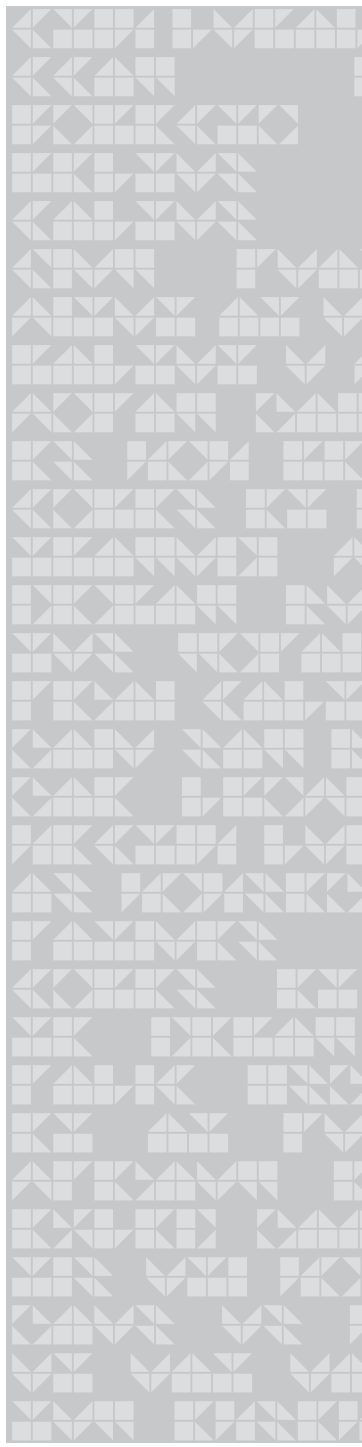
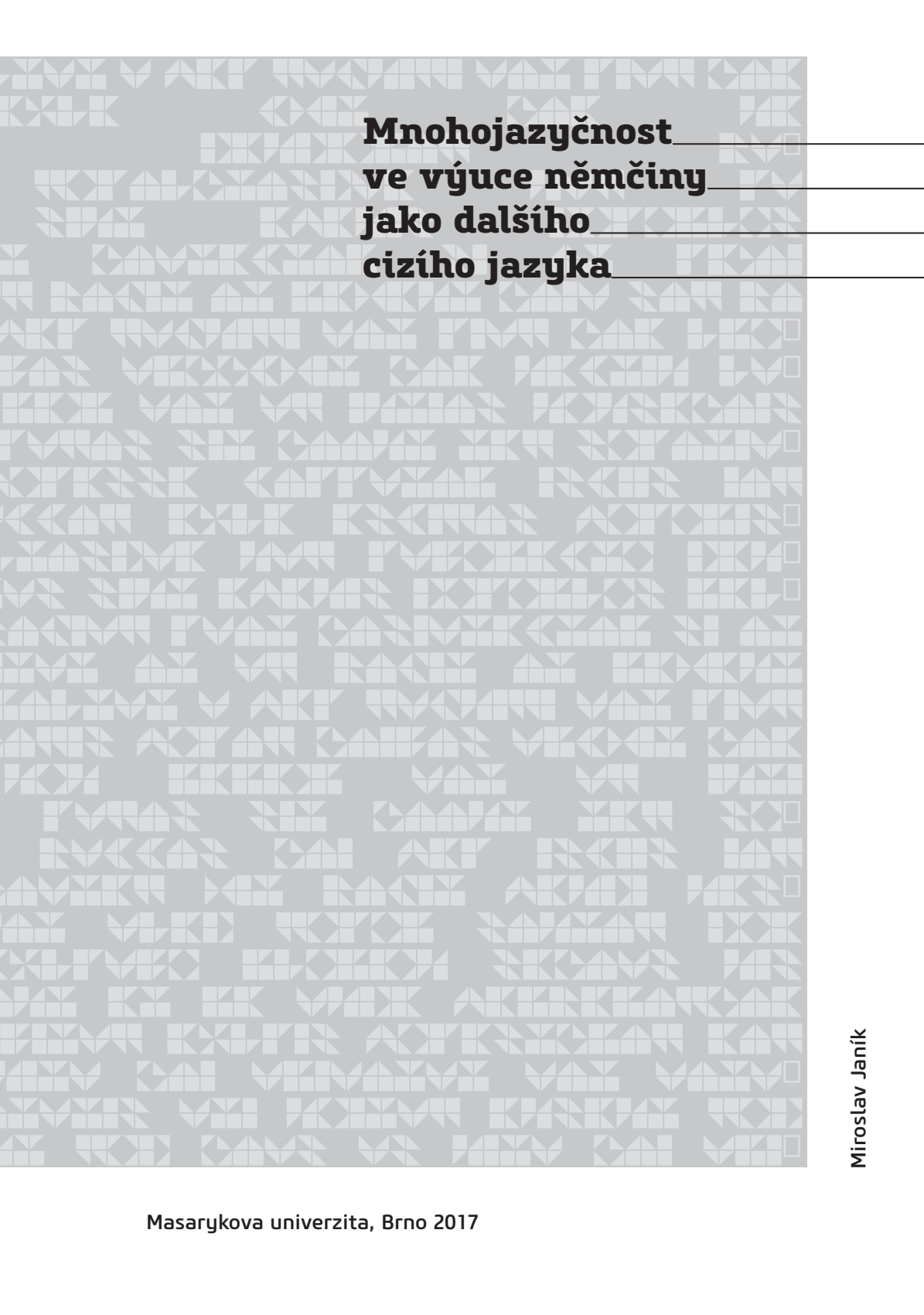


**Mnohojazyčnost
ve výuce němčiny
jako dalšího
cizího jazyka**

Miroslav Janík

Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe





**Mnohojazyčnost
ve výuce němčiny
jako dalšího
cizího jazyka**

Miroslav Janík

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické publikace nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možné kontaktovat na adrese: Nakladatelství Masarykovy univerzity Munipress, Rybkova 19, 602 00 Brno.

Edice: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe
Svazek 5

Recenzovali:

Prof. PhDr. Libuše Spáčilová, Dr.

Doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

PaedDr. Monika Černá, Ph.D.

© 2017 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8767-5

ISBN 978-80-210-8766-8 (brož. vaz.)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8767-2017>

Obsah

Předmluva	
Vzdálené horizonty na cestě k cíli zvanému mnohojazyčnost	9
Úvod	15
1 Nástin vývoje cizojazyčného vzdělávání a relevance výzkumu	17
1.1 Vývoj cizojazyčného vzdělávání a didaktiky cizích jazyků u nás	17
1.2 Výuka německého jazyka	20
1.3 Proč podporovat mnohojazyčnost ve výuce?	21
Shrnutí	23
2 Mnohojazyčnost a jazyky	25
2.1 Terminologické uchopení mnohojazyčnosti	25
2.2 Pojetí jazyka	27
2.3 Označování a řazení jazyků v kontextu mnohojazyčnosti	29
2.3.1 Terminologie v řazení jazyků	30
Shrnutí	32
3 Výuka dalšího cizího jazyka podporující mnohojazyčnost	35
3.1 Mnohojazyčnost a komunikační kompetence ve více jazycích	36
3.2 Charakteristika výuky podporující mnohojazyčnost	37
3.3 Didaktické koncepce podporující mnohojazyčnost	40
3.4 Aktéři ve výuce dalšího cizího jazyka	42
3.4.1 Žákovské učení se cizímu jazyku	42
3.4.2 Jazykový transfer	47
3.4.3 Učitelova podpora mnohojazyčnosti ve výuce	49
Shrnutí	54
4 Stav řešené problematiky	57
4.1 Výzkumy nalezené v databázi Web of science	57
4.2 Výzkumy nalezené a seřazené dle relevance k tématu naší práce	60
4.2.1 Tematicky relevantní výzkumy orientované na jazykový transfer	60
4.2.2 Výzkumné studie orientované na učitele	62
4.2.3 Výzkumné studie orientované na výuku podporující mnohojazyčnost a její efekty	63
4.2.4 Výzkumy relevantní z hlediska metodologie	65
Shrnutí	66

5 Metodologie výzkumu	67
5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	67
5.2 Metody sběru dat	67
5.3 Výběr vzorku a jeho charakteristiky	69
5.4 Metoda analýzy dat	71
5.4.1 Jednotka analýzy – výuková situace	72
5.4.2 Konverzační analýza	74
5.5 Postup při realizaci výzkumu	83
Shrnutí	84
6 Výsledky výzkumu	87
6.1 Jak jsou organizovány situace, ve kterých je patrný vliv anglického jazyka (L2) na výuku německého cizího jazyka (L3)?	87
6.1.1 Anglický jazyk užitý v odpovědích žáků	88
6.1.2 Anglický jazyk užitý v rámci nápovědy	105
6.1.3 Anglický jazyk užitý v komentářích	112
Shrnutí	117
6.2 Kdo z aktérů vnáší do situací první cizí jazyk a jak?	118
6.2.1 Jak učitel vnáší anglický jazyk do výuky němčiny?	119
6.2.2 Jak žák vnáší do výuky angličtinu?	120
Shrnutí	121
6.3 Na které jazykové prostředky se vztahuje vliv prvního cizího jazyka a v jakých podobách?	121
Shrnutí	123
7 Limitace výzkumu	125
8 Diskuse	127
Závěr	133
Summary	135
Literatura	137
Přílohy	151
Seznam obrázků a tabulek	157
Jmenný rejstřík	159
O autorovi	163

Poděkování

Tato kniha, jejímž základem byla autorova disertační práce, by neexistovala bez odborného vedení doc. Mgr. et Mgr. Kateřiny Vlčkové, Ph.D., Mgr. Evy Minaříkové, Ph.D., a Mgr. Františka Tůmy, Ph.D., stejně jako bez inspirativních diskusí se všemi členy Institutu výzkumu školního vzdělávání. Speciální poděkování patří doc. PhDr. Mgr. Tomáši Janíkovi, Ph.D., za vlídnou podporu a cenné rady a prof. PhDr. Věře Janíkové, Ph.D., za nesčetné konzultace a veškerou pomoc při psaní této práce.

Předmluva

Vzdálené horizonty na cestě k cíli zvanému mnohojazyčnost¹

Žijeme v globalizovaném světě, kde se vzdálenosti mezi lidmi zkracují a prostor již není takovou překážkou, jak tomu bylo dříve. Střetávání obyvatel různých kultur je dnes viditelné více než kdy předtím. S kulturní rozmanitostí se pojí jazyková rozmanitost. I děti vyrůstající v jednojazyčném prostředí jsou na internetu, na prázdninách v zahraničí nebo v kině v kontaktu s mnohojazyčným světem. Nicméně to, že nás obklopuje více jazyků, ještě neznamená mnohojazyčnost. Od kontaktu s více jazyky k mnohojazyčnosti vede dlouhá cesta. Vydejme se tedy v rámci této předmluvy na cestu k mnohojazyčnosti. A protože jde o cíl, který stojí velmi vysoko, rozhodli jsme k tomuto cíli cestovat v letadle.

Ještě před tím, než se vydáme na cestu, je dobré se podívat na mapu, abychom viděli, kam jedeme. Zkusíme se tedy podívat do „hlavy“ člověka a na mnohojazyčnost nahlédnout zblízka. Jako kompas nám poslouží premisa, že mozek člověka není vybaven pouze pro jeden jazyk, ale pro více jazyků. Jinak by totiž nebylo učení se cizím jazykům vůbec možné. Náš mozek je schopen pracovat s jedním, dvěma, čtyřmi a více jazyky. Je také známo, že při učení se lidé propojují svoje znalosti a zkušenosti – a přesně tak je to i s jazyky. A nejen to. Pod lupou magnetické rezonance se ukázalo, že pokud žáci vyrůstají v bilingvním prostředí, užívají více jazyků ve školním a osobním životě a rozvíjejí se jejich kognitivní schopnosti i v nejjazykových oblastech (viz např. Bialystok et al., 2012).

Když už se díváme do naší mapy, nahlédněme prostředí, ve kterém se mnohojazyčnost nachází. Mnohojazyčnost totiž znamená učit se těm jazykům, které nám nabízí prostředí, ať už bezprostřední (jazyky menšin,

¹ Inspirováno přednáškou Dr. Rity Franceschini (Frei Universität Bozen) Mehrsprachigkeit als Reiseziel, která byla prezentována 20. 12. 2013.

migrantů či konkrétních známých, přátel a rodiny), nebo jazyky „vzdálenější“. Motivací vydat se na cestu k učení se cizím jazykům může být bezprostřední kontakt s učitelem, rodiči, kamarády, známými atd. A nemusíme na naši mapě jazyků hledat daleko. I v mateřském jazyce se učíme nářečí, dialekty, obecnou nebo spisovnou češtinu a s cizími jazyky se setkáváme již poměrně často a nemusíme – jak jsme uvedli výše – dlouze hledat: ve škole, v jazykových kurzech, televizi, kině, na dovolené či na služební cestě...

A jak vlastně vypadá svět v našem cíli mnohojazyčnost? Žijí v něm mnohojazyční lidé. Mnohojazyčný je ten člověk, který užívá více jazyků, a to adekvátně ve vztahu k jejich funkčnímu užití. To znamená, že je ovládá „přiměřeně“ svým potřebám, popř. nejlépe, jak to jde, aby se domluvil – nikoliv ale dokonale. Nikdo totiž není dokonalý, nikdo (kromě malé skupiny jazykovědců) neumí žádný jazyk „dokonale“ (ani tzv. rodilí mluvčí), nelze tedy očekávat, že mnohojazyční všechny osvojené jazyky dokonale ovládat budou. Na druhou stranu mají mnohojazyční jedinci jisté výhody – umějí to, co jednojazyční nedokážou. Umějí jazyky užívat flexibilněji, lépe se jazykově vypořádat s nečekanými jazykovými situacemi apod. Dále mohou být mnohojazyčními nejen jedinci, ale i celá společnost. Mnohojazyčná společnost vzniká historickým vývojem v kontextu jazykové rozrůzněnosti obyvatel na určitém území. Dokonce i instituce mohou být mnohojazyčné a jsou jimi často, aniž by si to uvědomovaly nebo přiznávaly. Zamysleme se, v kolika institucích se užívá více jazyků než jeden. Jako příklad poslouží třeba školy – jsou zde žáci s odlišným mateřským jazykem, učitelé cizích jazyků komunikují s žáky ve třídě i mimo ni cizím jazykem apod.

Cíl jsme tedy našli, je jím mnohojazyčnost, nyní je třeba vybrat letenku. Ale na jaký čas vybrat odlet? Mnozí – především tvůrci jazykové politiky – se ptají, v kolika letech by se mělo začít s výukou cizích jazyků. Nalézt odpověď není snadné. Vždyť učení se jazykům je jako žonglování – stále se v každém jazyce učíme, jak se žongluje, tj. jak se co řekne, jak se co píše, co a jak použít v dané situaci. Učení se jazykům je celoživotní proces. Kdy se vydat na cestu, je tedy na nás. Jednoduché to mají jedinci vyrůstající v bilingvním prostředí – ti si více jazyků osvojují přirozeně od narození. Jinak to mají ti, kteří se jazyky učí až v průběhu života. Pokud vyrazí na cestu k mnohojazyčnosti příliš brzy a nebudou ještě zcela zralí a připravení, příliš se toho nenaučí. A vydat se na cestu v pozdních letech? Proč ne? Jen si ale uvědomme, že málo komu by se před setměním chtělo vydávat se na dalekou cestu.

Když už víme, kam míříme, máme časový rámec, kdy bychom chtěli vyrazit, měli bychom se na cestu pořádně vybavit. (Jazykově) vybavený člověk má totiž cestu jednodušší. A v čem konkrétně má cestu jednodušší?

Zaprvé mají mnohojazyční větší prostor pro komunikaci, mohou komunikovat s více lidmi, být v kontaktu s jinými společenstvími apod. Rozšiřují se tak jejich obzory toho, co můžou zažít, pochopit, čemu porozumět a naučit se. Zadruhé je to pragmatický důvod – větší šance k získání zaměstnání. Čím budou umět jedinci více jazyků, tím větší prostor se jim otevírá pro získání práce v zahraničí. A nelze hovořit pouze o elitních pozicích – pracovní nabídky pro absolventy středních škol s výučním listem plní internet. Zatřetí lze hovořit o kognitivních výhodách mnohojazyčných jedinců v jazykových (další jazyky se mohou učit rychleji i efektivněji), ale i v neязыkových oblastech.

Blížíme se k odletu. Koho vzít s sebou? Pro hladký let potřebujeme výborně sešraný tým letušek, pilotů a ukázněné pasažéry. Do našeho letadla bychom měli vzít jako posádku učitele, rodiče, politiky a výzkumníky. Našimi pasažéry budou pak žáci. V ideálním případě by se všichni zmínění aktéři měli podílet na klidném a úspěšném letu.

K dosažení cíle mnohojazyčnost musíme disponovat i solidní technikou v letadle. To znamená, že kupříkladu učitelé by měli být didakticky vzděláni a využívat ty nejvhodnější didaktické přístupy k tomu, aby mnohojazyčnost mohli se svými žáky rozvíjet. Letadlo, které je technicky lépe vybavené, bude lépe létat a bude méně pravděpodobné, že se zřítí.

Vybavení výhodami, které zabalíme do kufru, se vydáme na let směr mnohojazyčnost. Start se nám zdařil, letadlo vzlétá směrem vzhůru a před námi se rozprostírá nekonečná obloha. Naše letadlo se sice pohybuje volně nad krajinou, přesto musíme dodržovat jistá omezení. Omezení dané letovým plánem a organizací letového provozu. Je třeba totiž zvažovat výuku jazyků v rámci státního kurikula (na základní škole Rámcový vzdělávací program), ale je také nutné mít na paměti připravenost učitelů cizího jazyka, jejich vzdělání ohledně mnohojazyčnosti i jejich znalost a schopnost užívat vhodné didaktické přístupy.

Letíme nad horami, řekami..., máme správný kurs. Na cestě se ale může objevit spousta problémů: větrné bouře, problémy s technikou, stávky zaměstnanců letišť apod. Mnohdy není přes všechny překážky cíl zřetelný, někdy nás problémy zcela odvádí od cíle, někdy pouze zdržují. Co se tedy může stát při našem letu?

Jedním z problémů, k němuž může na naší cestě dojít, je opomenutí faktu, že jazyky nejsou pouze soubor lingvistických součástí, jež můžeme zapnout či vypnout, kdy chceme, nemůžeme je jednoduše podle plánu sestavit tak, jak potřebujeme. Jazyky jsou zde stále, všude kolem nás, (takřka) pořád je užíváme a pořád se je učíme. To se netýká jen školy, ale i života mimo ni.

