

**KARLOVA UNIVERZITA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
ÚSTAV BOHEMISTICKÝCH STUDIÍ  
ČEŠTINA PRO CIZINCE**

## **Bakalářská práce**

**Didaktika konkrétních jazyků  
srovnání výuky češtiny a korejštiny**

**Vypracoval :Youngmo Ku  
Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Tomáš Horák, Ph.D.**

**Praha 2016**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně a všechny citace a prameny řádně vyznačil v textu. Veškerou použitou literaturu a podkladové materiály uvádím v příloženém seznamu literatury. Současně souhlasím s tím, aby tato práce byla zpřístupněna v knihovně a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze, dne 19.08.2016

.....  
Youngmo Ku

## **Poděkování**

Rád bych poděkoval vedoucímu bakalářské práce PhDr. Tomáši Horákovi, Ph.D., za cenné rady, připomínky, odborné vedení a ochotu, které mi věnoval při řešení dané problematiky. Dále bych chtěl poděkovat svým studentům, kteří navštěvují doučování českého jazyka a korejského jazyka pod mým vedením a ochotně přinesli mnoho nových poznatků a pohledů na danou problematiku. Obohatili mé profesní směřování a významnou měrou zasáhli do nynější podoby mé bakalářské práce.

## **Anotace**

Ve své bakalářské práci bych se chtěl věnovat didaktice konkrétních jazyků a to jazyků českého a korejského. Poukázat na vývoj jednotlivých jazyků a zvýraznit jejich rozdíly. Od obecné didaktiky, která nastíní principy jednotlivých jazyků, chci směřovat k odlišnostem výuky daných jazyků. Poukázat na problémy, které mají studenti při osvojování jednotlivých jazyků a za pomoci vlastních zkušeností nastínit optimální vzdělávací postup pro české i korejské studenty.

## **Abstract**

In my bachelor's work I would like to talk about didactics of specific languages, meaning Czech and Korean. I would like to show development of these languages and point out their differences. From general didactics, which shows principles of these languages, I would like to get to differences between Czech and Korean languages in terms of learning. Show problems, which students have with learning these languages and with my own experience I would like to optimize education process for Czech and Korean students.

## Obsah

Úvod .....	8
<b>1 Osvojování jazykové kompetence.....</b>	<b>9</b>
1.1 Jazyk a jeho funkce .....	9
1.2 Proces osvojování jazykové kompetence mateřského a cizího jazyka .....	10
1.2.1 Teorie kritického období.....	12
1.2.2 Vliv mozkové lateralizace na osvojování jazyka.....	13
1.2.3 Behavioristické teorie .....	15
1.2.4 Interakční teorie .....	16
1.2.5 Osvojování si cizího jazyka .....	16
<b>2 Didaktika cizích jazyků .....</b>	<b>19</b>
2.1 Charakter didaktiky cizích jazyků.....	20
2.1.1 Postavení didaktiky cizích jazyků v didaktice .....	20
2.1.2 Specifika didaktiky cizích jazyků .....	21
2.2 Kurikulum a cíle výuky cizího jazyka.....	21
2.3 Výukové metody .....	23
2.4 Komunikační výchova ve výuce cizích jazyků .....	25
2.4.1 Složky komunikační výchovy cizích jazyků.....	27
<b>3. Didaktika výuky češtiny a korejštiny.....</b>	<b>31</b>
3.1 Obecná charakteristika korejštiny a češtiny a obtíže jejích zvládnání jako cizího jazyka..	31
3.1.1 Korejšťina .....	32
3.1.2 Čeština.....	35
3.2 Problematika výuky korejského jazyka pro české mluvčí.....	36
3.2.1 Výuka mluveného slova.....	37
3.2.2 Výuka psaného slova.....	38
3.2.3 Výuka gramatiky.....	39
3.2.4 Vybrané kulturní rozdíly v užívání korejského jazyka a písma .....	39

3.3 Problematika výuky českého jazyka pro korejské mluvčí.....	40
3.3.1 Výuka mluveného slova.....	40
3.3.2 Výuka psaného slova.....	42
3.3.3 Výuka gramatiky.....	43
3.3.4 Vybrané kulturní rozdíly v užívání českého jazyka a písma.....	45
3.4 Učební materiály na českém trhu.....	44
<b>Závěr.....</b>	<b>47</b>
<b>Seznam pramenů a odborné literatury.....</b>	<b>48</b>
<b>Internetové zdroje.....</b>	<b>53</b>

# Úvod

Podle statistik ČSÚ počet jihokorejských občanů žijících na území České republiky rok od roku roste.<sup>1</sup> Na tento fakt měla dozajista velký vliv expanze jihokorejských firem, která zažila svůj první velký “boom“ v roce 2006.<sup>2</sup> Nedávná návštěva jihokorejské prezidentky Pak Kun-hje poukázala jen na to, že vzájemné vztahy a spolupráce obou zemí jsou stále v rozkvětu.<sup>3</sup> Se stále vzrůstajícím počtem investic Jižní Koreje do České republiky je velmi pravděpodobné, že i počet Korejců žijících v ČR si zachová svou nynější vzrůstající tendenci. Nesmíme též opomenout cestovní ruch, protože Praha byla, a stále je, jednou z nejoblíbenějších turistických destinací nejen pro Korejce.

Na druhé straně i zájem o Jižní Koreu ze strany českých obyvatel výrazně stoupl. Korejská kultura, jazyk atd. se těší čím dál větší pozornosti, a to nejen u mladých lidí. Rozšířená nabídka kurzů korejštiny i nově založený korejský jazykový institut King Sejong institute Praha jsou toho nemalým důkazem.<sup>4</sup>

Zde nastávají otázky týkající se jazyka a komunikace. Jsou Korejci žijící a pracující v ČR, kde je úředním jazykem čeština, se schopni v běžném životě domluvit? A co korejští turisté či studenti? Jak obtížné může být pro Korejce naučit se jazyku českému? Do jaké míry jsou schopni se mu naučit? A naopak? Jak jsou na tom Češi?

Je zde plno faktorů, které ovlivňují úspěšnost osvojení si těchto jazyků. Ve své práci se pokusím shrnout rozdíly těchto dvou jazyků a uvést nejčastější problémy, se kterými se studenti těchto jazyků potýkají. Budu však dávat větší důraz na část osvojení si češtiny Korejcem, protože jako Korejec, jsem si celým procesem prošel a většina mých studentů se skládá právě z Korejců. Plno poznatků a porovnání v jádru práce vychází z mých vlastních zkušeností a pozorování.

Doufám, že svojí práci budu schopen alespoň trochu osvětlit problematiku těchto dvou specifických jazyků a to jak z pohledu žáka, tak z pohledu učitele.

---

<sup>1</sup> Statistika ČSÚ - [https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz\\_pocet\\_cizincu](https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu)

<sup>2</sup> Asijský tygr - <http://www.euro.cz/byznys/asijsky-tygr-v-cesku-820565>

<sup>3</sup> Korejská prezidentka v Praze - [http://zpravy.idnes.cz/setkani-zemana-s-jihokorejskou-prezidentkou-pak-kun-hje-pkk-/domaci.aspx?c=A151202\\_191136\\_domaci\\_cen](http://zpravy.idnes.cz/setkani-zemana-s-jihokorejskou-prezidentkou-pak-kun-hje-pkk-/domaci.aspx?c=A151202_191136_domaci_cen)

<sup>4</sup> King Sejong institute - <http://seoul.czechcentres.cz/cs/novinky/king-sejong-institute>



# 1 Osvojování jazykové kompetence

V úvodní kapitole se zaměříme na proces osvojování jazykové kompetence s naznačením rozdílů mezi osvojováním mateřského jazyka a jazyka cizího. Vstupní bránou do problematiky je krátké pojednání o vybraných funkcích jazyka.

## 1.1 Jazyk a jeho funkce

Jazyk je nejvíce rozvinutou formou dorozumívání člověka. Vyskytuje se v podobě mluvené a psané. Primární podoba jazyka je forma mluvená, jež se vyvíjela společně s člověkem a stala se nejdůležitějším znakem, kterým se člověk odlišuje od ostatních živých tvorů. Psaná forma jazyka se objevila až mnohem později (přibližně před pěti tisíci lety), přičemž z počátku bylo používání písma omezeno pouze na několik vyspělých civilizací (Hejsek, Polák, 2015, s. 8). Kulturní antropologie považuje jazyk za centrální součást lidské kultury. V tomto pojetí jazyk plní mj. funkci média (zprostředkovatele), jehož prostřednictvím lidé sobě navzájem a rovněž budoucím generacím předávají své znalosti a vědomosti. Z kulturně antropologického hlediska lze jazyk označit za „*nejuspořádanější a nejsystematizovanější část lidské kultury*“ (Murphy, 2004, s. 38). Jazyk tedy slouží zejména k předávání a sdělování informací v rámci komunity, která daný jazyk ovládá. Hlavní účel jazyka lze spatřovat v jeho komunikační a zprostředkovatelské funkci (Černý, 1998, s. 13). Není však jediným prostředkem ke komunikaci, komunikovat lze i jinak než jazykem, např. pomocí neverbální komunikace (gesty, mimikou), dále znakovou řečí, kouřovými signály, bubny, morseovkou ad.

S pojmem „jazyk“ je neodmyslitelně spojen pojem „řeč“. Řeč je vymezována jako proces, který lidem slouží k vzájemnému dorozumívání (komunikaci), k myšlení, k působení na druhé lidi i na sebe sama. Řeč a myšlení spolu těsně souvisejí, neboť řeč (vnitřní i vnější) je nástrojem myšlení, prostřednictvím níž lidé vyjadřují či formulují vlastní myšlenky (Čáp et al., 1992, s. 147). Pojmy „jazyk“ a „řeč“ však nejsou synonyma. Zatímco jazyk je považován za abstraktní systém znaků, řeč znamená konkrétní vyjádření těchto znaků na úrovni jednotlivce. F. Saussure (2007, s. 44) vymezuje „řeč“ („langage“) jako dynamický, neustále se měnící systém, kdežto jazyk („langue“) chápe jako systém znaků, který je založen na vztazích a rozdílech mezi znakovými jednotkami.

Jazyk vedle základní funkce komunikace a zprostředkování informací vykazuje ještě další funkce. Černý (1998, s. 16) rozlišuje následující:

- Apelová funkce (rozkazovací, konativní) – jedná se o výzvu či povel, který má uvést druhý subjekty či více subjektů komunikace v určitou činnost (např. „Otevřete si sešity!“)
- Referenční (kontextová) funkce – označuje jazykový odkaz na časové nebo prostorové vztahy (např. „Po hodině půjdeme do tělocvičny“)
- Interpersonální (kontaktní) funkce – mluvčí se snaží udržet pozornost (např. „Sledujete na tabuli ta nová korejská slovíčka?“) nebo dát najevo, že se na komunikaci účastní (např. „Ano pane učiteli, sleduji.“)
- Expresivní (emotivní) funkce – mluvčí dává při projevu najevo výraznější emoční doprovod, ta buď pomocí prostředků čistě jazykových („Kolikrát vám mám říkat, abyste nečmárali na tabuli, já se fakt z vás brzy zblázním“), nebo prostřednictvím prostředků paralingvistických (tón hlasu, výška hlasu, kadence řeči ad.)
- Poetická funkce – důraz se klade na jisté poetické zdůraznění řečeného obsahu (např. To korejské slovo zní sladce jako med)
- Metajazyková funkce – zde jazyk slouží k popisu sebe sama, např. v češtině můžeme hovořit o korejštině; v tom případě se rozlišuje objekt jazyka (v tomto případě korejština, o které se hovoří) a metajazyk, který slouží k popisu (v tomto případě čeština).

## 1.2 Proces osvojování jazykové kompetence mateřského i cizího jazyka

V průběhu 20. století se vyvinulo několik směrů a škol, vysvětlujících osvojování jazyka z rozličných pozic. V základním dělení lze tyto směry rozdělit následovně: 1) směry zdůrazňující úlohu učení (behaviorismus, teorie kulturního přenosu); 2) směry zdůrazňující roli neuropsychologického zrání jedince při osvojování jazyka (např. teorie kritického období); 3) teorie zdůrazňující interakci dítěte s jeho okolím (Šebesta, 1999, s. 20-21).

Osvojování jazyka je chápáno jako primární proces, psaní jako proces odvozený (Hejsek, Polák, 2015, s. 54). Jazyk je ve všech fázích lidského života používán na takové úrovni, která odpovídá stupni rozvoje osobnosti. Děti mají vrozenou predispozici produkovat zvuky podobné fonémům již od třetího až čtvrtého měsíce života; tato aktivita, nazývaná broukání, má zpočátku pouze reflexní charakter (Vágnerová, 2000, s. 54). K determinantům kvalitního rozvoje jazyka patří smyslové schopnosti, inteligence a kvalitní přísun informací (Tóthová, 2010, s. 87). Psychologové mezi dimenze smyslových schopností řadí mj. faktory sluchové rozlišovací způsobilosti (vztah k rozlišování fonémů a morfémů), k dimenzím inteligence pak a) kognitivní schopnosti (nalézání, objevování informací), b) produktivní

schopnosti (použití známých informací k získání nových), c) faktory hodnocení (poznávání správnosti, přijatelnosti a použitelnosti získaných informací) d) faktory tvořivosti, které jsou spojeny s divergentním myšlením; toto myšlení stojí v pozadí hledání nového způsobu řešení, kdežto myšlení označované jako konvergentní užívá známého řešení problému (Nakonečný, 1995, s. 97).

Ve vztahu k učení se cizím jazykům je výše uvedené důležité v tom smyslu, že informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovány takovým způsobem, který odpovídá úrovni myšlení určitého jedince. Vývoj řeči patří v ontogenezi člověka ke schopnostem, jejichž rozvoj má nejprudší křivku rozvoje; rychlý vývoj jazykových schopností pozitivně koreluje s křivkou nárůstu hmotnosti mozku (viz tabulka 1). V období mezi druhým a třetím rokem věku dítě disponuje slovníkem základních výrazů. Pro toto období je charakteristické přehnané dodržování pravidel, tzv. *overgeneralization*. Ve věku pěti let dítě zvládá komunikační dovednosti, v šesti chápe synonyma, homonymie i slovní hříčky. Do počátku adolescence jedinec nabývá úplné komunikační kompetence (Hejsek, Polák, 2015, s. 54).

Tabulka 1 Vztah váhy mozku a vývoje řeči

Věk	Mezník ve vývoji jazyka	Váha mozku v gramech
narození	křik	335 g
3 měsíce	broukání, křik	516 g
6 měsíců	žvatlání	660 g
9 měsíců	vokalizovaný žargon s intonací	750 g
12 měsíců	první slova	925 g
18 měsíců	první pojmenování	1 024 g
24 měsíců	tvorba dvoj-slovních spojení	1 064 g

Zdroj: vlastní tabulka; upraveno podle Tóthová, 2010, s. 88

Tóthová uvádí názor neurolingvisty E. H. Lenneberga, podle něhož dítě získá základní lingvistické schopnosti v období okolo 4, 5 roku života. Schopnost osvojit si jazyk v období po pubertě, tedy v době, kdy mozek dosáhl své maximální velikosti, strmě klesá (Tóthová, 2010, s. 87).

