



TRVALÝ
POBYT

Promiňte, nerozumím.

JAK SE VYSLOVUJE TOHLE SLOVO?

Promiňte, co jste říkal?

Jak se jmenuje česky tahle věc?

PROSÍM, MŮŽETE TO ZOPAKOVAT JEŠTĚ JEDNOU?

PÍŠE SE TAM I, NEBO Y?

Můžete mluvit pomaleji, prosím?

Jak se to řekne česky?

CO ZNAMENÁ TOHLE SLOVO?

JAZYKOVÁ INTEGRACE A KOMUNIKACE S CIZINCI (úroveň A2)

Svatava Škodová, Jitka Cvejnová

Obsah

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Předmluva | 5 |
| Úvod | 7 |
| 1. OBECNÉ OTÁZKY JAZYKOVÉ INTEGRACE | 9 |
| 1.1 Jazyková politika vůči cizincům | 9 |
| 1.1.1 Jazyková politika ČR vůči cizincům | 10 |
| 1.1.2 Jazyková politika Evropské unie vůči cizincům | 11 |
| 1.1.3 Jazyková politika Rady Evropy | 11 |
| 1.1.4 Reálná jazyková politika vůči migrantům ve vyspělých zemích | 12 |
| 1.1.5 Proč se staly jazykové zkoušky nástrojem reálné jazykové politiky v evropských státech | 13 |
| 1.2 Různé aspekty jazykové integrace | 14 |
| 1.2.1 Postavení jazykové integrace v rámci celého integračního procesu | 16 |
| 1.2.2 Aktéři jazykové integrace | 17 |
| 1.2.3 Vymezení obsahu a rozsahu jazykového vyučování z hlediska jazykové integrace | 21 |
| 1.2.4 Vhodné vyučovací metody v jazykově integračních kurzech | 23 |
| 1.2.5 Formy vyučování v jazykově integračních kurzech | 25 |
| 1.3 Motivace z hlediska jazykové integrace | 29 |
| 1.3.1 Reálný stav motivace | 29 |
| 1.3.2 Obecný pohled na motivační faktory k učení jazyka | 31 |
| 1.3.3 Vnější motivační faktory | 32 |
| 1.3.4 Dynamické vytváření vnitřní motivace | 38 |
| 1.3.5 Vzbuzení vlastní motivace k učení jazyku | 42 |
| 1.3.6 Udržování motivace | 44 |
| 1.3.7 Podpora pozitivního sebehodnocení a přijetí odpovědnosti | 46 |
| 1.4 Společný evropský referenční rámec (SERR) | 48 |
| 1.4.1 Obecné poznámky k SERR | 48 |

| | | |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1.4.2 | Základní popis referenčních úrovní podle SERR – globálně pojatá stupnice | 50 |
| 1.4.3 | Některé interpretace globálně pojaté stupnice | 52 |
| 1.4.4 | Klíčové referenční úrovně SERR pro migranty | 54 |
| 1.4.5 | Pojem „popis referenční úrovně“ | 60 |
| 1.4.6 | Popisy referenčních úrovní pro češtinu | 61 |
| 1.4.7 | Konkretizace SERR formou „scénáře“ a jeho místo v jazykovém vyučování migrantů | 62 |
| 1.5 | Čeština jako druhý jazyk | 65 |
| 1.5.1 | Pojem „druhý jazyk“ v didaktice jazyků | 65 |
| 1.5.2 | Základní odlišnost výuky druhého jazyka od výuky cizího jazyka | 66 |
| 1.5.3 | Výuka jazykových prostředků z hlediska druhého jazyka | 67 |
| 1.6 | Kulturní specifika komunikace s cizinci | 71 |
| 2. | KOMPETENCE NERODILÉHO MLUVČÍHO NA ÚROVNI A2 | 84 |
| 2.1 | Řečové dovednosti cizince na úrovni A2 | 84 |
| 2.1.1 | Čtení s porozuměním – dovednost cizince na úrovni A2 | 85 |
| 2.1.2 | Poslech s porozuměním – dovednost cizince na úrovni A2 | 92 |
| 2.1.3 | Psaní – dovednost cizince na úrovni A2 | 98 |
| 2.1.4 | Mluvení – dovednost cizince na úrovni A2 | 112 |
| 2.2 | Jak mluvit s cizinci na úrovni A2 | 121 |
| | Závěr | 125 |
| | Rejstřík | 127 |
| | Primární literatura | 132 |
| | Tištěné zdroje | 132 |
| | Internetové zdroje | 133 |
| | Další literatura | 135 |
| | Tištěné zdroje | 135 |
| | Internetové zdroje | 140 |

Předmluva

Tento text vyplývá z úkolů uvedených v materiálech Postup při aktualizované Koncepci integrace cizinců – Ve vzájemném respektu (2017 a 2018) a byl financován z účelově vyčleněných finančních prostředků Ministerstva vnitra (MV) na navýšení úrovně zkoušky. Vychází z úkolu zpracovat koncepci a metodiku pro zkoušku z českého jazyka cizinců žádajících o trvalý pobyt na úrovni A2, kterou uložilo Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) usnesení vlády ke Koncepci integrace cizinců – Ve vzájemném soužití (2015) a jak také vyplývá z následných usnesení vlády k Postupu při realizaci Koncepce i v dalších letech (2016–2018). V citovaných materiálech se doporučuje, aby byl vytvořen systém přípravy vzdělávání a zkoušky na úrovni A2 Společného evropského referenčního rámce, neboť tato úroveň lépe splňuje požadavky na integraci cizinců. V této souvislosti považujeme za vhodné předložit publikaci, která by z tohoto hlediska o této úrovni pojednala.

Publikace je určena široké veřejnosti, která přichází do styku s cizinci na úrovni A2 nebo i na nižší úrovni a potřebuje se zorientovat v otázkách jazykové integrace a dorozumět se s nerodilými mluvčími. Publikace by měla napomoci, aby si tato veřejnost vytvořila reálnou představu o jazykových schopnostech nerodilých mluvčích na úrovni A2, ale také nabízí vhodné postupy, jak překonávat jazykovou bariéru v kontaktu s cizinci.

Text je rozdělen na dvě části. Cílem první části je přiblížit některé základní pojmy související s jazykovou integrací a popsat, jakým způsobem jazyková integrace může probíhat. Druhá část má názorně ilustrovat, kterými jazykovými dovednostmi disponuje nerodilý mluvčí češtiny na úrovni A2 a jak mohou rodilí mluvčí češtiny vhodně napomoci komunikaci tak, aby byla komunikace pro obě strany úspěšná.

Autorkou koncepce této publikace je Mgr. Svatava Škodová, Ph.D., která je rovněž autorkou kapitoly 1.6 a celé 2. části, zbývající texty 1. části napsala PhDr. Jitka Cvejnová.

Autorky publikace děkují recenzentům doc. Milanu Hrdličkovi, Ph.D., a Dr. Phil. Kateřině Šichové, B.A., za cenné připomínky, které jim poskytlí a kterých využily ke zlepšení této publikace.

Autorky dále děkují PhDr. Marii Černíkové z MŠMT a PhDr. Heleně Dluhošové z MV za upřesnění terminologie a obsahu legislativních materiálů.

Příručka vychází v tištěné i elektronické podobě, aby mohla být přístupná široké veřejnosti.

Věříme, že všem, kteří přicházejí do styku s nerodilými mluvčími, publikace pomůže k bližšímu pochopení problematiky jazykové integrace a přiblíží jazykové zázemí cizinců.

Kamila Sladkovská
Národní ústav pro vzdělávání

Úvod

Problematika jazykové integrace cizojazyčných komunit do majoritní společnosti je vysoce aktuálním a závažným tématem v rámci celé Evropy. Česká republika nepatří mezi země s vysokým počtem přistěhovalců, přesto se i ona stala domovem pro řadu cizinců přicházejících z různých koutů světa, proto je třeba problematice jazykové integrace věnovat náležitou pozornost.

Nejpočetnějšími skupinami cizinců v ČR jsou Ukrajinci, Slováci, Vietnamci a skupina ruskojazyčných rodilých mluvčích¹, která není tvořena pouze občany Ruské federace, ale také dalšími migranty přicházejícími ze zemí bývalého Svazu sovětských socialistických republik. V českém prostředí mají dané migrace historicky dalekosahající tradici a česká společnost má zkušenost integrace s cizinci z těchto zemí již poměrně dlouhou dobu.

Neexistuje jednoduchý a přímočarý recept na bezproblémové soužití lidí s rozdílným kulturním původem, přesto bychom se měli pokoušet jej stále hledat a předcházet tak konfliktům, které ohrožují jak hostitelskou společnost, tak osoby, které se do země přistěhovaly. Pro společné řešení integrační situace je třeba najít takový způsob komunikace, který by umožňoval vzájemné porozumění a dohodu.

Přestože je integrační proces mnohostranný, budeme se v této publikaci věnovat téměř výhradně jeho jazykové stránce. Jazyk, který je klíčem ke vzájemné komunikaci a dorozumění, pokládáme za jeden z hlavních činitelů celého integračního procesu, i když není samozřejmě činitelem jediným.

V první části publikace se snažíme nejprve popsat obecné otázky, které souvisejí s jazykovou integrací. Za tímto účelem vysvětlujeme především různé aspekty jazykové integrace, které považujeme za důležité pro pochopení migrační situace. Náš pohled na jazykovou politiku je zúžen jen na některé stránky tohoto komplexního problému.

1 Viz statistické údaje na https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu

Zájemce o problematiku najde širší a detailnější poučení o jazykové politice například v některých aktuálních publikacích Mariána Slobody nebo autorů Dovalila a Šichové.² Považovaly jsme za důležité zabývat se i motivací, jež podle našeho názoru hraje základní roli v úspěšné jazykové integraci cizince. Vzhledem k tomu, že reálná politika při určování znalostí migrantů pracuje s úrovněmi Společného evropského referenčního rámce (dále i SERR), věnovaly jsme jednu kapitolu i tomuto materiálu. Na závěr první části pojednáváme i o dalších důležitých stránkách jazykové integrace, jako jsou čeština jako druhý jazyk a kulturní specifika komunikace s cizinci.

Jádro naší práce spočívá ve druhé části, kde ilustrujeme jazykové dovednosti nerodilého mluvčího na úrovni A2, a to jednak popisem jeho dovedností při čtení, poslechu, psaní, mluvení i při interakci s rodilým mluvčím, jednak upravenými autentickými ukázkami řeči cizinců dané úrovně. Tímto způsobem se snažíme českým rodilým mluvčím, kteří v pracovním životě přicházejí do styku s cizinci, přiblížit komunikační obtíže, jež mohou kvůli nízké znalosti češtiny na straně cizinců nastat. Zároveň se snažíme nabídnout postupy, jak některým předvídatelným obtížím předcházet vhodným komunikačním chováním na straně rodilých mluvčích a jak je překlenout v případě vzniku problematických situací.

2 SLOBODA, M. Jazyková politika. In KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.) *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. 2017. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ_POLITIKA
DOVALIL, V. – ŠICHOVÁ, K. *Sprach(en)politik, Sprachplanung und Sprachmanagement*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2017.

1. OBECNÉ OTÁZKY JAZYKOVÉ INTEGRACE

1.1 Jazyková politika vůči cizincům

Subjektem jazykové integrace je cizinec nebo také migrant. V naší publikaci užíváme souběžně oba pojmy. Pokud jde o specifickou situaci v České republice, používáme především pojem **cizinec**, jak tomu je v materiálech vlády i v legislativních materiálech. Užíváme-li termín **migrant**, rozumíme jím **osobu, jež si zvolila určitou zemi jako místo svého obvyklého pobytu na dobu delší než rok**. Vycházíme tak z terminologického doporučení OSN ve věci statistiky o mezinárodní migraci, podle něhož je dlouhodobým migrantem „*osoba, která opustila zemi svého obvyklého pobytu za účelem pobytu v jiné zemi na dobu alespoň jednoho roku a cílová země se stala zemí jejího obvyklého místa pobytu*“.³ Pro úplnost považujeme za nutné připomenout ještě některé další definice migranta. Například organizace UNESCO definuje migranta jako „*každou osobu, která žije přechodně či trvale v zemi, kde se nenarodila, a která získala významné sociální vazby v této zemi*“.⁴ Vlastní definici migranta uvádí rovněž portál EU o migraci, který ho definuje jako „*osobu, která přichází z jedné země nebo krajiny, aby se usadila v jiné zemi nebo krajině*“.⁵ Specialisté na integraci rozlišují ještě kritéria migrace na základě jejích důvodů (politická, ekonomická, rodinná, nucená), různého právního statusu pobytu, různé délky pobytu, tato kritéria však pro nás nejsou z hlediska jazykové integrace důležitá, neboť se domníváme, že jazyk země obvyklého pobytu by se měli do jisté míry naučit všichni cizinci.

3 ONU. *Recommandations en matière de statistiques des migrations internationales – Révision I*. Publication des Nations Unies ST/ESA/STAT/ SER.M/58/Rev.1, New York: 1998.

4 <http://www.unesco.org/shs/migration/glossary>, konzultováno: listopad 2016.

5 https://ec.europa.eu/home-affairs/e-library/glossary/m_en, konzultováno: listopad 2016

1.1.1 Jazyková politika ČR vůči cizincům

Jazyková politika vůči cizincům v ČR není definována v samostatném zákoně, nýbrž v každoročně aktualizovaných usneseních vlády ke Koncepci integrace cizinců. V těchto materiálech je znalost češtiny cizinců definována jako jedna z priorit integrační politiky ČR. Neznalost češtiny je považována za bariéru integrace. Z usnesení vlády č. 538 ze dne 14. května 2008, k systému výuky českého jazyka a zkoušek pro cizince jako jedné z podmínek pro udělení trvalého pobytu, vzešel mimo jiné požadavek na konání zkoušky cizinců žádajících o trvalý pobyt v ČR.

Jazykové zkoušky cizinců jsou pak zakotveny přímo v legislativních předpisech: povinnost konat zkoušku z českého jazyka za účelem trvalého pobytu je stanovena v zákoně č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců, ve znění pozdějších předpisů, povinnost konat zkoušku z českého jazyka za účelem získání občanství je stanovena v zákoně č. 186/2013 Sb., o státním občanství a o změně některých zákonů. Stupně znalosti češtiny a formy realizace zkoušek jsou potom určeny v podzákoných předpisech: ve vládním nařízení č. 31/2016 Sb., o prokazování znalosti českého jazyka pro účely získání povolení k trvalému pobytu, ze dne 29. ledna 2016 a ve vyhlášce MŠMT č. 433/2013 Sb., o prokazování znalosti českého jazyka a českých reálií pro účely udělování státního občanství České republiky, ze dne 23. prosince 2013. V případě zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt jsou požadovány znalosti na úrovni A1, v případě zkoušky z českého jazyka pro udělení státního občanství znalosti na úrovni B1 dle SERR.

V roce 2015 usnesení vlády ke Koncepci integrace cizinců – Ve vzájemném soužití uložilo MŠMT úkol zpracovat koncepci a metodiku pro zkoušku z českého jazyka na úrovni A2 SERR pro cizince, kteří žádají v České republice o trvalý pobyt, a následná usnesení vlády k Postupu při realizaci Koncepce v dalších letech (2016–2018) tento úkol ještě dále konkretizovala a rozšiřovala. Příprava navýšení úrovně jazykové zkoušky je úkolem MŠMT, který je zakotven v Koncepci integrace cizinců a dále v materiálu Systém výuky českého jazyka a zkoušek pro cizince jako jedné z podmínek pro udělení trvalého pobytu, který je v gesci MŠMT a je každoročně schvalován vládou.

Všechny výše uvedené materiály kromě jazykových zkoušek k udělování státního občanství se vztahují pouze na tzv. příslušníky třetích zemí (tj. cizince mimo země EU a EHP).

1.1.2 Jazyková politika Evropské unie vůči cizincům

Jazyková politika Evropské unie vůči migrantům není samostatně definovaná. V rámci EU upravuje jazykovou politiku explicitně de facto pouze směrnice Rady 2003/109/ES ze dne 25. listopadu 2003, o právním postavení státních příslušníků třetích zemí, kteří jsou dlouhodobě pobývajícími rezidenty. O jazykové politice je zde zmínka v čl. 15 odst. 3, kde se stanoví, že v případě pobytu v dalším členském státě EU může tento stát po státních příslušnících třetích zemí opět požadovat účast ve svých jazykových kurzech. Jazyková politika vůči migrantům je dále zmíněna v závěrech Rady ze dne 12. května 2009, o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (2009/C 119/02), kde se členské státy vyzývají, aby umožnily „*přistěhovalcům, aby se naučili jazyk hostitelské země*“. Dokument nyní slouží jako základní strategický dokument v oblasti výchovy a vzdělávání pro agendu do roku 2020. Konkrétní jazyková politika Evropské unie vůči migrantům není tedy nijak stanovena a je zcela ponechána na vůli členských států.

1.1.3 Jazyková politika Rady Evropy

Na rozdíl od Evropské unie, která žádné konkrétní teze ohledně jazykové politiky migrantům výslovně nestanovuje, Rada Evropy vydala během své existence řadu úmluv, rezolucí a doporučení vztahujících se k jazykové politice vůči migrantům, z nichž nejstarší pocházejí už z roku 1968 (např. rezoluce Výboru ministrů o výuce jazyků pracujícím migrantům). Současná situace v oblasti migrace i v oblasti zavádění jazykových zkoušek jednotlivými členy vedla Radu Evropy k vytvoření speciálního portálu o jazykové integraci dospělých migrantů (LIAM/ ILMA www.coe.int/lang-migrants), kde shromáždila řadu dokumentů k jazykové integraci.

Rada Evropy však nevidí jazykové zkoušky v jednotlivých zemích jako nejlepší řešení jazykové integrace, preferuje spíše různé formy vzdělávání. Například v rezoluci č. 1973 z roku 2014 Parlamentního shromáždění pod názvem *Integrační testy: pomoc, nebo překážka při integraci?*⁶ vyzývá členské státy k revizi jazykové politiky zkoušek pro migranty a k podpoře dalších nástrojů jazykové integrace. V rezoluci se zmiňuje význam znalosti jazyka pro náležitou integraci migrantů i fakt, že se využití jazykových zkoušek v rámci integrační politiky v členských státech hojně rozšířilo a že se požadované úrovně opírají zejména o vlastní materiál vytvořený Radou Evropy – Společný evropský referenční rámec.⁷ Ačkoliv Rada Evropy považuje tento materiál za jeden z největších úspěchů své činnosti, zdůrazňuje, že se jedná pouze o nástroj k měření znalosti jazyka, který však nestanovuje, která jazyková úroveň by měla nebo neměla odpovídat potřebné jazykové úrovni migranta. I když Rada Evropy vyslovuje pochybnosti ohledně zavádění zkoušek migrantů ve svých členských zemích, na druhé straně prostřednictvím různých prací, publikovaných na výše uvedených stránkách, poskytuje trvalou odbornou podporu pro jazykovou integraci v jednotlivých členských státech.

1.1.4 Reálná jazyková politika vůči migrantům v hostitelských zemích

V řadě evropských a mimoevropských států mají migranti, chtějí-li získat trvalý pobyt nebo občanství v dané zemi, povinnost prokázat, že ovládají jazyk hostitelské země, popřípadě že mají příslušné občanskoprávní znalosti a povědomí o historii a kultuře dané země. Trend k zavádění formalizovaných jazykových zkoušek, povinné výuky jazyka, výuky reálií či zkoušky reálií jako nutné podmínky k získání trvalého pobytu v hostitelské zemi lze pozorovat, především v evropských státech, od počátku tohoto tisíciletí.

6 Résolution 1973. *Integration tests: helping or hindering integration / Les tests d'integration: aide ou entrave à l'intégration* [online]. 2014. Dostupné z: <http://www.assembly.coe.int/nw>, konzultováno: 7. 11. 2016.

7 Podrobnější informace o tomto materiálu naleznete v kapitole 1.4 této publikace.

Celosvětově se v evropských i mimoevropských státech ukazují **čtyři základní tendence v oblasti jazykové politiky** vůči migrantům.⁸

1. Pokud evropské státy realizují jazykové zkoušky, pohybují se převážně na úrovni A2/B1 Společného evropského referenčního rámce (celková škála ale zahrnuje úrovně od A1 do C1). U mimoevropských států jsou požadavky obecně vyšší.⁹
2. Státy, které vyžadují zkoušky k získání trvalého pobytu, už většinou nekladou žádné jazykové požadavky ohledně občanství, naopak státy, které nepodmiňují trvalý pobyt jazykovou zkouškou, často požadují složení jazykové zkoušky k získání občanství. Její úroveň je často podobná, jako tomu je v případě zkoušek za účelem získání trvalého pobytu.
3. Některé státy nevyžadují vykonání zkoušky z daného jazyka, ale jazykovou integraci podmiňují absolvováním povinného kurzu jazyka.
4. Vedle čistě jazykových zkoušek zavádějí některé státy různé druhy testů z reálií, eventuálně vyžadují absolvování povinné výuky k reáliím.

1.1.5 Proč se staly jazykové zkoušky nástrojem reálné jazykové politiky v evropských státech

Jazykové zkoušky lze rozdělit zhruba do tří skupin.

Jednu skupinu tvoří jazykové zkoušky, které jsou součástí vzdělávacího systému určité země a jejichž úspěšné absolvování vede spolu s úspěšným splněním podmínek stanovených pro ostatní vyučované předměty k dosažení určitého stupně vzdělání. Sem můžeme například zařadit maturitní zkoušku z cizího jazyka.

Druhou skupinou jsou zkoušky, jež nejsou povinnou součástí vzdělávacího systému, ale jejichž absolvování zlepšuje hodnotu absolventa na vnitrostátním a mezinárodním trhu práce, zajišťuje mu na

8 Detailní informace viz CVEJNOVÁ, J. Jazykové zkoušky pro trvalý pobyt. In *Metody výuky a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Sborník mezinárodní konference v Poděbradech. Praha: ÚJOP UK, 2016, s. 16–35.

9 Např. v případě Korey nebo Austrálie, viz také publikace v předchozí poznámce.

tomto trhu tzv. přidanou hodnotu. Jedná se o nejrůznější certifikované zkoušky, které zaměstnavatelé uznávají jako jazykovou kvalifikaci svých zaměstnanců. Tato skupina zkoušek se začínala uplatňovat hlavně v 80. a 90. letech minulého století.¹⁰

Třetí skupinou dnes existujících jazykových zkoušek jsou zkoušky, jež vedou k získání určitých práv a jsou určeny migrantům v různých zemích. Tyto jazykové zkoušky neověřují znalosti získané ve vzdělávacím systému ani nevedou vždy ke zlepšení vyhlídek na trhu práce, ale vedou k získání občanství či trvalého pobytu v zemi, do které migrant zamířil. Vedle vlastní znalosti jazyka je součástí těchto zkoušek v různých zemích často i prokázání znalostí z historie, občanskoprávních znalostí, popřípadě z dalších reálií hostitelské země, jak už bylo popsáno výše. Tyto zkoušky se opírají o úspěšné zavedení certifikovaných zkoušek v 80. a 90. letech minulého století v pracovní oblasti. Jejich další rozvoj v evropských zemích podnítilo mimo jiné vydání SERR v roce 2001, neboť masivní šíření jazykových zkoušek pro migranty s jeho vydáním koreluje.

1.2 Různé aspekty jazykové integrace

Jazyková integrace migrantů se považuje za důležitý prvek integrace jako takové. Chápání pojmu jazyková integrace je však u různých autorů odlišné. Pojem jazyková integrace je nejčastěji využíván v sociologii, sociolingvistice a v politice. V českém prostředí lze vysledovat tři nebo čtyři užití tohoto pojmu. V materiálech, které mluví o jazykové politice státu, je jazyková integrace chápána jako jeden z nástrojů integrační politiky České republiky, v některých případech i jako povinnost naučit se jazyk hostitelské země. V sociologické a sociolingvistické oblasti se pod pojmem jazyková integrace často rozumí výsledek procesu osvojení si jazyka hostitelské země. Takto rozumí pojmu jazykové integrace např. sociolinguista Jiří Nekvapil ve své práci *Mnohojazyčnost*

10 Zároveň s tím vznikají mezinárodní organizace pro odborníky na testování ILTA (1978), ALTE (1989).

v České republice.¹¹ Jazyková integrace může být konečně chápána jako proces, tj. postupné osvojování dovedností v jazyce hostitelské společnosti. Náš přístup vystihuje toto pojetí jazykové integrace nejlépe¹², neboť proces osvojování si jazyka není úplně ohraničeným procesem ani v případě rodilých mluvčích, protože i oni si během svého života musejí například osvojovat novou slovní zásobu, která souvisí s vývojem mimojazykové reality. Jazykovou integraci chápeme jako **proces, během něhož migrant získává takové dovednosti v jazyce hostitelské společnosti, které mu umožňují zapojit se postupně do různých oblastí života hostitelské společnosti**. Tento proces není de facto nikdy ukončen, pokud se migrant pohybuje v hostitelské společnosti, a může v některých případech i přesahovat do dalších generací usazených v hostitelské zemi. Tento proces je zároveň dvousměrný: k jazykové integraci nevede pouze individuální úsilí migranta osvojit si jazyk, společnost v hostitelské zemi musí být také připravena tuto integraci povzbuzovat a podporovat.¹³

Jak upozorňují Nekvapil a kol.¹⁴, v protikladu k pojmu integrace se často používá pojem **asimilace**, přičemž asimilace je vnímána jako úplná ztráta původní jazykové identity. Máme za to, že z hlediska našeho chápání pojmu jazykové integrace je asimilace dobrovolnou volbou jedince, o níž má právo se rozhodnout během osvojování jazyka.¹⁵ Na druhé straně je ovšem třeba, aby měl vždy v určitých oblastech života, tam, kde to považuje za důležité, zároveň možnost užívat svůj mateřský nebo komunikační jazyk.

11 NEKVAPIL, J. – SLOBODA, M. – WAGNER, P. *Mnohojazyčnost v České republice. Základní informace. / Multilingualism in the Czech Republic. Basic Information*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2009.

12 Pojem „jazyková integrace“ byl v současné době několikrát analyzován například různými autory ve Francii, kteří se všichni přiklonili k tomu, že je na ni třeba primárně nahlížet jako na proces, nikoliv jako na výsledek.

13 Dvouseměrnost integrace je zdůrazňována především v materiálech Rady Evropy i Evropské komise.

14 Viz poznámka č. 11.

15 V tomto směru se blížíme pojetí sociologa Brubakera, viz jeho práce BRUBAKER, R. *The Return of Assimilation? Changing Perspectives on Immigration and its Sequels in France, Germany, and the United States*. In JOPPKE, CH. – MORAWSKA, E. (eds.). *Towards Assimilation and Citizenship: Immigrants in Liberal Nation-States*. New York: Palgrave Macmillan, 2014, s. 39–58.

1.2.1 Postavení jazykové integrace v rámci celého integračního procesu

Ohledně postavení jazykové integrace v rámci celého integračního procesu panují různé názory a v rámci této práce je není možné jednotlivě analyzovat.

Někteří vidí v jazykové integraci výsledek celého integračního procesu, zejména pokud chápou integraci pouze jako povinnost naučit se jazyku hostitelské země.

V českém prostředí se běžně uplatňuje názor, že základní znalost jazyka, historie a institucí hostitelské společnosti je pro integraci nevyhnutelná a že je třeba umožnit přistěhovalcům, aby získali tuto základní znalost. Tento názor vychází z dokumentu Společný program pro integraci – Rámec pro integraci státních příslušníků třetích zemí v Evropské unii (KOM (2005) 389, str. 7). Jazyková integrace je tedy považována za nezbytnou podmínku integrace a zdůrazňuje se i nezbytnost určitého stupně „kulturní integrace“.

Jiný názor nacházíme v hojně citované publikaci *Indicators of Integration. Final Report*¹⁶ skotských sociologů Agera a Stranga, kteří řadí znalost jazyka mezi tzv. „facilitators“ a odlišují ji od sociálních vazeb a od „means and markers“, kam řadí zaměstnání, vzdělání, bydlení a zdraví, které považují za kritické faktory integračního procesu, neboť právě ty podle jejich názoru umožňují začlenění do hostitelské společnosti. Zmíněné „facilitators“ označují podle nich klíčové dovednosti, které umožňují (usnadňují) aktivní zapojení. Ager a Strang ztotožňují, ostatně jako většina sociologů a politologů (včetně citovaného materiálu Evropské komise), spojení jazykové a kulturní integrace. Tento názor stoprocentně nesdílíme, neboť se domníváme, že jazyková a kulturní integrace nejsou zcela totožné pojmy.

Jazyk je nástrojem komunikace a jazyková integrace je nástrojem k zapojování migranta do různých oblastí života určité společnosti včetně kulturní. Použijeme-li metaforu „klíče“, je jazyk klíčem (nástrojem) k otevírání různých oblastí života hostitelské společnosti. Z toho však na

16 AGER, A. – STRANG, A. *Indicators of Integration. Final Report*. London: Home Office Development and Practice Report, 2004. Dostupné z: webarchive.nationalarchives.gov.uk, konzultováno: 14. 11. 2016.

jedné straně vyplývá, že migrant dokonale ovládající jazyk hostitelské společnosti nemusí být do této společnosti integrován a nemusí sdílet její hodnoty, na druhé straně však může být plně integrován do hostitelské společnosti a může sdílet její hodnoty, i když jeho jazykové projevy nejsou zcela jazykově bezchybné. Je však zřejmé, že bez určité minimální znalosti jazyka se žádný migrant nemůže adekvátně zapojit do společenského života hostitelské země a zůstává izolován.

1.2.2 Aktéři jazykové integrace

Základním aktérem jazykové integrace je samozřejmě sám migrant a na něm samotném nejvíce záleží, zda, jak rychle a do jaké míry si bude jazyk osvojovat. Tabulka níže shrnuje rozhodující faktory, které ovlivňují úsilí jazykové integrace.

| Pozitivní faktory | Negativní faktory |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Znalost jiného než mateřského jazyka | Vyšší věk v době migrace |
| Znalost více jazyků | Smyslové poruchy a nepříznivý zdravotní stav |
| Vyšší všeobecné vzdělání | Nedostatečné všeobecné vzdělání |
| Vysoká komunikativní schopnost v mateřském jazyce | Velká typologická vzdálenost mateřského jazyka od češtiny |

Migrant musí být především pozitivně motivován k osvojení si jazyka. O nutném posilování motivace mluví Rada Evropy na svých stránkách věnovaných jazykové integraci migrantů.¹⁷ Je jisté, že donucovací prostředky státu typu povinnosti absolvovat jazykové zkoušky nebo jazykovou výuku nemohou být jedinou složkou motivace. Nejdůležitější je nepochybně osobní motivace. Rada Evropy nabízí především řešení formou určitých úlev z povinností, např. úhrady části kurzového. Domníváme se, že motivace je jedním z klíčových prvků jazykové integrace, který vedle vnějších podmínek spoluvytváří i sám proces jazykového vyučování. Z tohoto důvodu věnujeme motivaci k jazykové integraci zvláštní kapitolu.

Státní orgány a jazyková integrace

Dalšími aktéry jazykové integrace jsou **státní orgány**, které mohou různými nástroji, zejména legislativními nebo finančními, jazykovou integraci podporovat nebo eventuálně vynucovat. Nepřímo se na jazykové integraci podílejí i státní úředníci, kteří podle pokynů státních orgánů jazykovou politiku státu realizují v praxi.

Konkrétně v České republice má stát záměr vedle zkoušek rozšiřovat i nabídku kurzů českého jazyka tak, aby byly regionálně dostupné a aby byly nabízeny pro různé úrovně pokročilosti a skupinám různého profesního zaměření. Stát si uvědomuje i nutnost zajistit kvalitu kurzů prostřednictvím průběžného proškolení lektorů a metodického vedení.¹⁸

Lokální samospráva a jazyková integrace

V některých zemích je hlavním aktérem jazykové integrace **lokální samospráva**. Například v Dánsku mají na starost konkrétní realizaci státní jazykové politiky obce, které hospodaří se státními prostředky určenými na jazykovou integraci a organizují kurzy dánštiny.¹⁹ V České republice místní samospráva jakožto zřizovatel základních škol poskytuje výuku zdarma pro všechny žáky-cizince, kteří plní povinnou školní docházku. Pokud jde o dospělé cizince, Ministerstvo vnitra podporuje zapojování lokální samosprávy do integračních programů prostřednictvím tzv. integračních programů obcí (dříve tzv. emergentních programů). Realizují je samosprávy zejména v obcích s významným počtem cizinců, a to v přímé součinnosti s cizinci žijícími v obci, nestátními neziskovými organizacemi, školami a dalšími aktéry integrace v místě. Významná je v této souvislosti činnost hlavního města Prahy, které zpracovává svou vlastní Koncepci pro oblast integrace cizinců (např. Aktualizovaná Koncepce hl. města Prahy pro oblasti integrace cizinců na období říjen 2016 až prosinec 2017), v níž věnuje značnou pozornost jazykovému vzdělávání jak předškolních a školních dětí, středoškoláků, tak vzdělávání dospělých cizinců.

18 *Usnesení vlády České republiky ze dne 9. ledna 2017, č. 11.*

19 Tuto informaci lze najít na webových stránkách Evropského výboru regionů, <https://portal.cor.europa.eu/divisionpowers/Pages/Denmark-Immigration-and-asylum.aspx>

Zaměstnavatelé a jazyková integrace

Jiným důležitým aktérem jsou **zaměstnavatelé**. Jak ukázala studie Rady Evropy *Odysseus*²⁰, spojení výuky jazyka a profesního vzdělávání, eventuálně pracovního zaškolování, se ukazuje velmi efektivní, pokud se pracuje se zaměstnavateli a vytvářejí se výukové programy formou partnerství. Český pracovní trh se v současné době potýká s nedostatkem zaměstnanců, je tedy logické, že se zvyšuje především počet migrantů, kteří přicházejí do České republiky pracovat. V zájmu zaměstnavatelů je pak to, aby pro zaměstnance organizovali jazykové kurzy. Lze-li věřit informaci, která se objevila v září roku 2017 v denním tisku, firemní výuka češtiny pro cizince zaujímá 3. místo v poptávce kurzů (po angličtině a němčině).²¹ V posledních letech některé firmy začínají postupně organizovat či podporovat kurzy češtiny. Zaměstnavatelé sami cítí potřebu jazykového vzdělávání svých pracovníků, neboť ovládnutí jazyka umožňuje zahraničním pracovníkům zařadit se lépe a efektivněji do pracovního procesu ve firmě. Je to určitá změna proti minulým létům, kdy firmy zaměstnávající cizince zcela opomíjely nutnost jazykového vzdělání.