Učení se jazykům je velmi komplexní a celoživotní proces. Ani kdybychom použili trychtýř a pokusili se nalít jazyky do nádrže a na plný plyn se je „biflovali“, nemuseli bychom dojít ke kýženým výsledkům. Dobře koncipovaná didaktická opora může být velice nápomocná, ale samozřejmě nemůže být vnímána jako absolutní řešení. Důležitou roli hrají emoce. Pokud má žák pozitivní vztah k tomu, co se učí, jde učení snadněji. Nelze opomenout i motivační aspekty a pocit nadšení z objevování něčeho nového: nových kultur, zvyklostí, jazykových vyjádření, které jsou jen v tom či onom jazyce.

„Potíž“, se kterou musíme na cestě počítat, představuje to, že ne všichni žáci se učí stejně. Po všech žácích se sice chce stejný výkon v cizích jazycích, ale způsoby, jak se jednotliví žáci jazykům učí, jsou mnohdy značně odlišné – i tento rozpor je pro učitele cizích jazyků, kteří u žáků rozvíjejí mnohojazyčnost, velkou výzvou. A také ne všechny jazyky se vyučují stejně. Samotné jazyky vyžadují specifické didaktické přístupy a zároveň je třeba mít na paměti, že existují odlišnosti didaktických konceptů výuky prvního a dalšího cizího jazyka.

Zcela turbulentní se zdá být rovina politická či ideologická na úrovni států. Existují země, v nichž je mnohojazyčnost hluboce zakotvena. Učení se řadě cizích jazyků je tam obvyklou záležitostí, každodenním chlebem. Neznamená to, že všichni žáci ovládají všechny jazyky na stejné úrovni a že se všemi jazyky musejí být v každodenním kontaktu. Učí se jim kupříkladu pouze ve škole, a to proto, že jazyky tamější společnost považuje za důležité (např. Švýcarsko, příhraniční regiony Rakouska a Itálie). Do toho vstupují ještě jazyky migrantů či jazykových menšin, které se stávají nedílnou součástí jazykové rozmanitosti v řadě zemí. Jsou ale také země, které mají trochu „laxnější“ přístup k mnohojazyčnosti. To často závisí na politických konstelacích v dané zemi, jejich otevřenosti v přístupu k zahraniční politice, zejména pak k sousedním zemím atd. Komunikace mezi blízkými zeměmi – nejen v příhraničních regionech – má velký etický dopad. Lepší vzájemné porozumění snad může přispívat k mírumilovnému soužití.

S některými problémy se musíme naučit žít i přesto, že nám cestu k mnohojazyčnosti pěstované a rozvíjené ve škole výrazně znepříjemňují. Jedním z nich jsou negativní postoje vůči jazykům. Ty jsou spojeny s postoji vůči kulturám, zemím, menšinám aj. A protože se tyto postoje často utvářejí v rodině, blízkém okolí či ve společnosti, jsou velmi silné a i přes sebelepší didaktické působení učitele mohou být jen těžko změněny.

Při naší cestě se setkáváme se spolucestujícími, kteří náš cíl budou zpochybňovat a snažit se změnit kurs. Budou se nás ptát, zda není náhodou taková cesta zbytečný luxus. Je jasné, že cesta k mnohojazyčnosti něco

stojí, ale zkusme ji vnímat jako investici. Z hlediska budoucnosti se může pro naše děti ukázat jako výhodná možnost komunikovat s lidmi ze sousedních i vzdálených zemí třeba při hledání práce, s rodinou v zahraničí, s kamarády a známými, kteří mluví jiným jazykem, nebo možnost snadnějšího cestování.

Ale překážek bylo dost. Musíme být pozitivní. Pásmo turbulencí je za námi. Podívejme se na horizont. Máme před sebou modrou oblohu bez jediného mraku a již vidíme náš cíl. Je zřetelný díky své barevnosti a rozmanitosti. Navíc se zdá být dosažitelný – díky práci výzkumu není příliš rozmazaný a neuchopitelný, díky politické vůli není ani příliš daleko. A díky metodicko-didaktické kompetenci učitele dalších cizích jazyků je už rozvíjení mnohojazyčnosti žáků na dosah. A nejvíce ze schopnosti komunikovat v mnoha jazycích vytěží samotní žáci.

A jakou roli při naší cestě k mnohojazyčnosti pak hrají jazyky samotné? Zkusme je chápat jako letové linky, které se kříží, přibližují či oddalují. V každém případě je mezi nimi souvislost. Jejich správné a efektivní zasíťování nám poslouží k tomu, že nebude docházet k nehodám. Abychom toho dosáhli, musíme vyučovat jazyky v jejich propojenosti – nikoliv nutně v jedné vyučovací hodině, ale spíše v různých jazycích ukazovat na souvislosti, využívat je jako didaktický prostředek.

Vraťme se nyní zpět na palubu. Jako v každém letu, i v tom našem je třeba zasedacího pořádku. A kam usazujeme předkládanou publikaci? Budeme nahlížet mnohojazyčnost ve výuce německého jazyka jako cizího jazyka po angličtině. V teoretické části se zaměříme na teoretické ukotvení mnohojazyčnosti ve vztahu k výuce cizího jazyka, představíme principy výuky podporující mnohojazyčnost a vysvětlíme rozdíl mezi učením se prvnímu a dalšímu cizímu jazyku. V přehledové části nastíníme stav zkoumané problematiky – ukážeme výzkumná témata v oblasti mnohojazyčnosti v kontextu vzdělávání a některé konkrétní relevantní studie. V empirické části představíme cíl našeho výzkumu, jenž byl stanoven jako popis výukových situací, v nichž je patrný vliv anglického jazyka, a metodologii našeho výzkumu. V následující části uvedeme výsledky, které budou diskutovány z oborovědidaktického hlediska.

Co říci před startem? Tato kniha sice vznikla v rámci doktorského studia oborové didaktiky (didaktika cizího jazyka), věříme však, že bude inspirativní i pro čtenáře z pedagogické praxe a pro zástupce jiných vědních oborů. Doufáme, že náš cíl mnohojazyčnost tak překročí hranici úzké skupiny didaktiků jazyků a že na palubu nastoupí co nejvíce cestujících z rozličných končin.

Úvod

Mnohojazyčnost je fenoménem, kterému je v posledních letech – zejména v zahraničí – věnována poměrně velká pozornost. Stává se předmětem výzkumů z rozličných perspektiv, od zkoumání efektů jazykové politiky a až po studie jazykového jednání. Jedno však mají tyto studie společné – vnímají mnohojazyčnost jako současnou realitu. To se dotýká i výzkumu výuky cizích jazyků, protože již od základní školy se musejí žáci učit alespoň dva cizí jazyky. Tato situace může být chápána jako příležitost právě k tomu, aby výzkum výuky cizích jazyků poskytl empiricky podložené poznatky pro vznik nových didaktických konceptů, které mohou v rámci jazykové výuky efektivně podporovat rozvoj funkční vícejazyčné kompetence.

Právě touto problematikou se budeme zabývat v předkládané knize. Jako obecný cíl této práce jsme si stanovili přispět k odborným diskusím ohledně mnohojazyčnosti ve výuce cizích jazyků. Z hlediska struktury práce jsme zvolili členění na teoretickou, přehledovou a empirickou část. V teoretické části naší práce naznačíme relevanci našeho výzkumu, popíšeme mnohojazyčnost a představíme charakteristiky takové výuky (dalšího) cizího jazyka, která si klade za cíl podporovat u žáků mnohojazyčnost. V rámci přehledové části nahlédneme stav řešené problematiky – nejprve na základě analýzy studií z databáze *Web of Science* a poté i dle námi vybraných studií. V empirické části této práce představíme metodologii našeho výzkumu – uvedeme výzkumné otázky, popíšeme výzkumný vzorek a metody sběru dat. Velkou pozornost budeme věnovat metodě analýzy dat – konverzační analýze. Poté budou prezentovány výsledky naší práce a v závěru diskutovány. Zmíníme také limity našeho výzkumu.

1

Nástin vývoje cizojazyčného vzdělávání a relevance výzkumu

V první kapitole představíme stručný vývoj jazykového vzdělávání od druhé poloviny 19. století po dnešní trendy. Tento vývoj budeme reflektovat ve světle metodických směrů uplatňovaných ve výuce cizích jazyků a didaktického uvažování v diachronním pohledu. Cílem této kapitoly je stručně nastínit vývoj cizojazyčného vzdělávání s ohledem na to, že různé cizí jazyky byly vyučovány různými metodami, které odpovídaly tehdejšímu stavu poznání didaktiky cizích jazyků. Kromě toho chceme i zdůraznit, že cizí jazyky (tj. více cizích jazyků) tradičně patří do školního vzdělávání. V této kapitole také naznačíme, že více jazyků, resp. mnohojazyčnost není jevem zcela novým, avšak v čase se jeho význam a podoba mění (spolu se společenským vývojem) a v současnosti je i součástí metodicko-didaktické koncepce výuky (cizích) jazyků. V další kapitole se tuto úvahu pokusíme rozšířit a zaměříme se na objasnění relevance podpory mnohojazyčnosti ve školní výuce cizích jazyků – vysvětlíme, proč pokládáme za důležité, aby se žáci učili více než jeden cizí jazyk, a proč považujeme koncept mnohojazyčnosti za smysluplný dílčí cíl výuky cizího jazyka. Relevanci našeho výzkumu přiblížíme ve dvou rovinách: zaprvé poukážeme na to, že mnohojazyčnost je součástí kulturních kořenů na našem území, a zadruhé nastíníme výhody podpory mnohojazyčnosti pro vyučování cizích jazyků a učení se cizímu jazyku.

1.1 Vývoj cizojazyčného vzdělávání a didaktiky cizích jazyků u nás

Naše pojednání o vývoji cizojazyčného vzdělávání ohraničíme obdobím druhé poloviny 19. století. V tomto období bylo území Čech, Moravy a Slezska začleněno do územního celku tzv. Předlitavska v rámci rakousko-uherské monarchie. Úředním jazykem byla tehdy na většině území uznávána pouze

němčina. Přesto na mnohých školách (zejména na školách, které bychom dnes označili jako základní) probíhala výuka v češtině, k níž se běžně vyučoval německý jazyk. Výuka na gymnáziích se většinou vedla v německém jazyce, běžně zde byly vyučovány klasické jazyky jako latina a starořečtina a další moderní jazyk, zejména francouzština a později i angličtina (srov. Janíková, 2011, s. 22).

Z hlediska metodických směrů se ve výuce uplatňovala zejména *gramaticko-překladová metoda*², jejíž kořeny sahají až ke středověké výuce latiny. Tato metoda upřednostňovala rozvoj schopnosti číst literaturu v originále, kladla důraz na psaný jazyk, velmi dobré znalosti gramatického systému a „umění“ překladu. Ve výuce se hojně využíval mateřský jazyk, převládala práce s jazykovým materiálem, který byl ve značné míře prezentován mimo kontext (Richards & Rodgers, 1991). Z hlediska teorie osvojování cizích jazyků byla zde reflektována kontrastivní hypotéza (Hendrich et al., 1988; Neuner & Hunfeld, 1993; Huneke & Steinig, 2013). Ve vztahu k mnohojazyčnosti je zajímavé, že již tehdy byly vnímány souvislosti mezi jazyky – klasické jazyky se chápaly jako „brána“ do ostatních jazyků (např. Timm, 2005; Roche, 2005).

Zajímavou mimoškolní praktikou, jež měla za cíl zvyšovat jazykovou znalost dětí, byly tzv. výměnné pobyty. Ačkoli jsme nenalezli v odborné literatuře uspokojivý popis, v beletristické literatuře byla tato praktika poměrně dobře vylíčena (např. Jókai, 1885). Děti kolem 12 let se poslaly na rok do rodiny v cizojazyčném prostředí. Během té doby měly minimální kontakt se svojí vlastní rodinou. Dítě na výměnném pobytu mělo status rodinného příslušníka, navštěvovalo školu v místě nové rodiny, získalo zde nové přátele a kamarády. Hlavní smysl výměnných pobytů tvořilo prohloubení jazykových znalostí dítěte, ale také navázání kontaktů v zahraničí. Vlivem rozvoje národního obrození stoupal zájem o ruský jazyk, popř. o ostatní slovanské jazyky. Je též zajímavé, že česky mluvící vzdělaná elita udržovala čilé kontakty s balkánskými zeměmi, které byly taktéž součástí Předlitavska, a mnozí tam i působili (např. první rektor VUT Karel Zahradník, architekt Karel Pařík atd.).

Po roce 1918 se počet českých škol výrazně zvyšoval, avšak znalost německého jazyka byla stále chápána jako norma. Gymnaziální vzdělávání nadále obsahovalo klasické i moderní jazyky – prosazuje se zejména anglický jazyk. Vývojem procházel i způsob, jak byly cizí jazyky vyučovány.

² Pojem metoda je zde užit v širším smyslu, jde tedy spíše o přístup k výuce než o konkrétní výukovou metodu.

Z hlediska didaktiky cizích jazyků se u nás (stejně jako ve světě) výrazněji začaly prosazovat *přímé metody*. Ty lze chápat jako protiklad ke *gramaticko-překladovým metodám*. V centru pozornosti stály reálné situace, byl upřednostňován mluvený jazyk, nácvik běžných každodenních obrátů, induktivní výuka gramatiky, rozvoj poslechu s porozuměním a snaha podporovat zejména dovednost mluvení; vedení výuky mělo probíhat pouze v cílovém jazyce (Hendrich et al., 1988; Neuner & Hunfeld, 1993).

Po obsazení Československa německými nacistickými vojsky se německý jazyk povinně zaváděl do všech škol, ostatní jazyky byly omezovány. Další zlom nastal po roce 1948, kdy z politických důvodů zájem o tzv. západní jazyky poklesl, a do popředí se dostala ruština. S tím souvisí orientace didaktiky cizích jazyků, která se zaměřovala (logicky) na ruský jazyk (Píšová & Kostková, 2015, s. 68). Obecně lze však říci, že zájem o didaktiku cizího jazyka klesal (ač lze nalézt výjimky, jako je Malíř, 1971) a výuka cizích jazyků neprocházela tolika změnami, jako tomu bylo v „západních“ zemích. Prosazovaly se zejména teoretické přístupy ruských aplikovaných lingvistů, jež ve velké míře navazovaly na práce Vygotského (např. Vygotskij, 1976).

V západních zemích však didaktika cizích jazyků ve druhé polovině 20. století procházela podstatnými změnami. Od *audio-lingvální metody* ve 40. letech (ta navazuje na *přímé metody*) se v 70. letech didaktické uvažování přiklání ke *komunikační metodě*, resp. ke *komunikačnímu přístupu*³. Hlavním cílem se stává rozvoj komunikační kompetence (Hymes, 1972), která je založena na funkčním pojetí jazyka (Neuner & Hunfeld, 1993; Bachman, 1990).

Komunikační metoda klade mj. důraz na užívání autentických materiálů a vyvážený rozvoj všech řečových dovedností stejně jako na přesnost a plynulost vyjadřování. Významnou roli zde hraje rovněž změna pojetí role učitele, který je nyní vnímán zejména jako facilitátor procesů učení. Tato metoda přináší větší zájem o žáka a jeho individuální jazykový rozvoj. Spolu s komunikačním přístupem se objevují i nová témata didaktiky cizích jazyků, jako jsou například právě mnohojazyčnost (více v kapitole 3) či interkulturalita. Charakteristickými znaky interkulturního přístupu jsou: (1) kontrastivita, což se projevuje při zprostředkovávání sociokulturních obsahů a současně zahrnuje uvědomění si vlastní kultury, (2) podpora aktivního a samostatného zpracování/osvojování obsahů žáky, (3) rozvoj učebních strategií (přesahují rámec jednoho předmětu), (4) využívání výukových

3 Ve stejné době se objevuje také zprostředkující metoda, již lze chápat jako kombinaci gramaticko-překladové a přímé metody. Tato metoda se však v porovnání s audiolingvální metodou u učitelů cizích jazyků příliš neprosadila.

metod, které samostatnost podporují, např. projektové vyučování (Janíková & Michels-McGovern, 2001, s. 17–18). Na našem území se komunikační metoda – spolu s interkulturním přístupem – prosazuje výrazněji až v 90. letech, což souvisí se změnami v politickém směřování a opětovným zájmem o západní jazyky i v jazykovém vzdělávání.

Po diskusi výhod a nevýhod, které komunikativní přístup přinesl, se dnes hovoří o tzv. postkomunikačním přístupu (*postcommunicative approach*; Kumaravadivelu, 2003) či o tzv. *balanced activities approach* (Harmer, 1994) nebo také o revidovaném *komunikačním přístupu*. Základním znakem těchto přístupů je zaměření se na žáka a na proces jeho učení se cizímu jazyku a promyšlený didaktický eklekticismus.

Právě úvaha, že je možné využít všechny dostupné metody, se promítla i do úvahy o podpoře mnohojazyčnosti – pro učení se cizímu (dalšímu) jazyku je možné nejen využívat různých metod a přístupů, ale i znalostí různých více či méně osvojených jazyků a zkušeností s jejich učením.

1.2 Výuka německého jazyka

Poté, co jsme představili stručný vývoj cizojazyčného vzdělávání obecně, se zaměříme na pozici německého jazyka na českých školách. V České republice se angličtina postupně od konce 90. let minulého století dostává do pozice prvního cizího jazyka, a tím pádem zaujímají ostatní cizí jazyky – tedy i německý jazyk – pozici druhého jazyka, třetího, čtvrtého atd. Tento trend ale není v Evropě ojedinělý.

Již od 90. let minulého století se v evropském kontextu mění konstelace v pořadí institucionálně vyučovaných cizích jazyků. Vzhledem k tomu, že se nejen v Evropě na první místo dostává angličtina coby cizí jazyk (L2), ostatní jazyky se řadí do pozice druhého cizího jazyka (L3). Dominanci angličtiny ukazují například údaje Eurostatu z roku 2010, podle kterých se anglický jazyk v Evropské unii učí v průměru 93 % žáků, nejčastěji jako první cizí jazyk. Například od roku 2004/2005 se nabízí v celém Německu jako první cizí jazyk angličtina. Druhý cizí jazyk bývá zaváděn na školách nižšího sekundárního stupně od 7. ročníku (Ježková, von Kopp, & Janík, 2008, s. 119). Také ve Švédsku je angličtina vyučována jako první cizí jazyk. Angličtině se žáci učí již od 10. roku věku. Povinně je vyučován na švédských školách ještě jeden další cizí jazyk (označovaný jako *moderní jazyk*), nejčastěji je to francouzština, španělština či němčina (srov. Ježková et al., 2008, s. 119).

