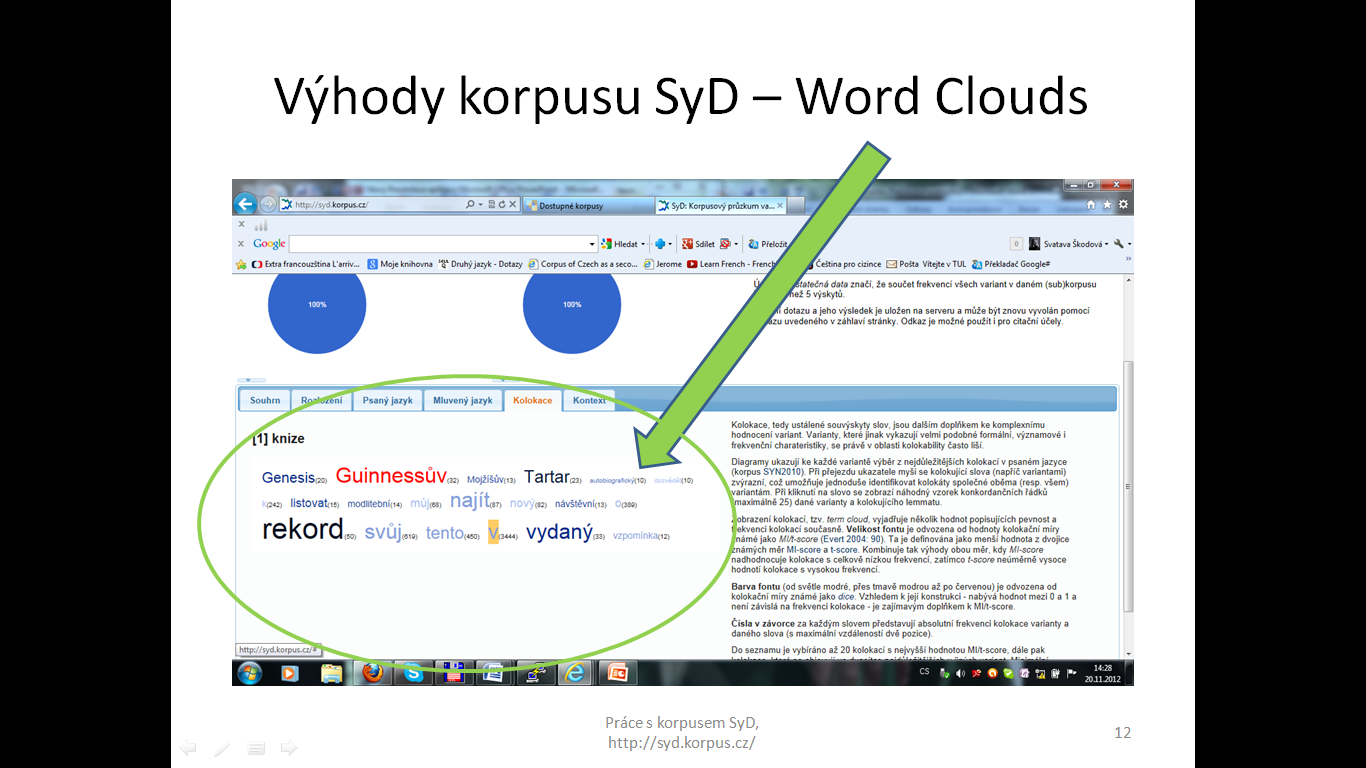
Korpus SyD je určen pro všestranný průzkum variant jak v současném jazyce – synchronní část, tak v průběhu jeho vývoje – diachronní část.

K analýze využívá data mluvených a psaných korpusů projektu [Českého národního korpusu](http://www.korpus.cz/). Tyto statistiky provádí automaticky, tj. bez toho, aby uživatel formuloval svůj požadavek, stačí tedy, když si požadované vyhodnocení otevřete v příslušném okně.

* Výhodou SyD je uživatelsky přátelské prostředí napodobující Google a nenáročný typ vyhledávání.
* Do vyhledávacího okénka zadáte pouze slovo či jeho tvar, který chcete vyhledat. Zadat také můžete několik slov či jejich variant najednou (maximálně však 8 slov pro jedno vyhledávání), jestliže chcete, aby vyhledávač jejich užití porovnal. Stačí zadat dvě varianty (nebo víc) jednoho jevu, které si vzájemně konkurují (např. [*ačkoli × ačkoliv*](http://syd.korpus.cz/)*,* [*už × již*](http://syd.korpus.cz/)*,* [*mimoto × mimo to*](http://syd.korpus.cz/)*,* [*sama sebe × sebe sama*](http://syd.korpus.cz/)*,* [*stále × pořád × furt*](http://syd.korpus.cz/) apod.).
* S korpusem SyD zvládnou žáci pracovat i bez předběžné systematické přípravy. Práci s korpusem jim může bez problémů ukázat i učitel češtiny.
* Jediným kliknutím mohou žáci získat nejrůznější informace o jazyce, které by jinak velmi těžko hledali ve slovníku, gramatice či pravopisných pravidlech. Některé informace dostupné v SyD, které jsou zajímavé pro osvojování si cizího jazyka, navíc v žádné učebnici najít nemohou.
* Například se žákům zobrazí koláčové grafy informující je o rozložení klíčových slov v psané (SYN2010) a mluvené češtině (ORAL 2006 a 2008).
* Žákům se zobrazí veškeré gramatické kategorie hledaného jevu.
* Mohou zjistit žánrové rozložení (opět zobrazeno graficky).
* Veškeré informace jsou uvedené také graficky a barevně, takže se žák např. ve frekvenci užívání slov může orientovat už podle zobrazené barvy grafu.

**Mraky slov**

* Největší přínos k výuce češtiny pro cizince má SyD v zobrazení nejčastějších kolokací pomocí tzv. ***word clouds***.
* Frekvence kolokací je zvýrazněna velikostí fontu a také barvou slov.
* Při kliknutí na kolokaci se zobrazí několik konkordančních řádků a můžeme tak vidět konkrétní větu nebo např. frázi, ve které se vyskytuje dané spojení slov.
* Nejdůležitější informace jsou zobrazeny graficky a více dat pro běžné vyhledávání a učení není potřeba.
* V korpusu SyD nelze rozšířit kontext kolem vyhledávaného slova, což však pro cizince nemusí být nevýhodou.



* Při kliknutí na kolonku KOLOKACE se zobrazí několik konkordančních řádků a můžete tak vidět konkrétní větu nebo např. frázi, ve které se vyskytuje dané spojení slov.
* Pro učitele a žáky staršího školního věku má SyD tu výhodu, že v odstavci v pravé části obrazovky jsou vždy uvedeny podrobné popisy toho, co korpus právě vyhodnotil.

**SyD jako on-line gramatika a slovník**

* Významnou výhodou korpusu SyD je, že může fungovat jako on-line slovník:
* Neposkytne sice překlad do mateřského jazyka,

ALE

* Jestliže žáci neznají gramatický tvar daného slova, mohou v korpusu zjistit jeho tvar základní, tj. nominativ nebo infinitiv.
* Základní tvar neboli lemma pak bez problémů vyhledají ve svém dvojjazyčném slovníku.
* Pokud totiž z důvodu neznalosti deklinačních paradigmat či z důvodu alternací v základu slova nejsou schopni utvořit základní tvar, není pro ně ani možné dané slovo ve slovníku vyhledat.

**Příklad 1 Zobecnění významu na základě kontextu**

Na základě vyhledaných kolokací mohou žáci zobecnit význam a uvědomit si rozdíl ve významovém odstínění dvou slov.

|  |
| --- |
| Vyhledejte slova ***díky* a *kvůli*.** Jaký je slovní druh těchto slov? S kterými slovy se nejčastěji pojí? Vysvětlete, kdy je používáme. Je rozdíl v jejich používání?  Řešení:   * Veškeré požadované informace se žákům zobrazí na úvodní stránce. * Nejčastější zobrazené kolokace slova ***díky*: *bůh, dotace, podpora, vstřícnost, spolupráce*,** * Nejčastější zobrazené kolokace slova ***kvůli*: *nedostatek, zranění, podezření, krize*** * I bez čtení konkordancí žáci určí, že slovo *díky* se používá v pozitivním kontextu a slovo *kvůli* v negativním. |

**Příklad 2 Třídění kolokací**

|  |
| --- |
| Vyhledejte: *Co můžeme sebrat?*   * Žáci vyhledávají mezi kolokacemi pouze objekty slovesa. * Díky vyhledaným kolokacím, popř. čtením konkordancí, si uvědomí různé významy slovesa: *sebrat odvahu* (odvážit se), *sebrat peněženku* (ukrást) apod. |

**Příklad 3 Komplexní práce při vyhledávání**

|  |  |
| --- | --- |
| **Přečtěte si věty 1 – 12 z korpusu v části c.**  **a. Vyberte, co může znamenat podtržené slovo. Odhadněte, které věty**  **patří ke kterým významům.**  i. místnost, kde se učí žáci  ii. ročník ve školním vyučování  iv. velká ulice ve městě  v. společenská vrstva  vi. označení kvality  **b. Napište základní tvar slova, 1. pád ...................** (varianta pro začátečníky)  **Přiřaďte tvary slova TŘÍDA k jednotlivým pádům** (varianta pro pokročilé)  1. pád ........................... věta č.: .................  2. pád ........................... věta č.: .................  3. pád ........................... věta č.: .................  4. pád ........................... věta č.: .................  6. pád ........................... věta č.: .................  7. pád ........................... věta č.: .................  **c. Utvořte věty pro slovo TŘÍDA pro tvary, které nejsou ve cvičení.**   |  | | --- | | 1. Jsem žák druhé **třídy**, ale tolik už přece vím. 2. Na hlavní **třídě** si všiml obchodu s pánskými oděvy. 3. Objednal si tedy sedadlo v první **třídě**. 4. My, Angličané střední **třídy.** 5. Zabočil s autem za hlavní **třídu** a rychle jel k mostu. 6. Ten nejspíš letí první **třídou**. 7. Poslouchala jsem pod oknem **třídy** asi deset minut. 8. Za jejich vilou byla široká **třída**, po které jezdily dvě tramvaje. 9. Martin vlastně s námi do **třídy** nechodil. 10. Sedíte v kupé druhé **třídy** s dvojicí neznámých. 11. Specialista první **třídy.** 12. Postoupila do poslední **třídy** gymnázia. | |

**Příklad 4 Komplexní vyhledávání v korpusu**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Vyhledejte nejčastější kolokace slovesa ZTRATIT.**  Žákům se zobrazí následující tabulka:   |  |  | | --- | --- | | **Slovní tvary**   * frekvence celkem16732 * psaný * ztratit 16192 * Ztratit 510 * ZTRATIT 30   **Gram. kat.:** Sloveso: infinitiv , dok.100,00%(1673) | **Kolokace**   * [co](http://syd.korpus.cz/)(353) * [nic](http://syd.korpus.cz/)(37) * [minuta](http://syd.korpus.cz/)(14) * [tvář](http://syd.korpus.cz/)(14) * [vědomí](http://syd.korpus.cz/)(12) * [kontakt](http://syd.korpus.cz/)(10) * [vteřina](http://syd.korpus.cz/)(10)   [víra](http://syd.korpus.cz/)(10) |  * Jaká kolokace je nejčastější? * Dosaďte místo zájmena CO konkrétní slova. Co všechno můžete ztratit? * Je něco CO nemůžete ztratit? Zkontrolujte v korpusu – jaké jsou kolokace pro * NEZTRATIT?     Můžu ztratit Nemůžu ztratit   * Pozorujte příklady kolokací ZTRATIT + CO: * Všimněte si, KDE stojí slovo CO. Před slovesem? Nebo za slovesem? * S jakými slovesy se pojí infinitiv ZTRATIT v těchto větách? * Ve frázi *Hleděla jsem se co nejdříve ztratit* má ztratit jiný význam než ve všech ostatních větách. Odhadněte, co znamená:   + *rychle jsem chtěla nastoupit*   + *rychle jsem chtěla odejít*   + *rychle jsem hledala ztracenou jízdenku* |

**Příklad 5 Porovnání mluvené a psané češtiny**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Zadání**: Hledejte rozdíl v užití slov KNIHA a KNÍŽKA? Kde se tato slova používají?  Z koláčových grafů zřejmé, že slovo KNIHA je častěji používané a to zvl. v psaném diskurzu; slovo KNÍŽKA se častěji vyskytuje v mluveném diskurzu. Slovo *kniha* používáme častěji než slovo *knížka.*  Vyhodnocení:   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | Psaný text:   |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | | **varianta** | **abs. f.** | **rel. frekvence** | | | [1] | 6115 | 88.21% | (50.26 ppm) | | [2] | 817 | 11.79% | (6.72 ppm) | | Mluvený text   |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | | **varianta** | **abs. f.** | **rel. frekvence** | | | [1] | 20 | 34.48% | (7.51 ppm) | | [2] | 38 | 65.52% | (14.28 ppm) | |   Z korpusu vidíte, že i v psaném diskurzu se slovo KNÍŽKA může použít, v jakém útvaru? (*v dopise*) |

**Příklad 6** **Hledání kolokací k tematické oblasti**

Pro přípravné cvičení k mluvní aktivitě či psaní, můžeme využít korpus pro zmapování lexikální oblasti pojící se s daným tématem. Např. při přípravě na aktivitu čtení, týkající se oblasti vlaků. Učitel vybere klíčové slovo (zde *vlak*), které zahrnuje tematickou oblast, o které se bude hovořit. Je možné zvolit více slov a práci rozdělit do skupin.

Takto korpus funguje jako brainstormingová varianta, která nabídne i kolokace, které by žáky-cizince nemusely napadnout. Pomáhá tak vytvářet asociační tematickou mapu tématu, realizovanou v podobě konkordančních řádků korpusu.

Tato kolokační a následně i asociační data mohou sloužit jako vodítko při produktivních typech úloh, tj. při psaní a mluvení.

|  |
| --- |
| **Vlak**  jede, přijede, zastaví, pojede, vyjíždí, vjíždí, jezdí, stojí, projíždí, odjíždí, rozjíždí se, pohne se, přejede, zmizí, vyjede, rozjede se, vykolejí, vezl, zůstane, uhání, zastavuje, uhání, blíží se, přepravuje, usmrtí  plný, naložený, půlnoční, směřující, jedoucí, tažený, označený, odjíždějící, jedoucí, projíždějící, odvážející, převážející  [autobus](http://syd.korpus.cz/)(224) [cestovat](http://syd.korpus.cz/)(87) [jedoucí](http://syd.korpus.cz/)(95) [jet](http://syd.korpus.cz/)(538) [jezdit](http://syd.korpus.cz/)(293) [motorový](http://syd.korpus.cz/)(67) [nákladní](http://syd.korpus.cz/)(209) [odjíždět](http://syd.korpus.cz/)(81) [odjezd](http://syd.korpus.cz/)(120) [osobní](http://syd.korpus.cz/)(253) [ostře](http://syd.korpus.cz/)(60) [parní](http://syd.korpus.cz/)(90) [projíždějící](http://syd.korpus.cz/)(55) [projíždět](http://syd.korpus.cz/)(72) [rozjetý](http://syd.korpus.cz/)(55) [sledovaný](http://syd.korpus.cz/)(60) [srazit](http://syd.korpus.cz/)(73) [srážka](http://syd.korpus.cz/)(64) [ujet](http://syd.korpus.cz/)(95) [zpoždění](http://syd.korpus.cz/)(69) |

**Tzv. Data-driven learning**

* Způsob práce, který jsme zde ukázali, je metodologicky označen jako „data-driven learning“[[207]](#footnote-207).
* V tomto přístupu se využívá korpusů přímo ve třídě při jazykovém vyučování: studenti buďto analyzují korpusová data nebo učitel využívá korpusová data pro exemplifikaci určitých jevů.
* Metoda DDT vznikla na univerzitě v Birmingmau, její iniciátor Tim Johns, zde působil na přípravách prvního slovníku na bázi korpusových dat (Cobuild Dictionary).
* Postupu výuky pomocí DDT je založen na **induktivní metodě**, tedy na aktivním vyhledávání jedné jazykové jednotky v korpusu.
* Žáci-cizinci pomocí korpusu shromáždí data, která jim dávají příležitost objevit příklady užití jazykového jevu v reálném jazyce.
* Na základě shromážděných příkladů se následně pokusí formulovat pravidlo o užití daného jazykového jevu.
* DDL je možné využít při skupinové nebo individuální výuce i mimo tradiční výuku, např. ve formě e-learningu nebo jako domácí cvičení.
* Ve výuce češtiny je využití DDL zvlášť přínosné pro žáky se slovanským mateřským jazykem a pro studenty alespoň na úrovni B2, pro které je významným přínosem při rozšiřování slovní zásoby a v práci s reálnými texty rodilých mluvčích.