Pozn. V České republice už existovaly zkušenosti s výukou češtiny na pracovištích v druhé polovině sedmdesátých a zejména na počátku osmdesátých let minulého století, kdy do českých podniků přišli pracovat nejdříve vietnamští a později i kubánští dělníci. Všichni procházeli úvodním tříměsíčním intenzivním jazykovým kurzem a pak následovala ještě výuka jazyka spojená se získáváním odbornosti pro práci na příslušném pracovišti. V polovině osmdesátých let dosáhla tato výuka největší kvality a nejlepší organizace.²²

20 GRÜNHAGE-MONETTI, M. a kol. *Odysseus: la deuxième langue sur le lieu de travail. Centre européen pour les langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2004.

21 ŠTEFČEK, J. *Kdy se za výuku cizích jazyků na pracovišti vyhazují peníze bez efektu* [online]. 2017. Dostupné z: <https://finance.idnes.cz/firemni-jazykova-vyuka-a-vysledky-d53>, konzultováno: 18. 9. 2017.

22 BROUČEK, S. *Historie imigrace z Vietnamu do českých zemí* [online]. 2005. Dostupné z: <http://www.klub.hanoi.cz>, konzultováno: 29. 11. 2016.

Neziskové organizace a jazyková integrace

Nezastupitelnou roli při jazykové integraci cizinců sehrávají, zejména v české společnosti, **neziskové organizace**, které se na základě financí poskytovaných buď státem, nebo z evropských fondů, podílejí na organizaci jazykově integračních kurzů a reagují nejpružněji na jazykové potřeby klientů. Svými aktivitami často zaplňují mezeru ve výkonu veřejné služby. Některé z těchto projektů, jako jsou tzv. nízkoprahové kurzy češtiny²³, významně ovlivnily pojetí výuky češtiny jako druhého jazyka.

Klíčovým poskytovatelem bezplatných kurzů češtiny pro cizince, včetně kurzů přípravy ke zkoušce pro trvalý pobyt, jsou regionální Centra na podporu integrace cizinců, která působí prakticky ve všech krajích České republiky.

Důležitým faktorem je i **vstřícnost hostitelské společnosti** a povzbuzování migrantů k jazykovému vzdělávání ze strany většinové společnosti. Zde je třeba konstatovat, že podle názorů cizinců sama většinová společnost v České republice snahy migrantů po jazykové integraci příliš nepodporuje. Jazykově vybavení Češi mají tendenci uchylovat se při komunikaci s cizinci k angličtině, jazykově nevybavení Češi se komunikace s cizinci v případě jazykových obtíží velmi rychle vzdávají.²⁴ Na tento problém jsme narazili mnohokrát, například jsme ho již signalizovaly v rámci projektu Diagnostika úrovně znalosti českého jazyka, který vznikl v Centru pro integraci cizinců v roce 2007.²⁵

23 HRDLIČKA, M. – SLEZÁKOVÁ, M. a kol. *Nízkoprahové kurzy pro cizince* [online]. Centrum pro integraci cizinců, 2007. Dostupné z: <http://www.cicpraha.org>, konzultováno: 14. 11. 2016.

24 O problému pojednávají zejména četné časopisecké články, uvádíme například HINGAROVÁ, V. *Skandinávci v Praze a jejich jazyková integrace do českého prostředí* [online]. 2006. Dostupné z: <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovnaskandinavci-v-praze-a-jejich-jazykova-integrace-do-ceskeho-prostredi>, konzultováno: 15. 11. 2016; HLAVSOVÁ, J. Čeština v České republice jako jazyk nevlastní. *Slovo a slovesnost*, 58, 1997, s. 185–196. Z diplomových prací například ŠNAJDR, D. *Integrace thajských migrantů v Česku*. Diplomová práce. Praha: UK, 2012. Podle nejnovějšího výzkumu olomoucké vědkyně Ōbrink Hobzové není ani ve Švédsku hostitelská společnost tolik nakloněna komunikaci s migranty, jak si tradičně představujeme – viz ŌBRINK HOBZOVÁ, M. Jazykové vzdělávání pro dospělé přistěhovance v České republice a ve Švédsku a používání cílového jazyka účastníků kurzů. *Sociální pedagogika / Social Education*, 2 (2), 2014, s. 73–87.

25 CVEJNOVÁ, J. – PAPÍRNÍKOVÁ, I. – BENEŠOVÁ GRUNTOVÁ, D. *Diagnostika úrovně znalosti českého jazyka*. Diagnostická příručka. Praha: Centrum pro integraci cizinců, 2007.

1.2.3 Vymezení obsahu a rozsahu jazykového vyučování z hlediska jazykové integrace

Základní dokument, který vymezuje rámec vzdělávacího obsahu a úroveň znalosti migrantů, je v evropských zemích **Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR)**.²⁶ Tento dokument velmi obecně popisuje to, co se studenti musejí naučit, aby používali jazyk ke komunikaci, které jazykové znalosti a dovednosti by se u nich měly rozvíjet. Za hlavní přínos tohoto dokumentu se obecně považuje **popis jednotlivých úrovní či stupňů jazykových znalostí, kterých mají studenti při studiu jazyka dosáhnout**, neboť ten umožňuje měřit pokrok v každém z vývojových stadií učení se jazyku a umožňuje tak vypracování různých jazykových testů. Úroveň označené prvními třemi písmeny abecedy a prvními čísly (A1, A2, B1, B2, C1 a C2) se staly referencí, na niž odkazují tvůrci různých jazykových kurzů, učebnic, testů a zkoušek v různých zemích Evropy, nelze však zapomínat, že jde o značně abstraktní materiál, který je rozpracováván v konkrétních jazycích dalšími materiály, jež se nazývají referenčními popisy a jež zachycují příslušné konkrétní jazykové obsahy. Bez této převodní páky by nebyl SERR v praxi využitelný.

Jak upozorňuje David Little, „ve ‚skutečném životě‘ (například) úroveň A2 neexistuje, existuje pouze nekonečná řada komunikačních obsahů ve specifických jazycích, které více či méně odpovídají některým nebo všem definičním prvkům úrovně A2 uvedeným v SERR.“²⁷

SERR tedy představuje především **pojmový rámec, jenž obecně shrnuje cíle**, jichž by měl uživatel jazyka na dané úrovni dosáhnout z hlediska užívání jazyka či komunikativně jazykových kompetencí. Nenabízí však žádná konkrétní řešení a není spojen se žádným konkrétním jazykem. Vzhledem k zásadnímu postavení, jaké mají SERR a referenční popisy v současné jazykové výuce, věnujeme mu samostatnou pozornost (viz kapitola 1.4 této publikace).

26 KOLEKTIV AUTORŮ. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

27 LITTLE, D. *The linguistic integration of adult migrants and the Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Language Policy Unit. Council of Europe, 2012, s. 5. Text byl přeložen z anglického originálu na základě porovnání anglického a francouzského textu.

Stupně osvojení jazyka podle SERR z hlediska jazykové integrace

Jak ukazuje analýza jazykových zkoušek pro migranty evropských i některých mimoevropských států,²⁸ minimální požadavky na úroveň znalostí u cizinců ze třetích zemí, kteří žádají o trvalý pobyt, se obvykle pohybují kolem úrovně A2 a B1 SERR. V České republice platí zatím (od roku 2009) požadavek na úroveň A1, přičemž od počátku zavedení zkoušek se diskutuje o potřebě zvýšení této úrovně na A2. Je upozorňováno na nízký integrační potenciál této zkoušky i na to, že zkouška sama o sobě není žádným motivačním faktorem k učení jazyku, jak píšeme dále.

Vzhledem k tomu, co bylo výše řešeno o úrovních SERR, se domníváme, že požadavky na úroveň by neměly v rámci různých dovedností odpovídat jedné referenční úrovni. To by v žádném případě neodpovídalo skutečné jazykové praxi. Ne každý rodilý mluvčí je ve všech řečových dovednostech stejně vyspělý, jeho schopnost vyjadřovat se nebo rozumět čtenému obsahu v mateřském jazyce značně závisí i na jeho vzdělání a tzv. obecné jazykové kompetenci. SERR proklamuje, že úroveň C2 se blíží úrovni rodilého mluvčího. Zde je však zároveň nutné oprávněně si položit otázku, kterého rodilého mluvčího. Pokud na ni poctivě odpovíme, pak dostatečně jazykově i obecně vzdělaného rodilého mluvčího. Tím však není každý člen jazykového společenství, byť je zcela monolingvní a jiný jazyk ani neužívá, ani nezná. Mnozí rodilí mluvčí by měli velké problémy prokázat dovednosti odpovídající některým deskriptorům C1 a C2 v SERR.

Pokud bychom z hlediska praktické využitelnosti opravdu zvažovaly „ideální“ minimální úroveň, pak bychom u migrantů považovaly za žádoucí úroveň B1 v dovednosti mluvení, úroveň A2 v dovednostech poslechu a čtení a úroveň A1 v dovednosti psaní. Zdá se, že právě úroveň A2 je jakousi „průměrnou“ úrovní, na kterou lze znalosti a dovednosti migrantů zaměřit. Dalším důkazem podporujícím tuto úroveň je nastavení úrovně jazykových zkoušek v evropských státech, jak jsme vysvětlili výše. Na druhé straně chceme ale zdůraznit to, že jazykové vzdělávání migrantů by se nemělo omezovat na tyto jednoduché a minimální limity. Jak už bylo řečeno výše, jazyková integrace je postupný a celoživotní proces,

28 CVEJNOVÁ, J. Jazykové zkoušky pro trvalý pobyt. In *Metody výuky a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Sborník mezinárodní konference v Poděbradech. Praha: ÚJOP UK, 2016, s. 16–35.

jehož hranice nelze omezit úrovněmi, jazyková integrace cizinců by měla „ideálně“ vést k potřebě celoživotního vzdělávání v jazyce hostitelské společnosti.

Obsah jazykové výuky založený na analýze potřeb

Obsah výuky musí kromě těchto obecných charakteristik, opírajících se o SERR, dále vycházet z konkrétních potřeb migrantů, z pečlivé analýzy relevantních situací, do nichž se během výuky dostávají, z rolí, které v nich mají, a z komunikativních úkolů, které nejčastěji plní v daném jazykovém společenství. Z těchto analýz se potom musí odvíjet výběr konkrétních řečových dovedností a jazykových prostředků, které si má cizinec osvojit. Všechny didaktické materiály by měly rovněž vycházet z takto identifikovaných konkrétních potřeb a plnit další uvedené cíle prezentováním vzorců společenského chování, zvyků a kulturních hodnot majoritní společnosti, rozvíjet dovednosti cizince i v rámci vlastního učení se jazyku.²⁹

Jedním z pokusů o analýzu potřeb cizinců v češtině byla práce *Životní styl, jazykové znalosti a potřeby ukrajinských a vietnamských migrantů v ČR*³⁰ autorem ze Sociologického ústavu AV, která sloužila jako podklad k referenčnímu popisu češtiny pro migranty. Bylo by nanejvýše žádoucí, aby pro češtinu vznikly další analýzy tohoto typu, které by umožnily přesněji definovat jazykové znalosti a potřeby migrantů.

Zmíněné obsahové charakteristiky se vztahují k pojmu výuky cizího jazyka jako druhého jazyka, který je třeba odlišit od pojmu vlastní výuky cizího jazyka. Obsahem výuky češtiny migrantů by tedy měla být výhradně **čeština jako druhý jazyk**. Tomuto druhému zásadnímu pojmu se věnujeme v kapitole 1.5 této publikace.

1.2.4 Vhodné vyučovací metody v jazykově integračních kurzech

Nelze říci, že k naplnění cílů jazykového vyučování u cizinců vede jedna jediná konkrétní metoda, nicméně je zřejmé, že by se výuka měla zaměřit

29 Viz materiály Rady Evropy: KRUMM, H.-J. – PLUTZAR, V. *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2008; nebo VAN AVERMAET, P. – GYSEN, S. *Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2008.

30 LEONTIEVA, Y. – EZEDINNE, P. – PLAČKOVÁ, A. *Životní styl, jazykové znalosti a potřeby ukrajinských a vietnamských migrantů v ČR*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2013.

především na komunikativní dovednosti, jež umožní vést plnohodnotný život ve společnosti, zároveň by měla podpořit získání dovedností v oblasti společenského chování v kontaktu s majoritní společností a interkulturního chování vůči obyvatelstvu majoritní země a dalším cizincům, poznávání specifických zvyků a kulturních hodnot majoritní společnosti. Dále se ukazuje, že velmi výhodné je využívat metody umožňující výuku bez zprostředkovacího jazyka.

V každém případě je rovněž nutné využít zkušenosti a různorodé znalosti, které už migranti mají. Různé výzkumy v tomto směru ukazují, že nejlepším způsobem, jak rozvíjet řečové dovednosti, je učit jazykové chování v situacích, které mají pro migranta bezprostřední význam. Z tohoto hlediska se jasně ukazuje, že porozumění a znalost slovní zásoby musí nutně převažovat nad znalostí gramatiky. Orientace na situace každodenního života by tedy měla představovat základ jazykové výuky migrantů.

V této souvislosti považujeme za zvlášť důležitý **činnostní přístup**³¹ k výuce migrantů. Tento přístup je v základních rysech popsán v dokumentu SERR. Výuka by měla probíhat prostřednictvím různých činností (mluvení, poslech, čtení, psaní) tak, aby se v ní co nejvíce simulovaly situace, v nichž bude migrant jazyk používat. Jen taková výuka může mít skutečně motivační charakter. Během výuky musejí mít migranti možnost řešit v rámci jazykových cvičení konkrétní komunikativní úkoly, které na ně čekají v praktickém životě. Důležitou roli by měly hrát audiovizuální pomůcky, které tyto situace mohou simulovat, tj. nahrávky poslechu, video. Uvedené úkoly by měly být adekvátně stupňovány z hlediska obtížnosti podle konkrétních jazykových možností migrantů, eventuálně podle upotřebitelnosti v běžném životě. Během realizace těchto komunikativních úkolů dokáže správně proškolený učitel pracovat s různými jazykovými prostředky (fonetickými, gramatickými, lexikálními) tak, aby umožnil správnou jazykovou realizaci jednotlivých úkolů a postupně odstraňoval komunikační překážky představované jazykovými chybami.

31 Činnostní přístup je přístup, který vychází především ze Společného evropského referenčního rámce. Velmi dobře je tento přístup s ohledem na SERR vysvětlen např. v práci REINHARDT, C. – ROSEN, E. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Clé International, 2010.

Pro češtinu jako druhý jazyk se tento činnostní přístup odráží částečně v publikaci kolektivu autorů *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt*³², která vyšla pod záštitou Výzkumného ústavu pedagogického v Praze v roce 2008. Konkrétní metodický materiál zdůrazňující činnostní přístup k výuce pro češtinu jako cizí jazyk dosud zpracován nebyl.

1.2.5 Formy vyučování v jazykově integračních kurzech

V následující části uvádíme některé formy vyučování, které lze úspěšně aplikovat v jazykově integračních kurzech, přičemž vycházíme převážně z různých domácích i zahraničních didaktických prací v oblasti výuky cizích jazyků³³, především proto, že speciální metodika pro češtinu jako druhý jazyk dosud neexistuje, kromě výše uvedené metodiky, která se však formami jazykové výuky zabývá jen okrajově. Naším cílem je přiblížit některé možné formy výuky, nikoliv provést jejich vyčerpávající popis.

Základní výuka a reálná jazyková praxe

Základní výuka by měla probíhat tradičně v rámci kurzu, zejména v počáteční etapě. Zde je třeba v rámci činnostní metody uplatňovat v dostatečné míře **skupinovou výuku**, aby se do prováděné činnosti zapojilo co nejvíce účastníků kurzu. Učitel by měl dbát na to, aby byl každý zapojen, byť i minimálně, do všech činností, které se v kurzu provádějí. Učitel musí důsledně řešit všechny anomálie a zjišťovat jejich možnou příčinu (příliš obtížný úkol, nepochopení zadání, únava nebo nemoc apod.).

Ze zkušeností vyplývá, že je rovněž vhodné vytvářet prostor pro čistě **praktické vyučovací hodiny**³⁴, např. reálné řešení problémů prostřednictvím telefonu, společné vaření jídla, reálný nákup určitého

32 KOLEKTIV AUTORŮ. *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt*. Praha: VÚP, 2008.

33 Ze zahraničních prací uvádíme např. DERNERS, P. *Second and Foreign Language Didactics: Theoretical and Practical Considerations*. Montréal: Trafford Publishing, 2008. Z českých prací lze uvést publikaci ORLOVÁ, N. – PAVLÍKOVÁ, J. *Navigátor: Průvodce didaktikou cizích jazyků*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013.

34 Tyto praktické hodiny do jisté míry využívají zkušenosti tzv. Berlitzovy metody, jejíž některé prvky mají velký motivační charakter, zejména v počátcích učení se jazyku. Ani v počáteční době učení ovšem nemohou zůstat jedinou formou, o níž se bude výuka opírat.

zboží. Tyto praktické hodiny jsou vhodné zejména u skupin, jejichž členové neprošli tradiční školní výukou nebo jejichž všeobecné vzdělání je velmi omezené. Mají silný motivační charakter u lidí, kteří potřebují mít jasnou představu o účelnosti jazykové výuky. Výuku ovšem nelze založit pouze na praktických hodinách a praktické hodiny je nutné střídat se základní výukou. Získané zkušenosti z reálné jazykové praxe by se měly následně zobecnit, aby byly uplatnitelné v dalších jazykových situacích.

Projektové vyučování

Podle Kášové³⁵ by měl být projekt konkrétní, reálný a užitečný, zajímavý a splnitelný. Téma projektu by měli účastníci kurzu navrhnout ve spolupráci s učitelem. Měli by společně vypracovat časový plán řešení, distribuci jednotlivých úkolů, jejich realizaci, navrhnout, jak bude představeno řešení. Na závěr by mělo přijít hodnocení projektů a úvaha o tom, co projekt jednotlivým účastníkům přinesl pro jejich rozvoj. Vytváření projektů považujeme za velmi důležité, protože i sebemenší projekt směřuje k posílení autonomie účastníka kurzu a převzetí odpovědnosti za daný dílčí úkol. Projekt také posiluje kooperaci mezi jednotlivými účastníky projektu a jejich přirozenou komunikaci. K realizaci projektu může docházet prezenčně v rámci kurzu nebo v rámci mimokurzovních aktivit.

U mírně pokročilých a středně pokročilých skupin lze uvažovat i o uplatnění postupu projektového vyučování, zejména v rámci homogenního kolektivu, který je schopen se dohodnout na společném střednědobém či dlouhodobém projektu. Tento postup se jeví jako vhodný zejména pro pracovní kolektivy.

U nehomogenních, méně motivovaných skupin se jeví jako účelnější krátkodobé projekty. Projekt je třeba zvažovat i s ohledem na možnosti všech účastníků, někdy to bude velmi jednoduchý útvar, například leták, kterým se hledají další zájemci o kurz češtiny, pozvánka na interkulturní setkání, promítání filmu, program společného večírku, pozvánka k výletu.

Řízené mimokurzové aktivity

Při výuce migrantů by měly hrát výraznou roli řízené mimokurzové aktivity, které mohou probíhat například tak, že se migrantovi uloží, aby si poslechl určitou nahrávku nebo sledoval určité video, může se dívat i na některé televizní pořady, přečíst si konkrétní zprávu na internetu apod. Může však tradičně napsat i nějaký e-mail nebo SMS zprávu. Učitel pak může v dalších lekcích kurzu na mimokurzové aktivity navazovat, eventuálně s nimi dále pracovat ve výuce, využít je pro výklad jazykových prostředků apod. Mimokurzové aktivity mohou vhodně nahradit tzv. domácí úkoly.

Činnosti mimo kurz by měly migranta zaujmout, je vhodné je spojit i se způsobem trávení jeho volného času. Zároveň je nutné vzít v úvahu to, že tyto řízené aktivity mimo kurz lze započítat do celkové časové dotace na výuku a že proti klasické výuce představují úsporu nákladů, hlavně na učitele. Vzhledem k masovému využití moderních technologií migranty (většina z nich je zvyklá používat minimálně chytrý telefon) je třeba podíl řízených mimoškolních aktivit při vzdělávání migrantů postupně zvyšovat.

E-learning a blending learning

E-learning považujeme za elektronický vzdělávací proces, který využívá informační a komunikativní technologie. Aby mohl e-learningový kurz správně fungovat, musí být vhodně a správně koncipován.³⁶ Musí vycházet z potřeb účastníků a musí být vyzkoušen a evaluován. Kvalitní e-learningový kurz, který využívá všechny stávající možnosti komunikačních technologií, je stále finančně náročným projektem z hlediska vývoje produktu. Náklady jsou také na udržování a doplňování produktu. E-learningové produkty totiž poměrně rychle zastarávají. Na druhé straně, uživatelé e-learningových kurzů nejsou dnes již nijak technicky omezeni, protože se mohou zapojit do výuky prostřednictvím chytrých telefonů.

Moderní e-learningová výuka je vhodným nástrojem jazykového vyučování, zejména pro ty účastníky jazykových kurzů, kteří již absolvovali úvodní základní kurzy, kde se naučili autonomii a odpovědnosti za vlastní vzdělávání v jazyce. Může tedy dobře sloužit především mírně pokročilým a středně pokročilým, kteří již mají základní dovednosti a kteří si zároveň získali určité návyky autonomie učení. Velmi důležitou roli v e-learningové metodě hraje totiž sebekázeň jednotlivce. Nelze předpokládat, že nemotivovaný jedinec bude v rámci e-learningu systematicky a úspěšně pracovat. Naopak motivovaný jedinec bude pracovat s lepším plánováním času a s větším soustředěním.

Zejména u jazykového vyučování je poměrně problematická absence zpětné vazby a kontroly. To lze napravit tím, že budou jazykové e-learningové kurzy tutorovány. Tutor však může kontrolovat hlavně písemnou produkci uživatele, ústní produkci může kontrolovat jen obtížně, pokud k tomu dochází, ztrácí se jedna z hlavních předností e-learningu, kterou je nezávislost na místě a čase. Jinou nevýhodou čistě e-learningového jazykového kurzu je absence kontaktu s dalšími účastníky kurzu a vzájemné komunikace. I toto lze technicky vyřešit pomocí různých videokonferencí a skupinových hovorů na skypu, skupina se ale opět musí shodnout na určitém čase, což může tyto kontakty vážně komplikovat a výhody elektronické komunikace opět částečně potlačovat.

Z tohoto důvodu se pro jazykové vyučování jeví jako výhodnější především blending learning, který umožňuje kombinovat běžnou výuku s elektronickými nástroji. Tento přístup je poměrně efektivní. Je žádoucí, aby si v rámci takového kurzu sami účastníci postupně stanovili, v jakém poměru má výuka probíhat elektronicky a prezenčně.

O e-learningovou podporu v rámci výuky češtiny jako druhého jazyka se pokoušejí on-line kurzy Centra pro integraci cizinců *Čeština do práce* a *Čeština do školy*, které nabízejí videa reagující na konkrétní jazykové potřeby cizinců. Metodika práce s videi však není propracována do hloubky a především cvičení by si podle našeho názoru zasloužila další propracování, aby mohla být efektivně využívána ve výuce. Určitou metodickou nevýhodou je rovněž to, že jsou zde ve stejné rovině videa s tematickým a jazykověfunkčním obsahem.

Tandemové metody

Tandemová výuka³⁷ vlastně znamená, že si jednotlivci nebo malé skupiny jednotlivců prohlubují vzájemně své znalosti jazyka tím, že spolu vzájemně komunikují. Tandemové kurzy jsou obvykle pokračováním základního kurzu. Jejich hlavním cílem je odstranění bariér z komunikace a posilování a upevňování komunikace. Účastníci kurzu mají vůči sobě rovné postavení, každý přináší svému komunikačnímu partnerovi určitou přidanou hodnotu. Tandemové kurzy se hodí pro pokročilejší migranty, kteří ovládají jazyk, jenž je atraktivní pro české mluvčí, a u kterých je zjevné, že najdou partnera k vzájemné komunikaci. Nejobtížnější částí tandemové výuky je právě vzájemné sladění komunikačních partnerů.

1.3 Motivace z hlediska jazykové integrace

1.3.1 Reálný stav motivace

Mezi migranty v České republice je dosud obecně nízká motivace ke zvládnutí češtiny.³⁸ Tento jev se odráží i v úspěšnosti zkoušek z češtiny za účelem trvalého pobytu. Přestože je zkouška na velmi nízké úrovni A1 a migranti zkoušku konají minimálně po 5 letech souvislého pobytu na území ČR, zhruba čtvrtina migrantů není schopna zkoušku složit ani při opakovaných pokusech.³⁹ Po zavedení protikorupčních opatření v letech 2014–2016 se tento výsledek ještě mírně zhoršil. Za hlavní příčinu neúspěchu lze považovat předchozí nedostatečné osvojení češtiny a podcenění přímé přípravy ke zkoušce.

37 Tandemovou výukou z hlediska češtiny pro cizince se zabývá Markéta Tůmová ve své diplomové práci *Tandemová metoda při výuce češtiny jako cizího jazyka*. Diplomová práce. Praha: FF UK, 2015.

38 Není možné zde vyjmenovat všechny publikace poukazující na tyto jevy, uvádíme tedy jen některé příklady: HINGAROVÁ, V. *Skandinávci v Praze a jejich jazyková integrace do českého prostředí* [online]. 2006. Dostupné z: <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/skandinavci-v-praze-a-jejich-jazykova-integrace-do-ceskeho-prostredi>, konzultováno: 15. 11. 2016; ŠNAJDR, D. *Integrace thajských migrantů v Česku*. Diplomová práce. Praha: UK, 2012; CVEJNOVÁ, J. – SLADKOVSKÁ, K. Examens en vue de l'obtention du titre de séjour permanent en République tchèque. Un bilan des expériences 2009–2014. In *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Strasbourg: De Gruyter Mouton a Conseil de l'Europe, 2017, s. 265–272.

39 Vycházíme z průběžné statistiky Národního ústavu pro vzdělávání.

Cizinci z EU, EHS či některých mimoevropských zemí mluvící anglicky, kteří se soustřeďují především v Praze nebo v Brně, poukazují na to, že jim pro život v České republice plně postačuje znalost angličtiny, znalost češtiny pro ně není nutná ani k pracovnímu, ani ke studijnímu uplatnění, ani k vytváření společenských vazeb. Pokud potřebují komunikaci na úřadě nebo s někým, kdo nehovoří anglicky, využívají služby tlumočnicků. Situace, kdy potřebují češtinu, se v jejich prostředí vyskytují minimálně.⁴⁰

Cizinci ze třetích zemí poukazují na nedostatek času, cenovou nedostupnost kurzů, nízkou kvalitu bezplatných kurzů, obtížnost učení se jazyku i na to, že jsou jejich jazykové potřeby v kontaktu s Čechy velmi omezené (např. vietnamský prodavač potřebuje, podle svého přesvědčení, komunikovat pouze v rámci omezeného styku s klientem). Pokud přiznávají potíže v důsledku neznalosti jazyka, uvádějí, že je to při komunikaci s policií, na úřadech, eventuálně s řemeslníky/údržbáři. Někteří také přiznávají potíže při komunikaci ve zdravotnických zařízeních. Potíže se snaží řešit hlavně prostřednictvím krajanů zprostředkovatelů/tlumočnicků, kteří jazyk ovládají.

Z výše uvedeného vyplývá to, že ke zlepšení stavu jazykové integrace v České republice je především nutné zkoumat různé motivační faktory k podpoře jazykové výuky.

40 Viz LEONTIEVA, Y. – EZEDINNE, P. – PLAČKOVÁ, A. *Životní styl, jazykové znalosti a potřeby ukrajinských a vietnamských migrantů v ČR*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2013.

1.3.2 Obecný pohled na motivační faktory k učení jazyka

Výuka migrantů jazyku je výuka dospělých osob, je tedy třeba vycházet z toho, co je známo o motivaci ke vzdělávání dospělých v andragogice. Obecné motivy ke vzdělávání u dospělých popisuje například Beneš⁴¹, za hlavní faktory považuje: 1) potřebu sociálního kontaktu, 2) únik do prostoru bez každodenní frustrace, 3) profesní důvody, 4) participaci na politickém, hlavně komunálním životě, 5) vnější očekávání (účastník následuje doporučení zaměstnavatele, přátel, sociálních pracovníků, poradenských služeb), 6) vlastní poznávací zájmy.

Lze předpokládat, že některé tyto motivační faktory hrají důležitou roli i při motivaci migrantů k učení jazyka hostitelské země. Jedná se především o vnější očekávání, potřebu profesního růstu a potřebu sociálního kontaktu. Netvrdíme tím, že ostatní faktory nehrají u migrantů žádnou roli, jejich vliv je však podle našich zkušeností, pokud jde o motivaci migrantů k jazykové výuce, okrajový. Uvedené tři motivační faktory budeme dále označovat jako **externí (vnější) motivační faktory**.

Vedle uvedených externích (vnějších) motivačních faktorů k učení se uplatňují i faktory přímo spojené s jazykovým vyučováním. Pokud jde o vlastní motivaci k jazykovému vyučování, existuje rozsáhlá zahraniční literatura k tomuto problému a řada teorií. Různé výzkumy v poslední době ukazují, že na výsledky v jazykovém učení má největší dopad především **individuální (vnitřní) motivace** učící se osoby. Ne každý migrant však přichází se silnou vlastní vnitřní motivací naučit se jazyk hostitelské země, proto se domníváme, že je třeba v daném případě především postupně **vytvářet jeho vnitřní motivaci v rámci vyučovacího procesu**, například podle modelu, který ve svých pracích popisuje britský lingvista maďarského původu Zoltán Dörnyei⁴².

41 BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2015, s. 62–63.

42 DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

1.3.3 Vnější motivační faktory

Jak už jsme uvedly výše, vycházíme z obecných motivačních faktorů ke vzdělávání dospělých, které však aplikujeme na konkrétní situaci migrantů v České republice. Motivační faktor vnějšího očekávání je možné ztotožnit zejména s povinnostmi, jež pro migranty vyplývají z jazykové politiky státu. V duchu jazykové politiky státu na migranty rovněž působí sociální pracovníci nebo různé poradenské služby. Pod potřebu profesního růstu spadá veškerá jazyková integrace spojená s pracovním procesem nebo s přípravou na zapojení do tohoto procesu. Konečně jako potřebu společenských kontaktů lze chápat potřebu vytvářet společenské vazby v rámci české společnosti.

Český stát motivuje dospělé migranty k osvojení si jazyka **konkrétními opatřeními v rámci jazykové politiky**, tedy tím, že:

- a) financuje krátkodobé bezplatné kurzy českého jazyka nebo poskytuje bezplatně služby komunitních tlumočnicků prostřednictvím financování neziskových organizací;
- b) podmiňuje získání trvalého pobytu na území České republiky zkouškou z českého jazyka;
- c) podmiňuje získání občanství České republiky jazykovou zkouškou a testem z reálií.

Český stát však, shodně s politikou Evropské unie, vztahuje požadavky na osvojení si češtiny jen na migranty z tzv. třetích zemí. Motivace k učení češtině není státem nijak podporována u cizinců ze zemí Evropského hospodářského prostoru.

Bezplatné kurzy a komunitní tlumočení

Bezplatné kurzy češtiny jsou pro řadu cizinců určitě přínosem, neboť jim odpadá starost ohledně financování jazykového vzdělávání. Na rozdíl od jiných zemí Česká republika nesankcionuje absenci na těchto kurzech ztrátou sociálních dávek nebo řidičského průkazu, jak tomu je v některých jiných zemích. Kurzy jsou však časově velmi omezené a počet poskytovaných vyučovacích hodin nestačí ani k osvojení si základních

dovedností v jazyce. V rámci obecného integračního jazykového kurzu může totiž vyučující jen těžko přihlížet ke konkrétním potřebám migrantů, ať už vycházejí z jejich odlišné jazykové, kulturní, vzdělanostní, či pracovní situace. V podstatě jediným reálným výsledkem, kterého lze v těchto kurzech dosáhnout, je vzbuzení zájmu u frekventantů, aby dále pokračovali v učení se češtině, vytvoření vnitřní motivace k dalšímu osvojení si jazyka. V tomto případě však kurzy musejí splňovat alespoň tři základní podmínky:

1. učitel musí k frekventantům přistupovat správným způsobem a přesvědčovat je o užitečnosti a potřebnosti učení se češtině;
2. výuka se musí odehrávat v příjemné studijní atmosféře, frekventanti se během výuky musejí cítit uvolněně a příjemně, je třeba vzbudit u nich zájem o výuku, aby se na ni těšili a sami se o ni zajímali;
3. ze skupiny se musí vytvořit tým se společným cílem, přičemž je nutné eliminovat všechny možné konflikty, které v rámci skupiny z nejrůznějších důvodů (kulturních, osobnostních, národnostních, politických apod.) vznikají.

Integrační bezplatný kurz by měl být nabízen migrantům bezprostředně po příchodu do České republiky. V této době má většina migrantů velký elán a vůli učit se jazyku. Při malém počtu hodin je nejlepší, aby se obsah učiva zaměřil na rozvíjení základních kompenzačních strategií, neboť ty může migrant uplatnit ve své každodenní jazykové praxi nejdříve, zároveň u něho vznikne oprávněně pocit, že je pro něho výuka užitečná. Pokud se začne s „běžnou klasickou“ výukou, je zřejmé, že zájem migranta o vyučování opadá a má pocit ztraceného času, protože výuka zaměřená na jazykové prostředky ho vzdaluje od jeho skutečných komunikačních potřeb v dané chvíli.

Komunitní tlumočníci, ale i například tlumočníci, které zprostředkuje zaměstnavatel, jsou na jedné straně velmi užiteční, pokud jde o pomoc migrantům v počátcích jejich pobytu nebo pracovního poměru v České republice, na druhé straně u některých migrantů může v tomto směru vzniknout určitá závislost. Přestávají se spoléhat na sebe a volí pohodlnější,

méně namáhavé řešení. Někteří tlumočníci, pokud je takové tlumočení zdrojem jejich obživy, závislost migranta na svých službách často i podporují. Je třeba stanovit určité hranice, do jaké míry je taková „pomoc“ nezbytná. Je třeba vymežit zřetelně situace, které může migrant řešit sám a po jak dlouhé době pobytu je dokáže řešit, samozřejmě vždy s ohledem na jeho konkrétní osobní situaci. Jazyková výuka by měla migranta připravit k tomu, aby postupně přebíral odpovědnost za komunikaci s okolním světem a přestal se spoléhat na cizí pomoc.

