

# Individuální výuka češtiny jako cizího jazyka

RNDr. Marta Sližová, CSc.

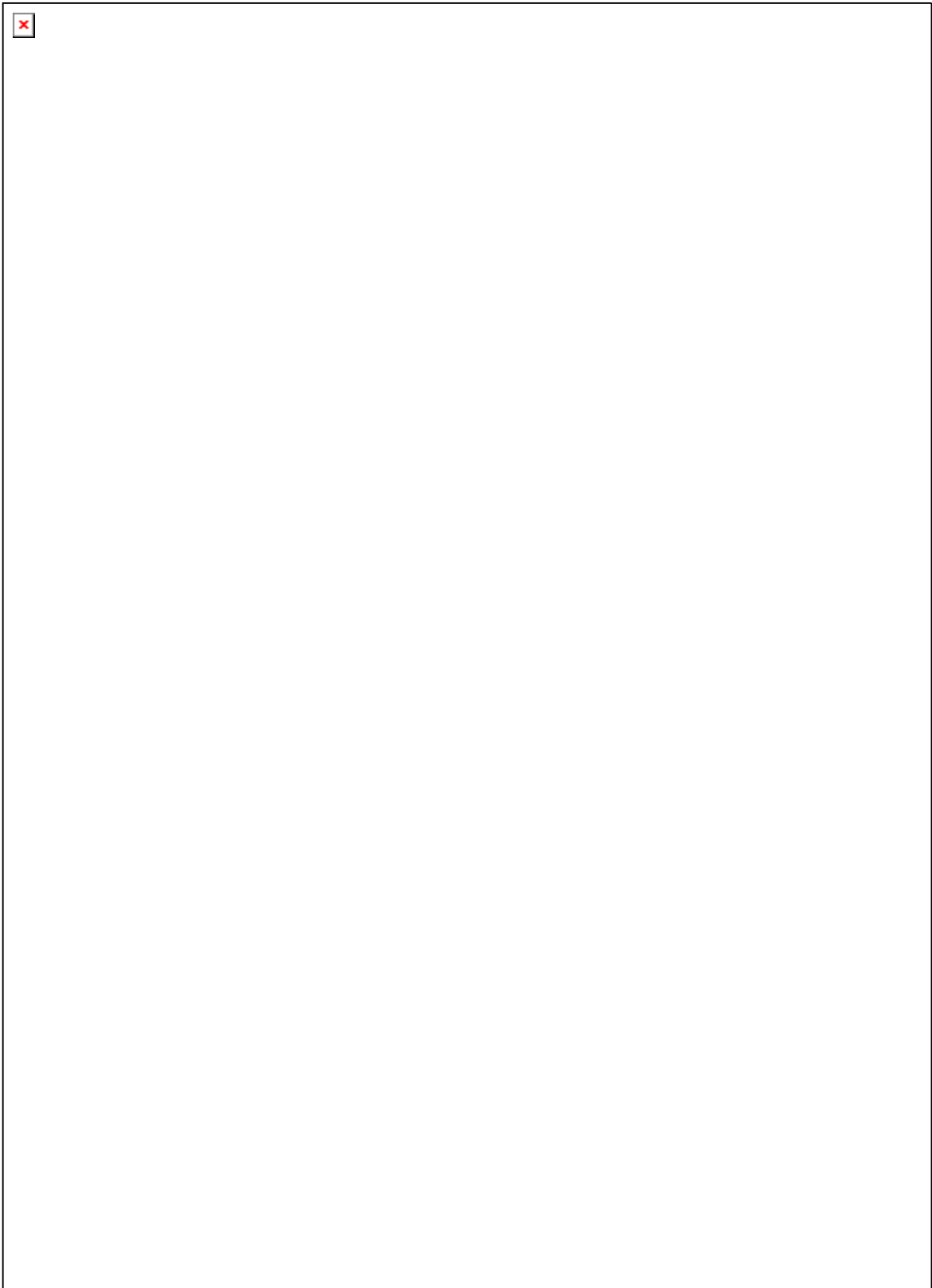
---

Bakalářská práce  
2007



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---



Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, s.r.o. 2001.

ISBN 80-7178-463-X

SOKOL, J. Filosofická antropologie. Praha: Portál, s.r.o. 2002. ISBN 80-7178-627-6

ČECHOVÁ, M. Didaktika češtiny. Praha: SPN, 1989. ISBN 8004224393

SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. Praha: ISV, 1999. ISBN 8085866331

Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2003-2005. Praha: Akropolis, 2006.

ISBN 80-86903-15

Vedoucí bakalářské práce:

**Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**23. února 2007**


Termín odevzdání bakalářské práce:

**25. května 2007**

Ve Zlíně dne 23. února 2007



L.S.

  
Ing. Jitka Chudarová  
pověřená děkanka

  
prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
ředitel ústavu

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce reflektuje zkušenosti z individuálních kurzů češtiny pro dospělé cizince. Teoretická část nabízí osobní vhled do problematiky jazyka jako komunikačního systému a přehled poznatků o výuce cizích jazyků v souvislosti s učením dospělých. Přináší rovněž informace z oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka. V praktické části jsou popsány psychologické a interkulturní aspekty individuální výuky cizinců, které se týkají jak bariéry českého jazyka, tak komunikačních bariér.

Klíčová slova:

Andragogika, učení dospělých, individuální výuka, cizí jazyk, čeština pro cizince, komunikace, komunikační bariéra, interkulturní aspekty

## **ABSTRACT**

This thesis reflects experiences from Czech individual courses for adult foreigners. The theoretical part offers a personal look-in to the area of language as a communication system and to teaching foreign language, especially learning adults. Actual information on activities of teaching Czech for foreigners are compiled here. In practical part, psychological and intercultural aspects of teaching adult foreigners, concerning Czech language barrier, as well as some communication barriers, are described.

Keywords:

Adult education, learning adults, individual teaching, foreign language, Czech for foreigners, communication, communication barrier, intercultural aspects

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji mnohokrát vedoucí bakalářské práce, Ing.Mgr. Svatavě Kašpárkové, PhD., za odborné pedagogické připomínky, za podporu a důvěru v moje pracovní úsilí.

Chtěla bych vyslovit velké díky konzultantce Mgr. Martině Friedlové za věnovaný čas, cenné rady, potřebné informace a možnost naslechu při jejím vyučování. Za konzultaci a příležitost naslechu děkuji také Mgr. Renátě Večerkové.

Za inspiraci musím poděkovat autorům podnětných publikací L.Kollmannové, J.Černému, L.Hřebíčkově a M. Hrdličkově.

Děkuji s pohnutím všem bohemistům a jazykovědcům z Brna a Olomouce, ať už mě v dobrém odmítli nebo laskavě pomohli.

Ze srdce chci poděkovat všem, bez nichž by práce nemohla vzniknout: odhodlaným studentům, trpělivé rodině.

Motto:

Chtěl bych vyslovit přesvědčení, že kvalitní poznání je určitým druhem Boží chvály. Lidská mysl by přece mohla takto vědu pochopit.

/Luděk Hřebíček [6] /

## OBSAH

ÚVOD.....	7
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 JAZYK A ŘEČ .....</b>	<b>11</b>
1.1 VÝZNAM ŘEČI.....	11
1.2 VÝVOJ LINGVISTIKY A MYŠLENÍ O JAZYCE.....	13
1.3 TEORETICKÉ ZÁKLADY POROZUMĚNÍ CIZÍ ŘEČI.....	17
<b>2 METODIKA VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ.....</b>	<b>22</b>
2.1 HISTORICKÝ POHLED NA VÝUKOVÉ METODY .....	22
2.2 PSYCHOLOGIE UČENÍ DOSPĚLÝCH.....	25
2.3 PROCES INDIVIDUÁLNÍ VÝUKY CIZÍHO JAZYKA. ....	29
2.3.1 Učební strategie individuální výuky.....	31
<b>3 ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK.....</b>	<b>34</b>
3.1 ČESKÝ JAZYK - NÁRODNÍ A CIZÍ.....	34
3.2 ASPEKTY VÝUKY ČEŠTINY PRO CIZINCE.....	38
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>41</b>
<b>4 REFLEXE ZKUŠENOSTÍ Z INDIVIDUÁLNÍCH KURZŮ ČCJ .....</b>	<b>42</b>
4.1 VÝCHODISKA REFLEXE PROCESU VÝUKY .....	42
4.2 JAZYKOVÉ PŘEDPOKLADY A INDIVIDUÁLNÍ CHARAKTERISTIKY STUDENTŮ.....	45
4.3 JAZYKOVÁ ÚSKALÍ VÝUKY .....	47
4.3.1 Poslech filtrem mateřského nebo druhého jazyka.....	48
4.3.2 Čeština jako systém.....	48
4.3.3 Porovnání a možnosti učebních materiálů .....	50
4.4 KLIMA KURZU .....	53
4.4.1 Konflikty v procesu výuky .....	56
4.5 INTERKULTURNÍ REFLEXE .....	60
4.5.1 Z Maroka přes Francii do Německa.....	61
4.5.2 Kulturní rozdíly jako koktejl názorů .....	63
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>70</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>73</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>74</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>76</b>

## ÚVOD

Zdánlivě náhodná setkání v lidském života běhu se mohou stát rozhodujícím mezníkem pro naše další směřování, a stejně tak se oblasti působení jednoho učitele mohou v průběhu času radikálně změnit. Tato bakalářská práce je inspirovaná poněkud neobvyklou zkušeností s výukou českého jazyka pro dospělé cizince. Reflektuje osobní zážitek: pokud odborník v polymerních vědách usiluje o komplexní přístup při odhalování kultury mateřského jazyka cizincům z odlišného kulturního prostředí, nevyhne se obecným otázkám oborů jazykovědných a pocítí inspirující nadčasové působení ducha Jana Amose Komenského jak v didaktice jazyka, tak ve smyslu synkritickém - hledání analogií.

Lze říci, že výuka českého jazyka pro cizince je obor interdisciplinární a může využívat rozsáhlých teoretických poznatků řady humanitních věd: lingvistiky, andragogiky a pedagogiky, psychologie, sociologie, interkulturní psychologie, filozofické antropologie. Konkrétně v českém akademickém prostředí je ovšem čeština jako cizí jazyk obor relativně mladý, intenzívně se rozvíjející. V současné době otevřených hranic u nás stoupá počet dospělých zájemců o výukové kurzy češtiny jako cizího jazyka (ČCJ) také mimo větší skupiny zahraničních studentů na českých vysokých školách. V rámci projektů Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) a nadace Člověk v tísní jsou organizovány kurzy pro žadatele o azyl a jazykové menšiny. Zkušenosti z těchto kurzů jsou již podchyceny na webových stránkách Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka ([www.auccj.cz](http://www.auccj.cz)) nebo ve sborníku, který tato asociace vydává. Upřesňují se postupně také požadavky kladené na lektory předmětu čeština pro cizince. Učitelství ČCJ jako samostatný studijní obor se ovšem zatím nestuduje.

Ukazuje se, že přímá individuální výuka ČCJ *na míru* je sice hojně nabízena agenturami a pro zvýšení zaměstnanosti cizinců s trvalým pobytem také v rámci rekvalifikačních programů úřadů práce, ale odborná literatura se věnuje spíše metodám výuky českého jazyka ve skupinách. Konkrétně cizince v individuálních kurzech s podporou ÚP nejčastěji učí učitelé češtiny nebo cizích jazyků smluvně jaksí navíc a jejich cenné zkušenosti s vyučováním dospělých se prakticky nedostanou ani k zainteresované odborné veřejnosti.

Lze říci, že tento typ výuky je školou intenzívní komunikace a konfrontace různých jazykových

systemů a rovněž různých kultur. Učitel/andragog přijímá žáka jako jedinečnou osobnost a pomáhá mu překonat psychické i sociální bariéry dané neznalostí českého jazyka. Dospělí cizinci, kteří změnili bydliště z rodinných důvodů ze dne na den, se ocitají ve složité životní situaci. Radikálně se totiž mění jejich sociální postavení, pokud nezískají práci a překážkou je právě čeština. Optimistická očekávání, že se po několika měsících pobytu naučí rychle česky a porozumí lidem na ulici, se obvykle nenaplní. Komunikační bariéra je ovšem větší, pokud se v jejich rodině česky nemluví. Konflikt také narůstá, jestliže firmy nejsou ochotny jinak vysoce kvalifikované odborníky bez znalosti češtiny zaměstnat. Zdá se, že tyto problémy mají cizinci spíše v malých městech, kde je celkově nižší migrace a zároveň omezené pracovní možnosti. Velmi negativní jsou ovšem určité administrativní a technické potíže, které musí překonávat učitelé i jednotliví účastníci kurzů.

V individuálním kurzu češtiny komunikují s učitelem obvykle jeden nebo dva dospělí žáci-cizinci. V triádě učitel řídí dynamický učební proces s okamžitou zpětnou vazbou. Strukturu českého jazyka odhaluje účastníkům s ohledem na jejich individuální styl učení, věk a výchozí jazykové předpoklady. Současně dochází nejen k pozitivní otevřené výměně zkušeností a názorů, ale také k řešení konfliktních situací a nedorozumění. Tato pomyslná jazyková laboratoř je potom prostorem stálého hledání a zkoumání dílčích didaktických postupů, setkávání a střetu osobností, kde si často učitel a žák vyměňují role, aby u nich mohlo dojít k pochopení a otevřenému přijetí nového jazykového systému současně s novou kulturou.

Teoretická část práce obsahuje velmi omezený výběr vědeckých poznatků, které se nějakým způsobem dotýkají oboru ČCJ. Tento výběr, čerpající záměrně především z publikací českých a slovenských odborníků, vede k prohloubení implicitních znalostí učitele pro optimalizaci procesu individuální jazykové výuky v krátkém i delším časovém horizontu. Obsah zároveň odráží potenciální okruhy zájmu o jazyk ze strany dospělých žáků.

V praktické části jsou diskutovány jednak vlastní zkušenosti ze dvou 100hodinových individuálních kurzů, jednak reflexe náslechnů a konzultací s lektory Soukromé školy Mesit v Uherském Hradišti, UTB ve Zlíně a FF UP v Olomouci.

Cílem předkládané bakalářské práce je



- prohloubit implicitní znalosti učitele ČCJ v oblasti komunikativní a společenské funkce jazyka/řeči z hlediska psychologie učení dospělých, individuální výuky cizího jazyka a problematiky ČCJ
- reflektovat vlastní zkušenosti z kurzů ČCJ pro dospělé cizince

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 JAZYK A ŘEČ

*Zázrak řeči začíná až tam, kde hlasovým projevům rozumí druhí, kde nastává skutečná komunikace.*

*/ Jan Sokol [23] /*

### 1.1 Význam řeči

Problematiku jazyka a řeči - podivuhodného **komunikačního systému, procesu a činnosti** lidské bytosti zkoumá nejenom jazykověda – **lingvistika** a její speciálně zaměřené obory, ale také filozofická antropologie či psychologie ([3],[4], [5],[6],[7], [10], [23]).

Řeč jako lidská vlastnost člověka skutečně charakterizuje a zároveň vyděluje z okolní živé přírody. Od zvířecích dorozumívacích zvuků se lidská řeč liší členěním do slov a hlásek - tzv. **dvojí artikulací** a především pak úzkou **vazbou na myšlení**. Její ústřední funkcí je jistě komunikace s ostatními lidmi, ačkoliv při ní člověk nevyužívá pouze **řeči**, ale také prostředků **neverbální komunikace**, kam patří výrazy očí a tváře, gesta rukou. Jazyk ukazuje přitom souvislost s trojí úrovní gest: mimickou, analogickou a symbolickou. Tato nejvyšší úroveň gest není už přímým obrazem označovaného, ale má funkci znaku, odkazu a symbolu ([10], [23]). Těžiště přesného a jemného sdělování obsahů ve vývoji ovšem převzal verbální jazyk, řeč.

Otázka po původu a vývoji lidské řeči hranice jazykovědy přesahuje. Je skutečností, že řeč už od nejstarších dob provázejí představy o magické moci slova a každý rituál slovo doprovází, existují hypotézy o společném původu rituálního zpěvu a řeči. O. Jespersen dokonce soudí, že zpěv předcházel řeči a slovo se postupně oddělovalo, aby žilo vlastním životem jako vyprávění, mýtus nebo posvátný text. Gardner [5] ve svých teoriích o inteligencích ovšem uvádí, že jazyková a hudební inteligence jsou v mozku lokalizovány v jiných oblastech a dále se vyvíjely paralelně.

Na samém počátku lidské existence byla pravděpodobně pouze řeč ústní, bezprostřední, plná smyslové skutečnosti (zvukové, rytmické, melodické, mimické), svázaná se situací a určitým okamžikem. Obsahy tohoto původního orálního jazyka mohly být přenášeny pouze díky paměti posluchačů dalším generacím. Proti tomu zapsaná řeč je už trvalá, nezávislá na mluvčím a lidském rozumu. Nad zapsanou řečí pak může vzniknout gramatika, slov-

ník a všechno, co víme – encyklopedie. Zároveň se nabízí zkoumání její fascinující pravidelnosti.

Gadamer [23] charakterizuje lidskou řeč třemi podstatnými rysy:

- **sebezapomnění:** nevšímáme si jí, pokud nenarazíme na potíže v normálním fungování jazyka, soustředíme se na **obsah**
- **komunikace:** patří do oblasti my, není vázaná ke mně, obrací se k jiným, vytváří společenství a vede k dialogu, spojuje já-ty
- **univerzálnost:** může a musí vyjádřit všechno, není omezena na oblasti významu nebo současný okamžik a prožívání

V prvním, mateřském jazyce se odehrává u dítěte zvládnutí všech funkcí jazyka, zejména symbolické uspořádání a uchopení zkušenostního světa. Pokud se učí další jazyk, může již těchto zkušeností využít.

Podle kritérií moderní lingvistiky jsou jednotlivé přirozené jazyky dokonalé podle toho, jak splňují základní funkci sdělovacího nástroje pro dané společenství. Zároveň můžeme konstatovat, že žádný primitivní jazyk nebyl nalezen. Dokonalý je každý dodnes živý jazyk, protože reaguje na společenské změny a mění se v souladu s novými požadavky. Jazyky jako jazykové kódy jsou předmětem komunikace, stále se vyvíjejí vlivem komunikačních bariér či možností šíření a používání komunikačních prvků jazyka. Také pro vznik a zánik dialektů existují komunikační důvody.

Podle U.Eca [4] je současná mnohojazyčná Evropa ve složité situaci, kdy se ukazuje potřeba jednotícího dorozumívacího jazyka současně s potřebou obrany tradic a tím i jazyků jednotlivých národů. V obou případech ovšem vystupuje do popředí zásada přeložitelnosti sdělení z jednoho jazyka do druhého, ačkoliv má každý svého ducha a určitý model vyjadřování. V cílovém jazyce nelze interpretovat všechny významy jazyků předchozích, ale musí se předpokládat pocit konvergence všech jazyků. Eco si představuje Evropu jako společenství lidí, z nichž „každý mluví svým jazykem, rozumí jazyku toho druhého, aniž by jím plyně hovořil, a přitom, byť s námahou, chápe ducha i kulturní univerzum, které mluví vyjadřuje, když používá jazyk svých předků a své tradice“.

## 1.2 Vývoj lingvistiky a myšlení o jazyce

V historických dobách, zaměříme-li pozornost na Evropu, se znalosti o jazycích rozvíjely v souvislosti s překlady a interpretací posvátných textů, ve kterých byl jazyk ztotožňován přímo s významem slov. Na rozvoj poznání jazyka měla vliv také klasická řecká filozofie a klasická logika. Ve středověké kultuře byla za dokonalý jazyk považována latina, omezeně biblická hebrejšтина, nikdo se vážně nezabýval přirozenými – vulgárními jazyky.

Odraz biblických událostí jazyka od „Božího daru Adamovi“ po „zmatení v Babylonu“ zaznívá ve dvou směrech idealistického úsilí učenců [3], [4]:

- znovuoobjevení původního společného dokonalého prajazyka Adamova (pravděpodobně hebrejštiny)
- vytvoření nového dokonalého jazyka rozumu

Hlavním cílem těchto utopií bylo jednak překonat bariéry jazykového nepochopení mezi lidmi, jednak vyjádřit jednoznačně univerzální i duchovní skutečnosti.

Mezi všemi pokusy stojí za pozornost magický systém **univerzálního filozofického jazyka** Ars Magna ze 13.století, který využívá matematické disciplíny kombinatoriky a je rovněž ovlivněn magickou židovskou kabalou. Jeho autor Katalánc Ramon Llull se narodil na Mallorce v místě průsečíku tří kultur - islámské, židovské a křesťanské. Svým kázáním a hledáním univerzálního jazyka se snažil vytvořit intelektuální a náboženský most mezi evropským Západem a Východem. Byl přesvědčen, že Mojžíšův zákon, Kristovo zjevení i Mohamedovo kázání mohou vést ke stejnému výsledku – obrácení národů na pravou víru pomocí pravého jazyka. Univerzální jazyk měl být prostředkem poznání světa pro všechny národy i analfabety, neboť využívá písmen i obrazců.

