



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra slovanských jazyků a literatur
Oddělení českého jazyka a literatury

Diplomová práce

K problematice osvojování si českého jazyka cizinci

Vypracovala: Bc. Adéla Kříbalová
Vedoucí práce: PhDr. Milena Nosková, Ph.D.

České Budějovice 2020

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Mileně Noskové, Ph.D., která mi poskytla mnoho cenných rad, připomínek a dalších doporučení, jak ohledně jednotlivých částí, tak literárních zdrojů. Poděkování náleží rovněž účastníkům výzkumu, bez kterých by se empirická část nemohla uskutečnit. V neposlední řadě děkuji svým blízkým, zejména členům rodiny a přátelům, kteří mi vyjadřovali velkou podporu během celého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě/v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 10. 7. 2020.

.....

Bc. Adéla Křibalová

Anotace

Diplomová práce navazuje na bakalářskou práci *K problematice sociolingvistiky* a dělí se na teoretickou a výzkumnou část. Blíže se zaměřuje na pojetí češtiny jako cizího jazyka a na její osvojování jedinci ze zahraničí - dospělými nerodilými mluvčími. V teoretické části se nachází vysvětlení stěžejních pojmů úzce souvisejících se sociolingvistikou, zmíněna je i její subdisciplína interakční sociolingvistika. Práce také popisuje možnosti výuky českého jazyka u nás, nejčastější metody učení se jazyku a obsahuje vysvětlivku k jazykovým úrovním podle Společného evropského referenčního rámce. Součástí je také popis nejrozšířenějších učebnic češtiny pro cizince, rozbor jejich struktury a hlavních témat. Výzkumná část bude zaměřena na studenty českého jazyka jako cizího jazyka. Respondentům bude předložen dotazník a následně s nimi proveden rozhovor.

Klíčová slova: sociolingvistika, lingvistika, čeština jako cizí jazyk, cizinci, český jazyk, osvojování cizího jazyka

Abstract

The diploma thesis builds on bachelor thesis entitled *Issues of Sociolinguistics* and it is divided into a theoretical and practical part. It focuses in more details on the concept of Czech language as a foreign language and its learning by speakers from abroad – adult non-native speakers. The theoretical part describes pivotal key concepts and terms related to sociolinguistics with mentioning its sub-discipline interactional sociolinguistics. The thesis also describes study options of Czech language in our country, the most frequent methods used during lessons and the explanation of language levels according to The Common European Framework of Reference for Languages. A part of this section is a description of the most commonly used textbooks of Czech, analysis of their structure and main topics. The practical part is focused on students of Czech as a foreign language. They fill in a questionnaire and they are also part of an interview.

Key words: sociolinguistics, linguistics, Czech as a foreign language, Czech language, foreign language acquisition

Obsah

ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1 HISTORIE	12
2 ZÁKLADNÍ POJMY	14
2.1 Mateřština.....	14
2.2 Proces	14
2.3 Pozice	15
2.4 Didaktika.....	16
2.5 Propojení s dalšími oblastmi	17
2.6 Interakce.....	17
3 VÝUKA ČEŠTINY PRO CIZINCE	18
3.1 Nárůst v 90. letech.....	18
3.2 Nové tisíciletí	18
3.3 Možnosti.....	19
3.3.1 Veřejné školství	19
3.3.2 Soukromé školství.....	20
4 SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY	22
4.1 Společné referenční úrovně.....	23
4.1.1 Úroveň A1.....	24
4.1.2 Úroveň A2.....	24
4.1.3 Úroveň B1	25
4.1.4 Úroveň B2.....	25
4.1.5 Úroveň C1	25
4.1.6 Úroveň C2.....	25
4.2 Referenční úrovně pro češtinu jako cizí jazyk	26
4.2.1 Úroveň A1.....	27
4.2.2 Úroveň A2.....	28
4.2.3 Úroveň B1	29
4.2.4 Úroveň B2.....	30
5 PROCES OSVOJOVÁNÍ JAZYKA	32
5.1 Teorie osvojování jazyka	32
5.1.1 Formální teorie.....	32
5.1.2 Funkcionalistické teorie	32

5.2	Osvojování si mateřského a cizího jazyka	33
5.2.1	Mezijazyk.....	33
5.3	Jazyk z pohledu neurolingvistiky.....	34
6	DIDAKTIKA DOSPĚLÝCH JEDINCŮ	38
6.1	Celoživotní vzdělávání.....	38
6.2	Formy vzdělávání dospělých.....	39
6.2.1	Formální vzdělávání	39
6.2.2	Neformální vzdělávání.....	39
6.2.3	Informální vzdělávání	39
6.3	Zvláštnosti vzdělávání dospělých	40
6.4	Jazykové vzdělávání dospělých	41
7	STRATEGIE PŘI UČENÍ SE CIZÍM JAZYKŮM.....	43
7.1	Kognitivní strategie	43
7.2	Metakognitivní strategie.....	43
7.3	Paměťové strategie	44
7.4	Kompenzační strategie	44
7.5	Afektivní strategie	44
7.6	Sociální strategie	45
8	VÝUKOVÉ MATERIÁLY	46
8.1	Czech for English Speakers – Čeština pro anglicky mluvící	46
8.2	Easy Czech Elementary.....	46
8.3	Čeština pro cizince H+H	47
8.4	New Czech Step by Step	47
8.5	Čeština expres 1	48
II.	EMPIRICKÁ ČÁST	49
9	PRAKTICKÝ EXPERIMENTÁLNÍ VÝZKUM.....	49
9.1	Etika výzkumu	50
9.2	Výzkumná metoda	51
9.2.1	Plán výzkumu	51
9.2.2	Volba otázek z ohledem na cíle výzkumu	52
9.3	Faktory ovlivňující osvojování jazyka	58
9.3.1	Věk.....	58
9.3.2	Národnost.....	58
9.3.3	Délka pobytu.....	59

9.3.4	Míra interakce	59
9.3.5	Další faktory	59
9.4	Výběr respondentů	60
9.5	Distribuce a sběr dat.....	61
9.6	Způsob vyhodnocení dat	62
9.7	Interpretace výsledků	62
9.7.1	Obecné závěry.....	62
9.7.1.1	Věk a status	62
9.7.1.2	Původ, národnost a jazyk	63
9.7.1.3	Pobyt v České republice.....	64
9.7.1.4	Způsob a četnost výuky češtiny	65
9.7.1.5	Interakce.....	67
9.7.2	Konkrétní závěry.....	68
9.7.2.1	Řečové dovednosti	68
9.7.2.2	Kompenzační strategie	70
9.7.2.3	Původ a mateřský jazyk	70
9.7.2.4	Kontakt s českým jazykem.....	71
9.7.2.5	Priority.....	74
9.8	Shrnutí výsledků empirické části	76
ZÁVĚR		79
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		81
SEZNAM PŘÍLOH.....		88

Seznam použitých zkratk

angl.	anglicky
atd.	a tak dále
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
např.	například
OSN	Organizace spojených národů
tzv.	takzvaný
z angl.	z anglického
SERR	Společný evropský referenční rámec pro jazyky

ÚVOD

V současné moderní zrychlené době, kdy mohou obyvatelé napříč všemi kontinenty hojně využívat možnosti cestování za lepším zaměstnáním, vzděláním a kulturním obohacením, vyvstává otázka, která se týká učení se cizímu jazyku. Někteří jedinci takovou cestu podnikají pouze jednou, protože jejich cílem je nalezení nového domova. Ovládat jazyk dané země je považováno za všeobecný základ, ovšem sžít se s kulturou a ztotožnit se s místními zvyky se může jevit pro mnoho z nich jako náročný úkol. Každý takový jedinec je již vybaven svou rodnou řečí, která ale může být v mnohém odlišná od té v cílové destinaci, naopak se ale může jednat i o jazyky v základu velmi podobné. Od dětství si všichni lidé osvojují mateřský jazyk, jehož struktury poznávají až s nástupem do vzdělávacího procesu. Pokud se jedinec učí cizí jazyk v dané zemi, je onomu komunikačnímu kódu taktéž denně vystaven, ale zároveň se pokouší chápat jeho vnitřní systém, což je postup lehce odlišný.

Je každý rodilý mluvčí i výborným učitelem svého jazyka? Pohled na zdejší mateřštinu bude naprosto rozdílný, pokud na ni bude pohlíženo jako na cizí jazyk a bude vysvětlována osobě přistěhovalé ze zahraničí. Tento odlišný přístup bude popisován a zkoumán v následujících kapitolách této diplomové práce.

Teoretickou část nejprve uvede stručný vstup do historického kontextu. Tato část taktéž osvětlí některé naprosto základní pojmy, jako je mateřština, osvojování, učení se a další. Dále budou uvedeny možnosti, které cizinci v naší zemi mají, pokud projeví zájem o výuku českého jazyka. Důležitou oblastí je také vhléd do problematiky a dělení jazykových úrovní podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, jehož pravidly se řídí výuka napříč Evropou bez ohledu na cílový jazyk. Popsány budou rovněž úrovně připravené dle tohoto dokumentu přímo pro češtinu jako jazyk cizí. Jak samotný proces osvojování jazyka probíhá, je obsaženo dále na následujících stranách, včetně využívání různých mechanismů vhodných při učení se něčeho nového. Jelikož se práce bude zabývat primárně cizinci z řad dospělých jedinců, je důležité také vytyčit některé stěžejní rozdíly v jejich vzdělávání oproti dětem a mládeži školního věku. S výukou jakéhokoliv oboru a předmětu souvisí zajisté i zvolené studijní materiály. V jedné z kapitol budou představeny některé učebnice češtiny pro cizince vydané v České republice. Bude zohledněn jejich přístup k tématům, ale také vyučovací jazyk.

Výzkumná část má za cíl sledovat pomocí dotazníku (tedy metody kvantitativní) 21 respondentů (cizinců) a jejich postoje k češtině, problémy nastalé během komunikace, ale také pohled na jejich řečové dovednosti. Zkoumány budou především vlivy na tyto proměnné, ale také vztahy mezi nimi společně se zjištěním, jak se učí češtinu, jaká je doba trvání jejich pobytu v České republice, či zda některé kompenzační mechanismy a životní priority souvisí s věkem, sociálním statusem a národností.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORIE

Pojetí češtiny jako jazyka cizího není, jak by mohl panovat mylný předpoklad, oblastí odrážející se až od doby moderní, ale podle Hádkové (2010, s. 20) se s takovýmto přístupem lze setkat již ve středověku. Jedním z takových příkladů jsou podle autorky slovníky Bartoloměje z Chlumce, kde dochází k prolínání latiny a staročeštiny. Skrz tyto publikace se mohli zahraniční studenti postupně seznamovat s českým jazykem zejména v oblasti slovní zásoby. Dalším z důležitých autorů této doby je Ondřej Klatovský z Dalmanhorstu, který se věnoval přiblížení češtiny převážně německým mluvčím. Ve svých dílech se zaměřil i na motivaci žáků, vymezení cílů výuky a rady týkající se gramatiky. Hádková (2010, s. 24) zdůrazňuje také kreativitu při práci s dialogy a přínos dvojjazyčného pojetí celého textu. Podobně k textům přistupoval i Jan Ámos Komenský. Známým textem je i tzv. „Žáček“ (celým názvem *Výborně dobrý způsob, jak se má dobře po česku psáti, neb tisknouti*) od Matěje Václava Šteyera. Dílo bylo oblíbené po celé století zejména díky své dialogické formě (podobně jako u Klatovského). V rozhovoru se čtenář setká s mistrem a žákem, kteří rozmlouvají o tom, jak se vypořádat s jazykovými normami, které by měly být užívány. Tyto příklady příruček pro zájemce z okolních území jsou důkazem, že český jazyk byl přijímán i jako nemateřský již před několika stoletími a není to pouze tendence dnešních moderních přístupů k jazykové vzdělanosti.

S přelomem současného století se neustále zvyšuje nejen cestovní ruch, ale i migrace obyvatel za účelem získání nových pracovních zkušeností či bezpečného místa k prožití života. Po roce 1989 se podle statistiky na webových stránkách www.clovekvtisni.cz na našem území počínal prudce zvyšovat počet cizinců registrovaných s trvalým či dlouhodobým pobytem, z čehož lze vyvodit, že se změnou zdejšího politického systému počal celosvětový trend v přistěhovalectví zasahovat i Českou republiku. Tuto tezi potvrzuje i Hádková (2010, s. 19), která zároveň poukazuje i na fakt, že tyto změny pomohly i zvýšenému zájmu o naši kulturu a jazyk nejen v obecné rovině, ale i na profesionální úrovni skrze instituce.

V této době vznikají i možnosti studovat bohemistiku v zahraničí, ale zároveň mohou zahraniční zájemci využít příležitosti studovat český jazyk a kulturu v jeho přirozeném prostředí v rámci studijních či pracovních pobytů a stáží. S otevřením hranic

nedosáhli podle Hádkové (2010, s. 31) pouze obyvatelé možnosti volného pohybu, ale ekonomika mohla své působení taktéž rozšířit směrem na západ, s čímž souviselo navýšení různorodých možností pro firmy a vzdělávací instituce. S rozvojem těchto příležitostí došlo samozřejmě i k následné expanzi poptávky po jazykových kurzech češtiny pro cizince. S nárůstem zájmu o český jazyk ze strany občanů jiných zemí souhlasí i Hrdlička (2010, s. 10), který tuto nadměrnou pozornost označuje za hlavní důvod samotného vzniku oboru českého jazyka jako jazyka cizího.

2 ZÁKLADNÍ POJMY

V souvislosti s počátkem tohoto odvětví došlo i ke zrodu několika pojmů, z nichž některé souvisí pouze s češtinou, ale jiné jsou běžné užívány i v souvislosti s učením se cizím jazykům v obecné rovině. Termíny bývají užívány nejen v českém prostředí, ale jsou často překládány z anglického jazyka, jelikož se uplatňují na poli lingvistiky a sociolingvistiky na mezinárodní úrovni.

2.1 Mateřština

Hrdlička (2010, s. 10) na první místo klade pojem „čeština jako mateřský jazyk“. Mateřským jazykem podle něj označujeme takový komunikační kód, který je pro jedince tím naprosto počínajícím a prvním, s jímž se setkává ve svém okolí již od narození (zde ale vynechává situace, kdy se mluvčí setkává od raného dětství s více jazyky např. v bilingvních rodinách).

2.2 Proces

V souvislosti s výukou jazyků a s jazyky obecně se lze setkat také se dvěma pojmy, jež jsou velmi často zaměňovány, či jsou dokonce považovány za stejné. Jedná se o pojmy „učení“ a „osvojování“. Tyto termíny rozlišuje i Fernandes (2010, s. 2, 4-5), přičemž poukazuje na fakt, že právě onen rozdíl se stává předmětem zkoumání mnoha vědeckých prací v posledních letech. Pokud si jedinec jazyk osvojuje (angl. *acquisition*), znamená to, že se pohybuje v jeho přirozeném prostředí a jeho znalosti získává neúmyslně a nevědomě. V této souvislosti je často zmiňováno právě osvojování jazyka mateřského, jelikož ho mluvčí ovládají dříve, než se ho v rámci školní docházky začnou skutečně učit. Pokud se člověk jazyk učí (angl. *learning*), což se stává v případě jazyků nemateřských, jedná se již o plánovanou a vědomou činnost. Hrdlička (2010, s. 10) tyto pojmy vysvětluje téměř totožně a hlavní rozdíl spatřuje taktéž ve spontánnosti a neplánovanosti v případě osvojování, záměru a institucionalizaci procesu při jazykovém učení. Odlišný názor má ale Kotková (2017, s. 14), která upozorňuje na fakt, že v naší zemi je často pojem „osvojování“ používán i v situaci, kdy se mluvčí učí cizí či druhý jazyk, tedy je tento proces naprosto vědomou záležitostí. Důvod je podle autorky takový, že stále ještě není známo, do jaké míry jsou procesy při učení se jazyku v nitru jedince vědomé či nevědomé a získávání znalostí o jazyku může být obojího charakteru. Každý rodilý mluvčí se učí jazyk jak ve školském zařízení, tak

je jeho působení i vystaven naprosto nevědomě v každodenních situacích. Proto jsou tyto dva termíny mnohdy považovány za synonyma.

2.3 Pozice

Při zaměření se na novodobý trend ve výuce jazyků je podstatný i důraz na pozici jednotlivých jazyků v životě jednotlivce. Každý takový jazyk, který uživatelé znají, byl pro tyto účely také pojmenován. Jako tzv. „first language“ je podle Fernandese (2010, s. 2) označován mateřský jazyk, tedy jazyk osvojovaný jako první v životě jedince. Hrdlička (2010, s. 10-11) tento jazykový kód nazývá jako „výchozí jazyk“, případně je užíváno termínu „referenční jazyk“ z toho důvodu, že mateřština přebírá roli jakéhosi odrazového můstku, na jehož základě poté dochází k učení se jakémukoliv cizímu kódu. Nemateřský jazyk si tedy mluvčí osvojuje již vždy na pozadí toho mateřského.

Následujícím stupněm vedle nejdříve osvojeného jazyka je vymezován „druhý jazyk“ (z angl. *second language*), jenž ale stále není zásadně nemateřským jazykem. Jak Hrdlička (2010, s. 11-12), tak Fernandes (2010, s. 2-3) se v této problematice naprosto shodují a vyznačují takový kód jako mezistupeň mezi mateřštinou a jazykem cizím. Druhý jazyk si osvojují (nebo se učí) také jedinci, kteří pocházejí z bilingvních rodin. Jako druhý jazyk je označován podle Crystala (2007, s. 412) z toho důvodu, že jen nízké procento bilingvních jedinců ovládá oba osvojené jazyky na naprosto totožné úrovni, a jeden z oněch kódů je vždy upřednostňován a užíván ve větší míře. Punchihettiová (2013, s. 4) ale uznává, že oba tyto jazyky mohou být nazývány mateřštinou. Bilingvismem také Crystal (2003, s. 106) označuje i jazykovou situaci v zemích, kde existuje vedle sebe více úředních jazyků a často je jeden stavěn do popředí v konkrétních geografických oblastech. Tedy jedna z těchto řečí bude pojmenovávána také jako druhý jazyk.

Mackeyová (2014, s. 446) definuje druhý jazyk ve smyslu učebního artiklu jako řeč, kterou se mluvčí učí v místě užívání tohoto jazykového kódu. Uváděn je pro pochopení příklad, kdy japonský zájemce cestuje do USA, kde se učí anglický jazyk. Angličtina pro něj tedy bude nemateřská a stane se druhým jazykem, a to z toho důvodu, že se osoba vyskytuje v prostředí, kde společnost tento kód přirozeně užívá.

Na opačném konci této pojmové škály stojí termín „cizí jazyk“ (angl. *foreign language*), kdy Hrdlička (2010, s. 11) považuje český jazyk za cizí v momentě, kdy se čeština vyskytuje na protilehlém pólu oproti mateřštině. O tom, zda je taková řeč považována za cizí, ale vždy rozhoduje samotný uživatel podle svého přístupu k danému jazyku. Punchihettiová (2013, s. 5) k předchozí myšlence přidává i specifikaci takovou, že se jedná o řeč, která není nijak propojena s jedincovým sociálním či osobním prostředím, tedy tato řeč není např. jedním z oficiálních jazyků na onom konkrétním území, kde mluvčí žije. Volba toho, jaký cizí jazyk to bude, záleží z většiny čistě na preferencích a výběru dané osoby, pokud nedochází k učení se cizímu jazyku v rámci institucionálního vzdělávání, případně z profesních důvodů. Mackeyová (2014, s. 446) dodává, že cizí jazyk lze popsat samotným názvem. Takovou řeč se bude učit jedinec, pro kterého se nejedná o mateřštinu, a který se ani nevyskytuje v přirozeném prostředí tohoto kódu. Pro příklad je uveden anglický rodilý mluvčí, který se učí japonsky v USA. Japonština je pro něj tedy jazykem cizím.

2.4 Didaktika

V souvislosti se zrodem nového pojetí cizích jazyků vznikají podle Hrdličky (2010, s. 12) i obory propojené s jejich didaktikou. Tedy vedle didaktiky mateřštiny se rodí i didaktiky cizích řečí, které se zabývají jejich vyučováním v jeho nepřirozeném prostředí. To by ale znamenalo např. situaci, kdy se cizinec učí češtině mimo naše území. Tato věda se dále zabývá i konkrétnějšími podkategoriemi jazykového systému, mezi které patří i samotný způsob pojetí onoho jazyka. Hrdlička (2010, s. 14-15) zde zmiňuje důležitost mateřského jazyka specifického zájemce o studium češtiny. Tedy je v didaktice podstatné pohlížet na češtinu z vnější perspektivy – ideálně z té studentovy. Při vysvětlování látky bude vyučující např. pravidla gramatiky vysvětlovat nejspíše odlišně studentovi mluvícímu nějakým slovanským jazykem a zájemci pocházejícímu z arabských či anglofonních zemí. Je tedy potřeba se přizpůsobit i onomu referenčnímu jazyku zájemců. Tudíž je naprosto zřejmé, že didaktika češtiny pro Čechy bude v jistém smyslu v mnohém rozdílná od didaktiky českého jazyka pro cizince, i když obě tato odvětví mají v základě jednu společnou řeč. Vedle samotných didaktik cizích jazyků se podle Janíkové (2013, s. 61-62) vymezuje i tzv. didaktika mnohojazyčnosti, která má za hlavní cíl rychlou odezvu na potřeby společnosti v jazykové vzdělanosti. V České republice je ale tato oblast zatím v úplných začátcích. Hlavním cílem samotného odvětví není naučit mnoho cizích jazyků, ale spíše

předat jedincům takovou kompetenci, díky níž budou schopni učit se cizí řeči obecně. Také je žádoucí, aby mluvčí byli schopni využít již získané poznatky a aplikovat je dál.

2.5 Propojení s dalšími oblastmi

Tento rozvíjející se obor s sebou nepřináší pouze nové přístupy, pojmy a metody, ale sám je stavěn na základních kamenech oborů, které si své místo na poli nejen lingvistiky, ale i dalších společenských věd, zajistily již dříve. Hrdlička (2010, s. 14) přisuzuje významnou roli přínosům literárním a historickým, které s jazykem a jeho výukou mají mnoho společného, ale také považuje za důležité i vědy spjaté s člověkem, společností a jazykovými kódy, což je podle něj v tomto případě psycholingvistika a sociolingvistika, ale také etnografie. Hádková (2010, s. 10-15) poukazuje i na důležitost základních vlastností jednotlivých komunikačních forem, tedy znakovost a systémovost, ale opírá se i o součásti společenského života, kterými jsou bez pochyby kultura a komunikace, ale zároveň i vnik do těchto oblastí skrze výchovu k nim.

