

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií, katedra sociologie a sociální antropologie

Kristýna Strnadová

**Krotitelé jazyka: způsoby překonávání
jazykové bariéry u studentů-imigrantů na
českých školách**

Bakalářská práce

Praha 2015

Autor práce: **Kristýna Strnadová**

Vedoucí práce: **Prof. PhDr. Jiří Kabele, Ph.D.**

Rok obhajoby: 2015

Bibliografický záznam

STRNADOVÁ, K. 2015. *Krotitelé jazyka: způsoby překonávání jazykové bariéry u studentů-imigrantů na českých školách*. Praha, 50 s. Bakalářská práce (Bc.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra sociologie a sociální antropologie. Vedoucí diplomové práce Prof. PhDr. Jiří Kabele, Ph. D.

Abstrakt

Diplomová práce *Krotitelé jazyka: způsoby překonávání jazykové bariéry u studentů-imigrantů na českých školách* se zabývá fenoménem překonávání jazykové bariéry pomocí osvojování hostitelského jazyka u imigrantů, kteří se přestěhují do nové země. Cílem této práce je zmapovat průběh překonávání jazykové bariéry z pohledu žáků-imigrantů s ohledem na různé faktory, které proces ovlivňují (kulturní a sociální kapitál, mateřský jazyk, věk atd.). V teoretické části práce popisuje zásadní význam hostitelského jazyka jako prostředku komunikace v rámci socializace a integrace imigranta do nové společnosti, nastiňuje specifika interkulturní komunikace mezi osobami odlišných národností, shrnuje faktory, které osvojování hostitelského jazyka ovlivňují, a seznamuje se situací na českých školách ve spojitosti s jazykovou bariérou. Empirická část je založena na polostrukturovaných rozhovorech se studenty-imigranty tří různých národností (ukrajinské, vietnamské a rumunské). Získané rozhovory jsou analyzovány pomocí deskriptivního a hodnotícího kódování a na jejich základě je získána charakteristika procesu překonávání jazykové bariéry v závislosti na národnosti, dále význam tvorby sociálního kapitálu na osvojování nového jazyka a další specifčnosti, které jsou uváděni do spojitosti jak s učením se novému jazyku, tak s tvorbou nových sociálních sítí.

Abstract

The thesis '*Language tamers: methods of overcoming language barrier by immigrant students at Czech schools*' deals with a phenomenon of overcoming language barrier through acquisition of the host language for immigrants who move to a new country. The aim of this work is to monitor the progress of overcoming language barrier from the

perspective of immigrant students with regard to various factors that affect the process (cultural and social capital, language, age etc.). The theoretical part describes the fundamental importance of the host language as a means of communication in the context of immigrant integration to the new society, outlines the specifics of the intercultural communication between people of different nationalities, summarizes the factors which influence the acquisition of the host language, and acquaint with the situation in Czech schools in conjunction with the language barrier. The empirical part is based on semi-structured interviews with immigrant students of three different nationalities (Ukrainian, Vietnamese and Romanian). Collected interviews are analysed via descriptive and evaluation coding and on their basis are reached characteristics of the process of overcoming language barriers based on nationality, as well as the importance of creating social capital on the acquisition of a new language and other specificities which are ascribed to both learning a new language, and the creation of new social networks.

Klíčová slova

Jazyková bariéra, osvojování hostitelského jazyka, interkulturní komunikace, imigrace, integrace, jazyková socializace, tvorba sociální sítě, české školy

Keywords

Language barrier, host language acquisition, intercultural communication, immigration, integration, language socialization, creation of social networks, Czech schools

Rozsah práce: 101 420 znaků

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 12. 5. 2015

Kristýna Strnadová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své bakalářské práce Prof. PhDr. Jiřímu Kabele, Ph.D. za jeho cenné rady, podnětné připomínky, trpělivost a ochotu, se kterou přistupoval k vedené mé práci.

Institut sociologických studií

Projekt bakalářské práce

Předpokládaný název práce:

Způsoby překonávání jazykové bariéry u dětí imigrantů na českých školách

Tato práce má za cíl zaměřit se na problematiku integrace dětí přistěhovalců do českého školního prostředí se zaměřením na způsoby překonávání jazykové bariéry. Jazyk je důležitým prostředkem socializace a proto hraje i klíčovou roli v procesu začleňování žáka jiné národnosti/etnika do nové školní společnosti. Nedostatečná znalost českého jazyka je proto pro takovéto studenty velkou nevýhodou a překonávání této překážky se stává klíčovou otázkou v tom, jak kvalitní vzdělání dítě nakonec získá. Kromě pracovních příležitostí patří mezi důvody imigrace do České republiky právě vzdělávací systém, který je často mnohem kvalitnější, než v zemích původu. Jedná se především o děti imigrantů pocházející ze slovanských zemí (Ukrajina, Slovensko, Rusko, Polsko, Bělorusko...) a z asijských zemí (Vietnam, Mongolsko...) [Rákoczyová, Trbola 2009: 18]

V České republice je výuka všech dětí neohledně na národnost prováděna v českém jazyce. Pro děti z přistěhovaleckých rodin, pro které není český jazyk jazykem mateřským, znamená tento způsob výuky značné znevýhodnění vůči stejně starým spolužákům, a nijak nepřispívá k lepšímu postavení jazykové menšiny. Tím, že je v našem školním prostředí dítě vystaveno nutnosti komunikace v cizím jazyce, jsou omezeny jeho vyjadřovací schopnosti a dostává se tak většinou (ovšem dočasně) do asymetrické situace s vyučujícím i spolužáky. Na rozdíl od České republiky ale existují země, ve kterých je pro děti z vybraných menšin zpřístupněna výuka v jejich mateřském jazyce, kde je většinový jazyk vyučován zvlášť, čímž je dosaženo stejně rovnosti v získávání znalostí. [Nekvapil, Sloboda, Wagner 2009: 46 - 48] České školy se proto s tímto problémem musí vypořádat jinak, pomocí různých programů, individuálních přístupů, spoluprací s rodinou, externích pomocníků atd. Stejně tak se s touto překážkou musí snažit vypořádat i studenti sami, a právě metodami překonávání jazykových bariér a způsoby jazykové integrace se chci v této práci zabývat.

Vznik komunikačních bariér je dle pedagogického teoretika Jana Průchy zakořeněn již v samotné podstatě jazyků, neboť: „*Jednotlivé jazyky nesou s sebou určité nazírání světa (...). Dochází k tomu, že lidé mohou sice technicky zvládnout jiný jazyk, ale přesto neporozumí kultuře národa či etnika s ním spjaté. Vznikají interkulturní komunikační bariéry, jež mohou vést i k závažným nedorozuměním, či dokonce konfliktům.*“ [Průcha 2000: 178] Vážnější problémy z toho plynoucí přiřazuje především k rozdílům v komunikaci mezi rasovými skupinami a mezi majoritou a minoritou. Za typický příklad udává romské děti, které při vstupu do první třídy umějí přibližně o ¾ méně slov než české děti, což má za následek jejich selhávání a přeřazování do zvláštních škol. [Průcha 2000: 181 - 182] Se stejným problémem se setkávají i žáci-cizinci, kteří po příchodu do školy disponují obdobným znevýhodněním (a logicky čím starší je dítě, tím větší rozdíl ve slovní zásobě může existovat oproti jeho vrstevníkům). Často po nastoupení do školy proto u žáků-cizinců nastává období tzv. silent period, tiché období, kdy se v cizím jazyce ostýchají mluvit a brání tak možnému kontaktu. [Tomioka]

V rámci zvoleného tématu jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

1. Jaké vyučovací metody jsou využívány pro překonání jazykové bariéry žáka-cizince a zapojení jej do výuky?
2. Jak probíhá adaptace žáka-cizince na prostředí českého školského systému?
3. Jaký vliv má na žáka-cizince školní kolektiv a ne/přijetí do něj?
4. Jak se školy staví ke specifickým problémům vznikajícím s přijetím žáka-cizince?
5. Jak se se svou pozicí vypořádává žák-cizinec?

Součástí mé bakalářské práce bude i vlastní výzkum. Bude se jednat o kvalitativní výzkum v podobě několika hloubkových polostrukturovaných rozovorů se studenty, kteří se s takovouto situací sami potýkali. Rozhovory budu analyzovat pomocí zakotvené teorie a kódování, na jehož základě se pokusím proniknout ke způsobům, kterými tito respondenti řešili své jazykové problémy, co jim přišlo obtížné a co naopak považovali v rámci začleňování se a učení se jazyka za jednoduché, jak hodnotí přístup

školy k jejich handicapu atd. Dále bych se stejným způsobem chtěla pokusit získat oficiální informace od ředitelů či učitelů škol, na kterých tito respondenti studovali, právě o řešení této problematiky, čímž by vznikl komplexní pohled na stejný problém z obou stran, ze strany instituce i ze strany samotného aktéra.

Text práce bude rozdělen na dvě části, teoretickou část a vlastní výzkum. V teoretické části se pokusím o zmapování situace jazykové integrace dětí imigrantů a metod, pomocí nich se školy snaží s touto problematikou vypořádat. Budu vycházet z odborných publikací týkajících se významu jazyka jako socializačního prostředku, jeho užívání (a to jak v této konkrétní situaci, tak u rodin imigrantů) a způsobů obohacování a přebírání nové slovní zásoby. Dále z odborných článků a výzkumů zkoumající tento fenomén, a to jak v České republice, tak v zahraničí. A nakonec z oficiálních prohlášení ministerstva školství a škol v otázce jednotlivých kroků směrem k lepší integraci přistěhovaleckých dětí. Tím si položím teoretický základ, z kterého budu vycházet ve svém výzkumu. Výsledky analýzy rozhovorů se budu snažit propojit s teoretickými znalostmi získanými četbou, abych byla následně schopna načrtnout model způsobů překonávání jazykové bariéry u dětí pocházejících z jazykových menšin.

Literatura

- ❖ NEKVAPIL, Jiří. SLOBODA, Marián. WAGNER, Peter. 2009. „*Mnohojazyčnost v České republice. Základní informace*“ Praha : Nakladatelství lidové noviny.
- ❖ PRŮCHA, Jan. 2000. „*Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*“ Praha : ISV.
- ❖ RÁKOCZYOVÁ, Miroslava. TRBOLA, Robert. (eds.) 2009. *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha : Slon.
- ❖ TOMIOKA, Taeko. 1989. „The silent period hypothesis“ *Sanno Junior College Bulletin*. 22. Pp 150-162.

Obsah

1	ÚVOD.....	2
2	TEORETICKÁ ČÁST	3
2.1	BARIÉRY PŘISTĚHOVALECTVÍ V ČR	3
2.2	JAZYK JAKO MÉDIUM INTEGRACE.....	4
2.2.1	<i>Jazyková socializace.....</i>	4
2.2.2	<i>Proč je důležité komunikovat.....</i>	5
2.2.3	<i>Interkulturní komunikace.....</i>	6
2.2.4	<i>Interkulturní, komunikační a pragmatická kompetence.....</i>	7
2.3	FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ OSVOJOVÁNÍ JAZYKA	8
2.3.1	<i>Kulturní kapitál.....</i>	8
2.3.2	<i>Sociální kapitál.....</i>	9
2.3.3	<i>Mateřský jazyk.....</i>	10
2.3.4	<i>Věk.....</i>	11
2.3.5	<i>Osobnost imigranta.....</i>	12
2.3.6	<i>Jazyková relativita.....</i>	12
2.4	PROCES A STRATEGIE OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA	13
2.5	JAZYKOVÁ BARIÉRA V PROSTŘEDÍ ČESKÝCH ŠKOL.....	15
3	ANALYTICKÁ ČÁST.....	17
3.1	DATA A METODY ANALÝZY.....	17
3.1.1	<i>Výzkumné otázky.....</i>	17
3.1.2	<i>Výběr respondentů.....</i>	18
3.1.3	<i>Sběr a úprava dat.....</i>	19
3.1.4	<i>Metody analýzy.....</i>	23
3.2	VÝSLEDNÁ ZJIŠTĚNÍ.....	24
3.2.1	<i>Portréty respondentů</i>	25
3.2.2	<i>Změna prostředí, kultury a způsobu života a její promítnutí do osvojování cizího jazyka.....</i>	27
3.2.3	<i>Charakterizace procesu osvojování českého jazyka a strategie překonávání jazykové bariéry.....</i>	34
3.2.4	<i>Diskuze a interpretace</i>	39
3.3	REFLEXE, OMEZENÍ A MOŽNÝ BUDOUCÍ VÝZKUM.....	43
4	ZÁVĚR.....	44
5	SUMMARY	45
6	POUŽITÁ LITERATURA.....	47

1 Úvod

Hlavním námětem této bakalářské práce je překonávání jazykové bariéry žáky-imigranty na českých školách. Počet imigrantů stěhujících se na území České republiky již dlouhodobě roste, s čímž se zvyšuje i počet žáků-imigrantů, kteří přestupují do českých škol. Klíčovou složkou v procesu jejich začlenění do nové společnosti je hostitelský jazyk, který umožňuje komunikaci s představiteli majoritní společnosti, zprostředkovává zisk nových kontaktů a známostí a pomáhá jedinci lépe se v nové společnosti orientovat. Překonání jazykové bariéry proto hraje při začleňování imigranta do nové společnosti důležitou roli. V této práci se zaměřuji konkrétně na mladé imigranty, kteří s příchodem do nové země nastupují do druhého stupně základní školy nebo na školu střední a jsou denně vystavováni intenzivnímu kontaktu s hostitelským jazykem. Škola jim zároveň usnadňuje zisk nových kontaktů a začlenění do skupiny vrstevníků. V rámci překonávání jazykové bariéry těmito studenty se zaměřuji na to, jakým způsobem charakterizují proces osvojování hostitelského jazyka, jaké vědomé strategie k jeho naučení používají a jaký vliv mají na tento proces změny v jejich životě.

Následující text je rozdělen do 2 částí - teoretické a analytické. V teoretické části nejprve seznámím čtenáře s přistěhovaleckou situací v České republice a možnými bariérami, které ztěžují imigrantům začleňování se do nové společnosti. Dále se zaměřím na význam jazyka v procesu integrace, jazykovou socializaci a specifika vznikající komunikací mezi osobami odlišných národností. Protože na osvojování cizího jazyka působí mnoho okolností, představím také jednotlivé faktory, které v tomto procesu hrají určitou roli. Nakonec se budu zabývat samotným průběhem procesu osvojování cizího jazyka a strategiemi, které jsou k jeho urychlení využívány, a teoretickou část ukončím zmapováním nynějších podmínek, které na žáky-imigranty čekají na českých školách.

V analytické části čtenářům představuji výzkumné otázky: (1) Jakým způsobem se do osvojování jazyka může promítnout změna prostředí, kultury a způsobu života u studenta-imigranta? (2) Jak charakterizují své osvojování češtiny a jaké strategie používají studenti-imigranti k překonávání jazykové bariéry? Dále popisují metodologii svého kvalitativního výzkumu založeného na polostrukturovaných rozhovorech a nakonec se již budu věnovat samotným zjištěním a jejich interpretaci.

Vzhledem k rozsahu práce jsem částečně ustoupila od původního záměru výzkumného projektu zmapovat reakce a strategie postupu českých škol v případě přijetí žáka-imigranta a objasnit roli třídního kolektivu v procesu jeho začleňování. Zaměřila jsem se pouze na osobu žáka-imigranta, jeho vypořádání se s jazykovou bariérou, charakteristiku procesu osvojování hostitelského jazyka a vlivy, které s tímto procesem spojuje.

2 Teoretická část

2.1 Bariéry přistěhovalectví v ČR

Babička mi vždycky říkala, „Nebav se s cizími lidmi!“ Jednoduché moudro, jak se vyhnout případným problémům, ukazuje na lidský strach z neznámého a nedůvěru k cizím lidem. Ať už se touto radou řídíme, či nikoliv, pro imigranty stěhující se na „naše“ území existuje mnoho takovýchto nástrah, se kterými se musí při integraci do nové společnosti poprat.