V 17.století se Lullovy univerzálním jazykem inspiroval německý filozof a matematik Leibniz, který byl rovněž fascinován kombinatorikou s jejími nekonečnými možnostmi. Podle Leibnize lze najít analogii mezi řádem světa - pravdou a gramatickým uspořádáním symbolů v řeči. Chtěl vytvořit seznam znaků, na jejichž základě by se provedl výpočet a ten by automaticky vedl k formulaci pravdivých vět. V konečném důsledku Leibniz nevytvořil sice univerzální jazyk, ale jazyk vědecký, jazyk současné symbolické logiky, který vypovídá o některých rozumových pravdách. Jeho výzkumy v binární aritmetice, předjímací projekt počítačového jazyka, vedly k vytvoření informativních jazyků pro zazname-

nání a uspořádání individuálních skutečností. Na druhé straně Leibniz obdivoval jazykové bohatství přirozených jazyků a v babylonském zmatení viděl na rozdíl od jiných svých současníků pozitivní historickou událost. Cesta k vzájemnému porozumění duchů podle něj nevede přes jazyk univerzální, ale právě přes **jazyk vědecký** jako nástroj odhalování pravdy.

Myšlenkou na vytvoření **jednoduchého všesvětového jazyka** se zabýval ve svém díle také J. A. Komenský [4],[19], neboť v jeho době existovaly v Evropě jazykové překážky v mezinárodních stycích. Jediným univerzálním jazykem byla stále ještě latina. Jeho jazyk měl mít slovní zásobu, která by přímo odrážela skutečnost, měla jasně definovaný význam, a každý obsah měl svůj výraz. Tuto myšlenku J. A. Komenský nakonec neuskutečnil.

Jak píše Černý, vědecká metodologie pro zkoumání jazyků se v lingvistice prosadila důsledně až v 19. století. Díky znovuobjevení sanskrtu se totiž intenzívně rozvíjí **srovnávací a historická gramatika** - výsledkem jejího bádání je **genetická klasifikace jazyků** [3].

Genetická příbuznost jazyků se určuje zkoumáním jejich morfologické a zvukové stránky, neboť obě vykazují určité zákonitosti vývoje a zároveň určitou stálost. Příbuzné jazyky – **jazykové rodiny** se dále dělí na jednotlivé větve. Mají společný prajazyk a nacházíme u nich hláskové shody v základním lexikálním fondu. Pro jazyky **flexivního** typu, jakým je právě čeština nebo arabština, je typické hromadění mluvnických významů v jednom mluvnickém morfému. Naopak u jazyků **aglutinačních** (turečtina) mluvnické morfémy s jediným významem následují za morfémem lexikálním a vytváří celé řetězce. Angličtina a francouzština jako jazyky analytické až **izolační** mají omezenou možnost vyjadřovat mluvnické vztahy mluvnickými morfémy. Používají často mluvnických slov (předložek) a současně pevný pořádek slov ve větě. Některé podobnosti s izolačními jazyky má skupina jazyků polysyntetických (čínština).

Pokud se zaměříme na jazykové předpoklady některých skupin cizinců u nás, němčina, francouzština i angličtina patří společně se slovanskými jazyky do rodiny **indoevropské**, flexivní arabština a berberština jsou součástí tzv. **afroasijské** velkorodiny a patří do větví semitských a berberských, čínština a tibetština patří do sino-thajské větve **tibeto-čínské** rodiny, vietnamština do **austroasijských** jazyků mon-khmerské větve. Mongolština patří do rodiny **altajských** jazyků [10].

V druhé polovině 19.století využila experimentální **fonetika** nových fyzikálních přístrojů a metod pro studium fyzikální podstaty řeči. Tato disciplína zkoumá artikulaci hlásek v mluvidlech a také jejich zvukový signál. Někteří lingvisté předpokládali, že se lingvistika díky fyzikálním metodám zařadí mezi přírodní vědy a stoupne její prestiž. Přestože se jejich očekávání nepotvrdilo, zůstala experimentální fonetika významnou pomocnou vědeckou disciplínou lingvistiky i v současné době.

Je jistě zajímavé, že se součástí moderní fonetiky stalo schematické znázornění samohlásek v trojúhelníku, které navrhl již v 18. století Ch. F. Helwag [3], [16]. Rozmístění samohlásek v tzv. **Helwagově trojúhelníku** odpovídá pohybu jazyka v ústní dutině při artikulaci. Některé jazyky mají pouze 3 samohlásky i-a-u (berberština), což odpovídá principu maximálního kontrastu, čeština má 5, němčina 15. Složitý systém samohlásek je ve francouzštině, k jejich zobrazení by bylo třeba několika lichoběžníků.

V první polovině 20.století vznikl v Ženevě nový lingvistický směr **strukturalismus** a přehodnotil všechny dosavadní poznatky jazykovědy, neboť považoval jazyk jak za **systém**, jehož části nelze oddělovat od jejich funkcí, tak za **společenský jev**, který má především **komunikativní funkci**.

Zakladatel tohoto směru, švýcarský lingvista Ferdinand de Saussure, je autorem významné teorie o protikladu **langue/parole**, v českém překladu přibližně jazyka a řeči. Langue chápe jako systém všech jazykových jednotek a pravidel, kterými se řídí mluvčí daného jazyka – je tedy majetkem společnosti. Proti tomu parole je individuální jev, který patří jedinci. Podle Saussura je důležité o jazyku uvažovat jak z hlediska jeho vývoje – **diachronní přístup**, tak z hlediska současnosti jako o aktuálním projevu v dané společnosti a daném čase – **synchronní přístup**.

V myšlení o jazyce sehrál velkou úlohu svým funkčním přístupem k jazyku na začátku 20. století **Pražský lingvistický kroužek**, který rozpracoval základy **fonologie**. Určitou protiváhou pražské lingvistické školy se stala kodaňská lingvistická škola především svojí zcela novou jazykovou teorií **glosematikou** [3].

Autor L.Hjelmslev zdůraznil, že lingvistiku by mělo zajímat to, co je „za jazykem“ a v tomto bodě by také měla překračovat omezení svého oboru. Chtěl posuzovat jazyk jako samostatný jev a jedinečný celek, ve své teorii zavádí proto specifické termíny a metody. Jeho přístup se liší ode všech ostatních směrů jazykovědy. Glosematika je spíše abstraktní

logicko-matematickou teorií, kterou lze aplikovat při rozboru jakéhokoliv přirozeného jazyka nebo jiného sémiologického systému. Podle Hjelmsleva je abstraktní hodnota jazykových jednotek, určená jejich vzájemnými vztahy, důležitější než fonetická nebo grafická podoba těchto jednotek. Z hlediska teorie poznání je to zcela nový pohled na jazyk, pokus o systematické porovnání struktury jazyka se strukturami všech systémů (i nejazykových), které lidem slouží ke komunikaci [7]. Určitou nevýhodou je jednostranný formalismus, neboť přeceňuje formu na úkor obsahu a nedoceňuje hodnotu vlastní jednotky.

V Americe vzniká současně s evropským strukturalismem jeho americká forma, tzv. **deskriptivismus**, který se výrazně opírá o antropologii a je zaměřen více na jazykovou formu. Tento směr vrcholí v 50. letech, kdy byl doslova vytlačen **generativní a transformační gramatikou** Noama Chomského, jejíž vývoj podpořilo zavádění počítačů.

V lingvistice dochází ke zlomu na počátku 70. let 20. století. **Komunikačně-pragmatický obrat** charakterizuje jazykověda jednoduše jako přechod pozornosti vědců od **langue** k **parole**. Noam Chomsky zavádí novou dichotomii **kompetence/performance**. Kompetenci vysvětluje jako internalizovanou znalost jazyka, performanci jako užívání jazyka neboli řečovou dovednost mluvčího [6].

Současná lingvistika představuje poměrně nehomogenní obor. Rozvíjejí se významné pomezí jazykovědné disciplíny, které kombinují lingvistické metody s poznatky jiných vědních oborů, a to jak společenských, tak exaktních a přírodních. Kritické hodnocení a rozbor současné situace lze najít např. v publikacích J. Černého [3] a L. Hřebíčka [7].

V oblasti zkoumání jazykových struktur má moderní lingvistika tendence postupovat od jednodušších jazykových úrovní k vyšším: od hlásky, fonému, morfému až ke slovu a větě. V 70. letech se prosazuje **textová lingvistika**, která se snaží rozšířit poznání jazyka a hledá vztahy a souvislosti v jazykovém útvaru větším než je věta, v textu přirozeného jazyka. Na rozdíl od Chomského, který **text** charakterizuje jako množinu izolovaných vět, textová lingvistika uvažuje **jazyk/text** jako vyšší strukturu, která je větami tvořena. Nadvětné struktury jsou vázány složitými vztahy, které odrážejí dynamiku lidského myšlení.

Kvantitativní lingvistika odhalila, že se text chová jako **fraktálová množina** [7]. Tento matematický pojem představuje systém, ve kterém jsou specifickým způsobem obsaženy (vnořeny) prvky podobné celku. Strukturu textu lze popsat matematickými zákony analogickými také pro popis nejazykových systémů (v polymerní vědě jsou to např. rozvětvené



polymerní řetězce). Zákony mají pravděpodobnostní charakter a projevují se jako tendence uvnitř komplikovaného dynamického systému.

Bylo zjištěno, že historické texty (zaznamenané různým jazykovým kódem) jsou konstruovány stejnými zákonitostmi jako texty soudobé. Je tedy pravděpodobné, že se v textu odráží zákonitosti, kterými operuje lidská mysl, dotýkající se biologického systému mozku. Hřebíček upozorňuje na důležitost textu z hlediska komunikace, kdy se stav individuálního sémantického systému mění. Podle kvantitativní lingvistiky je obraz textu výsledkem aplikace dvou funkcí:

- **sémantické funkce** - sdělení významu nesených komunikačním prostředkem (Menzerathův – Altmannův zákon)
- **komunikační funkce** - střetnutím „intence produktora textu a intence jeho příjemce“, které se projevuje přítomností negativní binomické distribuce nebo podobných (matematických) funkcí. Tento princip se vtělil přímo do jazykového kódu.

Podle Hřebíčka tedy existuje dualismus dvou samostatných, ale těžko oddělitelných systémů – individuálních významů a jazykových kódů. Struktura textu je potom **vtištěním**, které způsobil individuální sémantický systém v podmínkách komunikace, kdy je komunikován jazykový kód. Pro učitele jazyka je inspirující Hřebíčková poznámka, která vychází z přesvědčení o prvotnosti významů vůči (stále se vyvíjejícímu) jazykovému kódu a vede nás ke Komenského představám o univerzálním jazyce: „Jak praví moudří lidé, měli bychom myslet a argumentovat významy (na základě skutečnosti).“[7]

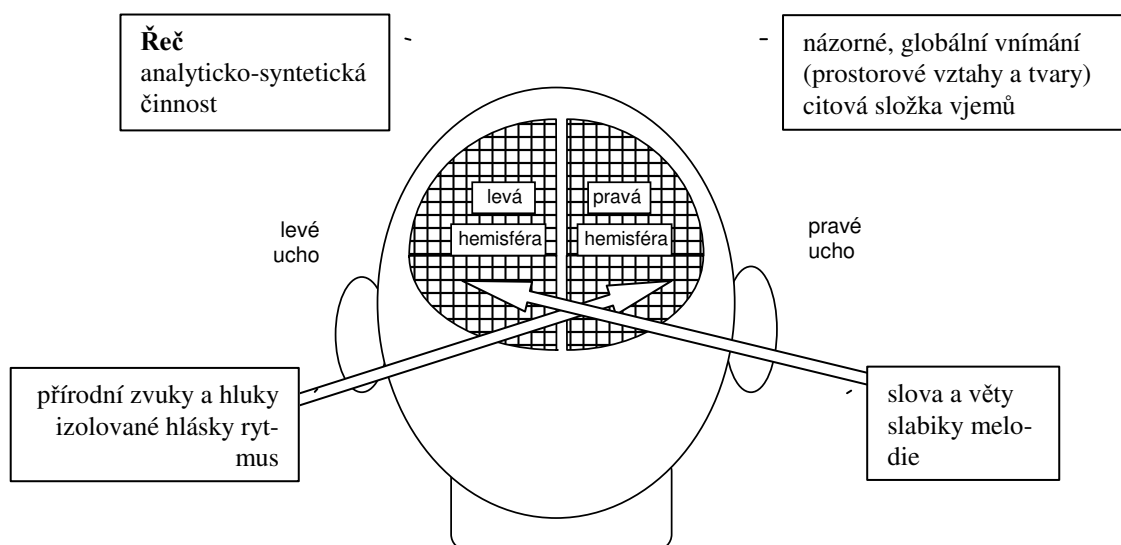
### 1.3 Teoretické základy porozumění cizí řeči

Porozumění cizí řeči představuje složitou kognitivní strukturu, jež se vytváří u každého člověka individuálně [12]. Není vrozená, závisí také na stupni porozumění mateřského jazyka a vývoji znalostního aparátu jedince, je tedy ovlivněna věkem. Pro pochopení její funkce jsou klíčové poznatky psychologie a psycholingvistiky. Dříve se totiž předpokládalo, že porozumění probíhá jako proces rozčleňování velkých celků do menších (jednodušších), ovšem podle soudobé kognitivní psychologie spočívá proces porozumění v souvztažném propojování nových informací s informacemi zastoupenými v paměti jedince[6].

Fáze průběhu porozumění jazyka a řeči se pokouší vysvětlit řada teoretických modelů, které například Kollmannová dělí podle zaměření [12]:

- a. **neurofyziologické**
- b. **psychofonetické**
- c. **gramatické a sémantické**

Na neurofyziologické úrovni naše jazykové kompetence přímo souvisí s činností mozku. Již v 19. století byla objevena lokalizovaná řečová centra v levé hemisféře (tzv. Brocovo v čelním laloku nebo Wernickovo ve spánkovém laloku) [10]. Brocovo centrum řídí pohybovou stránku řeči za pomoci korové oblasti hybnosti, centrum Wernickovo se uplatňuje při vybavování a volbě slov. Poškození těchto center vede typickým poruchám řeči, tzv. **afáziím**, které podrobně zkoumá neurolingvistika. **Jazyková inteligence** podle Gardnera [5] je dána kvalitou spolupráce pravé a levé mozkové hemisféry a do jisté míry ovlivňuje jak individuální styl učení, tak lehkost osvojení cizího jazyka (Obrázek 1) podle [10]:



Obrázek 1 Funkce pravé a levé mozkové hemisféry

Základním rysem sluchového vnímání lidské řeči je schopnost poznat a rozlišit jednotlivé hlásky. Výrazotvorná hláska, minimální zvuková jednotka slova, se nazývá **foném** [12]. Změnou fonému dochází také ke změně významu slova. Existuje asi 200 různých fonémů, ze kterých se skládají všechny známé jazyky (čeština jich má 36). Různé jazyky mají jiná

pravidla pro kombinaci fonémů ve slovech, přičemž ke správné identifikaci fonému často stačí jeden podstatný rys. (Např. fonémy [b] a [p] jsou téměř identické a liší se pouze znělostí. Lidské ucho zachytí, že se při vyslovení [p] hlasivky začnou chvět o 20 milisekund později než při vyslovení [b]).

Diferencované zpracování zvuků není vrozenou lidskou schopností, ale začíná se rozvíjet už v prenatálním věku. Dítě pravděpodobně slyší v sedmi měsících od početí. Podle Altmanna [12] vnímá pouze nízké vibrace do 1000 Hz a rozeznává pouze určité jazykové rysy – intonaci, rytmus, délku zvuků, hlasitost. Novorozenec je brzy schopen rozlišit lidský hlas od jiných zvuků, hlas matky od hlasu jiné osoby i mateřský jazyk od jazyka cizího (pokud nežije v bilingvním prostředí). Pokud novorozenec slyší určité výrazotvorné hlásky opakovaně, neurony v uchu stimulují určitá nervová spojení ve sluchovém centru mozkové kůry. Dítě si tak vytváří tzv. **sluchovou mapu** [12] podle slyšeného jazyka, která je dokončena už před prvním rokem dítěte. Plasticita mozku při tvorbě nervových spojení je ovšem omezena biologicky. S věkem dítě schopnosti rozlišit fonémy jiného jazyka ztrácí.

Tyto poznatky mají pro učení cizího jazyka zásadní význam. V dospělosti přijímáme cizí jazyk **filtrem mateřského jazyka** a pokud nepronikneme do jeho slovní zásoby, fonologických pravidel a gramatiky, jeví se nám jako soubor zvuků bez jakéhokoliv významu. Proto jsou pro porozumění cizí řeči důležité další zvukové atributy – **slovní a větný přízvuk, intonace, rychlost a tempo řeči**.

V popředí zájmů psychologů a psycholingvistů je stále výzkum krátkodobé (pracovní) a dlouhodobé lidské **paměti** [2], [3] [12], [18]. Paměť **vjemová (ultrakrátkodobá)** manipuluje s informacemi při jejich vstupu do mozkových struktur a slouží k zapamatování na několik sekund. Pracuje nejčastěji se sluchovými vjemy a slovním materiálem. Podle výzkumů poslechu a pozornosti je její rozsah přitom omezen na (7+/-2) slova [2], [12]. Informace z ultrakrátkodobé paměti se mohou přenášet do paměti dlouhodobé **opakováním**, vliv na úspěšnost přenosu a následné vybavení slov má např. jejich seřazení do skupin nebo smysluplných frází.

**Dlouhodobá** paměť se dělí na **sémantickou** a **epizodickou** a má v podstatě neomezenou kapacitu. V sémantické paměti jsou uloženy naše obecné znalosti světa a lze si ji modelově představit jako síť vzájemně propojených pojmů nebo jako seznam vlastností pojmů (sémantických rysů). Základním pracovním procesem při vyhledávání informace v takové

struktura je duševní činnost - **aktivace**. Po zaktivování pojmu se aktivace šíří na další příbuzné pojmy a význam informace se upřesňuje. Na rozdíl od obecné sémantické paměti je epizodická paměť silně individuální a uchovává naše osobní prožívané události, příhody a situace.

Pro výuku jazyků má rovněž význam proces fungování **pracovní (krátkodobé) paměti**, která uchovává informace delší dobu než ultrakrátkodobá paměť a řídí proces ukládání do dlouhodobé paměti. Doba uchování v pracovní paměti závisí na tom, jak dlouho se řeší problém spojený s danou informací. Podle F. Verstera [18] je paměť také proces, který je založený na významových spojeních a asociacích. Čím méně informací je v paměti, tím méně nových lze přijímat. Vnímané informace procházejí subjektivním filtrem, který funguje na přechodu mezi krátkodobou a dlouhodobou pamětí. S funkcí subjektivního filtru je třeba počítat v didaktice dospělých. V dospělosti se totiž prosazuje stále více profese, nabyté zkušenosti, předchozí vzdělání a zároveň preference určité formy přijetí nových poznatků. Dospělý tedy při učení ať záměrně nebo nevědomě vytěsňuje určitou množinu informací ze své paměti.

V průběhu jazykové komunikace (mluvené a psané) dochází k výměně informací mezi **mluvčím** a **posluchačem**. Mluvčí vyjádří své myšlenky v procesu **kódování - mluvení a psaní**, posluchač v procesu **dekódování – poslech a čtení** [12]. Poslech/čtení a mluvení/psaní patří ke čtyřem základním řečovým dovednostem, kterými se řídí prestižní jazykové zkoušky u nás i v zahraničí. Kvantitativně lze běžné použití řečových dovedností vyjádřit poměrem :

**8/poslech : 5/ mluvení : 4/ čtení : 1/ psaní.**

Teorii kódování se podrobně zabýval např. Herriot [12]. Procesy kódování probíhají na různých úrovních. Pracovní paměť dává přednost kódování pomocí fyzikálních nebo fonologických rysů prvku, kdežto dlouhodobá dává přednost kódování pomocí významu. Podle složitosti operací se rozlišují **povrchové** a **hloubkové** formy kódování. Pro zpracování informací je ovšem nutná **senzorická registrace**[12] slovní zásoby, která představuje vizuální nebo auditivní zpracování fyzikálních vlastností daného slova. Vzhledem k tomu, že podle výzkumů nervové činnosti mozku přichází do paměti optickým kanálem 10krát více podnětů než kanálem akustickým, je důležitá při výuce jazyků vhodná forma **vizualizace** akustických vjemů, což v didaktice jazyků prosazoval také J. A.Komenský [19].