2.6 Interakce

Jelikož je jazyk dle Tannenové (2014, s. 359) primárně zkoumán v jeho přirozeném průběhu, je nutné zohlednit přístupy tzv. „interakční sociolingvistiky“, jejímž zakladatelem je lingvista John Gumperz. Ten zkoumal nahrávky autentických rozhovorů uskutečněných jedinci pocházejících z různých sociokulturních prostředí, čímž mohl analyzovat problémy v komunikaci vyplývající převážně z odlišných kulturních zvyklostí. Skrze tyto faktory může docházet k jisté sociální nerovnosti mezi účastníky. Podle *Nového encyklopedického slovníku češtiny* se o jazykovou interakci jedná, pokud je mezi jednotlivci užíván mluvený či psaný jazyk, ale zároveň může tento pojem zahrnovat i situace, kdy je v komunikaci obsaženo více jazyků a mluvčí je střídají či míchají.

3 VÝUKA ČEŠTINY PRO CIZINCE

S příchodem nových jedinců z různých zemí na naše území došlo přirozeně ke zvýšené poptávce po výuce českého jazyka. Tato pozornost se odrazila i v zájmu o jazykové kurzy češtiny určené primárně pro cizince.

3.1 Nárůst v 90. letech

Hádková (2010, s. 31-32) uvádí, že po roce 1989 se s nově příchozími skupinami obyvatel změnilo nejen složení zemí, ze kterých migrovali, ale i jejich věk. Před touto časovou hranicí se jednalo zejména o zájemce z řad studentů vysokých škol (tedy mladší osoby) většinou z rozvojových zemí, ale začátkem 90. let docházelo již k vyšší míře různorodosti důvodů k pobytu, a tedy i k výuce jazyka. Velké procento patřilo ale i nadále vysokoškolským studentům, pro které jednotlivé univerzity a fakulty zde v ČR pořádaly krátkodobé kurzy českého jazyka, aby tak tito studenti byli schopni studovat obory stejně jako jejich čeští kolegové, a nebyla tak pro ně jazyková bariéra překážkou. V tomto období bylo možné se češtině učit např. na Ostravské univerzitě v Ostravě, na Západočeské univerzitě v Plzni a na Technické univerzitě v Liberci. Některé další instituce pojaly výuku češtiny jako cizího jazyka odlišně – zakomponovaly ji do programů celoživotního vzdělávání.

Překvapivě opačné tendence, a tedy výuku češtiny pro cizince zajišťovanou v zahraničí, uvádí Hádková (2010, s. 36) již na následující pozici. Od 90. let 20. století byl i zde zaznamenán značný nárůst zájmu. Do roku 1989 existovaly na zahraničních univerzitách bohemistické obory, avšak od poloviny 90. let je navýšení poptávky o studium bohemistiky více než patrné. Mezi instituce nabízející takové programy patřily v tomto období např. Pekingská univerzita, univerzita v Sofii, v Granadě ve Španělsku a i některé německé univerzity. Na přelomu tisíciletí bohužel ale některé tyto ústavy zaregistrovaly snížení počtu uchazečů a obecně zaujetí češtinou upadalo.

3.2 Nové tisíciletí

Od roku 2000 probíhalo na našem území několik nových změn v přístupu k cizincům a k samotnému jazyku. Hádková (2010, s. 36) poukazuje na angažovanost Ministerstva zahraničních věcí České republiky a dále také na fungování komise, která vybírá lektory, jejichž náplň práce je uplatňována v zahraničí. Tato komise je zřízena

pod záštitou MŠMT. Co se širšího kontextu týče, a bude-li na výuku pohlíženo v evropském měřítku, je podle Beranové (2006, s. 49-51) překvapivé, že Evropská unie nechává vzdělávání cizinců na samotných členských zemích a neexistuje v tomto případě sjednocený postup. Legislativní úprava vzdělávání cizinců tedy vychází z úmluv OSN, které deklarují cizincům např. rovné právo na vzdělání či z těchto dokumentů vychází pomoc při integraci žadatelům o azyl. MŠMT v roce 2001 odhalilo nový Plán integrační politiky, jak popisuje Beranová (2006, s. 52), který sleduje vzdělávání cizinců od základních škol až po univerzity.

3.3 Možnosti

Zájemci z řad cizinců mohou navštěvovat vícero typů kurzů. Některé z nich jsou zajišťované formou institucionální výuky v rámci vysokých škol a univerzit, jiné se specializují na výuku soukromou, tedy nejsou vedeny pod záštitou žádné veřejné instituce.

3.3.1 Veřejné školství

Výše již byly zmíněny ty případy, kdy se studenti češtinu učí v rámci intenzivních seminářů před nástupem do samotného jimi vybraného studijního programu na fakultách univerzit. Tyto instituce se však v dnešní době nezaměřují pouze na své budoucí studenty ze zahraničí, ale i na zájemce, kteří chtějí získat jazykové znalosti z pracovních důvodů a protože potřebují komunikovat v každodenních situacích na našem území.

Mezi taková pracoviště patří např. Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, který na svých webových stránkách vypisuje kurzy v délce od šesti týdnů do jednoho roku, dále Masarykova univerzita v Brně nabízející výuku jak pro své budoucí studenty (tedy přípravné kurzy pro další studium), tak i pro zájemce z řad veřejnosti. Ústav jazykové přípravy Západočeské univerzity v Plzni připravuje taktéž kurzy pro nestudentské uchazeče, pro své studenty nabízí k výuce jazyka i doplňkové vyučování odborných předmětů podle jejich specializace. Katedra jazyků na Technické univerzitě v Ostravě se zaměřuje na roční přípravné kurzy, ale zajišťuje i možnost individuálních sezení podle potřeb daného klienta. Všem zahraničním studentům nabízí semestrální kurz češtiny pro cizince i Filozofická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Podmínky studia se na jednotlivých ústavech a katedrách liší

např. délkou studia, počtem mluvčích ve skupině a v neposlední řadě i cenou onoho kurzu. Mezi společné rysy však patří jejich odpovědnost a péče o studenty přicházející ze zahraničí v rámci různých studijních programů (např. Erasmus, Freemover, CEEPUS a jiné) i mimo ně a snaha usnadnit jim tak vstup do nového prostředí nejen studijního charakteru.

3.3.2 Soukromé školství

Vedle nepřehledného množství kurzů a seminářů nabízených univerzitami a vysokými školami existuje dále možnost učit se český jazyk v rámci soukromých jazykových škol. Zde je variabilita kurzů širší než v předchozích nabídkách, často se tyto instituce mohou do jisté míry přizpůsobit svým klientům. Některé organizace se specializují přímo na výuku pouze českého jazyka, jiné tento jazyk nabízejí mezi širokou škálou dalších nabízených řečí. Od roku 2015 jazykové školy sdružuje Asociace jazykových škol, která dbá na kvalitu výuky cizích jazyků a dodržování etických zásad.

Jelikož možností výuky v této soukromé sféře je opravdu rozlehlý počet, nelze zde vyjmenovávat celý seznam. Z toho důvodu bude stručně specifikována oblast Českých Budějovic. Kurzy pro cizince - začátečníky nabízí Jazyková škola Aslan, ačkoliv v momentální době není v plánu začátek žádného kurzu, je možné si domluvit výuku tzv. na míru podle specifických požadavků klienta. CC Škola jazyků má ve svém portfoliu jak kurzy skupinové, tak individuální, či tzv. „kurzy napůl“, které probíhají v malých skupinách a v intenzivním tempu. Jazyková škola DOCEO připravuje své klienty primárně k Certifikované zkoušce z češtiny pro cizince, ale zajišťuje i přípravný kurz pro zkoušku z reálií. Forma výuky je primárně skupinová, ale škola nabízí i možnost individuální přípravy. Jazyková škola Sophia inzeruje jazykový kurz pro úplné začátečníky, který trvá jeden semestr a jeho cílem je komunikativní úroveň jazyka. Jazyková škola POLYGLOT s pobočkou v Českých Budějovicích dokáže mimo jiné zajistit výuku i v zahraničí. Specializuje se primárně na výuku firemní a individuální. Další možnosti nabízí i Evropské centrum jazykových zkoušek, momentálně však na svém webu nemají vypsaný žádný aktuálně připravovaný kurz.

Jmenované instituce se přiklánějí spíše ke skupinovým lekcím, ale hodinám pro jednotlivce se také nebrání. Některé se zaměřují spíše na komunikativní úroveň a prostou dovednost použít jazyk v běžné životní situaci, jiné si za cíl vytyčily složení standardizované Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince, a získání tak např.

českého občanství, udělení trvalého pobytu či možnosti být přijat ke studiu na vysoké škole v českém studijním programu.

4 SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY

Při současné společenské tendenci, kdy je znalost cizích jazyků žádoucí nejen na pracovním trhu, ale i v běžném životě napříč různými geografickými oblastmi, vyvstává potřeba sjednotit jazykové úrovně tak, aby byly stejné a porovnatelné nezávisle na místě, kde dovednosti jedinec získal. Každý stát má různé možnosti vydávání jazykových certifikátů, ale ne všechny jsou akceptovatelné i za jeho hranicemi. Z toho důvodu je pro zájemce jednodušší vybírat si takové kurzy, na jejichž konci získají osvědčení, které je uplatnitelné na mezinárodní úrovni. Každá instituce pracovala s různými pojmy reprezentujícími jazykové úrovně, ale mnohdy nebylo snadné si objektivně představit, jaké penzum získaných jazykových dovedností konkrétní kategorie obsahuje.

Společný evropský referenční rámec (Společný Evropský referenční rámec pro jazyky, 2001), zkracován jako SERR (z angl. *Common European Framework of Reference for Languages*, zkratka *CEFR*), má za cíl tuto problematiku řešit v evropském kontextu. Jedná se o dokument Rady Evropy dostupný ve 40 světových jazycích včetně češtiny, který byl vydán v roce 2001, ale počátky jeho plánování a dlouhodobé přípravy, jehož výsledkem je dnešní podoba dokumentu, lze nalézt již v roce 1971. Verze v českém jazyce je dostupná na webu Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky. Tento dokument není pouhým ukazatelem, co mají jednotlivé úrovně obsahovat, ale zahrnuje i doporučení a rady jak pro vyučující, tak pro studenty a dále obsahuje i části týkající se hodnocení. Inspirací má být tvůrcům učebnic a institucím, které vytvářejí učební plány, a orgánům sestavujícím kritéria hodnocení při certifikaci. Autoři nemají za cíl sdělovat jazykovým expertům, jak mají plnit své úkoly, ale spíše zde převládá snaha předat jim úvahy a otázky k zamyšlení, na které však musí odpovědi nalézat ve své praxi sami. Rada Evropy si však skrze tento dokument přeje, aby byla komunikace pro všechny Evropany jednodušší, hodnotnější a kvalitnější nezávisle na jejich původu a národnosti.

Při překladu do českého jazyka bylo nutné také respektovat základní pojmy týkající se vyučování cizích jazyků. Jak již bylo psáno v kapitole 2, důležitost rozdílu mezi osvojováním a učením musela být respektována i zde. Pozornost je věnována i trendu vícejazyčnosti ve společnosti a také cestě, jak jí dosáhnout, aby byly naučené

jazykové systémy chápány jako celek, jehož jednotlivé prvky se navzájem ovlivňují a působí na sebe, nikoliv jako izolované části. Většinu používaných pojmů místní jazykový systém zná, a existuje tak jejich český ekvivalent. Velmi skloňované jsou pojmy jako „jazyková kompetence“, „obecná kompetence“, „strategie“ či „dovednost“, jejichž vysvětlení je srozumitelně podáno.

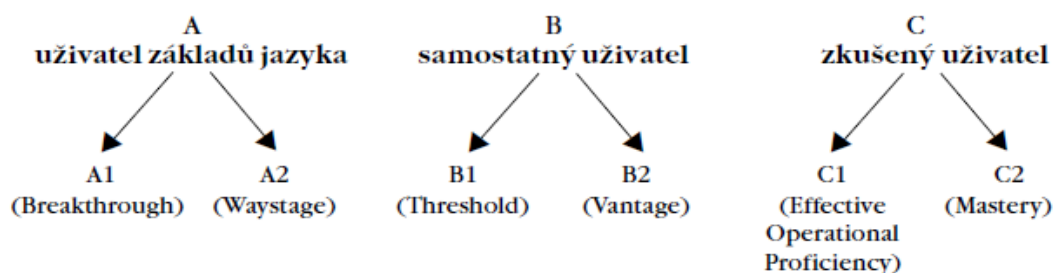
4.1 Společné referenční úrovně

Mezi mnoha cíli, které si tento dokument vytyčuje, je i onen zmíněný v úvodu této kapitoly – tedy vymezit jazykové úrovně tak, aby jejich platnost byla společná pro Evropu, aby byly srozumitelné a snadno aplikovatelné ve studijní praxi. Slouží především ke snadnějšímu porovnávání různých klasifikačních struktur. Jazykových úrovní je stanoveno šest na vertikální úrovni – A1, A2, B1, B2, C1, C2 počínaje nejméně zkušeným uživatelem. Každý stupeň nese svůj anglický název¹, ale je velmi nesnadné ho přeložit (a to i do českého jazyka) tak, aby jeho název zároveň dokázal popsat danou jazykovou úroveň. Z toho důvodu je tedy častěji přistupováno k prvním třem písmenům abecedy a číslům. Množství úrovní je určeno tak, aby byl pokrok ve znalostech jedince rozlišitelný, ale je nutné poznamenat, že jednotlivé kroky nemají na stupňové škále vždy stejnou vzdálenost. Obecně lze popsat úrovně tak, že každá následující je dvojnásobně náročnější než ta současná.

Dřívější terminologie pracovala často s pojmy jako „začátečník“, „středně pokročilý“ a „pokročilý“, přičemž SERR se snaží tyto v českém prostředí zažité termíny do jisté míry zachovat. Pokud už musí být užito slovního popisu, užívá se pro úroveň A název „uživatel základů jazyka“, pro stupeň B je určeno pojmu „samostatný uživatel“ a následující C je pojmenováno „zkušený uživatel“. V rámci těchto tří základních stupňů dochází dále k dělení na nižší a vyšší úroveň, čímž vzniká oněch šest jazykových úrovní. Realita se ale mnohdy drží stále původních tří názvů.

¹A1 – Breakthrough, A2 – Waystage, B1 – Threshold, B2 – Vantage, C1 – Effective Operational Proficiency, C2 – Mastery

Obrázek 1: Rozdělení jazykových úrovní



Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2001, s. 23)

SERR považuje za důležité prezentovat jednotlivé stupnice tak, aby byly srozumitelné jak žákům, tak učitelům a jedincům připravujícím sylaby a studijní plány. Způsob popisu jednotlivých úrovní jsou tzv. „deskriptory“ (angl. se jedná o *Can do statements*), které pomocí oznamovacích vět charakterizují, co umí jedinec na dané jazykové úrovni v oblasti psaní, mluvení a porozumění. Tyto popisy jsou pak i převedeny pro studenty do formy sebehodnotících frází psaných v první osobě. Ona sebehodnotící varianta slouží samotným žákům, aby mohli sami určit míru svých dovedností v různých sférách, díky čemuž jsou schopni se vyprofilovat ke konkrétní úrovni i při samostudiu.

4.1.1 Úroveň A1

Tato úroveň je na stupnici učení se jazyku první fází. Mluvčí dokáže chápat věty a rozumět promluvám týkajících se každodenního života a zároveň jich umí i sám užít v mluveném projevu. Se svými znalostmi je schopen komunikovat s ostatními, pokud je jejich tempo řeči přizpůsobeno (a je tedy velmi pomalé). V rámci běžného rozhovoru zvládne postihnout témata spojená s jeho osobou, tedy představit se, dotázat se na místo, na věci, které zná. Pokud bude jeho komunikační protějšek trpělivý a nápomocný, nebude s domluvou s takovýmto jedincem problém.

4.1.2 Úroveň A2

Mluvčí chápe témata, která se ho těsně dotýkají a fráze a promluvy, které jsou s nimi spojené. Dokáže si bezprostředně vyměnit základní informace s dalším mluvčím o oblastech jako je zaměstnání, rodina, nákupy a o dalších jednoduchých primárních a běžných okruzích. Opakovaně užívané a všeobecně známé obraty vztahující se k těmto námětům takové osobě nečiní problém ať už v mluvě, či v porozumění.

4.1.3 Úroveň B1

Pokud je předávané sdělení podáno správně, pochopitelně a týká se obvyklých oblastí, kde se mluvčí pohybuje (škola, zaměstnání, volný čas), umí jedinec vytknout hlavní myšlenku a porozumět jí. V případě, že se vydá do zahraničí a bude onoho jazyka užívat, domluví se bezmála ve všech nastalých situacích. Své postoje si umí krátce obhájit, stejně tak může komunikovat o různých událostech reálného charakteru, ale i např. o svých přáních. Na této úrovni už si jedinec osvojil i psané dovednosti, tedy dovede napsat kratší pojednání o svých zálibách či jednoduše o oblastech, o kterých ví nějaké informace.

4.1.4 Úroveň B2

Jedinec dokáže pochopit základní teze komplexnějších textů, a to pokud se dotýkají běžných uchopitelných témat, ale i jejich hypotetických variant. Díky tomu je jedinec nejen schopen účastnit se diskuzí zaměřených na jeho obor, ale i bezděčně komunikovat s rodilým mluvčím onoho jazyka, přičemž ani jedna strana nemusí vyvíjet větší námahu. Co se psané podoby jeho jazykových schopností týká, dokáže vytvořit projevy týkající se vcelku obsáhlé škály témat, ve kterých umí odůvodnit své postoje k daným problémům. V tomto jazyce zvládne přemýšlet i v protikladech a zformulovat výhody a nevýhody konkrétních přístupů, myšlenek a nápadů.

4.1.5 Úroveň C1

Složité a komplikované texty mu nečiní problém ani v případě, že některé jejich myšlenky a poselství nejsou vyřčeny přímo. Jeho mluva je souvislá, mluvčí nemá potřebu zdlouhavě přemýšlet nad slovní zásobou během obvyklé komunikace, ale potíže mu nečiní ani rozhovory na akademické či profesní úrovni. Jeho mluvené i psané texty jsou pochopitelné, správně členěné a týkají se i velmi složitých oblastí. Užívá též různé kohezní prostředky a složitá souvětí s mnoha typy spojek.

4.1.6 Úroveň C2

Mluvčímu nečiní problém rozumět takřka veškerým textům, se kterými se setká ať už v psané, nebo v mluvené podobě. Takové texty umí také interpretovat i včetně úvah nad nimi. Jeho projev je racionální a vhodně uspořádaný, čemuž dopomáhá silnou přesností svého vyjádření. Mluvená podoba jazyka je velice plynulá, přičemž při snaze

porozumět je schopen diferenciacie drobných odlišností v obsahu sdělení i v komplexnějších okolnostech a situacích.

Tato koncepce jazykových úrovní je pojata z globálního hlediska a poskytuje přehled o obecném rámci dovedností, kterými mluvčí na těchto stupních disponují. Důležité je zmínit, že tento rámec je uzpůsoben tak, aby bylo možné jeho teze aplikovat na jakýkoliv cizí jazyk. Lze tedy Společné referenční úrovně užívat univerzálně, čímž bude dosaženo sjednocení úrovní znalostí nejen napříč různými jazykovými kódy, ale i skrz jednotlivé země. Takový přístup přispívá k částečnému stírání hranic a bariér nejen mezi jazyky, ale i mezi národy samotnými, což je mimo jiné i jedním z důvodů, proč SERR vůbec před několika lety počal vznikat.

4.2 Referenční úrovně pro češtinu jako cizí jazyk

Přestože cílem SERR je, jak je zmíněno výše, mimo jiné i jeho využití v rámci všech cizích jazyků bez rozdílu a pro popis jejich úrovní v obecné rovině, vyskytuje se také tendence jednotlivé fáze blíže specifikovat pro konkrétní řeč. Čeština jako cizí jazyk je zakotvena v dokumentech, jež byly vydány pod záštitou Katedry bohemistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a Ústavem bohemistických studií Univerzity Karlovy v Praze v roce 2005. Autoři v nich nejen charakterizují onu danou úroveň, ale představují zájemcům i doporučené metody výuky, kompenzační strategie, vymezují komunikační cíle a věnují se i rozšiřování sociokulturních kompetencí studentů.

Dokumenty jsou pro veřejnost volně přístupné na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, které je zároveň jejich vydavatelem, a to prozatím ve třech variantách, které pokrývají úroveň A1, A2 a B2. Úroveň B1 nazvaná jako prahová byla vydána samostatně Univerzitou Karlovou v Praze a jako jediná na stránkách MŠMT ČR ke stažení není. Texty se zaměřují na širokou škálu řečových dovedností a jazykových prostředků, počínaje poslechem, čtením a psaním, přičemž kapitoly o výslovnosti a intonaci se objevují až ve druhé části. Gramatická pravidla jsou však zakotvena v každé úrovni, tedy již od úplného začátku, protože i na jejich pozadí jsou vysvětleny různé základní fráze.

4.2.1 Úroveň A1

Cílem této úrovně je podle Hádkové (2005, s. 2-3) dokázat si dopomoci v nejnaléhavějších situacích k naplnění momentálních potřeb a reagovat na ně. Je také důležité zmínit odlišení spisovné a nespisovné varianty jazyka.

Hádková (2005, s. 3) s touto prvotní myšlenkou také propojuje nutnost vědět, kdo jsou oni uchazeči o studium českého jazyka, protože právě od tohoto faktu se odvíjí jejich participace v komunikačních situacích a i hloubka znalostí českého jazyka. Pro některé studenty je tato počáteční úroveň současně i tou poslední, které chtějí dosáhnout. Hádková (2005, s. 4) zde také definuje komunikační situace, ve kterých by mluvčí úrovně A1 neměl mít problémy. Jedná se např. o běžné rutiny jako nakupování, využití restauračních služeb, komunikace s úředními orgány, návštěva zdravotnického zařízení, cestování hromadnou dopravou atd.

Při zaměření se na jednotlivé řečové dovednosti se Hádková (2005, s. 7-8) opět opírá o komunikační náplň situací, které jedinec zažívá v téměř každodenním rozsahu. Znamená to, že takový mluvčí bude rozumět základním slovním spojením v případě, že protějšek bude trpělivý. Dále dokáže přečíst označení ulic, jednoduché formuláře a kratší zprávy poslané prostřednictvím SMS či e-mailu

Pro jednotlivé mluvčí je dle Hádkové (2005, s. 9) důležitá i jejich výchozí pozice, jelikož z těchto předpokladů vychází i vytváření učebních metod a užití vhodných strategií. Lze tedy stanovit, že odlišný přístup potřebuje student, který poznává slovanské jazyky a středoevropskou kulturu poprvé, a jiný jedinec, který zná jiný slovanský jazyk či alespoň nějaký jazyk flexivní. Studenti jsou pak podle těchto faktorů rozdělováni do skupin při výuce, protože zde panuje předpoklad podobných výukových potřeb, metod a strategií, což vyučovací proces může usnadnit.

