

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vytváření sociokulturní kompetence žáka cizince v českém prostředí  
Building of Sociocultural Competence of Migrant Pupils in the Czech  
Environment

Bc. Tereza Jirásková

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Český jazyk – Hudební výchova

Rok odevzdání: 2019

### Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vytváření sociokulturní kompetence žáka cizince v českém prostředí vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 7. 2019

---

Děkuji paní docentce Evě Hájkové, CSc., za její odborné vedení, trpělivost a pomoc. Velký dík patří také respondentům mého výzkumu, kteří mi poskytli cenné informace a jsou mi v mnohém inspirací. Dále chci poděkovat rodině a svým blízkým za veškerou jejich podporu a trpělivost.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá problematikou integrace žáků cizinců. Konkrétně vytvářením sociokulturní kompetence v českém prostředí. Primárně je zaměřena na prostředí základní školy a žáky druhého stupně. Skládá se ze dvou částí. Teoretická část vymezuje pojem sociokulturní kompetence a zasazuje jej do širšího kontextu. Dále se zabývá žákem cizincem a osvojováním jazyka cizího. V neposlední řadě rozpracovává sadu faktorů, které jsou klíčové pro osvojení sociokulturní kompetence žáka cizince. Představen je také Společný evropský referenční rámec a jeho jednotlivé referenční úrovně.

V části praktické je popsáno realizované výzkumné šetření kvalitativního rázu. Cílem šetření je zodpovědět hlavní výzkumnou otázku, a to: Jak se vytváří sociokulturní kompetence žáka cizince v české škole? Pro výzkum byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Respondenti byli vybíráni na základě stanovených kritérií. Skrze jejich výpovědi se došlo k závěru, že při práci s žákem cizincem je třeba vycházet z konkrétních situací. Dále byla potvrzena hypotéza, že pedagog je jedním z nejsilnějších faktorů ovlivňující proces osvojování sociokulturní kompetence žáka cizince v prostředí školy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

žák cizinec, sociokulturní kompetence, komunikační kompetence, prostředí, škola, učitel, integrace

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the issue of integrating foreign pupils. Especially by creating socio-cultural competence in the Czech environment. It is primarily aimed at the primary school environment and second grade pupils. It consists of two parts. The theoretical section defines the concept of socio-cultural competence and puts it in a broader context. It also deals with a foreign pupil and the acquisition of a foreign language. Last, but not least, it represents a set of factors that are crucial to the acquisition of a foreign pupil's socio-cultural competence. The Common European Framework of Reference and its individual levels are also presented.

A qualitative research investigation is described in the practical section. The aim of the investigation is to answer the main research question, namely: How is the socio-cultural competency of a foreign pupil in a Czech school created? A semi-structured interview method was chosen for research. Respondents were selected on the basis of defined criteria. Through their testimony, it was concluded that specific situations were to be taken into account when working with a foreign pupil. Furthermore, the hypothesis that the educator is one of the most powerful factors influencing the process of acquiring a foreign pupil's socio-cultural competence in a school setting has been confirmed.

## **KEY WORDS**

pupil foreign, socio-cultural competencies, communication competencies, environment, school, teacher, integration

## Obsah

ÚVOD .....	8
1. Sociokulturní kompetence.....	9
1.1. Komunikační kompetence .....	11
1.2. Sociokulturní kompetence, sociokulturní realie .....	12
1.3. Sociokulturní kompetence a žák cizinec .....	14
1.4. Osvojování jazyka cizího.....	14
1.5. Sociokulturní kompetence z pohledu antropologie a sociologie .....	16
2. Společný evropský referenční rámec .....	19
2.1. Kompetence definované SERR .....	20
2.2. Komunikativní jazykové kompetence .....	21
2.3. Obecné kompetence.....	21
2.4. Sociokulturní kompetence podle SERR .....	22
2.5. Referenční úrovně pro češtinu jako cizí jazyk, A1, A2, B1, B2 .....	23
2.5.1. Sociokulturní kompetence úrovně A1.....	24
2.5.2. Sociokulturní kompetence úrovně A2.....	25
2.5.3. Sociokulturní kompetence úrovně B1 .....	25
2.5.4. Sociokulturní kompetence úrovně B2.....	26
3. Faktory ovlivňující osvojování sociokulturní kompetence žáků-cizinců v české škole ...	28
3.1. Legislativa .....	29
3.2. Sociokulturní orientace.....	30
3.3. Adaptačně integrační kurzy .....	30
3.4. Žáci-cizinci v českých školách .....	31
3.5. Původ žáka cizince a jeho mateřský jazyk .....	32
3.6. Prostředí.....	32
3.7. Materiály.....	34
3.8. Pedagog .....	36
PRAKTICKÁ ČÁST .....	38
4. Metodika výzkumu .....	38
4.1. Kvalitativní výzkumná strategie .....	38
4.2. Metoda získávání dat .....	40
4.2.1. Rozhodnutí o vzorku.....	40
4.2.2. Výběr metody sběru dat .....	41

4.2.2.1. Hlubkový rozhovor .....	41
4.3. Operacionalizace .....	42
4.4. Analýza dat .....	46
4.4.1. Proces analýzy dat.....	47
4.4.2. Alterace .....	48
4.5. Interpretační část.....	49
4.5.1. Slovní interpretace analýzy .....	50
ZÁVĚREČNÁ ČÁST .....	59
5. Dílčí závěr.....	59
5.1. Výsledky výzkumného šetření.....	62
5.2. Závěrečné shrnutí .....	63
ZDROJE .....	65

## ÚVOD

Ve své práci se zaměřuji na vytváření sociokulturní kompetence žáka cizince v českém prostředí. Původně jsem se zamýšlela věnovat vzdělávací politice v oblasti vzdělávání žáků cizinců, učitelů a lektorů, kteří s žáky-cizince pracují. Vedla mě k tomu má osobní zkušenost. Prvním podnětem byla především studijní stáž, kterou jsem absolvovala jako učitelka bilingvních dětí v České škole bez hranic v Bruselu. Další podnět přišel, když jsem si při studiích přivydělávala doučováním češtiny pro cizince. Během této práce jsem však brzy zjistila, že pro ni nejsem dostatečně kompetentní. Zvláště když jsem pracovala s jedinci, kteří již dosáhli vyšší referenční úrovně, než je úroveň A1. Tehdy mě nenapadlo, do jaké míry je při výuce důležité žáky vzdělávat nejen v oblasti jazykové, ale také v oblasti sociokulturní. Z původně zamýšleného tématu mé diplomové práce nakonec sešlo. Nicméně oblast sociokulturní kompetence u žáka cizince se pro mě jevila jako dobrá alternativa.

O co přesně se jedná v procesu vytváření sociokulturní kompetence hovoří van Eck: „jde o rozšíření komunikačního horizontu studujícího nad horizont jeho vlastní jazykové komunity.“<sup>1</sup> V diplomové práci hodlám rozebrat, co všechno v sobě sociokulturní kompetence zahrnuje, jaká je její struktura a s čím souvisí. Hodlám pracovat s definicemi několika odborníků, z nichž pak vyberu jednu, která bude pro mou práci stěžejní. Dotknu se problematiky integrace žáků cizinců do českých škol a poukáži na faktory, které ji ovlivňují.

V druhé části práce, v části praktické, budu zkoumat, jak se sociokulturní kompetence vytváří u žáků cizinců v české škole. Můj výzkum se bude týkat žáků druhého stupně. Skrze rozhovory s učiteli chci získat data o celkové situaci vzdělávání cizinců na pražských základních školách. Pojem *sociokulturní kompetence* před respondenty nehodlám nijak zdůrazňovat. Mým účelem je zjistit, do jaké míry si důležitost toho, co v sobě sociokulturní kompetence zahrnuje, učitelé uvědomují a zda na tomto základě s žáky cizinci pracují. Byť se s pojmem nikdy nesetkali nebo neví, co znamená. Výsledná data chci porovnat s informacemi v teoretické části, obzvláště s metodickými doporučeními.

---

<sup>1</sup> van Ek, J. A.: Objectives for foreign language learning: Volume I. Scope. Strasbourg: Council of Europe, 1986, s. 51.



## 1. Sociokulturní kompetence

Vymezení pojmu sociokulturní kompetence je problematické. Jedná se o termín, který není jednoznačně definován. Mária Šikolová ve svém příspěvku *Socio-cultural Competence – Is it possible to define and teach it?* uvádí: „*Although socio-cultural competence is not an unambiguous and fully transparent term, it is undoubtedly a term that is worth discussing.*“<sup>2</sup> Je proto nezbytné představit více než jednu definici odborníků, kteří se danou problematikou zabývají.

Mária Šikolová při bližší charakteristice pojmu sociokulturní kompetence pracuje s grafem<sup>3</sup> Tomasze Cymeka.

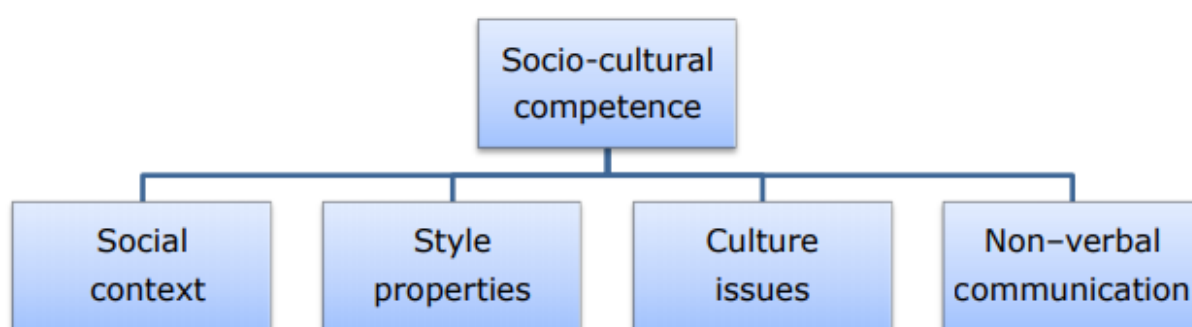


Schéma znázorňuje, z čeho se sociokulturní kompetence skládá. Jedná se o:

- Sociální kontext
- Styl komunikace a jeho vlastnosti
- Kulturní zvyklosti při komunikaci
- Nonverbální komunikace

Jiným způsobem sociokulturní kompetenci vymezuje Gigla Dzhyndzholiia: „*Sociokulturní kompetence odráží stupeň obeznámenosti s národně-kulturní specifikou řečového aktu a s těmi prvky sociokulturního kontextu, jež ovlivňují produkci a percepci řeči. Tato kompetence je neoddělitelná od sociolingvistické, neboť ji podmiňuje jak osvojení lingvistického kódu, tak i neverbální sémiotiky. Obě dvě složky se formují na základě znalosti sociálních norem, fungujících v konkrétní kultuře.*

---

<sup>2</sup>Ačkoli společensko-kulturní kompetence není jednoznačný a zcela transparentní termín, je to nepochybně termín, který stojí za diskusí.

Univerzita Karlova v Praze; Sborník z mezinárodního semináře: *Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků*, [online]. Ústav jazykové a odborné přípravy, 2008. [cit. 28. 3. 2019]. Dostupné z: [http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP\\_2008\\_konference\\_sbornik.pdf](http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP_2008_konference_sbornik.pdf). s. 110

<sup>3</sup> Tamtéž, s. 108

*Pojem sociokulturní kompetence se zformoval díky lingvokulturologii a „nové“ sociolingvistice, jež postupně rozšířily okruh svého bádání směrem k výzkumu živých komunikativních procesů. (...) Sociokulturní kompetence je důležitou součástí zastřešující komunikativní kompetence.“<sup>4</sup>*

Podle často citovaného Milana Šáry, který se k sociokulturní kompetenci vyjadřuje ve své publikaci *Učíme se učit češtině – proměna představ o jazykové kompetenci* jde o „*znalost realii, tradic, mravů, společenských rituálů, způsobů chování, typických postojů. Obecně jde o to, abychom uměli chápat a přijímat, co druzí lidé cítí, mít schopnost empatie, neodmítat přijmout osoby s rozdílným společenským a etnickým pozadím a vyhnout se stereotypům, nemotornosti a ztrnulosti, osvojit si pozitivní postoj vůči cizímu prostředí a nenechávat se ovlivňovat předsudky.*“<sup>5</sup> Šára ve svých poznámkách vychází z van Eka.<sup>6</sup> Ek pracuje se sociokulturní složkou, jako s jednou s částí komunikační kompetence. „*Na jedné straně je zásadní pro správné a vhodné používání jazyka, a tedy podmínka pro (...) rozšíření komunikačního horizontu studujícího nad horizont jeho vlastní jazykové komunity (...). Na druhé straně a prostřednictvím výše uvedeného přispěje k dosažení těchto obecných cílů:*

- *pochopení a přijetí pocitů jiných lidí, empatie*
- *přijetí lidí s různým sociálním a etnickým zázemím, zamezení strnulosti a stereotypům*
- *rozvoj pozitivních postojů k prožitkům*

*Stejně tak můžeme doufat v:*

- *rozvoj nadšení pro život a plné naplnění lidského potenciálu“<sup>7</sup>* Milan Šára ve v Ekové koncepci chápání sociokulturní kompetence zdůrazňuje především předpoklad vzájemné kooperace účastníků komunikační situace.

Při tvorbě diplomové práce budu primárně vycházet z právě z definice Milana Šáry.

---

<sup>4</sup> *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*. První vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2016-2017. 2 svazky (iv, 160; iv, 178 stran). ISBN 978-80-261-0666-1., s. 17

<sup>5</sup> Šára, Milan. *Učíme se češtině – proměna představ o jazykové kompetenci*. In: *Přednášky z XLII. běhu Letní školy slovanských studií*. I. díl: *Přednášky z jazykovědy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1999, s. 99-107. ISBN 80-7308-023-0., s. 105

<sup>6</sup> viz kapitola 1.1. Komunikační kompetence

<sup>7</sup> „On the one hand it is essential to the correct and appropriate use of a language, and thus a condition for «extending the learner’s horizon of communication beyond that of his own linguistic community». On the other hand, and through the above, it will contribute to the achievement of the following general aims: - understanding and accepting the feelings of other people, empathy - accepting people with different social and ethnic backgrounds, avoiding rigidity and stereotyping - developing positive attitudes towards experience as well as we may hope for: - developing a zest for living and the full attainment of human potential.“ (van Ek, J. A.: *Objectives for foreign language learning: Volume I. Scope*. Strasbourg: Council of Europe, 1986, s. 51.)

## 1.1. Komunikační kompetence

Švýcarský jazykovědec Ferdinand de Saussure (1916) pojem *jazyk* rozdělil do dalších jazykovědných pojmů. Jedná se o *langue* – systém pravidel daného jazyka a *parole* – promluva, která se řídí pravidly jazyka, tj. *langue*. A právě skrze jednotlivé promluvy vzniká komunikace. Současná didaktika (nejen cizích) jazyků se zaměřuje především komunikačně. V cizojazyčné výuce se uplatňuje tzv. *komunikační metoda*.<sup>8</sup> Ve výuce jazyka mateřského se tento termín neužívá, nicméně jisté prvky komunikační metody<sup>9</sup> se v ní mohou uplatňovat.

M. Hrdlička ve své publikaci *Kapitoly o češtině jako o cizím jazyku* (2010) popisuje základní rysy komunikační metody, kterými jsou především *komplexnost, adresnost a užitečnost*. Je specifická především tím, že nenadřazuje žádnou ze čtyř základních řečových dovedností.<sup>10</sup>

Její vznik má své kořeny v 60. letech 20. století, neboť zde došlo k tzv. komunikačně-pragmatickému obratu.<sup>11</sup> Ten s sebou nesl i vznik nových pojmů, mezi nimiž rezonuje především termín *jazyková kompetence*. Jako první tento termín rozpracovává filozof, kognitivní vědec, lingvista a logik Noam Chomsky a vykládá jej jako samotnou znalost jazyka, kterou o něm má mluvčí-posluchač. Vedle jazykové kompetence pak staví *performanci*, kterou charakterizuje jako vlastní užití jazyka v konkrétní situaci.<sup>12</sup> Tyto dva pojmy spolu tvoří konceptuální dichotomii, která je podobná té, kterou téměř o padesát let dříve vymezil Saussure.

*Komunikační kompetence* jako pojem byla však rozpracována až D. H. Hymesem, který Chomského „idealistickou“ teorii, užívanou generativní gramatikou,<sup>13</sup> kritizoval.<sup>14</sup> Chomský se zaměřoval především na psychologické aspekty komunikace.

---

<sup>8</sup>HÁJKOVÁ, Eva. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 137 s. ISBN 978-80-7290-809-7., s. 50

<sup>9</sup> Komunikační metoda je jen jednou z dalších metod. Neznamená to, že by se jí komunikační princip ve výuce vyčerpával.

<sup>10</sup> ústní a psaná komunikace, poslech a četba

<sup>11</sup> Komunikačně-pragmatický obrat: těžiště pozornosti se přesouvá od systémových a strukturních vlastností jazykového kódu (*langue*) k jeho řečovému fungování a užívání (*parole*) v měnících se podmínkách společenské komunikace.

HRDLIČKA, Milan. *K otázce komunikační metody a komunikativnosti*. Asociace češtinářů jako cizího jazyka. [online]. Praha. Akropolis. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>

<sup>12</sup>CHOMSKY, N.: Current issues in linguistic theory. The Hague - Paris 1964., s. 9

<http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3245>

<sup>13</sup> autorem teorie generativní gramatiky je Noam Chomsky. V oblasti teoretické lingvistiky je považována za jednu z nejpřínosnějších, která vznikla ve 20. st.

<sup>14</sup> HRDLIČKA, Milan. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 245 s. ISBN 978-80-7043-867-1., s. 41

„Hymes však klade důraz na sociokulturní prostředí, které formuje nejen osvojování a znalost mateřského jazyka, ale také proces aktivizace cizího jazyka.“<sup>15</sup>

Na Hymesovu teorii pak navázali např. Michal Canal a Merrill Swain, kteří v roce 1980 vystupují se statí „*Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*“. Zde se uvádí několik dílčích kompetencí, které jsou v kompetenci komunikační obsaženy. Dále pak Sophie Moirand (1982), která neuvažuje o jejích dílčích částech jako o kompetencích, ale jako o komponentech. Snad nejpodrobněji teorii komunikační kompetence rozpracoval J. van Ek, který u ní rozlišuje šest složek. Ty jsou dnes respektovány a dále rozvíjeny. Jedná se o kompetenci jazykovou, sociolingvální, diskurzivní, strategickou, sociokulturní a asertivní/společenskou.

Na poli české lingvistiky vycházím z vymezení komunikační kompetence tak, jak ji popisuje Karel Šebesta, a to jako: „(...) soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat.“<sup>16</sup> Ve druhé kapitole publikace *Od jazyka ke komunikaci* (1999) se Šebesta zabývá vývojem komunikační kompetence.

Zkoumá zde různé přístupy a teorie, které se jím zabývají. Mezi ně patří například konstruktivismus a teorie kulturního kontextu. Zde se potkávají koncepce tří významných teoretiků, Piageta, Hallidaye a Labovova. Styčným bodem teorií, ze kterých tyto badatelé vycházejí, je zjištění, že k vývoji komunikační kompetence dochází na základě vlivu prostředí, ve kterém se jedinec nachází.

## 1.2. Sociokulturní kompetence, sociokulturní realie

Gigla Dzhyndzholiia ve svém příspěvku<sup>17</sup> zmiňuje, že pojem sociokulturní kompetence se týká živých komunikativních procesů. V tomto ohledu je tedy příhodné vymezit vztah komunikačních vědomostí a komunikačních dovedností jedince, který se aktivně podílí na komunikačním procesu.