Jednou z překážek začleňování do nové země může být postoj majoritní společnosti. Česká republika se stala po odsunu Sudetských Němců zemí velmi homogenní a s větším přílivem imigrantů se potýkala až po roce 1989. Problematikou postojů české veřejnosti k cizincům se zabývá například Havlík, který shrnuje výsledky dosavadních výzkumů týkajících se tohoto tématu na našem území. [Havlík 2007] Přibližně polovina Čechů se přiklání k asimilaci cizinců, nežli k jejich integraci, a v objevování se nových kultur nevidí přínos. To potvrzuje i výzkum CVVM o toleranci českého obyvatelstva, neboť právě tolerance k imigrantům v průběhu let stále, byť jen mírně, klesá. [Havlík 2007: 3-4] Otevírání se cizincům, jak dokazuje Gabalův výzkum, je velmi pomalé a většina populace jej vnímá odmítavě. Zároveň se ze strany majority projevuje vůči cizincům značná nedůvěřivost, a to především vůči lidem z bývalého sovětského svazu či Asiatům. [Gabal in Havlík 2007: 2-3]

Na základě dat z posledního sčítání lidu v České republice žije přes 540 000 lidí s jiným než českým státním občanstvím a trvalý pobyt má na našem území přes 200 000 z nich. K největším národnostním menšinám patří obyvatelé ze Slovenska, Ukrajiny,

Polska, Vietnamu, Německa a Ruska. [ČSÚ 2011] Počet přistěhovalců navíc stále roste, neboť Česká republika nabízí cizincům nejen pracovní příležitosti, ale často i mnohem kvalitnější vzdělávací systém, než v zemích původu. [Rákoczyová, Trbola 2009: 18] Celkem na našem území studuje přes 66 000 cizinců, od základních škol po vysoké, a také jejich počet každoročně narůstá. [ČSÚ 2011]

Poměrně negativní přístup české společnosti k cizincům, neochota se více otevřít, ale třeba i nechuť se s přistěhovalci stýkat může imigrantům ztížit proces integrace do nové země, není ale jejich jedinou překážkou. Také pro ně není snadné otevřít se české společnosti a vstoupit do kontaktu s příslušníky majority. Jednou z překážek, která navazování nových kontaktů a začlenění cizince zpomaluje a brání, je jazyková bariéra.

2.2 Jazyk jako médium integrace

Znalost místního jazyka je klíčovou dovedností pro získání vzdělání, kvalifikace či zajištění přístupu na pracovní trh, a především je nezbytná pro sociální soběstačnost cizince. [VČR 2014: 8] Zároveň je s porozuměním jazyku spojeno lepší pochopení společnosti, kterou jazyk odráží. [Schutz in Disman 2002: 329, Ribeiro 2007: 565] Jinými slovy s osvojením si nového jazyka je spojena nejen ekonomická a sociální oblast života cizince, ale napomáhá mu i k lepšímu porozumění nové společnosti. Neznalost jazyka či neschopnost se jej naučit pak způsobuje imigrantovi nemalé nepříjemnosti, neboť, slovy Průchy, „pokud nejsou imigranti schopni komunikovat jazykem hostující země, zažívají akulturační stres, jsou ve zvýšené míře nezaměstnaní, jejich děti mají potíže se školním vzděláváním apod.“ [Průcha 2010: 58] Osvojování jazyka a komunikace s představiteli majoritní společnosti jeho prostřednictvím se proto jeví jako základ socializace imigranta a jeho začlenění do různých sfér života.

2.2.1 Jazyková socializace

Socializace je proces, při kterém dochází k osvojování norem, kulturních a morálních hodnot či způsobů chování, které jsou určitou společností uznávány, a

osvojení těchto dovedností následně umožňuje jedinci žít v dané společnosti. [Sollárová 2008: 49] V rámci socializace dochází i k učení se jazyku společnosti, a to především prostřednictvím rodiny, vzdělávacích institucí a sociálních skupin, do kterých jedinec patří. Zároveň je jazyk médiem, pomocí něhož si jedinec společenské normy a hodnoty osvojuje a stává se tak členem společnosti. Podle Terrela je „jazyk dítěte opravdu prostředkem k dosažení cíle: socializace a integrace jak do společnosti dospělých, tak do společnosti dětí-vrstevníků.“ [Terrel 1977: 327] V tomto případě se ale jedná o jazykovou socializaci týkající se mateřského jazyka, dojde-li ke změně kulturního a jazykového prostředí, ve kterém se má člověk socializovat, je k osvojování nových dovedností potřeba znát i nový jazyk.

Úspěch jazykové socializace podle Kramškové spočívá ve schopnosti komunikovat jazykem určité skupiny lidí a chovat se v souladu s jejími normami. [Kramšková 2003: 24] V případě osvojování jazyka cizího již dospělý člověk má více či méně utvořenou vlastní identitu na základě předchozí socializace a jediné, čeho se může obávat, je strach z jejího postupného vytrácení. [Klein 1986: 6] Ne tak je tomu ovšem v rané a pokročilé adolescenci, v životní fázi, kdy se mladí lidé odpoutávají od rodičů, zpochybňují své Já a vypořádávají se s konfliktními nároky týkající se totožnosti své identity a pluralitou rolí, odpovídající varietě světů, do nichž se začleňují. [Erikson 1968: 157-159] Jazyková socializace hraje proto pro tuto věkovou skupinu důležitou roli a k jejímu úspěchu je nutné začít v novém jazyce komunikovat.

2.2.2 Proč je důležité komunikovat

Komunikaci obecně vysvětluje Podgórecki jako předávání a výměnu informací, která je zároveň vždy základem nějaké interakce. [Podgórecki 1998: 28] Komunikační interakce mezi lidmi – interakčními partnery umožňuje vzájemné sdílení myšlenek, emocí, potřeb, postojů atd. a stává se tak podle Leška prostředek socializace, [Leško 2008: 9] což potvrzují i Adler s Rodmanem, kteří komunikaci považují za nezbytnou pro fyzické zdraví člověka. Absence komunikace totiž způsobuje izolaci jedince, která může mít v mezních případech na svědomí i jedincův život. Kromě této fyzické potřeby uspokojuje komunikace i potřeby další, jako jsou například sociální potřeby člověka

(podílení se na sociálních interakcích, ovlivňování lidí a péče o ně) nebo potřeby praktické (předávání informací). [Adler, Rodman 2009: 9-11]

Role komunikace je v lidském životě důležitá, o to více pak v případě imigrantů, kteří se jejím prostřednictvím začleňují do nové společnosti. Aby si ale dva lidé v komunikaci rozuměli, musí „disponovat shodným systémem kódování a dekodování“, protože bez něj nemusí příjemce pochopit to, co se snaží komunikátor sdělit. [Leško 2008: 21] Jedná se o sdílení určitých jazykových pravidel a zvyků, které umožňují interakčním partnerům vzájemně se pochopit a které jsou nabývány pomocí socializace v určité společnosti. [tamtéž] Situace nepochopení na základě nesprávného chápání kódů může nastat právě při komunikaci dvou lidí odlišného původu, a zvláště používá-li jeden z nich svůj mateřský jazyk a druhý se jím teprve učí. Tomuto specifickému druhu komunikace se věnuje následující podkapitola.

2.2.3 *Interkulturní komunikace*

Trend globalizace a stále se zvyšující počet imigrantů přicházejících na naše území vyvolává potřebu komunikovat s lidmi jiné národnosti i v České republice. Tímto specifickým druhem komunikace se zabývá Průcha a mluví o něm jako o interkulturní komunikaci. „Interkulturní komunikace je termín označující procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifícností jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.“ [Průcha 2010: 16] Nejen migrantova ne/znalost jazyka majoritní společnosti, ale i jeho odlišné preference, hodnoty či postoje tak ztěžují komunikaci s místními lidmi.

Podle Nového a Schroll-Machlové je nemožné v případě komunikace cizinců s příslušníky nové, hostitelské kultury docílit úplného porozumění, neboť v různých situacích/interakcích mohou jedinci odlišných kultur reagovat pro druhého překvapivě, nepochopitelně či minimálně zvláštně. [Nový, Schroll-Machl 2005: 52-55] Rozdílný a matoucí může být například jiný způsob oslovování osob, tykání/vykání, pozdravy a rituály s nimi spojené, projevy emocí či odlišná neverbální komunikace, jako proxemika (vyjádření osobního prostoru), pohyby těla, fyzický kontakt atd. Tyto jinakosti pak

mohou ovlivnit jak nazírání obyvatel na cizince, tak naopak vnímání obyvatel nové země migrantem. [tamtéž]

Nachází-li se imigrant v interkulturních komunikačních situacích dlouhodobě, začne přejímat prvky majoritní kultury. Význam jeho rodného jazyka a s ním spojené projevy postupně oslabují. Tento proces označuje Průcha jako akulturaci migrantů a právě osvojovaný jazyk chápe jako jeden z jejích činitelů. [Průcha 2010: 58-59] Z výsledků výzkumu Liebkindové navíc ukazuje, že míra akulturace je závislá nejen na míře osvojování cizího jazyka, ale také na množství odlišností mezi majoritní a migrantovou domácí kulturou. [tamtéž] Kulturní specifika, výchova, hodnotový systém, postoje atd. hrají tedy v komunikaci, a tím pádem i procesu začleňování do společnosti, důležitou roli, jíž se věnuje podkapitola 2.3. Kromě toho úspěšnost komunikace závisí i na osobních kompetencích jedince.

2.2.4 Interkulturní, komunikační a pragmatická kompetence

Pro úspěšnou interkulturní komunikaci je důležité znát jazyk, jímž se hovoří, ale také respektovat kulturní odlišnosti obou interakčních partnerů a být schopen v různých situacích adekvátně reagovat. Průcha tyto schopnosti vidí jako základ tzv. interkulturní kompetence, bez níž je komunikace mezi představiteli různých kultur omezená. Tato kompetence je u lidí ale obtížně měřitelná. [Průcha 2010: 58-59] Nejedná se o jedinou kompetenci, kterou by měl být člověk v procesu komunikace vybaven.

Pokorný dále uvádí komunikační kompetenci člověka, tedy schopnost naučit se používat jazyk při komunikaci vhodným způsobem na základě různých kontextů. Jedná se o schopnost rozpoznat, „kdy mluvit a kdy nikoli, o čem (...) mluvit, s kým, kde, kdy a jakým způsobem.“ [Pokorný 2010: 303] Komunikační kompetence je v podstatě rozšíření Chomského konceptu jazykové kompetence o pragmatickou složku, tedy schopnosti přizpůsobit komunikaci kontextu. [viz Hymes 1972: 229]

Třetí kompetencí, kterou by měl být imigrant vybaven, je kompetence pragmatická. Hrdá s Šípem ji popisují jako schopnost, která umožňuje cizinci porozumět prostoru, v němž se odehrává daná sociální integrace, a jednání jeho komunikačního partnera. [Hrdá, Šíp 2011: 445-446] Také v tomto případě se jedná o rozšířený konstrukt vycházející z pojetí Chomského.

Jakkoliv jsou tyto kompetence pro komunikaci mezi lidmi odlišných národností důležité, k jejich prokázání je ale potřeba znát jazyk, jímž se komunikuje. I jeho osvojování ale ovlivňuje mnoho faktorů, které jsou popsány dále.

2.3 Faktory ovlivňující osvojování jazyka

2.3.1 *Kulturní kapitál*

K osvojení hostitelského jazyka a schopnosti interpretace nové řeči je důležité brát v úvahu imigrantův odlišný sociokulturní kontext. Každý člověk disponuje určitými dovednostmi, znalostmi, vědomostmi, vzděláním, postoji či kulturním povědomím. Soubor všech těchto kompetencí definoval Bourdieu jako kulturní kapitál člověka. Také jazyková dovednost je součástí kulturního kapitálu, a to, jak cizinec dokáže využívat svých jazykových dovedností společně s dalšími svými schopnostmi, následně využívá v procesu začleňování a formuje tak svou pozici v nové společnosti. [Bourdieu 1979/1984 in Lamont, Lareau 1988: 155] Kulturní kapitál cizinců se ale v různé míře liší od kulturního kapitálu obyvatel hostitelské společnosti a právě rozdíly v těchto kapitálech a schopnost imigranta směřovat své hodnoty za hodnoty majoritní společnosti může být pro jeho začlenění zásadní.

Odlišnost kulturního kapitálu cizinců a většinové společnosti se projevuje například v institucích. Podle Bourdieuho je do institucí (především vzdělávacích) vložena kultura majoritní společnosti a svým chodem reprodukuje její charakteristické rysy. [Bourdieu in Lin 2002: 14] Cizinci mohou mít odlišnou kulturní orientaci a hodnotová měřítko než většinová společnost, do které se přistěhují, a při komunikaci s institucemi, které reprodukují majoritní hodnoty a postoje společnosti, se tak dostávají do znevýhodněné situace. Především děti, které se ztotožňují s normami a hodnotami, které se naučili v rámci socializace ve své rodné zemi, se v nových školách v hostitelské společnosti s jiným hodnotovým systémem mnohdy cítí provinile. [Brugemann 2008: 55] Obecně jsou ale instituce (například škola, pracoviště či sportovní a jiné volnočasové kluby), ve kterých má cizinec možnost poznat nové lidi a je nucen s nimi komunikovat, považovány za „nezbytný předpoklad pro mezietnické porozumění a tím

sociální integraci.“ [Houtte, Stevens 2009: 219-220] Jinými slovy přestože instituce staví cizince do znevýhodněné pozice, jsou zároveň velmi důležitou součástí jejich začlenění do společnosti a mají vliv na jejich jazykové dovednosti.

Tím, že je v institucionalizovaném prostředí cizinec vystaven nutnosti komunikace v cizím jazyce, jsou omezeny jeho vyjadřovací schopnosti a dostává se tak většinou (dočasně) do asymetrické situace s představiteli hostitelské společnosti. [Nekvapil, Sloboda, Wagner 2009: 46-48] Zlepšení této pozice je ale možné především na základě dalších a dalších komunikací s členy majoritní společnosti a proto je pro cizince důležité získávání sociálních kontaktů, projevujících se jako sociální kapitál člověka.

2.3.2 Sociální kapitál

Schopnost navazovat nové kontakty je považována za klíčový faktor pro tvorbu sociálního kapitálu jedince. [de Palo, Faini, Venturini in Rákoczyová, Trbola 2009: 32] Bourdieu vysvětluje sociální kapitál jako „sumu aktuálních nebo potencionálních zdrojů, která vychází z vlastnictví trvalé sítě více či méně institucionalizovaných vztahů a známostí, jinými slovy členství ve skupině.“ [Bourdieu in Lin 2002: 22] Bourdieův koncept sociálního kapitálu byl následně dále rozpracováván Colemanem či Putnamem, který obohacuje koncept o důvěru a občanské hodnoty a normy. [Baron, Field, Schuller 2000: 5-12] Ve všech pojetích se ale síť kontaktů poskytující jejím členům kolektivně vlastnění kapitál, který může jedinec využít ve svůj prospěch a pro svou potřebu. Podle Velkého je navíc velikost této sítě dána nejen počtem těchto kontaktů, ale i kapitály jednotlivých členů této sítě. [Velký in Rákoczyová, Trbola 2009: 32] Prospěch ze sociálního kapitálu je pro cizince důležitý, neboť právě díky kontaktům se může rychleji začlenit a poznat novou společnost.

Pro tvorbu sociálního kapitálu považuje Stolle za důležité stát se členem různých zájmových skupin, které zvyšují počet „face-to-face“ interakcí, čímž dochází k vytváření prostředí vhodného k rozvíjení interpersonální důvěry. [Stolle in Hooghe, Stolle 2003: 24] Homans toto členství v malých skupinách také považuje za zásadní, neboť tvrdí, že čím více člověk interaguje, tím pravděpodobněji bude sdílet s ostatními členy své nálady a citění a tím více se bude účastnit společných aktivit. [Homans in Lin

2001: 39] Tato situace se odráží například v instituci školy v rámci třídního kolektivu, do kterého žák-imigrant vstupuje, nebo v případě zájmových mimoškolních kroužků, díky nimž se také dostává do malé skupiny vrstevníků. Jak škola, tak mimoškolní aktivity napomáhají mladým imigrantům nejen se rychleji adaptovat, získat si nové kontakty a kamarády, jejichž kapitál můžou v případě potřeby použít, ale jak již bylo řečeno, interakce s členy majoritní společnosti urychluje i proces překonání jazykové bariéry. Tvorba nového sociálního kapitálu v hostitelské zemi je proto u imigrantů jednou z klíčových položek rychlejší adaptace.