Pokud je výuka placena ze státních prostředků, měl by stát velmi přísně kontrolovat efektivnost prostředků vynaložených na výuku i na komunitní tlumočení. Organizátoři kurzů by měli směřovat svůj zájem na nejnovější poznatky v oboru didaktiky druhého jazyka. Jako učitelé by měli působit kvalitní učitelé. Pro tlumočníky by bylo třeba stanovit „správnou praxi“ ohledně jejich působení.

Jazykové zkoušky a zkoušky z reálií

Jak už bylo řečeno, Rada Evropy nepovažuje zkoušky za ideální způsob motivace k jazykové integraci, neboť zdůrazňuje především pozitivní motivaci k jazykové integraci.⁴³ Zkoušky podle jejího názoru přinášejí spíše problémy. Má za to, že v určitém ohledu představují překážku integrace, pokud nejsou spojeny s určitým jazykovým kurzem a nejsou jeho přirozeným vyústěním. Upozorňuje mimo jiné na to, že SERR nebyl pojat jako nástroj k měření jazykové integrace.

Rada Evropy poukazuje zároveň na to, že úroveň u jednotlivých dovedností není rovnoměrně rozdělena u většiny uchazečů. Doporučuje proto rozdělit řečové dovednosti například tak, aby v oblasti mluvení a poslechu byla vyžadována úroveň A2 SERR, v oblasti psaní a čtení úroveň A1 SERR. Zdůrazňuje, že by jazyková úroveň neměla být poměřována pouze zkouškou, ale měl by se například hodnotit pokrok, kterého v rámci své integrace migrant dosáhl.⁴⁴

43 STRIK, T. *Les tests d'intégration: aide ou entrave à l'intégration?* Rapport de la Commission des migrations, des réfugiés et des personnes à l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, doc. 13361 [online]. 2013. Dostupné z: <http://assembly.coe.int>, konzultováno: 25. 11. 2016, jedná se o zprávu odborné komise pro migraci, uprchlíky a vnitřně vysídlené osoby Parlamentnímu shromáždění s návrhem rozhodnutí.

44 Tamtéž.

Praktické zkušenosti s jazykovou zkouškou za účelem trvalého pobytu v České republice ukazují, že stávající zkouška na úrovni A1 SERR má nízký jazykově integrační potenciál.⁴⁵ Cizinci ji vnímají jako jednu z mnoha povinností, které musejí splnit k získání trvalého pobytu. Často ji staví naroveň různým potvrzením, která jsou od nich požadována k získání trvalého pobytu. Někteří cizinci se dokonce snaží získat zkoušku podvodným způsobem. Zkouška A1 ve stávající podobě vede jen málo ke skutečnému zájmu o jazykovou integraci.⁴⁶ To nevylučuje, že v některých individuálních případech může neúspěch u zkoušky cizince motivovat k většímu zájmu o češtinu. Za problematické ovšem považujeme to, že zkouška není propojena s výukou, není jejím logickým vyústěním. Příprava na zkoušku je zcela ponechána na iniciativě migranta. Úspěšné absolvování zkoušky představuje u některých cizinců konečný cíl jejich úsilí v oblasti jazykové integrace, přičemž si neuvědomují, že jim takto nízká úroveň k jazykové integraci nestačí a že jazykově integrační proces je dlouhodobou, ne-li celoživotní záležitostí.

Jazyková zkouška za účelem občanství a test z reálií ještě nebyly podrobněji analyzovány, vzhledem ke krátké době, co je tato zkouška uplatňována v praxi. Domníváme se však, že i zde, podobně jako u trvalého pobytu, je absolvování zkoušky většinou uchazečů vnímáno jako jedna z povinností, eventuálně konečný cíl jazykové integrace.

Motivace k učení jazyka spojená s potřebou získání zaměstnání a s potřebou pracovního uplatnění

Jak již prokázaly různé studie, potřeba pracovního uplatnění je silným impulzem k osvojení si jazyka u řady migrantů.⁴⁷ Již zmíněná studie *Odyseus* poukazuje na to, že vzdělávání migrantů je třeba rozdělit alespoň do dvou základních skupin: vzdělávání za účelem získání zaměstnání

45 CVEJNOVÁ, J. – SLADKOVSKÁ, K. Examens en vue de l'obtention du titre de séjour permanent en République tchèque – Un bilan des expériences 2009–2014. In *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Strasbourg: De Gruyter Mouton a Conseil de l'Europe, 2017, s. 265–272.

46 LEONTIEVA, Y. – EZEDINNE, P. – PLAČKOVÁ, A. *Životní styl, jazykové znalosti a potřeby ukrajinských a vietnamských migrantů v ČR*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2013.

47 EXTRAMIANA, C. *Apprendre la langue du pays d'accueil à des fins professionnels*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2012.

a vzdělávání přímo na pracovišti.⁴⁸ Ve srovnání s běžnými jazykovými kurzy i s kurzy zaměřenými na přípravu k zaměstnání se z hlediska efektivnosti jeví výhodnější právě výuka na pracovišti, neboť může probíhat u přesně definované skupiny cizinců, na konkrétním pracovišti, kde mají pracovníci jasně definované pracovní úkoly, členové skupiny mají velmi podobné potřeby v jazykové oblasti, jasné sociální vazby, projevují se stejné potřeby v oblasti organizace a struktury vyučování.⁴⁹ V Německu je realizován rozsáhlý program *Deutsch am Arbeitsplatz* (*Němčina na pracovišti*), který realizuje podporu integrovaného jazykového a profesního vzdělávání pro migranty.⁵⁰ Projekt probíhá pod záštitou Spolkového ministerstva práce a sociálních věcí a je koncipován jako online platforma pro učitele němčiny jako druhého jazyka, organizátory kurzů, firmy a další aktéry na pracovištích, jejichž cílem je zlepšovat komunikaci pracovníků na pracovišti. Podobná podpora výuky češtiny pro migranty by byla jistě žádoucí v českém prostředí a umožnila by propojit jazykovou a pracovní integraci. Domníváme se, že pokud je výuka češtiny spojena s konkrétním pracovním uplatněním migrantů, je pro řadu dospělých migrantů určitě zajímavější než obecně zaměřená výuka. Důležitou podmínkou, která je s tímto procesem spojena, je pečlivá a detailní analýza komunikačních potřeb dotčených pracovníků a přístup k češtině jako ke druhému jazyku, o kterém mluvíme dále.

V této souvislosti připomínáme například zajímavý belgický výzkum, který byl proveden u migrantů v 15 evropských městech v sedmi zemích ohledně zkušeností s integrací.⁵¹ Z provedeného šetření plyne, že dospělí migranti mají stejné problémy s učením jazyků jako rodilí mluvčí. Pro řadu z nich je při učení se jazyka hlavním problémem čas, stejný problém uvádějí i rodilí mluvčí, kteří se učí nějaký cizí jazyk. Na rozdíl od rodilých mluvčích se však migranti domnívají, že jazykové kurzy by měly být více spojeny s jejich konkrétním profesním vzděláváním

48 GRÜNHAGE-MONETTI, M. a kol. *Odyssée: la deuxième langue sur le lieu de travail. Centre européen pour les langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2004, s. 39.

49 Tamtéž, s. 39.

50 Popisy projektů a materiály k výuce se nacházejí na portálu <http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/>.

51 HUDDLESTON, T. – TJADEN, J. D. – CALLIER, L. *Enquête sur les citoyens immigrés. Comment les immigrés vivent-ils l'expérience de l'intégration dans 15 villes européennes?* [online]. Bruxelles: Fondation Roi Baudoin a Migration Policy Group, 2012. Dostupné z: <http://www.immigrantsurvey.org>, konzultováno: 14. 11. 2016.

a s prací. Podobně vyznívá i britská zkušenost: „*Increasingly, ESOL is taught in the workplace, or in work-focused classes and these have proved very successful*“ (ESOL je stále více vyučován na pracovišti nebo v pracovně zaměřených kurzech, které se ukazují jako velmi úspěšné).⁵²

Kontakty s majoritní společností

Posledním důležitým obecným motivačním faktorem je kontakt s majoritní společností. Jak jsme ukázaly výše, česká společnost obecně nevyvíjí silný tlak na komunikaci v češtině. Tomu odpovídají i zjištění, ke kterým dospěla olomoucká badatelka Öbrink Hobzová ve své disertační práci *Tradice a perspektivy jazykového vzdělávání dospělých cizinců ve Švédsku a České republice*.⁵³ Při analýze motivů, které vedou účastníky jazykových kurzů k jejich návštěvě, se u švédských respondentů častěji objevuje motiv domluvit se v každodenních situacích. Autorka má za to, že to může být podmíněno faktem, „že si respondenti uvědomují tlak společnosti naučit se švédštinu. Domníváme se, že i když není získání trvalého pobytu či občanství ve Švédsku podmíněno žádnou jazykovou zkouškou [...], tlak společnosti naučit se švédštinu je silný. Ze švédského hlediska je totiž nutné pochopit následující hodnoty, na nichž stojí švédská společnost: rovnost, svoboda a spolupráce [...]“.

Nicméně i v české společnosti potřebuje migrant získat autonomii ve svém každodenním životě (vedle zapojení do pracovního procesu), potřebuje vstoupit do přiměřeného kontaktu se svým českým okolím, ale i se zástupci jiných národností. Potřebuje rovněž čelit diskriminaci, která vyplývá z jeho nedostatečných jazykových znalostí. V neposlední řadě se často potřebuje vymanit ze sítí různých zprostředkovatelů/tlumočnicků, kteří mohou zneužívat jeho nedostatečnou jazykovou autonomii. Nelze říci, že si všichni migranti tuto potřebu uvědomují. Zde by měli sehrát

52 UK Commission for Employment and Skills. *The Employability Challenge* [online]. London, 2009, s. 11. Dostupné z: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.ukces.org.uk/upload/pdf/EmployabilityChallengeFullReport.pdf>, konzultováno: 26. 11. 2017.

53 ÖBRINK HOBZOVÁ, M. *Tradice a perspektivy jazykového vzdělávání dospělých cizinců ve Švédsku a České republice*. Disertační práce [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, s. 197. Dostupné z: https://theses.cz/id/zrd52h/Disertace_autoref_Oebrink_pdf?info=1:isslret=pracovni%3Bmigrace%3B:zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dpracovni%20migrace%26start%3D40, konzultováno: 21. 11. 2016.

úlohu zejména jazykoví lektoři, eventuálně pracovníci neziskových organizací, kteří by měli zdůrazňovat výhody autonomie v běžném životě, pokud se tento motivační faktor nezdá migrantovi určující. Motiv kontaktů s majoritní společností by měl mít prioritu zejména u osob, které nejsou z nejrůznějších důvodů zapojeny do pracovního procesu, ani nenavštěvují nějaké vzdělávací zařízení.

1.3.4 Dynamické vytváření vnitřní motivace

Při učení kteréhokoliv jazyka hrají důležitou roli motivační faktory spojené přímo s jazykovým vyučováním. Tato motivace se často vytváří až v průběhu samotné výuky, pokud neexistuje silná vnitřní motivace ještě před jejím zahájením, která však může postupem doby z nejrůznějších důvodů vyprchat.

Máme za to, že v rámci jazykových kurzů pro migranty je vhodné pracovat s prvky **dynamického modelu vytváření vnitřní motivace**, který si vypůjčujeme od Zoltána Dörnyei. ⁵⁴ Dörnyei hovoří o 4 fázích vytváření vnitřní motivace v rámci jazykového vyučování, kterými jsou:

1. vytvoření základních motivačních podmínek;
2. vzbuzení motivace;
3. udržování motivace;
4. podpora pozitivního zpětného hodnocení a přijetí odpovědnosti za učení.

Domníváme se, že je užitečné tento model aplikovat na jazykové vyučování pro migranty. Jednotlivé prvky Dörnyeiova modelu nicméně dále volně adaptujeme na základě našich zkušeností s výukou migrantů, přičemž bereme v úvahu také faktory, o kterých se zmiňuje švýcarský *projekt fide*⁵⁵, a uzpůsobujeme je tak, aby byly využitelné pro jazykově integrační kurzy.

54 DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, s. 16–30.

55 LENZ, P. – ANDREY, S. *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants* [online]. Fribourg: Office fédéral de migration, 2009. Dostupné z: https://fide-info.ch/doc_01_Projekt, konzultováno: listopad 2016.

V první etapě vytvářejí vnitřní motivaci **dovednosti a vhodné chování učitele, příjemná atmosféra v rámci kurzu a soudržnost skupiny**. Tyto faktory mají zásadní vliv na to, zda bude účastník kurzu ve výuce dále pokračovat.

A. Učitel v jazykově integračním kurzu

Učitel hraje při výuce migrantů důležitou roli a musí být vybaven celou řadou znalostí a dovedností, aby mohl při této náročné práci uspět. Musí mít samozřejmě základní kvalifikační předpoklady k pedagogické činnosti, znalosti didaktiky cizích jazyků a druhého jazyka. Musí být obeznámen se základy andragogiky a mít kulturní, ekonomické a politické znalosti o prostředí, odkud migranti pocházejí. Měl by znát jazykovou charakteristiku jazyka, kterým migranti mluví, eventuálně jej ovládat, byť na nejzákladnější úrovni, aby věděl, kterým obtížím budou účastníci kurzu v dané jazykové oblasti čelit. Měl by mít také povědomí o sociálním zázemí migrantů a legislativě spojené se záležitostmi migrace. Vedle vlastní výuky jazyka bude často působit jako interkulturní mediátor. Při výuce musí uplatňovat maximální empatii, toleranci, musí být schopen poměrně přesně odhadnout schopnosti a obtíže jednotlivých účastníků kurzu. Na druhé straně je třeba, aby měl přirozenou autoritu a stanovil jasná a konkrétní pravidla v rámci výuky a důsledně je dodržoval. Pro výuku ve skupině musí také ovládnout dovednosti kouče nebo facilitátora. Vysokým požadavkům na učitele v kurzu jazykové integrace by měla odpovídat odměna, kterou za vedení kurzů pobírá. Na druhé straně by měla být přísně kontrolována kvalita poskytované výuky.⁵⁶

56 ROSSNER, R. *L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et la formation linguistiques des migrants adultes – lignes directrices et options*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2008.

B. Příjemná atmosféra v rámci kurzu

Příjemnou atmosféru vytvářejí jednak vnější podmínky kurzu, tj. prostředí a zázemí účastníků, časový rozvrh kurzů, počet účastníků, jednak chování učitele, ale i dalších účastníků kurzu.

Vyučovací místnost by měla být zařízena tak, aby umožňovala jak individuální, tak kolektivní práci účastníků. Kromě běžného školního zařízení by měl mít učitel k dispozici například diktafon k nahrávkám účastníků kurzů, zařízení k poslechovým cvičením, zařízení k promítání videí. Vhodná je přiměřená výzdoba prostor, upravené prostředí s vhodně volenými barvami. Kromě vlastní vyučovací místnosti by se mělo počítat s dětským koutkem, kde bude zajištěno například hlídání dětí, nebo s místností pro přestávku. Kurzy by se měly konat co nejbližze bydliště účastníka nebo jeho pracovišti, aby dlouhou přepravou na místo výuky zbytečně neztrácel čas.

Doba a intenzita začátečnických kurzů by měla být vždy určena po dohodě s účastníky kurzu, tak, aby jim co možná nejvíce vyhovovala a zabránilo se zbytečným absencím. V pracovních skupinách se osvědčuje, pokud výuka probíhá např. těsně před odpolední pracovní směnou, event. navazuje na ranní směnu (velmi efektivní je to, pokud zaměstnavatel např. přidá půlhodinu z pracovní doby). Matky s malými dětmi vítají dopolední kurzy, pokud mají zajištěné hlídání. Řada migrantů je ochotná vzdělávat se spíše o víkendu (zejména v sobotu dopoledne) než ve večerních hodinách během pracovního týdne.

Počet účastníků kurzu musí umožnit intenzivní práci, proto je potřeba vytvářet relativně malé skupiny, kde se počet účastníků pohybuje mezi 8 až 12. Čím jsou ve skupině četnější faktory, které negativně ovlivňují jazykovou výuku (nízké předchozí vzdělání, vyšší věk nebo velká vzdálenost mezi mateřským jazykem a češtinou), tím méně účastníků kurzu by se mělo výuky ideálně účastnit. Vhodné je, pokud to je možné, vytvářet skupiny tak, aby mezi účastníky nebyly velké rozdíly ve vzdělání, v pracovním zaměření. Není však vždy nezbytně nutné umísťovat do jednoho kurzu účastníky, kteří mají stejný dorozumívací

jazyk. Naopak nutnost kooperace s účastníky z odlišných jazykových skupin pomáhá rozvoji jazykové komunikace. V každém případě je třeba vyhnout se při tvoření skupin tomu, aby uvnitř skupiny vznikaly konflikty náboženské, národnostní nebo politické povahy, pokud to lze před vytvořením skupiny zjistit.

Příjemnou atmosféru vytváří také učitel sám, tím, že citlivě přistupuje k potřebám účastníků kurzů, mluví s nimi o jejich obtížích a pomáhá jim v jejich překonávání. Učitel nesmí preferovat žádného účastníka, žádnou skupinu, musí k účastníkům kurzu přistupovat bez předsudků a snažit se posilovat jejich pozitivní stránky. Na druhé straně se nesmí bát důsledně vyžadovat plnění povinností z jejich strany a prosazovat svou autoritu v situacích, kdy je to potřeba.

C. Soudržnost skupiny

Soudržnost skupiny vyjadřuje stupeň zapojení jednotlivých členů do skupiny, která má před sebou shodný cíl. Čím je soudržnost skupiny vyšší, tím více spolu jednotliví členové úspěšně spolupracují. Soudržnost skupiny se posiluje především společně prováděnými úkoly v rámci jazykového vyučování. Učitel musí vystupovat jako facilitátor/mediátor v rámci skupiny. Musí jednotlivé členy podporovat pochvalou, musí se snažit tlumit konflikty, které mezi jednotlivými účastníky kurzu vznikají, a snižovat napětí v rámci skupiny. Důležité je to, aby učitel umožnil těm členům skupiny, kteří stojí poněkud stranou, aby se do skupiny účinně zapojili. Velkou výhodou soudržnosti je to, že jednotliví členové mají tendenci vzájemně si pomáhat a řešit krizové situace. Soudržnost se lépe buduje, pokud není skupina velká a její jednotliví členové mají určité společné zkušenosti a jsou přibližně na stejné jazykové úrovni. To je třeba zohlednit při vytváření jednotlivých skupin. Soudržnosti pomáhá také přátelská atmosféra kurzu, kterou musí zpočátku vytvářet především učitel. Pokud jsou někteří členové zcela nekompatibilní se skupinou, je lépe je zkusit přeradit do jiné skupiny, eventuálně jim nabídnout individuální výuku.

1.3.5 Vzbuzení vlastní motivace k učení jazyku

Ve druhé etapě jde především o to, aby si migrant začal vytvářet **kladný postoj** nejen k vyučování, ale přímo k vyučovanému jazyku, aby mu učitel ukázal, že **je schopný se určité věci snadno naučit**, a aby zaměřil jeho **pozornost na krátkodobé a realizovatelné cíle**.

A. Vytváření vhodného postoje k jazyku, který se migrant učí

Zatímco v počáteční fázi je vhodné usilovat o to, aby migranta zaujala atmosféra kurzu, aby se těšil na setkání s dalšími účastníky v kurzu a se svým učitelem, v druhé fázi je důležité, aby si uvědomil, že jazykové dovednosti získané na kurzu jsou pro něho užitečné, že je může prakticky uplatnit ve svém běžném životě a kde je může uplatnit. Migrant by si měl uvědomit, že získané jazykové dovednosti vedou ke zlepšení kvality jeho stávajícího života v hostitelské zemi. Velmi tomu pomáhá zaměření jednotlivých lekcí kurzu na konkrétní jazykové potřeby migrantů (například „naučíme se objednat si jídlo po telefonu“ „naučíme se vyměnit si pracovní směnu“, „naučíme se zeptat se na cestu ve městě“) a tzv. praktické hodiny, v nichž se účastníci ocitají v tzv. reálných situacích, např. uvaří společně jídlo podle receptu, jdou společně nakoupit určité zboží, řeší reálný problém se zákaznickou linkou, zjišťují dopravní informace na nádraží, poznávají místo, kde žijí. Do vyučovacích lekcí lze zapojit i rodilé mluvčí tak, aby si účastníci kurzu mohli přirozeně krátkou konverzací s rodilým mluvčím (ne s učitelem) vyzkoušet. Řešení těchto reálných úkolů pomáhá migrantům názorně pochopit na konkrétních příkladech, proč a jak pro ně může být znalost jazyka užitečná. Praktické hodiny mohou být podpořeny i videi, která simulují reálné situace.

B. Posilování sebevědomí a odstraňování úzkosti z neúspěchu

Řada dospělých migrantů, zejména s nižším vzděláním, má obavy, že nároky, které na ně klade výuka, jsou příliš vysoké, že se jazyku hostitelské země nemohou nikdy naučit, že je pro ně jazyk příliš těžký, že veškeré úsilí, které věnují návštěvě kurzů, je zbytečné. Často také poukazují na svůj věk, s tím, že učení je jen pro malé děti.

Učitel musí být připraven k psychologické podpoře těch účastníků kurzu, kteří hned od začátku dávají najevo určité pocity zbytečnosti a marnosti svého úsilí. Musí si získat především jejich důvěru a přesvědčit je, že i oni jsou schopni dosáhnout úspěchu v učení se jazyku, například tím, že je pochválí i v případě drobného dílčího úspěchu a využije jejich úspěšné první kroky v jazyce k povzbuzení zájmu o výuku.

Výuka by měla probíhat v co největším klidu a harmonii, které umožní i méně psychicky stabilním osobám, aby se zbavily eventuálního stresu spojeného s výukou. Některé výkony budou vyžadovat velkou trpělivost ze strany učitele. Je však zároveň nutné počítat s tím, že někteří migranti i přes citlivý a maximálně tolerantní přístup učitele budou vyžadovat individuální výuku vzhledem ke svému osobnostnímu profilu.

C. Orientace vyučování na krátkodobé a realizovatelné cíle

Výuka musí být na začátku orientována jen na krátkodobé cíle, kterých je skupina – v konkrétní situaci a v daném složení – schopna dosáhnout bez větších obtíží a větší námahy.⁵⁷ Příliš obtížné úkoly a potřeba značného úsilí v této etapě migranty často odrazují od další účasti na výuce. Učitel si proto na základě analýzy skupiny musí realisticky stanovit dílčí cíle pro každou lekci. Těmto cílům je třeba přizpůsobit nejen vyučovací metody jako takové, ale také veškeré didaktické materiály, s nimiž učitel v lekci pracuje. Jak už bylo uvedeno výše, **cíle lze formulovat jako jazykovou činnost nebo jazykové chování, kterému je třeba se v dané lekci naučit.** Splnění těchto krátkodobých cílů pomáhá vytvářet zájem účastníků kurzu o další vyučování a pomáhá rozptýlovat jejich obavy z toho, že se jazyk nemohou naučit a že je pro ně výuka příliš stresující. Motivace je silnější, pokud mohou naučené zároveň bezprostředně využít ve svém životě.

57 Modelem pro češtinu mohou být např. *Nízkoprahové kurzy pro cizince* autorů Hrdličky, Slezákové a kol., viz poznámku č. 23.

1.3.6 Udržování motivace

Pokud se celý učební proces rozvíjí úspěšným směrem a skupina se naučí s učitelem pracovat, je nutné, aby učitel **udržoval pozornost** účastníků kurzů, posiloval **zábavné prvky** ve vyučování a **podněcoval vytváření společných projektů** v rámci jazykového vyučování.

A. Udržování pozornosti

Základním prostředkem k udržování pozornosti a zvědavosti účastníků kurzů je neustálá **změna činnosti** v rámci kurzu. Z tohoto důvodu je důležité střídání činností během vyučovací hodiny a zapojení co největšího množství účastníků do dané činnosti. Vzhledem k tomu, že při výuce migrantů je třeba uplatňovat nácvik různých řečových dovedností, je vhodné tyto činnosti, pokud možno, v rámci jedné lekce všechny prostřídat. Kromě střídání činností je vhodné střídat rovněž formy výuky – frontální a skupinovou výuku, výuku v učebně a praktické lekce v reálném prostředí. Konečně je vhodné střídat různé typy cvičení a různé typy didaktických materiálů. Střídání činností i didaktického materiálu vyžaduje pečlivou přípravu učitele na výuku, kdy si musí dobře promyslet sled jednotlivých aktivit, aby účastníky kurzu udržel v určitém prospěšném napětí, ale aby zároveň splnil cíl, který si pro danou lekci určil. U jednotlivých činností by si měl učitel přesně stanovit dobu, po kterou bude činnost trvat, a tuto dobu se snažit dodržet v maximální míře.

B. Posilování zábavných prvků ve výuce

Tak, jak učitel lépe poznává účastníky kurzu, získá podrobnější informace o tom, co je zajímá, co je baví, a o jejich konkrétní životní situaci. Tyto informace je rovněž třeba využít při plánování výuky a zařazovat do výuky prvky, které účastníky kurzu zajímají. Obecně lze zábavné prvky ve výuce posilovat zařazováním různých didaktických her. Je nutné však upozornit na to, že ne všechny didaktické hry, které učitel najde v příslušné literatuře, jsou pro určitou skupinu migrantů vhodné. Při volbě her je nutné postupovat zvlášť citlivě a s ohledem na složení i vzdělanostní úroveň skupiny. Úspěch mají především hry,

keré se blíží modelovým situacím z reálného života. Podle našich zkušeností jsou nejméně oblíbené různé typy individuálních soutěží. Naopak soutěže družstev s odměnou pro vítězné družstvo jsou ve většině kurzů oblíbené. Hry a soutěže je vhodné zařazovat na konec výuky, kdy již objektivně klesá pozornost účastníků kurzů a nastupuje únava z vyučování.

C. Vytváření společných projektů

Důležitou metodou, která pomáhá podněcovat spolupráci mezi účastníky kurzu, je vytváření společných projektů. Podle Maňáka považujeme projekt za „*komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností a která vede k vytvoření adekvátního produktu*“.⁵⁸ V kurzech pro migranty se zcela jednoznačně osvědčují krátkodobé projekty. Velmi důležité je vytvoření plánu a rozdělení úloh na bázi dobrovolnosti. Při sebevětším úsilí a pečlivosti přípravy se stane, že se do projektu nezapojí všichni účastníci. Je však nutné, aby byl projekt atraktivní pro většinu skupiny (70–80 %). Někdy se stane, že k zapojení účastníků dojde později, když účastník kurzu vidí první pokusy svých kolegů. Výsledkem projektu může být například leták, který zve další členy komunity k návštěvě jazykového kurzu, plakát, který zve na společnou akci, plakát pro akci pro veřejnost, projektem může být i příprava společného výletu. Nejlepší projekty vznikají, pokud iniciativa vzejde od některého z účastníků kurzu. Často však musí projekt navrhnout učitel. V takovém případě je vhodné připravit si několik návrhů a nechat o nich hlasovat. V případě nerozhodného výsledku lze například připravit dva projekty, každý za jednu skupinu. Je třeba, aby se návrh opíral o dobré poznání skupiny a zájmů, které v ní převažují. Jak naznačuje Maňákova definice, projekt musí být úzce spojen se životní realitou účastníků kurzu.

1.3.7 Podpora pozitivního sebehodnocení a přijetí odpovědnosti

Po celou dobu vyučovacího procesu se učitel musí snažit **podporovat sebedůvěru** účastníka kurzu a **jeho sebedůvěru** v úspěch učení. V určité fázi výuky, jakmile se konsoliduje skupina a výuka, je třeba začít pracovat na tom, aby se účastníci kurzu **naučili sami zhodnotit**, co všechno umějí, aby dokázali **vnímat svůj pokrok** v učení. Konečně je nutné, aby se účastníci kurzu **nebáli skutečně užívat jazyk** a **naučili se přijmout odpovědnost** za své učení.

A. Podpora sebedůvěry a sebedůvěry

Během výuky je nutné účastníky kurzu průběžně ubezpečovat o tom, že jsou svého cíle v jazykové integraci schopni dosáhnout. Je vhodné je upozornit na úspěšné migranty v jejich okolí, kteří překonali jazykový handicap a podařilo se jim dosáhnout určitého cíle. Těm uchazečům, kterým se zpočátku nedaří nebo pracují pomaleji, je možné nabídnout snazší aktivity, aby získali pocit úspěchu při učení, hovořit s nimi o jejich problémech a snažit se, je-li to v silách učitele, odstranit jejich problémy. Při velkých nerovnostech, které vznikly v průběhu kurzu ve skupině, je dobré zamyslet se i nad novým rozdělením skupiny, eventuálně přesunem rychleji/pomaleji pracujících účastníků do jiných skupin. Po celou dobu výuky by se měl účastník kurzu ve své skupině cítit komfortně a měl by mít pocit, že dosahuje alespoň minimálního pokroku.

B. Sebehodnocení

Účastníky kurzů je třeba vést nenápadně, ale důsledně k tomu, aby se sami zajímali o to, jakého pokroku v učení dosáhli, aby si uvědomili, co už umějí a na co ještě jejich síly nestačí. Moderní jazykové učebnice obsahují často seznam sebehodnotících výroků (tzv. „can do statements“), učitel tedy může vybrat ty, které považuje za vhodné a potřebné z hlediska kurzu, a nechat účastníky, aby zhodnotili své úspěchy, eventuálně neúspěchy. Sebehodnocení by mělo být zařazeno přirozeně do vyučovacího plánu i do různých lekcí. Má být vedeno tak, aby vytvořilo motivaci k dalšímu studiu, nikoliv aby migranta odradilo. Výroky jsou zároveň i zpětnou vazbou pro učitele, který vidí, jak účastník kurzu vnímá sám svou konkrétní situaci

v kurzu a v učení daného jazyka. Sebehodnotící výroky učí účastníky kurzu přemýšlet také o tom, co se učí a jak se to učí.

Nejužívanějším sebehodnotícím nástrojem v jazykovém vyučování, který učitelé běžně užívají, je Evropské jazykové portfolio.⁵⁹ Tento nástroj může pomoci těm, kteří se učí nějaký jazyk, aby si uvědomili, na kterou úroveň SERR se dostali, a může jim pomoci například, když se rozhodují, na jakou jazykovou zkoušku se přihlásit. Zároveň jde o nástroj, kde mohou účastníci kurzů sdílet své zkušenosti z jazykové výuky. Tak, jak je nyní nástroj prezentován pro výuku češtiny jako cizího jazyka, se jeví jako málo použitelný v kurzech pro migranty. Z tohoto důvodu přizpůsobuje Národní ústav pro vzdělávání v současné době tento nástroj pro možnost využití dospělými migranty.

C. Autonomie v rámci jazykového společenství a autonomie v rámci učení

Jazyková autonomie migranta zahrnuje dvě stránky: ukazuje na potřebu skutečně užívat jazyk, kterému se učí v reálném životě, a na potřebu převzít odpovědnost za své učení.⁶⁰

Za prvé, je důležité povzbuzovat migranty, aby užívali jazyk ve všech situacích, kdy jsou toho schopni, aby se nebáli komunikovat s českou veřejností a snažili se aktivně překonávat překážky, které jim užívání jazyka v hostitelské společnosti klade. Je nutné, aby se naučili samostatně užívat jazyk a nahrazovat jazykové nedostatky pomocí různých kompenzačních strategií, s nimiž se v kurzu seznámili. Výuka kompenzačních strategií musí proto prolínat celým jazykovým kurzem, a to od jeho počátku. Kompenzační strategie se při výuce češtiny obecně podceňují, protože občas směřují i do mimojazykové oblasti (např. uchazeč vysvětluje své zdravotní potíže pomocí obrázku, vysvětluje věc gestem), někdy jsou vnímány jako jazykový nedostatek (užívání parafrází v případech, kdy si učící se osoba nemůže na slovo vzpomenout). Nicméně zvládnuté kompenzační strategie

59 LITTLE, D. – PERCLOVÁ, R. *European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe, Modern Languages Division, 2001; BRYCHOVÁ, A. – JANÍKOVÁ, V. – SLADKOVSKÁ, K. *Evropské jazykové portfolio v praxi*. Praha: NÚV, 2012.

60 HOLEC, H. – HUTTUNEN, I. (eds.) *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Recherche et développement*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

vedou k tomu, že ten, kdo se učí, se nebojí užívat jazyk i v situacích, k jejichž řešení nemá ještě dostatek jazykových prostředků, vedou k jeho jazykové nezávislosti.

Za druhé, autonomie znamená, že se migrant musí spolupodílet na vyučování a převzít v něm aktivní roli. Zatímco tradičně hrál zásadní roli v jazykovém vyučování učitel, neboť rozhodoval o tom, co se má učit, kdy a jak, nové pojetí jazykové výuky dospělých již zdůrazňuje, že je postupně třeba i do těchto rozhodovacích procesů zapojit účastníky kurzu. Je tedy potřeba, aby si migranti uvědomili, že sebevětší snaha učitele v kurzu sama o sobě nestačí, že i oni musejí přebrat odpovědnost za své vlastní učení. Pokud má učitel vytvářet kurz účastníkům tzv. „na míru“, potřebuje zároveň jejich aktivní spolupráci. Jakmile to úroveň účastníků alespoň trochu dovoluje, je třeba jim začít dávat na výběr různé vhodné aktivity, umožnit jim, aby si zaměření kurzu postupně přizpůsobovali svým potřebám a aby si zhodnotili, co jim pomáhá a co je naopak při výuce omezuje a podle jejich názoru nevede ke kýženým výsledkům.

1.4 Společný evropský referenční rámec (SERR)

1.4.1 Obecné poznámky k SERR

Společný evropský referenční rámec, publikovaný v roce 2001 Radou Evropy ve Štrasburku⁶¹, je dosud nejdůležitější evropský pokus identifikovat a definovat teoretické aspekty související s učením, výukou a hodnocením jazyků. Na vzniku SERR se podílelo několik projektových skupin pod vedením profesora Trima, ředitele projektu, a Dr. Northa ze Švýcarska. SERR je úspěšným projektem, který zakončil dlouholeté úsilí týmu cizojazyčných pedagogů poskytnout „*transparentní, koherentní a vyčerpávající základ k vypracování jazykových programů, orientační pokyny k vypracování kurikul, materiálů pro učitele a žáky, jakož i nástroj pro hodnocení dovedností v cizích jazycích*“⁶².

61 KOLEKTIV AUTORŮ. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

62 Vlastní překlad z francouzštiny popisu na webových stránkách Rady Evropy

<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>, konzultováno: 7. 11. 2016.