O charakteristiku tohoto vztahu se pokouší Jiří Hasil ve svém příspěvku *Sociokulturní kompetence nebo realie*, který je zařazen do publikace *Sociokulturní složka výuky cizího*

---

<sup>15</sup> Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků. První vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2016-2017. 2 svazky (iv, 160; iv, 178 stran). ISBN 978-80-261-0666-1., s. 5, (Hymes 1972, 278)

<sup>16</sup> ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova* [online]. Praha: Karolinum, 1999 [cit. 2019-03-01]. Acta Universitatis Carolinae Philologica. Monographia. ISBN 80-7184-711-9., s. 60

<sup>17</sup> viz kapitola 1. Sociokulturní kompetence

*jazyka a SERR* (2008). Autor se dlouhodobě zabývá *lingvodidaktikou*<sup>18</sup> a problematikou interkulturních aspektů v na úrovni mezikulturní komunikace.

Jiří Hasil se ve svém článku pokouší definovat rozdíl mezi pojmem sociokulturní kompetence a sociokulturní reálie. Oba termíny jsou hojně užívány, avšak i jejich uživatelé se při jejich definici potýkají s problémy.

Antonín Bytel se již v roce 1985 vyjadřuje k reáliím takto: „*Termín reálie je velmi vágní, neboť pod něj lze zahrnout leccos: od konkrétní reality českých knedlíků a lokálnosti zbavené plzně přes jevy související s kulturou (Švejk a švejkovina) až po symboly uzlových bodů národních dějin (Bílá Hora – bělohorská porážka, Mnichov – mnichovská zrada)*.“<sup>19</sup>

Jiří Hasil dále uvádí také definici Františka Čermáka, který reálie vymezuje jako: „*Úhrn věcných znalostí a informací o společnosti, jejím životě a zvycích, prostředí, historickém pozadí, institucích apod., které jsou relevantní při studiu cizího jazyka.*“<sup>20</sup>

Sám Hasil nabízí strukturu, ve které reálie popisuje z hlediska didaktické aplikace. Rozlišuje zde tři roviny.

- a Reálie vnější, mimojazykové, neboli „zeměvěda“
- b Reálie vnitřní, jazykové, neboli lingvoreálie
- c Komplexně chápané reálie

Při vymezování sociokulturní kompetence se Hasil opírá především o definice Milana Šáry.<sup>21</sup> Dále zde nastiňuje, jakým způsobem jsou tyto kompetence zpracovány v rámci Společného evropského referenčního rámce<sup>22</sup>.

V závěru svého příspěvku Hasil dochází k usouvztažnění reálií a sociokulturní kompetence. „*Podle našeho názoru široce chápané reálie (...) tvoří nezbytný vědomostní základ pro zvládnutí sociokulturní kompetence, již budeme chápat především jako dovednost a schopnost aktivně užívat adekvátních prostředků cizího jazyka ve vhodných kulturně společenských situacích. Termíny sociokulturní kompetence a reálie nemůžeme klást do protikladu, ale musíme je vidět v jejich daném hierarchickém postavená a zároveň i v různých*

---

<sup>18</sup> Věda zabývající se výukou jazyka.

<sup>19</sup>HÁDKOVÁ, Marie a Grazyna BALOWSKA. Sociokulturní složka výuky cizího jazyka a společný evropský referenční rámec. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7414. s. 128

<sup>20</sup> Tamtéž, s. 128

<sup>21</sup> viz kapitola 1 Sociokulturní kompetence

<sup>22</sup> viz kapitola 2 Společný evropský referenční rámec

*rovinách poznávacího procesu – realie jako vědomost, sociokulturní kompetence jako dovednost.*“<sup>23</sup>

### **1.3. Sociokulturní kompetence a žák cizinec**

Eva Hájková se ve své publikaci *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole* (2014) zabývá procesem vytváření komunikační kompetence u žáků-cizinců. Autorka uvádí, že: *“Podmínkou vytváření komunikační kompetence žáka cizince v češtině je současné budování kompetence pragmatické. Ta spočívá v dovednosti postihnout vhodnost a zvládnout přiměřenost volby jazykových prostředků v českých komunikátech mluvených i psaných.*“<sup>24</sup> (srov. Hirschová 2013, s. 14, Bachman 1990, s. 89) Oporou pro budování kompetence pragmatické a dále kompetence komunikační je podle Hájkové postupné nabývání kompetence sociokulturní<sup>25</sup>.

Hájková do sociokulturní kompetence řadí frazeologické obraty, jako jsou pranostiky, rčení, pořekadla a přísloví, odrážející lidovou moudrost i český kulturní jazykový a společenský vývoj. Dále jednoduché slovesné útvary – říkanky, hádanky, písničky. V neposlední řadě lidové pohádky a staré pověsti. Klade zde také nároky na učitele češtiny pro cizince, který by měl být schopen žákovi poskytnout informace o českých významných osobnostech, realiiích a památkách. Využívání těchto komponentů ve výuce, podle Hájkové, *„napomáhá vytvořit společné kulturní povědomí, které usnadní komunikační kontakt.*“<sup>26</sup>

### **1.4. Osvojování jazyka cizího**

V celém procesu osvojování jazyka je důležité rozlišovat, zda se jedná o jazyk mateřský, jazyk cizí nebo jazyk druhý. Tyto jednotlivé oblasti vymezuje Milan Hrdlička ve své publikaci *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku* (2010). *„Mateřským jazykem, tedy mateřštinou, je označován první jazykový kód, jehož působení je dítě od narození soustavně*

---

<sup>23</sup> HÁDKOVÁ, Marie a Grazyna BALOWSKA. Sociokulturní složka výuky cizího jazyka a společný evropský referenční rámec. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7414., s. 136

<sup>24</sup> HÁJKOVÁ, Eva. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 137 s. ISBN 978-80-7290-809-7., s. 86

<sup>25</sup> Uvedený výklad Evy Hájkové může vést ke vnímání sociokulturní kompetence jako kompetence, která stojí samostatně, tedy vedle kompetence komunikační. Diplomová práce vychází především z definice sociokulturní kompetence dle Milana Šáry, který sociokulturní kompetenci chápe jako jednu z částí tvořící kompetenci komunikační.

<sup>26</sup> HÁJKOVÁ, Eva. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 137 s. ISBN 978-80-7290-809-7., s. 84

vystaveno, je to řeč, kterou komunikuje neblížejší okolí dítěte.“<sup>27</sup> Zajímavé je odlišení jazyka druhého od jazyka cizího.

Potřeba tohoto rozlišení nastává v případě, že okolí dítěte hovoří různými jazykovými kódy nebo pokud se jazyk „nemateřský“ stává významným komunikačním kódem konkrétních jedinců. V tomto případě hovoříme o *jazyku druhém*. „Cizím jazykem je pak tedy zákonitě každý jazyk „nemateřský“.“<sup>28</sup> (srov. Hájková 2014)

V řadě edukačních materiálů pro cizince a v pokynech pro lektory se často objevuje termín *jazyk cílový*<sup>29</sup>. Tento termín vychází z procesu osvojování si cizího jazyka. Během procesu osvojování totiž dochází k jeho aktivizaci. Dalším důležitým pojmem je *mezijazyk*. Mezijazykem se označuje jazyk cílový v procesu osvojování. Posledním pojmem, který je pro uchopení celé problematiky vhodným zdůraznit, je termín *mediační jazyk*. Jedná se o jazyk, který vyučující používá k vysvětlování problematiky, která se týká jazyka cílového. Jeho podmínkou je, aby jej obě zúčastněné strany dobře ovládaly.

Jak již bylo řečeno, současná didaktika cizích jazyků je zaměřena především komunikačně, neboť jejím cílem je vybudování komunikační kompetence. Často se v ní uplatňuje se v ní tzv. *komunikační metoda*<sup>30</sup>. Této tendenci mimo jiné přispívá stále zvyšující se migrační klima, a tedy zvyšující se počet lidí, pro které je ovládnutí cizího jazyka nutným předpokladem k úspěšné integraci.

Milan Hrdlička se na své přednášce v Berlínském českém centru vyjadřoval k otázce komunikační metody a komunikativnosti takto: „V popředí zájmu i nadále zůstává složka jazyková (včetně dimenze neverbální, mimo lingvální, tedy gest, mimiky aj.), k ní ale nově přistupuje komplexně pojímaná problematika komunikace jako takové.

*Začíná se zkoumat společenská a situační zakotvenost a podmíněnost jazykové komunikace, zohledňuje se např. společenské a pracovní postavení účastníků komunikace, jejich interpersonální vztahy, věk, vzdělání aj., nově se analyzuje komunikační záměr komunikantů a otázky spojené s jeho interpretací a realizací, pozornost se věnuje komunikačnímu efektu textu a způsobům i prostředkům jeho dosahování aj.“<sup>31</sup>*

---

<sup>27</sup> HRDLIČKA, Milan. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 245 s. ISBN 978-80-7043-867-1., s. 126

<sup>28</sup> Tamtéž, s. 126

<sup>29</sup> HÁJKOVÁ, Eva. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 137 s. ISBN 978-80-7290-809-7., s. 27

<sup>30</sup> viz kapitola 1.1. Komunikační kompetence

<sup>31</sup> HRDLIČKA, Milan. *K otázce komunikační metody a komunikativnosti*. Asociace češtinářů jako cizího jazyka. [online]. Praha. Akropolis. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>

Jazyková složka se tedy neodsouvá do pozadí, důležitý je však aspekt sociální interakce. Zde se lze navrátit k začátku, a to k pojmům *langue a parole*<sup>32</sup>. Odtud víme, že samotný *langue* netvoří komunikaci. „*Tu tvoří až sada praktik, které sice mohou být jazykem abstraktně reprezentovány, ale jejich smysl spočívá v jejich důsledcích pro jednání.*“<sup>33</sup>

Se sociální interakcí se pojí slova jako užívání jazyka, fungování jazyka ve společnosti, kulturní a sociální kontext. Ta jsou klíčová pro oblast, kterou zkoumá *pragmatika*<sup>34</sup>.

To zdůrazňuje Eva Hájková ve své publikaci *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole* (2014). Autorka uvádí: „*Podmínkou vytváření komunikační kompetence žáka cizince v češtině je současné budování kompetence pragmatické. Ta spočívá v dovednosti postihnout vhodnost a zvládnout přiměřenost volby jazykových prostředků v českých komunikátech mluvených i psaných.*“<sup>35</sup> (srov. Hirschová 2013, s. 14, Bachman 1990, s. 89) Dle Hájkové je pro budování kompetence pragmatické a kompetence komunikační oporou postupné nabývání kompetence sociokulturní.

### 1.5. Sociokulturní kompetence z pohledu antropologie a sociologie

Adjektivum „sociokulturní“ je adjektivum složeným. Skládá se z adjektiv „sociální“ a „kulturní“. Smyslem mé práce není obšírně se zabývat významy nebo původy těchto slov. Nicméně považuji za důležité těmto základním pojmům věnovat více pozornosti. Zaměřím ji především ke druhému adjektivu, a to k pojmu *kultura*. Mému účelu se nyní nejlépe hodí s ním pracovat tak, jak jej vykládá současné *globální antropologické*<sup>36</sup> pojetí.

To do pojmu *kultura* zahrnuje: „*Všechny nadbiologické prostředky a mechanismy, jejichž prostřednictvím se člověk jako člen společnosti adaptuje k vnějšímu prostředí.*“<sup>37</sup> Toto pojetí také nemá hodnoticí funkci, což umožňuje studovat způsob života typický pro určitou společnost. Původ slova *kultura* lze nalézt již v antickém starověku. Během jeho geneze docházelo k jeho různým výkladům.

---

<sup>32</sup> Rozlišení *langue a parole* se týká jazyka obecně. Nejedná se pouze o jazyk cizí, který je předmětem kapitoly.

<sup>33</sup> Pedagogická orientace, 2011, roč. 21, č. 4, s. 436–456, studie, s. 441

<sup>34</sup> Jedná se o vědu na pomezí lingvistiky, filozofie a sémiotiky, která se zabývá převážně teorií řečových aktů. Cílem diplomové práce není zabývat se pragmatikou jako takovou. Avšak vzhledem ke zkoumané problematice a citované literatuře je třeba ji zmínit.

<sup>35</sup> HÁJKOVÁ, Eva. *Žák cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 137 s. ISBN 978-80-7290-809-7., s. 86

<sup>36</sup> antropologie je věda, která *integrálně zkoumá biologickou a kulturní existenci lidské existence*.

<sup>37</sup> SOUKUP, Václav. *Antropologie: teorie člověka a kultury*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 741 s. ISBN 978-80-7367-432-8., s. 37



Je zajímavé se například pozastavit nad přelomem 18. a 19. století, kdy byla poprvé rozpracována koncepce plurality kultur, a to filosofem a historikem Johannem Gottfriedem Herderem. Tato koncepce spočívala především v nehodnotícím přístupu ke světu „těch druhých“.

Podle Herdera je kultura nástrojem k rozvíjení lidských schopností a pro existenci člověka je zcela podstatný význam *jazyka*. Ten totiž „činí člověka lidským“ a pomáhá mu formulovat „rozumové myšlenkové znaky“<sup>38</sup>.

V první polovině 20. st antropologický pojem *kultura* pronikl do sociologie a stal se také předmětem výzkumu reprezentantů chicagské sociologické školy<sup>39</sup>, který kulturu definoval jako „celkový souhrn a organizaci společného dědictví“<sup>40</sup>. Hodí se doložit také výklad, který lze najít v sociologickém slovníku.

Nalezneme zde definici kultury podle sociologa Charlese Abrama Ellwooda: „Kultura: souhrnný název pro všechny modely chování, jež jsou společensky osvojovány a společensky předávány prostřednictvím symbolů ... včetně takových fenoménů, jako jsou jazyk, výroba nástrojů, průmysl, umění, věd, zákonodárství, vláda, morálka a náboženství. Podstatnou součástí kultury je třeba hledat ve vzorcích, jež jsou zakotveny ve společenských tradicích skupiny, tj. ve znalostech, představách, ve víře, hodnotách, normách a citech, jež ve skupině dominují...“<sup>41</sup> Zajímavý je také přístup klasiků americké sociologie Pitirima Alexandroviče Sorokina (1889 – 1968) a Talcotta Parsonse (1902 – 1979), který je inspirován kulturní antropologií a nahlíží na sociologii jako na vědu o sociokulturních jevech.<sup>42</sup>

Navraťme se však nyní k výkladu sociologického slovníku, který zmiňuje fenomén jazyka. „Jazyk je odrazem národní kultury neboli kultury národa, který tímto jazykem hovoří, proto je zdrojem informací o určitém společenství. (...) student, který se učí cizímu jazyku, poznává realie země, jejíž jazyk se učí. Při tomto učení si osvojuje také kulturu určité země.“<sup>43</sup>

---

<sup>38</sup> Herder, J. G.: Vývoj lidskosti. Laichter, Praha 1951, s. 167

<sup>39</sup> Myšlenkový proud v sociologii, hlavní představitelé: Robert Ezra Park (1864-1994), Ernest Watson Burgess (1886-1966)

<sup>40</sup> Park, R. E. – Burgess, E. W.: Introduction on the Science of Sociology. University of Chicago Press, Chicago 1921, IN: SOUKUP, Václav. *Antropologie: teorie člověka a kultury*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 741 s. ISBN 978-80-7367-432-8., s. 34

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 34

<sup>42</sup> Tamtéž, s. 30

<sup>43</sup> BALOWSKA, Grażyna, ed. a ČADSKÁ, Milada, ed. *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a společný evropský referenční rámec*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2008. 282 s. ISBN 978-80-87238-01-1., s. 10

Podle F. Gruczy (1989, s. 41) je nutné spojit výuku cizího jazyka s výukou kultury, která se týká země, jejíž jazyk se student učí. Pokud by tomu tak nebylo, mohl by nastat tzv. „*kulturní šok*“<sup>44</sup>. To znamená, že se student může potýkat s jistými druhy nedorozumění nebo tzv. zdánlivých porozumění. Prohlubování lingvistických kompetencí a kompetencí sociokulturních se tedy musí dít současně.

---

<sup>44</sup>BALOWSKA, Grażyna, ed. a ČADSKÁ, Milada, ed. *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a společný evropský referenční rámec*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2008. 282 s. ISBN 978-80-87238-01-1, s. 9

## 2. Společný evropský referenční rámec

V roce 1991 byla zmíněna potřeba vytvoření Společného evropského referenčního rámce (dále jen SERR) (Common European Framework). Tato idea byla poprvé představena na mezivládním sympoziu ve švýcarském Rüsschlikonu, které mělo téma „*Srozumitelnost a logické uspořádání v učení se jazykům v Evropě: cíle, evaluace, certifikace*“ (*Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification*). Trvalo celých deset let, než byl dokument oficiálně vydán, tedy v roce 2001, jako počátek Evropského roku jazyků. Jeho český překlad vznikl již rok poté.

*„Společný evropský referenční rámec (dále jen SERR) poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úroveň ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta.“<sup>45</sup>*

Jaromíra Šindelářová a Marie Hádková ve své studii na téma SERR a sociokulturní kompetence výstižně shrnují primární účel vzniku SERR, kterým je potřeba posílení mezinárodní komunikace. „*V tomto rámci je však především kladen důraz na úctu k identitě a kulturní různorodosti, ovšem to vše na základě hlubšího vzájemného porozumění.*“<sup>46</sup> Prostředky, které k cíli povedou, spočívají v definování srozumitelného popisu cílů, obsahu a metod, v oblasti učení se cizím jazykům. „*Poskytnutí objektivních kritérií pro popis jazykové způsobilosti usnadní vzájemné uznávání kvalifikačních osvědčení získaných v různých studijních kontextech, a tak napomůže mobilitě v Evropě.*“<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 267 s. ISBN 80-244-0404-4., s. 1

<sup>46</sup> BALOWSKA, Grażyna, ed. a ČADSKÁ, Milada, ed. *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a společný evropský referenční rámec*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2008. 282 s. ISBN 978-80-87238-01-1., s. 219

<sup>47</sup> *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. xviii, 267 s. ISBN 80-244-1425-2., s. 1

Ve sborníku z mezinárodního semináře na téma výuky a testování cizích jazyků v kontextu SERR se k jeho významu vyjadřuje také Jitka Cvejnová: „*Vedle svého přínosu k rozvoji didaktiky cizích jazyků má SERR dle mého názoru zásadní význam především pro rozvoj testování cizích jazyků, a to nejen tím, že definuje jednotlivé úrovně, kterých mohou uživatelé jazyka při učení se cizímu jazyku dosáhnout, ale především tím, že nabízí k popisu těchto referenčních úrovní řadu deskriptorů, jež představují základní obecná kritéria, z nichž lze vycházet u nejrůznějších typů jazykových zkoušek*“<sup>48</sup>.<sup>49</sup>

Testovat jazyky však nelze jen na bázi obecných doporučení. Je nutné, aby jazykový test konkrétního jazyka vycházel z obsahu, který je tomuto jazyku vlastní. Proto Rada Evropy podporovala vznik popisů referenčních úrovní jednotlivých jazyků. Nástroj k referenčnímu popisu konkrétních jazyků začal vznikat již v 70. letech 20. století. Tehdy vznikl koncept tzv. „prahové úrovně“. Popis „prahové úrovně“ pro češtinu vznikl až v roce, kdy byl vydán oficiální dokument SERR. V terminologii Společného referenčního rámce se jedná o úroveň B1. V českém jazyce byly celkem popsány čtyři referenční úrovně, a to úroveň A1, A2, B1, B2.<sup>50</sup>

## 2.1. Kompetence definované SERR

Obecně SERR definuje *kompetence* jako souhrn znalostí, dovedností a vlastností, které jedinci umožňují provádět určité úkony. Dělí je na kompetence obecné a kompetence komunikativní jazykové.