Trend zavádění anglického jazyka jako prvního cizího jazyka je patrný také v České republice. Dokazují to i statistické přehledy, provedené na českých školách, kde se ukazuje, že angličtina je jazykem, který je nejčastěji vyučován jako první cizí jazyk. Andrášová (2011) ve své studii poukazuje pak na to, že ještě v roce 1999 se v jižních Čechách němčinu jako první cizí jazyk učilo průměrně přes 68 % žáků, v roce 2009 to bylo už jen 0,6 % žáků. I Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013, s. 160) doporučuje ještě v roce 2007 začínat s anglickým jazykem. Z Tematické zprávy České školní inspekce z roku 2010 pak vyplývá, že v celé České republice má angličtinu jako první cizí jazyk 99,4 % žáků (*Tematická zpráva...*, 2010, s. 7).

Vzhledem k tomu, že anglický jazyk vystupuje ve většině evropských zemí – i u nás – ve školní výuce cizích jazyků jako první cizí jazyk, bývá německý jazyk nejčastěji vyučován jako další jazyk (kromě tzv. německy hovořících zemí). Zaměříme-li se na náš kontext, musí od roku 2013 každá základní škola v České republice nejpozději od 7. ročníku zavést povinnou výuku druhého cizího jazyka (viz *Rámcový...*, 2013).

Na fakt, že německý jazyk je relativně často vyučován jako další cizí jazyk, reagují didaktické koncepce podporující mnohojazyčnost ve výuce cizích jazyků, jež se snaží propojovat jazyky za účelem jejich efektivnějšího učení se. Principy didaktických přístupů podporujících mnohojazyčnost ve výuce cizích jazyků se budeme podrobně zabývat v kapitole 3.

1.3 Proč podporovat mnohojazyčnost ve výuce?

Mnohojazyčnost je v českém výzkumu cizích jazyků poměrně nové téma⁴, ačkoli v zahraničí je mu věnována poměrně velká pozornost. Na mnohojazyčnost je nahlíženo v různých kontextech (viz kapitola 2) – tato kniha se zabývá mnohojazyčností ve výuce cizích jazyků a možnostmi její podpory ve výuce německého jazyka po anglickém jazyce. Jako u každého nového tématu je třeba naznačit jeho relevanci. V úvodu se tedy budeme věnovat otázce, proč má být mnohojazyčnost ve výuce dalšího cizího jazyka vůbec podporována.

V rámci úvodu se zaměříme na dvě úrovně – zaprvé poukážeme na relevanci koncepce mnohojazyčnosti v širším společenském a historicko-společenském kontextu a zadruhé naznačíme, jaké jsou důvody pro podporu mnohojazyčnosti ve výuce cizího jazyka.

⁴ U nás se jím zabývaly například Janíková (2013), Andrášová (2011) či Plischke (2008). Mnohojazyčnost v oblasti jazykové propedeutiky se pak věnovala např. Fenclová (2004).

Jak již bylo nastíněno v kapitole 1.2, z historického hlediska má výuka cizích jazyků ve střední Evropě poměrně silnou tradici. Území dnešní České republiky bylo tradičně již od středověku dvojjazyčné a k jazykovému vybavení většiny obyvatel patřila z důvodu politické situace čeština i němčina. V novověku se pak na gymnáziích vyučovaly další klasické i moderní jazyky a nebylo neobvyklé, že se lidé učili další slovanský jazyk. Je zajímavé nahlédnout roli latiny. Zejména v době, kdy se uplatňovala gramaticko-překladová metoda, byla latina chápána jako jazyk, na základě kterého byly vyučovány další cizí jazyky. Je tedy patrné, že již tehdy si lidé uvědomovali souvislosti mezi jazyky a možnosti využívání předešlých znalostí cizích jazyků při učení se dalším cizím jazykům. Podpora učení se cizím jazykům v jejich vzájemné propojenosti patřila tehdy k přirozené součásti výuky (i když samozřejmě v jiném pojetí než dnes).

V současnosti by se Česká republika dala (prozatím) označit jako země, v níž je patrný (ve vzdělávacím kontextu) monolingvní habitus (Gogolin, 1994), i když ze zprávy o *Vývoji počtu cizinců s povolením k pobytu v ČR* (ČSÚ, 2012) vyplývá, že počet cizinců v České republice roste. Zatímco v roce 2004 bylo na našem území 193 480 cizinců s trvalým pobytem, v roce 2011 jich tu pobývalo již 424 380. Pokud bude tento trend pokračovat, je zřejmé, že na to bude muset český vzdělávací systém reagovat⁵.

Dalším aspektem je vzhledem ke společenskému i hospodářskému vývoji evropské společnosti stav jazykové politiky u nás i v celé Evropě. Je zřejmé, že význam jazykového vzdělávání neustále roste. V mnohých dokumentech Evropské unie se setkáváme s požadavkem, aby každý Evropan hovořil alespoň dvěma cizími jazyky (např. Rada Evropské unie: *Vzdělávání, mládež, kultura*, 2008). Také v České republice – jak jsme již uvedli výše – je od roku 2013 (*Rámcový...*, 2013, s. 27), stejně jako v naprosté většině evropských států, podporována (či přímo nařízena) výuka minimálně dvou cizích jazyků již od primárního (nejpozději však od nižšího sekundárního) stupně vzdělávání. Požadavek na znalost minimálně dvou cizích jazyků se tedy zdá být velmi aktuálním tématem.

Dále se zaměříme na aspekt školního vzdělávání. Z tohoto hlediska je možné zmínit opět výše popsané praktiky gymnázií, kde se vyučovala latina, francouzština a později i angličtina s tím, že latina byla chápána jako předobraz ostatních jazyků a využívala se pro jejich výuku. Je tedy možné i současné pojetí mnohojazyčnosti ve výuce cizích jazyků chápat v návaznosti na tuto tradici (přirozeně jinak didakticky a koncepčně pojaté).

5 O mnohojazyčnosti v české společnosti např. Nekvapil a kol. (2009).

V neposlední řadě lze říci, že rozvoj mnohojazyčnosti může přispět k účinnějšímu učení se cizím jazykům. Jinými slovy, ti, kteří se učí minimálně jeden cizí jazyk, se další cizí jazyk učí lépe – mnohojazyční mají tedy při učení se cizím jazykům výhodu. Tento aspekt podrobněji rozvedeme dále v kapitole 3.4.1.

Podpora mnohojazyčnosti nestojí mimo didaktické koncepce, jež jsou v současné době aktuální. Nejsilnější vazbu mají přístupy podporující mnohojazyčnost k přístupům rozvíjející interkulturní komponentu ve výuce cizích jazyků. Výuka cizích jazyků, ve které jsou zdůrazňována kulturní specifika (např. Kostková, 2012), by měla rozvíjet u žáků otevřenost vůči kulturním, a tedy i jazykovým odlišnostem a podobnostem.

Shrnutí

V této kapitole jsme se pokusili nabídnout náhled na vývoj jazykového vzdělávání na našem území ve vztahu k vývoji didaktického uvažování. Ukázali jsme, jak byl vývoj didaktických přístupů ovlivněn společenskou situací u nás a jak se od 90. let minulého století postupně „vrací“ ke sledování vývoje v západních zemích. Připomněli jsme také, že území dnešní České republiky bylo historicky mnohojazyčné a že výuka více cizích jazyků byla běžným jevem. Teprve po roce 1948 byla na základní škole preferována výuka pouze jednoho cizího jazyka, což se mění teprve až po roce 2013, kdy byl zaveden jako povinný další cizí jazyk v rámci základního vzdělávání.

Dále jsme se zaměřili na výuku německého jazyka. Poukázali jsme na to, že německý jazyk je v současnosti u nás, stejně jako ve velké části Evropy, vyučován jako další cizí jazyk a nejčastěji se německému jazyku učí žáci po jazyce anglickém.

Pokusili jsme se také vyzdvihnout, proč se mnohojazyčností ve výuce zabývat. Za hlavní důvod považujeme to, že požadavek na znalost více cizích jazyků není pouhým výstřelkem dnešní vzdělávací politiky, ale navazuje na tradici v naší zemi. Poukázali jsme však i na současné trendy evropské jazykové politiky, ze kterých vyplývá doporučení pro výuku minimálně dvou cizích jazyků v celé Evropské unii.

Sice jsme zmínili, že z historického pohledu má výuka více cizích jazyků ve střední Evropě poměrně silnou tradici, lze však nalézt i kritické hlasy, podle nichž by stačil jeden cizí jazyk – angličtina. Jako jeden z argumentů bývá uváděna ekonomická náročnost a relativně malé efekty na uplatnění žáků na pracovním trhu (např. Münich et al., 2011). Dále kritické hlasy zmiňují, že učení se cizím jazykům je pro velkou část žáků na základní škole

příliš náročné, proto by se měli učit povinně jeden cizí jazyk a volitelně další cizí jazyk (např. dopis Asociace ředitelů základních škol ministroví školství P. Fialovi, In Učitelské noviny, 2013).

Pokud bychom chtěli s kritickými názory polemizovat, mohli bychom jako první argument uvést, že vzdělání na obecné úrovni – ani cizojazyčné – by se nemělo řídit pouze ekonomickými zájmy. I kdybychom však přijali ekonomicky orientovanou rétoriku, lze namítnout, že cizojazyčné vzdělání by mělo zvyšovat pracovní mobilitu, tedy měly by být právě naplňovány ekonomické cíle (viz *Rada...* 2008). Z hlediska kritiky ohledně náročnosti učení se cizím jazykům, lze namítnout, že ve většině ostatních evropských zemích jsou dva cizí jazyky normou v rámci základního vzdělávání. Můžeme se tedy ptát, zda jsou české děti „méně schopné“. Navíc více jazyků souběžně bylo vyučováno již v nedávné historii (jak jsme uvedli v této kapitole). Další otázka by tedy mohla znít, zda jsou současní žáci „méně schopní“ než dříve.

Možná právě proto, aby byla výuka dalších cizích jazyků efektivnější, a tedy i méně náročná, je třeba využít odpovídající didaktické přístupy. Takový přístup spatřujeme v podpoře mnohojazyčnosti ve smyslu uplatňování didaktiky mnohojazyčnosti (popř. didaktiky dalšího cizího jazyka ve výuce cizích jazyků).

2

Mnohojazyčnost a jazyky

V této části knihy se pokusíme vymezit pojem *mnohojazyčnost*. Mnohojazyčnost obecně představuje koncepci, která se dotýká mnoha oblastí. Lze ji pojímat jako individuální či společenský, resp. sociální fenomén (a v této práci ji budeme chápat i jako cíl cizojazyčného vzdělávání). Je zájmem jak lingvistických, tak sociálních věd, vzdělávací politiky, dotýká se výukové, popř. školní reality a zahrnuje i procesy osvojování cizích jazyků. Zde se zaměříme pouze na mnohojazyčnost v kontextu výuky cizích jazyků na základní škole a z toho důvodu ji budeme definovat na základě souvisejících teoretických přístupů. V kontextu konceptu mnohojazyčnosti v rámci školní výuky cizích jazyků je důležité zmínit také to, jak jsou v jejím rámci chápány jazyky. Proto představíme naše terminologické vymezení a ozřejmíme, jak chápeme pojmy *cizí jazyk*, *první cizí jazyk*, *druhý cizí jazyk*, *další cizí jazyk*.

2.1 Terminologické uchopení mnohojazyčnosti

Pro uvedení do problematiky nabízíme terminologické uchopení koncepce mnohojazyčnosti. Je třeba zmínit, že se v našem výkladu zaměříme na charakterizaci mnohojazyčnosti v kontextu výuky cizích jazyků, učení se cizím jazykům a osvojování cizích jazyků⁶. V odborné literatuře se setkáváme s pojmy *monolingvismus* (jednojazyčnost, *monolingualism*), *bilingvismus* (dvojjazyčnost, *bilingualism*) a *mnohojazyčnost* (multilingvismus, *multilingualism*). Tyto pojmy však v odborné literatuře nejsou jednotně definovány, natož pak používány a interpretovány. Kempová (2009) popisuje monolingvismus jako schopnost používat jeden jazyk v jeho různých variantách. Bilingvismus je definován coby schopnost ovládat dva jazyky a mnohojazyčnost (multilingvismus, angl. *multilingualism*, něm. *Mehrsprachigkeit*) je charakterizován jako

⁶ V našem textu (stejně jako např. Ellis, 2008) nebudeme přísně rozlišovat mezi teoriemi učení se cizím jazykům a teoriemi osvojování cizích jazyků (viz Krashen, 1982). Distinktivní funkci obou teorií zdůrazníme pouze tam, kde bude nutné pregnantně vyjádřit rozdíl mezi nimi. Toto rozdělení se totiž pro potřeby našeho textu nejeví jako vhodné, přičemž se opíráme o argument Königsse (2010), že výzkum mimovýukového osvojování nelze oddělit od výuky cizího jazyka a naopak (Königs, 2010, s. 753–754).

schopnost komunikovat ve třech a více jazycích (srov. Kemp, 2009, s. 14–15). Při hlubším zkoumání pojmu *mnohojazyčnost* ale zjistíme, že zmíněná definice není dostatečně výstižná. Problematická se jeví například otázka, jaké jazyky či jazykové varianty mohou být zahrnuty do rámce mnohojazyčnosti: pouze národní jazyky, dialekty, varianty jazyka nebo i individuální varianty jazyka? Hufeisenová (2010) upozorňuje na fakt, že na tyto otázky nelze najít v odborné literatuře uspokojivé odpovědi (Hufeisen, 2010, s. 376).

Další terminologický problém se skrývá ve vymezení mnohojazyčnosti vůči bilingvistu. Ani zde totiž zjevně neexistuje v odborné literatuře shoda. Zatímco někteří autoři považují pojmy *mnohojazyčnost* a *bilingvismus* jako více či méně synonymní (např. Bausch, Königs, & Krumm, 2004), jiní je striktně oddělují (např. Gibson, Hufeisen, & Personne, 2008). Pokud bychom oba pojmy oddělovali, byl by bilingvismus chápán ve vztahu pouze ke dvěma jazykům a mnohojazyčnost by se vztahovala k třem a více jazykům. Jiný pohled nabízí autoři (např. Jessner, 2008a), kteří se přikláníjí k vnímání *mnohojazyčnosti* jako nadřazeného pojmu vůči *bilingvistu*.

Terminologické uchopení pojmu *mnohojazyčnost* se zdá být o to složitější, že je závislé nejen na lingvistických, ale také na sociokulturních, politických, historických a dalších faktorech. V odborné literatuře tak nalezneme celou řadu rozšiřujících definic, které charakterizují mnohojazyčnost na základě různých perspektiv. V obecné rovině lze mnohojazyčnost chápat jako fenomén společenský a individuální. Zatímco pod pojmem *společenská mnohojazyčnost* lze rozumět jazykové bohatství společensko-politického seskupení, *individuální mnohojazyčnost* je chápána jako jazykové bohatství jedince (srov. Kemmeter, 1999, s. 53). Hufeisenová (2010) poukazuje na to, že zejména v evropském politickém diskursu můžeme nalézt mnohojazyčnost definovanou coby ryze společenský fenomén a pro individuální mnohojazyčnost je pak zaváděn termín *plurilingvismus* (Hufeisen, 2010, s. 378). V českém prostředí se plurilingvismus ve shodě s terminologií užívanou Radou Evropy a Evropskou komisí překládá jako *vícejazyčnost* a je používán zejména v diskursu vzdělávací politiky a administrativy (Sladkovská & Šmídová, 2010.). Ve vědeckých debatách ale toto diferencování nebývá respektováno, mnohem častěji se užívá pouze termín *mnohojazyčnost* a pro účely konkrétního výzkumu bývá přesně vymezeno její pojetí (srov. Hufeisen, 2010, s. 378).

Zůstaneme-li v individuální rovině, je možné definovat mnohojazyčnost jako ovládání více jazyků ve smyslu jejich dynamické použitelnosti v konkrétní komunikační situaci (Krumm, 2003, s. 36). Vycházíme zde z přístupu k mnohojazyčnosti jako dynamickému systému jazyků, který se snaží zahrnout všechny možné způsoby osvojování jazyka a učení se jazykům

v různých kontextech a zároveň klade důraz na kvalitativní změny při učení se cizím jazykům ve vztahu k počtu a pořadí osvojovaných jazyků (Jessner, 2008b, s. 270). Mnohojazyčnost také nutně neznamená dokonalou a stabilní znalost dvou nebo více jazyků a zároveň neznamená ani ovládnání několika jazyků na stejné úrovni. Je třeba zmínit, že úroveň ovládnání jazyků v debatách o mnohojazyčnosti nevychází z úrovně definovaných Společným evropským referenčním rámcem (*Společný...*, 2002), ale opírá se o konstrukty *komunikační kompetence* a *kompetence jednat v jazyce*. Tyto konstrukty popisují ovládnání jazyka následujícím způsobem: jedinec se dokáže vypořádat s komunikační situací, umí v daném jazyce jednat tak, že zvládne úspěšně realizovat řečové akty a dostat komunikačních cílů (Hufeisen, 2010, s. 377).

Ze zmíněného tedy vyplývá, že koncepce mnohojazyčnosti není terminologicky jednotná. Zmíněná nejednotnost v chápání mnohojazyčnosti může pramenit z různých teoretických přístupů. V oblasti cizojazyčného vzdělávání se nejčastěji setkáváme s přístupy oborovědidaktickými (např. Hufeisen, 1994; Roll & Schilling, 2012), přístupy zaměřenými na kurikulum (např. Hufeisen, 2011) a přístupy vycházejícími z teorií osvojování cizích jazyků (viz kapitola 3). V odborné literatuře v kontextu mnohojazyčnosti jsou zohledněny i sociolingvistické přístupy (např. Blommaert, Collins, & Slembrouck, 2005), přístupy kognitivních věd (např. Vingerhoets et al., 2003; Eviatar, 1997) a také celá řada etnografických přístupů (např. Sorensen, 1967). Jednotlivé přístupy se mohou vzájemně překrývat, což obvykle do značné míry komplikuje interpretaci výzkumných zjištění a jejich vzájemné srovnávání. Proto je nutné při výzkumu, ale i při diskusi o mnohojazyčnosti jasně formulovat, z jakých přístupů vycházíme a jakou „formou“ mnohojazyčnosti se zabýváme (srov. Hufeisen, 2010, s. 377–388).