**Tzv.** **ŽÁKOVSKÉ KORPUSY a jejich využití ve výuce českého jazyka na základní škole**

Pro jazykové vyučování však není jen základním poznatkem, co říkají rodilí mluvčí, důležité jsou také typické obtíže žáků určitého jazyka, nebo raději určité skupiny žáků tohoto jazyka. Na základě korpusů je možné jednak srovnávat žákův mateřský jazyk (L1) s cílovým jazykem, abychom identifikovali pro výuku obtížné jazykové oblasti; nejlepším způsobem, který pomůže vytipovat tyto obtíže je analyzovat jazyk produkovaný určitou skupinou žáků.

Jedním z významných lingvodidaktických produktů, který napomáhá rozvoji jazykového vyučování, je v posledních dvaceti letech vznik tzv. **žákovského korpusu,***[[208]](#footnote-208)*čili jak uvádí Geoffrey Leech „*zdroje užitečného pro každého, kdo chce zkoumat, jak se lidé učí jazyky a jaké jsou cesty k tomu, aby se je učili lépe*“.[[209]](#footnote-209)

Žákovský korpus je soubor elektronicky uložených autentických textů produkovaných žáky cizího nebo druhé jazyka (srov. Granger*ová*, 2003). Tyto korpusy se ukazují být podstatným zdrojem i nástrojem pro analýzy nabývání cizího jazyka v akademické oblasti, funkčním prostředkem pro přípravu učitelů i východiskem pro úpravy výukového procesu a vývoj nových pedagogických nástrojů.

K hlavním důvodům tzv. budování žákovských korpusů patří snaha shromáždit objektivní data, pomocí nichž lze popsat žákovský jazyk. Tyto specifické korpusy jsou důležité, neboť poskytují informace o určitém druhu odchylky od standardu, tj. o specifikách žákovského jazyka určité skupiny mluvčích, o jeho odchýlení od standardu cílového jazyka, tak jak je vymezen rodilými mluvčími.

**Žákovský korpus češtiny jako druhého jazyka – CzeSL**

Žákovský korpus pro češtinu – CzeSL (***Cze****ch as* ***S****econd* ***L****anguage*) vznikl na Technické univerzitě v Liberci ve spolupráci s Ústavem teoretické a komputační lingvistiky FF UK v Praze v rámci projektu *Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk* (CZ.1.07/2.2.00/07.0259)[[210]](#footnote-210).

Korpus je založen dominantně na jazykových projevech tří komunit – vietnamské, ruské a romské. Do korpusu jsou však výběrově začleňovány i projevy mluvčích s jiným jazykovým pozadím (francouzština, němčina, ukrajinština, mongolština apod.). Složení korpusu ukazuje tabulka:[[211]](#footnote-211)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Typ textů** | **Počet textů** | **Počet pozic (slova +interpunkce)** |
| **ciz** – eseje cizinců | 8 863 | 1 314 901 |
| **kval** – odborné kvalifikační práce | 176 | 731 816 |
| **rom** –slohové práce romských žáků | 4 420 | 428 161 |
| **CELKEM** | **13 459** | **2 474 878** |

Tento korpus je veřejně dostupný na adrese <http://ucnk.ff.cuni.cz/czesl-plain.php>.



**Co v korpusu najdete?**

Korpus je užitečný pro učitele, jestliže se chtějí seznámit s česky realizovanými projevy žáků určitého věku, mateřského jazyka, dovednostní úrovně.

Český žákovský korpus pokrývá jazykové projevy od úplných začátečníků (tzn. od úrovně A1 podle SERR[[212]](#footnote-212)) až po žáky pokročilé (úroveň C). Skládá se z autentických projevů mluvených i psaných, a reprezentuje tak různé aspekty komunikační kompetence žáků. Zároveň je CzeSL vybaven různým značkováním, které umožňuje vyhledat o jednotlivých textech různé informace týkající se jejich autorů, procesu vzniku. Do tohoto sociologického značkování jsou zahrnuty následující parametry:

* **Informace týkající se respondenta**

Např. věk, pohlaví, úroveň znalosti jazyka reflektovaná žákem, délka institucializovaného studia jazyka**,** o informace ohledně časové dotace jazykové výuky, způsobu studia, studijním materiálu, žákova znalost dalších cizích jazyků atd.

* **Informace týkající se materiálu**

Jednotlivé projevy zahrnované do žákovských korpusů jsou parametrizovány také vzhledem k povaze textu a k podmínkám jeho vzniku. Zda je text součástí nějaké jazykové zkoušky, zda byl zadán povinný rozsah, byla-li tvorba textu časově limitována, příp. měl-li respondent k dispozici referenční pomůcky, jako je překladový slovník, monoligvální výkladový slovník ap.

* V tomto korpusu lze sledovat např. to, jak vypadají texty na určité téma psané např. mongolským žákem začátečníkem a porovnat je s textem na stejné téma od žáka ukrajinského původu. Stejně tak je možné vyhledávat typické chyby žáků s určitým jazykovým pozadím.

Ačkoliv žákovské korpusy slouží doposud výzkumným účelům, existují i pokusy o jejich užití v nepřímé i přímé výuce.

V zahraniční pedagogické praxi se doposud osvědčilo využití tohoto typu korpusů pro upevňování osvojených znalostí pokročilejších při cvičení formou korekce. V takových cvičeních učitel vybere z korpusu věty obsahující procvičovaný gramatický či lexikální jev a nechá žáky věty opravovat a případně komentovat typ chyb.

Jiným typem cvičení může být oprava celého textu, tak jak ji ukazuje následující příklad cvičení.

**Příklad 1 Korekce vybraného typu chyby a reformulace pravidla užití daného jevu.**

|  |
| --- |
| Zadání:  **Přečtěte si text, který napsal žák z Ukrajiny. Čísla v textu jsou vždy za slovem, kde udělal chybu. Řekněte, jaké jsou to chyby a opravte je.**  Mám moc radá (1) sport. Hrájeme (2) moc venkovní sporty. Ráno jezdím na kole do škóly (3) s mym (4) kamaradem (5). Nemůžeme lyzovat (6), sáňkovat nebo běhat na lýžich (7), protože tu není sníh. Ale, v letě (8), když je teplo, plaváme (9) v bázeňe (10) (11), na řece nebo na moře. Mám ráda fotbal a obvykle jdu na fotbalové hříště (12), ale nehraju fotbal dobře. Ještě hrajeme volejbal a basketbal. Golf a baseball nejsou na Ukrajině populární. Hrajeme taky kulečnik (13), šachy a stolní tenis. Myslím že, šach je dobrý duševní sport. Múžu (14) trochu hrát šachy, ale nemužu (15) bruslit. Na podzim nesportujeme moc, protože velmi moc prší. Pak, dívám se sport na televízi (16). |

Žákovský korpus CzeSL obsahuje tzv. chybovou anotaci, tzn., že jsou v něm definovány typy chyb, kterých se žáci dopouštějí. Tyto chyby pak lze v korpusu vyhledávat. Protože tento korpus byl dokončen teprve v roce 2012, nejsou ještě všechna data korpusu chybově anotována. Než budou veškerá data do korpusu převedena, je možné pro chybové vyhledávání v textu využít jeho umístění na adrese [http://chomsky.ruk.cuni.cz:5125](http://redir.netcentrum.cz/?noaudit&url=http%3A%2F%2Fchomsky.ruk.cuni.cz%3A5125).

5. ZÁVĚR

Naším cílem bylo předložit pedagogům v praxi metodický návod k začleňování žáků-cizinců do ZŠ a vyložit interkulturní komunikaci jako nový fenomén dnešní moderní evropské společnosti, který výrazně zasahuje do oblasti základního vzdělávání a přináší do vzdělávacího procesu nové podmínky, výzvy, úlohy a perspektivy nejen jako jazyka mateřského (rodného, východiskového), ale také jako jazyka cílového jazyka z pohledu žáků jiné státní příslušnosti).

Vzhledem k šíři zkoumaného tématu nelze do textu zahrnout komplexně všechny aspekty zkoumané problematiky, a proto jsme v našich výkladech a úvahách probrali jen ty, které považujeme pro práci pedagoga s žákem-cizincem v základní škole za nejvýznamnější.

Zvolené náměty k aktuální problematice pak mají vést k zamyšlení, otevřeným diskusím a dalším způsobům práce pedagoga v multikulturní třídě, neboť oblast jevů vztahujících se ke školní interkulturní komunikaci má natolik komplexní povahu, že ji v současné situaci není možné v rámci jednoho koncepčního či teoretického přístupu globálně zachytit v celé šíři. Proto je nutné konkrétní a dílčí specifické jevy navzájem usouvztažňovat, porovnávat, spojovat, rozpracovávat a dále prozkoumávat, jednotlivé teoretické i praktické poznatky pak komplexně využívat, neustále aktualizovat a obohacovat o další vědecky podložené výsledky podle obecně platného obecného principu, že lidské poznání je jevem pouze relativním. Zároveň je zapotřebí hledat společná místa a průniky shodných či odlišných jazykových jevů, vyzdvihnout společné vlastnosti jednotlivých jazyků, a to nejen v evropském, ale i světovém kontextu, které by bylo možné účinně využít nejen při výuce mateřských, ale i dalších jazyků.

Rozmanité národnostní složení žáků mladšího a staršího školního věku v multikulturní třídě vytváří zcela specifické školní prostředí, a to nejen z pohledu žáka-cizince a jeho spolužáků, ale i z pozice pedagoga. Závěry bádání v oblasti didaktiky, teoretické lingvistiky a lingvodidaktiky, ale i v disciplínách v širším smyslu sociolingvistických nás utvrdily v tom, že aktuálnímu tématu a problematice výuky v multikulturním školním prostředí je zapotřebí věnovat zvýšenou pozornost zejména v základním vzdělávání. Právě v tomto období se začínají u žáků stimulovat základy vzdělanosti a předpoklady pro jejich další osobnostní vývoj včetně jejich kognitivních funkcí, buduje a rozvíjí se i jejich komunikační kompetence, což je především pro žáky-cizince pro osvojování nemateřského jazyka v odlišném školním sociokulturním prostředí velmi důležité.

Proto jsme se pokusili naznačit nejaktuálnější a nejvýznamnější rysy této problematiky, vyjasnit vztahy a vzájemné souvislosti mezi jazykem a kulturou, mezi různými jazyky navzájem, způsoby verbálního (a zčásti i neverbálního) chování žáků odlišných kultur v edukačním procesu, z obecného hlediska tedy i způsoby vnímání a chápání světa u různých etnických skupin.

Školní komunikace, tedy způsob vedení interkulturního dialogu mezi žákem-cizincem a jeho pedagogem, stejně jako mezi žáky navzájem, musí být vedena přirozeným způsobem a s ohledem na příslušnost k odlišným etnikům, národům a kulturám s jednoznačným cílem: vzájemně si porozumět, vcítit se do role komunikačního partnera pocházejícího z odlišného sociokulturního prostředí a na jeho projev vhodnou formou reagovat prostřednictvím odpovídajícího chování a jednání.

Základní orientace v teoretických a metodologických východiscích k dané problematice je předpokladem k úspěšné práci pedagoga v multikulturní třídě, a proto jsme do první části textu zařadili některé teoretické přístupy včetně výkladů základních pojmů, shrnuli důležité vědecké poznatky a jejich historické zdroje s cílem zmapovat vývoj a současný stav interkulturního vzdělávání žáků-cizinců, a to na základě rozboru situace.

Nechtěli jsme se však zaměřit pouze na teoretické poznatky, nýbrž jsme se pokusili aplikovat veškeré získané poznatky do požadavků pro vyučovací praxi v základní škole, v níž je zapotřebí volit systematický přístup odborných a pedagogických pracovníků při řešení základních lingvodidaktických otázek.

Proto jsme se v samostatné kapitole pokusili popsat specifičnost školní interkulturní komunikace a postupy učitele vedoucí k začleňování žáků-cizinců do odlišného komunikačního prostředí, a to např. pozorováním vlivu jazykové příbuznosti na osvojování cílového jazyka a jeho vztahu k typu jazyka mateřského, které přispívají ke komunikačnímu začleňování žáků-cizinců a k odstraňování jazykových bariér.

Nešlo nám o detailní odborné zpracování odlišných gramatických jazykových systémů, ale o zdůraznění nejvýznamnějších charakteristických specifik cizích jazyků z pohledu žáka-cizince v jednotlivých jazykových rovinách (foneticko-fonologické, ortografické, morfologické, lexikální a syntaktické) vůči cílovému nemateřskému jazyku. Na osvojování si cílového jazyka má vliv charakter jazyka prvního (zpravidla mateřského), a proto některé jevy v mateřských jazycích žáků-cizinců, na které upozorňujeme, by se mohly stát metodologicky východiskem pro přípravnou (motivační, aktivizační či aktualizační) fázi studia cílového jazyka. Povědomí o gramatickém systému rodného jazyka žáka-cizince by mělo tvořit součást komplexní profesionální kompetence pedagoga pro začleňování žáků-cizinců do základní školy, neboť se podílí na celkově vyšší efektivitě tohoto procesu.

Ukázali jsme, že osvojování blízkého jazyka má i svá lingvodidaktická specifika a překážky, především ve vyšším stadiu zhoršuje osvojování interference. Zatímco se porozumění psanému či mluvenému projevu např. u západních Slovanů většinou obejde bez potíží; těžkosti působí např. interlingvální (mezijazyková) homonyma, tzv. falešní přátelé.

Tvorba psaných či mluvených komunikátů může být ztížena vlivem interferenčních jevů zasahujících nejen lexikální, morfologickou, syntaktickou, foneticko-fonologickou, ale i grafickou rovinu cílového jazyka. Oporou v osvojení deklinačního a konjugačního systému je uplatňování principu analogie při pravidelnosti jazykových struktur, jež se však v jednotlivých rovinách může projevovat i nerovnoměrně. Stejný počet pádů, shoda či podobnost gramatických kategorií, tvarů, principů skloňování některých ohebných slovních druhů, shodné postupy komparace adjektiv a adverbií a totožná soustava slovesných časů vedou k snadnějšímu osvojení dalšího slovanského jazyka. Potíže působí např. odlišné pádové koncovky, rozdílné uplatňování principu životnosti, jež se např. v jihoslovanských jazycích neuplatňuje vůbec, nebo jiným způsobem (srov. např. češtinu, slovenštinu, polštinu a ruštinu), odlišný systém předložek včetně jejich využití, rozdíly v tvoření a uplatňování vidových dvojic apod.

Schopnost žáka-cizince produkovat gramaticky správné věty však ještě nevede k dosažení úspěšné komunikace v cizím / druhém jazyce, neboť komunikační akt v multikulturním školním prostředí je závislý na mnoha důležitých komunikačních faktorech. Jazykový projev žáka-cizince je přímo ovlivňován dalšími skutečnostmi, které spoluvytvářejí tzv. sociolingvální kompetenci (podle Rámce šířeji chápanou kompetenci sociokulturní), která se odráží ve všech jazykových rovinách a v chování jejích příslušníků při interkulturní komunikaci. To může vést k závažným komunikačním bariérám, k nedorozumění a vzájemnému nepochopení, a proto se jí v publikaci věnujeme podrobněji.

Odlišné sociokulturní zázemí cizinců se projevuje i v edukačním klimatu v ZŠ, a proto jsme do poslední podkapitoly textu ukázkově zařadili nejvýznamnější interkulturní rozdíly a některé projevy chování žáků jiných (a to jak příbuzných, tak i zcela odlišných) kultur, s kterými se pedagog ve své praxi může dnes nejčastěji setkat. Tím jsme dokázali, že sociokulturní a interkulturní aspekty ve výuce cílového jazyka se podílejí na budování a rozvoji komunikační kompetence v určitém jazykovém kódu nikoliv jako izolované fenomény, ale jako významné komponenty celkového osobnostního rozvoje žáků-cizinců.

Při zpracování tématu jsme vycházeli z aktuálních principů evropské jazykové politiky a v obecné rovině z evropského modelu výuky cizích jazyků a jeho aplikace do školské praxe základního vzdělávání. Společný evropský referenční rámec můžeme považovat za významný prostředek pro výuku cizích jazyků (sloužící jako obecná platforma k vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic, k popisu kompetencí, které je zapotřebí rozvíjet k úspěšné komunikaci v cizím jazyce a k definování úrovní ovládání jazyka včetně možností měřit pokroky v jazyce apod.). Nemá vést k uniformitě ve výuce a učení se cizím jazykům, nýbrž jen představuje různé pohledy na problematiku. Jsme přesvědčeni o tom, že vyhovuje dospělé populaci a není ho snadné aplikovat do vzdělávacího procesu žáků mladšího a staršího školního věku z hlediska jejich potřeb a biologických předpokladů.