SERR je výsledkem snah Rady Evropy odpovědět na výzvy spojené s jazykovou politikou Rady Evropy. Skutečnost, že Evropa je vícejazyčný kontinent, představuje podle Rady Evropy „zásadní a určující rys veškeré sociální politiky v Evropě“. Z tohoto důvodu podporovala Rada Evropy od konce šedesátých let publikace zaměřené na aplikovanou lingvistiku v rámci projektu Vzdělávání v Evropě, který vyústil nejprve v popis tzv. prahových úrovní angličtiny a francouzštiny (*Threshold Level a Niveau Seuil*) v roce 1975. Zároveň nelze nevidět, že se z filozofického hlediska celý koncept opírá o představu, že v rámci přirozeného jazyka existují univerzálně analyzovatelné řečové akty.⁶³

V průběhu posledních patnácti let se SERR stal velmi úspěšným projektem v oblasti aplikované lingvistiky, je využíván ve 47 státech Rady Evropy a existuje jeho 40 jazykových mutací.⁶⁴ Popisuje úroveň jednotlivých dovedností v cizích jazycích v šesti základních úrovních, označených A1, A2, B1, B2, C1 a C2, a ve třech přechodných úrovních, A2+, B1+ a B2+.⁶⁵ Tato škála umožňuje tvůrcům kurikul jednak stanovit cíle cizojazyčné výuky, jednak zprostředkovat tyto cíle autorům cizojazyčných učebních materiálů, hodnotit stupeň získaných řečových dovedností a konečně i porovnat obsah jazykových zkoušek konaných v různých jazycích.

Základní zvolený přístup vychází z konceptu, že užívání jazyka, a to včetně učení jazyku, je účelné řečové chování. Uživatelé jazyka, popřípadě ti, kteří se jazyku teprve učí, realizují během své řečové činnosti určité úlohy. Užívání jazyka včetně učení se jazyku je tedy aplikací dovedností, a to jak obecných dovedností, tak komunikativních dovedností za účelem realizace určité komunikační úlohy, například objednání si jídla v restauraci nebo požádání o informaci po telefonu. Vedle toho je nutné vzít na vědomí, že každý komunikační akt probíhá v určitém konkrétním situačním kontextu. Komunikující jedinec provádí vždy určitý typ řečové činnosti, např. recepci sdělení (poslech), produkci sdělení (mluvení), eventuálně mediaci sdělení, pokud tlumočí nebo překládá. Užívá jazyk

63 AUSTIN, J. L. *Jak udělat něco slovy*. Praha: Filosofia, 2000.

64 Viz sdělení Jednotky jazykových politik na jejich webových stránkách https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp

65 Přechodné úrovně však nejsou důsledně zavedeny všude, vztahují se jen k některým typům kompetenčních deskriptorů.

v určité oblasti – veřejné, osobní, vzdělávací, pracovní a konečně využívá k plnění svých úloh určité strategie.

Výroky, které obecně popisují výše uvedené dovednosti, jež by měl jednotlivec ovládat, aby úspěšně realizoval komunikaci na jednotlivých stupních svého pokroku v rámci různých složek těchto dovedností, se nazývají deskriptory.

1.4.2 Základní popis referenčních úrovní podle SERR – globálně pojatá stupnice

Referenční úrovně definované v Rámci odrážejí klasickou trajektorii vývoje učení se jazyku v evropském kulturním okruhu:

| Klasické označení jazykových znalostí | Označení jazykových znalostí v SERR | Odpovídající referenční stupeň v SERR |
|---------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| Začátečník | Uživatel základů jazyka | A1 a A2 |
| Mírně až středně pokročilý | Samostatný uživatel | B1 a B2 |
| Pokročilý | Zkušený uživatel | C1 a C2 |

Šestistupňová škála pokrývá řadu různých kompetencí, z nichž nejzákladnější jsou vyznačeny v následující tzv. globální stupnici, kterou citujeme přesně podle oficiálního českého překladu SERR.⁶⁶

66 KOLEKTIV AUTORŮ. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 24.

| | |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1 | Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, o věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci. |
| A2 | Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejich nejnáléhavějších potřeb. |
| B1 | Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány. |
| B2 | Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí v jeho/jejím oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností. |

| | |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1 | Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyk užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje zvládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze. |
| C2 | Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne a přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů, a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny, dokonce i ve složitějších situacích. |

Uvedená globální stupnice se v SERR rozpadá do řady dílčích stupnic, jež se vztahují v kapitole 4 ke kvalitativním aspektům užívání jazyka v rámci jednotlivých řečových dovedností a k popisům činností, které může uživatel v rámci těchto dovedností vykonávat na určité jazykové úrovni, v kapitole 5 se pak dílčí stupnice týkají komunikativní jazykové kompetence (jednodušeji řečeno, popisují míru ovládnutí jazykových prostředků, jazykových funkcí a sociokulturní složku komunikace).

1.4.3 Některé interpretace globálně pojaté stupnice

Z originální stupnice je patrné, že zahrnuje vysokou míru zobecnění při popisu jednotlivých kompetencí, proto se v praxi setkáváme s různými zjednodušenými a přeformulovanými globálními stupnicemi, viz např. prezentaci globální stupnice na české Wikipedii⁶⁷, která neodpovídá oficiálnímu překladu, ale přitom je hojně citována, například v různých propagačních materiálech jazykových škol.

Snahu po zjednodušení formulací globální stupnice nacházíme i u autorů spjatých s Radou Evropy, např. u spolutvůrce Evropského portfolia

67 https://cs.wikipedia.org/wiki/Společný_evropský_referenční_rámec, konzultováno: 26. 11. 2017.

Davida Littla, jenž ve svém již výše citovaném díle popisuje tuto stupnici mnohem stručněji, nikoliv však podle našeho názoru jednodušeji.⁶⁸

| | |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1 | Úroveň A1 je nezákladnějším užitím jazyka: učící se osoba je schopna jednoduchých interakcí (to znamená, že ji neuspokojuje jen opakovat naučená slova nebo výrazy). |
| A2 | Na úrovni A2 je učící se osoba schopna poradit si v rámci základních společenských interakcí a úspěšně realizovat jednoduchou konverzaci v obchodě, na poště nebo v bance. |
| B1 | Na úrovni B1 je učící se osoba schopna udržovat interakci a dosáhnout toho, co potřebuje v různých typech situací, a je schopna obratně čelit problémům každodenního života. |
| B2 | Na úrovni B2 může učící se osoba předložit propracovaný a účinný soubor argumentů, dokáže se zapojit do promluvy, nejen tím, že si tzv. „poradí“, navíc má povědomí o jazyku. |
| C1 | Osoba učící se jazyk na úrovni C1 má přístup k široké škále dovedností, což jí umožňuje snadno a spontánně komunikovat. |
| C2 | Na úrovni C2 komunikuje učící se osoba s velkou mírou přesnosti, relevance a bez obtíží. |

Zatím neúspěšnějším a podle našeho názoru nejpřístupnějším pokusem o zjednodušení popisů v SERR jsou publikace organizace *Eaquals*⁶⁹, které přinášejí všeobecně srozumitelné výroky ve třech bankách výroků – *Eaquals Bank of Descriptions as a Check List*, *Eaquals Bank of Descriptions as Levels*, *Eaquals Bank of Description as Scales*⁷⁰. Původní šestistupňovou škálu nahrazují jedenáctistupňovou škálou (A1, A1+, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1, C1+, C2). Výroky jsou zde stejně jako v sebehodnotících materiálech uváděny formulací „I can“.

68 LITTLE, D. *The linguistic integration of adult migrants and the Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Language Policy Unit. Council of Europe, 2012, s. 2–3. Uvádíme v českém překladu.

69 Prestižní organizace zabývající se hodnocením a akreditací jazykových služeb. Název je zkratkou výrazu Evaluation and Accreditation of Quality Language Service.

70 Banka organizace *Eaquals* s deskriptory ve formě kontrolního seznamu. Banka organizace *Eaquals* s deskriptory podle úrovní. Banka organizace *Eaquals* s deskriptory v tabulkách. První publikace: 2008, revize: podzim 2015. Dostupné z: <https://www.eaquals.org/>, konzultováno: 28. 11. 2016.

Základní oblasti, jimž se věnují, jsou řečové dovednosti (čtení, poslech, mluvení, psaní), strategie a kvalita jazyka. Nutno však dodat, že tyto deskriptory se více vztahují k výuce cizího jazyka, nikoliv druhého jazyka. Konečně upozorňujeme na to, že se nejedná o sebehodnotící výroky, jak by se mohlo zdát na základě užití ich-formy, jde pouze o ilustrativní výroky pro učitele cizích jazyků.

1.4.4 Klíčové referenční úrovně SERR pro migranty

Pokud zcela realisticky zvažujeme možnosti jazykové integrace migrantů v České republice, pak se nám jako reálně dosažitelná jeví především **úroveň A2**, a to pro velkou většinu z nich. Tímto tvrzením ale nevylučujeme, že by se zejména v oblasti mluvení nemělo usilovat o posunutí této hranice u těch migrantů, u nichž to podmínky dovolují, alespoň na úroveň B1. Tato úroveň totiž umožňuje už plnou jazykovou autonomii, o jejíž nezbytnosti jsme mluvily výše. Tímto tvrzením rovněž nevylučujeme, že u migrantů, kteří se potřebují uplatnit na trhu práce v náročnějších profesích, je nezbytné dosažení úrovně B2, v některých specifických oborech i úrovně C1. Zvládnutí úrovně A2 lze považovat za minimální, ale i dosažitelný cíl i u migrantů s menšími nebo téměř nulovými obecnými kompetencemi, nicméně je nutné počítat s tím, že tito migranti budou zůstávat dlouho na úrovni A1 a jejich osobní pokrok bude v individuálních případech zpočátku velmi pomalý.

Abychom srozumitelně a konkrétněji ilustrovaly rozdíly mezi jednotlivými úrovněmi SERR, které vyplývají z jeho obecných deskriptorů, zvolily jsme pro naše účely upravený výtah z výše uvedené banky výroků *Eaquals Bank of Descriptions as a Check List*.⁷¹

71 <https://www.eaquals.org/rc/publications/>, konzultováno: 28. 11. 2016.

Základní zjednodušené charakteristiky klíčových referenčních úrovní A1 až B1

Úroveň A1

Poslech: Rozumím jednoduchým osobním otázkám, pokud lidé mluví pomalu a jasně. Rozumím dnům v týdnu a měsícům, časovým údajům a datům, číslicím a cenám, základním zdvořilostním frázím.

Čtení: Rozumím základním nápisům (např. *Zákaz kouření / Chod'te vlevo*). Rozumím jednoduchým pokynům, pokud jsou doprovázeny obrázkem. Rozumím jednoduchým formulářům, které po mně vyžadují osobní informace. Rozumím jednoduchým vzkazům (např. *Přijdu ve 4 hodiny*).

Ústní interakce: Umím odpovědět na jednoduché otázky o sobě, o místě, kde žiju, o lidech, které znám, a věcech, které mám, umím se na takové informace zeptat partnera v konverzaci, pokud mi partneri pomáhají. Umím používat zdvořilostní fráze.

Ústní produkce: Umím podat jednoduché informace o sobě, o své rodině. Umím popsat, jak žiju. Umím velmi jednoduše popsat, jak bydlím.

Psaní: Umím napsat několik vět o sobě a jak bydlím. Umím vyplnit formulář, v němž mám o sobě poskytnout základní údaje. Umím napsat blahopřání k různým příležitostem.

Strategie: Umím navázat kontakt s lidmi za použití jednoduchých slov, vět a gest. Umím říci, že nerozumím. Umím požádat o opakování a vysvětlení.

Kvalita jazyka: Bezpečně ovládám jednoduché zdvořilostní výrazy. Umím vytvořit velmi jednoduché věty. Umím spojit věty a slova spojku „a“ nebo „a také / a pak“.

Úroveň A1+

Poslech: Rozumím lidem, když mluví pomalu a jasně o běžných denních tématech, o sobě samých nebo o rodině. Rozumím jednoduchým otázkám a pokynům. Rozumím údajům a časům v jednoduchém hlášení.

Čtení: Rozumím základní informaci na plakátech, v reklamách a v katalogích. Rozumím textům jednoduchých blahopřání a vzkazů. Rozumím jednoduchým psaným pokynům. Rozumím informacím o lidech, pokud je u textu obrázková opora.

Ústní interakce: Umím se jednoduše zeptat a odpovědět na jednoduché otázky ohledně velmi známých témat, pokud mi partneři pomáhají. Umím se zeptat na čas, místo, na věci a poskytnout na takové otázky jednoduchou odpověď. V telefonu umím poskytnout základní připravenou informaci.

Ústní produkce: Umím se představit, umím popsat svou rodinu, své bydlení, základní věci. Umím říci, co se mi líbí nebo nelíbí, co mohu dělat nebo nemohu dělat.

Psaní: Umím napsat několik vět o sobě, jak bydlím a co dělám. Umím vyplnit jednoduchý dotazník s osobními otázkami. Umím napsat jednoduchou pohlednici (např. z prázdnin).

Strategie: Umím požádat, aby někdo mluvil pomaleji, aby zopakoval nějaké slovo, pokud neznám nějaké slovo, umím si pomoci, např. gestem.

Kvalita jazyka: Ovládám základní repertoár vět o sobě. Umím správně používat jednoduché větné struktury, které jsem si zapamatoval. Umím říci pomalu několik po sobě jdoucích krátkých vět. Mám určitý repertoár zdvořilostních vět. Umím spojit věty nebo slova spojkami „a“, „ale“, „protože“.

Úroveň A2

Poslech: Rozumím jednoduché informaci a otázkám o rodině, lidech, bydlení, práci a koníčcích. Rozumím lidem v jednoduché konverzaci, pokud mluví pomalu. Rozumím hlavním informacím v televizních zprávách. Rozumím krátkým, jasným a jednoduchým hlášením.

Čtení: Rozumím základní informaci v reklamách, informačních letáčích, na webových stránkách, časových plánech a v katalogích. Rozumím jasným pokynům. Rozumím textům jednoduchých e-mailů, chatů na webu, dopisů. Rozumím jednoduchým psaným pokynům. Rozumím hlavním bodům příběhů, pokud je u textu obrázková opora.

Ústní interakce: Umím užívat každodenní zdvořilostní výrazy, například umím někoho přivítat, umím se ho zeptat na to, co je nového, a reagovat na jeho odpovědi, umím někoho pozvat a odpovědět na pozvání. Umím pohovořit o tom, co chci dělat, kde to chci dělat, a umím si zorganizovat nezbytné věci, umím něco navrhnout a přijmout nějaký návrh. Umím si obstarat věci nezbytné v každodenním životě nebo je poptávat. V telefonu si umím dohodnout schůzku.

Ústní produkce: Umím popsat sebe, rodinu, vzdělání, současnou a minulou práci, koníčky a zájmy, bydlení, co jsem dělal a co budu dělat, co se mi líbí a co se mi nelíbí.

Psaní: Umím psát jednoduchým jazykem o sobě, rodině, studiu, zaměstnání, koníčcích. Umím vyplnit širší dotazník ohledně práce, zájmů, dovedností. Umím napsat různé zdvořilostní texty, např. pozvání, omluvu. Umím napsat přátelům o svých osobních novinkách a zjišťovat jejich novinky.

Strategie: Umím zahájit konverzaci, umím přesně říci, čemu nerozumím, a žádat vysvětlení. Umím si vyžádat pomoc v případě jazykových nedostatků. Umím si opravit některé chyby v písemném projevu.

Kvalita jazyka: Mám dostatečnou slovní zásobu ke komunikaci v běžných každodenních situacích. Umím správně užívat jednoduché věty, ale ještě dělám relativně často chyby v různých koncovkách. Někdy se musím opravit anebo zkusit říct své sdělení jinak. Ovládám různé zdvořilostní formulace. Umím užívat různé jednoduché spojky.

Úroveň A2+

Poslech: Rozumím dost tomu, co lidé potřebují, pokud mluví pomalu a jasně. Rozumím, když lidé mluví o běžných věcech každodenního života. Jsem schopen zjistit téma diskuse, když lidé mluví pomalu. Rozumím jednoduchým a krátkým příběhům, když se mluví pomalu a jasně. Rozumím televizním zprávám a dalšímu vysílání, pokud je spojeno s obrazem. Rozumím zprávám na záznamníku, hlášením a pokynům, které jsou jasně sdělovány.

Čtení: Rozumím jednoduchým textům o známých tématech. Rozumím hlavním bodům zpráv v novinách a časopisech. Rozumím jednoduchým písemným pokynům. Rozumím každodenním příběhům psaným jednodušším jazykem. Rozumím SMS, e-mailům a dopisům přátel a kolegů.

Ústní interakce: Umím vést krátké konverzace s přáteli o známých tématech. Umím mluvit o své minulosti. Umím vyjádřit svůj názor, souhlas nebo nesouhlas. Umím diskutovat o tom, co se bude dělat. Umím se domluvit v základních situacích běžného života. Umím se telefonicky domluvit s přáteli na tom, co budeme dělat, kde a kdy.

Ústní produkce: Umím popsat, co se mi líbí, jak trávím čas doma, v práci, o víkendu. Umím popsat plány i jejich alternativy. Umím popsat své zkušenosti, události, to, co jsem dělal v minulosti. Umím si připravit krátké vysvětlení nějakého řešení a umím je zdůvodnit. Umím samostatně říci několik vět na téma, které je mi blízké. Umím převyprávět jednoduchý příběh.

Psaní: Umím psát jednoduchým jazykem o svém každodenním životě, o své minulosti, osobních zkušenostech. Umím popsat nějakou událost. Umím vytvořit standardizovanou zprávu. Umím si zařídit běžné věci pomocí e-mailů nebo SMS zpráv.

Strategie: Umím zahájit, udržovat a ukončit krátkou konverzaci. Umím požádat někoho, aby přeformuloval svou složitější výpověď. Umím se zeptat na vhodnost výrazu a požádat o vysvětlení. Umím si opravit základní chyby v naučených strukturách, pokud mám čas a pokud mi někdo pomůže.

Kvalita jazyka: Mám dostatečnou slovní zásobu ke komunikaci v běžných každodenních situacích, Umím obyčejně sdělit hlavní body toho, co chci říci, i když zjednodušuji. V běžných situacích umím správně používat základní struktury. Používám správně jednoduché zdvořilostní a rutinní výrazy. Umím užívat hlavní spojky a spojovací výrazy.

Úroveň B1

Poslech: Rozumím běžné konverzaci o různých problémech každodenního života, i když někdy musím požádat o objasnění nějakého výrazu. Dokážu sledovat hovory o známých tématech. Rozumím hlavním bodům v televizních programech o známých tématech. Rozumím jednoduchým technickým pokynům.

Čtení: Rozumím hlavním bodům ve věcných textech o tématech mého osobního nebo profesního zájmu. Rozumím informacím v brožurách, letácích nebo jiných krátkých textech, které se vztahují k tématům mého zájmu. Rozumím hlavním bodům v různých novinových a časopiseckých textech. Rozumím zjednodušeným verzím povídek, pohádek, pověstí, pokud vyvinu určité úsilí. Rozumím soukromé korespondenci ohledně různých událostí, pocitů a přání.

Ústní interakce: Umím vést konverzaci o tématech, která jsou mi známá nebo se o ně osobně zajímám. Umím vyjádřit překvapení, smutek, zájem, lhostejnost a reagovat na taková vyjádření. Umím vyřešit jazykově praktické problémy, i když dojde k nečekaným událostem. Umím vést jednoduchou konverzaci v telefonu a obstarat si telefonicky různé služby.

Ústní produkce: Umím mluvit ohledně různých známých témat a témat svých zájmů. Umím popsat své zkušenosti, pocity, reakce. Umím vysvětlit a odůvodnit své názory. Umím shrnout hlavní téma textu, který jsem přečetl.

Psaní: Umím napsat krátký srozumitelný text o známých tématech. Umím napsat jednoduché texty o svých zážitcích nebo zkušenostech. Umím napsat zprávu ze svého oboru nebo o prožité události. Umím bez problémů vést písemnou korespondenci s přáteli a s kolegy. Umím napsat formální oznámení.

Strategie: Umím někoho požádat, aby objasnil to, co řekl. Umím zopakovat použité výrazy a ujistit se, že je správně chápu. Umím vyzvat osoby, aby mi pomohly ujasnit kontext užívání určitého slova. Pokud mám čas, umím požádat o opravu sdělené informace nebo chyb.

Kvalita jazyka: Mám dostatečnou slovní zásobu ke komunikaci o různých běžných tématech. Umím se vyjadřovat přesně a správně ve známých a předvídatelných situacích. V neočekávaných situacích musím někdy svou výpověď opravit. Umím používat neutrální zdvořilostní výrazy v běžných situacích. Umím spojit věty mezi sebou, zdůraznit hlavní body.

1.4.5 Pojem „popis referenční úrovně“

Vedle SERR byl v rámci činnosti Rady Evropy realizován další nástroj, který sehrál rozhodující roli ve výuce cizích jazyků. Tento nástroj se obvykle označuje jako popis referenčních úrovní. Z historického hlediska je třeba si uvědomit, že Rada Evropy iniciovala 2 etapy vytváření tohoto nástroje.

První etapa tohoto vývoje byla zahájena dvěma popisy tzv. „prahových úrovní“, které vznikly v polovině sedmdesátých let pro angličtinu a francouzštinu a byly publikovány pod názvem *Threshold Level* (1975) a *Un Niveau Seuil* (1976).⁷² Tyto nástroje vycházely z podobného konceptuálního základu, jako je SERR nebo pozdější popisy referenčních úrovní, to znamená definovaly, co musejí být uživatelé jazyka schopni „jazykem dělat“, aby mohli komunikovat v běžném životě, jaké musejí mít znalosti a dovednosti, aby překonali tzv. prahovou úroveň. Podle anglického vzoru začaly vznikat další popisy prahových úrovní pro konkrétní jazyky, např. pro španělštinu (1980), němčinu (1981), dánštinu (1983). Koncept popisu prahových úrovní byl dále zdokonalován a vyvrcholil publikací nového popisu prahové úrovně angličtiny v roce 1990 pod starým názvem *Threshold Level*.⁷³

Aby bylo možné reagovat na výzvy, které před autory postavila především potřeba certifikace v cizích jazycích, začaly být rovněž vytvářeny popisy nižších a vyšších úrovní, než je prahová úroveň. Tyto popisy úrovní odlišných od prahových úrovní byly rozpracovány téměř paralelně s realizací SERR. Mnozí je proto vztahují k SERR, aniž by si uvědomili, že jde pouze o rozpracování starého konceptu na nižší a vyšší úrovně. Je nutné zdůraznit, že tyto popisy tzv. 1. etapy nezohledňují deskriptory SERR, i když je autoři těchto popisů již spontánně začali přiřazovat k úrovním SERR, který se objevil ve stejné době. Určitý zmatek ohledně těchto popisů vytváří i sama Rada Evropy, která zveřejňuje popisy první etapy a druhé etapy na stejné webové stránce, aniž by jasně rozlišovala jejich odlišné teoretické zázemí. Až druhá generace referenčních popisů totiž zohledňuje

72 VAN EK, J. A. *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe, 1975. COSTE, D. *Un Niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1976.

73 VAN EK, J. A. – TRIM, J. L. M. *The Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe, 1991.

obecné koncepty SERR a rozpracovává je na materiálu konkrétního jazyka. Tuto novou generaci referenčních popisů zahájil německý projekt *Profil Deutsch*⁷⁴, který přinesl rozpracování deskriptorů SERR pro němčinu ve všech šesti úrovních. Deskriptory řečových dovedností jsou zde zachyceny ve své globální formulaci i v detailní formulaci a doplněny jednotlivými příklady. Další část je věnována ukázkám tzv. scénářů (modelových situací) pro jednotlivé profilové skupiny (němčina pro zaměstnance v podniku, pro studenty germanistiky, pro učitele němčiny jako cizího jazyka, pro železniční personál). Další části pak popisují jazykové funkce, obecné pojmy, specifické pojmy a jazykové prostředky podle schématu tradičního modelu referenčního popisu. Nově se rovněž berou v potaz textové žánry (z našeho pohledu stylové útvary) a sociokulturní kompetence.

1.4.6 Popisy referenčních úrovní pro češtinu

Čtyři stávající české popisy určené pro češtinu jako cizí jazyk⁷⁵ vznikly ještě podle vzoru popisu prahové úrovně z roku 1990 a byly vypracovány podle příslušných anglických modelů (Breakthrough, Waystage, Threshold a Vantage) a respektovaly jejich základní členění. I když se hlásí k jednotlivým úrovním SERR, nezohledňují ještě deskriptory obsažené v SERR.

Jediný referenční popis pro češtinu, který patří do druhé generace referenčních popisů a který se opírá o koncept výše uvedeného německého popisu, je **Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt – úrovně A1, A2**.⁷⁶ Protože tento referenční popis češtiny byl zároveň vztažen ke zkoušce pro trvalý pobyt, byl omezen na dvě možné úrovně této zkoušky – A1,

74 GLABONIAT, M. – MÜLLER, M. – RUSCH, P. – SCHMITZ, H. – WERTENSCHLAG, L. *Profil Deutsch*. Berlin/München: Langenscheidt-Verlag, 2005.

75 HÁDKOVÁ, M. – LÍNEK, J. – VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Praha: Tauris, 2005; ČADSKÁ, M. – BIDLAS, V. – CONFORTIOVÁ, H. – TURZÍKOVÁ, M. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. Praha: Tauris, 2005; ŠÁRA, M. a kol. *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe, 2001; HOLUB, J. (ed.) *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2*. Praha: MŠMT, 2005.

76 CVEJNOVÁ, J. a kol. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016.

A2. Na rozdíl od německého vzoru se také explicitně hlásí k češtině jako druhému jazyku, když důsledně vychází z potřeb migrantů. Na jedné straně tedy vytváří spojnicí se SERR podle vzoru Profile Deutsch tím, že ve druhé kapitole konkretizuje obecné deskriptory SERR a popisuje modelové situace za účelem ilustrace těchto deskriptorů, na druhé straně ale volí modelové situace tak, aby vyhovovaly potřebám migrantů.

1.4.7 Konkretizace SERR formou „scénáře“ a jeho místo v jazykovém vyučování migrantů

Konkretizace deskriptorů je obecně velkým tématem všech materiálů, které navazují na SERR, neboť je cítit potřeba předat učitelům, tvůrcům učebních materiálů a různých výukových programů, ale i jednotlivým učitelům klíčové obsahy jednotlivých úrovní v daném jazyce.⁷⁷

Jako další důležitý nástroj, zejména ve výuce migrantů, se jeví tzv. **scénáře**⁷⁸ neboli konkrétní modelové situace, řečeno jazykem referenčního popisu pro potřeby zkoušky pro trvalý pobyt. Termín „scénář“ nebo „modelová situace“ umožňuje spojit jazykovou výuku s reálným světem, a proto je tento koncept tak cenný právě pro výuku migrantů. Není bez zajímavosti, že výukové scénáře jsou de facto odvozeny od vojenského výcviku, kde jsou vojáci cíleně, podle různých scénářů připravováni na různé možné situace, jež mohou v rámci bojové akce nastat.

Uvedené scénáře více méně představují začlenění určitých modelových životních situací z praxe přímo do vyučování (např. jak si mám koupit a jak mám užívat lék na předpis).

77 Viz velmi zdařilý projekt organizací Eequals, CIEP, Eurocentres a ACPLS/CASLT pro francouzštinu *Inventaire linguistique des contenus clé du CECRL*, Eequals 2015, který přibližuje jednotlivé úrovně metodou scénářů konkrétních jazykových situací, nabízí přehled textových žánrů k recepci a soupis klíčových obsahů i jazykových prostředků pro úroveň A1 až C1. Viz <https://www.eequals.org/wp-content/uploads/Inventaire>, konzultováno: listopad 2016.

78 Viz *Scénarios d'apprentissage et d'enseignement des langues pour les migrants adultes*. Conseil de l'Europe / Unité des Politiques linguistiques (Strasbourg). Projet ILMA: www.coe.int/lang-migrants/fr, konzultováno: 28. 11. 2016.

Každý scénář pak obsahuje

- obecné nebo sociokulturní znalosti (např. kde se kupují léky na předpis, jak vysoké jsou doplatky na léky, jak lékárník zapisuje užívání léků na krabičku),
- řečové dovednosti (mluvní interakce s lékárníkem),
- jazykové prostředky (násobné číslovky – *dvakrát, třikrát*; pokyny lékárníka – *užívejte..., zapíjejte..., berte*; části dne – *ráno, v poledne, večer*; časové předložky – *po jídle, před jídlem*),
- jazykové funkce (pozdrav, prosba, poděkování, rozloučení), použití kompenzačních strategií v případě nepochopení výrazu např. dotaz na výraz *na lačno*), které umožňují realizovat příslušnou činnost v reálném životě.

Při učení jazyku scénáře poskytují přesný kontext užití jazyka, který je sice simulovaný, ale potenciálně reálný. Poskytují naprosto konkrétní a přesný rámec k realizaci jednotlivých dovedností.

Metoda modelových scénářů byla využita například k ilustraci úrovně SERR v materiálech pro učitele publikovaných asociací *Eaquals Core Inventory for General English* a *Inventaire linguistique des contenus clés aux niveaux du CECRL*.⁷⁹

Materiál *Core Inventory for General English* shrnuje výhody těchto scénářů: „*Scénáře vytvořené na principech SERR nabízejí učitelům a žákům možnost vidět nejen ‚makro‘ pohled na určitou skutečnou komunikaci, ale také ‚mikro‘ pohled na jednotlivé praktické body. Jsou to nástroje, které umožňují definovat, vyučovat a/nebo i posuzovat dovednosti pro plnění úkolů ve skutečném životě*“.⁸⁰

79 NORTH, B. – ORTEGA, A. – SHEEHAN, S. *Core Inventory for General English* [online]. British Council / Eaquals. Poslední změna 5. 7. 2016. Dostupné z: <http://eaquals.org>. KOLEKTIV AUTORŮ. *Inventaire linguistique des contenus clés aux niveaux du CECRL* [online]. CIEP/Eaquals, poslední změna 5. 7. 2016. Dostupné z: <http://eaquals.org>.

80 *Core Inventory for General English*, s. 13.

Systematičtější pokus o tvorbu scénářů představuje *projekt fide* realizovaný Spolkovým švýcarským úřadem pro migraci jako materiál nabízený k použití ve výuce jazyků migrantů ve Švýcarsku. Tento projekt směřuje k vytvoření podrobných scénářů pro jazykové kurzy pro migranty, čímž poskytuje jednak rámec pro výuku, jednak rámec pro hodnocení komunikativních dovedností migrantů. Pro každý scénář obsahuje databanka modelových situací popis pravděpodobné realizace scénáře, eventuálně s variantami. Jednotlivé etapy se pak dělí na tzv. komunikativní úkoly a pro každý komunikativní úkol jsou uvedeny deskriptory typu „už umím“, které specifikují jazykové znalosti a dovednosti nezbytné ke zvládnutí komunikativního úkolu. Na druhé straně databanka obsahuje scénáře a popis jazykových dovedností a znalostí, jež lze od migrantů očekávat na úrovních A1, A2 a B1 v daných situacích. Tyto scénáře jsou k dispozici online a zahrnují scénáře typické pro 11 hlavních životních oblastí, jako jsou zdraví, hledání práce, bydlení, přeprava apod. Jako příklad realizace jsou nabízena krátká videa, ve kterých vystupují přímo migranti řešící tyto situace.⁸¹

Jako jiná vhodná oblast k využití scénářů se jeví odborná jazyková výuka v pracovním prostředí. Z tohoto hlediska je podrobné využití scénářů popsáno při výuce odborného jazyka v práci německých autorek Anne Sass a Gabriele Eilert-Ebke *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache*.⁸² Najdeme zde definice i poznámky ohledně vývoje této metody, dále konkrétní typy, jak zahrnout scénáře do konkrétní výuky odborného jazyka, do jejího plánování nebo hodnocení.

V českém prostředí se metoda scénářů uplatnila při tvorbě výukových videí Národního ústavu pro vzdělávání, která vznikla za finanční podpory MŠMT a MV. Prozatím bylo vytvořeno 30 videí na úrovni A1 a A2 určených pro výuku češtiny jako druhého jazyka, tedy pro cizince, kteří potřebují češtinu v každodenních situacích v České republice, a to např. jak se objednat u zubaře, jak řešit problém s majitelem bytu či jak si něco půjčit od souseda.⁸³ V současné době NÚV rozpracovává modelové situace vycházející z referenčního popisu podle švýcarského modelu.

81 <https://www.fide-info.ch/fr/fide>

82 SASS, A. – EILERT-EBKE, G. *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache*. Hamburg: Passage GmbH, 2015.

83 http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=vyukova-video&hl=cs_CZ

1.5 Čeština jako druhý jazyk

1.5.1 Pojem „druhý jazyk“ v didaktice jazyků

Pojem **druhý jazyk** se v didaktice cizích jazyků začal objevovat častěji až od 90. let 20. století, i když například v materiálech UNESCO ho nacházíme už dříve. V této práci vycházíme z definice uvedené ve slovníku pro aplikovanou lingvistiku *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*⁸⁴, která druhý jazyk definuje jako jazyk, jehož znalost je pro mluvčího v dané společnosti nezbytná („*necessary for survival in those societies*“), vedle definice v širším slova smyslu, typické pro část anglosaských didaktických prací, že jde o druhý jazyk v pořadí, jemuž se mluvčí učí po mateřském jazyku.

Řadu definic druhého jazyka najdeme v pracích o didaktice němčiny jako cizího jazyka. Jednou z nejčastěji citovaných je definice, která se objevila v publikaci *Lernen and Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion*.⁸⁵ Tato definice ukazuje především na souvislost druhého jazyka a prostředí osvojení:

„Von Zweitsprache und Zweitspracherwerb spricht man, wenn der Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet, von Fremdsprache und Fremdspracherwerb, wenn der Erwerb im Kontext der Ausgangskultur geschieht“ („o druhém jazyku a osvojení druhého jazyka lze mluvit, pokud k osvojení dochází uvnitř cílové kultury, o cizím jazyku a osvojení cizího jazyka, pokud k osvojení dochází v kontextu výchozí kultury“).