Pod samotným pojmem mnohojazyčnost rozumíme v této publikaci takovou „vlastnost“ jedince, jež mu umožňuje užívání jazyků (resp. jazykové repertoáry) v konkrétních komunikačních situacích k dosažení komunikačních cílů (srov. Krumm, 2003, s. 36). V tomto pojetí je rozvoj mnohojazyčnosti závislý nejen na lingvistických, ale také na sociokulturních, politických, historických a jiných faktorech.

2.2 Pojetí jazyka

Protože se zabýváme mnohojazyčností, považujeme za důležité vymezit, jak jsou jazyky chápány v prezentované práci. Jazyky se lze zabývat z různých úhlů pohledu, jsou zkoumány v rámci mnoha vědních disciplín, a proto obecně platná definice jazyků v odborné literatuře není k dispozici. V kontextu

učení se cizímu jazyku nabízí například Cook (2010, s. 7) šest možných perspektiv, jak lze nahlížet na jazyk: jazyk jako: (1) systém reprezentující člověka, (2) abstraktní externí entitu, (3) soubor aktuálních či potenciálních vět, (4) vlastnictví komunity, (5) znalosti v mysli jedince a (6) formu jednání. Nejen vlastní definice jazyka se zdá být problematická, ale i rozlišení variety či dialektu od jazyka je mnohdy takřka nemožné. V centru pozornosti výzkumníků v oblasti mnohojazyčnosti tak stojí spíše role, funkce a pozice jazyků a variety v určitém regionu či komunitě. Jazyky jsou dnes chápány spíše jako otevřené entity, které zohledňují jak geografický, tak společenský prostor (Gordon, 2005 in Kemp, 2009, s. 17).

V naší knize vycházíme ze základní premisy, že žádný člověk není jednojazyčný (např. Busch, 2012a). Předpokládáme tak, že žáci si přinášejí do výuky svůj jazykový repertoár, jenž se skládá z různých (mnohdy částečně ovládaných) jazyků, dialektů či stylů (srov. Blommaert, 2010), jež si osvojili v různých kontextech – tedy i ve škole. Jazyky tudíž v této studii chápeme ve smyslu jazykového repertoáru (*verbal repertoire* viz Gumperz, 1964; označovaný i jako *linguistic repertoire*, viz Busch, 2012b). Ten lze chápat jako „arzenál“ pro každodenní komunikaci, ze kterého si mluvčí vybírá komunikační „zbraň“ podle toho, co chce sdělit (Gumperz, 1964, s. 137). Zjednodušeně řečeno, jazykový repertoár zahrnuje všechny druhy vyjádření, v jejichž důsledku dochází ke vzájemnému porozumění.

Zároveň budeme vycházet z pojetí jazyka jako komunikačního zdroje (Lüdi & Py, 2009). Toto pojetí staví na předpokladu, že je přirozené užívání různých jazyků v různých situacích. Pro výuku cizích jazyků, která má podporovat mnohojazyčnost, je podstatné, že žák při učení se (dalším) cizím jazykům využívá veškeré své jazykové vybavenosti. Jazyková vybavenost se rozumí v mnohojazyčné perspektivě – to znamená, že jazyky nejsou chápány odděleně (tj. monolingvní perspektiva), ale jako jeden komplex, a v konkrétních situacích jsou pak jazyky dle potřeby využívány. Výhodou tohoto pojetí je, že předpokládá aktivní, kreativní a svobodné zacházení s jazyky v konkrétní komunikační situaci. Jazyky jako komunikační zdroj jsou neodmyslitelně spojeny s interakcí mezi komunikujícími partnery – hlavním cílem je společné porozumění⁷.

⁷ Chápání jazyků jako komunikačního zdroje neznámá, že budeme ve výuce cílového jazyka rezignovat na zvyšování jazykové úrovně. Výše zmíněné aktivní, kreativní a svobodné užívání jazyků v situacích by mělo být chápáno jako potenciál k vhodnému didaktickému opatření.

Na jazyky v této knize není nahlíženo jako na nezávislý soubor předem daných pravidel či struktur (viz např. de Saussure či Chomsky), ale spíše jako na „reakce na diskursivní potřebu“ (Bybee & Hopper, 2001, s. 3). Z tohoto pohledu je možné jazyk chápat jako akt sociálního jednání, v jehož rámci se více než na (relativně statické) struktury (tj. gramatiku, syntax) zaměřujeme na dynamické sociální užití jazyka. V zahraniční odborné literatuře se v tomto kontextu hovoří o *linguaging* či o *translanguaging*, které zdůrazňují dynamičnost a procesualnost jazyka a lze je charakterizovat jako procesy tvorby významu a zkušenosti, utváření porozumění a znalostí pomocí jazyků. Jazyky jsou užívány dynamickým a funkčním způsobem tak, aby došlo k rozvoji procesů porozumění, komunikace a v neposlední řadě také učení se (Lewis, Jones, & Baker, 2012, s. 641).

Jak jsme v této kapitole naznačili, není jednoduché najít terminologický konsenzus pojetí jazyků tak, aby co nejlépe odpovídal vlastnímu jazykovému vybavení jedince, tj. byl tak obecný, aby pokrýval všechny reálné situace. Přesně definovat jazyk jako takový ale není cílem našeho textu, v naší práci se budeme držet chápání jazyků jako jazykového repertoáru, jež je užíván dynamicky jako zdroj pro komunikaci.

Různorodost nepanuje jen v definování jazyka obecně, ale i v jeho definování a označování ve vztahu k osvojování jazyků a jazykové vybavenosti u jedince. Protože náš text je prvořadě zaměřený na školní výuku cizích jazyků, budeme z důvodu zjednodušení v tomto textu mateřský jazyk žáků považovat za shodný s vyučovacím jazykem ve škole, první cizí jazyk žáka chápeme zároveň jako první cizí jazyk, který je vyučován ve škole, a žákův další cizí jazyk budeme vnímat jako shodný s dalším vyučovaným jazykem (další cizí jazyk – viz *Rámcový...*, 2013). Z hlediska označování jazyků se budeme držet „tradičních“ pojmenování: *mateřský jazyk* (L1), *(první) cizí jazyk* (L2) a *další cizí jazyk* (L3) – viz níže. Těmito pojmenováními se budeme více zabývat v následující kapitole.

2.3 Označování a řazení jazyků v kontextu mnohojazyčnosti

V předchozích kapitolách jsme naznačili, jak rozumíme pojmu *mnohojazyčnost* a jak chápeme jazyk(y) s ohledem na téma této publikace. Nyní se zaměříme na zde užívanou terminologii v oblasti označování osvojovaných či učených jazyků, popř. jejich řazení.

2.3.1 Terminologie v řazení jazyků

S ohledem na to, že jsme mnohojazyčnost definovali jako schopnost ovládat a osvojovat si alespoň tři jazyky (ve své vzájemné propojenosti), měli bychom určit, jak tyto jazyky budeme označovat a jak je budeme řadit. V odborné literatuře se nejčastěji setkáváme s chronologickým řazením jazyků, tedy v časové posloupnosti tak, jak jsou osvojovány⁸. V kontextu výzkumu mnohojazyčnosti se setkáváme s různým chápáním toho, co lze označit za *mateřský jazyk* (L1), *první cizí jazyk* (L2), popř. *další cizí jazyk* (L3). Pokusíme se tedy tyto pojmy na základě studia zahraniční literatury vymežit a následně navrhneme systematizaci, která by měla odpovídat českému úzu.

Jako L1 bývá v odborné komunitě označován mateřský jazyk, popř. *první jazyk* (L1). U monolingvních jedinců není s označením L1 jako mateřského jazyka problém. Komplikace s terminologií nastávají u bilingvních (popř. multilingvních) jedinců, protože zatímco někteří autoři se přiklánějí k názoru, že u těchto lidí lze hovořit o *vícečetnosti* prvního jazyka (např. Hufeisen & Riemer, 2010), jiní označují jejich jazyky jako L1, L2 atd. (např. Grosjean, 2008). Jako L2 však bývají nejčastěji označovány ty jazyky, kterým se člověk učí (popř. si je osvojuje) více či méně záměrně.

V anglicky a německy mluvících zemích bývá zdůrazněn rozdíl mezi *cizím jazykem* (angl. *foreign language*, něm. *Fremdsprache*) a tzv. *druhým jazykem* (angl. *second language*, něm. *Zweitsprache*). Pojem *cizí jazyk* je používán tehdy, když cílový jazyk nefiguruje jako jazyk většinové společnosti, ve které se jedinec nachází. *Druhý jazyk* je pojem charakteristický pro učení se cizího jazyka v prostředí cílového jazyka⁹.

Pod zkratkou L3 (L4, Lx atp.) rozumíme *druhý* (třetí ad.) *cizí jazyk*. Mnohdy bývají jako L3 označovány všechny další cizí jazyky, které se jedinec učí po mateřském a prvním cizím jazyce. V kontextu anglicky mluvících zemí se nejčastěji setkáváme s pojmenováním *třetí jazyk* (*third language*), jenž označuje pouze druhý cizí jazyk, ale mnohdy také všechny cizí jazyky, které se člověk učí po prvním cizím jazyku (u bilingvních jedinců by se v závislosti na zvolené označování mohlo jednat i o první cizí jazyk). Také se můžeme setkat s pojmem *další jazyk* (*additional language*, popř. *third*

8 Musíme ale zdůraznit, že námi představené označování a řazení jazyků neodkazuje na úroveň ovládnání jednotlivých jazyků.

9 Rozdíl ve vnímání terminologického pojetí mezi německy a anglicky mluvícím prostředím lze spatřit v tom, že v německy mluvícím prostředí bývá *cizí jazyk* (*Fremdsprache*) chápán také jako zastřešující pojem pro *druhý* a *cizí jazyk*, zatímco v anglické odborné literatuře se spíše setkáváme s pojetím *druhého jazyka* jako zastřešujícího pojmu. *Zweitsprache* a *foreign language* jsou pak vnímány jako speciální případy pro dané zastřešující pojmy (Hufeisen & Riemer, 2010, s. 737–738).

additional language), který de facto znamená totéž, jen je zde zdůrazněna posloupnost při učení se cizímu jazyku (srov. De Angelis, 2007, s. 5–10). V německy mluvícím prostředí nalezneme označení „druhý cizí jazyk“ (*zweite Fremdsprache*), ale můžeme narazit i na pojem *terciární jazyk* (*Tertiärsprache*). Pod tímto termínem rozumíme nejen druhý cizí jazyk, ale také všechny další cizí jazyky, kterým se jedinec učí po prvním cizím jazyku. Je třeba ale dodat, že jako terciární jsou označovány ty jazyky, které se člověk učí postupně jeden za druhým, tedy v časové následnosti (Marx & Hufeisen, 2010, s. 826).

V českém prostředí chápeme jako L1 nejčastěji mateřský jazyk, avšak označení *první jazyk* se v odborné literatuře takřka nepoužívá. V souvislosti s L2 u nás rozdělení na *druhý jazyk* a *cizí jazyk* v současné době není obvyklé – setkáváme se pouze s pojmem *jazyk migrantů*, který ale není v odborné literatuře příliš reflektován –, pro oba případy používáme pojem *cizí jazyk*¹⁰. Terminologie v oblasti L3 se zdá být v našem prostředí poměrně neukotvená a mnohdy nekompatibilní se zahraničím. Například Choděra (2006), ale také Hendrich (1988) používají ve svých pracích pojem *druhý cizí jazyk*, Repka a Gavora (1987) zavádějí *další světový jazyk*, *další cizí jazyk* se pak objevuje v kurikulárních dokumentech (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) a Andrášová (2011) pracuje s pojmem *terciární jazyk*. Pro ostatní jazyky se nejčastěji používá buď numerické označení (např. L4 pro *třetí cizí jazyk* či *čtvrtý jazyk*), nebo se využívá souborného označení *další cizí jazyky* či *terciární jazyky*. Pro názornost jsme se pokusili uspořádat českou terminologii¹¹ v obrázku 2.1.

10 Jako *druhý jazyk* bychom mohli v našem prostředí chápat *češtinu jako cizí jazyk*, koncepci češtiny coby druhého cizího jazyka jsme v naší odborné literatuře nezaznamenali. Lze se též setkat s pojmem *čeština pro cizince*, který označuje aplikovaný obor – tedy výuku češtiny pro „jinojazyčné“ mluvčí (Hrdlička, 2010, s. 10). Analogicky by se jako *druhý jazyk* daly nazývat např. *angličtina jako cizí jazyk*, *němčina jako cizí jazyk* atd.

11 Terminologií v této oblasti se zabývala také Korčáková (2005). Ta jazyky označuje podle chronologického pořadí osvojování. Jejího označování jazyků se v tomto textu nebudeme držet.



Obrázek 2.1 Návrh systematizace terminologie v oblasti označování a řazení jazyků.

Námi navržená systematizace terminologie vychází z „tradičních“ pojmenování reflektujících specifický (český) kulturní kontext. Jako L1 označujeme mateřský jazyk a L2 pak chápeme coby první cizí jazyk. Pod zkratkou L3 rozumíme (pouze) druhý cizí jazyk, protože pokud budeme chtít vyjádřit další (třetí, čtvrté atd.) cizí jazyky, využijeme zkratku Lx. Stejně jako v německé i v anglické terminologii zůstává rozlišení Lx (další cizí jazyky, popř. terciární jazyky) a L3 (terciární jazyk / další cizí jazyk / další světový jazyk / druhý cizí jazyk) poměrně nezřetelné. Nejen proto nelze tuto terminologii považovat za ideální. Navíc vychází z představy, že naše země je monolingvní, a tak konstelace *mateřský jazyk – cizí jazyky* může fungovat jako princip pro označování jazyků¹².

Shrnutí

V této kapitole jsme se zabývali terminologickým uchopením koncepce mnohojazyčnosti. Ukázali jsme na relativně různorodé pojetí mnohojazyčnosti, přičemž pro účel naší práce jsme zůstali u chápání mnohojazyčnosti jako schopnosti na různých úrovních ovládat a osvojovat si tři a více jazyky v jejich vzájemné propojenosti. Dále jsme naznačili, že v této práci budeme chápat jazyk *per se* jako komunikační zdroj (Lüdi & Py, 2009). Nakonec

¹² Zmíněné označování totiž může vést k paradoxům. Pokud se například vietnamská rodina s šestiletým dítětem přistěhuje do České republiky a dítě bude zde navštěvovat základní i střední školu, bude plně socializováno v českém prostředí a bude hovořit plynně česky, jeho mateřským jazykem zůstane dle tradiční terminologie vietnamština a paradoxně čeština, kterou hovoří už lépe než vietnamsky, zůstane pro něj cizím jazykem.

jsme nastínili, jak budeme jazyky označovat a řadit – tedy jako L1 chápeme mateřský jazyk, L2 anglický jazyk a jako L3 německý jazyk.

Mnohojazyčnost budeme nahlížet v kontextu školní výuky cizích jazyků, to znamená, že se budeme pohybovat jak na sociální/společenské úrovni, tak na úrovni individuální – výuka je totiž svým způsobem sociální prostředí, avšak cílem podpory ve výuce je individuální mnohojazyčnost¹³. Mnohojazyčnost tedy budeme chápat jako jeden z cílů výuky cizích jazyků

13 Považujeme za smysluplné upozornit, že cílem výuky cizího jazyka je dosažení co nejvyšší míry komunikační kompetence v daném jazyce – individuální mnohojazyčnost chápeme jako důležitý cíl, který umožňuje efektivnější učení se cizímu jazyku.

3

Výuka dalšího cizího jazyka podporující mnohojazyčnost

V současné době existuje celá řada přístupů k tomu, jak nahlížet mnohojazyčnost ve školní výuce. V celosvětovém měřítku bývá nejčastěji zkoumána výuka a výukový kontext na školách, kde se používá více vyučovacích jazyků, popř. kde se jako vyučovací jazyk používá jiný než mateřský jazyků žáků. V evropském prostoru bývají také zkoumány (minimálně) dva cizí jazyky, které jsou vyučovány jako školní předměty (Jessner, 2006, s. 120). Mnohojazyčnost ve výuce lze totiž chápat ve dvou rovinách. Zaprvé jde o výuku ve třídě, kde jsou přítomni mnohojazyční žáci (u nás např. Plischke, 2008). Zadruhé lze vnímat mnohojazyčnost jako jeden z možných cílů cizojazyčné výuky (u nás např. Sorger et al., 2013). Tyto dvě roviny se nevyklučují, každá pouze akcentuje jiné aspekty. V našem textu se budeme zabývat především mnohojazyčností v druhé rovině, tedy jako jedním z cílů cizojazyčné výuky.

Přístupy jazykové politiky a kurikulárních dokumentů ohledně cizích jazyků vycházejí často z předpokladu, že jazyky by měly být užívány, a tedy i vyučovány izolovaně jeden od druhého (srov. García, 2014, s. 93). Tento přístup je navíc zakotven jak v evropských, tak v národních kurikulárních dokumentech (viz *Usnesení...*, 2008; *Rámcový...*, 2013).

Ve výukové praxi jsou ale jazyky užívány flexibilně – v některých případech náhodně, mnohdy však dochází k jejich záměrnému užití (García, 2014, s. 93). Nejen „hlas praxe“, ale i ze strany mnohých výzkumníků bývá kritizována jak striktní politika jazykového oddělování, tak i přesvědčení, že jen „cílový“ jazyk může být užíván ve výuce (např. Cummins, 2007; Fitts, 2009; García, 2009).

V následující kapitole tak představíme některé charakteristiky didaktických koncepcí, které užívání různých jazyků ve výuce cizích jazyků „neeliminují“, ale podporují, a to s cílem rozšířit a prohloubit jazykový repertoár žáků. V kontextu výuky cizích jazyků se však nehovoří o jazykovém repertoáru (který akcentuje spíše sociolingvistické paradigma),

ale vychází v souladu se *Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky* (2002) z koncepce komunikační kompetence. V následující kapitole tedy naznačíme pojetí komunikační kompetence a zaměříme se především na komunikační komepetenci ve více jazycích.