Důraz by měl být kladen na rozvoj komunikačních kompetencí žáků-cizinců v klasické třídě i mimo ni (např. za účasti proškoleného pedagoga, asistenta pedagoga, ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou apod.), na specifickou roli pedagoga (jako učitele jazyka a ostatních vyučovacích předmětů) v multikulturní třídě i role dalších zúčastněných (ředitele, koordinátora, rodiče, neziskové organizace aj.), na lingvodidaktický přístup a specifické metody, formy a postupy ve výuce cílového jazyka včetně rozvoje sociokulturní kompetence pedagoga (osvojení tzv. sociokulturního minima). **Ve výuce žáků-cizinců lze využívat co nejvíce Evropské jazykové portfolio**, dnes dostupné např. v České republice v tištěné nebo elektronické podobě, které může do určité míry simulovat i učebnici.

# LITERATURA

Baláková, D.: *Reflex interkultúrnych kontaktov v rámci slovensko-českého bilingvizmu.* In: Acta humanica 1/2008. Žilina 2007a, s. 6–12. ISBN 978-80-8068-557-7.

Baláková, D.: *Komunikačne exponované slovanské frazémy z internacionálneho aspektu.* In: Slovensko-slovanské jazykové, literárne a kultúrne vzťahy. Prešov 2007b, s. 299–307. ISSN 1336-5126.

Baláková, D. – Šindelářová, J**.:** *Чешские и словацкие эквиваленты в «Русско-чешско-словацком словаре идиом»***.**In: Фразеология в прошлом и настоящем. Матариалы ХХХVII Международной филологической конференции (11–15 марта 2008 года, Cанкт-Петербургский государственный университет, Филологичеcкий факультет). Санкт-Петербург: СПБГУ – Грайфсвальд: Universität Greifswald 2009, с. 3–17. ISBN 978-3-86006-332-3.

Balcar, M. *Učme se cizím jazykům*. Praha: Úvod do praktického studia 1962.

Barlund, D.: *Communication in a Global Village*. In: Basic Concepts of Intercultural Communication – Selected Readings (1. vyd.). Maine: Intercultural Press 1998, s. 35–52. ISBN 1-877864-62-5.

Barša, P.: [*Západ a islamismus*](http://www.kosmas.cz/knihy/103313/zapad-a-islamismus/). Brno 2001.

Barša, P.: *Politická teorie multikulturalismu.* Brno 2003. ISBN 80-7325-020-9.

Bhatti, K.: *Comics und Interkulturelle Kommunikation*. In: Jonach I. Interkulturelle Kommunikation. München-Basel: E. Reinhardt 1998, s. 219–229.

BEDŘICHOVÁ, Z. - ŠEBESTA, K. - ŠKODOVÁ, S. – ŠORMOVÁ, K. Podoba a využití korpusu jinojazyčných a romských mluvčích češtiny: CZESL a ROMi. *Korpusová lingvistika Praha 2011 – 3 Gramatika a značkování korpusů.* NLN : Praha 2011. ISBN 978-80-7422-116-3

Beneš, E.: *Metodika cizích jazyků.* Praha: SPN 1970.

Beneš, Ed. a kol. *Metodika cizích jazyků*. SPN, Praha 1971.

Bělecký, Z. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP 2007.

Bennett, M.: *Intercultural Communication: A Current Perspective*. In: Basic Concepts of Intercultural Communication – Selected Readings (1. vyd.). Maine: Intercultural Press 1998, s. 1–34. ISBN 1-877864-62-5.

Bernstein, B.: *Social Structure, Language and Learning.* Educational Research, 1961, 3, s. 163–176.

Bernstein, B.: Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. In: A. H. Halsey et al. (Eds.), Education, Economy and Society. New York: Teachers College 1961, s. 288–314.

Bertrand, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1.vyd. Selský O. Praha: Portál 1998.

Betáková, V. – Jacko, J. – Zelinková, K.: *Teorie vyučovania slovenského jazyka.* Bratislava: SPN 1984.

Bischofová, J.: *Socio-kulturní aspekty při výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha 2005. Dostupné na <www. auccj.cz>[cit. 15. listopadu 2011].

Bohuslavová, L. a kol.: *Evropské jazykové portfolio* (česká verze). Praha: Scientia 2002, s. 40. ISBN 80-7183-288-X.

Brabcová, R. a kol.: *Didaktika českého jazyka.* Praha: SPN 1990.

Breton, R.: *Atlas jazyků světa.* Praha: Albatros2007.

Brousseau, G.: *Theory of Didactical Situations in Mathematics.* Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers 1997. ISBN 0-7923-4526-6.

Budovičová, V.: *Dynamika vývinu česko-slovenských jazykových vzťahov.* In: Slavica pragensia XXX*.*Praha: UK 1987, s. 17–42.

Cabanová, V.: *Školská inklúzia v kontexte prehlbujúcich sociálnych nerovností*. In: Rovnosťou príležitostí k sociálnej inklúzii. In: Acta humanica 2/2006. Žilina, s. 16–22.

Čechová, M.: *K vztahu tzv. lingvodidaktiky a lingvistiky.* In: Funkční lingvistika a dialektika. Linguistica XVII/1. Praha: Ústav pro jazy český 1988, s. 181–189.

Čechová, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha 1998, s. 226.

Čechová, M.: *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV 2000.

Čechová, M.: *Užívání češtiny v uplynulém tisíciletí*. In: Český jazyk a literatura 53, 2001/2002, s*.*214–219.

Čechová, M.: *Język czeski jako środek komunikacji multietnicnej*. In: Bohemistyka 2002, č. 3, s.161.

Čechová, M.: *Zkušenosti z výuky češtiny u imigrantů a cizinců*. Bohemistyka 4, 2004, č. 3, s.203–211.

Čechová, M.: *Paradoxně: od jazyka cizího k mateřštině?* Český jazyk a literatura 56, 2005/2006, č. 5, s. 222–227.

Čechová, M.: *O češtině nejen pro Čechy*. In: Český jazyk a literatura v evropském kulturním kontextu. Racibórz 2008, s. 33–40 . ISBN 978-83-60730-15-7.

Čechová, M.: *Několik postřehů z osvojování češtiny cizinci.* In: Řeč o řeči. Praha: Academia 2012, s. 227–235. ISBN 978-80-200-2069-7.

Čechová, M. a kol.: *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV 1997, s. 282. ISBN 80-85866-21-8.

Čechová, M. – Styblík, V.: *Čeština a její vyučování.* Praha: SPN 1998.

Čechová, M. – Zimová, L.: *Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny*. Český jazyk a literatura 50, 1999/2000, s. 214–219.

Čechová, M. – Zimová, L.: *Multietnická komunikace, zvláště ve škole*. Naše řeč 84, 2001, č. 2, s. 57–61.

Čechová, M. – Zimová, L.: *Komunikacja multietniczna w szkole czeskiej*. Bohemistyka 2002a, č. 3, s. 171–178.

Čechová, M. – Zimová, L.: *Nauczania jazyka czeskiego w grupie wielonarodowej.* Bohemistyka 2002b, č. 3, s. 207–214.

Čechová, M. – Zimová, L.: *Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů.* Český jazyk a literatura 53, 2002/2003, s. 179–184.

Čechová, M. – Zimová, L.: *Pravopisné problémy žáků-cizinců* (*ve srovnání s českými žáky*). Český jazyk a literatura 55, 2004/2005, č. 2, s. 59–67.

Čechová, M. – J. Chloupek, J. – Krčmová, M. – Minářová, E.: *Současná česká stylistika*. Praha: ISV 2003. ISBN 80-86642-00-3.

Desselmann, G. – Hellmich, H. et alt.:*Didaktik des Fremdsprachenunterrichts.* Leipzig: Verlag Enzyklopädie 1986.

De Vito, J. A.: *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada 2001. ISBN 80-7169-988-8, 480 s.

Dolník, J. – Mlacek, J. – Žigo, P.: *Principy jazyka.* Bratislava: Stimul 2003, 137 s.

Dolník, J.: *Jazykový systém ako kognitívna realita.* In: J. Rybár, V. Kvasnička, I. Farkaš. Jazyk a kognícia. Bratislava: Kaligram 2005, s. 39–83.

Dolník, J.: *Jazykova inteligencia ako predpoklad jazykovej tvorivosti.* In: Jazyk a komunikácia   
v súvislostiach II. Ed. O. Orgoňová.Bratislava: Univerzita Komenského 2007, s. 30–36.

Dolník, J.: Jazyk – člověk – kultúra. Bratislava: Kalligram 2010. ISBN 978-80-9101-377-5, 221 s.

Dudášlová-Kriššáková, J.: *Kapitoly zo slavistiky II*. Prešov: FF 2008, 309 s.

Ďurajková, D. – Vargová, D.: *Multikultúrna výchova – áno, alebo nie?* Bratislava: AP MPC 2008 (2. vyd**.).** ISBN 978-80-7164-443-9, 71 s.

Ek, J. A. van: *Objectives for Foreign Language Learning.* Utrecht 1975.

Filipec, J.: *Ке konfrontaci dílčích sémantických systémů v slovní zásobě dvou různých jazyků*. Československe přednášky pro V. mezinárodní sjezd slavistů. Praha 1973, s. 279–295.

Gadamer, H. G.: *Člověk a řeč.* Praha 1999.

Gavora, P. a kol.:*Pedagogická komunikácia v základnej škole.* Bratislava: Veda 1988*.*

Gavora, P.: *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*.Pedagogika52, 2002, č. 2, s. 171–181.

Gavora, p.: *Učiteľ a žiaci v komunikácii.* Bratislava: Univerzita Komenského 2003.

Gavora, P. a kol.: *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [on-line]. Bratislava: Univerzita Komenského 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>

30. 7. 2012). ISBN 978–80–223–2951–4.

Gjurová, N.: *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky – metodika pro učitele.* Praha: Portál 2011, 128 s. ISBN 978-80-7367-837-1.

Goffman, E.:*Všichni hrajeme divadlo. Sebeprezentace v každodenním životě.* Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon 1999.

Hádková, M.: *Vliv flexivnosti češtiny na její výuku jakožto cizího jazyka*. In: K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka. Praha 1997, s. 44–56.

Hádková, M.: *Problémy výuky slovanských jazyků jako cizího jazyka*. In: Jornadas Andaluzas de Eslavística – Ponencias y Comunicaciones. Ed.: Joaquín Torquemada Sánchez. Granada 2000, s. 138–142.

Hádková, M.: *Čeština z druhé strany*. Ústí nad Labem: PF 2008.

Hádková, M. – Šindelářová, J.: *Multicultural classroom interaction – participation of migrant children*. Abstract in: Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education. Strasbourg – Kraków 2006.

Hádková, M. – Šindelářová, J.: *Čeština pro děti-cizince podle Společného evropského referenčního rámce?* In: Bohemistyka, Praha – Ratiboř 2007, s. 57–63. ISBN 83-60730-08-9 (polské). ISBN 80-901947-8-6 (české).

Hádková, M. – Linek, J. – Vlasáková, K.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Praha 2005.

Hájková, E.:*Učebnice jako komunikátor*. In: Dovednostní model učitelovy profese*.* Praha: UK OBIS PedF UK 1986, s. 139–161.

Hájková, E.: *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: Pedagogická fakulta UK 2008, s. 136. ISBN 978-80-7290-364-1.

Halliday, M. A. K.: *Language as Social Semiotics.* London: Edward Arnold 1978.

Hanus, L. *Človek a kultúra*. Bratislava: Lúč 1997.

Hasil, J.: *Čeština jako cizí jazyk na přelomu tisíciletí*. In: Český jazyk a literatura 50, 1999/2000, 10, s. 248–252.

Hauser, P.: *Metodika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN 1964.

Hauser, P. – Ondrášková, K.:*Základy didaktiky českého jazyka pro první stupeň základní školy.* Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity 1991.

Hauser, P. – Uher, F.:*Obecné perspektivy* *a současné možnosti uplatnění komunikativního zřetele v dílčích složkách učiva z českého jazyka*. In: Komunikativní zřetel ve vyučování mateřskému jazyku. Brno: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně 1986.

Helus, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti.* Praha: SPN 1982.

Hendrich J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků.* Praha: SPN 1988.

Hesová, A. – Škodová, S.: *Čeština pro žáky-cizince: Pracovní karty pro začátečníky*. In: Sborník příspěvků z Metodického portálu 2011.Praha: Národní vzdělávací ústav 2011. ISBN 978-80-87000-87-8.

Hladík, J.: *Východiska a determinanty multikulturní výchovy.* Acta humanica 2/2007. Žilina 2007, s. 127–131. ISSN 1336–5126.

Holoubková, M. – Zajíčková, J.: *Interference ve vyjadřování životnosti podstatných jmen*. Ruský jazyk 1969, č. 5, s. 194–199.

Höflerová, E. a kol.: *Didaktika českého jazyka pro základní školy.* Ostrava: Pedagogická fakulta OU 2006. ISBN 80-7368-203-6, 86 s.

Hrdlička, M.: *Role mluvnice ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Český jazyk a literatura 1998, 48, s. 103–108.

Hrdlička, M.: *Čeština jako cizí jazyk na přelomu tisíciletí*. In: Český jazyk a literatura na sklonku 20. století. Walbrzych – Ostrava 2001a, s. 103–106.

Hrdlička, M.: *O vyučovacích metodách cizích jazyků na konci dvacátého století*. In: Nové technologie ve výuce jazyků. Ústav jazykové a odborné přípravy, Středisko výuky cizích jazyků INTEX Poděbrady. Praha 2001, s. 57–61.

Hrdlička, M.: *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV 2002, 152 s.

Hrdlička, M. *Komunikační metoda a komunikativnost*. ČJL, 55, 2004-2005, č. 3, s. 118–125.

Hubáček, J.: *Učebnice stylistiky pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1.–4. ročníku základní školy*. Praha 1982.

Hubáček, J. a kol.: *Čeština pro učitele*. Praha: Vade mecum Bohemiae 2002 (3. vydání). ISBN 80-86041-30-1, 323 s.

Humboldt, W.: *O rozmanitosti stavby ľudských jazykov*. Bratislava: Veda 2000.

Hymes, D.: On Communicative Competence. In: Pride, J.B. & Holmes, J.: Sociolinguistics. Penguin 1972, s. 269–293.

Hymes, D. & Corder, S.: *Introducing Applied Linguistics*. Hazell, Watson & Viney London 1977.

Choděra, R.: *Moderní výuka cizích jazyků.* Praha 1993.

Choděra, R.: *Předmět a objekt pedagogiky (na příkladu didaktiky cizích jazyků).* Subject and object of pedagogy (on the example of foreign language didactics). Pedagogická orientace, 2003, č. 4, s. 83–88.

Choděra, R. a kol.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisícletí I, II.* Ostrava: Ostravská univerzita 1999.

Jaklová, A.: *Interkulturalita a interkulturní komunikace*. In: Člověk – jazyk – text. České Budějovice: Jihočeská univerzita 2008, s. 61–64.

Janáček, G.: *Vývoj dětského vyjadřování*. Pedagogika 4, 1954, 481–494.

Janáček, G.: *Počáteční rozvoj slovní zásoby českého dítěte*.In: Český jazyk a literatura 6, 1956, 121–127, 168–172.

Janebová, E. a kol.: *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna 2010 (2. vyd.), 96 s. ISBN: 978-80-7373-063-5.

Jelínek, J.: *Nástin dějin vyučování českému jazyku a slohu*. Praha: SPN 1965 a 1970.

Jelínek, J.: *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN 1980.

Junková, B.: *K některým aspektům interkulturní komunikace v psané české publicistice*. In: Európske kontexty interkulturnéj komunikácie*.* Nitra: FF UKF 2009, s. 627–640.

Kala, M. – Benešová, M.: *Jak mluví vaše dítě?* Olomouc: Univerzita Palackého 1976.

Kala, M. – Benešová, M.: *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: SPN 1989.

Kasper, T. – Kasperová, D.: *Dějiny pedagogiky.* Praha: Grada 2008, s. 224. ISBN 978-80-247-2429-4.

Kelblová, L. a kol.: *Čeští žáci v mezinárodním srovnání.* Praha: ÚIV 2006. ISBN 80-211-0524-0.

Kesselová, J.: *Sloveso v reči detí v jazykových cvičeniach*. In: Zborník z vedeckého sympózia Moderné technológie vzdelávania (část 4). Nitra 1993, s. 51.

Kesselová, J.: *Substantíva v komunikácii detí*. Slovenská reč, r.63, 1998, s. 272–279.

Kesselová, J.: *Detská reč a komunikačné vyučovanie materinského jazyka na 1. stupni ZŠ*. In: Sociolinguistica Slovaca 3.Bratislava: Veda 1997, s. 268–274.

Kesselová, J.: *Sémantická klasifikácia slovies v spontánnom dialogu detí*. In: Materiály z 2. kolokvia mladých jazykovedcov.Banská Bystrica: PedF UMB 1993, s. 33–37.