Součástí je také obecné poučení o sociálních normách na českém území. Hádková (2005, s. 14-15) považuje tuto kapitolu za důležitou z hlediska bezpečnostního, proto se zde nachází i zmínka o nutnosti znát právní a legislativní normy (např. slovní zásoba týkající se dokladů, znalost věkových limitů pro různé aktivity, ale také odpovědnost za porušení těchto nařízení). V každé kultuře je možno nalézt mnoho odlišností, přičemž Hádková (2005, s. 16-17) poukazuje např. na nemístnost dotazů týkajících se finančního příjmu či věku dotazované osoby. Krátce

popisuje i užívání gestikulace, očního kontaktu a hlasitosti mluvy, ale zaměřuje se také na formální oslovení, tedy tykání a vykání.

Fonologický plán je první vstupní informací pro studenty češtiny, přičemž je podle Hádkové (2005, s. 34) nejnütnější zvládnutí takové výslovnosti, které bude rodilý mluvčí schopen v mluvené komunikaci porozumět. Je zde představeno několik plánů vždy na pozadí jiného jazyka (např. anglický, německý, ruský, portugalský atd.), kdy mohou podobnosti a odlišnosti s onou řečí pomoci diferencovat jednotlivé zvuky. Dále následuje prostý seznam nejužívanějších vět v určitých situacích, které jsou zde pouze vypsány bez gramatického kontextu. Nedílnou součástí je i poučení o jazykových funkcích a jejich odlišnostech.

4.2.2 Úroveň A2

Již v úvodu je zjevné rozšíření předchozí úrovně. Čadská (2005, s. 2) zmiňuje nejen potřebu domluvit se v českém prostředí, ale i požadavek každého jedince vyjádřit svůj názor a poznávat místní kulturu. Shodně s prvním textem jsou tematické oblasti týkající se běžných životních okolností a schopnost domluvit se s úředníky a dalšími orgány během procedur spojených s příchodem do země. Čadská (2005, s. 9) však zdůrazňuje, že tento stupeň obsahuje jazykové dovednosti stále velmi omezené a značně závislé na přijímaném materiálu. Tedy je znovu nutná přítomnost pomalé a jednoduché mluvy protějšku, prosté texty obsahující běžnou slovní zásobu a značná trpělivost.

Dalším krokem je, jak informuje Čadská (2005, s. 16), vyjadřování dle konkrétní komunikativní funkce výpovědi. Zde jsou zmiňovány např. vyjádření postojů (souhlas, nesouhlas), žádost, ale i elementy výstavby jazykového projevu, kam je řazeno např. zahájení projevu, představení, vyjádření názoru či ukončení rozhovoru, ale i doplnění či upřesnění informací v případě nastalého nedorozumění a potřeby korekce. Součástí jsou i tzv. obecné pojmy, které zahrnují fráze a věty týkající se času, prostoru, kvantity a kvality, ale také vztahů, v jejichž kontextu jsou představovány prvky gramatické a syntaktické (např. slovo „kolik“ se pojí s genitivem, slučovací a další spojky, prvky deiktické atd.). Šíře témat obsažených v této úrovni je o mnoho větší oproti té předchozí. Čadská (2005, s. 79) doplňuje oblasti jako je volný čas, média, počasí a dům a domácnost.

Úspěšnost jedince při využívání řečových dovedností, jako je poslech, mluvení, čtení a psaní, je dle Čadské (2005, s. 109) stále závislá na pomalém přednesu mluveného projevu a jednoduchosti psaných dokumentů. Student je na této úrovni schopen ale užívat již souvětí obsahujících běžné druhy spojek, vyplnit různé nepříliš složité formuláře či vést písemnou konverzaci.

Získání sociokulturních kompetencí je podle Čadské (2005, s. 112) nedílnou součástí při osvojování si cizího jazyka. Jedinec vybavený takovouto dovedností je schopen nejen ony odlišnosti znát, ale umí i reagovat na nečekané situace související právě s těmito rozdíly. Zmíněny jsou faktory nejazykového charakteru (gestikulace, mimika, vzdálenost od protějšku komunikace), ale i faktory související se zdvořilostními frázemi (prosba, poděkování, žádost, omluva). Čadská (2005, s. 113) poukazuje na fakt, že v mnoha zemích jsou tyto rysy podobné, a tedy nezpůsobují mluvčím tohoto stupně velké problémy.

4.2.3 Úroveň B1

Tato příručka se jako jediná vymyká, jelikož byla vydána samostatně. Je nazvána jako „prahová úroveň“ právě podle překladu z anglického jazyka. Šára (2001, s. 3) vysvětluje, že studentova potřeba učit se jazyk nepramení pouze z prostého dorozumění se v předvídatelných situacích, ale i z prosté lidské potřeby udržovat sociální vazby v rámci konkrétního společenství. Kromě běžných témat pokrývajících denní situace a fráze k nim náležících Šára (2001, s. 13-19) zmiňuje i vyjadřování modality, záměru, povolení, zákazu, ale i postoje emocionálního a morálního charakteru. Do jisté míry se Šára (2001, s. 57) věnuje i neformálním prvkům („hele“, „nazdar“, zdvořilostní jmen), což je oproti předchozím dokumentům jistou nadstavbou.

Součástí příručky je stejně jako v předchozích úrovních výčet obecných pojmů souvisejících s různými oblastmi lidského života. Šára (2001, s. 76) uvádí okruhy shodné s úrovní A2, ale jsou zde patrné i jisté odlišnosti jako např. pořadí, frekvence, stupeň, vlastnosti, mentální procesy, na nichž jsou demonstrována jazyková pravidla (u stupně se jedná např. o komparativ a superlativ, vyjádření vlastnických vztahů, příčinné relace). Novým souborem informací, který Šára (2001, s. 250-251) předkládá je výklad týkající se intonace a melodie řeči, doplněný grafickým znázorněním u příkladových vět.

Sociokulturní kompetence Šára (2001, s. 219) nevynechává ani v tomto dokumentu. Lze tedy říci, že v každé jednotlivé úrovni dochází k jejich postupnému rozšiřování, ale v této oblasti záleží mnohdy rychlost a úroveň osvojení těchto dovedností i na samotném studentovi a jeho interakci se svým okolím.

4.2.4 Úroveň B2

Na tomto stupni osvojení jazyka lze podle Holuba (2005, s. 3) předpokládat, že studenti budou schopni se vypořádávat se všemi již zmíněnými situacemi a problémy s mnohem vyšší mírou klidu a uvolněnosti, než tomu bylo v předchozích stádiích. Témata obsažená v dokumentu jsou téměř shodná napříč všemi stupni, ale v každé úrovni je již patrná vždy jistá nadstavba, což je viditelné i v tomto případě.

V počátku příručky se Holub (2005, s. 16) věnuje jazykovým funkcím, na jejichž podkladě vysvětluje náležitosti, jak používat přímou řeč, demonstrativa, zjišťovací otázky a mnoho dalších aspektů. Výčet obecných pojmů je dle Holuba (2005, s. 70) totožný s předchozími texty a opět obsahuje oblasti týkající se existence, prostoru, času, kvantity, kvality, psychických procesů a vztahů. Je více než patrné, že i když jsou tyto okruhy společné pro více úrovní, v této jedné konkrétní je každá jejich součást znatelně rozšířenější a nachází se zde vícenásobně širší množství podkategorií.

Novým prvkem, na který zde Holub (2005, s. 156-158) poukazuje, je rozšířený slovník, ve kterém již panuje předpoklad různorodosti slovní zásoby založené na znalosti synonym a schopnosti tvořit řady slov vzájemně významově propojených. Jedním z dalších rozšíření je dle Holuba (2005, s. 159-160) předpoklad dovednosti mluvčího, která se týká soudržnosti textu (tzv. koheze) vyjádřené např. pomocí zájmen a užití koreferenčních vazeb ve své promluvě. S touto problematikou úzce souvisí také schopnost vyjadřování vztahů mezi výpověďmi a práce s tématem a rématem.

Co se týká receptivních dovedností, umí student na této úrovni dle Holuba (2005, s. 176) již porozumět nejen obecné myšlence daného textu, ale zvládne svou pozornost zacílit také na drobnější detaily, přičemž je ale stále zdůrazňován aspekt srozumitelné výstavby daného materiálu. Dále Holub (2005, s. 204) uvádí, že je takový mluvčí schopný odvodit význam slova z jeho jednotlivých částí (např. u slov odvozených a složených).

V kapitole o sociokulturní kompetenci Holub (2005, s. 182) poukazuje na důležitost této dovednosti ve vztahu k urychlení samotné komunikace, ale i k úspěšnému začlenění se onoho jedince do společnosti. V opačném případě může docházet k vytvoření komunikačních překážek, které však nebudou způsobeny jazykovými nedostatky. Výhodou osvojení si této oblasti je totiž i zvýšená způsobilost vcítit se do jiných účastníků komunikačního aktu, chápat jejich motivy a pohledy. Patří sem dle Holuba (2005, s. 183-184) určité univerzální zkušenosti týkající se např. složení obyvatelstva, životní úrovně, hodnot daného společenství atd., ale i konvence společenského rázu, kam jsou řazeny i tak konkrétní situace, jako např. jak dlouho má dotyčný setrvat na návštěvě či komu je vhodné podat ruku ve vztahu k situaci a danému protějšku. Do této úrovně již spadá i obeznámenost s faktem, že čeština existuje ve více podobách, kdy Holub (2005, s. 185) zmiňuje právě obecnou češtinu a její další členění. Student je schopen rozpoznat, kdy je vhodné užívat výrazů obecné varianty, koho lze oslovit přátelsky, komu tykat a vykat.

5 PROCES OSVOJOVÁNÍ JAZYKA

5.1 Teorie osvojování jazyka

Jak lidé získávají nové jazykové dovednosti je otázka, kterou se dodnes mnoho lingvistů stále zabývá. Kotková (2017, s. 15) shrnuje dvě základní teorie, které byly v minulosti rozvíjeny mnoha jazykovědci a myšlenkovými proudy. Zjednodušené názvy přeložené do českého jazyka velmi stručně onen proces popisují, tedy způsob „zevnitř – ven“ a „zvenku – dovnitř“. První z nich je známá spíše pod jménem „formální teorie“, druhá se do povědomí dostává jako „teorie funkcionalistická“.

5.1.1 Formální teorie

Základní tezi tomuto směru položil podle Kotkové (2017, s. 15-17) americký jazykovědec a filozof Noam Chomsky, když vymezil své názory proti dosavadním teoriím behavioristického přístupu. Nesouhlasil s myšlenkou, že řeč je osvojována pouze napodobováním a opakováním. Za úspěchem osvojení jazyka viděl jakousi mentální dovednost (angl. *Language Acquisition Device*), kterou vlastní každý mluvčí, a tedy je tato lidská vlastnost podmíněna biologicky. Jeho teorii podporuje i fakt, že s narůstajícím věkem jedince se snižuje způsobilost se jazyk naučit. Toto lidské vnitřní zařízení podporuje i takzvanou „univerzální gramatiku“, což je systém, který jedincům umožňuje lépe chápat jazykové struktury, které jsou shodné ve všech kódech. Aby proces osvojování začal, je vždy nutná prvotní fáze a vstup jazykových dat. Následující stádium má však čistě niterní charakter a je poháněno nikoliv vnějšími mechanismy, ale právě oněmi vnitřními procesy.

5.1.2 Funkcionalistické teorie

Tento přístup je podle Kotkové (2017, s. 17-18) znám i pod termíny jako „komunikační“ či „kognitivní“ teorie. Již podle posledního názvu lze odvodit, že se tento přístup odvíjí od psychologického pojetí kognitivního vývoje jedince Jeana Piageta. Vychází z teze, že učení je výsledkem vytvoření znalostního ústrojí, nikoliv jen důsledek prostého opakování a vsřebávání vstupních informací. Nové informace a jejich trvalost v lidském vědomí jsou v mnohém také závislé na kontextu, ve kterém je jedinec přijímá. Tímto procesem se vytváří určitá kognitivní mapa, která pokrývá jak zkušenosti příjemce již získané, tak i ty, ke kterým se teprve dopravuje – tedy se zároveň jedná o nástroj vhodný k jejich nabytí. Důraz je kladen na gramatickou

stránku jazyka, ale zároveň i na jeho sociální aspekt, čímž dochází k propojení s psychologií, sociologií a teorií komunikace. Rozdílem oproti předchozí teorii je primárně začlenění jazyka a jeho jednotlivých částí do systému navzájem souvisejících složek. Jazykové znalosti jsou utvrzovány tím, že je jedinec aktivně užívá, což činí tento proces nekonečným. Jako časově neohraničený jev vidí učení se jazyku i Jeníková (2013, s. 38), která vyzdvihuje dynamický aspekt jakéhokoliv komunikačního kódu.

5.2 Osvojování si mateřského a cizího jazyka

Jak již bylo popsáno výše, každý jedinec se učí cizí jazyk vždy na pozadí toho mateřského. Systémy osvojené dříve má mluvčí tendenci využívat i dále při práci s jiným kódem pomocí asociací s mateřštinou. Podle Kotkové (2017, s. 19) se v tomto ohledu obě zmíněné teorie částečně shodují a jejich badatelé určitou analogii mezi učením se mateřštině a cizímu jazyku spatřují také. Rozdíly mezi těmito dvěma jazyky jsou ale dle Kotkové (2017, s. 20) samozřejmě mnohem viditelnější a podstatnější

Při osvojování mateřštiny se jedinec, co se znalostí jazyka a jeho struktur týká, blíží téměř sto procentům, ale u cizího jazyka takové úrovně není téměř možné dosáhnout. Málokterý mluvčí tedy dosáhne úrovně roditelého mluvčího při učení se cizímu jazyku. S porovnáním více jedinců bude jejich míra osvojení mateřštiny velice podobná, kdežto u nově přijímaného kódu se lze setkat s lidmi, jejichž úrovně vědomostí se budou výrazně lišit. Důkazem může být i ona potřeba vytvoření Společných referenčních úrovní, podle kterých jsou pak znalosti mluvčích kategorizovány. Rozdíly mohou vznikat podle Kotkové (2017, s. 21) také z toho důvodu, že každý jedinec má přirozeně pro osvojování mateřštiny více času a je s touto řečí v každodenní interakci. Z opačného hlediska učení se cizímu jazyku pomáhá samotná znalost toho rodného, kdy při procesu učení bývá užíváno již osvojených učebních a komunikačních strategií.

5.2.1 Mezijazyk

Nový pojem užívaný v oblastech učení se cizímu jazyku podle Janíkové (2013, s. 36) vznikl již v roce 1972, kdy se zrodila tato teorie (angl. *interlanguage hypothesis*), jež popisuje jakýsi další jazyk, vyskytující se na půli cesty mezi mateřštinou a jazykem nově osvojovaným. Jak dochází k získávání dalšího penza znalostí, posouvá se tento

třetí kód stále blíže k oné výsledné podobě, tedy k cizímu jazyku. Jedná se o pohyblivý jev, neustále se měnící ve svém průběhu, nesoucí komponenty obou těchto systémů.

Kotková (2017, s. 22) uvádí i další názvy, které se v průběhu zkoumání tohoto prostředního stádia utvářely: *aproximative system* či *idiosyncratic dialect*. Zasaduje se také o to, aby tento dialekt nebyl chápán jako nedokonalá soustava, ale jako centrální prvek, který má díky své pružnosti schopnost mezi sebou provazovat krajní elementy. Fáze mezijazyka ve všech jeho proměnách nemohou být nikdy nekompromisně izolovány a definovány, jelikož bude jedna do druhé vždy přesahovat nebo se v onom řetězci několikrát opakovat. Přesto, že se tento přechodný úkaz jeví jako útržkovitý a příliš proměnlivý, nese plně známky ucelené soustavy.

Podle Janíkové (2013, s. 36) tento systém obsahuje i své parametry a normy. Poukazuje i na tzv. dialektiku, kdy počáteční řeč působí na ty následující, které mohou zároveň své vlivy uplatňovat také opačným směrem, tedy pracovat regresivně. Tento proces nefunguje pouze z počátečního bodu ke koncovému a zpětně, ale shodným postupem jsou v chodu i středové články. Tedy např. druhý jazyk ovlivňuje třetí a zároveň i čtvrtý, přičemž jsou tyto tendence i opačného rázu. S tímto pojetím je shodná také teorie jazykového transferu (angl. *cross-linguistic influence*), kdy se jazyky ovlivňují v obecné rovině, např. se pravidla jednoho jazyka uplatňují na jiný. Janíková (2013, s. 36) upozorňuje i na správné pojetí mezijazyka, kdy by vhodnějším termínem bylo spíše jeho množné číslo, jelikož je v jeho centru vždy několik těchto forem. Nejjednodušším vysvětlením by byla zřejmě definice pojednávající o krocích k dosažení komunikační kompetence.

5.3 Jazyk z pohledu neurolingvistiky

Vedle různých teorií a hypotéz zmíněných výše je vhodné soustředit se na lidskou bytost a její schopnost učit se jazyku i z pohledu jejích biologických předpokladů. Společně s tím, jak se vyvíjely metodické přístupy (např. dříve užívaná metoda gramaticko-překladová a dnešní oblíbená komunikativní metoda), je podle Lachouta (2011, s. 15) nutné zaměřit se na tuto problematiku i z pohledu neurovědy. Autor vychází z faktu, že jazyk je proces probíhající na pozadí centrálního nervového systému, ale neméně důležitými součástmi jsou i percepční a produkční orgány lidského těla.

Lachout (2011, s. 16) upozorňuje i na podstatný fakt, že řeč na dnešní vysoce vyvinuté úrovni je úkazem, který se v přírodě vyskytuje pouze u člověka, a je tedy na místě pokládat si otázku, co je v lidském mozku tak jedinečné a díky čemu je lidská řeč oproti té zvířecí o tolik propracovanější. Faktu, že různé části lidského mozku se zabývají odlišnými procesy, si všimla lidská společenství již ve starověkých dobách, ale velký průlom nastal dle Černého (1996, s. 367-368) až v 19. století, kdy byla kvůli různým poruchám mluvy objevena řečová centra podílející se na konkrétních řečových operacích.² Díky tomuto nálezu bylo možné v rámci neurologie uvažovat o tzv. „lateralizaci“, tedy o procesu, kdy se jednotlivé mozkové hemisféry zaměřují na vedení konkrétních činností jedince. Důležitost je podle této teze přikládána spíše levé mozkové hemisféře s dodatkem, že podle novodobého bádání se podstatnou měrou podílí na schopnostech používat jazyk i hemisféra pravá. Lachout (2011, s. 19) poukazuje i na spojení těchto dvou oblastí na neuronální bázi, které spolu při řečovém aktu neustále spolupracují a navzájem se doplňují. Jedná se o *fasciculus arcuatus* a *corpus callosum*. Pozoruhodná je dle Lachouta (2011, s. 20) také skutečnost, že v ženském mozku je Brocovo centrum rozsáhlejší o 20 % a centrum Wernickeovo až o 30 % oproti mužskému jedinci, což může být důvodem, kvůli kterému jsou ženy v komunikaci schopnější.

V dnešní době se podle Černého (1996, s. 371) zabývá neurolingvistika převážně tzv. afáziemi, což je poškození řeči právě z důvodu vad různých mozkových částí. Díky tomuto propojení neurologie a lingvistiky je, jak tvrdí Lachout (2011, s. 26-27), zjištěno i to, že jedinec je schopen neefektivnějšího učení se jazyku v raném věku. Nejvýrazněji k tomu dochází, pokud osoba vyrůstá ve vícejazyčném prostředí, nebo je její institucionalizované vzdělávání taktéž tohoto charakteru. V opačném případě je zde z neurologického hlediska potřeba pracovat pouze s tou podobou řečové sítě, kterou dotyčný aktuálně disponuje. Existuje zde ale možnost doplnění těchto slabin pomocí kompenzačních mechanismů vycházejících z prosté funkce kognitivních schopností, ale také z motivační stránky jedince a jeho vůle.

Jedinec v dětském věku v tomto období disponuje nejvyšším rychlostním stupněm učení, což je dle Lachouta (2011, s. 23) způsobeno vyšší hustotou nervových spojení. Člověk je na vrcholu ohledně hutnosti této neuronové sítě kolem druhého roku života, což souvisí i s nejvyšší plasticitou mozku. S rostoucím věkem dotyčného

² Černý (1996, s. 368) zde popisuje tzv. Brocovo a Wernickeovo řečové centrum.

dochází k ustálení počtu těchto synapsí, přičemž nepotřebné spoje zároveň zanikají a jsou ponechány pouze ty významné a potřebné. Po překročení této věkové hranice dochází ke změně jak v plasticitě, tak v hustotě synaptické sítě. V období do 18. roku jedince je předpokládáno, že schopnost vytvářet nové sítě je stále přítomna, a proto považuje Lachout (2011, s. 24) za důležité dodat mozku v této etapě správný impulz k učení se jazykům. Tím dojde ke spuštění ještě stále funkčních procesů, jelikož v případě pozdního pobídnutí již tato aktivace nemusí být možná. Neznamená to však, že dospělí jedinci se jazyk naučit nemohou, mozek bude ale k takovému procesu využívat spíše schopností jiných částí, které kvůli tomuto stimulu zpřístupní, čímž v praxi dojde k využívání kompenzačních mechanismů. Tito studenti pak při učení jazyka budou využívat např. analogická propojení s již známými oblastmi, na jejichž podkladě si budou nové poznatky osvojovat.

Každý člověk je po narození obdařen jistou sítí neuronů, schopnou vstřebat různorodé fonémy, které jedinec slyší. Lachout (2011, s. 27) kromě toho vyzdvihuje ale i schopnost jedince vyřadit si z takového souboru fonémů ty, které neodpovídají jazykovému systému, jemuž je přirozeně vystaven. V dlouhodobém kontextu tedy takové zvuky není již schopen určit, jelikož to jeho mozek nepovažuje za důležité. Tato myšlenka je tedy odpovědí na otázku, proč je pro žáky a studenty cizích jazyků náročné naučit se vyslovovat a sluchem rozeznávat hlásky jiného systému. Stejným potížím jsou vystaveny i lidské mluvní orgány, které se také učí různým artikulačním pohybům užívaným k vyslovování fonémů vyskytujících se v cizím jazyce, kterému se jedinec chce naučit.

Neméně podstatnou tezí je podle Lachouta (2011, s. 27-29) také nutnost využívat více prostředků při výuce jazyka. Nelze tedy využívat pouze jazykovou stránku vyučování, ale je vhodné ji propojovat i s vjemy vizuálními (např. kreslení obrázků, užití divadelních technik a pantomimy), sluchovými (např. poslech, zpěv, autentické zvuky), ale dále je vhodné používat rovněž paměťové strategie, čímž dojde k propojení obou mozkových hemisfér, a tedy nejvyšší efektivitě a využitelnosti lidského potenciálu naučit se cizí jazyk. Takové propojení obou částí při výuce se, jak poukazuje Lachout (2011, s. 28), nazývá „interhemisferní výukou“ a sám taktéž dodává, že užívání mnoha rozmanitých vyučovacích metod na pozadí různých lidských smyslů pomáhá výrazně lépe při uchovávání nově získaných informací. Tento způsob vyučování podle něj využíval i Jan Ámos Komenský a je nepopiratelným faktem,

že výhody této metody jsou nejen při výuce cizích jazyků využívány při vyučování
dodnes, což do značné míry zvyšuje i motivaci žáků a studentů. Na toto učení skrze
více smyslových kanálů a jeho přednosti poukazuje i Podrápská (2011, s. 168)
a naprosto totožně odkazuje na myšlenky Komenského.