Velké diskuse o pojmu druhého jazyka se vedly v didaktických pracích o francouzštině jako cizím jazyku, kde pojem druhý jazyk narážel na užívání francouzštiny jako úředního, byť nemateřského jazyka ve frankofonních oblastech. Teprve poměrně nedávno se ve Francii dospělo k chápání druhého jazyka jako nemateřského jazyka, který je osvojován migranty nebo jejich dětmi (Vigner, 2008⁸⁶). Francouzské práce přitom

84 RICHARDS, J. C. – SCHMIDT, R. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman, 2002, s. 476.

85 VOLLMER, H. J. – HENRICI, G. – FINKBEINER, C. – GROTHJAHN, R. – SCHMID-SCHÖNBEIN, G. – ZYDATIS, W. *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12 (2), 2001, s. 8.

86 VIGNER, G. *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrives*. Paris: Hachette Education, 2008.

hodně zdůrazňují postavení druhého jazyka jako jazyka školní docházky a zvláštnosti, jež z této situace vyplývají.

Pojem „druhý jazyk“ vidíme jako určitý nutný a praktický zobecňující konstrukt, který v didaktice jazyků slouží k odlišení od pojmu „cizí jazyk“, neboť jde o nemateřský jazyk, který je pro uživatele zásadní v jeho životě.

Podle naší pracovní definice je tedy postavení druhého jazyka dáno především významem, který má tento jazyk v životě svého uživatele. Je to jazyk, který není mateřský, ale jeho uživatel je každodenně vystaven působení tohoto jazyka, může být dokonce na komunikaci v tomto jazyce existenčně závislý, bez znalosti tohoto jazyka nemůže vykonávat určitou práci. V případě češtiny se často jedná o **jazyk vnucený okolnostmi**, uživatel si komunikaci v tomto jazyce nemusel dobrovolně zvolit, ale souhrou určitých životních okolností se ocitl například v České republice, kde se usadil. U dětí to je jazyk, ve kterém potřebují absolvovat školní docházku, v případě dospělých se jedná o jazyk, jenž jim umožňuje začlenění do majoritní společnosti ve státě, kde momentálně žijí a pracují. Jde tedy o jazyk, jehož uživateli jsou především migranti a jejich rodiny.

1.5.2 Základní odlišnost výuky druhého jazyka od výuky cizího jazyka

Jak už jsme uvedly výše, osvojení druhého jazyka znamená osvojení jazyka hostitelské země. Výuka druhého jazyka se odlišuje od výuky cizího jazyka především v míře, jakou tento jazyk zaujímá v každodenním životě osob, které se jazyku učí. Běžná výuka cizího jazyka je přípravou na potenciální situace, do kterých se může člověk, který se jazyku učí, dostat, ale které nutně nemusejí nastat. Výuka druhého jazyka by měla být především přípravou na konkrétní situace reálného života, do nichž se migrant nevyhnutelně dostane. Bezprostřední potřeby migrantů musejí tvořit nedílnou součást výuky a migranti musejí mít na druhé straně možnost využít to, co se naučí, přímo ve své konkrétní jazykové praxi. Pokud tomu tak není, selhává především motivace migrantů účastnit se jakékoliv výuky, viz výše uvedené poznámky ohledně motivace.

Velkou roli v tomto typu výuky sehrávají právě scénáře / modelové situace, zpracované v konkrétních pracovních listech, které mohou daleko lépe a flexibilněji reagovat na skutečné potřeby migranta než výuka podle konkrétního učebního materiálu, jehož obsah do jisté míry zastarává již dnem vydání. Je zřejmé, že toto současné „zastarávání“ učebních materiálů bude zřejmě možné v nejbližší budoucnosti ovlivnit tím, že budou učební materiály stále více zpřístupňovány v elektronickém prostředí, kde jejich obsah bude moci být lépe a flexibilněji aktualizován, než je tomu u základních tištěných materiálů. Nicméně ve výuce druhého jazyka musí jednoznačně převažovat aktuálnost a jasná upotřebitelnost výukového materiálu nad jeho eventuální zpracovaností.

1.5.3 Výuka jazykových prostředků z hlediska druhého jazyka

A. Nácvik výslovnosti

Ve výuce jazyka je nutné věnovat velkou pozornost výslovnosti. Je důležité dbát na to, aby se cizinec naučil rozlišovat základní fonémy češtiny (zde pomáhají zejména apercepční fonetická cvičení, tj. cvičení, pomocí nichž se cizinci učí rozlišovat dvě různé hlásky, např. a/á) a pokusil se je realizovat.⁸⁷ Výuka češtiny jako cizího jazyka tradičně věnuje daleko větší pozornost gramatice než nácviku výslovnosti. V počátcích je však nutné věnovat výslovnosti u migrantů hodně pozornosti, a to zejména na úkor nácviku gramatiky, i když to bude u některých osob velmi náročné v závislosti na diametrálně odlišné výslovnosti jejich prvního jazyka (např. u Vietnamců). Pokud není výpověď cizince alespoň v základě výslovnostně srozumitelná, jeho pokusy o komunikaci totálně selhávají. Není-li cizinec schopen rozlišit jednotlivé hlásky, nerozumí. Je důležité, aby nácvik výslovnosti měl systém, aby se nenacvičovaly všechny hlásky najednou, ale aby se postupovalo od jednotlivých (snadnějších) hlásek k obtížnějším. Teprve až se osvojí výslovnost jednotlivých hlásek, je možné se zabývat nácvikem suprasegmentálních fonetických jevů (přízvuku, intonace). Nácvik správné realizace musí vést k rozlišení slova v jeho, z hlediska potřeb nejběžnějším, kontextu a jeho několikerému zopakování.

B. Nácvik gramatiky

Gramatická přesnost není prioritní záležitostí. V češtině je především nutné, aby cizinec zvládl časování sloves v přítomném času, dobře odlišil jednotlivé osoby, aby nedocházelo k problematické záměně osob (např. „*chce kupovat*“, mluví-li o sobě). To se jeví jako nejdůležitější požadavek. Není však nezbytně nutné, aby cizinec přesně ovládal celý deklinační systém, protože například záměna koncovky, pokud se užije významově přesná předložka, komunikační problémy vyloženě nezpůsobuje. Navíc frekvence pádových koncovek u všech jmen není v češtině stejná, není tedy na počátku zcela nutné zvládnout celý repertoár koncovek. Navíc je pro cizince často nad jejich síly soustředit se na obsah výpovědi a na gramatiku. Je proto lepší zpočátku učit celé věty nebo skupiny slov v prefabrikovaných frázích, například výraz „*v Praze*“ (který je ostatně svým způsobem výjimkou) je možné naučit bez složitého poučení o lokále sg. a bohatství jeho koncovek, které je opravdu mimořádné. Stačí, aby migrant porozuměl tomu, že ho musí použít s otázkou „*kde*“. Teprve na vyšší úrovni lze poučit uchazeče o tom, že se jedná o lokál sg. Na druhé straně, migrant se poměrně brzo může naučit zdvořilostní výraz „*promiň/te*“, aniž by tušil, že se jedná o imperativ, což je v češtině z hlediska formy rovněž poměrně komplikovaný útvar. V tomto případě je mnohem důležitější, aby uměl příslušný výraz adekvátně užít v příslušné komunikativní situaci.

Dalším nedorozuměním při výuce migrantů je to, že mnozí učitelé považují gramatické kategorie za něco předem daného a nechápou, že migrant musí zvládnout při výuce nejen samotné koncovky, ale především pojem gramatické kategorie, který v jeho rodném jazyku nemusí existovat. Zatímco některé kategorie mají alespoň oporu v mimojazykové realitě (např. číslo, čas, částečně i rod), jiné ji de facto vůbec nemají (pád). Pro zjednodušení je tedy pro mnoho migrantů pochopitelnější vycházet z konkrétní funkce než z formy, např. že se s předložkou „*do*“ spojuje určitá forma, než jim složitě vysvětlovat, co je genitiv, a vyjmenovávat různé okolnosti, za nichž se tato forma užívá.

Při volbě modelových situací / scénářů je třeba vycházet z toho, aby produkce na straně migranta byla gramaticky jednoduchá a větná struktura umožnila výrazy si co nejlépe zapamatovat. Někdy modelové situace přinášejí opakování různých gramatických struktur, které lze zautomatizovat. Znalost takových struktur můžeme na pokročilejší úrovni využít k vysvětlení gramatického jevu.

Neustálé opravování gramatických chyb a hledání gramatické preciznosti může vést ke strachu z komunikace, k tomu, že se migrant obává, že udělá chybu. U některých osob je nutné smířit se s tím, že jejich projev nebude nikdy zcela gramaticky přesný, ale pomocí naučených frází se dokážou v potřebných situacích domluvit.

C. Návik slovní zásoby

V druhém jazyku jasně převládá výuka slovníku nad gramatikou, nelze však zahlcovat paměť migranta nadměrným množstvím výrazů. Z hlediska komunikace je vždy užitečné, naučí-li se migrant nadřazené pojmy, pomocí nichž se může zeptat na další výrazy, je tedy důležité ovládat nadřazené slovo typu „člověk, věc, slovo, jméno, květina, zvíře, nábytek, obchod, barva“. V případě, kdy migrant zapomene nějaké konkrétní slovo, se potom dokáže na jednotlivosti doptat. Vyučující by se měl naučit pohybovat v omezené množině výrazů, které si migrant osvojil, a jen uvážlivě a pomalu dávkovat rozšiřování slovní zásoby, a to vždy v souvislosti s potřebou migranta. Někdy se sami migranti ptají na některé konkrétní výrazy z pouhé zvědavosti, je dobré jejich zvědavost uspokojit, ale není dobré bezúčelně rozšiřovat slovní zásobu, danou například referenčním popisem či učebním materiálem.

Důležitou roli hraje také to, aby nebylo slovo překládáno, ale aby bylo vnímáno v celém kontextu užití a bylo názorně přiřazeno k obsahu, který vyjadřuje, např. pomocí obrázku, grafu, gesta, logické operace, aby si migrant mohl osvojovat slovní zásobu přirozeným způsobem, tak, jak si slovní zásobu osvojuje dítě. Tato cesta je pro učitele náročná, je ale cennější pro osobu, která se jazyku učí. Mnozí těží z toho, že dnes jsou překladače schopné přiblížit význam slova. Není jistě třeba zakazovat, aby

migrant používal překladač, pokud mu to pomáhá v jeho komunikaci. Na druhé straně je ale vždy třeba prezentovat příslušné slovo v konkrétním jazykovém kontextu (v konkrétní modelové situaci), ve kterém nemusí význam uvedený v překladači souznět s jazykovou realitou.

D. Nácvik kompenzačních strategií

První etapa výuky by měla být zaměřena především na získání dostatečných kompenzačních strategií, to znamená, migrant by měl pochopit, že jeho primárním úkolem je naučit se komunikovat navzdory nedostatečné znalosti jazyka, zejména chybějícím jazykovým prostředkům. V rámci výuky musí být proto migrant vždy vybaven určitými praktickými a konkrétními návody nebo recepty, jak si pomoci, aby překonal nedostatek chybějících jazykových prostředků. Někdy je nutné, aby si dokázal pomoci gestem, obrázkem, opisem apod. Je dobré také ukázat, která gesta jsou žádoucí a která jsou naopak nežádoucí, které způsoby jsou vhodné a které nevhodné. Nácvik kompenzačních strategií musí být nedílnou součástí nácviku všech dovedností, nejvíce ovšem dovednosti mluvení.

E. Nácvik jazykových funkcí

Jazykové funkce⁸⁸, zjednodušeně řešeno, představují určité způsoby jazykového chování v konkrétních situacích. Řada jazykových funkcí (pozdrav, prosba, poděkování) je přítomná v mnoha modelových komunikativních situacích (scénářích), je tedy žádoucí, aby je migrant zvládl co nejdříve a jejich užívání si naprosto zautomatizoval.

Řada jazykových funkcí má své varianty. V češtině může být někdy problémem, že i běžné hovorové formy jsou v rozporu s obecnou češtinou, kterou migrant kolem sebe slyší. Může to vést k určité nedůvěře, zda se opravdu v kurzu učí jazyk, kterým se mluví. Bude záležet na dovednosti vyučujícího, jak se s těmito situacemi ve výuce vyrovná. Zpočátku určitě stačí, aby migrant ovládal ty nejfrekventovanější formy. Teprve po jejich zvládnutí je možné nabídnout alternativní formy.

88 O shodnosti termínu jazyková funkce s termínem komunikativní funkce výpovědi viz podrobně CVEJNOVÁ, J. K pojmu jazyková funkce v popisech referenčních úrovní. *Bohemistika*, 3, 2006, s. 169–176.

1.6 Kulturní specifika komunikace s cizinci

Jazyk je zakořeněn v realitě kultury, společenského života a zvyčích dané jazykové komunity a bez stálého odkazování k těmto širším konceptům řeči není možné mu porozumět. Význam slov není absolutní v žádném jazyce, ale je podmíněn sociálními zvyklostmi. Plný význam vyvstává až na základě zkušeností, které má jedinec se slovem v prostředí, v němž vyrostl. Žádné dva jazyky nemohou zcela shodně reprezentovat stejnou sociální realitu. I ty nejběžnější skutečnosti, jako je např. způsob oslovení, zdravení, sdělování osobních informací, jsou v různých jazycích rozdílné.

Ovládat jazyk neznamená jen znát jeho slova, tedy příslušnou slovní zásobu, gramatiku a způsoby spojování slov do vět, ale také způsoby, kdy a jak slova vhodně používat. Tato znalost je označována jako **komunikační kompetence**. Při používání jazyka je tato kompetence často důležitější než schopnost hovořit v jazyce bez gramatických chyb. Komunikační kompetenci si rodilí mluvčí osvojují od svého narození a díky ní přesně vědí, **co, kdy, kde a jak říkat** či neříkat.

Na rozdíl od informací o slovech a jejich významech, které cizinci mohou najít např. ve slovnících, a o gramatice, pro kterou také existují speciální publikace – mluvnice, se s komunikačními normami nemohou příliš dobře seznámit, protože si je rodilí mluvčí nedokážou zcela systematicky vybavovat a popisovat je tak, jak by bylo pro cizince potřeba. Komunikační normy, které jsou nám vlastní, si totiž vybavujeme až v okamžiku, když je někdo porušuje a záměrně či nechtěně v nás vyvolává nepříjemné pocity z jinakosti.

Nerodilí mluvčí češtiny na úrovni A2 všeobecně představují sociokulturně rozrůzněnou skupinu. Patří do ní jak mluvčí z nám sociokulturně blízkých oblastí, jejichž přístup ke světu je v mnohém podobný tomu našemu, tak mluvčí, kteří pocházejí ze zcela odlišných kultur a jejich přístup ke světu a řešení nejběžnějších situací je od našeho značně odlišné. Je důležité si uvědomit, že tito mluvčí mohou sice

porozumět naší běžné slovní zásobě a základní konverzaci, nemusejí však ještě zcela ovládat naše normy chování. Vlastní komunikace rodilých uživatelů s nerodilými může být tímto faktem komplikována.

Odlíšné vnímání reality se odráží v kulturních odlišnostech i v rozdílné jazykové kultuře. Jazyková kultura není jen tím, co přímo říkáme, ale celým komplexem našeho chování v průběhu komunikace. Neporozumění nemusí vždy vycházet z nepochopení konkrétních slov, často bývá způsobeno chybnou interpretací vzájemného chování během komunikace.

Mluvčí na úrovni A2 většinou nedokáže odbourat zažitě komunikační normy typické pro vedení konverzace v jeho rodné zemi a v jeho mateřském jazyce. Proto je zapotřebí k těmto odlišnostem přistupovat citlivě, kulturní předsudky cizích státních příslušníků v odlišném sociokulturním prostředí nejen předvídat, ale zpočátku je do určité míry i akceptovat, pak postupně omezovat a rozvíjet toleranci k jinému sociálnímu chování.

Odlíšné chování některých skupin cizinců v českém prostředí je například spjata s jejich tradičními hodnotami a mezilidskými vztahy, které vycházejí z různých kulturních tradic. Jako příklad uveďme rozšířenou tradici konfucianismu, která může ovlivňovat vnímání mezilidských vztahů tím, že určuje každému jedinci přesné místo ve společnosti. Pět základních konfuciánských vztahů je založeno na principu nadřazenosti a podřazenosti, které se dodnes projevují ve společnostech ovlivněných touto tradicí. Tato tradice je zjevná nejen v pracovních vztazích (vyšší – nižší), ale i v jiných kolektivech nebo v rodině (starší – mladší). V rodinném prostředí fungují klasicky pojaté vztahy mezi rodiči a dětmi (s povinností se o sebe vzájemně v různých životních etapách postarat) a mezi mužem a ženou (žena je podřizena třem mužům svého života: otci, manželovi a synovi). Tradice konfucianismu tedy zdůrazňuje sociální hierarchii, synovskou povinnost, respekt ke stáří, harmonické vztahy mezi lidmi a mezi člověkem a přírodou. Tyto principy se pak projevují odlišným způsobem chování nositelů těchto tradic v jiném sociokulturním prostředí.

ZKUŠENOSTI Z JAZYKOVÉ PRAXE PŘI KONTAKTU S CIZINCI Z VÝCHODNÍ ASIE

Způsob chování mluvčích z východní Asie se v určitých komunikačních situacích může zásadně odlišovat od způsobu vedení komunikace, na kterou jsme zvyklí v evropském prostředí.

Pro tyto mluvčí je typické **nepřímé, vyhýbavé a pasivní chování při vedení dialogu** s osobou, která je jim společensky nadřazená (tj. nadřazená v jejich chápání rozvrstvení společnosti). Jestliže se mluvčích z východní Asie na něco ptáme, mluví nejdříve o detailech, které se v našem kontextu jeví jako nepodstatné, a teprve na konci své promluvy uvádějí podstatnou věc, tedy tu, na kterou jsme se jich dotazovali.

Jiným odlišným jevem je to, že mluvčí z východní Asie se často vyhýbají takovým výrazům, které by druhého mohly znepokojit. Chtějí vědět, co si o nich myslí ostatní, a proto pozorně naslouchají druhým, přemýšlejí o nich, posilují kladné lidské vztahy a vždy se chovají tak, aby se nevhodně vybranými slovy ostatních nedotkli, aby je nepřivedli do rozpaků. Proto se snaží **nemluvit o nepřijemných věcech, nezvyšují hlas, negestikulují**. Své osobní názory vyjadřují velmi nesměle a opatrně a často je prezentují tak, aby byly shodné s názory druhých nebo jim velmi podobné, aby byly pro ostatní přijatelné. Tento postoj ovlivňuje **používání ANO/NE v jejich odpovědi**. Záporná odpověď nikdy nezačíná NE, neboť i v tomto případě nejdříve používají v zásadě ANO, jako výraz souhlasu s obsahem otázky, což může být pro české mluvčí matoucí. ANO však neznamená jen kladnou odpověď, ale velmi často vyjadřuje to, že mluvčí rozumí tématu, vybízí nás k pokračování rozhovoru na dané téma, nebo jen signalizuje, že nám naslouchá.

V následující ukázce uvádíme příklad, jak vietnamský mluvčí (C) v kontaktu s českým mluvčím (ČM) používá částici ANO:

Příklad:

ČM: Máte bratra nebo sestru?

C: Ano. Nemám bratra ani sestru.

ČM: Přijdete s vyplněným formulářem zítra?

C: Ano. Děkuji. Zítra bohužel nepřijdu.

Pozn. Pokud není uveden zdroj příkladu textu, vychází z komunikační zkušenosti autorky s jinojazyčnými mluvčími.

Dalším problematickým jevem v komunikaci s mluvčími z východní Asie může být neurčitý výraz tváře, který je v této oblasti pokládán za ctnost, zejména u lidí ve vyšším společenském postavení. V českém mluvčím však neurčitost výrazu vzbuzuje dojem nezájmu o vedení konverzace či o samotné téma. Pokud se asijský mluvčí začne usmívat, neznamená to nutně, že vyjadřuje sympatie či zájem, ale to, že se snaží zakrýt své rozpaky v komplikované řečové situaci. Úsměv, stejně jako další neverbální projevy v podobě např. dotýkání se obličejové části, naznačuje, že je člověk zmaten a v rozpacích. Takové projevy mohou způsobit v českém prostředí i nedorozumění.

Hovoří-li např. Vietnamec s mluvčím, který je mu společensky nadřazený (například úřednice, policista, nadřízený v zaměstnání či učitelka ve škole), **nedívá se na něj a přímo do jeho očí**, ale často sklopí svůj zrak a dívá se jinam (většinou do země, kamsi na podlahu) a teprve po nějaké době začne odpovídat. Vůbec to však nemusí znamenat, že odpověď nezná nebo neví, jak něco vyjádřit, protože toto mlčení vyjadřuje respekt k druhé osobě, ale může také vyjadřovat odmítnutí komunikovat na dané téma. V každodenním životě osob z východní Asie je pak „tichý“ muž pokládán za morálně důvěryhodného a tichost u asijských žen je jednou z jejich nejdůležitějších ctností. Úcta nebo respekt k člověku se při ústní komunikaci projevuje tím, že se asijský mluvčí svému partnerovi přímo do očí ani na okamžik nepodívá. Upřený pohled na sebe (a doprovodný oční kontakt, který je běžný v evropské komunikaci) vnímá tento mluvčí nebo posluchač velmi nepříjemně.

Při konverzaci s mluvčími z východní Asie je nutné předpokládat, že jejich komunikace nebude přímá, resp. že mluvčí nebude odpovídat přímočaře, jak bychom očekávali, ale bude jakoby „manévrovat“ v hovoru a používat výrazy jako „*možná*“, „*asi*“, „*snad*“, „*pravděpodobně*“, a tím vytvářet prostor pro další komunikační partnery.

V další ukázce se jedná o komunikační konflikt způsobený užitím vietnamské komunikační normy v českém prostředí. U přepážky na pražském hlavním vlakovém nádraží si chce Vietnamec (C) koupit lístek na vlak z Prahy do Olomouce a se ženou u pokladny (ČM) vede následující dialog.

Příklad:

C: Paní, jak se máte?

ČM: Co si přejete?

C: Máte dobrý den? Kolik je Vám let? Máte děti?

ČM: Do toho Vám nic není. Co potřebujete?

C: Mám radost, že Vás vidím. Líbí se Vaše práce?

ČM: Řekněte, kam si chcete koupit jízdenku. Vy nevidíte tu frontu lidí? Pospíchají na vlak, tak nezdržujte a neobtěžujte mě, nebo zavolám svého nadřízeného!

C: Asi jeden lístek z Prahy do Olomouce.

ČM. Jaké asi? Chcete ho, nebo ne?

C: Ano.

ČM: Prosím.

C: Děkuju a hezký den! Pozdravujte Vaši rodinu!

Individualita mluvčích z východní Asie musí být potlačena ve prospěch kolektivu, proto i v jejich vyjadřování převládá „*my*“ nad „*já*“, říká se „*naše rodina, naše země, naše škola, naše manželka, náš manžel*“ apod. Například rodové jméno je v mongolské společnosti uváděno vždy na

prvním místě a tímto rodovým jménem se velmi často (a to i v úzkých přátelských vztazích) Mongolové také oslovují. Na rozdíl od nás si mongolské ženy po svatbě ponechávají své dívčí jméno, což českého úředníka může překvapit.

Zajímavé je také psaní adresy, které začíná názvem země, pak se uvádí provincie, oblast, město, ulice, číslo domu a až na závěr jméno osoby, čímž Mongolové dokumentují, že obecné a veřejné je nadřazeno osobnímu.

Příklad:

Mongolská adresa na venkov

*Монгол Улс
Дорнод аймаг, 21000
Баянхонгор сум,
Холбоон гол,
У. Хэлсүх манга*

Mongolská adresa do města

*Монгол Улс
Звонгаан сум, 210644
Угьдэршүүн 44-р байр
Анхмал №2
З. Гунгузгий*

Podle vietnamských zvyklostí je **kritika pokládána za nezdvořilé chování**, proto nelze například očekávat, že vietnamský mluvčí upozorní úředníka, svého nadřízeného, učitele apod. na nějaký nedostatek, například na chybu ve svém jméně či datu narození, kterou úředník zapsal do formuláře.

Stejně jako Evropané se i tito mluvčí vyjadřují **neverbálně**, přičemž neverbální prostředky řeč spíše doprovázejí, než ji nahrazují. K pozdravu jim mnohdy stačí jen úklon nebo úsměv. Mnohem důležitější roli než v naší kultuře hraje dotek, jímž se vyjadřuje přátelství, úcta a respekt. Účastníci hovoru z východní Asie se proto snaží uhádnout, co si lidé myslí a co cítí, avšak nikoliv prostřednictvím verbální konverzace a pohledem z očí do očí, ale pomocí neverbálních prvků.

ZKUŠENOSTI Z JAZYKOVÉ PRAXE PŘI KONTAKTU S VIETNAMCI

Jako další ukázkou odlišného asijského způsobu komunikace uvedeme specifické rysy běžného rozhovoru s vietnamským mluvčím. Ačkoliv vietnamská komunita patří v ČR mezi nejpočetnější a z hlediska historie pobytu na našem území sahá až do dob bývalého Československa, není mezi současnou českou veřejností příliš rozšířeno povědomí o kulturních a komunikačních zvláštnostech vietnamské komunity.

Z hlediska společenského styku je zajímavé, že **ve vietnamštině neexistuje tykání a vykání** v té podobě, jak je známe z českého jazyka. Vietnamský mluvčí proto při jeho zvládnání nemá k vyjádření zdvořilosti analogické prostředky a není si zcela jist, kdy a komu má vykat a komu naopak tykat. Vietnamsština pro vyjádření zdvořilosti užívá zvláštní zdvořilostní obraty a slova, jejichž užití závisí na celé řadě situačních okolností, které zohledňují věk a společenskou příslušnost účastníků rozhovoru.

Následující ukáзка ilustruje konflikt vzniklý z neznalosti užití komunikační normy mladšího člověka ke starší ženě.

Příklad:

S babičkou musím mluvit vietnamsky, ale jsou tam takové excesy, které jsem řekl. Stydím se za to. Třeba babička řekne, že tak to musí být, a já jí řeknu, že to tak není, a k tomu jí řeknu výhody a nevýhody. Ona mi na to řekne, že jsem tvrdohlavý jako můj táta. Tak jsem jí jednou řekl, že je to skvělé, protože táta je tvrdohlavý jako ona. Babička se naštvála, nevím proč... A pak mi děda vysvětlil, že se starším lidem neříká, že jsou tvrdohlaví a že je to nějaká urážka.⁸⁹

89 NGA, N. Q. *Hledání cesty ke kořenům. Jazykový a sociokulturní management mladých Vietnamců v České republice.* Bakalářská práce. Praha: FF UK, 2016, s. 54.

Na rozdíl od češtiny, která používá pouze zájmena TY a VY a jednotné nebo množné číslo slovesa, má vietnamština k dispozici širokou škálu osobních zájmen, která vyjadřují vztahy profesní nebo sociální nadřazenosti a podřízenosti, dále vztahy mezi různě starými lidmi, vztahy mezi muži a ženami, specifické vztahy mezi přáteli jedné věkové kategorie, ale také vztahy zcela neutrální a nespecifické. To je i jeden z důvodů, proč Vietnamci při rozhovoru s českým mluvčím tak často připojují **oslovení „pane“, „paní“**.

Ukázka zachycuje situaci v obchodě a způsob oslovování zákazníků vietnamskými mluvčími.

Příklad:

C: *Dobrý den, **paní!***

C: ***Paní**, to bohužel nemám, **paní!***

V některých případech se pak také může stát, že Vietnamci užívají tykání na úrovni slovesa, ale doplňují je právě oslovením „*pane/paní*“, které pro ně v češtině znamená zdvořilostní úroveň komunikace.

Příklad:

C: ***Paní**, nechceš zkusit ještě tohle?*

Sociální či zdvořilostní úroveň komunikace ve vietnamštině signalizují **zdvořilostní částice**, které v češtině používáme jiným způsobem. Ve vietnamštině posluchač vždy reaguje na delší projev mluvčího slovy jako například: „*Ano.*“, „*Opravdu?*“, „*Dobře.*“, „*Ano, rád.*“. Ty však neznamenají souhlasné stanovisko k tomu, co mluvčí říká, ale vyjadřují pouze to, že posluchač vnímá, co je řečeno.

V následujícím rozhovoru posluchač (C) pouze signalizuje, že vnímá, a to i v případě, kdy vůbec ničemu nerozumí, a tak by rozhovor mohl pokračovat do nekonečna, pokud by ho nadřazený mluvčí (ČM) neukončil.

Příklad:

ČM: *Dejte mi prosím smlouvu o pronájmu bytu.*

C: *Ano, prosím, smlouvu, pane.*

ČM: *Tu smlouvu, prosím.*

C: *Ano, smlouvu.*

ČM: *Rozumíte? Prosím smlouvu.*

C: *Ano, prosím, rozumím, smlouvu.*

Zajímavé je, že ve vietnamštině (podobně jako v ukázkové asijské komunikaci) prakticky **nenalezneme zápor**. Na přímou otázku vyžadující reakci ANO/NE se ve vietnamštině reaguje např. formulacemi: „*Myslíte, že je to opravdu tak?*“, „*To je složité*“, „*Musíme si to promyslet*“. Tuto zvyklost pak přenášejí vietnamští mluvčí i v českém prostředí do češtiny, neboť (obdobně jako v korejské komunikaci) ovlivňuje jejich myšlení: nesouhlasit s vysloveným stanoviskem druhé osoby je nezdvořilost.

Naopak způsobů, kterými lze vyjádřit ve vietnamštině souhlas, existuje několik: *vang* – neutrální ano; *da* – zdvořilé ano; *bam* – zdvořilé ano; *u* – neutrální ano (nebo „*jo*“ užívané v některých regionech země); *phai* – neutrální ano.

ZKUŠENOSTI Z JAZYKOVÉ PRAXE – KOMUNIKACE V PROSTŘEDÍ ČESKÝCH ÚŘADŮ

Jeden z důležitých aspektů, které utvářejí sociokulturní kompetenci, je i životní styl a vztah ke společnosti, v níž migranti žijí. Jazyk je sociálním produktem, neboť ho potřebujeme k tomu, abychom se uplatnili ve

společnosti. Proto je pro jeho formování zásadní i to, jaké vztahy k majoritní společnosti mají migranti, kteří se její jazyk učí a používají ho.

Uvedly jsme, že učení se komunikační kompetenci není tak jednoduché a samozřejmě, jak by se mohlo na první pohled zdát. Neexistují podrobné příručky, které by různé způsoby chování dostatečně popsaly. Pro tuto znalost je především potřeba, aby byl migrant v aktivním styku s majoritní společností, což však nemusí být v současné době pro migranty vždy zcela snadné.

Běžná denní komunikace v českém prostředí je v mnohém odlišná od oficiální komunikace. V souvislosti s cizinci hovořícími na úrovni A2 se zaměříme na specifika komunikace v prostředí českých úřadů.⁹⁰ Je zapotřebí si uvědomit, že komunikace na úřadech je často obtížná i pro samotné rodilé mluvčí. Obtížnost je způsobena jednak zvýšeným stresem člověka při styku s úřady, jednak právě specifickým typem komunikace a užitím odlišné variety češtiny, kterou mluvčí sami běžně neužívají. Problematiku této komunikace ilustrujeme na migrantech přicházejících z Ukrajiny a z Vietnamu, neboť tyto cizinci tvoří statisticky nejvýznamnější skupinu žadatelů o trvalý pobyt. Mnozí z nich nenavštěvují kurzy češtiny, a to zejména proto, že většinu dne tráví v práci. Češtinu si tedy osvojují tzv. „přirozeným způsobem“, tzn., že pouze odposlouchávají své okolí v různých situacích a imitují promluvy, které jsou v českém prostředí frekventované a které si zapamatovali. To je typické zvláště pro migranty se slovanským mateřským jazykem a tento způsob je i velmi přirozený. Česká jazyková situace je však komplikována tím, že v běžných denních situacích nepoužíváme spisovnou češtinu, ale češtinu běžně mluvenou, která se od spisovné normy v mnohém odchyluje. Cizinci si přirozeně osvojují naši řeč, tedy její substandardní podobu, která není pro styk s úřady nejvhodnější, neboť v oficiálním prostředí úřadu se očekává prestižní podoba užití řeči, tedy její spisovná podoba. Uvádíme ukázkou používání spisovné češtiny.

90 Příklady komunikace cizinců na úřadech a popis komunikace cizinců s úřady vycházejí z výzkumu realizovaného Sociologickým ústavem AV ČR. Celý výzkum bližze viz LEONTIYEV, Y. – EZEDINNE, P. – PLAČKOVÁ, A. *Životní styl, jazykové znalosti a potřeby ukrajinských a vietnamských migrantů v ČR*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2013.

Příklad:**Oleh (36 let, na území ČR žije 5 let)**

Nemám problém zaklepat na každé dveře, prostě když už se domluvíš česky, ne nutně jako že spisovně a tak, to nehraje roli, ale hlavně že česky, tak oni ti všechno řeknou, všechno, co potřebuješ. Většinou jsou ochotní. I když psaní mi tak úplně nejde, tak na 50 %, ale snažím se. Oni mi nadiktují, pak trochu opraví, ale bez toho to prostě nejde. Jak se jinak naučíš?

Zkušenost cizinců s českými státními úřady je nevyhnutelná, přičemž nejčastěji se týká těch úřadů, které zařizují doklady pro pobyt migrantů na území České republiky (dále jen ČR). Mezi tyto úřady patří např. Ministerstvo vnitra ČR, cizinecká policie, Česká správa sociálního zabezpečení, živnostenské úřady, pošta, magistrát a další.

Následující imitovaný rozhovor mezi českou úřednicí (ČM) na živnostenském úřadě a cizím státním příslušníkem (C) je dokladem toho, jak užití nespisovných prvků jazyka ve formální komunikaci může ovlivnit vnímání serióznosti jeho uživatele.

Příklad:

ČM: Dobrý den.

C: Dobrý den. Potřebuju udělat živnosták.

ČM: Dobře. Ano. Živnostenské oprávnění. Máte s sebou všechny doklady?

C: Nóó jóó, tady mám pas a papír z ubytování.

ČM: Děkuji. Ještě potřebuju váš výpis z trestního rejstříku a vyplněný formulář.

C: No, tak to nemám. Tak můžete mi to dělat? Já pořád pracuju, tak nemám čas.

ČM: O výpis z trestního rejstříku musíte požádat sám. Napíšu vám webovou adresu, kde najdete všechny informace.

C: A to mi to fakt nemůžete udělat tady?

ČM: Bohužel, to opravdu nejde.

C: No, a jak dlouho to jako trvá?

ČM: Počítejte asi se čtrnácti dny. Formulář vám pomůžu vyplnit.