Na úrovni lexikální je slovo zvukově zaznamenáno podle slabik nebo jiných rytmicky se opakujících celků. K upřesnění jeho **významu** výrazně přispívá postavení ve větě – **kontext**. Pokud dává věta smysl a sdělení je pro příjemce důležité, uchová se v paměti v podobě **propozice**. Propozice je základní sémantická jednotka, např. jednoduchá myšlenka či slovní spojení, kterou se kóduje **význam**. Pokud je věta složitější, musí se provést její slovní a gramatický rozbor nebo dokonce rozluštit její hloubková struktura. Podle úspěšného gramaticko-sémantického modelu autorů Flores d'Arcais a Jarvella z roku 1983 při procesu porozumění řeči neustále spolupracují lexikální, syntaktická i sémantická úroveň. Kromě těchto klíčových úrovní jsou popsány další úrovně – pojmová (konceptuální) nebo úroveň prověřující důvěryhodnost výpovědi [12].

Je zřejmé, že posluchač provádí při kódování cizojazyčného materiálu složité mentální operace. Pro zapamatování cizích slov a jejich vyhledání v paměti jsou důležité dvě činnosti

- **poznávání slov**
- **vybavování slov**

Méně operací ke kódování vyžaduje poznávání, proto jsou pro začátečníky ve výuce vhodnější úlohy zaměřené na poznávání slov. Opakovaná aktivace paměti během poznávání umožní žákům rychlejší vyhledávání jazykových prvků a vede k lepší přípravě na ústní vyjádření [12]. Je důležité, aby měl žák při kódovacím procesu slovní zásoby jak dostatek času, tak dostatek kódovacích atributů k zakódování slova, např. fonologické rysy, atributy významu nebo okolnosti prezentace. Atributy významu slov zvláště při překladových úlohách sice přecházejí automaticky z mateřského jazyka do cizího jazyka, některé významy se ovšem zcela nekryjí, protože jejich kódovací atributy mohou být odlišné.

## 2 METODIKA VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

### 2.1 Historický pohled na výukové metody

Výuka cizích jazyků prošla během 5000 let existence pozoruhodným vývojem, píše ve své podnětné práci M. Hrdlička. Historické hledisko výuky cizích jazyků úzce souvisí s dějinami lingvistiky [3], [6], [7]. Česká jazyková didaktika ve své podstatě vychází z díla Jana Ámose Komenského, který v 17. století výrazně posunul pojetí jazykové výuky a zdůrazňoval vědecký charakter obecné didaktiky jako oboru. Komenský byl přesvědčen, že existují obecná univerzální jazyková pravidla, na jejichž základě jsou konstruovány všechny národní jazyky. Hledal také univerzální metodu výuky jazyků. Kromě světově proslulé série učenic latiny mělo úspěch vydání jeho první vícejazyčné **ilustrované učebnice** Orbis Sensualium Pictus a použití **dramatu** ve výuce latiny u polských a maďarských studentů [4], [7].

Pro vývoj didaktiky jazyků je významné 19. století, kdy ustupuje používání latiny jako světového jazyka. Do školních osnov se dostává mateřský jazyk a koncepce výuky cizího jazyka se opírají o nové poznatky fonetiky, lingvistiky a psychologie. Konec století je poznamenán ostrou diskuzí mezi stoupenci klasické metody **gramaticko-překladové** a metody **přímé**, která na rozdíl od první jmenované klade důraz na zvukovou stránku jazyka, ústní komunikaci a četbu, nepoužívá však žádný zprostředkující jazyk.

V období strukturalismu první poloviny 20. století se postupně prosazuje metoda **smíšená**, která kombinuje prvky metody přímé a gramaticko-překladové, dále nové metody **audioorální** a **situační**. Lze říci, že tyto metody kladou důraz především na mluvené slovo a opakování naučených větných konstrukcí.

Dnešní doba je charakteristická lingvodidaktickým pluralismem. Společně s konvenčními a osvědčenými metodami výuky se rozvíjí skupina tzv. **inovačních** metod, které čerpají z poznatků sociální psychologie, kognitivní psychologie a psychoterapie. Podrobnější popis a hodnocení těchto metod můžeme najít u Choděry [20], Hrdličky [6], Švece [15] a Maňáka, Mužíka [17]. Jejich přehled přináší Tabulka 1. Společným rysem je humanistický princip, orientace na žáka a přátelskou atmosféru výuky. Metody mají sklon podporovat nevědomé procesy učení, jsou vstřícné moderní audiovizuální technice. Mnohé z nich nelze použít

v masovém měřítku, některé jejich principy se ovšem dají úspěšně použít právě v různých formách individuální výuky.

Metoda	Výhody	Nevýhody	Využití pro individuální výuku
Sugestopedie G.Lazanov	Aktivace neuvědomovaných osvojovacích procesů Využití hudby a pohybu	Nevyhovuje akademicky orientovaným žákům Neopravuje chyby	ANO
Metoda celkové fyzické odpovědi J.ASHER	Ohled na žáka Využití pohybu pro zapamatování a vybavení	Nároky na učitele Odložení ústního projevu Fixace chyb	V kombinaci s jinými metodami
Výuka v komunitě Ch.A. Curran	Odstranění zábran při komunikaci Interakce U-Ž Prvek konkurence	Nejsou specifikovány	ANO
Tichá metoda Caleb Gategno	Orientace na žáka a jeho volbu	Absence učitelova projevu	Částečné
Situační jazykové vyučování Palmer, Hornby	Systematická, propracovaná úspěšná	Nejsou specifikovány	ANO
Přirozený přístup Teller, Krashen	komunikativní plynulé vyjadřování	Učitel neopravuje chyby	ANO
Aktivizující metody AMVCJ Borák	Pozitivní atmosféra Vlídny učitel, kladné hodnocení	Nejsou specifikovány	ANO
Lingvistická psychodramaturgie Bernard, Dufeu	Emoční akcent	Nejsou specifikovány	
Metoda dramatu M.Sheve	Zapojení pravé hemisféry Kreativita a spontaneita	Nejsou specifikovány	

Tabulka 1 Přehled inovačních metod výuky cizích jazyků

Lze říci, že tyto metody jsou jakousi výzvou konvenčním metodám, současně musí pro svoji atraktivitu čelit nebezpečí komercializace a módnosti. Před módou jako sociálním

jevem, která bez kritického myšlení může vést k povrchnímu mechanickému zavádění nových postupů a technických prostředků do výuky jazyka, varuje např. Skalková. [22]

Součástí výše zmíněného pragmatického obratu v lingvistice v 70. letech minulého století je zavedení **komunikační metody** ve výuce jazyků, která v současnosti zaujímá dominantní postavení. Na jejím formování se významně podílí G. Widowson [30], který operuje v oblasti Chomského performance s novými dvojicemi pojmů **úzus/použití** a **koheze/koherence** [6].

Podle Hrdličky [6] má tato metoda tři hlavní rysy:

- **komplexnost** jako rovnocenné utváření všech čtyř řečových dovedností
- **adresnost** jako diferencovaný přístup k jednotlivým mluvčím a jejich potřebám
- **užitečnost** jako cílené využití jazyka v protikladu k akademismu a formalismu

Komunikační kompetenci komplexně charakterizuje J. v. Eke v roce 1993[6]

1. kompetence jazyková (tradiční)
2. sociolingvistická (užití jazyka s ohledem k partnerovi)
3. diskurzní (orientovat se ve stylu textů při produkci a recepci textů)
4. strategická (reagovat v nečekané situaci)
5. sociokulturní (respektovat společenská pravidla)
6. společenská (umění vyjít s lidmi)

V komunikační metodě Assimil [6], vhodné pro samostudium, hraje klíčovou roli text. Podstatou této metody je každodenní patnáctiminutové studium cizího jazyka, a to hlasitou četbou a poslechem krátkých dialogických textů. Cizojazyčný text je porovnáván s textem v mateřském nebo mediačním jazyce, gramatika se uvádí jen ve formě poznámek. Hrdlička uvádí, že je tato metoda živá, sympatická, ale diskutabilní pro vysoce gramatické jazyky jako je čeština.



## 2.2 Psychologie učení dospělých

Problematikou osvojování cizího jazyka dospělými se v 80. letech zabýval intenzívně S.D.Krashen, který rozlišuje u dospělého dva opoziční přístupy k cizí řeči [6], [12]:

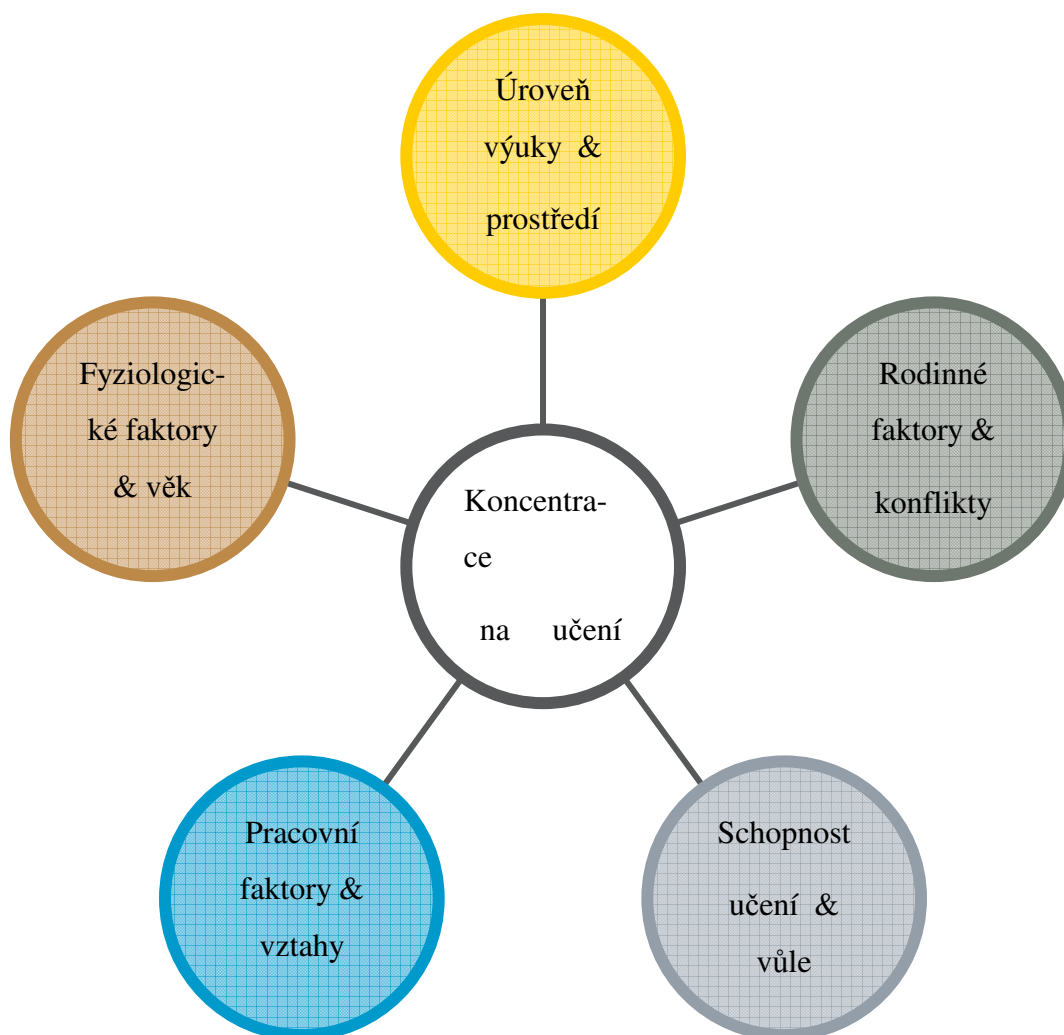
1. **osvojování** je analogické učení se mateřskému jazyku, proces je nevědomý, zaměřený na smysl sdělení bez znalosti jazykových struktur (uplatní se motivace a chování)
2. **učení** jako vědomý proces zaměřený na formu a jazykový systém (uplatní se vlohly a schopnosti)

Zatímco osvojování je proces neznatelný a pomalý, učení je relativně rychlé a má jasné výsledky. Krashen se domníval, že u dospělého se musí aktivovat proces osvojování, protože učení nevede ke spontánnímu použití jazyka. Toto jeho tvrzení spolehlivě vyvrací kognitivní psychologové, neboť bylo prokázáno, že mezi různými úrovněmi podvědomí a vědomím existují kontinuální přechody a oba procesy tak mohou probíhat současně, doplňovat se a posilovat. Z historického hlediska má v oblasti psychologie učení dospělých stále aktuální význam práce andragoga H. Löweho ze 70. let minulého století [14]. Jednak experimentálně potvrdil hypotézy, že schopnost dospělých učit se není primárně limitována věkem, jednak poukázal na některé jejich charakteristické rysy ve srovnání s mladými studenty při práci s jazykovými diktáty a odborným textem. Studenti si dokázali zapamatovat více poznatků v kratším čase, jejich poznání bylo ovšem logicky neuspořádané, opakovali chyby. Dospělí byli sice v reakcích podstatně pomalejší, zato uměli informace lépe třídit a systematizovat. Löwe zdůrazňoval, že je pro dospělé důležité strukturování učiva a strategie **učení polohlasem** proti tichému nebo naopak hlasitému opakování.

Komunikace ve výuce dospělých má určitá obecná pravidla, která se uplatňují také při výuce jazyků, zvláště pokud komunikujeme přímo cílovým jazykem [17].

- účastník si pamatuje pouze část lektorova sdělení
- rozhodující je to, co účastník rozumí
- dvoukanálová komunikace je vždy efektivnější než jednokanálová
- ve výuce dospělých nelze nekomunikovat

V procesu výuky jazyků s pamětí úzce souvisí **koncentrace**, kterou ovšem u dospělých ovlivňuje celá řada faktorů, jak zobrazuje tzv. mind map - myšlenková mapa (Obrázek 2).



Obrázek 2 Myšlenková mapa koncentrace na učení

K nejdůležitějším patří faktory rodinné a sociálně–psychologické. Dospělým obvykle nechybí kladná motivace k učení cizího jazyka, pochybují ovšem o vlastní výkonnosti. Z pohledu učení dospělých je zajímavá **časová dimenze** výuky. Andragogové a biodromální psychologové se shodují v tom, že u dospělých kolem 40 let má čas limitující povahu [1], [2].. Také bylo statisticky ověřeno v USA, že většina dospělých nad 30 let se učí, aby se vyrovnala se závažnou životní změnou [24]. Do této skupiny mnozí dospělí cizinci u nás nepochybně patří.

Učitel by měl podporovat zájem dospělého o komunikaci v cizím jazyce a naopak eliminovat záporné motivy jako strach z chyb nebo odpor k úlohám určitého typu. Podle německého andragoga A.C.Wernera [24] by měla být výuka dospělých jednoznačně zaměřena na

posluchače a učitel by měl usilovat o diferenciaci žáků, nikoliv integraci ve stylu „všechno pro všechny“. Nejlepším přístupem ve výuce je potom **diskuze** opírající se o dané téma, text, příběh, situaci nebo obrazový materiál, kdy se učí od žáků také sám lektor.

Je otázkou, jaké jsou z hlediska andragogiky důsledky vztahů **metoda výuky/způsob učení** a rovněž **kultura/způsob učení**. Podle Hrdličky [6] je zřejmé, že znalost gramatiky cizího jazyka urychluje a posiluje proces učení, protože cizímu jazyku dospělí učí podstatně později, mohou využít svých zkušeností z kontaktu s okolním světem a porovnávat jazykové kódy mateřského a cizího jazyka. Proto bude vždy diskutabilní absence tzv. **pedagogické mluvnice** [6] v některých inovačních výukových metodách, zejména u flexivních jazyků.

V duchu pragmatismu řeší tyto problémy také američtí teoretikové, např. P. Kirby nebo E.N.Lert. Podle P. Kirby učitel nemusí nutně přizpůsobit svoje pojetí výučování žákům. Jsou-li pak dospělí žáci nuceni přizpůsobit se zdánlivě nevýhodné situaci, tvořivě rozvíjejí svůj styl učení a dosáhnou tak vyšších cílů. Lert ověřil v praxi na kurzech angličtiny pro indonéské žáky, že rozdíl kultur může být u dospělých příčinou zpomalení osvědčených učebních postupů právě ve výuce cizího jazyka. [24]

Zvyšování **interkulturní citlivosti** je důležitým aspektem výuky cizího jazyka. Učitel by měl vždy brát v úvahu, že reakce a chování jeho dospělých žáků jsou ve skutečnosti hluboce a kulturně podmíněny. Jak uvádí Buryánek [26], „reakce lidí z jiného prostředí, které mohou být na první pohled nespolupracující nebo nepřátelské, jsou často dány pouze odlišnou výchovou, odlišným kulturním naprogramováním, a nejsou dány zlými úmysly.“ Je pravdou, že kulturní vzorce chování se projevují v interakcích a konfliktech ve větší míře ve skupinové výuce než ve výuce individuální.

Nizozemský antropolog G. Hofstede [25], [26] na základě rozsáhlého výzkumu charakterizoval interkulturní rozdíly pomocí čtyř kategorií:

- **PDI - vzdálenost moci** - vzorce chování mezi nadřízenými a podřízenými
- **IC - individualismus/kolektivismus** – chápání člověka jako jedince a součást skupiny
- **MAS - maskulinita/feminita** - preference průbojnosti a skromnosti ve společnosti
- **UAI - vyhýbání se nejistotě** - míra tolerance nepřesnosti, neurčitosti ve vztahu k budoucnosti

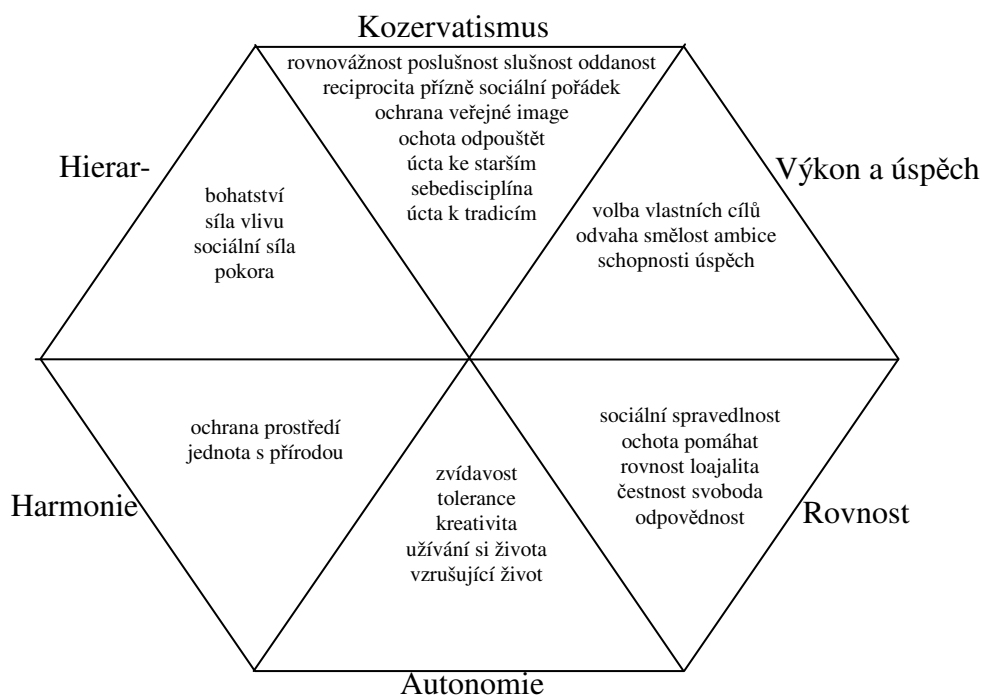
Podle Světlíka [25] se u kategorie PDI a MAS výrazně projevuje profesní závislost, což bylo prokázáno také výzkumem prováděným na moravských školách v roce 1997. Charakterizujeme-li ČR [26] jako individualistickou kulturu s menší vzdáleností moci, spíše maskulinní s průměrným indexem vyhýbání se nejistotě, čeští učitelé mají extrémně nízký index MAS, preferují tedy lidské dimenze v chování a hodnotách, nekonfliktní vztahy, jednání a kompromisy, pracovní pohodu. Naopak UAI je u nich nadprůměrný.

Do kategorie zemí s vysokým mocenským dosahem a kolektivním přístupem bývají řazeny arabské země, asijské státy, země Latinské Ameriky a také některé postkomunistické státy (Balkán). Např. u čínských studentů se v sociální komunikaci projevuje kontextovost jejich kultury plné symbolů a druhotných významů. Čínská a také korejská kultura se promítá výrazně do očekávání a přístupu k učiteli, který má u nich nadřazené postavení a autoritu. Tato autorita se zároveň musí projevit určitým způsobem chování, oblékání apod. [26].

Nízký stupeň PDI a IC ukazatelů vykazují Evropa a Severní Amerika. Mezi země s vysokým stupněm vyhýbání se nejistotě můžeme zařadit Německo, naopak nízký stupeň UAI má Velká Británie.

Zajímavý výzkum hierarchie hodnot provedl izraelský vědec Shalom Schwarz v 63 evropských zemích u 60 000 respondentů. Výsledkem je typický SVI šestiúhelník (Obrázek 3) - **Schwartzova struktura typů kulturních hodnot** [25]. Není bez zajímavosti, že si pro hodnocení také vybral učitele, neboť ti hrají ve společnosti při vštěpování základních společenských a kulturních hodnot významnou roli.