Kesselová, J.: *Komunikačná funkcia adverbií v spontánnom dialógu detí*. In: Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu. Banská Bystrica 1999, s. 100–103.

Kesselová, J.: *Lingvistické štúdie o komunikácii detí.* Prešov: Náuka 2001.

Klégr, A. – Zima, P. a kol.: *Světem jazyků.* Praha: Albatros 1989.

Klein, V.: *Komunikácia – rozvoj komunikačných zručností*. Žilina: Euroformes 2006, 38 s. ISBN 80-89266-06-1.

Kominarec, I. – Kominarecová, E.: *Multikulturalita a edukácia*. Prešov: FHPV PU 2005.

Koukolík, F.: *Lidský mozek*. Praha: Portál 2002.

Koukolík, F.: *Já. O vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování.* Praha: Karolinum 2005.

Kováčová, V.: „*Jazyk ve zbrani?*“ *II* (*Interkultúrne prieniky – sonda do interjazykovej frazeologickej kompetencie študentov vysokých škôl*). In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace s dětmi v zrcadle času. Ostrava 2006, s. 244–249.

Kováčová, V.: *Interjazykové kontakty.* (*Frazeologická kompetencia vysokoškolákov*). In: Aspekty literárnovedné a jazykovedné. Ružomberok 2007, s. 101–109.

Kramplová, I.: *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním.* Praha: UIV 2002.

Kraus, J.: *Čeština v období nových médií – předmět praktický*. In: Český jazyk a literatura, č. 4, roč. 56, 2005/6, s. 176–186.

Křížková, H.: *K problematice aktuálního a neaktuálního užití časových a vidových forem v češtině a ruštině.* Československá rusistika 1958, č. 3, s. 185–200.

Kvítková, N.:*Komunikativní princip v jazykovém vyučování a výchovné působení.* In: Český jazyk a literatura, 37, 1986/87, č. 9, s. 403–408.

Labov, W.:*The Logic of Nonstandard English.* From: Georgetown Monographs on Language and Linguistics. Zkráceně in: Giglioli, P. P. (ed.): *Language and Social Context*. London: Penguin Books 1972, s. 179–216.

Lakoff, G. – Johnson, M.: *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host 2002.

Lambert, R.: *International Education and International Competence in the United States*. In: European Journal of Education, Vol. 28, No 3, 1993, s. 311 (dostupné z [http://www.jstor.org/stable/1503761 (13](http://www.jstor.org/stable/1503761%20(13). 7. 2012).

Leech, G.: *Principles of Pragmatics*. London: Longman 1983.

Lehmanová, Z.: *Kulturní dimenze mezinárodních vztahů.* Praha: Vysoká škola ekonomická 1999.

Lewis, D.:*Tajná řeč těla.* Praha: Victoria Publishing 1995.

Lewis, B.: *Dějiny Blízkého východu*. Praha 1995.

Ligoš, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I.* Ružomberok:Filozofická fakulta Katolíckej univerzity 2009a.

Ligoš, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II.* Ružomberok:Filozofická fakulta Katolíckej univerzity 2009b.

Liptáková, Ľ*.*: *Multijazyková edukácia na 1. stupni základnej školy* (*na príklade slovensko-českých jazykových vzťahov*)*.* In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace s dětmi v multikulturním světě. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity 2005, s. 12–17. ISBN 80-7368-121-8. (elektronická publikácia – [www.osu.cz](http://www.osu.cz/), CD-ROM).

Liptáková, Ľ*.*: *Východiská multijazykovej výchovy v elementárnej škole*. In: Czlowiek w swiecie edukacji, języka i kultury. Oswiata i kultura na Podbeskidziu. Tom trzeci. Bielsko–Biala 2006, s. 97–102. ISBN 83-89086-49-2.

Liptáková, Ľ.: *K typologizácii metód vyučovania materinského jazyka*. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Prešov 2007, s. 216–228.

Liptáková, Ľ.: *Ku koncepci integrovanej didaktiky slovenského jazyka a litaratúry pre primárne vzdelávanie*. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity 16. Prešov 2010a, s. 20 – 36.

Liptáková, Ľ.: *Poznámky k jazykovej a k metajazykovej interpretácii skutočnosti dieťatom mladšieho školského veku.* In: Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae 2010b, s. 166–185. ISBN 978-80-7414-290-1.

Liptáková, Ľ. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.* Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity 2011, s. 579. ISBN 978-80-555-0462-9.

Little, D. – Perclová, R.: *Evropské jazykové portfolio. Příručka pro učitele a školitele.* Praha: MŠMT 2001.

Löwensteinová, M.: *Korea: jazyk a socio-kulturní aspekty při vyučování*. Praha 2005. Dostupné na <www. auccj.cz>[cit. 15. března 2012].

Ľuptáková, K.: *Interkulúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ.* Banská Bystrica: Pdf UMB 2004.

Lüsebrink, H. J*.: Interkulturelle Kommunikation.* Stuttgart – Weimar: J. B. Metzler 2005.

Malblanc, A.: *Stylistique comparée du français et de l’allemand*. Paris 1961.

Maletzke, G.: *Interkulturelle Komunikation zur Interaktion zwischen Menschenverschiedener Kultur*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.

Malíř, F. a kol.: *Методика обучения русскому языку.* Praha: SPN 1967.

Malíř, F.: *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu*. Praha: Academia 1971.

Mareš, J. – Křivohlavý, J. – Baran, P.: *Komunikace ve škole* (1. vyd.). Brno: Masarykova univerzita 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

Mareš, J. – Ouhrabka, M.: *Dětské interpretace světa a žákovo pojetí učiva.* In: Čáp, J. – Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2001, s. 411–440. ISBN 80-7178-463-X.

Matějček, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení.* Jinočany: H + H 1995.

Maturová, M.: *Interkulturní komunikace a psaná publicistika* (rkp. disertační práce). České Budějovice: Filozofická fakulta 2012, s. 174.

McLaren, P.: *Multiculturalism and the postmodern critique*: Towards a padagogy of Resistance and Transformation. Cultural Studies, 7, No 1, 1993, s. 117–146.

Mendel, M. – Müller, Z.: *Svět Arabů*. Praha 1989.

Mistrík, E. a kol.: *Kultúra a multikultúrna výchova.* Cuture and Multiculural Education. Bratislava: Iris 1999.

Mistrík, J.: *Štylistika*. Bratislava 1985 a 1997.

Miššíková, G.: *Preklad v kontexte Európskej únie – medzijazykový transfer alebo interkultúrna komunikácia?* In: Acta Nitriensiae 9. Nitra: FF UKF, 2007. ISBN 978-80-8094-236-6, s. 9*–*18.

Miššíková, G. – Mačura, M.: *Inovatívne postupy a metódy vo vyučovaní angličtiny ako cudzieho jazyka. English as a second joking language*. Nitra: CCV PF UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-258-8, 88 s.

Mišurcová, V. – Severová, M.: *Děti, hry a umění.* Praha: ISV nakladatelství 1997.

Mokienko, V. – Šindelářová, J. – Baláková, D.: *Rusko-česko-slovenská frazeokulturologická příručka.*Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität 2012, 180 s. ISBN 978-3-86006-381-1.

Morgensternová, M. – Šulová, L. – Schöll, L.: [*Bilingvismus a interkulturní komunikace*](http://knihy.abz.cz/prodej/bilingvismus-a-interkulturni-komunikace)*.* Praha: [Wolters Kluwer](http://knihy.abz.cz/obchod/nakladatelstvi-wolters-kluwer) 2012, 125 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

Nábělková, M.: *Paralelno slovenské a české texty v meniacej sa jazykovej situácii*. In: Sociolingvistické a psycholingvistické aspekty jazykovej komunikácie 2. Banská Bystrica 1996, s. 100–108.

Nábělková, M.: *Slovenčina a čeština dnes. Kontakt či konflikt*. In: Slovenčina v kontaktoch a konfliktoch s inými jazykmi. Sociolinguistica Slovaca 4. Bratislava 1999, s. 75–93.

Nádaská, I. – Líšková, M.: *Medzikultúrna komunikácia a jej bariéry*. In: Sestra 2006, roč. 0, č. 7, s. 20–21. ISSN 1335-94444.

Nebeská, I.: *K charakteru předpokladové báze.* Slovo a slovesnost, roč. 50, 1989, s. 270–277.

Nebeská, I.: *Jazyk, norma, spisovnost*. Praha 1996.

Novotná, J. a kol.: *Příprava a analýza didaktických situací*. Praha: JČMF 2006.

Novotná, J.: *Komunikace ve škole a v přípravě učitelů*. In: sborník příspěvků z Mezinárodní konference ICPM ´05. Liberec: TU v Liberci, 2006, s. 175–188.

Nováková, S. a kol.: *Evropské jazykové portfolio* (česká verze). Plzeň: Fraus 2002, s. 22. ISBN 80-7238-216-0.

Nový, I. – Schroll-Machl, S.: *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha: Management Press 2005.

Nový, I. – Schroll-Machl, S.: *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání: česko-německá.* Praha: Managent Press 2007.

Ohnesorg, K**.:** *Naše dítě se učí mluvit.* Praha: SPN 1976.

Ossner, J. – Blottiere, L. – BUCK, G. – Franz, M.: *Deutschunterricht für Kinder in der Grundschule.* Diesterweg Moritz 1994.

Palenčárová, J. – Kesselová, J. – Kupcová, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo.* Bratislava: SPN 2003.

Pekarovičová J.: *Slovenčina jako cudzí jazyk*. Bratislava 2004.

Perclová, R.: *Evropské jazykové portfolio* (česká verze). Praha: Fortuna 2001, s. 34. ISBN -80-7168-796-0.

Pease, A.:*Řeč těla. Jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla*.Praha: Portál 2001.

Peirce, Ch. S.:*Lingvistické čítanky I. Sémiotika* (sv. 1). Praha: SPN 1972.

Petty, G.: *Moderní vyučování.* Praha: Portál 2002.

Piaget, J. – Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte.* Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-608-X.

Pinker, S.: *The language instinct*. New York: Morrow 1994.

Pišlová, S.: *Jazykové hry.* Praha: Fortuna 2008. ISBN 978-80-7373-025-3.

*Rámcový vzdělávací program pro ZŠ*. Praha: VUP, 2010.

Pokorná, V.: *Teorie a diagnostika specifických poruch učení*. Praha: Portál 1997.

Prouzová, R.: *Funkce přirozeného jazyka v procesu vzdělávání.* Praha: Via Lucis 2010, s. 160.

Průcha, J.: *Multikulturní výchova*: Teorie – praxe – výzkum.Praha: ISV 2001. ISBN 80-85899-72-2.

Průcha, J.: Multikulturní výchova a škola. Společenskovědní předměty, 2, 2003, č. 3, s. 3–7.

Průcha, J.: *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací* (z 2. 9. 2004). Dostupné na webové stránce RVP Metodický portál VÚP, <http://ludum.rvp.cz/clanek/53/32> [cit. 10. srpna 2012].

Průcha, J.:*Moderní pedagogika.* Praha: Portál 1997.

Průcha, J.: Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů. Praha: Portál 2004.

Průcha, J.: *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing 2010.

Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky.* Praha: Grada 2011, 200 s. ISBN 978-80-247-3603-7. Ukázky dostupné na:

http://www.levneucebnice.cz/p/detska-rec-a-komunikace-poznatky-vyvojove-psycholingvistiky/.

Přibáň, J.: *Jací můžeme být?: podoby demokracie a identity v multikulturní situaci*. Praha: SLON 2004. ISBN 80-86429-30-X.

Příhoda, V.: *Ontogenese lidské psychiky I.* Praha 1963.

Pucek, V.: *Úvod do studia koreanistiky*. Praha 1982.

Pucek, V.: *Lexikologie korejštiny*. Praha 1997.

Pucek, V.: *Gramatika korejského jazyka*. Praha 2005.

Pucek, V. – Bušková, M.: *Jazyková politika v Koreji*. Praha 2000.

Rákoczyová, M. – Trbola, R.: *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: Slon 2009.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání****.*** Praha: VUP 2005.

Ries, L.: *Didaktika ruštiny. Vyučování jako komunikace, součinnost a hra.* 1. a 2. díl. Ostrava: PF 1979.

Ries, L. a kol.: *Svět cizích jazyků dnes.* Inovační trendy v cizojazyčné výuce. Bratislava: Didaktis 2004.

Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S.: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press 1981.

Robinson, F.: *Svět islámu.* Praha 1996.

Robinson, W. P.:*Social Factors and Language Development in Primary School Children*. In: M. A. Matthijssen (Ed.): Education in Europe. The Hague 1969, s. 51–66.

Rouet, G. – Chovancová, K. et al.: *Európa v škole*, 424 s. ISBN 978-80-89132-58-4.

Rysová, K.: *Cizincem ve vlastní zemi.* In: Český jazyk a literatura, č. 4, roč. 62, 2011–2012*.* ISSN 0009-0786.

Salzmann, Z.: *Jazyk, kultura a společnost. Úvod do lingvistické antropologie*. Praha: Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR 1997, 211 s. ISSN 0009-0794.

Sekaninоvá, E.: *Rozdiely v sémantike slovesných predpon v ruštine a slovenčine*. Ruský jazyk 1966/67, č. 6, s. 241–246.

Sekerová, K.: *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí.* Ostrava: PF OU 2009, 214 s. ISBN 978-80-7368-734-2.

Schroll-Machl, S. – Nový, I.: *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání česko-německá*. Praha: [Management Press](http://knihy.abz.cz/obchod/nakladatelstvi-management-press) 2007, 184 s. ISBN 978-80-7261-158-4.

Sitařová, K.: *Ruské předpony при- u základních sloves pohybu*. Ruský jazyk 1966/67, č. 6, s. 247–252.

Skalička, V.: *Typ češtiny*. In: Lingvistické čítanky III. Typologie– svazek 1. Praha 1975.

Slančová, D.: *Východiská výskumu detskej reči v slovenčine.* In: Štúdie o detskej reči. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešoviensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity 2008, s. 10–28.

Sokolová, M. – Musilová, K. – Slangová, D.: *Slovenčina a čeština*. *Synchónne porovnanie s cvičeniami.* Bratislava: Univerzita Komenského 2005, 179 s. ISBN 80-223-2150-8.

Spilková, V.: *Proměny školy jako výzva pro učitelské vzdělávání – klíčové trendy ve výuce didaktiky*. In: Didaktika – opora proměn výuky. Hradec Králové: Gaudeamus 2004.

Spilková, V. a kol.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál 2005.

*Společný evropský referenční rámec. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého 2002.

Sternberg, R. J.: *Kognitivní psychologie.* Praha: Portál 2002.

Strauss, A. – Corbinová, J.: *Základy kvalitatívneho výskumu*. 1. vyd. Boskovice: Nakladatelství Albert 1999. ISBN 80-85834-60-X.

*Studie z aplikované lingvistiky* (šéfredaktor časopisu K. Šebesta). Praha: FF UK 2010/2, 175 s. ISSN 1807-3240.

Styblík, V. – Čechová, M. – Hauser, P. – Hošnová, E.: *Základní mluvnice českého jazyka*. Praha: SPN 2004. ISBN 80-7235-018-8.

Svoboda, K.: *Metodika vyučování českému jazyku a slohu*. Praha: SPN 1965 a 1970.

Svoboda, K.: *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení*, *I–II.* Praha: SPN 1975 a 1976.

Svobodová, J. a kol.: *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci.* 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě 2011, 234 s. ISBN 978-80-7464-019-3.

Šára, M.: *Threshold Level. Prahová úroveň: Čeština pro cizince* (Čeština v jazykových projektech Rady Evropy). In: Čeština jako cizí jazyk IV. Materiály ze 4. sympozia o češtině jako cizím jazyku. Praha: UK 2002.

Šára, M. – Bischofová, J. – Confortiová, H. – Cvejnová, J. – Čadská, M. – Holub, J. – Lánská, L. – Palková, Z. – Turzíková, M.: *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk* (Threshold Level for Czech as a Foreign Language). Strasbourg: Concil of Europe Publishing 2001.

Šebesta, K.:*Komunikační výchova*. In: Obecná/občanská škola,1, 1995, č. 5, s. 6–7.

Šebesta, K.: *Od jazyka ke komunikaci.* UK Praha 1999(2. revidované vydání). Praha: Karolinum 2005.

Šindelářová, J.:*Lingvodidaktická koncepce výuky češtiny jako mateřského i cizího jazyka.*In: Kontinuitné a diskontinuitné otázky jazykovej komunikácie. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela 2007a, s. 184–189. ISBN 978-80-8083-455-5.

Šindelářová, J.: *Sociokulturní aspekty při výuce češtiny arabsky mluvících žáků a studentů*. In: Aspekty literárnovedné a jazykovedné. Ružomberok 2007b, s. 120–136. ISBN 978-80-8084-194-2.