Migranti často pocíťují jazykovou bariéru při jednání se státními institucemi i po delším pobytu na území ČR. Zejména Vietnamci řeší tuto pro ně jazykově nevladatelnou situaci většinou tím, že si platí asistenci nebo styk s úřady vyřizují za pomoci svých příbuzných, především mladších členů rodiny. Velmi často řeší administrativní komunikaci za své rodiče či vzdálenější příbuzné děti. Tuto jazykovou bariéru si sami cizinci uvědomují a jednoznačně ji považují za negativní překážku v komunikaci v ČR. Zjevně se tak u mnohých cizinců pobývajících na našem území projevuje pragmatická stránka užívání češtiny, která jim působí značné komunikační bariéry.

Ukázka zahrnuje další příklad komunikace s úřady.⁹¹

Příklad:

Pan Hai (33 let, na území ČR žije 6 let a 10 měsíců)

Pořád děláme, nemáme čas komunikovat. Takže češtinu potřebujeme na poště a úřadech, to si nějak dokážu zařídit. (...) Pro mě je nejtěžší komunikace na úřadech, protože to tam prostě někdy všechno nezvládám.

Paní Bich (28 let, na území ČR žije 5 let)

Hlavně (musím) procvičovat mluvení. Učit se nová slova, hlavně v oblasti úřadů a lékařů. To jsou pro mě dvě nejdůležitější oblasti.

Ukrajínští rodilí mluvčí jsou ve srovnání s Vietnamci komunikačně výrazně samostatnější a jistější, a to i ve styku s českými úřady. Společné slovanské kořeny češtiny a ukrajinštiny ulehčují komunikaci jak na straně mluvčího, tak i posluchače. Vzájemné komunikaci v českém institucionálním prostředí navíc napomáhá fakt, že mnozí úředníci

91 Příklad čerpán z LEONTIJEVA, Y. – EZEDINNE, P. – PLAČKOVÁ, A, *op. cit.*, s. 26.

(zejména starší generace) ještě ovládají základy ruštiny, kterou mohou využít k překlenutí komunikačních problémů.

Následující příklad ilustruje překlenutí komunikační bariéry pomocí společně sdíleného jazyka, tj. ruštiny.⁹² Zároveň jde o názornou ukázkou běžně mluvené češtiny, která nerespektuje oficiálnost komunikace. Ukrajinka Natalya popisuje, jak při prodloužení povolení k pobytu neporozuměla tomu, že úřednice od ní vyžaduje kolek.

Příklad:

Natalya (21 let, na území ČR žije 2 roky)

A ty jednoduše nevíš, co to je takový „kolek“, hledíš jak tele na nová vrata. Kolku, co za kolku? Prostě jsem řekla, že nerozumím česky. Prosím, vysvětlete mi to rusky, nebo ukažte, abych vás pochopila, o čem mluvíte. Pak mi to chlapík, který byl na policii, policista, řekl mi to rusky, protože on rozuměl. Prostě řekl, že to je marka (kolek v ruštině).

2. KOMPETENCE NERODILÉHO MLUVČÍHO NA ÚROVNI A2

2.1 Řečové dovednosti cizince na úrovni A2

Při komunikaci s migranty je zapotřebí, aby si rodilý mluvčí uvědomil, že užívání jazyka úzce souvisí s tím, jak migrant zvládá dovednosti, jako jsou čtení, poslech, psaní a mluvení. Je zřejmé, že migrant se nenaučí ovládat všechny tyto dovednosti stejnou měrou, protože může například mnohem lépe mluvit než psát nebo číst než poslouchat. V této části proto jednak uvedeme obecný přehled všech dovedností na úrovni A2, jednak se zaměříme na jednotlivé dovednosti a ukážeme konkrétně, jak může migrant na úrovni A2 danou dovednost ovládat a jaké jsou jeho meze v ovládnutí takové dovednosti, tj. ukážeme, co migrant umí a co už od něj rodilý mluvčí nemůže očekávat. Dovednosti přitom rozdělíme na tzv. **receptivní a produktivní**. Receptivními dovednostmi jsou poslouchání a čtení, v těchto oblastech je migrant především pasivním příjemcem jazyka, to znamená ne/rozumí tomu, co bylo řečeno nebo napsáno. Do značné míry se tyto dovednosti opírají o odhad významu takových slov a konstrukcí, které sám migrant ještě neumí používat. Můžeme proto počítat s tím, že v receptivních dovednostech jsou migrantovy schopnosti lepší a širší než v dovednostech produktivních. Produktivními dovednostmi jsou psaní a mluvení. V současné době, díky online automatickým překladačům, se možnosti písemného vyjadřování migrantů značně rozšířily. Vlastní mluvení pak zůstává nejobtížnější dovedností, protože při ní migrant musí zároveň uplatnit znalost slovní zásoby, gramatiky, správné výslovnosti, ale i sociokulturní normy typu „jak a o čem můžeme mluvit“. Zvláště v této oblasti musí být rodilý mluvčí ochotný s migrantem na úrovni A2 spolupracovat a být v mnohém shovívavý, aby mohlo dojít ke vzájemnému porozumění.

2.1.1 Čtení s porozuměním – dovednost cizince na úrovni A2

V této části se podíváme na texty a úlohy, kterým rozumí migrant s jazykovými znalostmi a řečovými dovednostmi na úrovni A2. Konfrontace s texty totiž umožňuje porozumět tomu, co lze od takového cizince komunikačně očekávat a jak případně uzpůsobit svou vlastní komunikaci s ním tak, aby došlo ke vzájemnému porozumění a naplnění komunikačních cílů.

V bodech nejprve zopakujeme charakteristiky textů, kterým rozumí migrant na úrovni A2 podle SERR. Uvádíme zároveň i charakteristiky textů, které jsou pro úroveň A2 nesrozumitelné.

Které texty může číst cizinec na úrovni A2 a jakému typu informací v nich rozumí

V jednotlivých bodech jsou zdůrazněna slova, která mají zásadní význam pro charakteristiku textů na úrovni A2.

- Dokáže se řídit **krátkými, jednoduše napsanými** orientačními pokyny (např. jdi z bodu X do bodu Y).
- Dokáže **rozpoznat** známá jména, slova a **nejzákladnější fráze** v jednoduchých **nápisech** týkajících se nejběžnějších **každodenních situací**.

Pozn. Protože počet slov, kterým cizinec na úrovni A2 rozumí, není ještě tak vysoký, můžete si je prohlédnout (včetně vybraných frází) v příručce Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2, resp. v její samostatné příloze s názvem Soupis lexikálních jednotek úrovně A1, A2, která shrnuje veškeré příslušné lexikální jednotky abecedně přiřazené k úrovním A1 nebo A2.⁹³ Zároveň je třeba počítat s tím, že známá jména jsou pro cizince jiného charakteru než pro české rodilé mluvčí. To, co Čech považuje za známé jméno na základě svého vzdělání a celoživotní zkušenosti s evropským prostorem, je zvláště pro Asiaty jménem zcela jistě neznámým. Pokud se vám tedy zdá, že každý musí znát Marilyn Monroe, Picassa, Mistra Jana Husa, Antonína Panenku či Karla Gotta, buďte si jisti, že toto jsou pro Asiaty jména zcela neznámá.

93 Referenční popis češtiny pro úrovně A1, A2 najdete na http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=soupis-lexikalnich-jednotek&hl=cs_CZ.

- Rozumí **jednoduchým textům informační povahy** a jednoduchým **popisům**, obzvláště doprovázejí-li je pomocné **ilustrace**.
- Rozumí krátkým, jednoduchým **osobním dopisům**.
- Rozumí krátkým, jednoduchým textům obsahujícím nejčastěji užívanou slovní zásobu včetně **internacionalismů**, které existují v jeho mateřském jazyce.

Pozn. Internacionalismy jsou výraznou pomocí při komunikaci s cizinci. Pokud je budete v komunikaci s ním používat, výrazně zvýšíte procento porozumění vaší řeči. Zvláště v profesním životě mohou mezinárodní slova zprostředkovat komunikaci.

- Rozumí krátkým, jednoduchým textům, které se týkají **běžných konkrétních záležitostí** a obsahují častou každodenní slovní zásobu nebo jazyk vztahující se k práci.
- Dokáže **rozpoznat určité informace** v jednodušších psaných materiálech, se kterými přichází do styku, jako jsou dopisy, brožury a krátké novinové články popisující události.
- Dokáže porozumět jasně napsaným, **přímočarým instrukcím** k ovládnutí nějakého přístroje a jednoduchým návodům k přístrojům, se kterými se setkává v každodenním životě, např. v automatu na jízdenky.
- Dokáže pochopit **obvyklá značení a nápisy** na orientačních a informačních tabulích na veřejných místech, tj. na ulici, v restauraci, na vlakovém nádraží, a na pracovišti (pokyny, nařízení, varovné nápisy atd.).
- Rozumí základním typům **standardních dopisů** a faxů (obsahujícím žádosti o informace, objednávky, potvrzení atd.) týkajících se běžných témat nebo témat, která se vztahují k jeho zaměstnání.
- Dokáže **vyhledat konkrétní předvídatelné informace** v jednoduchých každodenních materiálech (např. prospektech, inzerátech, jízdních řádech, bibliografiích a jídelních lístcích).
- Dokáže porozumět směrnici/pokynům, např. týkajícím se bezpečnosti, pokud jsou psané jednoduchým jazykem.

A co naopak cizinec na úrovni A2 nedokáže

- Nedokáže číst s porozuměním na uspokojivé úrovni ani nekomplikované faktografické texty vztahující se k tématům jeho oboru a zájmu.

Pozn. Tato dovednost spadá těsně za hranice dovedností cizince na úrovni A2. Cizinec na úrovni A2 ke čtení i nekomplikovaných faktografických textů potřebuje slovník a některým informacím nebude rozumět.

- Nedokáže rychle přehlédnout delší, složitější text a najít důležité podrobnosti.
- Nedokáže rozpoznat významné myšlenky v jednoduchých novinových článcích týkajících se běžných témat.

Pozn. Tato dovednost je také hraniční pro úroveň A2. Formulace myšlenek není faktografického charakteru a obvykle je o něco složitější, než je možné pro porozumění cizince na úrovni A2.

- Nedokáže ještě rozpoznat linii argumentace v prezentovaném problému, a to ani obecně.
- Nedokáže porozumět článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, ve kterých autoři zauímají konkrétní postoje či stanoviska.

Pozn. Cizinec na úrovni A2 rozumí pouze konstatování a popisu problému, ale odůvodnění postoje k problému už je za hranicemi jeho jazykových možností. A to i v případě, že má k dispozici slovník.

- Nerozumí dostatečně popisům událostí, vyjádření pocitů a přání, aby si mohl pravidelně dopisovat s přítelem.
- Nedokáže pohotově porozumět podstatnému při čtení korespondence, která se vztahuje k oblasti jeho profese.
- Nedokáže porozumět, a to ani všeobecně, dlouhým, složitým návodům týkajícím se nového zařízení nebo postupu, a to ani pokud se vztahují k oblasti jeho specializace.
- Nedokáže rozpoznat hlavní závěry v argumentativních textech, a to

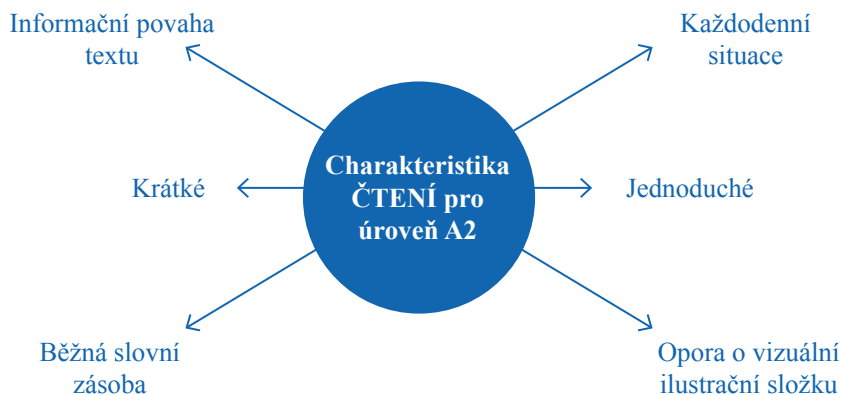
ani v případě, že jsou jasně a přehledně uspořádány.

- Nedokáže číst české texty zcela samostatně, pro čtení vždy potřebuje nějaký opěrný zdroj, např. slovník, automatický překladač.
- Nedokáže najít důležité informace v materiálech každodenního života, jakými jsou dopisy, brožury a krátké úřední dokumenty, a porozumět jim.
- Nedokáže techniku a rychlost čtení uzpůsobit různým typům textů a různým účelům čtení.

Pozn. Cizinec na úrovni A2 přistupuje stejným způsobem ke čtení inzerátu, dotazníku, návodu k přístroji, k dopisu. Protože jeho jazyková znalost není dostatečná, nemůže v textu rychle vybírat informace, které jsou pro něj důležité, ale soustředí se na slova i informace, kterým rozumí.

- Nedokáže používat tzv. idiomatická spojení, tzn. spojení, ve kterých je význam přeneseného charakteru.
- Nedokáže rozpoznávat stylistické odlišnosti textů. Proto ani on sám není schopen stylizovat své vlastní texty, a některá jeho vyjádření mohou proto působit např. nezdvořile.
- Nedokáže přehlédnout delší text, najít potřebné informace a shromáždit informace z různých částí textu nebo z různých textů.

Klíčová slova shrnující charakteristiky textů srozumitelných pro úroveň A2 jsou následující:



Ukázky textů, kterým cizinec na úrovni A2 rozumí a z kterých může pro sebe získat informace

Nejjednodušším typem textů pro úroveň A2 jsou nesouvislé texty typu JÍDELNÍHO LÍSTKU, ve kterých cizinec dokáže vyhledat dílčí informace. Tyto informace však nemusejí být v textu uvedeny v té podobě, v jaké se na ně ptáme. Ukázkou výběru takové dílčí informace z textu je například to, kdy si můžeme dát polední menu nebo zda v této restauraci mohou jíst vegetariáni.

Tradiční česká hospoda

POLEDNÍ MENU - ČTVRTEK 12. LISTOPADU 2017

POLÉVKY

Bramborová

Hovězí vývar s masem a zeleninou

Hrachová s ostravskou klobásou

HLAVNÍ JÍDLO

Smažený vepřový řízek s bramborovým salátem

Segedínský guláš s houskovým knedlíkem

Přírodní kuřecí plátek s dušenou rýží a pražskou šunkou

Špagety s kuřecím masem, smetanovou omáčkou a sýrem

Smažený sýr s bramborovou kaší a tatarskou omáčkou

DEZERTY

Sladká palačinka s domácím švestkovým džemem

Čokoládová zmrzlina s čerstvým ovocem

NÁPOJE

1 nápoj k menu zdarma

1 malé nealkoholické pivo Krušovice

0,2 l Kofola

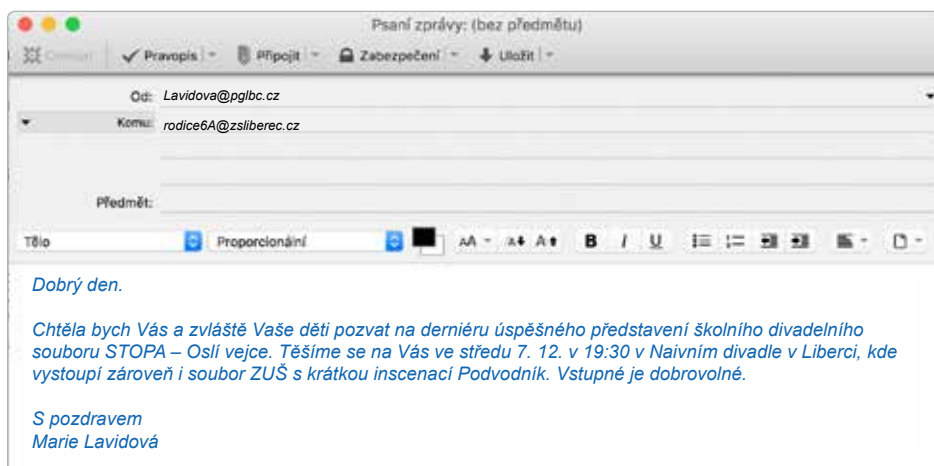
0,2 l minerálka Korunní

Polední menu podáváme v době od 11:00 do 14:00.
Cena menu: polévka + hlavní jídlo + dezert + nápoj – 150 Kč

Jiným typem textu, ve kterém by se měl migrant s jazykovou úrovní A2 orientovat, je INZERÁT. Z inzerátu by měl být například schopen zjistit, jaký plat může očekávat, odkdy může nastoupit, kde dostane bližší informace, jaké jsou základní podmínky, aby mohl být na pracovním místě zaměstnán.

Hledáme učitele/učitelku čínštiny na částečný úvazek (0,5). Preferujeme rodilé mluvčí (s pracovním povolením) nebo učitele s praxí. Požadujeme vysokoškolské vzdělání v oboru. Nabízíme zajímavou práci a dobrý plat (až 20 000 Kč měsíčně). Nástup od 1. září. Bližší informace denně od 8 do 16 hodin na telefonu 238 110 639. V případě zájmu nás můžete kontaktovat také na e-mailu: info@jazykovaskolaholoubek.cz.

Textem, který již přesahuje úroveň A2, je následující SOUVISLÝ TEXT. V tomto typu textu nemůže cizinec na úrovni A2 rozumět některým slovům, měl by však být schopen dobře porozumět klíčovým informacím, jako je například to, kam je pozván, který den, v kolik hodin začíná divadelní představení, kolik stojí vstupenky.



2.1.2 Poslech s porozuměním – dovednost cizince na úrovni A2

V následující kapitole se podíváme na charakteristiku textů, kterým rozumějí migranti s jazykovými znalostmi a dovednostmi na úrovni A2, jestliže jsou předávány v mluvené podobě, a to jednak přímo v kontaktní situaci s jiným mluvčím, jednak nepřímo v podobě hlášení, telefonátů, rozhlasového a televizního vysílání apod. Na testových úlohách zároveň ukážeme, které informace dokáže cizinec zachytit ve složitějších textech.

Zopakujeme si nejprve v bodech charakteristiky poslechových textů, kterým rozumí migrant na úrovni A2 podle SERR. Zároveň uvedeme charakteristiky textů, které jsou pro úroveň A2 nesrozumitelné.

Typickými texty, kterým může porozumět migrant na úrovni A2, jsou krátké monology a dialogy. Je třeba si uvědomit, že při poslechu hraje velký rozdíl to, zda cizinec text pouze slyší, nebo zda k němu má i nějaký reálný či vizuální klíč. Samotný poslech bez jakékoliv podpory je na úrovni A2 velmi obtížný. Pokud však cizinec vidí, které osoby hovoří a v jakém prostředí, pomůže mu tato podpora, aby odhadl, o čem se pravděpodobně hovoří, a může se zaměřit na slova, která potřebuje slyšet.

Dalším důležitým rysem slyšeného textu je způsob jeho prezentace. Mluvíme-li příliš rychle nebo nevyslovujeme-li zřetelně, vytváříme pro nerodilé mluvčí na úrovni A2 často nepřekonatelné překážky pro porozumění.

Jiným problémem při poslechu dialogů v reálném prostředí pak často bývá překrývání mluvčích osob, tj. například situace, kdy mluví obě osoby, které migrant poslouchá. Takové části dialogů jsou pro něj jen velmi obtížně zachytitelné. Stejný problém může být způsoben hlukem v okolním prostředí, například hlukem z ulice, hrajícím rádiem, lidmi hovořícími v blízkosti, nebo špatnou akustikou prostředí.

Při rozhovoru s cizincem bychom měli být připraveni na to, že nemusí všemu rozumět a že je často potřeba jednak častěji zopakovat to, co bylo řečeno, jednak vysvětlit hlavní body ještě jinými slovy.

Které audiální texty dokáže poslouchat migrant na úrovni A2 a kterým informacím v nich rozumí

V jednotlivých bodech jsou zdůrazněna slova, která mají zásadní význam pro charakteristiku textů na úrovni A2.

- Rozumí číslům, cenám a časovým údajům.
- Rozumí otázkám a instrukcím, které jsou **pečlivě vyslovovány**, a dokáže se řídit stručnými, jednoduchými orientačními pokyny.
- Dokáže zachytit **hlavní body** v krátkých, jednoduchých a zřetelných vzkazech a hlášeních.
- Obvykle dokáže rozpoznat **téma diskuse**, pokud je vedena v pomalé, jasně artikulované řeči.
- Dokáže porozumět instrukcím natolik, aby vyhověl **konkrétním potřebám**. Za předpokladu, že jde o jasně formulovanou **pomalou řeč**.
- V promluvě zachytí **fráze** a **výrazy** související s **každodenními potřebami**.
- Rozumí podstatným informacím v krátkých nahraných pasážích o každodenních záležitostech přednesených pomalu a **zřetelně**.
- Zvládne jednoduché zařizování v obchodě, na poště a v bance.
- Dokáže rozpoznat **hlavní myšlenky** televizních zpráv týkajících se aktuálních událostí, pokud je komentář doprovázen **obrazovým materiálem**.
- Pokud se soustředí, dokáže rozumět hlavním bodům zřetelné standardní řeči o známých záležitostech, které **se pravidelně opakují**, například v zaměstnání.
- Dokáže sledovat řeč, která je velmi pomalá a pečlivě artikulovaná, s pauzami umožňujícími pochopit význam.
- Chápe jednoduché technické informace, jako jsou pokyny k vykonání pravidelné denní činnosti v zaměstnání.
- Rozumí nekomplikovaným **konkrétním** informacím, které se týkají běžných každodenních záležitostí nebo záležitostí souvisejících s jeho prací, chápe celkový smysl, ale nerozumí všem specifickým podrobnostem, řeč musí být zřetelná a musí mít obvyklou výslovnost.

- V reálném životě musí cizinec na úrovni A2 občas **požádat o zopakování** určitých slov a frází.

A co naopak migrant na úrovni A2 nedokáže

- Nerozumí smyslu rozhlasového zpravodajství a jednoduchých nahrávek týkajících se běžných témat, ani když jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.
- Nedovede sledovat obšírný projev, ani když má jasnou strukturu a vztahy jsou jednoznačně vyjádřeny.
- Nerozumí podrobně spisovné řeči, živé nebo vysílané, ani pokud se jedná o známá témata, se kterými se běžně setkává v osobním, společenském nebo profesním životě.
- Nedokáže odhadnout význam řídce se vyskytujících slov z kontextových souvislostí a vyvodit význam věty, pokud je mu diskutované téma neznámé.
- Nedokáže dopodrobna porozumět všemu, co se mu říká ve spisovném mluveném jazyce, zvláště pokud se jedná o hlučné prostředí.
- Nedokáže porozumět řeči v hlučném prostředí.
- Nedokáže sledovat hlavní myšlenky diskuse, které je svědkem, ani za předpokladu, že řeč je spisovná a zřetelná.
- Nerozumí tolik, aby mohl bez velkého úsilí vést jednoduchý rutinní rozhovor. Pro cizince na úrovni A2 i rutinní rozhovor znamená, že se musí značně soustředit na to, co slyší.
- Nedokáže sledovat živou konverzaci mezi rodilými mluvčími. Dokáže v ní zachytit jen známá slova.
- Nedokáže získat konkrétní informace z veřejných hlášení, pokud je téma neznámé.
- Nedokáže získat informace z akustických signálů, které jsou špatně slyšitelné nebo akusticky zkreslené.
- Nedokáže dobře rozpoznat náladu a tón mluvčího.
- Nikdy nerozumí ironickým komentářům ani vtipkování v jazyce.
- Nedokáže rozumět, pokud mluví najednou více lidí.

Klíčová slova shrnující charakteristiky slyšených textů srozumitelných pro úroveň A2 jsou následující:



Ukázky textů, kterým cizinec na úrovni A2 rozumí a z kterých může pro sebe získat informace

Následují příklady KRÁTKÝCH DIALOGŮ, které svým rozsahem, gramatickými konstrukcemi a slovní zásobou odpovídají znalostem cizinců na úrovni A2. Takovým textům rozumí cizinec poměrně komplexním způsobem. Měl by v nich umět vyhledávat konkrétní detailní informace a také shrnout hlavní informaci obsaženou v textu.

Příklad: Dialog u lékaře

Muž: Dobrý den. Chtěl bych se objednat na kontrolu.

Žena: Kdy se vám to hodí?

Muž: Je to možné tuhle středu?

Žena: Ano. Přijďte ráno v 7 hodin nalačno.

Muž: Nalačno? Co to znamená?

Žena: Nesmíte se ráno najíst.

Muž: A pít můžu?

Žena: Raději taky ne. Ale vezměte si s sebou snídani, můžete se najíst potom.

Příklad: Dialog mezi přáteli

Žena: Ahoj Jardo, co tady děláš?

Muž: Čekám na dceru mého syna. Chodí odpoledne do družiny. Tamhle je paní družinářka, něco říká.

Žena: Moc jsem jí v tom hluku nerozuměla, nevíš, co to povídala?

Muž: Bohužel jsem nerozuměl všemu, ale říkala něco, že děti byly na hřišti a že ještě něco dělají a přijdou asi za deset minut.

Žena: Díky. Tak na ně ještě chvílku počkáme.

Příklad: Dialog mezi přáteli

Muž: Ahoj. To jsem rád, že tě vidím.

Žena: Ahoj. Já taky.

Muž: Co pořád děláš? Čekám, kdy zavoláš, že máš čas a kdy se konečně sejdem...

Žena: Promiň, mám teď hodně práce. Můžu až za dva týdny, to je pátek osmnáctého ve tři hodiny.

Muž: Osmnáctého odpoledne? To musíme být u rodičů. Slaví 20 let od svatby.

Žena: Aha, tak se nedá nic dělat. Tak se uvidíme až později, dřív to vážně nejde.

Muž: Tak fajn, ale hlavně na to nezapomeň a ozvi se.

Ukázka, která nyní následuje, představuje DIALOG, který je pro úroveň A2 svým rozsahem už poměrně náročný, i když neobsahuje příliš náročné gramatické konstrukce. Nemůžeme očekávat, že cizinec bude rozumět každému detailu v textu a že si všechny informace z tohoto textu zapamatuje, aby mohl shrnout jeho obsah. Pokud ale dopředu ví, které informace potřebuje zachytit, měl by se na tyto klíčové informace umět soustředit.

Příklad: Dialog z pracovní oblasti – výměna směny, v šatně

Pracovník 1: Ahoj!

Pracovník 2: Nazdar!

Pracovník 1: Honzo, potřeboval bych tvoji pomoc.

Pracovník 2: Co se stalo?

Pracovník 1: Příští úterý musím být v 8 ráno na cizinecké policii, ale mám ranní. Mohl bys se mnou prosím vyměnit směnu?

Pracovník 2: Tak příští týden nemůžu, promiň, mám dovolenou.

Pracovník 1: V pohodě. A nevíš, koho se ještě můžu zeptat?

Pracovník 2: Nevím. Hele, zkus třeba Martina, akorát tamhle jde.

Pracovník 1: Dobře, díky.

Pracovník 2: Není zač.

Pracovník 1: Ahoj, Martine! Mám na tebe prosbu.

Pracovník 3: Čau. Copak?

Pracovník 1: Mohl bys se mnou prosím vyměnit směnu příští úterý. Mám ranní, ale v 8 potřebuji být na cizinecké policii.

Pracovník 3: Není problém.

Pracovník 1: Můžu s tím počítat?

Pracovník 3: Jasně.

Pracovník 1: Moc ti děkuju!

Pracovník 3: Není zač. Měj se!

Pracovník 1: Ahoj!

Pokud jde o MONOLOG, platí, že v tomto případě je porozumění vždy obtížnější. Pokud u cizince na úrovni A2 nacvičujeme porozumění delšímu monologu, měl by dopředu vědět, které informace hledá (na důležitost ho můžete v průběhu monologu upozorňovat, např. *Tohle je důležité, to si napište.*), případně by si je měl v průběhu poslechu zaznamenávat. Pokud si tedy v praxi potřebujete být jisti, že cizinec zachytí zásadní informace, které mu budete říkat, je vhodné ho vybídnout k zápisu takových informací. Po ukončení poslechu v kontaktní situaci je opět vhodné se ujistit o tom, zda cizinec stěžejní informace opravdu zachytil.

Příklad: Přihlášení vozidla na úřadě

ČM: Vysvětlím vám, co potřebujete, když chcete koupit auto. Od prodávajícího budete potřebovat čistopis velkého technického průkazu. Rozumíte, co to je? Potom plnou moc, přihlášku k registraci vozidla, doklad o tom, kde prodávající auto sám koupil, a potom zelenou kartu. Ukažte, podívám se, jestli jste si to zapsal všechno. Když auto koupíte, tak ho musíte zaregistrovat na obecním úřadě, tam, kde máte trvalé bydliště. Vyplníte tenhle formulář o registraci a k němu doložíte originál velkého technického průkazu. Dále musíte mít připravený dokument prokazující řádné nabytí vozidla v originále. Jedná se například o fakturu, kupní smlouvu, popřípadě využití leasingových služeb – leasingovou smlouvu. Potom dokládáte ověřenou plnou moc od prodávajícího, která slouží k registraci vozidla. A taky nesmíte zapomenout na potvrzení o sjednaném povinném ručení – zelenou kartu.

Příklad: Vybídnutí k zápisu poznámek

ČM: Pane Tran, vysvětlím vám, co máte dělat a kam máte jít. Tady je tužka a papír, napište si poznámky.

ČM: Tak, to je všechno. Rozuměl jste? Nepotřebujete se na něco zeptat? Zapsal jste si, co potřebujete?

2.1.3 Psaní – dovednost cizince na úrovni A2

Doposud jsme se věnovaly tzv. receptivním dovednostem, v rámci nichž zjišťujeme, čemu migrant rozumí, pokud mluví a píšou rodilí mluvčí. V další části se soustředíme na tzv. produktivní dovednosti, tedy co dokáže s naučeným jazykem dělat sám cizinec. Je důležité si uvědomit, že to, čemu cizinec rozumí, je vždy rozsáhlejší než to, co sám dokáže vyjádřit, ať už v mluvené, nebo v psané podobě, zvláště pokud nemá k dispozici další opěrné materiály a pomůcky, které by mu ve vyjadřování pomohly.

Psaní je dovednost, která je v běžném životě pravděpodobně nejméně využívána. Ani my jako rodilí mluvčí příliš často nepíšeme, a není proto důvod, abychom očekávali od cizince, že tuto dovednost v praxi příliš

často užije. Pokud není člověk profesionál, který využívá psanou formu jazyka při své práci, zredukuje se jeho písemné záznamy nejčastěji na různé poznámky, zápisky, SMS zprávy, e-maily a chaty.

Je také třeba připomenout, že psaní různých písemných útvarů jsme se naučili ve škole, přičemž na rozdíl od mluvení není psaní přirozenou dovedností, a proto se v ní musejí systematicky trénovat i rodilí mluvčí. Psaní je v mnohém obtížnější než samo mluvení, protože vyžaduje logickou výstavbu a pečlivou stylistickou úpravu. Písemná řeč se ve své výstavbě navíc v mnohém odlišuje od řeči mluvené, a proto i cizinec, který se v mluvené podobě dokáže vyjadřovat už poměrně plynule a jistě, může vytvářet psané texty, které se rodilému mluvčímu jeví jako nepřirozené. Na druhé straně je však třeba říci, že pro mnohé cizince, zvláště asijského původu, je komunikace písemnou formou v mnohém přijatelnější než mluvená řeč, protože není tak komplikována sociokulturními odlišnostmi společenského styku. Navíc se projevuje také to, že například Japonci jsou zvyklí se učit druhý jazyk především ve formě psané (písemné testy zvládají velmi dobře), nikoliv však ve formě mluvené, a proto mají problémy domluvit se například ústně anglicky s českými pracovníky v jejich firmách (nacházejících se v ČR, zejména na Lounsku a Žatecku), a tak si za tímto účelem raději najímají tlumočníky.

V následující kapitole představíme, jak vypadá písemná komunikace cizince na úrovni A2. V základních tezích opět poukážeme na to, jaké texty, v jakém rozsahu a jazykovém obsazení cizinec umí napsat, a naopak poukážeme i na to, co od něj v písemné formě jazyka očekávat již nelze.

Které texty a informace umí napsat cizinec na úrovni A2

V jednotlivých bodech jsou zdůrazněna slova, která mají zásadní význam pro charakteristiku textů na úrovni A2.

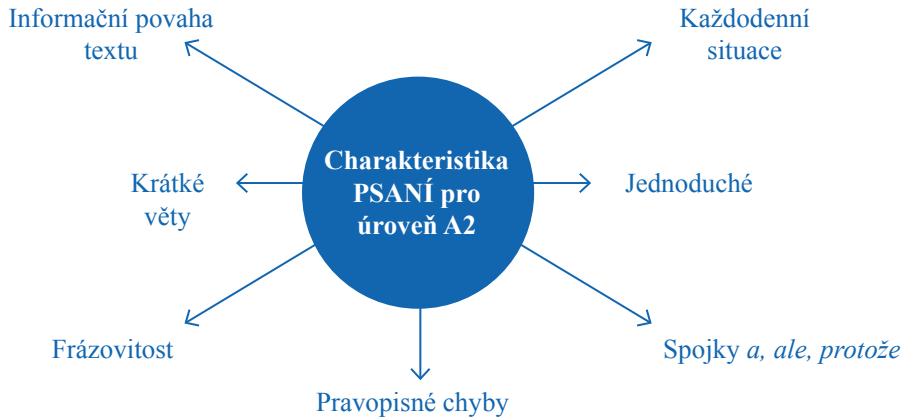
- Umí napsat **stručný jednoduchý text** na pohlednici, například pozdrav z dovolené nebo blahopřání.
- Dokáže napsat vzkaz, SMS zprávu a krátký e-mail.

- Dokáže psát krátká **frázovitá sdělení**, která se vztahují k záležitostem z oblasti **bezprostředních a každodenních potřeb**.
- Umí vyplnit formuláře obsahující **osobní údaje**, například své jméno, národnost a adresu při přihlašování v ubytovacím zařízení.
- Dokáže napsat řadu jednoduchých frází a vět spojených **jednoduchými spojkami**, jako jsou *a, ale a protože*. Jeho psaný text se skládá převážně z krátkých jednoduchých vět.
- Informace, které sděluje, jsou převážně **popisného charakteru**.
- Dokáže si dělat **poznámky**, pokud jde o informace známého charakteru, tj. např. týkající se jeho povolání.
- Dokáže používat českou grafiku.