2.3.3 *Mateřský jazyk*

To, jak si imigrant zvládne osvojit užívání nového jazyka, závisí z určité části i na jeho mateřštině. Podle Průchy je mnohem snazší osvojit si jazyk, který je příbuzný s mateřským jazykem imigranta a naopak, čím je mateřský jazyk odlišnější, tím je učení se novému jazyka obtížnější. [Průcha 2010: 74]

Čeština patří do indoevropské jazykové rodiny, konkrétně do skupiny slovanských jazyků, které se dále dělí na západní, východní a jižní slovanské jazyky. Čeština, spolu se slovenštinou, polštinou, srbštinou a kašubštinou tvoří jazyky západoslovanské. Mezi východoslovanské patří běloruština, ukrajinština, ruština a rusínština. Nakonec jihoslovanské jazyky jsou srbochorvatština, slovinština, makedonština, bulharština a staroslovenština. [Pokorný 2010: 166-168] Pro národnostní menšiny se slovanským mateřským jazykem je osvojování českého jazyka jednodušší. Imigranti z jiných zemí, jejichž jazyky spadají do jiných jazykových rodin, jako je například austroasijská jazyková rodina (např.: vietnamština) či uralská jazyková rodina (např.: maďarština), již disponují odlišnou gramatikou či fonetikou a proces osvojování tak probíhá pomaleji. Podobně to platí i pro jiné evropské jazyky, které sice patří do indoevropské jazykové rodiny, nejsou ale již slovanské. Jedná se třeba o germánské jazyky (např.: angličtina, němčina). [Pokorný 2010: 168]

U emigrantů s mateřským jazykem, který je češtině podobný, je zpočátku tato podobnost výhodou, zároveň ale může po čase nastat fáze, kdy dotyčný již česky mluví, ale stále se nedokáže zbavit některých jevů, které přebral ze své mateřštiny do češtiny. Šindelářová tento stav popisuje jako „vězení v mateřštině“. [Šindelářová 2009: 38]

Čechová dále dodává, že i další cizí jazyky, které se imigrant učil, hrají v procesu osvojování hostitelského jazyka roli. [Čechová 2004: 205] Význam může být například v dřívějším naučení psaní latinky. To se týká hlavně těch jazyků, které píšou azbukou (např.: ruština), cyrilicí (např.: ukrajinština) či znaky (např.: čínština). Znalost dalších cizích jazyků navíc obohacuje jedincův kulturní kapitál.

2.3.4 Věk

Roli v procesu adaptace do nového prostředí hraje i věk imigranta. Tento faktor je v procesu osvojování jazyka velmi diskutovaný a zabývá se jím například hypotéza o kritickém období pro osvojování jazyka. Lennenberg v ní uvádí ideální časové období pro osvojování cizího jazyka, kterou vymezuje věkem od 2 let až do období puberty. [Lennenberg in Průcha 2010: 132] Tuto hypotézu potvrzují právě děti v nízkém věku, které se přestěhují do cizí země a jazyk si osvojí na úrovni rodilého mluvčího. Na takto dokonalé osvojení jazyka má vliv tzv. úplné ponoření neboli neustálé obklopení učícím se jazykem. [tamtéž] Po překročení určité věkové hranice, kterou Klein stanovuje na období puberty, je učení se cizímu jazyku pro člověka obtížnější a méně efektivní. [Klein 1986: 10]

Vlivem věku na osvojování jazyka majoritní společnosti se zabývá mnoho výzkumů. Jejich výsledky ale nejsou vždy jednotné. Najvar s Hanušovou představují hned 28 různých studií, z nichž 20 dokazuje, že mladší věk je při učení hostitelského jazyka výhodou, kdežto ze zbylých 8 vyplývá, že naopak starší imigranti se hostitelský jazyk učí rychleji než ti mladší. [Najvar, Hanušová 2010: 69] Existují tedy výzkumy, které potvrzují vyšší věk imigranta jako nevýhodu při učení cizího jazyka, zároveň ale nacházíme i několik studií, které dokazují výborné jazykové výsledky u imigrantů starších 18 let. [Najvar, Hanušová 2010: 72]

Zásadní rozdíl, který se mezi osvojováním dětí a dospělých objevuje, je odlišné prostředí, ve kterém k osvojování jazyka dochází. Jako výhodou pro děti udávají Najvar s Hanušovou prostředí škol a školek, do kterého děti-imigranti přicházejí. To je intenzivněji vystavuje nové řeči, než prostředí pracovní, u malých dětí je používán jednodušší jazyk, ve školách pak jazyk spisovný spolu s výukou gramatiky, a dále se u dětí nevyskytují negativní postoje vůči jiné národnosti. [Najvar, Hanušová 2010: 71]

Dospělí na rozdíl od dětí nemají tak dobré možnosti dostat se do stimulujícího prostředí, aby se dobře naučili cizí jazyk. Kromě toho je pro ně nevýhodou již vytvořený kulturní kapitál, který je významně určený obdobím jejich rané socializace v odlišné kultuře. Odlišnosti v kulturním kapitálu se projevují i u starších dětí, které stejně jako dospělí prošli fází rané socializace ve své mateřské zemi. (Významem odlišného kapitálu se více věnuje podkapitola 2.3.1.)

2.3.5 Osobnost imigranta

Na proces osvojování jazyka mají vliv i faktory psychologické. Krashen zmiňuje následující: jaký má dotyčný jedinec charakter, zda je extravertní či introvertní, jak je sebevědomý, empatický, jaké jsou a jak jsou silné jeho motivace k učení se novému jazyku, jaký postoj k osvojovanému jazyku zaujímá, jak je jazykově schopný a nadaný atd. [Krashen 1981: 22-23] Tyto faktory ovlivňují především rychlost osvojování cizího jazyka. [viz Krashen 1981: 19-39]

2.3.6 Jazyková relativita

Překonání jazykové bariéry je z jistého úhlu pohledu nemožné. Z výše sepsaného existuje velké množství vlivů a faktorů, které osvojení hostitelského jazyka brání či zpomalují, vedle nich ale stojí také myšlenka propojení jazyka s chápáním reality, kterou se zabývali ve 30. letech 20. století Sapir a Whorf. Podle nich je to právě jazyk, který způsobuje určité nazírání člověka na svět. Hovoří-li lidé odlišnými jazyky, také jejich pohled na svět je kvůli rozdílné gramatice a slovní zásobě odlišný. Tato myšlenka je známá jako Sapir-Whorfova hypotéza. [Budil 1995: 151, Salzmann 1997: 94-95] Myšlenka vztahu jazyka a reality je vystavěna na dvou principech – jazykovém determinismu a jazykové relativitě. Salzmann tyto principy vysvětluje následovně: „Podle principu jazykového determinismu je způsob, jak myslíme, determinován jazykem, kterým mluvíme, a podle principu jazykové relativity se rozdíly mezi jazyky musí odrážet v rozdílech světového názoru jejich mluvčích.“ [Salzmann 1997: 95]

Na základě principu Sapir-Whorfovi hypotézy by cizinci v novém prostředí byli ti, kteří díky svému odlišnému mateřskému jazyku smýšlí o různých situacích a

událostech jinak, než zbylá majoritní společnost. Jejich výklad a porozumění by se neshodoval a také překlad ze svého mateřského jazyka do nového a naopak by byl v tomto případě téměř nemožný. Takováto verze Sapir-Whorfovy hypotézy je dnes již považována za nadsazenou a existuje mnoho názorů, které jí oponují. [viz Pokorný 2010: 203-208, Salzman 1997: 106, Průcha 2010: 51] Převládající názor na tuto teorii dnes sice zavrhuje striktní determinaci pohledu člověka na svět na základě jeho jazyka, určitý vliv na interpretaci dějů a chování v některých situacích ale jazyk přeci jen mít může. Jako příklad uvádí Pokorný pojetí pojmu „já“, které je v různých jazycích odlišné nejen ve struktuře jazyka, ale i v představách, kterou u lidí používajících daný jazyk vyvolává. [Pokorný 2010: 205] Dále zmiňuje vnímání prostoru, které se také na základě odlišného jazyka liší a dodává, že zde existuje úzké spojení s prostředím, ať už přírodním či kulturním, ve kterém daný jedinec žije. [Pokorný 2012: 85] Vliv gramatiky jazyka na vnímání světa kolem sebe v některých případech potvrzuje i Salzman. [viz Salzman 1997: 100] a slovy Johna B. Carrola celou problematiku shrnuje: „Pokud se jazyky liší ve způsobech, jak kódují objektivní zkušenost, mají uživatelé jazyka sklon vybírat a rozlišovat zkušenosti podle kategorií, které jim poskytuje jejich příslušný jazyk. Tyto poznatky budou mít určitý vliv na jejich chování.“ [Carroll in Salzman 1997: 106] Jak tedy probíhá samotný proces osvojování jazyka a jaké strategie jsou využívány k jeho dosažení využívány, tím se zabývá následující kapitola.

2.4 Proces a strategie osvojování cizího jazyka

Osvojování cizího jazyka podle Kleina probíhá ve dvou souběžných a vzájemně se prolínajících rovinách, které nazývá vedené (guided) a spontánní (spontaneous). První způsob se pojí především s faktickým učením se jazyka (např.: gramatických jevů) a druhé s jeho osvojováním v rámci každodenních interakcí. [Klein: 19-20] Krashen se domnívá, že jak učení, tak osvojování může být splněno v rámci prostředí školy, které je na jednu stranu formální a dochází v něm k dosahování vědomých lingvistických znalostí, ale zároveň může sloužit jako prostředí, ve kterém je jazyk realisticky používán v neformálních situacích (např.: o přestávkách). Jakékoliv další

neformální prostředí pak považuje pro osvojení cizího jazyka za přínosné. [Krashen 1981: 47]

Proces osvojování cizího jazyka lze podle Haynesové rozdělit do pěti stádií: preproduktivní (pre-productive), raně produktivní (early production), nástup řeči (speech emergence), středně pokročilou plynulost (intermediate fluency) a pokročilou plynulost (advanced fluency). [Haynes 2005] V první fázi nastává tzv. tiché období (silent period), kdy se v cizím jazyce cizinci ostýchají mluvit a brání se tak možnému kontaktu. [Tomioka 1989: 151] Heynesová dodává, že žáci také opakuji řečené a celkově získávají slovní zásobu kolem 500 slov. Délku této fáze ale neurčuje. Druhá fáze trvá přibližně do 6. měsíce od začátku učení a během ní jsou žáci schopni vytvořit základní věty. Ve třetí fázi si již žáci rozšířili slovní zásobu natolik, že dokáží mluvit v krátkých větách, pokládat jednoduché otázky a porozumět mluvenému slovu. Čtvrtá fáze se vyznačuje používáním složitějších vět, vyjadřováním emocí a názorů a schopností psaní souvislého textu. Délku třetí ani čtvrté fáze Heynesová neoznačuje. Poslední pátá fáze probíhá od 4 do 10 let a žákova jazyková úroveň se blíží rodilému mluvčímu. [Haynes 2005] V tomto případě se jedná o stadia osvojování druhého jazyka v rámci školní výuky, přesto se v něm objevují některé podobné prvky jako při osvojování jazyka při pobytu v zemi, kde se tímto jazykem mluví, s tím rozdílem, že proces je rychlejší. Long poukazuje na výhodu nuceného interagování v učícím se jazyce, zároveň ale tvrdí, že dlouhodobý pobyt může zlepšit jen některé aspekty osvojení jazyka (poslech) a na jiné přílišný vliv nemá (gramatické jevy). [Long 1996: 420]

K osvojování každého cizího jazyka, ať už se jedná o jazyk, který se učí na školách, či o osvojování jazyka přímo v cizí zemi, využívají lidé různých strategií. Vědomé strategie učení se jazyku jsou podle Oxfordové důležitými nástroji v rozvoji komunikačních schopností jedince a dělí je na dva základní typy – přímé a nepřímé. Přímé strategie jsou využívány k přímému učení se jazyku a zahrnují kognitivní, paměťové a kompenzační strategie. Nepřímé strategie jsou využívány k podpoře strategií přímých a dále se dělí na metakognitivní, afektivní a sociální. [Oxford in Liu 2010: 101] Obdobná dělení strategií lze nalézt i u dalších autorů, odlišnosti mezi nimi se vyskytují pouze v detailech. [Rubin, O'Malley in Hismanoglu 2000] Kromě vědomých

strategií také existují strategie nevědomé, jejichž užívání si dotyčný jedinec neuvědomuje, ale které i tak pomáhají k osvojování cizího jazyka. [Hismanoglu 2000]

Zachycení a kategorizace všech možných strategií učení ale není podle Rose téměř možná, neboť strategie se odvíjejí od kontextu a specifčnosti jednotlivých situací. Jednotlivé strategie popisuje také jako odlišně účinné a jejich množství u jednoho člověka závisí na jeho motivaci k učení. [Rose 2012: 139-140] Lze tedy říci, že kontext, který osvojování jazyka provází, ovlivňuje, jaké strategie si učící se jedinec zvolí. Podívejme se proto, jaké prostředí vytváří pro osvojování hostitelského jazyka české školy.

2.5 Jazyková bariéra v prostředí českých škol

V českém školním prostředí je vyučovacím jazykem především český jazyk. Žáky-cizince, kteří češtinu po příjezdu do ČR neovládají, toto dostává do těžké počáteční situace. Jak již bylo řečeno, počet takovýchto studentů stále roste, čímž vzrůstá i potřeba vzdělávat tyto žáky, přesto škola nemá povinnost zřizovat pro tyto studenty lekce českého jazyka. Zajištění mimořádných hodin češtiny pro cizince je sice školským zákonem doporučeno [zákon č. 561/2004 Sb.], na výuku českého jazyka jako druhého jazyka ale chybí specialisté, ať už by se jednalo o výuku v jejich mateřském jazyce či opět v jazyce českém. [Titěrová a kol 2014: 15] Učení se češtiny od samotných začátků tedy závisí z velké části pouze na jejich odhodlání či vyhledání vlastní odborné pomoci. Čechová uvádí, že je pro cizince nezbytné absolvovat před nástupem do školy intenzivní jazykovou přípravu, aby nedocházelo k obtížím při následném pracovním uplatnění. [Čechová 2004: 203]

Jazyková bariéra na českých školách se dle Průchy navíc projevuje na 3 různých rovinách. Zaprvé se jedná o komunikaci mezi žákem-imigrantem a učitelem, ztělesňujícím dominantní kulturu země. Zadruhé jde o komunikaci mezi spolužáky navzájem a zatřetí se jazyková bariéra projevuje mezi institucí školy a rodiči-imigranty. Komunikace s rodiči je v některých případech ztížena neznalostí jazyka rodičů, kdy i žák-imigrant ovládá český jazyk lépe, než jeho rodiče, jindy se jedná o odlišné hodnoty

a postoje vztahující se ke vzdělání a výchově dětí, které spolu nemusejí korespondovat. [Průcha 2010: 172]

Pro překonání jazykové bariéry je důležitý i přístup ze strany školy a konkrétního učitele. Šindelářová upozorňuje na možnost projevu xenofobního a diskriminačního chování ze strany českých spolužáků a zdůrazňuje tak roli učitele, který má takovému chování předcházet a zabraňovat společenské izolaci. [Šindelářová 2009] Pro zjednodušení situace v průběhu prvních dní školy doporučuje Terrell umožnit studentům-emigrantům komunikovat v jejich mateřském jazyce, neboť tento způsob zaprvé rychleji rozšiřuje škálu témat, kterým jsou cizinci schopni porozumět, a zadruhé redukuje pocit zahanbení. [Terrell 1977: 331-333]

Jak již bylo řečeno dříve, instituce školy napomáhá žákům-imigrantům k začlenění se do nové společnosti, zprostředkovává styk s vrstevníky z majoritní společnosti a intenzivně na tyto studenty jazykově působí. Zároveň žáky-imigranty konfrontuje s hodnotami majoritní společnosti, což přispívá k jejich resocializaci. V procesu osvojování jazyka hraje škola proto zásadní roli.

3 Analytická část

3.1 Data a metody analýzy

3.1.1 Výzkumné otázky

Z poznatků týkajících se role jazyka jako média integrace je zřejmé, že osvojování nového jazyka je dlouhotrvající proces, na který má vliv velké množství faktorů, od kulturního a sociálního kapitálu jedince, přes vliv gramatické struktury jazyků až k jazykové relativitě. Tento proces lze interpretovat jako překonávání jazykové bariéry, ale též jako akulturaci spojenou s otevíráním nových životních perspektiv. Učení se hostitelskému jazyku v cizí společnosti má vliv nejen na začlenění jedince do nového kolektivu lidí, zároveň vyvolává mnoho otázek ohledně vlastní identity cizince a vyrovnávání se se svou novou pozicí mezi dvěma jazyky, kulturami, světy. V rámci své bakalářské práce se hodlám tomuto problému věnovat pomocí explorativního výzkumu založeného na polostrukturovaných rozhovorech s mladými imigranty a s ohledem na zvolenou strategii jsem stanovila následující výzkumné otázky:

(1) *Jakým způsobem se do osvojování jazyka může promítnout změna prostředí, kultury a způsobu života u studenta-imigranta?*

Zde se zaměřím na okolnosti, které cizince v době jeho stěhování a života na území České republiky provázeli a provázejí. Zajímat mě bude, jaké změny v životě po přestěhování studenti-imigranti tematizují a uvádějí do souvislostí s jejich osvojováním si hostitelského jazyka. Dále mě bude zajímat průběh seznamování s novými lidmi/vrstevníky a jejich začleňování do sociálních sítí, trávení volného času atd.