Tabulka 2 Základní charakteristiky vývoje řeči v období do 6 let dítěte

Přibližný věk	Charakteristika věku ve vztahu k vývoji řeči
<b>1 až 3 roky</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- první pojmenování</li> <li>- tvorba dvojslovních spojení</li> <li>- telegrafická řeč</li> </ul>
<b>3 až 4 roky</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jednoduché věty reflektující rozšiřování slovní zásoby</li> <li>- pochopení gramatiky bez ohledu na omyly plynoucí z nadměrného používání gramatických pravidel</li> </ul>
<b>4 až 5 let</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- slovní zásoba se neustále rozrůstá; vybudovává se základní struktura vět dospělého člověka</li> <li>- v průměru obsahuje od 1 500 do 2000 slov</li> <li>- v pěti letech již chápe a tvoří složitější větné konstrukce</li> <li>- slovní zásoba je obohacena o mnoho výrazů vyjadřující časové vztahy; chápe význam „před“, „za“, „blízko“, „dole“, „nahore“, „nejvíce“, „méně“</li> <li>- v řeči dokáže používat správně přítomný, minulý i budoucí čas</li> </ul>
<b>5 až 6 let</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- slovní zásoba asi 2000 slov</li> <li>- téměř gramaticky správně vyjadřování</li> <li>- pozná některé písmena a jednoduchá napsaná slova</li> <li>- vývoj řeči spojený s vývinem rozumových schopností</li> <li>- plné rozvinutí způsobilosti</li> <li>- k mentálním reprezentacím umožňuje prudký rozmach řečových aktivit</li> <li>- schopnost zhodnotit situaci pomocí slov jako „lehké“, „těžké“, „nevím“, „zapomněl jsem“</li> <li>- dochází k rozvoji sémiotické funkce jazyka, kdy dítě označuje něco prostřednictvím něčeho jiného, např. gestem, znakem</li> <li>- postupně dochází k interiorizaci sémiotické funkce se symbolizací vnitřního jazyka</li> </ul>

Zdroj: vlastní tabulka; upraveno podle Tóthová, 2010, s. 90

### 1.2.1 Teorie kritického období

Teorie kritického období vychází z teorií založených na předpokladu, že osvojování jazyka spočívá v závislosti na dozrávání mozku. Ve vztahu ontogenetického vývoje jazykových schopností a učení se cizímu jazyku (označuje se jako L2, zatímco mateřský jazyk se označuje L1) se objevují různé názory na věk dítěte, v němž je vhodné a žádoucí začít s učením se cizímu jazyku. Výše uvedené poznatky neurolingvisty Lenneberga o tom, že učení se jazyku lépe probíhá v období před ukončením puberty, jsou součástí teorie tzv. kritického období. Kritické období v tomto smyslu lze vymezit jako dobu, v níž se dítě učí cizímu jazyku rychle a snadno, bez záměrného učení (srov. Závodyová, 2010, s. 109).

Podle Rusiela (2007) hypotéza kritického období vysvětluje, proč se učení druhému jazyku zdá být pro starší děti a dospělé těžší než pro malé děti. Dospělí mají podle autora zpočátku výhodu před malými dětmi, které se začnou učit druhý jazyk, malé děti je ale je v ovládnutí jazyka často rychle překonají. Výsledky výzkumů s přistěhovalci do USA naznačují, že čím dříve se děti ocitnou v prostředí cizí země, tím lépe zvládnou komplexní gramatická pravidla a další aspekty angličtiny. Zjednodušeně řečeno, hypotéza kritického období ve vztahu k učení se L2 vychází z axiomu „čím dříve, tím lépe“ – ovládnutí cizího

jazyka v dětském věku probíhá podobnými mechanismy, jako učení se mateřskému jazyku. Mezi odborníky však není tento názor všeobecně přijímán; vzhledem ke konfliktnosti důkazů a kontrastnosti názorů nelze teorii kritického období jednoznačně potvrdit i přes nespornou skutečnost, že věk je důležitým faktorem podmiňujícím výuku cizího jazyka (Hunt, Barnes, Powell et al., 2005, s. 2). Názory nesouhlasící se začátkem výuky cizího jazyka v raném věku se opírají o přesvědčení, že učení se cizímu jazyku s sebou přináší přetěžování dětí a varují před přeceňováním kognitivního vývoje. Učení se cizímu jazyku je podle těchto názorů efektivnější a rychlejší v pozdějším věku, kdy děti/žáci mají více rozvinuté mechanismy učení (Závodyová, 2010, s. 112-113). Tomuto přístupu odpovídají poznatky uvedené v úvodu této podkapitoly, že jazyk je používán na takové úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů dítěte a schopnosti zpracovat přísun informací; informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovávány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení dítěte (Tóthová, 2010, s. 86). V raném období probíhá učení se druhému jazyku v raném věku bez dostatečné maturace mozku a bez vyvinutých metajazykových schopností (Lightbown, Spada, 2012, s. 30). Na základě provedených výzkumů se uvádí jako ideální věk pro začátek cizojazyčného vzdělávání čtvrtý rok dítěte. V tomto věku je dítě schopno komunikovat prostřednictvím jednoduchých vět a souvětí, což indikuje zralost vytvářet si systém cizího jazyka (Závodyová, 2010, s. 114). Při nedostatečné maturaci mozku a nezralosti centrální nervové soustavy hrozí riziko, že cizí jazyk se bude dítěti plést s mateřštinou. Výsledkem může být „jazykový chaos,“ jež se negativně odrazí v řečovém a kognitivním vývinu dítěte a později může vyvolat poruchy učení. Z tohoto důvodu je podle názoru některých odborníků žádoucí respektovat individuální přirozené tempo vývoje a uměle ho neurychlovat (Lightbown, Spada, s. 31).

### **1.2.2 Vliv mozkové lateralizace na osvojování jazyka**

Dalším z podpůrných argumentů pro akceptaci výše uvedené teorie kritického období lze podle Ruseila (2007) dovést z poznatků o vlivu poškození mozku na jazykové schopnosti v závislosti na mozkové asymetrii. Podle Lenneberga mají obě hemisféry mozku při narození stejná potenciál. Avšak v průběhu vývoje dítěte se mozkové hemisféry specializují, přičemž jazykové funkce jsou umístěny zejména v levé hemisféře. Při poškození levé hemisféry v raném věku mohou být jazykové funkce kompenzačně přesunuty do pravé hemisféry. Z výzkumu Lenneberga vyplynulo, že k tomuto přesunutí dojde obtížněji, pokud k poškození mozku došlo v adolescenci, kdy je již jazyk stabilizovaný v levé hemisféře (in Rusiel, 2007).

Tyto neurolingvistické poznatky mají velký vliv i pro učení se cizím jazykům. Např. teorie *whole brain learning* v plné míře respektuje zákonitosti fungování mozku. Protagonisti této teorie vycházejí z poznatků o komplementární součinnosti hemisfér, v jejímž důsledku se realita v mozku odráží celostně. Při učení se cizímu jazyku se podle této teorie uplatňuje jednotný systém smysluplné kontextové percepce, porozumění a produkce řeči, ať již v mateřském či v cizím jazyce. Důležitou roli v této teorii hraje poznatek o paralelním zpracování informací, které spočívá v simultánní aktivaci okruhů neuronových spojení v různých oblastech mozku. Na začátku se tyto okruhy utvářejí odděleně a postupně se více komplikují a vzájemně přepojují (Lojová, 2008, s. 207–209). Jazyk je v tomto pojetí složitý, komplexní a distribuovaný systém, který není nikde v mozku pevně lokalizován; se složitostí úkolu jsou zapojovány stále nové a propojenější zdroje (Morgensternová et al, 2011, s. 22). Na základě výše uvedených by poznatků učitelé cizích jazyků při respektování těchto zákonitostí měli stanovit takový plán výuky se současným exponováním učiva po částech (např. nové slovíčko) i celostně, což znamená využívat toto slovíčko co nejdříve v různých větách, postupně v novém kontextu či souvislostech a vazbách. Učení cizímu jazyku zaměřené pouze na jednotlivosti či naopak pouze na celek není efektivní, neboť neodpovídá fungování mozku v podobě postupného vytváření spojů mezi neurony.

Lateralizace jazykových funkcí má vliv i na osvojování dovedností čtení. Levá hemisféra je u dominantních praváků zodpovědná za provádění operací analytických a syntetizačních, pravá na zpracovávání celostních podnětů. Pravá se hemisféra se podílí na řadě řečových funkcí jako je například holistické a syntetické zpracování při řečové percepci, odhadování významu z kontextu, dekodování paralingvistických aspektů řeči jako jsou intonace, výška barva hlasu či tempo řeči (Lojová, 2008, s. 202). Ve vztahu k řečovým dovednostem a čtení to podle Šebesty znamená, že levá hemisféra se aktivuje během analýzy slov v slabiky a hlásky nebo písmena, úkolem pravé poznávání izolovaných zvuků a hlásek nebo písmen jako grafických tvarů. To mimo jiné znamená, že *když se dítě učí poznávat jednotlivá písmena a vnímá je jako tvary, zaměstnává převážně svou pravou hemisféru; postupně, jak se vnímání písmen automatizuje, přechází aktivita do hemisféry levé*“ (Šebesta, 1999, s. 34). Lojová v této souvislosti uvádí, že ve výuce cizích jazyků by se aktivity zaměřené na pravou hemisféru měly více uplatňovat u začátečníků a mladších žáků a naopak aktivity zaměřené na funkci levé hemisféry více na žáky ovládající jazyk na vyšší úrovni (Lojová, 2008, s. 203).

### 1.2.3 Behavioristické teorie

Behavioristická teorie osvojování jazyka vychází ze základního axiomu tohoto psychologického směru zformovaného na počátku 20. století, podle kterého je osobnost člověka produktem učení na základě podnětů přijímaných z vnějšího okolí. Osobnost člověka lze vyjádřit rovnicí  $S \rightarrow (O) \rightarrow R$ ; kde situace (S) působí na jedince (O) a ten na toto působení (stimulaci) určitým způsobem reaguje (Nakonečný, 1995, s. 288). Převáděno do behavioristického pojetí jazyka, je jazyk (přesněji jazykový znak) médiem, které zprostředkovává odpověď na situaci (mediating response) (Auer, 2014, s. 28).

Podle behavioristů je osvojování jazyka, mateřského i cizího, plně podmíněno vnějším okolím; při osvojování jazykové kompetence se uplatňují základní behavioristické teorie učení, tj. klasické podmiňování a podmiňování instrumentální (Šebesta, 1999, s. 30). Klasické podmiňování předpokládá určitého podnětu s reakcí víceméně mimovolní, automatickou. Při operantním podmiňování znamená, že pokud nějaké chování zpevněno odměnou, dítě bude mít tendenci takové chování pakovat a naopak, je – li určité chování doprovázeno trestem, dítě se v budoucnu takovému chování vyhne (Kratochvíl, 1997, s. 63). V teorii osvojení jazyka v podání behavioristů to znamená, že klasickým podmiňováním lze vysvětlit osvojování pasivních, receptivních dovedností. Když dítě poprvé slyší nějaké slovo, např. „táta“ neví, co toto slovo znamená. Pokud je však toto slovo v intencích teorie klasického podmiňování spojováno s přítomností jedné konkrétní osoby, začíná dítě význam uvedeného sledu zvuků chápat, neboť si je asociuje právě s touto osobou. Pomocí operantního podmiňování vysvětlují behavioristé dovednosti aktivního užívání jazyka, tedy produkování jazykových vyjádření. Prostřednictvím zpevnování (kladným posilováním odměnou od rodičů a dalších pro dítě významných osob) dítě z používaných zvuků, z nichž některé se postupně přetvářejí v hlásky a slova daného jazyka, používá právě ty, které jsou „odměňovány.“ Šebesta upozorňuje na tři hlavní argumenty, které hovoří v neprospěch behavioristické koncepce osvojování jazyka: 1) pokud by proces osvojování jazyka byl ovlivněn pouze vlivy externími bez působení vnitřních faktorů, muselo by docházet k velkým individuálním rozdílům mezi dětmi; 2) jazyk si děti osvojují velmi rychle - proces modelovaný behavioristickou teorií by byl časově mnohem náročnější; 3) děti jsou schopny vytvářet nové gramaticky správné konstrukce, a to i takové, s nimiž se dosud v praxi nesetkaly (Šebesta, 1999, s. 30-31).

### 1.2.4 Interakční teorie

Interakční teorie mají své zakotvení v sociolingvistice, jak jsme výše ukázali na příkladu Bernsteinovy teorie jazykových kódů. Interakční teorie se označují také jako teorie kulturního kontextu, neboť vycházejí z předpokladu, že jazykové interakce dítěte s okolím jsou podstatnou měrou ovlivněny společenstvím, v němž dítě vyrůstá a do něhož se začleňuje, a kulturní tradicí, která toto společenství zakládá (Šebesta, 1999, s. 38). Jedním z badatelů zaměřujících se na interakční pojetí osvojování jazyka M. A. K. Halliday. Podle této koncepce dítě ve věku přibližně 18 měsíců opouští svůj jazyk vyvinutý v předchozím období a začíná ve velké míře přijímat kód dospělých. Tím získává podstatně bohatší repertoár lexikálních prostředků, zejména si však začíná osvojovat prostředky gramatické. V tomto období si osvojuje základní principy dialogu. Tato fáze osvojování jazyka trvá jen velmi krátce, přibližně půl roku. Kolem druhého roku věku přechází ve fázi třetí, která je charakterizována plným přijetím jazyka dospělých (tamtéž, s. 38 - 39).

Sociokulturní prostředí rodiny hraje důležitou roli v procesu osvojování jazyka. Knausová (2006, s. 24) upozorňuje, že příčinou školního selhávání některých dětí mladšího školního věku není jejich nižší inteligence, ale skutečnost, že přicházejí z řečově nepodnětného prostředí. Takové prostředí může v sociálně stratifikovanějších zemích než je Česká republika- tedy v zemích, kde jsou výrazné rozdíly v sociokulturním prostředí mezi určitými sociálními skupinami jako je např. dělnická třída a akademičtí pracovníci - může být koncentrované do relativně velkého soudržného sociálního společenství, které používá nestandardní běžnou mluvu, odlišnou od oficiální verze jazyka používaného ve školách (Milroyová, Gordon, 2012, s. 102-103). Rodinné prostředí pak v rámci interakční teorie ovlivňuje jazykový vývoj dítěte a jeho školní (ne)úspěšnost.