- *Obecné kompetence jsou ty, které nejsou specificky jazykové, ale kterých se využívá při nejrůznějších úkonech, včetně jazykových činností.*
- *Komunikativní jazykové kompetence jsou ty, které člověku umožňují jednat s využitím specificky jazykových prostředků.*<sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> Maturitní zkouška z anglického jazyka, Zkouška Ministerstva zahraničních věcí, STANAG 6001, JASPEX, Cambridge English: Young Learners; Cambridge English: Key; Cambridge English: Key for Schools1; IELTS 3 – 3,5; TOEIC®; TOEFL; LanguageCertIESOL; EBC; EFB; ELSA; JETSET ESOL; Pearson Tests of English General atd. [http://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/jazykove\\_zkousky/SEZNAM\\_FIN\\_2016.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/jazykove_zkousky/SEZNAM_FIN_2016.pdf)

<sup>49</sup> Výuka a testování cizích jazyků v kontextu Společného evropského referenčního rámce in: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. xviii, 267 s. ISBN 80-244-1425-2., s. 5

<sup>50</sup> Dokumenty k dalším úrovním nebyly doposud publikovány.

<sup>51</sup> *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. xviii, 267 s. ISBN 80-244-1425-2., s. 9

## 2.2. Komunikativní jazykové kompetence

Komunikativní jazykové kompetence<sup>52</sup> se skládají z několika komponent, které jsou vzájemně propojeny. Jedná se o komponentu: lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou. (srov. Hájková, 2014, s. 74) „Každá z těchto komponent sestává ze znalostí, dovedností a praktických znalostí.“<sup>53</sup> První komponenta, tedy komponenta lingvistická, zahrnuje lexikum, syntax, fonetiku a další vlastnosti jazyka, pokud se jedná o jeho vymezení jako systému.

Druhá z uvedených komponent se vztahuje k sociokulturním podmínkám užívání jazyka. Podle SERR tato komponenta ovlivňuje naprosto „veškerou jazykovou komunikaci mezi představiteli různých kultur, i když si účastníci komunikace často její vliv neuvědomují.“<sup>54</sup> Konkrétně se jedná o zdvořilostní normy, normy, které platí v komunikaci mezi generacemi, pohlavími, třídami a sociálními skupinami, jazykové kodifikace určitých základních rituálů v životě společnosti. Pragmatická komponenta se týká funkčního užití jazyka.

## 2.3. Obecné kompetence

Obecné kompetence SERR vykládá následovně: „Jedná se o kompetence, kterých student využívá při nejrůznějších úkonech, včetně jazykových činností.“<sup>55</sup> Řadí zde znalosti, dovednosti, existenciální kompetence a schopnost učit se. Znalosti plynou ze zkušeností (empirické znalosti) a z formálně organizovaného učení (akademické znalosti).<sup>56</sup>

Míru důležitosti obou typů znalostí staví na stejnou úroveň. Je podstatné zmínit, že jakékoliv nové znalosti nejsou přídatkem ke znalostem, které už člověk měl. Celý proces je podmíněn znalostmi, které byly získány dříve. Jejich strukturou, rozsahem, typem. „Tyto nové znalosti slouží, třebaže jen částečně, k modifikaci a restrukturalizaci znalostí dřívějších.“<sup>57</sup>

---

<sup>52</sup> Komunikativní jazykové kompetence je jiný termín pro komunikační kompetenci.

<sup>53</sup> *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. xviii, 267 s. ISBN 80-244-1425-2., s. 13

<sup>54</sup> Tamtéž, s. 13

<sup>55</sup> BALOWSKA, Grażyna, ed. a ČADSKÁ, Milada, ed. *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a společný evropský referenční rámec*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2008. 282 s. ISBN 978-80-87238-01-1, s. 11

<sup>56</sup> *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. xviii, 267 s. ISBN 80-244-1425-2., s. 11

<sup>57</sup> Tamtéž, s. 11

Co se týče dovedností a praktických znalostí, ty závisí spíše na schopnostech jedince, který si je procesem učení osvojuje. Toto osvojování ale musí být podpořeno úvodními znalostmi do té doby, než se daný proces zautomatizuje. *„Existenciální kompetenci lze chápat jako souhrn jednotlivých vlastností, povahových rysů a postojů týkajících se například představy, kterou o sobě člověk chová, jeho pohledu na ostatní a ochoty účastnit se společenské interakce s ostatními lidmi.“*<sup>58</sup> Podle SERR je tato kompetence úzce spjata s kulturou a interkulturním vnímáním světa.

Zajímavé je vymezení tzv. kompetence vícejazyčné, kterou SERR přímo nezařazuje do kompetencí obecných, ani komunikativním jazykových. Pro vymezení plurilingvismu (vícejazyčnosti) je nutné si uvědomit, že se liší od multilingvismu. Multilingvismus je chápán jako ovládnutí několika jazyků v daných společnostech, nezávisle na sobě. Plurilingvismus však znalost různých jazyků chápe komplexněji. *„Jedinec nepojímá tyto jazyky a kultury jako přísně „rozškatlukované“, ale naopak si buduje komunikativní kompetenci, ke které přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem a ve které jsou všechny jazyky usouvztažněny a navzájem se ovlivňují.“*<sup>59</sup> To znamená, že je tento jedinec schopen aplikovat znalosti různých jazyků na porozumění jazyku, který neovládá. V dané komunikační situaci pak může využívat jejich prostředky, aby dosáhl určité úrovně této komunikační situace.

#### **2.4. Sociokulturní kompetence podle SERR**

Jestliže vycházíme z obecné definice kompetence tak, jak je uvedena v SERR, jedná se o souhrn znalostí, dovedností a vlastností, které jedinci umožňují provádět určité úkony. V páté kapitole jsou podrobněji charakterizovány komponenty kompetencí obecných. Jednou z nich jsou znalosti. Ty jsou zde rozděleny na znalosti okolního světa a znalosti sociokulturní.

Znalosti sociokulturní jsou zde definovány jako: *„znalosti určité společnosti a kultury jednoho či více společenství, které daným jazykem hovoří a jsou pro ně součástí znalostí okolního světa.“*<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. xviii, 267 s. ISBN 80-244-1425-2, s. 12

<sup>59</sup> Tamtéž, s. 4

<sup>60</sup> Tamtéž., s. 11

Jednotlivé rysy, které dané společnosti a jejich kulturu popisují se mohou vztahovat ke:

- *každodennímu životu*
- *životním podmínkám*
- *mezilidským vztahům*
- *hodnotám, víře a postojům*
- *řeči těla*
- *společenským konvencím*
- *rituálům a obyčejům*<sup>61</sup>

„Tyto sociokulturní zkušenosti a znalosti v cílovém společenství by měl student získat, aby vyhověl požadavkům komunikace.“<sup>62</sup>

Je důležité zmínit, že SERR nehovoří o sociokulturní kompetenci. Chápe ji jako součást obecných kompetencí, neboť nehovoří o sociokulturní kompetenci, ale o sociokulturních znalostech. Oba soubory kompetencí – komunikativní jazykové a kompetence obecné v sobě však sociokulturní složku obsahují.

## 2.5. Referenční úrovně pro češtinu jako cizí jazyk, A1, A2, B1, B2

V návaznosti na projekt Rady Evropy *Společný evropský referenční rámec pro jazyky – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* vznikly pro určité jazyky popisy jednotlivých referenčních úrovní. Na základě těchto úrovní je možné určit šíři znalostí, dovedností a kompetencí, které si jedinec v procesu studia cizího jazyka osvojil. „*Smyslem vymezení jednotlivých úrovní je zmapování češtiny z funkčního a sémantického hlediska tak, aby zpracovávání mohlo být dále využíváno jako metodická báze a standart nejen k sestavování výukových programů v rámci jazykových kursů češtiny pro cizince, ale též k tvorbě učebních materiálů i dalších pomůcek a v neposlední řadě jako referenční rámec pro potřeby zavedení standartního systému zkoušek.*“<sup>63</sup> Pro český jazyk jako jazyk cizí byly doposud popsány čtyři referenční úrovně.<sup>64</sup>

V následujících kapitolách se budu zabývat primárně sociokulturními kompetencemi, tak, jak jsou vymezeny v jednotlivých referenčních úrovních.

---

<sup>61</sup> Tamtéž, s. 105

<sup>62</sup> BALOWSKA, Grażyna, ed. a ČADSKÁ, Milada, ed. *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a společný evropský referenční rámec*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2008. 282 s. ISBN 978-80-87238-01-1, s. 11

<sup>63</sup> ČADSKÁ, Milada et al. *Čeština jako cizí jazyk: úroveň A2: podle "Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme"*. 1. vyd. [Praha]: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. 281 s. ISBN 80-260-1460-X., s. 2

<sup>64</sup> Dokumenty k dalším úrovním nebyly doposud publikovány.

### 2.5.1. Sociokulturní kompetence úrovně A1

Pokud dochází ke vzájemným interakcím mezi členy určitých sociálních skupiny, je třeba, aby se tito členové řídili jistými pravidly, jejichž porušení by mohlo být až sankcionováno. „V tomto souboru nacházíme tzv. komunikační normy, organizující komunikační kontakty uvnitř příslušného společenství. Řídí chování a užívání komunikačních prostředků (...).“<sup>65</sup> V kontextu výuky češtiny jako cizího jazyka je třeba tyto normy definovat jako principy, na základě kterých si mluvčí budou volit vhodné komunikační prostředky. Zvláště u úrovně A1 je třeba být u formování těchto principů důsledný, neboť se jedná o vůbec prvotní kontakt s češtinou.

*„Vliv sociokulturní kompetence na celkovou úspěšnost komunikace je právě na této úrovni zásadní, protože rodilý uživatel jazyka (v našem případě Čech, Češka) projevuje větší míru tolerance k prohřeškům proti jazykové normě než proti normě chování. Chceme-li tedy zajistit cizinci bezpečný pohyb po historickém území již od samého počátku jeho studia češtiny, kdy samozřejmě není jeho jazyková komunikace bezchybná, je třeba, aby byl předem poučen o nejvýznamnějších sociálních normách platných v České republice.“*<sup>66</sup>

Vzhledem k výše uvedenému je sociokulturním kompetencím v této referenční úrovni A1 věnována její rozsáhlá část. Popsány jsou zde jednotlivé komunikační situace s pravidly, které je žádoucí respektovat: Tabuová témata, Obecná pravidla verbální a neverbální komunikace, Komunikace v krizové situaci, Každodenní sociální kontakt – mluvená komunikace, Psaná komunikace, Korespondence, Vzkazy, Krátké textové zprávy, Život v České republice (rasová tolerance, oblékání, návštěva v české rodině, oslavy narozenin, svátků, výročí svatby, jídlo a stolování, pozvání do restaurace, spropitné, ubytování v hotelích a ubytovnách, návštěva ordinace, nemocnice a zdravotnických zařízení, zdravotní rizika, míry váha, velikosti, čas a jeho rozdělení, sporty a aktivity ve volném čase, zvyky, náboženství, Česká republika).

---

<sup>65</sup> HÁDKOVÁ, Marie, LÍNEK, Josef a VODIČKOVÁ, Kateřina. *Čeština jako cizí jazyk: úroveň A1: podle "Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme"*. 1. vyd. [Praha]: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. 318 s. ISBN 80-260-1459-6., s. 15

<sup>66</sup> Tamtéž, s. 15



## 2.5.2. Sociokulturní kompetence úrovně A2

Sociokulturní kompetence úrovně A2 se zaměřují na: společenské zvyklosti (nejazykové i jazykové), společenské rituály (rituály spojené s návštěvou, rituály spojené s jídlem a pitím, rituály spojené se souhlasem a odmítnutím), všeobecné zkušenosti (z každodenního života, životních podmínek, mezilidských vztahů či základních hodnot a postojů).

Sociokulturní kompetence této úrovně nejsou tak podrobně specifikovány, jako sociokulturní kompetence úrovně A1. Není zde použito takové množství konkrétních příkladů. Oproti úrovni A1 se zde objevují obtížnější témata, jako například témata třetí části, která nese název *Všeobecné zkušenosti*. Zde má být student obeznámen například se systémem sociální a zdravotní péče, životní úrovně v ČR, se vztahy mezi pohlavími, či dokonce s hlavními politickými stranami.

## 2.5.3. Sociokulturní kompetence úrovně B1

Popis referenční úrovně B1 vznikl pro češtinu jako první. Úroveň byla zpracována pod názvem *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk (Threshold Level for Czech as a Foreign Language)*<sup>67</sup>. Kapitola pojednávající o sociokulturní kompetenci je zde poměrně rozsáhlá oproti kapitole na úrovni A2. Na studenta jsou zde také logicky kladeny vyšší nároky. Nejvíce se vztahují na sociokulturní oblast češtiny. „*Student si musí všimnout, jaké jsou v zemi, jejímuž jazyku se učí, kulturní a společenské zvyklosti, musí být k těmto odlišnostem tolerantní a připraven jednat tak, jak to daná situace vyžaduje. Tyto odlišné kulturní rozdíly musí vstřebat do svého vědomí, aby se staly součástí jeho způsobu vyjadřování a aby dovedl uplatnit správnou strategii.*“<sup>68</sup>

Struktura dokumentu obsahuje dvě podkapitoly. Jedná se o *Univerzální zkušenosti a Společenské konvence a rituály*. První z kapitol představuje témata, která jsou prakticky totožná s tématy uvedenými v Popisu referenční úrovně A2. Zde jsou zařazena do kapitoly s názvem *Všeobecné zkušenosti*. Druhá z kapitol je rozdělena na konvence a rituály jazykové a mimojazykové. U rituálů a konvencí jazykových se pracuje s vědomím rozdílů mezi

---

<sup>67</sup> Ačkoliv se jedná o základní dokument, který byl stěžejní pro zpracování dalších úrovní, bylo neobvykle obtížné jej získat. Na stránkách Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy jsou volně dostupné popisy všech úrovní, až na tuto, tedy úroveň B1. Je zde uvedeno, že dokument lze objednat na příslušném pracovišti Rady Evropy.

<sup>68</sup> Bischofová, Jana a kol. Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 92-871-4761-2., s. 219

spisovnou a obecnou češtinou. Jak bylo uvedeno výše, na studenta jsou zde v tomto ohledu kladeny vyšší nároky, než tomu bylo v předchozích úrovních.

#### 2.5.4. Sociokulturní kompetence úrovně B2

Vymezení sociokulturních kompetencí pro úroveň B2 rovněž vychází z referenční úrovně B1 a v mnohém se překrývají. „*Ovšem oproti B1 úroveň B2 zpracovává relativně nejpokročilejší stadium v úsilí o zvládnutí češtiny; dále se už musí postupovat s ohledem na specializaci a profesionalizaci studenta.*“<sup>69</sup>

Pro konkrétnější specifikaci referenční úrovně B2 se u jejího popisu využívá srovnávání s úrovní B1 a poukazuje se na rozdíly, které mezi těmito úrovněmi jsou. Oproti úrovni B1 úroveň B2 předpokládá: „*Mnohem vyšší úroveň zvládnutí českého jazyka, která studentovi dovolí daleko jemnější možnosti vyjádření vlastních myšlenek, vlastních přání, emocí, která mu též dovolí v daleko větší míře porozumět partnerovým replikám a lépe porozumět jeho komunikačnímu záměru.*“<sup>70</sup>

Kapitola, týkající se sociokulturních kompetencí, je rozdělena na dvě části – Univerzální zkušenosti a Společenské konvence a rituály. Přidán je na konec popis Sociolingvistické kompetence. V první části, tedy v části zvané Univerzální zkušenosti, jsou vymezeny oblasti, v nichž si studenti českého jazyka mají být vědomi kulturních rozdílů vlastní kultury a kultury jazyka českého. Jedná se o tyto oblasti: každodenní situace, životní podmínky, mezilidské vztahy, hlavní hodnoty a postoje.

Druhá část kapitoly, která nese název Společenské konvence a rituály, je rozdělena na konvence a rituály mimojazykové a jazykové. Do prvních řadí: mluvu těla, rituály při návštěvě a rituály při jídle a pití. „*U jazykových konvencí a rituálů jsou si studenti vědomi sociokulturních konvencí, které řídí užití jazykových funkcí vyjmenovaných v kapitole 5, a jsou připraveni je vhodně užívat.*“<sup>71</sup> Rozebírá se zde problematika oslovování a rozlišování situací, při nichž se vyká nebo tyká.

Student úrovně B2 by měl být také obeznámen se skutečnostmi, jako jsou: archaismy/historismy/neologismy; časová historická určení; lokální určení (sejít se u koně, Zelňák...); tradice, tradiční zvyky, písně, obyčeje, lidové tance apod.; názvy jídel, nápojů,

---

<sup>69</sup> HOLUB, Jan a ADAMOVIĆ, Ana. *Čeština jako cizí jazyk: úroveň B2: podle "Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme"*. 1. vyd. [Praha]: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. 403 s. ISBN 80-260-1461-8. s. 5

<sup>70</sup> Tamtéž, s. 188

<sup>71</sup> Tamtéž, s. 184

pochoutek; politicky motivované jazykové jednotky; literárně či kulturně motivované jednotky; zkratky a zkratková slova; frazeologické a idiomatické jednotky;

Samostatná část je věnována zdvořilostním konvencím. Zde jsou popsány jednotlivé zdvořilostní strategie řečového chování, které lze rozdělit na *strategie minimalizační a maximalizační, respektive pozitivní a negativní*.<sup>72</sup> I zde se vychází z úrovně B1 a mnoho věcí, které v ní bylo uvedeno, se nyní opakuje. Avšak zatímco na úrovni B1 se s mnohými skutečnostmi studenti měli pouze seznámit, na této referenční úrovni by studenti měli být schopni je aktivně ovládat a řídit se jimi.

Poslední část kapitoly, která se týká sociokulturních kompetencí, je věnována sociolingvistické kompetenci. Ta se týká především problematiky stratifikace českého národního jazyka, tedy rozdílů mezi jazykem spisovným a jeho nespisovnými varietami. Jsou zde popsány rozdíly fonologické, morfologické, syntaktické a přidán je také stručný slovník frekventovaných slov, a to v podobě slova, jeho ekvivalentu a druhu varianty.

---

<sup>72</sup> HOLUB, Jan a ADAMOVIĆ, Ana. *Čeština jako cizí jazyk: úroveň B2: podle "Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme"*. 1. vyd. [Praha]: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. 403 s. ISBN 80-260-1461-8. s. 188

### 3. Faktory ovlivňující osvojování sociokulturní kompetence žáků-cizinců v české škole

Kateřina Vlasáková ve svém článku s názvem *Možnosti osvojování sociokulturní kompetence v cizím jazyce*<sup>73</sup> hovoří o vysokých nárocích, které jsou kladeny jak na materiály, koncepci jazykových kurzů, ale především na vyučujícího. Tedy o faktorech<sup>74</sup>, které ovlivňují vytváření komunikační kompetenci se všemi svými složkami. Vlasáková zdůrazňuje především nutnost stanovení nejčastějších komunikačních cílů. *Tedy vlastně v jakých komunikačních situacích se budou ocitat a za jakým účelem se daný cizí jazyk učí.*<sup>75</sup>

Marie Čechová spolu s Ludmilou Zimovou vypracovaly návrh *Metodického listu k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů*. V tomto materiálu se nezaměřují pouze na budování komunikační kompetence, ale snaží se postihnout celou problematiku začleňování žáků-cizinců do běžné výuky. Studium tohoto materiálu vedlo ke zjištění, že faktory, které se týkají celého procesu integrace žáků-cizinců do vzdělávání, jsou prakticky totožné s těmi, které popisuje Kateřina Vlasáková v souvislosti s budováním sociokulturní kompetence. Jsou zde ovšem úžeji specifikované.