(2) *Jak charakterizují své osvojování češtiny a jaké strategie používají studenti-imigranti k překonávání jazykové bariéry?*

V rámci této otázky se budu zabývat tím, jak žáci-imigranti popisují fáze osvojování jazyka. Pod strategiemi budu hledat vědomé činnosti, které cizinci

dělají, ať už opakovaně či jednorázově, k naučení se novému jazyku nejen z gramatického hlediska, ale i z hlediska pochopení nové společnosti, jejích hodnot a postojů.

Pro zodpovězení těchto výzkumných otázek bylo možné využít vícero výzkumných metod. Zvolila jsem kvalitativní přístup v podobě polostrukturovaných rozhovorů, a to z několika důvodů. Oproti zúčastněnému pozorování je tato metoda méně časově náročná a pro respondenty také přijatelnější, a na rozdíl od biografických rozhovorů mě nezajímalo celý respondentův život, ale pouze specifické okolnosti jednoho fenoménu.

Zvolená výzkumná strategie pojímá proces překonávání jazykové bariéry a akulturace spojené s otevíráním nových životních perspektiv a budování vlastního společenského postavení jako významnou součást formující se biografie imigrantů, která zasahuje intimitu respondentů. Proto těžiště rozhovoru bude tvořit vstupní narativního interview, dávající důraz na navázání vztahu důvěry a plynulost respondentova vyprávění, a následovat jej bude polostrukturovaná část s konkrétními dotazy na zkoumanou problematiku.

3.1.2 *Výběr respondentů*

Své respondenty jsem vybírala na základě několika kritérií. Prvním kritériem bylo, aby se jednalo o imigranta, tedy podle zákona o pobytu cizinců na území ČR o fyzickou osobu, která není státním občanem České republiky, ale má za cíl usídlit se na našem území. [zákon č. 326/1999 Sb.] Druhým kritériem byly okolnosti příjezdu do České republiky. Požadovala jsem, aby se daný cizinec na naše území přistěhoval dobrovolně, tedy aby se nejednalo o uprchlíka/azylanta, kterému by podle zákona o azylu v případě zůstání v rodné zemi hrozilo nebezpečí. [zákon č. 325/1999 Sb.] Tuto skupinu jsem do výzkumu nezahrnula záměrně, neboť se jedná o cizince ve velmi specifickém postavení, především z toho důvodu, že po příchodu na naše území je jejich pobyt situován kolem azylových středisek a po dobu jednoho roku jim není například umožněno legálně pracovat či jsou ve školách přiřazovány do skupin žáků se speciálními potřebami. [Čaněk 2004: 6] Konkrétní důvod stěhování nebyl vzhledem

k povaze zkoumaného problému důležitý (tedy zda se jednalo o stěhování za prací, vzděláním, rodinou atd.). Třetím kritériem byl věk cizince v době příchodu do České republiky, kde jsem zvolila věkovou hranici od 12 do 20 let, tedy období dospívání jedince. [Langmeier, Krejčířová 2006: 143] V tomto věku dochází podle Kanner k tvorbě vlastní osobnosti na základě přijímaných a sebou interpretovaných sociálních a kulturních norem, čímž postupně dochází k začlenění člověka do společnosti. [Kanner in Langmeier, Krejčířová 2006: 148] Předpokládám, že změna jazykového prostředí a nutnost vyrovnat se s nově nastalou situací je proto pro tuto věkovou kategorii intenzivnější, zároveň je díky školnímu prostředí žák-imigrant v neustálém kontaktu s českým jazykem, neboť prostředí českých veřejných škol umožňuje výuku pouze v českém jazyce.

Respondenty jsem získala několika různými způsoby. Dva cizince odpovídající těmto kritériím jsem osobně znala ze svého okolí a oba byli ochotni se mnou udělat rozhovor. Dále jsem oslovila ředitele všech středních škol v Klatovech a požádala je o některé kontakty. Z důvodu ochrany osobních údajů jsem nedostala žádné kontakty přímo, ale prostřednictvím ředitelů/ředitelek byli osloveni vhodní studenti, z nichž se zpět ozvalo celkem pět, a se všemi jsem pak realizovala rozhovor.

3.1.3 *Sběr a úprava dat*

Celkem se uskutečnilo 7 rozhovorů, z nichž 4 bylo s muži a 3 s ženami. Co se týče národností, 4 respondenti pocházeli z Ukrajiny, 2 z Vietnamu a 1 z Rumunska. Kromě Klatov žili respondenti také v jeho okolí (např.: Nýrsko, Železná Ruda, Běšiny, Lukavice). Rozdíly se ukázaly také v délce pobytu jednotlivých respondentů, všichni kromě jedné respondentky žijí na území ČR v rozmezí od cca 1 roku do 8 let, jejich věk se v době příjezdu pohyboval v rozmezí od 13 do 17 let a v době rozhovoru jim bylo od 16 do 21 let. Pouze jedna respondentka se svým věkem a dobou pobytu v ČR lišila, neboť se jako jediná přistěhovala až ve 20 letech a nastoupila rovnou do práce, zároveň zde žije již 18 let. Protože jsem ale měla možnost provést s ní rozhovor, rozhodla jsem se využít její výpovědi jako referenčního rámce. Situace v době jejího příjezdu byla dramatičtější, neboť na rozdíl od ostatních respondentů si byla nucena na svůj pobyt od začátku vydělat sama, bez podpory rodičů a bez instituce školy. Její zkušenosti a názory

využiji pro srovnání a kontrolu výpovědí zbylých školou povinných respondentů. Společný prvek u všech respondentů se ukázal být důvod příjezdu do ČR, a to důvod ekonomický – za prací (ať už rodičů, či vlastní).

První dva rozhovory jsem si stanovila jako pilotní. Oba jsem je pořídila v rozmezí dvou po sobě následujících dnů a na základě získaných odpovědí jsem pak u dvou otázek pozměnila jejich závěrečnou podobu (z důvodu obtížné porozumitelnosti pro respondenty) a doplnila několik otázek, které z rozhovorů vyplynuly.

Všechny rozhovory se uskutečnily na neutrálním prostředí, a to v čajovně v Klatovech a v jednom případě v čajovně v Praze. Prostor čajovny jsem volila záměrně, neboť se jedná o veřejné místo, které je tišší a klidnější než kavárna či restaurační zařízení. Zároveň nebylo možné realizovat rozhovory u respondentů doma, neboť většina z nich stále žije s rodiči a jejich přítomnost by mohla ovlivňovat výpovědi respondentů. Časově jsem se respondentům přizpůsobila, vždy se ale jednalo o odpolední či večerní hodiny.

Respondenty jsem seznámila s účelem výzkumu, ubezpečila je o anonymizaci osobních údajů a požádala o svolení rozhovor nahrávat na mobilní telefon. Ve všech případech mi respondenti své svolení dali. Záznamy trvali v rozmezí od 1 hodiny 5 minut do 1 hodiny 44 minut, průměrná délka rozhovoru byla 1 hodina 12 minut.

3.1.3.1 Průběh rozhovorů

Rozhovory s respondenty byly rozděleny na část narativní a polostrukturovanou. První část jsem využila jako tzv. seznamovací, kdy jsem respondenta nechala vyprávět o sobě a svém životě v České republice, v druhé části jsem se již zaměřila na konkrétní otázky týkající se mého výzkumu. Rozhovory jsem takto zkonstruovala z toho důvodu, abych respondenty hned na začátku nevydělala konkrétními otázkami a navodila tak klidnější atmosféru a zároveň abych si mohla vytvořit co nejkomplexnější obrázek o jejich životě před, v průběhu a po stěhování do České republiky.

V první části jsem použila prvky narativního rozhovoru a požádala respondenty, aby se představili a vyprávěli o svém příjezdu do České republiky. Důraz jsem zde kladla na samostatné vyprávění, respondenta jsem nepřerušovala a pouze v případě odmlky jsem pokládala doplňující otázky (týkající se např.: důvodů a průběhu

stěhování, rodiny respondenta a práce rodičů, trávení volného času v době příjezdu do ČR a nyní, vlastní či rodinné styky s osobami stejné národnosti atd.), které měly respondentovi poskytnout prostor pro další samostatné vyprávění. Po tomto představení se volně přešlo k vyprávění o škole. I nyní jsem se snažila respondenta v jeho vyprávění nepřerušovat a otázky pokládat pouze ke zpřesnění získaných informací (např.: důvod výběru dané školy, průběh seznamování se spolužáky/vrstevníky a učiteli, vlastní zážitky a pocity atd.). Tuto část hodnotím jako úspěšnou, neboť respondenti se opravdu rozprávěli, uvolnili a následné zodpovídání otázek jim nedělalo potíže. Mírně odlišná situace nastala u dvou respondentů, kteří v Čechách žili nejkratší dobu, tedy přibližně 1 až 1 a půl roku. Respondenti stále „stáli za jazykovou bariérou“ a jejich komunikační (ne)kompetence jim v několika případech znemožňovala říct přesně to, co chtěli. Svou pozici výzkumníka – Čecha jsem v tomto jediném případě považovala za nevýhodu, neboť se zde projevilo, že jazyková bariéra je bariérou i mé výzkumné metody.

V druhé části jsem již přistoupila k otázkám týkajících se procesu osvojování českého jazyka, vlastních zkušeností a strategií překonávání jazykové bariéry, rolí českého a mateřského jazyka v životě respondenta atd., to vše na pozadí začleňování respondenta do nového prostředí. Zároveň jsem se v této části zaměřila i na otázky týkající se rozdílů nejen mezi jazyky, ale i mezi kulturami, zvyky či chováním lidí. V případě, že se k nějaké otázce vyjádřil respondent před jejím položením, již jsem mu ji neopakovala a pouze se případně doptávala doplňujícími otázkami, čímž jsem se snažila o hladký a přirozený průběh interview. Nakonec jsem respondenty požádala o chronologické shrnutí kompetencí, kterých respondent dosáhl po určité časové období (např.: po týdnů, měsíci, čtvrt roce, půl roce, roce atd.) a zpětné zhodnocení těchto svých jazykových schopností.

Příklady otázek týkajících se učení českého jazyka:

- ❖ Jak bys popsal/a své učení se českému jazyku? Co ti přišlo jednoduché a co obtížné?
- ❖ Jaké strategie jsi používal/a ke zvládnutí českého jazyka?
- ❖ Jaké odlišnosti vidíš mezi češtinou a tvým mateřským jazykem?
- ❖ Stalo se ti někdy, že bys při komunikaci špatně pochopil/a kontext řečeného?
- ❖ Máš něco, co ti pomáhá pochopit český jazyk?

- ❖ Stalo se ti někdy, že přestože jsi česky někomu sdělil/a svou myšlenku, stejně ji nepochopil/a?

Příklady otázek týkajících se okolností jazykového přechodu:

- ❖ Jak probíhaly první dny/týdny/měsíce po příjezdu do Čech?
- ❖ Jak ti v přechodu pomáhala rodina/přátelé? Jak zvládli nový jazyk tvoji rodiče?
- ❖ Co ovlivnila jazyková bariéra v tvém životě?
- ❖ Jakým jazykem se mluví u vás doma?
- ❖ Jaký byl tvůj první den ve škole? Jak tě přijali spolužáci?
- ❖ Jak sis hledal nové kamarády?

Příklady otázek týkajících se jazykových a kulturních změn v životě cizince:

- ❖ Jaké odlišnosti vidíš mezi vlastní kulturou a tou českou? Co tě překvapilo, čemu nerozumíš a co ti naopak přišlo normální?
- ❖ Máš nějaké zvyky z domova, které dodržuješ? V jakém jazyce?
- ❖ Jak zpětně hodnotíš období svého příjezdu do České republiky? Kde naopak vidíš svou budoucnost?
- ❖ Představ si, že by sis musel vybrat mezi svým rodným jazykem a českým jazykem, z nichž ten druhý bys už nikdy v životě nesměl použít, jaký by sis zvolil? Proč?
- ❖ Co se v tvém životě změnilo?

3.1.3.2 Úprava dat

Zvukové nahrávky rozhovorů jsem přepsala do programu MS Word. Z přepisu jsem vynechala pouze části, které s tématem výzkumu vůbec nesouvisely (např.: výběr čaje v čajovně, konstatování počasí atd.), vše ostatní jsem doslovně přepsala. Přepis každého z rozhovorů se pohyboval mezi 9 až 15 normostranami. Tyto přepisy následně vstupovaly do samotné analýzy.

3.1.4 *Metody analýzy*

Proces kódování jsem prováděla v programu MS Word a postupovala ve čtyřech krocích. Nejprve jsem si všechny přepisy pouze pročetla, abych si utvořila obrázek o podobnostech a odlišnostech ve vyprávění jednotlivých respondentů. Následně jsem přistoupila k samotnému kódování, a to nejprve pomocí deskriptivních kódů. Přepisy jsem kodovala způsobem „řádek za řádkem“, čímž jsem docílila velmi podrobného okódování jednotlivých významových celků. [Strauss, Corbin 1999: 51] Kódy jsem navrhovala sama dle vlastního uvážení, jednalo se například o kódy: hodnocení vlastních schopností jako nerovnoměrné, nepochopení rychlé mluvy, pocit pokroku díky doučování, pozitivní přijetí spolužáky, osobní zkušenost s posměchem, nespokojenost s vlastní neaktivitou, negativní chápání rodné země, považování podobnosti jazyků za výhodu, mluva doma v rodném jazyce, první dva měsíce pocit stresu, kompetence po dvou měsících – nerozumění, kompetence po půl roce – mluvení se spolužáky, kompetence po 2 letech – skloňování atd.

Dále jsem přistoupila k fázi hodnotového kódování, které podle Saldaňi reflektuje respondentovu perspektivu nazírání na svět, jeho postoje a hodnoty. [Saldaña 2009: 89] Zde jsem se na rozdíl od jednoduché deskripce zaměřila na významovou stránku řečeného. Příkladem mohou být tyto kódy: přikládání velmi významné role známám, odlišné vnímání neúspěchu, závislost motivace k lepší mluvě na školní docházce, chápání sám sebe jako křížence, uvědomování si povinností prvorozeného syna atd.

Díky kombinaci těchto dvou typů kódování jsem mohla jednoduše přejít k poslednímu kroku analýzy, jímž bylo vytváření kategorií na základě konceptuální podobnosti kódů, ať už deskriptivních či hodnotových. Tyto kategorie byly shodné pro všechny přepisy a jako příklad poslouží následující: období příjezdu do ČR, nástup do školy, vývoj jazykových a komunikačních kompetencí, strategie užívané k překonávání jazykové bariéry, tvorba sociální sítě, změny způsobené přestěhováním atd. V některých případech se stalo, že některé kódy bylo možné zařadit do více kategorií. Protože se jedná o téma velmi provázané, zapisovala jsem tyto kódy vždy do všech kategorií, ke kterým se vztahovaly. Jedná se například o situaci seznamování se spolužáky, která patřila jak k období nástupu do školy, tak k popisu tvorby nových kontaktů a známostí

či ke strategiím osvojování jazyka (konkrétně jde o kódy: získání prvního kontaktu pomocí gestikulace, účast v partě využívána k odposlouchávání aj.).

3.2 Výsledná zjištění

Ve svém výzkumu jsem se pomocí metody polostrukturovaných rozhovorů snažila zodpovědět své dvě výzkumné otázky: (1) Jakým způsobem se do osvojování jazyka může promítnout změna prostředí, kultury a způsobu života u studenta-imigranta? (2) Jak charakterizují své osvojování češtiny a jaké strategie používají imigranti k překonávání jazykové bariéry? Na základě sedmi rozhovorů s imigranty ukrajinského, vietnamského a rumunského původu jsem dospěla k několika závěrům.

Vzhledem k tomu, že respondenti byli různých národností, ukázalo se, že je mezi nimi v mnohém velký rozdíl (především v kulturách a mentalitách národností, vztahu k vlastní národnosti a mateřskému jazyku, vytváření sociálních sítí s představiteli majoritní i vlastní národnosti a celkově v životním stylu po příjezdu), objevily se mezi nimi ale i prvky shodné, a to především u charakteristiky procesu překonávání jazykové bariéry.