### 1.2.5 Osvojování si cizího jazyka

Na závěr první kapitoly alespoň krátce nastíníme problematiku osvojování si cizího jazyka. Pro osvojování cizího jazyka se v odborné literatuře vžil anglický termín **second languages acquisition (SLA)**; doslova nabývání (učení) cizího jazyka. Terminologie není jednotná. Jeden z nejznámějších teoretiků SLA Stephen Krashen rozlišuje mezi nabýváním cizího jazyka (acquisition) učením se (learning) cizímu jazyku (viz níže) První pojem se vztahuje k podvědomému procesu osvojování L2, druhý k záměrnému studiu cizího jazyka (Ellis, 1994, s. 14). V této práci zůstaneme i v případě L2 u termínu „osvojování. Ellis (1994, s. 12) v této souvislosti uvádí, že vymezení SLA není jednoduché, neboť do procesu



vstupuje velké množství proměnných. Osvojování cizího jazyka může probíhat v přirozeném prostředí rodiny nebo pomocí „instrukcí“ ve škole; prostředí, v němž se osvojování druhého jazyka odehrává, však nemusí hrát podle autora zásadní roli. Cílem SLA je podle Ellise popis a vysvětlení, jak subjekt (dítě, žák) získává lingvistickou nebo komunikativní kompetenci v L2.

Lightbownová se Spadaovou (2012, s. 31 - 32) uvádějí, že osvojování druhého jazyka (L2) se odlišuje od osvojování jazyka mateřského v raném věku. Pokud abstrahujeme od dětí vyrůstajících v bilingvním prostředí, lze z definice konstatovat, že dítě, které se učí druhému jazyku, je ovlivněno zkušeností s osvojováním jiného, tj. mateřského jazyka. Zkušenost s osvojováním mateřského jazyka může být výhodou, neboť dítě již má zkušenost s tím, jak jazyk tento funguje. Na druhé straně, zkušenost dítěte s mateřským jazykem může vést k mylné představě o fungování L2 a toto špatné chápání může vyústit v děláni chyb, kterých by se dítě v mateřském jazyku vyvarovalo.

Převedeno do terminologie pedagogické teorie, v prvním případě se jedná o tzv. transfer (přenos), v případě druhém se hovoří o interferenci (záporný přenos). V případě **transferu** dítě osvojující si L2 využívá toho, co již ovládá z mateřského jazyka a co je v obou jazycích podobné. Interference znamená zatížení procesu osvojování L2 negativním přenosem; osvojené znalosti z mateřského jazyka působí rušivě. Například určité podobně znějící slovo může mít v každém z jazyků jiný význam, pádové koncovky mohou být odlišné apod. (Vašátková, 2003, s. 16). Interference je významná interferující proměnná v procesu osvojování cizího jazyka. Interference má v procesu osvojování jazyka různé podoby:

- jako proaktivní transfer, kdy dříve osvojené jevy ovlivňují jevy osvojované nově;
- jako retroaktivní transfer, kdy nově osvojované jevy „vytlačují“ z vědomí jevy osvojené dříve;
- zjevná a skrytá - ta se uplatňuje, jestliže mluvčí vědomě či nevědomky pod tlakem dříve fixovaného jazykového jevu obchází jazykový jev, i kdyby byl funkčně vhodnější (Choděra, 2006, s. 49).

Jedním z nejznámějších teoretiků SLA je S. Krashen. Jak jsme výše nastínili, tento autor rozlišil dva základní procesy získávání znalostí cizího jazyka. Podle Krashena jsou „osvojování“ cizího jazyka a „učení se“ cizímu jazyku dva odlišné procesy. **Osvojování** v cizojazyčném učení je obdobou učení dítěte mateřskému jazyku a vyznačuje se tím, že není uvědomováno. **Učení** naproti tomu je procesem uvědomovaným, směřujícím k jazykovým pravidlům. Učení podle autora může fungovat pouze jako dohled nad výstupy z osvojování.

Tuto hypotézu Krashen nazval "monitor" (viz níže) (in Choděra, 2006, s. 59). Od 80. let minulého století vytvořil Krashen několik teorií, jejichž sumarizaci přináší Brown (2000, s. 277 – 279).

1. **Hypotéza nabývání/učení se jazyku (The Acquisition-Learning Hypothesis)** - rozdíl mezi nabýváním a učením L2 v podání Krashena jsme nastínili výše. Internalizace kompetencí L2 lze získat dvěma základními způsoby. První z nich je nabývání (acquisition) jakožto podvědomý a intuitivní proces budování systému jazyka, ne nepodobný osvojování si cizího jazyka v raném věku. Druhý způsob je založený na vědomém učení (learning), přičemž nejvíce efektivním způsobem ovládnutí cizího jazyka je učení s využitím reálné komunikace. Na této bázi je založen například přístup integrující výuku odborného předmětu a cizího jazyka (CLIL - Content and Language Integrated Learning)
2. **Monitorovací hypotéza (The Monitor Hypothesis)** - monitorovací hypotéza se vztahuje k „learning“, tedy k učení L2. Monitor je jakýsi imaginární „hlídací pes“ (watchdogging), který edituje a koriguje již nabyté (získané) znalosti cizího jazyka. Monitor se tedy uplatní v době, kdy subjekt již disponuje určitými znalostmi L2. Úkolem monitoru je konfrontace znalostí s požadovanou normou a korekce v oblasti komunikace, gramatiky ad. Schopnost užívání monitoru je samozřejmě individuálně odlišná; jeho nadužívání může vést k brždění vývoje jazykových kompetencí. Adekvátní možnost využití monitoru determinují proměnné, jako jsou např. dostatek času na osvojování cizího jazyka či znalost elementárních pravidel daného jazyka.
3. **Hypotéza o přirozeném prostředí (The Natural Order Hypothesis)** – na základě této hypotézy Krashen dospěl k názoru, že při osvojování cizího jazyka se jazyková pravidla „vynořují“ v předvídatelném nebo "přirozeném" pořadí. Některé jazykové struktury L2 se osvojují dříve bez ohledu na ovládnutí mateřského jazyka, jiné později.
4. **Hypotéza podnětu (The input hypothesis)** – tato hypotéza upomíná teorii zóny nejbližšího rozvoje, kterou do pedagogické teorie zavedl L. Vygotskij. Krashen podobně vysvětluje, že k osvojování (nabývání) cizího jazyka je potřebné rozumět jazykové struktury, která je v hierarchii obtížnosti L2 o stupeň výše než je současná úroveň jedince osvojujícího si daný cizí jazyk.

5. **Hypotéza afektivního filtru** – tato teorie vyzdvihuje roli emocí, afektivity a vnitřní motivace v osvojování si cizího jazyka. Tato teorie míří do vzdělávacího systému. Krashen zde tvrdí, že k nejlepší akvizici L2 dojde v případě, kdy žáci neprožívají úzkost či emocionální rozkolísanost a současně jsou vnitřně motivováni k vyhledávání informací o L2 (input).

Posledně uvedená Krashenova hypotéza nás ve vztahu k osvojování cizího jazyka zavádí do prostředí, kterému se věnuje hlavní část této práce. V druhé a třetí kapitole se tedy již budeme plně soustředit na problematiku výuky cizího jazyka v prostředí školy.

## 2 Didaktika cizích jazyků

Slovo didaktika je řeckého původu; *didaskein* znamená učit, vyučovat, poučovat, ozřejmovat, vykládat (Skalková, 1994, s. 13). Didaktika cizích jazyků je součástí obecné didaktiky, jež je vymezována jako obor zaměřený na teorii vzdělávání; v prostředí školy je pak didaktika podstatnou a nedílnou součástí edukačního procesu. Průcha ve své zásadní monografii vymezuje edukační proces (edukační procesy) jako činnost, při níž dochází k učení žáka, jemuž je exponován učitelem zprostředkovaný druh určité informace (Průcha 1997, s. 59), v našem případě informace obsahující výuku cizího jazyka.

Didaktiku lze z obecného hlediska vymezit jako proces, který vyjadřuje obecné, podstatné a neopomenutelné souvislosti mezi „*cilevědomým působením na psychiku žáka, řízením jeho rozvoje a žádoucími změnami osobnosti a jejími vztahy k prostředí*“ (Maňák, 1991, s. 9). Z vědeckého pohledu je didaktika označována jako vědní obor zkoumající vnější i

vnitřní podmínky a faktory, které ovlivňují edukační proces (Zormanová, 2014, s. 11). Didaktika se tedy zabývá veškerými edukačními jevy a vztahy mezi nimi, plánováním edukační činnosti, jejím průběhem, podmínkami, prostředky a hodnocením (Doležalová, 2004, s. 6). Moderní didaktika se pak v obecném vymezení zaměřuje na:

- výběr cílů vzdělávání - tedy uspořádání a hierarchizaci neustále se rozšiřujících poznatků;
- formulování cílů vzdělávání - zakotvení cílů v kurikulárních dokumentech definovaných ve formulacích toho, co si mají osvojit, tedy jaký je výstup vzdělávání (srov. tab. 3);
- formulování a uplatňování didaktických zásad v měnících se podmínkách vyučování, a hledání nových vyučovacích zásad, např. využití multimédií ve výuce (Petlák, 2005, s. 9).

## **2.1 Charakter didaktiky cizích jazyků**

Didaktika cizích jazyků vychází ze základních principů a postupů obecné didaktiky; zabývá se tedy zkoumáním problematiky cílů vyučování cizím jazykům, obsahu vyučování, organizačních forem, metod a postupů i podmínek, za nichž si žáci mohou učivo úspěšně osvojit. Těmito problémy se zabývá metodika buď a) obecně - obecná metodika vyučování cizím jazykům; b) speciálně z hlediska jednotlivých cizích jazyků a jejich specifiky ve vztahu k mateřskému jazyku žáků – např. metodika vyučování angličtině, němčině, korejštině ad. Předmětem didaktiky cizích jazyků je podle Choděry záměrné, řízení učení se cizím jazykům (Choděra, 2006, s. 13-14)

### **2.1.1 Postavení didaktiky cizích jazyků v didaktice**

Didaktika cizích jazyků patří k tzv. didaktikám oborovým (resp. předmětovým), jako je didaktika mateřského jazyka, didaktika fyziky, dějepisu ad. (Choděra, 2006, s. 15). Zormanová (2014, s. 12). v této souvislosti upozorňuje, že vymezení pojmu „oborová didaktika“ není doposud ustálené, zpravidla se však používá ve smyslu oborové didaktiky jako metodiky, tj. souboru pravidel správného vyučování v určitém oboru Podle Čadílka s Lovečkem (2005, s. 11) lze oborovou didaktiku vymezit jako teorii vzdělání a vyučování v jednotlivých příbuzných odborných předmětech jednoho oboru (strojírenství, elektrotechnika aj.), přičemž určujícím faktorem nejsou jednotlivé učební předměty dané učebním plánem, ale samostatný obor rozvíjející se v rámci společenského procesu poznání. V tomto smyslu patří didaktika cizích jazyků spíše k didaktice předmětové, představující didaktiku pro daný studijní předmět (Zormanová, 2014, s. 12), avšak modifikovanou podle jednotlivých jazyků.

## 2.1.2 Specifika didaktiky cizích jazyků

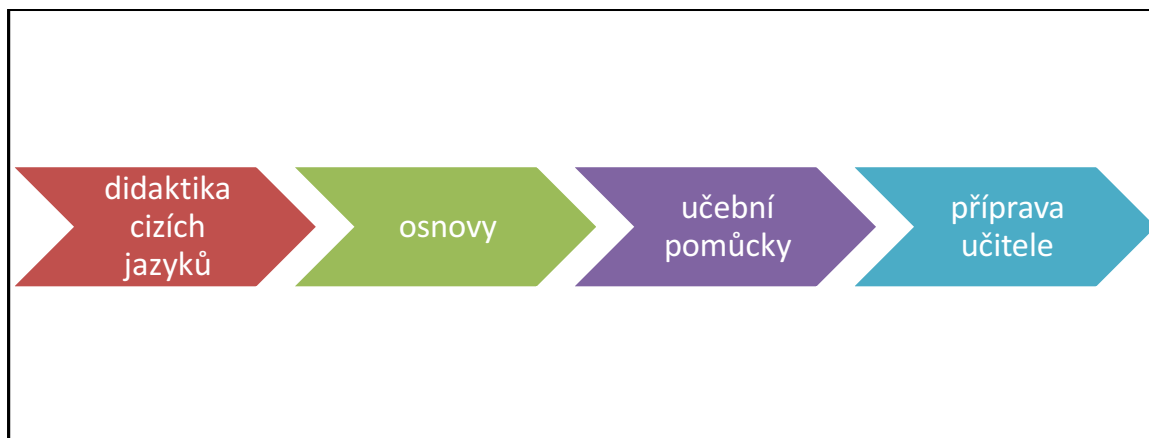
Didaktika cizích jazyků je v její praktické aplikaci (tj. ve smyslu metodiky výuky cizích jazyků) zaměřena na cizojazyčné vyučování určitého typu. Její obsah však není zcela jednoznačný. Termín "didaktika korejského jazyka" se může týkat výuky korejštiny: a) v korejské škole pro cizince, b) v české základní nebo střední škole, c) pro dospělé - např. v rámci profesního vzdělávání manažerů Hyundai, nebo v jazykových kurzech, d) v rámci předškolního vzdělávání, e) v jazykové škole, f) v rámci bilingvního vzdělávání, g) v rámci využití metody CLIL, v rámci vysokoškolského vzdělávání apod. Choděra (2006, s. 24) uvádí několik kritérií, které rozlišují speciální didaktiky cizích jazyků, např.:

- 1) cílový (vyučovaný) jazyk, např. výše uvedená korejština;
- 2) vyučovací jazyk (zprostředkovací jazyk) - vyučovacím jazykem je v ČR čeština;
- 3) charakteristika kurzu: krátkodobý - dlouhodobý; školní - mimoškolní; intenzivní - extenzivní; konverzační - odborně jazykový ap.;
- 4) charakteristika účastníků kurzu z hlediska věku a vyspělosti: děti - dospělí, začátečníci - pokročilí atd.;
- 5) okolí kurzu - souběžná výuka, předchozí výuka, následná výuka

## 2.2 Kurikulum a cíle výuky cizího jazyka

Kurikulum výuky cizího jazyka ve školách je v současné době zakotveno rámcových vzdělávacích programech pro základní a střední školství. Choděra upozorňuje na vztah didaktiky učebních osnov zakotvených ve výše uvedených dokumentech. Didaktika se podle autora angažuje v kurikulárních dokumentech ve dvojí podobě: a) vymezením charakteristik a náležitostí výuky cizího jazyka (např. obsahu výuky); b) jako vědecká opora, která kurikulárním dokumentům dává systematický návod ve vztahu k metodám a cílům výuky cizího jazyka (Choděra, 2006, s. 71). Schematicky lze tento vztah vyjádřit v podobě uvedené na obrázku 1.