Šindelářová, J.: *Znalost a chápání frazémů u cizinců.* In: Princípy lingvistickej analýzy vo frazeológii. Frazeologické študie V. Ružomberok: FF KU 2007c, s. 343–357. ISBN 978-80-8084-204-8.

Šindelářová, J.: *Multicultural Education and Communication Competences of the Pupils in a Multiethnic Classroom in the Czech Republic*. In: Communications. Scientific Letters of the University of Žilina, 2/2007d, s. 24–29. ISSN 1335–4205.

Šindelářová, J.: *Slovenčina ako cudzí jazyk podľa společného európskeho referenčného rámca.* In: Inovácie ve vyučování jazyka a literatúry. Prešov: PF 2008a, s. 594–621. ISBN 978-80-8068-795-3. EAN 9788080687953.

Šindelářová, J.: *Zásady začleňování žáků-cizinců mladšího školního věku do výuky na 1. st. ZŠ.* In: Slovo oslove, roč. 14. Prešov 2008b, s. 105–113. ISBN 978-80-8068-752-6.

Šindelářová, J.: *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Acta universitatis Purkynianae. Ústí nad Labem 2008c, 176 s. ISBN 978-80-7414-089-1.

Šindelářová, J.: *Varianty českých frazémů – specifikum češtiny jako jazyka západoslovanského.* In: Aspekty jazykovedné a literárnovedné II. Ed. V. Kováčová, D. Baláková, J. Šindelářová. Ružomberok: FF KU 2009a, s. 138–152. ISBN 978-80-8084-448-6.

Šindelářová, J.: *Проблемы перевода субстандартных элеменов в современном русском и чешском языках.*In: sborník z mez. vědecké konference Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам и переводу в ВУЗе konané ve dnech 10.–11. dubna 2009 v Moskvě, RUDN. Moskva: RUDN 2009b, s. 353–356. ISBN 978-5-209-03353-0.

Šindelářová, J.: *Coбственныe имeнa в pyccкoй и чешскoй фразеoлoгии.* In:Rossica Olomucensia. *Časopis pro ruskou a slovanskou filologii*. Num. 1, Vol. XLIX. Olomouc 2010a, s. 83–89. ISSN 0139-9268 (print). ISSN 1804-0134 (on-line).

Šindelářová, J.: *Morfologické odlišnosti spisovné a obecné češtiny z pohledu cizince*. In: Čeština – jazyk slovanský 4. Ostravská univerzita v Ostravě 2010b, s. 199–207. ISBN 978-80-7368-922-3.

Šindelářová, J.: *Культурологическая интерпретация русской фразеологии в зеркале чешских и словацких эквивалентов.* In:Фразеология, познание и культура. Дискурсивные и дидактическе проблемы фразеологии. (Том 2). Белгород: БГУ 2010c, s. 408–415. ISBN 978-5-9571-0402-8.

Šindelářová, J.: *Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení* (e-learningový kurz). Ústí nad Labem: PF UJEP 2012a. Dostupné na <http://sociocultur.ujep.cz/elearning/>, 821 s.

Šindelářová, J.: *Сравнения с компонентом дитя в чешской и русской идиоматике и фразеологии.* In: Die Phraseologie in Raum und Zeit. Grefiswald 2012b, s. 186–195. ISBN 978-3-86006-380-4.

Šindelářová, J. – Baláková, D.: *Роль фразеологии в языковой интеграциии школьников в Словакии и Чехии***.** XII Конгресс МАПРЯЛ Русский язык и литература во времени и пространстве (под редакцией Вербицкой Л.А., Лю Лимиия, Юркова Е. Е.) konaný ve dnech 10.–15. května 2011 v Šanghaji. Šanghaj: Shanghai foreign langurge education press 2011, díl 3, s. 50–56. ISBN 978-7-5446-2255-4 /G – 0799.

Šebesta, K. – Škodová, S. (eds.): *Čeština – cílový jazyk a korpusy***.** Liberec: Technická univerzita v Liberci 2012. ISBN 978-80-7372-848-9.

Škodová, S.: *Jinojazyčné dítě v mateřské škole*. In: Speciál pro MŠ. Příloha časopisu Řízení školy VII, 4/2010. Praha: Wolters Kluwer 2010, s. 10–12.

Škodová, S.: *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka***.** Skriptum. Liberec: Technická univerzita v Liberci 2012. ISBN 978-80-7372-847-2.

Škodová, S.: *Možnosti zachycení chyb v tzv. žákovských korpusech.* In Eurolingua a Eurolitteraria (sborník příspěvků mezinárodní konference Nepřípustnost, nepatřičnost a zákazy v jazykové a literární komunikaci). Liberec: Technická univerzita 2010, s. 197–205. ISBN 978-80-7372-544-0.

Škodová, S.: *Metafora jako prostředek osvojování si sociokulturní kompetence ve výuce ČJC.* In: Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a SERR/ Kompetence socjokulturowe w nauczaniu języka obcego a Europejski systém oceny kształcenia języowego (sborník příspěvků mezinárodní konference Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a SERR a Společný evropský referenční rámec). Poděbrady 19.–20. června 2008. Praha: Universita Karlova/ Racibórz: Państwowa wyższa szkoła zawodowa w Raciborzu, 2008, s. 241–252. ISBN 978-83-60730-20-1. ISBN 973-80-87238-01-1.

Šperlová, M.: *Metodické poznámky k vyučování ruskému jazyku*. Plzeň 1996.

*Školský zákon č. 561/2004 Sb o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání.* Praha 2004. Dostupné na <www. msmt.cz> [cit. 10. února 2012].

*Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2008.

Štefánik, J.: *Bilingvizmus na pozadí dvoch morfologicky odlišných typov jazykov. Intenčný bilingvizmus u detí.* Bratislava: Vydavateľstvo UK 2000.

Štindlová, B. – Škodová, S.: *Žákovské korpusy, CzeSL a čeština jako druhý jazyk*. In: Sborník vědecké konference s mezinárodní účastí Sapere Aude – evropské a české vzdělávání. Hradec Králové 21.*–*25. 3. 2011. Hradec Králové: Magnanimitas 2011, s. 664–674. ISBN 978-80-904877-2-7.

Tardy, V**.:** *Duševní vývoj dítěte.* Praha: Orbis 1953.

Taylor, Ch.: *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání.* Praha 2001*.* ISBN 80-7007-161-3.

Tirala, M.: *Socio-kulturní aspekty při výuce japonských studentů*. Praha 2005.

*Threshold Level for Czech as a foreign language.* Cambridge 2001.

Uličný, O.: *K teorii mluveného jazyka*. In: K diferenciaci současného mluveného jazyka, Ostrava: FF OU 1994, s. 19–25.

Uličný, O.: *Čeština a škola*. In: Spisovná čeština a jazyková kultura 1993, díl 2. Praha: FF UK 1995, s. 269–278.

Uličný, O.: *K pojetí spisovné češtiny jako funkčního jazyka*. In: Spisovnost a nespisovnost. Zdroje, proměny a perspektivy. Brno: PedF MU 2004, s. 188–190.

Vališová, A. – Kasíková, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada 2007, s. 404. ISBN 978-80-247-1734-0.

Vaňková, I. a kol.: *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum 2005.

Vinау et Dаrbelnet, J. P.: *Stylistique comparée du français et de l’anglais*. Paris 1958.

Vygotský, L. S.: *Myšlení a řeč.* Praha: SPN 1970*.*

Vygotský, L. S.: *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN 1976.

Vygotský, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči* (sest. J. Průcha).Praha:Portál 2004.

Vyskočilová, E.**:** *Utváření komunikativních dovedností učitele*. Praha: SPN 1991.

Wahlstrom, B. J.:*Perspectives on Human Communication.* Dubuque (IA): Wm. C. Brown Publishers 1992.

Warraq, I.: [*Proč nejsem muslim*](http://pravdaoislamu.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=24). Olomouc 2005.

Widdowson, H. G.: *Teaching Language as Communication.* 2. vyd. Oxford, London, Glasgow, New York, Toronto, Melbourne, Wellington, Cape Town, Ibadan, Nairobi, Dar es Salaam, Lusaka, Kuala Lumpur, Singapore, Jakarta, Honk Kong, Tokyo, Delhi, Bombay, Calcatta, Madras, Karachi: Oxford University Press 1978.

Zajíčková, J.: *О problémech užívání ruského zájmena себе*. Ruský jazyk 1967/68, č. 5, s. 211–216.

Zimová, J.: *K interferenci ruských předložek u českých žáků*. Ruský jazyk 1965, č. 5, s. 215–222.

Zimová, J.: *Interference lexikálně syntaktická*. Ruský jazyk 1969, č. 2, s. 49–58.

Zimová, L.: *Začátky multietnické komunikace v české škole*. In: Bogoczová, I. (ed.): Naše a cizí v komunikaci. FF OU, Ostrava 2001, s. 181–187.

Zimová, L.: *Potczatki komunikacji multietnicznej w szkole czeskiej*. Bohemistyka 2002, č. 3, s. 179.

Zimová, L. – Balkó, I.: *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků.* Ústí nad Labem 2005, s. 125.

Атабекова, A.: *Универсальные, типологические* (*коммуникативно-типовые*) *и специфические характеристики интонации текста*. In: cб.: Традиции и новации при обучении иностранных и российских студентов на подготовительном факультете. Москва: РУДН 1995, 8 c.

Атабекова, A.: *Пособие по межкультурной коммуникации* (*для изучающих английский язык*). Москва: МГОУ 2007, 52 с.

Атабекова, A.: *Иноязычные специалъные концепты в межкулътурной профессионалъно ориентированной коммуникации*. Москва: РУДН 2008, 197 с.

Вольская, Н. П. И кол.: *Можно? Нельзя?* *Практический минимум по культурной адаптации в русской среде*. Москва: Русский язык. Курсы 2006, 48 с. ISBN 5-88337-028-4.

Ваулина, Л.: *Субъективная модальность и межкультурная коммуникация***.** In: ROSSICA OLOMUCENSIA.Vol. XLVII.Časopis pro ruskou a slovanskou filologii. Num. 2**,** Olomouc: FF UPOL 2008, s. 41–44**.**

Вербицкая, А.: *Язык. Культура. Познание*. Пер. с англ. Москва: Русские словари 1996, 416 с.

Гак, В. Г.: *Беседы о французском слове*. Москва 1966.

Кузнецова, И. В.: *Отражение культурно значимых реалий в славянских устойчивых сравнениях.*

Леонтович, О.: *Введение в межкультурную коммуникацию*. Москва: Гнозис 2007, 368 с. ISBN 5-7333-0163-5.

Малирж, Ф. и кол.: *Чешский язык*: *Учебник-самоучитeль для начинающих.* Москва: Филоматис 2006, 174 c. ISBN 5-98111-079-1.

Мокиенко, В. М.: *К вопросу о русско-чешской интерференции*. Русский язык 1970. N 1, с. 6–16.

Мокиенко, В. М.: *Интерференция: «ошибочная» закономерность*. Русский язык 1975. N 4, с. 152–158.

Мокиенко, В. М.: *Современная славянская фразеология (синхрония и диахрония)*. Referát na Mezinárodním slavistickém kongresu v Ohridě ze dne15. 9. 2008.

Щукин, А. Н.: *Методика преподавания русского языка как иностранного.* Москва: ФГУП 2003, 334 с. ISBN 5-06-004545-5.

**On-line zdroje**

*Český národní korpus – ORAL2008.* (2008) Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Dostupné z: <<http://korpus.cz/>>.

*Český národní korpus – SYN2000.* (2000) Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Dostupné z: <<http://korpus.cz/>>.

*Český národní korpus – Korpus SyD. Korpusový průzkum variant.* (2010) Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Dostupné z: <<http://syd.korpus.cz/>>.

http://anyana.arpok.cz/cz/metodiky.html. Letáček Arpok

http://www.auccj.cz

http://[www.bedekr.cz](http://www.bedekr.cz)

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9359/podpora-vicejazycnosti-v-evrope.html>

http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUI/7193/PROJEKT-CZECHKID-%E2%80%93-NASTROJ-ZAVADENI-MULTIKULTURNI-VYCHOVY.html/

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Arménie>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Arm%C3%A9nsk%C3%A9_p%C3%ADsmo>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Arabsk%C3%A9_p%C3%ADsmo>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Japon%C5%A1tina#Gramatika>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Br%C3%A1na_jazyk%C5%AF_otev%C5%99en%C3%A1>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Orbis_pictus>

<http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/cizinci_uvod>; <http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/o/ciz_pocet_cizincu-popis_aktualniho_vyvoje>; <http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_demogr_udalosti>

http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/cizinci

<http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu>

<http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani>

<http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/datove_udaje/ciz_vzdelavani#rok>

<http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/660026E81A/$File/141411_k4CJ.doc>

<http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/obyvatelstvo_lide>

<http://www.evangnet.cz/texty:leuenberska_konkordie_cirkev_jezise_krista_2>

http://[www.exploze.wz.cz](http://www.exploze.wz.cz)

http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/bariery-cizincu-na-ceske-skole

<http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/seznam-zakladnich-skol-pro-deti-z-eu>

http://[www.islamweb.cz](http://www.islamweb.cz)

http://www.islam.wz.cz

<http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/pdf/jsnspdfs_187.pdf>

http://www.meta-os.cz

http://[www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

<http://www.msmt.cz/file/16097>

<http://www.msmt.cz/file/19446>

http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicke-doporuceni-reditelum-skol-vyuka-cizincu?highlightWords=Doporu%C4%8Den%C3%AD+pro+%C5%99editele+%C5%A1kol>

http://[www.pravdaoislamu.cz](http://www.pravdaoislamu.cz)

http://www.rvp.cz.

<http://sociocultur.ujep.cz/>

**http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs\_70.pdf**

<http://www.varianty.cz/index.php?id=2>

http://[www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz)

http://[www.zemepis.com](http://www.zemepis.com)

http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/prurezovatemataramcovychvzdelavacichprogramu/multikulturnivychova/30889.aspx

http://[www.cs.wikipedia.org](http://www.cs.wikipedia.org)

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Japon%C5%A1tina#Gramatika>

1. Viz např. časopis Studie z aplikované lingvistiky (šéfredaktor K. Šebesta) vycházející v Praze na FF Karlovy univerzity. [↑](#footnote-ref-1)
2. Blíže viz podkapitolu 2.4. [↑](#footnote-ref-2)
3. Chápeme ji jako podobor, jenž se zabývá studiem jazyka (nebo řeči) v rámci antropologie (Salzmann, 1997, s. 13).

   Vedle názvu lingvistická antropologie se užívá také podle amerického úzu pojem kulturní antropologie, kterému odpovídá v našem prostředí odvětví zvané etnografie. Specifické postavení má pak např. etnografie komunikace, která se formovala na základě interdisciplinárních výzkumů lingvistických, etnografických a etnologických (čili kulturně antropologických) a její snahou je navázat na antropologické výzkumy kultur a na lingvistická zkoumání jazyků s cílem podat co možná neúplnější obraz užívání řeči v různých společnostech s ohledem na sociální problematiku v prostředí, ve kterém žije několik národů vedle sebe a jejich příslušníci sdílejí odlišné způsoby komunikace (Salzmann, 1997, s. 138–139, Průcha, 2010, s. 20). [↑](#footnote-ref-3)
4. Pro účely předkládaného textu nepoužíváme termíny cizí/druhý jazyk (ačkoliv žáci-cizinci si v českých ZŠ osvojují češtinu jako druhý jazyk), ale termín cílový jazyk pro tento speciální typ diskurzu. [↑](#footnote-ref-4)
5. O názvu a postavení této vědní disciplíny v českém prostředí viz např. Jelínek (1980), Svoboda (1965, 1970), Čechová – Styblík (1989), Čechová a kol. (2004) a další. O spjatosti teorie jazykového vyučování s aplikovanou lingvistikou po stránce myšlenkové a organizační viz např. Šebesta (2005, s. 13). Nejpodrobněji viz v samostatné studii M. Čechové s názvem K vztahu tzv. lingvodidaktiky a lingvistiky, 1988, s. 181–189. [↑](#footnote-ref-5)
6. Komunikační kompetenci chápeme jako v nejširším slova smyslu jako komplexní předpoklady řečové činnosti žáka-cizince s ohledem na jeho předpoklady, ontogenetické, biologické atd. [↑](#footnote-ref-6)
7. Označujeme jím jiný jazyk než rodný. Jako ekvivalenty k němu pak v práci užíváme pojmy cizí / druhý, které plní funkci vyučovací jazyka. [↑](#footnote-ref-7)
8. Viz také v Úvodu. Podotýkáme, že lingvodidaktika mnohdy přináší i zajímavé podněty pro lingvistiku (blíže viz Čechová, 1988). [↑](#footnote-ref-8)
9. Např. sociolingvistiky, psycholingvistiky, etnografie komunikace, etnopsycholingvistiky, interkulturní psychologie apod. [↑](#footnote-ref-9)
10. Od názvu teorie jazykového vyučování (srov. např. Jelínek, 1980 a další) někteří odborníci v současné době upouštějí (srov. např. Šebesta, 2005). [↑](#footnote-ref-10)
11. Pedagogika jako věda navazuje pro své účely kontakty téměř se všemi vědními disciplínami tvořícími obsah všeobecného nebo odborného vzdělání, tzv. oborovými didaktikami jednotlivých předmětů (blíže viz Vališová – Kasíková, 2007, s. 66). [↑](#footnote-ref-11)
12. Viz Šebesta, 2005, s. 17 a 18. [↑](#footnote-ref-12)
13. O jejím postavení mezi ostatními vědami viz např. Šebesta, 2005, který ji vhodně vymezuje na základě modelů B. Spolského, Mackeyova a Sternova (blíže viz Šebesta, 2005, s. 19–24. [↑](#footnote-ref-13)
14. Srov. např. Čechová, 1988. [↑](#footnote-ref-14)
15. Srov. např. s pojetím didaktiky češtiny a metodiky vyučování českému jazyku (Hauser, 1964; Svoboda, 1965; Čechová, 1998; Šebesta, 2005; a další), didaktiky slovenského jazyka (Betáková a kol., 1984; Ligoš, 2009a, 2009b; Liptáková a kol., 2011), ruského jazyka (Šperlová, 1996; Ries, 2004).