A co naopak cizinec na úrovni A2 nedokáže

- Nedokáže napsat ještě texty o všech tématech každodenního života.
- Nedokáže dodržovat pravidla různých stylistických žánrů.
- Neumí napsat osobní texty popisující zážitky a dojmy.
- Neumí předávat písemné informace a obhajovat přitom či vyvracet nějaký názor.
- Nedokáže zdůraznit v textu body, které jsou podle něho důležité.
- Neovládne vyprávět písemně příběh nebo přiblížit obsah knihy nebo filmu.

Klíčová slova shrnující charakteristiky psaných textů srozumitelných pro úroveň A2 jsou následující:



Ukázky textů, které umí napsat cizinec na úrovni A2

Typickou ukázkou textu, který cizinec na úrovni A2 zvládá v rámci dovednosti psaní, je vyplnění OSOBNÍHO DOTAZNÍKU. Takový typ textu dobře zvládají, pokud porozumějí zadání, už i cizinci na úrovni A1+.

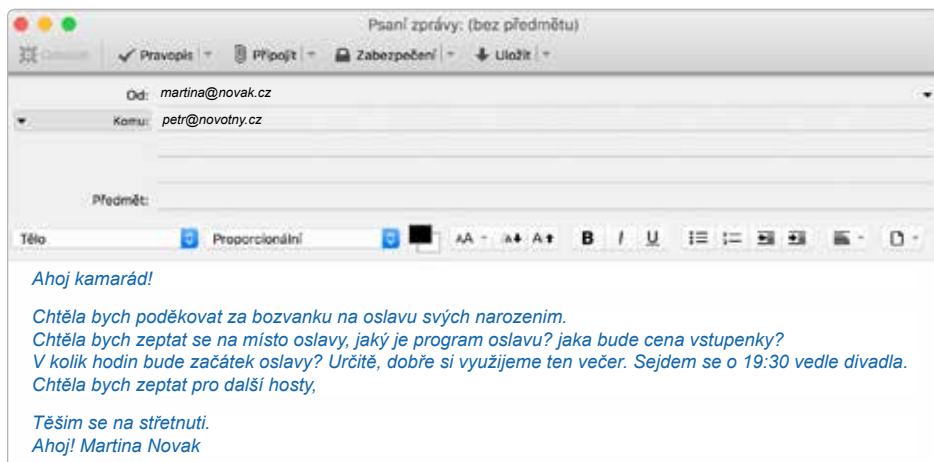
Příklad: Vyplnění osobního dotazníku

| | |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Křestní jméno: | Darina |
| Příjmení: | Volková |
| Titul: | Ing (inženýr) |
| Pohlaví: | žena |
| Povolání: | technička |
| Státní příslušnost: | ukrajinské občanství |
| Adresa (ulice, číslo domu, město): | Žižkova 12, Šumperk 78701 |
| Telefon: | 427 864897 |
| Cizí jazyky: | česky |
| Věk: | 32 |
| Rodinný stav: | <input type="checkbox"/> svobodný / svobodná <input type="checkbox"/> ženatý <input checked="" type="checkbox"/> vdaná <input type="checkbox"/> rozvedený / rozvedená <input type="checkbox"/> vdovec / vdova |
| E-mail: | darina.volkova@centrum.cz |

Následující dvě ukázky písemné interakce pocházejí z tzv. žákovského korpusu Merlin, který je veřejně dostupný na webových stránkách www.merlin-platform.eu.⁹⁴

Autorkou následujícího textu je ruská rodilá mluvčí. Její text byl ve výše uvedeném korpusu celkově ohodnocen jako text na úrovni A2, neboť odpovídá této úrovni gramatickými znalostmi, rozsahem slovní zásoby, spojitostí textu a sociokulturní přiměřeností vyjadřování. Text naopak převyšuje očekávání v oblasti pravopisné správnosti, což znamená, že tak vysokou pravopisnou správnost u úrovně A2 nemůžeme běžně očekávat. Ačkoliv se v textu vyskytují gramatické i pravopisné chyby, je text jako celek poměrně dobře srozumitelný. Text obsahuje výčty informací v podobě KRÁTKÝCH JEDNODUCHÝCH TEXTŮ, právě tento způsob vyjadřování je typickým rysem úrovně A2.

Příklad: Odpověď na pozvání na narozeniny

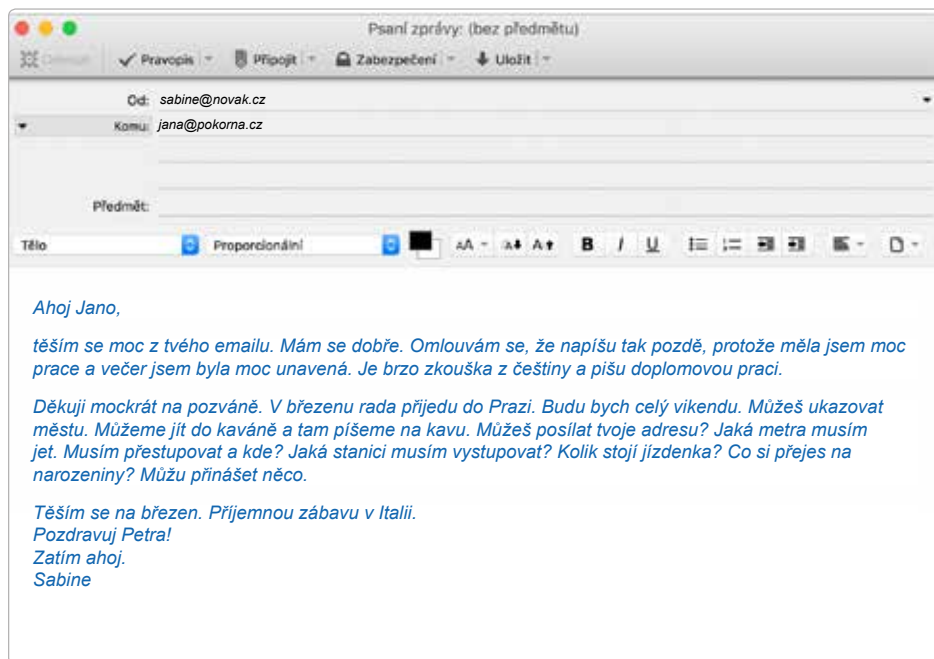


94 V této elektronické databázi lze vyhledat texty ke všem úrovním znalosti podle SERR a základní informace o jejich autorech. Databáze obsahuje podrobné hodnocení písemných projevů cizinců různých národností.

Autorkou následující ODPOVĚDI NA E-MAIL je německá rodilá mluvčí. Její text byl ve výše uvedeném korpusu vyhodnocen jako text na úrovni tzv. A2+, což znamená, že jako celek přesahuje standardní úroveň A2 a v některých aspektech se blíží i vyšší úrovni B1.

Text odpovídá úrovni A2 co do gramatické správnosti, rozsahu slovní zásoby a spojitosti textu. Pokud jde o sociokulturní přiměřenost a pravopisnou správnost, vykazuje již charakteristické znaky úrovně B1. Najdeme v něm nejen výčet informací, pisatelka se zároveň snaží částečně vyjádřit své postoje. Snaží se rovněž využít širokou škálu gramatických prostředků, ovšem není schopná je ještě zcela bezchybně používat.

Příklad: Odpověď na e-mail



Psalni zpravy: (bez predmetu)

✓ Pravopis Připojit Zabezpečení Uložit

Od: sabine@novak.cz

Komu: jana@pokoma.cz

Předmět:

Tělo Proporcionalní

Ahoj Jano,

těším se moc z tvého emailu. Mám se dobře. Omlouvám se, že napíšu tak pozdě, protože měla jsem moc práce a večer jsem byla moc unavená. Je brzo zkouška z češtiny a píšu doplomovou prací.

Děkuji mocrát na pozvání. V březnu rada přijedu do Prazi. Budu bych celý vikendu. Můžeš ukazovat městu. Můžeme jít do kaváně a tam píšeme na kavu. Můžeš posílat tvoje adresu? Jaká metra musím jet. Musím přestupovat a kde? Jaká stanici musím vystupovat? Kolik stojí jízdenka? Co si přeješ na narozeniny? Můžu přinášet něco.

Těším se na březen. Příjemnou zábavu v Itálii.

Pozdravuj Petra!

Zatím ahoj.

Sabine

Další předkládané texty pocházejí jednak ze zkoušky z češtiny pro trvalý pobyt na úrovni A1 pro účely trvalého pobytu, jednak z pretestace zkoušky pro trvalý pobyt na úrovni A2. Ukázky ponecháváme pro názornost v jejich původní rukopisné podobě. Všechny níže uvedené ukázky patří do oblasti tzv. písemné interakce.

V první ukázce autor evidentně ve všech aspektech (rozsahem slovní zásoby, gramatickou správností, sociokulturní přiměřeností a pravopisnou správností) vykazuje vyšší znalosti, než je úroveň A1. Jeho projev by se dal prezentovat právě jako ukázka textu na úrovni A2.

Druhá ukázka, kterou nazýváme *Vzkaz kamarádovi s prosbou o pomoc*, i když je převzata ze zkoušky pro trvalý pobyt na úrovni A1, je opět ukázkou textu, který vykazuje typické rysy úrovně A2. V textu se střídají prvky obecné češtiny (*nemocnej*) s prvky psaného jazyka (*děkuji*). Celkově text ukazuje na přiměřenou znalost běžně mluveného jazyka, který je u autora odpozorován z jeho jazykové praxe.

Příklad: E-mail, zrušení schůzky a návrh nového termínu

| | | |
|--------------------------|----------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Adresát | blahova@centrum.cz <Bláhová> |
| Odeslat | Kopie | |
| | Předmět | Schůzka |

Dobrý den, vážená paní Bláhová. Omlouvám se, ale dnes na schůzku, o které jsme se dohodli, přijít ne můžu, bohužel. Mám problem. Babička, která bydlela na Moravě onemocněla, musím tam jít dostal. Teď jsem v letadle, nejsem v Liberci.

Můžeme se domluvit o další schůzce? Ve středu 15 března 6 15 hodin na Šaldovam náměstí vedle obchodu Plava. Hode se Vám to? Díkyjs, za pochopení a přeje Vám krásný den. Na schledarowy

Zdroj: Národní ústav pro vzdělávání.

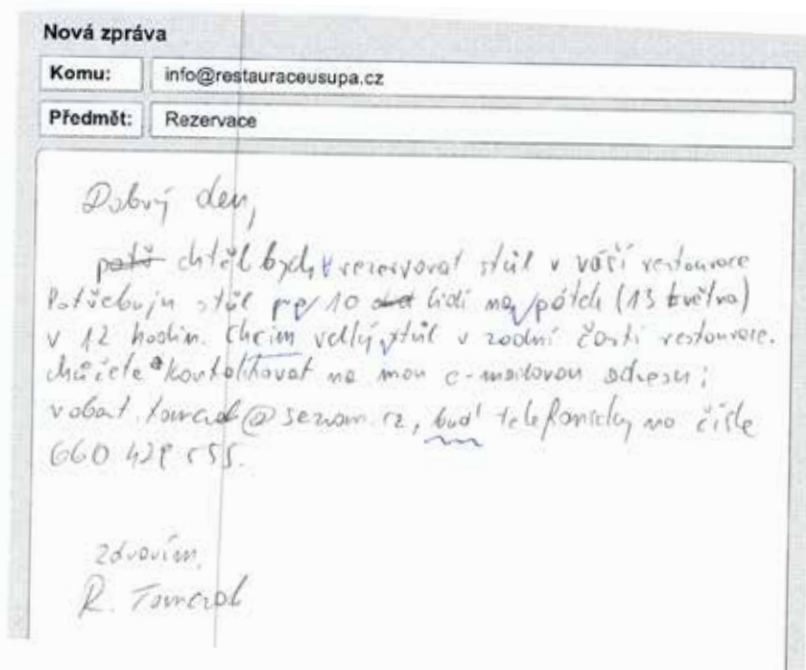
Příklad: Vzkaz kamarádovi s prosbou o pomoc

Ahoj Martine prosim te jsem nemocný
nemuzu nikam ven. Mam prosbu koup-
mi prosim 2 kg cibule, 4 ks vepesky, a jedno
mleko, dekuji predem. A kdyz prijede prosim
v 5 vecer. Ja bydlim v Praze 5 Stodubky
Ul. Nušova 2286/37. Budu doma staci
prozkoumat na mobil, nebo zavolat na
zvonek. Dekuji

Zdroj: Národní ústav pro vzdělávání.

Následující ukázka obsahuje e-mail adresovaný restauraci se žádostí o rezervaci stolu. Kvůli svému grafickému zpracování ukázka na první pohled vypadá, jako by byla na nižší úrovni než předchozí dvě. Pokud ji však analyticky porovnáme z různých hledisek (slovní zásoba, gramatická správnost, sociokulturní přiměřenost), opět zjišťujeme, že celkově odpovídá úrovni A2.

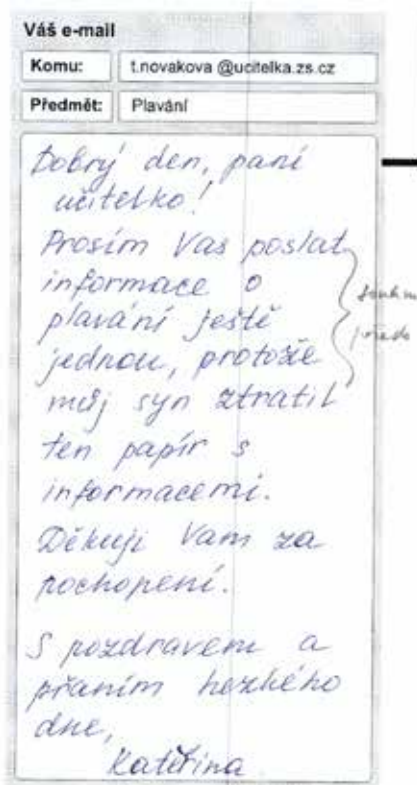
Příklad: E-mail, rezervace stolu v restauraci



Zdroj: Národní ústav pro vzdělávání.

Poslední ukázka je kratší než předchozí tři ukázky. Autorka v ní ale opět prokazuje, že má dostatečné jazykové znalosti na úrovni A2. Zaujme dobrou znalostí české frazeologie (*děkuji Vám za pochopení, S pozdravem a přáním hezkého dne*) i velmi dobrou znalostí pravopisných pravidel (*užití velkého písmena v korespondenčním styku*). Pokud by byl text delší, mohli bychom uvažovat i o tom, zda autorka nevykazuje znaky vyšší úrovně. Text by se dal hodnotit jako ukázka úrovně A2+.

Příklad: E-mail paní učitelce



V psaném projevu na úrovni A2 se vyskytnou mnohé gramatické a pravopisné chyby, od kterých je potřeba odhlédnout, pokud zcela neblokuje komunikaci. Kromě odchylek, které označujeme jako chyby, se v textech mohou objevit mnohé další jevy, které budou pro rodilé mluvčí nestandardní. Takovou odchylkou je například užívání nespisovných slov v psaném projevu, u kterého očekáváme, že bude spisovný. Cizinec na úrovni A2 nedokáže ještě rozpoznat, co je a co není spisovné, a proto může použít slova, která okolo sebe slyší, aniž by si byl vědom jejich nepatříčnosti v psaném textu.

Příklad: Nespisovná slova v psaném textu

- *Ja nemůžu přijít na schůzku protože na cestě stala se **bouračka**.*
- *Mám autonehodu a čekám na **policajty**.*
- *Paní Bendová, Promiňte ale dnes nemůžu se stavít na tu schůzku, protože jsem musel odjet na **dovolenku** do Turecka.*
- *Rozbila se mě pračka a mám hodně vody v **baráku**.*
- *Dobrý den, važený pan Veselý. Zítřka v osum hodin v kancelari **fabriky**.*

Další odchylkou, která může v psaném textu působit rušivě, ale kterou je třeba přijmout, je užívání nespisovných frází, které migrant opět slyší ve svém denním životě v českém prostředí, ale nedokáže rozpoznat jejich nespisovnost, a tudíž i nevhodnost ve formálním písemném projevu.

Příklad: Hovorové fráze neformálního charakteru v psaném formálním projevu

- *Nemůžu se dostavit na pracovní schůzku, protože sem zaseklá ve výtahu.*
- *Kdy bude nová schůzka, prosím dejte mě vědět.*
- *Moc se omlouvám, ale dnes nemůžu přijít. Můžeme si dát schůzku zítřka v 12?*

- *Tak prosím vás, přehodíme tu schůzku na středu.*
- *Dobrý den, p. Hrubý. Dneska na tu schůzku nestíhám.*
- *Paní Bendová, Promiňte ale dnes nemůžu se stavit na tu schůzku.*
- *Dobrý den, p. Bendová, moc se omlouvám, ale na tu schůzku bohužel nemůžu dorazit.*
- *Jestli by to nešlo přehodit na jindy.*
- *Ja dneska nemůžu přijít na schůzku, protože odešla mně pračka.*

Pro písemný projev jsou velmi důležité spojovací prostředky, které v mluveném projevu tak často nepotřebujeme, protože mluvíme v určitém prostoru v konkrétní situaci, kde množství informací vyplývá a je zjevné přímo ze situace. V psaném projevu konkrétní prostor a čas chybí, a proto tyto údaje musíme popisovat. Na úrovni A2 by se měly používat spojky „a, ale, protože“, které jsou ovšem pro popis situací v mnohém nedostačující. Migranti si proto často pomáhají použitím spojek, které slyší v mluveném projevu. Takovou oblíbenou spojkou je „tak“, kterou cizinci na úrovni A2 používají kdykoliv, když potřebují nějakou spojku, tj. touto spojkou nahrazují ostatní spojky, které neznají.

Příklad: Používání slova TAK jako spojovacího prostředku

- *Omlouvám se, ale dneska nemůžu přijít na naši schůzku, protože máme doma požár. Tak prosím vás, přehodíme tu schůzku na středu.*
- *Dneska neměli sme schůzku, tak vám se musím omluvit, že nepřijdu.*
- *Prosím vás o nový termín, Tak mi prosím napište. Mějte se. S pozdravem Hryshko.*
- *Rozbila se mi pračka. Tak musím všechno uklidit.*
- *Omlouvám se, ale nemohu přijít na smlouvenou schůzku. Mám dopravní nehodu. Tak to odložíme na zítřek.*
- *Omlouvám se že nemůžu přijít na schůzku s vama. Tak to můžeme přeložit na zítra.*
- *Dobrý den, pane Hrubý, Omlouvám se, ale dneska na tu schůzku nemůžu přijít, tak zejtra na stavbě ve 12 hodin.*

Jako poslední ukázkou jsme vybraly frázi „*na shledanou*“, neboť její užívání dobře vystihuje migranty, kteří žijí v českém prostředí, v němž se setkávají mnohem častěji s mluvenou češtinou než s její psanou podobou. Z toho důvodu pak velmi často zapisují slova tak, jak je slyší. Použití fráze „*na shledanou*“ při rozloučení však velmi často neodpovídá požadavkům kladeným na rozloučení ve formálním dopise, a to proto, že rodilí mluvčí toto slovo v dopisech nepíší, protože je součástí mluvené podoby jazyka. Migranti užívají různé zkrácené podoby tohoto slova v řadě variant, což je důkazem toho, že si ho od rodilých mluvčích zafixují v různých výslovnostních variantách v neformálních situacích.

Příklad: Podoby zápisu fráze NA SHLEDANOU

- *Naschle.*
- *Naskle.*
- *Zatím nashle.*
- *Děkuju, naschle danou.*
- *Naschedanou.*
- *Naskledanou.*
- *Nashledanou.*
- *Nazhledanou.*

Naopak je dobré si uvědomit, jaké dovednosti při práci s migranty na úrovni A2 nemůžeme očekávat. Obecně je potřeba zdůraznit, že cizinec na úrovni A2 nedokáže sdělovat osobní postoje a stanoviska k situacím, které nastaly. Nedokáže si ověřit informace a zeptat se na nejasnosti nebo vzniklé problémy poměrně přesně vysvětlit, tj. například popsat jejich příčinu. Neočekávejme také, že jejich písemná produkce bude bez pravopisných a jiných chyb.

2.1.4 Mluvení – dovednost cizince na úrovni A2

Dovednost mluvení označí mnoho migrantů za nejobtížnější. Abychom pochopili komplikovanost komunikační situace rozhovoru v cizím jazyce, je dobré si uvědomit její nejdůležitější znaky.

Pozitiva mluveného projevu

1. Mluvená komunikace probíhá v reálném prostoru. Migrant může ukazovat a odkazovat na věci a jevy, které ani neumí pojmenovat, protože jsou v dané situaci reálně přítomné.
2. Ke komunikaci je možné použít i jiné komunikační prostředky, než je řeč, jako např. gesta, obrázky.
3. Pokud dojde při dialogu k nepochopení, je to obvykle zřejmé okamžitě, v daném momentu, a proto lze ihned zareagovat – pokusit se o jinou formulaci, zopakovat již řečené, názorně ukázat věc, o které se mluví, apod. Dále je také možné se k jednotlivým bodům komunikace podle potřeby vracet.
4. Pokud rodilý mluvčí vidí, že si migrant na nějaké slovo, slovní spojení nebo na určitou gramatickou konstrukci nemůže vzpomenout, může se mu pokusit nabídnout taková slova, která by připadala v kontextu v úvahu. Obvykle dojde k tomu, že se cizinec rozpomene a identifikuje z výčtu rodilého mluvčího to slovo, které je nejvhodnější.

Negativa mluveného projevu

1. Mluvená komunikace probíhá v reálném čase, v němž cizinec nemá čas na dlouhé promýšlení své promluvy. Zároveň musí také dobře zvládnout dovednost poslechu s porozuměním, aby mohl správně a vhodně reagovat.
2. Komunikační partner, kterého představuje rodilý mluvčí, není vždy připraven vést dialog s cizincem, protože se neumí cizinci přizpůsobit, jako například zvolnit tempo svého mluvení, upravit hlasitost, zřetelně vyslovovat, používat nekomplikované výrazy a jednodušší gramatické konstrukce.
3. Komunikační situaci mohou rušit různé externí vlivy, které ovlivňují slyšitelnost projevu.

Jak dokáže v mluvené podobě komunikovat cizinec na úrovni A2

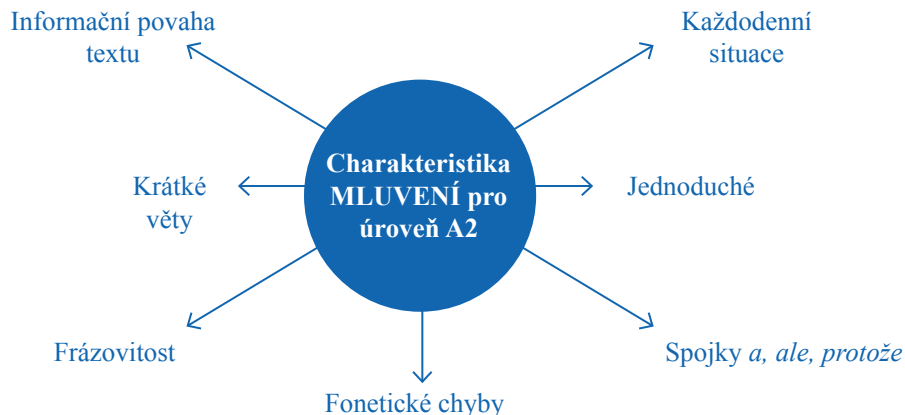
V jednotlivých bodech jsou zdůrazněna slova, která mají zásadní význam pro charakteristiku textů na úrovni A2.

- Umí se **jednoduchým způsobem** domluvit, jestliže je jeho **partner ochoten v komunikaci spolupracovat**, např. zopakovat pomaleji svoji výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci cizinci zformulovat to, co se snaží říci.
- Dokáže se poměrně snadno zapojit do interakce v situacích, které mají jasnou strukturu, a do krátkých rozhovorů za předpokladu, že mu druhá strana pomůže v případě potřeby či nutnosti.
- Zvládne **jednoduché, rutinní výměny** bez nadměrného úsilí. Dokáže klást otázky a odpovídat na ně, vyměňovat si názory a informace týkající se běžných témat **v předvídatelných každodenních situacích**.
- Umí komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou, **přímou výměnu informací** o běžných rutinních záležitostech, které se týkají práce a volného času.
- Zvládne velmi **krátkou** společenskou konverzaci.
- Dokáže podat jednoduchý **popis** nebo charakteristiku lidí, životních nebo pracovních podmínek, každodenních zvyklostí, toho, co má či nemá rád atd., a to v podobě krátkého **sledu jednoduchých frází a vět spojených v seznam**.

A co naopak cizinec na úrovni A2 nedokáže

- Nedokáže uspokojivě jazykově vyřešit všechny situace, v nichž musí komunikovat.
- Nedokáže se bez přípravy zapojit do hovoru o různých tématech každodenního života.
- Nedokáže vést souvisle delší rozhovor, a to ani na známé téma.
- Nedokáže mluvit plynule a propojovat své jednotlivé myšlenky.
- Nezvládne vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy nebo filmu.
- Nedokáže jasně odůvodnit své záměry a plány.

Klíčová slova shrnující charakteristiky mluvených textů srozumitelných pro úroveň A2 jsou následující:



Ukázky dialogů s migranty na úrovni A2⁹⁵

Výběr dialogů má jednak ilustrovat možnosti komunikace s migranty na úrovni A2, jednak poukázat na typy problémů, které se mohou vyskytnout v komunikaci, a v neposlední řadě také ilustrovat způsoby a možnosti, jak mohou rodilí mluvčí pomoci cizinci překlenout jednotlivé typy nedostatků.

V konkrétních dialozích s migranty jsou zdůrazněna problematická místa.

95 Následující rozhovory jsou čerpány z disertační práce MAŠÍN, J. *Lingvistická pragmatika ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha: FF UK, 2014. Rozhovory byly upraveny pro potřeby této publikace.

V rozhovoru jde o užití kompenzační strategie v případě, že cizinec nezná příslušná slova, která by chtěl použít, a pokouší se navést rodilého mluvčího, aby za něho řekl hledané slovo sám.

Příklad: Rozhovor v kadeřnictví

C: Dneska mám rande. Make-up. Kolik to stojí make-up? Kolik stojí?

ČM: 100 korun.

C: Ano. Jak se to řekne česky, není cut a není krájet?

ČM: Stríhat.

C: Stří?

ČM: Stríhat.

C: Ne, není permanent, ale jenom dneska. Co je to? Jak se to řekne česky?

ČM: Já nevím.

C: Ano, ale před... když když jdu na operu mám na sobě šaty, make-up a... (gesto)

ČM: Účes.

C: Účes?

ČM: Hm.

C: Účes, prosím. A, make-up a účes, prosím.

V rozhovoru se cizinec snaží formulovat žádost o svezení autem, přičemž žádost o společnou činnost vyjadřuje zdvojením verba „můžu“. Jde o poměrně neobvyklou kompenzační strategii, která však vedla nakonec k úspěšnému porozumění.

Příklad: Rozhovor mezi kamarády

C: Ahoj Jardo.

ČM: Ahoj.

C: Dneska máš auto na Albertově?

ČM: No, dneska mám, protože prší.

C: Aha. A kam jedeš?

ČM: *Na Petřiny potom.*

C: *Já bydlím blízko Petřiny. **Můžu můžu jet spolu?***

ČM: *No jasně.*

C: *A prosím. Děkuju.*

Rozhovor ukazuje na způsob, kterým se cizinec vyrovnává s tím, že neporozuměl roditelému mluvčímu. Cizinec nejdříve opakuje slovo, kterému nerozuměl, ale protože roditel mluví na tuto skrytou žádost o vysvětlení adekvátně nereaguje, požádá cizinec přímo o vysvětlení výrazu, kterému nerozuměl. Na druhé straně je z dialogu patrná strategie roditelého mluvčího, který přeformulovává slova, jež byla cizincem chybně použita.

Příklad: Formální rozhovor mezi spolupracovníky

C: *Pane.*

ČM: *Ano.*

C: *Já jsem psala životopis, protože chci pracovat v Praze. Můžete kontrolovat pro mě?*

ČM: *Samozřejmě a do kdy?*

C: *Dokdy?*

ČM: *Do kdy?*

C: ***Dogdy? Co je dogdy?***

ČM: *Do (pauza) kdy.*

C: *Ááá, promiňte, špatně jsem rozuměla, do kdy. Ano. **Do zítry.***

ČM: ***Do zítra?***

C: *Do příští, **příští pátku.***

ČM: *Ok, dobře. Do **příštího pátku.***

C: *Ano. Do příští, do příštího pátku, prosím, pane.*

ČM: *Není problém.*

C: *Děkuju moc, pane.*

Rozhovor ukazuje, jak může cizinec formulovat žádost o výměnu místa v autobuse. Vyjádření této žádosti je pro cizince na úrovni A2 komplikované, protože musí popsat dvě paralelní akce, které jsou ve vzájemném vztahu. Cizinec naopak nemá problém odpovědět na otázku „Proč?“ a vysvětlit ji. Jeho odpověď „Protože...“ je pro úroveň A2 přiměřená.

Příklad: Rozhovor v autobuse

C: Dobrý den. Prosím vás, můžete změnit sedadlo za před za vpravo vzadu vzadu vpravo?

ČM: Proč?

C: Protože můj manžel chce sedět vedle mě.

ČM: Ok.

Rozhovor ukazuje jednak to, jak rodilý mluvčí reaguje na chybné spojení slov „prát auto“, jednak to, jak cizinec využívá kompenzační strategie při žádosti o zopakování informace, které neporozuměl („Co znamená na jméno?“). Kompenzační strategie však v závěru dialogu musí využít i rodilý mluvčí (*Co prosím?*). I když celá konverzace odpovídá úrovni A2, zřetelně poukazuje na to, že dialog cizince na této úrovni s rodilým mluvčím se ještě neobejde bez určité komunikační vstřícnosti na straně rodilého mluvčího. Bez jeho korekcí a vysvětlení by nemohlo dojít k úspěšnému porozumění.

Příklad: Telefonické objednání umytí auta v myčce

ČM: Dobrý den, myčka aut.

C: Dobrý den, dneska chtěla bych prát auto. Můžu rezervovat v deset hodin?

ČM: Prát? Myslíte umýt auto?

C: Promiňte, ano, umýt auto.

ČM: Ano, v deset hodin, a jak se jmenujete?

C: *Prosím, ještě jednou v kolik hodin?*

ČM: *Deset.*

C: *Deset.*

ČM: *A bude to na jméno?*

C: *Na jméno? **Co znamená na jméno?***

ČM: *Jak se jmenujete!*

C: *Aha. Jmenuju s, M.A. Prosím jenom autoside. Autoside?*

ČM: *Co prosím?*

C: *Mýt jenom venku?*

ČM: *Aha, jasně. Jenom zvenku.*

Cizinec informuje o tom, že nemůže přijít na test, a žádá o náhradní termín. Cílem uvedeného textu je poukázat na promluvu cizince, který se v dialogu snaží opravovat své chyby. Zároveň je patrné, že cizinec na úrovni A2 nedokáže ještě ve všech gramatických konstrukcích zachovat formální charakter konverzace. Ačkoliv svému partnerovi vyká, v poslední promluvě, v níž se chce zdvořile zeptat, zda se uvedený termín učitelé hodí, užije formu 3. pádu zájmeně „ty“ a přechází do tykání (*Hodí se ti to?*). Rodilý mluvčí však toto vhodně (bez povšimnutí) přejde a na dotaz reaguje podle očekávání.

Příklad: Dialog ve škole

C: *Dobrý den, paní Jano.*

ČM: *Dobrý den.*

C: *Dobrý den. Já vím, že příští čtvrtek budu mít **zkouška zkoušku**, ale já chci cestovat do Itálie s manželem. V kolik hodin **končí skončí?***

ČM: *Ve 12.*

C: *Dvanáct. Eee, **musím můžu** se vrátit domů 11:30?*

ČM: *Možná, nemusíte psát ten test příští týden ve čtvrtek, ale třeba v pondělí nebo v úterý.*

C: *Ano, úterý. To je dobře.*

ČM: *Dobře.*

C: *Hodí se ti to?*

ČM: *Hodí se mi to.*

Dialog ilustruje užití spojek na úrovni A2, které zajišťují základní možnosti vysvětlení („*a, ale, protože*“). Rodilý mluvčí reaguje na chybně užitě slovo, jeho význam však vyplývá z kontextu, a proto ho vhodně nahrazuje („*účet, účtenka*“). Zajímavým jevem je to, že rodilý mluvčí, jakmile cizinec použije spisovnou koncovku pro střední rod („*bílé tričko*“), zopakuje barvu, aby se o informaci ujistil, přičemž se vrací automaticky k obecně české koncovce („*bílý*“). Tuto obecně českou koncovku používal cizinec sám v první části dialogu („*velký*“, „*malý*“, „*krásný*“), ale vzhledem k nízké úrovni svých dovedností v češtině není schopen tuto neformální rovinu konverzace důsledně udržet po celý dialog.

Příklad: Dialog v obchodě

ČM: *Dobrý den.*

C: *Dobrý den.*

ČM: *Co si přejete?*

C: *Včera koupila jsem ten tričko, ale pro mě je velmi velký. Chci vyměnit velký tričko a koupit malý.*

ČM: *Hmm*

C: *Mám účet!*

ČM: *Myslíte účtenku? Ano, to potřebuju. Dobře.*

C: *Prosím vás. Můžu koupit menší a jinou barvu? Protože jsem zkusila a to není tak krásný. Jiná barva je lepší.*

ČM: *Dobře, takže menší a jinou barvu?*

C: *Ano.*

ČM: *A jakou barvu?*

C: *Bílé.*

ČM: *Bílý?*

C: *Bílé tričko.*

ČM: *Takže tady, prosím.*

C: *To je mo... To je fajn. Můžu zkousit?*

ČM: *Ehm. Tam vzadu.*

C: *Děkuju.*

Opět je dobré poukázat i na limity komunikace s migranty na úrovni A2, tj. na to, co od nich v mluvené podobě nemůžeme očekávat. Jakmile se nejedná o konverzaci, která je rutinní a vztahuje se k zájmům a pracovní sféře migranta, nebude se v ní dobře orientovat. Komunikace s migrantem na úrovni A2 není z jeho strany spontánní, musí se na ni připravit. Nedokáže proto zvládnout nepředvídané situace a neumí například vysvětlit, proč něco představuje problém. Umí pouze konstatovat, že problém existuje. Jestliže cizinec mluví, jeho vyjadřování není plynulé a přesné, v jeho promluvě se objevuje mnoho gramatických chyb a ne vždy dokáže volit správná slova pro to, co chce vyjádřit. Často se tak stává, že jeho projev není sociokulturně adekvátní.