Obrázek 1 Schéma vztahu didaktiky a učebních osnov



Zdroj: autor podle Choděry, 2006, s. 71

Například v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je výuka cizího jazyka součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Obsah této vzdělávací oblasti se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Vzdělávání v Cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A2, vzdělávání v Dalším cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (RVP pro ZŠ). Cíle vzdělávání ve vzdělávacím oboru cizí jazyk pro druhý stupeň ZŠ ukazuje tabulka 3. Učivo cizího jazyka zahrnuje:

- 1) jednoduchá sdělení – oslovení, přivítání, rozloučení, představování, omluva, poděkování a reakce na poděkování, prosba, žádost, přání, blahopřání, žádost o pomoc ad.
- 2) tematické okruhy – domov, rodina, bydlení, škola, volný čas a zájmová činnost, osobní dopis, sport, péče o zdraví, stravování, město, nákupy, člověk a společnost ad.
- 3) slovní zásoba a tvoření slov
- 4) gramatické struktury a typy vět, lexikální princip pravopisu slov (RVP pro ZŠ).

Tabulka 3 Očekávané výstupy dovedností žáka 2. Stupně ZŠ v cizím jazyce

Cílové dovednosti žák – žák:		
<b>Receptivní řečové dovednosti</b>	Očekávané výstupy	<ul style="list-style-type: none"> <li>- čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu</li> <li>- rozumí obsahu jednoduchých textů v učenicích i autentických materiálech (např. časopisy)</li> <li>- rozumí jednoduché konverzaci</li> <li>- odhadne pravděpodobný význam neznámých slovíček z kontextu textu</li> </ul>

		- umí používat a využívat slovník cizího jazyka
<b>Produktivní řečové dovednosti</b>	Očekávané výstupy	- vytvoří jednoduché sdělení v psané i ústní formě týkající se probíraných tematických okruhů - modifikuje krátké texty v písemné i ústní formě (gramaticky správně) - reprodukuje obsah jednoduchého textu i konverzace - vyžádá si jednoduchou informaci
<b>Interaktivní řečové dovednosti</b>	Očekávané výstupy	- domluví se jednoduchým způsobem v běžných situacích

Zdroj: vlastní tabulka; upraveno podle RVP pro ZŠ

Choděra rozděluje cíle jazykového vzdělávání na cíle užší a cíle širší. **Širší cíl** je podle autora vhodné stanovit a formulovat vzhledem ke komunikativním dovednostem žáka. **Užší cíl** by měl být navázán na zvládnutí učiva cizího jazyka, např. zvládnutí určitého množství slovní zásoby, gramatických pravidel apod. Z pohledu širšího cíle by pak žák měl umět toto osvojené učivo aplikovat v praxi (Choděra, 2006, s. 75).

Cíle výuky cizího jazyka lze dále členit podle toho, kterou složku osobnosti edukace v předmětu cizího jazyka zasahuje. **Kognitivní cíl** se váže k osvojení si základních poznatků o cizím jazyce, komunikačních dovedností a zvládnutí elementárního pojmového aparátu pro zacházení s jazykovými a komunikačními jevy v cizím jazyce (Šebesta, 1999, s. 96). Výuka jazyka by však měla žáka rozvíjet i po stránce **emoční**, neboť komunikace v cizím jazyce slouží i jako prostředek vyjadřování vlastních stanovisek, názorů, kritiky, postojů a citů žáků.

Souhrnně uvádí cíle výuky cizího jazyka Škodová (2012, s. 8), které je dělí na cíl:

- 1) Cíl praktický, při němž jde o to, aby si žáci osvojili v praxi aktivní i pasivní, tj. receptivní, produktivní i interaktivní (použitelnou) znalost cizího jazyka jako nástroje dorozumění.
- 2) Cíl výchovně vzdělávací, při němž jde o to využít vyučování cizím jazykům pro formování osobnosti, rozvoj vloh a všestrannou výchovu žáků
- 3) Cíl interkulturní cíl, který je úzce navázán na dva předchozí cíle; tím, že žák rozumí slyšenému, je schopen vyjadřovat se ústně, rozumět čtenému a vyjadřovat se písemně, se žákovi otevírá cestu ke kultuře a k aktuálním informacím cizí země. Záměrem je rozvoj tolerance, otevřenosti vůči novému a zatím cizímu světu a zejména vnitřní připravenost k akceptování jiné kultury.

## 2.3 Výukové metody

Vyučování cizích jazyků má v porovnání s vědomostními předměty určitá specifika, protože výuka cizích jazyků je typicky činnostní, tedy podstatně odlišná od předmětů „naučných“. Efektivní metody uplatňované ve výuce cizího jazyka jsou takové, které vedou

ke konkrétním, prokazatelným výsledkům, což značí ovládnutí všech výše (viz. tabulka 3) uvedených jazykových kompetencí a dovedností (Gondová, 2009, s. 163-164). Z uvedeného vyplývá, že vedle „klasických“ výukových metod jako jsou vysvětlování, písemná cvičení, práce s učebnicí ad. (Maňák, 1991, s. 34) se ve výuce cizích jazyků uplatní i moderní výukové metody jako projektové vyučování, problémové vyučování, situační výuka, inscenační výuka, kooperativní vyučování nebo didaktické hry, které se souhrnně označují jako aktivizující výukové metody (Zormanová, 2012, s. 56). Aktivizující výukové metody umožňují rozvoj vyšších kognitivních funkcí (myšlení, tvořivost, hodnocení) žáků zejména tím, že jsou založené na jejich samostatném řešení problémů. Během vypracování úloh musí žáci při uplatnění aktivizujících metod pracovat s informacemi převážně samostatně, nebo společně ve skupinách produkují nápady, ověřují vhodnost jejich a nalézají řešení. V cizím jazyku se za tvořivost považuje schopnost rozumět a samostatně produkovat jazyk v nepřípravených komunikačních situacích, což vyžaduje receptivní i produktivní kreativitu (Gondová, 2009, s. 168). Jiným slovy, aktivizující výukové metody vedou žáka k tomu, aby byl schopný pochopit neznámý text v cizím jazyce (receptivní dovednosti) a použít cizí jazyk na produkci vlastních myšlenek (syntéza jazykových vědomostí, produktivní cizojazyčné dovednosti).

Jedním z nosných prvků moderní výuky cizích jazyků je tzv. scaffoldingu (lešení). Tento pojem označuje využití prostředků k usnadnění výuky cizích jazyků, mezi něž patří např. vizuální pomůcky, plakáty se slovíčky, myšlenkové a pojmové mapy ad. (Chocholatá, 2012, s. 46). Scaffolding může nabývat následujících podob: 1) videa, obrázky, písňe, plakáty, předměty reálného života; 2) přeformulovaná zadání jednotlivých úkolů za účelem stanovit úroveň jejich obtížnosti odpovídající jazykovým znalostem žáků; 3) příklady slovíček a frází, modelových vět, nabídky řešení úkolů, nápovědy; 4) grafické organizátory jako pojmové a myšlenkové mapy; 5) strukturování cizojazyčného textu; 6) neverbální doprovod učitel v podobě gest, mimiky či pantomimy (Benešová, Hlaváčová, 2014, s. 6).

V úvodních fázích výuky cizího jazyka učitel pracuje s „neporozuměním“ žáků. V tomto smyslu je vhodné v počátečním období vyučování cizím jazykům nacvičovat s žáky způsob, jakým by reagoval na neznámá slova. V tomto edukačním procesu lze využít následující postup při neporozumění jednotlivým slovům: 1) Pokus se odhadnout význam neznámého slova. 2) Není-li to možné, vynech ho a snaž se bez něho porozumět celkovému obsahu příslušné věty, event. odstavce. 3) Není-li to možné, informuj se o významu slova ve slovníku (Škodová, 2012, s. 70-71).



Při výuce pokročilejších studentů lze v didaktice cizího jazyka využít např. Inventář strategií učení se cizímu jazyku. Tento inventář mohou žáci vytvářet společně s učitelem ve vyhrazených hodinách s určitou frekvencí, např. po jednou za čtvrtletí. Lojová s Vlčkovou (2011, s. 155-156) přináší ukázkou z uvedeného inventáře: 1) Když se učím něco nového, propojuji si to s tím, co již znám; 2) nové slovíčko si zapamatovávám nebo vybavuji tak, že si ho představím; 3) snažím se napodobovat způsob, jakým mluví a/nebo píše rodilí mluvčí; 4) známá slova používám v nejrůznějších kombinacích; 5) snažím se myslet v cizím jazyce; 6) když si nemohu vzpomenout na nějaké slovíčko, použiji jiné slovo se stejným významem nebo je opíši; 7) plánuji si program tak, abych měl/a dostatek času na učení a procvičoval/a jazyk soustavně, nejen před zkoušením apod.

Moderní výuka cizích jazyků klade důraz na kontext výuky. Tendence směřuje k odklonu od izolovaných jazykových vyjádření a orientaci na komplexní jazykové projevy zapojené do konkrétní komunikační situace (Šebesta, 1999, s. 63). Jedním z přístupů využitelných v didaktice cizího jazyka je integrace odborného předmětu a cizího jazyka. Tento přístup se označuje akronymem CLIL (Content and Language Integrated Learning). Pedagogická teorie rozeznává několik druhů tohoto přístupu v závislosti na míře využití jazyka v odborném předmětu nebo na míře využití učiva odborného předmětu ve výuce jazyka. Učitelé cizího jazyka mohou začlenit celý tematický okruh (např. z výuky literatury), výběr obsahu je však podřízen výuce cizího jazyka, např. výuka díla O. Wilda v hodině angličtiny (Šmídová et al., 2012, s. 8).

## 2.4 Komunikační výchova ve výuce cizích jazyků

V odborné literatuře neexistuje jednotná definice komunikace. Pro účely naší práce rozumíme komunikaci zejména jako interakci (učitel s žáky, žáci mezi sebou navzájem např. v rámci skupinové výuky cizího jazyka) a rovněž komunikaci jakožto sociálnímu procesu. V sociální komunikaci se usiluje o to, abychom porozuměli druhým a současně aby druzí porozuměli nám. Jedná se o dynamický proces, kdy obsah sdělení mezi komunikátorem (zdroj sdělení) a adresátem sdělení proměňuje v závislosti na situaci a její změně (Poláková et al., 2008 s, 16).

Jednou ze součástí nadřazeného pojmu sociální komunikace je i komunikace užívaná ve škole, tedy pedagogická komunikace a didaktická komunikace. Pojem **pedagogická komunikace** označuje komunikaci mezi účastníky vzdělávacího procesu, nejčastěji tedy mezi učitelem a žákem či žáky (Mešková, 2012, s. 15). **Didaktická komunikace** ve výuce cizího

jazyka je specifický druh lidské komunikace, do níž jsou společně začleněny vyučující subjekt (učitel, lektor cizího jazyka ad.) a učící se subjekt (žák, účastník jazykového kurzu ad.). Předmětem společné činnosti jsou didaktické informace související s výukou cizího jazyka, sdělované buď učitelem, nebo didaktickým textem, např. učebnicí nebo PC výukovým programem ad. (Mareš, 2013, s. 105).

Odborná literatura tradičně dělí komunikaci na dva základní druhy, komunikaci verbální a komunikaci nonverbální (viz tabulka č. 4). Obě složky komunikace se samozřejmě uplatní i pedagogické, potažmo didaktické komunikaci. Jako verbální komunikace se označuje řečovou a písemnou formou. Ve výuce cizího jazyka stejně jako ve výuce jiných předmětů obsahuje pedagogická verbální komunikace zpravidla tři základní prvky. Prvním z nich je učitelův záměr nějakého sdělení žákům, druhým samotný obsah sdělení směřovaný žákům, třetím prvkem pak činnost žáků jakožto adresátů sdělení směřující k dekódování informace (Sklenářová, 2013, s. 40).

Tabulka 4 Dělení komunikačních prostředků

<b>Druh komunikace</b>	<b>Prostředky komunikace</b>	<b>Základní popis komunikačních prostředků</b>
<b>Verbální komunikace</b>	Lingvistické	Komunikace prostřednictvím slova a písma mluvená/psaná
<b>Nonverbální komunikace</b>	Extralingvistické	Mimika, gestika, haptika, oční kontakt, posturika, proxemika, haptika, vlastní vzhled
	Paralingvistické	Síla hlasu, tón a zabarvení hlasu, intonace, délka a frekvence přestávek v řeči ad.

Zdroj: vlastní tabulka upravená podle Meškové 2012, s. 15

Nonverbální komunikace zahrnuje širokou paletu prostředků, kterými komunikant i adresát komunikace signalizují své sdělení beze slov, nebo jejím prostřednictvím umocňují verbální projev. Neverbálně lidé komunikují (viz tabulka 4) pohyby těla, postoji těla, výrazy tváře, pohledy očí, vzdáleností komunikujících, tělesným kontaktem, paralingvistickými znaky řeči či aspekty vlastního zjevu (Poláková, 2008, s. 52). V pedagogické či didaktické komunikaci ve výuce cizích jazyků patří podle našeho názoru k nejdůležitějším složkám nonverbální komunikace gesta a paralingvistické aspekty komunikace. Podle Sklenářové (2013, s. 64) může učitel pomocí gest vyjádřit určité nadšení, jež může být motivačním či stimulačním prvkem pro učební činnost žáka. Konkrétně ve výuce cizích jazyků učitel využije gesta typická pro kulturu země vyučovaného jazyka, případně může gesty (mimikou) doprovázet výuku výslovnosti ad.

Velmi důležitou složkou ve výuce cizích jazyků jsou paralingvistické aspekty komunikace. Nelešovská upozorňuje na vliv barvy hlasu učitele; pozornost žáků připoutá plný, jasný a živý hlas, zatímco ostrý, drsný, řezavý či zastřený hlas působí nepříjemně (Nelešovská, 2005, s. 110). Zabarvení hlasu je vrozené a jen těžko podléhá změně. Učitel však může pracovat s: a) intenzitou hlasového projevu (střídání intenzity zamezuje monotónnosti projevu, z něhož implikuje nesoustředěnost žáků), b) délkou projevu (zkracování vlastního projevu na úkor podněcování aktivity žáků k jejich samostatnému vyjadřování v cizím jazyce), c) rychlostí řeči (tempo sdělení v cizím jazyce je nutno přizpůsobit jazykovým schopnostem žáků tak, aby jeho projev byl pro ně srozumitelný), d) plynulosti řeči a využití pomlky a frázování (např. k odlišení řečového projevu ve vyučovaného jazyka, tj. češtiny a cizího jazyka), d) přesnosti řeči (např. gramatická správnost obou používaných jazyků), e) kvality řeči (obsahové srozumitelnosti sdělení) (Sklenářová, 2013, s. 42-43).

### 2.4.1 Složky komunikační výchovy cizích jazyků

Komunikační výchova je v obecné rovině zaměřená na rozvoj komunikační kompetence žáků. Tato kompetence zahrnuje zejména ovládnutí mateřského i cizího jazyka, a dále interakční dovednosti, tj. dovednosti komunikovat s jinými lidmi, volit vhodné komunikační prostředky v závislosti na situaci a při respektování norem interpretačních norem (Šebesta, 1999, s. 60)

Odborná literatura vymezuje dělení komunikativních dovedností uplatňované v cizím jazyce na dva základní okruhy: 1) recepci (poslouchání/porozumění čtení); 2) produkci (mluvený projev, psaný projev).