Z Metodického listu Marie Čechové a Ludmily Zimové v mnohém čerpá projekt ESF, jehož výstupem je e-learningový kurz s názvem *Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení* akreditovaný MŠMT a který vznikl kooperací kolektivu pracovníků Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem v roce 2009. V něm mají možnost se jeho účastníci seznámit se speciálními sociokulturními aspekty imigrantů, s jejich právním a sociálním postavením v České republice, s aspekty, které se týkají dětí cizinců v procesu integrace do národního vzdělávání a s návrhy efektivních metod a postupů v řešení problémů, které toto začleňování přináší.

*„Budování sociokulturní kompetence umožní pracovníkům škol a školských zařízení porozumět měnícím se životním a pracovním podmínkám v domácím i cizojazyčném prostředí,*

---

<sup>73</sup> BALOWSKA, Grażyna, ed. a ČADSKÁ, Milada, ed. *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a společný evropský referenční rámec*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2008. 282 s. ISBN 978-80-87238-01-1, s. 263

<sup>74</sup> Faktory, které jsem se rozhodla blíže popsat, jsem vybrala především na základě publikace Kateřiny Vlasákové. Dále na základě definice sociokulturní kompetence Milana Šáry, ze které ve své diplomové práci vycházím. V neposlední řadě zde hrála roli také má vlastní praxe, jakožto lektorky češtiny pro cizince.

<sup>75</sup> Tamtéž, s. 263

*adaptovat se na ně a také správně chápat vztahy mezi lidmi všech ras, národností a náboženství a pochopit různé společenské konvence, zvyky a tradice.*<sup>76</sup>

### 3.1. Legislativa

Česká republika má vypracovanou *Koncepci integrace cizinců*. Vláda České republiky pak každý rok přijímá aktualizované usnesení k *Postupu při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu*.<sup>77</sup> Vedoucí úlohu při koordinaci naplňování této koncepce má Ministerstvo vnitra České republiky. Aby docházelo k úspěšnému naplňování cílů, jsou do její realizace zainteresována také další příslušná ministerstva.

Koncepci integrace cizinců má jako jediné z České republiky zpracované město Praha. Jednotlivé kraje pak zajišťují koncepci vzdělávací soustavy a sociálních služeb. Nepostradatelná jsou v celém procesu integrační centra na podporu cizinců, která jsou zřizována v rámci jednotlivých regionů. Nejdůležitější je však postupovat především na lokální úrovni, a to skrze jednotlivé obce a jimi zřizované základní a mateřské školy. Koncepce integrace cizinců předkládá pět prioritních klíčových oblastí její realizace. Jedná se o znalost českého jazyka, ekonomickou a sociální soběstačnost, sociokulturní orientaci ve společnosti, vztahy mezi komunitami a princip postupného nabývání práv cizinců v návaznosti na postupné nabývání vyšších pobytových statusů na území České republiky.

Každá z těchto oblastí je podrobně rozpracována a nabízí konkrétní plány, které mají vést k úspěšné integraci. První klíčová oblast se týká osvojování českého jazyka. Koncepce zde pracuje zvláště s dětmi a zvláště s dospělými. Pro každou skupinu předkládá návrhy potřebných opatření, které mají vést k úspěšnému osvojení si českého jazyka. Druhá z klíčových oblastí – ekonomická soběstačnost, zmiňuje především zvyšování povědomí o právech a povinnostech u cizinců, kteří se mají stát soběstačnými. Vztahy mezi komunitami jsou čtvrtou z prioritních oblastí, která se týká vztahů mezi majoritou a minoritou a jejich vzájemného multikulturního dialogu. Poslední klíčová oblast je rozdělena na dvě témata. První pojednává o vztahu cizinců ke zdravotní péči v České republice. Druhá je zaměřena na participaci cizinců na veřejném životě, a to především v oblasti politiky a státní správy.<sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem; *Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení* (online). OIS CI UJEP, 2009 [cit. 30. 4. 2019]. Dostupné z: <http://sociocultur.ujep.cz/elearning/>

<sup>77</sup> Ministerstvo vnitra České republiky. *Koncepce integrace cizinců 2016* [online]. MVCR 2016. [cit. 5. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/zakladni-dokumenty-k-integracni-politice-ke-stazeni.aspx>

<sup>78</sup> META, o.p.s. *Inkluzivní škola: Integrace cizinců v ČR* [online]. Poslední změna 16.11.2016 [cit. 1. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/integrace-cizincu-v-cr>

### 3.2. Sociokulturní orientace

Klíčová oblast, která se týká sociokulturní orientace, souvisí se zvyšováním povědomí o realitách, zvyklostech a pravidlech běžného života v České republice.

Orientace cizince v hostitelské společnosti je rozdělena do několika fází:

- *Předodjezdové informace: základní informace o podmínkách pobytu cizinců v České republice s upozorněním na případná rizika spojená s nedodržováním zákonů, poskytované potenciálním imigrantům již v zemi původu.*
- *Adaptačně-integrační kurzy zejména pro nově příchozí cizince. Kurzy budou jednodenní, tlumočené do jazyka srozumitelného cizincům (minimálně v 7 jazycích).*
- *Kurzy pro cizince s dlouhodobým či trvalým pobytem: seznámení s hodnotami společnosti České republiky a Evropské unie (zásady demokracie, rovnosti žen a mužů, důstojnosti lidské bytosti, ochrany lidských práv atd.), s právním řádem, systémem institucí a úřadů, s historií a politickým uspořádáním státu, kulturními odlišnostmi, řešením aktuálních problémů a potřeb cizinců. Kurzy budou v češtině, případně i jako součást prohlubující výuky českého jazyka, vč. odkazů na zdroje příslušných informací.<sup>79</sup>*

Návrhy opatření se různí vzhledem k tomu, kam jsou cizinci zařazeni. Tedy o předimigrační přípravu cizinců, nově příchozí cizince, cizince v procesu vyřizování pobytových záležitostí nebo cizince s dlouhodobým či trvalým pobytem.

### 3.3. Adaptačně integrační kurzy

Tyto kurzy jsou určeny nově příchozím cizincům do České republiky, kteří pochází ze zemí mimo EU. Jsou financovány Ministerstvem vnitra České republiky. Jejich cílem je pomoci cizincům se lépe zorientovat v novém prostředí, kultuře a společnosti a poučit je o jejich právech a povinnostech. Tyto kurzy primárně napomáhají zvyšování sociokulturních kompetencí cizinců.

Adaptačně integrační kurzy jsou realizovány formou pravidelných a otevřených kurzů na území České republiky. Jsou vypisovány na základě poptávky jednotlivých integračních center, neziskových organizací, organizací cizinců apod. Na kurzech jsou k dispozici tlumočníci.

---

<sup>79</sup>Ministerstvo vnitra České republiky. *Koncepce integrace cizinců 2016* [online]. MVCR 2016. [cit. 5. 6. 2019]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/zakladni-dokumenty-k-integracni-politice-ke-stazeni.aspx>, s. 28

### 3.4. Žáci-cizinci v českých školách

Problematika začleňování žáků-cizinců do českého školství je obsažena v školském zákoně.<sup>80</sup> Jako žák cizinec je v českém školství označován ten žák, jehož rodiče nejsou občany České republiky. Spadají sem děti, které do Česka právě přicestovaly, děti, které v České republice pobývají delší dobu a také děti, které se na území ČR narodily. Dle školského zákona mají všichni cizinci přístup ke vzdělávání za stejných podmínek jako občané České republiky. Občané cizí státní příslušnosti se rozdělují do tří skupin cizinců. Děti-cizinci spadají do skupiny, do které jsou zařazeni jejich rodiče. Pro každou z těchto oblastí existují specifické vzdělávací normy.

Jedná se o:

#### I. Děti občanů ze států Evropské unie

Tato skupina dětí má možnost navštěvovat tzv. třídy pro jazykovou přípravu. Zde probíhá bezplatná příprava k jejich začleňování do běžného základního vzdělávání.

#### II. Děti žadatelů o azyl nebo děti azylantů

Jedná se o skupinu dětí, které jsou začleněny do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto děti mají právo na „...vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení...“<sup>81</sup> Jejich práva se také vztahují na možnost bezplatné jazykové přípravy, která je realizována skrze „vyrovňovací třídy“. Dále si pak pro žáky azylanty školy mohou zažádat o asistenta pedagoga.

#### III. Děti cizinců ze třetích zemí (nespadající do kategorie azylantů)

Tyto děti mají právo na bezplatnou školní docházku. Podle školského zákona už však nemají právo na bezplatnou jazykovou přípravu. Velmi často se jedná o sociálně znevýhodněné děti, na které se vztahuje vyhláška č. 147, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., a kterou se upravuje článek I. § 1 (6). Tato vyhláška umožňuje žákům využívat poradenských služeb školy a poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.

---

<sup>80</sup> Zákon č. 561/2004 SB., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, §20

<sup>81</sup> Tamtéž, §16

### 3.5. Původ žáka cizince a jeho mateřský jazyk

Efektivní integrace žáků-cizinců mezi české spolužáky a odstranění komunikačních bariér, které jim v procesu adaptace do nového prostředí brání, se odvíjí od toho, z jakého prostředí žák přichází a jaký je jeho mateřský jazyk. Mluvčí hovořící odlišným jazykem, avšak stále jazykem jedné jazykové rodiny, jsou schopni bariéry překonat rychleji než mluvčí, jejichž mateřský jazyk spadá do odlišné jazykové rodiny. Jako příklad poslouží výzkum Yvony Kostelecké, který porovnává proces osvojování komunikační kompetence asijských dětí a dětí, které hovoří slovanským jazykem. Výzkum se neorientuje výhradně na osvojování sociokulturní kompetence. „*Vstupní hypotézou byl předpoklad, že žáci, pocházející ze slovansky mluvícího jazykového prostředí, budou postupovat v českém jazyce rychleji než děti, jejichž rodným jazykem není žádný ze slovanských jazyků.*“<sup>82</sup> Je nutné však brát v potaz, že sociokulturní kompetence je jednou z komponent kompetence komunikační, proto jsou uvedená data považována za relevantní.

Výsledky výzkumu hovoří o tom, že především čínské děti nemluví dobře česky i po delší době strávené v české škole. „*Naprostá většina z nich se ocitá v úplně jiném sociokulturním prostředí, nerozumí, nachází se ve velmi těžké situaci. (...) Jedním z významných faktorů způsobujících problémy se zvládnutím mluvené řeči u malých Číňanů může být i nedostatek příležitostí pro komunikaci v češtině. Jak bylo zjištěno z rozhovorů s dětmi, čínské děti většinou nemají sourozence. V rodině se pro komunikaci používá téměř výhradně čínština.*“<sup>83</sup>

Problémy se začleněním čínských dětí se tedy nevztahují pouze jazyk spadající do jiné jazykové skupiny, ale především sociokulturní aspekty, z nichž Kostelecká zmiňuje například absenci sourozence<sup>84</sup>.

### 3.6. Prostředí

Prostředí je dalším faktorem, který je pro osvojování komunikační kompetence důležitý a podstatný je tedy i pro rozvíjení kompetence sociokulturní. O důležitosti prostředí, ve kterém se určitý jazyk používá, přehledně pojednává výklad Evy Hájkové v publikaci *Žák cizinec v české škole* (2014). Hájková faktor prostředí v procesu osvojování a využívání komunikační kompetence zasazuje do širšího rámce, a to do rámce vícejazyčnosti.

---

<sup>82</sup>KOSTELECKÁ, Yvona. Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7., s. 104

<sup>83</sup>Tamtéž, s. 109

<sup>84</sup>Politika jednoho dítěte



Hovoří zde o bilingvistu, trilingvistu, popř. multilingvistu. „*Bilingvistem rozumíme schopnost jedince bez omezení využívat dvou různých jazyků ke komunikaci podle toho, v jaké situaci nebo v jakém prostředí se nachází nebo s kým komunikuje.*“<sup>85</sup>

V případě prostředí se jedná o prostředí rodiny, školy a prostředí, kde se nachází v dospělosti<sup>86</sup>. Co se týče školy: „*Jedná se o prostředí institucionální, v němž by měl být proces vytváření bilingvistu uvážlivě řízen a opřen o aktuální vědecké poznatky lingvodidaktické, psychologické i neurobiologické a zpracované do kvalitních edukačních konstruktů.*“<sup>87</sup> Existují však další typy prostředí institucionálních. Jejich stručný přehled nabízí tabulka<sup>88</sup> v publikaci Evy Hájkové.

Jazykový kurz	Modifikace jazykového kurzu	Běžná třída ZŠ
Nové prostředí; Náhodně vzniklé studijní skupiny; Komunikace v uměle vytvořených situacích s cílem osvojení slovní zásoby, větných schémat, interakčních modelů; časté využití mediačního jazyka.	Ve speciálních hodinách češtiny pro žáky-cizince na ZŠ; jazyková propedeutika; opakované situace z předchozích hodin a jejich řešení; omezená možnost využití mediačního jazyka.	Znamé prostředí, heterogenní skupina žáků; poznávání jazyka + jeho osvojování v jeho instrumentální funkci; vyučování bez mediačního jazyka; možnost nápodoby jazykového chování rodilých mluvčích; výuka češtiny na podprahových úrovních X komunikace cizincova okolí; okamžitá reakce majority – zpětná vazba pro komunikační úspěšnost.

<sup>85</sup> HÁJKOVÁ, Eva. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 137 s. ISBN 978-80-7290-809-7., s. 30

<sup>86</sup> Jelikož je předmětem mého zkoumání vytváření sociokulturní kompetence žáka cizince v české škole, podrobněji se budu věnovat právě tomuto prostředí.

<sup>87</sup> HÁJKOVÁ, Eva. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 137 s. ISBN 978-80-7290-809-7., s. 34

<sup>88</sup> Tamtéž, s. 86

Na důležitost prostředí při osvojování sociokulturní kompetence žákem-cizincem dále poukazují autorky Marie Čechová a Ludmila Zimová. Ve svých metodických doporučeních se snaží o shrnutí a zobecnění svých vlastních poznatků, které se týkají výuky a projevů žáků-cizinců v českých základních a středních školách. Dodávají ale, že v procesu vzdělávání žáků-cizinců je třeba vycházet z konkrétních situací. Doporučují však dodržovat jisté zásady. „*Integrovat cizince do kolektivu třídy a školy, zabránit jejich společenské izolaci. (...) Zapojovat cizince do činnosti ve třídě i do mimoškolní činnosti (zájmové kroužky, sportovní, kulturní a jiná činnost). (...) Vybízet žáky-cizince ke kooperaci s českými žáky.*“<sup>89</sup>

Z popisu sociokulturní kompetence Milanem Šárou<sup>90</sup> rovněž vyplývá, že právě kontakt s vrstevníky jiného společenského, kulturního, jazykového a etnického pozadí je pro získání sociokulturní kompetence klíčové.

„*Dát cizinci příležitost, aby se ve třídě pozitivně prezentoval, např. kulturními hodnotami svého etnika (písň, tance, zvyky, další specifika apod.), dát mu prostor pro rozvoj jeho tvořivosti a nadání, a to nejen v hodinách českého jazyka, ale i v zeměpise, dějepise, vlastivědě, občanské výchově aj. Tato prezentace povede nejen k růstu sebevědomí žák-imigranta, ale zcela jistě i k obohacení jeho českých spolužáků.*“<sup>91</sup>

Eva Hájková v popisu sociokulturní kompetence hovoří o konkrétních komponentech, které napomáhají vytvořit *společné kulturní povědomí, které usnadní komunikační kontakt.*<sup>92</sup> Hájková tímto myslí komponenty, které se týkají české kultury. Ovšem jak uvádí Čechová a Zimová, také skrze prezentaci cizincovy vlastní kultury dochází k jeho seberealizaci v novém prostředí, ke ztrátě anonymity, a především dochází ke komunikaci. Je pak snadnější navázat se spolužáky běžný kontakt, skrze který dochází k budování sociokulturní kompetence.

### 3.7. Materiály

Radomila Kotková se ve svém článku *Jak učíme (a zkoušíme) sociokulturní kompetence?* pokládá otázku, jak jsou učitelé a žákovi-cizinci nápomocny dostupné studijní materiály. Uvádí, že pokud dojde ke srovnání vymezení sociokulturních kompetencí v rámci jednotlivých referenčních úrovní tak, jak jsou popsány v SERR s dostupnými materiály, výsledek hovoří jasně.

---

<sup>89</sup> ČECHOVÁ, Marie a Ludmila ZIMOVÁ. Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 1950-, 53(4), 179-184. ISSN 0009-0786., s. 180

<sup>90</sup> viz kapitola 1. Sociokulturní kompetence

<sup>91</sup> ČECHOVÁ, Marie a Ludmila ZIMOVÁ. Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 1950-, 53(4), 179-184. ISSN 0009-0786., s. 180

<sup>92</sup> HÁJKOVÁ, Eva. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 137 s. ISBN 978-80-7290-809-7., s. 84

„I při zbežném pohledu si uvědomíme, že všem těmto kompetencím se učebnice nevěnují (alespoň ne v plném rozsahu) a někdy se ani nemohou věnovat (například složkám neverbální komunikace nebo informacím o právním systému ČR) a u vyšších úrovní se situace zdá být ještě nevyrovnanější.“<sup>93</sup>

Kotková zde uvádí příklady učebnic a jejich pozitiva a negativa v souvislosti s výukou sociokulturních kompetencí. Téměř ve všech učebnicích schází popis složek neverbální komunikace, rozebírání tabuových a jiných citlivých témat. Opomíjena je slovní zásoba, která se týká krizových situací. V předávání sociokulturních kompetencí se nedostatečně využívá konverzace. Díky konverzaci by studenti byli schopni konfrontovat české zvyklosti nebo český životní styl se sociálním územím své země. „Celkově můžeme říci, že autoři učebnic se při učení mimojazykových sociokulturních kompetencí spoléhají spíše na iniciativu učitelů nebo na studentův vlastní kontakt s českým prostředím.“<sup>94</sup>

Marie Čechová a Ludmila Zimová ve svých metodických doporučeních pro výuku žáků-cizinců odkazují na Evropské jazykové portfolio.

„Praxe potvrzuje, že portfolio je vhodným motivačním nástrojem a činitelem při výuce češtiny jako cizího jazyka, stejně jako ve výuce dalších cizích jazyků.“<sup>95</sup>

V e-learningovém kurzu Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení<sup>96</sup> je zařazena samostatná kapitola s názvem Sociokulturní kompetence a literární text. Tato kapitola účastníkům kurzu nabízí návod na přípravu hodiny literární výchovy. Pracuje s literárními útvary pohádka a pověst. Silný důraz je zde kladen na regionalizaci (tedy na příběhy, které jsou spojeny s určitou oblastí-regionem). „Regionalizace vyučování by měla výrazně podpořit vlastenecké cítění a podnítit zájem žáků o region a dění v něm. Zařazení regionálních událostí do vyučování umožní poznat dřívější i současný život lidí, kteří žili nebo dosud žijí na stejném místě nebo v jeho blízkém okolí jako místní žáci (...).“<sup>97</sup> I přes to, že se s náměty pohádkových příběhů pracuje spíše v předškolním vzdělávání a na prvním stupni ZŠ, zkušenosti pedagogů naznačují, že jsou dobrým nástrojem pro práci s žáky-cizinci také na druhém stupni ZŠ a dokonce i na středních školách.

