

# **Čeština jako cílový jazyk**

(2. díl)

**Metodika pro výuku dospělých osob**

**s mezinárodní ochranou**

**formou azylu nebo doplňkové ochrany**

**Jaromíra Šindelářová – Svatava Škodová**

Praha 2013

## OBSAH

OBSAH .....	2
ÚVOD .....	3
I. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ INTEGRACI A VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ V ČESKÉM PROSTŘEDÍ	6
1. INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE JAKO PROSTŘEDEK K DOROZUMÍVÁNÍ .....	6
2. MIGRAČNÍ POLITIKA A INTEGRACE CIZINCŮ DO ČESKÉHO PROSTŘEDÍ .....	13
3. ČEŠTINA JAKO CÍLOVÝ JAZYK PRO CIZINCE.....	17
3.1 Čeština jako cizí jazyk dříve a dnes .....	17
3.2 Čeština a její specifické rysy ve výuce cizinců podle evropského modelu .....	24
3.3 Zásady a metodické postupy při výuce cizinců.....	71
3.4 Odstraňování interjazykových bariér u cizinců.....	84
3.5 Odstraňování interkulturních bariér u cizinců.....	101
II. PRAKTICKÉ NÁMĚTY PRO VÝUKU CIZINCŮ.....	112
1.1 Výuka mluvních dovedností u cizinců .....	112
1.2 Využití dramatu při výuce cizinců .....	119
1.3 Signální gramatika ve výuce cizinců.....	123
1.4 Využití pověsti ve výuce cizinců.....	134
1.5 Data-driven learning a práce s Českým národním korpusem ve výuce cizinců.....	151
1.6 Možnosti výuky figurativního jazyka.....	163
RESUMÉ.....	168
LITERATURA.....	169
REJSTŘÍK.....	184

## ÚVOD

Ovládnutí jazyka majoritní společnosti je jednou ze základních podmínek bezproblémové integrace jedince do dané společnosti. 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 se staly mnohé evropské země včetně České republiky cílovými zeměmi cizinců nejrůznějších národností, a proto se i do popředí intenzivnějšího zájmu aplikované lingvistiky<sup>1</sup> dostaly mnohé malé jazyky včetně češtiny.

K prudkému nárůstu počtu imigrantů, kteří na české území přicházejí, došlo především až po vstupu České republiky (dále jen ČR) do Evropské unie. Z vývoje počtu legálně usazených cizinců včetně osob s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany na území ČR je od devadesátých let minulého století patrný celkový postupný nárůst. S přílivem cizích státních příslušníků do České republiky se zvyšují požadavky na jejich výuku, což vede k systematictějšímu přístupu odborných a pedagogických pracovníků při řešení základních lingvodidaktických otázek. Neúplná znalost češtiny u cizinců se promítá také do jejich sociálního života a začlenění do majoritní společnosti.

Globálně však byla problémům spojeným s integrací cizinců do českého prostředí a hostitelské společnosti věnována zejména v poslední době i v české odborné literatuře větší pozornost.

Předkládaný text vychází z poznatků teoretické a aplikované lingvistiky<sup>2</sup> a nejaktuálnějších výsledků lingvistických a didaktických výzkumů, přináší informace o současném stavu této oblasti, které vedou ke komplexnějšímu pohledu na koncepční edukační východiska ve vyučování cizinců. Je zaměřen na rozvoj jejich komunikační

---

<sup>1</sup> Viz např. časopis *Studie z aplikované lingvistiky* (šéfredaktor K. Šebesta) vycházející v Praze na FF Karlovy univerzity.

<sup>2</sup> 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.

kompetence<sup>3</sup> v češtině jako cílovém<sup>4</sup> jazyce se zřetelem k rozvoji jejich klíčových kompetencí a profesionální kompetenci pedagoga potřebnou k úspěšné integraci a efektivnímu vzdělávání cizinců při jejich ovlivňování a přizpůsobování se konkrétnímu prostředí.

První část publikace je zaměřena teoreticky a přináší informace o faktorech ovlivňujících integraci a vzdělávání cizinců v českém prostředí, zejména osob s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany na území ČR. Obsahuje bližší informace o interkulturní komunikaci jako fenoménu současné doby a o jejím formování jako vědecké disciplíny. Na základě rozboru situace ukazujeme, jak se podílí migrační politika na interkulturním vzdělávání cizinců v České republice.

V samostatné kapitole věnujeme pozornost češtině jako cílovému jazyku pro cizince, charakterizujeme češtinu jako cizí (druhý) jazyk z hlediska diachronního i synchronního a její specifické rysy ve výuce podle evropského modelu.

V další části textu se zaměřujeme na zásady a metodické postupy učitele či lektora vedoucí k začleňování cizinců do českého komunikačního prostředí, a to např. pozorováním vlivu jazykové příbuznosti na osvojování<sup>5</sup> cizího (druhého)<sup>6</sup> jazyka a jeho vztahu k typu jazyka mateřského, které přispívají k odstraňování interjazykových a interkulturních bariér.

---

<sup>3</sup> Komunikační kompetenci chápeme jako v nejširším slova smyslu jako komplexní předpoklady řečové činnosti žáka-cizince s ohledem na jeho předpoklady, ontogenetické, biologické atd.

<sup>4</sup> Termínem *cílový jazyk* (*target language, TL*) označujeme jazyk, který jedinec-cizinec nabývá a jehož osvojení je cílem učebních aktivit, v němž chce být mluvčí schopen komunikovat.

<sup>5</sup> 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. V užším smyslu se může používat pro interpretaci jazyka nerodilých mluvčích ve smyslu univerzální gramatiky (např. stanovení parametrů), což má však pro pedagogy v praxi jen minimální dopad, neboť gramatika se považuje za něco, co je pro vědomí těžko dostupné.

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.

<sup>6</sup> Terminologicky se obvykle rozlišuje pojem *cizí jazyk* (*foreign language, FL*) jako jazyk nabývaný v prostředí, kde se tímto jazykem nemluví (např. studium angličtiny v neanglicky mluvících zemích) a *druhý jazyk* (*second language, L2*) jako jazyk osvojovaný v přirozeném prostředí, tj. tam, kde je tento jazyk oficiálním komunikačním prostředkem, tedy i v českém prostředí čeština užívaná cizinci. Pro účely této publikace užíváme nejčastěji termín cílový (viz v poznámce výše), nebo cizí (druhý) jazyk. Někteří autoři (např. Ellis, 1994) však chápou termín *druhý jazyk* jako nadřazený a označují jím jakýkoli nemateřský jazyk, který se jedinec učí potom, co si osvojil jazyk mateřský.

Prostřednictvím chyb, kterých se dopouštějí cizinci, a analýzou těchto chyb vymezujeme diferenční znaky některých cizích jazyků.

Vzhledem k tomu, že *Metodiku přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)* autorského kolektivu (Jitka Cvejnová, Jana Čemusová, Milan Hrdlička, Petra Chvojková, Marie Kestřánková, Jitka Lukášová, Markéta Slezáková, Kateřina Vlasáková), která je dostupná na [http://cestina-pro-cizince.cz/?hl=cs\\_CZ&hl=cs\\_CZ](http://cestina-pro-cizince.cz/?hl=cs_CZ&hl=cs_CZ)<sup>7</sup> považujeme za velmi zdařilou a dobře propracovanou, doporučujeme ji všem pedagogům a lektorům českého jazyka nejen prostudovat, ale i ve výuce cizinců na úrovni A1 v maximální míře využívat.

Dále si všímáme také interkulturních rozdílů projevujících se odlišným chováním příslušníků různých národností, zároveň edukačního klimatu ve skupinové výuce dospělých a typických projevů cizinců podmíněných odlišným sociokulturním prostředím, z kterého pocházejí.

V druhé části publikace přinášíme praktické náměty pro výuku cizinců, přičemž pozornost zaměřujeme na výuku mluvních dovedností, využití dramatu a pověstí při osvojování češtiny cizinci. Poukazujeme také na místo signální gramatiky ve výuce cizinců a předkládáme některé další možnosti, jak využívat při práci s cizinci ve výuce češtiny figurativní jazyk, data-driven learning či Český národní korpus, např. korpusu SyD.

Vzhledem k šíři zkoumaného tématu nebylo možné do textu zahrnout všechny aspekty zkoumané problematiky, a proto jsou některé z nich jen naznačeny, a naše výklady by měly posloužit jako náměty k zamyšlení a otevřeným diskusím mezi odbornými pracovníky a pedagogy či lektory v praxi.

---

<sup>7</sup> Internetové stránky ke zkoušce z češtiny za účelem udělování státního občanství ČR obsahují 3 sekce: *Obecné informace*, *Zkouška z českých reálií* a *Zkouška z českého jazyka*, které jsou průběžně aktualizovány. Doporučujeme pedagogům a lektorům využívat na těchto stránkách také *Interaktivní modelový test z českých reálií* a *Databanku testových úloh z českých reálií*.

# I. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ INTEGRACI A VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ V ČESKÉM PROSTŘEDÍ

## 1. INTERKULTURNÍ KOMUNIKACE JAKO PROSTŘEDEK K DOROZUMÍVÁNÍ

V důsledku celosvětového globálního rozvoje civilizace a zejména pak z důvodů ekonomických, hospodářských a politických, vznikem a postupným rozšiřováním států Evropské unie a při zvýšené migraci obyvatel v posledních desetiletích nabývá na důležitosti interkulturní komunikace (*intercultural communication*), která představuje v současném moderním světě nový fenomén. Prostřednictvím interkulturní komunikace (dále jen IK) se začali lidé z různých zemí a kulturních společenství a jednotlivé národy 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).<sup>8</sup>

Řada výzkumů však prokázala, že nesprávně a chybně interpretovaná IK může vést nejen k oboustrannému nepochopení a neporozumění a nepochopení mezi příslušníky jednotlivých národů a

---

<sup>8</sup> Viz Průcha, 2010, s. 13–29.

etnik, ale až ke vzájemným konfliktům,<sup>9</sup> někdy až natolik závažným, že mohou vyústit dokonce ve válečný střet.<sup>10</sup>

Ztotožňujeme se s názorem J. Průchy,<sup>11</sup> 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 communication*) 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 („comunicazione interculturale“), španělštině („la comunicación intercultural“), švédštině („interkulturell kommunikation“), maďarštině („interkulturális kommunikáció“), turečtině („kültürlerarası iletişim“), litevštině („tarpkultūrinė komunikacija“), lotyštině („starpkultūru komunikācija“) 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“,<sup>12</sup> ve

---

<sup>9</sup> Blíže viz např. Lüsebrink, 2005.

<sup>10</sup> Viz Příbáň, 2004; Průcha, 2010, s. 9.

<sup>11</sup> Průcha, 2010, s. 13–17.

<sup>12</sup> Tento termín „mežkulturnaja komunikacija“ nad podobou „interkulturnaja komunikacija“ 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 пространстве“ (pod redakcí Вербицкой Л. А., Лю Лимиия, Юркова Е. Е.), kopaný 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. Лингвокультурология 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. Яковч.: „Перевод как средство межкультурной коммуникации и как форма бытия мировой

slovenštině „interkultúrna komunikácia“ či „medzikultúrna komunikácia“,<sup>13</sup> v bulharštině „интеркултурна комуникация“ či „междукултурно общуване“ apod. Obdobně je tomu i v českém prostředí, ve kterém se nejčastěji užívá termín *interkulturní* komunikace,<sup>14</sup> někdy výraz „komunikace mezi kulturami“ nebo také „mezikulturní komunikace“,<sup>15</sup> jen sporadicky se vyskytuje slovní spojení „mezilidská komunikace.“<sup>16</sup>

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.<sup>17</sup> 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,<sup>18</sup> a to v souvislosti s narůstajícími problémy způsobenými zvýšenou migrací obyvatel a potřebou formování nové moderní společnosti ve střední Evropě.

---

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 хронемии в межкультурной коммуникации (на материале данных опроса русских и финнов)“ (s. 273–279). Dále např. Леонтович, 2007; Атабекова, 2007, 2008; Ваулина, 2008.

<sup>13</sup> Např. Miššíková, 2007; Nádaská – Líšková, 2006.

<sup>14</sup> Např. Průcha, 2001, s. 177; 2010, s. 16; Nový – Schroll-Machl, 2007; Morgensternová – Šulová – Schöll, 2012.

<sup>15</sup> Např. Kolman, 2001, 2007; Lehmanova, 1999, s. 21; Průcha, 2001, s. 179; Jaklová, 2008; Hádková, 2008, s. 12–13.

<sup>16</sup> Srov. např. v českém překladu název publikace J. A. De Vita: Základy mezilidské komunikace, 2001.

<sup>17</sup> 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).

<sup>18</sup> 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.



Evropská odnož IK se začala rozvíjet nejprve v ekonomické sféře, např. v marketingu, reklamě, personalistice apod., teprve později našla své místo v dalších oblastech, jako např. v pedagogice, psychologii, filozofii, literární vědě apod.<sup>19</sup>

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.<sup>20</sup>

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 byla zcela totožná a jednoznačná. Jejich obsah se různí buď podle zaměření konkrétní disciplíny, nebo podle specifických kulturních oblastí, do kterých je objekt zkoumání zasazen.

Různému pojetí definic se poměrně podrobně věnuje H. J. Lüsebrink (2005); ten mimo jiné poukazuje na rozšířené užívání velmi úzce vymezeného pojmu v lingvistice, jež se zaměřuje pouze na přímou interpersonální komunikaci mezi příslušníky rozličných kultur. Předmětem lingvistických šetření jsou podle autora většinou jen komunikační formy, které příslušníci různých kulturních skupin užívají při vzájemném kontaktu. Jedná se tedy o verbální, neverbální a paraverbální komunikaci na základě určitého sociálního vztahu.<sup>21</sup>

S takto úzce vymezeným pojetím je možné k IK přistupovat jako k oboru, který se zabývá vztahy a vzájemnými souvislostmi mezi jazykem a kulturou, způsoby verbálního chování a jednání příslušníků odlišných kultur, a tedy i způsoby vnímání a chápání světa u různých etnických skupin. Za IK lze tedy považovat jakýkoliv dialog vedený různými způsoby mezi příslušníky odlišných etnik, národů a kultur s cílem vzájemně si porozumět, vcítit se do role komunikačního partnera pocházejícího z odlišného sociokulturního prostředí

---

<sup>19</sup> Jaklová, 2007.

<sup>20</sup> Blíže viz Průcha, 2010, s. 19–25.

<sup>21</sup> H. J. Lüsebrink (2005). Srov. např. Jaklová, 2008; Maturová, 2012.

a na jeho projev vhodnou formou reagovat prostřednictvím adekvátního chování a jednání v závislosti na příslušných noremních zvyklostech.<sup>22</sup>

S úzce vymezeným předmětem zkoumání pak korespondují prakticky všechna pojetí užívaná v současné odborné literatuře, což dokazuje celá řada významných odborníků na danou problematiku.<sup>23</sup>

Někteří autoři výklad a obsah pojmu blíže specifikují, přičemž kladou důraz na některé jevy, event. své definice pojmu obohacují o další aspekty. Tak např. J. R. Ladmiral a E. M. Lipianski (1989) podtrhují konkrétní interpersonální kontakt jako základ vědeckého zkoumání pro IK; P. A. Bruck (1994) zase zdůrazňuje kognitivní stránku odlišných kódů, konvencí a forem chování; I. Nový a S. Schroll-Machl (1997) poukazují na potřebu podrobně znát vlastní kulturní prostředí, neboť jen tak lze porozumět odlišnému chování a kultuře příslušníků jiných etnik a národů; M. Schugk (2004) podtrhuje rozdíl v obsahu pojmů mezi IK (jako komunikací mezi zástupci dvou či více rozličných kultur) a „mezinárodní komunikací.“<sup>24</sup>

A. Jaklová (2008) upřednostňuje širší pojetí pojmu s ohledem na předmět studia, do kterého vedle interpersonální interakce začleňuje také medializovanou IK ve všech jejích podobách (film, televizi, rozhlas, internet a další formy, jako např. reklamu – interkulturní adaptace reklamních sloganů a různé další mediální žánry, jako např. talkshows nebo reality-shows), jež jsou stále častěji interkulturně přizpůsobovány komunikačním formám různých kultur.<sup>25</sup>

Termín IK<sup>26</sup> vhodně vymezil J. Průcha (2010) jako „označující procesy interakce a sdělování probíhající v různých typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery

---

<sup>22</sup> Srov. Junková, 2009, s. 627–640).

<sup>23</sup> Na ukázkou porovnejme např. definici německého psychologa G. Maletzkeho: „alle Beziehungen, in denen die Beteiligten nicht ausschließlich auf ihre eigenen Codes, Konventionen, Einstellungen und Verhaltensformen zurückgreifen, sondern in denen andere Codes, Konventionen, Einstellungen und Alltagsverhaltensweisen erfahren werden.“ (Maletzke, 1996, s. 37) s F. Casmirem: „Interkulturelle Kommunikation ist ein dialogischer, sich ständig erneuernder dynamischer Prozeß unter Berücksichtigung z. B. aller individueller internerer Vorgänge und institutioneller Einflüsse der Kommunikationspartner.“ (In: Bhatti, 1998).

<sup>24</sup> Viz in: Lüsebrink, 2005, s. 7–8.

<sup>25</sup> Jaklová, 2008.

<sup>26</sup> K vymezení rozdílů mezi termíny IK a MK přistupujeme obdobně jako u termínů interkulturní a multikulturní v souvislosti s výchovou. 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:

příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společností. Tato komunikace je determinována specifíčkostmi jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.<sup>27</sup>

Po obsahové stránce se výše uvedená pojetí IK zásadně neliší ani od dalšího výrazu užívaného v českém prostředí, mezikulturní komunikace; tu např. Lehmanová (1999) vymezuje jako „reflexi komunikačního procesu mezi individuálními a nadindividuálními subjekty příslušejícími 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.“<sup>28</sup>

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 primárním vzdělávání nebo rozšířeného o atribut školní (IK).

Pro účely této publikace budeme vycházet z obecné Průchovy definice dále specificky modifikované na interkulturní komunikaci v procesu vzdělávání, která pak pro dospělé osoby (zahrnujeme k nim i dospívající cizince ve věku od patnácti let) s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany i všechny ostatní cizince představuje soubor procesů interakce a sdělování probíhajících při různých situacích v českém sociokulturním prostředí, přičemž odlišné prostředí a vzdělávání v češtině jako cílovém jazyce odráží specifiku různých jazyků a odlišných kultur včetně mentalit a hodnot dospívajících i dospělých studentů jako příslušníků jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společností, jež se projevují odlišnými způsoby vnímání a hodnocení skutečnosti

---

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).

<sup>27</sup> Průcha, 2010, s. 16.

<sup>28</sup> Lehmanová, 1999, s. 21; srov. Hádková, 2008, s. 12–13.

prostřednictvím vzdělávacího procesu, neboť do výukového systému v ČR vstupují s rozdílnými, odlišnou kulturou determinovanými kognitivními a emocionálními strukturami.

## 2. MIGRAČNÍ POLITIKA A INTEGRACE CIZINCŮ DO ČESKÉHO PROSTŘEDÍ

Vedení interkulturní komunikace s dospívajícími a dospělými cizinci v českém prostředí a jejich vzdělávání v ČR je determinováno nejen kulturními faktory jiného národa<sup>29</sup> a specifikou odlišného prostředí a vzdělávacího systému, ale úzce souvisí také se státní migrační politikou a migrací cizinců; ta probíhala např. v českém prostředí v několika vlnách:

**Imigrace** do bývalého socialistického Československa byla z velké části centrálně řízena a vztahovala se především na občany ze zemí východního sektoru, kteří přijížděli do českého prostředí studovat nebo získat pracovní zkušenost (šlo zejména o řecké a makedonské uprchlíky z Řecka z konce čtyřicátých let 20. století), pak o vietnamské občany, kteří přijížděli na základě mezistátních dohod (v sedmdesátých letech minulého století), a dále o studenty a pracovníky z Polska, Maďarska, Kubu, Mongolska, Angoly a Koreje.<sup>30</sup>

Změna nastala po roce 1989. Otevřením hranic se situace na českém území zásadně proměnila, a to jak co do počtu, tak i do národnostního složení cizinců. Dynamický nárůst nastal v polovině devadesátých let minulého století, kdy se počet cizinců u nás během tří let zdvojnásobil<sup>31</sup>. Vlivem změn v české legislativě v posledním období počet cizinců na českém území mírně poklesl, avšak lze předpokládat, že v nejbližších letech začne postupně zase stoupat.

Aktuální vývoj migrace se odráží ve způsobu vedení politiky **integrace cizinců** v ČR, která je nedílnou součástí legální migrační politiky. Cílovou skupinou integrace cizinců v ČR

---

<sup>29</sup> Blíže viz Průcha, 2010, s. 171–172.

<sup>30</sup> Viz Rákoczyová – Trbola, 2009, s. 16.

<sup>31</sup> Blíže viz statistiky migrace, jež jsou každoročně zpracovávány ČSÚ v rámci koncepcí integrace cizinců, viz Koncepci integrace cizinců (2012), která bývá každoročně aktualizována usnesením vlády ČR. Srov. s nejaktuálnější statistikou cizinců se zaevidovaným přechodným či trvalým pobytem na území České republiky, které jsou dostupné na webových stránkách MVČR (<http://www.mvcr.cz/clanek/cizinci-s-povolenym-pobytem.aspx>; viz nejaktuálnější data uvedené v „Cizinci 3. zemí se zaevidovaným povoleným pobytem na území České republiky a cizinci zemí EU + Islandu, Norska, Švýcarska a Lichtenštejnska se zaevidovaným pobytem na území České republiky k 31. 10. 2013“) a s ohledem na „Statistické zprávy o mezinárodní ochraně“ dostupné na stránkách <http://www.mvcr.cz/clanek/azyl-migrace-a-integrace-azyl.aspx> v oddíle *Azyl, migrace, integrace*.

jsou legálně pobývajícím občané třetích zemí (tj. mimo země EU), kteří nejsou žadateli ani poživateli mezinárodní ochrany, a jen ve výjimečných krizových případech také občané EU<sup>32</sup>.

V současné době se v souladu se Zákonem ze dne 11. června 2013 o státním občanství České republiky a o změně některých zákonů (zákon o státním občanství České republiky) politika integrace cizinců neorientuje pouze na podporu k začlenění legálně pobývajících cizinců do české společnosti, nýbrž se zabývá také prevencí možných případných problémů v oblasti imigračních komunit a jejich vzájemných vztahů s majoritní společností. Cílem aktivit integrační politiky je pak předcházet vytváření uzavřených komunit imigrantů, jejich společenské izolaci a sociálnímu vyloučení z naší společnosti za účelem zachovat sociální soudržnost a harmonické nekonfliktní soužití všech obyvatel země. Přitom vychází z principů praktické spolupráce všech těch, kteří mohou přispět k úspěšnému průběhu integrace, kladě důraz na efektivitu integračních opatření, zvyšování informovanosti všech aktérů v procesu integrace, na nové nástroje (jako např. přímá spolupráce s obcemi, emergentní projekty) a podporu rozvoje občanské společnosti – zejména pak v regionech v souvislosti s vytvářením regionálních integračních center.

Ke klíčovým předpokladům úspěšné integrace cizinců v ČR patří zejména znalost českého jazyka a jejich ekonomická soběstačnost, dobrá orientace v české společnosti a kladné vzájemné vztahy s majoritní společností.

Vzhledem k tomu, že integrace cizinců probíhá v českém prostředí většinou na regionální a lokální úrovni, tedy v místech pracovních aktivit a sídla cizinců, hraje významnou roli v jejich integračním procesu činnost obcí, krajů a nestátních neziskových organizací. Z tohoto důvodu byla Ministerstvem vnitra ČR (dále jen MV) zřízena regionální *Centra na podporu integrace cizinců*<sup>33</sup> z třetích zemí, která jsou dotována z projektů, zčásti financovaných z prostředků Evropského sociálního fondu pro integraci příslušníků ze třetích zemí (EIF).

---

<sup>32</sup> Za občany EU považujeme občany členských zemí Evropské unie, Evropského hospodářského prostoru a Švýcarska. K nejčastějším žadatelům o státní občanství cizinců v ČR patří v posledních letech občané Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu, Polska a Ruska. Blíže viz na <http://www.profispolecnosti.cz/sluzby/viza-a-pracovni-povoleni/trvaly-pobyt#treti#ixzz2kDcGjxvl>

<sup>33</sup> Tato centra fungují např. od roku 2009 v Plzeňském, Pardubickém, Moravskoslezském, Zlínském, Jihomoravském a Ústeckém kraji, od roku 2010 také v Jihočeském, Libereckém, Karlovarském a Olomouckém kraji, od roku 2012 zahájilo svoji činnost Integrační centrum Praha, o.p.s., a od roku 2013 Integrační centrum v Královéhradeckém kraji.

Centra plní funkci informačního střediska pro cizince a jsou nástrojem pro realizaci integrační politiky v jednotlivých krajích ČR. Jejich úlohou je poskytovat cizincům poradenské služby, organizovat pro ně kurzy a další preventivní činnosti k rychlejšímu a efektivnějšímu zapojení do naší společnosti.

Nezastupitelnou úlohu v oblasti integraci cizinců mají *nestátní neziskové organizace* (NNO)<sup>34</sup>, které jsou podporovány v rámci *Koncepce integrace cizinců*.

Pro zvyšování informovanosti cizinců i pracovníků, kteří jsou s nimi v přímém kontaktu, slouží imigrační portál ([www.imigracniportal.cz](http://www.imigracniportal.cz))<sup>35</sup> a informační linka určená cizincům. Ve spolupráci s Ministerstvem vnitra a Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR mají cizinci pobývající na našem území k dispozici také webové stránky *Cizinci v České republice*<sup>36</sup>, které poskytují pracovníkům veřejné správy i dalším institucím a organizacím přístup k potřebným dokumentům, kontaktům a informacím podporujícím koordinaci realizace integrace cizinců v České republice. Stránky jsou zaměřeny především na integraci občanů třetích zemí (mimo EU).

MŠMT ČR ve spolupráci s MV ČR zajišťuje výuku českého jazyka a zkoušek pro cizince na úrovni A1<sup>37</sup> podle Společného evropského referenčního rámce (dále jen SERR) jako jedné z podmínek pro udělení trvalého pobytu na území naší republiky.

K integraci **osob s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany** jsou určena specifická opatření *Státního integračního programu*, která jim napomáhají se zapojit do majoritní společnosti, a to v oblasti zajištění bydlení, výuky českého jazyka a uplatnění na trhu práce.

Tyto osoby mají možnost dočasně využít ubytování v některém z *integračních azylových středisek*<sup>38</sup>, v nichž mají k dispozici samostatné bytové jednotky, za které platí nájemné a poplatky za služby. Po dobu pobytu ve středisku se klienti věnují zejména výuce

---

<sup>34</sup> Jejich aktivity v oblasti podpory integrace cizinců jsou finančně podporovány z prostředků státního rozpočtu (z dotace resortů), z prostředků EIF a dalších fondů EU, resp. EHS.

<sup>35</sup> Pod správou MV ČR.

<sup>36</sup> Stránky jsou zaměřeny zejména na integraci občanůze třetích zemí (mimo EU) do českého prostředí.

<sup>37</sup> Informace k vykonání zkoušek jsou dostupné na webových stránkách češtiny pro cizince [www.cestina-pro-cizince.cz](http://www.cestina-pro-cizince.cz). Další informace k integraci cizinců jsou k dispozici např. na webových stránkách dalších ministerstev ([www.cizinci.cz](http://www.cizinci.cz), Ministerstvo práce a sociálních věcí (integrováný portál), Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo průmyslu a obchodu, Ministerstvo pro místní rozvoj, Ministerstvo kultury, Ministerstvo zdravotnictví, na stránkách Českého statistického úřadu a na Portálu veřejné správy ČR). Viz také na <http://www.mvcr.cz/clanek/integrace.aspx?q=Y2hudW09Mg%3d%3d>).

<sup>38</sup> Jedná se o zařízení Ministerstva vnitra provozovaná Správou uprchlických zařízení MV.

českého jazyka, vyhledávání trvalého bydlení (ve vybraném regionu) a zaměstnání, příp. zvyšování kvalifikace s cílem uplatnit se na českém trhu práce.

*Státní integrační program v oblasti získání znalostí českého jazyka* probíhá formou bezplatného jazykového kurzu (v dotaci 400 vyučovacích hodin). Osobám ubytovaným v integračním azylovém středisku poskytuje výuku *Správa uprchlických zařízení MV*. Pro ostatní, kteří jsou ubytováni mimo azylová střediska, zajišťuje výuku MŠMT jako garant bezplatného jazykového kurzu prostřednictvím smluvního partnera.

Na realizaci státního integračního programu se společně s MV podílejí i nestátní neziskové organizace, jako např. *Poradna pro integraci (PPI)*, *Sdružení občanů zabývajících se emigranty (SOZE)*, *Charita Česká republika*, *Diakonie Českobratrské církve evangelické (DČCE)*, *Organizace pro pomoc uprchlíkům (OPU)*, *Centrum pro integraci cizinců (CIC)*, *Sdružení pro integraci a migraci (SIMI)* a řada dalších subjektů.



### 3. ČEŠTINA JAKO CÍLOVÝ JAZYK PRO CIZINCE

#### 3.1 Čeština jako cizí jazyk dříve a dnes

Od konce 2. světové války až do konce osmdesátých let 20. století se v bývalém Československu rozvíjela bohemistika převážně zaměřená na mateřský jazyk, ale pozornost byla věnována také češtině jako cizímu jazyku, i když v podstatně menší míře. Důkazem toho jsou dvě generace předních bohemistů slovanského i neslovanského původu,<sup>39</sup> kteří se zabývali nebo se ještě dodnes zabývají výukou češtiny pro cizince. Český jazyk bylo možné v uplynulých šedesáti letech studovat i na zahraničních univerzitách v různých částech světa.

V českém prostředí měla tedy výuka češtiny jako cizího jazyka svou tradici a byla zaměřená zejména na výchovu bohemistů, event. na přípravu zahraničních studentů na studium v bývalém Československu. Týkala se především budoucích vysokoškoláků (v menší míře pak i středoškoláků) a zahraničních pracovníků v dělnických profesích. Výuka probíhala na univerzitních pracovištích a v ústavech jazykové a odborné přípravy, často ve speciálních jazykových střediscích pod vedením odborných pracovníků, a to nejen vystudovaných lingvistů. Součástí přípravných jazykových kurzů byla totiž nezbytná i odborná příprava pro studium na českých školách, jež vyžadovala znalost i základní české odborné terminologie. Pro tyto studenty a pracovníky byly vytvořeny desítky nejrůznějších učebnic, příruček a oborových skript. K dispozici byly i speciální zvukové audionahrávky a další pomocné studijní materiály.

K výrazné změně došlo po devadesátém roce minulého století s přílivem emigrantů do České republiky (dále jen ČR), s návratem potomků českých emigrantů a imigrantů především ze zemí bývalého Sovětského svazu (zejména z Ukrajiny, Ruska a Kazachstánu), s příchodem zahraničních podnikatelů, odborníků různých profesí (včetně např. učitelů cizích jazyků) a příjezdem turistů, kteří se potřebovali dorozumět v běžných komunikačních

---

<sup>39</sup> Ze starší generace např. Širokovová, Liličová, Mokienko, Něščimenková, Ponomarčuková, Vasiljevová; Baluch, Nedziela, Orlošová, manželé Siatkowští; Bačvarov; Auty, Jähnichen, Georgiev, Korošec, Short, Schmidt, Zielinská, Winter; Townsend; Kirally a další; z mladší generace např. manželé Balowští, Newerkla, Muschnerová a další (Čechová, 2008).

situacích. Tak vzrostl zájem o češtinu jako cizí jazyk, ale nikoliv o její nejvyšší úroveň spočívající ve zvládnutí jazykové a stylistické bohemistické teorie, nýbrž o češtinu běžně mluvenou. (O současné jazykové situaci<sup>40</sup> v ČR posledních tří generací viz blíže Čechová, 2008.)

Ačkoliv se rozdělením Československa po 1. lednu 1993 na dva samostatné státy zmenšilo území pro užívání češtiny jako národního jazyka, začíná český jazyk fungovat jako prostředek multikulturní / interkulturní komunikace, a to nejen mezi rodilými mluvčími a nově uselými cizinci na českém území, ale i mezi cizinci jiných národností navzájem, a tak vyrostla nová generace českých mluvčích cizího původu.<sup>41</sup>

Někteří cizinci, kteří přicházejí do českého prostředí, i když si osvojují češtinu z profesionálních důvodů, se však nezapojují do zdejšího způsobu života a žijí podle svých zvyklostí ve vlastních komunitách (např. turecká, čínská, vietnamská a další), v nichž komunikují mezi sebou jen svou mateřštinou.

Na druhé straně se čeština ještě stále udržuje v některých zemích, do nichž Češi již dříve emigrovali (většinou z náboženských důvodů např. do Polska nebo Německa, později hlavně z ekonomických příčin např. do USA, Kanady, Austrálie, Anglie nebo Rakouska). Na její kvalitu však působí místní jazyky, a tak se postupně přizpůsobuje domácímu jazyku zejména v oblasti zvukové, lexikální, ale i syntaktické.<sup>42</sup>

V poslední době se český jazyk stává z pohledu cizinců jakýmsi „prostředníkem“ k osvojení si dalšího slovanského jazyka. Naše vlastní zkušenosti s výukou zahraničních studentů svědčí o tom, že mnozí cizinci, kteří se česky již naučili, projevují stále větší zájem o studium dalšího slovanského jazyka, zejména slovenštiny (event. také polštiny). Blízkost obou jazyků daná genetickou příbuzností, vzájemným ovlivňováním obou jazyků zejména v dobách společného státu, paralelními česko-slovenskými texty především v obchodní sféře<sup>43</sup> a nadstandartními vztahy v oblasti kultury a vzdělávání zvyšují u zahraničních studentů zájem o studium slovenštiny po zvládnutí základů českého jazyka.

---

<sup>40</sup> Chápeme ji ve shodě s A. Jedličkou jako užívání a rozložení jazyků a jejich útvarů na určitém území, kdy: „Členové jazykového (event. komunikativního) společenství užívají v jazykové komunikaci mezi sebou různé útvary a formy, na něž se člení jazykový celek danému jazykovému společenství vlastní.“ (Jedlička, 1974, s. 35). Současným jazykem se pak mívá jazyk nebo řeč tří žijících generací (sb. Kultura českého jazyka, 1969), tj. generací, jež vyrostly a vstoupily do života po druhé světové válce.

<sup>41</sup> Viz Čechová, 2008.

<sup>42</sup> Viz tamtéž.

<sup>43</sup> Např. Budovičová, 1987; Nábělková, 1996, 1999.

Z dostupných oficiálních statistik<sup>44</sup> vyplývá, že např. v průběhu školních let 2003–2004 až 2010–2011 vzrostl počet dospívajících cizinců ve věku od 15 do 19 let **na českých středních školách** (dále jen SŠ) o 136 %. Např. ve školním roce 2010–2011 se na různých typech SŠ v ČR vzdělávalo 8 458 cizinců a podle národnostního složení šlo o Vietnamce (27,2 %), Ukrajince (23,7 %), Slováky<sup>45</sup> (18,2 %) a Rusoy (8,8 %). Konzervatoře navštěvovalo v roce 2010–2011 celkem 136 cizinců, což představuje 3,8 % z celkového počtu všech žáků vzdělávajících se na tomto typu škol. Nejčastěji se jednalo o občany Slovenska (38,2 %), Ukrajiny (14,7 %) a Ruska (12,5 %).

Ve vyšších odborných školách se např. v předloňském školním roce vzdělávalo celkem 426 cizích státních příslušníků, a to většinou denní formou, v dálkové formě jich byla evidována asi třetina. Celkově představují 1,4 % všech žáků vyšších odborných škol, nejčastěji se jedná o občany ze Slovenska (51,6 %) a Ukrajiny (19,7 %), jejichž počet vzrostl od školního roku 2003–2004 o 10,6 %.

Integrace dospívajícího cizince představuje složitý proces jednak ze strany žáka samého, jednak z jeho vrstevnickém kolektivu, do něhož se má včlenit a v němž se má vzdělávat a přitom efektivně a společensky žádoucím směrem rozvíjet svoji osobnost. Nastavení správných, korektních a rovnoprávných vztahů mezi nově příchozím cizincem a třídním kolektivem lze považovat za jeden nejobtížnějších úkolů při začleňování dospívajícího cizince do české společnosti vůbec.

Jen okrajově naznačíme nejpálčivější problém související se vzděláváním cizinců na českých středních školách. Obsah státních maturitních zkoušek totiž nezohledňuje jiné občanství či příslušnost žáků k jiné národnosti, neboť ti jsou posuzováni a celkově hodnoceni stejně jako jejich středoškolské spolužáci českého původu. Řada diskusí o tom, že by cizinci-středoškolaři 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.

---

<sup>44</sup> Zdroj: ÚIV, Statistická ročenka školství 2010–2011 (tabulky: Školství celkem – počty dětí, žáků a studentů-cizinců ve školním/akademickém roce 2003–04 až 2010–11 – podle druhu školy, Předškolní vzdělávání – děti podle státního občanství – podle území a zřizovatele, Základní vzdělávání – žáci/dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství, Vzdělávání v konzervatořích – žáci/dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství, VOŠ – studenti/ženy, cizinci podle druhu pobytu, VŠ – počty studentů podle formy studia a typu studijního programu). Blíže viz také Kostecká a kol., 2013, s. 20.

<sup>45</sup> Vysoký počet Slováků, kteří na SŠ v ČR studují, však nelze podle našeho názoru počítat mezi migranty, neboť zde jen studují.

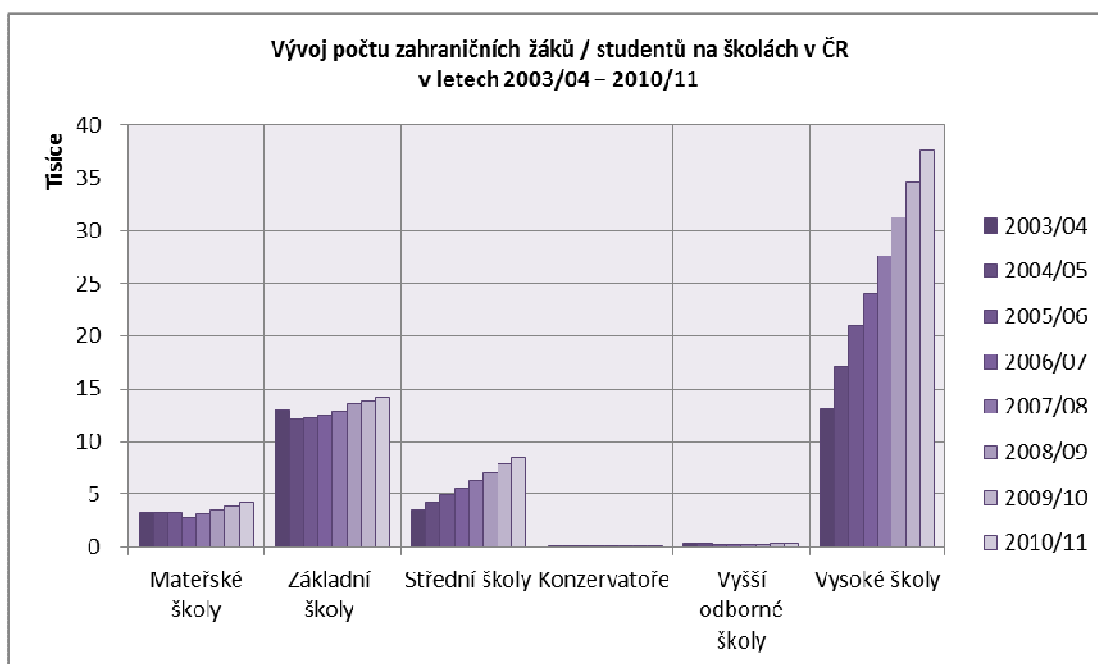
Blíže o problematice žáků-cizinců v hodinách českého jazyka viz K. Rysová ve stati: *Cizincem ve vlastní zemi* (ČJL, 2011–2012).

Největší zastoupení z cizích státních příslušníků v českém vzdělávacím systému mají dospělí cizinci **na vysokých školách**, na kterých je zároveň zaznamenáván i největší meziroční přírůstek této populace. Např. ve školním roce 2010–2011 studovalo na vysokých školách v ČR 37 688 studentů s cizím státním občanstvím, což představovalo 10,2 % všech zapsaných vysokoškoláků.

Z těchto statistik zcela jasně vyplývá největší zájem cizinců o vysokoškolské studium. Situace kolem cizinců ve vysokoškolském vzdělávání se však zcela odlišuje od ostatních skupin dětské a dospívající generace cizinců (srov. s podstatně nižším počtem dětí-cizinců umístěvaných v českých předškolních zařízeních a žáků-cizinců na českých základních a středních školách), protože tato skupina cizinců přijíždí do České republiky obvykle bez doprovodu užší rodiny a pouze za účelem dosáhnout vysokoškolského vzdělání.

Údaje v níže zobrazeném grafu jsou důkazem toho, že v poslední době počty středoškolských a zejména vysokoškolských cizinců v ČR velmi rychle stoupají, zatímco počty dětí-cizinců v předškolních zařízeních a žáků-cizinců na základních školách rostou pomaleji.

**Graf: Počty cizinců podle typu škol v letech 2003–2011**



(Pramen: Ústav pro informace ve vzdělávání)

Dospívající či dospělé osoby s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany<sup>46</sup>, obdobně jako ostatní cizinci<sup>47</sup> (dále jen cizinci) se v současné době nacházejí před začátkem vzdělávání v češtině jako jejich cílovém jazyce ve zcela odlišné situaci než rodilí uživatelé. Rozhodující pro výuku v češtině je zejména jejich dosažená gramotnost v mateřském či jiném cizím jazyce, délka jejich pobytu v přirozeném českém prostředí a vzdálenost mezi výchozím jazykem (mateřštinou cizince) a cílovým jazykem (češtinou). Podle těchto hledisek je pak možné rozdělit cizince před vstupem do českého prostředí zhruba do pěti skupin:

1. Cizinci, kteří jsou gramotní v jiném (např. v některém světovém jazyce) než v jejich mateřském jazyce, ovládají latinku a před vstupem do ČR se nějakou dobu češtinu učili, nebo se s českým prostředím v minulosti alespoň krátce setkali.

2. Cizinci, kteří se s českým prostředím dříve nikdy neseťkali, avšak jsou gramotní v jiném než jejich mateřském jazyce a ovládají latinku (absolvovali školu nebo školské zařízení v zahraničí).

3. Cizinci, kteří se s českým prostředím dříve nikdy neseťkali, avšak jsou gramotní v jiném než jejich mateřském jazyce a ovládají jiné písmo než latinku (absolvovali školu nebo školské zařízení v zahraničí).

4. Cizinci, kteří jsou gramotní (nebo alespoň částečně gramotní) pouze v jejich mateřském jazyce a před vstupem do ČR nepřišli do kontaktu s českým ani žádným cizím jazykem kromě jejich jazyka mateřského.

5. Cizinci, kteří jsou téměř negramotní (dorozumívají se pouze svým mateřským jazykem v podobě mluvené a neabsolvovali školu nebo školské zařízení v zahraničí).

Kromě první skupiny cizinců nejsou tyto osoby cizí státní příslušnosti na vstup do českého prostředí a vzdělávání v ČR dostatečně jazykově ani sociokulturně připraveni; neboť neovládají v češtině ani základní jednoduché obraty, mají nedostatečnou slovní zásobu, špatnou výslovnost apod., přičemž se neumějí zorientovat v odlišném sociokulturním

---

<sup>46</sup> Ti mají nárok na bezplatný jazykový kurz (400 vyučovacích hodin).

<sup>47</sup> MŠMT ČR ve spolupráci s MV ČR zajišťuje výuku českého jazyka a zkoušek pro cizince na úrovni A1 podle SERR jako jedné z podmínek pro udělení trvalého pobytu na území naší republiky.

prostředí, a proto nejsou schopni vést ani nejjednodušší komunikaci v češtině a porozumět českému projevu, až již psanému či mluvenému.

Z výsledků mnoha našich výzkumů vyplývá, že současné problémy při začleňování cizinců do českého prostředí jsou dány několika faktory:

a) Jedním z nich je **délka pobytu cizince v novém jazykovém prostředí, než začne navštěvovat výuku českého jazyka**. Při vyučování studentů 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 rodiny repatriované 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 cizince**. Nejmenší komunikační bariéry mají studenti se slovanským mateřským jazykem včetně těch, kteří jsou sice původu neslovanského, ale některý slovanský jazyk ovládají, např. ruštinu nebo srbštinu, pokud ovšem chtějí tímto jazykem komunikovat. Při větším počtu cizinců je vhodné je rozdělit alespoň do dvou skupin, a to na Slovany a Neslovany, event. i do dalších skupin dále podle znalosti písma, zejména latinky (viz výše v textu).

c) Dalším faktorem, který ovlivňuje integraci cizince do českého prostředí, je **motivace studenta k učení se**. Cizinci s pozitivním vztahem ke vzdělání, které mají v úmyslu pobývat v cílové zemi dlouhodobě, volí navíc ještě soukromé placené doučování, navazují společenské a pracovní kontakty s příslušníky majoritní populace. Úlohou pedagoga je vhodně motivovat cizince při výuce jejich cílového jazyka, chválit je za sebemenší pokrok.

d) Při začleňování dospívajících nebo dospělých cizinců do českého prostředí je důležitá **znalost komunikačního kódu společného cizinci a učiteli**, neboť se ukazuje, že v současných podmínkách je prospěšné, když pedagog ovládá alespoň angličtinu a ruštinu. Prvopočáteční komunikaci lze urychlit tím, že se může odehrávat právě v těchto jazycích.

e) **Adaptaci** cizinců na komunikaci v českém jazyce **ztěžuje** nejen neznalost vyučovacího jazyka, ale mnohdy i **odlišný kulturní vzorec chování a odlišný způsob výuky** v prostředí, ze kterého přicházejí (pokud vůbec do nějaké školy začali chodit).

Začleňování a vzdělávání cizince do českého prostředí je obvykle dáno kombinací výše uvedených faktorů.

### 3.2 Čeština a její specifické rysy ve výuce cizinců podle evropského modelu

**Lingvistický popis českého jazyka** je detailně popsán v českých mluvnicích a slovnících. Cílem této kapitoly je zdůraznit v souladu se SERR a jeho českými verzemi některé specifické rysy pro výuku češtiny jako jazyka cizího podle jednotlivých jazykových kompetencí, které je zapotřebí u cizinců budovat a dále rozvíjet.

#### LEXIKÁLNÍ KOMPETENCE

*Lexikální kompetence* zahrnuje podle SERR znalosti slovní zásoby českého jazyka a schopnost jich používat. Její základ tvoří lexikální jednotky a gramatická slova.

Lexikální jednotky zahrnují podle SERR určitá jednoslovná pojmenování, ustálené výrazy, ustálená větná spojení, přísloví, idiomy, přirovnání, ustálené větné rámce atd.

Ke gramatickým slovům jsou podle SERR řazeny např. pomocná slovesa, spojky, částice apod. Modelové stupnice 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 by jistě každý pedagog, který vyučuje cizince, uvítal, kdyby v ní byl alespoň orientačně připsán ke konkrétním úrovním počet slov nutných pro osvojení si dané úrovně. Druhá tabulka k ovládnutí úrovně je podle našeho názoru příliš obecná, schopnosti by měly být více specifikovány.