Obecné povědomí o všech interkulturních aspektech ve výuce může být učiteli vodítkem pro vypěstování návyku nesoudit předčasně chování jinokulturních žáků, na druhou stranu by bylo velkou chybou mechanické uplatňování získaných informací. Kulturní původ pouze zvyšuje pravděpodobnost sklonu k určitému jednání, nelze z něj ovšem usuzovat na jedinečnost a dispozice jednotlivých účastníků.



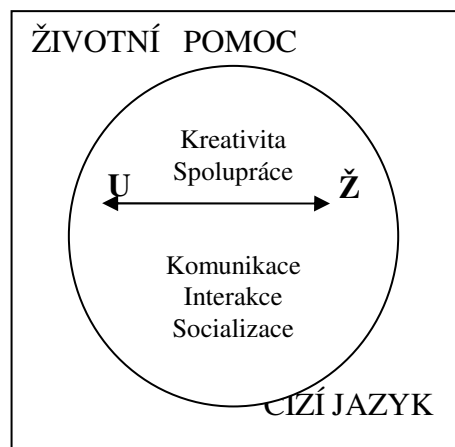
Obrázek 3 Schwartzova struktura typů kulturních hodnot [25]

### 2.3 Proces individuální výuky cizího jazyka.

Podle Reise a Zajícové [20] v interkulturní didaktice cizích jazyků vystupuje do popředí dosud otevřená otázka humanizace cizojazyčné výuky - jak se učit solidaritě, vzájemnosti a porozumění? Z tohoto hlediska se dospělý učitel a dospělý žák vnímají a respektují jako celé bytosti, které vzájemně obohacují svůj vlastní svět o svět cizí, srovnávají kultury, tradice, hodnoty. Zaměříme-li se na základní dyadickou jednotku **učitel – žák** a určující znaky individuální výuky, vhodnou koncepci humánní výuky jazyků postihuje **humanisticko-kreativní model**: Obrázek 4 (upraveno podle [15]). Tato koncepce se opírá o myšlenky humanistické psychologie - jak důrazem na rozvoj lidské seberealizace, tak na vzájemné porozumění mezi učitelem a žákem při poznávání systému jazyka i osvojování řečových – **komunikativních** dovedností.

Pro dospělého je bezesporu učení cizího jazyka jednou z nejproblematictějších učebních aktivit. Jeho schopnosti učit se ovlivňují nejenom fyziologické a psychologické aspekty, ale výrazně také aspekty sociální. Například pro cizince, kteří se trvale usadí v ČR a založí rodinu s českým partnerem, je neznalost češtiny hlavní překážkou pro uplatnění

v zaměstnání a pro vytváření nových sociálních vztahů mimo vlastní rodinu. Podle Reise [20] má proto v humánní didaktice dospělých výsadní postavení fenomén výuky cizího jazyka jako **životní pomoci** [1].



Obrázek 4 Humanisticko- kreativní model

Podmínky pro facilitaci žákova učení charakterizuje Reis [20].

- učitel chápe a má vůli vykonávat svou činnost jako pomoc
- žák přijímá práci učitele jako pomoc už v procesu výuky
- učitel vnímá a prožívá specifickou pomoc od žáků, učí se od nich
- žák ví nebo tuší, že učitel jeho pomoc přijímá
- žák ví, že učitel potřebuje pomoc od vyšší autority (vědecké, etické, náboženské...)

Od daných podmínek se odvíjejí konkrétní možnosti facilitace. Individuální jazykové kurzy jsou v takových situacích velmi vhodnou formou vyučování. Výuka probíhá jako strukturovaný proces, jehož těžištěm je nácvik učiva; klasické hodnocení výkonu přitom ustupuje do pozadí. Žáci komunikují s učitelem tváří v tvář, mají stále k dispozici výsledky učení. Učitel nabízí diferencovaný repertoár postupů, respektuje podněty a volby žáků, hovoří s každým žákem o jeho potížích a problémech, podporuje jeho sebevědomí. Jazykové chování je součástí celkového chování učícího se člověka, který **poznává** cizí jazyk s cizí kulturou a následně **jedná** jazykem/řečí opět v úzké vazbě na kulturu. Studium cizího jazyka

odhaluje humanistický obsah – učící se získá **komunikační a kulturní kompetence** pro aktivní život v novém prostředí.

### 2.3.1 Učební strategie individuální výuky

Pro kurikulum studijního plánu každé výuky CJ jsou klíčové tři komponenty [21], [6]:

- A. **výchozí** vědomostní komplex – znalostní stupně cílového jazyka
- B. **procesuální** fáze – optimalizace komunikačního a systémového přístupu a přechodu od znalostí k dovednostem, prezentace učiva (dávkování látky, názornost)
- C. **cílový** vědomostní komplex

Formy individuální výuky jazyka můžeme velmi jednoduše rozdělit podle interakce učitel-žák :

- **dálkové** – korespondenční, po telefonu, e-mailové, e-learning
- **kontaktní** – maximálně dva žáci

Vzhledem k tomu, že mezi dospělými jsou velké rozdíly ve studiu cizího jazyka co do výkonnosti i způsobu komunikace, individuální přístup v kurzech je pro ně velkým přínosem. Výuka by měla být orientována přednostně na potřeby žáka. Zatímco v uspořádání 1-1 lze výuku charakterizovat spíše jako konzultaci, triáda 1-2 příznivě spojuje individuální přístup s dynamikou partnerské výuky [8], [21]. Navíc se vhodnou formou úloh učí dorozumět cizím jazykem jak žák se svým učitelem, tak žáci navzájem, pokud mluví odlišným mateřským jazykem.

Učitel musí brát v úvahu tato **kritéria v individuálním stylu učení a přístupu** dospělých žáků, neboť u dospělých je obvykle styl učení součástí projevu jejich osobnosti, který odmítají podstatně měnit (podrobněji např. v [23], [15], [20], [21]).

1. **typologie** - komunikativní/nekomunikativní, auditivní/vizuální
2. **výkonnost** - fonetické kódování/ gramatická vnímavost/ osvojení významů slov/ induktivní učení se jazyku při pochopení gramatické struktury.
3. **věk**
4. **zájmy a profesionální orientace**
5. **sociální postavení**

## 6. kulturní vzorce chování

Konkrétní učební strategii doporučenou při učení se cizímu jazyku uvádí Maňák, Švec [15]:

- postupy osvojování si slovní zásoby
- používání slovníků
- techniky vizualizace
- pořizování poznámek při čtení cizojazyčného textu
- čtení s odhadováním smyslu textu
- odhadování výslovnosti
- odvozování významu slov
- odvozování gramatických pravidel
- přehled vlastních chyb

Zaměříme-li se v duchu komunikační metody na rozvoj všech řečových dovedností dospělého žáka již od počátku výuky, je nutné zohlednit známou skutečnost: ačkoliv nejvíce informací člověk přijímá **optickým kanálem**, s okolním světem **komunikuje** především prostřednictvím **zvuku** - tedy slyšené a mluvené řeči. Zejména pro dospělého je jazykové nepochopení okolnímu světu velkou bariérou, neboť mu brání projevit svoje potřeby v běžných životních situacích svobodně a nezávisle na druhých (na učiteli, na nejbližším partnerovi), vést dialog a rovněž projevit svůj názor v diskuzi na dané téma. Z psychologického hlediska je tedy kromě **dialogu** pro dospělého nezbytný také monolog pro úspěšné sebevyjádření..

Samostatný mluvený projev - **monolog** v cizím jazyce je obecně považován za finální a neobtížnější dovednost, která má charakteristické psycholingvistické rysy. Podle B.A. Lapiduse [11] se při plynulé řeči dospělého uplatní **mechanismus nadfrázové anticipace**, který není dobře vyvinutý u dětí: v monologu je v předstihu „výpověď předpřipravená před výpovědí právě pronášenou“. Psychologický mechanismus monologu ovládají dospělí v jazyce mateřském, automatický přenos do osvojovaného jazyka ovšem jednoduše neprobíhá. Na rozdíl od dialogu, kdy je možné odpovídat po pauze a připravit si výpověď, mluvčí při monologu musí vytvářet souvislou promluvu, reagovat současně na okolní prostředí výběrem verbálních i neverbálních prostředků. Výraznou roli přitom hrají jak inte-



lekt, tak temperament mluvčího, jeho duševní stav i povahové rysy. Podle experimentálních výsledků Doležalové [11] nelze tyto psycholingvistické faktory v monologu dospělých omezit ani vyloučit a mají tak vliv na vady konečného vyznění projevu. Doležalová zmiňuje také zajímavý **fakt jazykové spontaneity**: někteří studenti se v projevu mobilizovali a tvořivě používali všech nashromážděných cizojazyčných poznatků. Takový projev se často vyznačoval primitivním vyjadřováním, konstrukcí nových obrátů a komunikační obsah byl neadekvátní věku, stupni znalostí i profesionální úrovni. Vzhledem k tomu že dospělí mají potřebu vyjádřit svůj názor v cizím jazyce velmi brzy, je třeba s nimi tuto dovednost cvičit už od nejnižší úrovně znalosti jazyka.

Inspirací pro lektora jazyků mohou být podle Mužíka [17], [18] vysoce úspěšní účastníci jazykových kurzů ILS Hamburg a ILS-Německé korespondenční akademie Bertelsman – media Praha. Z dotazníků a následných rozhovorů vyplynuly jejich společné rysy, které ovšem nesouvisejí přímo s nadáním na řeči nebo osobností učitele, ale s individuálním přístupem k učení a s učebními technikami:

- využití každého volného či neproduktivního času k učení
- odvážné hledání možností komunikace bez obavy z chyb
- vytvoření vlastních pomůcek k osvojení slovní zásoby a gramatiky
- doplnění učení o další pomocné aktivity – sledování zahraniční televize, poslech rozhlasu, četba novina apod.

### 3 ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK

*Češtinu by bylo možné bez nadsázky označit jako „velký malý jazyk“*

*/Milan Hrdlička [6] /*

#### 3.1 Český jazyk - národní a cizí

Složitost společnosti a všechny změny v uspořádání života obyvatelstva na historickém území se promítaly a dále promítají do vývoje češtiny nejen jako jazyka **národního**, ale rovněž jako **druhého** a **cizího** jazyka.

Z historického hlediska čeština nebyla nikdy na území Čech a Moravy jediným komunikačním prostředkem a její vývoj procházel obdobím rozmachu i obdobím stagnace podle historické situace. Etnický řečový základ češtiny - sémiotické přirozeně řečové prostředky slovanského původu - se vlivem latinským a germánským postupně přetvářel a obohacoval. Čeština celé komunikační spektrum přesto plně ovládla a již od 14. století se uplatňovala jako jazyk s pevným pravopisem a bohatou slovní zásobou. Prostředky středověké češtiny vyhovovaly pro vyjádření jak prostých i rozsáhlých básnických skladeb, tak odborných a právních spisů. Pro český jazyk bylo ovšem přelomové století 16., kdy byl v období humanismu rozvoj češtiny spjatý s hnutím českých bratří. Jazyk se ustálil po stránce gramatické a syntaktické, obohatil se o velké množství synonym, na vysoké úrovni byly právníké spisy a také výrazové prostředky Bible kralické.

V době baroka za vlády Habsburků na našem území převládala němčina, český jazyk ztratil mezinárodní prestiž a stal se jazykem nižších vrstev obyvatelstva. K novému rozkvětu češtiny došlo v období národního obrození. Od druhé poloviny 19. století se čeština prezentovala opět jako jazyk vyspělý se svébytným slovesným uměním a vědou. Po obnovení české státnosti v roce 1918 se český jazyk stal jazykem národním a státním.

Čeština patří k jazykům výrazně vnitřně diferencovaným. Nejvýstižněji charakterizuje tuto jazykovou situaci pravděpodobně rozdělení území na dvě části [6], kde platí různé dichotomie:

- Čechy a Praha: **spisovná čeština/obecná čeština**
- Morava a Slezsko: **spisovná čeština/ dialekty**

Současný stav češtiny ovlivňují jak nové komunikační technologie, tak používání anglických lexikálních prostředků v mnoha vědních oborech a profesích (výpočetní technika, ekonomika, organizace podniků aj.).

Češtinou jako druhým jazykem mluví u nás především jazykové menšiny Slováků, Poláků, Romů a Němců v oblasti pohraničí. Na území republiky se zejména v posledních letech výrazně zvýšil počet přistěhovalců jak z Evropy, tak ze vzdálených kulturních oblastí Asie a Afriky. Kořenský [13] upozorňuje, že komunikačním ideálem každého „kulturně jazykového a jazykově kulturního“ působení je schopnost aktivně používat první jazyk, druhý i cizí v jejich identitě, sice za podmínek ovlivňování, nikoliv vytváření verbálních hybridů. Také proto je důležité, aby se u nás intenzívně rozvíjela také **čeština jako cizí jazyk** v rámci daného oboru.

Vývoj ČCJ lze podle Hrdličky hodnotit ze dvou zorných úhlů [6]:

1. **odborný, teoretický** - oborové nebo rozšiřující studium problematiky prezentace ČJ pro jinojazyčné mluvčí, k čemuž se váže odborné zázemí
2. **praktický, aplikovaný** - výuka ČCJ

Zatímco tradiční oblast praktických aplikací ČCJ byla vždy na vysoké úrovni u nás i v zahraničí a „čeština pro cizince plní významné kulturně-společenské poslání s nezanedbatelným politickým a ekonomickým dopadem“ [6], oblast odborná se zdála na okraji zájmu. Podle Hrdličky hlavním negativním faktorem v předchozích letech byl kromě nedostatku financí všeobecně přezíravý postoj k oboru ČCJ na českých univerzitách. Ačkoliv bylo napsána řada kvalitních učebnic Češtiny pro cizince (zejména pro začátečníky) a rozvíjí se také projekty na webových stránkách, dosud nebyla vypracována jednotná didaktika ČCJ, v porovnání se zahraničím byly zanedbávány také další oblasti [6]:

- bohemistická: popis systému ČJ pro potřeby zahraničních bohemistů
- literárněvědná: zpracování české literatury pro cizince nebo zpracování českých reálií
- komparatistická: specifika prezentace ČCJ pro mluvčí z různých jazykových oblastí

Původní a ryze česká cesta v přístupu jazykových odborníků (Stačí znát dobře češtinu jako mateřský jazyk a současně dokonale ovládat jazyk zprostředkovací) se jevila jako ojedinělá ve srovnání s ostatními evropskými zeměmi.

Naštěstí se úsilím několika skupin nadšenců podařilo situaci v tomto oboru obrátit k lepšímu. Důkazem je ustanovení a progresivní činnost **Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka**, pořádání Letní školy slovanských studií, pravidelné kurzy pro učitele a lektory ČCJ v Poděbradech a v Praze, užší spolupráce několika specializovaných pracovišť ČR (FF UK Praha, ÚJOP UK PRAHA, FF UP Olomouc, JČU České Budějovice atd.). V akademickém roce 2007/2008 se otevírá na ÚJOP UK dvousemestrální kurz pro zdokonalení učitelských kompetencí lektorů ČCJ.

Výsledkem této intenzivní činnosti je mimo jiné vypracování projektů pro jazykové úrovně A1 až B2 češtiny jako cizího jazyka, tedy od začátečnické úrovně až po pokročilou, podle Společenského evropského referenčního rámce pro jazyky. Smyslem projektu je zpracování češtiny z funkčního a sémantického hlediska, aby toto zpracování bylo dále používáno jako standard a metodická báze pro sestavování konkrétních výukových programů.

Úroveň A1[27] olomouckých autorů je nejnižší úroveň generativního používání jazyka. Uživatel se umí zapojit do interakce o běžných tématech v životě, umí se dorozumět v žádané situaci a roli. Gramatika je prezentována omezeně s ohledem na probírané situace každodenního života. Studenti umí klást otázky a na otázky odpovědět, dorozumí se spisovnou češtinou. Konkrétní komunikační cíle cizinců jsou velmi rozmanité, základním rozlišovacím kritériem je vzdálenost mateřského jazyka nebo mediačního jazyka od češtiny. Zvláštností této základní úrovně je předpoklad, že pro mnohé cizince je to zároveň úroveň poslední a jediná, kterou chtějí ovládat. Tomuto faktu je přizpůsoben výběr komunikačních situací, se kterými by se cizinec měl vypořádat. Z hlediska kompetencí na historickém území je úroveň A1 koncipována pro cizince s dočasným pobytem, kteří budou komunikovat s rodilými mluvčími za předpokladu jejich pochopení a vstřícnosti. Dosažení úrovně A1 umožní cizincům také vzájemnou komunikaci v češtině.

Úroveň A2 [28] koncipovaná na pražském pracovišti by měla vést k uspokojení komunikačních potřeb uživatele, zároveň také stimuluje k dalšímu učení českého jazyka. Vychází z anglické verze pilotního projektu Waystage J. L. M. Trima pro evropské jazyky z roku 1990 a přihlíží také k významné práci týmu vedeném M.Šárou Prahová úroveň - Čeština pro cizince 2001(B1). Jako čtenář a posluchač se umí uživatel A2 vyrovnat s výskytem neznámých prvků v poslechu a textu, jako pisatel a mluvčí musí hledat a najít řešení problémů způsobených nedostatečnými jazykovými znalostmi a dovednostmi, jako účastník

společenského života není vyveden z míry, když si není jistý konkrétní společenskou normou nebo konkrétními pravidly společenského chování.

**Prahová úroveň B1** (Threshold Level) se pokouší postihnout minimální jazykové vybavení, aby se student mohl nezávisle pohybovat ve všech možných situacích běžného života, kdy má něco vyřídit nebo případně zasáhnout. Student na prahové úrovni zatím ovšem nedokáže zobecnit a přenést jazykové znalosti a komunikovat v pojmově širším prostředí, pokud má jen omezený slovník.

Také z těchto důvodů byla zpracována řešitelským kolektivem FF UK úroveň B 2 ( česká verze anglické úrovně Vantage) [29] jako nejvyšší úroveň zvládnutí jazyka pro uživatele, kteří potřebují rozšířit svoje komunikativní kompetence v naší zemi a ve svém oboru, aby „mohli říci, co chtějí říci, nikoliv to, co umí říci“. Celý komplex obsahuje také rozsáhlou fonetickou část a podklady pro rozvoj interkulturní komunikativní kompetence v interakcích studentů i učitelů.

Inspirující pro učitele ČCJ by mohla být „průlomová práce v historii české lingvistiky“ [6]. Byl vytvořen Český národní korpus obsahující stamiliony použitých jazykových dat, soubor elektronických textů, které slouží jako referenční zdroj pro vědecké studium i statistické zkoumání živého jazyka (podrobněji //ucnk.ff.cuni.cz). Není bez zajímavosti, že L. Hřebíček pochybuje o užitečnosti vytváření jazykových korpusů pro lingvistiku z hlediska nového (vědeckého) poznání, na druhé straně všeobecně pozitivní přínos korpusu pro jazykové a výukové aplikace oceňuje.

Češtině se už tradičně vyučuje na celé řadě míst v zahraničí: ve 20 zemích a 40 lektorátech, v klíčových politických centrech (Brusel, Rada Evropy), letní školy ČJ se pořádají na Humboldtově univerzitě v Berlíně atd. Také v ČR zájem o výuku roste, kromě tradičních i nových intenzivních kurzů na univerzitách (také UTB) posílil soukromý sektor (v Praze 40 soukromých institucí). Rozšířila se aktuální nabídka učebních materiálů a specializovaných seminářů pro učitele, díky výše zmíněnému projektu Společného evropského rámce pro jazykové úrovně mají učitelé pevnější vodítko, jak sestavit konkrétní kurz nebo učební program a nejsou odkázáni na pouze na pedagogickou intuici a improvizace ve stanovení konkrétních cílů výuky.

Soustředíme-li se na problematiku adaptace migrantů u nás, jednou ze základní fází adaptačního procesu je dosažení určité úrovně jazyka nového domova. V rámci Česka zajišťuje

integrační program MŠMT a nabídky bezplatných kurzů jsou organizovány vzdělávacími institucemi (které vzešly z výběrového řízení). Pro nezaměstnané cizince s trvalým pobytem kurz zprostředkuje příslušný úřad práce.

Úspěšný byl z hlediska výuky jazyka jako životní pomoci projekt Varianty - Interkulturní vzdělávání, v roce 2003 prezentovaný neziskovou organizací Člověk v tísni. V jeho rámci probíhají různé vzdělávací programy a současně byl vytvořen B. Švindlovou a kol. Manuál češtiny pro cizince (bez znalosti latinky) [26], který zohledňuje potřeby azylantů různého věku i zaměření, aby se dostalo pomoci lidem (dokonce analfabetům), kteří byli na trhu práce odmítnuti z důvodů neznalosti češtiny nebo pocházeli z odlišného sociokulturního prostředí. Také odborné semináře AČCJ se zabývají stále častěji interkulturními aspekty výuky, neboť jazykové a kulturní bariéry jsou největší překážkou pro úspěšné včlenění do společnosti a pro normální život v nové vlasti.