    V poválečných letech byly na nejmodernějších metodikách založeny např. principy výuky ruštiny jako cizího jazyka v bývalých socialistických zemích, o čemž svědčí řada vynikajících metodik, odborných didaktických statí a učebnic ruštiny jako cizího jazyka autorů-rusistů, které měly velký úspěch (srov. např. učebnicové řady ruského jazyka pro české nebo slovenské žáky užívané ve 2. polovině 20. století). [↑](#footnote-ref-15)
16. Orbis pictus či také Orbis sensualium pictus (1. vyd. z r. 1658, Norimberk, texty v latině, němčině, italštině a francouzštině; v r. 1685 publikace vydána v [češtině](http://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Ce%C5%A1tina), [angličtině](http://cs.wikipedia.org/wiki/Angli%C4%8Dtina), [němčině](http://cs.wikipedia.org/wiki/N%C4%9Bm%C4%8Dina) a [maďarštině](http://cs.wikipedia.org/wiki/Ma%C4%8Far%C5%A1tina), viz <http://cs.wikipedia.org/wiki/Orbis_pictus>), přetisk 1989. Nebo srov. také jeho učebnici Dvéře jazyků otevřené (lat. Janua linguarum reserata či Janua lingvarum reserata, v čes. překladu Brána jazyků otevřená), která byla vydaná v roce 1631 v latinské verzi a v roce 1633 v Komenského vlastním překladu do češtiny pod názvem Dvéře jazyků otevřené a dále přeložena do řady dalších jazyků. Viz podtitul české verze: „Krátký a snadný způsob kteréhokoli jazyka, spolu i se začátky všech umění svobodných, pochopení: v kterémž pod stem titulů v tisíci průpovědech všecka slova celého jazyka obsažena jsou“, který ukazuje nejen interjazykový, ale i mezioborový charakter díla.

    http://cs.wikipedia.org/wiki/Br%C3%A1na\_jazyk%C5%AF\_otev%C5%99en%C3%A1. [↑](#footnote-ref-16)
17. Viz Мокиенко, 2008; Šindelářová, 2010c. [↑](#footnote-ref-17)
18. Studium evropských frazeotextémů a v jejich rámci i přísloví a rčení jako specifického literárního žánru se svou kulturologickou funkcí se stalo už v 19. století předmětem folkloristických a etnografických studií a výzkumů, avšak teprve v nedávné době zaujala evropská frazeotextologie včetně paremiologie v celkovém kontextu srovnávací lingvistiky své ustálené místo. [↑](#footnote-ref-18)
19. Viz Dudášlová-Kriššáková, 2008, s. 128–170. Blíže viz Мокиенко, 2008; Šindelářová, 2011. [↑](#footnote-ref-19)
20. Мокиенко, 2008. [↑](#footnote-ref-20)
21. Šindelářová, 2010c. [↑](#footnote-ref-21)
22. Jazykovou kompetencí pak rozumímeurčitý soubor znalostí o jazyce a jeho fungování a dovedností disponovat jí. Tohoto souboru je třeba během výuky dosáhnout, aby byl žák-cizinec schopen přiměřené jazykové performance(v oblasti „parole“) a mohl úspěšně řešit komunikační situace v cizím / druhém jazyce. [↑](#footnote-ref-22)
23. Viz Šebesta, 2005, s. 27–42; Hájková, 2008, s. 19–37. [↑](#footnote-ref-23)
24. Při užívání pojmů učení se/učit se jazyku a osvojování jazyka/osvojovat si jazyk vycházíme jen částečně z pojetí uvedeného ve Společném evropském referenčním rámci (dále jen Rámec nebo SERR). Učení se jazyku se může používat jako termín všeobecný, nebo jen jako proces, jehož prostřednictvím jsou jazykové kompetence získávány formou organizovaného studia v institucionálním prostředí (SERR, 2001, Kapitola 6), s čímž souhlasíme.

    Obdobně i druhý termín osvojování jazyka/osvojovat si jazyk lze užívat podle Rámce jak ve všeobecném, tak užším významu (blíže viz SERR, 2001, Kapitola 6), nebo může označovat kompetence získané v jiném než mateřském jazyce, ale nikoliv ve škole, nýbrž buď přímým působením textu, nebo přímou účastí v komunikačních aktech (viz tamtéž).

    Nebo může označovat kompetence získané v jiném než mateřském jazyce, ale nikoliv ve škole, nýbrž buď přímým působením textu, nebo přímou účastí v komunikačních aktech (SERR, 2001, Kapitola 6).