---

<sup>93</sup>Univerzita Karlova v Praze; Sborník z mezinárodního semináře: *Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků*, [online]. Ústav jazykové a odborné přípravy, 2008. [cit. 25. 4. 2019]. Dostupné z: [http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP\\_2008\\_konference\\_sbornik.pdf](http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP_2008_konference_sbornik.pdf), s. 59

<sup>94</sup> Tamtéž, s. 61

<sup>95</sup> ČECHOVÁ, Marie a LUDMILA ZIMOVÁ. Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 1950-, 53(4), 179-184. ISSN 0009-0786., s. 181

<sup>96</sup> viz kapitola 3. Faktory ovlivňující vytváření sociokulturní kompetence žáka cizince v české škole

<sup>97</sup> Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem; *Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení* [online]. OIS CI UJEP, 2009 [cit. 30. 4. 2019]. Dostupné z: <http://sociocultur.ujep.cz/elearning/>

Charakteristika sociokulturní kompetence dle Evy Hájkové již byla zmíněna.<sup>98</sup> Dle této charakteristiky lze za jedny z vhodných materiálů pokládat říkanky, hádanky, písničky, lidové pohádky a staré pověsti. Využívání těchto komponentů ve výuce, podle Hájkové, *napomáhá vytvořit společné kulturní povědomí, které usnadní komunikační kontakt.*<sup>99</sup>

### 3.8. Pedagog

Z výše uvedených informací vyplývá, že funkce pedagoga patří mezi jeden z nejpodstatnějších faktorů osvojování sociokulturní kompetence žákem cizincem na ZŠ. Všechny ostatní faktory, které se tohoto procesu týkají, vždy počítají s velkou angažovaností pedagoga. SERR uvádí, že je velmi důležité, aby si učitelé uvědomovali závažnost své práce v multikulturní třídě, protože svým působením ovlivňují formování postojů a názorů žáků. *„Jsou nejdůležitější součástí prostředí, v němž probíhá učení či osvojování jazyka.“*<sup>100</sup> Pokud má dojít k úspěšné integraci žáka cizince je třeba, aby se v procesu vyučování pedagog orientoval nejen na to, co je jeho záměrem předat, ale také na samotnou osobnost žáka.

V roce 2012 se uskutečnil mezivládní seminář Rady Evropy s názvem „Meeting the challenge of multilingual classrooms“. Jedno z podstatných témat semináře bylo zvýšení profesionality pedagogů vyučujících v multikulturních třídách. V tomto ohledu zde byly prezentovány dvě hlavní tendence. *„První z nich předpokládá zevrubnou znalost všech mateřských jazyků žáků-cizinců, kterou by učitel využil (např. z hlediska gramatického a sémantického) pro konfrontaci rozdílů a shod jazykových systémů ve výuce.“*<sup>101</sup>

Tato tendence klade nesmírné nároky na znalosti, dovednosti a další kompetence pedagogů, kteří v multikulturní třídě vyučují.

*„Druhá tendence naopak vychází ze znalostí sociokulturního prostředí žáka cizince a základů jeho mateřského jazyka, které by vedly k příznivé, otevřenější atmosféře v multikulturní třídě. Úlohou pedagoga je prostřednictvím základních znalostí typologie jazyků a kulturních odlišností budovat pozitivní postoje svých žáků, které by vedly k toleranci a vzájemnému porozumění a respektu u žáků k druhým a k odlišným národnostem.“*<sup>102</sup>

<sup>98</sup> viz kapitola 1.3. Sociokulturní kompetence a žák cizinec

<sup>99</sup> HÁJKOVÁ, Eva. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 137 s. ISBN 978-80-7290-809-7., s. 84

<sup>100</sup> Výuka a testování cizích jazyků v kontextu Společného evropského referenčního rámce in: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. xviii, 267 s. ISBN 80-244-1425-2., s. 147

<sup>101</sup> ČECHOVÁ, Marie a Ludmila ZIMOVÁ. Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 1950-, 53(4), 179-184. ISSN 0009-0786. s. 181

<sup>102</sup> Tamtéž, s. 181

Z této tendence tedy vyplývá, že pedagogova znalost reálií, tradic, mravů, společenských rituálů, způsobů chování a typických postojů, které souvisí se zemí nebo etnikem žáka cizince, se kterým ve svých hodinách pracuje, je klíčem k rovnému přístupu ke vzdělávání a k řešení úspěšné integrace těchto žáků do českého vzdělávacího systému a společnosti.

Orientace na sociokulturní aspekt v procesu vzdělávání pracovníkům škol a školských zařízení umožňuje: *„Lépe porozumět měnícím se životním a sociálním podmínkám v domácím i cizojazyčném prostředí, správně chápat vztahy mezi lidmi všech ras, národností a náboženství, porozumět různým společenským konvencím, zvykům a tradicím a povede k prevenci rasismu a xenofobie prostřednictvím podpory multikulturní výchovy a vzdělávání a k podpoře integrace národnostních menšin.“*<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení. In: Metodický portál RVP.cz. [online]. 25. 8. 2011. [cit. 3. 6. 2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUH/13445/SOCIOKULTURNI-KOMPETENCE-PRO-PRACOVNIKY-SKOL-A-SKOLSKYCH-ZARIZENI.html/nv>

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4. Metodika výzkumu

Výzkumné šetření si klade za cíl prozkoumat, jak se vytváří sociokulturní kompetence žáka cizince v české škole. Zaměřuje se na proces osvojování sociokulturní kompetence, která je nutným předpokladem úspěšné integrace žáka cizince.

V pedagogice a psychologii jsou uplatňovány dva základní výzkumné přístupy: kvantitativní a kvalitativní. Ján Ferjenčík popisuje oba přístupy následovně: „*Kvalitativní výzkum je ve své povaze orientovaný holisticky: Člověk, skupina, jejich produkty či nějaká událost jsou zkoumány podle možností v celé své šíři a všech možných rozměrech. Navíc je aspirací pochopit všechny tyto rozměry integrovaně – v jejich vzájemných návaznostech a souvislostech. Kvantitativní výzkum je naopak reduktivním zkoumáním: výzkumník stojící před mnohorozměrností objektu zkoumání si uvědomuje nemožnost zachytit ji přesně ve všech jejích podobách. (...) Jeho zjištění mohou být přesnější, ale často jim chybí kontext.*“<sup>104</sup>

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní přístup, protože vychází z toho, jak jsou různé pojmy a vztahy chápány aktéry sociální reality. V případě mého výzkumu se jedná o pedagogy druhého stupně na českých základních školách. Díky osobním zkušenostem z praxe jsou odborníky na sociální situace, které prožívají.<sup>105</sup> Popisovaná skutečnost je v literatuře pojmenována jako „*pohled z perspektivy subjektu*“<sup>106</sup>. Tento pohled nabízí všední detaily, vlastní chápání reality s procesy, které se v ní odehrávají a subjektivní chápání chování.

### 4.1. Kvalitativní výzkumná strategie

Disman uvádí, že kvalitativní výzkumná strategie používá induktivní logiku. „*Na začátku výzkumného procesu je pozorování, sběr dat. Pak výzkumník pátrá po pravidelnostech existujících v těchto datech, po významu těchto dat, formuluje předběžné závěry a výstupem mohou být nově formulované hypotézy nebo nová teorie*“<sup>107</sup>. Pakliže je tedy cílem výzkumného šetření odhalit jevy, o kterých není dostatek informací, nebo u kterých se snažíme informace rozšířit, je vhodné aplikovat kvalitativní výzkumnou strategii.

---

<sup>104</sup> FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu : jak zkoumat lidskou duši*. Ján Ferjenčík. Vyd. 1. Praha : Portál, 2000. 255 s. ISBN 8071783676., s. 245

<sup>105</sup> Denzim, Lincolnová, 2005 in ŠVARÍČEK, Roman. - ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Roman Švaříček, Klára Šeďová a kol. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 377 s. ISBN 9788073673130., s. 18

<sup>106</sup> Bryman, 1998 in: tamtéž s. 19

<sup>107</sup> DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměněn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8., s. 287

Já osobně jsem postupovala od shromáždění teoretických informací v rámci konceptualizace mé diplomové práce a data jsem následně sbírala na základě tohoto vzniklého teoretického půdorysu. Při tom jsem se snažila mít na paměti zásadní koncepty kvality výzkumu, tak jak jej popisuje Roman Švaříček.

Kvantitativní výzkum v pedagogických vědách odkazuje na tři důležité koncepty kvality výzkumu: *validita, reliabilita a zobecnitelnost*, Tato kritéria jsou označována jako svatá trojice sociálně-vědního výzkumu. Nicméně u výzkumu kvalitativního je určování jeho konceptů problematičtější. V jeho procesu vzniká mnoho rizik, které mohou vést k narušení jeho kvality. Švaříček uvádí: „*Podstatné je uvědomit si, že neexistuje žádná správná technika, která by zaručila kvalitativnímu přístupu kvalitu.*“<sup>108</sup> Ve svém výzkumném šetření se tedy snažím zachovat pravdivost a platnost procesu. „*Atribut pravdivý znamená, že nálezy reprezentují jevy, ke kterým odkazují, atribut platný znamená, že zjištěné nálezy jsou podepřeny důkazy.*“<sup>109</sup> Velmi důležitý je také fakt, že teorie či hypotézy, které jsou výsledkem kvalitativního šetření, prakticky nelze zobecňovat. Znamená to, že výsledky mého šetření budou obtížně aplikovatelné na širší veřejnost, vzhledem k subjektivním názorům respondentů a jejich malému množství. Je vysoce pravděpodobné, že pokud bych pro své šetření využila odpovědi jiných respondentů, došla bych k odlišným závěrům. Jak jsem však zmínila, důležité je i množství dat, které, vzhledem k charakteru mé práce, je poměrně nízké.

Vysoké riziko je také spojeno s poslední fází metodologické části mé práce, tedy s fází interpretační. Tomuto riziku se snažím předcházet přesným přepisem výpovědí respondentů, kteří jsou nahráváni na diktafon. Dále také využitím počítačového programu ATLAS.ti<sup>110</sup> pro kódování výpovědí. Program mi pomůže s lepší orientací v získaných datech a jejich usouvztažnění.

---

<sup>108</sup> Roman. - ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Roman Švaříček, Klára Šeďová a kol. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 377 s. ISBN 9788073673130., s. 29

<sup>109</sup> Tamtéž, s. 31

<sup>110</sup> *ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH* [online]. ©2002-2019. Dostupné z: <https://atlasti.com/>

## 4.2. Metoda získávání dat

Pro učinění rozhodnutí o metodách, které ve výzkumném šetření budou použity, jsou klíčové tři body: rozhodnutí o vzorku, výběr metod sběru dat a zajištění vstupu do terénu.

### 4.2.1. Rozhodnutí o vzorku

První bod se týká respondentů. Vzhledem k charakteru mého výzkumného šetření jsem se při výběru respondentů rozhodla použít metodu sněhové koule. Klíčem této metody je provázanost sociálních kontaktů, mezi respondenty. V praxi to znamená, že respondenti, kteří jsou do výzkumného vzorku již získáni, doporučí další osoby na základě předložených kritérií. Takto dochází k postupnému řetězení a efektu sněhové koule.<sup>111</sup>

Je třeba si stanovit určitý strukturální klíč, tedy kritéria, na základě kterých budou respondenti vybíráni.

Ve svém výzkumném šetření jsem zvolila tato kritéria:

- a) učitel druhého stupně ZŠ
  - b) vystudovaný obor: Český jazyk
  - c) přítomnost žáka cizince ve třídě
- 
- a) Vzhledem k mému studijnímu zaměření jsem se rozhodla celé výzkumné šetření orientovat na druhý stupeň ZŠ. Další faktor zde byl také ten, že jsem při studiích působila jako lektorka českého jazyka pro cizince a vyučovala jsem právě děti druhého stupně ZŠ.
  - b) Sociokulturní kompetence je součástí kompetence komunikační. Český jazyk spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, tak, jak je vymezena v Rámcově vzdělávacím programu pro ZŠ.
  - c) Toto kritérium jsem se rozhodla blíže nespecifikovat, a to vzhledem k rozsahu mého výzkumného šetření. Pokud by se jednalo o rozsáhlejší výzkum, stanovila bych zde minimálně další podkritéria, a to: věk žáka, délka pobytu v ČR, národnost

---

<sup>111</sup> Tamtéž, s. 73



Kompletní přehled zvolených vzorků uvádím v tabulce níže:

Učitel	Pohlaví
R1	Žena
R2	Žena
R3	Žena
R4	Muž
R5	Žena
R6	Žena

#### 4.2.2. Výběr metody sběru dat

Pro kvalitativní výzkum se nejčastěji využívá metody zúčastněného pozorování, hloubkového rozhovoru a ohniskových skupin. Ve kvalitativních výzkumech, které se týkají školního prostředí, má své pevné místo také metoda pořizování videozáznamu. Já si pro své výzkumné šetření vybrala metodu hloubkového rozhovoru.

##### 4.2.2.1. Hloubkový rozhovor

*„Za hlavní dva typy hloubkového rozhovoru můžeme označit polostrukturovaný rozhovor (vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek) a nestrukturovaný rozhovor neboli narativní rozhovor (může být založen jen na jediné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých účastníkem).“<sup>112</sup>*

Pro své výzkumné šetření jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. U této metody je velmi důležité uplatňovat citlivý přístup. Jak zmiňuje Rubinová a Rubin (2005) *„Dotazovaný a tazatel jsou lidské bytosti, říkají dále, nikoli nahrávací zařízení, a proto jejich vztah nutně vzbuzuje etické otázky a s tím spojené závazky pro badatele.“<sup>113</sup>*

Odborná literatura poukazuje na neodmyslitelnou fázi přípravy rozhovoru. Vzhledem k tomu, že se jedná o rozhovor polostrukturovaný, je příprava více než nutná. Ve svém výzkumu jsem připravila sadu otevřených otázek, ke kterým budu, v případě potřeby, přidávat otázky doplňovací. Jádro rozhovorů je tvořeno seznamem 16 otázek. Jejich přesné znění a pořadí uvádím v tabulce<sup>114</sup>. Otázky vychází z dílčích otázek, které jsou rovněž připojeny v příloze. U každého z rozhovorů jsem dala dostatečný prostor úvodním otázkám. „Na

<sup>112</sup> Tamtéž, s. 160

<sup>113</sup> Rubinová a Rubin (2005) in. - ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Roman Švaříček, Klára Šeďová a kol. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 377 s. ISBN 9788073673130., s. 161

<sup>114</sup> s. 45 Otázky

začátku rozhovoru s účastníkem výzkumu se ještě navíc odehraje představení výzkumníka a jeho projektu, ujištění o anonymitě, požádání o souhlas k participaci na výzkumu a případné požádání o souhlas rozhovor nahrávat.<sup>115</sup> Dále bylo třeba zajistit nahrávací zařízení. K tomuto účelu jsem použila mobilní aplikaci. Švaříček poukazuje na asymetrický charakter rozhovoru. Nejedná se o rovnocennou konverzaci, je nutné, aby si výzkumník uvědomoval svou úlohu tazatele. Je důležité se také vyvarovat sugestivním otázkám, které mohou vést ke zkresleným odpovědím.

### 4.3. Operacionalizace

Ve fázi operacionalizace je výzkumný problém převáděn do jejich měřitelné podoby za účelem jejich zkoumání. Představím tedy cíl výzkumu a hlavní výzkumnou otázku. Dále dílčí výzkumné otázky, které hlavní výzkumnou otázku rozvádí.

Cílem mého výzkumného šetření je zjistit, jak se vytváří sociokulturní kompetence žáka cizince v české škole. Skutečnost, že výsledky kvalitativního výzkumu nelze zobecňovat vypovídá o tom, že cílem mé práce nemůže být plošně aplikovatelný návod. Jde mi o osobní zkušenosti z praxe respondentů, o jejich názory a postřehy. Ty následně hodlám srovnávat s teoretickými východisky, které tvoří první část diplomové práce. Na tomto základě budu vyvozovat závěry.

Předpokládám, že se výpovědi jednotlivých respondentů budou lišit. Vycházím tudíž z hypotézy, kterou překládají Marie Čechová a Ludmila Zimová. A to, že v procesu vzdělávání žáků-cizinců je třeba vycházet z konkrétních situací.<sup>116</sup>

Hlavní výzkumná otázka tedy zní: „*Jak se vytváří sociokulturní kompetence žáka cizince v české škole?*“ Při vytváření dílčích výzkumných otázek (DVO) je třeba mít neustále na paměti, že sociokulturní kompetence je součástí kompetence komunikační. Nepředpokládám, že tuto skutečnost respondenti ví a nemám v plánu ji před rozhovorem nijak zdůrazňovat. Dotazy tedy budou spíše směřovat k vývoji komunikační kompetence žáka cizince, tak jak je popsána v Rámcově vzdělávacím programu.

Dílčí otázky hlavní výzkumnou otázku rozvádí do tří podoblastí, které korespondují s teoretickým základem, na kterém je celé výzkumné šetření postaveno. Cílem otázek, které budou pokládány respondentům, je získat data, která vycházejí z osobních zkušeností z jejich praxe.

---

<sup>115</sup> Tamtéž, s. 163

<sup>116</sup> podrobněji viz kapitola 3.1.6. Prostředí

*DVO 1) Jakou roli ve vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace při výuce žáka cizince hrají znalosti reálií, tradic, mravů, společenských rituálů, způsobů chování a typických postojů určitého společenství?*

Dílčí otázka se týká aspektů, které je nutné brát u žáka cizince v potaz, pakliže je cílem rozšířit jeho komunikační kompetence v cizím jazyce.

Při stanovování indikátorů pro tuto otázku jsem pracovala především s metodologickými pokyny Marie Čechové a Ludmily Zimové.

*Indikátory:* rozšíření komunikačního horizontu, styl komunikace a jeho vlastnosti, kulturní zvyklosti při komunikaci, nonverbální komunikace, vzájemná kooperace při komunikaci, komunikační vědomosti a komunikační dovednosti

*DVO 2) Jak učitelé pracují s Evropským referenčním rámcem?*

Dílčí otázka má za cíl zjistit na základě čeho učitelé pracují s žáky cizinci. Jejím účelem je zjistit, jak a na jakém základě učitelé vyhodnocují celkovou výchozí úroveň znalostí, schopností a dovedností žáka cizince. Jak hodnotí progres žáka cizince a jak pro něj stanovují výukové cíle a hodnotící kritéria.

*Indikátory:* sociokulturní kompetence v jednotlivých úrovních SERR, objektivní kritéria pro určení jazykové způsobilosti

*DVO 3) Jaké faktory nejvíce ovlivňují vývoj komunikační kompetence žáka cizince v české škole?*

Dílčí otázka se zaměřuje na faktory, které podporují všestranný progres žáka cizince nebo jej naopak znemožňují. Konkrétní faktory jsem určila na základě teoretických konceptů odborníků.<sup>117</sup> Zohlednila jsem zde však také vlastní zkušenosti při výuce žáků cizinců. Otázky, které budou pokládány respondentům, jsou dále koncipované tak, aby také oni mohli navrhnout další faktory, které hrají v celém procesu vývoje nejen komunikační kompetence žáka cizince, podstatnou roli.

*Indikátory:* pozitiva a negativa v systémovém nastavení, prostředí, materiály, pedagog, nejčastější obtíže bránící všestrannému rozvoji žáka cizince

Pro větší přehled jsou otázky uvedeny v následující tabulce, a to i s konkrétními otázkami do rozhovoru.