3.1 Mnohojazyčnost a komunikační kompetence ve více jazycích

V odborných diskusích o mnohojazyčnosti v kontextu výuky cizích jazyků bývá požadavek na podporu mnohojazyčnosti spojován s *komunikačním přístupem* k výuce cizích jazyků. Ve stručnosti proto shrneme základní rysy komunikačního přístupu a následně vyložíme jeho vztah k mnohojazyčnosti.

S komunikačním přístupem ve výuce cizích jazyků, který se prosazuje v 70. letech minulého století, je spojována *demokratizace výuky*, tedy větší orientace na žáka. Žák není chápán jako nádoba, která má být naplněna znalostmi, ale stává se aktivním činitelem v procesu učení se (Roche, 2005, s. 25). Hlavním cílem výuky cizích jazyků se v rámci komunikačního přístupu stává komunikační kompetence žáka. K jejímu dosažení může přispět dosažení různých dílčích cílů (jako např. mnohojazyčnost). Tyto dílčí cíle mají dle Rocheho (2005, s. 25) velmi různorodý charakter, jsou ovlivňovány výukovou praxí, jazykovou politikou a v neposlední řadě také výzkumem. Zastoupení zmíněných cílů ve výuce je závislé i na jiných faktorech, jako je např. kontext výuky, pojetí učitele aj.

Z hlediska realizace výuky cizích jazyků lze nalézt v odborné literatuře didaktická opatření, která jsou zapotřebí k dosažení komunikačního cíle. Výuka by měla obsahovat dostatečnou a rozmanitou nabídku textů a výukových materiálů, přiměřený „input“ (tzn. nejen učební materiály, ale i učitelovo vyjadřování atd.), smysluplný „input“ (tzn. žák by měl rozumět tomu, co se učí a proč), smysluplnou interakci mezi žáky či mezi žáky a učitelem, přiměřené nároky na output (tzn. žák by měl být podporován k co nejlepšímu výkonu v rámci jeho možností) a nácvik strategií učení se cizímu jazyku (srov. Timm, 2005, s. 7).

V rámci komunikačního přístupu se žák dostává do centra pozornosti při plánování a realizaci výuky, a v důsledku toho se mění i pohled na učitele. Učitel by neměl představovat vševědoucí autoritu řídící proces učení, ale měl by spíše žáky (v ideálním případě) doprovázet a podporovat (srov. Roche, 2005, s. 24). Jinak řečeno, role učitele by měla spočívat v podpoře žáka při jeho rozvoji jazykové kompetence.

Z hlediska úvah o rozvoji mnohojazyčnosti ve výuce cizích jazyků je podstatné, že příklon ke komunikačnímu přístupu způsobil i větší příklon k individuálním potřebám žáka a důraz na rozvoj jeho jazykového repertoáru. Komunikační přístup totiž předpokládá, „že si jedinec v rámci osobní jazykové socializace vytváří vlastní soubor komunikačních prostředků, který vzniká na základě individuální biografické konstelace a zkušeností“ (Berthele, 2010, s. 226). Jinými slovy, podpora mnohojazyčnosti ve výuce by tedy měla reflektovat a prohlubovat individuální jazykové zkušenosti žáka (resp. jeho jazykový repertoár), čímž by mělo být dosaženo efektivnějšího učení se cizím jazykům.

Do centra pozornosti odborníků na mnohojazyčnost ve výuce cizích jazyků se v kontextu příklonu ke komunikačnímu přístupu dle Neunera (2003, s. 14) dostávají mj. otázky týkající se:

- (1) předchozích znalostí jazyka jak mateřského, tak zejména cizích jazyků – v kontextu školní výuky cizích jazyků lze hovořit o znalostech cizích jazyků (tzn. deklarativní znalosti), které se žák postupně učil;
- (2) zkušeností s procesem učení se jazykům – v procesu učení se cizím jazykům vznikají zkušenosti s učním se jako takovým a znalosti toho, jak se učit cizímu jazyku (tzn. procedurální znalosti);
- (3) pragmatických a komunikačních potřeb žáků a individuálních jazykových profilů – individuální jazykové profily úzce souvisejí s cíli výuky cizích jazyků, které jsou v současné době definovány ve smyslu schopnosti úspěšně komunikovat (opouští se od cíle ideální znalosti cizího jazyka na úrovni „rodilého mluvčího“). V té souvislosti lze sledovat tendence k příklonu k pragmaticky pojaté výuce cizích jazyků zacílené pouze na jednu „oblast“ jazyka (např. jazyk ve státní správě, jazyk mládeže atd.).

Mnohojazyčnost lze tedy v současné době chápat jako jednu ze složek směřujících k dosažení komunikační kompetence ve více jazycích. Především se navazuje na komunikační přístup ve výuce cizích jazyků v tom smyslu, že do popředí staví žáka a jeho vlastní jazykovou vybavenost, resp. jeho jazykový repertoár. V následující kapitole nahlédneme na přístupy k výuce cizích jazyků, které mají mnohojazyčnost podporovat.

3.2 Charakteristika výuky podporující mnohojazyčnost

První diskuse o mnohojazyčnosti ve výuce cizích jazyků je velmi úzce spojena s výše zmíněnou změnou pohledu na výuku cizích jazyků, která se odehrála v 70. letech minulého století a v jejímž důsledku se do centra pozornosti dostal

žák. Nutnost zabývat se více žákem a zkoumat jeho procesy učení se zvyšovala v evropském kontextu společně s tím, jak se znalost cizích jazyků stávala nezbytnou pro profesní i osobní život jedince a jejich výuka se v širším měřítku začala realizovat u žáků mladšího školního věku, ve vzdělávání dospělých a v profesním vzdělávání (např. 60. léta „angličtina pro všechny“ v Německu; srov. Neuner & Hufeisen, 2003, s. 13).

Hufeisenová (2007) uvádí, že výzkum v oblasti osvojování a učení se druhého cizího jazyka byl ve svých počátcích součástí výzkumu prvního cizího jazyka. Vycházelo se totiž z předpokladu, že neexistuje rozdíl mezi osvojováním prvního cizího jazyka a osvojováním dalších cizích jazyků. Jako příklad lze uvést studie Köhlera (1975) či Fearche a Kasperové (1986), ve kterých bylo pod hlavičkou výzkumu osvojování L2 v podstatě zkoumáno osvojování L3, L4, ..., L(n).

Až zkušenosti z výuky cizích jazyků ukázaly, že nejen mateřský jazyk má vliv na učení se cizímu jazyku, ale že se i cizí jazyky v „hlavách žáků“ mezi sebou ovlivňují, a to velmi často takřka nezávisle na mateřském jazyce. V 70. letech proto vznikla celá řada výzkumů, zejména v oblasti psychologie učení se cizím jazykům, v nichž se prosazovalo přísné oddělení jednotlivých jazyků, které jsou osvojovány. To dokazuje například studie Hombitzerové (1971), v níž je mezijazykový kontakt osvojovaných jazyků vnímán pouze jako zdroj interference.

Teprve na konci 80. let a zejména v 90. letech došlo k obratu a interakce mezi jazyky začala být vnímána jako příležitost pro výuku cizích jazyků. V té době se také etabloje osvojování L3 coby předmětu samostatného výzkumu (např. Bahr, Bausch, & Kleppin, 1996). Rozdělování cizích jazyků na L2, L3, L4 atd. přestává mít formální charakter a sloužit jen k tomu, aby se dal charakterizovat (mezi)jazykový transfer (popř. negativní transfer, tzv. *interference*). Na transfer bývá spíše nahlíženo jako na potenciál pro zlepšování výuky. Výzkum didaktiky dalších cizích jazyků se stává svěbytnou výzkumnou oblastí (Hufeisen & Lindemann, 1998, s. 160), která v mnohém čerpá z poznatků právě o mnohojazyčnosti.

Pod vlivem teorií osvojování dalších cizích jazyků (popř. učení se cizím jazykům) klade koncepce didaktiky podporující mnohojazyčnost důraz na metalingvistickou a metakognitivní složku při učení se cizímu jazyku. Tím je míněno, že tato koncepce zdůrazňuje intencionální reflexi (učených) jazyků ve výuce, uvědomování si jejich rozdílů a podobností. Zároveň také podporuje reflexi procesů učení se cizím jazykům a tuto reflexi se snaží převést do výuky. Jinými slovy, Pilypaitytéová (2011, s. 17) uvádí, že didaktika podporující mnohojazyčnost je založená na předpokladu, že

ten, kdo se učí další cizí jazyk (L3), vlastní již soubor znalostí a zkušeností s učením se cizího jazyka (L2) a je schopen tyto znalosti a zkušenosti využít při učení se L3¹⁴. Využití jazyků (resp. jazykových repertoárů) a zkušeností s učením se jazyků může probíhat na mnoha rovinách, například v rovině vyučování cizích jazyků, učení se cizím jazykům, kurikula a také v rovině výukových obsahů (např. výběr témat ve výuce, reálií atd). Dalším charakteristickým znakem koncepce didaktiky cizích jazyků podporující mnohojazyčnost je to, že jednotlivé učené a naučené jazyky nemusejí odpovídat ani směřovat k úrovni roditelského mluvčího (učení se cizímu jazyku se může orientovat pouze na jednu či více řečových dovedností nebo může být zacíleno na vybranou tematickou oblast) a ani úroveň ovládnutí jazyků, jak již bylo výše zmíněno, nemusí být shodná (Neuner, 2003, s. 16).

Pokud budeme mnohojazyčnost chápat jako jeden z cílů výuky cizích jazyků, mělo by být zvažováno ztvárnění jazykových předmětů na školách. Dle našeho názoru lze v souvislosti výuky cizích jazyků spíše hovořit o aditivním pojetí jazyků, což znamená, že jazyky jsou vyučovány zvlášť. Někteří autoři mluví o aditivní mnohojazyčnosti (např. Jakisch, 2014). V kontextu podpory mnohojazyčnosti by však mělo být dosaženo vzájemného propojení jazyků ve výuce tak, aby výuka lépe odrážela jazykový repertoár žáků. V takovém případě hovoří Jakischová (2014) o integrativní mnohojazyčnosti. Integrativní mnohojazyčnost znamená schopnost využít znalosti již naučeného jazyka a naučených procesů učení se při učení se dalšího cizího jazyka (Hallet & Königs, 2010, s. 303). Jinými slovy, žák by měl nejen umět cizí jazyky používat, ale také získané znalosti využít při učení se dalšímu cizímu jazyku, což má za následek efektivnější proces učení se cizímu jazyku. V našem textu se proto budeme držet právě pojetí integrativní mnohojazyčnosti.

Cílem výuky cizích jazyků v kontextu mnohojazyčnosti by mělo být vytvoření takového jazykového profilu žáků, který umožní v jednotlivých jazycích reflektovat jejich komunikační, pragmatické, (inter)kulturní a další potřeby a naučit je, jak dále – v případě potřeby – své jazykové znalosti, dovednosti, schopnosti atd. rozvíjet i po ukončení školní docházky. Druhým cílem by mělo být vytváření povědomí žáků o procesu osvojování cizích jazyků (tzv. procedurální znalosti). Právě tyto znalosti může žák využívat i po dokončení školní docházky, pokud se bude chtít učit dalším cizím

14 V kontextu didaktických přístupů podporujících mnohojazyčnost můžeme v odborné literatuře nalézt přístupy didaktiky dalších cizích jazyků či tzv. terciární didaktiky (Andrášová, 2011), které zdůrazňují časovou posloupnost jazyků, jež se jedinec učí. Naproti tomu přístupy didaktiky *intercomprehension* (Bär, 2009) se zabývají učením se jazykům paralelně. V našem textu mezi učením se jazykům následně a paralelně rozlišovat nebudeme.

jazykům či se v nich jen zdokonalovat (srov. Neuner, 2003, s. 18–19). Přikláníme se tedy k názoru, že didaktika podporující mnohojazyčnost usiluje o vytvoření takového mentálního rámce, jenž umožní žákovi učení se cizím jazykům efektivněji, než kdyby se učil cizím jazykům aditivně.

Mnohojazyčnost jako jeden z cílů výuky cizích jazyků se potýká s mnohými otázkami, které doposud nejsou uspokojivě zodpovězeny, například v jakém věku je optimální začít s učením se cizímu jazyku či jak a v jaké míře mohou být jazyky integrovány do společného kurikula (srov. Jessner, 2006, s. 122). Ve většině kurikulárních dokumentů u nás (ale i v zahraničí) jsou jednotlivé jazyky vnímány jako izolované jednotky a o možné integraci (či spíše „souhře“) cizích jazyků se kurikulární dokumenty nezmiňují (např. *Rámcový...*, 2013).

3.3 Didaktické koncepce podporující mnohojazyčnost

Německý jazyk se v České Republice (stejně jako ve většině evropských zemí) dostává do pozice druhého/dalšího cizího jazyka (viz kapitola 1.2). V této podkapitole se pokusíme představit dvě konkrétní didaktické koncepce, které byly odborníky rozpracovány k tomu, aby u žáků byla podporována mnohojazyčnost ve výuce cizích jazyků.

V prvé řadě představíme koncepci *terciární didaktiky*. V odborné literatuře – zejména v zahraniční – nalezneme v souvislosti s cizojazyčnou výukou i pojem *terciární jazyk*. Terciárními jazyky rozumí Hufeisenová a Neuner (2003) ty jazyky, kterým se jedinec učí v postupném časovém sledu po prvním cizím jazyku, tzn. druhý, třetí, čtvrtý a další jazyk (srov. Hufeisen & Neuner, 2003). Principem terciární didaktiky je to, že nové znalosti by vždy měly být podnětem k reflexi toho, co bylo již dříve naučeno – v naší terminologii se tedy využívá jazykového repertoáru, jež si žáci osvojili v rámci výuky cizích jazyků. Je třeba zmínit, že cílem terciární didaktiky tudíž není vytvoření zcela nového konceptu učení se jazyka. V realizační rovině je terciární didaktika zaměřena spíše na reorganizaci a prohloubení již osvojených znalostí (srov. Pilypaitytė, 2011, s. 17). Na základě principů terciární didaktiky byly vytvořeny i výukové materiály – můžeme uvést příklad učebnic německého jazyka, které využívají znalostí žáků z hodin angličtiny: *Deutsch ist easy* (Kursiša & Neuner, 2006) *Deutsch als zweite Fremdsprache*. (Neuner et al., 2009).

Dalším důležitým konceptem v rámci (didaktiky) mnohojazyčnosti je tzv. *intercomprehension didaktika* (z angl. *Intercomprehension* či z něm. *Interkomprehensiondidaktik*). *Intercomprehension* představuje svým

způsobem konkurenční model k modelu jednoho „dorozumivacího“ jazyka, tzv. *lingua franca* (Bär, 2009, s. 24). Staví totiž všechny jazyky dané jazykové rodiny na stejnou úroveň a žádný jazyk tak nemá „dominantní“ pozici. Z jazykově politického hlediska si didaktický koncept *intercomprehension didaktiky* (*Interkomprehensionsdidaktik*) klade rovněž za cíl zachování jazykové rozmanitosti.

Podle Bära (2009) znamená *intercomprehension* parciální (částečné) porozumění jazyku, které nebylo získáno formálním způsobem (jako např. v tradiční výuce cizích jazyků). Schopnost porozumět se zde vztahuje zejména k oběma receptivním dovednostem, konkrétně ke čtení a k poslechu. Dalším znakem *intercomprehension* je, jak již bylo výše naznačeno, že se vztahuje ke dvěma a více jazykům z jedné jazykové rodiny. Cílem je pak úspěšná komunikace v rámci jedné jazykové rodiny (srov. Bär, 2009, s. 24). Ve výuce, jež je založena na principech *intercomprehension*, se klade velký důraz na autonomii žáka, na rozvoj strategií učení se cizímu jazyku a na schopnost efektivně pracovat s již získanými znalostmi a zkušenostmi a je snaha o záměrné uvědomování si podobností a rozdílů mezi jazyky (srov. Bär, 2009, s. 223).

Koncept *intercomprehension* didaktiky byl dle Bära (2009) popsán a navržen jako alternativa či spíše jako doplnění „tradiční výuky cizích jazyků“ (tzn. výuky cizích jazyků, kde jsou jednotlivé jazyky vyučovány odděleně). Procesy vzájemného jazykového porozumění tak obsahují vždy více či méně uvědomělé srovnávání jazyků. Dle Morkotterové si *intercomprehension* didaktika klade za cíl rozvoj jazykových kompetencí v přímém kontaktu dvou (popř. více) jazyků, a to jak na úrovni lexikální, syntaktické, morfosyntaktické a gramatické, tak na úrovni metajazykové a metakognitivní. To znamená, že *intercomprehension* didaktika se zaměřuje nejen na deklarativní, ale především na procedurální rovinu osvojování cizího jazyka (se zaměřením na strategie učení se cizímu jazyku) a také na schopnost transferu v kontextu učení se cizího jazyka (srov. Morkotter, 2011, s. 202). *Intercomprehension* didaktika tak představuje alternativní přístup k výuce cizích jazyků, v němž není upřednostňován jeden cizí jazyk, ale kde jsou cizí jazyky z jedné jazykové rodiny osvojovány v úzké kooperaci. V kontextu české školy je tento koncept využitelný právě v souvislosti s výukou anglického a německého jazyka, neboť oba jazyky patří do stejné jazykové rodiny. Koncept *intercomprehension* nabízí relevantní poznatky a doporučení pro efektivnější výuku cizích jazyků (viz Janíková, 2013, s. 68–69).

3.4 Aktéři ve výuce dalšího cizího jazyka

Naše práce se v první řadě zabývá výukou jako takovou. Považujeme ale za smysluplné naznačit, co přináší podpora mnohojazyčnosti pro jednotlivé aktéry ve výuce. Ačkoli pojetí učení se jazykům ve výuce, které jsme zvolili ve vlastním výzkumu, má spíše sociálně-konstruktivistický charakter – tedy že jazyk se žáci učí v interakci a proces utváření znalostí nelze vnímat jako kognitivní proces samotného žáka nebo učitele (viz Deppermann, 2015) –, budeme se v této kapitole zabývat žáky a učitelem odděleně. Pomocí této kapitoly chceme poukázat na (1) rozdílnost učení se dalšího cizího jazyka na individuální úrovni žáka, (2) zdroje této rozdílnosti a (3) koncepci kompetencí učitele potřebných k podpoře mnohojazyčnosti.