6 DIDAKTIKA DOSPĚLÝCH JEDINCŮ

Pojmy jako jsou učení, didaktika, škola a vzdělávání mnohdy mohou vést k předpokladu, že se týkají pouze dětí a mládeže. Lidský jedinec ale prochází běžně učením po celý svůj život. I když tento proces není vždy institucionalizován (což je zřejmě ten důvod, že veřejnost považuje za proces vzdělávání pouze ten „školní“), je přítomen stále, protože se lidé učí novým poznatkům např. během výkonu zaměstnání, cestování, při zabývání se svými zálibami a ve volném čase obecně. Je tedy důležité zohlednit i způsob, jakým se učí dospělí jedinci, a zda je nějak odlišný od vzdělávání dětí a mládeže i v rovině cizích jazyků.

Během procesu vzdělávání získává podle Zormanové (2017, s. 10-12) každý jedinec různé druhy kompetencí. Tyto nově nabyté dovednosti jsou využitelné a výhodné zvláště v dnešní době, kdy je konkurence např. na trhu práce velmi vysoká a standardy a požadavky na zaměstnance se neustále navyšují.

6.1 Celoživotní vzdělávání

Zormanová (2017, s. 53-59) a Podrápská (2011, s. 161) jsou toho názoru, že „celoživotní vzdělávání“ je termínem velmi aktuálním a v současnosti tvořeným kromě původního institucionálního vzdělávání také tím, kterého lidé nabývají mimo školní či jinak organizované prostředí. Pomocí celoživotního vzdělávání jsou oblasti zájmu rozšiřovány, jsou vytvářeny osobnostní charakteristiky, ale skrze něj lze taktéž velmi dobře získat nové zkušenosti. Záměrem tohoto procesu je podle Zormanové (2017, s. 53-59) možnost získat ony nové kompetence v jakémkoliv stádiu lidského života, čemuž dopomáhá legislativní úprava tohoto pojetí v Národním programu rozvoje vzdělávání. Důležité je také si uvědomit, že celoživotní vzdělávání rozhodně není synonymem ke vzdělávání dospělých, ale jde o cestu, která počíná již během předškolní výchovy. Stručně lze tuto problematiku definovat tak, že takové vzdělávání je zahájeno po narození jedince a končí na sklonku jeho života. Pojem „celoživotní vzdělávání“ je tedy didaktice dospělých nadřazen a zahrnuje kromě této didaktiky i mnoho dalších oblastí.

6.2 Formy vzdělávání dospělých

Stejně jako existuje mnoho variant kurzů češtiny pro cizince, které jsou popsány v jedné z předchozích kapitol, lze rozdělit taktéž vzdělávání dospělých osob do třech kategorií, z nichž má každá svá specifika.

6.2.1 Formální vzdělávání

Již v úvodu této kapitoly bylo stručně vymezeno více možností v pojetí vzdělávání. Formální vzdělávání je podle Zormanové (2017, s. 60-62) takové, které je prováděno oficiální cestou skrze vzdělávací zařízení a instituce. Průběh takového procesu je řízen podle platné legislativy, jsou přesně definovány metody a způsoby výuky, ale i hodnocení a evaluace. Zde je cílem získat možnost lepšího uplatnění na trhu práce, jelikož získané dovednosti a kompetence jsou trvalejšího charakteru, a naplnění výukového cíle lze doložit úředním osvědčením o absolvování. Podrápská (2011, s. 161) do této kategorie zařazuje jednoduše veškeré fáze studia od základní školy až po univerzitní vzdělávání.

6.2.2 Neformální vzdělávání

Takový způsob nesměřuje, jak tvrdí Zormanová (2017, s. 61-62), k výsledku vzdělávání školního, jelikož se jedná o proces probíhající u zaměstnavatele, v neziskových zařízeních, ale i ve školách, avšak mimo běžný ucelený školský systém. Odlišnosti od předchozího pojetí lze spatřit např. v krátkodobém časovém rámci, konkrétním předmětu zaměření, či v přesně stanovené skupině studentů. Neformální vzdělávání se odehrává nejčastěji v podobě rekvalifikačních kurzů a pracovních školení. Podrápská (2011, s. 162) sem zařazuje i dětské nevýukové aktivity – tzv. kroužky, ale ty jsou zde uvedeny pouze pro doplnění, jelikož se netýkají vzdělávání dospělých jedinců.

6.2.3 Informální vzdělávání

Na škále tohoto rozrůznění se informální vzdělávání pohybuje až na jejím samotném konci. Zormanová (2017, s. 64-66) vysvětluje, že tato podoba není organizovaná a systematická, protože se jedná o prosté získávání znalostí a dovedností i z běžného každodenního života, které ale rozhodně není druhořadým způsobem. Ze souvislostí s reálnými situacemi se lze naučit nezávislému přemýšlení či lepšímu

řešení problémů a mnoho dalšího. Prostředky, skrze které může jedinec nové znalosti získat, bývají často různé formy mentorování a koučování. Podle Podrápské (2011, s. 162) sem vedle nabývání zkušeností ze života lze zahrnout i informační média jako jsou knihovny, internetová rozhraní či rozhlasová a televizní vysílání, ze kterých lidé získávají taktéž velké množství informací.

6.3 Zvláštnosti vzdělávání dospělých

Věková hranice, kdy se jedinec stává dospělým, bývá předmětem mnoha odborných literatur, avšak Zormanová (2017, s. 156-157) tuto obecně platnou tezi upravuje, protože zastává názor, že co se vzdělávání týče, nelze tuto hranici vytyčit zcela přesně. Hranicí tak může být dovršení 18. roku věku jedince či vlastní ekonomická nezávislost, vedení vlastní domácnosti a stálé zaměstnání.

Učení se novým věcem i v dospělém věku považuje Zormanová (2017, s. 158) za nezbytné z toho důvodu, aby tito jedinci dokázali plnit požadavky, které na ně klade jejich profese nebo i jiná činnost. Pro takto zralého mluvčího může být při osvojování nových znalostí (ne jenom jazyka) problémem jeho slabý zrak, sluch, zhoršení jemné motoriky a v neposlední řadě i oproti mladšímu věku také obtíže s krátkodobou pamětí. Kotková (2017, s. 35) klade důraz i na dobu samotného osvojení, kdy tvrdí, že mladší studenti potřebují kratší čas oproti starším k osvojení totožné úrovně či obdobného souhrnu informací. Děti si získané znalosti udržují ve své paměti také mnohem trvaleji. Tato nejprve vzestupná tendence klesá u jedinců v období dospívání, zejména pokud se jedná o osvojování jazyka.³ Potíže s osvojováním cizí řeči ale mohou nastat z důvodu ucelování a dokončení vývinu kognitivních schopností, které zaměstnají lidské vědomí natolik, že prostor pro osvojení nové řeči je v podstatě redukován. Děti mají také podle Podrápské (2011, s. 168) větší obtíže s udržením pozornosti po delší časový úsek, zvláště pokud je tato doba naplněna jednou jednotvárnou činností. Tuto překážku lze ale překonat pomocí střídání aktivit a jejich druhů během výuky. Dospělým však delší koncentrace problémy nečiní, což je způsobeno i jejich motivací.

Pokud bude hledání rozdílů zaměřeno na motivaci studentů, dle Zormanové (2017, s. 162-163) jsou v tomto pohledu úspěšnější dospělí. Jejich pohled na vzdělávání obecně je jiný, kladou větší důraz na zpětnou vazbu, díky které si ověřují získané

³ Kotková (2017, s. 35) tvrdí, že tento proces se i podle dalších lingvistů nazývá pojmem „kritické období“.

znalosti a ve větší míře participují při výuce, diskuzích a dalších aktivitách, což je způsobeno i jejich hlubším smyslem pro odpovědnost. Dospělí mají také dle Podrápské (2011, s. 169) již zautomatizované procesy a způsoby, jakými se učí a které jim vyučování v mnohém usnadňují.

Výhodnější pozici mají u výuky jazyků děti a mladší jedinci v oblasti výslovnosti, protože, jak popisuje Kotková (2017, s. 35), mají vyvinutější schopnost všтіpení si a zapamatování si zvukové stránky jazyka. Mají ale ještě méně vyvinuté analytické a abstraktní myšlení, kvůli čemuž mohou mít oproti dospělým mluvčím nižší schopnost chápání gramatických struktur. Z toho důvodu jsou zralé osoby v tomto ohledu rychlejšími studenty a dosahují tak cílové úrovně svižnějším tempem. V konečném důsledku mají, i přes toto vše zmíněné, starší zájemci o jazyk pomalejší rychlost dosahování úrovně rodilého mluvčího. Logické myšlení a abstraktní představivost ale podle Podrápské (2011, s. 170) pomáhá dospělým jedincům právě během samostatného vzdělávání, tzv. samostudia.

Vstupní bod je v obecné rovině složitější pro dospělé jedince. Zormanová (2017, s. 163-168) zdůrazňuje problém se stereotypním myšlením, s vůlí ne vždy se podřítit učitelské autoritě (často může být lektor mladší než student) a s častými pochybnostmi plynoucími z jejich již získaných životních zkušeností, které se od informací získávaných při výuce mohou lišit. Zralé osoby také kladou důraz na vysokou využitelnost těchto znalostí v praxi, což způsobuje, že některé momenty vyučovacího procesu se jim mohou zdát bezpředmětné, nevyužitelné a zbytečné. Dalším velmi patrným rozdílem je životní situace těchto studentů. Děti a mládež nenesou odpovědnost za svou rodinu, jejich vzdělávání je mnohdy jejich jedinou skutečnou povinností, kdežto u dospělého panuje v tomto pohledu naprostý opak.

6.4 Jazykové vzdělávání dospělých

Celoživotní vzdělávání není podle Podrápské (2011, s. 162) záležitostí pouze jedinců, ale celé společnosti. Díky tomuto trendu je každý člověk celoživotně společností motivován a je mu poskytováno vzdělávací prostředí, ve kterém mají všichni zájemci stejné možnosti. Tímto postupem je docíleno určité informační gramotnosti napříč celým společenstvím, kam bez pochyby náleží i znalost cizího jazyka, která je považována již za nutné minimum a standard. Podrápská (2011, s. 163)

také vyzdvihuje fakt, že podle Rady Evropy je prosazována zvláště znalost jazyků zeměpisně přilehlých zemí, ale také schopnost užívat jazyky světové, především angličtinu.

Značná část již dospělých lidí se dle Podrápské (2011, s. 166-167) s cizím jazykem a jeho učením setkala již v rámci svého školního vzdělávání, ale i po této etapě je na ně kladena potřeba rozšiřovat své jazykové znalosti i nadále, většinou v rámci zaměstnání, kde je mnohdy začlenění se do jazykového kurzu znakem pracovitosti, perspektivnosti a v neposlední řadě i cílevědomosti.

V souvislosti s druhem motivace se, jak tvrdí Podrápská (2011, s. 171-172), liší i způsob výuky, skrze který je dospělému jedinci jazyk přednášen. Pokud je jeho motivace vnějšího charakteru, tedy jeho jazyková vybavenost je požadavkem ze strany jeho zaměstnavatele, preferuje takový student klasický frontální přístup, kam spadá např. přednáška. Tu definuje Mužík (2005, s. 118) jako nejefektivnější metodu, jak předat informace velkému množství účastníků, avšak zároveň poukazuje na její nedostatky tkvějící v pasivitě studentů. V opačném případě vnitřní motivace a vlastní snaze dorozumět se cizí řečí, preferuje dle Podrápské (2011, s. 172) jedinec ve vyšší míře tzv. kooperativní učení, kdy je mu umožněno pracovat např. ve dvojicích, nebo skupinách, ve kterých se snadněji dosahuje vytvoření autentických situací. Zde je role studentů upřednostněna a při této metodě dochází k tomu, že si předávají informace navzájem a vyučující zde plní roli pouze jakéhosi moderátora. Další vhodnou metodou pro vzdělávání dospělých, kterou Podrápská (2011, s. 173-175) uvádí, je také učení pomocí stanovišť, kde je zúročena vyšší schopnost odpovědnosti zralého jedince za to, co opravdu během vyučování vykoná. Plnění povinných úkolů na stanovištích je nutné uskutečnit v daném čase, ale je zde možnost volit si jejich pořadí a lze také plnit další rozšiřující nepovinné úlohy. Tato variabilita má silně motivační charakter obzvláště pro slabší studenty, kteří se nemusí obávat nesplnění úloh. Zároveň je motivuje atakovat své hranice a pokoušet se neustále se zlepšovat v rychlosti a kvalitě provedení úloh.

7 STRATEGIE PŘI UČENÍ SE CIZÍM JAZYKŮM

Každý jedinec, který se aktuálně pokouší dosáhnout nějaké konkrétní úrovně znalostí v cizím jazyce, se potýká s problémy, pokud onen jazyk používá. Téměř vždy je pravděpodobné, že se setká se situacemi, kdy bude chtít použít slovní zásobu, na kterou si nebude moci vzpomenout, či použít nějaké gramatické struktury, s nimiž ještě není obeznámen. Aby si lépe osvojil požadovanou látku, je vhodné dle Janíka (2010, s. 168) naučit se různým učebním strategiím, a zapojit tak více odlišných kanálů, skrze které bude nová informace přijímána. Každý žák a student má dle svých kognitivních možností učební styl odlišný, je však možné si jiné styly osvojit uměle a cíleně. Dle Janíkové (2008, s. 9) je takových přístupů několikero, ne všechny jsou však vhodné pro více výukových cílů.

7.1 Kognitivní strategie

Tento postup je nejvíce využíván, jak říká Janíková (2008, s. 10), k procvičování a ustálení již získaných informací. Studenti využívají kognitivních procesů zejména při opisování látky z materiálů, opakování čteného a psaného textu, ale také při hledání hlavní myšlenky nějakého sdělení, či naopak rozebrání textové jednotky na menší části. Patří sem i způsoby, jak si student učivo organizuje a systematizuje. Vlčková s Příkrylovou (2010, s. 8) poukazují spíše na aspekt práce s informacemi v cizím jazyce v obecné rovině, tedy kladou důraz na dovednost přemýšlet v oné cílové řeči.

7.2 Metakognitivní strategie

Vedle přemýšlení v cizím jazyce je nutné zaměřit se i na vlastní učební proces. Janíková (2008, s. 12) s touto myšlenkou propojuje i pohled na cestu učení se jazyku a jakým způsobem bude jejího cíle dosaženo. Důležitost klade autorka zejména na promýšlení jednotlivých fází, které student absolvuje, ale realita je taková, že zájemci o cizí jazyk o tomto příliš nepřemýšlí, a k tomuto procesu dochází spíše nárazově či naprosto nevědomě. Vlčková a Příkrylová (2010, s. 8) tuto strategii spojují primárně s koordinací a řízením, tedy autoregulací vlastního učebního procesu. Je tedy zřejmé, že se v této oblasti jedinec skrze tento soubor přístupů zaměřuje prvotně na sebe a na své naplnění hodnot.

7.3 Paměťové strategie

Janíková (2011, s. 62) řadí tyto strategie na první místo, jelikož jsou využívány ve vyšší míře oproti ostatním způsobům. Slouží studentům především pro udržení nových informací v paměti a v případech, kdy je potřeba nějaký údaj z jejich paměti vyvolat zpět. Vlčková a Přikrylová (2010, s. 8) zpřesňují tuto definici tak, že důvodem pro lepší udržitelnost znalostí, a tedy užití paměťové strategie, je přesná uspořádanost učiva, asociační řady, využívání smyslových orgánů a smyslů obecně, ale také opakování. Janíková (2008, s. 14) k tomuto doplňuje i praktické využití, čímž je osvojování slovní zásoby a gramatických struktur, které si studenti lépe zapamatují i pomocí rýmování, myšlenkových map, studijních kartiček a dalších podobných pomůcek.

7.4 Kompenzační strategie

Těmito strategiemi si jedinec dle Janíkové (2008, s. 15) velmi snadno dopomůže v komunikační oblasti v momentech, kdy mu ve splnění komunikačního cíle brání nedostatek jeho znalostí. Tedy se jedná o způsoby, jakými bude žák kompenzovat své nedostatky a nahrazovat je jinými dovednostmi. Vlčková s Přikrylovou (2010, s. 8) k tomuto tématu dodávají, že tyto chybějící znalosti jsou způsobeny pouze tím, že se student nachází v probíhajícím učebním procesu a jeho znalosti jednoduše nemohou pokrýt celé penzum struktur, slovní zásoby a dalších aspektů onoho učeného jazyka. Janíková (2011, s. 62) zde konkrétně zmiňuje výpomoc mimických a gestikulačních pohybů, použití popisu toho, co chce jedinec sdělit, či prosté hádání obsahu sdělení.

7.5 Afektivní strategie

Jelikož se, jak sděluje Janíková (2011, s. 16), tyto strategie propojují s emoční stránkou jedince, nazývají se v některých členěních také jako „emoční“. Nejdůležitějším prvkem je podle autorky vytvoření takového učebního prostředí, ve kterém bude studentům zprostředkována možnost sdělovat si s ostatními účastníky vyučování své pocity a emoce. Takové postupy výrazně zvyšují motivaci studentů a odbourávají stres a stud během komunikace v cizím jazyce, k čemuž je ale nutná i neustále přítomná potřeba pozitivního přístupu k sobě i ostatním. Dále Janíková (2008, s. 15) uvádí i práci studentů s vlastními pocity a uvědomování si jich, ale také např. překonávání

nepříjemných hranic spojené se sbíráním odvahy a statečnosti projevit se během vyučování.

7.6 Sociální strategie

Janíková (2008, s. 18) považuje tento soubor strategií za naprosto zásadní, protože souvisí s navazováním vztahů a budováním komunikační kompetence obecně. Rozvíjení těchto postupů je klíčové pro dosažení zdárného dorozumívání se s ostatními účastníky komunikačního aktu. Vlčková a Přikrylová (2010, s. 8) doplňují i potřebu neustálého zlepšování práce ve skupinách, což pomáhá napodobovat autentické situace z reálného prostředí. Tímto způsobem dochází k nácviku využití řeči do budoucna i mimo výukové prostředí. Janíková (2011, s. 62) u této kategorie poukazuje rovněž na fakt, že s učením se cizímu jazyku je potřeba seznámit se i s kulturním a společenským kontextem dané země, kde se tato řeč užívá, najít rysy a zvyky rozdílného, či společného charakteru se zemí domácí.

8 VÝUKOVÉ MATERIÁLY

Během výuky cizího jazyka je téměř vždy potřeba využívat různých učebních pomůcek, které podporují a pomáhají naplnit cíle učebního procesu. Dle Národního ústavu pro vzdělávání by měly být v současné době tendence takové, aby výuka co nejvíce podporovala rozvoj komunikativní dovednosti, a to zejména skrze aktivizující výukové metody, které zahrnují diskuzi, didaktické hry či inscenace. Asociace jazykových škol s touto podobou souhlasí a dále doporučuje následovat nové proudy moderních přístupů, kam lze řadit i výběr učebních materiálů – tedy i učebnic. Pro výuku na českých školách je nutné dle tzv. Školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) užívat učebnic, které splnily schvalovací doložku. V případě dospělých jedinců je mnohdy na nich samotných, zda se budou jazyk učit sami, s pomocí jimi zakoupené učebnice, či v působení jazykových škol, které pro své klienty nabízejí taktéž široké spektrum materiálů včetně učebnic češtiny pro cizince.

8.1 Czech for English Speakers – Čeština pro anglicky mluvící

Učebnice vydaná v roce 2015 se zaměřuje na vysvětlení českého jazyka na pozadí toho anglického, což oslovuje klienty i z toho důvodu, že sami tuto světovou řeč alespoň částečně ovládají. Je určena začátečníkům, jelikož jejímž cílem je úroveň A1 podle SERR. V úvodu autorka Jana Hejtmánková vysvětluje kontext češtiny v indoevropské jazykové rodině a dále zmiňuje podobnost některých českých a anglických slov. První kapitola se zaměřuje na pravidla výslovnosti českých hlásek, které jsou pro lepší představu porovnávány s anglickým fonologickým plánem. Publikace pojednává o tématech jako je představování a oslovování, místo bydliště a rodina, skrze které dochází i k vysvětlení jevů jako jsou tázací zájmena, ukazování směru, názvy institucí, rodinné vztahy, nákupy, které jsou potřebné v každodenním životě cizinců.

8.2 Easy Czech Elementary

Publikace z roku 2008 se věnuje taktéž výuce češtiny pomocí angličtiny pro ty zájemce, kteří s českým jazykem teprve začínají. Autor Ondřej Štindl v úvodu učí studenty správnou výslovnost a porovnává české hlásky s anglickými. Tematická stavba

učebnice pokrývá běžné jevy, jako je představování, popis místa, osoby a směru, denní režim, využívání restauračních a prodejních služeb, cestování.

Objevuje se zde i vysvětlivka k vyjadřování přítomnosti, minulosti a budoucnosti, ale zasazena je až do poslední části publikace, jelikož se jedná již o pokročilejší problematiku.

8.3 Čeština pro cizince H+H

Učebnice vydaná v roce 2008 je přepracovaným vydáním starší varianty z roku 1993. Zájemci díky ní mohou dosáhnout úrovně od A1 až po B1, avšak je zde zohledněna individuální rychlost postupu každého jedince, což umožňuje určitou variabilitu. Pomocí anglického jazyka jsou v tzv. nulté lekci vysvětlena pravidla výslovnosti společně s těmi deklinačními a konjugačními. Autoři zaměřují svou pozornost na běžný život, tedy jsou zde zahrnutá témata představování se, popis průběhu dne, zjišťovací otázky a zájmena s nimi se pojící. Dále se věnují vyprávění o rodném městě, popisu ulice a využívání služeb, jako jsou restaurace, pošta či dopravní prostředky. Zahrnuta je i složka kulturního charakteru, která popisuje české svátky, ale i praktické informace jako např. jak napsat životopis a dotazník. Součástí je i přehled adjektiv, zájmen, předložek a krátké pojednání o obecné češtině.

8.4 New Czech Step by Step

Barevná brožovaná kniha z roku 2015 je doplněna gramatickým přehledem na plakátě, který ukazuje stručný souhrn učiva. Již podle názvu je patrné, že ji autorka Lída Holá zaměřila na anglicky mluvící cizince, kteří se chtějí jazyk učit jak sami, tak v kolektivu. Počátek věnovaný výslovnosti a rozdílům oproti anglickému jazyku je vstupním tématem této učebnice. Na dalších stranách se studenti dozvědí, jak se představit, nakupovat potraviny a využívat restauračních služeb. Téma rodného města a rodiny je zaměřeno na popisná adjektiva a ukazovací zájmena. Kromě těchto běžných témat týkajících se obvyklých situací, se lze dozvědět i to, jak porozumět inzerátům a jakým způsobem se vytváří životopis.