Změny kulturního a sociálního prostředí přináší v životě studenta-imigranta jak pozitivní, tak negativní emoce, převážně v něm však vytváří chaos. Tato změna nicméně kladně ovlivňuje osvojování nového jazyka, neboť nutí cizince denně poslouchat nový jazyk a reagovat na něj, na rozdíl od běžného učení cizího jazyka ve škole. Se změnou prostředí vyvstávají ale i jiné problémy, což dokazuje fakt, že každý druhý respondent uvedl negativní zkušenost (posměch, šikanu, zasednutí) ze strany spolužáků či učitelů. To následně ovlivnilo tvorbu nové sociální sítě a tak i jeho osvojování českého jazyka. Kromě tvorby kontaktů v rámci školy využívali respondenti mimoškolních aktivit a zájmových kroužků, které považují za zásadní pro osvojení jazyka. Co se samotného procesu týče, lze jej na základě zkušeností a komunikačních schopností, které u sebe respondenti hodnotili, rozdělit do 4 etap. První fáze představuje období od příjezdu do ČR do 2-3 měsíců pobytu, druhá fáze trvá přibližně od 3 do 6 měsíců pobytu, pokračuje třetí fáze od 7 měsíců do 2-2,5 let a nakonec následuje poslední fáze od 2,5 roku dále. Počátky osvojování jsou respondenty hodnoceny značně

negativně, s postupem času a přibývajícím schopnostmi ale stoupá i jejich spokojenost. Většina respondentů chodila po svém příjezdu do ČR a v průběhu školního roku na mimoškolní doučování z českého jazyka a tuto zkušenost považují za zásadní ve svém procesu překonávání jazykové bariéry. Kromě ní dále každý používá vlastní strategie učení se novému jazyku, které se odlišují dle národností respondentů. Při srovnání výpovědí studentů s pracující respondentkou se objevili rozdíly v charakteristice jednotlivých fází osvojování jazyka, kdy pracující Ukrajinka celý proces popisuje pomaleji a také využívá menší množství a jiné strategie učení.

3.2.1 *Portréty respondentů*

Považuji za vhodné alespoň stručně popsat okolnosti příjezdu každého z respondentů, neboť, jak již bylo řečeno, tento kontext má určitý vliv na imigrantův proces adaptace a překonávání jazykové bariéry a není možné jej nebrat v úvahu.

Ukrajinec, 17 let

Do České republiky se přistěhoval ve věku 15 let v září roku 2013 za svou matkou, která zde pracovala již 6 let. Na Ukrajině žil u prarodičů v Charkově. Rodiče jsou rozvedení, otec žije na Ukrajině. Nemá žádné sourozence. Před příjezdem do ČR se nikdy český jazyk neučil. Hned druhý den po příjezdu nastoupil do 9. třídy ZŠ, kterou měl na Ukrajině již dostudovanou, z důvodu lepší adaptace ji ale opakoval. Následně se přihlásil na střední průmyslovou školu, kterou stále studuje. V ČR je nyní 1,5 roku.

Ukrajinec, 21 let

Do České republiky se přistěhoval ve věku 17 let se svou matkou v červenci roku 2011. Jeho otec zde již 15let pracoval. Pochází z ukrajinského města Dolyna. Nemá žádné sourozence. Před příjezdem do ČR se nikdy český jazyk neučil, ale přijel na začátku prázdnin, během nichž docházel denně na doučování českého jazyka. Nastoupil do 3. ročníku gymnázia, což se následně ukázala být chyba, neboť se jednalo o starší ročník, a tak byl po 3 měsících přesunut o ročník níže do svého ročníku. Nyní studuje 0. ročník medicíny. V ČR žije 4,5 roku.

Ukrajinka, 17 let

Do České republiky se přistěhovala v 16 letech v roce 2013 za svými rodiči, kteří zde pracovali již 10 let. Na Ukrajině žila u prarodičů ve městě Lvov se svým mladším bratrem, se kterým sem také přijela. Před příjezdem do ČR se nikdy český jazyk neučila. Přijela v průběhu školního roku a ihned nastoupila do 1. ročníku střední zdravotnické školy, který nyní z důvodu nekvalifikace opakuje. V ČR žije přes 1 rok.

Vietnamec, 22 let

Do České republiky se přistěhoval ve 14 letech v roce 2007 za svými rodiči, kteří se zde poznali a pracovali zde každý přes 20 let. Od svých 2 let byl vychováván prarodiči ve vietnamském městě Da Nang. Má mladší sestru, která se již narodila v Čechách. Před příjezdem do ČR se nikdy český jazyk neučil, po příjezdu měl 3 měsíce volno před nástupem do 9. Třídy ZŠ, kterou neopakoval. Nechodil na žádné doučování. Následně byl přijat na gymnázium, ze kterého ale přešel na obchodní akademii. Po 4 letech v ČR se vrátil ze zdravotních důvodů na rok a půl do Vietnamu absolvovat výcvik v kung-fu a nyní studuje poslední ročník OA. V ČR žije 8 let včetně přestávky.

Vietnamka, 18 let

Do České republiky se přistěhovala v 16 letech v roce 2011. Oba její rodiče zde již pracovali 11 let. Ve Vietnamu žila ve vesnici Ben Sung u prarodičů se starším bratrem, který ale do ČR nepřišel. Před příjezdem do ČR se nikdy český jazyk neučila. Přijela na začátku prázdnin, ale nechodila na doučování. Nastoupila do 1. ročníku střední školy ekonomické, který ale z důvodu nekvalifikace opakovala další rok znovu. Nyní studuje 2. ročník stejné školy. V ČR žije 2,5 roku.

Rumun, 17 let

Do České republiky se přistěhoval ve 13 letech v roce 2010 za svými rodiči, kteří zde již 5 let pracovali. V Rumunsku žil v městě Oradea u svých prarodičů. Má mladšího bratra, který se do ČR ale přistěhoval již s rodiči. Před příjezdem do ČR se nikdy český jazyk neučil, ale jeho rodina má kořeny na Slovensku, tudíž uměl základy

slovenského jazyka. Do ČR přijel na konci školního roku a na poslední měsíc nastoupil do 7. třídy, do které nastoupil následně i v září. Chodil na doučování. Nyní studuje 2. ročník střední zdravotnické školy. V ČR je 5 let.

Ukrajinka, 38 let

Do České republiky přijela ve věku 21 let v roce 1997 za svou starší sestrou. Původně si zde chtěla vydělat na studium vysoké školy na Ukrajině, ale nakonec zde zůstala. Její matka žije stále na Ukrajině ve městě Rovno, odkud sama také pochází. Po příjezdu zorganizovaném agenturou nastoupila jako švadlena v továrně, následně vystřídala několik textilních podniků i měst. Před příjezdem do ČR se nikdy český jazyk neučila, po příjezdu nechodila na žádné doučování. Nyní pracuje v dřevařské firmě a dodělává si přitom posledním ročníkem vysokoškolský titul v oboru ekonomie. V ČR žije 17, 5 roku.

3.2.2 Změna prostředí, kultury a způsobu života a její promítnutí do osvojování cizího jazyka

Změny, které respondenti ve svých životech po příjezdu do ČR uváděli, lze kategorizovat do několika skupin – změny ve školním prostředí, změny v sociálních sítích, kulturní změny a změny ve způsobu života. Změny se v rámci jednotlivých skupin různě prolínaly, nejvýrazněji v případě prvních dvou skupin. Také se objevily určité odlišnosti mezi jednotlivými národnostmi. Pro větší přehlednost budu vždy popisovat nejdříve výpovědi studentů o jednotlivých změnách a na konci vše srovnám s výpovědi pracující Ukrajinky.

Změny ve školním prostředí a v sociálních sítích

S příchodem do nové školy nastala situace ne/přijetí ze strany majoritních spolužáků. Všichni respondenti z Ukrajiny uvedli, že první reakce z jejich příchodu byly v podstatě vlažné. Noví spolužáci vždy pomohli, byli-li o to požádáni, někdy dokonce velmi horlivě a ve velkém množství, respondenti ale nechtěli příliš vyčnívat, sami aktivně kontakt nevyhledávali a jejich začleňování popisují jako velmi pozvolné. Oba

chlapci zažili v novém kolektivu i negativní zkušenost. Mladší z Ukrajinců uvedl, že byl kvůli své národnosti terčem dlouhodobých provokací a urážek jednoho ze spolužáků. Sám tento incident ale neoznačuje za šikanu. Situace se vyhroutil do té fáze, že ji musela řešit učitelka, jejíž řešení konfliktu ale nebylo proveditelné a považoval jej za nespravedlivé.

Vždycky když někdo, učitel udělal pro mě dobře, jako dat mi víc času nebo pomůže se zadáním nebo ještě... vždycky mě křičel ‚To je rasisticky, to je rasismus!‘ On křičel ‚My všichni rovni!‘. Jak ja jsem jeho chtěl zmlatit. Byla jedna šance, ale on rychle utekl. Kdyby on neutekl ja bych ho.. tak udělal! Zlobil mě, je z bečka, tridy ve který ja učil se, on jeden z těch lidí, který ja nezapomenu do konce sveho života. Protože to je červ. Ne to je jako pes. Jako malý pes, jaký štěká vždycky na velke lidi nebo na velke psou a když velky pes jde do něho tak hned utika. Ja to nezapomenu nikdy, vždycky on jako bude štvat mě.

A jak jste to vyřešili?

Učitelka řekla, jako musíte vyřešit svůj problém, musíte promluvit spolu... Ano, ja si mužu promluvit! Jak ja si mužu promluvit, ja uměl jenom ahoj a na shledanou! (Ukrajinec, 17 let)

V souvislosti s učením hostitelského jazyka respondent uvádí, že jej tato negativní zkušenost naopak více motivovala. Aby dotyčnému vrátil urážky, snažil se respondent být ve všech předmětech co nejlepší, což spolužáka více štválo. Lepších známek docíloval pravidelným docházením na doučování a usilovným samostudiem češtiny a nakonec pomáhal jiným spolužákům například v matematice či fyzice. Jinou negativní zkušenost uvedl starší z Ukrajinských respondentů, na kterého si, dle jeho názoru z rasových důvodů, zasedl učitel a každou hodinu si z něj dělal obětího beránka. To zásadně snížilo motivaci respondenta učít se a při maturitě se jej dotyčný učitel tázal na tak detailní otázky, že pohořel a musel ji znovu opakovat v druhém termínu. Vliv na osvojování jazyka ale podle něj tato zkušenost neměla, jediné, co se díky ní naučil nového, byla vulgární slova. Druhou špatnou zkušeností pro tohoto respondenta bylo nesprávné umístění do nové třídy, neboť nedopatřením došlo k jeho přiřazení o ročník výše a po 3 měsících musel znovu absolvovat představování a přijetí novou skupinou studentů, což považoval za velmi stresující. Nakonec respondentka z Ukrajiny žádné negativní zkušenosti s lidmi neuvádí.

Přijetí Vietnamců třídním kolektivem charakterizují oba respondenti shodně, pro své nové spolužáky byly atrakcí, a to v dobrém i špatném slova smyslu. Zájem o ně způsobil, že o přestávkách trávili čas mezi spolužáky (mnohem více než ukrajinští žáci), což jim dávalo více příležitostí k odposlouchávání a zároveň nutilo něco říkat.

Vietnamec uvádí i negativní zkušenosti s tímto spojením. Protože neznal mnohá česká slova, spolužáci si z něj často dělali srandu učením jej českých slov špatně. Tyto špatné verze následně říkal před třídou učitelům a učitelkám a smích, který následoval, nechápal a způsoboval mu pocit zahanbení.

Místo budíku, jsem řekl, že jsem zaspal právě, tak učitelce jsem se omluvil a místo budík jsem řekl buzík. To nebylo zrovna příjemný... Kamarád, jako soused vedle učil, že hodinky, místo budík se má číst buzík. Jsem to řekl nahlas a když jsem to řekl špatně tak učitelka „Kdo ti to řekl!“. Vždycky to bylo tak no. (Vietnamec, 22 let)

Ve spojení s učením češtiny ale říká, že mu tato škodolibost pomohla. Protože nerozeznal, kdy mu spolužáci výslovnost radí správně a kdy špatně, ověřoval si ji vždy více lidí najednou, čímž zároveň komunikoval s více lidmi. Přestože mu tyto situace vadily, se všemi spolužáky se skamarádil. Vietnamka zažila poněkud odlišnou zkušenost, některé její spolužačky se jí posmívaly, že nosí na sobě oblečení z vietnamského obchodu jejích rodičů. Přestože ji to mrzelo, vnímá tuto zkušenost jako dobrou věc, neboť díky ní zapadla do jiné skupiny děvčat, se kterými se skamarádila a mohla je požádat o pomoc v případě potřeby.

Nástup do školy u rumunského respondenta byl částečně zjednodušen jeho základní znalostí slovenštiny. Přestože se ale dokázal lépe domluvit než imigranti z jiných zemí, uvádí i on negativní zkušenosti s přijetím, konkrétně se šikanou od spolužáka, který záviděl, že dostává od učitelů různé úlevy při testech. Ve třídě o tom spolužáci věděli, ale všichni se dotyčného šikanátora báli a vyhýbali se proto i kontaktu s respondentem. Do školy chodil nerad, ve třídě se příliš neprojevoval, což nakonec vyústilo v dramatický závěr: *Až potom na konec devítky jsem řekl stop, prostě jsem se na něj naštvál úplně, řekl jsem mu, „Co to děláš?!“, úplně jsem na něj řval, všichni koukali, takže konec, šel jsem za ředitelem, řekl jsem mu to a ten přišel a řekl, že volá mému tátovi, protože zná mého tátu a pak bude hotovo.* (Rumun, 17 let) Absenci kontaktu ve třídě si ale nahrazoval svým koníčkem – fotbalem, kde si našel i kamarády. Vliv tohoto incidentu na osvojování češtiny proto nevidí jako zásadní, neboť se ke komunikaci s Čechy dostal pomocí mimoškolní aktivity. Zároveň pravidelně docházel na mimoškolní doučování z českého jazyka, které ve spojení se svým koníčkem považuje za nejdůležitější v procesu osvojování češtiny.

Nové kontakty si mimo školu nacházeli i ostatní respondenti. Jedná se především o respondenty vietnamské, kteří docházeli na různé zájmové kroužky (tanec, matematický kroužek, hudební nástroj) a zároveň vypomáhali rodičům s hlídáním obchodů, což je opět nutilo komunikovat. Tato situace ale nevyhovovala Vietnamce: *Nesnášela jsem být v obchodě, bála jsem se, že mě tam uvidí nějaké spolužačky a zas budou smát, takže jsem schovávala mezi regály, když někdo přišel.* (Vietnamka, 18 let) Ani jeden z respondentů nechodil mimo školu na doučování z češtiny a za zásadní v procesu osvojování češtiny uvádějí právě komunikaci se spolužáky a vrstevníky v mimoškolních kroužcích. Na rozdíl od Vietnamců, ani jeden z Ukrajinců do žádné zájmové skupiny nenastoupil a většinu svého volného času trávili doučováním u českých učitelek. To také udávají jako klíčový faktor v osvojování českého jazyka. V rámci seznamování se s novými lidmi všichni respondenti zmiňují, že se primárně vyhýbali kontaktu s představiteli vlastní národnosti a vyhledávali styk pouze s Čechy. (Tento jev bude více rozepsán v podkapitole Strategie překonávání jazykové bariéry.)

Se změnou školního prostředí zmiňují shodně všichni respondenti obtížnost studia na českých školách a zároveň kladou důraz na dobré známky. Všichni uvádějí, že se doma pečlivě učili a připravovali na všechny hodiny. U všech 3 Ukrajinců byl jako nejoblíbenější předmět hodnocen dějepis. Čtení dějepisných učebnic považovali nejen za zajímavé, ale také velmi přínosné pro seznámení s českou historií a pojmy, na které se v běžné mluvě odkazuje (např.: místa, osoby, události). Kromě toho ve čtení spatřovali i výhodu seznamování se se správným slovosledem a gramatikou. Naopak jako nejobtížnější popisují anglický jazyk. Úroveň jejich znalostí z angličtiny byla kvůli malému důrazu na ukrajinských školách velmi nízká (v případě Ukrajinky dokonce žádná) a učení se tomuto jazyku skrze český jazyk a abstraktní gramatické pojmy (např.: předpřítomný a předminulý čas, tázací dovětky atd.) jako nemožné. Vietnamští respondenti se v hodnocení nejoblíbenějšího předmětu shodují s Ukrajinci, jako nejobtížnější popisují předměty, ve kterých se podobně jako v angličtině vyskytují abstraktní pojmy. Problém chápání abstraktních pojmů, respektive jejich spojení s určitým významem a schopnost jejich vysvětlení pomocí dalších abstraktních pojmů, se vyskytoval hlavně v ekonomii, biologii, chemii či fyzice a na rozdíl například od špatné výslovnosti popisují respondenti tuto neschopnost ve spojitosti s pocitem marnosti a neférovosti vůči ostatním spolužákům. Respondenti uváděli, že se nejprve

snažili číst věty s těmito pojmy vícekrát dokola, ale jejich stále nepochopení je nakonec demotivovalo, až se smířili se špatnými známkami z daných předmětů.