### 3.2 Aspekty výuky češtiny pro cizince

Vezmeme-li v úvahu velkou šíři problematiky výuky ČCJ, aktuálně jsou diskutovány v odborných kruzích zejména tyto aspekty:

- obecná čeština ve výuce ČCJ
- prezentace české mluvnice
- používání mediačního (zprostředkujícího) jazyka

Pro vhled a autoreflexi učitele jsou velmi cenné zejména dvě klíčové publikace: **Cizí jazyk – čeština** od Milana Hrdličky [6] a **Sborník AUČCJ 2003- 2005** [6]. Obě knihy obsahují tematicky různé příspěvky, které diskutují jak zkušenosti ze samotné výuky, tak interkulturní problematiku (negativní transfer u studentů ze slovanských zemí, specifikace komunikačních strategií z oblastí s jinou kulturou – arabské země, Korea, Čína, Japonsko).

Učitel češtiny bude pravděpodobně vždy řešit problém, jakým způsobem češtinu cizincům prezentovat vzhledem k variantám českého jazyka, kterými se na našem území mluví.

Je skutečností, že na území Čech převažuje v hovoru i v obchodech obecná čeština, která proniká také do sdělovacích prostředků. Na Moravě a ve Slezsku se často hovoří dialekty, ve veřejném a oficiálním styku ovšem spisovná čeština jednoznačně převládá. Není bez

zajímavosti, že „český způsob“ hovorového vyjadřování (projeví se např. odlišnou volbou dané spisovné varianty) proniká také do učebnic psaných českými autory.

Ukazuje se, že pro cizince - začátečníky je důležitá systematická znalost spisovné češtiny a od začátku průběžné informace (slovník) o použití češtině obecné, kterou lze potom poslouchat „na ulici“. Názory samotných zahraničních studentů jsou různé podle jazykových schopností, délky pobytu, věku i způsobu komunikace. Mladší preferují znalost obecné češtiny, aby se mohli také kamarádit s rodilými mluvčími, starší naopak spisovnou češtinu, aby se vyjadřovali na úrovni, zdvořile a neporušovali společenská pravidla [6]. Cizinci upozorňují na nepříjemnou skutečnost, že při pokusu komunikovat česky se s nimi rodilý mluvčí místo podpory snaží např. domluvit anglicky a oni mají špatný pocit, že se nic ne-naučili. Zahraniční bohemisté dávají obvykle přednost spisovné češtině.

Podle Hrdličky by mělo být zastoupení obecné češtiny v učebních materiálech velmi uvážené a vždy odděleně od spisovné češtiny, aby mohl zahraniční účastník oba útvary v řeči rozlišit. Jejich živelný průnik vede potom cizince k neschopnosti funkčně přepínat jazykové kódy a v důsledku toho k hybridnímu vyjadřování, což je nežádoucí z komunikačního hlediska.

Ve vyučovací praxi ČCJ se objevuje úskalí ve zúženém chápání komunikativního přístupu. Nevhodnou aplikací komunikační metody je např. učit češtinu jako **negramatickou** nebo bez procvičování gramatiky. Tyto snahy vzhledem k flexi češtiny nepomohou v konečném důsledku ani ke zvýšení komunikačních dovedností studenta, ani k porozumění řeči v českém prostředí. Odbouráním systému jazyka z výuky není mluvčí veden k adekvátní tvořivé produkci mluvené a psané řeči. Podle Hrdličky by se vždy měl brát zřetel na situační zakotvenost projevu. Gramatika by se měla osvojovat na cvičeních, které mají charakter řešení problémů a prvky kreativity. Učitel by měl zohledňovat také mimojazyčné faktory, které se podílejí na procesu komunikace.

Dalším neopominutelným nedostatkem českého přístupu je malá pozornost věnovaná písemnému projevu, který je důležitou složkou komunikační kompetence. Stává se potom, že pokročilí mluvčí mají velmi slabý písemný projev jak po stránce gramatické, tak stylizační.

**Použití mediačního jazyka** v hodinách češtiny pro cizince diskutuje ve svém příspěvku ve Sborníku AUČCJ zkušená lektorka a autorka úspěšné učebnice L. Holá [26]. Ve své

praxi prošla určitým vývojem v tomto případě, neboť učila jak homogenní skupiny anglicky mluvících studentů, tak heterogenní skupiny studentů s různým mateřským jazykem. Podle jejího názoru je důležité zabývat se metodikou výuky **bez mediačního jazyka** teoreticky i prakticky. Výhodou je psychické naladění studentů pouze na češtinu (bez vyčerpávajícího přepínání do jiného jazyka) a rovněž samostatně objevené informace v češtině jsou pro studenta cennější. Pokud mluví česky učitel, také studenti se snaží mezi sebou bavit česky. Omezí se potenciální dojem diskriminace studenta, který žádný zprostředkovatelský jazyk neovládá. Dalším důvodem může být lektorova nedostatečná znalost mediačního jazyka.

Na druhé straně by měl učitel mít pro použití mediačního jazyka vážné důvody, pokud např. studenti nepochopili gramatický jev nebo se vysvětluje abstraktní pojem.

Podle zajímavého výzkumu S.Vančové učitelé ve skupinové výuce ČCJ používají mediační jazyk častěji než si myslí, někdy i v elementárních větách, které žáci ovládají česky a nedělají jim problémy[30]. Ve větší míře ho uplatní v počátečních fázích výuky, při vysvětlování gramatiky nebo při tréninku překladů v případě gramaticko-překladové metody. Mediační jazyk má své opodstatnění v univerzitní výuce, kde se studenti učí nejen jazyk, ale také o jazyce.

Všechna výše zmíněná úskalí výuky ČCJ se projevila do určité míry také v individuálním kurzu češtiny pro cizince, jehož reflexe je náplní praktické části bakalářské práce.

*J.A. Komenský 1670, přemluva k Obecnému trojumění*

*Pochodeň je logika, která se zde třpytí novým světlem. Klíč je gramatika, která zde září novým jasem. Lučavka je pragmatika, vysvětlující novým způsobem směrnice lidské vlády nad věcmi a zahrnující modalitu výzkumu všeho, co kdo s námahou podniká nebo kdy podnikl a podnikne, zda je to nutné, snadné, možné a nebo proveditelné až v budoucnu.*

*Cílem je, aby sdruženou službou těchto dcer první moudrosti, totiž mezi sebou paralelních umění – myšlení, mluvení a jednání, bylo možné všechny lidské myšlenky, řeči a díla zřetelněji pochopit a rozumovou nápodobou také stanovit moudřejší nazírání, výklad a vytváření věcí.*

[19]



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 REFLEXE ZKUŠENOSTÍ Z INDIVIDUÁLNÍCH KURZŮ ČCJ

### 4.1 Východiska reflexe procesu výuky

Základní **individuální jazykový kurz** se dvěma dospělými účastníky byl zahájen v březnu 2005 v rozsahu 100 hodin s týdenní dotací 8 až 10 vyučovacími hodin. Výuka probíhala na Střední škole Mesit v Uherském Hradišti, která garantuje výběr učitelů a také učební prostory.

Účastníkem kurzu byl 30letý inženýr ekonomie z Maroka (student **M**) a 40letá Němka (studentka **N**), zlatnice s dvacetiletou praxí v rodinné zlatnické firmě. Oba žijí se svými českými partnery trvale na našem území necelé dva roky. Kurz zahájili po čtyřech měsících pobytu bez předchozích znalostí češtiny, ve svých rodinách komunikovali dosud německy a francouzsky.

Na základě zájmu studentů o další výuku se uskutečnila druhá fáze kurzu od ledna 2007, neboť kvůli formálním nesrovnalostem ze strany úřadu práce nemohl být kurz zahájen dříve. Prodleva byla ovšem pro oba žáky poněkud stresující, protože nechápali nezáměr úředníků řešit jejich situaci (jednalo se přitom o nedbalost kanceláře - založení přihlášky jednoho z nich), opakovaně dostali zavádějící a nepravdivé informace. Lhostejný přístup úředníka v pomáhající a poradenské profesi cítil dokonce jeden z nich jako diskriminaci kvůli etnickému původu.

Shodně považovali uchazeči úvodní kurz češtiny za velmi přínosný, nicméně z hlediska porozumění řeči a komunikace v našem prostředí za krátký a nedostatečný, vzhledem k reálné obtížnosti češtiny jako takové. Paradoxem této situace je, že jak účastníci, tak jejich učitelka byli celou dobu vedeni na stejném úřadě práce jako nezaměstnaní.

Před samotným zahájením kurzu byla konzultována metoda výuky a výběr učebnice se zkušeným učitelem češtiny PhDr.R.Prchlíkem přímo na pracovišti. Z rozhovoru vyplynulo, že starší učebnice češtiny pro cizince jsou „zahlceny gramatikou nebo rovněž přesyceny českou variantou hovorové češtiny“. Jak je zřejmé, cizinci v moravském prostředí určité množství výrazových prostředků prostě běžně neuslyší a nepoužijí.

R.Prchlík upozornil také na problém **rusko-českého negativního transferu** [26] u ruských mluvčích cizinců, kteří se učili česky až po mnoha letech pobytu u nás, neboť do té doby neměli problémy s komunikací. Podle jeho vlastní zkušenosti byla pro tyto dospělé studen-

ty (byť velmi inteligentní) příbuznost jazyků nepřekonatelným problémem a nebyli schopni se česky dobře naučit resp. jazykové interference se odnaučit. Jeho pozorování výrazně koresponduje s názory N. Rajnochové a I. Zemka [26]. Všichni ostatní kolegové, ač měli časově rozdílné zkušenosti s výukou ČCJ, se shodli, že hlavním motorem pro zvládnutí češtiny je osobní motivace studentů. Výuku obvykle vedli v mediačním jazyce, který ovládal student i učitel. Zajímavá je zkušenost, že v podstatě nebylo možné učit souběžně studenta ze slovanské a neslovanské země vzhledem k jejich odlišným jazykovým předpokladům a odlišným problémům s češtinou.

Na základě této vstupní konzultace a porovnání osobních pozitivních a negativních zkušeností se studiem cizích jazyků byla vybrána pro kurz učebnici Čeština pro cizince K.Hronové a M: Turzíkovic [32] jako základní materiál a výuka vedena od počátku pouze v češtině, případně s minimálním použitím mediačního jazyka. Nejvhodnější se ukázala němčina, kterou plyně hovořili oba uchazeči.

Učitelka vycházela z předpokladu, že bude **učit dospělé** se vzácnými životními zkušenostmi, od nichž se může učit rovněž ona sama. Byla připravena přizpůsobit se jejich individuálním potřebám a jazykovým předpokladům, aby fungoval kurz češtiny jako **forma pomoci** pro zvládnutí složité životní situace. Zvolený přístup se rámcově blíží **komunikační metodě**.

Ve druhé fázi kurzu byl díky informacím konzultantky této bakalářské práce obohacen původní studijní materiál o právě vyšlou německou mutaci úspěšné komunikativní učebnice L.Holé Tchechisch Schritt für Schritt [33].

Pro orientační srovnání vybraných aspektů individuální výuky s výukou skupinovou proběhl násleech s konzultací na ICV UP v Olomouci. Intenzivní kurz ČCJ s dotací 20 hodin týdně je veden pro homogenní skupinu 8 amerických studentů 24 -26 let, kteří pracují s anglickou verzí učebnice L. Holé. Výuka je realizována v **angličtině** vzhledem k homogenitě skupiny. V kurzu se u studentů střídají čtyři lektoři, informace z vyučovacích hodin si předávají zajímavým způsobem formou každodenních písemných záznamů a autoreflexí v tzv. internetové třídě.

Motivující byl také násleech a konzultace v intenzivním kurzu na UTB v Uh. Hradišti. Ve třech třídách tři lektoři učí kolem 30 posluchačů 20 hodin týdně, třídy jsou sestaveny podle pokročilosti studentů. **Čeština** je zde jediným komunikačním jazykem. Učební materiály

připravují z několika zdrojů vlastní, celý týden se probírá jedno téma a vybrané gramatické jevy. Každý z lektorů učí v jednotlivých skupinách jinou část učiva.

Chtěla bych zdůraznit, že vzhledem k malému počtu posluchačů a omezenému časovému limitu jsou pozorování a reflexe pouze **kvalitativní**. Pro hodnocení byly použity tyto **přímé metody** [8]:

- pozorování
- volný rozhovor
- monitorování kamerou
- analýza písemných materiálů posluchačů

Díky odborným konzultacím a metodě **komparace** mají výsledky relativně významnou vypovídací hodnotu a mohly by být impulsem a inspirací nejen pro začínající učitele, ale také pro psychologický a pedagogický výzkum.

V rámci práce jsou konkrétně diskutovány tyto aspekty:

- individuální charakteristiky a styly učení
- jazykové aspekty
- klima kurzu
- konflikty ve výuce
- interkulturní aspekty

## 4.2 Jazykové předpoklady a individuální charakteristiky studentů

Původní jazykové předpoklady jsou důležitým vstupním kritériem schopnosti naučit se cizí řeči. Pro úspěšnost výuky je současně důležitá také autoreflexe vyučujícího [9]. Z tohoto hlediska je vhodné najít styčné body pro celkové snížení komunikační bariéry v průběhu vyučování zejména na počátku výuky.

Pro přehled jsou **základní jazykové předpoklady** účastníků kurzu uvedeny v následující tabulce:

	Mateřský jazyk	Druhý jazyk	Cizí jazyk		Cílový jazyk
			Mluví	Rozumí	Dovednosti
Student M VŠ 30 let	Berberština	Arabština Francouzština	Němčina	Angličtina	Několik frází Nedomluví se Neslyší Nerozumí Nečte
Studentka N SOŠ 40 let	Němčina	-		Angličtina	Několik frází Trochu se domluví Něco slyší Nečte
Učitelka VŠ 43 let	Čeština, Moravský dialekt	Slovenština	Angličtina	Němčina	Rodilý mluvčí
			Ruština	Polština	

Tabulka 2 Jazyková charakteristika účastníků kurzu

Pro překonání psychických a jazykových bariér na počátku výuky byla navržena jako případný mediační jazyk **němčina**, kterou spolu komunikovali žáci. Ačkoliv učitelka získala pouze základy němčiny (na gymnáziu), jak znalost určité slovní zásoby pro rychlejší přenos významů z němčiny do češtiny, tak především orientace v systému německého jazyka

při výkladu české gramatiky se ukázala velkou výhodou. Mohla také využít zkušenosti ze studentské odborné praxe na technice v Postupimi, kde měla možnost **poslouchat** intenzivně němčinu v okolí Berlína.

Němčina posloužila hlavně samotným studentům ve vyučování jako překlenovací můstek v případě, že jeden ze žáků pochopil probíraný jev dříve než druhý. Velmi rychle se vzájemně poučili v němčině a svoje pochopení potom prezentovali už na příkladě v českém jazyce.

Chceme-li charakterizovat a porovnat studenta **M** a studentku **N**, představují naprosto odlišné typy podle způsobu osvojování cizího jazyka a individuálního stylu učení. Liší se rovněž jejich cíle v používání jazyka.

Student **M** je podle typologie M. M. Kabaradova [20] spíše **nekomunikativní typ**, zejména zpočátku pasivní při cizojazyčném styku, má dlouhé latentní časy při mluvení, potíže při poslechu, je zaměřen na jazykový systém, převládá záměrná paměť, projevy verbálně-logického stylu konání. Dále se jeho uchopení jazyka vyznačuje menším rozsahem řečové produkce a jazykovými výkony vyšší úrovně – používá nestereotypní odpovědi bez opakování a chybných slovních spojení. Je úspěšný a rychlý v řešení analytických úloh, jeho činnost se vyznačuje opatrností a sebekontrolou. Na druhou stranu má podstatně lepší sluchovou paměť než zrakovou (což je typické pro komunikativní typ). Ukázalo se ovšem, že obtíže při poslechu má pouze v případě češtiny. Ostatní jazyky a informace přijímá nejraději poslechem, takže je současně **výrazně auditivní typ** [20]. Je možné, že tato specifika souvisejí přímo s jeho geneticky danými jazykovými dispozicemi, neboť berberština nemá psanou podobu. Potíže s porozuměním při poslechu jsou tedy dány přímo odlišností češtiny od ostatních jazyků, kterými komunikuje. V domácím prostředí se učí večer až v noci, při světle lampy vsedě nebo vleže. Také při řešení úloh se projevuje jeho analytický přístup.

Osobním cílem studenta **M** v češtině je především rozumět lidem ve veřejném styku, mluvit a psát málo, ale správně.

Studentka **N** se projevuje jako **komunikativní typ**, iniciativní v cizojazyčném styku, je zaměřená na řečovou činnost, záměrná a bezděčná paměť je v rovnováze, projevuje se větší rychlostí řečových reakcí a poměrně velkým rozsahem řečové produkce. Její činnost se více vyznačuje spontaneitou a impulsivností, převládá obrazně-činný styl konání. Zraková

paměť je u ní ovšem podstatně lepší než sluchová, což s tímto typem nekoresponduje. Tato skutečnost může souviset ovšem jak s věkem studentky, tak s její profesí zlatnice, při které používá ve větší míře zrak a ruce. Styl učení se blíží **vizuálně-auditivnímu typu** [20]. Doma se učí nejraději dopoledne vsedě u stolu, potřebuje hodně světla a tepla. Úlohy řeší intuitivně.

Cílem studentky N je naučit se komunikovat česky ve veřejném styku, všechno si sama vyřídit bez závislosti na pomoci partnera.

Společnou motivací obou účastníků kurzu češtiny je ovšem získání vhodného zaměstnání, které by odpovídalo jejich kvalifikaci a současně potřebám rodiny.

Učitelku lze přiřadit z hlediska učení se cizí řeči k nekomunikativnímu a vizuálně-auditivnímu typu.

### 4.3 Jazyková úskalí výuky

Soustředíme-li pozornost na jazykové aspekty kurzu, vzhledem k tématu práce budou diskutovány především ze zorného úhlu jazykových problémů, které jsou konkrétní příčinou komunikačních bariér. Potíže s porozuměním řeči byly úzce spojeny s jazykovými předpoklady studentů. Počáteční podmínky obou posluchačů byly podobné. Předpokládali mylně, že se v českém prostředí naučí česky po nějaké době kontaktem s rodilými mluvčími. Ve vlastních rodinách ovšem komunikace probíhala v němčině, resp. ve francouzštině, nikoliv v češtině, takže nedělali spontánně žádné pokroky. Pocit izolace, nejistoty a závislosti pro ně představoval především pobyt na veřejnosti.

V průběhu výuky se potvrdila hypotéza učitelky, že aktivní komunikace v němčině z její strany není nutná, protože středem pozornosti všech zúčastněných je čeština a společným cílem **rozumět a domluvit se česky**. Potenciální znalost němčiny u učitelky byla tedy kritériem vedlejším, i když pozitivním. Mnohem důležitější se ukázala empatie a dovednost analyzovat jazykové potřeby žáků, aktivizovat jejich učení. Počáteční podmínka komunikovat česky snižovala výrazně psychické bariéry účastníků a zároveň se posluchačům od začátku **přibližoval cíl** jejich vlastní iniciativou.

### 4.3.1 Poslech filtrem mateřského nebo druhého jazyka

Začátečníci silně pociťují komunikační bariéru, poslouchají-li češtinu zpočátku filtrem používaného jazyka [12]. Studentka N rozeznávala pouze ojedinělé české výrazy, které nedávaly smysl. Bariéra se zvyšovala, pokud rodilý mluvčí nezpomalil tempo řeči. V poslechu nedokázala rozlišit české konsonanty s-z, měkké slabiky (di, ti, ni) a správně je vyslovit. Potíže jí dělalo rozeznat dlouhé samohlásky, přízvuk na první slabice a předložkách. Chyby s-z se projevíly také v psané češtině. Všechny tyto problémy souvisejí s fonetickými rozdíly mezi češtinou a němčinou [27].

Student M měl s poslechem a výslovností výraznější potíže, protože se čeština liší od všech jazyků, kterými plyně mluví a které je schopen slyšet. Sluchově nevnímal jednotlivé samohlásky a jejich délku, neslyšel a nevyslovoval koncovky českých slov, podobné problémy měl také s psaným projevem, potíže mu dělala diakritika. U tohoto studenta negativně působil především sluchový filtr arabštiny (berberského dialektu) [10], která např. redukuje vokály, a rovněž sluchový filtr francouzštiny, zejména odlišné spojování slov do větých celků a intonace [27].

**Sluchová bariéra** se u obou studentů začala snižovat už v úvodním kurzu díky audio-orálnímu výcviku a fonetickým cvičením. Sluchový filtr byl patrný také v písemných úlohách, ve kterých se chyby spojené s poslechem a výslovností opakovaly. Kromě čtení byly oblíbenou úlohou **diktáty**, na kterých studenti trénovali poslech mluvené češtiny i pravopis. Pro řešení některých dílčích fonetických problémů studentů byl v rámci kurzu proveden poměrně úspěšný **akční výzkum**, jehož zápis obsahuje Příloha 1.