8.5 Čeština expres 1

Publikace vyskytující se v mnoha jazykových variantách určených pro cizince pocházející z různých zemí je určena začátečníkům. Důraz klade převážně na komunikativní dovednost – tedy na mluvenou řeč a její porozumění. Autorky Lída Holá a Pavla Bořilová doporučují publikaci i neslovanským mluvčím a zahrnují zde témata jako představování, rodina, popisování místa a směru, ale i základy českých reálií. Instrukce jsou psané česky, vysvětlení gramatiky je velmi zjednodušené a začleněné do publikace pomocí textů, tabulek a přehledů.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

9 PRAKTICKÝ EXPERIMENTÁLNÍ VÝZKUM

Cílem této části je zdokumentovat přístup cizinců, kteří žijí nějakou dobu v České republice k českému jazyku. Smyslem není mapovat primárně průběh jejich studia v jazykových školách (pokud jedinci nějakou navštěvovali) či výsledky a posuny úrovně jejich dovedností, ale spíše nahlédnout na tuto problematiku vnímání jazyka z pohledu osvojování, tedy zkoumat vlivy přirozeného prostředí češtiny na jedince, jejichž mateřštinou je jiná cizí řeč. V úvodu práce byly vysvětleny rozdíly mezi pojmy „učení“ a „osvojování“, což bude hlavním klíčem k přístupu k celému tomuto výzkumu. Na případnou institucionalizovanou výuku bude v tomto případě pohlíženo pouze jako na jeden z faktorů, které mohou ovlivnit přirozenou interakci cizinců s českými mluvčími.

Přestože se někteří cizinci žijící na našem území cíleně setkávají zejména se svými krajany, v běžném životě se nemohou vyhnout komunikaci s místními obyvateli. Jedna z hlavních myšlenek výzkumného procesu bude tedy směřovat k tomu, jak oni sami vnímají své jazykové dovednosti v českém jazyce. Bádání bude také zkoumat, zda jejich jazykové sebepojetí může souviset s mírou interakce s Čechy a její případnou délkou a četností, společně s množstvím a šíří užívaných komunikačních prostředků a kanálů. V případě, že respondenti navštěvovali (či navštěvují) jazykové kurzy, bude také zohledněno, pomocí jakých učebních materiálů byla výuka realizována. Tento aspekt bude brán v potaz zejména proto, že některé takové zdroje mohou mít charakter uměle vytvořeného jazyka pro prvotně studijní účely, jiné mají spíše atribut autentického textu, který není nijak zjednodušen ani upraven, čímž se může do jisté míry podobat přirozené podobě onoho kódu.

Respondentům byl zaslán elektronickou formou dotazník, ke kterému mohli v případě jakékoliv nejasnosti klást otázky (prostřednictvím aplikace Messenger), aby tak bylo dosaženo co nejvyšší míry validity, tedy podle Punche (2008b, s. 59) byla zvýšena jejich schopnost dokázat na otázky odpovědět, a nedošlo tak k jiné odpovědi z důvodu nesprávného pochopení dotazu. Tato nadstavba skládající se z případné pomoci na dálku byla stanovena také z důvodu minimalizace jazykové bariéry, jelikož dotazník byl sepsán v českém jazyce, a také byla výsledkem snahy získat co nejvyšší

počet vyplněných formulářů. Punch (2008a, s. 81) řadí dotazník mezi metody kvantitativní.

9.1 Etika výzkumu

Již v počátku příprav návrhu výzkumného šetření je nutno se zamyslet nad etikou procesu. Všichni respondenti souhlasili s vyplněním dotazníku i s případnou následnou konverzací upřesňující jednotlivé otázky za podmínek, že výzkum bude anonymní a nebude nikde zveřejněno jejich jméno. Samotný formulář se sice na tento osobní údaj nezaměřuje, ale v momentě následné konverzace již mluvčí komunikují pod svým pravým jménem, tedy byl požadavek anonymity zcela na místě.

Během zkoumání různých faktorů v lidské společnosti je dle Milroyové a Gordona (2012, s. 87) při používání nejen sociolingvistických výzkumných metod potřeba dostatečného vysvětlení důvodu účasti všem respondentům. Každá spolupráce je vždy založena na principu dobrovolnosti a dobré vůle aktérů. Tato kooperace je mnohdy stvrzena tzv. informovaným souhlasem, který by měl dle Punche (2008a, s. 87) obsahovat i zprávu o nakládání s osobními údaji, k čemu výsledky šetření slouží, případně může zahrnovat i pojednání o tom, co mohou zájemci svou účastí získat. Milroyová a Gordon (2012, s. 87) do tohoto dokumentu začleňují i představení díla v obecné rovině a seznámení respondentů s průběhem, aby si mohli utvořit představu, co takový výzkum obnáší. Dále také dodávají, že souhlas není potřeba získávat od zájemců v případě, že se jedná právě o anonymní formu dotazování, jako tomu je v této diplomové práci.

V případě, že respondenti projeví zájem o elektronickou konzultaci na dálku během vyplňování dotazníku, byl jim položen dotaz, jak by na onu otázku odpověděli, kdyby jim doptávání nebylo umožněno. Ve většině případů otázku totiž chápali správně, jen se tímto způsobem utvrzovali ve svém postoji. V opačné situaci jim byl dotaz dovysvětlen a položen jinými slovy, dokud nedošlo k jeho porozumění. Pokud by tato konverzace probíhala za účelem získání dalších dat nad rámec formuláře, bylo by nezbytné sestavit jakési odpovědní archy, kde by ke každé otázce byla přidána doplňující data vyplývající z komunikace. Za takových okolností by bylo dle Milroyové a Gordona (2012, s. 88) nutné stanovit pro jednotlivé respondenty anonymizující znak, číslo, pseudonym či přezdívku, aby tak diskretnost a bezejmennost zůstala zachována.

Tyto archy by také musely být propojeny s jednotlivými dotazníky, protože by se jednalo o odpovědi stále onoho konkrétního účastníka.

9.2 Výzkumná metoda

Přestože se dle Milroyové a Gordona (2012, s. 61) v sociolingvistické sféře zkoumající jazyk užívá převážně metod, které zahrnují mluvené projevy respondentů, mohou být i písemné dotazníkové formuláře mnohdy velmi prospěšné. Takový dotazník byl využit rovněž ve výzkumu a byl zvolen z toho důvodu, že je to velmi rychlý a jednoduchý způsob, jak získat přehledně vhodná data.

Punch (2008b, s. 50) doporučuje před spuštěním každého dotazníku nejprve provést tzv. „pilotáž“. Jedná se o zkušební vyplňování a odpovídání na otázky, aby si tak badatel ověřil, zda jsou dotazy položeny srozumitelně, zda získá odpovědi takového rázu, na které se dotazník ptá, ale zahrnuta je také složka časová, tedy jakou dobu jedinec potřebuje na jeho spolehlivé vyplnění. Zda byly otázky pro účinkující snadné a pochopitelné, bylo zjišťováno z úsporných důvodů odpovídajících již během samotného vyplňování dotazníku při jeho oficiálním spuštění, tedy ke zkušebnímu odpovídání nedošlo.

9.2.1 Plán výzkumu

V původním plánu výzkumu bylo formuláře vytisknout, s účastníky se sejít a ony dotazy prodiskutovat osobně.⁴ čímž by mohlo dojít k získání dat nad rámec samotného dotazníku. Ten by se stal průvodcem celého rozhovoru a byl by dle Punche (2008b, s. 50-51) vcelku běžným doplněním dotazníkového šetření. Nespornou výhodou je v tomto případě právě kombinování kvalitativních (rozhovor) a kvantitativních (dotazník) metod. Také mohla nastat situace, že by se osobní rozhovor udál s více respondenty najednou. Jednalo by se o vhodnou příležitost k použití metody zúčastněného pozorování, protože by bylo možné pozorovat rovněž vzájemnou interakci mezi účastníky. Ti se mohou, ale nemusí znát, což je dalším faktorem vhodným k začlenění mezi zkoumané jevy. Tak by vznikl prostor i pro sledování interakce a komunikace napříč různými kulturami v případě, že respondenti nebudou zároveň pocházet ze stejné země. Dotazník by byl odpovídajícím předložen a každá

⁴ Plán byl přerušen zavedením bezpečnostních protiepidemických opatření a zahájením nouzového stavu v ČR. Většina z těch, kterým jsem chtěla spolupráci nabídnout, odcestovala zpět do své rodné země z důvodu uzavření škol a případného strachu z uzavřených hranic a nemožnosti se vrátit.

otázka by byla projednána ústně. Po takové krátké diskuzi by byla odpověď mluvčího zaznamenána do formuláře společně s případnými poznámkami a dodatky. Ty by mohly být poznačeny přímo do dokumentu, nebo na zvláštní arch, kde by však bylo potřeba tyto dva prvky propojit nějakým anonymizujícím znakem, aby bylo naprosto zřetelné, který formulář je propojen s kterým poznámkovým dokumentem. Poté by panovala nutnost posuzovat a hodnotit oba texty společně.

9.2.2 Volba otázek s ohledem na cíle výzkumu

Dotazník obsahuje 22 otázek a je členěn pro větší přehlednost do čtyř částí, z nichž ta první je čistě informačního charakteru a slouží k tomu, aby bylo možné lépe poznat původ a rodný jazyk, přibližný věk a pohlaví mluvčích. Dále bylo předmětem zájmu také to, jak dlouho žijí respondenti v České republice, jelikož to na jejich jazykový projev může mít značný vliv společně s faktem, zda se češtinu učili v nějaké specializované instituci, či nikoliv. Obecný postoj k jakýmkoliv cizím jazykům byl zkoumán zejména skrze otázku, zda již tito účastníci ovládají jinou řeč, a mají tedy nějakou zkušenost s osvojováním si cizího jazyka.

Zkoumání motivů jejich cestování do České republiky bylo do dotazníku začleněno z prostého důvodu – smyslem je zjistit, zda existuje nějaká korelace mezi zemí původu a důvodem stěhování, kterou lze při vyhodnocování výsledků postřehnout. Důležité je ale rovněž to, zda byl účel pobytu zde naplněn, či se tyto osoby vydaly ve svém místním životě jinou cestou. Záměrně nejsou otázky týkající se účelu cesty a současného stavu v dotazníku řazeny hned za sebou, aby tak nedošlo k automatickému označení stejných odpovědí z důvodu například stydlivosti (v případě, že by do Čech některý respondent přijel za účelem hledání zaměstnání, ale nyní je nezaměstnaný a není mu příjemné tuto skutečnost sdělit přesto, že je vše plně anonymní). S těmito otázkami také souvisí důvod zájmu o český jazyk. Jelikož tyto příčiny nemusí vždy souhlasit s účelem cesty, ale mohou mít naprosto rozdílný původ, je tato otázka na místě a respondenti mohou vybírat z více možností.

Vzhledem k tomu, že proces osvojování jazyka může být doplňován také cíleným učením se jazyku, je nutné zaměřit se též na tuto problematiku. Někteří respondenti nemuseli projít žádnou formou institucionalizované výuky českého jazyka, ale přesto mohou v osobní interakci velmi vynikat z důvodu jiné formy individuálního a dobrovolného učení, ale tento předpoklad může mít i opačný směr. Dotaz týkající

se užívaných materiálů tedy nemá přímou návaznost a předchozí otázka pro něj není podmiňující, jelikož učební pomůcky a texty jsou běžně dostupné i mimo jazykové školy, některé mnohdy ani nemají přímý charakter výukového prostředku. Oblast, která se dotazuje na četnost cíleného procvičování a učení se jazyku je součástí proto, aby bylo možné nalézt potenciální souvislosti mezi tím, zda jsou respondenti učící se jazyk sami schopni dodržovat určitou pravidelnost a řád. Vliv této frekvence (ať už realizované v jazykových školách, nebo jinou formou) bude zohledněn také v přístupu a pohledu na jejich řečové dovednosti a sebehodnocení.

Část týkající se již reálného užívání jazyka, přesněji otázka o prvním kontaktu a prvních osvojených frázích, je zde začleněna spíše z osobních zájmů. Na tuto informaci bych se nejspíše ze zvědavosti zeptala při osobním setkání, ale vzhledem k dálkové formě výzkumu pomocí elektronické komunikace byla otázka zařazena do dotazníku přímo. Jak jsem zmiňovala v jednom z předchozích oddílů, často dochází k situacím, kdy cizinci mají tendence se ve svém osobním životě setkávat pouze se svými krajany a s Čechy komunikovat pouze, pokud je k tomu nutí okolnosti pracovního, studijního či jiného charakteru. Setkala jsem se ale s některými případy ve svém okolí, kdy si konkrétně ženy našly partnera z řad rodilých mluvčích dané země, a díky tomu byl jejich jazykový postup o mnoho rychlejší než u jiných osob.⁵ V rámci předkládaného formuláře byla zkoumána rovněž souvislost mezi mírou sociálních vazeb na místní jedince a jejich úrovní jazyka ve všech aspektech řečových dovedností (či zda má tato skutečnost vliv pouze na některé z nich).

Vzhledem k tomu, že nebylo možné zkoumat mluvený jazykový projev těchto respondentů, byl výběr související s touto problematikou omezen na pohled jich samotných na své dovednosti týkající se psaní, čtení, poslechu, porozumění a mluvení. Pro potřeby tohoto výzkumu není takovým problémem nedostatek informací o jejich jazykové úrovni dle SERR, ani dle mých poznatků vycházejících z rozboru projevů. Může totiž docházet k situacím, kdy má mluvčí úroveň vyšší, a neměl by tedy mít problém s dorozumíváním, ale např. z důvodu stydlivosti, obav z předsudků či z nedostatečné míry užívání kompenzačních strategií nevyužívá dostatečně svých teoretických vědomostí. Praktická komunikace tedy není zdaleka tak úspěšná, jaká

⁵Např. v jednom případě se jednalo o ženu z Kazachstánu mající za partnera Čecha, v případě druhém o Češku studující ve Francii anglický studijní program (tedy užívala ve větší míře výhradně angličtinu) mající za partnera Francouze. Obě ženy v minulosti vypověděly, že nebýt tohoto partnerského vztahu, nikdy by se v jazyce tak rychle nezdokonalily a neztratily ostych.

by dle této úrovně mohla být. Co se týká sféry porozumění mluvené řeči, zohlednila jsem některé faktory, které mohou tento proces činit pro posluchače obtížnější, ale nebránila jsem se ani možnosti doplnit některé další, které mě z pohledu rodilé mluvčí nejprve nenapadly. S psaným jazykem se každý jedinec setkává v různých podobách na všednodenní bázi a na různých úrovních složitosti onoho textu. Zde bylo záměrem zjistit, s jakým úspěchem či neúspěchem se odpovídající vypořádávají s texty různé délky, charakteru a účelu. Začleněny byly takové proměnné, se kterými se během krátkodobého i dlouhodobého pobytu v cizí zemi setká naprosto každý jedinec, ať už záměrně, či nikoliv.

Mluvená řeč je využívána v různých oblastech života týkajících se široké škály témat. Zde byly ve středu zájmu taktéž priority respondentů, tedy co považují za zásadní a neopomenutelné pro život. Při užívání cizího jazyka se lze velmi často setkat s problémem, kdy mluvčí nezná správná slova, či gramatické struktury vhodné k vyjádření toho, co je v konkrétní chvíli nezbytné. Tato sféra značně úzce souvisí s dovedností užívat kompenzační mechanismy pomáhající překonat nastalé bariéry a vést úspěšnou konverzaci i přes nedostatečnou jazykovou vybavenost. Často si osoba není ani vědoma, že nějaké takové dovednosti ovládá, ale úspěšně je užívá jednoduše z přirozené potřeby dokázat se dorozumět, získat a předat nutné informace a poradit si s novými situacemi. Zajímaly mě především kompenzace pomocí jejich mateřského či jiného cizího jazyka, slovního popisu předmětu, jeho nakreslení či ukázání, případně předvedení tělesnými pohyby. Jednou z variant ale byla i ta zdánlivě nejjednodušší – najít výraz v překladovém slovníku, avšak ne vždy je tato možnost přítomna (jedinec u sebe nemá slovník ani mobilní telefon s internetem) a Janíková (2011, s. 62) ani tuto možnost mezi druhy strategií neuvádí.

Poslední otázka zkoumá jak schopnost používat psanou češtinu, tak míru užívání různých druhů komunikačních prostředků obecně, protože zde jsou zahrnuty i formy čistě založené na mluvené řeči. Kombinují ale např. též mluvu a přímou interakci zprostředkovanou videem, kdy mají možnost využít rovněž mimiky, gest a dalších pomůcek. Velká část z nabízených voleb ale cílí spíše na psanou podobu řeči (např. e-mail, SMS zpráva, komunikační aplikace). Tyto formy souvisí nejen s dovedností psát česky, ale také správně psanému textu v přirozené interakci rozumět, jelikož je zde vysoká pravděpodobnost obousměrné komunikace. V tomto případě byla zkoumána spojitost mezi šíří užívaných psaných prostředků a osobním hodnocením v řečové

dovednosti psaní v jedné z předchozích otázek, ale také míra používání moderních komunikačních prostředků.

Příloha 1: Dotazník: Čeština pro cizince – osvojování jazyka

1. Jaké je Vaše pohlaví? (*Vyberte jednu odpověď.*)

- a) muž b) žena

2. Kolik je Vám let? (*Vyberte jednu odpověď.*)

- a) 18 až 25 b) 26 až 30 c) 31 až 40 d) 41 až 50 e) více než 50

3. V současné době jste: (*Vyberte jednu nebo více odpovědí.*)

- a) student b) zaměstnanec c) nezaměstnaný
d) podnikatel e) na mateřské/rodičovské dovolené

4. Z jaké země pocházíte?

5. Jaký je Váš rodný jazyk?

6. Jaké další cizí jazyky ovládáte? (*Pokud jiný jazyk neovládáte, napište „žádný“.*)

7. Jak dlouho žijete v České republice? (*Vyberte jednu odpověď.*)

- a) méně než 1 rok b) 1 rok až 5 let c) 6 až 10 let d) více než 10 let

8. Z jakého důvodu jste přicestovali do České republiky? (*Vyberte jednu odpověď.*)

- a) studium b) zaměstnání c) rodinné vazby
d) Jiný: _____

9. Z jakého důvodu se učíte česky? (*Vyberte jednu nebo více odpovědí.*)

- a) studium b) zaměstnání c) kontakt s lidmi d) začlenění do společnosti
e) Jiný: _____

10. Jakým způsobem se učíte český jazyk? (*Vyberte jednu odpověď.*)

- a) jazykový kurz – skupinový
b) jazykový kurz – individuální
c) učím se sám/sama doma

d) učí mě kamarád/ka

e) Jiný: _____

11. Jaké materiály používáte při učení? (*Vyberte jednu nebo více odpovědí.*)

a) učebnice b) počítač/internet/mobilní aplikace

c) filmy/seriály d) hudba

e) textové materiály (knihy, časopisy, noviny a další)

f) slovník g) Jiné: _____

12. Jak často se učíte český jazyk? (*Vyberte jednu odpověď.*)

a) více než 5krát týdně b) 4krát až 5krát týdně c) 2krát až 3krát týdně

d) jednou týdně e) méně než jednou týdně

f) Jiné: _____

13. Učili jste se před příjezdem do České republiky česky? (*Vyberte jednu odpověď.*)

a) ano b) ne

14. Co jste se naučili říci česky jako první? (*Vyberte jednu nebo více odpovědí.*)

a) pozdravit b) poděkovat

c) požádat o pomoc d) představit se

e) Napište i jiné věty/jiná slova, pokud výše chybí: _____

15. Máte mezi známými/kamarády Čechy? (*Vyberte jednu odpověď.*)

a) ano b) ne

16. Kde se s nimi vídáte? (*Vyberte jednu nebo více odpovědí.*)

a) ve škole b) v zaměstnání c) v rodině/partnerském vztahu

d) v bytě/domě e) Jiné místo: _____

f) Nemám známé/kamarády Čechy.

17. Jaká je podle Vás vaše úroveň českého jazyka v těchto oblastech?

(*Vyberte vždy jednu z možností od 1 do 5, kde 1 = nejlepší; 5 = nejhorší.*)

Mluvení: _____ Poslouchání: _____

Čtení: _____ Psaní: _____

18. Co Vám komplikuje snahu rozumět Čechům v mluveném projevu?

(Vyberte vždy jednu z možností od 1 do 5, kdy 1 = nejvíce; 5 = nejméně.)

Rychlé mluvení: _____ Dlouhé věty: _____

Neznámá slova: _____

19. Na jaké úrovni rozumíte psané češtině v následujících oblastech?

(Vyberte vždy jednu z možností od 1 do 5, kdy 1 = nejlépe; 5 = nejhůře.)

Nápisy označující ulice/města/budovy: _____

Inzeráty v novinách/na internetu: _____

Pokyny na automatech (MHD, bankomaty, jídelní): _____

Úřední dokumenty (smlouva, pojištění, atd.): _____

Zprávy v novinách/na internetu: _____

Příběhy v knihách/časopisech: _____

20. Které oblasti považujete za nejdůležitější pro život a měli byste se v nich umět domluvit? (Určete pořadí od 1 do 9 dle svých preferencí, kdy 1 = nejdůležitější; 9 = nejméně důležité.)

Nákup potravin: _____

Získat zaměstnání: _____

Domluvit ubytování: _____

Jednat s úřady (policie, banka, škola, atd.): _____

Objednat si v restauraci: _____

Domluvit se s lékařem: _____

Zeptat se na cestu: _____

Cestovat hromadnou dopravou: _____

Povídat si s přáteli/kolegy/spolužáky: _____

21. Když neznáte správná slova česky, čím si pomůžete, abyste se domluvili?

(Vyberte jednu nebo více odpovědí.)

- a) řeknu to svou rodnou řečí
- b) řeknu to jiným cizím jazykem
- c) naznačím rukama, hlavou nebo celým tělem, co chci říct
- d) popíšu tu věc jinými slovy
- e) ukážu na věc prstem
- f) namaluji obrázek

g) najdu překlad ve slovníku (i v mobilním telefonu)

h) Jiné: _____

22. Jaké komunikační prostředky při užívání češtiny používáte?

(Vyberte jednu nebo více odpovědí.)

a) telefonní hovory

b) video hovory/video chat

c) SMS zprávy

d) e-maily

e) sociální sítě (Facebook, Instagram, Twitter, a další)

f) aplikace (Messenger, WhatsApp, Viber, Skype a další)

g) poštovní dopisy/pohledy

h) Jiné: _____

i) žádné

9.3 Faktory ovlivňující osvojování jazyka

Každý respondent je jedinečná osobnost, a tedy je potřeba zohlednit veškeré jevy, které ho odlišují od celé skupiny odpovídajících. Na základě těchto zkoumaných rozdílů lze pak vyhodnocovat vztahy mezi přístupem k jazyku a těmito posuzovanými faktory.