Jako já mam strašnej problém pochopit pohledávku, závazek... Než si to uvědomuju, co je co, tak to trvá třeba 10 minut. Jakože mam problém vybavit si, co je pod tím pojmem, když jsem to nikdy neslyšel. Když jsem nikdy to neslyšel, tak nedokážu pod tím prostě skoro nic představit. Pro mě je to jaksi neznámý. Tady ty věci se v knížkách nedočtu. (Vietnavec, 22 let)

Co mně fakt nešlo, tak to anatomie, to bylo fakt strašný, to já měla pořád pětky a čtyřky, a musím opakovat, protože měla víc asi pěttek. Já jsem tomu prostě nerozuměla. Protože tam bylo takhle těžký slova, prostě já jsem četla jednu větu třeba desetkrát a pořád jsem nemohla jí zapamatovat. I když jsem se tomu učila, ale pak už jsem se asi ani neučila, protože ta motivace klesla. (Ukrajinka, 17 let)

Kulturní změny a změny ve způsobu života

Po přestěhování do nové země si respondenti začali všimnout mezi českým chováním a mentalitou a vlastním národem. Ukrajinci popisují Čechy jako přátelské, nápomocné, skromné a zároveň méně sociálně stratifikované než obyvatelstvo na Ukrajině. Mladší z respondentů ještě přidal vlastnost neupřímnost na základě svých zkušeností s lhaním spolužáků učitelům o domácích úkolech. Tyto odlišnosti respondenti neuvádějí do souvislostí s osvojováním českého jazyka. Vietnamci k popisu Čechů používají přídavná jména otevření a nápomocní a více než Ukrajinci zdůrazňují odlišnost s vlastním národem. Českou nápomocnost a vstřícnost popisují jako velkou pomoc při překonávání jazykové bariéry, a zároveň zmiňují její kladný vliv na vietnamskou komunitu v Čechách jako celek. Vietnamce žijící v Čechách považují také za mnohem otevřenější a přátelštější, než Vietnamce ve Vietnamu. Dále popisují zvyklosti, které jsou povinni v Čechách dodržovat (projevy úcty zdravením starších Vietnamců, účast na náboženských svátcích atd.), čímž dochází k nevyhnutelnému seznamování s představiteli vlastní národnosti, zisku nových kontaktů a z toho samovolně vyplývajícího propojení vietnamských rodin na území Čech. Rumunský respondent i přes svou dlouhodobou zkušenost se šikanou popisuje Čechy jako přátelské a iniciativní v seznamování, což mu usnadnilo překonat stud a získávat nové kamarády i mimo školu.

Jako nepochopitelnou věc dále zmiňují oba vietnamští respondenti časté užívání ironie. Ironii nedokáží rozpoznat, ani použít a oběma se jim už stalo, že ironii použili,

aniž by o tom věděli. Neadekvátní reakce jim v takovéto situaci způsobuje i nepříjemní nedorozumění.

Ironie! Tohle nepochopím skoro vůbec. Ale jako vim, že to používám, ale někdy to nebylo schválně, jako že jsem to použila, to nepoznam prostě. (Vietnamka, 18 let)

Někdy jsem se dostal jako do sporu, ale ne do sporu jako takovým způsobem, ale do sporu třeba s holkou, přítelkyní třeba, jakože jsem nepochopil ironie. To je takový trošku nepochopitelný pro mě, to nepochopím třeba. (Vietnamec, 22 let)

Ukrajinci se o nadměrném užívání ironie také zmiňují, všichni ale mluví o jiných Ukrajincích, kteří mají problém s jejím pochopením, sami ji rozpoznají správně, není jim ale příliš příjemná. Jediný Rumun uvedl, že mu ironie nedělala problém a sám ji také využívá.

Co se týče rodinného života a českého jazyka, Ukrajinci i Vietnamci v rámci své rodiny mluví stále svým mateřským jazykem, důvody jeho užívání udávají ale obě národnosti odlišné. Ukrajinci doma mluví ukrajinsky především proto, že jinak by to bylo divné.

Ukrajinsky, s rodičema, to ani nejde, s rodičema to nejde. (Ukrajinec, 21 let)

I když chceme zkusit češtinu, tak co u nás vychází! Nějaká blbost. Protože jako Ukrajinci když mluví česky s Ukrajinci, tak pochopí všechno, takže když ten jeden vůbec mluví nesmysly i nespisovně, tak druhy rozumí. (Ukrajinec, 17 let)

Kdežto Vietnamci doma používají vietnamštinu z toho důvodu, aby ji nezapomněli, neboť ji považují za součást své kultury, kterou je důležité si udržet. *Je to zakázaný doma mluvit česky, než se na to zapomene právě.* (Vietnamka, 18 let) Oba respondenti v souvislosti s mateřštinou zmiňují lítost nad Vietnamci, kteří se v Čechách již narodili a česky se učit nechtějí. Tyto „české Vietnamce“ pojmenovávají pojmem banánové děti a respondent jako příklad dává svou mladší sestru, která se sice s rodiči vietnamsky domluví, ale nezná již významy mnohých slov, neumí psát a v doučování vietnamštiny nevidí smysl. Ukrajínští respondenti oproti tomu takový význam rodnému jazyku nepřikládají a všichni shodně počítají s postupným převzetím češtiny jako hlavního jazyka. Rumun jako jediný uvedl, že se u něj v rodině mluví česky, neboť pro jeho rodiče byl díky základům slovenštiny přechod na český jazyk jednodušší a po jeho příjezdu se ho tímto způsobem snažili v češtině rozmluvit, což jim zůstalo až dodnes.

Rumunštinu používá pouze v případě, že nechce, aby jeho mladší bratr rozuměl, co říká rodičům, neboť ten se narodil již v Čechách a rumunsky mluvit neumí a učit se nechce. Na rozdíl od Vietnamců mu ale tento fakt nevadí, sám si ale z ryze praktického hlediska svou mateřštinu opakuje čtením slovníku, protože plánuje v budoucnu překládat z češtiny do rumunštiny a naopak.

Nejvýraznější životní změnu způsobenou příchodem do ČR popsat starší z Ukrajinců. Ten se díky počáteční absenci sociální sítě rozhodl začít cvičit tzv. workout (silové cvičení na visuté hrazdě), kterému se intenzivně věnoval, postupně začal natáčet videa a navštěvovat akce a soutěže, až si jej všimla skupina vrstevníků, která jej následně přijala do svého workoutového týmu a on si díky tomu našel nové kamarády a následně rozšiřoval svou sociální síť. V České republice se nakonec stal v tomto sportu tak dobrým, že měl tuto zem reprezentovat na mezinárodní soutěži, což ale nakonec kvůli absenci českého občanství nemohl. Zapojení se do tohoto cvičení spojuje s největším pokrokem v osvojování jazyka a s usnadněním žití zde: *„To taky workout byl asi takovej ten největší skok jako nejenom v češtině ale vůbec tady v Česku. Mi to pomohlo překonat ten začátek tady, jak já nikoho neznal.“* (Ukrajinec, 21 let) Zbylí respondenti tak razantní změny v životě nepociťují, mladší Ukrajinec pouze konstatoval nechuť nad svou vlastní neaktivitou a absencí koníčků, kterou na Ukrajině neměl. Vietnamci životní změny pojily se vztahem k rodičům, který je v Čechách volnější a méně formální než ve Vietnamu. Také jim opadly určité povinnosti a pravidla (vztahující se například k pozici prvorozeného syna), které by ve Vietnamu byly nuceni dodržovat a které by je svazovali. Život zde považují za mnohem volnější a svobodnější. Jedinou negativní změnu ve svém životě uvedl Rumun, který s příchodem do Čech úplně přestal navštěvovat kostel, neboť nechtěl ještě více vyčnívat mezi ateistickými spolužáky. Jako věřící člověk tuto změnu považuje za špatnou, přesto již ale neuvažuje o tom, že by začal opět do kostela chodit.

Srovnání s pracující Ukrajinkou

Změna školního prostředí se této Ukrajinky netýká, o to více se zabývala rozdíly mezi Čechy a Ukrajinci v prostředí mimoškolním a pracovním. Ve své výpovědi se naprosto shoduje s ostatními Ukrajinci, považuje Čechy za skromnější, méně předvádějící svůj status a nápomocnější v případě potřeby. Před příjezdem do Čech ale

předpokládala, že se jí budou Češi posmívat a ponižovat ji, což pojí do souvislosti s vyšší motivací rychle se naučit český jazyk. Tvorba známostí ji díky své kamarádké a extrovertní povaze nedělala problémy, ostatní švadleny ji braly mezi sebe a zpočátku s ní komunikovaly rusky. Velmi rychle si utvořila velkou sociální síť, která se zvětšovala s každým stěhováním a kterou v případě nutnosti využívá dodnes. Na ubytovně, kde bydlela se svou sestrou, mluvila ukrajinsky, snažila se zde ale vyskytovat co nejméně, nejlépe pouze přespat a celý den být mezi Čechy. Vzhledem k délce jejího pobytu dokázala zhodnotit, že si na nové prostředí i jinou mentalitu Čechů zvykla natolik, že dnes je jí již příjezd na Ukrajinu nepříjemný: *„I jakoby mentalitou, už jsem jiná už mi to jakoby ta ukrajinská mentalita už jakoby nic mi neříká. Už jako, když se tam jakoby přestěhuju nebo navštívím je, tak není mi to všechno úplně jakoby příjemný, nebo už prostě jsem jiná. Jsem taková, já říkám tomu, že jsem takovej grep, kříženec.“* (Ukrajinka, 38 let)

3.2.3 Charakterizace procesu osvojování českého jazyka a strategie překonávání jazykové bariéry

Navzdory odlišnostem, které respondenti ve svých osudech zažili, shodně popisují různá časová období a jazykové kompetence, které si osvojovali či jevy, které jim dělaly problémy. Nejprve se budu věnovat charakterizaci procesu osvojování češtiny a následně vědomím strategiím, které respondenti uvádějí ve spojitosti s učením se českému jazyku. Nakonec opět provedu srovnání s pracující respondentkou.

Proces osvojování českého jazyka

Průběh učení se jazyku hostitelské země lze na základě těchto hodnocení etapizovat do 3-4 fází. Vzhledem k tomu, že někteří z respondentů strávili v Čechách již delší dobu, charakterizují o jednu etapu osvojování češtiny více, než jejich kolegové.

První fáze osvojování si nového jazyka je poměrně krátká, za to ale emočně nejvypjatější. Jedná se o období prvních přibližně 2-3 měsíců, v průběhu kterých je student-imigrant „vhozen“ do prostředí, kterému nerozumí, což mu zabraňuje plné projevení vlastní osobnosti. Někteří respondenti uvádějí i období ticha, kdy nemluvili

vůbec. Ukrajinci toho období hodnotí o něco negativněji, než ostatní respondenti, přesto se ale všichni shodují na tom, že jejich rozmluvení bylo obtížné a způsobovalo jim stres.

To bylo peklo! První měsíc to jako, jediný celý měsíc v životě mlčel. Protože pro mě to bylo prvněkrát v životě takhle, prvněkrát v životě, co když ja nemoh s nikym mluvit. (Ukrajinec, 17 let)

Když jsem se přestěhoval do Česka, tak to bylo strašně těžký pro mě, velká bariéry prostě v jazyce, jiný zvyky, ani prostě jsem nechápal jako češtinu ani prostě já nevím jak to říct, prostě jiná kultura, něco jinýho to pro mě bylo, takže sem byl furt ve stresu, jsem nějaký našťvaný, nemoh sem ani nějak spát tyjo prvních pár měsíců a tak nějak (Ukrajinec, 21 let)

Já vlastně vůbec nevěděl jsem jak psát na začátku, to vůbec. Prostě přišlo mi to, že jsem si říkal pořád ‚Já to nezvládnu, já to nezvládnu‘. (Rumun, 17 let)

I v následující citaci jsou popsány obtíže rozmluvení se v hostitelském jazyce, kromě toho ale ukazuje i respondentčin stud za svůj cizí původ.

Ja když přijela první den, já to všechno chápala, rozuměla, jenom nemohla to říct, protože pro mě to bylo moc těžké. Na začátku jsem moc styděla, že já Ukrajinka, protože když já mluvila, tak všichni čuměli na mě a jako... nebo někdo se zeptá něco a já zase ukrajinsky a všichni čuměli zase, to bylo jako mě trochu... já to nesnášela. Ale teď už to dobrý, už se nestydím, ale na začátku jo. Já se moc styděla, já nic nechtěla mluvit, aby do mě nikdo nemluvil, aby mi nikdo něco neřek, no jako měla strach co já mam jim říct. (Ukrajinka, 17 let)

Ti respondenti, kteří do České republiky přijeli na začátku prázdnin, zde navíc neměli žádné sociální sítě a bylo pro ně téměř nemožné si je bez pomoci školy či zájmových kroužků vytvořit. Pouze jediný respondent z Rumunska, se nestyděl chodit ven a přidat se ke hře fotbalu mezi místními dětmi, což popisuje jako štěstí, které mu usnadnilo přechod z jedné země do druhé. Zbylí studenti trávili čas buď sami doma (četbou, sledováním TV a filmů, internetem) nebo pěšimi a cyklo výlety do okolí. V této době zároveň začali respondenti ukrajinského původu docházet velmi intenzivně na doučování z češtiny, které jim domluvili rodiče. Toto mimoškolní doučování označují za fakt, který jim „zachránil život“ při nástupu do školy a díky němuž byly schopni se představit a porozumět základním českým větám.

Druhá fáze nastává přibližně od 3. do 6. měsíce pobytu v ČR. V této fázi respondenti začínají lépe rozumět výkladu učitele, začínají se aktivněji zapojovat do konverzací se spolužáky a nebojí se požádat o radu. Ve svých projevech zatím ignorují gramatické jevy a skladba věty stále kopíruje větnou skladbu vlastního mateřského jazyka. Tato fáze se ukázala být u všech respondentů velmi podobná, nezávisle na tom,

zda daný student chodil před nástupem do školy na doučování či nikoliv. Se začátkem školy se pojí také zapojování do zájmových kroužků, které ale navštěvovali pouze imigranti neukrajinského původu. Ani jeden žák z Ukrajiny nezačal s žádnou mimoškolní aktivitou a po škole trávil čas doma. Ostatní navštěvovali především sportovní kurzy (fotbal, volejbal) nebo hudební kurzy (kytara). Svou účast na těchto aktivitách hodnotí velmi pozitivně, neboť znamenala další nutnost vyjadřování se v češtině a zároveň možnost seznámení s dalšími českými vrstevníky a rozšíření tak své nové sociální sítě.

Třetí fáze osvojování probíhá přibližně od 7. měsíce do 2 až 2,5 let pobytu na našem území. Jedná se o období, ve kterém si studenti našli první kamarády, se kterými si ve třídě povídají a postupně s nimi tráví svůj volný čas, píšou si s nimi, hrají počítačové hry atd. Jejich komunikační kompetence se zlepšují, začínají skloňovat slova a časovat slovesa a v případě udělení chyby je právě nově obklopující kamarádi opravují. Formulace myšlenek v českém jazyce je stále kostrbatá, ale zvyšování slovní zásoby ji čím dál tím více umožňuje, což se pozitivně odráží na sebehodnocení studenta-imigranta a motivuje ho k dalšímu studiu českého jazyka. Také v psaní respondenti popisují své zlepšení, přestože mohou nastat problémové situace.

Jednou se mi stalo, že jsem psal slohovka ve vietnamštině, já jsem neuvědomil, že jsem to tak psal, že mi to řekla učitelka, až když jsem to odevzdal. Já jsem myslel, že píšu česky, víš, já jsem byl strašně prostě upnutý na to, že píšu, pak jsem si teprve uvědomil, že píšu něco úplně jiného. (Vietnamec, 22 let)

V tomto období jsou také studenti již hodnoceni z českého jazyka na školách. Respondenti, kteří v ČR žijí již déle než 2 roky, tuto fázi hodnotí jako období největšího pokroku, neboť právě v této fázi dosáhli největšího úspěchu – rozmluvení se. Trochu odlišně tuto fázi vnímá student z Ukrajiny, který do školy nastoupil ihned po příjezdu a po roce na základní škole přešel na střední školu. Do stádia třetí fáze se dostal díky posunutému příjezdu až ke konci školního roku a nestihl si tak udělat příliš kamarádů na období prázdnin. Sám se aktivněji bavil pouze s jedním spolužákem, se kterým se ale osobně mimo školu ani o prázdninách nevidal. S nástupem na střední školu pak již uměl mluvit česky lépe, zároveň byl ale o rok starší než jeho noví spolužáci a o to více se styděl s nimi navázat kontakt, takže si žádného nového kamaráda nenašel. Své kompetence v tomto období sice popisuje obdobně jako ostatní respondenti, jeho

jazykový projev je ale horší, než u respondentky, která v ČR žije kratší dobu, a toto období, ve kterém se stále nachází, vnímá spíše negativně a není spokojen.