    Protože však nadřazený termín jak k pojmu „učení se“, tak k termínu „osvojování jazyka“ neexistuje, budeme v textu pro naše účely používat termín osvojování jazyka jako výraz všeobecný, učení se jako proces. [↑](#footnote-ref-24)
25. Blíže viz Šindelářová, 2008a, 2008b. [↑](#footnote-ref-25)
26. Srov. např. Salzmann, 1997; Hanus, 1997; Vaňková, 2005; Dolník, 2010). [↑](#footnote-ref-26)
27. Viz „..rozhodujúci je pohľad zo stanoviska človeka: jazyk a kultúra jestvujú pre človeka, takže třeba skúmať, aký význam maju pre neho“ (Dolník, 2010, s. 11). [↑](#footnote-ref-27)
28. Viz Dolník, 2010, s. 81–146, s. 44–56. Blíže k výkladu interpretací emocí a citů prostřednictvím jazyka viz tamtéž, s. 33–43. [↑](#footnote-ref-28)
29. Viz konstatování J. Dolníka, že „systematická práca na téme jazyk – človek – kultúra oživuje aj pragmatický potenciál jazykovedy“ (Dolník, 2010, s. 13). [↑](#footnote-ref-29)
30. Při běžné komunikaci jde jak o porozumění, tak i o produkci. [↑](#footnote-ref-30)
31. Blíže viz např. o českém prostředí Spilková, 2004, 2005; Kasper – Kasperová, 2008, s. 198–221; Prouzová, 2010; podrobněji o vývoji vyučování českému jazyku např. Šebesta, 2005; Hájková, 2008; či slovenskému jazyku např. Ligoš, 2009a, 2009b; Liptáková a kol., 2011) [↑](#footnote-ref-31)
32. Blíže viz např. Šindelářová, 2005; Gjurová, 2011. [↑](#footnote-ref-32)
33. Viz např. Helus, 2004; Hájková, 2008; Liptáková, 2010a; Liptáková a kol., 2011. [↑](#footnote-ref-33)
34. Např. z období spontánního jazykového povědomí do stadia poučného (viz Horecký, 1991, Liptáková, 2010b). [↑](#footnote-ref-34)
35. Např. v rámci kognitivního vývoje dítěte z období předoperačního ke konkrétním operacím a odtud k formám (viz Piaget – Inhelderová, 1997; srov. dále např. Šebesta, 2005, s. 35; Liptáková a kol. 2011, s. 64–65). Různé periodizace a etapy ontogenetického vývoje dětské řeči přinášejí mnohé odborné publikace, srov. např. z období minulého století práce L. S. Vygotského (1970, 2004); z českého prostředí publikace G. Janáčka (1954), V. Příhody (1963), J. Jelínka (1980), novější práce M. Čechové (1998) v návaznosti na J. Jelínka, E. Hájkové (2008) v návaznosti na K. Šebestu atd. [↑](#footnote-ref-35)
36. Mateřský/rodný jazyk používáme v textu jako ekvivalenty. [↑](#footnote-ref-36)
37. Ta souvisí s jak porozuměním, tak s produkcí. [↑](#footnote-ref-37)
38. Viz Liptáková, 2010b, s. 169. Jde o formální logické konstrukce, které však mohou být i mylné. Dále viz např. Koukolík, 2002 a 2005; srov. s výzkumem L. Liptákové realizovaném na vzorku rodilých mluvčích – slovenských žáků v primární škole, blíže viz Liptáková, 2010b. [↑](#footnote-ref-38)
39. Viz Nebeská, 1989. [↑](#footnote-ref-39)
40. Srov. užívání tohoto pojmu v odborné literatuře, např. Šindelářová, 2005; Hádková, 2008, Liptáková, 2010b a další). [↑](#footnote-ref-40)
41. Šindelářová, 2008b. [↑](#footnote-ref-41)
42. Srov. komunikační výchovu a komunikačně orientovanou výuku českého jazyka a literatury v českém základním školství, blíže viz Čechová, 1985 a 1998; komunikačně-zážitkový model vyučování slovenského jazyka a literatury. Blíže viz Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike; ISCED 1 – primárne vzdelávanie, 2008. [↑](#footnote-ref-42)
43. Srov. např. soubory kompetencí a průřezová témata v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání uplatňovaném v České republice od školního roku 2007–2008 a „integračná kongnitívno-komunikačná a zážitková koncepcia vyučovania materinského jazyka a literatúry“ na Slovensku (Liptáková a kol., 2011, s. 13, blíže viz tamtéž, s. 13–39). [↑](#footnote-ref-43)
44. LAD slouží jako nástroj pro rozpoznávání univerzálních pravidel u různých jazyků při jejich osvojování. Srov. s odlišnými hypotézami S. Pinkera o povaze LAD založených na myšlenkách darwinismu a neurospychologických základech řeči (Pinker, 1995; in Šebesta, 2005, s. 30–31). [↑](#footnote-ref-44)
45. K označení vzájemného vztahu mezi jazykem a myšlením užívá N. Chomský tento termín, kterým naznačuje relativní samostatnost jazykové kompetence (o rozvinuté jazykové schopnosti některých mentálně retardovaných dětí viz Šebesta, 2005, s. 31). [↑](#footnote-ref-45)
46. Blíže viz Šebesta, 2005, s. 30–31. [↑](#footnote-ref-46)
47. Model „Threshold Level“ pro výuku angličtiny, který byl vytvořen ve Velké Británii už v sedmdesátých letech minulého století, se stal základem vydání Společného evropského referenčního rámce (dále jen SERR) pro osvojování, vyučování a hodnocení evropských jazyků („Threshold Level for Czech as a foreign language“,Cambridge 2001). [↑](#footnote-ref-47)
48. Většina deskriptivních lingvistů se uspokojuje s kodifikací jazykového úzu a dává do vztahu formu a význam (SERR, 2002. Poznámky překladatelek k českému vydání, s. XI). [↑](#footnote-ref-48)
49. Např. Waystage 1990, Threshold Level 1990. [↑](#footnote-ref-49)
50. O komunikačním přístupu ve výuce češtiny jako cílového jazyka viz např. Hrdlička, 2002, 2004/2005. [↑](#footnote-ref-50)
51. Viz Průcha, 2010, s. 13–29. Podrobněji viz v následující kapitole. [↑](#footnote-ref-51)
52. Blíže viz např. Lüsebrink, 2005. [↑](#footnote-ref-52)
53. Viz Přibáň, 2004; Průcha, 2010, s. 9. [↑](#footnote-ref-53)
54. Průcha, 2010, s. 13–17. [↑](#footnote-ref-54)
55. Tento termín „mežkulturnaja komunikacija“ nad podobou „interkulturnaja kommunikacija“ podle našich vlastních pozorování v současné době v ruském prostředí převládá. Srov. např. v obsahu příspěvků v sekci „Русский язык в межкультурной коммуникации начала XXI века“ na XII. kongresu МАПРЯЛ „Русский язык и литература во времени и пространствe“ (под редакцией Вербицкой Л. А., Лю Лимиия, Юркова Е. Е.), konaný ve dnech 10.–15. 5. 2011 v Šanghaji v Číně. Srov. také ve sborníku „Русистика и современность.“ Материалы XIV Международной научно-практической конференции, která se konala ve dnech 29. 9.–1. 10. 2011 v Sankt-Peterburgu. Том 1. Лингвокукльтурология и межкультурная коммуникация. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, изд-во «Северная звезда», 2011, 400 s., ve kterém se v celém III. oddílu (s. 211–284) užívá tato druhá podoba. Viz např. Н. И. Курганова: „Знание и межкультурная коммуникация“ (s. 216–220); Д. Якоч.: „Перевод как средствомежкультурной коммуникации и как форма бытия мировой литературы“ (s. 220–223); Л. Гузи: Межкультурная коммуникация в словацкой среде в связи с образом России в Словакии“ (s. 234); Е. Е. Захарова – М. В. Таймурзина: „К вопросу о роли хронемики в межкультурной коммуникации (на материале данных опроса русских и финнов)“ (s. 273–279). Dále např. Леонтович, 2007; Атабекова, 2007, 2008; Ваулина, 2008. [↑](#footnote-ref-55)
56. Např. Miššíková, 2007; Nádaská – Líšková, 2006. [↑](#footnote-ref-56)
57. Např. Průcha, 2001, s. 177; 2010, s. 16; Nový – Schroll-Machl, 2007; Morgensternová – Šulová – Schöll, 2012. [↑](#footnote-ref-57)
58. Např. Kolman, 2001, 2007; Lehmanova, 1999, s. 21; Průcha, 2001, s. 179; Jaklová, 2008; Hádková, 2008, s. 12–13. [↑](#footnote-ref-58)
59. Srov. např. v českém překladu název publikace J. A. De Vita: Základy mezilidské komunikace, 2001. [↑](#footnote-ref-59)
60. Rozvoj mezinárodních vztahů USA s vyspělými kapitalistickými státy (např. Japonskem, Německem, Velkou Británií, Itálií, Francií atd.) po r. 1945 si vyžádal na odlišné sociokulturní prostředí připravit řadu odborníků (např. diplomaty, ekonomy, pedagogy a další profese). [↑](#footnote-ref-60)
61. Od této doby jsme se vlastně jako jedni z prvních v republice začali společně se svými kolegy z PF UJEP pod vedením M. Čechové zabývat problematikou začleňování žáků-cizinců do základních škol a realizovat i řadu projektů zaměřených na tuto tematiku. [↑](#footnote-ref-61)
62. Jaklová, 2007. [↑](#footnote-ref-62)
63. Blíže viz Průcha, 2010, s. 19–25. [↑](#footnote-ref-63)
64. V současném evropském kontextu, tedy i v českém prostředí, upřednostňujeme užívání termínu interkulturní komunikace (IK), která probíhá (stručně řečeno) mezi komunikanty v prostředí, v němž odlišné kultury žijí jakoby samostatně, vedle sebe (srov. např. vietnamskou či čínskou komunitu v ČR), zatímco multikulturní komunikace (MK) představuje vedení dialogu v multikulturní společnosti, ve které společně žijí příslušníci různých kultur jako celek se společnými kulturní rysy. K tomuto chápání nás vedou tři aspekty:   
    a) multikulturalismus s MK se váže spíše k americkému kulturnímu společenství, interkulturalismus s IK má těsnější vazbu k evropskému prostoru; b) současná situace v Evropě podpořená postojem významných politiků (např. angl. premiéra Bacona nebo něm. kancléřky Merklové), viz neochotu některých muslimů přizpůsobit se evropské kultuře a jinému náboženství (interkulturní bariéra) včetně jazykové kompetence (jazyková bariéra); c) postoj Rady Evropy, která doporučuje pro evropský prostor užívat termín IK. Srov. s názorem J. Průchy, který doporučuje i nadále užívat v současném českém prostředí MK a MV jako termíny již zavedené (Průcha, 2010). [↑](#footnote-ref-64)
65. Průcha, 2010, s. 16. [↑](#footnote-ref-65)
66. Lehmanová, 1999, s. 21; srov. Hádková, 2008, s. 12–13. [↑](#footnote-ref-66)
67. Viz <http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/o/ciz_pocet_cizincu-popis_aktualniho_vyvoje>). [↑](#footnote-ref-67)
68. Hlavní řešitelkou obou národních projektů z OP VK CZ.1.07/2.2.00/07.0437 s názvem Čeština pro žáky-cizince v rámci inovace výuky učitelských programů v oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ (v letech 2009–2011) a CZ.1.07/1.2.00/08.0104 s názvem Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení (v letech 2009–2012) byla J. Šindelářová. [↑](#footnote-ref-68)
69. Na středních školách studuje v ČR podle statistik vysoký počet Slováků, které však nelze počítat mezi migranty, neboť zde jen studují. [↑](#footnote-ref-69)
70. Jen okrajově naznačíme nejpalčivější problém související se vzděláváním cizinců na středních školách v České republice. Obsah státních maturitních zkoušek totiž nezohledňuje jiné občanství či příslušnost žáků k jiné národnosti, neboť ti jsou posuzováni a celkově hodnoceni stejně jako jejich středoškolští spolužáci českého původu. Řada diskusí o tom, že by cizinci-středoškoláci měli dostat možnost skládat státní maturitní zkoušku ve svém rodném jazyce, byla uzavřena tím, že střední školy nemají dostatek kvalifikovaných pedagogů, kteří by byli schopni opravit a posoudit úroveň jak písemných, tak i ústních prací v rodném jazyce cizinců. Blíže o problematice žáků-cizinců ve slohových hodinách viz Rysová ve stati: Cizincem ve vlastní zemi, 2011–2012*.* [↑](#footnote-ref-70)
71. I vysokoškolští studenti-cizinci mají v ČR stejná práva jako studenti českého původu, na státních vysokých školách studují tedy zdarma. (Srov. např. se situací v zemích bývalého SSSR, kde se vysokoškolské studium platí, přičemž se nejedná o malé finanční prostředky. Jen mizivé procento nejlepších studentů má nárok na stipendium, které však pokryje jen částečně výdaje na vysokoškolské studium.) Na některých vysokých školách (např. na UK v Praze, lékařské obory) mohou studenti začít studovat (např. až do 3. ročníku) svůj zvolený obor v některém ze světových jazyků, např. v angličtině, francouzštině apod., a to podle jazykových možností pracovníků univerzity. Výuku v jiném než českém jazyce si však musejí připlácet. Závěrečné ročníky a státní závěrečné zkoušky pak musejí vykonat v českém jazyce (např. na UK v Praze jsou v lékařských oborech už od 4. ročníku studenti-cizinci povinni nejen studovat, ale i skládat všechny zkoušky v češtině). Na řadě ostatních vysokých škol v České republice však zahraniční studenti takovou možnost nemají a vybrané obory studují v českém jazyce, což jim zejména zpočátku činí mnohdy velké potíže. [↑](#footnote-ref-71)
72. Obdobná situace jako na středních školách. Vysoký počet Slováků ve vysokoškolském vzdělávání však nelze počítat mezi občany-migranty, neboť zde jen studují. [↑](#footnote-ref-72)
73. Viz <http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/kapitola/1414-11-r_2011-10>. [↑](#footnote-ref-73)
74. Od žáků-cizinců v 5. ročníku byly získávány např. i slohové práce. [↑](#footnote-ref-74)
75. To bylo po určitou dobu i zakázáno. [↑](#footnote-ref-75)
76. Blíže viz seznam literatury uvedený na konci textu. [↑](#footnote-ref-76)
77. Viz např. Úmluvu o právech dítěte (čl. 28), Dodatkový protokol k Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod (čl. 2), Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech (čl. 13) či Všeobecnou deklaraci lidských práv (čl. 26). [↑](#footnote-ref-77)
78. MŠMT stanovilo prováděcím právním předpisem formu, obsah a organizaci bezplatné přípravy. Do třídy pro jazykovou přípravu byl žák-cizinec zařazen na základě písemné žádosti jeho zákonného zástupce, ředitel školy byl pak povinen jej do třiceti dnů od podání žádosti do třídy s jazykovou přípravou zařadit. [↑](#footnote-ref-78)
79. V té době v ČR platilo, že podmínkou pro získání statusu dlouhodobě pobývajícího rezidenta bylo pět let předchozího nepřetržitého pobytu v ČR na dlouhodobé vízum, tedy vízum nad devadesát dnů, nebo na povolení k dlouhodobému pobytu. Záznam o tom, že osobě bylo přiznáno toto postavení, vyznačovala policie ČR do průkazu o povolení k pobytu formulací „povolení k pobytu pro dlouhodobě pobývajícího rezidenta – ES“. Osobám, které získaly status rezidenta v jiném členském státě EU a které chtěly v ČR pobývat déle než tři měsíce, policie ČR udělovala povolení k dlouhodobému pobytu rezidenta jiného členského státu, a to buď formou samostatného dokladu, nebo formou štítku vlepeného do pasu cizince. Pokud škola dostala možnost zkontrolovat u zákonných zástupců žáka-cizince tyto záznamy, zařadila žáky do společné třídy pro jazykovou přípravu s žáky přicházejícími z EU. [↑](#footnote-ref-79)
80. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. [↑](#footnote-ref-80)
81. Viz tamtéž. [↑](#footnote-ref-81)
82. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicke-doporuceni-reditelum-skol-vyuka-cizincu?highlightWords=Doporu%C4%8Den%C3%AD+pro+%C5%99editele+%C5%A1kol>. [↑](#footnote-ref-82)
83. Jejich aktuální seznam viz např. na <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/seznam-zakladnich-skol-pro-deti-z-eu> [↑](#footnote-ref-83)
84. Dostupné na <http://www.msmt.cz/file/16097>. [↑](#footnote-ref-84)
85. Viz Průcha, 2010, s. 183. [↑](#footnote-ref-85)
86. Otázka je součástí pozdravu. [↑](#footnote-ref-86)
87. Viz [www.islamweb.cz](http://www.islamweb.cz). [↑](#footnote-ref-87)
88. Korejské ženy si po svatbě ponechávají své dívčí jméno. [↑](#footnote-ref-88)
89. Zajímavé je také psaní adresy v korejské společnosti, které začíná názvem země, pak se uvádí provincie, oblast, město, ulice, číslo domu a na závěr až jméno osoby (obdobně také v Rusku a zemích bývalého SSSR). To je také důkazem toho, že obecné a veřejné je v korejské společnosti nadřazeno osobnímu. [↑](#footnote-ref-89)
90. Obdobně je tomu i u jiných národů, např. u Afgánců. [↑](#footnote-ref-90)
91. Viz Bischofová, 2005. [↑](#footnote-ref-91)
92. Tuto skutečnost výstižně vyjadřuje korejské rčení, které říká, že existuje pořadí i při pití studené vody. [↑](#footnote-ref-92)
93. Vědět například, jak dlouho a jak silně se tisknou při pozdravu ruce, jak vítat hosty nebo se s nimi loučit (v Koreji je zvykem, že se host doprovází až ke dveřím nebo k autu) apod. [↑](#footnote-ref-93)
94. Tedy „civilizací“. [↑](#footnote-ref-94)
95. Obdobně jako užíváme adjektivum interkulturní ve spojení se vzděláváním, výchovou (viz v přechozím textu), užíváme toto adjektivum jako ekvivalent ke kompetenci sociokulturní. [↑](#footnote-ref-95)
96. Za vhodnější termín považujeme výraz sociolingvální kompetence. [↑](#footnote-ref-96)
97. Blíže viz Šindelářová, 2008c. [↑](#footnote-ref-97)
98. Šindelářová, 2008c. [↑](#footnote-ref-98)
99. SERR, 2001. [↑](#footnote-ref-99)
100. Blíže viz Hádková – Šindelářová, 2007. [↑](#footnote-ref-100)
101. Společný evropský referenční rámec,2002. [↑](#footnote-ref-101)
102. Český jazyk a literatura, 2002/2003. [↑](#footnote-ref-102)
103. Blíže viz kap. 3.2. [↑](#footnote-ref-103)
104. Kritérii rozumíme souhrn všech jazykových a komunikačních kompetencí, kterých by měl žák-cizinec nabýt, aby mohl být zařazen do příslušného ročníku. [↑](#footnote-ref-104)
105. Obdobně jako výuka cizích jazyků v primární škole se opírá většinou také o znalosti vyučovacího jazyka (na tom jsou založeny zejména cizojazyčné učebnice). [↑](#footnote-ref-105)
106. Viz např. kurz s názvem Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení na <http://sociocultur.ujep.cz/>, který je i v současné době v rámci udržitelnosti ESF projektu, s jehož podporou byl vytvořen, pro pedagogy stále k dispozici. [↑](#footnote-ref-106)
107. Blíže viz v předchozím textu kapitolu 2.5. [↑](#footnote-ref-107)
108. Dostupné např. v e-learningovém kurzu s názvem Specifika výuky češtiny pro žáky-cizince na [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz). [↑](#footnote-ref-108)
109. Viz např. Překladové slovníčky základních pojmů učiva ZŠautorů M. Turbové, V. Lendělové, P. Müllerové, T. Thi Phuong Mai, M. Janečka, B. Hrobařové a M. Šulisty (Praha: SPN 2002). Jedná se o soubor slovníčků, z nichž žáci-cizinci v primární škole mohou využít základní slovní zásobu pro český jazyk a literaturu, humanitní předměty, matematiku, jež obsahují základní pojmy v ukrajinštině, ruštině, vietnamštině a angličtině. [↑](#footnote-ref-109)
110. Blíže viz např. na [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz), [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) nebo [www.meta-os.cz](http://www.meta-os.cz). [↑](#footnote-ref-110)
111. Blíže viz na www.meta-os.cz. [↑](#footnote-ref-111)
112. Viz na <http://www.inkluzivniskola.cz/>. [↑](#footnote-ref-112)
113. Čechová, 2008. [↑](#footnote-ref-113)
114. Blíže viz Šindelářová, 2009b, 2010b. [↑](#footnote-ref-114)
115. Viz Mareš – Křivohlavý – Baran, 1995. [↑](#footnote-ref-115)
116. Srov. se studiemi porovnávajícími gramatickou a lexikální strukturu jazyka (např. Vinау et Dаrbelnet, 1958, Malblanc, 1961). [↑](#footnote-ref-116)
117. O různých klasifikacích interference a jejích specifických typech viz blíže např. Mokienko, 1970 a 1975. Blíže o interferenci polsko-ruské viz např. Z. Harczuk: Interferencja języka polskiego w procesie nauczania języka rosyjskiego, Warszawa 1972. [↑](#footnote-ref-117)
118. Interference se často projevuje v několika rovinách najednou, a proto pro naše účely s ní budeme pracovat společně. Srov. např. morfologicko-syntaktický charakter typu *два человека*, v češtině *dva lidé* (podtržený odlišnými lexémy *člověk – lidé*). [↑](#footnote-ref-118)
119. Viz Průcha, 2010, s. 74. [↑](#footnote-ref-119)
120. Ne všechny jazyky lze však jednoznačně ke konkrétní rodině přiřadit. Např. na území dnešní Evropy se také vyskytují jazyky s neprůhledným a do současnosti neobjasněným původem a příbuzností, a proto je není možné v rámci genetické klasifikace zařadit. [↑](#footnote-ref-120)
121. Breton, 2007; Klégr – Zima a kol., 1989; srov. Skalička, 1975, Průcha, 2010. [↑](#footnote-ref-121)
122. Srov. např. ukázku lexikální příbuznosti germánských jazyků, Průcha, 2010, s. 76–77. [↑](#footnote-ref-122)
123. Viz Průcha, 2010, s. 79. [↑](#footnote-ref-123)
124. Srov. např. jednotlivé frazémy a idiomy v několikajazyčných frazeologických slovnících vydaných v poslední době (viz např. frazeologické slovníkové publikace V. M. Mokienka, H. Waltera a dalších). [↑](#footnote-ref-124)
125. Skalička, 1975, s. 57. [↑](#footnote-ref-125)
126. Viz Hádková, 1997, 2000. [↑](#footnote-ref-126)
127. Projevují se shodnou formou, ale odlišným významem (např. falešní přátelé, falošní priatelia – faux amis, falsche Freunde; někdy mohou být nositeli opačného axiologického příznaku, např. v češtině a slovenštině *vonět, voňať – páchnout, páchnuť* oproti ruštině, ukrajinštině, bulharštině, polštině). Mezijazyková homonymie může vést nejen ke komunikačním chybám, ale mnohdy až k nepochopení a neporozumění. [↑](#footnote-ref-127)
128. O ruské a české interferenci viz blíže např. Mokienko, 1970, 1975. [↑](#footnote-ref-128)
129. Viz stať K. Sladkovské a T. Šmídové s názvem: O podpoře vícejazyčnosti v současné Evropě (dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9359/podpora-vicejazycnosti-v-evrope.html/>). [↑](#footnote-ref-129)
130. Pro přepis v hranatých závorkách užíváme upravenou českou transkripci (pro *dz* užíváme znak [ʒ], pro dž znak [ǯ]). [↑](#footnote-ref-130)
131. Podobně souhláska *й* [j] se může realizovat jako neslabičná samohláska [i]. [↑](#footnote-ref-131)
132. ] Srov. se třemi páry v češtině: *d-ď, t-ť, n-ň.* [↑](#footnote-ref-132)
133. Viz také Mokienko, 1975. [↑](#footnote-ref-133)
134. České [ř] nepodléhá ruské ani ukrajinské interferenci. Blíže viz Mokienko, 1970, c. 7. K obdobnému závěru jsme dospěli i při našich šetřeních s ruskými žáky v základním vzdělávání. [↑](#footnote-ref-134)
135. [K obdobným závěrům dospěly ve svých výzkumech také např. Čechová – Zimová, 2002a,b, 2002/2003; Zimová – Balkó, 2005. [↑](#footnote-ref-135)
136. Naopak žákům s rodným jazykem českým činí výslovnost korejských vokálů značné obtíže (např. rozlišit dvě *o* a dvě *e*). [↑](#footnote-ref-136)
137. Progresivní, tzn. postupnou asimilací způsobenou předcházející souhláskou a podle ní se řídící; regresivní, tzn. zpětnou, jež působí opačně. [↑](#footnote-ref-137)
138. Např. palatalizací, intenzifikací a aspirací (Löwensteinová, 2005). [↑](#footnote-ref-138)
139. Viz Löwensteinová, 2005. [↑](#footnote-ref-139)
140. Blíže viz Čechová, 2004, 2005/2006. [↑](#footnote-ref-140)
141. Arménsky se abeceda nazývá ajbuben,a to podle prvních dvou písmen *ajb* a *ben* (obdobně jako v cyrilici, kde označení pro abecedu vychází rovněž z prvních dvou řeckých písmen: *α* (alfa) *β* (beta), či v azbuce (viz výše v textu), zatímco český název pro abecedu skrývá čtyři písmena, a to *a, b, c, d*)*.* Původ arménských písmen není dodnes jednoznačně prokázán, ale předpokládá se, že jednotlivá písmena vycházela pravděpodobně z řecké abecedy. Oba současné arménské dialekty (západní i východní) používají stejnou abecedu, avšak výslovnost některých písmen je v nich odlišná.

     (Viz http://cs.wikipedia.org/wiki/Arm%C3%A9nsk%C3%A9\_p%C3%ADsmo.) [↑](#footnote-ref-141)
142. Arabské písmo je (obdobně jako řecké či hebrejské písmo) založeno na fénickém typu písma. Od latinského písma se liší ligaturami. Ačkoliv se v písmu nerozlišují velká a malá písmena, má většina písmen čtyři podoby, které se uplatňují podle toho, zda jsou na začátku, uprostřed či na konci slova, nebo stojí-li samostatně. (Viz http://cs.wikipedia.org/wiki/Arabsk%C3%A9\_p%C3%ADsmo). [↑](#footnote-ref-142)
143. Arabské písmo je (obdobně jako řecké či hebrejské písmo) založeno na fénickém typu písma. Od latinského písma se liší ligaturami. Ačkoliv nerozlišuje velká a malá písmena, má většina písmen čtyři podoby, které se uplatňují podle toho, zda jsou na začátku, uprostřed či na konci slova, nebo stojí-li samostatně. O společném původu svědčí i abecední pořádek písmen. V dnešní době však existují značné rozdíly mezi spisovnou arabštinou a její hovorovou formou, regionálními hovorovými jazyky (např. hovorovou egyptskou, syrskou, iráckou, marockou arabštinou). Spisovná arabština se jen málo liší od jazyka koránu a aktivně ji ovládají pouze vzdělanci. V jednotlivých hovorových jazycích se objevují podobné tendence, které odpoutaly románské jazyky od latiny. Na rozdíl od románských jazyků se však rozdíly projevují jen v malé míře v psané formě jazyka, a to přestože někteří spisovatelé píší v regionálních variantách. Důvodem je to, že např. arabské písmo nezachytí změny v krátkých vokálech, pozměněné konsonanty si zase ponechávají původní zápis (např. znak ج, běžně přepisovaný jako *J* a vyslovovaný [*ǯ*] se v Egyptě vyslovuje [*g*], ale píše se pořád stejně).