Tabulka 5 Komunikativní dovednosti

<b>Komunikativní dovednosti</b>	<b>Mluvené</b>	<b>Psané</b>
<b>Receptivní dovednosti</b>	Poslech/Porozumění	Čtení
<b>Produktivní dovednosti</b>	Mluvený projev	Psaní

Zdroj: Morgensternová et al., 2011, s. 29

Receptivní komunikační dovednosti označují schopnost pasivního užívání cizího jazyka. Žák, který má rozvinuté pouze pasivní komunikační dovednosti, cizímu jazyku rozumí, ale

aktivně ho není schopen používat vůbec nebo jen v omezené míře. Produktivní dovednosti znamenají aktivní zvládnutí cizího jazyka (Morgensternová et al., 2011, s. 30).

### **1) Poslech a porozumění**

Cizí jazyk se žáci učí nejprve posloucháním. Šebesta upozorňuje, že receptivní dovednosti byly (a dosud i jsou) ve školní výuce podceňovány. Jednou z příčin uvedeného stavu je podle autora skutečnost, že receptivní dovednosti nejsou tak snadno a exaktně vykazatelné a měřitelné jako dovednosti produktivní (Šebesta, 1999, s. 61).

Aby byla výuka cizího jazyka úspěšná, je potřeba vzít v potaz poznatky z oblasti osvojování (mateřského i cizího) jazyka, které jsme uvedli v právní kapitole. Správné rozpoznání jednotlivých hlásek cizího jazyka je závislé na tzv. fonematickém sluchu. Jestliže žák nemá fonematický sluch rozvinutý, není schopen kvalitně rozpoznat jednotlivé hlásky jazyka, naopak: v percepci dochází k jejich splývání, což následně vede i k jejich chybné produkci (Škodová, 2012, s. 11).

Podle Choděry je poslech při výuce cizího jazyka cílem i prostředkem. Autor rozlišuje tři základní druhy poslechu v procesu učení se cizímu jazyku: 1) Orientační poslech - jedná se o poslech úvodní části mluveného projevu, v případě didaktiky o poslech výkladu učitele, audio nahrávky ad.; 2) selektivní, výběrový poslech - zaměřuje se jen na předem stanovené otázky či vybrané pasáže označené učitelem; 3) Kurzorický, letmý poslech - zaměřuje se jen na hlavní informace, na to, co je v mluveném projevu cizího jazyka podstatné. V poslechu se dále rozlišuje poslech detailní, intenzivní či pozorný (Choděra, 2006, s. 77). Důležitou komunikační dovedností žáka je tedy porozumění poslechu cizího jazyka, resp. porozumění těm částem a pasážím, které jsou součástí zadaného úkolu.

Cílem výchovy v naslouchání ve výuce cizích jazyků je vytvořit u žáků takové dovednosti a návyky, které jim umožní nebo usnadní komunikovat prostřednictvím mluveného slova (Šebesta, 1999, s. 110). Učitel by měl v hodinách cizího jazyka uplatňovat prvky na rozvíjení dovednosti naslouchat pozorně, soustředěně a s porozuměním a dále naslouchat aktivně, tedy připravovat se na naslouchání, zaznamenávat a zpracovávat slyšené informace v cizím jazyce

### **2) Mluvený projev**

Mluvený projev je k ovládnutí cizího jazyka stejně důležitý jako poslech. Tendence současné didaktiky v základním a středním školství směřuje právě ke zvládnutí komunikační

úrovně cizího jazyka, zejména s ohledem na možnosti uplatnění žáků a studentů na trhu práce v rámci EU.

V didaktice cizího jazyka je nutné vzít v potaz, že pro jednotlivé jazyky jsou charakteristické artikulační pohyby potřebné k vyslovení hlásek, slabik, slov a výpovědí. Specifický způsob koordinace artikulační práce vytváří artikulační bázi konkrétního jazyka. Nedodržení artikulační báze ovlivňuje výsledný dojem z řečového projevu. Artikulační báze jazyka mateřského jazyka se ustaluje kolem 7 roku a ovlivňuje výslovnost i v cizích jazycích (Škodová, 2012, s. 12). K rozvoji artikulačních dovedností v daném cizím jazyce se využívají fonetická cvičení. Král'ová (2009, s. 184) uvádí, že výzkumné studie potvrzují efektivitu explicitních fonetických instrukcí na osvojování výslovnosti v cizím jazyce.

Mluvení jako cílová kategorie je pro učící se žáky důležité zejména ve schopnosti dialogu. Choděra (2006, s. 77) upozorňuje, že mluvený projev v cizím jazyce je spjat nejen s poslechem, nýbrž i se psaním a čtením, a to přes vnitřní řeč. Mluvený projev žáků stimuluje způsob kladení otázek ze strany učitele. Pedagogická teorie rozeznává: a) reprodukční otázky, které od žáků vyžadují pouze reprodukci známých faktů, skutečností či názorů; b) referenční otázky, které obsahují určitou informační mezeru (Gondová, 2009, s. 162-163) – z tohoto důvodu jsou pro stimulaci mluveného projevu žáka v cizím jazyce vhodnější v případě, že daný žák učivo cizího jazyka ovládá. Pro stimulaci mluveného projevu žáka je důležité, aby učitel vytvářel dostatečný prostor ke kladení otázek a stimuloval jejich tázání (Šebesta, 1999, s. 114).

### 3) Čtení

Dovednost čtení v cizím jazyce lze rozlišit na čtení základní a čtení pokročilé. Didaktické postupy se odvíjí od jazykových dovedností žáků. V rámci pokročilého čtení se rozlišují různé úrovně, od elementárního dešifrování textu v cizím jazyce až ke schopnosti zhodnocení čteného textu (Šebesta, 1999, s. 84). Choděra analogicky s poslechem rozlišuje čtení orientační, selektivní, letmé, pozorné či detailní. Důležitou funkci v procesu výuky cizího jazyka plní podle autora čtení tiché, přičemž hlasité čtení slouží pouze jako forma výcviku. Autor v této souvislosti dále rozlišuje techniku čtení a techniku porozumění psaného textu v cizím jazyce. „*Technika čtení směřuje k dekódování textu z hlediska jeho formy, technika porozumění textu z hlediska jeho obsahu. Technika čtení se týká výrazové stránky, technika porozumění stránky významové*“ (Choděra, 2006, s. 79).

Z výše uvedeného vyplývá, že v didaktice cizího jazyka se užívá pojem „čtení s porozuměním,“ tj. pochopení písemné informace. Tato dovednost se skládá ze dvou složek: a) rychlé orientaci (vizuálním pohybu) v textu, b) dovednosti postihnout a interpretovat hlavní myšlenky nebo detaily přečteného. Pro čtení s porozuměním platí pravidlo, že čím větší slovní zásobou v cizím jazyce žák disponuje, tím rychleji a snadněji čte. Pokroky ve čtení jsou však těsně spjaty s rozšiřováním a prohlubováním celkových jazykových znalostí (Škodová, 2012, s. 58). Metodický postup pro výuku čtení s porozuměním může mít následující podobu, zahrnující 4 fáze, přičemž tento postup lze využít i pro nácvik poslechu s porozuměním. V první fázi uvede učitel žáky do tématu textu. Ve druhé fázi dochází k prvnímu čtení. Žáci v textu vyznačují slova, kterým nerozumí a učitel jim klade orientační otázky. Třetí fáze je zaměřena na druhé čtení. Žáci zpracovávají úkoly podle zadání k textu a osvojují si zároveň slovní zásobu potřebnou pro navazující produktivní úlohy. Ve třetí fázi průběhu závisí efektivita plnění úkolů, tedy na správně zadaných instrukcích. Obsahem závěrečné čtvrté fáze je kontrola správného řešení (Škodová, 2012, s. 70).

Jednou z možností, jak více zapojit čtení do didaktiky cizího jazyka a rozšiřovat slovní zásobu žáků, je využití literatury napsané v daném vyučovaném cizím jazyce (viz výše pasáž o CLILu). Skopečková (2013, s. 10) však upozorňuje, že učitelé cizích jazyků se do zapojení literatury do své výuky příliš nehrnou, neboť se obávají náročnosti odhalování smyslu literárního textu. Podle těchto názorů je zapojování literatury do výuky cizího jazyka příliš složité a náleží jen aprobevaným učitelům. Podle Skopečkové (tamtéž) však tito učitelé zapomínají, že i oni sami jsou příjemci literatury a sami při čtení literárního textu tento proces dobrovolně podstupují, aniž by se proto museli stát specialistou na daný literární text.

Ve čtení v cizím jazyce je důležitá psycholingvistická dovednost označovaná odborným termínem prediktabilita při čtení. Jedná se o schopnost předvídat pokračování cizojazyčného textu. Jak uvádí Škodová, (2012, s. 58-59), žák může při čtení odhadovat jak celá slova, tak části slov. V prvním případě se jedná o predikci následujícího slovo na základě kolokace, tj. dvojice obvykle spojovaných lexikálních jednotek. V případě odhadu části slov musí žák již disponovat rozsáhlejšími znalostmi cizího jazyka s dobře orientací v gramatické stavbě daného jazyka. *„Takový čtenář nečte všechna slova až do konce, ale je schopen na základě konkrétních signálů gramatického charakteru předjímat jevy redundantní. Obecně platí, že čím lépe zná čtenář jazyk a tematiku čteného textu, tím většího předvídání je schopen“* (Škodová, 2012, s. 59).

#### 4) Psaní

Písemný projev nebo písemné vyjadřování ve výuce cizího jazyka má i přes deklarovaný důraz na komunikativní dovednosti svoji nezastupitelnou roli. Psaní je jednak protějškem čtení, jednak mluvení. Mezi složkami jazykového cíle bývá uváděno na posledním místě.

V didaktice cizího jazyka je cílovým stavem písemného projevu a) reprodukce - různé formy záznamů, jako je opisování, pořizování výtahů ad.; b) produkce – dopisy a texty vyjadřující např. přání, omluva, prosba, pozvání ad. (srov. cíle uvedené v RVP, podkapitola 2. 2). V obvyklých školských podmínkách je nejběžnější formou reprodukce pořizování slovníků k textům učebnice a různé poznámky k učivu. Psaní v cizojazyčném se podle názoru Choděry (2006, s. 79) uplatňuje spíše jako prostředek než jazykový cíl.

V moderní výuce se lze k psaní textů v cizím jazyce využít i moderní elektrotechnické prostředky, tj. počítače, tablety, smartphony ad. Podle Šebesty užívání počítačů v této funkci přináší mnohé pozitivní efekty, zejména z toho důvodu, že žáci pokládají zpravidla psaní s pomocí počítače (tabletu, smartphonu) za zábavné a stimulační, což zvyšuje jejich motivaci k učení (Šebesta 1999, s. 180). Podstatnou roli k míře zavádění moderních technologií do výuky cizích jazyků hraje přístup učitel. Zejména starší učitelé mohou mít k PC a dalším technologiím ambivalentní přístup. Jak však poznamenává Kašparová, jedním z hlavních důvodů, který stojí v pozadí stále většího zapojování moderních technologií do výuky, je touha starší generace učitelů vyrovnat se nejen mladším kolegům, ale i „digitální generaci“ žáků. *„Z učitele, který je nucen seznámit se se všemi specifiky IT a začít je používat ve své výuce, se s nově získanými technickými znalostmi postupně stává mistr, schopný vhodně implementovat IT do výuky a vcítit se do potřeb svých žáků“* (Kašparová, 2013, s. 42).

## 3 Didaktika výuky češtiny a korejštiny

Tuto kapitolu jsem rozdělil do čtyř větších částí, kde se nejprve budu věnovat obecné charakteristice jazyka českého a korejského a problémům s jejich zvládním jako cizího jazyka. Dále se již budu věnovat konkrétní skupině mluvčích. Nejprve rozeberu problematiku českých mluvčích při studiu korejského jazyka. S touto skupinou nemám bohaté zkušenosti, a proto jsem částečně čerpal ze zkušeností lektorů korejštiny z King Sejong Institute Praha. U problematiky korejských mluvčích při studiu českého jazyka jsem naopak čerpal ze svých několikaletých zkušeností s doučováním začátečníků až mírně pokročilých. Poslední část je věnovaná vybraným tištěným učebním materiálům.

### 3.1 Obecná charakteristika korejštiny a češtiny a obtíže jejich zvládní jako cizího jazyka

Tato kapitola má dvě podkapitoly pro každý jazyk zvlášť.

#### 3.1.1 Korejšťina

Korejšťina je národním jazykem příslušníků korejského národa. Počet mluvčích je zhruba 72 miliónů. Co do počtu uživatelů jazyka se korejšťina řadí asi na 14. místo na světě. (V. Pucek, 2012, s.13). Pro cizince to může být dostatečnou motivací se chtít tento jazyk naučit.

Vláda KR vynakládá mnoho úsilí a prostředků na zvýšení znalostí mateřštiny mezi etnickými Korejci doma i v zahraničí. Zároveň vynakládá nemalé úsilí na podporu výuky jazyka cizincům a můžeme tak najít velké množství korejských jazykových kurzů a center.

Korejšťina se typologicky nesporně řadí mezi jazyky aglutinační a v její gramatické stavbě se nachází celá řada rysů příznačných pro tento typ jazyků, např.:

- Vysoký počet gramatických morfémů řazených za sebou a připojovaných kořeni slova, zvl. slovesa (afixy, partikule koncovky); jejich hranice jsou mnohem lépe rozlišitelné než u flektivních jazyků. Slabá je homonymie gramatických prostředků, příznačná pro jazyky flektivní. Gramatické morfémy mají zpravidla jedinou gramatickou funkci.
- Vokálová harmonie.
- Řídké užívání likvid *r, l* a souhláskových skupin v násloví.
- Omezený počet slovních druhů (např. neexistence spojek a předložek), sloveso je nejdůležitějším slovním druhem.
- Nerozlišuje se zde jmenný rod, neexistují členy, morfologie slovesa a adjektiva (v korejšt ině tzv. kvalitativní sloveso) je téměř shodná. Skloňování a časování je pravidelné a existuje zde jen omezený počet nepravidelných tvarů.



- Hojně je užívání nominálních tvarů sloves a deverbálních substantiv.
- Poměrně pevný slovosled typu S-O-P (subjekt-objekt-predikát), člen determinující je vždy v pozici před členem determinovaným aj. (V. Pucek, 2012, s. 14).