	ROZSAH SLOVNÍ ZÁSoby
C2	<i>Dobře zvládá velmi široký repertoár slovní zásoby včetně idiomatičtých a hovorových výrazů; je zřejmé, že si je vědom(a) konotativních úrovní významu.</i>
C1	<i>Dobře zvládá široký repertoár slovní zásoby, což mu/jí umožňuje pohotově nahrazovat chybějící lexikální jednotky opisnými prostředky; je jen málo zřejmé, že hledá určité výrazy nebo že se jim vyhýbá. Dobře ovládá idiomatičtější a hovorové výrazy.</i>
B2	<i>Má dobrý rozsah slovní zásoby, která se vztahuje k oboru jeho/jejího zájmu a nejobecnějším tématům. Umí pozměňovat formulace, aby se vyhnul(a) častým opakováním, ale nedostatky ve slovní zásobě mohou způsobit zaváhání či používání opisných prostředků.</i>
B1	<i>Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby se vyjadřoval(a), do určité míry i s pomocí opisných prostředků, v rámci témat týkajících se každodenního života, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události.</i>
A2	<i>Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby fungoval(a) v běžném denním styku v rámci známých situací a témat.</i> <i>Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby vyjadřoval(a) základní komunikační potřeby. Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby se vypořádal(a) s nezákladnějšími jazykovými potřebami.</i>
A1	<i>Má základní repertoár slovní zásoby zahrnující izolované lexikální jednotky a fráze, které se vztahují ke konkrétním situacím.</i>



	<b>OVLÁDÁNÍ SLOVNÍ ZÁSObY</b>
C2	<i>Důsledně používá správnou a vhodnou slovní zásobu.</i>
C1	<i>Ojedíněle udělá malou chybu, ale nedopouští se podstatných chyb ve slovní zásobě.</i>
B2	<i>Přesnost jeho/její slovní zásoby je všeobecně vysoká, ačkoliv v malé míře dochází k záměnám a nesprávnému výběru slov, které však nezpůsobují problémy v komunikaci.</i>
B1	<i>Prokazuje dobré ovládnutí základní slovní zásoby, ale přesto se objevují závažné chyby, když má vyjadřovat složitější myšlenky nebo má hovořit o neznámých tématech a situacích.</i>
A2	<i>Ovládá omezený repertoár slovní zásoby, která se vztahuje ke konkrétním každodenním potřebám.</i>
A1	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>

Slovo představuje (a to nejen v českém jazyce) základní pojmenovací jednotku. Souhrn všech slov v určitém jazyce tvoří jeho slovní zásobu, ta je v českém jazyce velmi bohatá, rychle se mění a obohacuje se. Většina běžně užívaných slov české slovní zásoby je původu domácího, ale i některá přejatá slova (pocházející z bohoslužebných jazyků, řečtiny a latiny, z dob souvisejících s příchodem křesťanství (*univerzita*) a jeho kulturou jsou stará. Od středověku až po novověk se přejímala slova z němčiny (*šlechta, špendlík*), v době národního obrození z jazyků slovanských, zejména z ruštiny (*vzduch, vesmír*) a polštiny (*věda, vzor*). Pedagog pak může při výuce cizinců také využít četných přejímek např. z francouzštiny (*prezident, garáž, bufet*). Hudební názvosloví (*soprán, klarinet*) nebo některé názvy jídel (*špagety, pizza*) pocházejí z italštiny, z angličtiny byla přejímána slova především z oblasti sportu (*tenis, hokej*) a moderní hudby (*džez, rock*), stejný původ mají i některé názvy jídel (*džus, biftek*) a slova z oblasti počítačové techniky (*internet, skener*). V češtině nacházíme i konkrétní slova pocházející z orientálních a exotických jazyků, např. z arabštiny (*algebra*), čínštiny (*čaj*) nebo z indiánských jazyků (*čokoláda*), ale setkáváme se i se slovakismy, tedy slovy přejatými ze slovenštiny (*dorostenka, horkotěžko*), jazyka češtině velmi blízkého.

Slova uměle vytvořená z řeckých a latinských kořenů používaná i v jiných kulturních jazycích tvoří vrstvu slov mezinárodních (*telefon, televize*). Mezinárodní platnost mají i slova z jiných evropských jazyků, nejnověji zvl. anglicizmy (*sport*), jež si cizinci osvojují velmi rychle už v počátečním stádiu výuky.

Nedoproučujeme pracovat s cizinci podle odborné a umělecké literatury historické, zejména s historickými romány, v nichž se můžeme setkat s tzv. historismy (*tolar, palcát*), tedy slovy, která označují již zaniklou skutečnost, nebo slovy zastaralými, tzv. archaismy,

kteřá byla z užívání vytlačena jinými slovy (*berně* – daň). Jejich ovládnutí u cizinců nevyžadujeme, snad jen v oblasti percepce u těch, kteří studují bohemistiku jako obor, tedy s pokročilou znalostí češtiny na úrovni C2.

Vzhledem k tomu, že i nově se vyskytující slova, tzv. neologismy, však delším užíváním postupně ztrácejí příznak novosti, neobvyklosti (*tunelovat, bavič*), může být cizinec s nimi seznámen podle potřeby až na úrovni B1.

Dále je zapotřebí si uvědomit, že český národní jazyk<sup>48</sup> diferencujeme a stratifikujeme na jazyk spisovný a jeho nespisovné útvary, k nimž řadíme tradiční teritoriální dialekt, interdialekt, obecnou češtinu (nebo spíše dnes lingvisty užívané pojmy jako běžná mluva, běžně mluvená řeč) a tzv. poloutvary národního jazyka (profesní mluva, slang, argot).

V úvahu musíme brát i to, že pro cizince je velmi obtížné vyrovnávat se s různými útvary českého jazyka. Psaná a mluvená podoba češtiny je v současnosti natolik odlišná, že i jazykovědci si kladou otázku, zda jazyk psaný a mluvený představuje jeden jazyk, dva módy téhož jazyka, nebo dvě různé jazykové varianty. V českém prostředí však k tomuto rozdílu přistupuje i odlišnost mezi spisovným jazykem a různými obměnami nespisovnými.<sup>49</sup>

Za nejdůležitější útvar českého národního jazyka by měl být i pro cizince jazyk spisovný, jenž má funkci národně a společensky reprezentativní a řídí se kodifikací. Cizinec se od začátku výuky seznamuje s tím, že jeho užití je signálem vyššího komunikačního cíle, doménou odborné a vědecké literatury a že se užívá se v úředních dokumentech a v oficiální komunikaci. Úzus spisovné češtiny bývá zachovávan také ve veřejnoprávních médiích, zejména tištěných, jako jsou noviny a časopisy, většinou i ve zpravodajských žánrech, ačkoliv stále častěji už i do některých publicistických žánrů uvnitř novin nebo časopisů pronikají prvky nespisovné.

K nespisovným útvarům řadíme *tradiční teritoriální dialekt*, který je v současnosti následkem migrace a stírání rozdílů mezi městským a venkovským obyvatelstvem na ústupu,

---

<sup>48</sup>Národní jazyk představuje soubor integrovaných výrazových prostředků vymezený územně, uvnitř diferencovaný funkčně a teritoriálně, stratifikovaný sociálně (Chloupek, in: Čechová, Stylistika současné češtiny, 1997, s. 36). *Jazykový útvar* je jazyková struktura s jednou nebo několika funkcemi. Vztahy mezi jazykovými útvary na jednom území vytvářejí makrosituaci specifickou pro určitý národní jazyk, tzv. jazykovou situaci (viz Jedlička, 1974).

<sup>49</sup> Existence variant není nic neobvyklého v žádném jazyce. V řadě zemí EU mají např. nářečí finanční podporu regionálních vlád.

a tak jeho znalost u cizince nepředpokládáme.<sup>50</sup> (Podrobně se může cizinec s pokročilou znalostí češtiny o nářečích dozvědět např. z Běličovy publikace: *Nástin české dialektologie*, 1972.)

Za nejvyšší vývojové stadium tradičních teritoriálních dialektů je považován vzhledem ke svému většímu územnímu rozšíření *interdialekt*, v němž se drobné nářeční rozdíly vyrovnávají. Na Moravě<sup>51</sup> mluvíme o středomoravském, východomoravském, severovýchodomoravském, event. lašském interdialektu, s nimiž se cizinec pobývající v Česku prakticky nesetká.

V Čechách je rozšířena *obecná čeština*, dnes lingvisty označovaná jako *běžně mluvená řeč*, která v našem prostředí funguje v úloze „třetího standardu“ (Chloupek, in: Čechová, 1997, s. 43). Užívá ji drtivá většina domorodých českých mluvčích při běžně mluvené komunikaci na celém území Čech a značné části Moravy. Aspiruje tedy na celonárodní nespisovný útvar, čímž se vzdaluje své původní interdialektické podstatě. S ní se také cizinci v českém prostředí nejčastěji setkávají, ale podle SERR pro evropské jazyky by se ji měli naučit ovládat až na úrovni B2. Na základě našich zkušeností však můžeme konstatovat, že cizinec působící v českém prostředí ji užívá již od prvopočátku, tedy od úrovně A1 (srov. s českými verzemi jednotlivých úrovní).

*Konkurence spisovné a běžně mluvené řeči*, někdy posuzované jako specifický případ jazykové diglosie, vzbuzuje v českém jazykovém prostředí velkou pozornost. Začlenění *běžně mluveného jazyka*, výstižněji *běžné řeči* (termíny označujeme soubor jazykových prostředků užívaný při běžně mluvené komunikaci, jež nejsou v analytické praxi jazykovědy termínu *obecná čeština* zřejmě příliš vzdáleny, viz Chloupek, in: Čechová, 1997, s. 44) do výuky češtiny jako cizího jazyka je problémem, se kterým se setkávají všichni učitelé češtiny pro cizince. Vzhledem k tomu, že se v současné praxi opozice psanosti a mluvenosti do jisté míry stírá (viz sms zprávy, e-maily apod.), proto ani u cizinců na nižších úrovních ovládní češtiny (A1–A2) není nutné tuto opozici zdůrazňovat.

Velmi nepřehledná situace v české lingvistice, jež se v minulých letech běžně mluvenému jazyku systematicky a v dostatečné míře nevěnovala, nese i svůj podíl na

---

<sup>50</sup> Pokud se však cizinec nachází v moravském prostředí, je zapotřebí, aby se s nejobvyklejšími dialektismy současné doby seznámil (předpokládaná znalost úrovně B2).

<sup>51</sup> Moravské interdialekty nebyly dosud popsány. Celomoravské tendence se projevují jen v několika jevech, např. ve tvarech *chod'ijú*, *chod'ijó*, *chod'ijou*.

nedostatečné připravenosti pedagogů, absenci metodických zásad užití a prezentace toho typu jazyka ve výuce. Ze zkušeností výuky pro cizince vychází i Čermák a Sgall (1997), kteří ukazují na potřebu změny školské výchovy a nutnost širokého studia úzu, a tedy i práce s rozsáhlým anotovaným korpusem mluvené češtiny souběžně s Českým národním korpusem. Rozdílné jsou názory jazykovědců na její místo, rozsah užití a komunikační roli v naší jazykové kultuře. Příslušné výzkumy i v praktickém využití získaných poznatků přinášejí na počátku nového tisíciletí určité posuny i ve výuce cizinců v tom, že spisovný jazyk je zdůrazňován s podstatně menší intenzitou než dříve a běžná mluva proniká mnohem výrazněji než dříve do učebnic češtiny pro cizince (viz např. Hádková, M.: Čeština pro azylanty A, Brno 2007; Holá, L.: Czech Step by Step, Praha 2001 a další).

Otázkou je, zda cizinec učící se česky vystačí pouze s jednou variantou a zda se bez druhé obejde. Za optimální lze samozřejmě považovat znalost obou variant. Učitelé pak řeší problém, zda běžnou mluvu do výuky cizinců zařazovat, či nikoliv, kdy s ní začít, do jaké míry ji uplatňovat a jak k ní vůbec přistupovat. Navíc musejí svou pozornost věnovat trojímu typu cizinců (srov. dále v textu s detailnější klasifikací cizinců do šesti skupin) :

První skupinu tvoří cizinci, kteří působili v zahraničí, kde se češtině učili, do jisté míry tedy ovládají jazyk spisovný, ale běžné mluvě prakticky nerozumějí.

Druhá skupina je složena z cizinců, kteří již delší dobu pobývali na našem území a mají velmi dobře osvojenou běžnou mluvu, avšak ovládnutí spisovné normy jim působí problémy a mnohdy představuje těžko překonatelné úskalí.

V poslední skupině jsou ti, již nemají žádné základy a s češtinou se setkávají v české škole poprvé.

Ztotožňujeme se s názory kolegů z Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUCCJ), že cizinec v první skupině, který po důkladném studiu ovládá spisovný jazyk ve všech jeho rovinách, by měl být systematicky seznamován i s běžnou mluvou, aby jeho projev v každodenní situaci, mimo oficiální komunikaci, působil přirozeně.

Pozice cizince z druhé skupiny žijícího delší dobu v přirozeném jazykovém prostředí je podobná situaci českého školáka, jenž se se spisovnou podobou jazyka setkává někdy až při vyučování. Student se seznamuje se spisovnými tvary ve své mateřštině, odvyká návykům z domova, což mu působí často velké potíže. Školní výuku mateřštiny pak lze s určitou nadsázkou přirovnat k učení se cizímu jazyku. U cizinců ve 2. skupině se osvědčuje zařadit

výuku běžné mluvy na samý její začátek, poukazovat na rozdíly v úzu a vést cizince k systematizaci probíraných jevů. Mnohé výzkumy potvrzují, že rozlišování spisovnosti a nespisovnosti působí značné potíže všem, kteří k soustavnému studiu češtiny přistupují až po určité době pobytu v českém hovorovém prostředí.

Cizí státní příslušníci ze třetí skupiny mají možnost navštěvovat nejrůznější kurzy češtiny pro cizince organizované buď na středních jazykových nebo vysokých školách, nebo jinými institucemi či neziskovými organizacemi. Jednoznačně by měla být dána přednost hlediskům akcentujícím komunikační zvládnutí českého jazyka, následně rozlišování jeho spisovné a nespisovné formy, kladení v první etapě výuky většího důrazu na mluvený projev, posléze pak na projev psaný. Přibližně po dvouletém pobytu v českém prostředí již většina cizinců komunikuje bez větších potíží (Čechová – Zimová, 2002–2003).

Cizinec se v českém prostředí však může setkat i s tzv. polouťvary národního jazyka, mezi které patří např. slang. Ten je charakteristický pro mluvu zájmových skupin<sup>52</sup>, k jehož typickým znakům patří např. velmi časté užívání pojmenovacího postupu na základě podobnosti (metafora), ze slovtvorných postupů převládá zkracování slov a tzv. univerbizace (redukování víceslovných pojmenování na slovo jedno), příznačné je využívání zvukových prostředků (intonace, tempo, dynamika řeči apod.), velmi rychle se mění a liší se podle místa. Interslang (J. Hubáček) je termín pro slangové výrazy přesahující své původní zájmové prostředí, neboť v něm dochází k míšení slangových výrazů z různých prostředí, takže se vytváří jakýsi „obecný slang“. Porozumět slangovým (event. interslangovým) výrazům by měl nerodilý mluvčí až na nejvyšších úrovních ovládnutí cizího jazyka; jen ve velmi omezené míře jsou slangy součástí úrovně B2 (studentský, sportovní, počítačový apod.).

V dnešní době se s argotem<sup>53</sup> můžeme v ČR setkat zejména ve vězení, v prostředí hazardních her, překupníků a lidí užívajících drog. Nepředpokládá se, že by se cizinec v podobném prostředí ocitl, a proto se s argotem při výuce češtiny jako cizího jazyka až do úrovně C2 nepočítá. Se zobecněnými argoty se cizinec může podle našich zkušeností seznamovat na úrovni C1.

---

<sup>52</sup> Zájmová mluva myslivecká je zvláštní případ slangu, neboť je stabilizovaná, územně rozšířená a závazná pro myslivecká prostředí.

<sup>53</sup> Argot je mluva společensky izolovaných skupin občanů původně ze sociálního podsvětí. Jeho cílem je mluvu zašifrovat, aby její obsah zůstal veřejnosti utajen. Za „staré“ argoty pokládáme: argot zlodějů, žebráků, prostitutek a pasáků<sup>53</sup>. Dodnes se užívají např. již zobecněné výrazy jako *jít do pytle*, *dávat bacha*, *čokl*, *prachy*, *fízl*, *mukl*, *být v chládku*, *mít kliku*.

K označení jedné věci se v češtině užívá i spojení dvou nebo více slov, tedy sousloví (*vysoká škola, nemoc z povolání*), které jsou charakteristické pro úroveň B1, některá z nich už i pro úroveň A2. Vedle sousloví se v jazyce setkáváme také s ustálenými spojeními slov zvanými frazémy (frazeologismy). Naší snahou bude ukázat, jak se tyto jednotky promítají na základě provedeného výzkumu do konkrétních úrovní podle SERR.

Úroveň A1 (Breakthrough) je podle SERR (česky, Olomouc 2002) charakterizována jako nejnižší úroveň užívání jazyka (blíže k úrovni A1 viz v 5. Kapitole, s. 68). Základním prostředkem je spisovný jazyk, slohově nepříznakový a bez expresivity. Frazeologické jednotky jako rčení, pořekadla, přísloví jsou však většinou příznakové, často expresivní a omezené na určité slohové sféry, a proto netvoří podle Rámce součást počáteční úrovně ovládnutí jazyka. Avšak úroveň A1 uvádí uživatele do situací každodenního praktického života, a to i za pomoci frazeologických spojení a jednoduchých frazémů prezentovaných bez gramatiky (např. otázkou: *Kdo je na řadě?*, odpověďmi na úvodní dotaz: *Jak se máš/máte? – Nestojí to za nic. Ujde to.*), což je důkazem toho, že jednoduché frazémy jsou v českém jazyce součástí již počáteční úrovně A1.

Cílem druhé úrovně jazykové způsobilosti uživatele základů jazyka (A2 – Waystage) je schopnost dorozumět se v daném cizím jazyce s rodilými mluvčími nejen v běžných komunikačních situacích každodenního života, ale také při výměně názorů i zkušeností, přičemž se výrazně zvyšuje schopnost monologického projevu. Ačkoliv potřeba využívat frazémů pro živější vyjadřování, pro odstiňování projevů z hlediska stylového a z hlediska expresivity i s ohledem na národní tradici aj. není na této úrovni ovládnutí jazyka prezentována, nacházíme v české verzi popisu A2 odkazy na frazémy, a to v části 4.9 (*Dobrou chuť*, A2, s. 36) a v Dodatku B (Mluvnice), podle kterých by si měl uživatel této úrovně osvojit bezpředložkový akuzativ (v souvislosti s gramatickou kategorií pádu v podkapitole 1.6) „ve formě frazeologismu<sup>54</sup> *Dobry den. Dobrou noc.*“ (A2, s. 146), dále rozlišovat predikát (podkapitola 2.2) jako „věcně významově těsná spojení významově prázdného slovesa být s příslovcem (*být hezky, být někomu nepříjemně, být na tom dobře* aj.) nebo s předložkovým tvarem<sup>55</sup> jmenným (např. *být o hladu, být v nesnázích, být v rozpacích* aj.) anebo těsné spojení významově oslabeného slovesa s předložkovým tvarem<sup>56</sup> jmenným (např. *brát v úvahu, vzít v úvahu, mít za zlé* aj.), přičemž příslovce nebo předložkové výrazy

---

<sup>54</sup> Ztotožňuje se *frazeologický výraz* a *frazém*, vhodněji: *frazému*.

<sup>55</sup> Vhodnější vyjádření: pádem.

<sup>56</sup> Vhodnější vyjádření: pádem.

jmenné jsou v takovýchto dále nedělitelných frazémeh nositeli věcného významu. Proto jsou tyto frazémy, jakož i vše, co v tradičním dělení nespadá pod přísudek slovesný, v kodifikačních pracích posledních desetiletí označovány za predikátové výrazy neboli predikátor....“ (viz A2, s. 146, obdobně viz Čechová, 1985–86). V rámci oddílu *B. Skladba* (podkapitola 4.2. Souvětí podřadné) nacházíme tři frazémy jako příklady vedlejších vět podmětných: *Kdo se bojí, nesmí do lesa. Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá. Komu není shůry dáno, v apatyce nekoupí* (A2, s. 215).

Česká verze A1 a A2 však není podle našeho názoru dostatečně propojena, neboť např. výše uvedené frazémy jsou všechny prezentovány jako součást úrovně A2, přičemž frazémy<sup>57</sup> jako běžné obraty při setkání, loučení apod. (např. *dobrý den*) patří podle našeho názoru ve shodě s autory A1 už na první úroveň (srov. A1, s. 22).

Na úrovni B1 by měl její uživatel podle SERR porozumět ve spisovném jazyce jednodušším faktografickým informacím týkajících se věcí každodenního života, udržet dialog nebo diskusi v chodu a vytvářet srozumitelný souvislý projev. Při vyjadřování složitějších myšlenek jsou akceptovány i závažnější chyby. Součástí této úrovně jsou jednoduché frazémy užívané v běžné komunikaci (např. *Mít tichou domácnost. Dát si něco na zub. Bez ladu a skladu* apod.).

Úroveň B2<sup>58</sup> (Vantage) vede studenty ke specializaci s ohledem na jejich profesi a předpokládá vyšší stupeň sociolingvální a sociokulturní kompetence. Ti se postupně začínají vypořádávat s různou variabilitou řeči, ovládat funkční styly a ustálená spojení, složitější frazémy i idiomy.<sup>59</sup> Sami pak zvažují, které lexikální jednotky (ustálené výrazy a jednoslovná pojmenování) budou při komunikaci potřebovat. Jedná se např. o frazémy typu: *Jet na plný plyn. V zdravém těle zdravý duch. Čistota půl zdraví.*

Úroveň C1 nese podle SERR název „Účinná operační způsobilost“ (Effective Operational Proficiency) a předpokládá již plynulou a spontánní komunikaci v cizím jazyce. Studenti jsou schopni vybrat vhodné fráze v konkrétní situaci, ovládnout slohové útvary,

---

<sup>57</sup> Frazémy chápeme ve shodě s F. Čermákem.

<sup>58</sup> B2 zpracoval jedenáctičlenný kolektiv: kapitolu *Jazykové funkce* Jitka Cvejnová, kapitolu *Obecné pojmy* Jan Holub a Milan Šára, první část osmé kapitoly *Struktura textu a komunikace* Petr Mareš a její druhou část *Organizace rozhovoru* Jiří Nekvapil, kapitolu *Sociokulturní kompetence* včetně její části *Zdvořilostní konvence* Jiří Hasil a další část této kapitoly *Společenskojazykové kompetence* Milan Šára, *dodatek A Specifické pojmy* Anna Adamovičová, Jana Bischofová, Hana Gladkova a Milan Hrdlička, závěrečnou redakci provedl Jan Holub, *dodatek B Gramatický přehled* sestavil Milan Šára a *dodatek C Výslovnost a intonace* s přílohou vět s označenou intonací na základě materiálu z *Jazykových funkcí* zpracovala Zdena Palková.

<sup>59</sup> Např. v podkapitole 2.12 *Emocionální postoje* je uveden výraz *To je klika, že tam přišel.*

rozpoznat hovorové výrazy včetně idiomatických a postřehnout stylové posuny v řeči. Jedná se např. o výrazy jako *Vlízť<sup>60</sup> někomu na hrb. Připadat si jako kreten*, nebo o ustálená spojení cizího původu, jež se stala součástí běžného nebo dokonce administrativního styku: *nota bene, summa summarum, post scriptum, a priori, de facto* apod. (viz Čechová, 1985–86).

Úroveň C2 (Mastery), tedy „Zvládnutí“, předpokládá přesnost, vhodnost a jazykovou lehkost ve vyjadřování jejích uživatelů (blíže viz 5. kapitolu na s. 69). Studenti velmi dobře ovládají hovorové výrazy včetně frazeologických, přesně vyjadřují i jemnější významové odstíny, přičemž využívají široký rejstřík prostředků blíže modifikujících význam. Např. „*Dostat bajli. Kout pikle. Hrát z voleje.*“ Na základě našich zkušeností<sup>61</sup> je důležité dbát na to, aby cizinci v jednom frazému nekombinovali prvky spisovné a obecněčeské (viz např. tvary ve frazemech: *Být nabalenej jako pumpa. Být v rejži. Být taženej.*).

I když české verze referenčních úrovní C1 a C2 nebyly dosud publikovány, lze podle SERR usuzovat, že uživatel C1 by měl porozumět různým typům frazémů (přirovnáním, rčením, pořekadlům, příslovím, event. i některým pranostikám). Dosažení nejvyšší úrovně C2 pak předpokládá nejen určitý rozsah znalosti a chápání frazémů, ale i schopnost využívat frazémů v projevech psaných i mluvených. Frazeologie by pak měla sloužit i jako prostředek úsporného vyjadřování, jazykové ekonomie u komunikačně vyspělého cizince.

Výrazy lidové moudrosti jako ustálená slovní spojení, která obsahují a upevňují obecně sdílené postoje, jsou významným obohacením národní kultury a zcela jistě patří do úrovní C1 a C2.

Znalost lidové moudrosti v cílovém jazyce pak pomáhá dotvářet všeobecné povědomí uživatele o jazyce i kultuře národa a podle SERR je i důležitým komponentem lingvistického aspektu lexikální a sociokulturní kompetence u komunikačně vyspělého cizince.

## GRAMATICKÁ KOMPETENCE

*Gramatická kompetence* je v SERR definována „jako znalost jazykových prostředků konkrétního jazyka a schopnost je používat“ (SERR, Kapitola 5, s. 114). Z formálního

---

<sup>60</sup> Jedná se o tvar obecněčeský *vlízť* oproti spisovnému *vlézt*.

<sup>61</sup> Viz výsledky našeho výzkumu o stavu znalostí a chápání tradiční/lidové frazeologie u cizinců nejrůznějších národností (výzkum u dětí na 2. stupni ZŠ (8.–9. ročník), u středoškolské mládeže (1–4. ročník SŠ) i u dospělých (vysokoškoláci, azylanti, imigranti) v nejrůznějších regionech na území České republiky (Šindelářová, 2007).



hlediska je tedy gramatika jazyka pojímána jako soustava principů, které vytvářejí gramaticky správně strukturované a smysluplné řetězce (věty). Gramatická kompetence pak zahrnuje podle evropského dokumentu nejen „schopnost porozumět významu a vyjádřit jej“ (SERR, s. 114), ale i dovednost rozpoznat správně utvořené fráze a věty ve shodě s těmito principy (bez memorování a reprodukování jako ustálených formulí). Autoři SERR si uvědomují, že v tomto smyslu představuje gramatika jakéhokoliv jazyka komplexní systém, který nelze konečným a vyčerpávajícím způsobem zpracovat. Podle nich však existuje mnoho teorií a modelů, které se zabývají organizací slov ve větách. Záměrem SERR není posuzovat nebo doporučovat jednu z mnoha teorií, ale ponechat uživateli vlastní volbu ve výběru. Proto se jeho autoři omezili pouze na identifikaci některých parametrů a kategorií běžně užívaných pro mluvnický popis jazyka.

Popis gramatiky zahrnuje podle Rámce určité specifikace, a to slovních tvarů (např. morfémy, slova), slovnědruhových charakteristik (např. základní slovní druhy, skloňování, časování, gramatická slova), gramatických kategorií (např. pád, číslo, rod), struktur (např. slova složená a sousloví, fráze, věty, souvětí), slovtvorných procesů (např. odvozování, stupňování), vztahů a jejich vyjádření (např. řízenost, shoda) apod. (blíže viz SERR, Kapitola 5, s. 115). Podle našeho názoru je v Rámci tato specifikace podána i z obecného hlediska nesystematicky, neboť jsou vedle sebe postaveny gramatické kategorie či jevy zcela odlišné (např. ke slovním tvarům jsou řazeny vedle sebe: „kořenové morfémy, morfy, afixy, slova“ přičemž morf je realizací morfému, morfémem je i afix, slovo se pak skládá z jednotlivých morfémů; v rámci vztahů je uvedena kromě řízenosti a shody též valence apod.).

Pro uživatele je k dispozici modelová stupnice zachycující gramatickou správnost (viz tabulku), jež by měla být pojímána v návaznosti na stupnici rozsahu všeobecných znalostí jazyka (viz příloženou tabulku). V textu SERR se připomíná, že není možné vytvořit stupnici zachycující posloupnost vývoje gramatických struktur aplikovatelnou pro všechny jazyky (viz SERR, Kapitola 5, s. 115–116). S tímto názorem se zcela ztotožňujeme, avšak obě modelové stupnice považujeme za příliš obecné, a proto bude velmi důležité, aby stupnice zachycující gramatickou správnost v konkrétním jazyce byla propojena se stupnicí všeobecných znalostí jazyka v maximální možné míře.

	<b>GRAMATICKÁ SPRÁVNOST</b>
C2	<i>Dokáže důsledně ovládat gramatiku jazyka v její komplexnosti, i když věnuje pozornost něčemu jinému (např. promyšlení dalšího sdělení, sledování reakce jiných).</i>
C1	<i>Dodržuje důsledně vysoký stupeň gramatické správnosti; zřídka se dopouští chyb a chyby jsou sotva postřehnutelné.</i>
B2	<i>Ovládá dobře gramatiku: jen občas se dopouští malých nebo nesystematických chyb a mohou se objevit menší nedostatky ve větné stavbě, ale nejsou časté a mohou být zpětně opraveny.</i>
	<i>Ovládá gramatiku v relativně vysoké míře. Nedopouští se chyb, které by mohly způsobit nedorozumění.</i>
B1	<i>Komunikuje přiměřeně správně ve známých kontextech; všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoli vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. Chyby se objevují, ale je jasné, co chce vyjádřit.</i>
	<i>Přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací.</i>
A2	<i>Používá správně některé jednoduché struktury, ale přitom se systematicky dopouští elementárních chyb – např. má sklon k zaměňování časů, zapomíná na gramatickou shodu. Nicméně je stále jasné, co se pokouší vyjádřit.</i>
A1	<i>Ovládá jen v omezené míře několik základních gramatických struktur a typů vět, které jsou součástí osvojeného repertoáru.</i>

*Morfologie* se zabývá tvary slov a morfemátickou analýzou, u slov se rozlišuje kořen, kmen; afixy (předpony, přípony, koncovky). V rámci tvarosloví je pojednáno o dalších změnách slovních tvarů, o nepravidelných tvarech, o alternacích samohlásek, modifikaci souhlásek apod.

*Morfonologie* se zabývá obměnami morfémů, které jsou morfologicky a foneticky podmíněny. Autoři SERR doporučují uživatelům uvést, které morfologické jednotky jsou pro jednotlivé úrovně potřebné, kterými by měli být vybaveni a které mají umět zvládnout (viz české verze úrovně A1–B2).

Všechna slova<sup>62</sup> v češtině lze klasifikovat do deseti slovních druhů podle tří základních hledisek (podle sémantického významu, podle vlastností tvaroslovných a podle funkcí ve větě), a to na slovní druhy ohebné (podstatná jména až slovesa), jež se skloňují (podstatná jména až číslovky) nebo časují (slovesa), a na neohebné (příslovce až citoslovce), které své tvary nemění (blíže viz Čechová, 2000). Podle české verze úrovně A1 by měl být uživatel českého jazyka poučen již na samotném počátku výuky o všech slovních druzích a seznámen s rozhodujícími znaky při jejich určování. Postupně si tak cizinec od úrovně A2 uvědomuje, že čeština má bohatou nejen tvaroslovnou synonymií, ale i homonymií, takže např. některé stejné podoby slov mohou být ve funkci různých slovních druhů (*místo, kolem*).

<sup>62</sup> Největší slovník českého jazyka zaznamenává více než čtvrt milionu slov.

Vzhledem k tomu, že cizinci mají největší potíže s českou deklinací a konjugací, pokusíme se v další části textu zaměřit na některé základní gramatické kategorie<sup>63</sup>, které považujeme pro ohebné slovní druhy (s ohledem na úroveň dosažených znalostí podle SERR) z pozice cizince za nejvýznamnější.

Problematické je pro cizince rozlišování mluvnického rodu jmen, a to i pod vlivem interference. Pro správné přiřazení jména k rodu je vhodné začít na úrovni A1 u **substantiv**, jejichž zakončení na *-o*, *-í* ukazuje na neutra, zakončení *-a* na feminina (konc. *-a* v plurálu označuje neutra) a souhláska označující osoby nejčastěji na maskulina životná či neživotná. Důležité je také se co nejdříve naučit rozlišovat číslo (jednotné, množné) a v rámci této mluvnické kategorie ještě v počátečním stadiu výuky (úroveň A1 a A2) i podstatná jména pomnožná<sup>64</sup> (*dveře*), hromadná (*listí, křoví, rostlinstvo, žactvo, chudina*) a látková<sup>65</sup> (*mouka, voda*). Vhodné je zvládnout nejprve několik pádů (na úrovni A1 vedle nominativu i akuzativu a genitiv), až posléze (od úrovně A2) všech sedm pádů, rozlišovat pády prosté a předložkové, kmen a pádovou koncovku (poznat koncovku nulovou), osvojit si paradigmaticku, a to od úrovně A1 vždy pomocí jednoho substantiva jako vzoru (modelu) pro skupiny, jež se skloňují stejně nebo s malými odchylkami<sup>66</sup> (např. vzory pro rod mužský zakončené na souhlásku: pán, hrad, muž, stroj; zakončené na samohlásku: předseda a soudce).<sup>67</sup> Pro rod ženský si dokázat vybavit vzory (modely) typu žena, růže, píseň, kost, postupně se seznámit s některými tvary odchylnými<sup>68</sup> od vzorů žena (*dcera, husa, louka*), růže (*chvíle, košile x kompozice; ovce*), píseň a kost (*nemoc, noc; trať, loď, Příbram*). Obdobně substantiva rodu středního přiřadit ke vzorům (modelům) město, moře, kuře, stavení, event. se seznámit s některými tvary odchylnými od vzoru město (*veslo, jablko, kružítko, kolečko*), moře (*vejce, letiště*), kuře (*knížata*), od úrovně A2 i se skloňováním podstatných jmen *ruce, nohy, oči, uši, kolena, ramena, prsa*.

Na vyšší úrovni ovládnutí češtiny (B2) je vhodné seznámit studenty-cizince i s krácením kmenové samohlásky při skloňování některých podstatných jmen (*mráz, chléb*,

---

<sup>63</sup> Blíže viz např. Čechová, 2000.

<sup>64</sup> Za účinnější považujeme spojovat hromadná a pomnožná substantiva s přísudkem (např. *šaty jsou, listí je*), nikoliv s ukazovacími zájmeny, neboť v nich častěji chybují.

<sup>65</sup> Ta jsou uvedena v české verzi na úrovni B2 na s. 255.

<sup>66</sup> S menšími odchylkami a s dubletními morfologickými tvary lze systematicky pracovat až u pokročilých žáků, nejdříve od úrovně A2. Na úrovni A1 se dává přednost frekventovanějším dubletním tvarům.

<sup>67</sup> Kolísání substantiv rodu mužského mezi vzory životnými a neživotnými (*beránci – beránky*), jež se projevuje ve shodě (*Po obloze pluli beránci. Po obloze pluly beránky.*), obdobně jako tvary substantiv *lidé, rodiče, koně, kněží, den* nepovažujeme pro úroveň A1–B1 za podstatné.

<sup>68</sup> Odchylné tvary si osvojuje žák-cizinec až od úrovně A2.

*stůl, brána, jméno*), se skloňováním českých rodných jmen a příjmení, pomnožných jmen místních a jmen svátků, obecných jmen přejatých a cizích jmen vlastních. Studenti úrovně A1 by měli znát pouze základní typy vlastních jmen.

V rámci **adjektiv** se rozeznávají podle SERR už na úrovni A1 přídavná jména tvrdá (v 1. p. sg. mají trojí zakončení: *-ý, -á, -é*) jako typ „trojvýchodný“ (A1, s. 251), měkká (v 1. p. sg. mají ve všech rodech koncovku *-í*) jako typ „jednovýchodný“ (A1, s. 251) a na této úrovni se předpokládá i jejich užití v příslušných pádech (nominativu, akuzativu, genitivu) obou čísel.

Privlastňovací adjektiva (jsou tvořena od substantiv rodu mužského sufixy *-ův, -ova, -ovo*; od substantiv rodu ženského sufixy *-in, -ina, -ino*) a pozornost je jim věnována (nejprve jejich skloňování, později i pravopisu) od úrovně A2. Kromě těchto tvarů rozeznává čeština i jmenné tvary přídavných jmen (v sg. *zdráv, zdráva, zdrávo*, v pl. *zdrávi, zdrávy, zdráva*), se kterými se cizinci seznámují na úrovni A2. Vzhledem k tomu, že jsou to tvary (až na ustálená spojení) celkově řídké se vyskytující (porov. s Českým národním korpusem) a užití dlouhého (složeného) tvaru nevede k zásadnímu nedorozumění, domníváme se, že by se mohly stát součástí některé z úrovní vyšších než A2.

Obtížně zvládají cizinci i česká adjektiva, která mají schopnost zvláštními tvary vyjadřovat při srovnávání trojí stupeň vlastnosti<sup>69</sup>. Druhý stupeň se totiž tvoří z prvního sufixy *-ejší, -ější, -ší* (*veselejší, smutnějším, starším*) nebo koncovkou *-í* (*měkčí*), třetí stupeň z druhého prefixem *nej-* (*nejkrásnějším*). Při tvoření komparativu dochází někdy ke změnám v kmeni (*hezký – hezč-í, suchý – suš-ší, tuhý – tuž-ší, snadný – snaz-ší* i *snadn-ější* apod.). Stupňování adjektiv se nepředpokládá na úrovni A1<sup>70</sup> a jen v omezené míře se objevuje na úrovni A2, v plné šíři pak až na úrovni B2.

---

<sup>69</sup> 1. stupeň – *pozitiv* – základní míru vlastnosti (*mladý*), 2. stupeň – *komparativ* – větší míru vlastností (*mladší*), 3. stupeň – *superlativ* – největší míru vlastností (*nejmladší*).

<sup>70</sup> Studenti se seznámí s komparativními a superlativními tvary pouze několika českých adjektiv (*dobry, špatný, malý, velký*) společně s výrazy užívanými ke srovnávání míry vlastnosti u dvou a více jevů: Je *tak* dobrý jako já. – Je lepší (*než* já). Je nejlepší (z nás). (A1, s. 251)

**Zájmena** jako slovní druh jen zastupují příslušná podstatná a přídavná jména, nebo osoby, zvířata, věci nebo vlastnosti jen naznačují, odkazují na ně apod., klasifikují se do osmi skupin podle jejich druhu<sup>71</sup>.

Obtíže dělají některým cizincům bezrodá zájmena *já, ty, m y, vy, se*, která mají pro rod mužský, ženský i střední tytéž, ale zvláštní tvary. Zájmena rodová mají pro každý rod zvláštní tvar, mají buď vlastní zvláštní skloňování (tzv. zájmenné), nebo se skloňují podle adjektiv (skloňování složené). Zájmenné skloňování mají bezrodá zájmena *ten, náš, on, ona, ono, jenž, všechen*; složené skloňování podle adjektiv mají rodová zájmena *můj, tvůj, svůj, týž/tentýž*. K nesklonným zájmenům se řadí přivlastňovací zájmena *jeho, jejich* (a vztažná přivlastňovací *jehož, jejichž*). Pro úroveň A1 se podle české verze Rámce předpokládá aktivní znalost nominativu, akuzativu a genitivu obou čísel zájmen *já, ty, on, ona, ono, my, vy, oni, ony, ona, se, kdo, co*; od úrovně A2 znalost celého paradigmatu většiny zájmen osobních, ukazovacích, přivlastňovacích, tázacích, vztažných (kromě *jenž*) a neurčitých, což je někdy pro cizince velmi náročné. Na rozdíl od úrovně B1 úroveň B2 předpokládá, že student rozumí použití vztažného *jenž, jež*, ale nepočítá s vlastním používáním tohoto výrazu.

V důsledku existence členů v některých jazycích užívají cizinci i v češtině před jménem nadbytečně ukazovacích zájmen. Ve fázi osvojování slovní zásoby a poznávání českého deklinačního systému (tedy nikoli při tvoření vět) bývá však užívání ukazovacích zájmen vhodnou pomůckou.

V češtině není zapotřebí nutně vyjadřovat mluvnickou osobu osobním zájmenem (*jsem doma*), jež se uplatňuje v české výpovědi jen za určitých okolností. To působí cizincům potíže, v jejich projevech se osobní zájmena objevují mnohem častěji, nikoliv tedy v souladu s českou normou.

Nemalé problémy mají cizinci s užíváním zvrtného *se, si* jako součásti slovesných tvarů činných (*chlubit se, smát se*) a trpných (*hovořilo se, zkoušelo se*) i ve funkci konkrétního větného členu (*umyla se, vyprala si*). Na úrovni B2 by si tuto problematiku měli osvojit natolik, že v ní již chybovat nebudou. Také správné užití zvrtného zájmena přivlastňovacího *svůj* dělá potíže nejen cizincům, ale mnohdy v něm chybují i rodilí mluvčí.

---

<sup>71</sup> Osobní, přivlastňovací, ukazovací, tázací, vztažná, neurčitá, záporná a vymežovací.

**Číslovky** jako slova významu číselného označují počet, pořadí, násobek apod., a proto jsou pro cizince při osvojování češtiny podstatné. Jsou buď určité, tzn., že vyjadřují určitý, přesný počet, pořadí, násobek (*pět, pátý, pětkrát*), nebo neurčité, když nevyjadřují přesný počet (*málo, mnoho, několikrát*). Podle významu se numeralia dělí na základní (*tři*), řadové (*třetí*), druhové (*trojí*), souborové (*troje*) a násobné (*tříkrát*). Pro užití číslovek je důležité i pro cizince jejich čtení a psaní, v rámci morfologie pak jejich skloňování.

Číslovka *jeden (jedna, jedno)* se skloňuje jako zájmeno *ten (ta, to)*, číslovky *dva, oba* (dvě, obě) mají zvláštní skloňování, které dělá cizincům potíže, číslovky *tři, čtyři* nerozlišují rod a většina jejich tvarů se shoduje s plurálem vzoru *kost*. Číslovky *pět až devadesát devět* zvládají cizinci většinou bez problémů, neboť se u niách nerozlišuje rod a mají stejné tvary (1. a 4. p. je bez koncovky, ostatní pády mají koncovku *-i*). Každá část složené číslovky typu *třicet jeden, třicet dva* atd. se skloňuje zvlášť (*třiceti jednoho, třiceti dvou* atd.), a proto v ní také cizinci často chybují. Numeralia *sto, tisíc milion a miliarda* mají stejné tvary se substantivními vzory (*sto – město, tisíc – stroj., milion – hrad, miliarda – žena*). Neurčité číslovky *mnoho, několik, kolik, tolik* mají ve 2., 3., 6. a 7. pádě koncovku *-a*. Neurčitá číslovka *málo* má tvary podle vzoru *město*, ve spojení s počítaným předmětem se nesklonuje, a proto s ní nemívají cizinci potíže.

Číslovky řadové, druhové, souborové a násobné se zakončením jako adjektiva se skloňují podle vzoru *mladý* nebo *jarní*, což cizinci většinou rychle pochopí, obdobně jako souborové číslovky, jež mají v 1. a 4. p. tvary jmenné (*troje šaty*), souborovou platnost má v plurálu také číslovka *jeden (jedny šaty)*.

Podle české verze úrovně A1 je nutné znalost číslovkových tvarů u cizinců v počáteční úrovni výrazně omezit. Student zvládá číslovky pouze několika základních druhů (blíže viz A1, s. 253), aktivní znalost ostatních typů číslovek (druhové, souborové, úhrnné atd.) na úrovni A1 se nepředpokládá. Až na úrovni A2 se cizinci seznamují s ostatními číslovkami základními a částečně s číslovkami řadovými. Skloňování základních číslovek a užití dalších druhů číslovek je součástí úrovně B2.

Rovněž problematice skloňování číslovek ve spojení s počítaným předmětem je třeba věnovat podle Rámce až na úrovni B2 zvýšenou pozornost (*jeden pán, dva páni, pět pánů, jeden tisíc korun, dva tisíce korun, pět tisíc korun*) a korigovat nesprávné tvary typu *koupím čtyři rohlík, pět studenti přišli*.

**Slovesa** jsou pro cizince velmi důležitá, neboť vyjadřují děj, tedy činnost (*skákat, učit se*), stav (*sedět, trvat*) nebo změnu stavu (*zčervenat, ztloustnout*). Časují se a svými různými tvary vyjadřují mluvnické významy – sobu, číslo, způsob, čas a slovesný rod.

Potíže nepůsobí cizincům jejich základní tvar (uváděný ve slovnících a mluvnicích), který představuje infinitiv, neurčitý tvar zakončený na *-t* (*číst*), za knižní jsou považovány tvary na *-ti* (*pracovati*), nižší počet slov má zakončení na *-ct* (*mocť*), knižní je také infinitivní zakončení na *-ci* (*péci*). Studenti úrovně A1 vnímají pouze infinitivní tvar na *-t* (A1, s. 254). Infinitiv jako neurčitý slovesný tvar se důkladněji probírá až na úrovni A2. S knižními tvary infinitivu na *-ti*, *-ci* se nepočítá ani pro úroveň B2.

Zvratná slovesa (*dívat se, prohlížet si*) se vyznačují tím, že u sebe mají zvrtné zájmeno *se* (ve 4. p.) nebo *si* (ve 3. p.), jež působí většině cizinců značné potíže, a proto je do úrovně A2 zařazen nácvik těchto tvarů (blíže viz A2, s. 181–182).

Těm cizincům, kteří neovládají žádný flektivní jazyk, dělají potíže i slovesné tvary určité, které vyjadřují určitou osobu čísla jednotného nebo množného, zatímco tvary neurčité samy určitou osobu nevyjadřují. K tvarům určitým patří např. tvary oznamovacího způsobu času přítomného, minulého a budoucího (*hledám, hledal jsem, budu hledat; jsem hledán, byl jsem hledán, budu hledán* apod.), tvary imperativu (*hledej, hledejme, hledejte, buď hledán* apod.), kondicionálu přítomného a minulého (*hledal bych, byl bych hledal, byl bych býval hledal, byl bych hledán, byl bych býval hledán*). S paradigmaty některých gramatických časů (présens, préteritum, opisné futurum) přicházejí cizinci do styku již na úrovni A1. Na úrovni A2 se seznamují při tvoření minulého času a kondicionálu také s participiem minulým<sup>72</sup> a v rámci úvodu do základů tvoření slov i s participiem pasivním, které je však součástí až úrovně B2.

S jednoduchými slovesnými tvary nemívají cizinci větší potíže, neboť jsou vyjádřeny jedním slovem (*hledám*), obtížnější jsou pak pro ně složené slovesné tvary<sup>73</sup>, vyjádřené více

---

<sup>72</sup> Z úrovně A1 ho umějí poznávat.

<sup>73</sup> Podle významu se verba klasifikují na plnovýznamová, jež mají samostatně určitý význam (*dělat*) nebo neplnovýznamová, která mají slovní význam oslabený, a tak se spojují s jinými slovesy nebo se chovají jako spona u přísudku neslovesného. Patří k nim sloveso *být, bývat* jako součást složeného tvaru slovesného (*četl jsem, byl bych četl, budu číst, bude čten, byl čten*); sponová slovesa *být, bývat, stát se, stávat se* v přísudku jmenném se sponou (*je hezký, stane se učitelem*); slovesa způsobová (modální) jako *chtít, mít* (povinnost), *muset, moci, smět* ve spojení s plnovýznamovým slovesem (*chtěl pracovat, měl přijít, musel uklízet, mohl řídit, směl*

slovy (*hledal bych, byl bych hledal, byl bych býval hledal*). Na úrovni A1 se ze složených tvarů probírá préteritum a opisné futurum, v rámci úrovně A2 pak kromě těchto dvou časů i kondicionál přítomný. S kondicionálem minulým se nepočítá ani pro úroveň B2, ve které je pozornost věnována tvarům trpného rodu (pasivu složenému).