Čtvrtá a zároveň poslední a nejdelší fáze probíhá asi od 2,5 let pobytu na našem území a dále. V této fázi již respondenti „pilují“ a udržují své dovednosti, osvojují si gramatické jevy, lépe vyslovují slova a lépe také píšou. Při konverzaci již rozumějí téměř všemu, neznámá slovíčka většinou pochopí z kontextu řečeného. Také čtení knih jim nedělá větší problémy a postupně mohou dosáhnout bodu, kdy jim jejich znalost českého jazyka stačí a k dalšímu zlepšování již nejsou motivováni. Kromě stagnace jazykové úrovně ale dochází i k jejímu snižování. Respondenti přiznávají zapomínání naučeného či opomíjení některých gramatických jevů: *Jako teď už ani neskloňuju ty slova, už nad tím ani nepřemejšlim, už mluvím tak, jak chci a nějak mně to nevadí. Jedině až zas se dostanu na tu vysokou školu, tak se budu snažit.* (Ukrajinec, 21 let) Co se týče vztahů, mezi vrstevníky si imigranti vytvoří stálé kamarády, se kterými se pravidelně stýkají či s nimi komunikují a navazování nových kontaktů jim již nedělá problémy.

Pro rychlejší průběh osvojování považovali respondenti důležitý i svůj mateřský jazyk. Ukázalo se, že respondenti z Ukrajiny, jejichž jazyk je slovanského původu a má s češtinou určité společné rysy či podobná slova, považují tuto podobnost za výhodu. Stejně tak ale považují za výhodu naprostou nepodobnost svého mateřského jazyka a češtiny Vietnamci. Oba respondenti uvedli, že díky diametrální odlišnosti těchto jazyků se jim nic nepomohlo plést a zároveň v učení se češtiny nemohli selhat, neboť nemohla nastat situace, kdyby měli mateřský jazyk podobný a nedokázali by se naučit jej pořádně.

Důležitou roli v procesu osvojování jazyka připisovali respondenti také věku v době příjezdu. Všichni považují svůj vyšší věk jako nevýhodu a domnívají se, že kdyby do Čech přijeli jako malé děti, učení se novému jazyku by nebylo tak obtížné a urychlil by se i proces začleňování. Zároveň ukazují obtíže z druhé strany věkové hranice, u dospělých jedinců, kteří se s českým jazykem nedokázali sžít ani po velmi dlouhé době pobytu na našem území.

Strategie překonávání jazykové bariéry

Pro rychlejší osvojování jazyka si každý z respondentů vytvořil vlastní strategie, které se v různých mírách od sebe lišily. Nejčastěji bylo zmiňované doučování, o kterém je psáno již výše. Doučování českými učitelkami bylo hodnoceno jako nejvíce přínosná aktivita k rychlejšímu naučení se jazyka a žáci jej kombinovali s dalšími činnostmi, jako například samostudium učebnic, čtení českých knih, sledování české televize či filmů, aktivní vyhledávání slovíček ve slovníku v momentě poslechu či brouzdání na českém internetu. Studenti z Vietnamu, kteří na doučování nechodili, se pro rychlejší učení věnovali nejvíce samostudiu učebnic zaměřených na výuku českého jazyka pro cizince, vytvářeli si kartičky pro naučení skloňování a pádů a mnohem více a pečlivěji četli české knihy, často pomalu a nahlas a po určitém čase znovu, čímž kromě pochopení větší části knihy sledovali i vlastní pokrok. Jako důležitou strategii osvojení jazyka respondenti také uváděli seznamování se hned od začátku pouze s Čechy, a to jak ve škole, tak i mimo ni, neboť jim umožňovalo odposlouchávání jazyka a nutilo je komunikovat pouze v češtině. U Ukrajinců se s tímto pojila i snaha vyhýbat se kontaktu s jinými představiteli vlastní národnosti z důvodu negativního vlivu na jejich vlastní osvojování jazyka.

Ten pohled jakoby se změnil úplně, jak když ja byla na Ukrajině a teď tady v Česku, tak radši kamarádím úplně od začátku jenom s Čechama, protože kvůli jazykové bariéře, to první důvod. A druhý důvod, že Ukrajinci ani... málokdo z Ukrajiny mluví správně česky. I když tady v Česku nějakých 10 nebo 15 let tak stejně. I když srovnávám, že já tady nějaký 2 roky v Česku, tak já na tom líp než nějaký člověk, co tu třeba 7, 8 let. (Ukrajinka, 17 let)

Jeden z takových, kdybych měl říct takových triků, tak snažil jsem se vždycky přemýšlet v češtině. Snažil jsem se prostě úplně zapomenout na ukrajinštinu a mít v hlavě jenom češtinu. Hodně jsem se snažil zapomenout úplně na tu ukrajinštinu. Neměl jsem vůbec žádné kamarády z Ukrajiny, i málo jsem se stýkal s rodičema, jako většinou, když jsem přišel domů, tak jsem se šel najíst nebo říct jak bylo ve škole, nic víc. Taky jsem se snažil pořádně někde chodit, například jezdit na kole s někým nebo někde do hospody. Taky jsem jezdil na všechny výlety se školou, protože všichni mluví dokola česky, tak to lepší. (Ukrajinec, 21 let)

Vietnamci styk s dalšími Vietnamci nevyhledávali, ale kvůli kulturním tradicím pro ně není možné se mu vyhnout. U všech respondentů se dále shodovala strategie učení se správnému psaní, a to pomocí autokorekce v programu Microsoft Word.

Nakonec ojedinělou strategií učení popsal pouze respondent z Vietnamu, který pro učení se slovíček a jejich významu používal tzv. memory palace. Jedná se o

abstraktní myšlenku paláce s několika patry, kdy každé patro představuje jeden tematický okruh slovíček (v jeho případě školní předměty – ekonomie, bankovníctví, pojišťovnictví atd.) a každé nové slovíčko se v hlavě ukládá do správného patra. Tuto strategii začal využívat až při třetí fázi procesu osvojování jazyka, tedy až po zvládnutí základních jazykových znalostí, a rozšiřoval si pomocí ní slovní zásoby a zároveň se učil na školní předměty.

Srovnání s pracující respondentkou

Porovná-li etapy procesu osvojování u žáků-imigrantů s mladou imigrantkou přicházející za prací, její situace byla o něco obtížnější než v prostředí školy. Jednotlivá časová období charakterizovala velmi podobně, pouze s pár rozdíly. V první fázi, ihned po příjezdu, se v práci domlouvala pouze rusky. Nenastalo proto u ní období ticha, neboť její kolegyně i nadřízené byly většinou starší a uměly alespoň základy ruštiny. Osvojování jazyka probíhalo pomaleji, neboť se vše musela naučit pouze z odposlouchávání svých kolegyně. Nechodila na žádné doučování a nikdy se neučila gramatiku českého jazyka, což následně hodnotila jako velký problém při skládání jazykových zkoušek pro získání občanství.

Jako nejdůležitější strategie osvojování češtiny uvedla odposlouchávání, které doplňovala zapisováním si neznámých slovíček a jejich dohledáním ve slovníku po pracovní době. Kromě toho za důležitou podmínku osvojení jazyka považovala svou otevřenost a aktivní zapojování se do skupinek kolegyně (např.: při obědové pauze). Stejně jako ostatní respondenti nevyhledávala nikoho z Ukrajiny a bavila se pouze s Čechy.

3.2.4 Diskuze a interpretace

Překonávání jazykové bariéry se je proces pozvolný a plný emocí. Z výpovědí respondentů jsou viditelné dvě základní podmínky k jejímu překonání, a to mimoškolní doučování českého jazyka jako jazyka cizího a tvorba nové sociální sítě. Respondenti docházející na pravidelné doučování českými učitelkami ať už před nástupem do školy či v průběhu školního roku, si tyto hodiny zajišťovali sami, neboť žádná ze škol výuku češtiny pro cizince ani přes zákonné doporučení nezřizovala. Toto doučování označují

za klíčový faktor zvládnutí komunikace v novém jazyce a schopnosti prokázání své studijní zdatnosti. V případě naprosté jazykové nepřipravenosti před nástupem do školy se přechod ukazuje být obtížnějším, jak při porozumění výkladu, tak při seznamování se spolužáky. Čechová na nutnost intenzivní jazykové přípravy před nástupem do školy upozorňuje, její absenci ale pojí do souvislosti s obtížemi najít následné pracovní uplatnění. [Čechová 2004: 203] Žádný z respondentů, který před nástupem do školy na doučování nechodil, si ale možné horší uplatnění oproti českým vrstevníkům nepřipouští a všichni mají o svém budoucím studiu na vysoké škole a povolání poměrně jasnou představu a jsou bez obav. Studenti-imigranti mají z jazykových důvodů pochopitelně horší známky než čeští studenti, jsou ale motivováni tuto výzvu překonat. Navíc kladou velký důraz na dobré známky a studiu věnují velké množství svého volného času.

Velký význam pro osvojování jazyka se potvrdil u tvorby sociálních sítí. Nové známosti a kontakty tvoří jedincův sociální kapitál, který může v případě potřeby využít ve svůj prospěch. [Bourdieu in Lin 2002: 22] Respondenti tvorbu sociální sítě považovali za klíčovou v procesu překonávání jazykové bariéry, neboť jim umožnila odposlouchávat jazyk a učit se tak správné tvorbě vět a výslovnosti, dále je nutila komunikovat a nakonec ji mohli využívat, když potřebovali s něčím poradit či pomoci. Téměř všichni respondenti se navíc své známosti snažili stále rozšiřovat, čímž se zvyšoval i jejich sociální kapitál a proces začleňování do společnosti a osvojování jazyka se stal rychlejší. Důkazem je jeden z respondentů, kterému se tvorba sociálního kapitálu zatím nepodařila. Přestože je v Čechách rok a půl, z rozhovoru bylo jasně vidět, že jeho komunikační schopnosti v českém jazyce jsou nejhorší z respondentů, i oproti Ukrajince, která v Čechách žije o něco kratší dobu, ale ihned si začala tvořit známosti. Je otázkou nakolik je neschopnost tvorby nových kontaktů zaviněna charakterem a otevřeností dotyčného respondenta (z rozhovoru ale soudím, že se jedná o velmi hovorného a nestydlivého jedince), nakolik nezájmem spolužáků a nakolik třeba špatnou zkušeností s posměchem ze základní školy a lhaním (viz výše). Sám byl ze své absence kontaktu smutný, což potvrzuje Adlerovo a Rodmanovo tvrzení o funkci komunikace uspokojovat sociální potřeby člověka. [Adler, Rodman 2009: 9-11]

Obecně ale výzkum dokázal důležitou roli instituce školy v procesu začleňování imigrantů do nového prostředí, jak jej popisují Houtte a Stevens, [Houtte, Stevens 2009:

219 - 220] i význam mimoškolních zájmových skupin. [Stolle in Hooghe, Stolle 2003: 24; Homas in Lin 2001: 39] Respondenti využívali mimoškolních aktivit (sportovní a umělecké kroužky, stýkání se mimo školu s vrstevníky) jak k rozšiřování svého sociálního kapitálu a začleňování se do kolektivu, tak jako další příležitost učení se českému jazyku. Socializace v přátelských kruzích a členství v zájmových spolcích se tak vedle instituce školy a doučování stali jakousi neformální agenturou socializace jazyka. Jejich význam potvrdil mimo jiné i případ Ukrajinky nastupující rovnou do práce, kde pro její integraci do nové společnosti již tak příznivé podmínky vytvořeny nebyly a proces osvojování jazyka probíhal pomaleji. Důležitou roli přikládali respondenti také národnostnímu složení svých nových sociálních sítí. Z důvodu kvalitnějšího osvojení češtiny nevyhledávali respondenti jedince stejné národnosti a seznamovali se pouze s Čechy. Jen u Vietnamců se postupem času složení jejich sociálních sítí obohatilo o známosti jiných Vietnamců z důvodů dodržování vietnamských kulturních a náboženských akcí, čímž se navýšil i jejich sociální kapitál o další důležité zdroje využitelné v jiných oblastech života (obchod, pomoc, náboženský život). Rumun jako jediný neměl možnost do své nově vznikající sítě hledat obyvatele stejné národnosti, neboť v jeho okolí nikdo takový nežije. Podle sčítání lidu z roku 2011 tato informace potvrdit nelze, neboť rumunská národnost se v něm nevyskytuje. [CZSO.cz 2011]

Samotné přijetí žáků-cizinců ve školách ale v polovině případů nebylo tak idylické. Polovina z respondentů uvedla zkušenosti posměchem, šikanou či zasednutím, což vyvrací tvrzení Najvara a Hanušové, že u dětí absentují negativní postoje vůči jazykovým a národnostním menšinám a jejich začlenění je tak jednodušší, než u dospělých. [Najvar, Hanušová 2010: 72] Téměř všem respondentům se sice začlenit i přes problémy podařilo, jeden ale zůstal naprosto izolován. Naopak Ukrajinka nastupující rovnou do práce se začleněním žádné problémy neuvádí.

Co se týče kulturního kapitálu, respondenti do souvislosti s osvojováním jazyka pojí pouze své dosažené vzdělání na školách v rodných zemích, konkrétně omezené znalosti dalších cizích jazyků. Tuto kompetenci popisuje Bourdieu jako jazykový kapitál, který je součástí kapitálu kulturního, [Bourdieu 1979/1984 in Lamont, Lareau 1988: 155] a její nízkou úroveň považují za problematickou v souvislosti s dalším učením těchto jazyků u nás. Jiné kulturní odlišnosti, hodnoty či postoje nespojovali

respondenti s problémy s osvojováním jazyka. Pouze v případě Rumuna byla jeho křesťanská víra konfrontována s českým ateismem a se záměrem nevyčínat mezi Čechy upustil od pravidelných návštěv kostela.

Samotný proces osvojování českého jazyka jsem na základě charakteristik respondentů rozdělila do 4 fází, které porovnáám s etapami osvojování druhého jazyka Heynesové. V prvním stádiu dochází k období ticha a „papouškování“ řečených vět. [Haynes 2005] K období ticha dochází i v případě osvojování jazyka na území hostitelské země, není ale tak pasivní, neboť žáci-imigranti jsou v cizojazyčném prostředí ponořeni po celý den a jsou nuceni odpovídat i přes svou neznalost jazyka. V druhé fázi jsou podle Heynesové studenti schopni vytvořit základní věty, ve třetí pak již mluví v krátkých větách, dokáží položit otázku a rozumí tomu, co ostatní říkají. Tato dvě období se z výpovědí respondentů nedala oddělit. Jelikož se jedná o proces plynulý, tvorbu základních vět a více krátkých vět mezi sebou nerozdělovali, zaměřili se spíše na rozšíření své slovní zásoby natolik, že byli schopni, ačkoliv kostrbatě a často opisem, odpovědět na položenou otázku. Zároveň také již dokázali požádat o pomoc. Čtvrtou fází Heynesová vymezuje schopností vyjádřit své názory a pocity a také psaním souvislého textu. Výpovědi respondentů v tomto pokračování souhlasí, dodávají jen osvojování si skloňování a časování. V poslední fázi se podle Heynesové blíží jazykové znalosti žáka k rodilému mluvčímu a toto období začíná přibližně po 4 letech studia jazyka. V tomto případě se charakteristika respondentů poněkud lidí. Respondenti udávají milník mezi 2,5 lety a 3 lety, kdy už si jazyk osvojili natolik, že jim umožňuje bez problémů komunikovat a v jeho dalším (hlavně gramatickém) rozvoji příliš nepokračují. Jedná se ale pouze o výpovědi pár respondentů, kteří na území ČR žijí již dostatečně dlouho.