3.4.1 Žákovské učení se cizímu jazyku

V naší práci se dále zaměříme na teorie osvojování dalších cizích jazyků (a učení se cizím jazykům), protože hrají nepochybně významnou roli při rozvoji mnohojazyčnosti. V českém prostředí představují tyto teorie relativně neprobádanou oblast – u nás se jimi zabývá například Janíková (2014). V první řadě se ale pokusíme vyložit vztah teorií osvojování dalších cizích jazyků ke koncepci mnohojazyčnosti. Mnohojazyčnost budeme chápat jako určitý stav jazykové vybavenosti¹⁵ a osvojování dalších cizích jazyků vnímáme jako proces, který přispívá k rozvoji individuální mnohojazyčnosti. Vycházíme tedy z předpokladu, že individuální mnohojazyčnost je výsledkem procesů osvojování dalšího cizího jazyka a působení sociokulturních vlivů. Musíme však upozornit na to, že porozumění procesům osvojování L1, L2 a jejich vzájemným vztahům při osvojování není jasně vymezeno a s přidáním L3 je tato problematika ještě mnohem méně přehledná (srov. Jessner, 2008a, s. 18). V našem textu se budeme zaměřovat na specifikum intencionálního osvojování dalších cizích jazyků, tedy na vztah mezi L2 a L3¹⁶.

Teorie osvojování dalších cizích jazyků (angl. *Third Language Acquisition*) a koncepce mnohojazyčnosti jsou i v zahraničí poměrně novými tématy, a tak využívají v současnosti výzkumné přístupy a terminologii „vypůjčenou“ z teorií osvojování cizího jazyka (angl. *Second Language*

¹⁵ At' už budeme chápat mnohojazyčnost jako společenský či individuální cíl, nebo aktuální stav jedince či společnosti.

¹⁶ Vztahem mezi L1 a L3 či teorií o *interlanguage* se zde nebudeme zabývat. Této problematice se věnoval např. Dewaele (1998).

Acquisition) a z oblasti výzkumu bilingvismu¹⁷ (De Angelis, 2007, s. 8). Teorii osvojování dalšího cizího jazyka však nelze považovat jen za rozšiřující koncepci bilingvismu či teorií osvojování prvního cizího jazyka, ale je již nyní etablovanou samostatnou výzkumnou oblastí. Jejím zájmem jsou specifické procesy při osvojování dalších cizích jazyků. Tyto procesy mohou být studovány relativně nezávisle na osvojování prvního cizího jazyka (srov. Rothman, Iverson, & Judy, 2010, s. 6) či na poznatcích výzkumu bilingvismu (srov. Edwards & Dewaele, 2007, s. 221–222).

De Angelis (2007) poukazuje na to, že v souvislosti s teorií osvojování dalších cizích jazyků se v odborné literatuře setkáváme s celou řadou relativně nových koncepcí, které se sice vztahují k výzkumu této problematiky, ale každá z nich se zaměřuje na jiný aspekt. Zprv se střetáváme s koncepcí *vícečetného osvojování jazyků* (*Multiple Language Acquisition*), jež zdůrazňuje osvojování více jazyků zároveň. Tím je míněno, že se nezabývá osvojováním jazyků, které probíhá postupně (tj. časově chronologicky). Předmětem jejího zájmu je například osvojování jazyků u dětí vyrůstajících v mnohojazyčném prostředí. Dále se můžeme setkat s pojmem *mnohojazyčného osvojování* (*Multilingual Acquisition*). Toto označení na první pohled představuje jisté řešení vztahu mnohojazyčnosti a osvojování dalších jazyků. Mnohojazyčnost ale popisuje spíše stav, ve kterém je jedinec (či společnost) schopen komunikovat více jazyky. Osvojovat si mnohojazyčnost jako takovou tedy nelze – osvojovány mohou být pouze jazyky (i když se v myslí mohou při osvojování integrovat). Posledním pojmem vymezeným v této kapitole je *osvojování dalších cizích jazyků* (*Third Language Acquisition*, popř. *Third or Additional Language Acquisition*). Tento termín je asi nejméně problematický, protože neupřednostňuje jen jeden způsob osvojování cizího jazyka a zároveň terminologicky nejvíce odpovídá zkoumanému problému – tedy osvojování takových cizích jazyků, které se učíme po prvním cizím jazyce (srov. De Angelis, 2007, s. 10–11). V našem textu se proto držíme tohoto pojetí.

Osvojování dalších cizích jazyků v kontextu mnohojazyčnosti představuje také poměrně rozrůzněné výzkumné pole. V rámci teorií osvojování dalších cizích jazyků bývá nejčastěji zkoumán transfer mezi jazyky L2 a L3 (např. Heine, 2004; Göbel & Vieluf, 2014; viz kapitola 3.4.2), interference (např. Dentler, 1998), přepínání jazyků či jazykového kódu (např. Williams & Hammarberg, 1998) a mezijazykové ovlivňování (např. Cenoz, 2003).

17 Pro teorii osvojování dalších cizích jazyků je signifikantní zejména holistické pojetí, tedy že bilingvismus neznamená součet dvou více či méně ovládaných jazyků, ale spíše se jedná o specifickou jazykovou konfiguraci. Z tohoto pohledu by měl být bilingvismus koncipován jako celek, v jehož rámci nevnímáme kompetence v jazycích odděleně, ale jako jeden komplexní systém (srov. Grosjean, 2008, s. 19–21). Další významné pojetí představuje dynamický bilingvismus (např. García, 2009).

Jessnerová (2008a) uvádí, že osvojování dalších cizích jazyků probíhá jak záměrně, tak nezáměrně, ale i v kombinaci obou (srov. Jessner, 2008a, s. 18). A nejen to. Komplexita teorií osvojování dalších cizích jazyků je zdůrazněna i různými psychosociálními a sociokulturními faktory. V současné době se výzkum přiklání právě ke komplexnímu pojetí osvojování jazyků, které zahrnuje celou škálu vlivů. Pro potřeby našeho textu jsme vybrali následující přehled přístupů k výzkumu osvojování více (cizích) jazyků, ve kterých je pozornost zaměřena nejčastěji na:

- děti, které od narození vyrůstají v prostředí tří jazyků;
- bilingvní žáky, kteří se učí další cizí jazyk ve školním prostředí;
- bilingvní děti migrantů, které se učí další cizí jazyk v novém jazykovém prostředí;
- žáky, kteří sice vyrůstají v mnohojazyčném prostředí, mají ale jen jeden mateřský jazyk a další cizí jazyky se učí simultánně ve školním prostředí;
- žáky, kteří se ve školním prostředí postupně učí první cizí jazyk a následně druhý cizí jazyk (srov. Jessner, 2008a, s. 19).

Tuto kategorizaci lze považovat spíše za vzhled do často zkoumaných oblastí než za úplný výčet všech výzkumných zaměření v oblasti osvojování dalších cizích jazyků. Za důležité také považujeme, že v rámci teorií osvojování dalších cizích jazyků je vnímáno vlastní osvojování jako proces, který neprobíhá kontinuálně, bývá různě přerušován a v průběhu života případně „restartován“. Důsledkem nesouvislosti procesu osvojování je poměrně široké spektrum zájmu výzkumu, čímž se otevírá prostor pro různé přístupy, které se pokoušejí vysvětlit osvojování dalších cizích jazyků. V naší práci se zaměříme na jazykový transfer a budeme jej chápat jako stěžejní teorii, která osvojování dalších cizích jazyků žáků umožňuje.

Modely osvojování dalších cizích jazyků

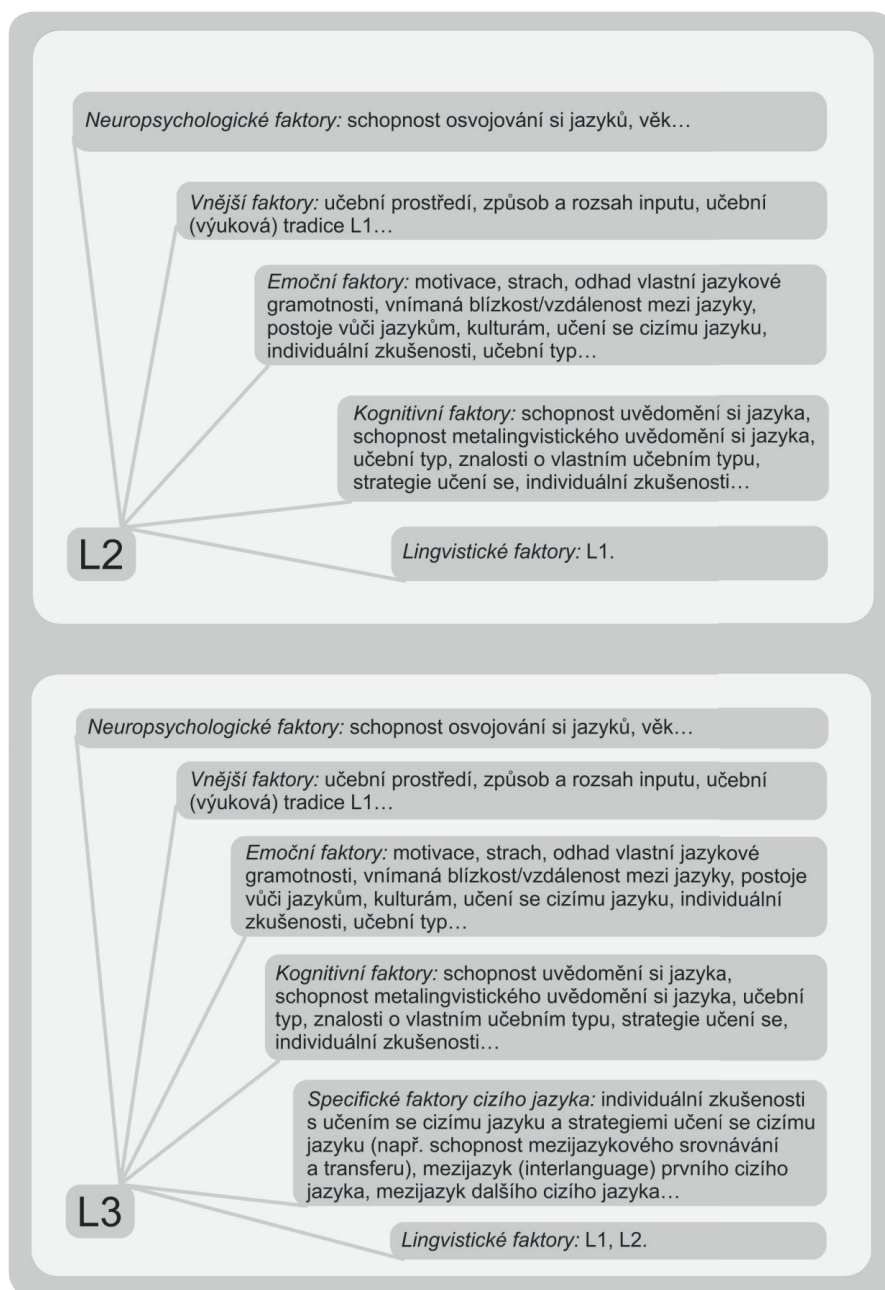
Pro výzkum osvojování cizích a dalších cizích jazyků v kontextu mnohojazyčnosti byla vytvořena celá řada modelů, které si kladou za cíl procesy osvojování komplexně znázornit. Zde se zaměříme pouze na ty modely, které jsou problematice zkoumání osvojování dalších cizích jazyků v kontextu mnohojazyčnosti považovány odborníky za stěžejní.

V úvahách o mnohojazyčnosti se výrazně prosazuje *dynamický model* Jessnerové (např. 2008), jenž se opírá o teorie dynamických systémů v kontextu osvojování cizích jazyků (např. De Bot, Lowie, & Verspoor, 2007).

Dynamický model mnohojazyčnosti (DMM) vychází z psycholingvistických kořenů a postihuje jedince i jeho aktuální jazykovou vybavenost. To znamená, že tento model zahrnuje na jedné straně jak procesy záměrného, tak nezáměrného osvojování jazyka a na straně druhé chápe jazykový rozvoj v časové rovině. Protože dynamický model počítá s tím, že jazyková vybavenost jedince se v čase mění, je pomocí tohoto modelu navrženo vysvětlení nejen pro osvojování, ale i pro zapomínání jazyků. Další předností tohoto modelu je možnost nahradit pojem *mateřský jazyk* pojmem *dominantní jazyk* (tím je míněn jazyk, který jedinec v aktuální situaci nejvíce ovládá, v průběhu života se ale může měnit). Do popředí se v rámci DMM dostává metakognitivní povědomí o jazycích jako o „esenciální bázi“ pro rozvoj mnohojazyčnosti.

De Botův *model mnohojazyčné produkce (multilingual production model)* je jeden z nejčastěji užívaných modelů, který se užívá pro vysvětlení fungování mnohojazyčné mysli ve vztahu k učení se jazykům. Tento model vychází z psycholingvistických teorií a přímo navazuje na Leveltův *model zpracování řeči* (1989). Jeho základ tvoří představa, že při produkci ve specifické situaci jsou aktivovány elementy určitého jazyka (tzn. lexika, syntax aj.) nad úroveň ostatních. To znamená, že žádný z jazyků nemůže být „vypnut“; při produkci se aktivují pouze ty jazykové elementy, které jsou vůči sobě kompetitivně nastaveny a interagují mezi sebou. Poznání o tom, jak tyto procesy fungují, jaké varianty aktivizace existují či jak konkrétně jazyky na sebe vzájemně působí, je nicméně v současné době ještě poměrně omezené (srov. De Bot, 2004, s. 14).

Faktorový model Hufeisenové (např. 2010) klade důraz na rozdíl mezi osvojováním L2 a L3, popř. Lx (viz obrázek 3.1). Vychází se zde z předpokladu, že jedinec, který si osvojuje další cizí jazyk, má již k dispozici vlastní repertoár kognitivních kompetencí, získaných při osvojování prvního jazyka. Multilingvní jedinec se tedy z hlediska tohoto modelu umí orientovat v systému jazyků, reflektuje nejen cizí jazyky, ale i svůj mateřský jazyk. Osvojování dalších cizích jazyků je však, dle Hufeisenové (2010), v první řadě ovlivněno osvojováním prvního cizího jazyka, během kterého si jedinec utváří kompetence k osvojování cizího jazyka obecně. Významnou roli hrají v tomto modelu také individuálně specifické faktory žáka a jeho zkušenosti s učním se cizím jazykům, které mají největší vliv na řízení procesu osvojování dalších cizích jazyků, ostatní faktory (vnější či lingvistické) mohou proces osvojování pouze podpořit či brzdit.



Obrázek 3.1 Faktorový model. Upraveno podle Hufeisen (2010).

Pokud bychom měli shrnout význam zmíněných modelů pro pojetí mnohojazyčnosti v souvislosti s výukou cizích jazyků, pak je model mnohojazyčné produkce důležitý proto, že ukazuje, že nelze „vypínat“ jazyky. Je přirozené, že i ve výuce druhého cizího jazyka bude první cizí jazyk přítomen a bude se projevovat. Dynamický model nám ukazuje důležitost metalingvistického povědomí o jazyce při osvojování se cizích jazyků. Stejně tak nám tento model ukazuje, že osvojování cizích jazyků neprobíhá jako kontinuální lineární proces, ale bývá často přerušován, jeho průběh je nelineární. Zejména pro učitele cizích jazyků to je velmi důležitý poznatek, kterého by si měli být vědomi. Model mnohojazyčné produkce nám pak ukazuje, jak jsou jazyky v mysli jedince zpracovávány z hlediska kognitivních věd.

Pro naši práci je pak vzhledem k jejímu zaměření nejvíce relevantní faktorový model Hufeisenové (2010), který ukazuje rozdíl mezi osvojováním prvního a dalšího cizího jazyka. Tento rozdíl by měl být ve výuce zohledněn, pokud bychom chtěli dosáhnout větší efektivity výuky dalších cizích jazyků.

3.4.2 Jazykový transfer

Pro rozvoj mnohojazyčnosti je podstatné, že se při učení se cizímu jazyku propojují nové elementy se znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi aj., které byly již osvojeny. Tento fenomén lze osvětlit na základě teorií jazykového transferu¹⁸. V následující kapitole se budeme zabývat právě rolí jazykového transferu ve výuce cizího jazyka, dále se jej pokusíme vymezit vůči koncepcím mezijazykového ovlivňování, mezijazykových podobností, jazykového míšení a střídání kódů. Na závěr se zaměříme na roli jazykového transferu ve výuce cizích jazyků.

Jazykový transfer se objevuje v teoriích o učení se cizímu jazyku od 50. let 20. století, avšak do centra pozornosti byly stavěny takřka výlučně chyby v produkci v cílovém cizím jazyce. Od 60. let se pohled na jazykový transfer mění, není již chápán pouze jako zdroj chyb (interference) a není ani vnímán jako pouhý „návyk“ (z angl. *habit*), ale jako příležitost k učení (se). Dnes je jazykový transfer uznáván coby svěbytná součást teorie osvojování cizího jazyka a ústřední oblastí zájmu je otázka, jak se v rámci procesu učení se cizím jazykům mezi sebou jazyky ovlivňují (srov. Oldin, 1989, s. 2–5).

18 Pro úplnost dodejme, že v odborné literatuře se můžeme setkat s transferem jazykovým a mimojazykovým. Mimojazykový transfer zahrnuje jak strategie, dovednosti, zkušenosti atd., tak i stylistické a funkční struktury (např. Janíková & Reitbrecht, 2013). Užíváme zde množného čísla, neboť v odborné literatuře neexistuje pouze jediná teorie, vysvětlující jazykový transfer. To je dáno právě tím, že lze nahlížet transfer z mnoha výzkumných perspektiv (viz dále).

Jinými slovy, jazykový transfer není odborníky vnímán pouze jako zdroj chyb, ale jako příležitost k učení se, a proto se stává významným tématem i pro pedagogický výzkum. Navíc se odborné diskuse o jazykovém transferu přestávají orientovat pouze na vliv mateřského jazyka na první cizí jazyk, ale čím dál častěji se v zorném úhlu objevují vlivy druhého, třetího a dalšího cizího jazyka jak na proces učení se, tak na výuku (nejen cizích jazyků).