Podle chápání průběhu slovesného děje se rozlišuje v češtině slovesný vid: dokonavý a nedokonavý, což působí cizincům také potíže. Nedokonavá verba vyjadřují děj neohraničený probíhající v minulosti, přítomnosti i budoucnosti (*říkal jsem, říkám, budu říkat*). Dokonavá slovesa vyjadřují děj ohraničený jen v minulosti nebo budoucnosti (*napsal jsem, napíše/u*); jejich přítomné tvary vyjadřují děj budoucí. S videm se studenti seznamují již na úrovni A2, hlouběji pak na úrovni B2. (O metodice výuky vidu viz např. Hrdlička, 2003–2005).

Některá slovesa, která se liší jen videm, vytvářejí vidové dvojice, se kterými se cizinec setkává až na úrovni B2 (*říkat – říct, skákat – skočit, mrskat – mrsknout, opravovat – opravit* apod.). Nedokonavá slovesa lze dále dělit např. podle násobenosti na násobená, jež vyjadřují opakování děje (*jezdí – jezdívá, běhal – běhával*), nenásobená pak děj uskutečněný jen jednou (*jede, běžel*). Ovládat tuto klasifikaci však můžeme podle našeho názoru předpokládat až u pokročilejších cizinců (s některými takovými slovesy se cizinec setká na úrovních A2–B2).

V češtině se rozlišují tři slovesné osoby, číslo je jako u jmen dvojí, jednotné a množné. Obě mluvnické kategorie (osobu a číslo) slovesa vyjadřují jednou osobní koncovkou a cizinci se s nimi seznamují již při prvním kontaktu s češtinou na úrovni A1, podrobněji pak na úrovni A2.

Čeština rozlišuje také trojí slovesný způsob<sup>74</sup> Na úrovni A1 student ovládá pouze indikativ, seznamuje se pouze s jediným tvarem kondicionálu (1. osobou sg. slovesa *chtít*); na úrovni A2 ovládá kromě indikativu i imperativ a seznamuje se s kondicionálem přítomným, který umí již sám tvořit na úrovni B2. S kondicionálem minulým se nepočítá ani pro úroveň B2, ale až pro úroveň nejvyšší.

---

*navštívit*) a slovesa fázová, jež vyjadřují určitou fázi děje: *začít, začínat, přestat, přestávat* (*začalo pršet, přestal pracovat*). Tato verba jsou součástí A2; v rámci A1 jsou probírána modální slovesa *muset, mít, moci/t, smět* a dvě fázová slovesa *začít, končit*.

<sup>74</sup> Oznamovací – *indikativ*, rozkazovací – *imperativ*, podmiňovací – *kondicionál*.



Přítomné tvary oznamovacího způsobu se tvoří koncovkami dvojího typu *-u/-i*<sup>75</sup> (*píš-u, píš-i, píš-eš, píš-e, píš-eme, píš-ete, píš-ou, píš-í*); *-m* (*-ím/-ám*) (*sáz-ím, sáz-íš, sáz-í, sáz-íme, sáz-íte, sáz-ejí, sáz-í; počít-ám, počít-áš, počít-á, počít-áme, počít-áte, počít-ají*). Na úrovni A1 se však doporučuje vycházet ze třídění všech sloves (včetně atematických) do skupin podle koncovek 1. osoby sg. na dvě skupiny: *U-typ* a *M-typ* (A1, s. 255), a proto se pro realizaci této klasifikace doporučuje v 1. osobě sg. u 3. třídy přítomného kmene užívat zpočátku jen hovorových tvarů spisovných typu *myju, kupuju, přeju*.

Tvary minulého času (préterita) v 1. a 2. osobě singuláru i plurálu tvoří přítomný čas slovesa *být* a přičestí minulé (činné) příslušného slovesa (*nesl jsem, nesl jsi, nesli jsme, nesli jste*), v 3. osobě obou čísel se tvar pomocného slovesa nevyjadřuje (*on nesl, oni nesli*). Přičestí minulé (činné) se tvoří z kmene minulého připojením *-l* (*počítal-l*); to různými koncovkami (podle rodu a čísla podmětu) vyjadřuje jmenný rod a číslo (*počítal, počítal-a, počítal-o, počítal-i, počítal-y, počítal-a*). Préteritum se učí ovládat student-cizinec již od úrovně A1 a většinou jim nedělá velké potíže.

Futurum (budoucí čas) se tvoří odlišným způsobem od sloves dokonavých a nedokonavých. Dokonavá slovesa vyjadřují budoucí děj tvary přítomnými (*nakreslím*), nedokonavá většinou tvary složenými z tvaru pomocného slovesa *být* a z infinitivu příslušného slovesa (*budu kreslit*), jen u sloves nedokonavých, která vyjadřují pohyb, se futurum tvoří pomocí předpony *po-/pů-* (*po-jedu, pů-jdu*). Některá slovesa mohou tvořit budoucí čas dvěma způsoby (*nesu – ponesu i budu nést*) a v nich cizinci často chybují, neboť je zaměňují. Opisné futurum je součástí již počáteční úrovně A1, od A2 se cizinci seznamují i s dalšími způsoby tvoření budoucího času.

Pomocí imperativu se vyjadřuje rozkaz nebo přání a používá se jen pro 2. os. singuláru i plurálu a 1. osobu plurálu. Tvoří se trojím typem koncovek: *-;* *-i;* *-e/-ě* (*běž, běž-me, běž-te; kresl-i/sp-i, kresl-eme/sp-ěme, kresl-ete/sp-ěte; děl-ěj, děl-ějme, děl-ějte*). Se systematickým zvládnutím imperativu se počítá od úrovně A2.

Kondicionál je pro cizince obtížný, vyjadřuje děj možný a děj, který by nastal splněním jisté podmínky. Rozlišuje se podmiňovací způsob přítomný (*pracoval bych*) a minulý (*byl bych pracoval*). Kondicionál přítomný se tvoří zvláštními tvary slovesa *být* a

---

<sup>75</sup> Se systémovým výkladem pro odlišování koncového *-u/-i* v 1. os. sg. by se dalo počítat podle našeho názoru nejdříve až u studentů na úrovni C1 (rozlišení spisovného *-i* v projevech psaných, spisovného *-u* v projevech mluvených a obecněčeského *-u*).

příčestím minulým (činným) příslušného slovesa (*pracoval bych, pracoval bys, pracoval by, pracovali bychom, pracovali byste, pracovali by*). Kondicionál minulý se tvoří z podmiňovacího způsobu slovesa být a z příčestí minulého (činného) příslušného slovesa (*byl bych pracoval, byl bys pracoval, byl by pracoval, byli bychom pracovali, byli byste pracovali, byli by pracovali*; někdy se užívá podmiňovací způsob slovesa bývat: *býval bych pracoval*, nebo spojení obou tvarů: *byl bych býval pracoval*). O kondicionálových tvarech v jednotlivých úrovních podle SERR viz výše v textu.

Také se slovesným rodem mívají občas cizinci problémy, neboť podle poměru slovesného děje k podmětu se rozlišuje rod činný (aktivum) a trpný (pasivum). Rod činný vyjadřuje, co činí podmět, podmětem je tedy původce děje (*Petr přeložil text.*), což cizinci dobře chápou, zatímco rod trpný vyjadřuje, co činí někdo jiný než podmět, původce děje není podmětem (*Text byl přeložen Petrem.*) dělá studentům potíže. Trpný rod může být vyjádřen opisným tvarem trpným, které se skládá z příčestí trpného a z tvarů pomocného slovesa být (*je přeložen, byl přeložen, bude přeložen, byl by přeložen...*), nebo zvratnou podobou slovesa, a to jen tvarem 3. osoby činného rodu se zvratným zájmenem *se* (*Výstava se pořádá.*). Tam, kde je možné užít obou tvarů, se v běžných projevech dává přednost slovesům zvratným. Obdobně jsou vedeni i cizinci. Studenti na úrovni A1 se učí aktivně zvládat jen činný rod, stejně tak i na úrovni A2. Až na úrovni B2 je pasivum předmětem výuky, ale cizinec má jen rozumět použití pasiva; sám ho však v běžně mluveném projevu nepoužívá, ale měl by být schopen ho použít v omezeném rozsahu pro náročnější formulace v projevu písemném.

Zvláštní pozornost je zapotřebí věnovat slovesům nepravidelným, k nimž řadíme v češtině slovesa *být, jíst, vědět a chtít*, s kterými se cizinci seznamují již na úrovni A1, avšak systematicky se k nim přistupuje až na úrovni A2.

Vzhledem k tomu, že přechodníky jsou ze současného pohledu tvary knižní, domníváme se, že je není třeba do výuky češtiny jako cizího jazyka zařazovat (srov. zmínky o přechodnících v B2, 2005, s. 196, 198, 293). Pokud si však cizinec chce osvojit češtinu na vyšších úrovních, měl by se s přechodníky podle našeho mínění seznámit (pasivně na úrovni C1; na C2 i aktivně).

Ani učivo o slovesných třídách a jejich vzorech nepovažujeme z hlediska potřeby cizince (naučit se v češtině komunikovat) za nutné. Pokud však cizinec zamýšlí studovat bohemistiku jako obor (tedy včetně její teorie), pak je jeho situace odlišná a výše uvedeným

jevům je zapotřebí věnovat pozornost (srov. s klasifikací sloves podle kmene presentního a infinitivního v B2, 2005, s. 293–296).

Problémem u nerodilých mluvčích bývá užívání pomocného slovesa být, a to zejména u těch, kteří mluví rusky. Nežádoucí interference pak vede k tomu, že cizinci vynechávají tyto tvary (*jsem, jsi*) ve tvarech času minulého a výsledkem jsou tvary: *já psala* (v češtině jde o příznakovou variantu v 1. os. sg. – *já to tušila*), nebo neohýbají kondicionálové *by* (*bych, bys* atd.) a v kondicionálu užívají *my psali by* místo *psali bychom*. Srbové a Chorvati zase užívají pomocné sloveso *být* v minulém čase i ve 3. osobě: *On je byl v Praze. Oni jsou byli četli*.

Souhlasíme s názorem M. Čechové, „že zvládnutí české formální kodifikované morfologie cizinci je požadavek až nepřiměřený, ale ani u Čechů by nemělo jít o pamětné zvládnutí všech kodifikovaných variant, ale u obou skupin – zvláště u cizinců – především o osvojení si produktivních typů skloňování a časování, pravidelných paradigmat s postižením systémových tendencí s maximálním využitím procesu analogie. U cizinců je třeba v počátečních etapách zvládnutí jazyka chápat tvary bez provedených samohláskových alternací typu *pesem, hůlem, stůlu* jako systémově náležitě, i když nekonvenční. Ostatně tyto analogicky vytvořené tvary, zachycené v řeči imigrantů, připomínají řeč dětí (ve věku kolem tří až čtyř let) živelně si osvojujících jazykový systém. Proces ovládnutí češtiny cizincem tak v leccem připomíná zrychlený ontogenetický řečový vývoj českého dítěte.“ (Čechová, 2008)

Jsme si vědomi toho, že mluvnické učivo představuje velmi rozsáhlou a různorodou složku ve výuce češtiny jako cílového jazyka z pozice cizinců. Vzhledem k tomu, že spisovná a běžně mluvená čeština se od sebe liší zvláště v morfologii, rozhodli jsme se provést **výzkum**, ve kterém jsme sledovali **morfologické odlišnosti obou variant v projevech cizinců**.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 150 respondentů – 50 žáků na 2. stupni základních škol (8. – 9. ročník), 50 studentů na středních školách (1.–4. ročník) a 50 dospělých cizinců (vysokoškoláci, osoby s mezinárodní ochranou formou azylu<sup>76</sup>, imigranti<sup>77</sup>) z nejrůznějších regionů na území Čech. Společnou vlastností pro všechny dotazované byl jejich pozitivní vztah ke vzdělání v českém jazyce, neboť se jednalo o cizince, kteří zamýšlejí působit

---

<sup>76</sup> Jednalo se o osoby s mezinárodní ochranou formou azylu působící v SOZE (Sdružení občanů zabývajících se emigranty) se sídlem v Brně.

<sup>77</sup> V současné době studují češtinu na UJEP v Ústí nad Labem.

v České republice dlouhodobě, a délka jejich pobytu v českém prostředí byla minimálně dvouletá, maximálně osmiletá.

V úvahu jsme vzali i to, zda byl u respondentů mateřským jazykem (nebo vyučovacím jazykem na zahraniční škole) jazyk flexivní, či zda šlo o cizince, kteří neměli původně představu o tom, že se v češtině některá slova ohýbají. Podle tohoto kritéria jsme je rozdělili do dvou skupin.

V první části výzkumu jsme sledovali, do jaké míry se vyjadřují spisovně nebo obecněčesky v nepřipravených monologických projevech. Monology byly pořízeny ve školních podmínkách nebo ve fonetických pracovnách kateder za účasti pedagoga. Předmětem analýzy byly dva různé monologické projevy všech 150 mluvčích; obsahová stránka 1. mluveného monologu byla řízena výběrem jednoho ze čtyř témat (rodina; město; studium; zájmy); v 2. monologu respondenti popsali byt spisovnou češtinou podle předloženého obrázku.

Na základě analýzy monologů jsme získali tyto poznatky:

U substantiv proniká zakončení *-ma* (od původu duálové) v instr. pl. všech rodů z obecněčeské oblasti do spisovné a stává se rodově unifikovanou (přestože nekodifikovanou) koncovkou.

U substantiv s tvrdým zakončením je typické obecněčeské zakončení v plurálu na *-ama* (*s puntíkama*), u substantiv s měkkým zakončením je *-ema* (*klíčema*). Nespisovná koncovka *-ma* se uplatňuje u všech slovních druhů ve shodách: *těma zelenýma čepičkama*). Tyto tvary slov jsou důkazem toho, že obecná čeština stírá rodové rozdíly, což vede ke zjednodušení morfologického procesu a cizím příslušníkům vyhovuje.

Nominativ pl. živ. maskulin má v našem výzkumu kromě substantiv s příponou *-tel* (konc. *-é*) koncovku *-i* chápanou jako neutrální (*dělníci, kapitáni*) nebo tatáž koncovka plní funkci tvaru hovorového (*turisti, lidi*). Některé tvary s koncovkou *-ové* jsou považovány za knižní a u cizinců se nevyskytly vůbec. Koncovky *-i, -ové/-i, -é* si konkurují i u muž. jmen zakončených na *-ista*; koncovka *-é* byla považována za základní, koncovka *-i* za hanlivou a nespisovnou. Náš výzkum potvrzuje, že v současné době proniká *-i* v konkurenci s *-é* do spisovného jazyka, zvláště v projevech mluvených i u našich respondentů.

V nezdobných podobách se udržuje v kodifikaci u tvrdých maskulin neživotných zakončených na veláru v 6. p. pl. koncovka *-ích* (*o rybnících*), avšak v našem výzkumu byly zaznamenány pouze tvary s koncovkou *-ách* (např. *o rybnících*), což je důkazem pronikání této variantní koncovky do jazyka spisovného (viz Čechová, 2000).

Tvary podle vzoru píseň jsou u feminin v obecné češtině u mnoha substantiv běžnější než je tomu v jazyce spisovném; např. ve výzkumu podstatné jméno *kuchyň* se v monolozích vyskytlo v nom. sg. desetkrát, v akuz. sg. dvakrát, zatímco tvar *kuchyně* v nom. sg. pouze dvakrát a tvar *kuchyni* v akuz. sg. jedenkrát. Odsouvání koncovky u tohoto substantiva nebo i u substantiva *Větruš/Větruše* (restaurace s vyhlídkou) se děje pravděpodobně z důvodů komunikační ekonomie a uplatňuje se jak v mluvených, tak i psaných projevech cizinců.

Dále se projevuje tendence k unifikaci především složených tvarů adjektiv. Souvisí to s tím, že adjektivní deklinační systém je i v obecné češtině oproti spisovnému jazyku jednodušší. Morfologickou odlišnost způsobují silné vlivy hláskoslovné. Ve spisovné češtině v některých případech nedošlo k úzení *é > í*, a to zejména v konc. složených adjektiv na úplném konci slova (*středověký jádro, historický hledisko*). Nekodifikované tvary vzniklé touto změnou se vyskytovaly ve sledovaných projevech i v sg. neuter (v nom., akuz. –73%) a v sg. feminin (v gen., dat., lok. – 68%) adjektiv tvrdých. Další nespisovné tvary vzniklé změnou (diftongizací) *ý > ej* (jde o morfologizované jevy hláskoslovné) byly zaznamenány pouze u adjektiv tvrdých v sg. maskulin (v nom. u životných; v nom. a akuz. u neživotných – 85%).

Na rozdíl od jazyka spisovného má plurál pro všechny rody adjektiv v obecné češtině stejnou koncovku *-ý* v nom. i akuz.; tyto nekodifikované tvary (např. *všeobecný zájmy*) tvoří v našem výzkumu téměř 70% z celkového počtu těchto tvarů kodifikovaných.

Jmenné tvary adjektiv tvrdého skloňování v přísudku jmenném (*je znám*) se neudržely a jsou nahrazovány tvary složenými v obecné češtině (*bylo známý*), a tak jmenným tvarům (*nejsem si jist*) začínají konkurovat složené adjektivní tvary v nominativu (*nejsem si jistá*). Tyto tvary se ve zkoumaných projevech mluvených i psaných vyskytují velmi často a tvoří 71% v rámci všech adjektiv.

V gen. a akuz. osobního zájmena *já* se vyskytuje tvar *mě*, zvukově shodný s tvarem dativu a lokálu. Spisovný tvar *mne*, dříve užívaný ve funkci důrazové a po předložce, je

pocitován v současné češtině jako knižní a snad proto se v mluvených projevech cizinců nevyskytuje.

To, že čeština nepotřebuje nutně vyjádřit mluvnickou osobu osobním zájmenem, (*jsem doma*), ale že tak činí jen za určitých okolností, si cizinci málokdy včas uvědomují, a tak se dopouštějí chyb oproti české normě jak v projevu mluveném, tak i psaném.

Zvratného přivlastňovacího zájmena (např. *o svém bytě*) bylo použito vhodně jen na 30%, ovšem nesprávně utvořené posesivní tvary neměly vliv na porozumění. Pokud tedy ke změně smyslu nedojde, tak tento jev nepovažujeme za závažný nedostatek. Když se přivlastňovalo podmětu, byla z 80% volena zájmena nezvratná (*v mém věku, v mém rodném městě*).

V mluvených projevech cizinců se uplatňují nestažené tvary přivlastňovacích zájmen nejen v nom. a akuz. (např. *svoje vlastní brány, moje zájmy*), ale i jinde – v nepřímých pádech, i když šlo v těchto pádech o tvary dříve označované jako nespisovné. Častý je delší tvar typu *svojí* (fem.), dnes chápán jako spisovný hovorový (např. *se svojí matkou, se svojí rodinou*). U zájmen se skloňováním složeným (adjektivním) můžeme sledovat i ostatní tvary nekodifikované (např. *podle mýho názoru*).

Pod vlivem některých jazyků užívají cizinci i v češtině před jménem nadbytečně ukazovacích zájmen.

Časté u cizinců je také užívání zájmena *takový* (ve spojení se substantivem), které se skloňuje podle adjektivního vzoru mladý. 20% jeho tvarů bylo spisovných (např. *takový koutek, na takové vyvýšenině, takové kopce*), 80% obecněčeských (*takovej domek, takový křeslo, takový domy*). Jeden student použil ve svém monologu složený výraz zájmenné povahy (*takovýhle byt*). Zřídka se v mluvených monolozích uplatnila ostatní ukazovací zájmena.

Podle výsledků výzkumu můžeme označit za nejčastější zájmeno vztažné zájmeno *který* (užito 67krát), přičemž spisovná forma byla dodržena u 27 tvarů, 40 tvarů mělo nekodifikovanou obecněčeskou formu *kterej*.

Z neurčitých zájmen převažuje zájmeno *některý*; v sledovaných projevech se vyskytlo čtrnáctkrát, přičemž devět jeho tvarů bylo obecněčeských (*některej*). Ostatní zájmena nacházíme ve vyjadřování cizinců jen ojediněle a většinou v podobě kodifikované.

Potíže činí užívání zvrátneho *se, si* jako součásti slovesných tvarů činných (*chlubit se*) i trpných (*dělalo se*) i ve funkci oslabeného předmětu (*umyla se*), a to u 75 % respondentů (obdobně Čechová – Zimová, 2001).

Ve zkoumaných projevech jsme se setkali pouze s devatenácti tvary číslovek, devět jejich tvarů hodnotíme jako nespisovné (např. *čtvrtého, třema* atd.). Náležitě byl užit spisovný tvar číslovky *dva* v instr. pl. – *dvěma*. Spisovnou podobu měly i tři číslovky řadové (*pátého, devatenáctého, dvacátého*); obecněčeskou koncovku měl tvar řadové číslovky *druhý* v nom. pl. rod. muž. živ. (*umím to víc než druhý*). Číslovku *čtyry* považujeme za obecněčeskou podobu spisovného tvaru *čtyři* (*ve čtyry hodiny, čtyry místnosti*) a vyskytla se u 40% cizinců. Tvary *třech, čtyřech* v gen. byly kodifikovány již v r. 1993 a vedle tvarů *tří, čtyř* jsou pokládány za hovorové spisovné (*ze třech měst*), cizinci je však užívají i v psaném projevu spisovném.

Problém činí většině zahraničních studentů i skloňování číslovek ve spojení s počítaným předmětem (*jeden tisíc korun, dva tisíce korun, pět tisíc korun*), vyskytl se např. typ *koupím čtyři rohlík* (sg. po číslovce 4), ale i typ *pět studenti přišli* (1. p. pl. po číslovce 5).

U sloves lze poměrně zřetelně i u cizinců rozlišovat pohyb na ose hovorovost – neutrálnost – knižnost. Tuto skutečnost jsme zaznamenali např. u sloves, jejichž infinitiv má podobu na *-ci* a *-ct*. Náš výzkum dokazuje, že infinitiv s *-ci* (*říci*) je knižní, vyskytl se pouze dvakrát, a to v projevu psaném, zatímco infinitiv na *-ct* (*říct*) je neutrální, vyskytl se desetkrát; a to jak v projevu mluveném, tak i psaném. Obdobná situace byla se slovesem *pomoct* (užito dvakrát) proti infinitivu *pomoci*, jenž se nevyskytl vůbec.

Z přítomných tvarů mají varianty 1. os. sg. a 3. os. pl. sloves 3. třídy (*-i* x *-u*; *-í* x *-ou*) a tvary měkkých a smíšených typů 1. třídy. U sloves 3. třídy bývají tvary na *-i*, *-í* hodnoceny jako neutrální, tvary na *-u*, *-ou* jako spisovné hovorové (viz i Český národní korpus). V našem výzkumu jsme však zaznamenali téměř vyrovnaný stav těchto tvarů v 1. os. sg. (*pracuji, miluji, nesleduji* x *obdivuju, zjišťuju, studuju*), zatímco v 3. os. pl. zjišťujeme vyšší počet tvarů s *-í* (*obnovují, žijí*), tvar s *-ou* (*zastavujou*) byl ojedinělý. I naše závěry potvrdily, že u sloves 1. třídy typu *maže* se spisovné tvary na *-i*, *-í* posunuly ke knižním, zatímco koncovky *-u* (*popíšu*), *-ou* pronikají na stylové ose směrem od hovorovosti k neutrálnosti. Slovesa typu *tisknout*, kde je ve spisovném jazyce minulý kmen bez kmenotvorného sufixu, mají v přítomnosti činném (minulém) tvary podle *minout*. Svou roli zde jistě hraje souhláskový shluk, který je pro výslovnost našich respondentů obtížný (např. *nadýchnul se*). U slovesa 1. třídy typu *peče*

nacházíme v 1. os. sg. tvary *nemohu* i *nemůžu*, přičemž tvar s *h* pociťujeme jako knižnější a také u našich respondentů se vyskytl v projevech psaných.

Ti studenti, kteří znají dobře ruštinu, vynechávají *jsem*, *jsi* v tvarech času minulého: *já dělala*, *ty dělál* (v češtině jde o stylově příznakovou variantu v 1. os. sg. – *já to tušila*), dále upravují pomocné tvary *bych*, *bys* atd. ve tvarech kondicionálních, a proto říkají pod vlivem své mateřštiny *my dělali by* místo spis. *dělali bychom* nebo obecněčeského *dělali bysme*. Srbové a Chorvati zase užívají pomocné sloveso *být* v minulém čase i ve 3. osobě: *On je byl v Praze. Oni jsou byli malovali*. Se spisovnými tvary *já bych*, *my bychom* jsme se setkali v našem výzkumu jen ve dvou případech, zatímco ostatní cizinci použili obecněčeské tvary *bysem*, *bysme*, a to i v projevech psaných.

Neslované velmi špatně chápou vidové rozdíly sloves a od nich odvozená dějová adjektiva a substantiva, v nich z 85% procent v našem výzkumu chybovali.

V psaných a mluvených projevech cizinců jsme zaznamenali tvary v 1. os. pl. bez *-e* (*žijem*), kdy variantní koncovka *-m* má hovorový ráz, varianta s *-me* neutrální. Ve 3. os. pl. nacházíme tvary s *-j* (*maj*, *chyběj*, *choděj*, *jezděj*).<sup>78</sup>

Pro náš výzkum je příznačné také užití opisného vyjádření pasiva (41 tvarů) v psaných projevech vyspělých studentů. Kromě toho se setkáváme i s několika adjektizovanými podobami přičestí trpného (např. *tam byli kluci pozvaní*). Jsou to tvary opisné, které jsou tvořeny příslušným tvarem slovesa *být* (*bývat*) a přídavným jménem slovesným, jež je tvořeno právě z přičestí trpného. Někdy stojí obojí tvary vedle sebe (např. *Větruš byla postavena na přelomu století x část Větruše byla zase postavená, stůl je oddělen od ... x kout je oddělený od ...*). Cizinci však případné rozdíly nerozlišují. V mluvených projevech se setkáváme s obecněčeským tvarem adj. (*není chráněnej*, *rodiče jsou rozvedený*).

Na základě našeho výzkumu jsme dospěli k závěru, že cizinci nerozlišují jazykové útvary, takže jejich mluvené i psané projevy nesou rysy smíšeného kódu spisovné češtiny, útvarů nespisovných, kombinují výrazy spisovné s obecněčeskými a také slangovými. Jen 2% respondentů (tzn. tři cizinci) byli schopni správně rozlišit běžnou mluvu od spisovné podoby psané.

---

<sup>78</sup> Ostatní nedostatky se netýkaly tvarosloví, na které jsme náš výzkum zaměřili, ale výslovnosti, a proto je v textu neuvádíme.



Monologické projevy cizinců jsou zasaženy obecněčeskými podobami, nejvíce u přídavných jmen (83%), u číslovek (68%), u podstatných jmen (65%), u sloves (63%) a zájmen (30%). Jejich projevy mluvené i psané se liší jen velmi nepatrně, mají celkově převažující ráz obecněčeský a pouze 38% spisovných. Je však třeba mít napaměti, že závěrečná čísla mohou být poněkud zkreslená, neboť ne všechna slova mají odlišný tvar spisovný a obecněčeský. Zjištěná fakta nasvědčují tomu, že u cizinců převládá podoba obecné češtiny nad vyjadřováním spisovným, a to v projevech mluvených i psaných (obdobně i u Čechů na území Čech).

Ani v oblasti morfologie nelze opomíjet vliv mateřského jazyka cizince. S nejmenšími potížemi se potýkají studenti češtiny jako cizího jazyka s mateřským jazykem slovanským, i když příbuznost jazyků může někdy v konečném efektu právě v morfologii působit negativně. Slované totiž na rozdíl od Neslovanů 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, genitiv po záporu apod.). Student slovanského původu si osvojuje české tvarosloví podstatně rychleji než student původu neslovanského a většinou se nedopouští zásadních morfologických odchylek na rozdíl od Neslovana.

U cizinců-respondentů byly zjištěny značné individuální odlišnosti ve znalostech české morfologie spisovné i obecněčeské. Příčinou tohoto stavu je (obdobně jako u rodilých Čechů) „vedle individuálních, osobnostních předpokladů i vliv sociálního prostředí a psychické klima“ (Čechová, 1998, s. 98), v němž se cizinci pohybují (rodina, škola, mimoškolní zařízení, zájmové organizace, jako jsou např. sportovní oddíly, pracovní prostředí u dospělých, četba v českém jazyce) společně s obsahem učebních materiálů, podle kterých se cizinci češtině učí. Důležitým faktorem je i to, zda cílem cizince je naučit se pouze česky komunikovat v běžných životních situacích, nebo ovládnout český jazyk v celé jeho šíři včetně jeho variant.

Někteří učitelé i jazykovědci považují za zcela „kacířské“ učit cizince běžně mluvenému jazyku a podporují pouze výuku spisovné češtině. Na druhé straně si je třeba uvědomit, že většina cizinců má zájem ovládnout především jazyk neoficiální komunikace, tedy běžnou mluvu. Podle našeho názoru je zapotřebí pečlivě zvážit, kdy, jak a zda vůbec u cizince s výukou obou variant začít, aby např. již tak komplikovaná česká morfologie

nevedla žáka či studenta do „jazykového zmatku“, jenž by ho přivedl k nesystémovému míšení obou variant, jak prokázal náš výzkum.

V rámci **slovotvorby** jsou podle SERR slova klasifikována do tří skupin na jednoduché slovní tvary, slovní tvary složené a slova složená.

Na úrovni A1 student-cizinec získává elementární informace o slovotvorbě<sup>79</sup>. O tom, že v českém jazyce se slova tvoří nejčastěji třemi způsoby: odvozováním, skládáním a zkracováním, jsou cizinci seznamováni na úrovni A2. Další informace o tom, že slova lze klasifikovat na motivovaná, u kterých lze zjistit, z kterého slova vznikla (např. od slova *ryba* byla odvozena slova jako *rybník*, *rybář*, *rybka* ...) a nemotivovaná (prvotní), u nichž to možné není (*stát*, *malý*), a dále že předmětem nauky o tvoření slov, která pojednává o způsobech a pravidlech tvoření pojmenovávacích jednotek, tedy slov, jsou slova motivovaná, by měly být podle našeho názoru součástí až nejpokročilejší úrovně C2.

Na úrovních A2–B2 se cizinec seznamuje s tím, že odvozováním se tvoří slova ze slova jiného zvláštními slovotvornými prostředky: příponami (někdy jen koncovkami) a předponami, ovšem už nerozlišuje tvoření příponové (někdy koncovkové), předponové nebo tvoření vzniklé kombinací těchto prostředků (předponově-příponové (předponově-koncovkové). V rámci úrovně C2 lze však dospět u cizince k tomu, že příponové (a koncovkové) a předponové odvozeniny lze třídit podle slovního druhu jejího slova základového<sup>80</sup>, podle společného významu a shodné přípony či předpony. Domníváme se, že pro osvojení češtiny cizinci je vhodné vycházet ze shodných předpon a přípon z hlediska sémantického, a to v odvozeninách od jmen podstatných, přídavných a sloves (viz onomaziologické kategorie např. u Dokulila, in: Čechová, 2000).

Odvozování<sup>81</sup>, skládání a tvoření zkratk je součástí úrovně A2. Avšak ani na úrovních B1 a B2 nejde o systematické poznávání formálních postupů tvoření slov (konverze, derivace, kompozice), ale spíše o to, aby si cizinec postupně uvědomoval některé nápadné funkční a významové souvislosti slov a jejich forem.

---

<sup>79</sup> Ta je na této počáteční úrovni založena na analogii, nápodobě.

<sup>80</sup> Slovo základové je slovo, z kterého bylo nové slovo odvozeno.

<sup>81</sup> Podle české verze A2 se jedná o odvozování substantiv od substantiv, adjektiv a sloves, odvozování adjektiv od adjektiv a adverbíí, odvozování sloves od sloves, odvozování adverbíí od adjektiv (včetně jejich stupňování) – viz A2, s. 232–234.

Poučení o složeninách, jež se v českém jazyce nacházejí v podstatně menším počtu než odvozeniny a týkají se především substantiv a adjektiv, je také součástí A2. O tom, že složeniny lze podle svého vzniku členit na vlastní<sup>82</sup> (nelze je rozdělit na původní spojení slov) a nevlastní neboli spřežky<sup>83</sup> (vznikají spojením hotových slov) a že nejčastěji se používají v odborných názvech (*trojúhelník, citoslovce, dvoučlenný*), by měl být informován cizinec až na úrovni C1 a C2.

Na úrovni A2 je student-cizinec poučen o tom, že zkracováním se tvoří slova z víceslovných pojmenování a týkají se zejména názvů států, institucí, podniků a výrobků. To, že je lze dělit podle způsobu jejich vzniku na zkratky (vznikají z prvních písmen víceslovného názvu)<sup>84</sup> a zkratková slova (vznikají z prvních slabik nebo hlásek jednotlivých slov a skloňují se jako substantiva)<sup>85</sup>, by mělo být podle našeho názoru předmětem nejvyšších úrovní C1 a C2.

Způsoby tvoření slov jsou v různých jazycích odlišné. Někdy je slovtvorba založena na stejných slovtvorných způsobech a postupech (odvozování, skládání, zkracování), jež se však mohou lišit v míře uplatnění (např. v němčině převládá skládání, v ruštině obdobně jako v češtině odvozování), ovšem mnohoslovtvorných prostředků (např. prefixy, sufixy), i když zní shodně či podobně, může mít jiný význam (srov. např. odvozování sloves v ruském a českém jazyce: *razbogateť – zbohatnout, unesti – odnést* apod.).

Naše praktické zkušenosti ukazují, že znalost jednoho základního (nemotivovaného) slova a chápání sémantiky produktivních slovtvorných morfémů umožní cizincům na základě analogie porozumět desítkám slov příbuzných, aniž by museli používat překladového slovníku.

Při osvojování si české slovní zásoby cizinci je třeba vyjít ze základů slov frekventované slovní zásoby a soustředit se na produktivní slovtvorné postupy v rámci onomaziologických kategorií. Podle slov M. Čechové je v oblasti slovní zásoby pro cizince-Slovany nedoceněný Kopečného přehled všeslovanské slovní zásoby, 1981 (Čechová, 2008), neboť tam je jádro slovanské slovní zásoby, z kterého mohou i dnešní Slované při osvojování si dalšího slovanského jazyka vyjít.

---

<sup>82</sup> Např. *dějepis, pravopis, severovýchod, černobílý, hluchoněmý* atd.

<sup>83</sup> Např. *okamžik, vlastizrádce, zemětřesení, pravděpodobný, ctižádostivý* atd.

<sup>84</sup> Např. *ČR - Česká republika, OSN – organizace spojených národů* apod.

<sup>85</sup> Např. *Secheza – Severočeské chemické závody* apod.

Souhlasíme s názorem M. Čechové, že „pedagog by pak neměl v počátečním stadiu výuky češtiny negativně hodnotit systémově tvořená slova, přestože nejde o slova běžně užívaná (viz *choditel od slovesa chodit ve významu chodec*). Při této činnosti se slovní zásobou lze úspěšně využívat jak u Čechů, tak zvláště cizinců i běžných internacionalismů<sup>86</sup> a anglicismů, které komunikaci usnadní.“ (Čechová, 2008)

**Syntax** je podle SERR pojímána jako uspořádání slov ve větách ve smyslu kategorií, slovních tvarů, slovnědruhových charakteristik, struktur, procesů a vztahů. Autoři dokumentu vycházejí z toho, že syntax jazyka dospělého rodilého mluvčího je velmi komplexní a většinou funguje podvědomě (srov. s intuitivním osvojováním valence a intence žáky na 1. st. ZŠ, Kamiš, 2008), a proto je záměrem komunikační kompetence uspořádat větné celky tak, aby byly smysluplné, tedy uvést, kterými slovními tvary, mluvnickými kategoriemi, slovními druhy, strukturami, procesy a vztahy mají být studenti vybaveni. (Viz SERR, Kapitola 5, s. 117)

Za základní skladební jednotku je považována věta, jež je tvořena slovy a větnými členy, které jsou spjaty vztahy významovými a formálními.<sup>87</sup> K významovým vztahům patří přisuzování, určování, přiřazování a přistavování; formálně mohou být vyjádřeny souřadností, podřadností (shoda, řízenost, slabá závislost – přimykání).

Již od počáteční úrovně musí cizinec vycházet z toho, že za nejdůležitější větný člen je v češtině považován přísudek (predikát)<sup>88</sup>, který obsahuje každá česká věta (jen ze zvláštních důvodů může zůstat výjimečně nevyjádřen)<sup>89</sup>, a že základním prostředkem pro jeho vyjádření jsou určité slovesné tvary (vypovídají o tom, co se stalo, děje nebo se stane a vyjadřují stanovisko ke sdělované skutečnosti). Cizinec na úrovni A1 je poučen i tom, že mezi slovy se ve větě vytvářejí skladební vztahy. Ty, které nesou vlastní význam, jsou větné členy. Některá slova však nemají platnost větných členů, neboť vlastní význam nemají (předložky, spojky, odkazovací zájmena a příslovce, zvrtné *se, si* u zvrtných sloves, sponová slovesa a slovesa

---

<sup>86</sup> O internacionalismech je cizinec detailněji poučen až na úrovni B2.

<sup>87</sup> Za základní jednotku jazykového projevu (komunikátu) považujeme výpověď, jež má z hlediska mluvnického formu věty nebo jiných jednotek (větný ekvivalent, souvětí podřadné) v souladu s J. Hrbáčkem (in: Čechová, 2000). Na rozdíl od vět se výpovědi vážou na určitou situaci a vždy slouží k nějakému účelu, mají tedy komunikační funkci.

<sup>88</sup> Již na úrovni A1 se cizinec seznamuje s přísudkem slovesným (jednoduchým i složeným) a jmenným se sponou.

<sup>89</sup> Tímto důvodem může být např. úspornost ve vyjadřování.

způsobová). Za větné členy se nepovažují dále např. spojkové výrazy, částice, citoslovce, oslovení ve vokativu aj., neboť slouží pouze jako prostředky, jež zajišťují např. návaznost výpovědi či stanovisko mluvčího či pisatele k obsahu výpovědi, k posluchači či čtenáři.

Se základním větným typem, jenž představuje v češtině věta dvojčlenná postavená na vztahu přísudku a podmětu, přičemž podmět nemusí být vždy explicitně vyjádřen jako např. v angličtině nebo němčině, se cizinec seznamuje již na úrovni A1. Na úrovni A2 se dále dozvídá, že větu však může tvořit minimálně jeden člen, a to přísudek, jenž se vztahuje přímo k situaci (*Sněží. Stýská se mi.*), jde tedy o větu jednočlennou.

Podle postavení ve struktuře věty pak cizinec od úrovně A1 rozlišuje pro svou komunikační potřebu větné členy základní (podmět, přísudek) a od úrovně A2 rozvíjející (předmět, příslovečné určení, přívlastek, doplněk).

Ústní i písemný projev cizince na úrovni A1 je založen zejména na jednoduše strukturovaných větách a nevětných výpovědích. Student může tvořit i souvětí (většinou souřadná<sup>90</sup>), v nichž vztahy mezi větami vymezuje omezený počet spojovacích výrazů. Souvětí podřadná a souřadná jsou probírána v rámci úrovně A2. Studenti na této podprahové úrovni tvoří vedlejší věty předmětné, přívlastkové, důvodové, podmínkové, způsobové, případně i podmětné a přípustkové, což jim nečiní velké potíže.

Poměrně problematické z pohledu cizince je organizace a uspořádání větné stavby, slovosled (pořadí členů ve větě), s kterými se student seznamuje již od úrovně A1; z pozice textu pak i větosled (od úrovně A2). Slovosled české věty má podobné schéma jako v mnohých evropských jazycích (bezpříznakové pořadí: podmět – přísudek – předmět) a slouží jako prostředek aktuálního větného členění (téma – réma).

Obtíže dělá cizincům i postavení příklonek, jednoslabičných slov, jež mají z rytmických důvodů ve větě ustálené místo vždy za prvním slovem, které následuje po pauze v řeči (Mistrík, 1994). Jedná se zejména o krátké tvary zájmen (*mi, ti*), tvary pomocného nebo sponového slovesa být (*bych, bychom*), *se, si* u zvrtných sloves, na které je zapotřebí cizince upozorňovat již od úrovně A2.

---

<sup>90</sup> Cizinec na úrovni A1 by měl dokázat vyjádřit v rámci souřadně spojených hlavních vět poměr slučovací, odporovací, vylučovací a důsledkový.

Od počátečního stadia výuky je zapotřebí věnovat také pozornost pořadí pádů, které je v češtině také ustálené: na prvním místě je dativ, za ním akuzativ (*Donesu ti je.*).

Vhodným nástrojem pro výuku cizinců jsou vzorce, které mohou sloužit jako modely pro tvorbu vět (viz např. větné vzorce k zvládnutí základových větných struktur na úrovni A1 (A1, s. 262–263), složitější vzorce na úrovni B2 (B2, s. 335), dále např. Hubáček o nejčastějších 1–2valenčních větách apod. (in: Čechová, 2000, s. 336).

Odchytky od pravidelné větné stavby (jako samostatný větný člen, osamostatněný větný člen, vsuvka) by se mohly stát předmětem studia až pokročilejších studentů než doporučuje SERR (srov. např. zařazení vsuvky do úrovně A2), neboť tyto jevy často nezvládají ani čeští studenti na středních školách.

*„V nejvyšším stupni studia“ (podle SERR na úrovni C1–C2), „kdy už se téměř nerozliší cizinec a rodilý mluvčí, signálů cizosti ubývá – nadále zůstává záměna vidu, nadbytečné nebo chybějící zvrtné morfémy (hráli místo hráli si), umisťování příklonek na přízvučné místo aj. odchytky slovosledné – v tomto případě je třeba pracovat s modely konstrukcí jako s jistými panely (typ scházet se/potkat se s někým) při respektování principu aktuálního členění věty, jímž se čeština odchytkuje od řady jazyků.“ (Čechová, 2008)*

## SÉMANTICKÁ KOMPETENCE

*Sémantická kompetence* vychází podle SERR z toho, jak si student „uvědomuje a ovládá uspořádání složek významu“ (SERR, Kapitola 5, s. 117). Lexikální sémantika se zabývá otázkami lexikálního významu, např. vztahy mezi lexikálními jednotkami, jako jsou např. synonymie a antonymie, ekvivalence při překladu apod. Gramatická sémantika se pak zabývá významem slovních tvarů, kategorií, struktur a procesů (blíže viz Kapitola 5, s. 117–118).

Při budování a rozvíjení sémantické kompetence je zapotřebí už od úrovně A1 vycházet z toho, že slovo tvoří v češtině samostatnou jednotku. Je to skupina hlásek (zřídka jen hláska jedna) s ustáleným významem označující nějakou skutečnost. Cizinec si musí uvědomit, že slovo v jednom jazyce se většinou nechová jako slovo v jazycích jiných, neboť

shodná hlásková podoba může mít odlišný význam (srov. české *rok*, německé *Rock*, anglické *rock*).

Slovem můžeme v češtině označovat jen jednu skutečnost, pak má slovo jeden význam, nebo označuje více skutečností a má více významů. Z tohoto pohledu rozlišujeme od úrovně A1 slova jednoznačná, jimiž jsou především odborné názvy (*přímka*, *číslovka*) a vlastní jména (*Praha*, *Vltava*).“

Na dalších úrovních ovládnutí jazyka je zapotřebí informovat cizince o tom, že v českém jazyce se však v daleko větší míře setkáváme se slovy mnohoznačnými (mnohovýznamovými), kdy slova nabývají nových významů podle nějaké souvislosti s původně označovanou věcí. Nejčastěji dochází k přenesení pojmenování na základě podobnosti – metafory (*havraní vlasy* – černé jako havran), na základě vnitřní souvislosti – metonymie (*Damašek*, město → *damašek*, druh textilie), nebo pojmenováním celku označením části – synekdocha (*švestka*, plod → *švestka*, strom) a další (viz české verze popisu A2–B2).

Od mnohoznačných slov může cizinec již od úrovně B1 odlišit homonyma<sup>91</sup> (slova souzvučná), která mají stejnou podobu, ale různý význam i původ (*topit* v kamnech – *topit* ve vodě). Synonyma (slova souznačná) mohou být cizinci prezentována od úrovně A2 jako slova se stejným (*mluvnice* – *gramatika*, *dým* – *kouř*) nebo podobným významem (*hezký* – *pěkný* – *krásný*) s tím, že v jazykových projevech se využívají k odstíněnému a pestřejšímu vyjadřování. Vyšší lexikální (i idiomatická) dovednost je očekávána podle SERR až na úrovni B2<sup>92</sup>. S některými antonymy (opozity) jako slovy opačného významu (*malý* – *velký*, *nahlas* – *potichu*) lze studenta seznamovat již od úrovně A1.

Od samotného počátku výuky je zapotřebí cizinci ukázat, že vedle výše popsaného významu slovního (věcného) má slovo i význam mluvnický (gramatický), tzn., že jde o slovní druh (*kniha* – *substantivum*) a mluvnické kategorie (u jmen o pád, číslo, rod (životnost), u sloves o sobu, číslo, způsob, čas, slovesný rod a vid). Již na úrovni A1 student chápe, že ohebná slova mají různé podoby, různé tvary s jedním věcným významem.

---

<sup>91</sup> Hranice mezi nimi však nemusí být vždy zcela jasná.

<sup>92</sup> Cizinec na úrovni B2 by měl již velmi dobře umět se např. zeptat na význam slova (viz česká verze B2, s. 66). Jednodušší dotazy na význam konkrétních slov však můžeme sledovat u cizinců na úrovních nižších (A2–B1).

Neznalost lexikální a gramatické sémantiky českého jazyka vede u cizinců velmi často k nepochopení a nedorozumění.

Metodika a způsob prezentace nově osvojovaných slov cizinci se v didaktice označuje někdy jako sémantizace lexika. K výkladu pojmu je možné použít jazyka zprostředkujícího/východiskového (metoda nepřímá) nebo jazyka cizího, tedy češtiny, jenž se uskutečňuje na základě jednotlivých kroků (prezentace – uvedení nového slova, jeho uvědomění, nácvik, osvojení, upevnění, kontrola – čili aktivizace).

Mnohé zkušenosti ukazují, že nejrozšířenějším způsobem sémantizace je v počátečním stadiu výuky znázornění – metoda přímá (prostřednictvím obrázku, schématu, symbolů přímou metodou, tedy bez jazyka zprostředkujícího).

V pokročilejším stadiu lze využít sémantizace v cizím jazyku – metoda nepřímá např. vyvozením z kontextu (na základě všeobecných znalostí) či parafrázováním (popis a výklad slova prostřednictvím již známých výrazů s využitím synonym, antonym, internacionálních paralel, event. zpřesněním pomocí adjektiv). Sémantizace pomocí zprostředkujícího jazyka se osvědčuje především při osvojování odborných pojmů, přičemž je třeba přihlížet ke shodám a rozdílům v interpretaci vyplývající z odlišné stránky sémantické i formální (konvergence se uplatňuje při existenci vyššího počtu výrazů v mateřském jazyce k jednomu výrazu v cílovém jazyce, divergence pak v případě opačném, kdy k pojmenování jednoho lexému v mateřském jazyce odpovídá více výrazů v jazyce cílovém). Zvláště pečlivě je zapotřebí přistupovat k frazémům (viz výše v textu).

*Pragmatická sémantika* je v SERR zaměřena na logické vztahy, jako jsou logické důsledky, presupozice, implikace atd., přičemž nejvyspělejší uživatelé by si měli uvědomit, kterými druhy sémantických vztahů mají být vybaveni, které je zapotřebí postupně vytvářet a také demonstrovat. Autoři SERR zdůrazňují, že otázky významu mají pro komunikaci klíčový význam.

Uspořádání formy a uspořádání významu, jež se různou měrou prolínají, tvoří základ každého jazyka. Lingvistická kompetence je v SERR pojímána z hlediska formy. Při hledání odlišných komponentů komunikativní kompetence je totiž možné identifikovat znalosti (většinou podvědomé) formální struktury a schopnost ji ovládat. Do jaké míry se však má formální analýza podílet na učení a vyučování jazyků, zůstává i v SERR nezodpovězena.