9.3.1 Věk

Tento jev byl zkoumán společně s přístupem k cizím jazykům obecně, ale může do jisté míry souviset i s širší užívaných komunikačních prostředků. Věk je totiž taktéž propojen s přístupem k moderním technologiím a jejich začleněním do každodenního života. Rovněž zde ale může existovat korelace s užívanými výukovými materiály, protože i ty jsou dostupné v elektronické podobě.

9.3.2 Národnost

Nejdůležitějším prvkem v této oblasti bylo zjištění, zda je mluvčí obeznámen v dostatečné míře s českou latinkou. Zájemci pocházející ze zemí, kde se tento druh písma neužívá v oficiálním jazyce, mohou mít s přechodem problém. Tato souvislost byla posuzována na základě jejich sebehodnocení v řečové dovednosti psaní. Zároveň ale může nastat určité zvýhodnění pro jedince pocházející ze země, ve které je užíváno

nějakého jiného slovanského jazyka. V takové situaci bylo cíleno na dovednost úspěšné mluvené interakce a panoval předpoklad, že taktéž míra porozumění mluvenému projevu bude vyšší.

9.3.3 Délka pobytu

S hloubkou osvojení českého jazyka souvisí zajisté i kontakt mluvčího s daným jazykem v jeho přirozeném prostředí. Zde převládala teze, že čím delší dobu je jedinec vystaven tomuto kódu, tím lépe ho ovládá, což bylo v rámci dotazníku převážně posuzováno pomocí otázky na tento faktor. Skrze délku pobytu lze také zkoumat její propojenost s úrovní řečových dovedností, na které může mít vliv ve všech jejich oblastech, protože nesouvisí čistě pouze s mluveným projevem.

9.3.4 Míra interakce

Je možné, že někteří respondenti neužívají češtinu, pokud to není nezbytně nutné, jelikož se vídají ve svém osobním životě převážně s jinými cizinci a ani na pracovišti a během studia (které nemusí probíhat v češtině) nenavazují téměř žádné kontakty s Čechy. Právě z toho důvodu byla míra interakce zjišťována v souvislosti s posouzením úrovně řečových dovedností odpovídajících. Zde už ale bylo cíleno primárně na mluvenou část těchto dovedností, případně i na v češtině užívané komunikační prostředky (které obsahují taktéž formu písemnou a je při jejich užívání nutné i ovládat dovednost čtení a porozumění textu).

9.3.5 Další faktory

Existuje mnoho dalších proměnných, které lze u respondentů zkoumat, ale ne všechny jsou vypovídající během zkoumání míry osvojení jazyka v tomto konkrétním šetření. Vyhodnocení dotazníku samozřejmě mohlo do jisté míry poukázat na některé odlišnosti související např. s pohlavím, sociální skupinou či etnickou příslušností a vzděláním. Hledání těchto korelací avšak nebylo primárním cílem výzkumu, protože žádný z těchto faktorů nevylučuje, ani nijak neomezuje proces interakce v českém jazyce. Mnohdy se jedná pouze o osobní přístup jednotlivců k Čechům, mluvení, práci s ostychem a překonávání překážek, které mohou vést k vyšší míře osvojení jazyka.

9.4 Výběr respondentů

Vzhledem k tomu, že hlavním předmětem zkoumání byly živé osoby, bylo dle Punche (2008a, s. 78) dodržováno pravidlo nutnosti stanovení, kdo či co bude studováno. Nyní se jednalo nejen o respondenty samotné, ale zjišťována byla i úroveň nějaké jejich dovednosti, konkrétně osvojování českého jazyka. Tyto dvě entity nelze v tomto případě zkoumat odděleně. Nebylo tak radno vybírat v nynějším kontextu vzorek odpovídajících náhodným způsobem, ale bylo potřeba si zvolit takové zájemce, kteří splňují dvě kritéria – jsou cizinci, kteří nemají ani jednoho z rodičů Čecha, ale zároveň jsou osobami žijícími na území České republiky. Jednalo se tedy podle Punche (2008a, s. 80) o tzv. kritériální výběr.

Pro výzkum bylo nejvhodnější volbou oslovit takové zájemce, kteří mi jsou osobně známí, tedy zde bylo přítomno stoprocentní přesvědčení o splnění dvou výše zmíněných podmínek, čímž je podpořena reliabilita výzkumu. Jelikož tento okruh osob nebyl tak široký, vyskytovala se potřeba jej rozšířit o další mluvčí vyhovující stejným kritériím. Dle Milroyové a Gordona (2012, s. 43) byla nejpříhodnější metodou výběru vzorku tzv. technika sněhové koule, která spočívá v oslovení již zahrnutých respondentů, zda nemohou doporučit další jedince ze svého okolí, o nichž ví, že daná kritéria splňují. Může se jednat o spolužáky, přátele, spolubydlící, ale i rodinné příslušníky či partnery. Tento způsob obsahuje nespornou výhodu tkvějící v eliminaci eventuálních možných účastníků, kteří se nebudou chtít zúčastnit a spolupráci nepřijmou. Celý proces byl podpořen osobním kontaktem provázaným napříč touto sítí respondentů se zadavatelem, tedy se mnou, a celá práce tak dostává charakter mnohem osobnějšího a konkrétnějšího rázu. Milroyová a Gordon (2012, s. 43) odkazují na práci Hammersleyho a Atkinsona, kteří zmíněný způsob výběru vzorku nazývají také jako síťový výběr a konkrétně zahrnují skupinu přistěhovalců do množiny ideálních vzorků možných zkoumat právě skrze tento přístup. Dále sem patří etnické skupiny, populace ve venkovských oblastech a další. Postup je vhodný rovněž pro práci s menšími skupinami mluvčích, což je další ukazatel naznačující příhodnost pro tuto studii. Punch (2008a, s. 80) se s touto teorií shoduje, jelikož je díky metodě sněhové koule možné mnohem snadněji ztotožnit a poznat další možnosti rozšíření výzkumu pomocí osob, kolem kterých se tyto nutné informace vyskytují naprosto přirozeně. Protože se povědomí o šetření takto přenáší z jednoho jedince na druhého, je Punchem (2008a, s. 80) pojmenována metoda vedle sněhové koule také jako řetěz.

Způsob, jakým vybírat respondenty, se velmi často liší jak dle druhu zvolené metody šetření, tak záleží rovněž na cíli či obsahu samotného výzkumu. V tomto konkrétním případě bylo hledání správného a nejvhodnějšího způsobu velmi prosté, protože opřít se o osobní kontakty a známosti bylo jak z časových hledisek, tak z důvodu relevance empirické části nejjednodušší volbou.

9.5 Distribuce a sběr dat

Optala jsem se elektronickou formou svých známých, přátel a bývalých spolupracovníků, zda by měli zájem podílet se na anonymním výzkumu. Součástí bylo rovněž vysvětlení záměrů a cílů, ale také důvodů, proč právě oni byli vybráni. Dále byli požádáni, aby se zamysleli, zda ve svém životě nevidají někoho, kdo by taktéž splňoval podmínky, a byl tak dalším vhodným kandidátem. Poté jim byl zaslán dotazník, který s mojí pomocí vyplnili. Výše již bylo poznamenáno, že v případě nedostatečného porozumění otázkám, byla respondentům podána dodatečná vysvětlení, aby nedošlo ke zkreslení výzkumu a odpovědi byly skutečně co nejvíce pravdivé a platné – tedy relevantní a validní. To značně eliminovalo mnohdy nevyhnutelné vyřazování některých formulářů, které by byly nepoužitelné z důvodu zkreslených dat. Tato základní skupina přímo oslovených mluvčích čítající čtyři osoby dále poreferovala o možnostech zahrnutí dalších uchazečů a po naší vzájemné domluvě zaslala formuláře těmto jedincům, kterým byl kromě souboru s otázkami zpřístupněn též elektronický kontakt na mě, aby mě v případě potřeby mohli kontaktovat. Proces sběru dat trval 11 dní.

V době vyplňování formuláře se většina odpovídajících nenacházela na území České republiky, ale to pro účely šetření nebylo překážkou, jelikož nebyla primárně zkoumána jejich mluvená řeč během interakce se mnou. Pokud by tomu tak bylo, bylo by nutné zohlednit dle Milroyové a Gordona (2012, s. 59) i problém tzv. paradoxu pozorovatele, kdy může během rozhovoru nastat fáze, při níž mluvčí cíleně mění svůj mluvený projev (např. se snaží užívat spisovné mluvy ve větší míře, než je u něj obvyklé). V takových situacích je výhodné volit neformální prostředí sběru dat, prokládat rozhovor i tématy, která se netýkají plně předmětu zkoumání a pokusit se o navození přátelské atmosféry, ve které se respondenti nebudou cítit nepříjemně. Milroyová a Gordon (2012, s. 74) podotýkají, že k tomuto cíli lze dospět i volbou témat, která mohou vyvolat u mluvčích určité emoční citění. V takových chvílích si totiž tyto

osoby nevšímají toho, jakým způsobem s tazatelem hovoří, ale zajímá je spíše obsah jejich sdělení ovlivněný např. zlostí či radostí. Nevhodným námětem je ale rozhovor o smrti či traumatizujících zážitcích, jelikož mají mluvčí sklony užívat opatrného jazyka, mluvit spisovněji, což málokdy odpovídá jejich obvyklému způsobu vyjadřování, který je zkoumán, a data jsou tím zkreslena. Jiný způsob, jak dosáhnout minimalizace tohoto paradoxu, je zkoumat více účastníků najednou. Dochází pak k vícestranné komunikaci, která není narušena častými přestávkami.

9.6 Způsob vyhodnocení dat

Pro účely tohoto výzkumu bylo hlavním postupem vyhodnocování dat vyhledávat vzájemné vztahy mezi jednotlivými proměnnými. Tedy jak jedna z proměnných ovlivňuje tu druhou, či zda vůbec k nějakému působení dochází. Vzhledem k tomu, že dotazník se soustředil na širší škálu hodnot týkající se osvojování českého jazyka, výsledky taktéž pokrývají množství informací zjištěných během šetření. Způsob tohoto vlivu bylo nejsrozumitelnější zobrazovat v procentech, pomocí grafů a případně i tabulek pro názornou představu.

9.7 Interpretace výsledků

Dotazník byl v první fázi rozšířen mezi 4 respondentky, které byly požádány o šíření formuláře dále dalším možným odpovídajícím, kteří splňují stejná kritéria. Tímto způsobem se na šetření mohlo podílet dalších 17 osob. Dohromady se tak výzkumu zúčastnilo celkem 21 respondentů.

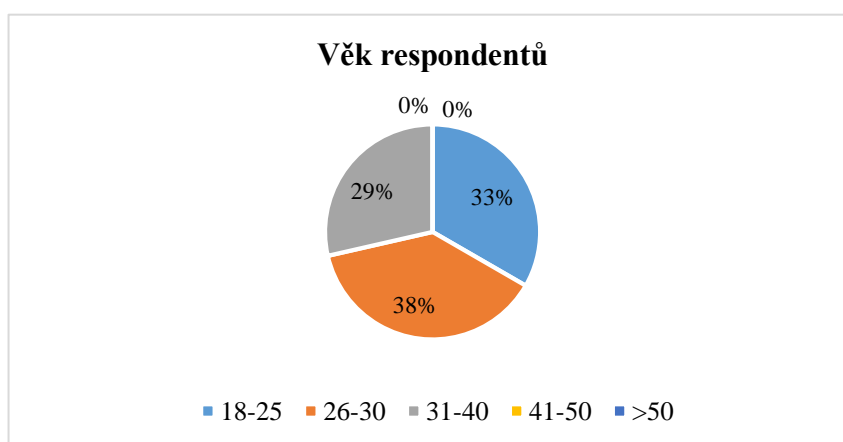
9.7.1 Obecné závěry

Z celkového množství odpovídajících mezi nimi převládalo více žen, což přisuzuji primárně tomu, že původní oslovené osoby byly taktéž ženami. Předpokládala jsem, že se budou stýkat více se stejným pohlavím, což se potvrdilo, ale i přes tento předpoklad bylo mezi dotázanými několik mužů. Rozdíl mezi pohlavími ale nebyl natolik markantní, žen se zúčastnilo 13 a mužů 8.

9.7.1.1 Věk a status

Co se týká stáří respondentů, v dotazníku nebyl kladen dotaz přímo na konkrétní věk, ale tento faktor byl rozdělen do několika kategorií. Minimální věk pro účast byla

hranice 18 let z toho důvodu, že se šetření zabývalo dospělými jedinci. Další mezník byl zvolen podle věku předpokládaného ukončení studií, což je v ČR hranice 26 let (tato hranice je používána při povinnosti placení zdravotního pojištění). Následující úrovně byly již členěny ve větším rozpětí. Snaha byla taková, aby v každém věkovém rozmezí byl zastoupen alespoň nějaký počet odpovídajících, ale faktem je, že tento cíl byl naplněn pouze pro první tři kategorie. Výhodou je ale rozložení účastníků, jelikož v kategorii od 18 do 25 let se nacházelo 7 respondentů, v kategorii 26 až 30 let se podílelo na dotazování 8 zájemců a v té poslední, tedy 31 až 40, bylo odpovídajících 6. Poslední dvě kategorie zůstaly neobsazeny. Je tudíž z výše uvedeného evidentní, že počet mluvčích je v těchto skupinách téměř rovnoměrný.



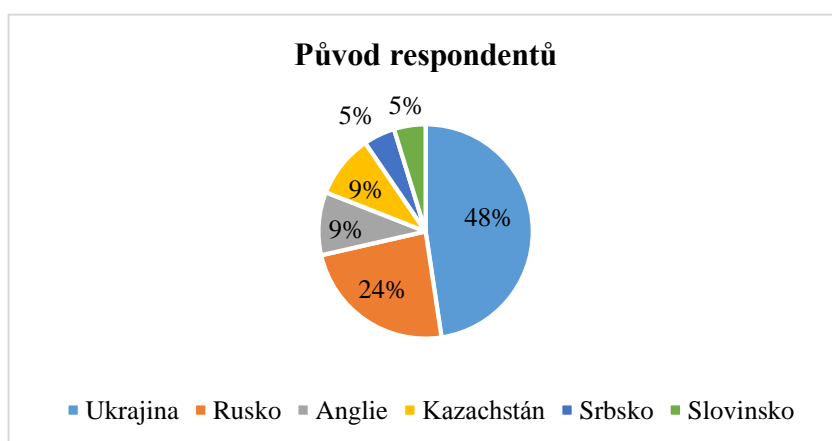
Obrázek 2: Věk respondentů

Zajímavé je pozorovat poměr pracujících a studujících. U tohoto dotazu bylo pro odpovídající možné zvolit více odpovědí. Otázka byla takto nastavena z toho důvodu, že v dnešní době není neobvyklým jevem, že studující jedinci si zároveň přivydělávají formou brigád či částečných úvazků v zaměstnání, případně podnikají. Z odpovědí vyplývá, že nastavení bylo vhodnou volbou, jelikož studentů bylo mezi respondenty 9, ale zaměstnanců 15, čímž tento součet převyšuje celkové číslo odpovídajících. Je tedy logické, že někteří možnost využili a zapsali se do obou skupin. Takoví odpovídající byli celkem 3. Žádná z osob nebyla v době vyplnění dokumentu nezaměstnaná, na mateřské či rodičovské dovolené, ani nepodnikala.

9.7.1.2 Původ, národnost a jazyk

Při zaměření se na zemi původu, převládá jednoznačně Ukrajina s 10 respondenty, následuje jí Rusko, odkud pochází 5 účastníků. Po dvou mluvčích je zařazeno do kategorií Anglie a Kazachstán. Ze Srbska a Slovinska pocházelo po jedné osobě. Vzhledem k tomu, že původní 4 účastnice, které byly osloveny

na počátku šetření, pocházejí právě z Ukrajiny, bylo i velmi pravděpodobné, že tato země bude mezi ostatními značně dominovat. Tento předpoklad byl tedy zcela naplněn. Překvapivé není ani Rusko na druhém místě a ani zastoupení Kazachstánu, jelikož mluvčí z těchto třech zemí obecně nemívají větší problémy se spolu dorozumět podobně, jako tomu bývá mezi Čechy a Slováky. Je tedy možné, že se mluvčí obklopují lidmi, se kterými se snadno dorozumí i svou mateřštinou, což může být příčinou těchto výsledků. Nejvíce se z celého výčtu vymyká Anglie se dvěma zástupci, protože jako jediná země neuvádí jako úřední žádný slovanský jazyk. Odpovědi týkající se mateřského jazyka mluvčích do jisté míry odpovídají jejich zemi původu. Respondenti pocházející z Kazachstánu uvedli zřejmě kvůli své národnosti do této odpovědi taktéž ruštinu, jelikož je tento jazyk vedle kazaštiny taktéž úředním.



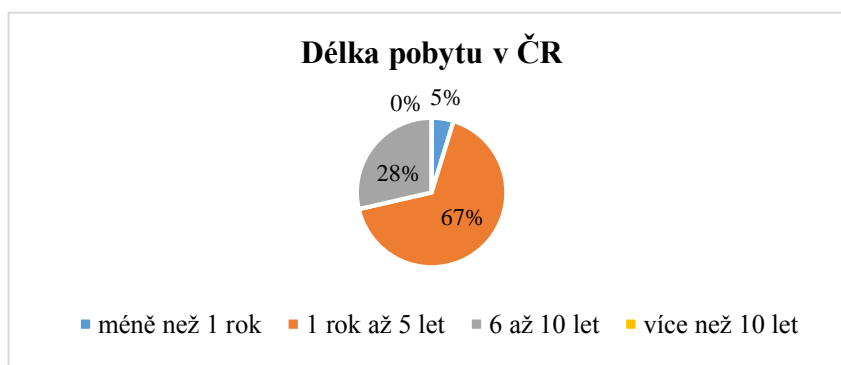
Obrázek 3: Původ respondentů

Společně s jejich mateřštinou byla zkoumána také dovednost ovládat jiný cizí jazyk. Více než polovina (přesněji 11 odpovídajících) jiný cizí jazyk neumí. Anglickým jazykem jako cizím mluví 6 osob, německým 4 respondenti. Pozoruhodné je, že účastníci pocházející z Anglie jiný jazyk neovládají. Předpokládám, že je to z toho důvodu, že jeden ze světových jazyků je zároveň jejich mateřštinou, proto tyto osoby neměly doposud potřebu se nějaký jiný světový jazyk učit.

9.7.1.3 Pobyť v České republice

Dalším důležitým faktorem, který byl sledován, byla doba trvání pobytu v České republice. Opět nebyl dotaz kladen přímo na konkrétní počet let, ale období byla rozdělena do kategorií, mezi kterými odpovídající volili. Největší zastoupení měla skupina od 1 roku do 5 let, jelikož takové trvání měl pobyt pro 14 mluvčích. Od 6 do 10

let zde pobývalo 6 účastníků, avšak pouze jedna osoba byla v naší zemi kratší dobu než 1 rok. Žádný ze zájemců zde nežil delší dobu než 10 let.

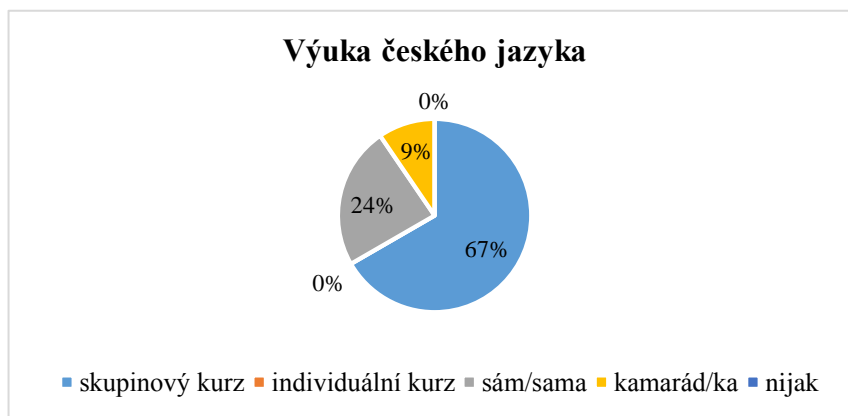


Obrázek 4: Délka pobytu v České republice

Pro většinu odpovídajících bylo důvodem cesty do České republiky studium a získání zaměstnání (v obou skupinách shodně po 10 osobách), pouze jeden mluvčí se přistěhoval z důvodu rodinných vazeb. Český jazyk se ale chtěli jedinci učit i z jiných důvodů, než primárně z toho, kvůli kterému přicestovali. Studium uvedlo jako důvod 10 respondentů, ale 18 jich odpovědělo, že jejich motivem je zaměstnání. Dalších 9 uchazečů jako důvod uvedlo kontakt s lidmi a pouze pro 3 osoby bylo cílem rovněž začlenění se do české společnosti. Z těchto výsledků jednoznačně vyplývá, že mnoho odpovídajících využilo možnosti vybrat více než jednu odpověď. Zde 7 z 10 respondentů, kteří uvedli jako důvod učení se češtiny studium, zároveň vybralo též možnost zaměstnání. Tři odpovídající zmínění výše, kteří pracují i studují zároveň, označili rovněž důvody učení se jazyku související se studiem i se zaměstnáním, u zbývajících 4 lze vyvozovat, že si práci nyní hledají, případně plánují po studiích v České republice nějakou dobu zůstat a pracovat zde. Všech 10 zájemců, kteří uvedli, že jejich důvod pobytu zde souvisí s hledáním zaměstnání, zároveň odpovědělo, že rovněž tento fakt je pro ně důvodem k učení se češtině.

9.7.1.4 Způsob a četnost výuky češtiny

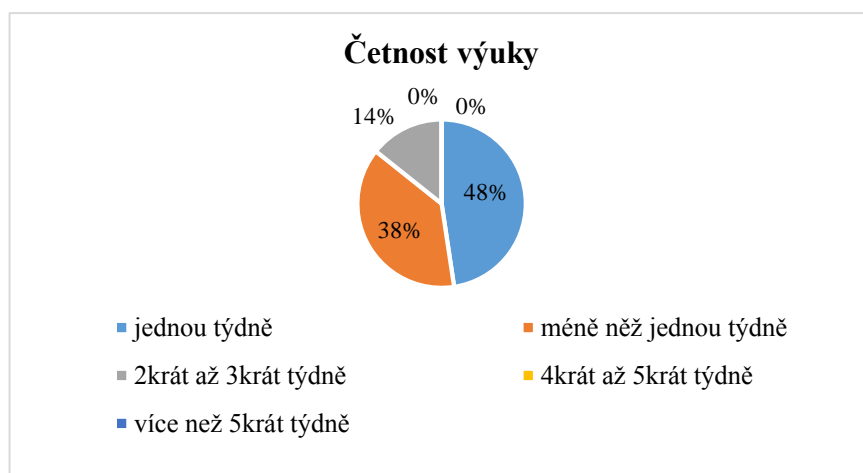
Zajímalo mě také, jakým způsobem probíhá (či v minulosti probíhala) výuka českému jazyku. V této oblasti jednoznačně převyšuje skupinová výuka, kterou navštěvovalo 14 účastníků, pouze 5 z celkového počtu se učí doma bez pomoci jiných osob a 2 využívají nabídky svých kamarádů či známých, kteří je vyučují. Žádný mluvčí nevyužíval služeb individuálních kurzů a není zde nikdo, kdo by se neučil jakýmkoliv způsobem jazyk vůbec.