### 4.3.2 Čeština jako systém

Odhalení složitosti české gramatiky bylo pro oba žáky velikým překvapením. Představa používání rodů, sedmi pádů jmen (deklinace) a časování sloves (konjugace) s používáním významotvorných koncovek (morfémů) je skutečně zarazila. Současně ovšem měli snahu překonat bariéru danou samotným systémem českého jazyka a porozumět konečně čtenému a psanému textu. Jazyková bariéra se výrazně snížila, když studenti začali rozeznávat text, který dával smysl a byl spojen se známou skutečností, obrazem nebo situací. Ačkoliv je zpočátku stresovalo velké množství slovních tvarů, které budou muset zvládnout, nakonec oba uznali potřebu učit se gramatiku systematicky, uvítali pravidla. Pozornost byla přitom



ze začátku soustředěna na **poznání gramatických jevů a významů** v daném **kontextu**. Výklad gramatiky byl vždy spojen s příklady celých vět a provázen aktivními dotazy žáků a poznámkami učitelky typu: Můžu říct větu....? Řekne Čech toto....? Je špatně nebo dobře.....? Toto by Čech nikdy neřekl....Na jihovýchodní Moravě je to tak....Dám příklad... Taková diskuze o problému u dospělých upevňuje kódování nových informací v dlouhodobé paměti [12], [14].

Od začátku chtěli studenti konfrontovat tvary spisovné češtiny (SČ), obecné češtiny (OČ) a dialektu (D) jihovýchodní Moravy (Slovácka). Shodně dávali přednost SČ jako základu pro výuku. V tomto konkrétním moravském regionu se OČ nemluví, takže jejich zájem byl spíše o rozdíly hovorové češtiny a dialektu, které občas slyší od členů rodiny. (Pro srovnání SČ Pojd' k nám = D Pod' za nama).

Variety českého jazyka předpokládali, vycházeli ovšem ze svých osobních zkušeností z původních zemí. Studentka **N** pouze sluchově rozeznávala odlišnou intonaci obecné češtiny a moravských dialektů. Na základě zkušenosti z německých zemí usuzovala, že si pravděpodobně nerozumí ani lidé z různých českých regionů. Student **M** zpočátku doufal, že dialekt je „agramatický“ a jednodušší, skutečnost ho zklamala.

Oběma posluchačům dělalo zpočátku potíže poměrně variabilní postavení větných členů ve větách, studentka **N** se obvykle pokoušela aplikovat na větnou stavbu německý model. Pochopení pravidel a správná aplikace v písemných cvičeních pro ni nebyl takový problém jako správné použití slovesných tvarů v mluveném projevu. Kladla důraz na význam slov a gramatiku využívala intuitivně, preferovala písemné procvičování a stálou podporu přehledové tabulky. Určitou bariérou byl pro ni slovesný vid, podle jejího názoru Němec „nepotřebuje říká - maloval nebo namaloval, Němec maluje a je hotove a ja taky tak“.

Problémy měla často při samostudiu, když moravský partner např. jednou prohlásil: „Dnes jedu do města autem.“ a podruhé: „Dnes pojedu do města autem.“ a necítil v tom žádný rozdíl, protože ona zrovna procvičovala úlohu a rozdíl našla.

Student **M** naopak usiloval za každou cenu o správné a přesné vyjádření, raději procvičoval ústně. Variabilita češtiny ho celkově znejistila, protože měl obavy, že si vhodný výraz nevybere nebo nepoužije ve správném kontextu. Kategorie slovesného vidu ho ovšem velmi zaujala a snažil se trpělivě o analýzu a porovnání kontextů, ve kterých se používá.

Vzhledem k vysokému intelektu kladl tento student na sebe v oblasti jazyka vysoké nároky a neschopnost vyjádřit se velmi snižovala jeho sebevědomí, protože usiloval o co největší pravdivost výpovědi. Osobně mu dělalo přijetí češtiny potíže, takže „bojoval“ proti této bariéře výroky o zastaralosti češtiny, která trvá na gramatice. Argumentoval tím, že se přece zjednodušilo použití pádů ve francouzštině nebo že sice existuje spisovná složitá flexivní arabština, ale gramatika se v neformálním dialogu vynechává. Byl přesvědčen, že Češi musí češtinu zjednodušit, jinak se u nás cizinci nedomluví. Na to argumentovala N, že je to nesmysl, proč by to Češi dělali, když jim jejich jazyk vyhovuje a potíže několika cizinců jsou jim lhostejné. M konstatoval, že *„Učitelka pochopit to nemůž, protože čeština tvuj jazyk – matka.“*

Lze říci, že M do důsledku definoval svoje potíže až na konci kurzu. To už překonal komunikační bariéru a sám byl ochoten mluvit na jakémoliv téma, i když ještě s omezenými výrazovými prostředky. Odhalil, že jeho potíže v porozumění pramení z toho, že nerozeznával zpočátku tvary významově známých slov. Nevnímal české koncovky jako nositele mluvnického významu, v rychlé řeči nebyl schopen postihnout všechny mluvnické kategorie jednoho výrazu, unikal mu také kontext. Proto se rozhodl po absolvování kurzu pro trpělivé prohlubování znalosti češtiny také ve svém oboru a v delším časovém horizontu.

Výše diskutované potíže ukazují, že ve skutečnosti se dospělí **nedokážou naučit** češtinu spontánně „na ulici“ **přímo a bez gramatiky** ani „během půl roku“, jak by mohli argumentovat někteří zastánci výuky zcela negramatické [6], [26]. Pro dospělé je totiž učení struktury gramatického jazyka jako je čeština pro porozumění prostě nutností.

Z těchto zkušeností vyplývá, že by měla být vhodná forma české mluvnice rozhodně také součástí přímé výukové metody, pokud pod tímto pojmem chápeme výuku bez mediačního jazyka. Potvrzuje se tedy výrok M.Hrdličky, že „učit češtinu komunikativně by nemělo znamenat „rychle, bezbolestně, povrchně, ale naopak učit solidně, účelně a systémově“.

### 4.3.3 Porovnání a možnosti učebních materiálů

Pro úvodní kurz bylo zvoleno na knižním trhu právě dostupné 2. přepracované vydání učebnice Čeština pro cizince K. Hronové [32]. Učebnice se ukázala poměrně dobrým a funkčním didaktickým prostředkem, pokud veškeré pracovní aktivity řídila učitelka. Podle názorů posluchačů byl psychologicky vyhovující dokonce kompaktní tvar: „Celá čeština je v té učebnici, když ji probereme, budeme rozumět“. Tato základní učebnice byla

průběžně doplňována dalšími materiály, které měly obvykle přímý vztah k tématu ( dětské kresby činností a věcí, fotografie nebo výstřižky z časopisů). Určitou drobnou technickou nevýhodou ze strany studentky **N** a učitelky bylo, že učebnice nepočítala se slovníkem pro německé mluvčí.

Práci s textem v učebnici považovali dospělí studenti za užitečnou aktivitu, neboť mimo jiné potřebovali vidět „*ty ony ty téške slova čěške i vjety*“. (Analýzou textů v učebnicích ČCJ se podrobně zabývá Hrdlička [6], využitím textu ve výuce ČCJ P. Hanzlová [26]). Například česká diakritika byla výrazným problémem pro studenta **M**, který ji dlouho nevnímal jako významnou pro měkkost konsonant a délku vokálů. Je zajímavé, že materiály mimo učebnici přijímala obvykle s nedůvěrou studentka **N**, neboť ze svých německých škol byla zvyklá na přesné dodržování a vyžadování učebních postupů.

Limity této učebnice se ukázaly až po nucené osmiměsíční přestávce v pokračovacím kurzu. Publikace je koncipovaná pro intenzivní jednosemestrální přípravu (400h) cizinců ke studiu na českých vysokých školách. Pro samostudium dospělých žáků nebyla vůbec vhodná, protože se nemohli orientovat v českém výkladu gramatiky. Studentce **N** vzhledem k jejím potřebám nevyhovovala akademičnost a témata složitějších textů.

V pokračovacím kurzu přijali studenti velmi pozitivně komunikativní učební texty L.Holé *Tshechish Schritt für Schritt* s příloženým CD textů a dialogů [33]. Jednak se rozšířily jejich možnosti domácí samostatné práce a poslechu, jednak mohli známé jevy probrané v předcházejícím kurzu upevnit a aktivněji uplatnit v kreativních cvičeních. Uvítali systematictější trénink poslechu s porozuměním a možnost ověřit si dovednosti vypracováním nezávislých testů. Paralelní použití dvou učebnic představovalo pro učitelku ovšem náročnější přípravu kvůli vyváženosti jednotlivých vyučovacích hodin, přineslo také určitý střet zájmů obou účastníků.

Přímo pod tlakem složitější sociální situace v rodině měl student **M** z počátku subjektivní pocit, že mu další učebnice nepřináší nic nového a opakováním již probraného učiva nebude postupovat dál v češtině a především v porozumění lidem. Hlasitě odmítal pracovat s novou učebnicí, když se mu zdálo téma nezajímavé nebo příliš jednoduché. Jeho negativní emoce se přenášely na kolegyni, pro níž nová učebnice byla velkou motivací v učení. V průběhu kurzu se učitelce podařilo situaci zvládnout vhodným strukturováním učiva,

aby byly učebnice smysluplně využity k pokroku studentů. Společně nakonec ocenili výhodu učebnice L.Holého pro samostudium.

V diskuzi o použití učebnic se posluchači shodli na tom, že některá témata a také dialogy byly koncipovány pro studenty téměř o generaci mladší, aby učebnice byla živější a zábavnější. V dospělých ovšem spíše *budila smích* a určitým způsobem je rozčilovala (Např. vtipný dialog zamilovaných, když měli doma vážné problémy), ačkoliv se v průběhu kurzu rádi zasmáli sobě i češtině (K typickému uvolnění a smíchu stačily někdy tři slabiky: „**proto tuto** ...zemi ještě dobře neznáme“... v textu 8. lekce K. Hronové). Pravdou je, že nepředpokládali, že by učebnici češtiny pro střední věk někdo napsal.

Je zajímavé, že studentům jako pokročilejším nevyhovovalo připravovat si hrané úlohy (dialogy) s rozdělenými rolmi. Preferovali autentický přístup konverzace, případně rozhovor iniciovaný spontánně jako **parafráze** na určité téma. Používání parafrází při učení dospělých je také popsáno v publikaci pedagogické andragogiky J. Mužíka [17].

Rozporuplné pro posluchače bylo zařazení **beletrie ve výuce**. Verše Jiřího Žáčka *Aprílová škola* byly použity v rámci fonetických cvičení a také výcviku psaní, aby studenti mohli vnímat rytmické dělení českých slov. Po počáteční nejistotě ze strany studentů plnily dobře svoji úlohu, ačkoli student **M** měl zábrany číst něco, co je pro děti.

Úskalím se stalo **čtení na pokračování** [6], které mělo být ve výuce pro zpestření jako alternativní činnost ke gramatickým cvičením a konverzaci. Učitelka zvolila český překlad *Malého prince*, podle jejího názoru světovou klasiku, kterou všichni znají, takže budou číst v češtině dobře známý text a rozšíří si slovní zásobu při práci se slovníkem. Předpokládala, že těžší pasáže vynechají a společně si budou *Malého prince* vyprávět. Překvapením bylo, že žádný z posluchačů neznal ani *Malého prince*, ani autora. Ačkoliv učitelka uvažovala zvolit jinou možnost, studenti chtěli pokračovat ve čtení.

Ukázalo se, že výběr textu byl zcela nevhodný. Přesahoval totiž jazykové možnosti žáků natolik, že pomalejší postup v četbě (jedna malá stránka za lekci) a hledání ve slovníku snižovalo motivaci a odrazovalo od dalšího pokračování. Z pohledu učitelky diskuze nad tématem i nad významem slov byla pro všechny velmi podnětná bez ohledu na čas, nicméně studenti to vnímali právě opačně. V pokračovacím kurzu vzhledem k jiné dynamice výuky beletrie použita nebyla a celý pracovní čas byl vyplněn výše zmíněnými učebnicemi.

Ze závěrečného hodnocení vyplynulo, že jak učitel, tak žáci by uvítali existenci čítanky pro cizince s původními českými literárními texty různé jazykové úrovně.

#### 4.4 Klima kurzu

Celý proces výuky měl z časového hlediska několik nestejně dlouhých úseků, ve kterých se lišilo celkové klima vyučování i počet účastníků.

V úvodním kurzu byly střídány dvouhodinové a tříhodinové lekce, s malými přestávkami na kávu a cigaretu. Kratší lekce probíhaly v konzultační místnosti ředitelny, delší ve školní třídě. Přestávky měly důležitý psychologický význam, neboť studenti přešli do němčiny, uvolnilo se přirozené napětí, únava a soustředění, učitelka relaxovala odděleně.

Při výuce všichni seděli kolem jednoho stolu s pracovními materiály, ve vzájemné vzdálenosti kolem jednoho metru. Bylo možné stále udržovat oční kontakt. Dominance učitelky byla pozicí vsedě příznivě regulována, podařilo se vytvořit velmi otevřenou atmosféru tří autonomních osobností, s okamžitou zpětnou vazbou při komunikaci.

Vnitřní dynamika hodiny byla udržována vhodným střídáním čtení a psaní, zvuků a ticha, střídaly se také typy úloh. V průběhu vyučování žáci slyšeli češtinu v jednoduchých větách s důrazem na porozumění.

Podle našeho mínění, kladný vliv na klima třídy mělo nejen smíšené uspořádání: dvě starší ženy – mladší muž, ale i sociální postavení účastníků: dvě matky - otec. Výhodou se ukázal také střední věk a životní zkušenosti učitelky.

Oba posluchači jednoznačně potvrdili, že postulovaná **nutnost používat češtinu** u nich postupně snižuje komunikační bariéru i náročnost soustředění na cizí jazyk. Spolu s učitelkou vytvářeli a rozšiřovali **komunikační pole** v češtině, ve spirále zvyšovali svůj **vlastní komunikační výrazový potenciál**. Sami také regulovali tempo řeči rodilé mluvčí, aby dosáhli co největšího porozumění. Okamžité opravování chyb a zopakování správných výrazů nebo frází hodnotili uchazeči velmi kladně.

V této fázi výuky se u žáků projevovala **závislost na učiteli** [20], která je podle Choděry pro přímé výukové metody [20] charakteristická. Studenti přijímali všechny pokyny a rady s důvěrou a ochotou, neprotestovali ani proti časově i mentálně náročnějším úlohám.

Co se týká celkového přístupu, vždy byli žáci aktivní v komunikaci, často pokládali otázky a zajímali se od začátku jak o gramatický systém ČJ, tak o použití nových slov v různém kontextu. Motorem dynamiky lekce byla především **diskuze**, což také odpovídá výsledkům andragogických výzkumů [14], [24].

Záporné pocity v obou vyvolávalo překvapivě školní prostředí, ve třídě měli podvědomě větší strach z chyb a případného negativního hodnocení a neúspěchu. Jejich názor potvrdil moji subjektivní zkušenost, že pro dospělé je školní přístup při učení jazyka rámcově nevhodný a rozvíjí negativní faktory pro úspěšné učení – stres, obavy z chyb a pokles sebevědomí při vzájemném srovnávání a hodnocení [14], [17] [18].

Lépe se po všech stránkách cítili v útulné konzultační místnosti. Není bez zajímavosti, že přítomnost a hovor jiných osob v češtině vnímali jako neutrální kulisu, kdežto zvuky klepání, zavírání dveří, případně zvonění telefonu je výrazně rušily. Z pohledu učitelky dynamiku hodiny a soustředění na češtinu narušily také občasné vtipné poznámky další přítomné osoby - ovšem v němčině.

Vzhledem k pracovnímu nasazení všech zúčastněných byl smích a humor vhodnou relaxací a vítanou odměnou.

Pokračovací kurz, který začal až po osmi měsících, byl poznamenán nervozitou a nesoustředěním účastníků v nevhodně přidělené učebně (periodické vyrušování a hluk). Atmosféra kurzu byla od počátku napjatá a konfliktní. Projevily se negativní postoje jednoho ze studentů, kterému se v období mezi kurzy nepodařilo najít zaměstnání v oboru. Současně s pocitem osobního neúspěchu a časového stresu měl pocit stagnace v porozumění mluvené češtině. Jeho kritika se dotýkala jak kvality kurzu a kompetence učitelky, tak omezené délky kurzu.. Seriózně uvažoval o odchodu nebo paralelní účasti v intenzivním skupinovém kurzu na UTB. Ačkoli oba účastníci přivítali nový učební materiál jako nový impuls v motivaci k učení, do opozice se dostaly jejich individuální potřeby a styly učení, což se projevilo v rozdílném přístupu k plnění určitého typu úloh (např. Práce se slovníkem při čtení neznámého textu byla ztrátou času pro jednoho, aktualizované procvičování učiva z minulého kurzu bylo ztrátou času pro druhého, přitom z pohledu učitelky obě aktivity v kurzu stejně potřebné).

Pozitivním prvkem této složité situace bylo, že se veškerá komunikace odehrávala v češtině a účastníci se mohli podílet na hledání konsenzu s okolím také **česky a nezá-**

**visle na učiteli.** Až po dvou týdnech se našlo uspokojivé řešení pro všechny strany, kurz pokračoval a dokonce se vrátil do původní konzultační místnosti.

Časová dimenze tohoto kurzu měla poněkud jiný charakter. Týden obsahoval 3 tříhodinové lekce, každá z nich byla rozdělena na dvě části větší relaxační přestávkou na školní zahradě.

Komunikace v češtině pokračovala ve vyučování velmi intenzívně. Těžiště výuky bylo přeneseno na mluvené a čtené slovo s převahou **konverzace, monologu, čtení a poslechu s porozuměním**. Procvičovací úlohy se řešily ústně, diskuze o jazykových problémech nebyly omezovány. Psané úkoly kromě oblíbených diktátů úspěšně vypracovali studenti doma, zvýšil se tak podíl **samostudia**.

O přestávkách sice konverzace žáků probíhala opět v němčině, nicméně vzhledem k občasné přítomnosti učitelky žáci spontánně přecházeli do češtiny, protože učitelka z didaktických důvodů německy nekomunikovala, pouze aktivně poslouchala (s rámcovým porozuměním tématu). Posluchači vřele přivítali návrh učitelky na občasné hodiny volné české konverze v příjemném prostředí městské kavárny.

Po polovině tohoto kurzu došlo k výraznému **jazykovému zlomu**. Komunikace účastníků se prohloubila úměrně s vyšším stupněm poznání systému češtiny a o přestávkách se mluvilo již převážně česky. Témata konverzace se dotýkala obecných lidských hodnot a postupného odhalování kulturního a duchovního zázemí.

Posledních 20 hodin kurzu bylo zasaženo neočekávanou změnou. Ze dne na den uzavřela kurz **N** a z vážných rodinných důvodů se vrátila zpět do zahraničí na časově neohraničenou dobu.

Individuální výuka studenta **M** pokračovala dále rychlejším tempem s ohledem na jeho potřeby rozšíření slovní zásoby o odborné termíny a abstraktní pojmy z oblasti marketingu. Ve srovnání s výukou v triádě poklesla dynamika kurzu a výuka měla charakter konzultací. Vzhledem k tomu, že **M** důsledně průběžně reflektoval jak svoje časové možnosti zvládnout na odpovídající úrovni češtinu, tak sociální situaci a výhledy do budoucna, hodnotil kurz nakonec jako dobrou příležitost právě z hlediska životní pomoci a zařazení do běžného života u nás.

#### 4.4.1 Konflikty v procesu výuky

Jak již bylo řečeno v předcházející kapitole, pozitivní klima kurzu mohou narušit neočekávané skutečnosti, které mohou být zdrojem konfliktních situací. Pokud se nepodaří vhodnou strategií doutnajícím konfliktu předejít, je třeba najít rychlé metody řešení. Reálné konflikty, zachycené v procesu výuky ČCJ, se týkají jak vnějších podmínek výuky, tak rozdílných zájmů a potřeb uchazečů kurzu. V konečném důsledku mají negativní vliv na koncentraci na učení a současně zvyšují komunikační bariéru.

Dva příklady vážných konfliktů z pokračovacího kurzu jsou následně zpracovány různými metodami, první z nich **metodou ILKHA**, druhý **metodou monitorování situací**.

Podle volného překladu Š. Chudého je metoda ILKHA „technika rozhovoru spojená se strukturováním konceptů, která slouží k rekonstrukci kognitivních struktur“. Pomocí této metody lze zachytit v daných podmínkách rozhodovací proces a časovou posloupnost při řešení konfliktu, postupy a alternativy jednání učitele vzhledem k sobě a stanoveným cílům [20].