V odborné literatuře se v souvislosti s jazykovým transferem můžeme setkat s výzkumem mezijazykového ovlivňování (z angl. *cross-linguistic influences*; např. Jarvis & Pavlenko, 2007), popř. mezijazykových podobností (z angl. *cross-linguistic similarities*; např. Ringbom, 2006; Oldin, 1989), jazykového míšení (z angl. *language mixing*; např. Pfaff, 1979) a míšení kódů, popř. střídání kódů (z angl. *code mixing*, popř. *code switching*; např. Cenoz, 2003). Zmíněné pojmy jsou v odborné literatuře používány nejednotně, a lze je tedy jen velmi těžko od sebe odlišit. Velmi zjednodušeně se však dá říci, že zatímco mezijazykové ovlivňování, mezijazykové podobnosti, jazykové míšení, míšení jazykového kódu a přepínání jazykového kódu jsou obvykle nahlíženy jako stav (popř. vývoj) jazykové vybavenosti žáka a zkoumány v kontextu lingvisticky a psycholingvisticky orientovaného výzkumu, jazykový transfer budeme ve shodě s Ringbomem (2006) pojímat širěji, tudíž jako mentální proces. Tento proces lze pak chápat jako stěžejní pro utváření mnohojazyčnosti.

Jazykový transfer je spojován nejen s automatickými, neuvědomovanými procesy zpracovávání jazyka, ale také s kontrolovanými, vědomými procesy zpracovávání jazyka (srov. Zawadska, 2011, s. 7). Ačkoli lze jazykový transfer nahlížet z psychologické perspektivy (např. Rost, 2001), popř. z psycholingvistické perspektivy (Jarvis & Pavlenko, 2007), Hufeisenová (2003) poukazuje na to, že osvojované či již osvojené jazyky se navzájem ovlivňují v různých rovinách. Jazykový transfer lze tedy zkoumat z různých perspektiv, které akcentují jeho psychologickou, lingvistickou či didaktickou rovinu (srov. Hufeisen, 2003, s. 98–99).

Ellis (2008, s. 350) poukazuje na to, že jazykový transfer je z hlediska psychologie nejčastěji spojován s behavioristickými teoriemi učení se cizímu jazyku. Behavioristický přístup v osvojování cizích jazyků přinesl srovnání lingvistických podobností a rozdílů s procesy psychologie učení se cizímu jazyku. Behavioristická teorie učení vychází z předpokladu, že zdrojem většiny chyb (příčemž *chyba* je v tomto kontextu vnímána negativně) je interference (negativní transfer), avšak navazující přístupy (jako např. koncept mnohojazyčnosti) vyzdvihují spíše pozitivní aspekty jazykového transferu (Hufeisen & Riemer, 2010, s. 739). Hufeisenová (2003) poukazuje

na to, že se v posledních letech diskuse o jazykovém transferu v psychologické, a zejména v psycholingvistické literatuře zaměřuje na způsob ukládání cizího jazyka do paměti. Nejčastěji se jedná o otázky spojené s tím, zda jsou fenomény (dovednosti, strategie, slovní zásoba atd.) jednotlivých osvojených cizích jazyků ukládány odděleně, či společně (srov. Hufeisen, 2003, s. 99).

Z pohledu lexikologie definuje Lewandowski (1990) transfer jako přejímání elementů, znaků a pravidel z jiného jazyka a jako základní typy jazykového transferu autor uvádí: lexikální transfer, sémantický, morfematický, morfologický, fonetický, prosodický, grafematický, syntaktický a lexiko-syntaktický, textově-tematický a frazeologický a stylistický transfer. Transfer lze z lingvistického hlediska také zkoumat na úrovni řečových aktů, paralingvistiky či obecné komunikační teorie (Lewandowski, 1990, s. 1192).

Z didaktické perspektivy poukazují Hufeisenová a Riemerová (2010) na to, že při osvojování druhého cizího jazyka (L3) dochází jak k transferu z mateřského (L1), tak i z prvního cizího jazyka (L2). Na základě tohoto poznání byly vytvořeny nové přístupy, modely a koncepty ve výuce cizích jazyků, mezi něž se řadí již uvedené koncepty didaktiky mnohojazyčnosti či terciární didaktiky a *intercomprehension* didaktiky, které jsme představili v kapitole 3.3 (Hufeisen & Riemer, 2010, s. 746). Ve výzkumu osvojování druhého cizího jazyka však chápání transferu nelze rozdělovat na oblast lingvistickou, psychologickou a didaktickou, tyto oblasti musí být vždy kombinovány (srov. Hufeisen, 2003, s. 99).

Jak jsme zmínili výše, jazykový transfer nelze vnímat pouze jako zdroj chyb, ale také jako příležitost k učení se cizímu jazyku. Napomáhá rozvoji mnohojazyčnosti tím, že umožňuje „přenášet“ znalosti, schopnosti, dovednosti aj. z jednoho jazyka do druhého. Jazykový transfer se tedy nedotýká pouze znalosti jazyka jako takového, ale i znalostí toho, jak se jazyk učít – týká se tudíž jak deklarativních, tak procedurálních znalostí.

3.4.3 Učitelova podpora mnohojazyčnosti ve výuce

V předchozí kapitole jsme představili koncepci mnohojazyčnosti jako dílčí cíl cizojazyčné výuky a nyní se pokusíme ukázat, jakou kompetencí by měl učitel disponovat, aby mohla být mnohojazyčnost ve výuce dalších cizích jazyků podporována.

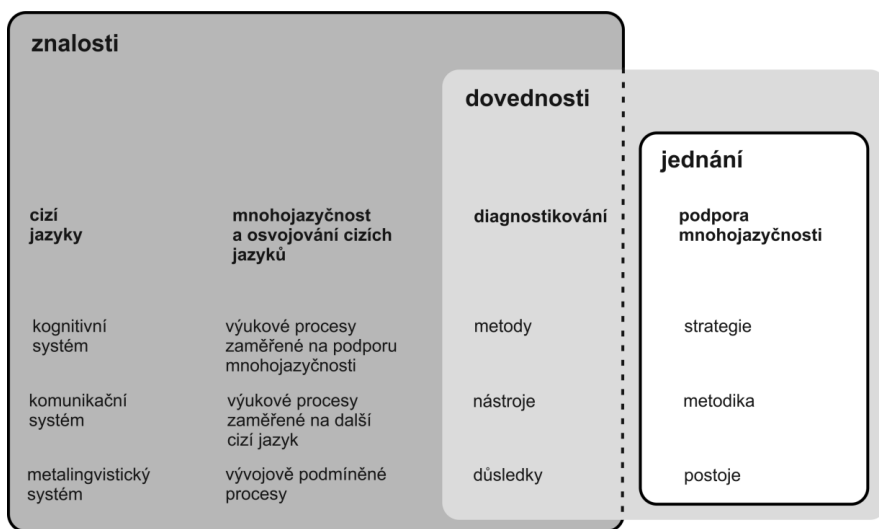
Diskuse o kompetencích učitele se v současné době zintenzivňuje v souvislosti s požadavky na zkvalitnění výuky a s tím spojenými požadavky na profesionalizaci učitelského povolání. V obecné rovině chápeme kompetence jako více či méně oborově specifické znalosti, dovednosti a strategie,

keré se lze naučit (Baumert et al., 2001, s. 22). Ve shodě s Píšovou a kol. (2011, s. 54) zastáváme názor, že učitelství ve specifickém kontextu určitého oboru je nezaměnitelné s učitelstvím v kontextu oboru jiného. Například Wipperfurthová (2009) charakterizuje klíčové kompetence učitele cizích jazyků a řadí mezi ně *jazyk učitele*, *interkulturní kompetenci* a právě *mnohojazyčnost*, jíž se budeme nadále věnovat.

Abychom mohli popsat kompetence, jimiž by měl učitel disponovat, aby mohla být ve výuce dalších cizích jazyků podporována mnohojazyčnost, využili jsme model dle Hoppa a kol. (2010). Původní Hoppův et al. (2010) model se teoreticky opírá o Shulmanovo (1986) pojetí pedagogických znalostí, podle kterého učitel disponuje znalostmi obsahu (angl. *content knowledge*), dále má didaktické znalosti obsahu¹⁹ (angl. *pedagogical content knowledge*) a obecně pedagogické znalosti (angl. *pedagogical knowledge*). Posledně jmenované znalosti v modelu zohledněny nebyly. Dle Hoppa a kol. (2010, s. 614) jsou proto, aby mohl učitel podporovat mnohojazyčnost ve výuce, zapotřebí jeho znalostí (*Wissen*) a dovedností (*Können*) a ty se musejí promítnout do jeho jednání (*Machen*). A proto již zmíněné odborné znalosti, dovednosti a jednání tvoří základní složky jeho modelu. Pro Hoppův model je také podstatné, že se vztahuje na učitelovy kompetence k jazykové podpoře žáků prvního stupně a má za cíl představit možná kritéria pro vzdělávání a další vzdělávání učitelů v Německu. Jedná se tedy o model kompetencí k podpoře mnohojazyčnosti v mnohojazyčné třídě. Model Hoppa a kol. (2010) byl sice navržen pro jiný kontext, jsme však přesvědčeni, že jej lze transponovat do našeho kontextu výuky cizích jazyků.

Námi upravený kompetenční model (obrázek 3.2) se zaměřuje na podporu mnohojazyčnosti jako (dílčího) cíle výuky dalších cizích jazyků, a tak i přes zachování složek znalostí, dovedností a jednání musely být jejich obsahy s ohledem na naše potřeby mírně přepracovány. Složka znalostí zahrnuje oblast znalosti struktur jazyků a funkce jazyků, zejména tedy dalšího cizího jazyka. Druhá oblast představuje znalosti procesů ve výuce cizích jazyků a procesů zaměřených na podporu mnohojazyčnosti, přičemž vycházíme zejména z teorií osvojování dalších cizích jazyků a z didaktických přístupů podporujících mnohojazyčnost. A v neposlední řadě je třeba zohlednit vývojově podmíněné procesy žáků (např. úroveň myšlení, kognitivní schopnosti atd.). Složka dovedností obsahuje výběr, využití a vyhodnocení diagnostických opatření a také základní způsobilost k jazykové podpoře a jejich reflexi. Složka jednání zahrnuje přeměnu (transformaci) znalostí a dovedností v reálném čase a za daných okolností do výukových situací.

¹⁹ Koncept didaktických znalostí obsahu (*pedagogical content knowledge*) byl představen například v publikaci Janíka (2009).



Obrázek 3.2 Model učitelovy kompetence k podpoře mnohojazyčnosti. Upraveno dle Hopp a kol. (2010).

Jak jsme naznačili výše, představený model (viz obrázek 3.2) popisuje profesionální kompetence učitele dalších cizích jazyků, které jsou potřebné k podpoře mnohojazyčnosti ve výuce. V následující části textu popíšeme náš kompetenční model učitele a zaměříme se na jednotlivé oblasti (tzn. jazyky, mnohojazyčnost a osvojování cizích jazyků, diagnostikování a podpora mnohojazyčnosti).

Kompetenční oblast: cizí jazyky

Učitelova znalost vyučovaného cizího jazyka (v našem případě dalšího cizího jazyka) je samozřejmým předpokladem úspěšné výuky. V kontextu podpory mnohojazyčnosti se však předpokládá učitelova znalost nejen dalšího cizího jazyka, ale i prvního cizího jazyka (popř. jiných dalších cizích jazyků), kterým se žáci učí (ačkoli je nemusí ovládat na stejné úrovni). Pokud bychom se chtěli držet Shulmanova (1986) pojetí pedagogických znalostí, mohli bychom chápat znalost cizích jazyků jako znalost obsahu.

Cizí jazyk zde můžeme rozdělit na znalosti o jazyce a využití jazyka při produkci a porozumění. Na úrovni znalostí lze cizí jazyky²⁰ chápat ve třech dimenzích jako (1) formálně kognitivní systém, (2) komunikační systém a (3) metalingvistické povědomí o jazyce. První dimenze chápání jazyka obsahuje oblasti fonetiky a fonologie, morfosyntaxe, lexikální, sémantiky a pragmatiky. Ke znalostem o jazyce patří také druhá dimenze, tedy komunikační aspekty jazyka. Tím rozumíme například nespisovný jazyk, různé jazykové standardy, diskursivní funkce, komunikační strategie aj. Znalost jazyka na metalingvistické úrovni by měla ve svém výsledku zdůraznit schopnost zaměřit se na lingvistickou stránku jazyka a na jeho formu a význam. Dle Jessnerové (2008b, s. 277) umožňuje metalingvistické povědomí o jazyce kategorizovat jazykové elementy, vnímat jejich funkci, formu, význam a porovnávat je. Pro koncepci mnohojazyčnosti je metalingvistické povědomí o jazyce velmi důležité.

Kompetenční oblast: mnohojazyčnost a osvojování dalšího cizího jazyka

Podpora mnohojazyčnosti může na úrovni znalostí vycházet ze znalosti o procesech osvojování cizích a dalších cizích jazyků, ze znalostí, jak se může projevat jazykový transfer a mezijazykové ovlivňování, a ze znalostí teorií o didaktických přístupech, podporujících mnohojazyčnost. V souvislosti s Shulmanovým pojetím znalostí (viz Shulman, 1986) bychom tuto složku mohli chápat jako didaktickou znalost obsahu.

Jako *výukové procesy zaměřené na podporu mnohojazyčnosti* chápeme procesy rozvoje žákovských cizojazyčných kompetencí, které umožní efektivnější učení se dalšímu cizímu jazyku na základě zkušenosti s procesem učení se prvnímu cizímu jazyku. Podpora mnohojazyčnosti ve výuce cizích jazyků vychází ze znalostí didaktických přístupů podporujících mnohojazyčnost, znalostí teorií osvojování dalších cizích jazyků a jazykového transferu. *Výukové procesy zaměřené na další cizí jazyk* chápeme jako systematický rozvoj dalšího cizího (popř. druhého cizího) jazyka. Ačkoli totiž mluvíme o podpoře mnohojazyčnosti, nesmíme zapomenout, že stále zůstáváme na úrovni výuky jednoho konkrétního cizího jazyka. V neposlední řadě je třeba zmínit *vývojově podmíněné procesy*. Pod tímto pojmem rozumíme v našem kontextu zejména zohledňování kognitivního vývoje a věku

20 Jsme si vědomi toho, že kromě znalostí cizích jazyků může mít vliv na rozvoj mnohojazyčnosti i znalost mateřského jazyka (zejména na metalingvistické a komunikační, resp. funkční úrovni), ale touto problematikou se v našem textu nezabýváme.

žáků ve výuce. Požadavky na záměrnou reflexi jazyků či metakognitivní znalosti se jeví jako faktory, které vyžadují náročnější myšlenkové operace. V kontextu podpory mnohojazyčnosti by měl učitel při plánování a vlastní realizaci výuky věnovat zvýšenou pozornost stupni kognitivního vývoje žáků a jejich věku.

Kompetenční oblast: diagnostikování

Pod pojmem diagnostikování míníme v kontextu mnohojazyčnosti a v rámci naší práce následující cíle cizojazyčné výuky: (1) identifikování situací nesoucích potenciál k podpoře mnohojazyčnosti, (2) rozpoznání vhodného opatření do výuky s ohledem na potřeby žáků, (3) vyhodnocení výsledků podpory mnohojazyčnosti. K tomu, aby bylo možné provést diagnostikování, je nutné znát základní postupy pozorování či testování, které se vztahuje k výuce cizích jazyků (např. záměrné a nezáměrné pozorování, dotazníkové šetření, standardizované testování aj.). Na základě takového diagnostikování je možné odvodit konkrétní závěry pro podporu mnohojazyčnosti ve výuce (srov. např. Schulz & Tracy, 2010). Výsledky mohou být využity pro plánování výuky, ale také poskytovat údaje o výsledcích takové výuky cizích jazyků, ve které je podporována mnohojazyčnost.

Kompetenční oblast: podpora mnohojazyčnosti

U učitele předpokládáme schopnost zacházet se situacemi, které nesou potenciál k podpoře mnohojazyčnosti. S tím souvisí také požadavek na učitelovy strategie plánování a realizaci vlastní podpory mnohojazyčnosti, a tedy využití souboru vhodných metodických postupů. Strategií podpory mnohojazyčnosti v našem kontextu rozumíme systematické, transparentní a reflektivní jednání, které umožňuje intersubjektivně rozvíjet situace, jež nesou potenciál k podpoře mnohojazyčnosti. Oblast metodiky (tj. výukových metod) pak pokrývá obsahovou dimenzi opatření k podpoře mnohojazyčnosti. To znamená, že učitel je schopen podporovat mnohojazyčnost v běžné pedagogické praxi (viz např. Hufeisen, 1994). Z hlediska podpory mnohojazyčnosti ve výuce považujeme za nutné zmínit, že je třeba ve výuce zohlednit nejen lingvistickou a metalingvistickou, ale také komunikační (tím rozumíme například konverzační strategie v jazycích) či pragmatickou (jako např. narativní kompetence) rovinu jazyka. V rámci podpory mnohojazyčnosti by měl být také zohledněn věk žáků a jejich kognitivní schopnosti a potřeby. Také vlastní monitoring je vhodným předpokladem pro

reflektivní a kontextuálně vhodně využití metod podpory mnohojazyčnosti (Hopp et al., 2010, s. 621). Specifickou roli při podpoře mnohojazyčnosti hrají postoje žáků i učitelů. V našem kontextu se jeví coby podstatné postoje k jazykům jako takovým i k vlastní koncepci mnohojazyčnosti. Z mnohých výzkumů postojů učitelů totiž vyplývá, že ačkoli je mnohojazyčnost jako taková vnímána velmi pozitivně, reálné a přirozené mnohojazyčné jednání (např. používání slov z jiných jazyků) učitelé vnímají jako deficit při jazykové produkci (např. Grosjean, 2010, s. 105–106), nikoliv jako šanci k podpoře komunikační kompetence ve škole (např. Gogolin, 1994, s. 206–207). Podpora mnohojazyčnosti je závislá na pozitivních postojích obou aktérů ve výuce, stejně jako vnímání mnohojazyčnosti coby důležité složky ve výuce cizích jazyků (Hopp et al., 2010, s. 623).

Shrnutí

V této kapitole jsme se zaměřili na mnohojazyčnost ve výuce cizího jazyka. V první řadě jsme se pokusili vymezit mnohojazyčnost ve vztahu k výuce cizích jazyků obecně. Uvedli jsme, že mnohojazyčnost chápeme jako dílčí cíl výuky cizích jazyků a že tento dílčí cíl navazuje na současné trendy v oborovědidaktickém myšlení.

Dále jsme představili charakteristiky výuky dalších cizích jazyků, která podporuje mnohojazyčnost. Poukázali jsme na to, že výuka podporující mnohojazyčnost využívá toho, že žáci již znají první cizí jazyk, a s tímto ohledem by měly být stanovovány výukové cíle a realizována vlastní výuka.