Obrázek 5: Typ výuky českého jazyka

Během výuky, ať už probíhá jakoukoliv formou, tyto lidé v nejvyšší míře užívali možnosti související s moderními technologiemi, tedy počítač, internet a případně také mobilní aplikace. Takových odpovědí bylo ve formuláři zachyceno 18. Učebnice a slovníky používá shodně 17 respondentů. Jak je poznamenáno výše, 14 osob se účastnilo kurzovní výuky, přičemž všichni se setkali s klasickými učebnicemi češtiny pro cizince. Lze říci, že 3 odpovídající si učebnici zakoupili taktéž pro osobní potřebu během toho, co se učili jiným způsobem než od lektora ve skupině dalších zájemců. Mluvčí ale využívali i dalších možností, jak se s jazykem setkat a přiučit se, a to sledováním filmů či seriálů, kdy tuto variantu označilo 10 účastníků. Pouze jeden se učil český jazyk taktéž pomocí poslechu české hudby. Zde bylo na místě nechat jedince vybírat z více odpovědí, jelikož jsem předpokládala, že většina z nich bude různé přístupy k jazyku kombinovat, což se potvrdilo.

Jedním ze zkoumaných aspektů byla také frekvence této výuky. Malé množství respondentů se věnovalo češtině vícekrát týdně (tací byli 3), naopak téměř polovina z nich procvičovala jazyk jednou týdně. Celých 8 osob uvedlo, že se výuce věnují méně než jednou týdně. Z těch, kteří navštěvovali skupinové kurzy, se jich 7 učilo jednou týdně, 2 respondenti 2krát až 3krát týdně, 5 osob se učilo v rámci lekcí méně než jednou týdně. Tzv. samouci se ve dvou případech učí jednou týdně a taktéž ve dvou případech méně než jednou týdně. Pouze 1 mluvčí se sám věnuje češtině častěji.



Obrázek 6: Četnost výuky českého jazyka

Před příjezdem do České republiky se nikdo z dotazovaných neučil češtinu. Při dotazu, co se dotyční naučili česky říci jako první, převládá pozdrav s 19 odpověďmi, dále žádost o pomoc s jedenácti. Představit se se jako první naučilo 9 respondentů a poděkovat 7 osob z celkového počtu. Nutno podotknout, že zde opět bylo možné označit více než jednu odpověď, takže celkový součet převyšuje počet účastníků. V této části nikdo nevybral pouze jednu odpověď, většina odpovídajících vybrala dvě odpovědi, kdy nejčastější kombinací byla možnost a) a c), tedy pozdravit a představit se, kterou zvolilo 10 mluvčích. Na druhém místě byla varianta odpovědi a) a b), která zobrazuje pozdrav a žádost o pomoc se 6 hlasy.

9.7.1.5 Interakce

Z celkového počtu zájemců pouze 2 nemají žádné každodenní vazby a vztahy s českými obyvateli, tedy 19 oslovených uvedlo, že mají mezi známými a kamarády Čechy. Nejčastěji se s nimi vidají v zaměstnání, což uvedlo 15 dotazovaných, a ve škole, pro kterou hlasovalo tázaných 9. V rodině mají Čecha 2 respondenti a ve spolubydlení se vidá s rodilými mluvčími 5 jedinců. V nynější otázce 2 odpovídající vyplnili taktéž možnost „jiné místo“, kdy jeden odpověděl konkrétně sport a restauraci, přičemž druhý napsal hospodu, kino a fotbal. Tyto odpovědi se dají považovat za velmi podobné, jelikož se obě soustředí na kulturní vyžití a nezahrnují ani pracovní či školní prostředí. V této části měli mluvčí taktéž možnost označit více než jednu možnost.

9.7.2 Konkrétní závěry

Tato část se bude zabývat vlivy různých zkoumaných faktorů na jiné, zejména zde bude pojednáváno o řečových dovednostech, kompenzačních strategiích a hodnocení konkrétních oblastí v mluvené i psané interakci, ale důraz bude kladen i na vztahy s obecnými proměnnými.

9.7.2.1 Řečové dovednosti

Pokud se pozornost zaměří na sebepojetí řečových dovedností dotazovaných, nelze přehlédnout některé skutečnosti vycházející z šetření. Mluvčí měli možnost ohodnotit každou ze čtyř dovedností známkou podobně jako ve škole, podle toho, zda se v oné oblasti cítí jako nejlepší, či nejhorší. Obecně se respondenti cítí jako nejschopnější v části poslouchání. Zde se 10 z nich ohodnotilo známkou 1, 8 známkou 2 a jako průměrní se cítí 3 uchazeči. Nikdo z dotyčných se neoznačil ohodnocením 4 a 5.

Poslech					
Známka	1	2	3	4	5
Počet respondentů	10	8	3	0	0

Obrázek 7: Tabulka hodnocení v oblasti poslechu

Na následující příčku se řadí dovednost mluvení, jelikož ani zde nebyla využita nejhorší možnost a známkou 4 se hodnotí pouze jeden uživatel, který ale není v České republice ani jeden rok a nezná žádný cizí jazyk, což jsou rysy, které zřejmě jeho hodnocení vysvětlují. Ve středu škály se cítí být 4 mluvčí, avšak největší počet, 13 osob, se hodnotí známkou 2. Jako nejlepší v této dovednosti se ohodnotili 3 dotazovaní.

Mluvení					
Známka	1	2	3	4	5
Počet respondentů	3	13	4	1	0

Obrázek 8: Tabulka hodnocení v oblasti mluvení

V dovednosti čtení nikdo nevyužil volbu poslední, ale známkou 4 se hodnotí 2 uchazeči. Průměrných dovedností dosahuje 10 osob, známkou 2 by se ohodnotilo 8 z celkového počtu. Jeden uchazeč se hodnotí v této oblasti jako „nejlepší“.

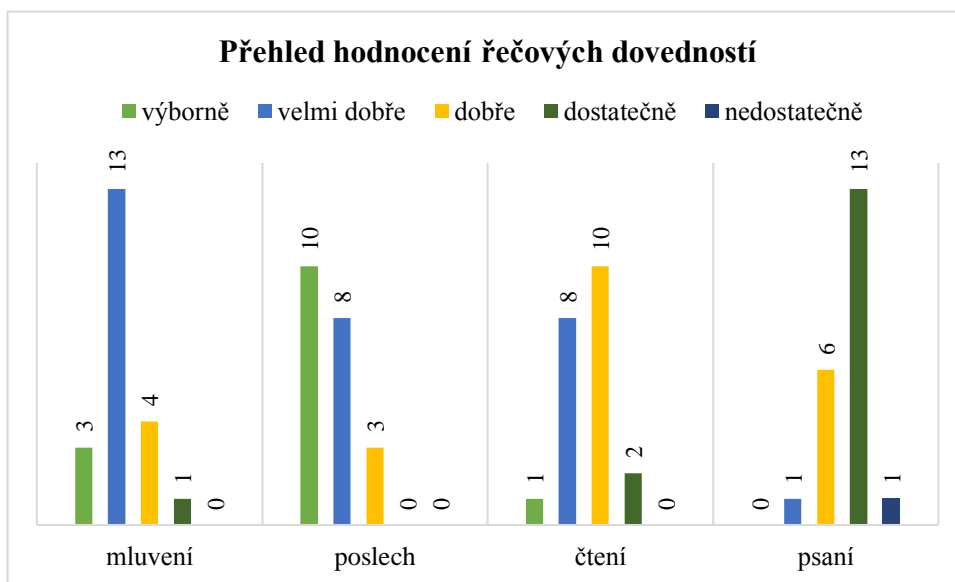
Čtení					
Známka	1	2	3	4	5
Počet respondentů	1	8	10	2	0

Obrázek 9: Tabulka hodnocení v oblasti čtení

Z výsledků je očividné, že nejméně silní se cítí dotazovaní v oblasti psaní. Nejhorší známkou se ohodnotil pouze jeden uchazeč, ale známkou předposlední už 13 z celkového počtu. Střed škály byl označen 6 mluvčími, nicméně známkou 2 se ohodnotil pouze jeden z dotyčných. Nikdo se necítí být na takové úrovni, aby se řadil do kategorie „nejlepší“.

Psaní					
Známka	1	2	3	4	5
Počet respondentů	0	1	6	13	1

Obrázek 10: Tabulka hodnocení v oblasti psaní



Obrázek 11: Hodnocení řečových dovedností

Lze také vypočítat pomocí váženého průměru známku v konkrétní oblasti pro celou skupinu a díky tomu je tak možné porovnat úroveň jejich dovedností i jinak, než dle toho, kolik respondentů přiřadilo jaké hodnocení. Důležitost (tedy váha) byla přiřazena každé známce podle toho, kolik lidí pro onu známku v dané oblasti hlasovalo. Rovněž při tomto postupu se potvrzují výše uvedené závěry, že mezi nejlépe ovládnutou dovedností se řadí poslech se známkou 1,67, dále mluvení s hodnotou 2,14. Na třetí pozici se známkou 2,62 je zařazeno čtení a na poslední příčku připadá psaní

s hodnocením 3,67. Znamky jsou v celém tomto šetření zaokrouhleny vždy na dvě desetinná místa.

9.7.2.2 Kompenzační strategie

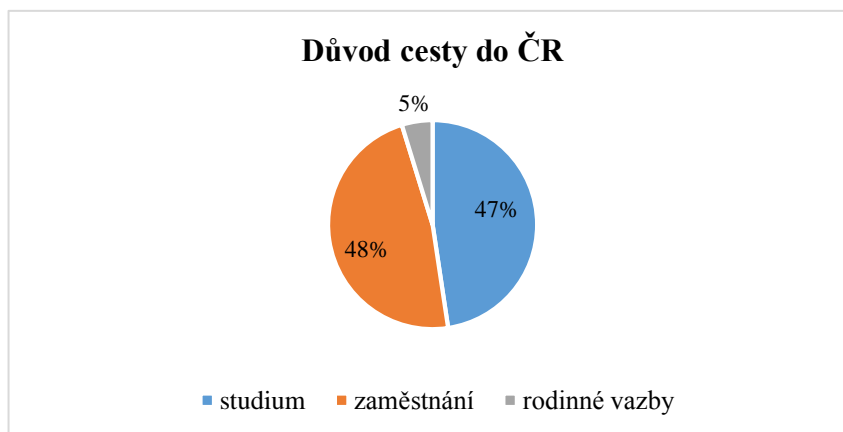
Jeden z dotazů se týká kompenzačních strategií, kterých mluvčí využívají v situacích, kdy si nemohou vzpomenout např. na nějaké slovo, nebo jej zkrátka neznají. Respondenti mohli vybírat ze sedmi možností, případně přidat i nějakou další variantu, ale této možnosti nikdo z dotyčných nevyužil. Protože se zde nevyklučuje přítomnost více takových variant, bylo možné označit více než jednu odpověď. Největší zastoupení má užití tělesných pohybů pro představení daného jevu, pro které hlasovalo 20 tázaných. Pro uplatnění své mateřštiny bylo 18 osob, 17 z celkového počtu by ukázalo prstem a 10 by užilo překladače a slovníku (přestože jak je zmíněno výše, nepatří tato možnost přímo do technik kompenzace). Popsat jev jinými českými slovy dokáže 7 mluvčích, cizí řeč by použilo 6. Pouze 3 odpovídající by volili možnost namalování obrázku, který daný jev představuje.

Z těch, kteří označili v první části formuláře, že se umí dorozumívat i jinou cizí řečí překvapivě nezaškrtili využití cizího jazyka jako kompenzační pomůcky všichni, ale pouze 6 z 10 z nich. Jeden byl uživatelem německého jazyka, zbývající skupina ovládá angličtinu. Slovníkem a překladem požadovaného slova si pomáhají pouze dva respondenti ze skupiny nejmladších účastníků, ostatní zastupují v pěti případech skupinu 26 až 30 let a ve třech případech věkově rozpětí 31 až 40 let. Uživatel, který je v České republice méně než jeden rok využívá takové strategie, u kterých není potřeba využívat jazyka obecně vůbec. Tento mluvčí využívá kromě své mateřštiny rovněž naznačování pohyby svého těla, případně ukazuje na věc prstem. Zajímavé je, že rodnou řeč používají jako pomůcku primárně lidé zaměstnaní (včetně těch, kteří zároveň i studují), zatímco ze studujících se k tomuto mechanismu uchyluje jen 5 dotazovaných.

9.7.2.3 Původ a mateřský jazyk

Z dotazníku vyplývá, že z největšího počtu účastníků z jedné země (Ukrajiny) jich 80 % přicestovalo ze studijních důvodů (8 z 10 Ukrajinců), zbylých 20 % přijelo primárně za prací. Pro Rusy bylo prioritou ve všech případech zaměstnání. Z Anglie přijel jeden uchazeč z důvodu rodinných vazeb, druhý kvůli získání zaměstnání. Taktéž

2 zájemci z Kazachstánu se dělí na dvě části, a to mezi studium a vidinu pracovního místa. Mluvčí Srbského a Slovinského původu měli zájem také prvotně o výdělek. Všichni dotazovaní naplnili svůj cíl cesty, tedy se shoduje odpověď na dotaz ohledně aktuálního stavu (zda je dotyčný studentem či zaměstnancem) a důvodu stěhování. Pouze jeden respondent přijel z důvodu studia, ale nyní je zaměstnán, avšak žije zde až 5 let, tedy mohou být jeho studia již zakončena, či pro něj bylo z různých důvodů výhodnější studium ukončit a začlenit se mezi pracující.



Obrázek 12: Důvod respondentů k cestě do ČR

V zemích, kde je užíváno v úřední rovině jiného slovanského jazyka, je možné pozorovat, že hodnocení respondentů v mluvené řeči a v poslechu je výrazně lepší oproti psané formě. Rusko, Ukrajina a Kazachstán nevyužívají totiž latinku, jako je tomu v České republice. Nutno ale podotknout, že tendence v tomto šetření jsou takové, že v obecné rovině je dovednost dorozumívat se mluvenou formou na o poznání lepší úrovni než psaný jazyk napříč všemi obsaženými zeměmi.

9.7.2.4 Kontakt s českým jazykem

Byly hledány souvislosti mezi četností výuky českého jazyka a sebehodnocením v jednotlivých dovednostech, ale výsledky jsou tak různorodé, že v nich nelze hledat vážnější pravidelnosti. Tedy na míru řečových dovedností mají zřejmě vliv i jiné faktory. Jedním z nich se zdá být právě délka pobytu v Čechách, jelikož ti, kteří uvedli trvání pobytu 6 až 10 let, mají v jednotlivých dovednostech, až na jednu výjimku, značně lepší hodnocení. Předpokladem je, že tento dotyčný se hodnotí hůře právě proto, že jeho interakce s českými rodilými mluvčími je mnohem širší než u ostatních odpovídajících, a z toho důvodu se nehodnotí tak kladně, protože se pravděpodobně srovnává s Čechy. Dotazovaní žijící zde 1 rok až 5 let mají výsledky sebereflexe velmi

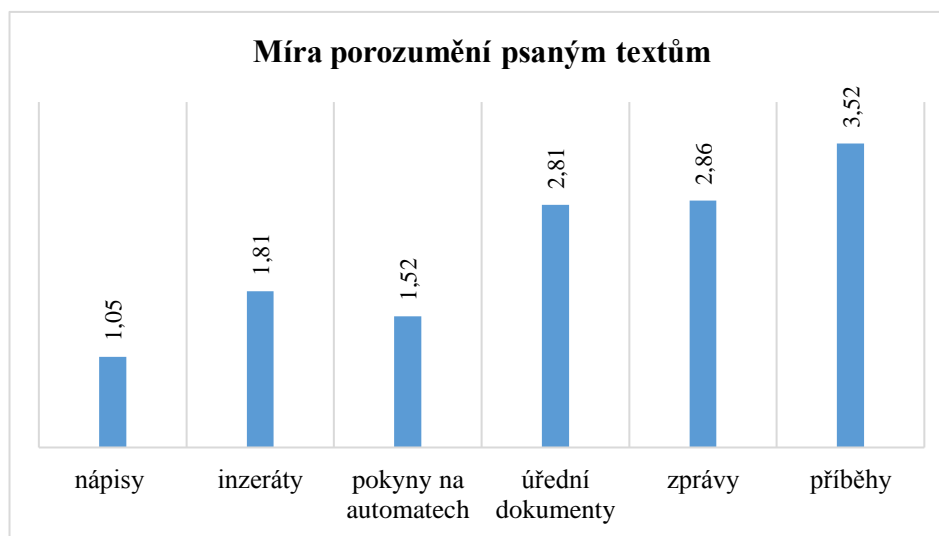
podobné. Jedinec, který sám zastupuje kategorii doby pobytu kratší jednoho roku, se hodnotí oproti zbytku skupiny značně přísněji, což jsem ale očekávala.

V kontaktu s místním jazykem jsou respondenti v rámci přirozené interakce, což je vedle délky pobytu dalším faktorem. Pouze dva odpovídající se s žádným českým mluvčím nevidají ve svém osobním životě. Při porovnání s širší dovedností všech dotyčných, lze rozhodně říci, že své schopnosti hodnotí tito 2 tázaní hůře oproti zbytku skupiny, která vyhledává kontakt s místními častěji. Z toho důvodu je frekvence přímého osvojování jazyka vyšší a sebehodnocení lepší. V oblasti mluvení se tito dva jedinci hodnotí na známkové škále průměrně a podprůměrně.

Interakce přímá, tedy ta, ve které je nutné využívat mluveného jazyka, může skrývat některé problémy, se kterými se cizinci potýkají. Respondenti známkovali konkrétní potíže tak, že čím nižší číslo zvolili, tím jsou pro ně tyto překážky náročnější. Největší problémy dělá této skupině rychlá mluva jejich českých protějšků. Zde byla váženým průměrem spočítána hodnota 1,52, na druhém místě spočinula neznámá slova v komunikaci, kterým posluchači nerozumí, s číslem 2,19. Nejmenší překážkou jsou pro tyto cizince dlouhé věty používané jejich komunikačními partnery, kde bylo vypočítáno číslo 2,52. Žádná z těchto aktivit neobdržela nejvyšší hodnotu 5, která by znamenala, že s konkrétní oblastí lidské mluvy nemají žádné potíže, což je logické vzhledem k tomu, že čeština není jejich mateřštinou a tyto překážky zde budou přítomny téměř vždy. Lze předpokládat, že během komunikace v češtině nejsou tyto proměnné nepřiměřeně velkou komplikací, jelikož z výše zmíněné části týkající se kompenzačních strategií, jsou mluvčí velmi zdatnými jedinci právě v oblasti nahrazování chybějících dovedností jinými, aby došlo k naplnění cíle komunikačního aktu.

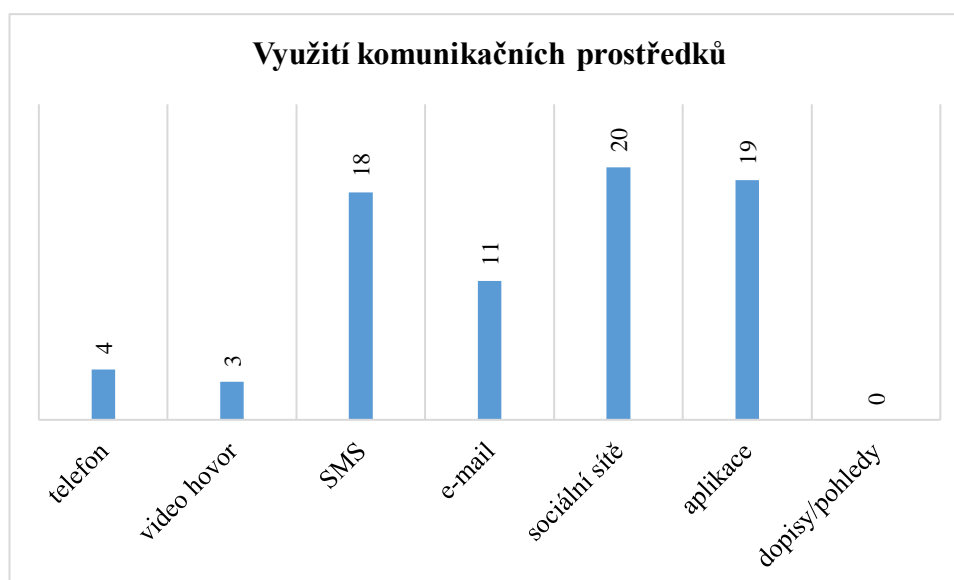
U psaných textů byla zkoumána širše porozumění jejich obsahu. Dotazovaní známkovali svou úroveň chápání takových sdělení podobně jako ve škole (tedy známka 1 znamená, že rozumí nejlépe, kdežto 5 značí nejnižší míru pochopení). Bylo možné opět přiřadit jednotlivým známkám u konkrétních textů váhu na základě množství hlasů pro onu známku. Z těchto výpočtů lze vyčíst jistou souvislost mezi úrovní pochopení a délkou textu, jelikož kratší texty získávají u více odpovídajících lepší známky než ty delší, náročnější a propracovanější. Nejlépe tedy rozumí tato skupina nápisům označujícím města, ulice a budovy, jelikož byla tato část hodnocena souhrnnou

známkou 1,05. Na poslední místo jsou řazeny delší příběhy v knihách či časopisech se známkou 3,52.



Obrázek 13: Míra porozumění psaným textům

Pokud mluvčí užívají nějaké komunikační prostředky, cílem bylo zjistit nejen, jaké to jsou, ale i zda dávají přednost moderním technologiím, či nikoliv, a zda tento fakt souvisí s jejich věkem, případně s dalšími rysy. Bylo možné vybírat z více možností. V obecné rovině jsou na prvním místě v oblíbenosti sociální sítě, pro které hlasovalo 20 zúčastněných. Na místě druhém s 19 hlasy se nachází aplikace (např. Instagram, WhatsApp a další). Nikdo z dotazovaných nevyověděl, že by používal psané dopisy a pohledy, a dokonce i pro užívání telefonních hovorů hlasovali jen 4 tázaní. Video hovory využívají pouze 3 osoby. Pro většinu respondentů jsou stále velmi potřebné SMS zprávy, které získaly 18 hlasů, ale taktéž e-maily využívané 11 uživateli.