2.2 Jak mluvit s cizinci na úrovni A2

Jak jsme se pokusily ukázat, jinojazyčný mluvčí na úrovni A2 není ještě plně komunikačně samostatný. Aby s ním konverzace probíhala bez problémů, je třeba, abychom s ním spolupracovali a snažili se mu při komunikaci pomáhat.

Abychom zajistili optimální podmínky pro komunikaci, je dobré dodržovat následující zásady.

1. Při komunikaci jsme otočeni čelně k cizinci tak, aby zároveň viděl i na naše ústa. Jednak tím zajistíme, že nás dobře slyší, jednak mu pohyb rtů může napomoci v rozpoznání slov.
2. Pokud v průběhu komunikace nastanou nějaké rušivé zvuky, raději znovu zopakujeme slova, která byla hlukem narušena. Pokud cizinec nerozumí, měl by umět sám požádat o zopakování slov, o zpomalení tempa, o vysvětlení neznámého slova či slovního

spojení apod. Je však zapotřebí si uvědomit, že i jako rodilí mluvčí požádáme o zopakování maximálně dvakrát, neboť pokud by se žádost v průběhu komunikace opakovala víckrát, nebudeme se cítit příjemně při dalších žádostech o rekonstrukci řečeného.

3. Vyslovujeme zřetelně se správnou artikulací. Chybná či nedbalá výslovnost totiž znemožňuje cizinci na úrovni A2 porozumění, neboť ten ještě není schopen přijímat a rekonstruovat nesprávně či nedbale vyslovená slova či slovní spojení.
4. Jestliže cizinec nerozumí nějakému slovu, snažíme se mu ho jednoduchým způsobem vysvětlit (eventuálně použít mezinárodní slovo – internacionalismus). Pokud neznámý objekt patří mezi reálie, na které můžeme při vedení dialogu s cizincem v daném prostředí přímo ukázat, využijeme tuto možnost. Je vhodné názorně ilustrovat konkrétní předmět či skutečnost (např. prostřednictvím obrázku, kresbou na papír).
5. Pokud se cizinci nedaří vyjádřit se a nemůže si například vzpomenout na nějaké slovo, snažíme se mu podle kontextu nabízet varianty, které by přicházely v úvahu. Tímto způsobem mu tak můžeme pomoci nalézt slovo, na které se momentálně nemůže rozpomenout.

Příklad: V lékárně – nabízení slova, na které si cizinec nemůže vzpomenout⁹⁶

C: Prosím. Mám otázku. Máte vitamíny pro dítě tři roky?

ČM: Od tří let, jo?

C: Od tří let, ano. Jaký máte?

ČM: Buď nějaký ty gumový, anebo potom v tabletkách. Tady je vlastně všechno od tří let. Velký balení, nebo martánci?

C: Jaký má... Má eee, má eee tady je cukr, jaký? Hm, nemá apar...

ČM: Jestli jsou slazené? S cukrem? Bez cukru?

C: Ne, něco nekci. Nekci spartem, aspartem?

96 Příklad je převzat z: MAŠÍN, J. *Lingvistická pragmatika ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha: FF UK, 2014, s. 196.

ČM: *Aspartam? Myslíte aspartam, umělý cukr?*

C: *Ano, myslím. Děkuju. Má aspartam?*

6. Mluvíme záměrně v krátkých jednoduchých větách.
7. Pokud si nejsme jisti, zda nám cizinec dobře rozumí, napíšeme mu nejdůležitější slova (nejlépe velkými tiskacími písmeny) na papír.
8. V maximální možné míře používáme neutrální slovosled: někdo – dělá – něco; něco – je – někde apod. To znamená, že na první místo ve větě dáváme podmět, následuje přísudek a teprve potom předmět nebo příslovečné určení.

Příklad

Půjdete do druhého patra. Nalevo je kancelář č. 3. Tam poprosíte o tento modrý formulář. Vyplníte formulář a donesete ho do podatelny.

9. Nepoužíváme tzv. vycpávková slova, která nepřinášejí zásadní informace. Cizince na úrovni A2 matou, protože ten neví, zda něco znamenají.

Příklad

Nevhodná formulace:

Noo, podívejte, to je jako to, co potřebujete. Takovej ten modrej formulář, nooo. Joo?

Vhodná formulace:

Potřebujete tento modrý formulář.

10. Pokud je to možné, snažíme se vyhnout užívání zájmen, zvláště v jiném než prvním pádě. V češtině se tato „malá slova“ často výrazně liší od své podoby v prvním pádě, navíc jsou vyslovována nesamostatně společně se slovem, které po nich následuje. Cizinci na úrovni A2 dělá ještě velké potíže tato zájmena zachytit a často se pak vůbec neorientuje v tom, k čemu vlastně odkazujeme (bývá doslova ztracen).

Příklad

Nevhodná formulace:

Tak se vám mi ho nepodařilo zastihnout.

Vhodná formulace:

Pana Nováka jsem bohužel nezastihl.

11. Když mluvíme, díváme se na cizince. Pomocí očního kontaktu lze už v průběhu mluvení poznat, čemu cizinec rozumí a čemu pravděpodobně ne.

Čeho se v komunikaci vyvarovat

1. Pokud cizinec nerozumí, nezvyšujeme hlas. Zvýšení hlasu je mimovolní reakce, která však nijak nepomáhá porozumění, naopak. Mluvčí, který zvyšuje hlas, budí dojem, že je rozčilený a nespokojený s průběhem komunikace.
2. Pokud cizinec nerozumí, neopakujeme stejnými slovy stále dokola to, co jsme už předtím řekli. Pokud cizinec napodruhé neporozumí řečenému, není to proto, že neslyšel, ale proto, že slova nebo konstrukce nezná. V takovém případě je zapotřebí pokusit se přeformulovat svoji výpověď a sdělovaný obsah vyjádřit jiným způsobem – pomocí jiných slov a konstrukcí.

Závěr

Není pochyb o tom, že jazyk je důležitou podmínkou adaptace všech typů migrantů na prostředí hostitelské země. Zvládnutí jazyka umožňuje migrantům navázat potřebné kontakty s majoritní společností, zefektivnit komunikaci s úřady a institucemi, zajistit si lepší přístup ke službám, uplatnit se lépe na trhu práce, rozšířit si kvalifikaci a vede rovněž ke zmírnění negativních postojů ze strany majoritní společnosti.

Vzhledem k tomu, že evropské státy definují své požadavky ohledně jazykové integrace na základě Společného evropského referenčního rámce, který je značně abstraktním materiálem, pokusily jsme se pro širší veřejnost vysvětlit a prakticky ilustrovat jazykové dovednosti migrantů na úrovni A2 podle SERR, a to z toho důvodu, že úroveň A2 je zvažována jako úroveň potřebná pro udělení trvalého pobytu na území ČR.

Z jazykového hlediska je důležité, aby proces jazykové integrace nebyl zaměňován za společenskou integraci v její komplexnosti, je jen jednou její součástí, i když samozřejmě součástí důležitou.

Z tohoto důvodu se snažíme objasnit problematiku jazykové integrace z různých stránek. Objasnění otázek jazykové integrace věnuje značné úsilí především Rada Evropy, proto odkazujeme na několik publikací této instituce, které považujeme za inspirující pro jazykovou integraci migrantů v České republice. Další části věnujeme úvahám o tzv. dobré praxi, vycházíme v ní nejen z materiálů zahraničních, ale i z materiálů o češtině, které vznikly doposud.

Rády bychom v závěru zdůraznily, že osvojování si dalšího cizího jazyka je efektivní, jestliže je budováno na již existující jazykové identitě migrantů, to znamená, pokud osvojování a užívání jazyka hostitelské země neohrožuje status jejich mateřského jazyka. Osvojení si jazyka na nižší úrovni s sebou nese i nezbytnou odpovědnost hostitelské země a důraz na řečovou kooperaci rodilých mluvčích s migranty. V publikaci jsme se systematicky snažily ukazovat, že úroveň A2 není úrovní

jazykově samostatnou a pro úspěšnou komunikaci vyžaduje vstřícnou a systematickou spolupráci ze strany rodilých mluvčích.

Tato publikace je naším příspěvkem do diskuse ohledně zavedení či nezavedení úrovně A2. Naším cílem nebylo vyslovit se pro nebo proti zavedení této úrovně, chtěly jsme k probíhající diskusi pouze poskytnout kvalitní podklady a upozornit na fakt, že tzv. podprahové úrovně nejsou úrovněmi samostatných uživatelů jazyka. Integrační proces má vždy dvě stránky. První stránkou je nezbytná ochota migrantů přispět k interkulturnímu dialogu svou snahou naučit se cílový jazyk, druhou stránkou je však také přijímající společnost, která by se měla s úkolem obousměrného procesu integrace umět vyrovnat. Znamená to, že není možné jen pozorovat a akceptovat jazykově rozrůzněné (ve smyslu diverzifikace češtiny a jejích různých cizineckých variant) komunikáty nerodilých mluvčích, ale také akceptovat dopady, které má tato situace na naši vlastní komunikaci ve veřejném prostoru.

Věříme, že text pomůže všem, kteří přicházejí do styku s migranty s nízkými jazykovými znalostmi, avšak nejsou sami odborníky, aby si vytvořili reálnou představu o jazykových schopnostech dané skupiny a uplatňovali efektivní řečové strategie pro úspěšnou komunikaci s nimi.

Rejstřík

| | |
|-------------------------------------------|----|
| aktéři jazykové integrace | 17 |
| analýza jazykových potřeb | 23 |
| andragogika | 31 |
| asimilace | 15 |
| aspekty jazykové integrace | 14 |
| autonomie učení | 47 |
| autonomie v rámci jazykového společenství | 47 |
| | |
| blending learning | 27 |
| | |
| certifikované zkoušky | 12 |
| cizinci ze třetích zemí | 30 |
| | |
| čeština jako cizí jazyk | 47 |
| čeština jako druhý jazyk | 65 |
| činnostní metoda | 24 |
| čtení s porozuměním | 85 |
| | |
| definice migranta | 9 |
| deskriptory SERR | 50 |
| dynamické vytváření vnitřní motivace | 24 |
| | |
| e-learning | 27 |
| Evropské jazykové portfolio | 47 |
| externí (vnější) motivační faktory | 31 |
| | |
| formalizované jazykové zkoušky | 12 |
| formy vyučování | 25 |
| | |
| globálně pojatá stupnice SERR | 50 |

| | |
|-----------------------------------------------|-----|
| hostitelská země | 31 |
| individuální (vnitřní) motivace | 31 |
| individuální výuka. | 41 |
| integrační politika České republiky | 12 |
| integrační programy obcí | 18 |
| interkulturní mediátor | 39 |
| | |
| jazyková integrace | 14 |
| jazyková politika ČR vůči cizincům | 10 |
| jazyková politika Evropské unie vůči cizincům | 11 |
| jazykové zkoušky | 12 |
| | |
| kompensační strategie | 47 |
| komunitní tlumočníci | 30 |
| kontakty s majoritní společností | 37 |
| kulturní specifika komunikace s cizinci | 71 |
| | |
| legislativní ukotvení jazykové integrace | 10 |
| | |
| majoritní společnost | 37 |
| metoda modelových scénářů | 62 |
| migrant | 9 |
| migranti z tzv. třetích zemí | 30 |
| mimokurzové aktivity | 37 |
| minimální znalost jazyka | 17 |
| mluvčí na úrovni A2 | 22 |
| mluvení | 112 |
| motivace k učení jazyka | 31 |
| motivace vzdělávání dospělých | 31 |
| motivace z hlediska jazykové integrace | 29 |
| motivační faktor vnějšího očekávání | 32 |

| | |
|----------------------------------------------------------|----|
| nácvik gramatiky | 68 |
| nácvik jazykových funkcí | 70 |
| nácvik kompenzačních strategií | 70 |
| nácvik slovní zásoby | 69 |
| nácvik výslovnosti | 67 |
| negativní faktory při jazykové integraci | 17 |
| neziskové organizace | 20 |
| nízkoprahové kurzy češtiny | 20 |
| | |
| obecné otázky jazykové integrace | 9 |
| obecný pohled na motivační faktory k učení jazyka | 31 |
| organizace jazykového vzdělávání | 20 |
| orientace na situace každodenního života | 24 |
| orientace vyučování na krátkodobé a realizovatelné cíle | 43 |
| osobní motivace | 17 |
| | |
| počet účastníků kurzu | 40 |
| podpora pozitivního sebehodnocení | 46 |
| popis jednotlivých úrovní či stupňů jazykových znalostí | 21 |
| popisy referenčních úrovní pro češtinu | 61 |
| portál Rady Evropy LIAM | 11 |
| posilování sebevědomí a odstraňování úzkosti z neúspěchu | 42 |
| posilování zábavných prvků ve výuce | 43 |
| poslech s porozuměním | 92 |
| postoj hostitelské společnosti k jazykové integraci | 15 |
| povinná výuka jazyka | 12 |
| povinnost absolvovat jazykové zkoušky | 10 |
| pozitivní faktory při jazykové integraci | 17 |
| pozitivní motivace | 34 |
| prahové úrovně | 60 |
| praktické vyučovací hodiny | 26 |
| právní status pobytu | 9 |

| | |
|-------------------------------------------------|----|
| projektové vyučování | 26 |
| psaní | 98 |
| Rada Evropy | 11 |
| reálná jazyková politika | 12 |
| reálný stav motivace | 29 |
| referenční popis | 60 |
| referenční úroveň | 60 |
| rodilý mluvčí | 5 |
| řečové dovednosti | 84 |
| řízené mimokurzové aktivity | 27 |
| sebehodnocení | 46 |
| seznam sebehodnotících výroků | 46 |
| skupinová výuka | 25 |
| sociokulturní složka komunikace | 52 |
| soudržnost skupiny | 41 |
| Společný evropský referenční rámec | 48 |
| tandemová výuka | 29 |
| udržování motivace | 38 |
| úrovně Společného evropského referenčního rámce | 50 |
| úrovně jazykových zkoušek | 22 |
| ústní produkce | 55 |
| video ve výuce | 24 |
| vnější motivační faktory | 32 |
| výuka češtiny na pracovištích | 35 |

| | |
|--------------------------------------------------------|----|
| výuka jazykových prostředků z hlediska druhého jazyka | 67 |
| vzbuzení vlastní motivace k učení jazyku | 42 |
| základní pojmy jazykové integrace | 9 |
| zákonné a podzákonné předpisy o jazykové integraci | 11 |
| zapojení lokální samosprávy do jazykové integrace | 18 |
| zapojení neziskových organizací do jazykové integrace | 20 |
| zapojení státních orgánů do jazykové integrace | 18 |
| zapojení zaměstnavatelů do jazykové integrace | 19 |
| zkouška na úrovni B1 pro účely občanství | 10 |
| zkouška z reálií | 12 |
| zkouška z českého jazyka pro trvalý pobyt na úrovni A1 | 61 |
| zkouška z českého jazyka pro trvalý pobyt na úrovni A2 | 61 |

Primární literatura

Tištěné zdroje

CVEJNOVÁ, J. a kol. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016.

ČADSKÁ, M. – BIDLAS, V. – CONFORTIOVÁ, H. – TURZÍKOVÁ, M. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. Praha: Tauris, 2005.

HÁDKOVÁ, M. – LÍNEK, J. – VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Praha: Tauris, 2005.

HOLUB, J. (ed.) *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2*. Praha: MŠMT, 2005.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

LEONTIEVA, Y. – EZEDINNE, P. – PLAČKOVÁ, A. *Životní styl, jazykové znalosti a potřeby ukrajinských a vietnamských migrantů v ČR*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2013.

MAŠÍN, J. *Lingvistická pragmatika ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Disertační práce. Praha: FF UK, 2014.

NGA, N. Q. *Hledání cesty ke kořenům. Jazykový a sociokulturní management mladých Vietnamců v České republice*. Bakalářská práce. Praha: FF UK, 2016.

ONU. *Recommandations en matière de statistiques des migrations internationales – Révision 1*. Publication des Nations Unies ST/ESA/STAT/SER.M/58/Rev.1. New York, 1998.

RICHARDS, J. C. – SCHMIDT, R. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman, 2002.

Usnesení vlády České republiky ze dne 9. ledna 2017 č. 11, k postupu při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu v roce 2017. *Věstník vlády*, ročník 15, č. 1, vydán 21. února 2017.

Internetové zdroje

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR) [online]. Conseil de l'Europe [cit. 2017-11-10]. Dostupné z: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.

Data – počet cizinců [online]. ČSÚ, 2017 [cit. 2017-12-20]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu.

Education et langues. Politiques linguistiques [online]. Eaqals, 2017 [cit. 2017-12-20]. Dostupné z: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp.

Eaquals [online]. 2017 [cit. 2017-12-20]. Dostupné z: <https://www.eaquals.org/>.

Fide [online]. 2017 [cit. 2017-12-20]. Dostupné z: <https://www.fide-info.ch/fr/fide>.

Glossary. Migration and Home Affairs [online]. European Commission [cit. 2017-12-20]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/home-affairs/e-library/glossary/m_en.

CHRUP: Databáze jazykových chyb v češtině mluvčích s prvním jazykem slovanským – Chyby Rusů, Ukrajinců a Poláků [online]. [cit. 2017-2-27]. Dostupné z: <http://chrup.ff.cuni.cz/>.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Inventaire linguistique des contenus clés aux niveaux du CECRL* [online]. CIEP/Eaquals, poslední změna 5. července 2016. Dostupné z: <http://eaquals.org>.

Publications. *Eaquals* [online]. 2017 [cit. 2017-12-20]. Dostupné z: <https://www.eaquals.org/rc/publications/>.

Résolution 18. *On the teaching of the teaching of languages to migrant workers / Résolution relative à l'enseignement des langues au travailleurs migrants* [online]. 1968. Dostupné z: <http://www.assembly.coe.int/cm>, konzultováno: 7. 11. 2016.

Résolution 1973. *Integration tests: helping or hindering integration / Les tests d'intégration: aide ou entrave à l'intégration* [online]. 2014. Dostupné z: <http://www.assembly.coe.int/nw>, konzultováno: 7. 11. 2016.

UK Commission for Employment and Skills. *The Employability Challenge* [online]. London, 2009. Dostupné z: <http://www.ukces.org.uk/upload/pdf/EmployabilityChallengeFullReport.pdf>, konzultováno: 11. 11. 2016.

Usnesení vlády České republiky ze dne 18. ledna 2016 č. 26, o aktualizované Koncepci integrace cizinců – Ve vzájemném respektu a o Postupu při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců v roce 2016 [online]. 2016. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/integrace.aspx>.

Žákovský korpus Merlin [online]. Dostupné z: <http://www.merlin-platform.eu/>.

Další literatura

Tištěné zdroje

AUSTIN, J. L. *Jak udělat něco slovy*. Praha: Filosofia, 2000.

BALKÓ, I. – ZIMOVÁ, L. *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků*, Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005.

BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: Vox, 2011.

BARTKOVÁ, P. *Strategie Městského úřadu Vsetín k integraci cizinců*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2015.

BROUČEK, S. *Aktuální problémy adaptace vietnamského etnika v ČR*. Praha: Akademie věd České republiky, 2003.

BRUBAKER, R. The Return of Assimilation? Changing Perspectives on Immigration and its Sequels in France, Germany, and the United States. In JOPPKE, Ch., MORAWSKA, E. (eds.) *Towards Assimilation and Citizenship: Immigrants in Liberal Nation-States*. New York: Palgrave Macmillan, 2014, s. 39–58.

BRYCHOVÁ, A. – JANÍKOVÁ, V. – SLADKOVSKÁ, K. *Evropské jazykové portfolio v praxi*. Praha: NÚV, 2012.

COSTE, D. *Un Niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1976.

CVEJNOVÁ, J. K pojmu jazyková funkce v popisech referenčních úrovní. *Bohemistika*, 3, 2006, s. 169–176.

CVEJNOVÁ, J. Jazykové zkoušky pro trvalý pobyt. In *Metody výuky a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Sborník mezinárodní konference v Poděbradech. Praha: ÚJOP UK, 2016, s. 16–35.

CVEJNOVÁ, J. – SLADKOVSKÁ, K. Examens en vue de l'obtention du titre de séjour permanent en République tchèque – Un bilan des expériences 2009–2014. In *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Strasbourg: De Gruyter Mouton a Conseil de l'Europe, 2017, s. 265–272.

CVRČEK, V. Určení rysů mluvenosti s použitím Bayesova teorému. In KOPŘIVOVÁ, M. – WACLAWIČOVÁ, M. (eds.) *Čeština v mluveném korpusu*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, Ústav Českého národního korpusu, 2008.

ČMEJRKOVÁ, S. – HOFFMANNOVÁ, J. *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia, 2011.

DERNERS, P. *Second and Foreign Language Didactics: Theoretical and Practical Considerations*. Montréal: Trafford Publishing, 2008.

DOVALIL, V. – ŠICHOVÁ, K. *Sprach(en)politik, Sprachplanung und Sprachmanagement*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2017.

DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

DRBOHLAV, D. – JÁNSKÁ, E. – ŠELEPOVÁ, Š. Ukrajinská komunita v České republice. In ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v ČR*. Praha: Portál, 2001.

EXTRAMIANA, C. *Apprendre la langue du pays d'accueil à des fins professionnels*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2012.

GLABONIAT, M. – MÜLLER, M. – RUSCH, P. – SCHMITZ, H. – WERTENSCHLAG, L. *Profile Deutsch*. Berlin/München: Langenscheidt-Verlag, 2005.

GLADKOVA, H. (ed.) *Bibliografie k otázkám srovnávacího studia ruštiny a češtiny*. Praha: FF UK, 2016.

GRÜNHAGE-MONETTI, M.A. kol. *Odyseus: la deuxième langue sur le lieu de travail. Centre européen pour les langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2004.

GRÜNHAGE-MONETTI, M. – HALEWIJNET, E. – HOLLAND, Ch. *Second language at the workplace*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2004.

HLAVSOVÁ, J. Čeština v České republice jako jazyk nevlastní. *Slovo a slovesnost*, 58, 1997, s. 185–196.

HOLEC, H. – HUTTUNEN, I. (eds.) *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Recherche et développement*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

HORÁKOVÁ, M. – ČERŇANSKÁ, D. *Zaměstnávání cizinců v České republice. Část II. Závěrečná zpráva z empirického šetření*. Praha: VÚPSV, 2001.

KÁŠOVÁ, J. *Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii i v praxi*. Kroměříž: Iuventa, 1995.

KOCOUREK, J. Kořeny vietnamské migrace do ČR před rokem 1989. In KOCOUREK, J. – PECHOVÁ, E. (eds.) *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Praha: Nakladatelství H & H, 2006.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt*. Praha: VÚP, 2008.

KOPŘIVOVÁ, M. – WACLAWIČOVÁ, M. (eds.) *Čeština v mluveném korpusu*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, Ústav Českého národního korpusu, 2008.

KOSTELECKÁ, Y. a kol. *Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: PeDF UK, 2013.

KOTKOVÁ, R. Lexikální chyby v písemném projevu studentů češtiny jako cizího jazyka. In *Zvyšování kvality výuky a testování cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Praha: UK, 2013, s. 71–77.

KRUMM, H.-J. – PLUTZAR, V. *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2008.

LEONTIYEVA, Y. Ukrajinci v ČR. In HIRT, T. (ed.) *Vietnamci, Mongolové a Ukrajinci v ČR: Pracovní migrace, životní podmínky, kulturní specifika (informační příručka Policie ČR)*. Ministerstvo vnitra ČR, s. d., s. 59–80.

Les années vingt aux États-Unis, continuité et ruptures. Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 1994.

LITTLE, D. *The linguistic integration of adult migrants and the Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Language Policy Unit. Council of Europe, 2012.

LITTLE, D. – PERCLOVÁ, R. *European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe, Modern Languages Division, 2001.

MACUROVÁ, J. Словарный запас русских в чешском языке. In GLADKOVA, H. (ed.). *Усвоение второго языка в сложном языковом пространстве: как носители русского языка усваивают разговорные и литературные разновидности немецкого и чешского*, Praha: FF UK, 2016, s. 27–51.

MACUROVÁ, J. – SIMEUNOVICH-SKVORTSOVA, M. Po stopách chyb. In SVRČINOVÁ, M. (ed.) *Sborník z mezinárodní konference Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Poděbrady: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2014, s. 96–100.

MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.

NEKVAPIL, J. – SLOBODA, M. – WAGNER, P. *Mnohojazyčnost v České republice. Základní informace / Multilingualism in the Czech Republic. Basic Information*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2009.

ORLOVÁ, N. – PAVLÍKOVÁ, J. *Navigátor: Průvodce didaktikou cizích jazyků*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013.

ÖBRINK HOBZOVÁ, M. Jazykové vzdělávání pro dospělé přistěhovalce v České republice a ve Švédsku a používání cílového jazyka účastníků kurzů. *Sociální pedagogika / Social Education*, 2 (2), 2014, s. 73–87.

PECHOVÁ, E. Vietnamské tradiční svátky a oslavy. In *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Praha: Nakladatelství H&H, 2006, s. 65–66.

RÁKOCZYOVÁ, M. – TRBOLA, R. – VYHLÍDAL, J. *Lokální strategie integrace cizinců v ČR II. Případová studie Brno*. Praha: VÚPSV, 2011.

REINHARDT, C. – ROSEN, E. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Clé International, 2010.

ROMAŠEVSKÁ, K. Vybrané výslovnostní problémy při studiu češtiny jako cizího jazyka: výuka na pozadí ruštiny. In HÁJKOVÁ, E. – ŠEBESTA, K. (eds.) *Didaktické studie IV. Čeština jako druhý jazyk*. Praha: PedF UK, 2008, s. 7–29.

ROMAŠEVSKÁ, K. *Specifika češtiny ruských studentů (se zaměřením na vybrané fonetické a morfosyntaktické jevy)*. Nепublikovaná disertační práce. Praha: FF UK, 2015.

- ROMAŠEVSKÁ, K. – VERONĚKOVÁ, J. Приемлемость речи русскоязычных иностранцев для носителей чешского языка как один из показателей успешного внедрения в языковую среду. In BESTERS-DILGER, J. – GLADKOVA, H. (eds.) *Усвоение второго языка в сложном языковом пространстве: как носители русского языка усваивают разговорные и литературные разновидности немецкого и чешского*. Praha: FF UK, 2016, s. 147–177.
- ROSANVALLON, P. *La légitimité démocratique: impartialité, réflexivité, proximité*. Paris: Seuil, 2008.
- ROSSNER, R. *L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et la formation linguistiques des migrants adultes – lignes directrices et options*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2008.
- SASS, A. – EILERT-EBKE, G. *Szenarien im berufsbezogenem Unterricht Deutsch als Zweitsprache*. Hamburg: Passage GmbH, 2015.
- STRAŠÁKOVÁ, M. *Postavení ženy ve vietnamské tradiční rodině*. Praha: Klub Hanoi, 2003.
- ŠÁRA, M.A. kol. *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001.
- ŠNAJDR, D. *Integrace thajských migrantů v Česku*. Diplomová práce. Praha: UK, 2012.
- TŮMOVÁ, M. *Tandemová metoda při výuce češtiny jako cizího jazyka*. Diplomová práce. Praha: FF UK, 2015.
- UHEREK, Z. Rekonstrukce vybraných podmínek života pracovní migrace z Ukrajiny do ČR na základě šetření na Zakarpatské Ukrajině. Případová studie. In HÁVA, P. a kol. *Analýza zdravotní péče o cizince v ČR*. Kostelec nad Černými lesy: IZPE, 2001.
- VAN AVERMAET, P. – GYSEN, S. *Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2008.

VAN EK, J. A. *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe, 1975.

VAN EK, J. A. – TRIM, J. L. M. *The Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe, 1991.

VASILJEV, I. *Za dědictvím starých Vietů*. Praha: Etnologický ústav AV ČR, 1999.

VIGNER, G. *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris: Hachette Education, 2008.

VOLLMER, H. J. – HENRICI, G. – FINKBEINER, C. – GROTTJAHN, R. – SCHMID-SCHÖNBEIN, G. – ZYDATIß, W. Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 12 (2), 2001, s. 2–145.

Internetové zdroje

AGER, A. – STRANG, A. *Indicators of Integration. Final Report* [online]. London: Home Office Development and Practice Report, 2004. Dostupné z: webarchive.nationalarchives.gov.uk, konzultováno: 14. 11. 2016.

BROUČEK, S. *Historie imigrace z Vietnamu do českých zemí* [online]. 2005. Dostupné z: <http://www.klub.hanoi.cz>, konzultováno: 29. 11. 2016.

Dějiny a současná situace Ukrajiny [online]. 17. 6. 2005 [cit. 2009-12-26]. Dostupné z: <http://www.cizinci.cz/clanek.php?lg=1&id=160>.

Denmark – Immigration and Asylum [online]. European Committee of the Regions [cit. 2017-12-20]. Dostupné z: <https://portal.cor.europa.eu/divisionpowers/Pages/Denmark-Immigration-and-asylum.aspx>.

Glossary of Migration Related Terms [online]. UNESCO [cit. 2017-12-20]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/shs/migration/glossary>.

HINGAROVÁ, V. *Skandinávci v Praze a jejich jazyková integrace do českého prostředí* [online]. 2006. Dostupné z: <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/skandinavci-v-praze-a-jejich-jazykova-integrace-do-ceskeho-prostredi>, konzultováno: 15. 11. 2016.

HRDLIČKA, M. – SLEZÁKOVÁ, M.A. kol. *Nízkoprahové kurzy pro cizince* [online]. Centrum pro integraci cizinců, 2007. Dostupné z: <http://www.cicpraha.org>, konzultováno: 14. 11. 2016.

HUDDLESTON, T. – TJADEN, J. D. – CALLIER, L. *Enquête sur les citoyens immigrés. Comment les immigrés vivent-ils l'expérience de l'intégration dans 15 villes européennes?* [online]. Bruxelles: Fondation Roi Badoin a Migration Policy Group, 2012. Dostupné z: <http://www.immigrantsurvey.org>, konzultováno: 14. 11. 2016.

Inventaire des contenus clés aux niveaux du CECR [online]. Eaquals, 2016 [cit. 2017-12-20]. Dostupné z: <https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire>.

KOLEKTIV AUTORŮ. Cizinci v ČR. In *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. Člověk v tísni, 2002. <http://www.varianty.cz/cdrom/>, konzultováno: 6. 7. 2010.

LENZ, P. – ANDREY, S. *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants* [online]. Fribourg: Office fédéral de migration, 2009. Dostupné z: https://fide-info.ch/doc.01_Projekt, konzultováno: 28. 11. 2016.

LEONTIYEVA, Y. *Ukrajinci v ČR* [online]. 20. 12. 2005 [cit. 2015-1-26]. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=200&lst=103>.

Motivation à l'apprentissage des langues pour les adultes migrants [online]. Conseil de l'Europe [cit. 2017-12-20]. Dostupné z: <http://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/motivation>.

Nelegální migrace [online]. 12. 12. 2008 [cit. 2009-12-26]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_nelegalni_migrace.

NORTH, B. – ORTEGA, A. – SHEEHAN, S. *A Core Inventory for General English* [online]. British Council / Eaquals. Poslední změna 5. července 2016. Dostupné z: <http://eaquals.org>.

ÖBRINK HOBZOVÁ, M. *Tradice a perspektivy jazykového vzdělávání dospělých cizinců ve Švédsku a České republice*. Disertační práce [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. Dostupné z: https://theses.cz/id/zrd52h/Disertace_autoref_Oebrink.pdf?info=1;isslret=pracovní%3Bmigrace%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dpracovní%20migrace%26start%3D40, konzultováno 21. 11. 2016.

Rusko-české interference [online]. 2012 [cit. 2015-05-27]. Dostupné z: <http://interference.ajoda.eu/homepage>.

Scénarios d'apprentissage et d'enseignement des langues pour les migrants adultes Conseil de l'Europe / Unité des Politiques linguistiques (Strasbourg) – *Projet ILMA* [online]. Dostupné z: www.coe.int/lang-migrants/fr, konzultováno: 28. 11. 2016.

SLOBODA, M. Jazyková politika. In KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.) *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. 2017. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ_POLITIKA.

Společný evropský referenční rámec. *Wikipedia* [online]. 2017 [cit. 2017-12-20]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Společný_evropský_referenční_rámec.

STRIK, T. *Les tests d'intégration: aide ou entrave à l'intégration?* Rapport de la Commission des migrations, des réfugiés et des personnes à l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, doc. 13361 [online]. 2013. Dostupné z: <http://assembly.coe.int>, konzultováno: 15. 11. 2016.

ŠTEFČEK, J. *Kdy se za výuku cizích jazyků na pracovišti vyhazují peníze bez efektu* [online]. 2017. Dostupné z: <https://finance.idnes.cz/firemni-jazykova-vyuka-a-vysledky-d53>, konzultováno: 18. 9. 2017.

Ukrajina. Ekonomická charakteristika země [online]. 14. 2. 2008, poslední revize 1. 9. 2009 [cit. 2009-12-26]. Dostupné z: http://www.mzv.cz/jnp/cz/encyklopedie_statu/evropa/ukrajina/ekonomika/ekonomicka_charakteristika_zeme.html.

Ukrajina [online]. 25. 8. 2004, poslední revize 27. 1. 2010 [cit. 2017-12-20]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Ukrajina>.

Ukrajinci v České republice [online]. [cit. 2009-12-26]. Dostupné z: <http://www.mfa.gov.ua/czechia/czech>.

Výuková videa. *Trvalý pobyt* [online]. 2016 [cit. 2017-12-20]. Dostupné z: http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/index.php?p=vyukova-videa&hl=cs_CZ.

Základní informace o Ukrajině [online]. 27. 10. 2007, poslední revize 3. 2. 2010 [cit. 2017-12-20]. Dostupné z: http://www.mighealth.net/cz/index.php/Z%C3%A1kladn%C3%AD_informace_o_Ukraj%C4%B.

JAZYKOVÁ INTEGRACE A KOMUNIKACE S CIZINCI

(úroveň A2)

Svatava Škodová, Jitka Cvejnová

Lektorovali: Milan Hrdlička, Kateřina Šichová

Odpovědný redaktor: Kamila Sladkovská

Technický redaktor: Jan Klufa

Grafické zpracování: Michaela Nussbergerová

Jazyková korektura: Jan Klufa

ISBN: 978-80-7481-200-2

Vydal Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha 10 – Hostivař, PŠČ 102 00, Weilova 1271/6.

Rok vydání: 2017

První vydání

Publikace je financována ze státního rozpočtu ČR. Publikace je neprodejná.



MINISTERSTVO VNITRA
ČESKÉ REPUBLIKY