Co se týče vědomých strategií učení se nového jazyka, odpovídají dělení strategií dle Oxfordové na přímé a nepřímé, tedy ty, které jsou využívány k přímému učení se jazyku (kognitivní, paměťové a kompenzační strategie) a ty, které tento proces podporují (metakognitivní, afektivní a sociální strategie). [Oxford in Liu 2010: 101] Jako příklad přímých strategií uvádějí respondenti docházení na doučování, samostudium učebnic, vyplňování gramatických cvičení či čtení knih pomalu a nahlas (kognitivní strategie), používání kartiček na zapamatování skloňování či časování slov, opakování slov stále dokola, učení básní (paměťové strategie) a odhadování významu

slov na základě kontextu v knize (kompenzační strategie). K nepřímým strategiím se řadí monitorování vlastních chyb a úspěchů (metakognitivní strategie) a žádost o pomoc/vysvětlení nějakého pojmu (sociální strategie). Afektivní strategie respondenti nezmiňují žádné. Jednotlivé strategie využívali respondenti v různém množství a kombinacích.

Čechová dále zmiňuje význam mateřského jazyka a dalšího jazyka, který se cizinec učil, na osvojování češtiny. [Čechová 2004: 205] Podobnost jazyka s ukrajinštinou podle ní zpočátku cizincům pomáhá v procesu učení se češtiny, v dalších stádiích studia ale může naopak škodit. Sami Ukrajinci podobnost jazyků vnímají jako výhodu a její negativní vliv nezmiňují, z mluveného slova v rozhovorech je ale jasně vidět, co dělá respondentům největší problémy nezávisle na délce jejich pobytu (např.: sloveso být, zvrtná slovesa, výslovnost háčeků a čárek). Podařilo se tedy prokázat stav, která Šindelářová popisuje jako „vězení v mateřštině“. [Šindelářová 2009: 38] Tento jev ale nevyplýval v případě Vietnamců, oběma respondentům sice dělala problém výslovnost š a ž, jiné shodné gramatické chyby jsem ale nezaznamenala. V případě rumunského respondenta jej také nelze potvrdit, neboť nelze s ničím srovnat.

Nakonec respondenti zmiňovali význam věku pro osvojování jazyka, a to jak výhodu mladšího věku, tak nevýhodu dospělosti. Klein označuje horní věkovou hranici pro dokonalé osvojení hostitelského jazyka období puberty. [Klein 1986: 6] Všichni respondenti přijeli do Čech mezi 13. a 21. rokem, jejich srovnání je ale obtížné, neboť každý v Čechách žije odlišně dlouho. Mezi stejnými národnostmi byly znát jazykové úrovně dosažené délkou pobytu, u žádného z respondentů ale k dokonalému osvojení jazyka (zatím) nedošlo.

3.3 Reflexe, omezení a možný budoucí výzkum

Přestože výzkum přinesl podrobný popis procesu překonávání jazykové bariéry a jeho propojení s tvorbou sociálního kapitálu, má svá omezení. Primární nevýhodou je poměrně nízký počet respondentů mezi jednotlivými národnostmi. Na malém městě, jako jsou Klatovy, a v jeho okolí je počet respondentů splňující stanovená kritéria značně omezen. Vhodným rozšířením pole působnosti by bylo možné získat další studující respondenty ochotné na výzkumu spolupracovat. Druhým limitem práce je

výběr pouze 3 národností, a to dvou v České republice značně rozšířených a jedné „vzácné“. Je pravděpodobné, že výzkum jiných národností by mohl přinést odlišná data např.: v oblasti kulturních rozdílů.

Přesto tato omezení ale výzkum přinesl detailní vhled do období, ve kterém je student-imigrant konfrontován s novým prostředím a jazykem a tím, jak se s těmito změnami a bariérami z nich vyvstávajícími potýká. Výsledky výzkumu ukazují na problémy, s nimiž se mladí imigranti nejvíce potýkají, a to v jazykové, školní i v sociální rovině. Jejich označení by mohlo napomoci k tvorbě individuálních studijních plánů zahrnujících například intenzivní výuku českého jazyka, jejíž potřebu respondenti vyzdvihují a kterou nahrazují vlastními hodinami doučování. Výsledky také odkrývají častý výskyt posměchu či šikany ze strany českých spolužáků i neprofesionální přístup ze strany vyučujících, což poukazuje na nutnost prevence například v podobě seznamování českých žáků s jinými národnostmi a jejich kulturními odlišnostmi již na základních školách či vzdělávání profesorů v oblasti multikulturní výuky a přístupu k žákům-cizincům. Výzkum by dále bylo možné rozšířit nejen o počet respondentů či druhů národností, ale mohl by se obohatit i o jiné věkové kategorie (dospělé imigranty či naopak děti) a proces překonávání jazykové bariéry porovnávat na základě věkové skladby respondentů.

4 Závěr

Cílem této práce bylo seznámení s procesem překonávání jazykové bariéry a její charakteristikou samotnými studenty-imigranty – překonavateli a krotiteli českého jazyka. Výsledky vlastního výzkumu ukázaly, že způsoby, kterými se studenti-imigranti s nastalou situací vypořádají, se v detailech liší, mají ale shodnou základnu – tvorbu nové sociální sítě a mimoškolní doučování českého jazyka.

Změny způsobené příchodem do nového školního prostředí dostávají žáky-imigranty do kontaktu s vrstevníky z majoritní společnosti. Jejich ne/přijetí a tvorba sociální sítě pak ovlivňuje i proces osvojování jazyka. Seznamování se spolužáky a trávení času komunikováním pomáhá žákům-imigrantům osvojit si hostitelský jazyk.

Případné negativní zkušenosti s posměchem či šikanou mohou cizince sice vyčlenit z kolektivu, ale zároveň i motivovat k dosahování lepších výsledků a hledání nových kontaktů v rámci mimoškolních kroužků. Socializace mimo školu v rámci zájmových kroužků je vedle školy důležitou neformální agenturou socializace jazyka. K urychlení osvojení jazyka si dále respondenti zařizují mimoškolního doučování, neboť školy tuto možnost v rámci výuky nenabízejí. Jeho význam pro své uplatnění ve škole považují za zásadní, neboť jim umožňuje nejen porozumět výuce, ale také prokázat své studijní dovednosti.

Proces osvojování českého jazyka studenty-imigranty lze rozdělit do 4 časových fází, ve kterých se vyvíjí jejich komunikační kompetence a znalosti gramatiky jazyka. V první fázi (0-3 měsíce) nastává období ticha, žáci-imigranti se stydí mluvit a nerozumí mluvenému slovu, v druhé fázi (3-6 měsíců) začínají tvořit krátké věty a seznamují se s prvními vrstevníky, ve třetí fázi (7 měsíců-2,5 roku) již dokáží lépe komunikovat, začínají používat gramatické jevy a nalézají kamarády, ve čtvrté fázi (2,5 roku a dále) již pilují a udržují své dovednosti. Roli v rychlosti tohoto učení kromě doučování a sociálních sítí také přisuzují svému věku a ne/podobnosti s mateřským jazykem.

Předkládaná kvalitativní sonda osvojování si jazyka hostitelské země adolescenty-cizinci, jakkoliv obecně nepřináší překvapivé výsledky, ukazuje, že samotné učení se jazyku představuje resocializaci a průběh resocializace vytváří více či méně příznivý rámec učení se jazyku. Je to ovšem také proces nejen osobnostně, ale i kulturně specifický a v tomto ohledu by zasloužil pro češtinu rozsáhlejší a velkorysejší etnografické šetření.

5 Summary

The aim of this work was a further description of the process of overcoming language barrier and its characterization by immigrant students - tamers of the Czech language themselves. The results of my research showed that the ways in which

immigrant students deal with their situation differ in details but have the same base - creating new social networks and arranging after-school tutoring of Czech language.

Changes caused by the arrival to a new school environment get immigrant students into contact with peers from the mainstream society. Their non/acceptance and creation of social networks affects the process of language acquisition. Meeting new classmates and spending time communicating with them help immigrant students acquire a host language. Any negative experience with ridicule or bullying, may foreigners allocate from the collective, but also motivate them to achieve better results and to find new contacts within the after-school activities. Socialization within hobby and leisure groups is an important informal agency of the language socialization. To accelerate the language acquisition immigrant students also arrange an after-school tutoring because schools do not offer this option. They consider its importance essential for their use at school, as it allows them not only to understand lectures, but also to demonstrate their learning skills.

The process of learning the Czech language by immigrant students can be divided into four time stages, in which their communication skills and grammar of the language develops. In the first phase (0-2 months) comes a silence period, immigrant students are ashamed of speaking and do not understand spoken word. In the second stage (3-6 months) they begin to form short sentences and meet first peers. In the third phase (7 months-2,5 year) they are able to communicate better, they start to use the grammar and find friends. In the fourth phase they already polish and maintain their skills. In addition to tutoring and creating social networks immigrant students also attribute role to their age and dis/similarities with their mother tongue.

Although the presented qualitative probe on acquiring host country language by adolescent foreigners do not brings surprising results in general, it also shows that the very language learning represents the resocialization and the process of resocialization creates more or less favorable framework for language learning. But it is also a process, which is not only personally, but also culturally specific, and in this regard it should deserve broader and more generous ethnographic investigation for Czech language.

6 Použitá literatura

- ❖ ADLER, Ron. B. RODMAN, George. R. 2009. *Understanding human communication* (10th ed.). New York : Oxford University Press.
- ❖ BARON, Stephen. FIELD, John. SCHULLER, Tom. (eds.) 2000. *Social Capital. Critical Perspective*. Oxford : University Press.
- ❖ BRUGEMANN, Jeroen. 2008. *Social Networks. An Interaction*. London and New York: Routledge.
- ❖ BUDIL, Ivo. T. 1995. *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie*. Praha : Triton.
- ❖ CZSO 2011. „Sčítání lidu, domů a bytů 2011“ [online] *vbd.czso.cz* [cit. 22. 4. 2015] Dostupné z: <<http://bit.ly/1Qn58s0>>
- ❖ ČANĚK, Marek. 2004 „Vývoj azylové politiky ČR po roce 1989“ Pp. 5-6 in *Uprchlíkem v Česku*, Praha : Člověk v tísni.
- ❖ ČECHOVÁ, Marie. 2004. „Zkušenosti z výuky češtiny u imigrantů a cizinců“ [online] Ústí nad Labem : *Repozitorium.amu* [cit. 14. 12. 2014] Dostupné z: <<http://bit.ly/1zX17pF> >
- ❖ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. 2011. „Sčítání lidu, domů a bytů“ [online] Praha : ČSÚ [cit. 9. 12. 2014] Dostupné z: <<http://vdb.czso.cz/sldbvo/#!stranka=podle-tematu&tu=30555&th=&vseuzemi=null&v=&vo=null&void=>>>
- ❖ DISMAN, Miroslav. 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha : Karolinum.
- ❖ ERIKSON, Erik H. 1968. *Identity: Youth and Crisis*. New York : Norton.
- ❖ HAVLÍK, Radomír. 2007. „Postoje k cizincům a menšinám ve světle sociologického výzkumu.“ [online] *Paideia : Philosophical e-journal of Charles University*, 4 (1-2) 2007. [cit. 9. 12. 2014] Dostupné z: <<http://paideia.pedf.cuni.cz/download/havlik.pdf>>
- ❖ HAYNES, Judie. 2005. Stages of second language acquisition. [online] Everything ESL.net. [Cit. 30. 4. 2015] Dostupné z: <http://www.everythingESL.net.inservices/language_stages.php>
- ❖ HISMANOGLU, Murat. 2000. „Language Learning Strategies in Foreign Language Learning an Teaching“ [online] *The Internet TESL Journal*. 4 (8) [Cit. 30. 4. 2015] Dostupné z: <<http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>>

- ❖ HOUTTE, van Mieke. STEVENS, A. J. Peter. 2009. „School Ethnic Composition and Students‘ Integration Outside and Inside Schools in Belgium“ *Sociology of Education*, 82 (3) (Jul 2009) Pp. 217 – 239.
- ❖ HRDÁ, Martina. ŠÍP, Radim. 2011. „Role pragmatické kompetence ve výuce češtiny jako cizího jazyka a utváření sociální identity“ *Pedagogická orientace* 21 (4) Pp. 436 – 456.
- ❖ HYMES, Dell. H. 1972. „On Communicative Competence” Pp. 269-293 in J. B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.
- ❖ KLEIN, Wolfgang. 1986. *Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- ❖ KRAMSCH, Claire. (ed.) 2003. *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. New York : Bloomsbury Publishing.
- ❖ KRASHEN, Stephen. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California : Pergamon Press Inc.
- ❖ LAMONT, Michele. LAREAU, Annette. 1988. “Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments” *Sociological Theory* 6 (2) (Autumn, 1988) Pp. 153-168.
- ❖ LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing a.s.
- ❖ LEŠKO, Ladislav. 2008 *Náhled do sociální komunikace*. Brno: Tribun EU.
- ❖ LIN, Nan. 2002. *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge : Cambridge University Press.
- ❖ LIU, Jing. 2010. „Language Learning Strategies and Its Training Model“ *International Education Studies*, 3 (3), 2010 (Aug) Pp. 100-104.
- ❖ LONG, Michael. 1996. „The role of the linguistic environment in second language acquisition“ Pp. 413-468 in W. C. Ritchie, and T. K. Bhatia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- ❖ NAJVAR, Petr. HANUŠOVÁ, Světlana. 2010. „Fenomén času v učení se cizím jazykům“ *Studia Pedagogica*, 15 (1) Pp. 65-83.
- ❖ NEKVAPIL, Jiří. SLOBODA, Marián. WAGNER, Petr. 2009. *Mnohojazyčnost v České republice. Základní informace*. Praha : Nakladatelství lidové noviny.
- ❖ NOVÝ, Ivan. SCHROLL-MACHL, Sylvia. 2005. *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha : Management Press.

- ❖ PODGÓRECKI, Józef. 1998. *Sociální komunikace v edukaci*. Ostrava : Vydavatelství Repronis.
- ❖ POKORNÝ, Jan. 2010. *Lingvistická antropologie: jazyk, mysl a kultura*. Praha : Grada Publishing.
- ❖ POKORNÝ, Jan. 2012. „Vyjadřování prostoru a jazyková relativita“ [online] *Linguistica Online* [Cit. 30. 3. 2015] Dostupné z: <<http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/pokorny/pok-001.pdf>>
- ❖ PRŮCHA, Jan. 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha : Portál.
- ❖ RÁKOCZYOVÁ, Miroslava. TRBOLA, Robert. (eds.) 2009. *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha : Slon.
- ❖ RIBEIRO, Rodrigo. 2007. „The Language Barrier as an Aid to Communication“ *Social Studies of Science*, 37 (4) (Aug., 2007), Pp. 561-584.
- ❖ ROSE, Heath. 2012. „Language learning strategy research: Where do we go from here?“ *Studies in Self Acces Learning Journal*. 3 (2) Pp. 137-148.
- ❖ SALDAÑA, Johnny. 2009. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. USA : Sage.
- ❖ SALZMANN, Zdeněk. 1997. *Jazyk, kultura a společnost*. Praha : Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR.
- ❖ SOLLÁROVÁ, Eva. 2008. „Socializace“ in Výrost, J. (ed.) *Sociální psychologie*. Praha : Grada Publishing, a.s.
- ❖ STOLLE, Dietlind. 2003 „The Sources of Social Capital“ Pp. 19 – 42 in M. Hooghe and D. Stolle (eds.) *Generating Social Capital. Civil Society and Institutions in Comparative Perspective*. New York : Palgrave Macmillan.
- ❖ STRAUSS, Anselm. CORBIN, Juliette. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno : Nakladatelství Albert.
- ❖ ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. 2009. „Specifika češtiny jako jazyka západoslovanského“ Pp. 203-214 in O. Wolinskiej and M. Szymczak-Rozlach (eds.). *Języki zachodniosłowiańskie w XXI wieku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- ❖ ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. 2009 „Integrace žáků cizinců do českého vzdělávacího systému“ [online] *Rvp.cz* [Cit. 30. 4. 2015] Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/7189/integrace-zaku-cizincu-do-ceskeho-vzdelavaciho-systemu.html/>>
- ❖ TERRELL, D. Tracy. 1977. „A natural approach to second language acquisition and learning“ *The Modern Language Journal* 61 (7) (Nov. 1977) Pp. 325-337.

- ❖ TITĚROVÁ, Kristýna a kol. 2014. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem*. Praha: META.
- ❖ TOMIOKA, Taeko. 1989. „The silent period hypothesis“ *Sanno Junior College Bulletin*. 22. Pp 150-162.
- ❖ VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. 2014. „*Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců. Společné soužití.*“ Usnesení VČR.
- ❖ Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o policii, ve znění pozdějších předpisů. In *Sbírka zákonů*. 11. 11. 1999.
- ❖ Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. In *Sbírka zákonů*. 23. 12. 1999.
- ❖ Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In *Sbírka zákonů*. 24. 9. 2004.