Korejština užívá hláskovou abecedu zvanou *hangül*. Dnes se užívá 24 grafémů této abecedy, a to 10 grafémů pro samohlásky a 14 grafémů pro souhlásky. U samohlásek přidáním samohlásky „i“ vznikla řada dalších písmen pro samohlásky. Obdobně další kombinací grafémů vznikly některé digrafy pro dvojhásky. (V. Pucek, 2012, s. 17)

Zásady transkripce a transliterace korejštiny podle vybraných systémů jsou znázorněny v tabulce č. 1,2,3 níže. Žlutý sloupec obsahuje korejské grafémy a v dalších sloupcích jsou uvedeny jejich transkripce.

Tabulka č. 1 – Souhlásky

	1 česká transkripce vědecká (populární)	2 česká transliterace	3 McCune & Reischauer	4 Korejská republika (1959)	5 Korejská republika (1984)	6 KLDR	7 Yale Univ. transliterace	8 Cholodovič ruská transkripce vědecká (populární)
ㄱ	K/G	K	K/G	G	K/G	K/G	K	К/Г
ㄱㄱ	KK	KK	KK	GG	KK	KK	KK	KK
ㄴ	N	N	N	N	N	N	N	Н
ㄷ	T/D	T	T/D	D	T/D	T/D	T	Т/Д
ㄷㄷ	TT	TT	TT	DD	TT	TT	TT	TT
ㄹ	L/R	L	L/R	L/R	L/R	L/R	L	Л/Р
ㅁ	M	M	M	M	M	M	M	М
ㅂ	P/B	P	P/B	B	P/B	P/B	P	П/Б
ㅂㅂ	PP	PP	PP	BB	PP	PP	PP	ПП
ㅅ	S	S	S	S	S/SH	S	S	С
ㅅㅅ	SS	SS	SS	SS	SS	SS	SS	СС
ㅇ	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	Нь(Н)
ㅈ	Č/DŽ	Č	CH/J	J	CH/J	TS/DZ	C	Ч/ЧЖ
ㅈㅈ	ČČ	ČČ	TCH	JJ	TCH	TSS	CC	ЧЧ
ㅊ	ČCH	ČCH	CH'	CH	CH'	TSH	CH	ЧХ (ЧХ, Ч)
ㅋ	KCH	KCH	K'	K	K'	KH	KH	КХ
ㅌ	TCH	TCH	T'	T	T'	TH	TH	ТХ
ㅍ	PCH	PCH	P'	P	P'	PH	PH	ПХ
ㅎ	H	H	H	H	H	H	H	Х

Tabulka č. 2 - Samohlásky

ㅏ	A	A	A	A	A	A	A	A
ㅑ	JA	JA	YA	YA	YA	YA	YA	Я
ㅓ	Ŏ(O)	Ŏ	Ŏ	EO	Ŏ	Ŏ	E	O(O,E)
ㅕ	JŎ(JO)	JŎ	YŎ	YEO	YŎ	YŎ	YE	ЙO(Ě,E)
ㅗ	O	O	O	O	O	O	O	O
ㅛ	JO	JO	YO	YO	YO	YO	YO	Ё
ㅜ	U	U	U	U	U	U	WU	У
ㅠ	JU	JU	YU	YU	YU	YU	YU	Ю
ㅡ	Ŭ(U)	Ŭ	Ŭ	EU	Ŭ	Ŭ	U	Ы
ㅣ	I	I	I	I	I	I	I	И

Tabulka č. 3 – Samohlásky a dvojhlásky

ㅏ	Ä(E)	Ä	AE	AE	AE	AI	AE	Э(Э,АЙ)
ㅑ	JÄ(JE)	JÄ	YAE	YAE	YAE	YAI	YAY	ЙЭ
ㅓ	E	E	E	E	E	E	EY	Е
ㅕ	JE	JE	YE	YE	YE	YE	EYE	ЙЕ(Е)
ㅗ	WA	WA	WA	WA	WA	WA	WA	ВА
ㅛ	WÄ(WE)	WÄ	WAE	WAE	WAE	WAI	WAY	ВЭ
ㅜ	Ŏ	Ŏ	OE	OE	OE	OI	OY	ВЕ(ОЙ)
ㅝ	WŎ(WO)	WŎ	WŎ	WEO	WŎ	WŎ	WE	ВО
ㅠ	WE	WE	WE	WE	WE	WE	WEY	ВЕ
ㅟ	Ŭ	Ŭ	WI	WI	WI	WI	WI	ВИ
ㅡ	ŬI(UI,I)	ŬI	ŬI	EUI	ŬI	ŬI	UY	ЫЙ

(Zdroj: <http://korea.cz/korejstina.php>)

### Obtíže zvládání Korejštiny jako cizího jazyka

Podle výzkumu provedeného online výukovými stránkami Master Korean a Master Topik mají cizinci při studiu korejštiny největší problémy s výslovností, s rozlišováním tykání a vykání, se studiem slov s čínskými znaky a s hledáním vhodného prostředí pro procvičování konverzace.<sup>5</sup> Údajně trvá úplnému začátečníkovi minimálně 88 týdnů při 2200 hodinách než se je schopen ztotožnit s korejštinou.<sup>6</sup> Podle další studie je pro pochopení 80% běžné konverzace zapotřebí znát alespoň 2000 slov.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> <http://www.newscj.com/news/articleView.html?idxno=290522>

<sup>6</sup> <http://www.effektivelanguagelearning.com/language-guide/language-difficulty>

<sup>7</sup> <http://weekly.khan.co.kr/khnm.html?mode=view&artid=201502171037361>

V psané formě může u korejského písma dělat problémy jiný způsob zápisu. Zápis není lineárně v řadě za sebou, nýbrž jsou písmena psána do slabičných seskupení o 2-4 grafémech (viz Tabulka č. 4) a následně psána lineárně za sebou. (V.Pucek, 2012, s. 17)

Tabulka č. 4 – Spojování korejských grafémů

가 CV	고 C V	강 CV C	곳 C V C	아 CV
오 C V	올 C V C	알 C CV	랴 C V CC	

Označíme-li souhlásku jako konsonant C a samohlásku jako vokál V, vychází nám toto grafické znázornění.

(Zdroj: <http://korea.cz/korejstina.php>)

Dále nesmíme opominout gramatickou stránku jazyka. Korejšťina je typologicky jazykem s levým větvením. Tudíž převládá postavení rozvitých větných členů před jménem a to bývá též kamenem úrazu.

Ve čtené formě dělá cizincům problém pochopit dlouhé věty a též při čtení mají problém s intonací a výslovností.

V mluveném jazyce se v případě výslovnosti potýkají cizinci obzvláště se souhláskami intenzívními a aspirovanými a dále se zaokrouhleným a nezaokrouhleným „o“. V konverzaci s vhodným užitím zdvořilostní úrovně. Korejšťina jich má totiž šest. Typicky korejská slova, která jsou v cizím jazyce špatně vyjádřitelná, můžou vést k nevhodnému užívání těchto slov. Jediná cesta k jejich osvojení je odporování od rodilých mluvčích.

### 3.1.2 Čeština

Čeština patří k slovanským jazykům pokládaným za tvrdé (nižší výskyt palatálních hlásek, včetně nižšího výskytu i-jových prvků) a zřetelné (nedochází k redukcii nepřízvučných samohlásek). (M.Čechová, 2011, s. 19)

Je to jazyk flexivní, tj. jazyk, který má flexi (ohýbání pomocí koncovek): skloňování jmen, časování sloves a stupňování přídavných jmen a příslovčí. M. Čechová uvádí, že čeština má i některé rysy jiných typů jazyka, a to jazyků (M.Čechová, 2011, s. 19):

- **izolačního typu** – pád se vyjadřuje pomocí předložek (např. slovo paní – u paní, k paní, o paní, s paní)
- **aglutinačního typu** – každá mluvnická kategorie má zvláštní koncovku (např. pravidelné tvoření 3. stupně přídavných jmen nej- + vyšší a příslovcí nej- + výše)
- **polysyntetického typu** – množství složenin (např. adjektivní světlezelený)
- **vnitroflexivního typu** – obměňují se samohlásky uvnitř kmene (např. přítel – přátel, kuřete – kuřatům)

Dalšími charakteristickými znaky pro češtinu jsou bohatá slovní zásoba, fonologický pravopis, písmo latinka, střední rychlost mluvy a stálý přízvuk na první slabice. (M. Čechová, 2011, s. 20)

### **Obtíže zvládnání Češtiny jako cizího jazyka**

Všeobecně se Čeština pokládá za poměrně náročný jazyk, proto uvedu jen nejzákladnější problémy. Nejasnosti v psaní a vyslovování můžou nastat kvůli odlišnostem v hláskosloví, protože například Východní Slované nerozlišují h/ch, Asiati r/l a Arabové p/b.

V psané formě cizinci nejčastěji mají problém s rozlišováním „i“ a „y“, „s“ a „z“ a další obtíže se objevují u konjugace a deklinace. Dalším velmi častým problémem je diakritika a kvantita samohlásek. Dále pak interpunkce, stylistika, latinka, užití „se“ a „si“.

Ve čtené formě nejčastěji dochází k neporozumění čtenému textu v důsledku chudé slovní zásoby, špatnému přízvuku a výslovnosti.

V mluveném jazyce zaujímá první příčku jednoznačně výslovnost. Nejproblematictější hláskou je pak „Ř“ a dále se, hlavně Neslovanům, velmi obtížně vyslovuje několik souhlásek za sebou, např. hroch, prst, krk, atd. Na druhém místě je přízvuk, poté deklinace a slovosled.

## **3.2 Problematika výuky korejského jazyka pro české mluvčí**

S výukou korejského jazyka mám zkušenosti s použitím mnoha metod od behaviorální, kdy jsem se pokoušel u studentů využít podobné principy jako při osvojování mateřského jazyka za pomoci různých softwarových pomůcek, zejména z portfolia Loreta Stone. Tato metoda byla zprvu pro studenty zábavná a vedla k rozšíření slovní zásoby, avšak po kratší době začala

vykazovat problémy s porozuměním složitějších vět a kulturních odlišností zejména co se týče úrovně zdvořilosti v korejském jazyce. Jako hlavní metodu výuky můžeme tuto metodu považovat za nevhodnou, avšak je to vhodný doplněk pro samostudium. Na druhém konci se pak nachází klasická školní metoda výuky v jazykových kurzech. Pokud se v této výuce striktně dodržují studijní materiály a nedochází k adekvátní interakci učitel a žák a žák a žák, tak může dojít k nedostatečnému rozvíjení konverzačních schopností a žáci se specializují zejména na rozvíjení gramatických pravidel, což je obecným jevem ve výuce cizích jazyků v českém školství. Obecně je nejdůležitější vyučovat jakýkoliv tedy i korejský jazyk komplexní metodou, která částečně zahrnuje většinu didaktických metod. Pro osvojování konverzačních schopností je nutná silná interakce mezi učitelem a žákem a zároveň mezi žáky samotnými. Při správném použití takto vzniká soutěživost mezi studenty, kteří pak mají větší motivaci ke studiu což je nesmírně důležité, jelikož ztráta motivace je jeden z největších problémů při studiu.

### **3.2.1 Výuka výslovnosti**

Při výuce výslovnosti se dá velice dobře využít behaviorální a interakční metoda. Při adekvátní stimulaci studentů se již brzy začnou vytvářet vazby, které umožní jednoduchou konverzaci. Největším problémem v této části je správná výslovnost, která při špatné výuce může vést k osvojení špatných návyků, které mohou vést k zásadním problémům v konverzacích. Korejšтина, jako většina asijských jazyků je výslovnostně diametrálně odlišná od západních jazyků.

Korejšтина má celkem 21 vokálních fonémů, z toho 10 monofonémů a 11 diftongů. Řada jednoduchých souhlásek nemá na úrovni fonémů opozici znělost/neznělost, naproti tomu je zde opozice souhlásek aspirovaných a intenzivních, což činí pro studenty velké problémy. (Pucek, 2012, s. 24)

U začínajících žáků je též problém rozlišit jednotlivá slova a rozpoznat tak větnou strukturu. Tímto také vzniká problém v prvotním porozumění jednotlivých slov či naopak k jejich slovní reprodukci, jelikož se špatnou výslovností může běžně docházet k záměnám za slova zcela jiného významu. Jako příklad můžeme uvést tato 2 slova: [saram] (člověk) a [sarang] (láska). Obecně se toto týká všech slov, jejichž význam se mění při záměně některých z těchto písmen s podobnou výslovností například: [a] – [ä], [u] – [ü]. Obecně se dá říci, že mluvené slovo a s ním spojená výslovnost se dá naučit praxí a odposloucháváním.

Nejčastější problémy s výslovností a vzájemnou záměnou písmen u českých mluvčích byly zjištěny mezi následujícími samohláskami: [o] – [ö]; [ü] – [u]; [e]- [ä]; [e] – [wä]; [jo] – [jö]; [ü] – [i]; [wä],[we] – [ö]; [o] – [wö]. Dále pak u souhlásek prostých, které mají aspirované a intenzivní ekvivalenty: [k] – [kch] – [kk]; [t]– [tch] – [tt]; [p] – [pch] – [pp]; [č] – [čch] – [čč].

### 3.2.2 Výuka pravopisu

Jak jsem již uvedl v obecné charakteristice Korejštiny, abeceda hangŭl je celkem logická a její základy se dají relativně rychle naučit. Ale její správné používání chce praxi. U studentů většinou nebývá problém čtení, ale psaní. Je to dáno tím, že pro studenty je obtížné rozdělit správně mluvené slovo do slabik tak, aby jednotlivá písmena byla korektně rozložena do slabičných seskupení. Češi píší to, co slyší, ale Korejci musí rozlišit psanou a mluvenou část. Dobré jsou následující příklady slov, kdy při jedné výslovnosti můžeme zapsat slovo třemi způsoby, a každý zápis míní nové slovo s rozdílným významem.

Pro jasné znázornění rozdílnosti jsem vyjíměčně vedle transkripce s překladem ponechal i zápis v hangŭlu :

낳다 [Nahta] porodit – 낳다 [nahta] být lepší – 낳다 [nahta] být nižší

안다 [antta] obejmout – 앓다 [antta] sedět – 앓다 [antta] nedělat,nebýt

### 3.2.3 Výuka gramatiky

Při výuce korejské gramatiky je při její obtížnosti nevyhnutelnou součástí učení se z učebnic a zapamatování si jednotlivých gramatických pravidel a výjimek. Ostatně tak jako v jakémkoliv jiném jazyce.

Korejský jazyk má bohatou slovní zásobu a rozmanité vyjadřování například u číslovek, barvy, způsobů vaření.

Obtížné je používání číslovek, protože Korejšтина má dvě řady a to původní korejské a sinokorejské. V různých případech jsou tedy používány různé číslovky. Sinokorejských číslovek je užíváno u jmen měsíců, při označování hodin, minut a sekund ad. (V.Pucek, 2012, s. 262)

Chybování kvůli čínským znakům. Původní korejská slova míchají se sinokorejskými. Stává se tak u pokročilejších studentů, protože začátečníci o nich větší podvědomí nemají.