Obrázek 14: Míra využití komunikačních prostředků

Ze skupiny nejmladších účastníků nikdo nezvolil možnost telefonního hovoru, avšak SMS zprávy používají dotyční naprosto běžně. Telefonují převážně lidé ze staršího a středního věkového rozpětí (26 až 30 let – 1 respondent; 31 až 40 let – 3 respondenti). Prostřednictvím video hovorů se dorozumívají lidé, kteří zároveň využívají jak sociální sítě, tak další aplikace vhodné ke komunikaci.

Lze tedy říci, že starší respondenti se přizpůsobují nově přicházejícím trendům, ale stále jsou pro ně velmi důležité i jiné prostředky, kdežto mladší jedinci, kteří již dospěli v době nejmodernějších technologií, tyto prostředky považují za primární pro dorozumívání a nemají potřebu ony kanály doplňovat staršími, ale stále funkčními a užívanými variantami. E-mailovou komunikaci užívají jak osoby zaměstnané, tak studující, tedy zde není vidět žádný markantní rozdíl. V celé skupině není přítomen žádný člen, který by nejnovější možnosti nevyužíval. Většina respondentů odpověděla, že užívá jak sociální sítě či aplikace, nebo volila alespoň jednu z těchto dvou možností.

9.7.2.5 Priority

Během každodenního života nastávají situace, ve kterých je potřeba se dokázat domluvit tak, aby byl onen problém úspěšně vyřešen. Respondentům bylo nabídnuto devět takových momentů, které měli seřadit podle nutné důležitosti domluvit se v nich, kdy na první místo řadili nejpodstatnější událost a na deváté tu nejméně významnou. Dle počtu mluvčích hlasujících pro konkrétní situaci na určitém místě lze určit váženým průměrem pořadí na škále důležitosti.

Na první příčce byla řazena potřeba získat zaměstnání následována nutností domluvit se s úřady a oficiálními orgány jako je škola, banka, policie atd. V těsném závěsu se na třetí pozici nachází vyjednání ubytování. Téměř o celý jeden bodový stupeň dál se objevila zdánlivě banální záležitost týkající se nákupu potravin. Prostřední stupeň je obsazen položkou jednání s lékařem, následován dotazem ohledně směru a způsobu cesty. Poslední tři pozice následují velmi blízko za sebou. Jedná se o povídání si s přáteli a kolegy, cestování hromadnou dopravou a za nejméně důležitý bod považují účastníci objednávku v restauračním zařízení. Konkrétní pozice na škále od 1 do 9 lze vidět v následující tabulce.

Situace	Místo
Získat zaměstnání	1,86
Domluva s úřady	2,24
Získat ubytování	2,79
Nákup potravin	3,63
Domluva s lékařem	4,76
Dotaz na cestu	5,90
Povídání s přáteli	7,38
Cestování hromadou dopravou	7,90
Objednávka v restauraci	8,32

Obrázek 15: Tabulka důležitosti domluvit se v běžných životních situacích

Dotazovaní, kteří jsou zde zaměstnaní, řadili potřebu získat pracovní místo na přední příčky (1. až 3. místo), kdežto skupina studujících na toto umístění řadila spíše jednání s úřady, avšak ve většině případů byla nutnost domluvení práce na bezprostředně následující pozici. U obou skupin převládá na horních místech kromě již dvou zmiňovaných také zajištění ubytování.

Zajímavé je zjištění, že téměř všichni účastníci z nejstarší věkové skupiny 31 až 40 let řadí ubytování až za nutnost zajištění zaměstnání, konkrétně se jedná o 5 z 6 odpovídajících z této kategorie. Situaci související s objednávkou jídla a nápoje v restauraci neřadí žádný z odpovídajících na vyšší než šestou příčku, čímž zde dochází k většinové shodě stejně jako v oblasti povídání si s přáteli a kolegy, jež je v celkovém hodnocení předposlední. Z toho lze vyvodit, že pro prvotní přežití v cizí zemi nejsou tyto aktivity považovány za příliš důležité u celé skupiny.

Části zahrnující komunikaci s lékařem ženy příkládají vyšší míru významnosti oproti mužům. U žen se vyskytuje lékař na 3. až 6. místě, kdežto u mužů na 4. až 7. V souvislosti s pohlavím je možné pozorovat i další korelaci, a to s dotazy na cestu. U mužů je tato potřeba řazena na 6. a 7. pozici, ale u žen se tato situace objevuje již od 4. místa. Objednávání v restauraci řadí obě pohlaví na naprosto totožná umístění, přesněji na 6. až 9. místo.

U vztahů mezi umístěním situací a zemí původu nelze pozorovat jakékoliv zvláštnosti a nepravidelnosti. Zde jsou odpovědi velmi různorodé a jsou ovlivněny spíše jinými faktory, jak je již podrobně popsáno výše v této kapitole.

9.8 Shrnutí výsledků empirické části

Již při vytváření použitého dotazníku jsem přemýšlela nad tím, jaké by mohly být jeho výsledky. Některé předpoklady a hypotézy se naplnily, jiné ale byly překvapením, v čemž shledávám hlavní přínos tohoto šetření.

Předpoklad byl naplněn zejména v oblasti týkající se řečových dovedností. V souvislosti s mírou interakce uchazečů dochází k přímé úměře primárně v oblasti mluvení, ale značný vliv je znatelný taktéž ve zbytku proměnných. Rovněž u jedinců, kteří zde pobývali delší dobu, byla míra hodnocení mluvy, čtení, poslechu a psaní lepší. Některým dotazovaným, kteří ovládali i cizí jazyk, tato skutečnost pomohla být úspěšnějšími členy komunikačního aktu. Této dovednosti využívali jako kompenzační strategie, ale nebylo tak tomu u všech, což popírá můj předpoklad. Ten byl takový, že znalost jiné řeči bude pomocníkem plošně každému z dotazovaných.

Všichni účastníci naplnili svůj cíl cesty. Znamená to, že účel, za kterým přicestovali do České republiky, byl splněn. Bylo ale možné pozorovat rozdíly mezi smysly cesty u různých národností. Protože ale pouze jedna národnost byla zastoupena ve větším počtu osob a ostatní nikoliv, nelze tento výsledek považovat za relevantní.

Většina ze skupiny odpovídajících vypověděla, že se věnují studiu češtiny v pravidelném rozsahu. Tento fakt neměl vliv na jejich úroveň řečových dovedností, jelikož se zde odpovědi velmi různily napříč četností výuky. Podobné výsledky je možné pozorovat při zohledňování souvislostí mezi věkem respondentů a způsobem výuky, ale také užívaných výukových materiálů. Při učení se českému jazyku bylo využíváno nepřeberné množství podkladů a jejich kombinací, a to jak v institucionalizované, tak jiné výuce, tedy zde nelze hledat souvislosti. Svědčí to ale o tom, že pokud má student dostatečnou motivaci, potřebné materiály si vždy opatří, ať už jde o učebnice, či autentické texty.

V jazykové interakci mají cizinci největší problémy, pokud jejich protějšek mluví rychlou mluvou. Další překážky pro ně nejsou tolik nepřekonatelné. Pokud jsou jim předloženy texty kratšího rozsahu a jednoduššího obsahu, vypořádají se s nimi mnohem lépe než v opačném případě. Zde se můj předpoklad naplnil v obou ohledech. Během interakce mají mluvčí možnost využít některých mechanismů, které jim pomáhají kompenzovat řečové nedostatky. Velké množství účastníků si pomáhá svou

rodnou řečí, překvapivé však je, že tuto možnost využívá primárně pracující část skupiny. Starší respondenti v daleko vyšší míře využívají možnosti prostého překladu neznámého jevu pomocí slovníku než osoby zařazené do nejmladší věkové kategorie. Při poslouchání komunikačního protějšku mají drobnou výhodu jedinci, pro které je mateřštinou jiný slovanský jazyk. Nutno ale zdůraznit, že obecně poslechová dovednost byla velice dobře hodnocena všemi odpovídajícími bez ohledu na národnost a mateřštinu. Stejně výsledky vykazuje šetření rovněž v oblasti psané řeči, kde jsou naopak znevýhodněni ti dotyční pocházející ze zemí, kde se nepíše latinkou. V této části jsem předpokládala přítomnost drobných rozdílů, které se ale nepotvrdily, protože celá skupina byla ve vyhodnocení poměrně konstantní.

Priority cizinců se různily nejvíce v souvislosti s tím, zda jsou studujícími či pracujícími osobami, případně byl znatelný i vliv pohlaví a věku. Za nejzajímavější považují využívání komunikačních prostředků, jelikož skupina starších odpovídajících je v tomto ohledu rovna mladším respondentům. Obě tyto kategorie využívají moderních technologií na každodenní bázi s tím rozdílem, že mladší část je bližší komunikace prostřednictvím internetu před tou telefonickou. Studující se více orientují na schopnost dorozumět se na úradech a s oficiálními orgány, kdežto pracující skupina se soustředila primárně na hledání zaměstnání. Mezi těmito dvěma situacemi ale nepanuje příliš velký rozdíl a můj předpoklad, že zaměstnání, úřady a ubytování bude na předních příčkách, se naplnil.

Důležitost domluvit se s lékařem vnímají více ženy než muži a stejné hodnocení se objevuje rovněž v části ohledně zjišťování směru a způsobu cesty. Na tyto dotazy jsem se ptala převážně z důvodu potvrzení či vyvrácení v naší společnosti zakořeněných stereotypů souvisejících s pohlavím (muži odkládají lékaře a při cestování si raději poradí sami) a v této konkrétní skupině se tato domněnka naplnila.

Nesmí být zapomenuto, že každá osoba, ať už je příslušníkem jakékoliv národnosti, uživatelem různých řečí, či členem ve věkové kategorii, je taktéž zároveň jedinečnou individualitou a takový by k ní měl panovat přístup. Je sice pravděpodobné, že některé rysy budou mít jedinci se stejnými parametry společné, ale není žádnou podivností objevení rozdílů, vychýlených křivek či naopak shledání společných rysů v těch oblastech, ve kterých by takové hypotézy nejspíše nikdy stanoveny nebyly. Všichni lidé jsou ovlivněni soubory určitých sociologických faktorů, ke kterým

je přidána také značná šíře jiných proměnných, jako jsou geny, psychika a biologická stránka člověka. Jejich kombinace jsou ale tak specifické, že ne vždy je možné tyto individuality striktně kategorizovat do grafů, tabulek a škál, jako tomu může být u neživých objektů.

ZÁVĚR

Tato práce si vytyčila jako jeden z hlavních cílů v teoretické rovině popsat češtinu pro cizince, její historii, přístupy a další aspekty. Z historického hlediska se nejedná oproti jiným disciplínám o přístup nový, ale toto pojetí češtiny existovalo již mnohem dříve. Nicméně zde existovala období rozkvětu a úpadku tohoto oboru, kdy je možné považovat za dobu rozmachu i dnešní moderní dobu plnou migrace a širokých škál možností pracovního a studijního charakteru téměř pro každého zájemce.

Při uvedení do celé problematiky bylo kromě stručného historického diskurzu nutné vymezit některé základní pojmy, se kterými se lze během studia oboru setkat. Rozdíly mezi mateřštinou a cizím jazykem jsou v podstatě všeobecně známé, ovšem nutné bylo vymezit přístup k cizí řeči skrze učení a osvojování, což bylo taktéž jedním ze stěžejních pilířů této práce. Pokud bylo bádáno v oblastech cizích jazyků, bylo možné narazit na pojmy první a druhý cizí jazyk, mezi kterými rovněž nastávají drobné rozdíly, a které jsou často zaměňovány s jinými pojmy. Protože některé termíny nebylo možné naprosto přesně přeložit do českého jazyka, pomáhala si tato práce často cizojazyčnými zdroji, kde jsou některé definice vyjádřené striktněji. Jsou mezi nimi vytyčené jasné hranice a lze díky nim mnohem lépe pochopit mnohdy velmi nepatrné odlišnosti. I z toho důvodu byly na předchozích stranách ve většině případů uvedeny rovněž původní názvy v angličtině.

Kromě zkoumání předmětu vyučované látky bylo vhodné zjistit, jakým způsobem se mohou v České republice zájemci k výuce dostat. Proběhlo tedy představení a rozdělení jazykových kurzů v rámci veřejného školství a možností v soukromém sektoru. Téměř každý takový kurz pracuje s jazykovými úrovněmi, proto bylo nezbytné dodat kapitolu věnovanou právě této oblasti. S tématem souvisí rozdíl ve vyučování u dětí, mládeže a dospělých jedinců, ale i možnosti vzdělávání dospělých v obecné rovině. Součástí byl i rozbor učebnic češtiny pro cizince.

Neopomenutelnou kapitolou bylo v práci propojení s neurolingvistikou, která vysvětlovala reakce probíhající v mozku během osvojování jazyka. Vůbec proces osvojování jazyka je velmi široký pojem a čistě na popis této části by bylo potřebné mnohem větší množství stran.

Během výzkumné části bylo použito kvantitativní metody dotazníku, který byl distribuován elektronickou formou. Zkoumán byl u dospělých cizinců jejich přístup k českému jazyku, dále sebepojetí týkající se řečových dovedností, tedy poslech, mluvení, čtení a psaní. Již při plánování samotného šetření byly stanoveny některé hypotézy, kdy se část z nich potvrdila, jiné byly naopak pomocí výsledků vyvráceny. Důraz byl kladen rovněž na jednotlivé korelace mezi věkem, pohlavím, národností, délkou pobytu v ČR, ale i mírou interakce či způsobem a četností výuky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knižní zdroje:

1. BAYLEY, Robert a Ceil LUCAS, ed. *The Oxford handbook of sociolinguistics*. New York: Oxford University Press. Oxford handbooks in linguistics, 2015. ISBN 9780190233747.
2. BERANOVÁ, Petra. *Legislativa týkající se vzdělávání cizinců*. In: ŠEBESTA, Karel a Eva HÁJKOVÁ, ed. *Didaktické studie III: čeština jako cizí jazyk*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Knihovnicka.cz, 2006. ISBN 8072902792.
3. CRYSTAL, David. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2003. ISBN 9780521530330.
4. CRYSTAL, David. *How language works*. London: Penguin Books, 2007. ISBN 9780141015521.
5. ČADSKÁ, Milada a kol. *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A2*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, TAURIS, 2005.
6. ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Didaktika češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na filozofických a pedagogických fakultách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 8004224393.
7. ČERNÝ, Jiří. *Malé dějiny lingvistiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8071789089.
8. ČERNÝ, Jiří. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 8085885964.
9. FERNANDES, Arung. *Language Acquisition and Learning on Children*. *Journal of English Education*. 2016, 1(1). ISSN 2502-6909.
10. HÁDKOVÁ, Marie. *Čeština z druhé strany, aneb, Čeština v roli jazyka nemateřského*. Ústí nad Labem: [Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta], 2010. ISBN 9788074142420.

11. HÁDKOVÁ, Marie a kol. *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A1*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, TAURIS, 2005.
12. HEJTMÁNKOVÁ, Jana. *Czech for English speakers: Čeština pro anglicky mluvící*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 9788026606208.
13. HOLÁ, Lída a Pavla BOŘILOVÁ. *Čeština expres 1: [úroveň] A1/1 : [německá verze]*. 2., opr. vyd. Praha: Akropolis, 2011. ISBN 9788087481233.
14. HOLÁ, Lída. *New Czech step by step*. [5. vyd.]. Praha: Akropolis, 2012. ISBN 9788074700194.
15. HOLUB, J. a kol. *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň B2*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, TAURIS, 2005.
16. HRDLÍČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV, Jazykověda (Institut sociálních vztahů), 2002. ISBN 8085866986.
17. HRDLÍČKA, Milan. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 9788070438671.
18. HRONOVÁ, Karla a Josef HRON. *Čeština pro cizince: Czech for foreigners : A1-A2, B1 : mini/medium*. Praha: Didakta, 2008. ISBN 9788025422953.
19. JANÍK, Tomáš, Petr KNECHT a Petr NAJVAR. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido, 2010. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 9788021054028.
20. JANÍKOVÁ, Věra. *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 9788021046207.
21. JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků zaměřená na žáka*. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2011. ISBN 9788024735122.
22. JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2011. ISBN 9788024735122.

23. JANÍKOVÁ, Věra. *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 9788021066830.
24. KOTKOVÁ, Radomila. *Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 9788024636405.
25. LACHOUT, Martin. *Neurolingvistika ve vztahu k vyučování cizím jazykům*. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024735122.
26. MACKEY, Alison. *Second language acquisition*. In: ZSIGA, Elizabeth C., Donna LARDIERE, Ruth KRAMER, et al., FASOLD, Ralph W. a Jeff CONNOR-LINTON, ed. *An introduction to language and linguistics*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 9781107637993.
27. MILROY, Lesley a Matthew J. GORDON. *Sociolingvistika: metody a interpretace*. Praha: Karolinum, 2012. Lingvistika (Karolinum). ISBN 9788024621258.
28. MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 8072382209.
29. PODRÁPSKÁ, Kamila. *Celoživotní osvojování cizích jazyků na příkladu výuky u dospělých*. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024735122.
30. PŘIKRYLOVÁ, Jana. *Strategie učení cizímu jazyku a jejich diagnostikování*. In: JANÍK, Tomáš, Petr KNECHT a Petr NAJVAR. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido, 2010. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-5402-8.
31. PUNCH, Keith. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál, 2008a. ISBN 9788073674687.
32. PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008b. ISBN 9788073673819.

33. PUNCHIHETTI, Subhashinie. *First, second and foreign language learning: how distinctive are they from one another?* (The European Conference on Language Learning 2013). University of Sri Jayawardenapura, Sri Lanka, 2013.
34. REISIGL, Martin. *Critical discourse analysis*. In: BAYLEY, Robert a Ceil LUCAS, ed. *The Oxford handbook of sociolinguistics*. New York: Oxford University Press. Oxford handbooks in linguistics, 2015. ISBN 9780190233747.
35. SEALEY, Alison. a Bob CARTER. *Applied linguistics as social science*. London: Continuum, 2004. ISBN 0826455204.
36. SERT, Olcay. *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015. Studies in social interaction. ISBN 9780748692644.
37. ŠÁRA, Milan. *Prahová úroveň: Čeština jako cizí jazyk*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 9287147612.
38. ŠEBESTA, Karel a Eva HÁJKOVÁ, ed. *Didaktické studie III: čeština jako cizí jazyk*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Knihovnicka.cz, 2006. ISBN 8072902792.
39. ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Acta Universitatis Purkynianae, 2008. ISBN 9788074140891.
40. ŠTINDL, Ondřej. *Easy Czech: elementary*. Praha: Akronym, 2008. ISBN 9788025410608.
41. TANNEN, Deborah. *Language and culture*. In: ZSIGA, Elizabeth C., Donna LARDIERE, Ruth KRAMER, et al., FASOLD, Ralph W. a Jeff CONNOR-LINTON, ed. *An introduction to language and linguistics*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 9781107637993.
42. TURNBULL, Miles a Jennifer DAILEY-O'CAIN. *First language use in second and foreign language learning*. Buffalo [N.Y.]: Multilingual Matters. Second language acquisition (Clevedon, England), c2009. ISBN 9781847691965.

43. VANPATTEN, Bill a Alessandro G BENATI. *Key terms in Second language acquisition*. Second Edition. New York: Bloomsbury Academic, An imprint of Bloomsbury Publishing, 2015. ISBN 9781474227506.
44. VLČKOVÁ, Kateřina a Jana PŘIKRYLOVÁ. *Strategie učení se cizímu jazyku: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 9788087063446.
45. ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2017. ISBN 9788027100514.
46. ZSIGA, Elizabeth C., Donna LARDIERE, Ruth KRAMER, et al., FASOLD, Ralph W. a Jeff CONNOR-LINTON, ed. *An introduction to language and linguistics*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 9781107637993.

Elektronické zdroje:

1. *Asociace jazykových škol* [online]. [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <https://www.asociacejs.cz/>
2. *CC Škola jazyků* [online]. [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <https://www.ccskolajazyku.cz/cestina-pro-cizince-ceske-budejovice>
3. *Common European Framework of Reference for Languages* [online]. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>
4. *Council of Europe* [online]. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
5. *Čeština pro cizince* [online]. [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <https://ujp.zcu.cz/verejnost/cpc/>
6. *Čeština pro cizince* [online]. [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <https://www.vsb.cz/712/cs/kurzy-a-jazykove-zkousky/cestina-pro-cizince/>
7. *Člověk v tísní* [online]. [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/migracni-statistiky-4518gp>

8. *Evropské centrum jazykových zkoušek* [online]. [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <http://skola.elec.eu/jazykove-kurzy-pro-dospete-a-mladez-ceske-budejovi/jazykove-kurzy-cestiny-pro-cizince-ceske-budejovice>
9. *Jazykové kurzy češtiny pro cizince* [online]. [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <https://www.ff.jcu.cz/ustavy/ubo/cestina-pro-cizince/jazykove-kurzy-cestiny-pro-cizince>
10. *Jazyková škola Aslan* [online]. [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <http://www.aslan.cz/kurzy-na-miru>
11. *Jazyková škola DOCEO* [online]. [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <http://www.jsdoceo.cz/cestina-pro-cizince/>
12. *Jazyková škola POLYGLOT* [online]. [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <https://www.polyglot.cz/cs/cestina-pro-cizince-cb/>
13. *Jazyková škola Sophia* [online]. [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <https://js.sophia-cb.cz/kurzy/jazykove-kurzy-pro-dospete/cestina/czech-for-foreigners.html>
14. *Kurzy češtiny pro cizince* [online]. [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <https://kabcest.phil.muni.cz/studium/kurzy>
15. *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/>
16. *Rozvoj výuky cizích jazyků* [online]. [cit. 2020-06-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/rozvoj-vyuky-cizich-jazyku>
17. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
18. *Studium pro cizince* [online]. [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <http://ujop.cuni.cz/kurzy/pro-cizince>

19. *Školský zákon 565/2004 Sb.* [cit. 2020-06-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

SEZNAM PŘÍLOH

Přílohy:

Dotazník: Čeština pro cizince – osvojování jazyka 55

Obrázky, tabulky a grafy:

Obrázek 1: Rozdělení jazykových úrovní 24

Obrázek 2: Věk respondentů 63

Obrázek 3: Původ respondentů 64

Obrázek 4: Délka pobytu v České republice 65

Obrázek 5: Typ výuky českého jazyka 66

Obrázek 6: Četnost výuky českého jazyka 67

Obrázek 7: Tabulka hodnocení v oblasti poslechu 68

Obrázek 8: Tabulka hodnocení v oblasti mluvení 68

Obrázek 9: Tabulka hodnocení v oblasti čtení 69

Obrázek 10: Tabulka hodnocení v oblasti psaní 69

Obrázek 11: Hodnocení řečových dovedností 69

Obrázek 12: Důvod respondentů k cestě do ČR 71

Obrázek 13: Míra porozumění psaným textům 73

Obrázek 14: Míra využití komunikačních prostředků 73

Obrázek 15: Tabulka důležitosti domluvit se v běžných životních situacích 75