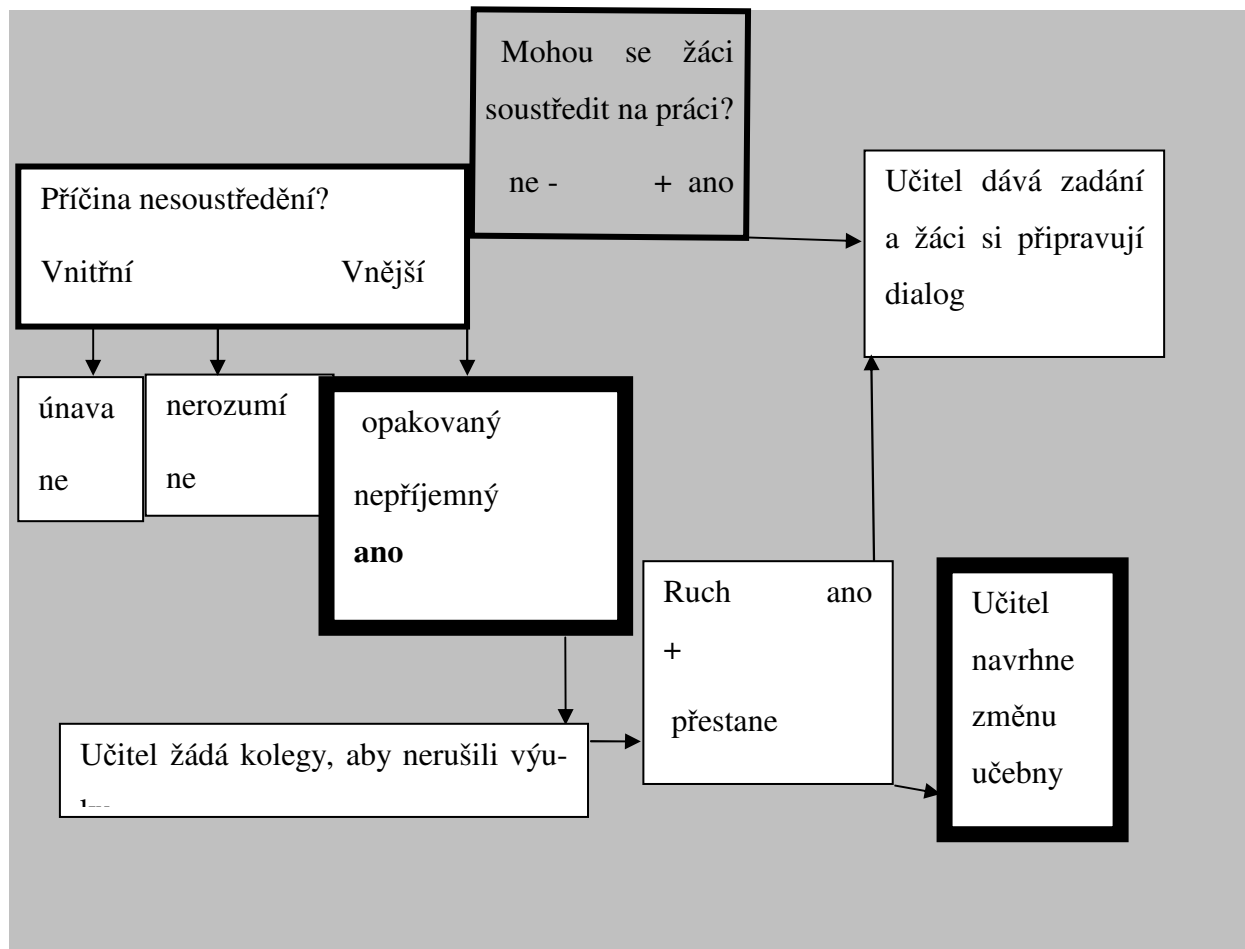
Metoda protokolování situací je založena na vybavování myšlenek k danému problému. Protokol obsahuje v první části subjektivní popis situace, ve druhé části dialogický konsenzus ve formě krátkých sdělení [20].

### 1. Narušení pracovních podmínek

Pro výuku češtiny pro cizince byla provizorně přidělena malá sborovna, do které ovšem vstupovali během vyučování ostatní učitelé a otevírali s velkým hlukem. Vedení konstatovalo, že si všichni vzájemně zvyknou. Začalo se učit, objevil se problém: Cizinci se nesoustředili, reagovali špatně nebo nepracovali vůbec, odmítli do učebny vstoupit, na výuku čekali na jiném místě než učitelka. Zpracování postupu řešení napjaté učební atmosféry metodou ILKHA znázorňuje Obrázek 5.

Po intervencích učitelky i studentů byla nevhodná učebna nahrazena původní konzultační místností. Studenti ovšem hodnotili uplynulé hodiny jako **ztracený čas**.





Obrázek 5 Narušení pracovních podmínek

## 2. Konfrontace zájmů ve výuce

**Individuální zájmy** uchazečů hrají v procesu výuky také významnou úlohu a mohou být motorem nebo naopak brzdou vyučování. [20]. Výrazněji se začaly projevovat až v pokračovacím kurzu, když se díky rozšíření slovní zásoby a porozumění zvýšila nezávislost na učiteli a žáci kromě dialogu řízeného učitelem dokázali vzájemně v češtině komunikovat a vyjádřit svůj názor. Může nastat okamžik, kdy se zájmy účastníků kurzu dostanou do opozice. Také tento konflikt je třeba citlivě a zároveň jednoznačně řešit.

Popis situace a řešení konfliktu

Studenti se připravovali na čtení a poslech textu o českém průmyslu. Studentka N si vybrala dobrovolně domácí přípravu nových slov. V další lekci se protáhlo vysvětlování gramatiky, takže čtení článku přišlo na řadu 20 minut před koncem hodiny. Studentka N překvapivě neměla slovní zásobu nového textu připravenou a odmítala dokonce článek číst, že to nepotřebuje. Student M odpověděl, že je to pro něho velmi zajímavé, hlavně odborné termíny, a určitě chce na článku pracovat: „*To je moje nové, co moc potřebuju do moje obor – ekonomy*“. Studentka N se mračila a spustila energicky: „*Když ty to děláš chce bude, já sedím tady a nic, to je těžké pro mě, manžel taky říká, co vás to učí tady to je nic pro tebe. Já chtěla jsem vědet, jak u doktora s holkou a v škole, na urad, nic o těžky průmysl a lehky, pro to ani manžel nezajímá. Hodinu děláme text, to je škoda času pro mě. Dělej si to doma.*“

A k učiteli: „*Vy tady musíte z-měnit názor na text, ne?*“

Student M k učiteli: *Já vím, ty tady ředitelka, ale já mužu lehkou učebnici a ulohy učít sam doma, tady budu čtení dělat, co nevím ve slovníku hledat a odpoviš. Pro mnje to je důležité.*“ Učitelka nechala svérázný dialog proběhnout bez zasahování do konce hodiny. V následující lekci diskutovali studenti s odstupem ve větším klidu, aby našli cestu, jak pracovat dál společně. Učitelka shrnula tato fakta:

- a/ Studentka N chce v češtině především komunikovat, aby zvládla vyřídit všechno sama, ráda píše i mluví
- b/ Student M chce česky proniknout do svého oboru, aby našel uplatnění podle vzdělání, nerad píše, raději poslouchá a čte, méně mluví
- c/ Studentka N i student M považují u textu delší práci se slovníkem a spontánní diskusi o významu slov za velkou ztrátu času
- d/ Učitelka naopak tuto metodu vidí jako účinnou pro zapamatování slovní zásoby v jejím kontextu; to, že je obtížná, považuje za pozitivní.

Učitelka navrhla nový postup pro **práci s textem**:

1/ Poměr společných a individuálních témat bude 3 : 1

2/ Každý student si přečte svůj článek podle výběru učitelky

3/ Doma si připraví monolog na dané téma a případné dotazy

4/ Ve výuce rozeberou téma studenti společně, vysvětlí si, co je zajímavá a nezajímavá

5/ Odbornou slovní zásobu připraví předem učitelka

6/ Z pohledu studentů nepříjemná úloha zadaná učitelkou se nejdříve dokončí a potom hodnotí (resp. kritizuje)

Na základě tohoto konsenzu výuka pokračovala velmi dynamicky bez problémů.

Atmosféra individuálního a skupinového kurzu se v mnohém liší, skupinová výuka se více blíží školnímu (studentskému) prostředí. Ve skupinové výuce má stojící lektor dominantnější úlohu, dynamiku lekce podporuje střídání samostatné práce jednotlivců nebo skupin s výkladem lektora. Také konverzace je řízena hlavně učitelem. Případná diskuze učitele s jedním posluchačem může dokonce nepříjemně narušit hodinu a soustředění ostatních účastníků na češtinu, zvláště pokud probíhá v mediačním jazyce.

Z celkového hodnocení průběhu kurzu vyplývají tyto skutečnosti:

- Učitelka nesmí podceňovat vnější podmínky výuky, které musí být stabilní a bezpečné.
- Učitel musí akceptovat individuální požadavky a učební styl účastníka jako autonomní dospělé osoby.
- Na klima kurzu má podstatný vliv jak aktuální sociální situace jedince, tak jeho vnímání časové dimenze.
- Učení v triádě se sedícími účastníky a průběžnou zpětnou vazbou je ideální uspořádání pro dynamiku hodiny.
- Vyučování v češtině podporuje komunikativní funkci jazyka a snižování bariér.
- Problémy s porozuměním mluvenému ČJ má dlouhodobě každý dospělý bez ohledu na věk, intelekt a čas, pokud v rodině nemluví česky.

Z pohledu samotných účastníků:

- Pro odstranění pocitu izolace v novém prostředí potřebují cizinci především rozumět slyšenému.
- Vstupní kurz hodnotí jako krátký a navrhují delší jak úvodní, tak pokračovací kurz až 150 hodin s týdenní časovou dotací podle individuálních možností.
- Uvítali by stálého učitele ČCJ k dispozici přímo na úřadě práce.

#### 4.5 Interkulturní reflexe

K základním rysům jazyka jako **jevu společenského** patří uchování a přenos kulturního dědictví v našem časoprostoru. Dospělí cizinci ve své české rodině potřebují pro svoji úspěšnou integraci spolu s jazykem komplexně přijímat také kulturu nové země, přičemž mnohdy není pro ně jednoduché akceptovat nové kulturní vzorce chování a zvyklosti. Konfrontují svoje předchozí zkušenosti a zároveň mají potřebu zapojit se do běžného veřejného života.

Také v prostředí kurzu se postupně v **konverzaci** autonomních osobností učitelky a obou studentů ozývají odlišné kultury. Je pravděpodobné, že ve skupinové výuce mají interkulturní aspekty výraznější vliv přímo na celkové klima vyučování a interakci učitele se studenty a také na osobnost učitele jsou kladeny mnohem vyšší požadavky. Proti tomu individuální výuka dospělých nabízí ideální možnost v uvolněné atmosféře rovnosti svoji vlastní kulturu představit, nabídnout poznání ostatním a také vyslovit názor na věci obecné, univerzální i aktuální.

Tato část práce přináší průřez ryze individuálně **česky** předaných poznatků, které účastníky vzájemně obohatily a byly pramenem dalších diskuzí. V rozhovorech, kreativních písemných úlohách s nedokončenými větami a také v krátkém monologu na dané téma se projevovaly společné nebo rozdílné osobní postoje. Zatímco v podkapitole 4.5.1. jsou zpracovány informace z písemných projevů, monologů a ústních odpovědí na otázky, v podkapitole 4.5.2 je zachyceno autentické mluvené slovo studentů.

#### 4.5.1 Z Maroka přes Francii do Německa

Marocké království leží na severu Afriky, má 30 milionů obyvatel. Letadlem z Česka tři hodiny. V přístavu Casablanca žije víc než 7 milionů lidí, je to také průmyslové centrum. Země má hory, moře a Saharu. Klima země je vhodné pro pěstování zeleniny, ta je velice levná. Soukromí zemědělci mají úrodu jednou ročně, velké farmy třikrát, nepotřebují skleníky. Malé vesnice si pěstují potraviny pro sebe, každá rodina má velblouda. Teď je studená válka mezi obyvateli území Sahary a Marokem. Některé vesnice chtějí samostatnost, Alžír je podporuje. Na Sahaře je také nerostné bohatství, o to stojí Alžír ekonomicky. Lidé ze Sahary budou dělat referendum pro samostatnost. Referendum asi dopadne špatně, protože všichni o to nestojí, jsou už jako Maročané.

Původní obyvatelé na území Maroka, Berbeři, byli křesťané, po ovládnutí arabskými kmeny přijali obyvatelé islám. V zemi žije 50% Arabů a 50% Berberů. Kromě islámu a židovského náboženství jsou v Maroku také křesťané, většinou Francouzi nebo přistěhovanci z Evropy. Duchovní život je součástí veřejného života i rodiny, jsou muslimské rodiny praktikující i nepraktikující islám.

Arabština je složitá, má různé dialekty. Berberština nemá psanou formu. Pravděpodobně zanikne, protože s ní mluví Berbeři jen doma. Obvykle mezi lidmi mluví marocky (arabský dialekt), ve veřejném a písemném styku vysokou gramatickou arabštinou. Dialekty jsou jednodušší, bez složité gramatiky. V Maroku se také mluví francouzsky, protože Maroko bylo původně francouzskou kolonií, mají tam stejný systém školství a úřadů. Školy a univerzity jsou v každém městě. Teprve teď zavádějí systém sociálních podpor.

Maroští Arabové jsou uzavřenější a hrdí, hned se zlobí, mají přísnější životní pravidla a nos nahoře. Berbeři jsou srdečnější, mají velké sociální cítění a smysl pro rodinu. Vadí jim jakékoliv zabíjení. Spolu se chovají otevřeněji než ve společnosti Arabů, ale jsou zdrojem jejich vtipů. Pokud jsou muži spolu, rádi si vyprávějí vtipy, které nejsou hloupé.

Pro marockou kulturu je typické zdvořilé vystupování, Berbeři na rozdíl od Arabů vše řeknou také co nejzdvořileji, ale přímo.

■

Rodina je pro obyvatele Maroka nejdůležitější. V marocké společnosti je 70% mladých, je pro ně málo pracovních příležitostí. Je zvykem některých rodin mít dvojí občanství, pracovat a bydlet také ve Francii. Ačkoliv je povoleno mít v manželství více žen, je to již vý-

jimka (někteří bohatí, ale ti jsou úplně jinde). Mezi mladými muži je nový trend mít dobrou práci, bydlet samostatně a neženit se. Muži jsou celkově více nezávislí, u žen závisí na rodině. Dívky jsou více vázány poslušností. Pokud rodiče dívce povolí nezávislost, je nezávislá. Zahalování je také zvykem v konkrétních rodinách. Obecně se ženy mají chovat důstojně, v oblečení neodhalovat všechno, protože žena je důležitá pro společnost. Pokud mají ženy dobré názory a chování, společnost je dobrá, což souvisí s výchovou dětí. Je dobré, když žena má zájem navíc, kromě dětí a vaření. V rodině poučují matky dcery, otcové syny, vzájemná komunikace moc nefunguje, není zvykem. Hlavním veřejným komunikačním prostředkem je teď internet a rádio.

Staré zvyky a náboženské povinnosti (chodit do mešity, nepít alkohol) praktikuje spíše starší generace. Mezi generacemi je teď určité napětí, je to změnami ve světě, mladším nevyhovuje každé nařízení. Korán čte málo normálních lidí, ještě méně ho umí vykládat.

V koránu i v bibli jsou stejné a podobné věci, ale normální lidi to neví. Jen o Kristu je to tam jinak. Muslim si může vzít za ženu křesťanku i židovku. Zkušenosti z Německa: ano, muslimové mají menší problémy se svatbou než katolíci a evangelíci v Německu a v Česku.

Politika zajímá málo obyčejných lidí, politici jsou bohatí a mají kamarády jen mezi bohatými, pro lidi nedělají nic. Islámští teroristé nejsou ani muslimové, ani věřící, dřív je Američani podporovali. Americká kultura pro Maročany není zajímavá, mají určitou averzi také k angličtině. Maročané nejsou tak závislí na materiálních hodnotách jako Evropané, zajímají se o málo veřejných věcí a nevzdělávají se všichni.

■

Marocký student **M** je silně ovlivněn kulturou evropskou, protože strávil 15 let ve Francii (s rodinou) a 5 let v Německu v Berlíně. Je zajímavé, že v mluvnických kategoriích velmi zaujal studenta **M** český kondicionál, protože představoval možnost vyjádřit se způsobem, který mu bude vnitřně vlastní jeho arabské kultuře. Imperativ, který si naopak oblíbila studentka **N**, považoval za nedůležitý pro svoje vyjadřování.

■

Francouzi nechtějí mluvit s cizinci anglicky. Rozdíl mezi Francouzi a Němci je v tom, že Francouzi mají radost ze života a pracují jen tu nejnужnější dobu, aby si mohli užívat, kdežto Němci mají viditelnou radost z práce i z dovolené. Všechno je v německých firmách plánované.

Učitelé jsou lepší muži než ženy, aspoň ve Francii, ženy myslí víc na účes, na kostým a tak. Berlín je výborné místo k životu vzhledem k otevřené multikulturní atmosféře a také levnému bydlení. Berlín a Postupim se staly styčným mentálním bodem všech účastníků kurzu.

■

Německo jako evropská kulturní velmoc má problémy, hroutí se sociální systém. Velký problém jsou agresivní skupiny neonacistů a nikdo to neřeší. Církev je velmi vážená, náboženský život tradiční, co je samozřejmé, o tom se nemluví. V Německu je hodně rozvodů jako v Česku, to je Evropa. Na východě je horší situace. Domy se málo staví, jsou drahé, lidé hledají byty.

Přistěhovalcům se žije dobře, mají sociální dávky i bydlení. Islámská německá společnost se zvětšuje. Rodiny s dětmi mají problémy s velkými životními náklady. Školky jsou drahé a je jich málo, děti nemají ve škole obědy jako v Česku. Velice oblíbený je MacDonalď, některé rodiny nevaří a chodí tam všichni.

Když jsi nemocná nebo máš dítě, máš výpověď to je automatické, to ti šéf neodpustí. Důchodcům poklesly důchody, často nemohou z důchodu zaplatit ani nájem. Němci jsou málo srdeční, s nikým se hned tak nebaví. Na návštěvu se bez ohlášení nechodí. Starší lidé uměli udělat doma pořádek, mladší by chtěli mít vše v pořádku, ale nedělají nic, mají špínu.

V Německu nejsou dobří učitelé, jako stroje, nemají srdce. To je zkušenost.

#### **4.5.2 Kulturní rozdíly jako koktejl názorů**

##### **O lidech a jídle:**

„Češi jsou velké srdce, srdeční, tady na Moravě. Ale neznají cizince. Neví, co cítí. Čeština je moc těžká na soustředění. Tady nemluví anglicky, nic si nevzpomenu, v Německu normálně hned.“

„Chci mluvit česky, mám větu v hlavě, ale každé slovo je z jiné země, vím, co to je, neví, která země. Neřeknu nic“.

■

„Dřív bylo v restauracích dobré jídlo, teď je to špatné, už nejsou ty dobré bufety. Dřív jsme chodili grilovat po celé vesnici, teď mají lidi starosti. Můžeš taky přijít v neděli na návštěvu bez ohlášení, to v Německu není možné. Přezouvání doma je dobré, je to relaxace. Američanka si lehne v botách do postele.“

„Maminky ve školce se bojí, neví co mi mají říkat, jestli rozumím. U vás má rodina tři děti a uklizeno a všechno v pořádku, v Německu hrůza, nikdo nemá čas. Chybí mi víc bazarů na pěkné věci za málo peněz.“

■

„Máte nejlepší jabka na světě, proč nevyvážíte jablíčka, proč nepodpoří EU, dřív jsem nikdy nejedl jabka, až na zahradě. Lidé tady neumí obchodovat, neumí dávat dobré slevy a staré zboží pryč, nemají nápad“.

„Vy máte těžký život, jste chudinky, normální člověk si málo koupí za peníze, je tu dobře jen pro cizince. V Německu v supermarketu jsou stejné ceny jako tady, ale máte malé peníze, plat. Škoda, že si Češi nemohou nic užít v cizině, pracují dobře a mají málo, vláda se špatně stará. To není nikde, jen v Česku.“

„U nás jíme hodně ryby, tady nejsou. Brambory pořád, to je katastrofa, knedlíky taky katastrofa. Polévka vždycky musí být? V Maroku moc nechodíme do restaurace, je to pro turisty. Jíme všichni moc chodů na stole a bereme si pravou rukou, levou nikdy. Polévku pijeme z misky.“

■

„Leváci v Maroku nejsou, to je nespolečenské, je to zákon, všichni jsou u nás praváci, rodiče dají pozor, aby dětem říkali nesmíš. Dostanou po ruce tak dlouho, až si nedovolí.“

„Ano, přezouvání je dobré, to mám rád. Ale smrkání na veřejnosti je u nás zákaz, tady normální, to je problém pro mě, neumím si zvyknout.“

Doma všichni mluvili rychle a já jsem jako židle, ničemu nerozumím. Nikdo se nepodíval na mě, je to hrozné, nejsem tady“



„Češi sedí pořád u televize a smějí se českému filmu, ale já nerozumím, proč. A pořád pohádky a pohádky. Nemám rád televizi, americké filmy, nic“.