V publikacích Rady Evropy *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* a *Vantage Level* je prezentován funkčně pojmový přístup v rámci kompetence lingvistické (jazykové, resp. komunikační), který vychází nejprve ze systematické klasifikace komunikačních funkcí a pojmů, jež rozděluje na všeobecné a specifické, a teprve druhotně se zabývá formami jejich vyjádření, a to jak lexikálními, tak i gramatickými. Úspěšně ověřený tento přístup v praxi v mnoha evropských zemích pak naznačuje, že postup od významu k formě se zdá být výhodnější než pojetí tradiční, jež upřednostňuje čistě formální postup. Je však zapotřebí brát v úvahu to, že popis vycházející z uspořádání forem vyjadřování narušuje význam, ale předpokladem k osvojení si jazyka je ovládnout obě stránky, formální i významovou. SERR však neurčuje, kterému popisu by měla být dána přednost, ale volbu ponechává na uživateli (studentovi, event. jeho učiteli), jenž se rozhodne podle účelu, pro který je popis vypracován.

Na základě našich zkušeností s výukou češtiny jako cizího či druhého jazyka doporučujeme pracovat postupem od významu k formě.

## *FONOLOGICKÁ KOMPETENCE*

Při osvojování češtiny cizinci je zapotřebí věnovat zvláštní pozornost zejména oblasti zvukové, foneticko-fonologické.

*Fonologická kompetence* zahrnuje podle SERR jak jevy fonologické – odlišnost fonémů, distinktivní rysy, např. znělost); tak i jevy fonetické – fonetickou redukci (oslabování), např. redukci samohlásek, asimilaci, elizi (vypouštění hlásek) – blíže viz SERR, Kapitola 5, s. 118. Podle našeho názoru není možné zahrnovat do kompetence fonologické i jevy fonetické, je zapotřebí obě kompetence a jevy v nich od sebe oddělit.

Pro názornost uvádíme tabulku, která vyjadřuje stupeň ovládnutí zvukové stránky jazyka prostřednictvím stupnic podle úrovní (viz SERR, Kapitola 5, s. 118). Domníváme se však, že ne zcela jasné formulace pak nedostatečně postihují odlišnosti mezi jednotlivými úrovněmi ovládnutí zvukové stránky jazyka.

	OVLÁDÁNÍ ZVUKOVÉ STRÁNKY JAZYKA
C2	<i>viz C1</i>
C1	<i>Dokáže správně rozlišit použití intonace a větného přízvuku tak, aby vyjadřoval i nejjemnější významové odstíny.</i>
B2	<i>Osvojl(a) si jasnou, přirozenou výslovnost a intonaci.</i>
B1	<i>Výslovnost je z hlediska artikulace jasná, i když je občas zřejmý cizí přízvuk a občas se objevují chyby ve výslovnosti.</i>
A2	<i>Výslovnost je celkově dostatečně jasná natolik, aby byla srozumitelná, navzdory zcela zřejmému cizímu přízvuku, ale účastníci promluvy budou občas potřebovat, aby bylo zopakováno, co již bylo řečeno.</i>
A1	<i>Výslovnost velmi omezeného repertoáru osvojených slov a frází může být srozumitelná pro rodilé mluvčí, pokud vyvinou určité úsilí a pokud jsou zvyklí na styk s danou jazykovou skupinou.</i>

Autoři úrovně A1 pro češtinu předpokládají, že někteří cizinci budou znát mnohé české hlásky ze své mateřštiny, event. z mediačního jazyka (zejména z angličtiny). Souhlasíme s nimi v tom, že je zapotřebí soustředit pozornost především na odlišnosti výchozího a cílového jazyka. Za vhodný pomocný materiál pro učitele těchto studentů považujeme v české verzi A1 prezentaci zvukové stránky češtiny absolutním začátečníkům na pozadí některých cizích jazyků (anglického, německého, francouzského, španělského, portugalského ruského a polského) a upozornění na typické fonetické chyby u nerodilých mluvčích (A1, Kapitola 5, s. 43–65).

Již na počáteční úrovni A1 je zapotřebí poučit cizince o tom, že nejmenší jednotky řeči tvoří v českém jazyce hlásky, z kterých se skládají slova. Cizinec může mít potíže s rozlišováním samohlásek (tónů) a souhlásek (šumů), neboť na rozdíl od dalších cizích jazyků má čeština pět samohlásek krátkých (*a, e, i, o, u*) a dlouhých (*á, é, í, ó, ú, ů*)<sup>93</sup>. Soustavu vokálů doplňuje dvojhláska<sup>94</sup> *ou* (*moucha*), v přejatých slovech ještě dvojhlásky *au* a *eu* (*pauza, euro*)<sup>95</sup>.

Problematické pro cizince bývají i české souhlásky<sup>96</sup>, které se dělí na znělé a neznělé. Dvojice souhlásek lišící se znělostí nazýváme párové; neznělé (*p, f, t, t', s, š, k, ch*) a znělé (*b, v, d, d', z, ž, g, h*), neznělé *č* (např. *léčba*), neznělé *c* (např. *leckdo*) a nepárové znělé (*r, l, m, n, ň, j, l*). Někdy mají cizinci problémy s výslovností typicky české souhlásky *ř*, která je neznělá,

<sup>93</sup> Na úrovni A1 očekáváme, že se cizinci „setkají především s psaním *ú* na začátku slov. Druhou variantu *ů* píšeme ve všech ostatních případech, tedy uprostřed slov (*sůl, stůl, dům, růže*), na konci slov (*dolů, domů*), i v koncovkách genitivu a dativu pl. u substantiv: *pomerančů, banánů, psů*“ (A1, s. 36).

<sup>94</sup> Dvojhláska je spojení dvou samohlásek vyslovených v jedné slabice, např. *hou-ba, le-zou* apod. Jestliže *o* a *u* patří do různých slabik, není to dvojhláska, např. ve slově *do-u-čo-vá-ní*, nacož je zapotřebí cizince upozornit.

<sup>95</sup> Srov. A1, s. 37.

<sup>96</sup> Blíže o konsonantech na úrovni A1 viz A1, s. 38–41.

pokud je před ní nebo za ní souhláska neznělá (např. *tří*), nebo nachází-li se na konci slova (např. *pepř*), jinak je znělá (např. *ořech, bouře*).

Ve výslovnosti souhláskových skupin činí cizincům problém spodoba znělosti, ztráta znělosti na konci slov, výslovnost zdvojených souhlásek, splývání souhlásek v češtině apod. Pro český jazyk je typická např. neutralizace znělosti na konci slova před pauzou, ztráta znělosti před rázem v *oknu* vyslovujeme [*f'oknu*] s rázem před samohláskou). Zdvojené souhlásky jsou zahrnuty od úrovně A1 až do úrovně A2 (srov. česká verze A1, s. 42; A2, s. 135) a ve většině případů se vyslovují jako jedna – *denní, měkký, půllitr*; v případě, že jsou nezbytné pro rozlišení významu, k zjednodušení nedochází (např. *raci – racci, oddaný – odaný* apod.). Cizincům mohou dělat potíže i souhláskové skupiny jako např. *tt', dd'*, které se ve výslovnosti nezjednodušují (*odpusťte, předtisk, oddíl*), zatímco jiné ano, např. *ct* a *dc* ve slovech *ctnost, dcera, srdce*; také ve tvaru nom. pl. adjektiv rodu mužského životného se připouští zjednodušená výslovnost – *francouzští, pražští* apod. Výslovnost souhláskových skupin by měla být u cizinců na úrovni B2 již bezchybná.

V rámci osvojování si zvukového systému češtiny cizinci nelze klást důraz pouze na nácvik výslovnosti jednotlivých českých hlásek v konkrétních slovech, ale je třeba (podle vyspělosti studenta na úrovních A1–B2) věnovat pozornost také prozodickým (suprasegmentálním) vlastnostem, např. kvantitě, slovnímu a větnému přízvuku, neboť právě v této oblasti se výrazně projevuje pozitivní či negativní transfer mezi jazykem východiskovým (mateřským) a cílovým.<sup>97</sup> Naše zkušenosti ukazují, že k prezentaci fonologického systému češtiny cizincům je vhodné přistupovat diferencovaně, a to podle typologické charakteristiky a genetické příslušnosti východiskového jazyka, neboť konfrontace shodných a rozdílných rysů obou jazyků většinou vede k úspěšnému a rychlému osvojení zvukové podoby českého jazyka.<sup>98</sup>

Nejčastějšími nedostatky v projevech cizinců při osvojování si zvukové podoby češtiny je podle některých výzkumů prováděných v uplynulých letech (Čechová, 2008; Zimová – Balkó, 2005; Šindelářová, 2005, 2008; Šindelářová – Škodová, 2013) redukce kvality samohlásek v nepřízvučné slabice, krácení dlouhé samohlásky v nepřízvučné slabice,

---

<sup>97</sup> Mezijazyková interference mluvených projevů cizinců je nejvýrazněji ovlivňována specifiky zvukové soustavy češtiny, ale odráží se i v dalších jazykových rovinách (zejména v morfológické a lexikální, v menší míře v syntaktické a stylistické).

<sup>98</sup> Je však třeba si uvědomit, že tento přístup může někdy působit i negativně (např. v případě rusky mluvících cizinců), pak je možné přistupovat k osvojení zvukové podoby češtiny jako ke zcela novému fonologickému systému.

prodlužování krátké samohlásky v slabice přízvučné, nedodržování zaokrouhlenosti samohlásky, změny v kvalitě samohlásky pod vlivem sousední souhlásky (např. nežádoucí měkčení souhlásky), neortoepická výslovnost hlásky *l* (měkká, tvrdá), nedostatečné odlišení alveolárních [*d, t, n*] a palatálních [*d', t', ň*] závěrových souhlásek před [*i/í*], např. *mladý – mladí* a jevy další.

Cizinci neslovanského původu mají zvláště na počátku problémy s výslovností specificky českých hlásek (*ř*, předopatrové *r*), ovšem jejich základní problém nespočívá v obtížné výslovnosti některých českých hlásek, ale především v neuvědoměném silném vlivu foneticko-fonologického systému jejich mateřského jazyka, jímž jsou ovlivněni jak Slované, tak i Neslované. Tento „přenos“ působí nejen na recepci i produkci českých hlásek a hláskových skupin, ale i na celkovou zvukovou podobu českého textu. Odlišné tvoření hlásek a dalších zvuků v jazycích souvisí např. s místem a způsobem artikulace, tedy s účastí či neúčastí různých orgánů, jako jsou ústa, jazyk, zuby, hrdlo apod.

Např. Slované mají jinou stavbu obličejové části lebky na rozdíl od Germánů; ti pak mají problém se naučit vyslovovat české hlásky, neboť ty se tvoří v přední části dutiny ústní, zatímco hlásky Germánů vznikají v zadní mandibule, a proto některé zvuky (např. české *g, k, ch*) v jejich podání mají chrčivý charakter.

Další potíže při produkci řeči působí cizincům zvláště souhláskové skupiny se sykavkami: časté je vkládání samohlásky mezi skupinu souhlásek (*kerev, piříjdu*), jež může vést k neporozumění a nedorozumění.

Anglicky hovořící studenti čtou zase vlivem interference psané *ch* jako *š*, popř. *č*, místo *c* pak *k, u* jako *a* a samohlásku *a* jako *ei* apod. O dalších negativních interferenčních jevech anglicky mluvících cizinců viz např. Atabekova, 1995, s. 8.

Typickými českými zvukovými kvalitami je např. stabilní místo hlavního slovního přízvuku na první slabice taktu a vedlejší přízvuk obvykle na lichých slabikách taktu, což působí mnohým cizincům také velké potíže. Problém činí cizincům i to, že v češtině je jen málo nepřízvučných slov. Plná a stabilní je realizace vokalické kvality ve všech pozicích slova, popř. slovních spojení (tj. nedochází k jejich redukci v závislosti na jejich pozici ve slově nebo větě), odlišení krátkých a dlouhých samohlásek nezávisí na ostatních zvukových faktorech, například na umístění přízvuku, jak je tomu např. v ruštině, ukrajinštině a dalších jazycích.

Na rozdíl od některých cizích jazyků představují v češtině melodie, důraz, tempo a pauzy zvláštní zvukové prostředky věty. Je zapotřebí, aby se student-cizinec už na úrovni A2 naučil rozlišovat tři základní typy větné melodie (klesavou, stoupavou a stoupavě klesavou).

S realizací dlouhých nepřízvučných slabik a krátkých přízvučných slabik se poměrně dlouho potýkají zejména východní Slované. U nich se setkáváme také s výslovností *o* jako *a* (*voda, potom*).

I pro Číňany a Vietnamce je rovněž velmi složité si osvojit správnou melodii české věty (porov. s dlouhými slabikami jejich mateřských jazyků).

Někdy bývají porušovány zvukové a rytmické aspekty českého slovosledu, zejména nerespektováním místa příklonných tvarů pomocného slovesa ve složených tvarech slovesných (*já mohla bych*), a to chybným řazením příklonek na příznačné místo.

Velké problémy při porozumění hraje rozpoznání hranice slov, zvláště slov krátkých jdoucích v toku řeči za sebou bez samostatného přízvuku a pauz, tzn. především rozpoznání předložky a předpony, tedy slova a morfému (viz např. *na skočili, po povídej*).

Velký podíl na osvojení si zvukové roviny má na základě našich výzkumů i hudební sluch cizince. Čím je sluch cizince vyvinutější, tím rychleji a snadněji se naučí ovládat nejen výslovnost cizího jazyka, ale i jeho rytmus a intonaci, jež jsou předpokladem k dosažení úrovně B2 podle SERR.

Při výuce cizince je proto zapotřebí mít neustále na zřeteli to, že: *„Při vyšším stupni zvládnutí češtiny silně působí interference; zvláště paralingvální jevy, intonace, přízvukování slovní i větné, kvantita samohlásek (vrství se na sebe přízvuk a délka samohlásek), tj. fonické kvality nižší i vyšší úrovně, nesou rysy cizosti“* (Čechová, 2008). Těch by se měl cizinec zcela zbavit až na nejvyšších úrovních C1 a C2.

S autory A1 se shodujeme i v tom, že pro *„mnohé uživatele A1 je nezvyklé těsné sepětí českého fonetického plánu s grafickým systémem. Přesto je třeba vyvarovat se vydávání hlásek za litery a naopak, jak se děje v mnohých učebnicích češtiny pro cizince.“* (A1, s. 34)

## ORTOGRAFICKÁ KOMPETENCE

*Ortografická kompetence* je v SERR charakterizována jako znalost symbolů vytvářejících psaný text a jako dovednost je vnímat a produkovat. Zatímco systém písma všech evropských jazyků vychází z abecedního principu, mnohé jiné jazyky jsou založeny buď na principu ideografickém (na tzv. logogramech – např. čínština), nebo konsonantním (např. arabština).

Podle SERR by měl být student schopen vnímat a produkovat: tvar písmen v tištěné a psané podobě jak ve formě velkých, tak malých písmen; ovládat správný pravopis slov, interpunkci a pravidla jejího užívání; typografické konvence a různé druhy fontů atd. a běžně užívané logografické znaky (např. @, &, \$ atd.).

Stupeň ovládnutí ortografie je v SERR představen opět podle jednotlivých úrovní (SERR, Kapitola 5, s. 120), ale některé formulace se v něm nevztahují pouze k pravopisu. Směšuje se výstavba textu, grafika a pravopis (porov. v tabulce např. úroveň C1: „*Úprava textu, výstavba odstavce...*“; B1: „*Dokáže vytvořit souvislý text, který je celkem srozumitelný ve všech částech ...*“; A2: „*...Umí poměrně přesně foneticky napsat krátká slova, ....*“).

	<b>OVLÁDÁNÍ ORTOGRAFIE</b>
C2	<i>Písemný projev je z ortografického hlediska bezchybný.</i>
C1	<i>Úprava textu, výstavba odstavců a interpunkce jsou důsledné a napomáhají porozumění textu. Pravopis je správný s výjimkou několika nahodilých chyb.</i>
B2	<i>Dokáže vytvořit jasně srozumitelný souvislý písemný text, který odpovídá pravidlům týkajícím se úpravy textu a výstavby odstavců. Pravopis a interpunkce jsou poměrně přesné, ale mohou nést stopy vlivu mateřského jazyka.</i>
B1	<i>Dokáže vytvořit souvislý text, který je celkem srozumitelný ve všech částech. Pravopis, interpunkce a úprava textu jsou natolik přesné, že ve většině případů je možné text sledovat.</i>
A2	<i>Dokáže opisovat krátké věty, které se týkají každodenního života – např. orientační pokyny, jak se někam dostat. Umí poměrně přesně foneticky napsat krátká slova, která jsou součástí jeho/její slovní zásoby (ale přitom nutně zcela neovládá jejich správný pravopis).</i>
A1	<i>Dokáže opisovat známá slova a krátké fráze, např. jednoduché pokyny nebo instrukce, názvy každodenních předmětů, názvy obchodů a ustálená spojení, která jsou běžně používána. Dokáže hláskovat svou adresu, národnost a ostatní osobní data.</i>

Má-li si cizinec správně osvojit českou grafiku a vybudovat ortografickou kompetenci, je zapotřebí, aby mu již na začátku výuky byla vštěpena zásada, že hlásce odpovídá písmeno a že písmeno označuje jednu hlásku, avšak zvláštní písmeno v češtině představuje spřežka *ch*. Český pravopis je morfologický; je zachováno psaní dvojího *i – y/í – ý*, třebaže zní stejně, vokál [ú] se znázorňuje písmeny *ú* a *ů*. Po písmenech, jež označují tzv. souhlásky tvrdé, přesněji písmena (pravopisně) tvrdá, se píše v slovech domácího původu obvykle *y (hy, chy, ky, ry, dy, ty, ny)* s výjimkou slov zvukomalebných (*chichot; kikirikí*, ale i *kykyryký*) nebo

citoslovcí. Po písmenech pro souhlásky označované jako měkké, přesněji po písmenech (pravopisně) měkkých, se píše vždy *i* (*ži, ši, či, ři, ci, ji*), *i* označuje měkkost i v psaných slabikách *di, ti, ni*, jež se vyslovují [d'i, t'i, ňi]); po písmenech pro souhlásky označované jako obojetné, přesněji písmenech (pravopisně) obojetných (*b, f, l, m, p, s, v, z*), se píše někdy *i*, někdy *y* v závislosti na části slova, ve které se vyskytuje historický pravopis v tzv. vyjmenovaných slovech (blíže viz např. Styblík, 2004, s. 52–54). Cizinec se podle SERR učí podle „obrazu slova“, např. rozdíl mezi *mít* a *mýt* si cizinec uvědomuje podle odlišných morfologických tvarů v 1. os. sg. – *mám, myji*). U studenta na úrovni B2 pak předpokládáme, že jeho pravopisné chyby budou řídké anebo žádné (viz B2, s. 210), zatímco cizinci na samotném počátku výuky úrovně A1 lze doporučit, aby psal zpočátku raději pouze *i*, neboť slov s *i* se v češtině vyskytuje podstatně více než s *y*.

Poměrně rychle cizinec pochopí psaní *ú/ů*, jež vychází z postavení tohoto vokálu ve slově; *ú* se píše na začátku slova (*úrok*), po předponě (*neúročný*), na začátku druhé části složeného slova (*mnohoučelový*), v citoslovcích (*vrkú*). Na úrovni A1 očekáváme, že studenti ovládnou psaní *ú* na začátku slov, ve všech ostatních případech pak budou psát *ů*. Postupně na vyšších úrovních se cizinci v pravopise *ú/ů* zdokonalují, na úrovni B2 by v něm již neměli chybovat. Podle našeho názoru není nutné u cizinců klást důraz na psaní *ú* např. ve slově *ocún* a v některých slovech přejatých (*túra*).

Výslovnost velké části přejatých slov zdomácnělých je základem jejich pravopisné podoby (*téma, metoda*), zatímco slova pocit'ovaná jako cizí si uchovávají svůj původní pravopis (*leasing*). Určité odchylky se však vyskytují i v slovech psaných počestěným pravopisem (např. ve slovech *kilogram, historie, diplom, cyklistika, praxe*) a zejména v psaní *s* a *z* (*krize*), jež se často píše dvojím způsobem (*kurs – kurz, gymnasium – gymnázium, filosofie – filozofie, rasismus – rasizmus, diskuse – diskuze* apod.). Správný pravopis těchto přejatých slov je vyžadován u studentů až na úrovni B2.

Ve slovech cizího původu se vyslovovaná vokalická délka označuje jen někdy. Cizinci jsou od úrovně A1 seznamováni s tím, že v češtině se po *d, t, n* píše *i*, přičemž se někdy vyslovuje pouze krátce (*diplom, motiv, komunikát*), nebo krátce i dlouze (*recidiva, pozitivum, femininum*). Zatímco dvojí spisovná výslovnost v sufixu *-ura* se graficky vyjadřuje jen s *u* (*kultura*), v jiných případech označování délky kolísá (*balon* i *balón*), v tvarech se *z* se na rozdíl od variant se *s* píše dlouhý vokál (*defensiva – defenzíva*). Vyslovuje-li se spisovně jen

dlouhá samohláska, pak se i píše (*série*). Grafika těchto a slov jim podobných je zahrnuta do úrovně B2, a proto není zapotřebí na ni klást důraz při výuce cizinců na nižších úrovních.

Mnohé zákonitosti českého pravopisu souvisejí s tvořením slov v češtině. Studenty se středně a vyšší pokročilou znalostí češtiny (A2–B1) můžeme seznamovat s psaním *y/ý* např. po obojetných písmenech v kořenech slov domácích, které vychází z tzv. slov vyjmenovaných a jim příbuzných (*nabýt* majetek x *nabít zbraň*), určitá pravidla platí pro psaní *i/y* a *í/ý* v příponách (*hřeb-ík, Ruz-yně*<sup>99</sup>), v předponách (*vy-sílat*), v pádových koncovkách je psaní *-i/-y* a *-í/-ý* řízeno paradigmaty (*s motýly* x *se spisovateli, černovlasý muž* x *vosí hnízdo*), v osobních koncovkách tvarů přítomného času sloves se píše *-i/-í* (*kresl-ím, kresl-íš, kresl-í ...*)<sup>100</sup>, v koncovkách přičestí minulého/činného rozhoduje shoda přísudku s podmětem (*psi štěkali* x *kočky mňoukaly*). Ve zjednodušené formě, kdy jsou uváděny jen případy nejběžnější a nejjednodušší<sup>101</sup>, jsou na úrovni A2 cizinci seznamováni např. s ortografickými pravidly pro shodu přísudku s podmětem.

Se stavbou slova a morfologií souvisejí také pravidla pro psaní *bje, vje – bě, vě, pě* (*ob-jet* x *oběd*), *mě – mně* (*příjemný – příjemně, rozumí – rozuměl – (po)rozumění*), která by měl cizinec bezchybně ovládat na úrovni B2.

Psaní slov s prefixy *s-* (*se-*), *z-* (*ze-*) se řídí významem předpon, což působí mnohým cizincům potíže i při pokročilejší znalosti češtiny. Předpona *s-* *označuje* směr dohromady (*sběr*), z povrchu pryč (*smazat*), shora dolů (*stékat*); předpona *z-* (*ze-*) se užívá u sloves dokonavých tvořených z nedokonavých (*pracovat – zpracovat*) a u sloves odvozených od substantiv či adjektiv s významem změny stavu (*zkamenět, zlevnit*).<sup>102</sup>

Cizinec na úrovni B2 chápe, že s předponou *vz-* (*vze-*) se píšou slova označující směr vzhůru (*vzlétnout*), začátek děje (*vzplanout*), pohyb proti něčemu (*vzepřít se*).

Na téže úrovni si student také uvědomuje, že u adjektiv s příponami *-ný, -ní* odvozených od substantiv, jejichž kořen končí na *-n*, se píšou dvě *n* (*kámen – kamenný*), a to i

---

<sup>99</sup> Slova *Ruzyně, brzy, slepýš* jsou v českých mluvnicích uváděna v rámci vyjmenovaných slov, ačkoliv je *y/ý* součástí přípony.

<sup>100</sup> S koncovkami slovesných tvarů přítomných jsou seznamováni cizinci již na úrovni A1.

<sup>101</sup> Autoři A2 např. uvádějí, že uživatel této úrovně by měl vědět: „*Je-li podmětem substantivum maskulinum životné v plurálu, píše se přísudkové sloveso v präteritu s -i. Je-li podmětem substantivum maskulinum neživotné nebo femininum v plurálu, píše se přísudkové sloveso v präteritu s -y.*“ (A2, s. 225)

<sup>102</sup> V českém jazyce existuje řada dvojic lišících se předponami *s-* a *z-*, např. *shlédnout* (shora dolů) – *zhlédnout* (divadelní představení), *sběh* (lidí) – *zběh* (vojenský) apod., což je však pro cizince také obtížné.



ve 2. a 3. stupni (*účinný – účinnější – nejúčinnější*) i od nich utvořených adverbíí (*účinně – účinněji – nejúčinněji*).

Potíže vznikají cizincům také při odvozování slov příponami *-ský, -ství, -stvo*, kdy se vzniklé souhláskové skupiny buď nemění, nebo se zjednodušují. Skupiny odvozené od substantiv na *-č, -š, -z, -ž* zůstávají neměnné (*bubenečský, krkonošský, slezský, kroměřížský*), zatímco skupiny odvozené od slov zakončených na *-c, -k, -s* se zjednodušují (*olomoucký, žactvo, ruský*).<sup>103</sup> Cizinec se seznamuje s psaním těchto souhláskových skupin až na úrovni B2, na úrovních C1 a C2 by v nich již neměl chybovat.

Obtížná pro cizince je i česká pravopisná norma týkající se také psaní velkých písmen, jež může mít podle Pravidel českého pravopisu „*trojí různou funkci: vyjadřuje, že toto slovo, popř. skupina slov je vlastním jménem, nebo že označený jev hodnotí pisatel jako významný, hodný úcty, nebo konečně, že tímto slovem začíná větný celek*“ (Pravidla českého pravopisu, 1993, s. 37–38). Studenti se již od počáteční úrovně A1 seznamují se základními typy vlastních jmen a pravidly jejich psaní, jež si postupně prohlubují na úrovních A2–B2. Se psaním velkých písmen však mají problémy cizinci ovládající i ty nejvyšší úrovně (srov. s potížemi českých středoškoláků, pro něž je čeština jazykem mateřským).

Své místo v českém pravopisném systému zaujímají i členicí neboli interpunkční znaménka (tečka, otazník, vykřičník, čárka, středník, dvojtečka, tři tečky, pomlčka ...), jejichž užívání lze shrnout pod pojem interpunkce. Cizinci se s konkrétními znaménky sekvávají již od úrovně A1 a na úrovni B2 by ji měli ovládat bez větších chyb. Neobtěžněji zvládají studenti psaní čárky v rámci syntaxe, tedy ve větě jednoduché, v souvětí podřadném a souřadném.

Mnohé výzkumy (srov. např. Čechová – Zimová, 2004/05; Šindelářová, 2005; 2006b, Šindelářová – Škodová, 2013 a další) dokazují, že cizinci přicházející ze zemí s jiným grafickým systémem se obtížně přizpůsobují české grafice. Ani předchozí zvládnutí písma cyrilice není zárukou lepšího zvládnutí české grafiky, neboť tvarová shoda písmen a jejich odlišná platnost, tedy homografie, způsobuje dlouhodobé problémy např. při rozlišování *y* × *u* nebo podobných písmen lišících se počtem nožiček *m* × *n*, nebo zrcadlovým zápisem *d* × *b*. Proto je zapotřebí věnovat pozornost důkladnému osvojení zejména graficky podobným

---

<sup>103</sup> U odvozenin zakončených na *-ch, -h, -g* dochází vlivem palatalizace ke změnám *ch* v *š, h* v *ž, g* v *ž*. O těchto změnách se student-cizinec dozvídá na úrovni A2.

písmenům (s důrazem na výšku smyčky nad řádkem a pod ní, směr a počet obloučků, psaní čárky a háčku nad písmeny) apod.<sup>104</sup>).

Mnohé pravopisné nedostatky u cizinců souvisejí s fonologickým systémem češtiny (např. s výslovností souhláskových skupin), neboť jeho neznalost pak nutně vede i k chybám pravopisným. Tak např. se velmi často v projevech cizinců objevují chyby související s asimilací znělosti (*otáska, gdo*), v důsledku toho pak dochází ke komolení slov, záměně slov významově blízkých nebo podobně znějících.

Poměrně časté je vynechávání písmen ve slovech (*křičet – řičet*) a záměny souhláskových písmen (*pak – tak*; záměny samohláskových písmen jsou méně frekventované), či na druhé straně vkládání samohláskových písmen mezi skupinu písmen souhláskových (*Peter, keřoví, zercadlo*). V psaných projevech zejména východních Slovanů je zřetelný vliv výslovnosti mateřského jazyka (např. *patóm* místo *potom* apod.).

S chybami pramenícími z neznalosti stavby slova se setkáváme zejména v počátečním stadiu osvojování si češtiny na úrovních A1–A2. Jedná se např. o komolení či záměnu slov, o nesprávné stanovení jejich hranice (např. spojování předložek se slovy nebo naopak parcelace prefixů a kořenů, nerozlišování stejně znějících slabičných předpon a předložek: *pro, pro-, před, před-, za, za-, na, na-, od, od-, ve, ve-*) apod.

Jednoznačně nejvyššího počtu pravopisných chyb se cizinci logicky dopouštějí v psaní *i/y*, a to zejména v koncovkách jmen (nejvíce u substantiv a adjektiv) po obojetných grafémech. Přesto, že v českém pravopise je frekventovanější *i*, cizinci častěji volí *y*. Tento jev může do určité míry souviset s fonetickým vnímáním příslušné samohlásky (např. u východních Slovanů), nebo může být důsledkem praxe českého školství, v níž je po obojetných písmenech zdůrazňováno *y* v podstatně větší míře než *i* (*y* se jeví jako protiklad k nepříznakovému *i*), srov. např. vyjmenovaná slova, které se však cizinci podle Rámce neučí vyjmenovávat, ale vnímají je a osvojují se je prostřednictvím „obrazu slova“.

Některé nedostatky v pravopisných jevech přežívají v písemných projevech cizinců i několik let, a to i na úrovních C1 a C2 (viz např. označování kvantity nad slovy u studentů s mateřským jazykem ruským či ukrajinským, u nichž čárka nad slovem většinou chybí, v přízvučných slabikách naopak přebývá).

---

<sup>104</sup> Mnohé nedostatky v písemných projevech cizinců mohou připomínat obtíže dysgrafií.

Mnohé pravopisné nedostatky cizinců se shodují např. s chybami českých žáků a studentů. Jde zejména o pravopis *mě – mně, i/y* po obojetných písmenech v koncovkách jmen, *y* ve jménech vyjmenovaných a příbuzných, o shodu přísudkového slovesa v čase minulém s podmětem apod. Chyby v interpunkci se projevují zejména absencí čárek oddělovacích vedlejší větu vloženou mezi souřadně spojené věty hlavní, jejichž obsahy jsou v poměru slučovacím (*Učitel řekl studentům, aby dávali pozor, a začal vykládat nové učivo.*).

Zcela se ztotožňujeme s názorem M. Čechové, že k českým ortografickým pravidlům z pohledu češtiny jako cílového jazyka cizinců (na rozdíl od jazyka mateřského) je zapotřebí „*přístupovat s jistým nadhledem, odhlížet od detailu a zohlednit základní požadavek, tj. požadavek sdělnosti a srozumitelnosti projevu. V této souvislosti pak nelze považovat některé pravopisné jevy výše uvedené (jako např. záměna i/y<sup>105</sup>, mně/mě, s/z), jež jsou z pohledu výuky mateřštiny považovány za závažné nedostatky, za podstatné, neboť jen zřídka s sebou nesou sémantickou informaci, a tak nejsou příčinou nepochopení.*“ (Čechová, 2008)

Porozumění a pochopení obsahu českého textu je základním předpokladem cizince ke zvládnutí grafické stránky jazyka na všech úrovních.

## ORTOEPICKÁ KOMPETENCE

*Ortoepická kompetence* vyžaduje, aby cizinec uměl přečíst nahlas podle české ortoepické normy předem připravený text, aby v řeči náležitě vyslovil slova, se kterými se již předtím setkal v podobě psané, správně podle normy vyslovoval apod.

Ortoepická kompetence studenta, která je vyžadována na úrovni B2, je v SERR charakterizována jako „*standardní výslovnost nebo její blízká varianta*“. Autoři české verze B2 objasňují formulaci takto: „*Jestliže „spisovný standard zvukové podoby češtiny“ odkazuje k výslovnosti vzdělaných mluvčích v centrálních Čechách a k mluvní situaci veřejných projevů, pak je třeba přiznat, že velká většina mluvčích češtiny vykazuje od spisovného standardu jisté odchylky. Proto mluvíme o blízké variabilitě. Tím míníme rozsah odchylek, jak se projevují v projevech mluvčích, kteří mají sloužit jako účelový vzor (rozhlasoví a televizní redaktori, učitelé apod.). Tito mluvčí užívají buď standardní výslovnost, nebo tzv. „standardní regionální“ výslovnost. Předpokládá se, že tyto typy výslovnosti jsou mluvčím češtiny obecně*

---

<sup>105</sup> Je zapotřebí si uvědomit, že v češtině jde o jeden foném *i*, jenž se zapisuje dvěma grafémy (*i/y*).

*srozumitelné a předpokládá se, že i studenti na úrovni B2 jsou schopni se s nimi dobře vypořádat.*“ (B2, s. 177)

Domníváme se, že pokud česká verze B2 má připustit „blízkou variabilitu“ ve výslovnosti, je zapotřebí rozsah odchylek, standardní výslovnost nebo tzv. „standardní regionální“ výslovnost ještě blíže specifikovat a označit více konkrétních jevů, ve kterých se variabilita připouští, než je uvedeno v Dodatku C Výslovnost a intonace (B2, s. 362–383).

Doporučujeme, a to ve shodě s názory kolegů z AUČCJ, vyjít z toho, že ve výuce cizinců je primární spisovná čeština (obdobně Hasil, 2006, s. 76; Orloš, 2007, s. 132 aj.), tedy i spisovná ortoepická norma. Postupně na střední a vyšší úrovni by měli učitelé češtiny jako cílového jazyka z pozice cizinců seznamovat své studenty i s podobami nespisovnými, zevrubně i s českou nářeční situací, zvláště pak s rozdíly mezi Českem a Moravou a Slezskem, tedy i s různými dalšími výslovnostními variantami, a to podle potřeb konkrétního cizince. (Připomínáme, že např. moravské interdialekty dosud popsány nebyly, a proto by měly být stručně přiblíženy v české verzi B2.)

Při budování ortoepické kompetence u cizince počáteční úrovně českého jazyka je zapotřebí vycházet z toho, že pro spisovnou výslovnost jednotlivých hlásek i souhláskových skupin platí v češtině pravidla: je třeba dodržovat náležitou délku nebo krátkost při výslovnosti vokálů podle psané podoby slov.<sup>106</sup> Nedodržení náležité vokalické délky již na úrovni A1 může vést u některých slov k rozdílným významům (srov. např. *zprava* – *zpráva*, *léta* – *létá*), což může cizinci působit potíže např. při porozumění textu. Problémy s kvantitou samohlásek se vyskytují zejména u východních Slovanů (viz výše), většina studentů má problémy např. se slabikami *di*, *ti*, *ni*, které se vyslovují ve slovech přejatých tvrdě (*diktát*, *matematika*, *nikl*).

K dobře rozeznatelným znakům ve výslovnosti cizinců patří již na úrovni A1 např. redukce kvality samohlásek v nepřízvučné slabice, krácení dlouhé samohlásky v nepřízvučné slabice, prodlužování krátké samohlásky v slabice přízvučné, nedodržování labializace (zaokrouhlené výslovnosti). Časté jsou změny v kvalitě vokálu vlivem sousedního konsonantu, v jejichž důsledku dochází u cizinců k nežádoucímu měkčení (palatalizaci) apod. Velmi častá je také neortoepická výslovnost hlásky *l* (měkká, tvrdá), nedostatečné odlišení

---

<sup>106</sup> Do spisovných projevů rodilých mluvčích proniká někdy z obecné češtiny krácení samohlásek (např. ve slovech *vím*, *chodím*), nebo naopak dlužení (např. ve slovech *včera*, *pivo*).

alveolárních [d, t, n] a palatálních [d', t', ň] závěrových souhlásek před [i/í], např. *hodný – hodní* a jevy další.

Ve výslovnosti německy mluvících studentů se setkáváme s aspirovanou výslovností některých konsonantů (p, k, t), kterou čeština nemá, nebo s obtížemi při vyslovování palatál (d', t', ň).

Některým cizincům (např. Japoncům, Číňanům) činí problémy rozlišování některých hlásek (r + l), (o + u) a znělostního páru p – b (*pít C bít*). Např. Němci mají problémy s postižením znělostních rozdílů souhlásek (splývá jim b + p, d + t).

Cizinci, kteří ovládají angličtinu, vyslovují vlivem interference psané *ch* jako š, popř. č, místo *c* pak *k*, *u* vyslovují jako *a*, samohlásku *a* jako *ei* apod. Např. Poláci mají vlivem své mateřštiny problémy s rozlišováním výslovnosti *ch* a *h*<sup>107</sup> (*h* vyslovují jako *ch*). Hlásk *h* v určitých pozicích však činí potíže i Němcům, bývá velmi často vyslovovaná s přídechem *k ch*. Skupiny *d' + i*, *t' + i*, *ň + i* činí ve výslovnosti potíže nejen např. Bulharům, ale i Němcům. Rusové je vyslovují na rozdíl od češtiny jako [d'i, t'i, ňi] i ve slovech přejatých.

Mnozí cizinci mají v počátečním stadiu výuky (A1–A2) potíže se zvládnutím znělostní asimilace *když*, *včela*, *kresba* [gdiš, včelař, prozba], která v některých jazycích neexistuje, nebo jen zčásti, popř. podléhá jiným zákonitostem. Časté jsou také obtíže s výslovností rázu, který je součástí úrovně A2, ve spojeních *v oku* [f'oku], *z Aše* [s'aše] za současné neutralizace znělosti souhlásky před slovem začínajícím samohláskou.

Pro Japonce, Korejce, Vietnamce i Číňany je obtížné identifikovat a následně vyslovovat zavřené slabiky (např. ve slovech jako je *místnost*, *prazdroj*), neboť si je „otevírají“ nepatřičným vkládáním různých vokálů, někdy skupiny zjednodušují a některé konsonanty vynechávají.

Ovládnutí ortoepických pravidel ve výuce češtiny jako cílového jazyka u cizinců velmi úzce souvisí s budováním jejich komunikační kompetence. Náležitě ortoepické výslovnosti doporučujeme věnovat zvýšenou pozornost od počátečního stadia výuky (od úrovně A1) až po úroveň B2, teprve u vyspělého studenta (podle našeho názoru až na úrovních C1 a C2) lze přejít k dalším výslovnostním variantám, a to podle jeho komunikačních potřeb. Pedagog by měl u cizinců při nácvičce české výslovnosti vycházet

---

<sup>107</sup> Stejný problém mají např. i Bulhaři.

z odlišností výchozího a cílového jazyka, dbát na správnou českou ortoepickou výslovnost, neboť odstraňovat již zažitě výslovnostní chyby je mnohem těžší a náročnější, než je učit.

### 3.3 Zásady a metodické postupy při výuce cizinců

Obsahem této kapitoly je upřesnit postupy a zásady při začleňování dospívajících a dospělých-cizinců do českého prostředí podle metodických doporučení, která se týkají vzdělávání cizinců, spolupráce se vzdělávacími poradenskými pracovišti, event. i pedagogicko-psychologickými poradnami, a nestátními neziskovými organizacemi, a tak přispět ke zkvalitnění procesu začleňování cizinců do českého prostředí a podpořit metodiku práce s cizinci s malou nebo nulovou znalostí českého jazyka. Pro výuku těchto cizinců doporučujeme pedagogům a lektorům postupovat podle metodiky uvedené v publikaci *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)*<sup>108</sup>, jež nejsou zahrnuty do následujícího textu. Dále pak doporučujeme:

**1. Přistupovat k výuce českému jazyku jako k výuce cizímu jazyku** (z pozice cizince) a k tomu využívat dostupných učebnic a cvičebnic českého jazyka pro výuku cizinců. Ta probíhá nejčastěji buď přímou metodou (bez zprostředkujícího jazyka), nebo metodou gramaticko-komunikační (prostřednictvím zprostředkujícího jazyka, obvykle angličtiny nebo ruštiny (např. u studentů původu slovanského či u studentů se znalostí některého slovanského jazyka).

Za výše uvedených okolností musí učitel **upravit** pro cizince nebo jejich skupinu mimo jiné svůj **postup výuky**: zařazovat základní učivo a základní gramatické jevy; sestavovat speciální doplňovací morfologická, lexikální, syntaktická, stylizační a pravopisná cvičení a diktáty (zejména v etapě, kdy písemný projev cizince zaostává za projevem mluveným); promýšlet a připravovat úkoly pro samostatnou práci do výuky (např. s vlastnoručně připravenými pracovními listy); posuzovat náročnost textů v učebnicích a doplňujících sstudijních materiálech, a to nikoli jen z hlediska obtížnosti zařazených úkolů a cvičení, ale zejména z hlediska náročnosti jazykové, s ohledem na potenciální potíže v porozumění a pochopení textu, (např. vzhledem k reáliím, společnému zkušenostnímu kontextu zdejší populace apod.); využívat názorných pomůcek, zejména obrazového materiál; vypracovávat dílčí speciální gramatické přehledy a pomůcky, které usnadňují cizincům osvojit si gramatický systém českého jazyka; rozvíjet základní slovní zásobu a speciální

---

<sup>108</sup> Dostupná na [http://cestina-pro-cizince.cz/?hl=cs\\_CZ&hl=cs\\_CZ](http://cestina-pro-cizince.cz/?hl=cs_CZ&hl=cs_CZ) (viz již v Úvodu této publikace).

slovní zásobu podle potřeb cizince; je-li to možné, využívat analogie s mateřským jazykem cizince; v maximální míře využívat učebnic a dalších doplňkových studijních materiálů pro výuku češtiny cizinců, zejména s ohledem na metodiku prezentace a procvičování některých gramatických jevů; dbát na to, aby stejně jako při výuce cizímu jazyku student rozvíjel ve výuce čtyři základní řečové činnosti: 1. poslech s porozuměním, 2. čtení s porozuměním, 3. vlastní mluvený projev a 4. vlastní písemný projev.

**2. Výuku ve skupině připravovat** např. i dvoukolejně **na základě vstupní znalosti českého jazyka a jazykových předpokladů cizince**. Jednoznačně dát přednost hlediskům akcentujícím komunikační zvládnutí českého jazyka a rozlišování jeho nespisovné a spisovné formy a k tomu připravit speciální cvičení a úlohy. Zpočátku je kladen důraz na mluvený projev, postupně se přidává i projev psaný. Mnohá cvičení a texty z učebnic českého jazyka pro cizince mohou být pro cizince s ohledem na rozdíly sociokulturní a na jejich životní zkušenosti velmi odtažitá, nebo dokonce zcela neznámá, a proto je třeba provádět jejich důkladnou selekci.

**3. Dát cizinci příležitost k pozitivní prezentaci**, např. kulturními hodnotami svého etnika (písňe, tance, zvyky, další specifika apod.), dát mu prostor pro rozvoj jeho tvořivosti a nadání, a to nejen ve výuce cílového jazyka, ale i v aktivitách nad rámec výuky. Proto je vhodné zapojovat cizince i do dalších činností a aktivit nad rámec výuky (zájmové kroužky, sportovní, kulturní a jiná činnost), v níž může prokázat své vlohy i bez aktivní znalosti českého jazyka a kde se seznámí s reálným českým prostředím.

**4. Základním krokem k integraci cizinců do českého prostředí je seznámit je s nejfrekventovanější a sémanticky nejrozšířenější slovní zásobou z oblasti běžně dorozumívací.** Se zřetelem k tomu je zapotřebí, aby se studenti seznámili s nejfrekventovanějšími spojovacími výrazy (*a, i, nebo, protože, aby, že, když, který, jestli*), předložkami místního a časového významu (*na, v, k od, do, z ...*), slovesy obecného významu (*být, mít, dělat, stát, začít ...*), osobními, ukazovacími, přivlastňovacími a tázacími zájmeny, substantivy pojmenovávajícími předměty z bezprostředního okolí cizince, jeho rodiny, školy, obce apod. a s nimi často spojovanými adjektivy (kvalitativními a rozlišovacími). Nezbytné pro život v českém prostředí je osvojení základních a řadových číslovek.

**5. Usnadnit rozšiřování slovní zásoby poznáváním způsobu tvoření nových slov v češtině** na konkrétních příkladech, neboť cizinec pak může „tvořit“ analogicky slova podle



těch, jež už zná (např. *učitel* > *vychovatel* příponou *-tel* se vytváří pojmenování osoby podle její činnosti, *učitel* > *učitelka*, *ředitel* > *ředitelka* příponou *-ka* se tvoří z pojmenování muže pojmenování pro ženu, tzv. přechylování).

**6. Předpokladem plnohodnotného kulturního života v Česku a dalšího vzdělávání v češtině je ovládnout grafiku a základy českého pravopisu.** Pro cizince pocházející z orientálních zemí užívajících jiného typu písma, ale i ze zemí, v nichž se píše např. azbukou, je to náročný proces, a proto mu musí vyučující věnovat zvýšenou pozornost. Učitel češtiny by si měl uvědomit, že nejpodstatnější je v první fázi tohoto procesu srozumitelné zachycení slova a věty písmeny (s diferenciací písmen), nikoli bezchybné pravopisné psaní. Odlišování *-i*, *-y*, *-mně-*, *-mě-*, *s-*, *z-* je záležitostí až vyšší etapy studia českého jazyka.

**7. Po stránce fonetické je třeba věnovat zvláštní pozornost výslovnosti těch fonémů, kterými se čeština od mateřského jazyka cizince liší,** a to konsonantů – zda jeho jazyk liší /neliší znělé a neznělé souhlásky, *h* a *ch*, *r* a *l* (v první etapě nejde o bezvadnou výslovnost *r*, *ř*, neboť jejich nepřesná výslovnost nevede ke komunikační bariéře), stejně tak kvantitativy vokálů, neboť ta je v češtině nositelem sémantických rozdílů (*dal* – *dál*, *val* – *vál*, *mi* – *mí*), dále vybraných souhláskových skupin, slov a celých slovních spojení a také krátkých vět. Dobré zvládnutí náležité české výslovnosti již v počátečních fázích seznamování se s češtinou napomáhá později např. k osvojení morfologie a pravopisu. V prozodii je vhodné zaměřit se na nácvik správného přízvuku a na větnou melodii oznámení, otázek a výzev.

**8. V první etapě zvládnutí české morfologie se orientovat na to, aby si cizinec osvojil nejfrekventovanější a nejproduktivnější tvary jmen a sloves na základě analogie** bez ohledu na stupeň spisovnosti (*-ách* v 6.p. pl., *-ma/-mi* v 7.p. pl., *-u* u tvrdých maskulin neživotných v 2.p. sg. atd.), neboť jde o prosté dorozumění. Teprve v další fázi se učitel soustředí na to, aby se cizinec naučil při komunikaci užívat náležité slovesné vazby a pádové konstrukce. Ve vyšším stadiu osvojování se vyučující zaměří na takové jevy, které činí cizincům dlouho potíže – jako např. rozlišení vidu, užívání zvrtných sloves (*blýská se*, ale nikoli *hřmí se*) a zvrtných slovesných tvarů (*svléká se*, *obléká se*).