V Korejštině existuje zhruba 7 spojek, které jsou ekvivalentní s českou spojkou „a“. Tím dochází k častému zneužití těchto spojek, protože každá z nich má v gramatice svá postavení a pravidla v závislosti na utvářené větě.

Při tvoření záporných vět mají čeští mluvčí tendenci napodobovat svůj mateřský jazyk a dávat zápornku „ne“ před sloveso. To ale ne vždy je možné aplikovat na Korejštinu. Navíc se v Korejštině vyskytují dva druhy záporok a jejich užití znovu podléhá přísným pravidlům.(V.Pucek, 2012, s. 165)

Od začátečníků po pokročilé činí velké problémy užívání korejského slovesného rodu. Korejšťina totiž navíc od češtiny, kde dělíme slovesný rod na rod činný a trpný, vyčleňuje morfologicky vyjádřené kauzativum. (V. Pucek, 2012, s. 130)

### **3.2.4 Vybrané kulturní rozdíly ve výuce korejského jazyka a písma**

I když se to nemusí na první pohled zdát tak kulturní složka má velký vliv na projev korejském jazyce. Je to dáno zejména složitým systémem oslovování. Na rozdíl od českého jazyka, kde existují pouze 2 úrovně zdvořilosti, tak v korejštině je těchto úrovní 6 a student si musí osvojit v jakých situacích tyto úrovně používat. V praxi se již používají pouze 3 až 4 úrovně zdvořilosti, jelikož z původních 2 nejvyšších úrovní se staly již historismy, které se v dnešní době používají pouze tehdy, pokud je nutné popsat život na císařském dvoře. U zbývalých úrovní je potřeba studentům rázně vysvětlit jakou zdvořilost s kým používat. (V.Pucek, 2012, s.85) Například základní forma zdvořilosti slova být je [imnida], tato forma má nejbližší, české obdobě vykání, s tím rozdílem, že se používá i v první osobě. Některé výukové materiály obsahují formu [iejo], jejíž použití je nevhodné zejména u starších lidí. Nejnižší formy zdvořilosti, se většinou ve studijních materiálech nevyskytují.

S užíváním zdvořilostních úrovní je spojený i výskyt a užívání mnohých zdvořilostních forem slov, např.: slovo dát [džuda] a jeho zdvořilostní forma[tůrida].

Co je pro Korejce typické je obrovské množství způsobů pojmenování osob. Například u rodinných příslušníků rozlišují, jestli se jedná o matčinu či otcovu stranu. Tím se nám slovní zásoba užívaná pro rodinu dvakrát znásobí. Celá korejská společnost si potrpí na označování společenského statusu v závislosti jak na věku, tak na pozici či na místě setkání se mluvčích.

### **3.3 Problematika výuky českého jazyka pro korejské mluvčí**

Jak jsem již uvedl, čeština je pro nerodilého mluvčího jeden z nejsložitějších jazyků světa. Nyní se zaměřím na problémy, které jsou typické pro korejské mluvčí a vycházející z odlišností mateřského jazyka, jeho užívání i z odlišnosti kultur.

#### **3.3.1 Výuka výslovnosti**

Při výuce výslovnosti lze použít podobné metody, jako byli zmíněny při výuce korejské výslovnosti, avšak z mého pohledu je nutno brát silný důraz při učení výslovnosti těchto písmen: ř, r, l, b, p, v, f, ch, z, c. To je skupina souhlásek, s kterými se mí korejští studenti nejvíce potýkají. To můžu zdůvodnit tím, že fonologický systém korejštiny se od českého značně liší. Zcela chybí české fonémy c, v, f, ch, z, j, měkké souhlásky ž, š, ř, ď, ť, ň. Dále likvidy l, r jsou vnímány jako jeden foném. (Pucek, 2012, s. 24) To vše ještě později zmíním a ukážu prostřednictvím názorných příkladů.

##### **Písmeno ř**

Úplně nejproblematičtějším písmenem je písmeno ř a to asi zejména z toho důvodu, že se vyskytuje pouze v českém jazyce. Na výslovnost tohoto písmena si korejští mluvčí zvykají velice pomalu. Najednou jsou nuceni vydávat zvuk, s nímž se nikdy před tím v životě nesetkali, a jejich vokální ústrojí není navyklé jeho vyslovování.

Příklady:

Řeka – džeka, dobře – dobže, co říkal – čo džikal

##### **Písmena r a l**

U písmen r a l je pak problém, že v korejštině jsou zastoupeny pouze jedním písmenem a to je foneticky na pomezí právě českého r a l. Nejvíce chyb nastává, pokud se písmeno r nebo l nachází uprostřed slova. Samozřejmě i výskyt na jiných pozicích ve vybraných slovech bývá problematický. Nejtypičtějším příkladem by bylo slovo „rýže“. Korejský mluvčí má tendenci ho vyslovovat jako „lyže“. Zde se si můžeme všimnout dvou problémů a to záměny fonému r za l plus zkrácení dlouhé samohlásky. Zkracování dlouhých samohlásek popisují v podkapitole věnované problémům s pravopisem.

Příklady:



Já jsem Vám včera poslal email. → Já jsem Vám včera posral email.

### **Písmena p,b,v**

Ještě větší problém nastává u kombinací písmen p/b/v. V korejštině písmeno „v“ neexistuje a je zastupováno jedním písmenem, které kombinuje „b“, „v“ a „p“ dohromady.

Příklady:

- 1) Záměna „v“ za „b“: Pavel – Pabel, barva – varva/varba, Vltava - Bltaba, pravda - prabda
- 2) Záměna „p“ za „b“: Pavel - Bavel

### **Písmeno j**

Korejští mluvčí ovlivnění angličtinou čtou české „jé“ jako anglické „džej“. Při čtení psaného slova tedy můžeme slyšet výslovnost jako „džo“ místo „jo“, u slovesa „mají“ se dostávají k výslovnosti „madží“, apod. Mnohem běžnější je však výslovnost následujícím způsobem, a to jakoby nahrazením písmena j za i.

Příklady:

Jsem – isem, jsi – isi

### **Ostatní problematická výslovnost**

Českou spřežku ch mají Korejci tendenci vyslovovat jako h.

Příklady:

Chleba – hleba, chodba – hodba,

Seskupení souhlásek a obzvlášť souhlásky h a r na začátku slova, mají tendenci vyslovovat jako takové ch.

Příklady:

Pražský hrad – Pražský chrad, počítačová hra – počítačová chra

Písmeno c vyslovují jako změkčené č.

Příklady:

Co – čo, cukr – čukr, citron - čitron

Další neméně důležitý bod má psychologický původ. Korejci se stydí mluvit cizím jazykem, což i při částečném porozumění cizího jazyka vede k tomu, že se odmítají zapojovat do konverzace. Není zde proto prostor pro trénování jejich konverzačních a vokálních schopností.

### 3.3.2 Výuka pravopisu

#### Diakritika - krátké a dlouhé samohlásky

Naštěstí je latinka součástí výuky na korejských školách a tak studenti nemají problém s jejím osvojováním. U svých studentů však narážím na velké problémy při výuce diakritiky, která je pro český jazyk typická. Jedná se spíše o problém s užíváním čárek než háčků. Kvůli úplné absenci diakritiky v korejštině mají korejští mluvčí velmi chabou, až nulovou schopnost rozlišování délky hlásek. Navíc mají Korejci tendenci tento jev naprosto ignorovat. Znalost této diakritiky nepovažují za zásadní, a proto ji jak v mluveném, tak v psaném projevu vynechávají. To vede k problémům s výslovností. Většinou vše vyslovují krátce. Avšak u některých slov v češtině při špatném užití čárky nad samohláskou může dojít ke změně významu slova.

Příklady:

kat – kát; pas – pás; šipky – šípký; pero – péro; plakat – plakát; parky – párky; pata- pátá;  
radí – rádi; dráha – drahá

U některých sloves může při špatném užití čárky dojít k záměně slovesné osoby. Z 1. os. č. j. se stává 3. os. č. mn.

Např.: píši → píší; piji → pijí; pracuji → pracují

K této chybě nedochází, když studenti používají hovorovou koncovku –u. Tato koncovka je uváděna ve většině učebních materiálů češtiny pro cizince.

Např.: děkuji → děkuju; pracuji → pracuju

Jak jsem již uvedl Korejci rádi a často zkracují. Nejčastěji se tak stává u první slabiky slova a u koncovky přídavných jmen.

Příklady:

láska → laska či láska → raska; práce → prace či práce → prase

dobrý den → dobry den; hezký → hezky (změna funkce z adj. udělá adv.)

#### Velká písmena

Dalším problémem, se kterým se setkávám, je psaní velkých písmen. Korejšтина velká písmena nemá, a proto je to pro Korejce něco nového a často si nemohou zvyknout (V. Pucek,

2012, s. 19). Mladá generace je v tomto ohledu znovu o něco napřed, protože mají částečné podvědomí o psaní velkých písmen z angličtiny. Nejlehčí pro ně bývá naučit se psát velké písmeno na začátku věty, u příjmeních, názvů států a měst, a u nejrozšířenějších ženských a mužských jmen. V případě, že jméno nikdy předtím v životě neslyšeli, stává se, že nejsou slovo schopni detekovat jako jméno a tudíž napíší začáteční písmeno jako malé. Často žijí v domnění, že velké písmeno se píše pouze u podstatných jmen, což rozhodně pravda není (viz příklady). Velké písmeno se může objevit i na začátku přídavného jména (viz př. A), zájmena (viz př. C), předložky (viz př. B) apod. Nejtypičtějším příkladem zájmena s velkým písmenem je zájmeno používané pro vykání, ale i zájmena při projevu úcty (Marie Sochrová, 1999, s. 22).

Příklady:

- A) Bílá hora, Červený kříž, Dálný východ, Poslanecká sněmovna, Nový rok, Pražské jaro
- B) ulice V Rámech, U Tunelu, náměstí Mezi Zahradkami, dům U Tří lilí
- C) Vy, Váš, Vaše, Ty, Tobě, Tvůj

### **Interpunkce**

Interpunkce je jednou z nejobtížnějších částí českého pravopisu. Problém s ní mají dokonce Češi všech věkových kategorií. Také v korejštině interpunkce existuje, ale plno mladých lidí tento pravopisný jev opomíjí a používá jen zřídka. V českém pravopisu je dle mého interpunkce důležitým aspektem pravopisu a má jasně stanovená pravidla. Pro běžného studenta začátečníka by bylo učení se těchto pravidel nazpaměť opravdu velkým soustem a tak se při výuce této části snažím vybrat nejužitečnější a nejčastěji používané spojky, které se právě s interpunkcí pojí. Nejvíce úspěchů při vysvětlování a následném úspěšném užití ve větách projevují studenti u spojek podřadicích „že“, „protože“ a dále u spojky odporovací „ale“.

### **3.3.3 Výuka gramatiky**

Gramatika je pro cizince a tím i Korejce největším kamenem úrazu, jak jsem již uvedl v obecné části problematiky. Nyní se zaměřím na nejčastější problémy, které jsem u svých studentů detekoval.

## Slovosled

Nepochybně musím začít u slovosledu. Korejské SOV versus české SVO a s tím spojené odlišnosti v tvoření vět. Čeští mluvčí si rádi zkracují větu a používají nevyjádřený podmět. Kdežto korejští studenti neradi používají nevyjádřený podmět, protože v korejštině je preferováno vyjádření podmětu. Věty v přítomném času studentům větší obtíže nedělají. Problém přichází znovu až s minulým časem, v případě že je tvořen z přítomného tvaru pomocného slovesa být a příčestí minulého (Marie Sochrová, 1999, s. 48).

Příklady pro srovnání vyjádření a nevyjádření podmětu a vliv na slovosled:

(Já) Dělán domáci úkol. × [Sukčerül handa.] (kdo?) × [Nanün sukčerül handa.]

(Já) Dělal jsem domáci úkol. × Já jsem dělal domáci úkol.

(Já) Díval jsem se na televizi. × Včera jsem se díval na televizi.

(Ty) Díval ses na televizi? × Včera ses díval na televizi?

## Jmenný rod

Určování jmenného rodu je pro korejské studenty obtížné, protože korejština ho nemá. Studentům přijde určování rodu těžké. Musím je učit určovat jmenný rod na základě koncovky jména v 1. pádě čísla jednotného. Například většina jmen končících koncovkou ~a můžeme považovat za rod ženský. Většinu jmen s koncovkou ~o můžeme považovat za rod střední apod. Špatné rozlišení rodu vede i ke špatnému skloňování a nepřirozenému vyjadřování.

Příklady:

ta konev → ten konev → krásný konev

ta kost → ten kost → bílý kost

ten pokoj → ta pokoj → velká pokoj

to štěně → ten štěně → malý štěně (hovorově) → malého štěně (4.pád podle vzoru pán)

Občas se nám špatná znalost jmenného rodu a artikulace také nemusí vyplatit. Jeden z mých studentů v restauraci místo „Jedno pivo!“ řekl obsluze „Jedena pivo!“ a dostal těch piv jedenáct.

Starší generace Korejců, obzvláště těch, kteří přijeli do České republiky za účelem práce, často používají jen sloveso v 1.os.č.j. Nastávají tak vtipné situace při tvoření otázek i při vyjadřování se o třetí osobě.

Příklady:

Jablko nemám? × [Sagwa öpsöjo?] ← Ztotožňování cizího jazyka s mateřským jazykem.

Mám hlad? × Máš hlad? ← Nesprávná konjugace u otázky druhé osobě.

Pády, skloňování, rody u podstatného jména, y/i, slovesný vid, s/z a zvrtné sloveso. Tato diametrálně odlišná gramatika nutí studenty vydávat vysoké úsilí k jejímu porozumění. Kromě klasického studia za pomoci gramatické literatury je tedy nutné dávat silný prostor k opakování a osobnímu výkladu.

### **3.3.4 Vybrané kulturní rozdíly v užívání českého jazyka a písma**

Odlišnosti jazykové kultury jsou naštěstí minimální. Korejští studenti si velice rychle zvyknou na zjednodušený systém vykání v češtině. Problém může nastat akorát v běžné konverzaci, kdy si čeští mluvčí začínají tykat mnohem rychleji než ti korejští. Což ovšem neplatí pro mladší generaci, která má zřejmě z hlubší neznalosti angličtiny milnou představu o tom, že všichni lidé ze západu si jen tykají a vykání zde neexistuje. Musí se jim proto vysvětlit základní společenská pravidla, kdy je opravdu možné začít konverzací tykáním a kdy vykáním, aby nedošlo ke zbytečným chybám. Čas od času jsem si všiml, že při delší konverzaci jsou tyto dvě formy schopni i zamíchat. Takže při konverzaci, kdy si mluvčí tykali, najednou kvůli špatnému užití slovesné osoby jakoby přešli do vykání. Ale jak jsem již řekl, tyto problémy jsou opravdu jen ojedinělé a spíše je zvládají než nikoliv.