---

<sup>117</sup> Faktory, které jsem se rozhodla blíže popsat, jsem vybrala především na základě publikace Kateřiny Vlasákové. Dále na základě definice sociokulturní kompetence Milana Šáry, ze které ve své diplomové práci vycházím. V neposlední řadě zde hrála roli také má vlastní praxe, jakožto lektorky češtiny pro cizince.

HVO: Jak se vytváří sociokulturní kompetence žáka cizince v české škole?

DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY (DVO)	INDIKÁTORY	OTÁZKY DO ROZHOVORU (TO)
<p>DVO 1: Jakou roli ve vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace při výuce žáka cizince hrají znalosti reálií, tradic, mravů, společenských rituálů, způsobů chování a typických postojů určitého společenství?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ rozšíření komunikačního horizontu</li> <li>➔ styl komunikace a jeho vlastnosti</li> <li>➔ kulturní zvyklosti při komunikaci</li> <li>➔ nonverbální komunikace</li> <li>➔ vzájemná kooperace při komunikaci</li> <li>➔ komunikační vědomosti a komunikační dovednosti</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jaké informace si předem zjišťujete o žákovi-cizinci, kterého máte vyučovat?</li> <li>2. Jaké informace mají obvykle žáci o vyučovacím procesu, škole a prostředí, ve kterém se nachází?</li> <li>3. Co je pro Vás nutné brát v potaz, pokud je Vaším cílem rozšířit komunikační horizont žáka cizince, kterého máte ve třídě?</li> <li>4. Jak v hodinách pracujete s odlišnými kulturními zvyklostmi, které se projevují v komunikačních situacích?</li> <li>5. Jak v hodinách využíváte nonverbální komunikace?</li> <li>6. Jak ověřujete, že žák cizinec umí aplikovat vědomosti, které se týkají reálií České republiky?</li> </ol>
<p>DVO 2: Jak učitelé pracují s Evropským referenčním rámcem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ sociokulturní kompetence v jednotlivých</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Od čeho se odvíjí plán práce, dle kterého ve výuce</li> </ol>

	<p>úrovních SERR</p> <p>→ objektivní kritéria pro určení jazykové způsobilosti</p>	<p>pracujete s žákem-cizincem?</p> <p>8. Jak si stanovujete výukové cíle pro žáky-cizince?</p> <p>9. Dle jakých kritérií hodnotíte pokrok žáka cizince?</p>
<p>DVO 3: Jaké faktory nejvíce ovlivňují vývoj komunikační kompetence žáka cizince v české škole?</p>	<p>→ pozitiva a negativa v systémovém nastavení</p> <p>→ faktor prostředí</p> <p>→ materiály</p> <p>→ pedagog</p> <p>→ nejčastější obtíže bránící všestrannému rozvoji žáka cizince</p>	<p>10. Jaký máte názor na systémové nastavení koncepce integrace žáků-cizinců do českých škol?</p> <p>11. Jak podstatnou roli hraje v osvojování komunikační kompetence žáka cizince klima školy a třídní kolektiv?</p> <p>12. Jak žáka cizince zařazujete do skupinové výuky?</p> <p>13. Jak se snažíte posilovat vztahy mezi žákem-cizincem a jeho spolužáky?</p> <p>14. Jaké materiály ve výuce využíváte?</p> <p>15. Jak zásadní roli hraje postoj rodičů dítěte-cizince vůči vzdělávání v české škole?</p> <p>16. Jaké jsou nejčastější obtíže, které brání všestrannému progresu žáka cizince v české škole?</p>

#### 4.4. Analýza dat

Při analýze dat dochází k jejich redukci, následné organizaci, syntéze a výsledné sumarizaci informací. „*Cílem je zachytit smysluplně komplexitu zkoumaných jevů a případů sociálního světa.*“<sup>118</sup>

Vzhledem k tomu, že jsem rozhovory nahrávala na diktafon, bylo nezbytné je následně přepsat. Tato činnost byla časově náročná, nicméně pro následnou analýzu nezbytná. Takto zaznamenaná data bylo nyní třeba podrobit zpracování. Jak uvádí Švaříček: „*K tomu se v nejobecnější rovině využívají dvě strategie. První je redukce zdrojových textů skrze parafrázování, sumarizování, kategorizování. Druhou potom rozkrytí a interpretace významů skrytých ve sdělení respondentů.*“<sup>119</sup>

Metodu, kterou jsem zvolila pro analýzu sesbíraných dat, opírám o tvrzení Švaříčka a Šedřové, kteří se domnívají, že není nutně při popisu analýzy postupovat separátně dle jednotlivých výzkumných plánů. Pracují s pojmem „*otevřené kódování*“, který představuje účinnou techniku používanou a použitelnou ve velmi široké škále kvalitativních projektů.<sup>120</sup>

Proces otevřeného kódování má tři různé fáze. Rozdělení na jednotky, kódování a kategorizaci. Pro tento způsob analýzy sesbíraných dat jsem využila softwaru ATLAS.ti. Na internetu je volně ke stažení jeho základní verze. Úskalí, která tato bezplatná základní verze přináší je, že v ní lze vytvořit pouze omezený počet kódů. Pakliže jich uživatel potřebuje více, není možné projekt uložit.

Práce s programem není náročná, ovšem i tak mi chvíli trvalo, než jsem pochopila jeho základní principy. Výsledkem měla být tabulka ve formátu Excel, kde by byly v lištách zobrazeny jednotlivé kódy s konkrétními promluvami respondentů.

Bohužel jsem se při závěrečném stahování zpracovaných dat potýkala s technickými problémy. Doteď nevím, zda se jednalo o nastavení mého počítače nebo o problém samotného programu. Tabulku Excel se mi stáhnout nepodařilo, což mi velmi ztížilo celý proces interpretace. Výsledky jsem musela mechanicky zaznamenávat do mnou vytvořené tabulky<sup>121</sup>.

---

<sup>118</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál (vydavatelství), 2008. ISBN 978-80-7367-485-4., s. 227

<sup>119</sup> ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Roman Švaříček, Klára Šedřová a kol. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 9788073673130., s. 210

<sup>120</sup> Tamtéž, s. 211

<sup>121</sup> viz přílohy, Tabulka č. 1

#### 4.4.1. Proces analýzy dat

Vzhledem k obtížím, které jsem popsala výše, jsem se rozhodla zařadit kapitolu o procesu analýzy získaných dat. Dle mého názoru může pomoci lepší transparentnosti celé analýzy a orientaci v následné interpretační fázi. Dále se pokusím navrhnout alteraci pro ty kroky nebo postupy, které se mi ve výsledku celého procesu ukázaly jako zbytečné nebo kontraproduktivní.

Jak již bylo popsáno, pro analýzu získaných dat jsem zvolila metodu otevřeného kódování. Jednotlivé rozhovory jsem vložila do programu ATLAS.ti. Následně jsem kódovala jejich jednotlivé úseky. Proces byl velmi zdlouhavý, neboť kódy vznikaly v průběhu analýzy. Po zanalyzování posledního rozhovoru jsem proto měla k dispozici zcela jinou škálu kódů než na počátku celého procesu. Bylo tedy nutné všechny rozhovory projít ještě jednou, nyní už s kompletním seznamem kódů. V opačném případě by byl poměr získaných dat z prvního a posledního rozhovoru ve značném nesouladu.

V této fázi jsem chtěla výsledky exportovat ve formátu Excel. V tabulce bych u každého kódu viděla konkrétní promluvu a rozhovor, o který se jednalo. Technika však selhala, exportovat šly pouze získané kódy. Zbytek výsledků jsem se proto rozhodla mechanicky zaznamenat do mnou vytvořené tabulky. Jsou v ní obsaženy kódy, kategorie, které jsou kódům nadřazeny<sup>122</sup>, otázky použité v rozhovorech (TO), dílčí výzkumné otázky (DVO), ke kterým se otázky použité v rozhovorech vztahují a do posledního sloupce jsem si zaznamenala, o který rozhovor se jedná. Kompletní tabulku lze nalézt v přílohách.<sup>123</sup>

V tomto bodě byly rozhovory rozpracovány do malých segmentů. Tyto segmenty bylo nutné začít synteticky propojovat s nadřazenými kategoriemi. Aby byla celá struktura jasnější, rozhodla jsem se vzniklé kategorie roztrždit dle výzkumných otázek. Jednotlivé kategorie jsem tedy určovala na základě otázek, které byly použity v rozhovoru (TO). Skrze funkci filtr jsem v tabulce vybrala DVO1, DVO2 nebo DVO3. Takto mi vznikl přehlednější a jednodušší prostor pro to, abych mohla jednotlivým kódům přiřadit danou kategorii, a to na základě TO, které se mi u vybrané DVO zobrazily. Určeným kategoriím jsem přiřadila číslo, aby byla tabulka přehlednější.

---

<sup>122</sup> Vytváření kategorií bylo až další částí procesu, nicméně v tabulce bylo nutné pro ně vytvořit kolonku.

<sup>123</sup> viz přílohy, Tabulka č. 1

Dílčí výzkumná otázka	Kategorie
DVO1	1 Vstupní informace 2 Nutno vzít v potaz 3 Sociokulturní aspekt 4 Komunikace 5 Vědomosti a dovednosti
DVO2	6 Výukový plán 7 Výukový cíl
DVO3	8 Systém 9 Prostředí 10 Sociální vztahy 11 Materiály 12 Rodina 13 Obtíže

Při kategorizaci jsem se potýkala s nemalými problémy. Po analýze dat jsem měla k dispozici devadesát kódů. Nevěděla jsem, jakým způsobem je třídit, když výsledkem měly být kategorie, do kterých jsou třízeny. Právě proto jsem se rozhodla kategorie vytvořit na základě TO, díky nimž jsem kódy získala. Následně jsem čísla kategorií doplnila do vzniklé tabulky. V této fázi z tabulky<sup>124</sup> šlo vyčíst, jaké kódy se u daných kategorií objevují. Získaná data jsem pak přenesla do výsledné tabulky<sup>125</sup>, která sloužila jako vodítko pro interpretaci analýzy.

#### 4.4.2. Alterace

Metoda otevřeného kódování poskytuje široký prostor pro výzkumníka, neboť mu nabízí mnoho možností. Vzhledem k malým zkušenostem v oblasti výzkumného šetření jsem mnoho věcí nevěděla. Zjistila jsem například, že více než samotná analýza, je důležitá fáze její přípravy. Znamená to, že příště bych si již na začátku sestavila aspoň základní seznam kódů. Učinila bych tak na základě otázek, které bych pokládala respondentům. Takto připravené kódy už by mě následně více vedly k jejich kategorizaci. S programem ATLAS.ti

<sup>124</sup> viz přílohy, Tabulka č. 1

<sup>125</sup> viz přílohy, Tabulka č. 2



bych pracovala znovu. Nicméně získané informace bych exportovala průběžně, abych se vyhnula technickým obtížím, které mě potkaly.

#### 4.5. Interpretační část

V interpretační části se budu věnovat výkladu zpracovaných dat. Jak uvádí Švaříček a Šed'ová: „*Máme za sebou mnoho hodin práce, ale výsledek, který držíme v ruce, je stále velmi vzdálen od výsledné výzkumné zprávy nebo publikovatelného textu.*“<sup>126</sup>

Pro interpretaci jsem ne zvolila strategii, kterou jsem původně zamýšlela použít. V úvodu jsem zvažovala využít Analytickou techniku zakotvené teorie nebo metodiku 3A<sup>127</sup>. První z nich jsem zavrhla vzhledem ke zdlouhavému a náročnému procesu kódování<sup>128</sup>. Metodika 3A se mi jevila jako inovativní nástroj, neboť je zde obsažena také alterace. Ovšem navrhovat alteraci pro všechny problémy, které mi během výzkumu vyvstaly, by bylo rovněž velmi časově i technicky náročné. Proto jsem nakonec zvolila techniku „vyložení karet“<sup>129</sup>. Tato technika spočívá v uspořádání jednotlivých kategorií, na základě čehož pak vzniká jejich postupná slovní interpretace. Tak se rozkrývají jednotlivé kódy, které jsou v kategoriích obsaženy a jejich vzájemné souvislosti. To vše ve vztahu k dílčím výzkumným otázkám. A následně ve vztahu k hlavní výzkumné otázce. V samotném procesu slovní interpretace jsem pracovala s výslednou tabulkou, jak jsem uvedla výše<sup>130</sup>.

Výsledek analýzy ukázal, že existuje sada kódů, které se objevovaly ve všech kategoriích. Tvoří tak nejpodstatnější soubor dat, která byla ve výzkumném šetření získána a hrají tak klíčovou roli v procesu osvojování sociokulturní kompetence žáka cizince. Jejich konkrétní významy budou rozpracovány v kontextu následující podrobné interpretace jednotlivých kategorií.

Jedná se o tyto kódy:

- vlastní materiály
- vůle a motivace žáka cizince jako faktor
- vysoké nároky na pedagoga vyučujícího v multikulturní třídě
- žák cizinec a jeho potřeba důležitosti a seberealizace ve třídě

---

<sup>126</sup> ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Roman Švaříček, Klára Šed'ová a kol. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 9788073673130., s. 222

<sup>127</sup> Metodologie 3A se skládá ze tří částí, a to z anotace, analýzy a alterace.

<sup>128</sup> Kódování v zakotvené teorii představuje proces procházející v zásadě třemi stadii, jimiž jsou: otevřené kódování – axiální kódování – selektivní kódování.

<sup>129</sup> Při slovní interpretaci, jejímž výsledkem je text určený k publikaci, se názvy jednotlivých kategorií stávají názvy jednotlivých kapitol. Obsahem těchto kapitol je podrobná deskripce a interpretace kódů spadajících do dané kategorie.

<sup>130</sup> viz přílohy, tabulka č.

- nutné mít k žákům-cizincům citlivý přístup
- osobnost žáka cizince jako podstatný faktor, který ovlivňuje výuku
- pozitivní přístup rodičů žáka cizince
- prostředí jako zásadní prvek
- základním cílem je dorozumět se
- znalost jazyka žáka cizince
- učitel jako silný faktor úspěšné integrace žáka cizince

Výše jsou uvedené kódy se objevily ve všech kategoriích. Tvoří tak nejpodstatnější soubor dat, která byla ve výzkumném šetření získána a hrají tak klíčovou roli v procesu osvojování sociokulturní kompetence žáka cizince. Jejich konkrétní významy budou rozpracovány v kontextu následující podrobné interpretace jednotlivých kategorií.

#### 4.5.1. Slovní interpretace analýzy

Hlavním cílem interpretace analýzy získaných dat je zodpovězení hlavní výzkumné otázky. *Jak se vytváří sociokulturní kompetence žáka cizince v české škole?* Při interpretaci budu postupovat chronologicky podle kategorií, do kterých spadají jednotlivé kódy. Podle potřeby budu kategorie vzájemně propojovat, či je porovnávat.

##### I. Vstupní informace

Příchod žáka cizince do nové školy a třídního kolektivu je náročné jak pro dítě, tak tak pro učitele a jeho spolužáky. Z výzkumu vyplývá, že na začátku docházky žáka cizince do školy většina učitelů nemá potřebné informace, které jsou pro ně důležité. Jako demonstraci uvádím výpověď respondenta R3. Tato výpověď, až na jedinou výjimku, byla u všech ostatních respondentů podobná. R3: *„Tak informace, co se týče dětí, které přijdou do školy jako cizinci, tak v podstatě nemáme žádné. Přijdou s rodiči nebo s překladateli, úplně na tom začátku a dohadujeme se, do které třídy, buď podle věku, nebo podle toho, jestli trochu umí česky, nebo vůbec neumí, tak kam je zařadíme.“*

Záměrně jsem vybrala výpověď, kde respondent uvádí také některé informace, které si o žákovi-cizinci musí na začátku docházky zjistit. Jsou podstatné pro to, jak s žákem-cizincem pracovat. Jedná se tedy o věk a úroveň českého jazyka. Z výzkumu vyplývá, že mezi další informace, které jsou pro vyučující podstatné, se řadí původ žáka cizince, zda v rodině komunikuje česky nebo svým mateřským jazykem, zda je Česko zemí jeho trvalého nebo přechodného pobytu, zda se jedná o žáka s SPU, zda má nárok na asistenta.

Ze získaných dat dále vyplývá, že informace, které má k dispozici žák cizinec při nástupu do české ZŠ, nelze odhadnout. Děje se tak především proto, že nedokáže o těchto záležitostech komunikovat.

## II. Nutno vzít v potaz

Kategorie 2 úzce souvisí s kategorií 1. Je v ní však kladen důraz na přístup učitele žáka cizince. Ten se od vstupních informací logicky velmi odvíjí. Až na výjimky všichni respondenti uvádí, že je nutné mít k žákům-cizincům citlivý přístup. Důvodem je často komplikovaná minulost žáka cizince nebo vzájemné sociokulturní odlišnosti. Konkrétním příkladem citlivého přístupu je vytvoření bezpečného prostředí, což souvisí s kategorií číslo 9. R3: *„Ale ono to není vždycky jednoduché, ale právě je třeba si uvědomit, v jaké situaci se ty děti ocitly a jsou malé, že jo, a vykořeněné, dá se říct.“* Bezpečné prostředí také souvisí s budováním komunikační kompetence žáka cizince. R1: *„Ale nejdůležitější je, podle mě, vytvořit, bezpečné prostředí, kde se ten žák nebojí mluvit. A nebojí se mluvit ani tou chatrnou češtinou, kterou má nebo si pomoci i jiným způsobem, jiným jazykem.“* Podle většiny respondentů je rovněž nutno vzít v potaz, zda se žák cizinec doučuje zvláště český jazyk. A to jak ve speciálních hodinách, které nabízí ZŠ, nebo mimo ni. Zmíněno bylo také, že žák cizinec první půl rok výuky nesmí být klasifikován<sup>131</sup>.

## III. Sociokulturní aspekt

Analýza získaných dat potvrzuje, že v této kategorii se odpovědi respondentů různí. Někteří zmiňují, že se během své výuky žáků cizinců nikdy nesečkali se žádnými projevy sociokulturních odlišností. Někteří tyto odlišnosti naopak vnímali velmi silně. R6: *„Ona je z Asie, Asiatka a nezná IKEU, tak když to jde, tak ukáže obrázek, protože máme interaktivní tabuli. A děti jí taky k tomu něco řeknou samy. A když je to ten typ Mach a Šebestová, tak není problém si pustit díl Macha a Šebestový. Ale když nezná, jo, když neví, kdo to je Václav Havel, tak to je jako daleko obtížnější, protože to nestačí říct, že to byl první český prezident, protože to není to, co znamená Václav Havel, jo. Takže u některých věcí, který jsou jak hmotný, nebo se týkají nějakých jako příběhů, tak je to jednodušší, než když se to týká jako nějakého*

---

<sup>131</sup> Při klasifikaci žáků-cizinců postupuje škola v souladu se Zákonem č. 561/2004 Sb., §20 a dle metodického pokynu MŠMT ČR č. j. 21 836/2000-11.