**9. Zvýšenou pozornost věnovat rozpoznávání hranic slov.**

**10. V syntaxi zprvu zvládnout nejfrekventovanější základové větné struktury v češtině** pro přisuzování dějů, činností, stavů a vlastností (VF v rodě činném, přísudek slovesně-jmenný), vyjádřit jednoduché časové a místní okolnosti, formulovat otázky

zjišťovací a doplňovací a jednoduché výzvy (rozkaz, zákaz). Pozornost je třeba věnovat variabilitě českého slovosledu a nejfrekventovanějším spojovacím výrazům ve větách jednoduchých, v souvětí souřadném i podřadném. Zvýšenou pozornost je třeba věnovat rozpoznávání hranic slov (zejména krátkých, např. *už si to napiš*, nebo předložkových pádů substantiv – *jde přede mnou*).

**12.** K plnohodnotnému vzdělávání cizinců v češtině (o češtině a v komunikaci v ní) je zapotřebí postupně **odstraňovat všechny komunikační bariéry**, které učitel eviduje zejména na základě vlastní zkušenosti ve výuce, a **pomáhat je cizinci překonat**, aby se mohl úspěšně a co nejrychleji integrovat do českého prostředí.

**13.** **Pedagog by si měl prohloubit znalosti typologie jazyků a získat základní informace o mateřském jazyce vyučovaných cizinců** a těchto znalostí využívat při jejich výuce. Typologická příbuznost vede v počátečním stadiu osvojování českého jazyka k rychlejšímu pochopení jazykového systému, především jeho morfologické a syntaktické roviny, a ke snazšímu budování jazykové kompetence 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.

**14.** Při začleňování dospívajících nebo dospělých cizinců do českého prostředí je důležitá pro jeho výuku *znalost komunikačního kódu společného cizinci a učiteli*, neboť se ukazuje, že v současných podmínkách je prospěšné, když pedagog ovládá alespoň angličtinu a ruštinu. Prvopočáteční komunikace se pak může odehrávat právě v těchto jazycích.

V ideálním případě by měl učitel **zvládnout minimální základ běžné komunikace s cizincem v jeho mateřském jazyce**, a to např. základní slovní zásobu vztahující se ke každodennímu životu v ČR, tj. osvojí si základní výrazy v mateřském jazyce cizince, případně v jiném jazyce cizinci známém.

Součástí jazykového minima pedagoga by mělo být i **minimum frazeologické**, neboť frazeologii lze ve výuce cizinců<sup>109</sup> pojímat jako rozvoj a zdokonalování jazykové, v širším smyslu komunikační kompetence, porozumět jednoduchým frazémům a následně je využít ve

---

<sup>109</sup> Blíže o znalosti a chápání frazémů u cizinců viz Šindelářová, 2007c, 2010c, Šindelářová – Baláková, 2011.

své řečové činnosti v českém prostředí, protože postupné ovládnutí a pochopení frazeologie cílového jazyka je jednou z podmínek jeho úspěšného užívání. Aby pedagog mohl být v tomto ohledu studentu-cizinci nápomocen, bylo by vhodné, aby uměl ovládat i základní frazémy v jazycích zemí, odkud studenti-cizinci nejčastěji do primární školy přicházejí.

**15.** 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, denním tiskem, časopisy pro mládež nebo dospělé atd.

**16. Seznámit se s informacemi o kultuře a společnosti, ve které ten který jazyk funguje a odkud cizinec pochází**, neboť všechna sociální interakce je spjata s kulturou. Čeští učitelé se při výuce češtiny setkávají u studentů-cizinců s velkou řadou rozdílů, k nimž je zapotřebí přihlížet, neboť uvědomění si odlišností pomůže učiteli pochopit obtíže, se kterými se studenti-cizinci při studiu setkají, i interpretovat jejich chyby v ústním i písemném projevu a omezit jejich výskyt. Získat studenty-cizince pro spontánní reakci a aktivní spolupráci ve výuce je nesmírně obtížné, a proto by učitel měl být pečlivě připraven a vybaven i znalostmi o kultuře země, z které přicházejí, o jejich tradicích a zvycích, měl by sledovat neverbální projevy a rozdíly mezi přímým a nepřímým vyjadřováním.

Komunikační kompetence jako komplexního cíle jazykového vyučování je možno dosáhnout jen za předpokladu, že výukový program bude odpovídat potřebám a zájmům studentů a že uvede studenty do složité sítě vztahů mezi lidmi nové komunity, věcmi, událostmi, kulturou, myšlením a zvyky nositelů výchozího i cílového jazyka, čímž jim usnadní jejich integraci do českého kulturního prostředí, ale i plnohodnotný rozvoj jejich osobnosti. Pedagog vybavený minimem sociokulturním<sup>110</sup> pak lépe řeší sociologicko-pedagogicko-komunikační problém ve výuce, jímž jsou řečové bariéry a nízká úroveň komunikace v cílovém jazyce cizinců.

**Ovládnout sociokulturní minimum** proto patří k základním předpokladům učitele cizince, přičemž klade na pedagoga několik základních požadavků, které vycházejí ze SERR<sup>111</sup>.

---

<sup>110</sup> Šindelářová, 2008c.

<sup>111</sup> SERR, 2002.

a) *Schopnost stanovit výchovně-vzdělávací cíl* výuky a konkrétní vyučovací lekce/hodiny tak, aby odpovídal předpokladům a požadavkům jeho studentů-cizinců, a to s ohledem na jejich předchozí sociokulturní zkušenosti a znalosti.

b) *Schopnost zvolit vhodnou metodu*, jež se bude jevit jako nejúčinnější pro dosažení cílů interkulturní kompetence, a to s přihlédnutím k potřebám a požadavkům cizinců. Efektivita výběru metody je závislá zejména na motivaci a vlastnostech studentů. Učitel pak volí nejvhodnější formy práce, např. metodu přímého působení autentického užívání jazyka (komunikace „z očí do očí“ s pedagogickým pracovníkem či rodilým mluvčím, odposlouchávání konverzace, poslech nahrávek, sledování médií apod.), nebo působení speciálně připravených mluvených projevů (později i psaných textů) apod.

c) *Znalost školského systému země, odkud cizinec přichází*. Odlišný vzdělávací systém např. v ČR může totiž působit nemalé potíže studentům-cizincům či a jejich rodičům (srov. např. vzdělávací systémy v postsovětských zemích).

d) *Schopnost zvládnout roli pedagoga ve skupině cizinců*, jež předpokládá nejen pedagogické, psychologické a řídicí dovednosti pro práci se studenty různého věku, ale i základní sociokulturní informace a schopnost je prezentovat, interkulturní postoje a dovednosti apod.

e) *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 cizinci mohou při interkulturní komunikaci v českém prostředí setkat.

f) *Schopnost představovat vzory rolí*, které mohou cizinci v dalším období napodobovat. Vyučující by si měl uvědomit, že chování odráží postoje a schopnosti, jež jsou nejdůležitější součástí prostředí, v němž probíhá učení a osvojování jazyka.

g) *Schopnost volit individuální přístup* 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 studenta-cizince. Předpokládané pedagogovy znalosti o dané oblasti včetně rozdílů sociokulturních umožní, aby cizinec např. textu lépe porozuměl.

h) *Schopnost volit obtížnost úlohy* zaměřené na sociokulturní znalosti a zkušenosti je ovlivněna například motivací, zájmem studenta, jeho ochotou vést dialog, prezentovat svůj vlastní kulturní postoj, ochotou převzít roli „zprostředkovatele kultury“ mezi jeho vlastní a cizí kulturou apod.

Ovládnutí sociokulturního 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 cizinců do českého prostředí a k jejich úspěšnější komunikaci v češtině, ale i k odhalení nedostatků ve vzájemné komunikaci s majoritní společností, jež mnohdy vedou k neporozumění a nepochopení.

Zprostředkování systémových i pragmatických vlastností češtiny na pozadí východiskových jazyků 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 cizinci cítili v cizím prostředí opravdu volně a jistě, nestačí jen překlenout jazykové bariéry, ale musí rovněž pochopit kulturní a historický rámec země, do které vstupují.

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

**17. Při výuce cizinců *pracovat s kompenzační strategií***, která je pro osvojování češtiny jako cílového jazyka velmi důležitá. Umožňuje totiž studentům zareagovat v okamžiku „komunikační nouze“, která vzniká z jejich nedostatečné jazykové kompetence v cílovém jazyce. Jedná se o jakési „úhybné“ *strategie*, kterými se cizinci mohou vyhnout nepříjemné situaci pramenící z nepochopení a neporozumění.

Podle SERR je zvyšování nároků a nalézání způsobů, jak se s obtížemi v cílovém jazyce vyrovnat, *strategií úspěchu*<sup>112</sup>. Uživatel jazyka by se měl pozitivně stavět k těm jazykovým prostředkům, kterými disponuje, tedy pomocí jednoduchého jazyka se může vyjadřovat i nepřesně a jen obecně, užívat parafrází nebo z různých stran popisovat to, co chce říct, dokonce převádět do cílového jazyka výrazy i ze své mateřštiny (tzv. kompenzování). K tomu cizinec používá snadno přístupné a předem naučené fráze, které

---

<sup>112</sup> SERR. Olomouc 2002, s. 65.

dobře ovládá (tzv. „ostrůvky jistoty“), aby si vytvořil jakýsi „odrazový můstek“ v nové situaci a pro vyjádření toho, co je pro něj nové a neznámé (stavění na svých předchozích znalostech). Může však také použít „pokusné“ řešení, v němž se snaží vyjádřit se pomocí těch jazykových prostředků, které si zhruba zapamatoval a o nichž si myslí, že by v dané konkrétní situaci mohly fungovat. Zpětná vazba od pedagoga či lektora např. prostřednictvím výrazu v jeho obličeji, nebo gestem či dalšími kroky ve vedeném dialogu cizinci umožňují, aby monitoroval úspěšnost své komunikace (tzv. monitorování úspěšnosti). U činnostech, které nejsou interaktivní (např. při prezentaci, psaní zprávy apod.), si může uživatel cílového jazyka sám vědomě monitorovat jazykovou i komunikační stránku svého projevu, všimnout si vlastních nedostatků v projevu a i je opravovat (tzv. autokorekce).

Pro úroveň A1 není sice v SERR deskriptor k dispozici, avšak student cílového flexivního jazyka, kterým je i čeština, tuto kompetenci potřebuje. Zákonitě se na této úrovni dostane do takové situace, v níž neporozumí mluvenému či psanému komunikátu, a tak nebude schopen zareagovat adekvátním způsobem (ústně či písemně), neboť na takovou situaci není připraven a také jazykově vybaven. Pro praxi je však důležité, aby student byl i přes nízkou úroveň své kompetence v cílovém jazyce na takovou situaci připraven a podle svých možností se s ní dokázal vyrovnat, tedy aby mohl být komunikačně úspěšný.

V komunikačním aktu však může student-cizinec selhat i už v jemu známých komunikačních situacích, jejichž jazykové prostředky v cílovém jazyce zvládl. Např. pod vlivem vypjaté situace, neznámého prostředí, šumu a dalších neobvyklých okolností pak nedokáže rychle a vhodně zareagovat, vybavit si příslušný výraz v cílovém jazyce, neporozumí svému komunikačnímu partnerovi z důvodu, že ten hovoří příliš rychle, nebo má např. nějakou vadu řeči, ledabylou výslovnost, mluví dialektem, v českém prostředí většinou běžně mluvenou češtinou. Obtíž při percepci může způsobit také např. defektní text, jako nečitelný rukopis, krátké textové zprávy bez diakritiky, neovykle užitá jazyková prostředky v psané podobě apod.

Student tedy musí být na komunikační akt připraven tak, aby i takové situace zvládl a byl v nich úspěšný. Cílem kompenzačních strategií je vybavit cizince tak, aby se uměl zorientovat v různých situacích, jimž bude vystaven a v nichž neporozumí, tak, a to tak, aby se v nich uměl chopit řídicí role a zastavit průběh komunikačního spojení, které přesahuje jeho jazykovou kompetenci. Vzhledem k velmi omezenému repertoáru gramatických pravidel, kterými student-cizinec na úrovni A1 vládne, je žádoucí, aby uměl zaznamenat

neznámé výrazy v komunikačním aktu pro další konzultaci s rodilým uživatelem, např. svým pedagogem.

### **17. Navázat spolupráci s poradenskými pracovišti pro cizince, nestátními neziskovými organizacemi (dále jen NNO).**

Na některých středních školách jsou zřizována školní poradenská pracoviště (dále jen ŠPP), která slouží k poskytování poradenských a konzultačních služeb pro žáky-cizince, jejich zákonné zástupce a učitele. Je možné spolupracovat také s pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP).

Služby ve školních poradenských pracovištích 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 statutem 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<sup>113</sup> a poskytuje i služby pro učitele, výukové materiály a metodickou podporu.

*Inkluzivní škola*<sup>114</sup> 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.

O dalších formách a možnostech spolupráce při integraci cizinců viz výše v textu v 2. kapitole.

## **Shrnutí**

Výše nastíněné metodické postupy a didaktické zásady nejsou a ani nemohou zcela vyčerpat problematiku integrace a vzdělávání cizinců v českém prostředí. Učení se češtině jako cílovému jazyku je velmi složitý proces, jenž může být determinovaný i řadou dalších dílčích faktorů, ke kterým by měl pedagog při jejich výuce 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, dospívajícími a dospělými cizinci a na základě analýzy stovek studentských projevů (mluvených i psaných) cizinců ukázat, že k jejich úspěšné integraci do českého prostředí a k jejich 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.

Praxe potvrzuje, že prvotním cílem při osvojování si češtiny jako cílového jazyka dospělými cizinci je zvládnout běžnou komunikaci v českém prostředí, teprve potom následuje záměrné postupné odlišování jazykových útvarů a stylových norem v řeči, třebaže i tento proces může probíhat souběžně s procesem zvládnání jazykového systému prostřednictvím nezáměrného, event. záměrného, sekundárně působícího ovlivňování výběrem textů, ukázek, řečí učitele, ostatních cizinců apod. (viz Čechová, 2008).

Při přípravě psaného či mluveného jazykového projevu ve vyšší fázi osvojování češtiny je zapotřebí, aby pedagog vedl 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,

---

<sup>113</sup> Blíže viz na [www.meta-os.cz](http://www.meta-os.cz).

<sup>114</sup> Viz na <http://www.inkluzivniskola.cz/>.



komu je projev určen a na základě vlastních zkušeností či zprostředkovaných informací se přizpůsobil prostředí, ve kterém bude projev přijímán.

Základní vlastností dobrého projevu, s kterým počítáme až u pokročilého a vyspělého uživatele jazyka (podle SERR úroveň B1–C2), je jeho spojitost, soudržnost, jež je dána tématem a promyšlenou výstavbou. I u cizince 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 cizinci při svém zdokonalování v češtině 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 užívat v počátečním stadiu učení se cizímu jazyku od úrovně A1 až po B1 prostředky neutrální (slohově i citově nepříznakové výrazy), jež jsou společné všem funkčním oblastem neboli sférám.

Užívání hovorových prostředků, jež jsou vlastní mluveným projevům a neoficiálním projevům psaným, včetně prostředků nespisovných,<sup>115</sup> nepovažujeme ve vyjadřování cizinců při jejich počátečním osvojování češtiny za nepřijatelné.

V projevech spontánně mluvených by neměla být opomíjena také u cizinců kromě míry sdělnosti i řečová etiketa, dodržování zásad kultivované komunikace. Neschopnost 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).

**Neverbální komunikace** umožňuje pedagogovi vysílat signály beze slov, nebo doprovázet jeho slovní vyjádření. Vyučujícímu umožňuje podpořit jeho řeč (regulovat její tempo, podtrhnout a zdůraznit v ní podstatné), nebo ji nahradit (ilustrací, symbolikou), vyjádřit emoce, interpersonální postoj (sympatii, pochybnost, naléhavost atd. ...). Neverbální a paralingvální projevy jsou velmi důležité a mimořádně významné právě při pedagogické

---

<sup>115</sup> Blíže viz Šindelářová, 2009b, 2010b.

komunikaci s cizími státními příslušníky, zejména pak při výuce v etnicky a kulturně heterogenních skupinách.

*Řeč těla*<sup>116</sup> se 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 cizinec jako posluchač většinou souhlasně pokyvuje hlavou, při nesouhlasu hlavou kroutí (opačný způsob je charakteristický např. pro studenty bulharské národnosti).

V komunikačních situacích mezi cizinci má svoji důležitost také osobní prostor cizince a vzdálenost při vzájemném kontaktu, tzv. proxemika. Ta úzce souvisí s kulturou národa, např. arabští studenti 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. s kolegou nebo pedagogem ve výuce i mimo ni, a to 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 cizinci různých národností od sebe odlišují. Zároveň gest lze využít i při pedagogické komunikaci. Pedagog/lektor může sám volit určitá gesta, která bude používat ve vyučovacích hodinách místo slovních sdělení, čímž se proces instruování při výuce urychlí.

Pohledy čili řeč očí<sup>117</sup> jsou také významným prostředkem interpersonální komunikace mezi cizinci. V sociální interakci Evropanů znamenají pohledy výzvu, delší pohled znamená zájem (srov. s např. projevy korejských studentů).

---

<sup>116</sup> Viz Mareš – Křivohlavý – Baran, 1995, 210 s.

<sup>117</sup> Srov. pohled z očí do očí např. v Asii a v Africe, kde není projevem zdvořilosti, ale naopak projevem nedostatku respektu, zatímco Arabové či Jihoameričané si vykládají nedostatek pohledů jako nezáměr a nezdvořilost.

Obecně platí, že přijatelné chování v jedné kultuře může v jiné představovat nezdvořilost; což se může projevit i ve výuce češtiny u cizinců ve skupinovém vzdělávacím prostředí.

### 3.4 Odstraňování interjazykových bariér u cizinců

Při osvojování si češtiny jako cílového jazyka cizinci má nepochybně zcela praktický význam shodný nebo podobný charakter některých jazyků ve světě, tedy i v Evropě, ať již geneticky, typologicky či areálově<sup>118</sup>, a proto je důležité, aby se pedagog uměl v jazycích orientovat<sup>119</sup>.

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

Cílem kapitoly je charakterizovat z hlediska češtiny jako cílového jazyka vybrané gramatické jevy na pozadí některých cizích jazyků, v nichž mohou cizinci při osvojování si češtiny nejčastěji chybovat<sup>120</sup> a které jim působí největší potíže jak v počáteční fázi, tak i ve vyšším stadiu osvojování (např. pod vlivem interference),<sup>121</sup> jež je omezují a proces učení se češtině ztěžují v rovině zvukové, grafické, morfologicko-syntaktické a lexikální<sup>122</sup>. Pokusíme se ukázat, čím může učitel ve výuce cizince přispět k jeho začlenění do komunikačního prostředí a jak mu může napomoci při odstraňování jazykových bariér.

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

---

<sup>118</sup> Blíže viz Šindelářová – Škodová, 2012, s. 55–57.

<sup>119</sup> 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.

<sup>120</sup> Srov. se studii porovnávacími gramatickou a lexikální strukturu jazyka (např. Vinay et Darbelnet, 1958, Malblanc, 1961).

<sup>121</sup> 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.

<sup>122</sup> 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*).

a specifikou slovanských jazyků v roli jazyků nemateřských. Z těchto hledisek lze cizince dělit do tří základních 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 systematictější jazykové přípravy.

Typologická příbuznost vede bezesporu v počátečním stadiu k rychlejšímu pochopení jazykového systému, především jeho lexikální a morfologicko-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,<sup>123</sup> tzv. falešní přátelé. Tvorba psaných či mluvených komunikátů může být ztížena vlivem interferenčních jevů zasahujících nejen lexikální, morfologicko-syntaktickou, zvukovou, ale i grafickou rovinu cílového jazyka.<sup>124</sup>

Stejný počet pádů, shoda či podobnost gramatických kategorií, tvarů, principů skloňování některých ohebných slovních druhů, shodné postupy komparace adjektiv a adverbii 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

---

<sup>123</sup> 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, voňat' – páchnout, páchnuť* oproti ruštině, ukrajinštině, bulharštině, polštině). Mezijazyková homonymie může vést nejen ke komunikačním chybám, ale mnohdy až k nepochopení a neporozumění.

<sup>124</sup> O ruské a české interferenci viz blíže např. Mokienko, 1970, 1975.

(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 cizinci 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“.

V další části textu se ukázkově zaměříme na vybrané problematické jazykové jevy ve třech odlišných jazycích, v ruštině, arménštině a arabštině, jež by se mohly stát metodologicky východiskem pro přípravnou (motivační, aktivizační či aktualizací) fázi studia češtiny jako cílového jazyka pro rusky, arménsky a arabsky mluvící cizince při jejich vzdělávání v českém prostředí.

*Ve zvukové rovině působí ruským mluvícím cizincům velké potíže délka samohlásek. Na rozdíl od češtiny není v ruštině významotvorná, je pouze průvodní vlastností přízvučných samohlásek. Proto délka samohlásek v českém jazyce působí ruským studentům problémy nejen při výslovnosti, ale především v psaném projevu. Na rozdíl od češtiny, která má pět samohlásek, je jich v ruském jazyce šest (*a, э, ъ, u, o, y*), neexistují samohlásky dlouhé a dvojhásky (nositelem slabik jsou pouze samohlásky).*

Pro rusky mluvící studenty je typické silné měkčení *e* po *d, t, n* na *dě, tě, ně*, které někdy směřuje až k výslovnosti [dje, tje, nje], např. ruský student říká v českém projevu [d'ěň, t'elefon, ňeučit']<sup>125</sup> apod. Měkká výslovnost *e* se projevuje také i při samostatném vyslovování *e* na počátku slova, které čtou ruští i ukrajinští studenti v češtině jako [je] (např. ve slovech *Eva, Evropa* – rus. *Esa, Espona*, ukr. *Єва, Єспона* jako [Jeva, Jevropa] apod.).

---

<sup>125</sup> Pro přepis v hranatých závorkách užíváme upravenou českou transkripci (pro *dz* užíváme znak [ʒ], pro *dž* znak [ʒ]).

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 studenta ve výslovnosti psaného *i* a *y* (rus. *быть* x *буть*, srov. s ukrajinštinou, v níž je *бути* x *бути*), zatímco v češtině se vyslovuje stejně *být* i *bít*).

Rušivě pak v českém jazyce působí i „polykání“ – redukce 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 a nepochopení (viz např. v neutrech typu *učen-(i)*, ale především v tvrdých i měkkých adjektivech, jako např. *hezk-(y)*, *školn-(i)* apod.).

Rusky mluvící cizinec rozlišuje patnáct souhlásek (*б, в, з, д, з, к, л, м, н, п, с, т, ф, х*), které jsou buď tvrdé, nebo měkké.<sup>126</sup> Pouze souhlásky *ж, ш, щ* jsou v ruštině vždy tvrdé a *ч, ц, ъ* vždy měkké. Pod vlivem ruského jazyka se pak u všech rusky mluvících studentů vyskytují v jejich mluvených projevech v češtině chyby právě ve výslovnosti těchto souhlásek, které vyslovují buď příliš tvrdě, nebo zase příliš měkce.

Ruské znělé souhlásky si obdobně jako české neuchovávají při výslovnosti znělost před neznělými uprostřed slova (např. *книжка* [kňiška]<sup>127</sup> – správně *knížka* [kňiška]) či na jeho konci *дуб* [dup] – *dub* [dup], a proto rusky mluvící studenti podle vlivem své mateřštiny v české výslovnosti chybují.

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

Rozdíl mezi ruskou a českou sonorní bokovou souhláskou *л, l* [l] spočívá v tom, že na rozdíl od češtiny se při výslovnosti ruské 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 měkký než ruské tvrdé *л* (např. ve slově

---

<sup>126</sup> Srov. se třemi páry v češtině: *d-d'*, *t-t'*, *n-ň*.

<sup>127</sup> Navíc dochází ke krácení samohlásky.

лыко) a tvrdší než měkké л (např. ve slově *лица*).<sup>128</sup> Společné je jen to, že se při artikulaci jak ruské, tak i české souhlásky [l] vytváří po obou stranách jazyka dosti volná úžina, kudy prochází vzduch, přičemž ruské л ovlivňuje výslovnost českého l u ruských studentů.

Ruský přízvuk je dynamický a jeho intenzita v přízvukné slabice je větší než v češtině. Ve srovnání s českým stálým akcentem je ruský přízvuk volný (není vázán na určitou slabiku slova), pohyblivý (při ohýbání a tvoření slov může měnit místo) a také významotvorný (např. srov. ruské *крьџом – крьџом; зџре – зџре* apod.). Proto je zapotřebí, aby učitel u rusky mluvících studentů, 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 mateřštině. Pro Rusa je přízvukná slabika spojena nejen s výraznější výslovností, ale i s délkou. Z těchto důvodů mají ruští studenti tendenci přesouvat v češtině přízvuk na slabiky s dlouhým vokálem ve slovech.

Ruština je považována za jazyk eufonický, což znamená, že ve většině případů po souhlásce následuje samohláska a že pro ni není typické hromadění většího počtu souhlásek<sup>129</sup> (výjimku tvoří cizí slova a sufixy). Právě proto Rusové, kteří se začínají učit češtinu, mají sklon vkládat samohlásku do souhláskových seskupení (srov. např. plnohlasé [*perst*]).

Český jazyk dále působí potíže (a to nejen studentům ruské národnosti) vibrantním ř<sup>130</sup>, které je azbukou zachycováno jako dvojhhláska рџ [rž] (např. *џека, џџп*) nebo пу [rš] (např. *пепџ*). Menší problémy než s ř, a to jen v prvních fázích osvojování češtiny, mají např. ruští studenti s výslovností h, jež v ruštině rovněž neexistuje (srov. např. výslovnost slov *hnџздо* a *hlava* ruskými studenty jako [*gnџздо, glava*]).

Ruský hovořící studenti nemívají tedy větší potíže s výslovností českého vokalického a konsonantického systému. Musejí se však odnaučit vyslovovat tvrdé i, měkké a tvrdé g a l, jež mají vžité ze své mateřštiny. Problémy jim činí délka vokálů a akcent ve slovech<sup>131</sup>, 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.

---

<sup>128</sup> Viz také Mokienko, 1975.

<sup>129</sup> Pokud jde o slabikotvorné r, l, mají tendenci slabiku vokalizovat.

<sup>130</sup> 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.

<sup>131</sup> K obdobným závěrům dospěly ve svých výzkumech také např. Čechová – Zimová, 2002a,b, 2002/2003; Zimová – Balkó, 2005.



*Z hlediska ortografického tvoří na rozdíl od české abecedy základ ruské abecedy (azbuky) cyrilice. Současná ruská abeceda se skládá z třiatřiceti písmen. Písmo je založeno na fonemickém 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; avšak 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 *pybka* (kabina lodi). Je zapotřebí upozornit i na to, že některé české grafémy v podobě psané odpovídají ruským psacím písmenům, ale označují jiné hlásky. Proto je zapotřebí zvláštní pozornost věnovat těm českým grafémům v psané podobě, jež odpovídají psacím písmenům ruským, ale označují jiné hlásky. Takových grafických shod existuje celá řada (srov. např. *p, c, u, y* a další). Tak např. rus. *cop, вера, ректор, цикл* mohou vyvolat u rusky mluvících studentů mylné grafické asociace a stát se příčinou interference.

Rusky mluvící studenti mají také problémy s psanou podobou českých číslovek, při níž se projevuje interference ve stovkových číslovkách, které se píší v ruštině na rozdíl od češtiny dohromady.

Za nejčastější *syntaktické* nedostatky v projevech rusky mluvících cizinců, jež pramení z odchylek od pravidelné mluvnické stavby věty, mezi které patří anakolut, kontaminace, zeugma, apoziopeze a atrakce (o nich blíže viz Čechová a kol., 2011, s. 280) lze považovat jak anakoluty, tedy vybočení z větné stavby nebo konstrukce, např. *Žák, když není pořádný, hned se mu něco ztratí. Bratr, když není opatrný, hned se mu nějaká nemoc objeví. Každý člověk, nevdá, jaké občanství má, mohou se rozhodnout, co budou dělat*, tak i kontaminace, porušování slovesných vazeb a dalších konstrukcí, viz např. *Zamezila mu v tom špatná známka* (záměna spojení mezi *zamezit co* a *zabránit v čem*); *Cením si naší spolupráce* (záměna spojení mezi *cenit si co* a *vážít si čeho*); *Mimo hradu jsme viděli všechno. Mimo Prahy jsem navštívil také Brno* (záměna spojení mezi *mimo co* a *kromě čeho*).

Často se u rusky hovořících studentů vyskytuje také zeugma, tedy spřežení dvou různých vazeb v jednu (ačkoliv někteří čeští lingvisté tento jev již připouštějí), viz např.: *Rodiče stáli uvnitř i před školou* (záměna spojení mezi *uvnitř čeho* a *před čím*). Srov. dále: *Chtěli jsme a volali jsme po spravedlnosti* (záměna spojení mezi *chtít co* a *volat po čem*); *Proč jste ho nenavštívili a proč jste nezavolali?* (záměna spojení mezi *navštívit koho, co* a

zavolat komu); *Oni zaútočili a zdeptali protivníka* (záměna spojení mezi *zaútočit na koho, co* a *zdeptat koho*).

Zejména v počátečních fázích výuky rusky mluvících cizinců bývá frekventovaná také apoziopese, čili nedokončení věty z různých důvodů, např. proto, že student neví, jak větu dokončit, viz např.: *Byli jsme v zahraničí, abychom v Americe navštívili známé, ale ne ....*

Prostředky vyjadřování syntaktických vztahů ve větě mohou být jazykové, a to morfologické, lexikální, syntaktické (slovosled), zvukové, grafické, ale i mimojazykové (blíže viz Čechová, 2011, s. 280–284). My se dále zaměříme i na prostředky morfologicko-syntaktické, neboť v nich rusky mluvící studenti-cizinci při osvojování si českého gramatického systému často chybují, působí jim největší potíže jak v počáteční fázi, tak i ve vyšším stadiu osvojování (např. pod vlivem interference) a v komunikaci je omezují.

Přiblížíme i takové jazykové jevy, které nelze považovat za striktně syntaktické, nýbrž *morfologicko-syntaktické*. Jedná se např. o kategorii pádu, která je pojímána různě: buď jako kategorie morfologická, nebo jako syntaktická. Jde o případy, v nichž se objevuje např. chybný slovesný tvar z důvodu nepochopení syntaktických vztahů ve větě. Viz např. klasickou atrakci (spodobu tvarů) ve větách: *Bavili se o autu nabouranému do stromu. Mluvili o školním řádu vyvěšenému na nástěnce. Dohadovali se o výletu organizovanému po vyučování*, v nichž adjektiva ve funkci shodných atributů v postpozici mají místo tvarů v lokálu tvary v dativu. Ke gramatickým chybám tak dochází pod vlivem stejných tvarů (koncovka *-u*), tedy v důsledku větné stavby. Vzhledem k tomu, že takových přechodných jevů morfologicko-syntaktických<sup>132</sup> je zejména v projevech rusky mluvících studentů-cizinců<sup>133</sup> velké množství, poukážeme v další části textu také na nejčastější z nich, neboť jim brání v úspěšném užívání češtiny jako cílového (druhého) jazyka.

I zjištěné morfologické nedostatky v projevech rusky mluvících studentů jsou dány syntaktickou interferencí rusko-českou, tedy přenášením syntaktických konstrukcí z ruštiny do češtiny. Velmi často lze v českém textu pod vlivem rusismů pozorovat i několik

---

<sup>132</sup> Viz také Kostečka, J. (2012): Komentář k tématu: *Byly chyby v maturitních testech vážné, nebo banální?* Dostupné na <http://fertek-blog.eduin.cz/2012/05/24/byly-chyby-v-maturitnich-testech-vazne-nebo-banalni/>.

<sup>133</sup> Srov. s konstatováním M. Těšitelové: *Studium chyb v syntaktických a morfologických jevech v pracích žáků, zvl. jejich kvantitativní zhodnocení i jejich následná oprava podle frekvence toho kterého jevu v jazyce, ... mohou být účinným prostředkem ke zvládnutí syntaxe i morfologie cizího jazyka, přirozeně i v závislosti na typologickém vztahu syntaxe a morfologie v daném jazyce* (Těšitelová, 1987).

interferenčních přenosů<sup>134</sup> současně, tedy i nejrůznější směšování rovin a jevů nestejného charakteru, srov. např.: *Zítřka se zeptám Ilonu, zda se mnou zajde do obchodního centru za nákupy. Na zahradě roste houba, který je už červivý, a závisí od tebe, jestli ho utrheš. V ruském televizi dávali, že zboží na každý vkus jsou na skladě. Stojí vedle toho mladého muže a neudělám to, řekl pro sebe. Kabát bratra nebyl ve skříni, a tak oblékl jsem sobě jeho bundu. Všiml jsem si auto a schovám se v něm od deště. Učitel, rozmlouvavší dlouho se svými žáky, pak posel v metro. Ho ptali, proč nemá nových sešitů, že dopustil chybu, a proto zítřka sejdeme se v obchodě a koupíme. Jsou tady hodně lidí, protože školu navštívili hodně cizích učitelé. Ráno jdu chytat rybu a večer zajdu v kino nebo v divadlo apod.*

Podobně jako v češtině je i v ruštině volný slovosled, avšak odlišná ustálenost v pořadí slov v obou jazycích mohou studentům působit potíže, např. ve spojeních typu *tam je stůl, stůl je tam* v souvislosti s jádrem sdělení.

Pod vlivem své mateřštiny umísťují rusky mluvící studenti mnohdy zvrtné *se/si* za sloveso (viz např. *Je škoda, že nemůžeme se vidět často. Moje kamarádka jmenuje se Mirka. Moc chci setkat se*), neboť je pro ně obtížné umístit ho v české větě na správnou pozici, tj. jako enklitikon za první přízvučný člen (srov. *завтра встретимся* → *zítřka sejdeme se*). Problém se správným používáním zvrtného *se, si* u nich často přetrvává, což se projevuje také tím, že ho rusky mluvící studenti v českém jazyce vynechávají (*když setkal se mnou* apod.), a tak se dopouštějí chyb (*предполагал* – domníval místo *domníval se*, *допустил ошибку* – *dopustil chybu* místo *dopustil se chyby*, *его спрашивали* – *ho*<sup>135</sup> *ptali* místo *ptali se ho* apod., srov. dále také *Děti hrály celý den u bazénu a na písku. Mně líbí lidé a škola, ... Aby něco nestalo, ... atd.*).

Odlišně v ruštině se obligatorně užívá zájmenný podmět, neboť v češtině se zájmeno osobní klade jen při zdůraznění osoby, viz např.: *Já mám úkol, on ho nemá!*. Proto dochází v českých projevech u rusky mluvících studentů k nadměrnému užívání zájmenného subjektu např. v českých souvětích, srov.: *Řekla mu, aby on koupil sýr. On je moc vysoký a také on má*

---

<sup>134</sup> Interference se často projevuje v několika rovinách najednou. Srov. např. morfologicko-syntaktický charakter typu *два человека*, v češtině *dva lidé* (podtržený odlišnými lexémy *člověk* – *lidé*). Srov. dále M. V. Mokienko: „Фонетическая интерференция нередко связана с другими уровнями системы языка. Трудно, например, отделить фонетическую интерференцию от морфологической в случае \**Nemoh se zastavit* (к тому же еще соответствующем нормам обиходной речи) или от лексико-семантической в употреблении *vlaštovka* — «ласточка». Фонетическая интерференция, как правило, сопровождается морфологической, синтаксической и т.д.“ (Mokienko, 1970, s. 7). Podrobněji o rusko-české interferenci a jejích specifických typech viz také Mokienko, 1970 a 1975.

<sup>135</sup> Srov. také ještě navíc tvar nepřízvučný na místě přízvučného.

*modré oči. Oznámili jsme mu, že příští měsíc my odjedeme. Moje sestra je hezká a také ona studuje. Včera přišlo, a proto my jsme nešli do lesa.* Nelze však opomenout takové případy, v nichž naopak dochází k vypouštění zájmena v české větě, jako např. *Nejvíc zajímalo jídlo.*

Velmi frekventované je u rusky mluvících studentů vypouštění větných členů v češtině, nejvíce však slovesa *být* v přísudku, viz např.: *Moje oblíbené město Ústí nad Labem. O víkendu tam někdy plno lidí. Dnes hezké počasí. ..., kde hodně možností. Pravda, že všichni odešli?, event. také slovesa mít<sup>136</sup>: To díky studentům, že rádi knihy.* Méně častá je absence některých dalších větných členů ve větě, srov. např.: *Všem žákům se podařilo, protože diktát byl jednoduchý. Vypočítám na počítači apod.*

Jednočlenné věty jsou v ruštině mnohem častější než v češtině (srov. např. *тебе не уснетъ на завтрак – snídani nestihneš*), a proto v nich v českém jazyce rusky mluvící studentii také někdy chybují (*ty nestihnout snídani*).

Studenti ovládající ruštinu mívají také ve vyšším stádiu osvojování českého jazyka problémy s doplňkem v infinitivu, neboť v ruštině na rozdíl od češtiny nejsou spojována slovesa smyslového vnímání s infinitivem (srov. *я видел, как он завтракал – viděl jsem ho snídat*). Srov. naopak s nevhodným užíváním infinitivní konstrukce (po *чтобы – aby*) v českých vedlejších větách účelových místo kondicionálu: *Šel jsem do obchodu, aby koupit mléko. Přijela jsem do České republiky, aby se dostat na gymnázium. Veronice koupím nové kolo, aby jezdit na kole. Musíme jít do školy, aby studovat češtinu.*

Velmi frekventovaný v ruštině je i infinitiv užívaný po slovese *любить*, a proto se i v češtině rusky mluvící studenti vyjadřují takto: *Mám rád procházet se. Mám ráda tancovat. Petr má rád zpívat písničky. Máme rádi kupovat dárky. Víš, že mám rád cestovat?*

Odlíšné je v obou jazycích užívání různých předložkových spojení<sup>137</sup>. Např. prepozice *v* vede rusky mluvící studenty k syntaktické interferenci s českou předložkou *do* ve spojení s genitivem, srov.: *šli jsme v divadlo, jdu v práci, jedeme v Prahu, děti jedou v Ústí nad Labem, každý den jezdím v školu* apod.

Poměrně hojně se projevuje interferenční chyba při užití prepozice *na*, která se v ruštině ustálila (obdobně jako i u řady dalších jiných předložek). Rusky mluvící studentii

---

<sup>136</sup> Srov. výše v textu s interferencí slovesa *любить* – *mít rád / milovat*.

<sup>137</sup> Viz také i další příklady v textu uvedené.

mají potíže zejména s jejím rozdílným využitím a širokým uplatněním v češtině a dopouštějí se interferenčních chyb vlivem svého mateřského jazyka v různých slovesných a jmenných konstrukcích, ať již místních, časových či dalších. Např. místo bezpředložkového instrumentálu užívají předložku *na* s lokálem (*jezdit na autobusu*), nebo ji také chybně pojí s akuzativem (*na příští den*), občas ji zaměňují s českou předložkou *v* ve spojení s lokálem (*pracovat na továrně*), nebo *k* ve spojení s dativem (*jet na Černé moře, jezdit do babičky*) apod.

Naopak někdy zase místo české prepozice *na* kladou místo ní jiné české předložky, např. prepozici *k* s dativem (*jsem připravena k tvému příjezdu*), prepozici *do* s genitivem (*pojedu do chaty, šel do zkoušky, v létě jsme šli do toho jezera*).

Velmi často se může pedagog/lektor u východních Slovanů setkat v češtině s ustálenou interferencí v syntaktické konstrukci rus. typu *na кypopm*, a proto ruští studenti často v češtině chybují, neboť místo *do lázní* užívají *na lázně*. Tato konstrukce má blízký vztah ke konstrukci frazeologické, viz např. *na Krym, na Kavkaz* (srov. s čes. výrazem *odjet na Krym, na Kavkaz*) apod.

Srov. také s nekonvenčním a chybným užitím v češtině některých dalších předložkových spojení z ruského jazyka jako: *ještě do vzniku sdružení, pracuje nad domácí úlohou, mluví o tom při všech, po novém školním řádu je to zakázáno, přes dva dny přijela teta, z mladých let se bojí bouřky, chtěl bych napsat dopis pro tebe, udělám draka s papírem* apod., event. i spojek uvozujících vedlejší větu, např.: *Řekl, aby můžeš spát. Říkal mu, aby musí jet domů.*

Velmi frekventované jsou také projevy sémanticko-syntaktické interference předložek současně ve spojení s morfologickou interferencí, viz např. *stalo se to kvůli Pavla* (srov. rus. *из-за Павла*).

Z hlediska *lexika* má většina ruských<sup>138</sup> slov 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 cílového jazyka.

---

<sup>138</sup> O vztazích mezi českou a ruskou slovní zásobou viz blíže Filipec, 1973.

V ruštině jsou slova tvořena stejnými slovotvornými způsoby a postupy jako v češtině, tj. odvozováním, skládáním a zkracováním. Slovotvorné prostředky jsou pak většinou odlišné. Nedílnou součástí každého jazyka jsou výpůjčky, které tvoří v ruském 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 osvojení češtiny, neboť i česká slovní zásoba má řadu slov přejatých právě z těchto jazyků.<sup>139</sup>

V poslední době (podobně jako v mnoha jiných jazycích) přechází do ruského jazyka velký počet slov z angličtiny, bez kterých se mnohé současné evropské jazyky už ani neobjedou. Společný fond anglicizmů v češtině a ruštině pak může výraznou měrou ovlivnit a urychlit osvojení cílového jazyka. Ruští studenti mohou v češtině nesprávně používat slova v souvislosti s mezijazykovou homonymií, např. *посол* – *velvyslanec*, *посел* – *курьер*; *памятка* – *návod*, *рама́тка* – *памятник* apod.

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

Odlišný význam slov v ruštině a češtině může způsobit u rusky mluvících studentů v počátečním stadiu osvojení 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*:<sup>140</sup> *поезд идет* – *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 studentů 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 rusky mluvících cizinců potvrzují, že sémantické interferenční jevy bývají často spojovány se syntaktickou rovínou, 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*,

---

<sup>139</sup> Blíže viz Šindelářová, 2008c, s. 81–126.

<sup>140</sup> Jedná se i o slovesa stejného původu.

умоляют); *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 rusky mluvící studenti dopouštějí i četných sémantických interferenčních chyb ve frazeologismech, viz např. rusko-český frazeologický kalk: *pije kávu s mlékem* (místo *bílou kávu*) apod.

V oblasti slovtvorby se projevuje česko-ruská interference zejména v oblasti prefixální (zejména u sloves, v nichž je kořenný morfém český a sémantika prefixu ruská, přičemž po stránce zvukové i formální je prefix počestěný), např. u slovesa *předcítit* ve větě: *Student jako by předcítil, že ve škole propadne* (srov. rus. *предчувствовать*). Jako další příklady sémantických rozdílů lze uvést např.: *sáhl do tašky a pohmatal tam rukou* (srov. rus. *пощупал там*); *učitel chtěl s žákem pomluvit o jeho chování* (srov. rus. *поговорить*); *matka zanemocněla* (srov. rus. *заболела*).

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 studentům** se učit cizí jazyky, tedy i češtinu, poměrně 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 českého rodilého mluvčího nebo českého pedagoga/lektora od neaspirovaných téměř nerozeznatelné a ve slovech těžko i pro Čechy vyslovitelné.

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

Ačkoliv *arménské písmo*<sup>141</sup> je zcela odlišné od latinky a je poměrně složité i pro Armény, nemívají arménští studenti s latinkou problémy (většina z nich je totiž bilingvní,

---

<sup>141</sup> 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, zatímco český název pro abecedu skrývá čtyři písmena, a to *a*, *b*, *c*, *d*). Původ arménských písmen není dodnes

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/lektor věnoval arménským studentům také zvláštní pozornost při nácvičku interpunkce v českém jazyce.

*Morfologicko-syntaktický systém* arménštiny vychází z toho, že tento jazyk patří z hlediska typologického mezi jazyky flektivní,<sup>142</sup> ale na rozdíl od češtiny se ohýbají jen podstatná jména, zájmena a slovesa. Potíže proto činí arménským studentům 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).<sup>143</sup> 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 slovo tvorný 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 studentů 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

---

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](http://cs.wikipedia.org/wiki/Arm%C3%A9nsk%C3%A9_p%C3%ADsmo).)

<sup>142</sup> V arménském jazyce existuje celkem osm skloňovacích typů, zcela však odlišných od češtiny.

<sup>143</sup> Obdobně také např. ve slovenštině.



přivlastňovacím, a tak nečiní arménským studentům větší problémy. Ani druhy zájmen nedělají Arménům 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 studenti v češtině problémy. Na rozdíl od češtiny existuje v arménském jazyce pět slovesných způsobů, a proto musí pedagog/lektor dávat dobrý pozor na to, aby je arménští studenti netvořili a neužívali také v českém jazyce.

Rozlišování tvarů jednoduchých a složených, určitých a neurčitých nečiní studentům 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 Arméni 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 studenti nemívají potíže s tvořením adverbií od adjektiv v českém jazyce.

Arménskému studentovi působí největší problémy při osvojování si *slovní zásoby* češtiny zejména to, že základním slovotvorným postupem je v arménštině, a to 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 studenti ve výuce češtiny neuplatní, neboť v českém jazyce převládá odvozování.

Odvozená slova tvoří arménský student ve své mateřštině pomocí speciálních sufixů a prefixů. Suffixy 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 studentů ovládá ruštinu,<sup>144</sup> což jim při osvojování češtiny jako cílového jazyka může ve výuce napomoci, neboť ruština může fungovat i jako zprostředkující jazyk mezi arménskými studenty a jejich českým pedagogem/lektorem.

Se syntaxí českého jazyka nemívají arménští studenti větší problémy, i když na rozdíl od češtiny musí mít každá věta v arménštině přísudek, který se shoduje s podmětem. Větná struktura se příliš neliší od české; rozlišují se větné členy rozvité a nerozvíte, věta jednoduchá a souvětí, souvětí podřadné a souřadné, hlavní a vedlejší věta, spojky podřadicí a souřadící.

Přívlastek stojí v arménštině před jménem; shodný přívlastek odpovídá na otázku *jaký?*; neshodný na otázku *čí?*, a proto mívají arménští studenti 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 studentům problémy. Ačkoliv příslovečné určení vyjadřuje na rozdíl od češtiny pouze významy místní, časové, účelové a příčinné, nemívají s ním studenti arménského původu potíže. V Arménii je věta s několikanásobnými základními větnými členy považována (na rozdíl od češtiny) za zvláštní druh věty, ale arménsky mluvící studenti se českému pojetí snadno a rychle přizpůsobují.

Ani český slovosled nepůsobí arménským studentům větší problémy, 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.

Při výuce cizích jazyků nemívají **arabští studenti** větší potíže se *zvukovou rovinou*, tu totiž zvládají vcelku 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 student, který se teprve začíná učit česky, neslyší rozdíl např. mezi slovy *dívka* a *děvka*.

---

<sup>144</sup> O problematice osvojování češtiny rusky mluvícími studenty viz výše v textu.

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

*Arabské písmo*<sup>145</sup> se od českého velmi výrazně odlišuje, a proto je pro arabského studenta 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<sup>146</sup>. Ani tato skutečnost však žádným zvláštním způsobem nepomůže arabskému studentovi vybudovat ortografickou kompetenci v českém jazyce. Učitel/lektor musí ve výuce začít s Arabem pracovat jako s žákem v 1. třídě české základní školy, a to event. i včetně nácviku psacího písma<sup>147</sup> do tzv. písanek.

## Shrnutí

Stručně a ukázkově nastíněná charakteristika jazykových jevů ve třech odlišných jazycích na pozadí češtiny<sup>148</sup> odhaluje jednu z perspektiv pohledu na pedagoga a jazyk cizince přicházejícího z určitého jazykového prostředí. Stavba jazyka jako specifikum

---

<sup>145</sup> 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%ADsma](http://cs.wikipedia.org/wiki/Arabsk%C3%A9_p%C3%ADsma)).