■

„Čtu pohádku pro první třídu a rozumím, jenom tři slova ve slovníku. To je motivace. A ne průmysl. Vy máte krásné pohádky, to je kultura, dobrý konec. V Německu pohádky trápí děti, máš tam strašidla, špatný život, sirotka. Hrůza.“

„Já nečtu pohádky, to není zajímavé“.

### **O úřadech a obchodech a doktorech:**

„Tady nikdo neumí bojovat za svoje. Když jezdí v Německu nákladňáky kolem domů, firma musí zaplatit aspoň okna a omítku, jinak lidi klidně sedí na ulici, dělají protest. Tady nic, všichni mlčí a firma dělá co chce pro sebe, nezaplatí nic“.

„V obchodě prodavači jsou velice zlí, ale všude, špatné obličej. Když to v Německu tak děláš a bez úsměvu, máš okamžitě výpověď, to neexistuje. Taky v restauraci, stejné, číšníci.“

V odborné škole u nás musíš tři roky hrát role, jak se chovat v obchodě, budeš profesionální, pořád úsměv, je to strašné. Nemůžeš z toho ani spát. Potom tě velcí zlatníci dlouho nepustí mezi sebe. Děláš zkoušky u stolu, dvacet zlatníků dává otázky a ty jsi sama. Je to horší než maturita.“

■

„Na úřadě se ani neotočí, jen co chcete. Nejsou zdvořilí, ani nepomůžou, jen tam chodíš, je to nepříjemné, jsem člověk.“

„Není dobré, že v neděli není tady zubař, jeli jsme 40 km a museli všechno platit. Doktoři v Německu nejsou moc dobří, ale musí být v každé vesnici, zubař 24 hodin k dispozici i pohotovost“.

■

„Chtěl jsem jenom pas pro pobyt, 70 000 korun, katastrofa, za to budu žít v Maroku rok a v pohodě, tady jen papíry.“

Lituji, že jsme šli na úřad dělat svatbu. Jako manželé, já bez práce, žena na mateřské, nemám ani minimum, že mají rodiče od manželky moc a zaplatí. Ale oni nedají nic, úřad taky nic. V Berlíně jsme měli svatbu v mešitě, sami, to mohlo stačit. V Maroku by bylo ještě víc papírů než tady.“

### **Aktuální témata:**

„Kdyby se v Německu a v Česku rodilo více dětí, obyvatelé nebudou klesat. Maroko nemá tento problém, více starých než mladých. Má jiný problém, děti na ulici, někdy i v supermarketech. Nejsou dětské domovy“.

„V Německu si berou děti rodiny bez dětí, ale adopce je hrozný problém, psychologové tě trápí roky, než dostaneš dítě. Musíš mít peníze a matka musí být doma, ne v zaměstnání.“

▪

„Katastrofa, máte zákon, on nutí maminky zabít děti v sobě. A doktory. To jsem nevěděl. Křesťan může zabít? Ano, normální lidé se nezabijí, dohodnou se. Politici dělají špatné věci, ne normální lidi. Ale ty děti, to bolí, kde je srdce od maminky?“

„Lidi u nás se nezajímají o teroristy, dokud u nich se něco nestane, v Maroku jsou taky blbí, hloupí“.

„O válce se ve škole nemluvílo, jen co řeknou doma, Němci se stydí. Babička psala z koncentráku dopisy německy švabachem, byla asi Češka. Maminka si česky nepamatuje nic, tři roky měla a odjeli do Německa. Maminka nechce o tom mluvit“.

„Já mám jasné, když lidi nemají Boha nahoře, autoritu, myslí jen na sebe, nebojí se ničeho.“

•

Zhodnotíme-li komplexně jak monology, tak diskuzi, dospělí byli aktivnější vždycky v případě, pokud se jich zvolené téma nějakým způsobem osobně dotýkalo. Měli tendenci projevit také negativní názor a prezentovat svoje zkušenosti, ačkoliv jejich jazykové prostředky hlavně zpočátku byly omezené. Jejich slovní zásoba se při konverzaci vždy znatelně rozšířila o nové výrazy a jejich významy, jak ukazuje na závěr následující příklad:

Moje dcera měla ve škole **karneval**, tancovala jako zajíček, je to zábava pro děti.

**maškarní bál** - V Německu pro dospělé i v maskách, ale pro děti ne.

**masopust** – Na Moravě i v Čechách na vesnicích zvyk chodit v maskách, večer se tancuje v sále a pochovává basa. V Německu je to velká slavnost, ozdobené vozy, moc lidí a peněz. Pije se pivo, tancuje.

**karneval** – V Maroku je taky karneval, ale je to legrace, velbloudi mají ozdoby a běží, závodí, neběží rovně, je trochu sranda. Moje rodina nemá velblouda, bydlí ve městě. Přijedete na karneval blízko Agadir, půjčíme velbloudy.

## ZÁVĚR

Prezentované osobní originální zkušenosti s češtinou pro cizince korespondují s vědeckým poznáním o jazyce, porozumění cizí řeči a vzdělávání dospělých v kapitolách teoretické části bakalářské práce, současně však odhalují některá specifika a úskalí procesu individuální výuky ČCJ. Nejdůležitější poznatky a impulsy pro další práci lze shrnout v následujícím přehledu:

- I. Jak se ukázalo, triáda dva žáci-učitel představuje ideální uspořádání individuální výuky, dynamickým prvkem procesu učení je především živá diskuze, při které cizinci reagují jak na gramatiku a téma textu, tak na konkrétní událost.
- II. Chápeme-li výuku češtiny jako pomoc v životní situaci, má přednost před (očekávaným) cizojazyčným uměním učitele jeho empatie a pochopení sociálních bariér cizinců. Pro úspěšné učení a pokrok studentů je podstatné, aby učitel uměl analyzovat jejich jazykové potřeby a cíle.
- III. Čeština jako jediný komunikační jazyk ve vyučování výrazně snižuje jazykovou i psychickou bariéru cizinců, rovněž podporuje komunikaci a přibližuje žákům cíl jejich vlastní aktivitou.
- IV. Dospělí mají vždy potřebu vyjádřit svůj názor, projevit svoje schopnosti a nezávislost na okolí, proto je třeba věnovat pozornost monologu už v úvodním kurzu.
- V. Z pohledu samotných cizinců je pro porozumění mluvené i psané češtiny nutností funkční znalost české gramatiky. Studenti postrádali čítanku „pro dospělé“ s jednoduchými literárními texty a zajímavými tématy.
- VI. Dynamika procesu výuky závisí nejenom na počtu žáků, ale také na zvýšeném vnímání časové dimenze u těchto dospělých. Periodické narušení vnějších pracovních podmínek má vliv na subjektivní pocit bezpečí žáků a snižuje koncentraci na učení.
- VII. Zatímco kulturní odlišnosti žáků motivovaly k novému poznání a pomáhaly překonat komunikační bariéry, pramenem konfliktů byly odlišnosti zájmů a individuálních stylů učení.

Jedna z mnoha malých pedagogických laboratoří češtiny pro cizince se sice uzavřela, samotná práce však nemusí zůstat pouze uzavřeným experimentem z oblasti okrajových výukových programů. Může se stát výzvou a směřováním k možné síťové spolupráci učitelů oborů vědních a jazykovědných na poli češtiny jako cizího jazyka, oboru, který interdisciplinární nasazení a komunikativní přístup aktuálně potřebuje.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BENEŠ, M., Andragogika, Teoretické základy. Praha: Eurolex Bohemia, 2003, ISBN 80-864232-23-8
- [2] ČÁP, J., MAREŠ, J., Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2001, ISBN 80-7178-463-X
- [3] ČERNÝ, J. Malé dějiny lingvistiky. Praha:Portál, 2005, ISBN 80-7178-908-9
- [4] ECO, U., Hledání dokonalého jazyka. Praha: NLN 2003, ISBN 80-7106-389-4
- [5] GARDNER, H., Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí. Praha:Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3
- [6] HRDLÍČKA, M., Cizí jazyk čeština. Praha: ISV nakladatelství, 2002, ISBN 80-85866-98
- [7] HŘEBÍČEK, L., Vyprávění o lingvistických experimentech s textem. Praha: ACADEMIA, VČR, 2002, ISBN 80-200-0973-6
- [8] CHUDÝ, Š., KAŠPÁRKOVÁ, S., Didaktická propedeutika. Zlín: UTB, 2004, ISBN 80-7318-225-4
- [9] CHUDÝ, Š., ŠVEC, V., Pedagogika v teorii a praxi. Zlín: UTB, 2004, ISBN 80-7318-192-4
- [10] KLÉGR, P. a kol. Svět jazyků, Praha: Albatros, 1989
- [11] KOLEKTIV AUT., Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků. Brno: Paido 1997, ISBN 80-85931-47-8
- [12] KOLLMANNOVÁ, L., Jak porozumět cizí řeči. LEDA spol.s.r.o. 2003, ISBN 80-7335-015-7
- [13] KOŘENSKÝ, J. Komunikace a čeština. Jinočany: nakl.H&H,1997, ISBN 80-85467-92-5
- [14] LÖWE, H., Úvod do psychologie učení dospělých, Akademia, 1977
- [15] MAŇÁK, J. ŠVEC, V., Výukové metody. Paido, Brno, 2003, ISBN 80-7315-039-5

- [16] MAŘÍKOVÁ, M. Rétorika. Praha: Professional Publishing, 2001, ISBN 80-86419-10-X
- [17] MUŽÍK, J., Andragogická didaktika. Praha: Codex Bohemia., 1998, ISBN 80-85963-52-3
- [18] MUŽÍK, J., Didaktika profesního vzdělání dospělých. Plzeň: Fraus, 2005, 80-7288-220-9
- [19] MOLNÁR, A., RECHERTOVÁ, N., J.A. Komenský: O sobě. Praha: Odeon, 1987
- [20] REIS, L., CHODĚRA, R. A KOL., Svět cizích jazyků DNES. Bratislava: Ped.nakl. DIDAKTIS, 2004, ISBN 80-8916-11-5
- [21] SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika, ISV, Praha, 1999, ISBN 80-8586-633-1
- [22] SKALKOVÁ, J. Pedagogika a výzva nové doby, Brno: Paido 2004, ISBN 80-7315-060-3
- [23] SOKOL, J., Filozofická antropologie. Praha: Portal, 2002, ISBN 80-7178-627-6
- [24] ŠKODA, K., Komparativní andragogika. Olomouc: FF UP 1994
- [25] SVĚTLÍK, J., Marketingové řízení školy, ASPI, Praha 2006, ISBN 80-7357-176-5
- [26] SBORNÍK AUČCJ 2003-2005, Akropolis, Praha 2006, ISBN 80-86903-15-X
- Knihy v elektronické podobě:
- staženo z [www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk](http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk)
- [27] HÁDKOVÁ, M. A KOL., Čeština jako cizí jazyk, A1. MŠMT, TAURIS, 2005
- [28] ČADSKÁ, M. A KOL., Čeština jako cizí jazyk, A2. MŠMT, TAURIS, 2005
- [29] HOLUB, J. A KOL., Čeština jako cizí jazyk, B2. MŠMT, TAURIS, 2005
- staženo z [www.auccj.cz](http://www.auccj.cz)
- [30] VANČOVÁ, S., Učitel ve výuce češtiny pro cizince. Praha: DP, ÚJOP FF UK
- staženo z [www.fhs.utb.cz/Materiály do výuky](http://www.fhs.utb.cz/Materiály%20do%20výuky)
- [31] CHUDÝ, Š., Metody riešenia výchovných situácií

Učebnice:

[32] HRONOVÁ, K., TURZÍKOVÁ, M., Čeština pro cizince. Plzeň: Fraus 1998, ISBN 80-7238-028-1

[33] HOLÁ, L., Tschechisch Schritt für Schritt, Praha: Akropolis, 2005, ISBN 80-86903-01-X



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ČCJ	Čeština jako cizí jazyk.
AUČCJ	Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka
ÚP	Úřad práce
A1, A2, B1, B2	Úrovně znalosti češtiny jako cizího jazyka
PDI	Index vzdálenosti moci
IC	Individualismus/kolektivismus
MAS	Maskulinita/feminita
UAI	Index vyhýbání se nejistotě
SČ	Spisovná čeština
OČ	Obecná čeština
D	Dialekt
ILKH	Technika rozhovoru spojená se strukturováním konceptů, která slouží k rekonstrukci kognitivních struktur.
M	Student z Maroka
N	Studentka z Německa
ICV UP	Institut celoživotního vzdělávání Univerzity Palackého

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Funkce pravé a levé mozkové hemisféry .....	18
Obrázek 2 Myšlenková mapa koncentrace na učení .....	26
Obrázek 3 Schwartzova struktura typů kulturních hodnot [25] .....	29
Obrázek 4 Humanisticko- kreativní model .....	30
Obrázek 5 Narušení pracovních podmínek .....	57

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Přehled inovačních metod výuky cizích jazyků.....	23
Tabulka 2 Jazyková charakteristika účastníků kurzu.....	45

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Zápis akčního výzkumu

# PŘÍLOHA P I: ZÁPIS AKČNÍHO VÝZKUMU

Jak zlepšit výslovnost českých souhlásek a samohlásek ve slovech při výuce českého jazyka pro cizince.

## A . FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Studenti z cizích zemí mají při výuce češtiny problémy fonetické, které jsou spojeny s jejich odlišnými jazykovými předpoklady. Žáci nejsou schopni správně slyšet a vyslovit některé hlásky a slabiky.

V průběhu výuky jsem pozorovala, že moji žáci dělají pravidelně chyby ve výslovnosti při čtení, ale následně v písemném projevu v pravopise. Opravování chyb a ústní opakování slov nepřinášelo žádné podstatné zlepšení.

Individuální výuka probíhá se dvěma studenty, kteří se liší svým mateřským jazykem, takže také jejich problémy s výslovností jsou odlišné. Rozhodla jsem se proto zmapovat nejčastější nedostatky a najít metodu pro zlepšení.

## B. SBĚR DAT

Při sběru dat jsem použila následující metody: interview, analýzu dokumentů a v omezené míře pozorování - audio-záznam fonetického cvičení ve výuce. Lze tedy říci, že jsem brala v úvahu princip triangulace.

### 1. Nahrávka čteného textu

Nahrála jsem čtený text fonetického cvičení s jednotlivými slovy u obou studentů:

Sítě – nitě – dítě – svítí – cítí – celý – měli – velký – silný – moderní – chodí – fotí – rodí – zítra

chytrá – padá - mává – záda – děti – letí – ledy – lety – nízký - blízký

### 2. Interview

Uskutečnila jsem se žáky řízený rozhovor s použitím příkladů z fonetického cvičení, abych poznala, jak vnímají oni sami svoje chyby.

### 3. Analýza diktátu

Souvislý text jsem diktovala žákům dvakrát - po čtyřech dnech - abych mohla porovnat výsledky získané pozorováním a rozhovorem.

## C. INTERPRETACE A ANALÝZA DAT

Výsledkem interview a audio -nahrávky je následující přehled:

Student N - jazykové předpoklady: mateřský jazyk – němčina, cizí jazyk - angličtina

Problémové souhlásky: **s – z , d -t** - neslyší v češtině rozdíl

Příklad: zítra – slyší: sítra vyslovuje sítra

dítě - slyší títě vyslovuje týte

Problémové samohlásky: dlouhé samohlásky na konci slova vysloví krátce

Student M - jazykové předpoklady: mateřský jazyk: berberština, druhý jazyk: arabský dialekt, francouzština, cizí jazyk – němčina a angličtina.

Problémové souhlásky: **d - t** , neslyší rozdíl , slabiky di ti ni, dě, tě ně – neumí vyslovit

Příklad: dítě - slyší títě, vysloví tyte

Problémové samohlásky: špatně rozlišuje **i** a **e**, není si jistý, co slyší , nerozlišuje délky vokálů

Příklad : silný – slyší: selny , vysloví silne

Také rozbor dvou verzí **a/** a **b/** diktátu potvrdil výsledky získané nahrávkou a rozhovorem:

### Student N

Typ chyby	s-z	z-c	d-t	i-í	y-ý	e-i	a-á	i-y	jiné
počet chyb <b>a/</b>	3	1	1	3	-	-	1	2	2
<b>b/</b>	3	-	1	4	-	-	3	3	2

### Student M

Typ chyby	s-z	z-c	d-t	i-í	y-ý	e-i	a-á	i-y	jiné
Počet chyb <b>a/</b>	1	-	1	5	1	4	1	-	4
<b>b/</b>	1	-	1	4	-	3	-	2	3

### D.PLÁN AKCE.

Při plánování jsem si položila dvě otázky :

1. Jak zlepšit poslech a výslovnost svých studentů?
2. Jak mohu já sama zlepšit svoji výslovnost, abych usnadnila žákům poslech českých slov?

Odpověď jsem hledala a také našla v nové učebnici češtiny pro cizince autorky L. Holé

v literatuře, která se přímo zabývá jazykovědou a komunikačními dovednostmi:

1. Holá, L. :Tschechisch Schritt für Schritt. Praha:Akropolis, 2005
2. Klégr, A. a kol., Světem jazyků. Praha: Albatros, 1989
3. Černý, J., Malé dějiny lingvistiky. Praha:Portal, 2005
4. Maříková, M., Rétorika. Praha:Professional Publishing, 2001
5. Kollmannová, L., Jak porozumět cizí řeči. Praha: LEDA spol.s.r.o. 2003,

Přirozené jazyky se skutečně liší nejenom rozsahem slovní zásoby a gramatickou stavbou, ale také počtem tzv. fonémů – hlásek, které jsme schopni slyšet, rozeznat a správně vyslovit. Výslovnost jednotlivých hlásek a slabik závisí na poloze a pohybu jazyka v ústech., na správném tvaru rtů, dodržování délek samohlásek a přízvuku.

Zjistila jsem, že já sama musím pečlivě artikulovat a dodržovat délky samohlásek, aby se rozdíl mezi krátkou a dlouhou samohláskou nestíraly.

## F.AKCE

Pro zlepšení výslovnosti a poslechu jsem připravila pro studenty (po prostudování odborné literatury) následující pomůcky - zrcátko, nákres správného postavení rtů a jazyka při určité hlásce, jednoduchá logopedická cvičení. Speciální cvičení jsme prováděli na začátku každé vyučovací hodiny 5 minut po dobu jednoho týdne. Vzhledem k individuální výuce jsem se věnovala každému žákovi zvlášť a mohla sledovat jeho pokroky.

## F. REFLEXE A HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

Nový přístup k učení výslovnosti byl pro studenty velikou motivací a postupem času se ukázalo, že velmi funkční jsou pro správnou výslovnost souhlásek logopedická cvičení (Maříková, 2001) Např. Student N po dvou dnech dokázal bez obtíží vyslovit hlásku Z ( cvičení BZZZZ – BZZZZZ). Rozlišit znělé a neznělé souhlásky D/T a správně měkce vyslovit slabiky dě – tě, di - ti se zatím studentů daří jen zčásti a po vícenásobném opakování.

Pro cvičení samohlásek se ujal zrcátko a trénink postavení rtů podle nákresů.

Po týdnu jsem opět napsala se studenty kontrolní verzi diktátu **c/**. Studenti následně plnili další úkol: napsat vlastními slovy obsah diktátu – verze **d/**. Tyto získané písemné materiály jsem opět zpracovala podle výskytu typických chyb. Výsledky překvapily – skutečně došlo u obou žáků ke zřetelnému zlepšení pravopisu v obtížných slovech

Kontrolní verze diktátu **c/** a individuální obsah diktátu **d/**

**Student N**

<u>Typ chyby</u>	<u>s-z</u>	<u>z-c</u>	<u>d-t</u>	<u>i-í</u>	<u>y-ý</u>	<u>e-i</u>	<u>a-á</u>	<u>i-y</u>	<u>jiné</u>
počet chyb <b>c/</b>	1	-	-	1	-	-	-	-	-
<b>d/</b>	1	1	-	2	-	-	-	1	1

**Student M**

<u>Typ chyby</u>	<u>s-z</u>	<u>z-c</u>	<u>d-t</u>	<u>i-í</u>	<u>y-ý</u>	<u>e-i</u>	<u>a-á</u>	<u>i-y</u>	<u>jiné</u>
počet chyb <b>c/</b>	1	-	-	1	1	-	1	-	2
<b>d/</b>	1	-	-	2	-	1	-	-	4

Lze tedy konstatovat, že akční výzkum v oblasti správné výslovnosti českých slov přinesl první pozitivní výsledky a nezbývá než pokračovat ve výuce podobnými metodami.

Ve Zlíně 31. 1. 2007