Nelze-li žáka hodnotit na konci prvního pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za první pololetí bylo provedeno nejpozději do dvou měsíců po skončení prvního pololetí. Není-li možné hodnotit ani v náhradním termínu, žák se za první pololetí nehodnotí. Nelze-li žáka hodnotit na konci druhého pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za druhé pololetí bylo provedeno nejpozději do konce září následujícího školního roku. V období měsíce září do doby hodnocení navštěvuje žák nejbližší vyšší ročník.

kulturního fenoménu. *To je potom jako v podstatě těžká práce.*“ Respondent R6 zde upozornil na významný „nehmotný“ sociokulturní aspekt, který pedagogům může činit nemalé potíže, pakliže se objeví v probírané látce. Z dat vyplývá, že někteří z pedagogů sociokulturní odlišnosti využívají k posilování vztahů ve třídě. Skrze sociokulturní pozadí konkrétního žáka cizince ostatní žáky seznamují s odlišnostmi kultur a naplňují tak průřezové téma multikulturní výchova. R3: *„Stává se, byli tady třeba i muslimové, kteří měli různé svátky. Nemohli třeba jíst, že jo, a klukovi kručelo v žaludku. Tak mu říkám: „Proč ses nenasnídal?“, to člověk neví, že, dopředu. Tak on říká: „No, já nemůžu jíst, já můžu jíst až v noci, po západu slunce.“ Tak si člověk připadá trochu podivně, když poprvé se s tím setká, tak jsem se omluvila a vysvětlila jsem jim, co a jak (...).“*

Jako podstatné hodnotím také získané informace o práci s žákem cizincem s SPU.

R6: *„(...) že mají tu představu, že za prvé, buď jim to dítě odebereme, nebo z nich děláme blázný. Jo, když jsme navrhovali jedné mamince, že ten kluk má prostě nějaký jako specifické potřeby, o kterých my jako nevíme, tak to úplně odmítla a říkala, on není magor.“* Tato data souvisí také s kategorií 8, 12 a 13.

#### IV. Komunikace

V této kategorii se získané informace nejčastěji týkají mateřského jazyka žáka cizince, a to ve dvou podobách. V první pedagog ovládá mateřský jazyk žáka cizince. V druhém případě se jedná o znalost základních vlastností tohoto jazyka. Znalost jeho vlastností pak například může pomoci ve výuce českého jazyka. R1: *„(...) je dobré znát ten výchozí jazyk, protože, když ho znám, tak potom vím, jakým způsobem vysvětlit změnu. Na co si třeba může dát pozor a já můžu říct: „jo pozor, takhle je to v tvém jazyce, ale my to tady takhle máme jinak“. (...) Třeba v hebrejštině při psaní, oni předložku píšou dohromady se jménem, který následuje. A to se často stane, že to píšou dohromady, něco třeba jako prvňáci, když píšou dohromady v lese, ale pro ně je to třeba v té hebrejštině korektní verze.“* Další data se týkala nonverbální komunikace. Zde se odpovědi respondentů různily. Někteří kladou na nonverbální komunikaci se žákem cizincem velký důraz. Jiní ji nevyužívají nijak výrazněji. Do kategorie komunikace jsem se rozhodla také zařadit využívání mediačního jazyka<sup>132</sup>. Mediační jazyk nemá vytvořen vlastní kód, nicméně se v získaných datech velmi často objevuje. Někteří z respondentů jej využívají hojně. Vybízí k jeho používání také spolužáky

---

<sup>132</sup> V rozhovorech, které lze nalézt v přílohách, je uvedena nesprávná terminologie. V mých dotazech jsem pracovala s termínem mezijazyk, ovšem myslela jsem jazyk mediační, jak jej vysvětluje Milan Hrdlička (viz kapitola 1.4. Osvojování jazyka cizího). Rozhodla jsem se zde na tuto svou chybu poukázat, aby se prezentované závěry nerozcházel se získanými informacemi.

žáka cizince, pokud jsou toho obě strany schopny. R1: „*Tak jsem jí dala do kupy s jedním klukem, o kterém vím, že umí skvěle anglicky a že je takovej pohodář a ona umí taky anglicky, tak jsem je dala jako dohromady, aby měli nějakou spojnici.*“ V kategorii komunikace je dobré také zmínit komunikaci v rodině žáka cizince. Tento kód se objevuje také v kategorii 12, proto jej rozeberu právě tam.

## V. Vědomosti a dovednosti

Kategorie byla vytvářena především na základě otázky číslo 6, která byla použita v rozhovoru. *Jak ověřujete, že žák cizinec umí aplikovat vědomosti, které se týkají reálií České republiky? Získaná data vypovídají o tom, že na znalosti reálií u žáka cizince vyučující nedávají důraz. Pakliže narazí na neznalost něčeho, co se týká české kultury, historie nebo území, jednoduše ji doplní požadovanou informací. Problém nastává u kulturních fenoménů, kde pouhá znalost nestačí. Vše bylo zmíněno v popisu kategorie 3.*

Jeden z respondentů zmiňoval speciální kurz, který jeho ZŠ připravila pro multikulturní třídy. Žáci cizinci v něm intenzivně studovali reálie České republiky a jejich čeští spolužáci pak reálie zemí žáků cizinců. Všichni žáci nabyli nových užitečných vědomostí. Projekt měl také pozitivní dopad na vztahy ve třídě. Zároveň byl také motivující pro žáky cizince, kteří se skrze prezentování své kultury cítili důležití. R3: „*A vždycky mluvil o té zemi ten, který tam byl a potom se snažil naučit několik těch slovíček, aby byly správně vyslovené, nás ostatní. Musím říct, že jsem se, ten styl... V tom Alžírě jsou nějaké dva jazyky. Jeden nemá vůbec psanou podobu a druhý, nějaký oficiálnější, no a to nešlo. A von si, připadal si důležitý, my jsme vůbec nebyli schopní a myslím si, že to pro něj bylo motivačně jako velmi zajímavé, protože on r/ř naše umí dávno a teď vlastně byl ten, který učil a nás různě zkoušel.*“

## VI. Výukový plán; VII. Výukové cíle

Kategorie 6 a 7 v mnohém souvisí s kategorií 1. Na základě vstupních informací, které byly popsány v kategorii 1 učitelé stanovují výukový cíl a plán výuky žáka cizince. Z dat vyplývá, že pro žáky cizince jsou stanoveny stejné cíle, jako pro rodilé mluvčí. Jedná se o cíle, které se klasifikují. Většina respondentů však uvádí, že je nutné v tomto směru zachovat citlivý přístup. Kód, který se v této kategorii objevil u všech respondentů vypovídá o základním cíli, kterého žáci-cizinci mají dosáhnout. Tím je schopnost se dorozumět. Od tohoto základního cíle se pak odvíjí celé pedagogovo působení. V něm je nutné brát v potaz mnoho faktorů, které ovlivňují celkový progres žáka cizince.

Co je nutné brát v potaz bylo popsáno v kategorii 2. Sestavování výukového plánu dle referenčního rámce zmínil pouze jeden respondent.

Jednalo se o DVO2. R1: *„Ale jako, všichni jsou na té úrovni tak, že zvládnou tu úroveň tak, jak je nastavená. Že nepotřebují se dostat na úroveň češtiny tak, aby to zvládali. Ale třeba pro tu holku, co byla u nás teď do pololetí, tak ta nebylo vůbec hodnocená v češtině. Tam to šlo prostě čistě po těch jazykových dovednostech. Tak, jak to máš třeba v tom referenčním rámci. Jo, že prostě máš danou nějakou gramatiku, kterou by měla umět, tematické okruhy.“* Žádná z otázek použita v rozhovoru se na Referenční rámec explicitně nedotazovala.

Jako podstatná považují data, která vypovídají o době, za kterou je žák cizinec obvykle schopen se zařadit do běžné výuky. Není zde však přihlédnuto k původu žáka cizince. R3: *„V podstatě to trvá tak půl roku, než se začlení do té výuky.“* Výpověď se týká jak látky, jejíž zvládnutí je podmínkou k zařazení do běžné výuky, tak orientace v novém prostředí. To úzce souvisí s ovládnutím základních sociokulturních aspektů, tak jak jsou popsány v Referenčním rámci.

## VIII. Systém

Až na malé výjimky většina dat vypovídá o nespokojenosti se systémem integrace žáků cizinců. R6: *„Myslím, že to nefunguje.“* Učitelé poukazují na obtíže, které nastavený systém přináší jak jim, tak dětem cizincům. R3: *„No, já si teda myslím, že aby dítě, které nemluví, ani vůbec, ani desetinou ani setinou tím jazykem, je to systém podle mě naprosto nevhodný a těm dětem přináší velmi nepříjemné situace. A znovu říkám, někdo schválně na ně bude mluvit česky, aby ukázal, že von tady nemá co dělat.“* Ze získaných dat vyplývá, že systém klade vysoké nároky na pedagogy, zvláště v českém jazyce. R1: *„Tak jak si představuju, že by to mělo fungovat, kdyby to fungovalo, tak je, že, jakýkoliv žák cizinec přijde do český školy, tak třeba škola má k ruce toho speciálního pedagoga. Nebo nevím, někoho, kdo se třeba bude zaměřovat jenom na tu integraci cizinců a že budou k dispozici ty vypsané hodiny, který lze právě třeba těm učitelům proplatit. A systematicky se ještě, paralelně, vedle té výuky běžný, bude pracovat na jako rozvoji těch jazykových kompetencí toho jazyka. Tý kultury, ve který ta výuka probíhá.“*

Dalším problémem, pro který není systém integrace žáků-cizinců do českých ZŠ vybaven, jsou žáci s SPU. R2: *„Kde třeba ta koncepce zatím narazila, tak to je pro mě opravdu případ toho T, kterej bude mít IQ nějakých 70 a nám ho odmítá vyšetřit speciální pedagogický centrum. Pedagogicko-psychologická poradna mu nemůže dát čtvrtý stupeň*

*podpůrných opatření, takže v podstatě on bude mít horší podmínky, než by měl, kdyby byl Čech, což by teda tak být nemělo. Plus to má ztížený tou jazykovou bariérou, plus jeho rodičům to je úplně jedno, tak si myslím, že je to takový slepý místo, se kterým se nepočítá, plus je to navíc taková neochota těch ostatních institucí, ale je to zase jeden případ z kolika.“*

Respondent v poslední větě zmiňuje, že se jedná o ojedinělý případ. Ze získaných dat však vyplývá, že téměř všichni učitelé mají s žáky cizinci, kteří mají specifickou poruchu učení, osobní zkušenost. V neposlední řadě je důležité zmínit fakt, že celou situaci ovlivňuje stav pracovního trhu. Učitelů nebo lektorů, kteří jsou na výuku žáků cizinců specializovaní, není mnoho. To souvisí s výše zmíněnými nároky na nespécializované pedagogy, kteří učí v multikulturních třídách. R6: *„A ještě ke všemu v souvislosti s tím, jak funguje nebo jak je na tom teď trh práce, tak ono je prostě jako málo lidí, na hrozně moc cizinců. Jako u nás češtinu pro cizince učí jedna učitelka. Jako kroužek. Je to hodinu a půl jednou týdně a chodí tam osmnáct dětí. Si to umíš představit...“*

#### IX. Prostředí; X. Sociální vztahy

Prostředí při osvojování sociokulturních kompetencí žáka cizince respondenti hodnotí jako jeden z klíčových faktorů úspěchu. Prostředím je zde myšleno Česko jako přechodná nebo trvalá destinace. V obou případech má tato skutečnost velký vliv na osobní motivaci žáka. Do kategorie prostředí dále spadá ZŠ a třída, kam žák cizinec dochází. Klima školy a třídy hrají v úspěšné integraci žáka cizince zásadní roli. R1: *„No, úplně esenciálně. Úplně naprosto. (...) A prostě je přirozeností člověka, že když jdeš do neznáma, tak seš prostě ostražitá, máš strach. Neznámo, to se rovná strach. A musíš mít odvahu se s tím nějak popasovat. A když vejdeš do toho neznáma a cítíš, že tě ten kolektiv nebere, že tam vlastně nemáš šanci se začlenit a spíš jako seš neustále na okraji a dejme tomu ta stěna před tebou jenom sílí, tak nemůžeš udělat žádný pokrok.“*

Respondentka zde zmínila nutnou provázanost faktoru prostředí se sociálními vztahy. I přes to, že se u školní třídy jedná o institucionální sociální skupinu, vztahy v ní jsou tedy předem determinované, jednotlivé kolektivy se liší. Data ovšem ukazují, že české děti obvykle nemají problém mezi sebe žáky cizince přijímat, naopak. R3: *„(...) má to smysl. Že jsme tady takhle dohromady. Těm dětem...berou to úplně automaticky. Nějaké vydělování jsem tady na škole, na rozdíl od společnosti, nezažila a moc si toho vážím.“* Druhá část výpovědi hovoří o vydělování cizinců ze společnosti. Podstatné je uvést, že tyto tendence se projevují již na úrovni vzdělávacích zařízení, jako jsou základní školy. R4: *„I když je to třeba Ukrajinec, tak*

*tam nejsou žádné posměšky na Ukrajinu, což asi někdy může být, nebo na Vietnamce, nebo na někoho dalšího. A jsou tam také cikáni a jsou s tím jako v pohodě. Možná v té třídě jsou na to zvyklí celkově. Může tam být nějaká xenofobie v tom učitelském sboru, to u nás malinko je.“*

Z analýzy lze dále vyčíst, jak důležitý je přístup učitele žáka cizince. Podstatné je vytvořit dítěti prostor pro jeho seberealizaci, skrze kterou se bude cítit důležité. Dále je třeba myslet na ocenění progresu žáka cizince. R4: *„Já jsem je docela chválil před třídou, docela často. Jednoho, když měl právě dobré známky. Prostě nedokázal dát dohromady větu a pak měl jedničku z testu na číslovky. Tak to jsem ho chválil před třídou. A holka také měla občas dobré známky a ona měla dobré jako i jiné práce, takové tvořící, nebo jako vymyšlení. Nebo dokázala organizovat ostatní, být vlastně skoro vůdce třídy. Takže občas řekla něco, co bylo potřeba říct, a tak jsem to nějak vyzdvihnul před tou třídou a doufám, že to teda bylo spíše prospěšné.“* Z poslední části výpovědi je patrné, že se respondent necítil jistě v tom, jak moc žákyni-cizinku vyzdvihovat před ostatními. Nad tímto tématem se ve svých výpovědích zamýšlí také ostatní respondenti.

## XI. Materiály

Materiály pro žáky cizince si učitelé vytváří převážně sami. V opačném případě nejčastěji žáky-cizince nechávají pracovat se stejnými materiály, jako mají čeští žáci. Upraví pouze obtížnost zadaného úkolu. Stejný postup platí také pro testování. R4: *„Oni měli stejná pravidla jako ostatní, pro ty testy, takže ten pokrok vlastně jsem hodnotil klasicky testy, jako u ostatních. A u takových těch, co jim to nešlo, tak to asi bylo asi fakt o tom, že jsem jim za to prostě nestrhal body, ale, že jsem jim na konci roku toho opravoval více než na začátku, no.“* Respondenti také často uváděli využívání materiálů nižšího stupně. Jedná se o tabulky, obrázky se slovní zásobou nebo s jazykovými jevy. U všech materiálů platí, že je třeba dbát na jejich transparentnost. Vizual je pro žáky cizince velmi podstatný. R4: *„(...) když mi dali do třídy Číňana naprosto nepolíbeného češtinou. (...) My jsme to nakonec udělali tak, že jsme mu udělali polepky na podlahu, na stůl, po celý třídě jsme měli polepky, aby viděl, co to je a jak se to píše. Pak si různě skládal ty slova.“* Zřídka se využívají bilingvní texty. Často proto, že pro daný jazyk nejsou k dispozici. Svou roli v této kategorii také hraje funkce neziskového sektoru. Organizace META disponuje materiály pro výuku žáků cizinců, které jsou volně ke stažení. R6: *„Já si stahuju pracovní listy z METY, které někdy jsou skvělé, někdy na nic. Někdy jsou tak složité, že to nedají ani české děti.“* Učebnice češtiny pro cizince se užívají zřídka.



## XII. Rodina

Téma rodiny již bylo zmíněno v kategorii 3. Rodina hraje v osvojování sociokulturní kompetence žáka cizince podstatnou roli. V tomto procesu především roli motivační a ekonomickou. Z analýzy vyplývá, že pozitivní přístup rodičů žáka cizince se jeví jako důležitý pro všechny respondenty výzkumného šetření. R5: „*A říkám, když tam není podpora od té rodiny, tak to přijde vniveč, ta snaha.*“ Finanční zázemí, které žák cizinec v rodině má, hraje roli v jeho dalším vzdělávání. R4: „*Jsou tam ti, co mají svoje doučování. Je to možná tím, že jsou možná trochu bohatší.*“ Učitelé si také uvědomují, jaký vliv má na progres žáka cizince jazyk, kterým se v rodině hovoří. R5: „*Ale jeho rodiče česky nemluví, takže on doma prostě nemá žádný zázemí. Pak jednou, když jsem jim řekla, měli za úkol si přinést jakoukoliv knížku, kterou přečetli, i kdyby to měl být komiks. On doma vůbec český knížky nemá. On se mě přišel zeptat, co má dělat, protože žádnou doma nemá, takže tam to zázemí je prostě nulový.*“ Jazyková bariéra se následně projevuje také v komunikaci mezi rodinou a školou. Dítě se pak často stává tlumočnickem. Bariéra může být také kulturní. Rodiče nemusí některá nařízení školy akceptovat, protože na ně nejsou zvyklí, nebo jim nedávají smysl.

R6: „*Jo, jako hraje velkou roli ve chvíli... My potřebujeme, aby ti rodiči byli spolupracující. Často se nám stává, že na základě nějakých kulturních odlišností dochází k nějakým poměrně jako velkým nedorozuměním.*“

## XIII. Obtíže

Mnohé obtíže, které v procesu integrace a osvojování sociokulturních kompetencí žáka cizince nastávají, lze vyčíst z již popsaných kategorií. Nejčastěji tyto obtíže souvisí s osobností cizince a jeho motivací. Motivace je určována především tím, zda se v České republice žák cizinec ocitá dočasně, nebo se stává jeho trvalým místem pobytu.

Dále se pojí s nastavením systému integrace žáků cizinců do českých škol. To souvisí s financemi a s velkými nároky na nekvalifikované učitele. Na mnohých základních školách chybí podpůrná síť, která by v celém procesu integrace pomáhala jak dětem-cizincům, tak učitelům. Jako obtíž se ukazuje práce s žáky-cizinci, kteří mají specifickou poruchu učení. Další zmíněný problém je xenofobie v učitelském sboru. Ta může vést k vytvoření ztížených podmínek úspěšné integrace.

Problémem je rovněž malá spolupráce základních škol a neziskových organizací. Důvodem je nejčastěji zaneprázdněnost učitelů nebo jejich nevědomost o případných možnostech dalšího vzdělávání. Jedinou organizací, jejíž projekty, určeným multikulturní výchově, práci s žáky-cizinci nebo výuce češtině jako cizího jazyka, kterou respondenti jmenují, je META.

R6: „Já jsem byla dvakrát na školení od METY, ze své vlastní iniciativy. Protože my jsme měli původně dvě učitelky, které učily ty žáky s odlišným mateřským jazykem. Ted' už máme jenom jednu, ta druhá odešla. A já jsem se tam přihlásila dobrovolně. Mladý, nadějný nadšený učitel. Přihlásila jsem se tam, byla jsem tam dvakrát a myslím si, že ty lektorky, že to bylo takové oboustranné, že i ty lektorky nás, i my je, jsme je vnímali jako velmi odtržené od reality. Že my, jako ti učitelé, jsme si říkali, že kdybych měla tohleto dělat s každým jednotlivcem, tak to není v lidských silách. A ty lektorky měly zase takový ten pocit, že tohleto můžu dělat s každým a ten cizinec z toho bude mít benefit.“

## ZÁVĚREČNÁ ČÁST

### 5. Dílčí závěr

Dílčí závěr se vztahuje k dílčí výzkumné otázce. Na základě těchto otázek byly vytvořeny otázky použité v rozhovorech. Pro každou z dílčích výzkumných otázek je vytvořen dílčí závěr. Vypracovány jsou tedy tři dílčí závěry. Vzniklé závěry poslouží pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky. Jednotlivé dílčí závěry vychází ze získaných dat výzkumného šetření.