<sup>146</sup> 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* se v Egyptě vyslovuje [g], ale píše se pořád stejně). (Viz [http://cs.wikipedia.org/wiki/Arabsk%C3%A9\\_p%C3%ADsma](http://cs.wikipedia.org/wiki/Arabsk%C3%A9_p%C3%ADsma)).

<sup>147</sup> O výuce psacího písma v českých základních školách se vedly a stále ještě 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. Od školního roku 2013/2014 se může škola sama rozhodnout, které písmo bude vyučovat.

<sup>148</sup> O lingvistických popisech dalších cizích jazyků, jako např. angličtiny, řečtiny, italštiny a dalších viz blíže Šindelářová, 2012a.

různých jazyků vytváří nedílnou součást interjazykové komunikační kompetence cizince při učení se cílovému jazyku.

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)<sup>149</sup> v různých jazycích.

Úspěšnost výuky cizince v češtině jako jeho cílovém jazyce, která je základním předpokladem k jeho integraci do českého prostředí, je přímo podmíněna zejména informovaností pedagoga/lektora o struktuře výchozího jazyka, tedy mateřštiny cizince. Je důležité, aby učitelé/lektori vyučující jazyk získali základní poznatky z kontrastivní lingvistiky a uměli je při výuce v maximální možné míře využít.

---

<sup>149</sup> Blíže viz např. Šindelářová, 2010, 2012, Baláková – Šindelářová, 2009; Mokienko – Šindelářová – Baláková, 2012.

### 3.5 Odstraňování interkulturních bariér u cizinců

Odstraňovat interkulturní bariéry ve výuce cizinců různého původu není pro pedagoga jednoduché, a proto v této kapitole stručně popíšeme a nastíníme některé interkulturní rozdíly a odlišnosti, jež mají vliv na chování studentů jiných kultur v českém prostředí, a to jak ve výuce, tak i mimo ni.

Svoji pozornost zaměříme na interkulturní bariéry pramenící z arabské, arménské, ruské a ukrajinské kultury, jež vedou k odlišnému (a pro Čechy neobvyklému) chování těchto studentů v českém prostředí<sup>150</sup>.

**Arabská kultura** a celý arabský svět je silně ovlivněn náboženstvím. Islámské náboženské svátky se řídí podle islámského lunárního kalendáře – jednotlivé měsíce jsou podle skutečných měsíčních fází dlouhé střídavě 29 a 30 dní, rok je celkově kratší než u nás, zpravidla o 11 dní. V běžném životě se používá mezinárodní kalendář, s kterým souběžně platí také islámský lunární kalendář.

Ramadán je tradiční náboženský svátek muslimů, devátý měsíc islámského lunárního kalendáře, který připomíná zjevení koránu, svaté knihy muslimů, proroku Muhammadovi, a začíná v době, když se na obloze objeví srpek nového měsíce. Od úsvitu do západu Slunce se muslimové musejí obejít bez jídla, pití, kouření a pohlavního styku. Nedílnou součástí půstu je také vyvarovat se špatných úmyslů a tužeb, lhaní, pomlouvání, podvádění, hrubosti, hádek, sporů apod. Muslimové tráví v době ramadánu většinu času v mešitách a čtou si v koránu. Věří, že za skutky, které během tohoto měsíce vykonají, budou desetinásobně odměněni. Všichni se chovají velmi přátelsky a věřící se cítí jako jedna velká rodina.

V evropském prostředí je tento přísný třicetidenní půst pro muslimy o to těžší, že osoby v jejich okolí přirozeně své stravovací návyky nemění. Pokud v evropských zemích

---

<sup>150</sup> Při výběru zemí původu jsme vycházeli z výzkumů Y. Kostecké a kol (2013) a našich vlastních šetření realizovaných na ZŠ v ČR v období let 2010–2013 a na základě zkušeností pedagogů z praxe, které mají největší problémy se začleňováním a chováním arabských, arménských, korejských a japonských žáků, jejichž kultura je vzdálena českému prostředí.

věřící muslimové svou náboženskou povinnost půstu dodržují, není vhodné se jim posmívat nebo je záměrně pohoršovat okázalým jídlem, pitím nebo kouřením.

V evropských podmínkách se v daném měsíci nemění pracovní a životní rytmus tak, jak se běžně děje v muslimských zemích během ramadánu. Evropské zkušenosti ukazují, že muslimové zde očekávají jen vlídné a tolerantní porozumění.

Tzv. malý svátek se slaví na závěr ramadánu a v tomto období muslimové dávají dětem dárky, chudým almužny a rádi si oblékají nový oděv. Tzv. velký svátek připadá na 10. den, tj. 12. měsíce v roce, a v tento den vrcholí poutní obřady v Mekce, přičemž po celém muslimském světě se obětuji ovce nebo jiná zvířata. Oslavy velkého i malého svátku v domácím prostředí trvají zpravidla tři dny.

Zatímco křesťané svěťí neděli a Židé sobotu, muslimům přikazuje víra se zúčastnit společné modlitby v mešitě v pátek. Pět povinných modliteb denně mohou vykonat na koberečku k modlitbě určenému. Některé evropské firmy, jež zaměstnávají větší počty muslimů (např. francouzská automobilka Renault), zřizují pro tyto muslimské komunity modlitebny a v daný pátek v poledne jim umožňují modlitbu. Takové dohody mezi zaměstnavatelem a jeho muslimskými zaměstnanci lze považovat za rozumné.

Křesťané z Blízkého východu slaví křesťanské svátky zpravidla podle kalendářů východních církví (např. Vánoce připadají zpravidla na 6. leden apod.).

Všude tam, kde se podařilo vytvořit dobré vzájemné vztahy mezi oběma náboženstvími, převládlo porozumění, muslimové a křesťané si vzájemně ke svým náboženským svátkům blahopřejí a někdy je zčásti se svými přáteli i svěťí.

Na Blízkém východě se v muslimském i křesťanském prostředí uchovaly do dnešní doby rozsáhlejší a pevnější rodinné a rodové vazby, než je tomu např. v evropském prostředí. Vnitřní organizace je patriarchální; autorita otce je zpravidla velmi silná. Početní příslušníci velkorodin se navzájem dobře znají, často se navštěvují a dokážou být do značné míry také materiálně solidární. Dovolenu tráví přirozeně celá rodina společně. Jede-li někam služebně jen muž, všem rodinným příslušníkům přiveze z cesty dárky.

Silná je také krajanská solidarita, neboť krajané pokládají za samozřejmé, že jim známi poskytnou např. možnost u nich přenocovat, jestliže přijedou za jakýmkoliv účelem do jejich místa bydliště.

Arabskou kulturu lze zařadit mezi kultury, ve kterých není chápána časová přesnost jako životní priorita, čas je považován za entitu relativní, neboť je podřízen lidskému jednání a lidským rozhodnutím. Kulturní pravidla se primárně soustřeďují na mezilidské vztahy a teprve sekundárně na vnější časový plán či rozvrh.

V praxi se to projevuje například tím, že úřední hodiny různých institucí, obchodů nebo jízdni řády nebyvají zcela závazné, nejsou dodržovány, rozhodně nelze hovořit např. o minutovém systému. Vychází se z předpokladu, že vše se dá vyřešit osobním jednáním, domluvou. Životní rytmus v arabských zemích je výrazně pomalejší než v euroamerickém prostředí. „Zítř“ znamená „někdy v budoucnu“, časové schůzky jsou domlouvány pouze orientačně a nepřesný příchod není negativně hodnocen.

Čas je jako vše ostatní podle muslimů v rukou Alláha. Lidské jednání je podřízeno boží vůli a vše, co se děje, se děje na přání Alláha. Muslimové si tuto skutečnost neustále připomínají v podobě výrazu *In šá'allah(u)*, který přibližně znamená: *bude-li si to Alláh přát*. Tento výraz používají muslimové při různých životních situacích, jež spojuje nějaká změna. Její uskutečnění (či neuskutečnění) pak závisí jen na boží vůli. Výrazem jsou v podstatě nahrazována i veškerá časová upřesnění, resp. zpochybnění typu *určitě, jistě, možná, snad* apod.<sup>151</sup>

Projevy odlišného chápání časových vztahů mohou být a většinou jsou pak majoritní evropskou společností hodnoceny negativně (např. pozdní příchody, odsouvání termínů apod.), protože korání zvyklosti neznají.

Arabové jsou proslulí také 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 výrokiem 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.<sup>152</sup> Proto se

---

<sup>151</sup> Domlouvá-li Arab např. schůzku, stanoví místo, čas a použije výraz *In šá'allah(u)*, což znamená, že setkání se uskuteční jen tehdy, bude-li si to Alláh přát.

<sup>152</sup> Otázka je součástí pozdravu.

arabští studenti 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.

Arabskou společnost je možné 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).<sup>153</sup>

Z uvedeného vyplývají i rozdílné vzorce *chování arabského studenta ve výuce*. Jeho chování se 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 nezdvorné.

Arabský student 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.

---

<sup>153</sup> Viz [www.islamweb.cz](http://www.islamweb.cz).



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

Ze svých arabských 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 cizího jazyka, tedy i češtiny jako jejich cílového jazyka.

Arabský student 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 studenty neocenitelné.

**Arménská kultura** a arménské království je po stránce náboženské výrazné křesťanství a to ovlivňuje chování a jednání Arménů ve společnosti. Vždyť jako první státní útvar na světě přijalo už roku 301 n. l. křesťanství jako státní náboženství. Dnes se k arménské apoštolské církvi hlásí v současnosti 93% veškerého zdejšího obyvatelstva.<sup>154</sup>

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.

*Chování arménskému studenta ve výuce* je ovlivněno náboženstvím (jako i u výše v textu uvedených národů), vztahem ke vzdělání, jež představuje pro Armény jednu z nejdůležitějších hodnot, a proto jsou už 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.

---

<sup>154</sup> Viz <http://cs.wikipedia.org/wiki/Arménie> (cit. 10. května 2013).

Určitou komplikaci pro arménské studenty 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 studenty 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 školní třídy na střední škole nebo gymnáziu.

Arméni mají velkou úctu k povolání učitele a vychovávají tak i své děti, a proto arménští studenti málokdy způsobují ve škole potíže, nedostávají se do konfliktu s učitelem. Rodiče i u svých dospívajících dětí (ve věku od 15 let) rovněž projevují velký zájem o studium svých potomků, aktivně spolupracují s učiteli při řešení běžných školních situací. Studijní výsledky arménských studentů jsou předmětem chlouby rodičů a širšího příbuzenstva, proto jsou arménští studenti velmi snaživí a výuce věnují velkou pozornost. Bohužel nejsou zvyklí v kolektivu diskutovat a při výuce se příliš neprosazují, obdobně jako např. Japonci, Arabové a Korejci.

Arménští studenti 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 mohou být komentáře ohledně jejich vzhledu (většinou jsou mnohem snědší než rodilí mluvčí, mají tmavší vlasy a oči, a to např. i ve srovnání s Araby nebo Romy). Dalším důvodem konfliktu může být označení „Rus“ kvůli tomu, že student 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 ve výuce (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).

**Ruská kultura** je svázána v mnohonárodnostním státu s nejrůznějšími kulturními, etnografickými a historickými tradicemi. Žebříček hodnot je analogický s evropskými tradicemi – na prvních místech je rodina, děti a zdraví. Pokud jde o vztah k přírodě a životnímu prostředí, nadále u nich přetrvává spíše lhostejnost.

V ruském prostředí jsou velmi oblíbené oslavy, ať už společenské (jako Nový rok, Velikonoce apod.), nebo úzce profesní (jako je Den horníka nebo metalurga apod.). Za jeden z nejvýznamnějších svátků je stále pokládán 8. březen – Den žen, kdy muži blahopřejí dokonce i zcela neznámým ženám (např. prodavačkám), a to v našem prostředí vyvolává podiv a rozpaky.

Co se týče komunikace v ruském prostředí, převažuje „květnatý styl“ mluvy. Rusové (zvláště příslušníci starší generace) mají rádi patos, což se při jednání projevuje v tom, že jsou zpravidla zdvořilí (množství komplimentů), mají tendenci zveličovat, přikrášlovat, obdivovat, chválit apod. (To ovšem vůbec neznamena, že vždy musí dojít ve vztahu s nimi k pozitivnímu výsledku jednání.) Podobné chování očekávají i Rusové od partnera. Jednání s nimi proto trvá déle – rádi diskutují a polemizují, jsou velmi srdeční.

Komunikace probíhá nejčastěji během „pracovních“ obědů nebo večeří. Konzumace je doplňována množstvím přípitků (tzv. tosty), jež jsou málokdy stručné, jsou ukázkou řečnického umění. Galantnost vůči přítomným ženám se projevuje nejen v komplimentech při přípitcích, nýbrž i tím, že muži připíjejí ve stoje, zatímco ženy a dívky sedí. Po jídle je zdvořilé poděkovat.

Oslovování příjmením (především při jednání s cizincem) je zcela na místě, nicméně Rusové dávají přednost oslovování jménem a „otčestvom“ (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.

Specifičnost **ukrajinské kultury** je podmíněna několika faktory. Mezi nejdůležitější patří z pohledu diachronie různorodost území, tudíž i obyvatelstva, které po několik století bylo pod nadvládou různých států s odlišnou kulturou, ale nakonec utvořilo vlastní stát.

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 první 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 pokračovateli rodu, jež je rovna otci – hlavě rodiny už od středověku.

Na 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 studenta ve výuce*. Ve výukové skupině se neprojevují u ukrajinských studentů žádné výrazné odlišnosti. Se svými dalšími slovanskými

národy nemívají při výuce žádné potíže, neboť velmi rychle splývají s novým prostředím, i když nadále pocítují svou příslušnost k rodné zemi s jejími zvyky a tradicemi.

Mj. je ruský a ukrajinský student zvyklý oslovovat svého učitele jménem a jménem po otci, např. *Petře Petroviči, Natašo Vladimirovno* atd.

## Shrnutí

Už od poloviny šedesátých let minulého století, tedy 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<sup>155</sup> 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 cizího jazyka je proto zapotřebí se seznámit také s prostředím sociokulturním. Spolu s lexikálními a gramatickými znalostmi cizinec potřebuje budovat a rozvíjet takovou kompetenci, která by jej naučila používat cílový 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 musí zahrnovat také sociokulturní 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 cizinec

---

<sup>155</sup> Tedy „civilizací“.

naučit ovládat tuto kompetenci spolu s kompetencí jazykovou, sociolingvistickou,<sup>156</sup> diskurzivní, strategickou a společenskou. I SERR vymezuje kompetence komunikační (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické)<sup>157</sup> a všeobecné (předpokládající znalost sociokulturního prostředí a reálií zemí, ve kterých se studovaným jazykem hovoří) jako cílové kompetence jazykové výuky.

Neznalost sociokulturní kompetence může jazykový projev cizince v českém prostředí silně poznamenat, způsobit závažné komunikační bariéry, které mohou vést až k nedorozumění a vzájemnému nepochopení. Vytváření a rozvíjení interkulturní kompetence komunikační akt v odlišném prostředí nejen usnadní, ale také urychlí.

Osvojení si sociokulturního minima je tak pro dnešního pedagoga nezbytným předpokladem k úspěšné integraci a vzdělávání cizinců v českém prostředí.

Vyjdeme-li z obecných požadavků formulovaných v SERR<sup>158</sup>, je zapotřebí, aby i učitel byl na výuku cizinců co nejlépe připraven.

Má-li student 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 věnovat zvláštní pozornost, neboť ty nejsou (např. na rozdíl od jiných znalostí) součástí předchozí cizincovy zkušenosti. Předpokládá se, že prostředí, ve kterém učitel/lektor působí, dobře zná, ale navíc musí být vybaven také znalostmi o sociokulturním prostředí země, odkud přicházejí jeho studenti-cizinci. SERR specifikuje tyto znalosti do konkrétních okruhů, jako je např. každodenní život, životní podmínky, mezilidské vztahy 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 cizince. Tyto projevy jsou typické zejména pro ty studenty, kteří pocházejí ze vzdálených zemí se zcela odlišnou kulturou.

Každý student 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

---

<sup>156</sup> Za vhodnější termín považujeme výraz sociolingvální kompetence.

<sup>157</sup> Blíže viz Šindelářová, 2008c.

<sup>158</sup> SERR, 2001.

světů. Jeho pedagog/lektor by měl dospět k podstatně širšímu pojetí uvědomění si kultur, které přesahují rámec kultur spjatých s mateřským a cílovým jazykem studenta, na jejichž základě bude schopen oba světy a 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 své cílové země. Úlohou učitele je vést studenty k osvojení si těchto dovedností a praktických znalostí a prostřednictvím interkulturních dovedností odbourávat některé stereotypy.

Tematické okruhy podle SERR však nelze bez jakýchkoliv úprav aplikovat do výuky, ale je zapotřebí je přizpůsobit požadavkům a potřebám konkrétních studentů-cizinců.

Zvlášť obtížnou roli má pedagog/lektor při budování a rozvíjení sociokulturních znalostí a interkulturních dovedností svých studentů-cizinců. Zatímco některé evropské národy mají v určitých oblastech společnou kulturu, v jiných se výrazně od sebe odlišují, a to nejen mezi sebou navzájem, ale také mezi regiony, společenskými třídami, etnickými komunitami apod. Proto musí učitel/lektor velmi pečlivě zvážit, jakým způsobem bude cílovou kulturu ve výuce prezentovat.

## II. PRAKTICKÉ NÁMĚTY PRO VÝUKU CIZINCŮ

### 1.1 Výuka mluvních dovedností u cizinců

Cílem této podkapitoly je představit principy systematické výuky mluvních dovedností.

#### PRAKTICKÝ PŘÍSTUP

V minulých letech se ve výuce cizích jazyků objevilo mnoho rozmanitých vyučovacích metodologií, které se k nám dostaly z angloamerického světa (Příklady strategií TPR: *Total Physical Response Metod; Learning Another Language Through Actions; the Natural Approach, ALM – audiolingvální metoda, přímá metoda, suggestopedie, komunikační přístup, komunitní učení jazyku; silent way/ tichá cesta*).

Většina z nich je podávána jako nadřazená ostatním a ti, kteří určitou metodu používají, ji považují za nejlepší a někdy i vylučují použití metodologií jiných. Navzdory tvrzení zastánců těchto teorií však žádná metodologie nemůže adekvátně odpovídat potřebám všech potenciálních studentů. Naopak praktické zkušenosti pedagogů/lektorů dokazují, že širokou škálu metodologických přístupů (pokud jsou vhodně aplikovány) lze na navzájem doplňovat a společně mohou formovat kohezní, realistickou a vysoce motivující výukovou strategii. Za *praktický přístup* tedy považujeme takový učební styl, který kombinuje různé metodologické přístupy podle aktuálních potřeb studentů-cizinců a podle konkrétního obsahu učiva.

#### SYSTEMATICKÝ PŘÍSTUP

Při výuce cizího jazyka by měl mít pedagog/lektor neustále na mysli vyváženost aktivit z hlediska jejich zaměření, tedy na přesnost nebo na plynulost studentova výkonu. V přípravách jednotlivých výukových hodin je pro učitele/lektory mnohem snazší, aby výuku orientoval na aktivity zaměřené na přesnost. Činnosti zaměřené na plynulost zaujmají jen



marginální část času, zvláště při výuce nižších úrovní ovládnutí jazyka. Tato disproporce je příčinou stagnace studentů na vyšších úrovních.

V následující části představíme schematickou formaci aktivit při výuce ve skupině, které dohromady reprezentují široké spektrum výukových metod, které pomáhají učiteli/lektorovi kontrolovat systematický rozvoj mluvních dovedností u svých studentů-cizinců.

Tyto aktivity lze klasifikovat do čtyř kategorií (od A do D). Každá z nich je svou podstatou zaměřena buď na správnost a přesnost, nebo na plynulost; zároveň je řízena a kontrolována buď studentem, nebo učitelem/lektorem.

Činnosti kontrolované učitelem/lektorem obecně zahrnují celou skupinu s učitelem/lektorem v čele, hrajícím pivotní úlohu analogickou s prací dirigenta nebo funkcí stimulátoru.

Aktivity kontrolované studentem jsou aktivity pro dvojice nebo malé skupiny. V nich hraje učitel/lektor pasivnější roli, a to organizátora nebo konzultanta.

### **Nácvik dovedností vs. získávání znalostí ve výuce cizinců**

Výuka orální komunikace je výukou dovedností. Jako taková se svým učebním stylem fundamentálně odlišuje od mnohých jiných disciplín, v nichž je nejdůležitější získat znalosti. Aby studenti zdokonalili své komunikační dovednosti, musejí být především ve výuce aktivně zapojeni. K dosažení tohoto cíle je zapotřebí realizovat dynamické a problémově zaměřené činnosti, navíc konstruované tak, aby podnítily zájem studentů a zároveň eliminovaly překladový stupeň.

Jakmile je dosažena rovnováha mezi aktivitami, lze klást správný důraz na potřeby studentů-cizinců na kterékoli úrovni. Například na začátečnické úrovni doporučujeme kombinaci činností zaměřených na správnost (A a B), pro mírně pokročilé a pokročilé aktivity zaměřené na plynulost (C a D).

Aktivity kontrolované učitelem			
celá třída			
P Ř E S N O S T	<b>A MLUVNÍ DRILY</b> minimální páry výslovnost/ intonace/ přízvuk substituční cvičení reakce transformace	<b>C ROZVOJ FLEXIBILITY</b> ústní zpráva obrázkové příběhy popis srovnání simulace průzkum/ dotazník	P L Y N U L O S T
	Učitel = Dirigent	Učitel = Stimulátor	
	<b>B KONTROLOVANÁ KONVERZACE</b> kompletace/kreativní drily idiomatické dialogy dialogy s otevřeným koncem hraní rolí interview parafráze	<b>D NA ŘEŠENÍ PROBLÉMU ZAMĚŘENÁ INTERAKCE</b> informační mezery přerušovaný poslech volba priorit řešení problému interkulturní diskuse	
	Učitel = Organizátor	Učitel = Konzultant	
páry / skupiny			
Aktivity kontrolované studentem			

## A. Techniky mluvního drilu

a) Prezentace těchto technik vychází z použití sestav „flipových“ tabulek, jež zahrnují užití drilu pomocí tzv. minimálních párů (sestavy dvou slov, které se liší jen jedinou hláskou); modelové věty jsou doplněné grafy s intonací za účelem opakování. Tyto sestavy mohou být koordinovány s kterýmkoli dialogem z učebnice, který se ten den probírá. Aktivitu je vhodné doplnit názorně, např. reprodukcemi zobrazujícími průřez hlavovou dutinou s přesným postavením mluvidel.

b) Po ukončení části zaměřené na drilování výslovnosti lze pokračovat s nácvičkou drilu mluvní rutiny. Jako velmi efektivní se v praxi osvědčila metoda rekonstrukce. Tato metoda zahrnuje rozčlenění dlouhé věty do frází a věta je potom rekonstruována od konce, tzn., že se začíná první či poslední frází (v závislosti na aktuálním členění věty). Studenti-cizinci opakují každou frázi do té doby, dokud nedokáží zopakovat celou větu sami a správně. Z dalších technik lze uvést metodu substituce, reakce a transformačních drilů.

## **B. Kontrolovaná konverzace**

I po nácvičku formou drilu minimálních párů (obdobně jako i u dalších drilových technik) však existuje stále velký skok mezi správným „přeřikáním“ učebnicových dialogů a volným vyjádřením názoru studenta-cizince na dané téma v dialogu. Pro překonání tohoto úseku lze použít některou z metod komplementivních a kreativních drilů a užití hraní rolí.

Prvním krokem, který vede za hranice zjevné substituce (navrhované v dialogové výměně), je rozhovor s otevřeným koncem. Takový dialog se obvykle vytváří podle originálního do čtyřřádkové adaptace. Zachovává se základní formát rozhovoru, tedy jeho klíčové prvky, ostatní části jsou nahrazeny jen linkami, do kterých studenti doplňují. Pokud vizuální pomůcky (obrázky, fotky, mapy) splnily svůj účel, pak lze jazykovou výměnu posunout do nového a dynamičtějšího kontextu tím, že se od originálního vzorového formátu upustí.

Tento postup je zapotřebí několikrát zopakovat a teprve pak se komunikace s otevřeným koncem stává zajímavější a tvořivější, neboť se postupně přibližuje reálným situacím, studenti pracují tvořivě a nezávisle na původním vzorovém textu.

Aktivní účast studentů na hraní rolí v rámci metody *total physical response* upevňuje první stádium jejich flexibility a rozvíjí jejich komunikační schopnost. Z tohoto místa už není velká vzdálenost ke spontánní komunikační interakci mezi studenty (subsekventní výuka spojuje předmět výuky se studentskou zkušeností z reálného života).

Pokud studenti-cizinci úspěšně zvládli v kontrolovaném řízeném prostředí podle učebnice správnou orální produkci, přesouvá se důraz na vytvoření podmínek pro maximální rozvoj plynulosti jejich řeči.

## **C. Rozšiřování flexibility**

Pravidelné mluvní projevy studentů v souvislosti s podáváním zpráv (tzv. *reporty*) jsou jedním ze způsobů, kterým lze rozvíjet slovní zásobu o idiomatické, ustálené výrazy, jež nejsou zahrnuty v učebnici.

Aby pedagog/lektor poskytl studentům dostatečnou slovní zásobu a relevantní kulturní pozadí k tématu (zvl. pokud se týká takových námětů, s kterými studenti dosud neměli vlastní zkušenost), je užitečné použít obrázkové příběhy. Ideální je série obrázků znázorňující příběh bez popsaných slov. Teoretické základy tohoto způsobu sahají zpět k *přímé metodě*, jejímž cílem je povzbudit studenty k myšlení přímo v cílovém jazyce bez překladu, čímž je eliminován stupeň, který by znamenal zpomalení plynulého studentova projevu.

#### **D. Interakce zaměřená na řešení problémů**

Existuje mnoho strategií pro smysluplné a úspěšné diskuse<sup>159</sup>, které řídí sami studenti.

Aktivita v této kategorii jsou postaveny buď na tzv. *přirozeném přístupu* (*the Natural Approach*), nebo na *komunikačním přístupu*, v němž je následován funkční sylabus; jsou použity autentické výukové pomůcky a vždy jsou prezentovány tři distinktivní znaky: informační mezeru, možnost výběru a zpětná vazba.

Cvičení s informační mezerou jsou příklady úloh orientovaných na řešení problému, přičemž každý člen skupiny je exkluzivně v pozici části informace, která může být jako celek získána prostřednictvím verbální komunikace. Jednou z mnoha adaptací této výukové strategie je „příběh na přeskáčku“/ *jigsaw story*, při kterém každý z členů malé skupiny vidí jen jeden kus z celé série obrázků, které dohromady vyprávějí příběh. Každý člen pečlivě popisuje slovy svůj obrázek a ostatní členové pečlivě poslouchají, Tímto způsobem mohou kolektivně determinovat správnou sekvenci obrázků a rekonstruovat tak příběh. Užitečné je stanovit časový limit ve výuce a nechat skupiny soutěžit, což vytváří živou a produktivní atmosféru.

Pro středně pokročilé studenty mohou být nastoleny i mezikulturní problémy, jež je nutí k tomu, aby přemýšleli v cílovém jazyce. K jednomu problému lze cizincům nabídnout i tři a více řešení. Pak je vhodné je rozdělit do malých skupinek, aby diskutovali o svých důvodech pro zvolené řešení, přičemž debata může být zaměřena např. směrem k cizímu či domácímu kulturnímu pozadí.

---

<sup>159</sup> „Diskuse“ zde chápeme v širokém slova smyslu, neboť zahrnují cokoli od nejjednodušší konverzační výměny typu otázka – odpověď, pak přes simulaci realistické situace a řešení problému, až po komplexní debaty.

Na ještě pokročilejší úrovni lze pro studenty organizovat také aktivity kombinující jednak elementy tzv. *brainstormingu* a klasifikace, jednak často také několikanásobné interakce. Činnosti tohoto charakteru mohou zahrnovat eleborovanou simulaci, skupinovou debatu, panelovou diskusi, plánování projektů atd.

### **Variety a plánování**

Důležitým faktorem při nácviu mluvení je pro motivaci studentů častá změna aktivit během vyučovací doby. Pro každou vyučovací jednotku (45 minut) by měly být plánovány 3–4 rozsáhlejší aktivity různého charakteru, aby drilová část se udržela „živá a svižná“.

### **Shrnutí**

Eklektický přístup, který jsme se pokusili nastínit v této kapitole, pomáhá stimulovat tvořivost učitele i studentů a vede k větší produktivitě samotné výuky. Je navržen především jako alternativa k nezacíleným výukovým záměrům, nekoordinovaným technikám a nepředvídatelným „postranním/mimoběžným“ efektům přístupu typu „experimenty za běhu výuky“.



## 1.2 Využití dramatu při výuce cizinců

Vyučování cizích jazyků je platformou, která se v současné době striktně neváže na jednu jedinou metodu, ale je otevřená velmi variabilnímu střídání přístupů i v rámci jedné jediné výukové jednotky. Právě z tohoto důvodu v současné době stoupá obliba využití dramatických metod a textů, které napomáhají komunikačním cílům vyučování.

Na první pohled se může zdát, že využití dramatu pro výuku studentů-cizinců je problematické vzhledem ke struktuře vyučovací hodiny a časovému rozvržení výuky; zároveň také obtížnost dramatických textů, které zpravidla neprohlubují kontakt s realitou, může mluvit proti jejich uplatnění ve výuce.

V následující kapitole se pokusíme přinést argumenty ospravedlňující aplikaci dramatických metod při vyučování češtiny pro cizince, a to jak z hlediska informativního, tak i formativního, a přitom ukázat, jak dramatická hra výuku oživuje a obohacuje.

Základem dramatické hry vhodné pro potřeby výuky je konkrétní charakteristika a podrobné rozpracování tématu, situace a rolí. Tematicky se dramatická hra soustředí na jevy a situace, aktuální pro danou skupinu studentů.

### **Informativní činitele**

Významným kladem aplikace dramatu do výuky je rozvoj komunikační kompetence a redukce částí hodiny pasivního vnímání učitelova výkladu. Drama umožňuje aktivně prohlubovat znalost paralelně s nácvičkou dovedností na všech jazykových rovinách, tj. v rovině zvukové, gramatické, lexikální i stylistické. Studenti si rozšiřují aktivní i pasivní slovní zásobu a prostřednictvím drilových aktivit konverzačně zapojených při nácvičce textu dochází k zautomatizování gramatických struktur, které mohou později využít v reálných komunikačních situacích.

## **Formativní činitelé**

V rámci dramatické hry rozeznáváme tři skupiny obecných formativních cílů:

- cíle dramatické
- cíle sociální a kulturní
- cíle psychologické a osobnostní.

Samotné cíle dramatické, které jsou pro jeho realizaci primární, jsou při využití dramatu ve výuce upozaděny, resp. dramatický účinek není tak důležitý, jako průběh učení se dramatu a jeho příprava. Vzhledem k dovednostem studentů zde platí přímá úměra mezi dramatickým účinkem a výsledným dramatickým účinkem: čím rozsáhlejší jsou jazykové schopnosti a dovednosti studentů, tím jistější je předpoklad, že bude dosaženo vyšších dramatických výkonů.

Důležitější než celkové dramatické vyznění je však to, že studenti jsou již v průběhu samotného nácviku textu vedeni ke komunikační spolupráci, při které mohou uplatnit verbální i neverbální dovednosti. Při dramatické metodě se nemohou vyhnout vzájemné jazykové interakci, plnění dílčích povinností a střídání různorodých sociálních rolí. Tímto způsobem lépe poznávají své okolí, ale i sebe sama. Sebepoznání, spolupráce a intenzivní verbální produkce pozitivně působí na sebevědomí jedince a ovlivňuje i jeho jazykovou suverenitu.

## **Výběr textů pro dramatickou hru**

Dramatická hra je v současné době považována za jednu z mnoha vhodných výukových metod. Důležitou fází při její aplikaci, která stojí na úplném začátku, je výběr textu. Pro výuku je zcela nezbytné, aby byly vytvořeny takové texty, které budou v souladu s dosaženou jazykovou úrovní studentů. Zohlednit jazykovou úroveň cílové skupiny vede k úpravě a zjednodušení výchozího textu, event. k vypracování textu zcela nového.

## **Experimentální tvorba**

S ohledem na nedostupnost komerčních dramatických textů pro dané účely je zapotřebí doporučit vlastní experimentální tvorbu. Kladem tohoto přístupu je, že umožňuje vytvářet text, který bude určen pro konkrétní cílovou skupinu. Připravené texty mohou být využívány nejen pro nácvik jevištního představení, ale lze je také zakomponovat do



metodické přípravy učitelů/lektorů av ní sloužit jako pomocný nebo doplňkový materiál pro dílčí aktivity vevýuce.

Významným faktorem při vytváření textu je téma, které by mělo studenty jak zaujmout, tak i zároveň z hlediska aktivit vytižit celou skupinu.

Další důležitou zásadou je linearita postav, neboť jazyková kompetence cílové skupiny a nácvik dramatického textu neumožňuji širší charakteristiku a propracování.

Jednotlivé role buď učitel/lektor studentům přiděluje, nebo si je cizinci volí sami. Osvědčeným způsobem je střídání rolí. Studenti si mohou různé role vyzkoušet, procvičit si jednotlivé dialogy a ve finální fázi se rozhodnou, kterou roli by chtěli ztvárnit.

### **Výstavba dramatického textu**

Texty by měly mít jednoduchou zápletku. Děj cílených dramatických her bývá situován do reálného prostředí či prostředí dobře představitelného a vyhovujícího cílové skupině studentů. Zpravidla by měly být vytvářeny situace, které cizinci znají, nebo se v nich mohou sami ocitnout. Prostřednictvím dramatu se s nimi tedy mohou i předběžně seznámit a vyzkoušet si chování v takových situacích.

Z hlediska obsahu je zapotřebí zakomponovat lexikum, které si studenti pomocí dramatu opakují, procvičují a částečně i rozšiřují; dále se pozornost zaměřuje na zautomatizování gramatických struktur a zdokonalování verbálního projevu – zdokonalování výslovnosti, intonačního průběhu věty apod., včetně hlasitosti projevu.

### **Práce s dramatickým textem**

S dramatickými text lze pracovat mnoha způsoby, mezi které patří např.:

- kontinuální nácvik
- verbální produkce nad tématem
- úpravy/tvorba textu samotnými studenty
- střídání rolí
- finální nácvik
- dramatické čtení
- následná komunikace nad charaktery postav a nad situacemi.

Studenti se nejprve seznamují se scénářem a v průběhu jednotlivých fází nácviku se přibližují k finální přípravě a konečné prezentaci. Skupina se nejprve pomocí pretextových cvičení připravuje na porozumění textu, následně ho poslouchá, čte a pak kontroluje správnost porozumění. Potom dochází ke konkretizaci jednotlivých scén a jevištnímu zpracování scénáře. Cizinci by měli být schopni dramatickou hru samostatně prezentovat a pokusit se i o závěrečnou reflexi.

### **Závěrečná evaluace**

Po realizaci jevištního představení by měli být cizinci vedeni k ohodnocení představení jako celku i s jeho komplexní přípravou. Učitel se zapojuje do závěrečné reflexe společně se studenty. Posuzuje nejen výsledný produkt a jednotlivé studentské výkony, ale i jejich jazykové pokroky.

Dramata zpracovaná pro potřeby výuky češtiny lze čerpat v knize Marie Kestřánkové *Dialogy k výuce češtiny pro cizince* (Praha : Karolinum 2011).

### 1.3 Signální gramatika ve výuce cizinců<sup>160</sup>

V této podkapitole přiblížíme jeden z modelů pedagogické gramatiky ve výuce cizích jazyků – tzv. signální gramatiku. Poukážeme na vliv signální gramatiky na ztvárnění gramatického pravidla v češtině jako cizím (druhém) jazyce a na rozdílné možnosti zapojení symbolického aparátu do vizuální semiózy participující na gramatickém výkladu v moderních učebnicích.

V úzké souvislosti s množstvím metod, které byly a jsou aplikovány při výuce cizích jazyků, hraje stále významnou roli gramatika ve výuce cizího jazyka, resp. role gramatiky jazyka při rozvíjení komunikační kompetence na straně jedné a otázka vhodného metodického způsobu, jak gramatiku prezentovat cílové skupině na straně druhé.

#### **Pojetí gramatického systému**

Při výuce cizího jazyka je zapotřebí odlišovat pojetí gramatiky z hlediska rodilého mluvčího a z hlediska cizince, což znázorňuje tabulka č. 1.

---

<sup>160</sup> Na tématu *signální gramatiky* spolupracuje S. Škodová společně s B. Štindlovou. Mnohé informace obsažené v tomto textu vycházejí z jejich společných příspěvků a studií uvedených v seznamu literatury.

Tabulka č. 1

Gramatika z pohledu rodilého mluvčího ↓ Gramatika jako znalost	Gramatika z pohledu studenta jazyka ↓ Gramatika jako dovednost
O gramatice se často uvažovalo jako o souboru dat, který student cizího jazyka musí obsáhnout, aby později mohl komunikovat. Toto je však pojetí implikované z hlediska rodilého mluvčího, který svůj jazyk analyticky popsal a pokládá dané penzum za směrodatné pro „ovládání“ jazyka.	Současné výzkumy ukazují, že ovládnutí gramatických struktur nehraje v úspěšné komunikaci cizinec ↔ rodilý mluvčí stěžejní roli. Suma získaných gramatických znalostí není relevantní, pokud ji student neumí používat adekvátně komunikační situaci. Například znalost gramatického systému vietnamštiny, jakkoli podrobná, nepomůže ani v nejmenším k dosažení jakéhokoli komunikačního cíle.  <i>Z toho plyne, že gramatika ve výuce cizího jazyka není znalostí, ale dovedností.</i>

Aplikovaná lingvistika v podobě tzv. *pedagogické gramatiky* v této oblasti neustále hledá způsob, který by výuku cizího jazyka co nejvíce posouval k osvojování gramatického systému na úrovni dovednosti a nikoliv „pouhé“ znalosti. Jednou ze zásadních otázek tohoto přístupu je, jak by měla vypadat lingvodidaktická instrukce, která by zajišťovala zaměření na dovednostní složku a primárně neimplikovala jen popisnou znalost.

V pedagogické gramatice vyvstávají při zkoumání lingvodidaktické instrukce dvě klíčové otázky: 1. *Funguje v dovednostním pojetí instrukce zaměřená na formu (tzn., učí se žáci skutečně tomu, čemu jsou vyučováni)?* Pokud připustíme kladnou odpověď, pak je zapotřebí odpovědět na 2. otázku: *Jaká forma instrukce zaměřené na formu je nejúčinnější/nejefektivnější?*

Pojem *pedagogická gramatika* integruje lingvistický a didaktický aspekt výuky gramatiky. V rámci pedagogické gramatiky jsou jazykové jevy organizovány pro potřeby výuky cizího jazyka, jsou prezentovány s respektem k jazykovým specifikům a graficky

zpracovány s ohledem na motivaci studentů. Pedagogická gramatika reflektuje provázanost s komunikačními záměry ve výuce a respektuje povahu cílové skupiny (srov. Podrápská, 2002, s. 29). Na podobu pedagogické gramatiky mají kromě lingvistiky vliv i další vědy, jako např. kognitivní psychologie, pragmalingvistika, teorie komunikace apod.

V souvislosti s pedagogickou gramatikou byl postulován termín **gramatické pravidlo**. Podoba gramatického pravidla je jednou z nejvíce diskutovaných otázek pedagogické gramatiky. Přesto lze říci, že požadavky na charakter gramatického pravidla se nemění již od dob Komenského. Mělo by být stručné, aby bylo možné si ho zapamatovat; jasné (jednoduché), aby bylo možné mu porozumět; pravdivé, tj. nejlépe bez výjimek.<sup>161</sup>

Lingvodidaktické otázky související s konstrukcí gramatického pravidla jsou následující (srov. Podrápská, 2002, s. 58):

1. Jaká formulace gramatického pravidla je vhodná pro danou cílovou skupinu?
2. Jak souvisí gramatické pravidlo s komunikační situací (jaká je propojenost s lexikem)?
3. Jaké jsou možnosti verbálního či vizuálního ztvárnění gramatického pravidla?

S formou gramatického pravidla je spojena ještě jedna důležitá okolnost. Učebnice cizího jazyka obsahují jazyk a zároveň i metajazyk. Paradoxem těchto učebnic je existence negativní tautologie: Aby se student naučil jazyku (ve smyslu langue i langage), je zapotřebí tento jazyk (langue) popsat. Jestliže však student neovládá jazyk, nemůže porozumět ani metajazyku, jímž je tento jazyk popisován.

Jedním ze způsobů, jak se vyhnout komplikacím vyvstávajícím z používání metajazyka, je na metajazykovou složku rezignovat. Takovou absenci však musíme v učebnici něčím nahradit. Otázka zní: *čím?*

---

<sup>161</sup> Srov. Komenský, J. A.: *Nejnovější metoda jazyků*. Vybrané spisy J. A. Komenského, sv. III. Praha: SPN 1964, s. 164.

## Signální gramatika

Jeden z pokusů o částečnou náhradu metajazyka a změnu vnější podoby gramatického pravidla ve výuce je tzv. **signální gramatika**<sup>162</sup>. Pro signální gramatiku bylo inovačním prvkem využití tzv. **signálních slov**, tj. slov, která svým výskytem v určitém kontextu jednoznačně odkazují k určité gramatické struktuře, např. *včera, teď, zítra* jako signální slova pro využití správného gramatického času. Tato slova byla v původních učebnicích vycházejících z této metody zvýrazněna a s gramatickým jevem byla propojena nějakým grafickým způsobem, např. šipkou.

Historicky tato metoda nebyla na výsluní pedagogické scény příliš dlouho, její autoři si brzy uvědomili **limity použití signálních slov**:

- jejich nedostatečný repertoár v porovnání s množstvím gramatických jevů
- výpovědní nejednoznačnost signálu vázanou na konotativní reakce
- sociokulturní limity signálů apod.

Přesto signální gramatika patří mezi pedagogické pokusy, které nebyly zapomenuty, resp. neustále se projevuje snaha o zdokonalování a propracovávání jejího de facto okrajového produktu, jímž je **možnost vizualizace určitých obsahů gramatických pravidel** v učebnicích češtiny jako cizího jazyka.

Využití principů signální gramatiky, podpořené v současné době elektronickými grafickými možnostmi, vyústilo v moderních učebnicích ve výraznou (často až minimalistickou) redukci verbální explanační složky.

Gramatická pravidla, která ve své původní formě měla mnohem blíže k explanacím akademickým, tj. obsahovala vysoké procento odborných termínů a syntakticky byla formulována zhuštěným způsobem, se posunula do formy přístupné i studentům bez hlubšího vzdělání opřené o latinskou tradici studia jazyků. Nové formulace gramatických pravidel zjednodušili metajazykové díky použití tabulárního zpracování paradigmat doplněného kombinací vizuálního a verbálního ztvárnění pravidla. Přínosem tohoto přístupu je především to, že dává studentovi možnost, aby „formuloval“ pravidlo sám pro sebe, a to na úrovni svých možností a vlastní srozumitelnosti.

---

<sup>162</sup> U nás ji definuje K. Podrápská: „Pojem signální gramatika se objevuje v odborné literatuře na přelomu šedesátých a sedmdesátých let 20. století a je úzce spojen se jménem německého lingvodidaktika Guntera Zimmermanna, který se jako zastánce audioorální metody a cvičení typu *pattern drill* se pokoušel o zvýšení míry uvědomělého přístupu při užívání strukturních vzorců.“ (Podrápská, 2003/04, s. 129)

Cílem signální gramatiky byla od začátku snaha propojit uvědomělý a neuvědomělý přístup studenta při osvojování si gramatického učiva tím, že by „jistým jednotkám“ byla přiřazena funkce „signálu“. Signál má u studenta vyvolat představu pokynu, aniž by byl tento pokyn explicitně vyjádřen, tzn., že konkrétní obsazení tohoto pokynu vzchází ze strany studenta. Signál má usnadnit přístup studentovi k hlavní informaci, resp. k učenému jevu, aniž by byl přímo v tomto okamžiku zatěžován metajazykem. Ten totiž může bránit porozumění a omezovat studenta v soustředění se jen na příslušný jev, který si má osvojit a na který se má zaměřit.

**Příklad:**

Jestliže student ve větě chybně použije slovesný čas, učitelova instrukce v signálním přístupu nebude znít: „*Použijte minulý čas!*“, ale např. pouze „*Včera!*“.

Signální gramatika se pokouší o novou podobu gramatického učiva (a pravidla) – od explicitní verbalizované metajazykové podoby až k téměř nemetajazykové nebo vizuální instrukci (nebo i k instrukci kombinované, ve které jsou vizualizována tzv. *signální slova* v příkladových větách). Jde o pokus využít ne/uvědomělé propojení lexikálního a gramatického aspektu výuky cizího jazyka v situačně zakotveném kontextu. Cílem tohoto přístupu bylo oprostit učebnice cizích jazyků od zátěžové „verbální gramatické složky“ a od nadbytečných gramatických pravidel.

**Prostředky signální gramatiky**

Jedním z důležitých úkolů bylo v původním přístupu vytipovat jednotky s potencií signálu, tj. se schopností propojit situačně zakotvenou řečovou produkci s potřebným pravidlem. V rámci teorie signální gramatiky je třeba uvažovat o několika rovinách, ze kterých je možné signální jednotky čerpat. K. Podrápská v současných učebnicích rozlišuje tři homogenní skupiny prostředků signální gramatiky (Podrápská, 2003/04, s. 129), a to:

a) **tiskové grafické pomůcky** (polotučná sazba, kurzíva, podtržení, barevný rastr)







Ukázka č. 1<sup>163</sup>

1. <b>babička</b>	<i>grandmother</i> ( <b>prababička</b> – <i>great grand</i> )
2. <b>bratr</b>	<i>brother</i>
3. <b>člověk, lidé, coll. lidi</b>	<i>person, people</i>
4. <b>dcera</b>	<i>daughter</i>
5. <b>dědeček</b>	<i>grandfather</i> ( <b>pradědeček</b> – <i>great grand</i> )
6. <b>dítě, děti</b>	<i>child, children</i>
7. <b>dívka, coll. holka</b>	<i>girl</i> (pejor. <b>pubertačka</b> – <i>teenager</i> )
8. <b>chlapec, coll. kluk</b>	<i>boy</i> (pejor. <b>puberták</b> – <i>teenager</i> )
9. <b>matka, maminka</b>	<i>mother, Mum/Mom</i>

b) **abstraktní symboly** (šipka, čtverec, trojúhelník, kruh okolo jevu)

Ukázka č. 2<sup>164</sup>

10. Was möchte ich?

 <p>Der</p>	ist schön. Ich möchte	 <p>Die</p>	 <p>ihn</p>	haben.
 <p>Das</p>		 <p>sie</p>	bekommen.	kaufen.
		 <p>es</p>	malen.	fotografieren.