     (Viz <http://cs.wikipedia.org/wiki/Arabsk%C3%A9_p%C3%ADsmo>.) [↑](#footnote-ref-143)
144. O výuce psacího písma v českých základních školách se dodnes vedou v českém školním prostředí diskuse. Ačkoliv na většině škol v ČR přetrvává tradiční nácvik psacího písma, některé školy od školního roku 2012/2013 již psací písmo do výuky nezahrnují. [↑](#footnote-ref-144)
145. Rozdíl mezi čínskými a japonskými znaky vychází z toho, že v Číně má každý znak jeden význam, zatímco v Japonsku má znak více významů a odvíjí se od kontextu celé věty (slovo nabývá určitého významu až v konkrétní větě). [↑](#footnote-ref-145)
146. Kana je souhrnný název pro katakanu a hiraganu, dvě japonské abecedy, z nichž každá obsahuje 48 znaků. Existují však i dvě znělostní znaménka (nigori a marunigori), jež množství znaků v jednotlivých abecedách téměř zdvojnásobují. [↑](#footnote-ref-146)
147. Viz http://cs.wikipedia.org/wiki/Japon%C5%A1tina#Gramatika. [↑](#footnote-ref-147)
148. Jejich abeceda se nazývá hangul. Korejské hláskové písmo bylo uměle vytvořeno již v polovině 15. století s cílem rozšířit gramotnost a zachytit věrněji korejský jazyk. Velmi brzy však přejala korejština pro zápis jazyka čínské znaky a ty používala až do konce 19. století (nejprve pro všechny druhy písemnictví, později pro tzv. vyšší literární útvary). Tyto znaky ovšem nebyly pro grafické zachycení korejštiny příliš vhodné, neboť zaznamenávaly pouze sémantiku a nevypovídaly nic o gramatickém systému (např. o gramatických kategoriích apod.). Psaná čínština pak neměla nic společného s mluvenou korejštinou a sloužila k dorozumívání pouze mezi vzdělanci, a to výhradně v písemném styku. Teprve na přelomu 19. a 20. století se pod vlivem rostoucího nacionalismu rozšířilo i hláskové písmo, které se ve 20. století začalo používat již oficiálně. Avšak čím je korejský text odbornější, tím více čínských znaků obsahuje. Funkcí těchto znaků je tedy zpřesnit odborné poznatky. Už v průběhu 20. století lze pak zaznamenat u Korejců určitý posun ve stupni vnímání a znalosti čínských znaků. V současné korejské společnosti se znaky užívají většinou už jen pasivně a postupně se vytrácejí. Např. korejský žák čte text sinokorejsky (výslovnost je vzdálená čínské), avšak bez kontextu mu neporozumí, což souvisí zejména s odlišnou typologií čínštiny a korejštiny (např. v rovině syntaktického členění věty). Avšak téměř dvoutisícileté používání znaků mělo vliv na to, že Korejci jsou dodnes zaměřeni na psaný text a největší důraz kladou na vizuální stránku (i ze všech smyslů používají nejvíce oči). (Viz Löwensteinová, 2005.) [↑](#footnote-ref-148)
149. Blíže viz tamtéž. [↑](#footnote-ref-149)
150. O metodologických pohledech na morfologickou stránku jazyka viz blíže Dolník, 2010, s. 63–71. [↑](#footnote-ref-150)
151. Rusové užívají podle své mateřštiny i v češtině např. při vykání plurálových tvarů. [↑](#footnote-ref-151)
152. Blíže viz Holoubková – Zajíčková, 1969. [↑](#footnote-ref-152)
153. O unifikované koncovce *-ami* v plurálových tvarech instrumentálu všech rodů z pohledu cizinců viz blíže Šindelářová, 2010b. [↑](#footnote-ref-153)
154. Blíže viz také Zajíčková, 1967/68. [↑](#footnote-ref-154)
155. K problematice aktuálního a neaktuálního užití časových a vidových forem v češtině a ruštině viz Křížková, 1958. [↑](#footnote-ref-155)
156. Genitiv srovnávací je však už i v češtině tvar knižní, zastaralý. [↑](#footnote-ref-156)
157. Některé další rusko-české morfologické interferenční chyby specifikuje také V. M. Mokienko: „Чешский «субстрат» отражен и в морфологических ошибках сочинения. Характерно двукратное опущение местоимения 3 лица, обязательного для нас, но редко употребляемого чехами: «*Эскимосу, когда (он) читает книгу*», «*Когда эскимосу скучно, (он) может выйти* . . .» Бросается в глаза и необычная для русских форма глагола читать – не дочтет (ср. чеш. *nedočte*), и иная огласовка глагола *сидеть* – *седит*, которая русскому может показаться опиской, хотя для чешского языка это закономерность (*sedí*), и большая частотность неаналитической формы превосходной степени прилагательного: «*наилучшая вещь*» (ср. *nejlepší věc*). (Мокиенко, 1975, c. 152). [↑](#footnote-ref-157)
158. O dalších syntaktických interferenčních jevech spojených s morfologickou rovinou viz také V. M. Mokienko v předcházejícím textu v podkapitole Morfologická rovina (Мокиенко, 1975, c. 152). [↑](#footnote-ref-158)
159. Blíže viz např. Zimová, J., 1965 a 1969. O morfologicko-syntaktické interferenci viz také v předchozím textu nadepsaném Morfologická rovina. [↑](#footnote-ref-159)
160. V arménském jazyce existuje celkem osm skloňovacích typů, zcela však odlišných od češtiny. [↑](#footnote-ref-160)
161. Obdobně také např. ve slovenštině. [↑](#footnote-ref-161)
162. Japonština však není důsledně aglutinačním jazykem, protože slovesa (ale i přídavná jména) mají bohatou flexi. Napojují se na ně dále různé morfémy, kterými se vyjadřuje např. čas, zápor, uctivost, pasivum, kauzativum apod. [↑](#footnote-ref-162)
163. Prostá úroveň se v japonštině užívá jen velmi zřídka, a to pro velmi důvěrný vztah (event. může sloužit k hanlivému, až hrubému ponížení druhé osoby). Důvěrnou nebo tzv. „dětskou“ úroveň užívají děti mezi sebou, které ještě neznají zdvořilou úroveň. Někdy se užívá v úzkém rodinném, pracovním nebo zájmovém kruhu, při psaní neosobních textů, např. v novinách. Ze znalosti důvěrného stupně vychází nejvyšší úroveň, zdvořilá, která se v japonském prostředí užívá nejčastěji. Není důvěrná, ale ani společenskou nerovná. Jedná se o bezpečnou a slušnou úroveň používanou za všech okolností vůči dospělým, kteří nejsou součástí úzké uzavřené skupiny (viz http://cs.wikipedia.org/wiki/Japon%C5%A1tina#Gramatika). [↑](#footnote-ref-163)
164. Někteří jazykovědci je pak vzhledem k chybějícímu grafickému vyznačení hranic slov v japonštině pokládají za jakési pádové koncovky (viz tamtéž). [↑](#footnote-ref-164)
165. Blíže viz Löwensteinová, 2005. [↑](#footnote-ref-165)
166. S lexikální rovinou souvisí lexikální kompetenceuživatele cizího / druhého jazykazahrnuje podle Rámceznalosti slovní zásoby konkrétního jazyka a schopnost jich používat. Její základ tvoří lexikální jednotky a gramatická slova. Lexikální jednotkyzahrnují podle SERR určitá jednoslovná pojmenování, ustálené výrazy, ustálená větná spojení, přísloví, idiomy, přirovnání, ustálené větné rámce atd. Ke gramatickým slovům jsou podle Rámce řazeny např. pomocná slovesa, spojky, částice apod. Modelové stupnice představené v Rámci pak rozlišují popis rozsahu znalostí slovní zásoby a schopnosti uživatele tyto znalosti užívat (viz SERR, Kapitola 5, s. 112–113). K popisu rozsahu slovní zásoby bychom však uvítali, kdyby obsahoval alespoň orientačně počet slov nutných pro osvojení si požadované úrovně. Protože k označení jedné věci se v češtině užívá i spojení dvou nebo více slov, tedy sousloví (např. *základní škola*), jež jsou podle Rámce charakteristická pro úroveň B1, některá z nich však už i pro úrovně nižší, je zapotřebí je zahrnout do výuky žáků-cizinců v primárním vzdělávání. Vedle sousloví se pak v jazyce setkáváme také s ustálenými spojeními slov zvanými frazémy (frazeologismy). Blíže viz Šindelářová, 2007c, 2008b; Šindelářová – Baláková, 2011. [↑](#footnote-ref-166)
167. O vztazích mezi českou a ruskou slovní zásobou viz blíže Filipec, 1973. [↑](#footnote-ref-167)
168. Blíže viz Šindelářová, 2008c, s. 81–126. [↑](#footnote-ref-168)
169. Jedná se i o slovesa stejného původu. [↑](#footnote-ref-169)
170. Viz také např. Sitařová, 1966/67. O rozdílech v sémantice slovesných předpon v ruštině a slovenštině viz např. Sekaninоvá, 1966/67. [↑](#footnote-ref-170)
171. O problematice osvojování češtiny rusky mluvícími žáky viz výše v textu. [↑](#footnote-ref-171)
172. Většina učebnic českého jazyka pro cizince je koncipována tak, že se žáci-cizinci seznamují nejprve se slovy, která znají ze svého mateřského jazyka. Protože však neexistuje pro japonské žáky žádná učebnice českého jazyka, může pedagog v případě, že japonský žák ovládá alespoň základy angličtiny, využít učebnice pro anglicky mluvící žáky, kdy angličtina slouží jako zprostředkující jazyk. [↑](#footnote-ref-172)
173. Výskyt anglicizmů v korejštině však velmi intenzivně napomáhá např. našim učitelům při výuce češtiny. V mluvených projevech však mnohé tyto „výpůjčky“ připomínají pod vlivem hláskových změn jen vzdáleně slova původní. [↑](#footnote-ref-173)
174. Je zapotřebí si uvědomit, že mnohdy některá korejská slova odrážejí odlišný pohled Korejců na svět, např. ptáci v Koreji nezpívají, ale pláčou, růže patří mezi stromy, obloha není jasná, ale vysoká apod. (Viz Löwensteinová, 2005). Obdobně je tomu i v jiných jazycích, protože jazyk zpodobňuje specifický pohled příslušníků různých společenství na svět. [↑](#footnote-ref-174)
175. O lingvistickém popisu češtiny jako cizího / druhého jazyka podle SERR a jednotlivých kompetencí z pohledu cizinců viz blíže Šindelářová, 2008a, s. 83–128; dále viz také 2007c, 2009a, 2010b. [↑](#footnote-ref-175)
176. O lingvistických popisech dalších cizích jazyků, jako např. angličtiny, řečtiny, italštiny a dalších viz blíže Šindelářová, 2012a. [↑](#footnote-ref-176)
177. Blíže viz např. Šindelářová, 2010a, 2010c, 2012b, Baláková – Šindelářová, 2009; Mokienko – Šindelářová – Baláková, 2012. [↑](#footnote-ref-177)
178. Např. u jazykově smíšené skupiny žáků-cizinců. [↑](#footnote-ref-178)
179. Např. u žáků původu slovanského, nebo u žáků se znalostí některého ze slovanských jazyků. [↑](#footnote-ref-179)
180. Např. Liptáková, 2007. [↑](#footnote-ref-180)
181. Učebnice a cvičebnice pro dospělé cizince, jichž je na trhu již několik, je třeba modifikovat pro děti mladšího školního věku. [↑](#footnote-ref-181)
182. Jde o základní slovní zásobu vztahující se ke školnímu prostředí, např. *třída, jídelna, tělocvična, žák, učitel, ředitel, sešit, učebnice, tužka, tabule, lavice, psát, číst, ptát se, odpovídat* apod. [↑](#footnote-ref-182)
183. O zvukové interferenci viz blíže např. Атабекова, 1995; Zimová – Balkó, 2005. [↑](#footnote-ref-183)
184. Rozpoznávání hranic slov v písmu činí žákům-cizincům také často potíže. [↑](#footnote-ref-184)
185. Blíže o znalosti a chápání frazémů u cizinců viz Šindelářová, 2007c, 2010c, Šindelářová – Baláková, 2011. [↑](#footnote-ref-185)
186. K prezentaci různých frazeologických ekvivalentů ve výuce v multikulturní třídě může pedagog využít on-line Trojjazyčný frazeokulturologický slovník s etymologickými výklady v českém, ruském a slovenském jazyce, doplněný vtipnými obrázky a nahrávkami rodilých mluvčích (dostupný na <http://sociocultur.ujep.cz/frazemy/> včetně návodu, jak s ním pracovat (<http://sociocultur.ujep.cz/>), nebo tištěnou podobu slovníku s názvem „Rusko-česko-slovenská frazeokulturologická příručka“autorůMokienka, Šindelářové a Balákové (Mokienko – Šindelářová – Baláková, 2012), kterou by chtěli autoři rozšířit o frazeologické ekvivalenty v dalších cizích jazycích. [↑](#footnote-ref-186)
187. Brown, H. Douglas*: Principles of Language Learning and Teaching.*San Francisco 2007, s. 257. [↑](#footnote-ref-187)
188. Brown, H. Douglas*: Principles of Language Learning and Teaching.*San Francisco 2007, s. 257–259. [↑](#footnote-ref-188)
189. Hendrich, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků* 1988, s. 366 [↑](#footnote-ref-189)
190. Brown, H. Douglas*: Principles of Language Learning and Teaching.*San Francisco 2007, s. 257. [↑](#footnote-ref-190)
191. Brown, H. Douglas*: Principles of Language Learning and Teaching.*San Francisco 2007, s. 260–263. [↑](#footnote-ref-191)
192. Brown, H. Douglas*: Principles of Language Learning and Teaching.*San Francisco 2007, s. 263–266. [↑](#footnote-ref-192)
193. Brown, H. Douglas*: Principles of Language Learning and Teaching.*San Francisco 2007, s. 102. [↑](#footnote-ref-193)
194. Brown, H.: Douglas*: Principles of Language Learning and Teaching.*San Francisco 2007, s. 102. [↑](#footnote-ref-194)
195. Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků* 1988, s. 365. [↑](#footnote-ref-195)
196. Brown, H. Douglas*: Principles of Language Learning and Teaching.*San Francisco 2007, s. 266. [↑](#footnote-ref-196)
197. Scrivener, J.: *Learning Teaching: A Guidebook for English language teachers*, Oxford 2005, s. 298–302. [↑](#footnote-ref-197)
198. Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha1993, s. 187, 248. [↑](#footnote-ref-198)
199. Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků,* Praha1988, s. 370. [↑](#footnote-ref-199)
200. Brown, H. Douglas*: Principles of Language Learning and Teaching.*San Francisco 2007, s. 270–273. [↑](#footnote-ref-200)
201. Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků,* Praha1988, s. 368–369. [↑](#footnote-ref-201)
202. Holá, L.: *New Czech Step by* Step, Praha 2008, s. 35. [↑](#footnote-ref-202)
203. Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků,* Praha1988, s. 371. [↑](#footnote-ref-203)
204. Brown, H. Douglas*: Principles of Language Learning and Teaching.*San Francisco 2007, s. 276–280. [↑](#footnote-ref-204)
205. Scrivener, J. *Learning Teaching: A Guidebook for English language teachers*, Oxford 2005, 321. [↑](#footnote-ref-205)
206. Scrivener, J. *Learning Teaching: A Guidebook for English language teachers*, Oxford 2005, 298–302. [↑](#footnote-ref-206)
207. Johns, T. (1991) Should You Be Persuaded. Two samples od data-driven learning matherials. In Johns, T. – King, P. (eds.) *Classroom Concordancing*. English Language Research Journal 4. Birmingham: Birmingham University, s. 1–13. [↑](#footnote-ref-207)
208. Termín *žákovský korpus* je terminologicky paralelní ke světovému označení *learner corpus,* resp. *lernerkorpus.* Pomíjí tradiční konotace, které výraz *žák* v češtině má, a chápe jej ve shodě se zahraniční terminologií jako osobu učící se cizí jazyk, a to bez ohledu na věk, příp. jiné sociologické proměnné. [↑](#footnote-ref-208)
209. Viz Leech, 1998: xvi. [↑](#footnote-ref-209)
210. Projekt byl podpořen Evropským sociálním fondem v rámci Operačního programu vzdělávání pro konkurenceschopnost. [↑](#footnote-ref-210)
211. *Český národní korpus - CzeSL.* Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha. Cit. 18. 11. 2012, dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>. [↑](#footnote-ref-211)
212. SERR = Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Viz <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky?lang=1> [↑](#footnote-ref-212)