*DVO1: Jakou roli ve vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace při výuce žáka cizince hrají znalosti reálií, tradic, mravů, společenských rituálů, způsobů chování a typických postojů určitého společenství?*

Znalosti reálií, tradic, mravů, společenských rituálů, způsobů chování a typických postojů hrají v procesu výuky žáka cizince velkou roli. Z dat vyplývá, že tyto znalosti učitel získává až v průběhu docházky žáka cizince do výuky. Ve většině případů nemá učitel na počátku docházky žáka cizince do jeho třídy o tomto žákovi téměř žádné informace. Kvůli nedostatku informací, které jsou zdrojem potřebných znalostí, může docházet k nedorozuměním. Ta se projevují především v sociokulturní oblasti a mohou žáka cizince, avšak i učitele, stavět do nepříjemné pozice. Nejčastěji se jedná o neznalost rituálů spjatých s náboženstvím žáka cizince, neverbální komunikace, která souvisí se zdvořilostními principy dané kultury nebo sociálních a politických poměrů na základě kterých žák cizinec zaujímá své postoje. Pro učitele českého jazyka je podstatnou informací, jakým mateřským jazykem žák cizinec hovoří. Zdůrazňují důležitost znalosti základních principů tohoto jazyka, které jim pomáhají ve výuce.

V celém kontextu zodpovězení DVO1 výsledky šetření dále poukazují na důležitost citlivého přístupu učitele vůči žákovi-cizinci. Necitlivý přístup žáka demotivuje, nepomáhá mu cítit se ve třídě bezpečně, svobodně a důležitě. Bez citlivého přístupu hrozí vytvoření bariéry mezi rodilými mluvčími, a to včetně učitele, a žákem-cizincem. Ta následně brání v jeho progresu.

Výzkum šetření poukazuje na pozitiva pramenící ze vzájemného sdílení kulturních odlišností, které sebou do českých tříd žáci cizinci přinášejí. Pokud žák cizinec dostane prostor pro sdílení informací týkající se jeho vlastní kultury, může se takto seberealizovat i přes jazykovou a kulturní bariéru.

Zároveň je pak otevřenější přijímání podnětů z druhé strany, tedy od učitele a spolužáků. Jako obtížné se při výuce žáků-cizinců jeví předávání kulturních fenoménů, které nemají pouze informační hodnotu. Nejedná se tedy pouze o znalost, ale souvisí s postoji, názory a hodnotami určitého společenství.

DVO2: *Jak učitelé pracují s Evropským referenčním rámcem?*

Z analýzy dat lze konstatovat, že učitelé při tvorbě výukových plánů pro žáky-cizince primárně nepracují s Evropským referenčním rámcem. Nicméně jejich strategie při výuce těchto žáků se odvíjí od dosažené úrovně češtiny. Bohužel chybí data k tomu, jak vyučující tuto úroveň zjišťují a dle čeho ji hodnotí.<sup>133</sup> Zajímavé je však srovnat tvrzení Jaromíry Šindelářové a Marie Hádkové týkající se primárního účelu vzniku SERR s výsledky výzkumného šetření. „*V tomto rámci je však především kladen důraz na úctu k identitě a kulturní různorodosti, ovšem to vše na základě hlubšího vzájemného porozumění.*“<sup>134</sup> Výzkumné šetření vypovídá o pozitivěch, která plynou z přítomnosti žáků-cizinců v českých školách. Jedná se o vzájemné obohacování žáků-cizinců a českých žáků o znalosti cizích kultur, schopnost společné komunikace, předcházení xenofobii a budování pozitivních vztahů mezi dětmi ve třídě.

Většina učitelů si pozitiva příchodu žáka cizince do třídy uvědomuje a snaží se své pedagogické působení směřovat tak, aby se v jejich třídě projevovala. Profitují z nich nejenom jejich žáci, ale také oni sami. Učitelé proto v multikulturních třídách otevírají mnohá rozličná témata. Výsledky šetření dokazují, že se svým obsahem slučují s těmi tématy, která jsou uvedena v SERR jako oblasti sociokulturních zkušeností a znalostí cílového společenství.<sup>135</sup> Žák cizinec by se měl s těmito tématy seznámit, aby vyhověl požadavkům komunikace. Lze tedy tvrdit, že působení učitelů na nevědomé bázi plní přesně takovou funkci, za jejímž účelem byl SERR vytvořen.

---

<sup>133</sup> Skutečnost, že jsem do otázek pro respondenty nezařadila také otázku, která by zjišťovala, dle čeho učitel určí vstupní úroveň češtiny žáka cizince, jsem si uvědomila až po tom, co byla data shromážděna.

<sup>134</sup> BALOWSKA, Gražyna, ed. a ČADSKÁ, Milada, ed. *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a společný evropský referenční rámec*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2008. 282 s. ISBN 978-80-87238-01-1., s. 219

<sup>135</sup> každodenní život; životní podmínky; mezilidské vztahy; hodnoty, víra a postoje; řeč těla; společenské konvence; rituály a obyčeje

DVO3: *Jaké faktory nejvíce ovlivňují vývoj komunikační kompetence žáka cizince v české škole?*

Z výzkumného šetření vyplývá, že pro vývoj komunikační kompetence je podstatných mnoho faktorů, které spolu často navzájem souvisí. V tomto bodě je třeba připomenout, že komunikační kompetence v sobě obsahuje sociokulturní kompetenci. Faktory, které mají na vývoj komunikační kompetence vliv, se tedy vztahují také k vytváření sociokulturní kompetence.

Jedním z nejpodstatnějších faktorů mající vliv na vývoj komunikační kompetence je nastavení systému integrace žáků-cizinců do českých škol. Mé výzkumné šetření se týká žáků-cizinců druhého stupně. Data ukazují na mnoho nedostatků, které v sobě tento systém obsahuje. Mezi překvapivá zjištění, která se nastavení systému týkají, jsou obtíže při výuce žáka cizince s SPU. To se pojí s nedostatkem kvalifikovaného personálu, ať už v řadách pedagogů specializovaných na výuku žáků-cizinců, tak v řadách školních asistentů. Na učitele jsou tedy kladeny zvýšené nároky. Většina z nich však pociťuje, že pro to, aby integrace žáka cizince probíhala úspěšně, je třeba individuální přístupu. Další důležitý faktor je tedy vytvoření takových podmínek pro vzdělávání žáka cizince, aby vznikl prostor pro jeho seberealizaci a sebedůvěru. Zde hraje roli prostředí, ve kterém se žák cizinec nachází. Tedy škola a třída. Sociální vztahy cizince v sobě mají velký motivační potenciál, což je další z významných faktorů, který podstatně ovlivňuje vývoj komunikační kompetence žáka cizince.

Motivace je spjata s mnoha dalšími faktory. Jako nejvýraznější se jeví osobnost žáka cizince a jeho trvalý nebo dočasný pobyt v České republice. To souvisí s rodinným zázemím žáka cizince. Jazyk, kterým se hovoří v rodině žáka cizince a přístup rodičů, vývoj komunikační kompetence silně ovlivňuje. V neposlední řadě mají na budování komunikační kompetence vliv materiály, se kterými ve výuce pracuje. Tento faktor je propojen se zvýšenými nároky na pedagoga. Učitelé si materiály pro žáky-cizince totiž převážně tvoří sami.

Závěry z výzkumného šetření, které se vztahují k dílčí otázce 3 je zajímavé porovnat s metodickými pokyny, které vychází z *Metodického listu k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů*<sup>136</sup> autorem Marie Čechové a Ludmily Zimové. Lze tvrdit, že získaná

---

<sup>136</sup> ČECHOVÁ, Marie a Ludmila ZIMOVÁ. Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 1950-, 53(4), 179-184. ISSN 0009-0786.

data potvrzují a podrobněji rozpracovávají všechny pokyny, které autorky v metodice uvádí.<sup>137</sup>

### 5.1. Výsledky výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zodpovědět hlavní výzkumnou otázku: *Jak se vytváří sociokulturní kompetence žáka cizince v české škole?*

Ve výzkumu jsem vycházela ze sociokulturní kompetence primárně tak, jak ji definuje Milan Šára. A to jako: „*znalost reálií, tradic, mravů, společenských rituálů, způsobů chování, typických postojů. Obecně jde o to, abychom uměli chápat a přijímat, co druzí lidé cítí, mít schopnost empatie, neodmítat přijmout osoby s rozdílným společenským a etnickým pozadím a vyhnout se stereotypům, nemotornosti a ztrnulosti, osvojit si pozitivní postoj vůči cizímu prostředí a nenechávat se ovlivňovat předsudky.*“<sup>138</sup>

Z výzkumného šetření vyplývá, že pro úspěšné vytvoření sociokulturní kompetence je znalost reálií, tradic, mravů, společenských rituálů, způsobů chování a typických postojů nutná. Aby došlo k vytvoření a ukotvení těchto potřebných znalostí, je nutné vycházet především z konkrétních situací. Marie Čechová a Ludmila Zimová ve svém článku *Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů* předkládají výběr podstatných zásad. Těchto zásad se autorky doporučují při výuce žáka cizince držet.<sup>139</sup> Výzkum ukazuje, že učitelé, i bez znalosti zmíněné metodiky, zásady využívají. Díky nim pak s žáky cizinci budují základy pro získání sociokulturní kompetence. Jednou z nich je sdílení vzájemných kulturních odlišností ve třídě. To otevírá vhodný prostor pro nabývání sociokulturní kompetence žáka cizince a obohacuje české žáky.

Vytvoření bezpečného prostředí pro žáka cizince je jedním z podstatných faktorů v jeho všestranném progresu. Má pozitivní vliv především na osobní motivaci žáka cizince, která je v procesu nabývání sociokulturní kompetence silným hybatelem. Motivace je pevně spjata s rodinným zázemím žáka cizince. Kompetence, které žák cizinec nabude ve škole, jsou následně konfrontovány s rodinným prostředím, kde se uplatňuje jiný sociokulturní vzorec. Je

---

<sup>137</sup> zpracovaná metodika je k dispozici na stránkách Metodického portálu RVP.CZ. Dále je součástí Kapitoly 3 e-learningového kurzu s názvem Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení, který vznikl v rámci projektu ESF.

<sup>138</sup> Šára, Milan. Učíme se češtině – proměna představ o jazykové kompetenci. In: Přednášky z XLII. běhu Letní školy slovanských studií. I. díl: Přednášky z jazykovědy. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1999, s. 99-107. ISBN 80-7308-023-0., s. 105

<sup>139</sup> „*Integrovat cizince do kolektivu třídy a školy, zabránit jejich společenské izolaci. (...) Zapojovat cizince do činnosti ve třídě i do mimoškolní činnosti (zájmové kroužky, sportovní, kulturní a jiná činnost). (...) Vybízet žáky-cizince ke kooperaci s českými žáky.*“ podrobněji viz kapitola 3.1.6. Prostředí

velmi podstatné, jak je rodina žáka cizince podnětům přicházejícím z cizí kultury otevřena. Od jejich přístupu se často odvíjí také přístup dítěte.

Z výzkumu vyplývá, že pro úspěšné rozvíjení sociokulturních a dalších kompetencí žáka cizince je třeba v jeho rodině vzbuzovat důvěru ve školská zařízení a budovat vzájemné pozitivní vztahy.

Výzkumné šetření ukazuje, že v procesu integrace žáka cizince, se kterou je vytváření sociokulturní kompetence pevně spjata, je nejdůležitějším faktorem úloha pedagoga. Podrobně ji rozpracovává například *Společný evropský referenční rámec*<sup>140</sup>.

## 5.2. Závěrečné shrnutí

Závěry, které vyplývají z celého výzkumného šetření, jsou podrobně rozpracovány výše. Nyní bych chtěla v krátkosti poukázat na nové podněty, které mi má diplomová práce přinesla.

V prvním případě se jedná o samotné téma práce. Původně jsem se zamýšlela věnovat spíše vzdělávací politice v oblasti vzdělávání žáků cizinců, učitelů a lektorů, kteří s žáky-cizince pracují. Vedla mě k tomu především má osobní zkušenost. A to jak lektorská, tak především zkušenost z praxí, kde se žáci-cizinci ve třídách vyskytovali. V obou případech jsem se potýkala s velkou nejistotou. Zjistila jsem, že i přes svou aprobaci je pro mě práce s žáky-cizince obtížná. Aktivně jsem pátrala po možnostech, které by mi pomohly se v této oblasti vzdělávat. Bohužel jsem nakonec musela uznat, že samostudium je v tomto případě nejlepší volbou. Sociokulturní kompetenci žáka cizince jsem, během své praxe, nebrala v potaz. Především proto, že jsem si neuvědomovala její důležitost. Domnívám se, že tak je tomu u mnohých začínajících učitelů, kteří nejsou pro práci s žáky-cizinci vyškoleni.

Diplomová práce mi tak dala mnoho podstatných poznatků, které je třeba v mé budoucí profesi reflektovat. Především rozhovory s respondenty, které probíhaly v rámci mého kvalitativního výzkumu, byly velmi obohacující. Osobně jsem si mohla potvrdit závěr diplomové práce, že přístup pedagoga, který musí při výuce vycházet z konkrétních situací, je tím nejpodstatnějším faktorem v celém procesu integrace. Ale nejen v tomto procesu, přístup pedagoga je často tím nejpodstatnějším v celém procesu vzdělávání, ať už českých žáků, nebo žáků-cizinců.

---

<sup>140</sup> „Jsou nejdůležitější součástí prostředí, v němž probíhá učení či osvojování jazyka.“ podrobněji viz kapitola 3.1.8. Pedagog

Jako úspěch hodnotím zjištění, které se týká žáků cizinců se SPU. Při shromažďování materiálů k teoretické části jsem se s literaturou, která by se explicitně zaměřovala na tuto problematiku, nesešla. Nepátrala jsem hlouběji, nicméně si myslím, že to, co je podrobně popsáno v interpretaci kategorie 8<sup>141</sup>, je palčivé téma mnoha pedagogů a zajímá mě, zda bude v budoucnu řešeno.

Dále mě také těší, že mohu skrze analýzu sesbíraných dat upozornit na nefunkční podpůrný systém pro učitele či lektory, kteří se žáky-cizinci pracují. Mohla jsem se tak dotknout tématu, na kterém jsem svou diplomovou práci chtěla původně vystavět.

---

<sup>141</sup> viz s. 55, Kategorie VIII. Systém



## ZDROJE

### Publikace, sborníky

BALOWSKA, Grażyna, ed. a ČADSKÁ, Milada, ed. *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a společný evropský referenční rámec*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy, 2008. 282 s. ISBN 978-80-87238-01-1.

Bischofová, Jana a kol. *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 92-871-4761-2.

ČADSKÁ, Milada et al. *Čeština jako cizí jazyk: úroveň A2: podle "Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme"*. 1. vyd. [Praha]: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. 281 s. ISBN 80-260-1460-X.

ČECHOVÁ, Marie a Ludmila ZIMOVÁ. Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fraus, 1950-, 53(4), 179-184. ISSN 0009-0786.

Denzim, Lincolnová, 2005 in ŠVAŘÍČEK, Roman. - ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Roman Švaříček, Klára Šeďová a kol. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 9788073673130.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměň. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Ján Ferjenčík. Vyd. 1. Praha : Portál, 2000. 255 s. ISBN 8071783676.

HÁDKOVÁ, Marie a Grażyna BALOWSKA. Sociokulturní složka výuky cizího jazyka a společný evropský referenční rámec. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7414.

HÁDKOVÁ, Marie, LÍNEK, Josef a VODIČKOVÁ, Kateřina. *Čeština jako cizí jazyk: úroveň A1: podle "Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme"*. 1. vyd. [Praha]: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. 318 s. ISBN 80-260-1459-6.

HÁJKOVÁ, Eva. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 137 s. ISBN 978-80-7290-809-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál (vydavatelství), 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

Herder, J. G.: *Vývoj lidskosti*. Laichter, Praha 1951

HOLUB, Jan a ADAMOVIČ, Ana. *Čeština jako cizí jazyk: úroveň B2: podle "Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme"*. 1. vyd. [Praha]: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. 403 s. ISBN 80-260-1461-8.

HRDLIČKA, Milan. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 245 s. ISBN 978-80-7043-867-1.

KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.

Park, R. E. – Burgess, E. W.: *Introduction on the Science of Sociology*. University of Chicago Press, Chicago 1921, IN: SOUKUP, Václav. *Antropologie: teorie člověka a kultury*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 741 s. ISBN 978-80-7367-432-8.

Roman. - ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Roman Švaříček, Klára Šeďová a kol. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 9788073673130.

*Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků*. První vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2016-2017. 2 svazky (iv, 160; iv, 178 stran). ISBN 978-80-261-0666-1.

SOUKUP, Václav. *Antropologie: teorie člověka a kultury*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 741 s. ISBN 978-80-7367-432-8.

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. xviii, 267 s. ISBN 80-244-1425-2.

Šára, Milan. *Učíme se češtině – proměna představ o jazykové kompetenci*. In: *Přednášky z XLII. běhu Letní školy slovanských studií*. I. díl: *Přednášky z jazykovědy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1999, s. 99-107. ISBN 80-7308-023-0.

ŠEBESTA, Karel. Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova [online]. Praha Karolinum, 1999 [cit. 2019-03-01]. Acta Universitatis Carolinae Philologica. Monographia. ISBN 80-7184-711-9.

Výuka a testování cizích jazyků v kontextu Společného evropského referenčního rámce in: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. xviii, 267 s. ISBN 80-244-1425-2.

### Internetové zdroje

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH [online]. ©2002-2019. Dostupné z:

<https://atlasti.com/>

HRDLIČKA, Milan. *K otázce komunikační metody a komunikativnosti*. Asociace češtinářů jako cizího jazyka. [online]. Praha. Akropolis. Dostupné z:

<http://www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>

CHOMSKY, N.: Current issues in linguistic theory. [online]. The Hague - Paris 1964.,

<http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3245>

META, o.p.s. *Inkluzivní škola: Integrace cizinců v ČR* [online]. Poslední změna 16.11.2016.

Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/integrace-cizincu-v-cr>

Ministerstvo vnitra České republiky. *Koncepce integrace cizinců 2016* [online]. MVCR 2016.

Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/zakladni-dokumenty-k-integracni-politice-ke-stazeni.aspx>

Společný evropský referenční rámec: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení*. In: Metodický portál RVP.cz. [online]. 25. 8. 2011. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUH/13445/SOCIOKULTURNI-KOMPETENCE-PRO-PRACOVNIKY-SKOL-A-SKOLSKYCH-ZARIZENI.html/nv>

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem; *Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení* (online). OIS CI UJEP, 2009 [cit. 30. 4. 2019]. Dostupné z: <http://sociocultur.ujep.cz/elearning/>

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem; *Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení* [online]. OIS CI UJEP, 2009. Dostupné z:

<http://sociocultur.ujep.cz/elearning/>

Univerzita Karlova v Praze; Sborník z mezinárodního semináře: *Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků*, [online]. Ústav jazykové a odborné přípravy, 2008. Dostupné z:

[http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP\\_2008\\_konference\\_sbornik.pdf](http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/konference/UJOP_2008_konference_sbornik.pdf).

van Ek, Jan: Objectives for foreign language learning: Volume I. Scope. Strasbourg: Council of Europe, 1986,

### **Zákony**

Zákon č. 561/2004 SB., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