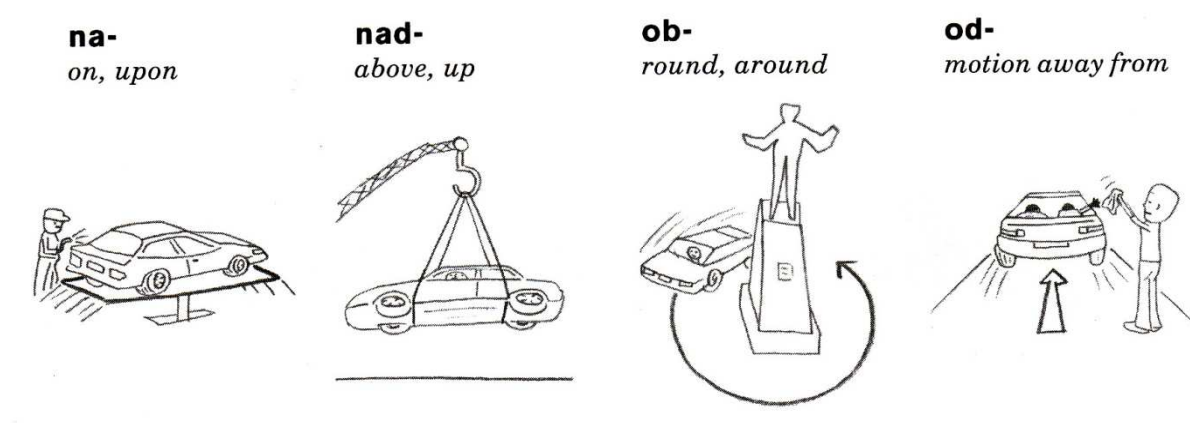
c) **vizuální metafory** (obrázky, které lze na základě vnitřní logické souvislosti propojit s pravidlem), např. automobilistické metafory L. Holé pro explanaci sémantiky českých předpon.

<sup>163</sup> Ukázka z učebnice L. Holé: *New Czech – Step by step*. Praha, Akropolis, 2005.

<sup>164</sup> Tato ukázka je převzata z textu K. Podrápské (Podrápská, 2003/04, s. 129), v českých učebnicích vhodná ukázka tohoto typu nebyla nalezena.



Ukázka č. 3<sup>165</sup>



d) Dále je možné k těmto signálům připojit i tzv. **faciliátor**, kreslenou postavičku, která studenta provází učebnicí a jejíž funkcí je také upozorňovat na určité jevy.

Ukázka č. 4<sup>166</sup>

3. Was ist für das Wohnzimmer, das Schlafzimmer, die Küche, den Flur?  
Was meinen Sie?

Der	...	ist	für	den Flur.
Die		sind		die Küche.
Das				das ...-zimmer.

4. Hören Sie den Dialog.

Was braucht Michael Wächter noch? Was hat er schon?

a) Er braucht noch	einen eine ein	Elektroherd. ...	Er hat noch	keinen. keine. keins.
Er braucht noch		Stühle. ...	Er hat noch	keine.
b) Er braucht	keinen keine kein	...	Er hat schon	einen. eine. eins.
Er braucht	keine	Regale. ...	Er hat schon	welche.



Výše uvedené prostředky a) – d) jsou pouze vizuálního charakteru. V rámci postulace signálního aparátu v učebnicích cizího jazyka je zapotřebí zahrnout i signály verbální, které také byly v historickém kontextu pro signální gramatiku primární a jež se mohou uplatnit i při fonetické realizaci učiva ve výuce.

<sup>165</sup> Ukázka z učebnice L. Holé: *New Czech – Step by step*. Praha, Akropolis, 2005.

<sup>166</sup> Ukázka č. 4 je převzata z učebnice *Themen neu 1*. Max Hueber Verlag, 1999.

Při klasifikaci signálů je proto zapotřebí rozlišovat následující roviny:

1. Rovinu prezentace gramatického pravidla v souvislosti s odpovídajícím signálním slovem, tzn. **verbální signály** (např. *tázací slova: kde, kam, odkud?*; *adverbia časová a lokační; čísla pro singulár a plurál; vzorová slova* apod.).
2. Rovinu vizuální prezentace gramatického pravidla s využitím všech prostředků vizualizace, tzn. **vizuální signály** (např. *tiskové grafické pomůcky, abstraktní symboly, vizuální metafory, situačně zakotvené symboly*).
3. Rovinu kombinace obou typů signálů.

### **Přínos a nedostatky signální gramatiky**

Pro základní pochopení fungování *signálu* na rozdíl od explicitní verbální metainformace je vhodné rozlišovat rozdíl mezi následujícími dvěma termíny: DENOTACE (vyjadřuje, k jaké entitě znak přiřadit) a KONOTACE (danou entitu vztahuje k dalším informacím o objektu, které jméno nese, např. individuální, sociokulturní apod.), např. asociace, které znak vyvolává v tom, kdo se s ním setkává. Signální gramatika využívá právě konotativní semiózy, jež umožňuje, aby student rekonstruoval jazykové pravidlo na základě individuálních vědomostí. Klady a zápory konotativní semiózy jsou znázorněny v následující tabulce č. 2.

Tabulka č. 2

Přínos	Nedostatky
<p>Signální gramatika</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• klade důraz na srozumitelnost gramatického pravidla</li> <li>• klade důraz na formulaci vhodnou pro danou cílovou skupinu</li> <li>• představuje propracovanou analýzu možností vizuálního ztvárnění gramatického pravidla ve výuce</li> <li>• podtrhuje motivační funkci tohoto ztvárnění a usnadnění jazykové akvizice</li> <li>• verbální signalizace může působit jako aktivátor adekvátních komunikačních reakcí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• signál nemusí být dostatečnou prezentací pravidla potřebnou pro fázi pochopení</li> <li>• konkrétní řečové signály mohou vést k nepřesnému nebo dokonce špatnému vyvození pravidla (tzn. k nedostatečné rekonstrukci pravidla)</li> <li>• signály zprostředkují velmi konkrétní a velmi malý rozsah gramatického pravidla</li> <li>• signál může vést k omezeným možnostem zobecnění</li> <li>• signální přístup může vést k pomalému pokroku při studiu</li> <li>• některá gramatická pravidla jsou pomocí signálu jen obtížně zprostředkovatelná</li> </ul>

Z porovnání kladů a záporů signální gramatiky vyplývá, že použití signálu je opodstatněné a funkční pro tzv. *item learning*, tj. osvojení si jednotlivého jevu, který je z hlediska systému jazyka vyčleněn a neusouvztažen, ale je problematické pro tzv. *system learning*, tj. pro zapojení pravidla do struktury gramatického systému, který si student v druhém jazyce postupně buduje. (Termíny viz Ellis, 1997, s. 13).

Z tabulky č. 2 vyplývá, že *efektivita instrukce závisí na vyučované struktuře*, což je velmi podstatné pro výuku češtiny jako cílového jazyka z pozice cizince, přičemž toto platí nejen v rámci signální gramatiky.

Tabulka č. 3 – **Efektivita instrukce v závislosti na složitosti gramatického pravidla**

<b>1 forma = 1 funkce</b>	
	Jestliže je struktura formálně jednoduchá a v jazyce je manifestována jako přímý vztah 1 forma = 1 funkce; např. jestliže je subjekt středního rodu sg., potom koncovka predikátu ve formě préterita je –O; existuje zde binární vztah, při kterém jedné formě odpovídá jediná funkce. Proto zde nedochází při osvojování pravidla k žádným komplikacím: pravidlo je snadno zapamatovatelné i uplatnitelné.
<b>1 forma = více funkcí</b>	
<b>funkční polysémie</b>	Jestliže je struktura formálně jednoduchá, ale je funkčně komplexní, pak instrukce pomáhá, aby se student naučil formu, ale nepomáhá mu v použití, resp. při její řečové aplikaci není student obvykle schopen vyvarovat se chyby. (Pro angličtinu je takovým typickým příkladem základní instrukce týkající se užití určitého a neurčitého členu, tato instrukce je snadno zapamatovatelná, avšak její praktická aplikace činí potíže i pokročilým studentům.) V češtině by tomuto problému odpovídalo např. použití reflexivního zájmena <i>svůj</i> , pravidlo jeho užití je jednoduché, avšak v jeho užití chybují i rodilí mluvčí.
<b>1 forma = více funkcí <math>\wedge</math> 1 funkce = více forem</b>	
<b>funkční homofonie</b> + <b>funkční polysémie</b>	Jestliže struktura postrádá jednoduchost a je funkčně velmi komplexní, verbální instrukce má velmi malý nebo vůbec žádný efekt. Taková gramatická pravidla mohou studenti bezchybně memorovat, avšak navzdory znalostem nebudou nikdy schopni bezchybné produkce. Do této kategorie patří polyfunkční koncovky českého pádového systému.

Otázkou zůstává, do jaké míry jsou samotné instrukce signifikantní. Jen v okamžiku, kdy instrukce umožňuje studentovi konstruovat jeho vlastní interní „pravidla“, můžeme říci, že má efekt na celou jeho komunikační kompetenci.

Ztvárnění gramatické instrukce patří společně s parcelací gramatického systému k otázkám, kterým je třeba ve výuce češtiny jako cílového jazyka pečlivě věnovat pozornost. Pro cizince, který si jazyk osvojuje, je stejně důležitý metajazyk jako jazyk sám a v mnohých případech to může být právě nevhodná metajazyková informace, která studentovi zabraňuje v úspěšném pochopení a internalizaci gramatického pravidla.

## 1.4 Využití pověsti ve výuce cizinců

Do této podkapitoly je zařazena ukázka pověsti<sup>167</sup> jako námět pro práci s pověstí a vyprávěním, který může posloužit ve vztahu k českému regionu jako metodický materiál pro práci se studenty-cizinci s literárním textem, jenž však může být zjednodušen podle úrovně ovládnutí českého jazyka (nahrazením zastaralých slov, zjednodušením větné stavby, připojením výkladu k některým slovům apod.).

Ukázka se vztahuje ke krajskému městu Ústí nad Labem, jehož historie je bohatá a spadá hluboko do minulosti. Různá vyprávění o městě se dotýkají významných staveb, památníků, přírodních útvarů a dalších zajímavých míst.

Vyprávění v pověstech mívají zpravidla historický obsah, a proto jsou důležitá i pro cizince při budování a rozvíjení jejich sociokulturní kompetence v novém prostředí cílové země. Student se tak dozvídá ze svého blízkého okolí, v němž žije, o historii města, jeho vzniku a o pohnutých osudech konkrétních lidí, a to včetně faktických údajů o historii konkrétního místa. Objeví se v nich ale také podivný svět nadpřirozených bytostí. To vše se v pověstech a ve vyprávěních proplétá a slévá v obraz, který i rodilému mluvčímu připomíná dávnou i nedalekou minulost místa, ve kterém žije.

Je zapotřebí si uvědomit, že pověst byla v českém prostředí již od doby národního obrození vedle jiných žánrů součástí nově se utvářející literatury pro děti a mládež, avšak stejně jako pohádka má své kořeny v lidové slovesnosti a byla původně určena dospělým posluchačům. S pověstí bylo spojováno vše, o čem se povídalo a vyprávělo. Dnes za pověst považujeme krátký prozaický žánr původně lidové ústní epiky, který se váže k nějakému konkrétnímu místu, kraji, předmětu, historické osobnosti nebo události.

Pověsti se nevyprávěly tak jako pohádky pro zábavu a potěšení, vypravěči jimi často předávali informace, vysvětlení, vzpomínali na nějakou již odehranou událost či na významnou osobnost. Aby vypravěči dali svým příběhům zdání věrohodnosti, začínali svá vypravování slovními spojeními jako: *V době vlády Karla IV. ...; Pod Kněžištěm, zvaným také*

---

<sup>167</sup> Ukázka je upravena a byla převzata z e-learningového kurzu jako součásti výstupu projektu *Sociokulturní kompetence* PF UJEP v Ústí nad Labem, kterou připravila a v praxi ověřila B. Janáčková se svými studenty.

*Komáří hora...; V době husitských válek...; ale také např. Už je to dávno, ale je to vskutku pravda ... nebo Naši vyprávěli, že ...* Ve svých příbězích se opírali o reálie (místa, stavby, stromy, postavy), které bylo možné ověřit, ale také v nich často vystupovaly nadpřirozené bytosti (vodníci, obři, čerti, bílé paní).

Pověst má jednoduchou stavbu, nevystupuje v ní mnoho postav, děj pověsti se odehrává v krátkém časovém úseku a zpravidla na jednom místě, a proto ji považujeme vhodnou i pro práci s vyspělejšími studenty-cizinci při výuce českého jazyka.

Se studenty-cizinci lze pracovat jak s *pověstmi historickými*, které vyprávějí o událostech, které se odehrály v české národní minulosti. Často se opírají o konkrétní historickou událost (husitské války) nebo osobnost (Jan Žižka). Nejstarší české pověsti tvoří zvláštní skupinu, neboť jsou zaznamenány v dávných kronikách a postrádají pravdivé jádro. Jirásek je označil ve svých Starých pověstech českých jako pověsti z doby předkřesťanské.

Vhodně lze využít i *pověsti místní*, které tvoří příběhy, v nichž se děj opírá o určitou lokalitu – hrad, kostel, skálu, ves, a to jak *etymologické* (pokud se příběhem vysvětluje název místa), tak *etiologické* (pokud podávají výklad o vzniku nějaké květiny, krajinného útvaru nebo věci), či *heraldické, erbovní* (vyprávějí o vzniku šlechtických, cechovních i městských znacích – erbech), event. i pověsti *legendární* pověsti (využívají náboženských témat) či další, jako např. pověsti hornické, pověsti o císaři Josefu II., o Krakonošovi, o řemeslech apod.

Zajímavá pro studenty-cizince může být také práce s *pověstmi démonologickými* (pověrečnými povídkami), jež jsou blízké kouzelným pohádkám, protože v nich vystupují nadpřirozené bytosti, démoni, nebo se v nich objevují kouzelné jevy. Mají svůj původ v pověrečných představách lidí o jejich životě, o přírodě, o světě kolem nich. Nadpřirozené bytosti se střetávají s lidskými bytostmi, pomáhají jim i ubližují, mnohdy za ně berou spravedlnost do svých rukou.

V souvislosti s prací s pověstí lze ve výuce vyspělejších studentů-cizinců odkázat i na nejstarší zárodky pověšťových textů v české literatuře, které jsou zachyceny v legendách a kronikách (v Kosmově Kronice české, v Dalimilově kronice i v pozdější kronice Václava Hájka z Libočan). Pověsti zapisovali podle různých sběratelských zásad od doby národního obrození např. Jakub Malý, Božena Němcová, Karel Jaromír Erben nebo Bohumil Matěj Kulda. Koncem 19. a na počátku 20. století se o pověsti v různých regionech zajímali Josef Štefan Kubín, Václav Tille a Jindřich Šimon Baar a řada dalších. Do četby dětí a mládeže

pronikly zejména literární adaptace pověstí v knihách Aloise Jiráska, Eduarda Petišky, Miloše V. Kratochvíla, Leontiny Mašíkové, Heleny Lisické, Václava Cibuly a dalších. Pověsti svými motivy a náměty inspirovaly mnoho našich předních literátů, výtvarníků a hudebníků, filmařů – animátorů (např. Alois Jirásek, Mikoláš Aleš, Bedřich Smetana, Jiří Trnka a řada dalších), a tak se prostřednictvím takto zaměřené výuky mohou studenti-cizinci více dozvědět o české kultuře.

Prostřednictvím textů si studenti rozvíjejí také dovednost studijně číst, tedy učí se postupně pracovat s novými poznatky, vyhledávat informace v odborných příručkách, encyklopediích a v další literatuře faktu. Námět lze využít k následným besedám, popř. k návštěvě míst, o nichž se student z textu dozvěděl.

Cizinec si tak prostřednictvím pověsti rozšiřuje svoji sociokulturní kompetenci o českém prostředí, neboť se z textu dozvídá nové informace jednak o českých významných historických postavách, jednak i obyčejných lidech, kteří v ní také vystupují, dále o nadpřirozených bytostech (Bílá paní, vodník, obr apod.), v souvislosti s časem o historicky doložených událostech (bitvy, založení města, hradu apod.), o konkrétních místech (lze doložit mapou), o ději (s reálným a nereálným jádrem), o vymyšleném příběhu (co je v pověsti pravdivé a co je fantazií vypravěče) a konečně i o české slovní zásobě (archaismy a jejich ekvivalenty v současné češtině, historismy).

K výběru textu pověsti je však zapotřebí přistupovat s ohledem na čtenářskou vhodnost a jazykovou vyspělost v konkrétní skupině studentů-cizinců, často i individuálně.



## téma v lekci/hodině: **Město Ústí nad Labem**

**Cíl:** Studneti se seznámí s původem místního jména a historií ústeckého erbu a praporu.

### Pověst o založení města Ústí nad Labem

Město Ústí nad Labem se dnes rozkládá po obou stranách labského údolí i podél říčky Bíliny.

Za vlády knížete Václava zde prý žili dva bratři. Oba vladykové se svorně dělili o území kolem řeky Labe. Obývali malý dřevěný hrádek, který stál na místě dnešní Větruše. Labohoř a Rušisvad si časem založili rodiny a po nějaké době jim začal být hrad těsný. Proto se rozhodli požádat svého knížete o svolení vystavět město. Kníže Václav podporoval zakládání hradů i měst, které by ochraňovaly na obchodních stezkách kupce a jejich vozy se zbožím. Neotálel proto příliš a právo vybudovat město udělil.

Když bratři dostali panovnickovo svolení, začali hledat vhodné místo k založení města. Procházeli místy se vzrostlými stromy, prodírali se křovinami, překračovali stezky, potkávali pocestné, až narazili na stařenku, která sbírala uschlé větve stromů. Požádali ji o radu, kde by mohli své město postavit. Babička nesla na zádech hromadu sesbíraného klestí, jen unaveně mávla rukou do nedalekého hustého houští a řekla: „Zítra ráno, až vyjde slunce, počítejte tři dny. Pak se dobře rozhlížejte krajinou a tam, kde uvidíte, že hoří les a křoviny, dejte pokácet okolní stromy a houští.“ Obrátila se a šla pryč.

Bratři poslechli a za tři dny se vydali pozorovat místní krajinu. Procházeli hustě porostlými místy, všude byly vysoké stromy s mnoha proplétajícími se křovinami. Vystoupili na mírné návrší, pod nímž se stékaly dva vodní proudy. Do velké řeky se vlévala menší říčka plná pstruhů. A vtom právě v jejich soutoku zahlédli hořící stromy a keře. To bylo to místo, které hledali. Všude bylo houští, které musili odstranit. Založenému městu potom začali říkat Ústí. V něm se pak dokázali ubránit nepřítelům a vítězit nad nimi.

Dnes se domníváme, že pojmenování města Ústí vzniklo podle toho, že se zde dodnes stékají dvě řeky, Labe a Bílina. Výklad původu názvu města Ústí nad Labem je dáván do souvislosti s jeho polohou, s místem, kde do řeky Labe ústí říčka Bílina.

#### **Historické souvislosti**

Původní osídlení místa, na kterém se dnes rozkládá město Ústí nad Labem, nemůžeme dnes s jistotou určit. Nevíme ani kdy se tak stalo. Ale můžeme si odpovědět na otázku proč. Město Ústí nad Labem se rozkládá na soutoku dvou řek, Labe a Bíliny, tedy na strategicky významném místě. V minulosti kupci často využívali obchodní stezky, které na vodní toky navazovaly. Můžeme se proto domnívat, že toto místo mělo své výhody, pro které zde vzniklo první hradiště, které bylo pojmenováno Ústí podle soutoku dvou řek, kdy Bílina ústí do Labe. Nejstarší písemná zmínka o Ústí nad Labem je zachycena v zakládající listině břevnovského kláštera v roce 993. Benediktíni měli dostávat výtěžek z vybraného cla. Zápisy z roku 1057 uvádějí nejstarší podobu jména USTHI, později se v textech objevují názvy jako ÚZT nebo ÚST, ve 13. století ÚSTIE a nakonec bylo jméno místa nazváno USK a pak USK nad LABEM.

## Zajímavosti

Název města Ústí nad Labem je v pověsti spojován s fantazijním příběhem. Historie nám však říká něco jiného. Název Ústí není na území našeho státu ojedinělý. V atlasu České republiky jsou uvedena také města Ústí nad Orlicí, Ústí u Jičína, Ústí u Jihlavy, Ústí u Přerova, Ústí u Tachova, Ústí u Vsetína nebo Sezimovo Ústí.

## Podněty pro práci s textem

Klíčová slova: město Ústí nad Labem, kníže Václav, soutok dvou řek, pravda a fantazie

Úkol: Studentům rozdáme podrobnou mapu města Ústí nad Labem a necháme je vyhledat místa, která už znají nebo která pokládají za významná pro město.

Zpravidla určují **hrad Střekov, Větruši, místní kostely, Mariánskou skálu, ZOO** apod.

Úkol: V mapě mohou studenti najít názvy ulic, které souvisejí s aktivitami lidí v minulosti. Např. podle zaměstnání, jmen významných osobností, hlavních měst států, továrních staveb atd. Úlohu využijeme v souvislosti s psaním velkých písmen v názvech ulic.

V Ústí nad Labem lze najít ulice – **Vinařská, Hrnčířská, Přístavní, Plynárenská, Mezní, Velká Hradební**

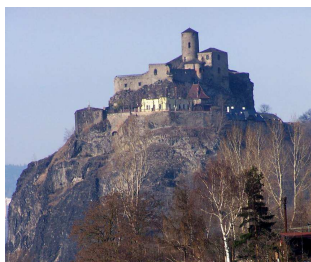
Úkol: Ve městě bývají ulice také někdy přejmenovány. Studenti mohou navrhnout názvy nových ústeckých ulic.

Úkol: Obměnou těchto úkolů může být hledání názvů ústeckých městských čtvrtí na mapě. Městské části často vznikaly z názvů obcí, které byly k městu Ústí nad Labem připojeny.

Např. **Klíše, Stříbrníky, Dobětice, Kočkov**.

Úkol: Města mívají často přívlastky, které jim lidé v minulosti dávali. Připomeňme si např. Stověžatou Prahu, Řím – město měst nebo sladká Paříž. Ústí nad Labem nebylo v minulosti často pojmenováno zrovna příznivě. Dnes je situace jiná. Uspořádáme se studenty soutěž, kdo vymyslí nejvíce vhodných přívlastků nebo nejzajímavější označení města.

Úkol: Využijeme fotografií a pohlednic, které si mohou studenti sami přinést, a připravíme společně nástěnku. Studenti budou mít za úkol doplnit k vystaveným obrázkům jejich názvy.



**Hrad Střekov**



**Vrkoč**



**Zřícenina hradu Blansko**



**Větruše**



**Interhotel Bohemia**

## O městském znaku a o praporu Ústí nad Labem

V dávných dobách si rytíři zdobili své štíty a praporce znaky, které později přejímali i jejich potomci.

Také města, která postupně v Čechách vznikala, se odlišovala svými vlajkami, znaky, pečetěmi a symboly. Ústí nad Labem bylo v minulosti považováno za hradiště, na královské město ho Václav I. povýšil v roce 1249.

Znak byl městu udělen v 15. století odměnou za věrnost vladaři. Ústecký znak představuje vpravo otočeného dvouocasého lva ve zbroji. V červeném štítě je stříbrný dvouocasý lev ve skoku nalevo. Jeho hlava je pokryta přilbicí s dolů splývajícím kroužkovým brněním a se zlatou korunou, z níž vybíhají dvě zlatá orlí křídla. Drápy na nohou lva jsou zlaté a dvojnásobný ocas je na dvou místech spojen zlatými uzly. Jeho podoba se zachovala na nejstarším dochovaném otisku pečetě z počátku 14. století.

Nejstarší prapor (korouhev), kterým se honosili ústečtí občané, byl prý červený. Uprostřed ve žlutém kruhu byl zelený štít se stříbrným vztyčeným dvouocasým lvem. Ten měl na hlavě přilbu, tělo zakryté pancířem a ochranným kabátcem. Lev měl zlaté drápy a na zkřížených ocasech zlaté uzly. Na přilbě byla připevněna malá říční loďka, z jejího levého boku na jejím konci vyčnívalo krátké veslo. Prapor se nezachoval, ztratil se v době, kdy bylo v jedné z válek město dobyt.

Dnes najdeme ústecký znak v jeho nové podobě na všech důležitých listinách.

### Historické souvislosti

Na město bylo Ústí nad Labem povýšeno českým králem Václavem I. v roce 1249. Tím také získalo výsady královského města. Byl mu určen městský znak, který se poprvé objevil na listině z roku 1382. Město tento znak používalo později na pečeti. Dnešní znak je pozměněn v barvě i v klenotu lví hřívý.

### Zajímavosti

Znaky na štítech a praporech, často i na oděvech a pečetidlech vznikaly v minulosti, a to z několika příčin. Používali je rytíři v bitvách, aby se odlišili od ostatních bojovníků. Používali je šlechtici, města i řemeslnické cechy. Tyto znaky označujeme jako **erby**. Existuje věda, která se zabývá studiem erbů – **heraldika**. (Literatura: např. Čarek, J.: *Městské znaky v českých zemích*. Praha: Academia, 1985.; Augustin, J.: *Česká republika v symbolech, znacích a erbech*. Sokolov: Arbor, 1997.)

## Znak města Ústí nad Labem



znak z roku 1476



současný znak

### Podněty pro práci s textem

Klíčová slova: městský znak, královské město, erb, pečeť

Úkol: Studenti si pozorně prohlédnou oba znaky, budou hledat, co mají společné, a v čem se odlišují a rozdílů ústně popíší.

Se studenty sicutujeme o *erbovních pověstech*, které vznikaly jako součást lidové slovesnosti a řadíme je zpravidla k pověstem místním, protože se vztahují ke konkrétním známým místům, objektům apod. Mohly vzniknout na základě místní události (např. pověst o erbu města Pardubic) nebo jen lidové fantazie (např. pověst o erbu města Sokolova).

Úkol: Studenti si prohlédnou nejstarší dochovanou podobu městského erbu Ústí nad Labem. O vzniku ústeckého znaku se žádná erbovní pověst nevypravuje.

Zadáme téma pro samostatnou slohovou práci – *Vymyslete pověst o ústeckém erbu.*



**Úkol:** Studenti si podlejí list městskými znaky v českých zemích a ve dvojicích (trojicích) si zahrají PEXESO s erby. Studenti hledají městský znak města Ústí nad Labem a hru doprovázejí slovním komentářem.





## Téma: **Architektura a památné stavby města Ústí nad Labem**

**Cíl:** Studenti se seznámí s významnými stavbami města Ústí n. L. a jejich historií.

### **Vyprávění o kostele sv. Vojtěcha**

Jednou z nejstarších církevních staveb na území města Ústí nad Labem je barokní kostel sv. Vojtěcha na Hradišti. Kostel stojí přibližně v místech, kde původně v dávných dobách stávalo menší knížecí hradiště. Někdy v 11. století byl založen nad ústím říčky Bíliny do Labe kostel, který byl zasvěcen sv. Vojtěchovi. Slavníkovec Vojtěch, patron České země, byl na své misijní cestě k východním Prusům v 10. století zavražděn a pak prohlášen za svatého. K zasvěcení kostela došlo tedy poměrně brzy po jeho smrti. Původně to byla zřejmě jen malá dřevěná budova zpevněná kamenem, ve které se konaly církevní obřady.

Na počátku 17. století došlo v souvislosti s kostelem sv. Vojtěcha k příhodě, která byla zaznamenána v dobových spisech. Kostel, stejně jako mnohé další ústecké stavby, byl mnohokrát poničen a časem zcela zpustl. Nakonec připadl dominikánům a ti si při něm vybudovali klášter. Podporoval je tehdejší primátor Schösser. To se nelíbilo těm ústeckým osadníkům, kteří odmítali katolickou církev, a proto na začátku 17. století vypuklo proti nenáviděnému primátorovi povstání. Nad miskou vína s nakapanou vlastní krví vzbouření přísahali, že se ho zbaví násilím. Schösser se před nimi nejdříve skryl v klášteře dominikánů, ale nakonec ho povstalci v jednom z ústeckých domů našli a shodili ze střechy domu na dlažbu ústeckého náměstí. Tam se na primátora Schössera vrhl rozzuřený dav ústeckých občanů a ubil ho k smrti. Tak došlo i v tomto městě k defenestraci, která předešla tu pražskou květnovou v roce 1618.

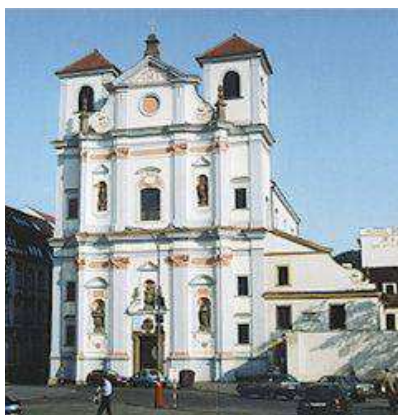
Na počátku 18. století byl kostel sv. Vojtěcha podle plánů litoměřického stavitele Octaviana Broggia přestavěn v barokním slohu a v přilehlém klášteře přebývalo třináct řádových mnichů. Nařízením císaře Josefa II. byl klášter zrušen a zůstali v něm dva kněží, kteří se starali o budovy. Svůj význam kostel sv. Vojtěcha ztratil, když byl koncem 60. let 20. století zrušen. Dnes je využíván jako výstavní sál.

#### **Baroko**

Umělecký sloh, původně vznikl v Itálii. V barokním slohu se stavěly hlavně církevní stavby – mimo jiné i kostely, které byly zdobeny barokními sochařskými a malířskými díly.

Typické znaky barokních staveb: množství ozdob, užívání nástěnných maleb, sošek andělíčků a soch osobností, které byly prohlášeny za svaté.

**Kostel** je církevní stavba, která sloužila a stále slouží k vykonávání církevních obřadů.



### Zajímavosti

Defenestrace – z latinské předložky *de* (s významem z nebo také pryč) a výrazu *fenestra* (*okno*) jako výraz znamenající „vyhození z okna“ nebyly ve středověku a raném novověku zas tak neobvyklé. Byly jednou z forem společně podniknutého trestu. Jako **pražské defenestrace** se označují hlavně dvě historické události z let 1419 a 1618.



### Podněty pro práci s textem

Klíčová slova: kostel, sv. Vojtěch, primátor, defenestrace, baroko

V době baroka bylo stavby charakteristické bohatstvím tvarů. Oblíbené byly velké klobouky s pérem a paruky. Primátor Schösser paruku nosil na znamení svého postavení.

Úkol: Prohlédněte si kresby a popište nějaký detail oblečení, věci nebo stavby z doby baroka.







Úkol: Při společné prohlídce města si všimneme i jiných historických budov, které ve městě Ústí nad Labem stojí. Mají některé z nich znaky baroka?

Hra Anežka Česká je známá rodilým mluvčím z televizní obrazovky. Cizinci si zahrají obdobu této společenské hry.

Úkol: Učitel vybere jednoho ze studentů, na lístek poznamená jméno osoby, kterou budou studenti hádat. Studenti kladou vybranému cizinci otázky, na které on odpovídá podle skutečnosti buď pouze ano, nebo ne. Pokud se jedná o historickou osobu českých dějin, o níž má více informací sám učitel, může podle potřeby nahradit studenta sám.

Příklady otázek:

- Jsi muž? ANO
- Byl jsi panovník? NE
- Pocházel jsi z rodu Přemyslovců? NE
- Pocházel jsi z rodu Slavníkovců? ANO
- Měl jsi vysoké společenské postavení? ANO
- Působil jsi v cizině? ANO
- Byl jsi zavražděn? ANO
- Jsi svatý Vojtěch? ANO

(historická osoba – sv. Vojtěch)

Vítězí ten, kdo zjistí pravdu a uhodne osobu s nejmenším počtem položených otázek.

## O kostele Nanebevzetí P. Marie

V Ústí nad Labem stojí několik kostelů, tím nejznámějším je „kostel se šikmou věží“. Obyvatelé města mu tak říkají již několik desítek let. Příčinou je zajímavá odchylka, jíž se kostelní věž vyznačuje.

Kostel Nanebevzetí P. Marie začali stavět němečtí kolonisté někdy v první polovině 14. století ve slohu rané gotiky, Postupem let byly přistavovány další části kostela a ten se pak stal na dlouhou dobu jednou z nejzajímavějších církevních staveb v severních Čechách.

Město Ústí nad Labem bylo v minulosti mnohokrát postiženo válečnými událostmi a kostel Nanebevzetí P. Marie byl také kvůli různým poškozením opravován. Největší pohroma však přišla až v století minulém, téměř na samém konci 2. světové války.

Tehdy dne 17. dubna 1945 vybuchly během náletu na město Ústí nad Labem v těsné blízkosti kostela tři letecké bomby. Čtvrtá, nevybuchlá, zůstala uvězněna v kněžišti. Chrám s věží byl tak poničen, že se po náletu muselo několik dnů počkat, zda se jeho poškozené části nezřítí. Kostelní věž se naklonila k jihu a její odchylka od středové osy byla téměř dva metry.

Pro zajištění nakloněné kostelní věže bylo postaveno mohutné opěrné lešení, které mělo zabránit jejímu zřícení. Poničení kostelní věže bylo tak velké, že se věž dokonce od sousedního zdiva odtrhla. Nakonec se přistoupilo k rekonstrukci poničené církevní stavby, věž byla zachráněna metodou betonových injekcí. V průběhu druhé poloviny 20. století byl celý kostel zrenovován a zpřístupněn veřejnosti.

Dnešní stav odchylky věže je 201 cm a to činí z ústeckého chrámu vedle světoznámé šikmé věže v italské Pise zajímavou ústeckou dominantu.

### Gotika

Sloh, který do českého prostředí přišel z Francie. Ve stavitelství se vyznačoval stavbami, které byly štíhlé a byly stavěny do výšky, přičemž byl využíván opěrný systém, věže byly zdobeny věžičkami, okna byla zdobena barevnými sklíčky a byla nahoře zakončena lomeným obloukem. Barevná skleněná okna tvořily obrazy např. s výjevy ze života svatých nebo s příběhy z Bible.

### Historické souvislosti

Kostel byl postaven už v roce 1318, ale během husitských válek byl značně poškozen. Obnova probíhala téměř 80 let a skončila až v roce 1530. Na konci 2. světové války podnikla spojenecká vojska nálet na Ústí nad Labem. Kostel byl značně poškozen při náletu v roce 1945, kdy se jeho věž vychýlila o 1,98 metru. Proto se pro něj vžil název „kostel se šikmou věží“.



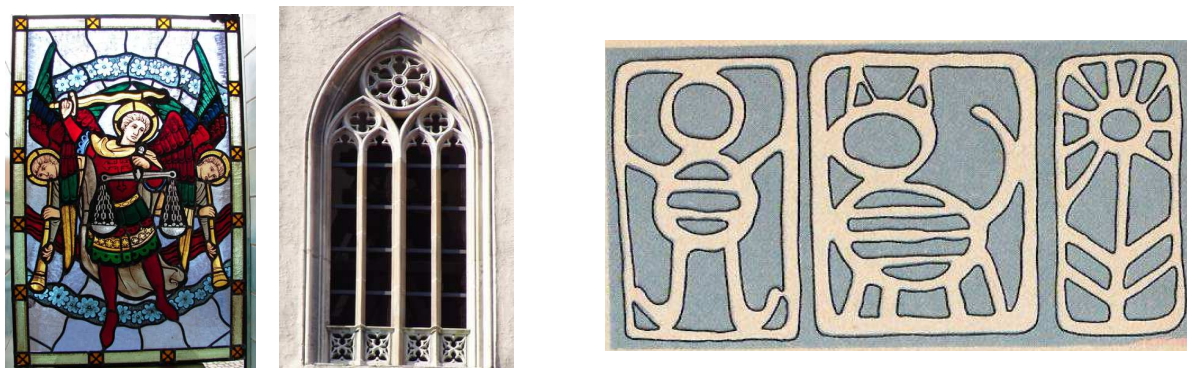
## Podněty pro práci s textem

Klíčová slova: kostel, Nanebevzetí Panny Marie, gotika, šikmá věž, architektonická rarita

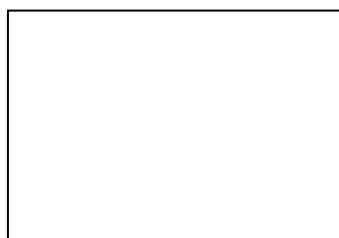
Okna se dříve zasklívala pomocí vitraje<sup>168</sup> – malých kousků skla sesazených do plochy a spojených olověnými pásky. Sklo gotických oken se barvilo i malovalo.

Úkol: Studenti si dvakrát nakreslí (podle šablony obkreslí) stejný rám gotického okna. Pak je vystříhnou a mezi ně vlepí barevnou fólii, kterou dokreslí černou fixou nebo tuží. Postup práce doprovázejí slovy.

Úkol: Studenti mohou obměnit úlohu a vitraj vyrobít jinou technikou. Např. z moduritu si utvoří hodně dlouhý váleček a podle nákresu na papíru obtáhnou nejprve rámeček a potom vnitřní výplň, která se musí v několika bodech rámečku dotýkat. Hotový rámeček i s papírem ponoří na pět minut do vařící vody. Postup práce slovně komentují.



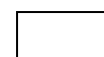
Úkol: Půdorys gotické stavby na obrázku tvoří tři obdélníky. Úlohou studentů je vypočítat půdorys gotického kostelíku. Délka stran je 12 m a 8 m; 6 m x 3 m a 2 m x 1 m 50 cm. (117 m<sup>2</sup>). Výpočet doprovázejí mluveným slovem.



12m x 8m



6m x 3m



2m x 1m 50cm

<sup>168</sup> Vitraj – [vitraj], vitráž je hovorový výraz.

**Úkol:** Starší data uvádějí, že věž kostela Nanebevzetí Panny Marie se po bombardování v roce 1945 odchýlila od kolmé osy o 198 cm, v současné době<sup>169</sup> už o 201 cm. Odchylkou se věž řadí hned za italskou věž v Pise, která je nejnachýlenější věží v Evropě. Věž v Pise je už po rozsáhlé opravě a je odkloněna od své osy o 3 metry. Spočítejte, o kolik centimetrů je to více než u věže v Ústí nad Labem. Svůj výpočet slovně komentujte.

**Úkol:** Při návštěvě (exkurzi) města Ústí nad Labem si dobře prohlédněte kostel Nanebevzetí Panny Marie a odhadněte (nebo spočítejte), kolik oken a okének stavba má. Všimněte si jejich rozdílných tvarů a zkuste je popsat.

Mezi oblíbené stolní hry patřily v minulosti (vrhcáby), kostky, šachy a karty.

Hru s kostkami známe dodnes. Zúčastnilo se jí více hráčů najednou. Vyhrával ten, kdo dosáhl největšího počtu padlých ok nebo jejich kombinací.

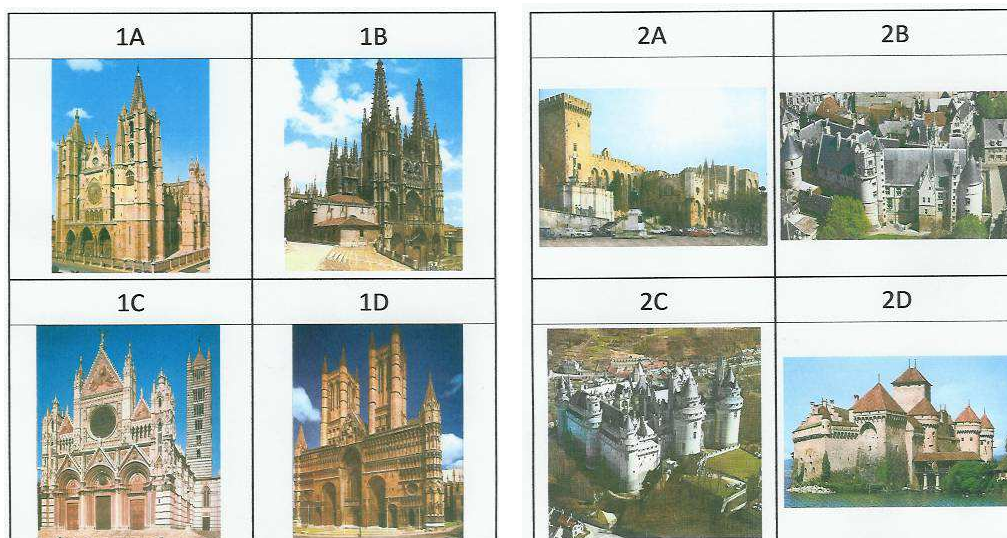
I šachy se i v českém prostředí hrají dodnes. Na šachovnici se pohybují figurky na základě náročné logiky.

Karetní hry byly také velmi oblíbené. Hrál se se sadou pergamenových nebo papírových karet, označených barvou a hodnotou, které symbolicky znázorňovaly například postavy krále, královny, rytíře, pážete nebo šaška.

**Úkol:** Zkuste si některou z her a využijte i gotického kvarteta.

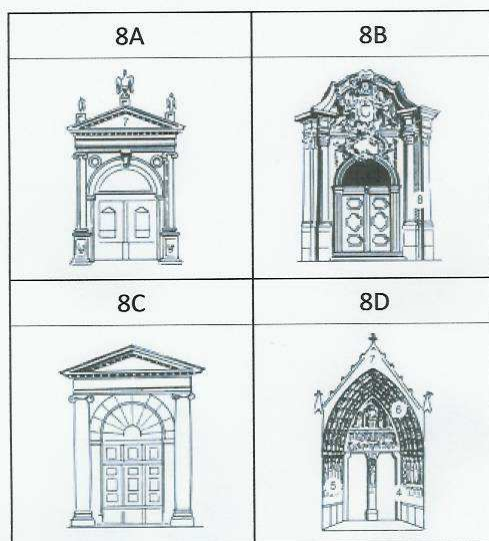
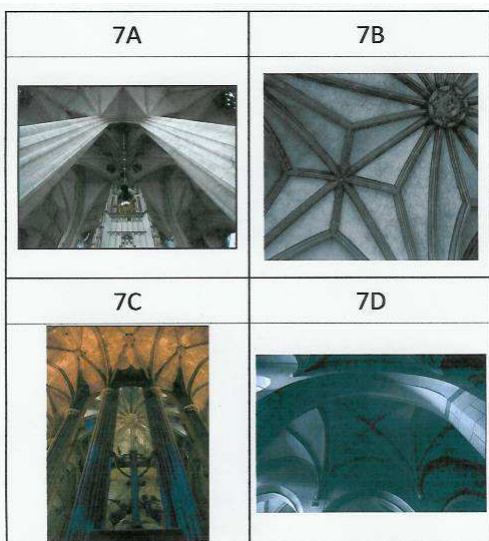
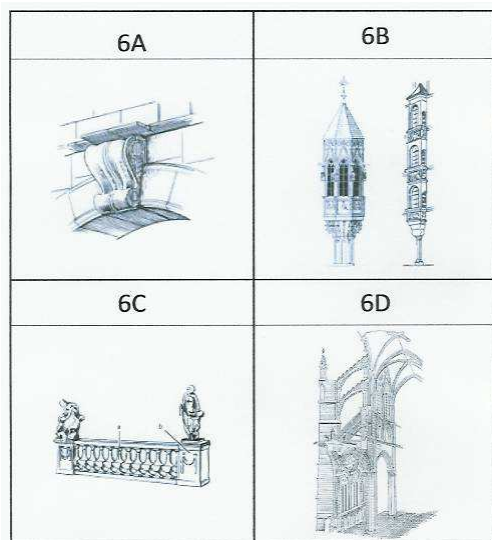
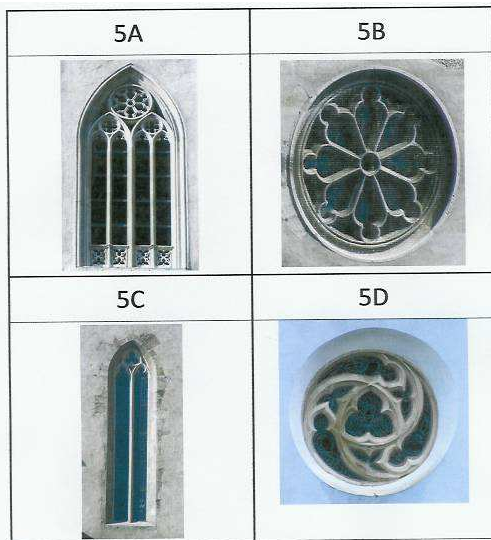
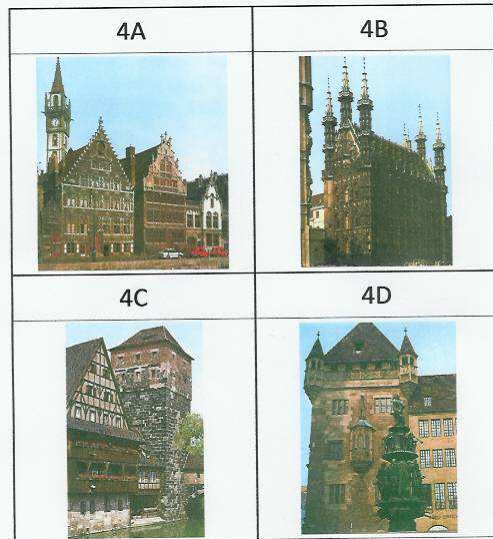
Na kartách gotického kvarteta jsou charakteristické stavby, okna a další detaily z období gotiky.

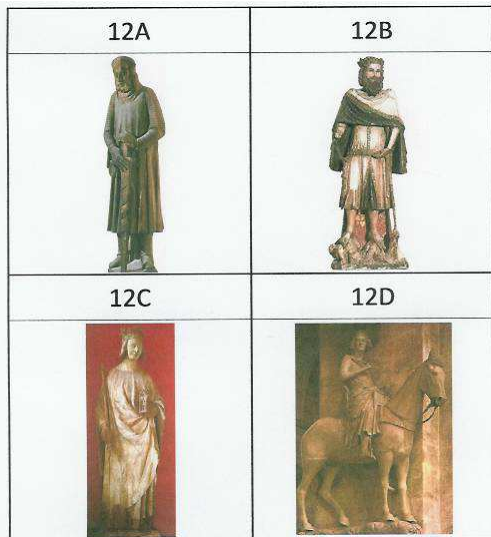
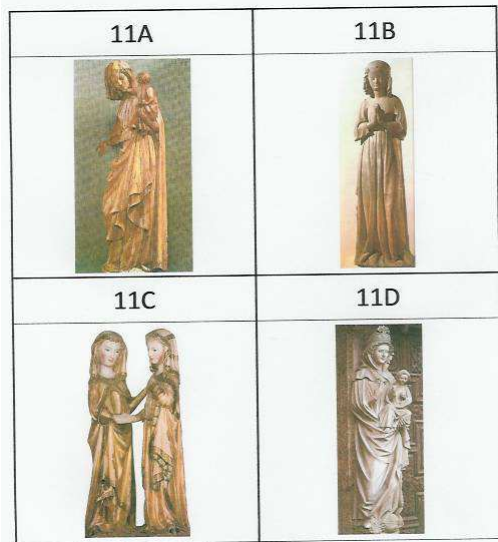
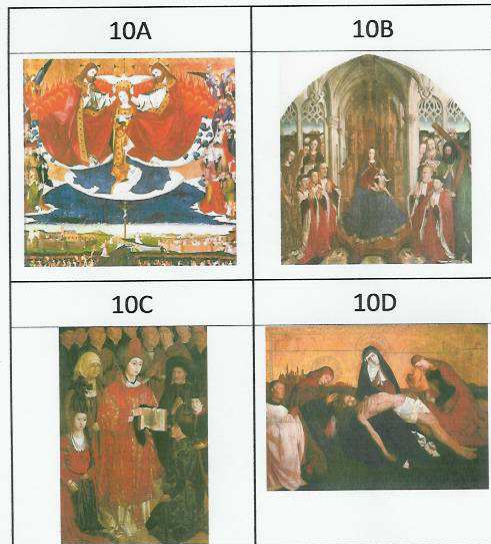
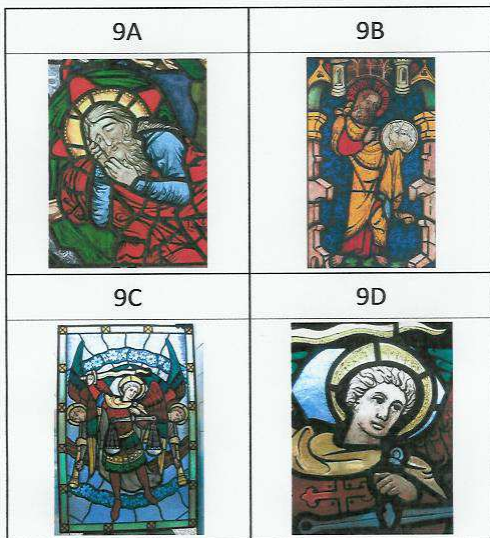
**Úkol:** Obrázky kvarteta dejte do fólie (podlepte pevným papírem) a zahrajte si tuto hru. Učitel seznámí studenty s pravidly hry, pokud je cizinci neznají. Studenti doprovázejí hru slovním komentářem.