Rád bych zmínil psaní číslic 1 a 7, které je pro Korejce značně matoucí. Psaná forma čísla 1 v České republice, je totiž identická s psanou formou čísla 7 v Korejské republice. Proto často dochází k nedorozuměním na obou stranách a záměně čísel.

## **3.4 Učební materiály na českém trhu**

V Čechách je k dostání nemalé množství učebních materiálů, které jsou efektivně schopny podpořit osvojení si jazyka a to ve formě učebnic s cvičebnicemi, doplněnými o poslechové

CD. Počet učebnic pro výuku češtiny pro cizince jednoznačně převažuje. Učebnic pro výuku korejštiny je na českém trhu zatím jen pomálu, což je logické, protože korejština není považována za mainstreamový jazyk, jako například angličtina či němčina.

Pro studenty korejštiny bych chtěl zmínit tyto tituly:

- Vladimír Pucek – Gramatika korejského jazyka, 2012, Karolinum

Pro začátečníka můžou být teoretické části knihy špatně srozumitelnými. Autor se snažil do několika set stránek shrnout velmi obsáhlou gramatiku korejského jazyka. Teorie je proložena velmi četnými příklady, které naopak mohou být pro studenta dobrým zdrojem kratších slovních obrátů a slovní zásoby.

- Učebnice King Sejong institute Sejong hangugo

Učebnice pomáhá zvyšovat komunikační schopnosti a rozšiřovat znalost korejské kultury. Je tvořena 12ti lekcemi a 4 lekcemi týkajícími se korejské kultury. Každá lekce obsahuje 15 až 25 slov a celkově jich učebnice obsahuje 268. Bonusem je poslechové CD.

Obsah učebnice je následující:

1.lekce Představení	7.lekce Počasí
2.lekce Běžný život	8.lekce čas
3.lekce Místo	9.lekce Slíb
Kultura 1. Způsob korejských pozdrav	Kultura 3. korejské roční období
4.lekce Nakupování 1	10.lekce víkend
5.lekce Nakupování 2	11.lekce Studium korejštiny
6.lekce Včerejší činnost	12.lekce plán
Kultura 2. Korejská měna	Kultura 4. Korejský víkend

V závěru je uveden skript na poslech, klíč k cvičením, vysvětlení gramatiky a slovní zásoba.

V knihkupectví je též k dostání česko-korejský slovník vydavatelství LINGEA. Tento slovník však doporučuji čistě jen jako okrajový a doplňující prostředek výuky.

Pro korejské studenty češtiny bych uvedl a stručně charakterizoval následující materiály:

- Communicative Czech (Elementary Czech) Ivana Rešková

Vhodné pro začátečníky. Učebnice obsahuje hodně obrázků a proto je snadno srozumitelná. Avšak nedoporučuji pro samouky. I přes svou srozumitelnost je zde hodně částí, které je zapotřebí si nechat vysvětlit od učitele. Plno konverzačních cvičení – dialogů. Hodí se spíše do školního prostředí, kde je možnost procvičování v kolektivu.

- Učíme se česky, Eva Roubalová

Tato učebnice obsahuje stručný anglický výklad. Je zde málo cvičení, ale hodně čtení.

Osobně bych určitě doporučil následující učebnici, proto jí i podrobněji popíši:

- Čeština pro cizince úroveň B1 nebo B2 od Marie Kestřankové, Kateřiny Kopicové, Gabriely Šnadaufové.

Učebnice je určena pro jazykovou úroveň B1 nebo B2 a je složena ze dvou svazků a to učebnice a cvičebnice. Součástí učebnice je též poslechové CD. Je rozdělena na 10 lekcí a každá lekce je složena z následujících částí:

1. část MINIDIALOGY (tento termín je zvolen, aby bylo jasné odlišení od 3. části DIALOGY; tady se student seznámí s tématem lekce, s konverzačními obraty, hovorovou češtinou a realizacemi jazykových funkcí)
2. část SLOVNÍ ZÁSoba
3. část DIALOGY (zde je na základě textu, ke kterému jsou vytvořeny i nahrávky, vystavěn most k výkladu gramatiky; v případě slabších skupin je tato část vhodná k průběžnému nácviku poslechu s porozuměním či čtení s porozuměním, jelikož jsou ke každému dialogu vytvořeny jak otázky k poslechu, tak ke čtení)
4. část GRAMATIKA (výklad gramatiky a náležitá cvičení)
5. část ČTENÍ (čtecí text s aktivitami a úlohami na nácvik čtení s porozuměním)
6. část POSLECH (poslechový text s aktivitami a úlohami na nácvik poslechu s porozuměním; transkript textu je součástí KLÍČE)
7. část ZOPAKUJTE SI (zde se opakuje základní gramatika úrovně A2, která je důkladněji procvičena a podrobněji vysvětlena v pracovním sešitě)
8. část VÝSLOVNOST
9. část REÁLIE (tato část má stejnou koncepci jako část ČTENÍ, obsahuje lexikum často vyšší úrovně, než je B1, a doporučuje se silnějším skupinám, které mohou část ČTENÍ shledávat jako jednoduchou)

Tematické rozdělení lekcí je následující: Seznamování a národnosti, Rodina, Sport, Cestování, Móda, Postavy příběhu, Konkurz a zaměstnání, Zdraví a nemoci, Charakteristika, Ve městě a Média.

## **ZÁVĚŘ**

Dnešní doba naštěstí nabízí do nedávna nemožné způsoby vzdělávání, které současným studentům mohou pomoci zejména v období samostudia. Pro učitele je nutné tyto moderní informační technologie zvládnout a aplikovat je při své výuce. Různé softwarové programy můžou zábavnou formou upevnit zájem studentů o jazyk. Důležitý je samotný přístup



vyučujícího. Vyučující musí za pomoci svého vystupování motivovat a udržet motivaci studentů tak, aby začali užívat jazyk v běžné konverzaci a tím si ho zdokonalovali. Je potřeba zachovat osobní přístup k jednotlivým studentům a pomáhat jim se specifickými problémy, které jsou individuální pro každého studenta. Obecně je potřeba se vždy u studenta zaměřit na jeho největší nedostatky a vést ho k tomu aby si zamiloval jazyk, který se učí, jelikož bez pozitivní motivace se nedá naučit skoro vůbec nic. U mluveného jazyka chtějí mluvčí skrývat své chyby, proto často vyslovují nejasně nebo potichu. Učitel by měl zajistit včasnou korekci, kterou minimalizuje špatnou fixaci, a správný metodický postup při nácviu výslovnosti. Když začátečník mluví cizím jazykem, největší problém se stává kvůli nedostatku sebevědomí. Mluvčí by měli mít vysoké sebevědomí a pořád zkoušet mluvit, i když dělají chyby. Doporučuji nahrávat konverzaci v běžném životě a potom v klidu kontrolovat jaké chyby se objevily. Je možnost si udělat vlastní chybovou analýzu a následně se z toho poučit. Pro odstranění chyb vyplývajícím z kulturních zvyklostí s užíváním jazyka, je potřeba spolupracovat s rodilým mluvčím a s vhodnými studijními materiály.

## **Seznam pramenů a odborné literatury**

AUER, P. *Jazyková interakce*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2013. 308 s. ISBN 978-80-7422-268-9.

BENEŠOVÁ, B., HLAVÁČOVÁ, M. *Cizí jazyky pro život. Nebojte se CLIL*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2014. 91 s. ISBN 978-80-86956-79-4.

BRADNOVÁ, H., et al. *Encyklopedický slovník*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1993. 1253 s. ISBN 80-207-0438-8

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4th ed. New York: Pearson ELT, 2000. 351 s. ISBN 0-13-0178160

ČÁP, J., ČECHOVÁ, V. ROZSYPALOVÁ, M. *Psychologie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 196 s. ISBN 80-04-26627-4.

ČADÍLEK, M., LOVEČEK, A. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 174 s. ISBN – účelové vydání bez ISBN

ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 1998. 251 s. ISBN 80-85839-24-5

DOLEŽALOVÁ, J. *Vzdělávání – výuka – cíle – obsah vzdělávání. Interaktivní text z obecné didaktiky*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 57 s. ISBN 80-7041-030-2.

DOULÍK, P., ŠKODA, J., ORLOVÁ, N. *Analýza vysokoškolské přípravy učitelů cizích jazyků*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. 146 s. ISBN 978-80-7414-654-1.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994. 824 s. ISBN 0-19-437189-1.

GONDOVÁ, D. *Aktivizácia žiakov na hodinách cudzieho jazyka*. In. POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. 161 – 181 s. ISBN 978-80-210-4974-1.

GOŠOVÁ, V. (2011). *Kompetence učitele*. [online] Metodický portál RVP [cit 2016-04-10]. Dostupné z WWW: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/K/Kompetence\\_učitele](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kompetence_učitele)

GREPL, P., KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1998. 503 s. ISBN 80-7198-281-4.

HEJSEK, L, POLÁK, M. *Úvod do studia jazyka*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Olomouc, Pedagogická fakulta, 2015. 62 s. ISBN 978-80-244-4777-3.

HÖFLEROVÁ, E. *Žákův řečový projev v proměňující se komunikační situaci*. In *Didaktické problémy výchovy ke komunikaci*. 1 vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998, s. 4 – 8. ISSN 1211-6874.

HUNT, M., BARNES, A. POWELL, B. et al. (2005). *Primary Modern Foreign Languages: an overview of recent research, key issues and challenges for educational policy and practice*. [online] University of Warwick [cit 2016-03-15]. Dostupné z WWW: [http://wrap.warwick.ac.uk/1274/1/WRAP\\_hunt\\_9670967-ie-280709-primary\\_mfl\\_an\\_overview\\_of\\_recent\\_research.pdf](http://wrap.warwick.ac.uk/1274/1/WRAP_hunt_9670967-ie-280709-primary_mfl_an_overview_of_recent_research.pdf)

HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E. a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 1. Vyd. Praha:Portál 2000. 496. S. ISBN 80-71-78-429-9.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006. 212 s. ISBN 80-200-1213-3.

JANÍKOVÁ, V. *Učení se cizím jazykům a řešení úloh řečového typu*. Cizí jazyky, 2009; roč. 52 (4), s. 111-114. ISSN 1210-0811.

JAŠKOVÁ, J. *Subjektivní percepce profesních počátků vysokoškolských učitelů odborné angličtiny: kvalitativní výzkum didaktických znalostí obsahu*. Pedagogická orientace, 2015; roč. 25 (5), s. 700- 721.

KAMIŠ, K. *Nárys valenčně-intenční skladby pro studující učitelství I. stupně ZŠ*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2007. 46 s. ISBN 978-80-704-4927-1.

KAŠPAROVÁ, J. *IT ve výuce literatury anglicky mluvících zemí*. In FENCLOVÁ, M., MIŠTĚROVÁ, I. *Studium cizích jazyků a kultur v aktuálním diskurzu*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2013, s. 39-49. ISBN 978-80-261-0154-3.

KNAUSOVÁ, I. *Problémy jazykové socializace*. 1. vyd. Olomouc, Votobia, 2006. 110 s. ISBN 80-7220-268

KOVÁČÍKOVÁ, E. *Project Based Education in English for Specific Puroposes in Slovak Higher Education*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. *Modernization of teaching Foreign Languages*. 1. Vyd. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010, s. 69 – 86. ISBN 978-80-210-5294-9.

KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek. Funkční systémy. Norma a poruchy*. 1. vyd. Praha. Portál, 2000. 359 s. ISBN 80-7178-379-X.

KRÁČOVÁ, Z. *Vyučovanie cudzojazyčnej výslovnosti*. In. POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. *Cudzíe jazyky a kultúry v modernej škole*. 1 vyd. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009, s. 182 – 198. ISBN 978-80-210-4974-1.

KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 392 s. ISBN 80-7178-179-7.

LIGHTBOWN, P., M., SPADA, N. *How Languages are Learned An introduction to the main theories of first and second language acquisition*. 3 th. edition. Oxford: Oxfof Universtiry Press, 2012. 252 s. ISBN 978-0-19-442224-6.

LOJOVÁ, G. *Neurolingvistické a psycholingvistické aspekty mozgovej činnosti a učeni esa cudzích jazykov*. *Psychologia a patopsychologia dieťaťa*, 2008; 43 (3): s. 199 – 212. ISSN 0555-5574. ISSN 0031-3815.

LOJOVÁ, G. VLČKOVÁ, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. 1 vyd.. Praha: Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-876-0 (brož.)

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1991. 111 s. ISBN neuvedeno.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0714-2.

MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků k efektivní komunikaci*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. 136 s. ISBN 978-80-262-0198-4.

MILROYOVÁ, L., GORDON, M. *Sociolingvistika. Metody a interpretace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2012. 269 s. ISBN 978-80-246-2125-8.

MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, M., SCHÖLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Wolter Kluwers, 2011. 128 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

MURPHY, F. Robert, 1998. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. 268 s. ISBN 80-85850-53-2.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia, 1995. 590 s. ISBN 80-200-0525-0.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 179 s. ISBN 80-247-0738-1.

O EJP. [online] Metodický portál RVP [cit 2016-04-06]. Dostupné z WWW: <http://metodicky-web-ejp.rvp.cz>

PETLÁK, E. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 2005. 188 s. ISBN 80-89018-89-0.

PEREGRIN, J. *Kapitoly z analytické filosofie*. 1. Vyd. Praha: Filosofia, nakladatelství filosofického ústavu, 2005. 319 s. ISBN 80-7007-207-5.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 202 s. ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

ČEHOVÁ, M. *Čeština řeč a jazyk* 1. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2011 448 s. ISBN 978-80-7235-413-9.

PUCEK, V. *Gramatika korejského jazyka* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze Nakladatelství Karolinum, 2012 453 s. ISBN 978-80-246-2178-4

HORÁKOVÁ Š. ,YUNKYUNG BAE 체코 학습자의 한국어 오류 분석 [čchekcho haksu-bčau-i hanguko orjubunsok](Chybová analýza pro české mluvčí při studiu korejštiny)

## INTERNETOVÉ ZDROJE

- 1) <http://www.euro.cz/byznys/asijsky-tygr-v-cesku-820565>
- 2) [https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz\\_pocet\\_cizincu](https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu)
- 3) [http://zpravy.idnes.cz/setkani-zemana-s-jihokorejskou-prezidentkou-pak-kun-hje-pkk-/domaci.aspx?c=A151202\\_191136\\_domaci\\_cen](http://zpravy.idnes.cz/setkani-zemana-s-jihokorejskou-prezidentkou-pak-kun-hje-pkk-/domaci.aspx?c=A151202_191136_domaci_cen)
- 4) <http://seoul.czechcentres.cz/cs/novinky/king-sejong-institute/>
- 5) <http://www.newscj.com/news/articleView.html?idxno=290522>
- 6) <http://www.effectivelanguagelearning.com/language-guide/language-difficulty>
- 7) <http://weekly.khan.co.kr/khnm.html?mode=view&artid=201502171037361>