<sup>169</sup> Údaj z roku 2008, kdy se u kostela začal stavět nový komplex budov.







## 1.5 Data-driven learning a práce s Českým národním korpusem ve výuce cizinců

### Data-driven learning

Způsob práce, který představíme v tomto oddíle, je metodologicky označován anglickým názvem jako „*data-driven learning*“ (DDT)<sup>170</sup>. Tuto metodu považujeme za vhodnou pro dospělé studenty češtiny jako jejich cílového jazyka, neboť umožňuje vlastní samostudium s využitím moderních informačních technologií.

Metoda DDT vznikla na univerzitě v Birminghamu a jejím iniciátorem byl Tim Johns, který zde působil na přípravách prvního slovníku na bázi korpusových dat<sup>171</sup> (Cobuild Dictionary). Výukové postupy metody DDT jsou založeny na **induktivní metodě** – na aktivním vyhledávání jedné jazykové jednotky v elektronickém jazykovém korpusu. Studenti pomocí korpusu shromáždí požadovaná data v podobě slov, frází, vět, jež jim dávají příležitost objevit příklady užití konkrétního jazykového jevu v reálném kontextu v jazyce, který je produkován rodilými mluvčími. Na základě pozorování shromážděných příkladů studenti formulují 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 jako cílového jazyka z pozice cizinců je využití DDL zvlášť přínosné pro studenty se slovanským mateřským jazykem, ale i pro Neslovany od úrovně A2 a výše, neboť jim umožní si rozšiřovat slovní zásobu a pracovat s reálnými texty rodilých mluvčích.

### Využití Českého národního korpusu ve výuce cizinců

*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*

---

<sup>170</sup> Johns, T. (1991) *Should You Be Persuaded. Two samples of data-driven learning materials*. In: Johns, T. – King, P. (eds.) *Classroom Concordancing*. English Language Research Journal 4. Birmingham: Birmingham University, s. 1–13.

<sup>171</sup> K výkladu o korpusech a práci s nimi viz dále v textu.

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)<sup>172</sup> 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>)

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

Místo 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 studenti nejprve setkávají s jazykovým materiálem, který zkoumají a vytvářejí své vlastní hypotézy o gramatickém a dalším fungování daného jazyka, které potom experimentálním způsobem ověřují.

### **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*.

---

<sup>172</sup> ČNK je k dispozici na wevých stránkách <http://ucnk.ff.cuni.cz/index.php>.



- Na webové adrese ***http://ucnk.ff.cuni.cz*** zájemce vyplní *Prohlášení uživatele*, v němž se budoucí uživatel zaváže, že data a informace získané v korpusu nepoužije ke komerčním účelům.
- Toto prohlášení je nutno odeslat elektronicky nebo poštou na adresu Ústavu ČNK (elektronicky na e-mailovou adresu *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 webové stránce k dispozici společně s návodem k používání a informacemi o instalaci i korpusový manažer BONITO, který si podle jednoduchého návodu nainstalujete do svého počítače. Po zadání přiděleného hesla pak můžete využívat 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/lektora jazyka i pro studenty poměrně jednoduché.

Nejprve je zapotřebí naučit se pracovat s vyhledávacím programem BONITO.

### **Postup pro základní vyhledávání a nastavení korpusového manažeru**

1. Spustíte korpusový manažer BONITO.

2. Hledaný dotaz vepíšete do políčka **Nový dotaz** a potvrdíte stisknutím klávesy Enter.

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

V korpusu korpusu je také možné 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.)



3. Dalším krokem, který můžete při práci s korpusem využívat, je zjištění původního zdroje textu. Můžete si vybrat korpusy publicistické, literární, mluvené řeči, korpusy porovnávací 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.txttype**. 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 jste při vyhledávání výrazu použili.

### **Využití korpusu SyD ve výuce češtiny pro cizince**

Pro studenty, pro které je práce s ČNK složitá z technických či jazykových důvodů, se nabízí možnost pracovat s korpusovým vyhledávačem SyD, který veškerá vyhledávání a vyhodnocování dotazů provádí automaticky a uživateli nabízí výsledky v uživatelsky velmi vstřícné podobě.

# SyD – Korpusový průzkum variant

<http://syd.korpus.cz/>



Práce s korpusem SyD,  
<http://syd.korpus.cz/>

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. 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), tedy pokud chcete, aby vyhledávač jejich užití porovnal. Stačí zadat dvě varianty (nebo více) jednoho jevu, které si vzájemně konkurují (např. *ačkoli* × *ačkoliv*, *už* × *již*, *mimoto* × *mimo to*, *sama sebe* × *sebe sama*, *stále* × *pořád* × *furt* apod.).

S korpusem SyD zvládnou studenti-cizinci pracovat i bez předběžné systematické přípravy. Jediným kliknutím tak mohou získat nejrůznější informace o češtině, které by jinak velmi těžko hledali ve slovnících, mluvnicích či pravopisných pravidlech. Některé informace dostupné v SyD, které jsou zajímavé pro osvojování si češtiny jako cílového jazyka, navíc v žádné učebnici najít nemohou.

Například:

- koláčové grafy informující je o rozložení klíčových slov v psané (SYN2010) a mluvené češtině (ORAL 2006 a 2008)
- veškeré gramatické kategorie hledaného jevu
- žánrové rozložení (opět zobrazeno graficky).

## 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 lze 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 zapotřebí.

V korpusu SyD nelze rozšířit kontext kolem vyhledávaného slova, což však pro cizince nemusí být nevýhodou.

### Výhody korpusu SyD – Word Clouds

Práce s korpusem SyD,  
<http://syd.korpus.cz/>

12

Při kliknutí na kolonku KOLOKACE se zobrazí několik konkordančních řádků a lze tak vidět konkrétní větu nebo např. frázi, ve které se vyskytuje dané spojení slov. Pro učitele/lektora 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, avšak pokud studenti 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 studenti zobecnit význam a uvědomit si rozdíl ve významovém odstínu 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 studentům 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 studenti určí, že slovo **díky** se používá v pozitivním kontextu a slovo **kvůli** v negativním.

### Příklad 2 Třídění kolokací

Vyhledejte: *Co můžeme sebrat?*

- Studenti vyhledávají mezi kolokacemi pouze objekty slovesa.
- Díky vyhledaným kolokacím, popř. čtením konkordancí, si uvědomí různé významy slovesa: *sebrat odvahu* (odvážít 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.

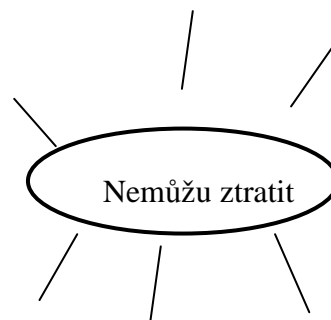
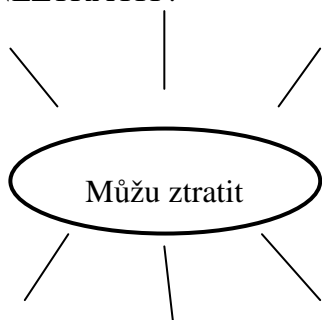
## Příklad 4 Komplexní vyhledávání v korpusu

### Vyhledejte nejčastější kolokace slovesa ZTRATIT.

Studentům se zobrazí následující tabulka:

Slovní tvary	Kolokace
<ul style="list-style-type: none"><li>• frekvence celkem 16732</li><li>• psaný</li><li>• ztratit 16192</li><li>• Ztratit 510</li><li>• ZTRATIT 30</li></ul> <p><b>Gram. kat.:</b> Sloveso: infinitiv , dok.100,00% (1673)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="#">co</a> (353)</li><li>• <a href="#">nic</a> (37)</li><li>• <a href="#">minuta</a> (14)</li><li>• <a href="#">tvář</a> (14)</li><li>• <a href="#">vědomí</a> (12)</li><li>• <a href="#">kontakt</a> (10)</li><li>• <a href="#">vteřina</a> (10)</li><li>• <a href="#">víra</a> (10)</li></ul>

- Jaká kolokace je nejčastější?
- Dosadte místo zájmena CO konkrétní slova. Co všechno můžete ztratit?
- Je něco CO nemůžete ztratit? Zkontrolujte v korpusu – jaké jsou kolokace pro NEZTRATIT?

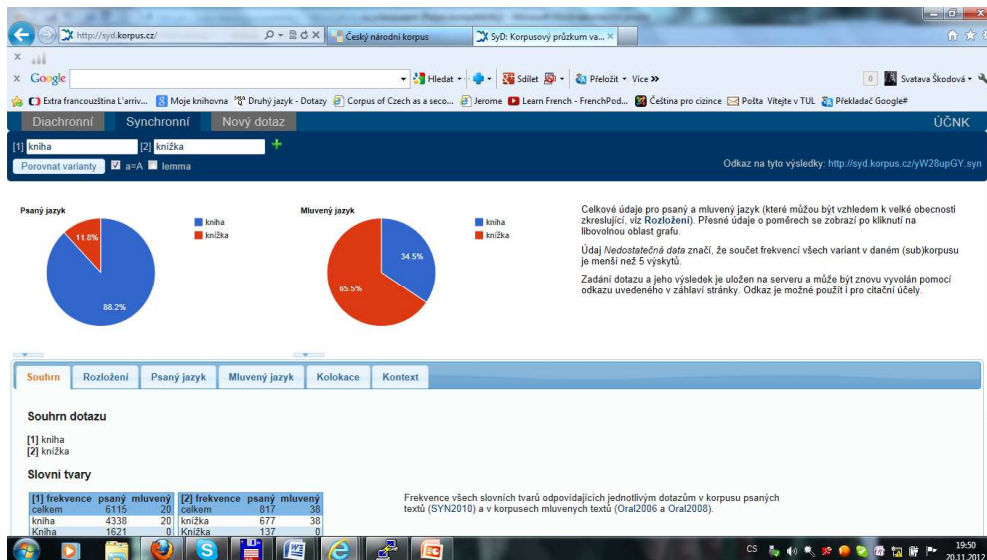


- Pozorujte příklady kolokací ZTRATIT + CO:
- Všimněte si, KDE stojí slovo CO. Před slovesem? Nebo za slovesem?
- S jakými slovesy se pojí infinitiv ZTRATIT v těchto větách?
- Ve frázi *Hleděla jsem se co nejdříve ztratit* má ztratit jiný význam než ve všech ostatních větách. Odhadněte, co znamená:
  - *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; zatímco slovo KNÍŽKA se častěji vyskytuje v mluveném diskurzu. Slovo *kniha* se tedy používá častěji než slovo *knížka*.

Vyhodnocení:

Psaný text:				Mluvený text			
varianta	abs. f.	rel. frekvence		varianta	abs. f.	rel. frekvence	
[1]	6115	88.21%	(50.26 ppm)	[1]	20	34.48%	(7.51 ppm)
[2]	817	11.79%	(6.72 ppm)	[2]	38	65.52%	(14.28 ppm)

Z korpusu je zřetelné, že i v psaném diskurzu se slovo KNÍŽKA může použít. V jakém útvary? (v *dopise*)

## Příklad 6 Hledání kolokací k tematické oblasti

Pro přípravné cvičení k mluvní aktivitě či psaní lze využít korpus pro zmapování lexikální oblasti pojící se s daným tématem. Např. při přípravě na aktivitu čtení, která se týká oblasti vlaků. Učitel/lektor vybere klíčové slovo (zde *vlak*), které zahrnuje tematickou oblast, o níž 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 studenty 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, pojedje, 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, odvázející, převážející

autobus (224) cestovat (87) jedoucí (95) jet (538) jezdit (293) motorový (67) nákladní (209) odjíždět (81) odjezd (120) osobní (253) ostře (60) parní (90) projíždějící (55) projíždět (72) rozjetý (55) sledovaný (60) srazit (73) srážka (64) ujet (95) zpoždění (69)

## 1.6 Možnosti výuky figurativního jazyka

Jedním z mnoha problémů ve vyučování cizímu jazyku je osvojování si kompetencí v oblasti figurativního jazyka. Zdá se, že všechny aspekty figurativnosti (metaforičnost, idiomaticčnost, sémantická extenze) představují pro studenty obíže. Schopnost uchopit extenze jako např.: „*Podat mu vysvětlení tak, aby mu to došlo, je hrozně těžké*“ je přisuzována až pokročilým stupňům jazykové kompetence. Jazykové učebnice na figurativní jazyk rezignují a soustřeďují se na denotativní aspekty jazyka. skupin.

Ačkoliv jsou do učebnic pro začátečníky zařazovány některé idiomatické fráze, jsou obvykle prezentovány jako výjimky z pravidla, resp. jako fráze pojící se se specifickým kontextem nebo situací, a tak nejsou žádným způsobem systematizovány. Srov. např. v učebnicích: *Chcete mluvit česky*, s. 154: „*Jste otevřený každé cizí věci.*“; *Čeština pro cizince*, s. 202: „*Nezdá se ti, že se zajímá víc o počítače než o přesný čas?*“; *New Czech Step by step*, s. 96: „*Čekají je exotické země.*“

### Doslovný vs. figurativní jazyk

Tato obvyklá praxe ve výuce cizímu jazyku je podporována filozofickým a lingvistickým přesvědčením o existenci ostré hranice mezi dvěma úrovněmi jazyka: mezi jazykem doslovným a figurativním. Klasická rétorika považuje za primární účel a cíl jazyka jednoznačný popis světa, tedy transparentní reprezentaci faktů reality. Jakékoli jiné použití jazyka je vybočením z obvyklého „stavu“ jazyka.

Jazyk, který znamená to, co říká a který používá slova v jejich „standardním smyslu“, tedy odvozený z běžné praxe průměrných mluvčích jazyka, je klasifikován jako **doslovný**.

**Figurativní jazyk** je jazyk, který neznámá to, co říká. Transferuje pojmy z jednoho objektu na druhý, a tak přisuzuje určité kvality objektu, se kterým tyto kvality běžně neasociují. Figurativní jazyk je považován za základní princip poezie, za odlišný od běžného jazyka, za vhodný pro zvláštní ornamentální, estetické účely. Obvykle si však jedinec není vůbec vědom toho, kam až v jeho řeči pronikla metaforičnost, kam až dosáhla figurativnost.

## Nový/ jiný pohled na klasické rozlišení

Je důležité, aby si aplikovaní lingvisté, tzn. učitelé češtiny pro cizince a tvůrci učebnic, byli vědomi toho, že současná lingvistika se pokusila výše zmíněnou premisu „dvou jazyků“ a „ostré hranice mezi nimi“ zpochybnit. Podívejme se na následující příklady a pokusme se odpovědět na otázku: *Kde narýsuje hranici mezi doslovností a literárností?*

1. *Petr si to s ním rozdá.*
2. *To je příliš vysoká hra.*
3. *Nakonec mu zůstal černý petr.*

Příklad 3 lze považovat za zjevně figurativní. Věty 1 a 2 by byly zřejmě akceptovány jako kvazi-doslovné použití jazyka, a to pravděpodobně díky jejich frekvenci v běžném užívání. Při bližším pohledu však musíme přiznat, že všechny tři příklady obsahují idiomatické výrazy.

Na nutnost přehodnotit klasické rozdělení mezi literárním a figurativním použitím jazyka bylo z mnoha směrů poukazováno. Experimenty v psychologii demonstrovaly, že mysl aktivuje stejné mentální strategie při percepci doslovného i figurativního významu. Studie z lingvistiky, psycholingvistiky, filozofie, sémiotiky i literární sémantiky demonstrovaly, že porozumění tomu, co konstituuje figurativnost, je nanejvýš komplexní. To vedlo k předpokladu, že doslovná a figurativní úroveň jazyka jsou pravděpodobně mnohem méně odlišitelné, než se dříve vědci domnívali.

Nejpřesvědčivější příspěvky k tomuto tématu přicházejí z oblasti kognitivní lingvistiky. Jeden z jejích hlavních teoretiků, Donald Langacker, argumentoval, že syntax není autonomní sférou, že gramatika je „jen“ symbolické povahy, že je jen malý rozdíl mezi gramatikou a lexikonem a že sémantická struktura není univerzální, ale specifická pro daný jazyk. Jedna z otázek, která stimulovala kognitivní přístup k popisu jazyka, byla otázka figurativnosti. Langacker si totiž povšiml, že figurativní jazyk je všeobecně v současných lingvistických teoriích ignorován. On sám jej však považuje za jeden ze základních budujících principů rozvíjení jazyka a vytváření významů (Langacker, 1987, s. 1).

Akceptujeme-li tuto premisu fundamentálnosti metafory v jazyce, tedy pokud připustíme, že figurativnost je přirozený fenomén jazyka, potom všechny programy češtiny

jako cizího jazyka by měly věnovat prostor aspektům idiomatičnosti, polysémie, sémantické extenze a metaforické tradici a potencialitě češtiny jako cílového jazyka.

## Metafory

Ačkoliv teoretické aspekty kognitivní lingvistiky mohou připadat učitelům cizího jazyka nezajímavé či nepodstatné, existuje jedna práce, která stimuluje všechny. Jde o knihu amerického lingvisty Georgie Lakoffa a filozofa Marka Johnsona: *Metaphors We Live By* (1980), v českém překladu *Metafory, kterými žijeme*. V této studii Lakoff a Johnson podkopávají samotné základy rozlišení jazyka na doslovný a figurativní. Dokládají, že metafora není „speciální“ použití jazyka, ale proniká celou jazykovou interakcí, a tvrdí, že metafora v jazyce je důsledkem analogické podstaty lidské konceptualizace. Základní informací celé jejich publikace je, že náš běžný konceptuální systém, v termínech jak myslíme a jednáme, je svou podstatou metaforické povahy. Metafora je možná v jazyce, protože je přítomna v mysli. Toto tvrzení demonstrují Lakoff s Johnsonem např. na konceptu ARGUMENTACE a ukazují, že v angličtině je velmi často zobrazován v termínech VÁLKY. Např.:

1. *Jeho tvrzení jsou neporazitelná.*
2. *Napadl každé slabé místo v jeho argumentaci.*
3. *Zničil jeho tvrzení.*
4. *Vyhrál nad ním v diskusi.*

Všechny zvýrazněné výrazy odkazují k sémantické doméně války, nikoliv argumentace. „Válečné lexémy“ jsou transformovány do domény argumentace.

Jestliže jde o konfrontaci s tímto fenoménem, často se mluví o figurativním užití slov. Tento způsob používání slov však není nutně „zvláštní“, protože proniká každodenním jazykem. Navíc, pokud je analogie produktivní, např. pokud existuje množství výrazů, které jsou derivovány ze stejné analogie, lze identifikovat kognitivní metaforu, tedy v našem případě ARGUMENTACE JE VÁLKA.

Vraťme se však k výše uvedeným příkladům 1–3. Lakoff s Johnsonem ukazují, že jsou to výrazy, které se vynořují z kognitivní metafory ŽIVOT JE GAMBLERSKÁ HRA<sup>173</sup>. Jinými slovy, mluví se o životě v termínech hry, ačkoliv neexistuje žádný důvod, proč by se mělo o životě mluvit právě tímto způsobem. Z kognitivní metafory ŽIVOT JE GAMBLERSKÁ HRA lze odvodit různé variety výrazů, jako kdyby existovalo kontinuum figurativnosti umožněné originální konceptuální metaforou.

### **Implikace pro výuku jazyka**

*Jaký přínos nám poskytuje tato teorie pro výuku češtiny jako cizího jazyka?*

Za prvé, jestliže je figurativnost přirozeným, očekávaným fenoménem jazyka, pronikajícím každodenní interakcí, potom by měla být součástí kurikula cizího jazyka. Metafora by neměla být obcházena, vylučována, odsouvána do speciálních cvičení, ale měla by být integrována do metod a materiálů kurzů od samého začátku.

Za druhé, uvědomění si kognitivní metafory by mohlo poskytnout dobrý základ a vysvětlovací prostředek pro výuku figurativního jazyka. Např. pro pochopení a rychlou orientaci ve výrazech lze studentům vysvětlit, že v západní kultuře štěstí, zdraví, úspěch, a pozitivní denní aktivity jsou jazykově vyjádřeny orientační metaforou DOBRÉ JE NAHOŘE, a naopak negativní aspekty jako nemoc, neštěstí vyjadřujeme pomocí metafory ŠPATNÉ JE DOLE. Např.:

1. *Zboží vysoké kvality.*
2. *Jeho vysoké ideály.*
3. *Je ve špičkové formě.*
4. *Upadl do rozpaků.*
5. *Dostal se na šikmou plochu.*
6. *Jeho nízké sklony.*
7. *Má podlomené zdraví.*

---

<sup>173</sup> V češtině této doméně odpovídají výroky jako např.: *Hrát příliš vysokou hru. Mít trumfy v rukávu. Vyložit karty. Hrát betla. Nakonec mu zůstal černý petr. Byl falešný hráč. Rozdat si to s někým.*

## **Výuka kulturně specifických rozdílů**

Tato strategie má další výhody pro představení kulturně specifických diferencí v jazyce, resp. pro poukázání na rozdíly mezi kulturami výchozího a cílového jazyka studentů reflektované v jazyce samotném. Protože metaforičnost je hluboce zakořeněna v lidech a kultuře (viz zvl. příklady v Lakoffově knize *Ženy, oheň a nebezpečné věci*), je reprezentativní pro to, jak daná komunita vnímá realitu, jak se způsob myšlení odráží ve specifické tradici a sociálních praktikách.

## **Shrnutí**

Přístup kognitivních jazykovědců k jazyku přinesl řadu nových otázek. Především nutí podívat se na podstatu jazyka, tedy nikoliv jako na formu nebo strukturu tak, jak je zdůrazňována strukturálním a generativním lingvistickým přístupem, ale jako na komunikační prostředek (a tím je jazyk především tehdy, když se vyučuje jako cizí jazyk). Tento pohled je v mnohém blízký přístupu sémantickému. Kognitivní obrat v jazykovědě posunuje pozornost k problémům významu, idiomatičnosti a metaforičnosti v jazyce. Pro učitele češtiny jako cizího (druhého) jazyka může být tento přístup užitečný v tom, že přináší nové pohledy na koncepci gramatiky v propojení s lexikální stránkou, a zároveň ještě ponechává prostor pro komparativní přístup studentům odlišných kultur.

## RESUMÉ

Cílem monografie je postihnout aktuální téma, jehož zpracování považujeme za velmi potřebné z hlediska bezproblémového fungování společnosti přijímající cizince. Jsou v ní naznačeny nejaktuálnější a nejvýznamnější rysy této problematiky, vyjasněny vztahy a vzájemné souvislosti mezi jazykem a kulturou, mezi různými jazyky navzájem, způsoby verbálního (a zčásti i neverbálního) chování studentů odlišných kultur v edukačním procesu, z obecného hlediska tedy i způsoby vnímání a chápání světa u různých etnických skupin. Obecné problémy, teoretická a metodologická východiska a historický vývoj tématu práce jsou představeny v úvodních kapitolách. Jádrem publikace je druhá část, tj. metodické pokyny pro práci s jinojazyčnými studenty češtiny pro cizince ve výuce a konkrétní náměty, metody a postupy učitelů pro práci s nimi. Zvláštní pozornost je věnována metodám vycházejícím z aktuálních témat současné české i světové aplikované lingvistiky.

The aim of the monograph is to reflect a current topic, the processing of which we consider to be very necessary from the point of unproblematic functioning of a society accepting foreigners. We suggest the most important features of this issue, further we clarify mutual relations between the language and culture, among various languages mutually, ways of verbal (and partly nonverbal) behavior of students of different cultures in the educational process; from the general point of view thus also the ways of perceiving and understanding the world by different ethnic groups. General problems, theoretical and methodological basis of the work and historic development of the theme are presented in the opening chapters. The core of the publication is represented by methodological instructions on the work with students of different mother tongues as well by concrete ideas, methods and procedures for teachers suggesting how to work with them. Particular attention is paid to the methods rooted in the actual themes of contemporary Czech but also worldwide applied linguistics.



## LITERATURA

- Aster, James, J.: *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*, 3rd ed. Los Gatos, Sky Oaks Productions, 1986.
- Baláková, D.: *Reflex interkulturních kontaktov v rámci slovensko-českého bilingvizmu*. In: *Acta humanica* 1/2008. Žilina 2007, s. 6–12.
- Baláková, D. – Šindelářová, J.: *Чешские и словацкие эквиваленты в «Русско-чешско-словацком словаре идиом»*. In: *Фразеология в прошлом и настоящем. Материалы XXXVII Международной филологической конференции (11–15 марта 2008 года, Санкт-Петербургский государственный университет, Филологический факультет)*. Санкт-Петербург: СПбГУ – Грайфсвальд: Universität Greifswald 2009, с. 3–17.
- Balcar, M. *Učte 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.
- Barša, P.: *Západ a islamismus*. Brno 2001.
- Barša, P.: *Politická teorie multikulturalismu*. Brno 2003.
- 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*. Praha: NLN 2011.
- Beneš, E. a kol.: *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN 1970.
- Bennett, M.: *Intercultural Communication: A Current Perspective*. In: *Basic Concepts of Intercultural Communication – Selected Readings (1. vyd.)*. Maine: Intercultural Press 1998, s. 1–34.
- Berlitz, M. D.: *Méthode Berlitz*. New York: Berlitz and Company 1887.
- 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 vyučování slovenského jazyka*. Bratislava: SPN 1984.
- Bettelheim, B.: *Za tajemstvím pohádek*. Praha: nakladatelství Lidové noviny: 2000.
- Bohuslavová, L. a kol.: *Evropské jazykové portfolio* (česká verze). Praha: Scientia 2002, s. 40.
- Brabcová, R. a kol.: *Didaktika českého jazyka*. Praha: SPN 1990.
- Breton, R.: *Atlas jazyků světa*. Praha: Albatros 2007.
- Brousseau, G.: *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers 1997.
- Budovičová, V.: *Dynamika vývinu česko-slovenských jazykových vztahov*. 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.
- Cakirpaloglu, I. – Hádková, M.: *Manuál pracovní skupiny Čeština pro cizince*. Praha 2008 (on line: <http://www.strediskasim.cz> – 01.01.2008).
- Čapek, K.: *Marsyas čili na okraj literatury*. Praha: Československý spisovatel 1971.
- Čechová, M.: *K vztahu tzv. lingvodidaktiky a lingvistiky*. In: *Funkční lingvistika a dialektika*. *Linguistica* XVII/1. Praha: Ústav pro jazyk 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 multietnicznej*. 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.
- Čechová, M.: *Několik postřehů z osvojování češtiny cizinci*. In: *Řeč o řeči*. Praha: Academia 2012, s. 227–235.
- Čechová, M. a kol.: *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV 2008, s. 282.
- Čechová, M. a kol.: *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN 2011.
- 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.
- Černoušek, M.: *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990.
- Desselmann, G. – Hellmich, H. et al.: *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie 1986.
- De Vito, J. A.: *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada 2001, 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 – človek – kultúra*. Bratislava: Kalligram 2010, 221 s.
- Doubravová, J.: *Sémiotika v teorii a praxi*. Praha: Portál 2002.
- Đurajková, D. – Vargová, D.: *Multikultúrna výchova – áno, alebo nie?* Bratislava: AP MPC 2008 (2. vyd.), 71 s.
- Ek, J. A. van: *Objectives for Foreign Language Learning*. Utrecht 1975.
- Ellis, R.: *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell 1990.
- Ellis, R.: *Second Language Acquisition*. Oxford University Press 1997.
- Filipec, J.: *Ke konfrontaci dílčích sémantických systémů v slovní zásobě dvou různých jazyků*. Československé 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*. *Pedagogika* 52, 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. 10. 2013).
- Gjurová, N.: *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky – metodika pro učitele*. Praha: Portál 2011, 128 s.
- 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.: *Dítě-cizinec ve výukovém dialogu*. In: *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry*. Prešov 2008.
- Hádková, M.: *Dítě-cizinec v české škole*. On line: [http://www.strediskasim.cz/pdf/64\\_Dite-cizinec\\_v\\_ceske\\_skole.pdf](http://www.strediskasim.cz/pdf/64_Dite-cizinec_v_ceske_skole.pdf) (10. 7. 2009).
- Hádková, M.: *Čeština v roli jazyka školního vzdělávání dětí-cizinců*. In: *Vzdělávání v sociokulturním kontextu: Diverzita a vzdělávací bariéry*. Ústí nad Labem 2008, s. 96–106.
- Hádková, M.: *Střediska integrace menšin jako cesta k naplnění rovnosti šancí*. In: *Vzdělávání v sociokulturním kontextu: Diverzita a vzdělávací bariéry*. Ústí nad Labem 2008, s. 336–341.
- Hádková, M.: *Dokumenty evropské jazykové politiky ve výuce češtiny pro děti-cizince?* (v tisku).
- Hádková, M.: *Učitelské prekoncepty a integrace žáka cizince* (přednáška). Liberec: TUL, 19. 11. 2010.
- 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 – Ratibor 2007, s. 57–63.

- 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.
- Halliday, M. A. K.: *Language as Social Semiotics*. London: Edward Arnold 1978.
- Hamer, Jeremy: *The practice of English language teaching*. London: Longman Group, 1983.
- 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.
- Holoubková, M. – Zajíčková, J.: *Interference ve vyjadřování životnosti podstatných jmen*. Ruský jazyk 1969, č. 5, s. 194–199.
- Hiraga, M.: *Metaphor and comparative cultures*. In: Gross-cultural communication: East and west, vol. III, ed.P.Fendos, P. Taiwan: National Cheng-Kung University 1991.
- Höflerová, E. a kol.: *Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU 2006, 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).
- Humboldt, W.: *O rozmanitosti stavby lidských jazyků*. Bratislava: Veda 2000.
- Hyltenstam, K. – Pienemann, M. *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters 1985.
- 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. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia 2006.
- 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.
- Janebová, E. a kol.: *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna 2010 (2. vyd.), 96 s.
- 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 interkulturnej komunikácie*. Nitra: FF UKF 2009, s. 627–640.
- Kasper, T. – Kasperová, D.: *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada 2008, s. 224.
- Kesselová, J.: *Detská reč a komunikačné vyučovanie materinského jazyka na 1. stupni ZŠ*. In: *Sociolinguistica Slovaca 3*. Bratislava: Veda 1997, s. 268–274.
- Kestřánková, M.: *Některé metody ve výuce češtiny jako cizího jazyka s využitím dramatu*. In: *Sborník AUČCJ 2006–2007*. Praha: Akropolis, 2007, s. 95–100.
- Nývltová, D.: *Čeština (jako) cizí jazyk. Dvousemestrální zdokonalovací kurz k výuce češtiny jako cizího jazyka (skriptum)*. Praha: Ústav odborné a jazykové přípravy UK 2009.
- Klégr, A. – Zima, P. a kol.: *Svět jazyků*. Praha: Albatros 1989.
- Klein, V.: *Komunikácia – rozvoj komunikačných zručností*. Žilina: Euroformes 2006, 38 s.
- Komenský, J., Á.: *Nejnovější metoda jazyků*. Praha 1964.

- Kominarec, I. – Kominarecová, E.: *Multikulturalita a edukácia*. Prešov: FHPV PU 2005.
- Kostelecká, Y. a kol.: *Žijeme spolu. Děti, pro něž není čeština mateřským jazykem, v českých základních školách* (v tisku).
- Koukolík, F.: *Lidský mozek*. Praha: Portál 2002.
- Koukolík, F.: *Já. O vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha: Karolinum 2005.
- 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.
- Krashen, S.D. – Terrell, T.D.: *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon 1983.
- 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.
- Kyloušková, H.: *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova Univerzita 2007.
- 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.: *Metaphors we live by*. New York and Chicago: Chicago University Press, 1980.
- 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. 9. 2013)).
- Langacker, R.: *Foundations of cognitive grammar*. Stanford, California: Stanford University Press 1987.
- 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.
- Little, D. – Perclová, R.: *Evropské jazykové portfolio. Příručka pro učitele a školitele*. Praha: MŠMT 2001.

- 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.
- Machková, E.: *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007, 223 s.
- Malblanc, A.: *Stylistique comparée du français et de l'allemand*. Paris 1961.
- Maletzke, G.: *Interkulturelle Kommunikation zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener 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.
- Maňák, J. – Švec, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s.
- Mareš, J. – Křivohlavý, J. – Baran, P.: *Komunikace ve škole* (1. vyd.). Brno: Masarykova univerzita 1995, 210 s.
- 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 pedagogy 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 multikulturná výchova*. Culture and Multicultural Education. Bratislava: Iris 1999.
- Miššíková, G.: *Preklad v kontexte Európskej únie – medzijazykový transfer alebo interkulturná komunikácia?* In: Acta Nitriensiae 9. Nitra: FF UKF, 2007, 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, 88 s.
- Mokienko, V. – Šindelářová, J. – Baláková, D.: *Rusko-česko-slovenská frazeokulturologická příručka*. Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität 2012, 180 s.
- Morgensternová, M. – Šulová, L. – Schöll, L.: *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer 2012, 125 s.
- Nádaská, I. – Líšková, M.: *Medzikulturná komunikácia a jej bariéry*. In: Sestra 2006, roč. 0, č. 7, s. 20–21.
- 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.
- 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: Management Press 2007.
- Palenčárová, J. – Kesselová, J. – Kupcová, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo*. Bratislava: SPN 2003.
- Pekarovičová J.: *Slovenčina ako cudzí jazyk*. Bratislava 2004.
- Perclová, R.: *Evropské jazykové portfolio* (česká verze). Praha: Fortuna 2001, s. 34.
- 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.
- Pinker, S.: *The language instinct*. New York: Morrow 1994.
- Pišlová, S.: *Jazykové hry*. Praha: Fortuna 2008.
- Rámcový vzdělávací program pro ZŠ*. Praha: VUP, 2010.
- Podrápská, K.: *K možnostem vizuálního a verbálního ztvárnění gramatického učiva v současných učebnicích německého jazyka pro základní školy*. Liberec 2002. – nepublikovaná disertační práce.
- Podrápská, K.: *Poznámky k signální gramatice*. In: *Cizí jazyky*, r. 47, 2003/2004, č. 4, s. 128–130.
- Podrápská, K. *Všemi činy a smysly ...* In: *Nabídka cizích jazyků v českých zařízeních pro předškolní děti v Euroregionu Neisse – Nisy – Nysa*. Liberec/Görlitz, 2007, s. 10–11.
- Prouzová, R.: *Funkce přirozeného jazyka v procesu vzdělávání*. Praha: Via Lucis 2010, s. 160.
- 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.
- Příhoda, V.: *Ontogenese lidské psychiky I*. Praha 1963.
- Rákoczyová, M. – Trbola, R.: *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: Slon 2009.
- Revers, W.M.: *Interactive Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

- 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.
- Rysová, K.: *Cizincem ve vlastní zemi*. In: *Český jazyk a literatura*, č. 4, roč. 62, 2011–2012.
- Salzmann, Z.: *Jazyk, kultura a společnost. Úvod do lingvistické antropologie*. Praha: Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR 1997, 211 s..
- Sekerová, K.: *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí*. Ostrava: PF OU 2009, 214 s.
- Schroll-Machl, S. – Nový, I.: *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání česko-německá*. Praha: Management Press 2007, 184 s.
- Sitařová, K.: *Ruské předpony npu- 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.
- 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.
- Studie z aplikované lingvistiky* (šéfredaktor časopisu K. Šebesta). Praha: FF UK 2010/2, 175 s.
- Sulovská, J.: *Pohádkami k rozvoji fantazie a kreativity v hodinách literární výchovy*. In: *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: TUL, 2008.
- Styblík, V. – Čechová, M. – Hauser, P. – Hošnová, E.: *Základní mluvnice českého jazyka*. Praha: SPN 2004.
- 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.

- Šára, M.: *Threshold Level. Prahová úroveň: Čeština pro cizince* (Čeština v jazykových projektech Rady Evropy). In: *Čeština jako cizí jazyk IV. Materiály ze 4. symposia 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: Council 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: UK 2005.
- Šindelářová, J.: *Sociokulturní aspekty při výuce češtiny arabsky mluvících žáků a studentů*. In: *Aspekty literárnovedné a jazykovedné*. Ružomberok 2007a, s. 120–136.
- Šindelářová, J.: *Znalost a chápání frazémů u cizinců*. In: *Princípy lingvistickej analýzy vo frazeológii. Frazeologické štúdie V*. Ružomberok: FF KU 2007b, s. 343–357
- Šindelářová, J.: *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. *Acta universitatis Purkynianae. Ústí nad Labem* 2008, 176 s.
- Šindelářová, J.: *Varianty českých frazémů – specifikum češtiny jako jazyka západoslovanského*. In: *Aspekty jazykovedné a literárnovedné II*. Ružomberok: FF KU 2009a, s. 138–152.
- Šindelářová, J.: *Проблемы перевода субстандартных элементов в современном русском и чешском языках*. In: *Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам и переводу в ВУЗе*. Moskva: RUDN 2009b, s. 353–356.
- Šindelářová, J.: *Собственные имена в русской и чешской фразеологии*. In: *Rossica Olomucensia. Časopis pro ruskou a slovanskou filologii*. Num. 1, Vol. XLIX. Olomouc 2010a, s. 83–89.
- Šindelářová, J.: *Morfologické odlišnosti spisovné a obecné češtiny z pohledu cizince*. In: *Čeština – jazyk slovanský 4*. Ostravská univerzita v Ostravě 2010b, s. 199–207.
- Šindelářová, J.: *Культурологическая интерпретация русской фразеологии в зеркале чешских и словацких эквивалентов*. In: *Фразеология, познание и культура. Дискурсивные и дидактические проблемы фразеологии*. (Том 2). Белгород: БГУ 2010с, s. 408–415.
- Šindelářová, J. a kol.: *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.
- Šindelářová, J. – Škodová, S.: *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ústí nad Labem: PF UJEP – Praha: MŠMT 2012, s. 145.
- Šebesta, K. – Škodová, S. (eds.): *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci 2012.
- Škodová, S.: *Využití přímé metody při výuce gramatického systému češtiny jako cizího jazyka*. In: Euroliteraria a Eurolingua. TUL, Liberec 2005, s. 353–360.
- Škodová, S.: *Metafora jako prostředek osvojování si sociokulturní kompetence ve výuce ČJ*. In: Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a SERR. Praha: Universita Karlova/Racibórz: Państwowa wyższa szkoła zawodowa w Raciborzu 2008, s. 241–252.
- Škodová, S.: *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Liberec: Technická univerzita v Liberci 2012.
- Škodová, S.: *Možnosti zachycení chyb v tzv. žákovských korpusech*. In: Eurolingua a Eurolitteraria. Liberec: Technická univerzita 2010, s. 197–205.
- Škodová, S. – Štindlová, B.: *Implicitní přístup k výuce gramatiky češtiny jako cizího jazyka*. In: Egzaminy pisemne z języka obcego a Europejski system oceny kształcenia językowego. Praga – Racibórz 2007, s.171–186.
- Škodová, S. – Štindlová, B.: *Modifikace principů přímé metody pro potřeby výuky gramatiky češtiny jako cizího jazyka*. In: Sborník AUČCJ 2006–2007. Praha: AUČCJ, Akropolis 2007; s. 49–64.
- Šperlová, M.: *Metodické poznámky k vyučování ruskému jazyku*. Plzeň 1996.
- Škoda, J. – Doulík, P. a kol.: *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. UJEP: 2010.
- 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 2013].
- Šmahelová, H.: *Návraty a proměny: Literární adaptace lidových pohádek*. Praha: Albatros, 1989.
- Štindlová, B. – Škodová, S.: *Možnosti signálního ztvárnění gramatických pravidel v učebnicích cizích jazyků*. Eurolitteraria a Eurolingua 2007. TUL, Liberec 2008, s. 307–315.
- Štindlová, B. – Škodová, S.: *Žákovské korpusy, CzeSL a čeština jako druhý jazyk*. In: Sapere Aude – evropské a české vzdělávání. Hradec Králové: Magnanimitas 2011, s. 664–674.
- Taylor, Ch.: *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání*. Praha 2001.
- Tirala, M.: *Socio-kulturní aspekty při výuce japonských studentů*. Praha 2005.

- Threshold Level for Czech as a foreign language.* Cambridge 2001.
- Toman, J.: *Metodická příručka k čítankám pro 2.–5. ročník základní školy.* Praha: Fortuna, 2000.
- 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.
- Vaňková, I. a kol.: *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky.* Praha: UK 2005.
- Vaňková, I. (ed.): *Obraz světa v jazyce.* Praha: FF UK, 2001.
- Vařejková, V.: *Literárněvýchovné interpretace textu na 1. stupni základní školy.* Brno: PedF MU, 1998.
- Vyčihlová, H. – Kubíčková, K.: *Výuka ve vyrovnávacích třídách.* In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUUČJ) 2003–2005. Praha: Akropolis, 2005, s. 167–171.
- 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.
- Vinay et Darbelnet, J. P.: *Stylistique comparée du français et de l'anglais.* Paris 1958.
- 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.* 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, Calcutta, Madras, Karachi: Oxford University Press 1978.
- Zajíčková, J.: *O problémech užívání ruského zájmena cebe.* Ruský jazyk 1967/68, č. 5, s. 211–216.
- Zimmermann, G. *Grammatik lehren, lernen, selbstlernen.* Hueber 1985.
- 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. – Balkó, I.: *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků*. Ústí nad Labem 2005, s. 125.

### **On-line zdroje**

<http://anyana.arpok.cz/cz/metodiky.html>. Letáček Arpok

<http://www.auccj.cz>

<http://www.bedeckr.cz>

<http://www.cizinci.cz/files/clanky/100/vyzkum.pdf>

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9359/podpora-vicejazycnosti-v-evrope.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/Arm%C3%A9nsk%C3%A9_p%C3%ADsmo)

[http://cs.wikipedia.org/wiki/Arabsk%C3%A9\\_p%C3%ADsmo](http://cs.wikipedia.org/wiki/Arabsk%C3%A9_p%C3%ADsmo)

[http://cs.wikipedia.org/wiki/Br%C3%A1na\\_jazyk%C5%AF\\_otev%C5%99en%C3%A1](http://cs.wikipedia.org/wiki/Br%C3%A1na_jazyk%C5%AF_otev%C5%99en%C3%A1)

[http://cs.wikipedia.org/wiki/Orbis\\_pictus](http://cs.wikipedia.org/wiki/Orbis_pictus)

[http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/cizinci\\_uvod;](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/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/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_pocet_cizincu)

[http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz\\_vzdelavani](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/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/2011edicniplan.nsf/t/660026E81A/$File/141411_k4CJ.doc)

[http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/obyvatelstvo\\_lide](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/obyvatelstvo_lide)

[http://www.evangelnet.cz/texty:leuenberska\\_konkordie\\_cirkev\\_jezise\\_krista\\_2](http://www.evangelnet.cz/texty:leuenberska_konkordie_cirkev_jezise_krista_2)

<http://www.exploze.wz.cz>

<http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/bariery-cizincu-na-ceske-skole>

<http://www.islamweb.cz>

<http://www.islam.wz.cz>

[http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/pdf/jsnspdfs\\_187.pdf](http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/pdf/jsnspdfs_187.pdf)

<http://www.meta-os.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-](http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicke-doporuceni-reditelum-skol-vyuka-cizincu?highlightWords=Doporu%C4%8Den%C3%AD+pro+%C5%99editel%C5%A1kol)

[cizincu?highlightWords=Doporu%C4%8Den%C3%AD+pro+%C5%99editel+%C5%A1kol](http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicke-doporuceni-reditelum-skol-vyuka-cizincu?highlightWords=Doporu%C4%8Den%C3%AD+pro+%C5%99editel%C5%A1kol)

<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/download/pdf/pdfs_70.pdf)

<http://www.varianty.cz/index.php?id=2>

<http://www.vuppraha.cz>

<http://www.zemepis.com>

[http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/prurezovatemataramcovychvzdelavacichpr](http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/prurezovatemataramcovychvzdelavacichprogramu/multikulturnivychova/30889.aspx)  
[ogramu/multikulturnivychova/30889.aspx](http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/prurezovatemataramcovychvzdelavacichprogramu/multikulturnivychova/30889.aspx)

<http://www.cs.wikipedia.org>

## REJSTŘÍK

Asociace učitelů češtiny .....	28, 181
brainstormingová varianta .....	162
cílový jazyk .....	21, 111
české prostředí 3, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 21, 26, 27, 29, 44, 72, 75, 76, 78, 80, 86, 101, 110, 134, 136, 148	
český slovosled .....	61, 74
čeština jako cizí jazyk.....	18, 27, 28, 30, 42, 49, 126, 165, 166, 172, 173, 174, 175, 180, 181
fond pro integraci .....	14
gramatický systém. 90, 123, 124, 131, 133, 180	
intercultural communication.....	6, 7
interkulturní kompetence.....	11, 76, 110
interkulturní komunikace (IK)....	6, 7, 8, 10, 11, 13, 18, 82, 174, 176
interkulturní psychologie.....	11
interkulturní výchova .....	11
interkulturní výzkum .....	11
interkulturní vzdělávání.....	11
interpersonální komunikace .....	83
jazyková bariéra .....	77
jazykové pravidlo .....	130
jazykové roviny .....	60, 77, 119
jazykové schopnosti .....	120
kognitivní lingvistika.....	164, 165, 181
kognitivní metafora .....	166
kognitivní obrat .....	167
kompetence.....	4, 6, 24, 110, 163
komunikační potíže .....	86
komunikační stránka.....	78
komunita.....	167
korpus SyD .....	155, 156
korpus SYN2005 .....	155
lingvistická teorie .....	85
lingvodidaktická specifika.....	74, 85
majoritní společnost .....	14, 77
mateřština 29, 48, 58, 67, 69, 78, 84, 86, 87, 88, 91, 98, 100	
metafora.....	29, 165
metafora v jazyce.....	165
metajazyková informace.....	133
metodologický přístup.....	112
mimojazykové prostředky .....	82
mluvní aktivita .....	162
morfologická rovina.....	74
oficiální statistiky.....	19
orientální země.....	73
osvojování češtiny 5, 38, 57, 77, 81, 88, 89, 94, 98, 170	
pádové konstrukce .....	73
pedagogicko-komunikační problém .....	75
pověst.....	134, 141
přípravné jazykové kurzy.....	17
sémantická struktura .....	164
SERR .. 4, 15, 21, 24, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 42, 50, 52, 54, 55, 57, 58, 62, 63, 68, 76, 78, 81, 110, 111, 180	
slovanský jazyk.....	22
slovesné vazby .....	73
slovesný vid .....	88
sociokulturní minimum.....	77, 110
sociokulturní prostředí.....	9, 11, 22, 77, 110
sociokulturní zkušenosti .....	76
státní integrační program .....	16
studenti-cizinci.....	36, 75, 135
syntaktická rovina .....	74
školní poradenská pracoviště.....	79
tradiční teritoriální dialekt .....	27
typologická příbuznost.....	74, 85
učitelé češtiny .....	27, 68, 164
úroveň A1 .....	29
úroveň A2 .....	29
úroveň B1.....	26, 29, 31
úroveň B2.....	29
úroveň C1.....	29
úroveň C2.....	26, 29
úroveň jazyka.....	164
větná stavba .....	53, 54, 89, 90, 134
výchozí jazyk .....	21
vyučování cizích jazyků.....	119
vyučování češtiny pro cizince.....	119
výuka cizím jazykům.....	75
výuka češtiny .....	17
výuka zahraničních studentů.....	18
žáci-cizinci.....	8, 20, 80, 171