Poté jsme nahlédli didaktické koncepce, které vycházejí z předpokladu, že by výuka dalšího cizího jazyka – alespoň do jisté míry – měla být odlišná od výuky prvního cizího jazyka. A to v tom smyslu, aby se v ní odrážela mj. skutečnost, že žáci mají zkušenosti s učením se cizího jazyka a disponují znalostmi nejméně dvou jazykových systémů.

V poslední kapitole jsme se zaměřili na aktéry ve výuce. Poukázali jsme na rozdíl v tom, když se žáci učí dalšímu cizímu jazyku (popř. si další cizí jazyk osvojují) a když se učí první cizí jazyk. Právě jedním ze specifík osvojování dalšího jazyka je mj. jazykový transfer mezi osvojovanými jazyky. Ten jsme popsali ve vztahu k výuce cizích jazyků (neopírali jsme se tedy o psychologicky orientované vnímání transferu). Dále jsme se zaměřili na učitele. Pokusili jsme se naznačit, jak by mohl učitel podporovat mnohojazyčnost a jaké by měly být učitelovy kompetence potřebné k tomu, aby mohl mnohojazyčnost žáků podporovat. Vycházíme z předpokladu, že

snahou učitele by mělo být naučit žáka cizí jazyk, a to, že bude podporovat u žáků mnohojazyčnost, by mělo přispět k dosažení tohoto cíle.

Následně bychom rádi shrnuli představenou teorii ve vztahu k našemu výzkumu. Uvedli jsme, že chápeme mnohojazyčnost jako dílčí cíl výuky cizích jazyků, jež spočívá ve znalosti jazyků ve vzájemné propojenosti. Předpokládáme tedy, že učení se dalšímu cizímu jazyku má souvislost s učením se prvním cizímu jazyku. V našem výzkumu předpokládáme, že ve výuce dochází k situacím, které jsou způsobeny vlivem prvního cizího jazyka na druhý. Analýzou právě takových situací se budeme zabývat v empirické části našeho výzkumu.

V následující kapitole představíme stav řešené problematiky, tedy mnohojazyčnosti v kontextu výuky cizích jazyků. V prvé řadě se zaměříme na oblast výzkumu mnohojazyčnosti ve studiích umístěných v databázi *Web of Science*, a pozornost budeme věnovat zejména jejich tematickému zaměření. Dále představíme námi vybrané studie, jež považujeme za relevantní pro náš výzkum. Vycházíme totiž z předpokladu, že *Web of Science* obsahuje pouze určitou výseč výzkumného pole, a proto považujeme za důležité náš přehled rozšířit i o ty studie, které v této databázi umístěny nejsou, avšak představují významný zdroj poznání řešené problematiky.

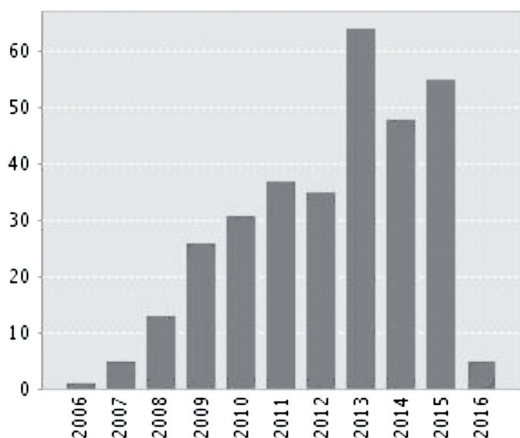
4.1 Výzkumy nalezené v databázi Web of science

Jako zdroj pro tuto část přehledové kapitoly jsme zvolili databázi *Web of Science*, která je považována za celosvětově nejvýznamnější databázi odborných textů. V této práci jsme se zaměřili na texty z let 2006–2016. Pro toto omezení jsme se rozhodli z důvodu, že záměrem této kapitoly je – spíše než hloubková retrospektivní analýza – snaha naznačit trendy ve výzkumu mnohojazyčnosti ve vzdělávacím kontextu v posledních letech. Co se týče výrazu pro vyhledávací dotaz, hledali jsme texty, jejichž názvy navázané abstrakty obsahovaly pojem *multilingualism*. Jsme si vědomi toho, že názvy a abstrakty nemusejí postihovat obsah studií, avšak ve shodě s Píšovou a Tůmou (2012, s. 10) předpokládáme, že na *Web of Science* jsou indexovaná kvalitní periodika, a tedy že recenzenti daných periodik posoudili názvy a abstrakty tak, aby odpovídaly obsahu. Protože by takto obecně zadaný dotaz generoval příliš velké spektrum témat a výzkumných zaměření textů, rozhodli jsme se omezit dotaz na oblast vzdělávání (*education*). Učinili jsme tak z důvodu zaměření předkládané knihy.

K vlastní analýze nalezených studií jsme zvolili induktivní přístup a naším cílem bylo zachytit výzkumná témata, která jsou v souvislosti s mnohojazyčností pokryta. Analyzovány byly názvy a zejména pak abstrakty nalezených studií. V prvním kroku vlastní analýzy prvních padesáti studií jsme se

pokusili nalézt obecné kategorie, do kterých by se daly studie zařadit. V druhém kroku jsme nalezené studie přiřazovali k daným kategoriím, popřípadě jsme kategorie upravovali tak, aby lépe odpovídaly analyzovaným studiím.

Na náš dotaz jsme dne 23. 2. 2016 získali celkem 320 výsledků. V následujícím obrázku (obrázek 4.1) je patrné rozložení do let podle toho, kdy byly publikovány.



Obrázek 4.1 Rozložení nalezených studií v jednotlivých letech.

Z obrázku 1 je znát nárůst studií týkající se mnohojazyčnosti v kontextu vzdělávání v posledních deseti letech. Z toho lze usuzovat zvyšující se zájem výzkumníků o mnohojazyčnost. Na druhou stranu je třeba brát tyto výsledky jen jako ilustrativní, neboť i v této oblasti výzkumu platí obecný trend zvyšování publikační činnosti.

Pro další analýzu jsme se rozhodli vyřadit ty studie, které se svým zaměřením týkají vzdělávání pouze okrajově. Následně jsme měli k dispozici celkem 307 studií a tyto studie jsme dále analyzovali.

Z hlediska citovanosti se nám jako nejcitovanější ukázala studie Jessnerové *A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness* (2006), Lamové a Enida *Multilingual literacies in transnational digitally mediated contexts: An exploratory study of immigrant teens in the United States* (2009) a Hornbergerové *Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience)* (2009).

Na základě kvalitativní analýzy všech 307 nalezených a vybraných studií jsme identifikovali tyto kategorie dle jejich tematického zaměření ve vztahu k mnohojazyčnosti: (1) teoretické a konceptuální studie, (2) žák,

(3) jazyková politika a *policy*, (4) osvojování cizích jazyků ve školním kontextu, (5) učitel a vzdělávání učitelů. Je třeba zmínit, že tyto kategorie nejsou zcela disjunktní, mnohé by patřily do více kategorií, proto nebudeme uvádět přesné počty studií v dané kategorii.

Teoretické a konceptuální studie nebyly sice zastoupeny ve velkém počtu, ale patří k těm nejvíce citovaným. Z hlediska témat jsou tyto studie velmi rozmanité. Zabývají se různými modely a koncepty mnohojazyčnosti. Jsou zde představeny teoretické koncepty osvojování dalších (cizích) jazyků, *translanguaging* a teoretizovány epistemologické otázky mnohojazyčnosti a vztahy mnohojazyčnosti k politickým a vzdělávacím tématům.

Velmi široce je zastoupeno téma jazykové politiky a *policy* ve škole. Takto zaměřené studie se zabývají otázkami, které jazyky jsou ve školách „viditelné“, které jazyky jsou „povolené“ a které jazyky jsou používány a jak (*practicies*). Z hlediska jazykové politiky se v analyzovaných studiích objevují otázky ideologií a rozhodnutí na užívání jazyků ve školách.

Málo zastoupené jsou pak studie ohledně kurikula a mnohojazyčnosti. Zabývají se zejména tvorbou kurikula, v němž je (na různých úrovních) zohledňována mnohojazyčnost.

Studie orientované na žáka představují nepočtenější skupinu studií. Protože je toto téma poměrně široké, rozdělili jsme studie do podkategorií užívání jazyků, psychologických faktorů, jazykové identity a školních výkonů žáků. Velmi významně zastoupeny jsou studie, které se tematicky vztahují k jazykům ve školní třídě. Zkoumáno bývá zejména reálné žákovské užívání jazyků a *language practicies* ve výuce různých předmětů, v různých jazykových konstelacích a v různých kulturních podmínkách. Téma mnohojazyčnosti ve vztahu k psychologickým faktorům je zastoupeno také poměrně úzce. Studie se věnují zejména otázkám postojů vůči jazykům a strachu (*anxiety*). Velmi široce reprezentované se ukázalo být téma jazykové identity. Zde se tematizují otázky jazykové identity mnohojazyčných žáků v různých jazykových a kulturních prostředích. Studie mnohojazyčnosti ve vztahu ke školnímu výkonu byly zastoupené relativně úzce. Zkoumaly se v nich zejména otázky školního výkonu v různých předmětech žáků s odlišným mateřským jazykem, než je jazyk vyučovací.

Jako vysoce početně zastoupenou jsme shedali skupinu studií souvisejících s osvojováním jazyků ve školním kontextu. Tyto se zabývají především problematikou osvojování cizích jazyků bilingvními a multilinvními žáky a dále pak přístupy k výuce dalších cizích jazyků a přístupy k rozvoji mnohojazyčnosti ve výuce.

Téma učitel a vzdělávání učitelů bylo reflektováno poměrně úzce. V popředí stojí otázky kompetencí učitele k tomu, aby dokázal zvládat mnohojazyčnou vzdělávací realitu. Dále se objevovala témata jazykové identity učitelů i studentů učitelství či problematika jazyků v učitelském vzdělávání.

Z analýzy studií z *Web of Science* vyplývá, že oblast výzkumů mnohojazyčnosti ve vzdělávání za posledních deset let má vzestupný trend. To lze interpretovat tak, že zájem o mnohojazyčnost ve vzdělávání v posledních letech roste. Lze se také domnívat, že nárůst zájmu o mnohojazyčnost reaguje na aktuální dění jak ve společnosti, tak v oblasti vzdělávací. Tematická analýza pak naznačila poměrně rozmanité pole výzkumu v oblasti mnohojazyčnosti. Tuto rozmanitost můžeme interpretovat tak, že téma mnohojazyčnosti prostupuje do různých oblastí ve vzdělávání a že mnohojazyčnost nabývá na důležitosti v různých kontextech – od výzkumu školní třídy, identity žáků, jejich školního výkonu a psychologických aspektů až po učitele a jejich vzdělávání. Specifickou tematickou oblastí se ukázalo být osvojování cizích jazyků ve školním kontextu. Právě téma osvojování cizích jazyků je pro náš výzkum podstatné. Velký zájem výzkumníků o toto téma potvrzuje významnost tohoto tématu.

4.2 Výzkumy nalezené a seřazené dle relevance k tématu naší práce

V následující kapitole se zaměříme na stav poznání zkoumané problematiky. Výběr výzkumných studií byl tedy prováděn na základě tematického či metodologického zaměření dle souvislosti s tématem naší knihy. Představíme realizovaná výzkumná zjištění, která se týkají jazykového transferu, mnohojazyčnosti ve výuce a aktérů ve výuce dalších cizích jazyků. Dále zmíníme výzkumy týkající se takových metodologických postupů, jež jsou relevantní pro náš přístup – zejména tedy výzkumy založené na konverzační analýze.

4.2.1 Tematicky relevantní výzkumy orientované na jazykový transfer

V následující kapitole představíme vybrané výzkumy jazykového transferu, které se vztahují k výuce, popř. učení se cizímu jazyku. Vycházíme totiž z předpokladu, že jazykový transfer je teorií, jež nám pomůže vysvětlit procesy vzájemného ovlivňování jazyků ve výuce (např. Janíková & Reitbrecht, 2013). Výzkumy, které zkoumají jazykový transfer z psychologické, psycholingvistické či lingvistické perspektivy, zde nebudeme zohledňovat.

Jazykovým transferem v oblasti osvojování dalšího cizího jazyka se zabývali například Rothman a Amaro (2000). Jejich studie je zaměřena pouze na syntaktický transfer. Autoři vycházeli z předpokladu, že může dojít k transferu (1) z mateřského jazyka, (2) z prvního cizího jazyka nebo (3) k selektivnímu transferu (tzn. z obou jazyků dle aktuální potřeby). Výzkumný vzorek tvořili studenti, kteří se učili španělštinu jako L2 a začínali se učit francouzsky či italsky jako L3 (celkem 20 vysokoškolských studentů). Kontrolní skupinu tvořili studenti, již se učili francouzsky či italsky jako L2 (celkem 21 studentů). Výzkum byl proveden v experimentálním designu ve dvou fázích: v té první studenti opravovali, popř. posuzovali věty v L3 a ve druhé fázi produkovali věty v L3. Vybrané výsledky ukazují, že existuje statisticky významný rozdíl v identifikaci a produkci syntaktických jevů mezi zkoumanou a kontrolní skupinou a že studenti zkoumané skupiny dosahovali lepších výsledků jak při posuzování a opravování, tak v produkci.

Dentlerová (2000) ve své studii zkoumala, jaké místo zaujímá transfer v procesu učení se dalšímu cizímu jazyku švédských žáků. Výzkum byl založen na kvantitativní analýze čtyř textových korpusů se zaměřením na oblasti ortografie, slovní zásoby a syntaxe v L3. Využilybyly tři korpusy tvořené psanými texty a jeden korpus mluveného textu (korpusy byly získány od žáků základního vzdělávání). Výsledky výzkumu založené na metodě analýzy chyb ukazují u žáků velký vliv angličtiny (L2) na produkci v německém jazyce (L3). Zejména v korpusu tvořeném mluvenými texty byly chyby transferované z L2 velmi časté a tvořily až 37% všech chyb, které byly přičítány jazykovému transferu.

Heineová (2004) se ve svém výzkumu zabývala možnostmi jazykového transferu z prvního cizího jazyka (L2) do druhého cizího jazyka (L3). Výzkumný vzorek tvořili čtyři studenti (L1 – německý jazyk, L2 – angličtina, L3 – švédština). Jako metody sběru dat byly zvoleny jazykové didaktické testy, introspektivní rozhovory, jazykový životopis a rozhovory. Výsledky dílčích částí výzkumu byly vztaženy k Edmondsovu modelu jazykového transferu, který definuje transfer pomocí následujících kategorií: (1) transfer jako prostředek kompenzace jazykových deficitů, (2) transfer jako strategie učení se, (3) transfer jako kompenzace, při níž se žák na základě ještě neautomatizovaných znalostí odkazuje na zautomatizované znalosti z jiných jazyků a (4) transfer jako nevědomá jazyková záměna. Výzkum zjistil, že nejčastěji využívané formy transferu jsou využívání jazykových znalostí založených na vytváření analogií a rozpoznávání podobností, dále pak automatizování již osvojených znalostí.

4.2.2 Výzkumné studie orientované na učitele

Další skupina výzkumů z oblasti mnohojazyčnosti ve výuce dalších cizích jazyků se zabývá učitelem jakožto jedním z aktérů výuky.

Studie Henniga (2010) mapuje motivaci k učení se německému jazyku jako dalšímu cizímu jazyku po angličtině u studentů učitelství. Studie vychází z teorií formování vlastní identity v souvislosti s jazyky. Výzkum se zabýval následujícími otázkami: (1) Jaké části studentského „já“ je zodpovědné za učení se německému jazyku? (2) Jaké etické hodnoty a přesvědčení si studenti spojují s německým jazykem? (3) Jak studenti využívají německý jazyk v každodenním životě? (4) Jaké jsou cíle studentů v učení se německému jazyku? Výzkumný vzorek tvořilo 12 studentů německého jazyka na univerzitě v Hong-Kongu. Data byla získávána po dobu 2 semestrů a bylo využito polostrukturovaných rozhovorů, ohniskových skupin a studentských poznámek. Všichni studenti měli jako mateřský jazyk čínštinu (kantonský dialekt), anglický jazyk jako první cizí jazyk a německý jazyk jako další cizí jazyk. Výsledky naznačují, že studenti vnímají hodnoty v kultuře a společenských záležitostech v jazyce, a odpovídají, resp. zapadají do jejich představ o tom, jak by chtěli v budoucnu žít. Ukázalo se také, že jsou u studentů patrné generalizace a stereotypy spojené se zemí a kulturou cílového jazyka, které ale mnohdy neodpovídají realitě. Studie také poukázala na kreativní způsoby užívání německého jazyka v každodenní realitě (tzn. nejedná se o situace záměrného učení se pro konkrétní úlohu). Ten má velmi specifické formy (ve třídě, doma, ve vztahu k hudbě, zájmům atp.) a ukazuje na „sounáležitost“ (*commitment*) s německým jazykem. Cíle, kterých by chtěli účastníci výzkumu dosáhnout v cizím jazyce, se nevztahují pouze na pracovní úspěchy, ale i na příležitost vést kvalitnější a hodnotnější život díky porozumění jiné kultuře a společnosti.

Studie De Angelisové (2011) se zabývá postoji učitelů vůči (1) roli předchozí znalosti jazyků při učení se cizím jazykům, (2) reflektované užitečnosti znalosti cizích jazyků v moderní společnosti a (3) možnosti využití metod učení v mnohojazyčné třídě. Výzkumný vzorek tvořilo 176 učitelů středních škol v Itálii (N = 103), Rakousku (N = 42) a Velké Británii (N = 31), vyučujících různé předměty (cizí jazyky, přírodovědné předměty, literaturu, ale i tělesnou výchovu). K výzkumu bylo využito dotazníku, v jehož rámci měli učitelé vyjadřovat míru souhlasu na škále Likertova typu. Položky v dotazníku byly v mateřském jazyce učitelů. Výsledky ukazují, že i přes rozdílnou tradici, míru migrace i kulturní rozdíly zemí původu zkoumaných učitelů je vnímaná relevance mnohojazyčnosti ve škole a vzdělávání velmi podobně vysoká.

Předešlá znalost cizího jazyka je u učitelů vnímána jako výhoda při učení se dalšímu cizímu jazyku (Itálie 79 %, Rakousko a Velká Británie 80 %), avšak nikoliv jako faktor ovlivňující výsledky v různých předmětech. Z výsledků je také patrné, že učitelé chápou jazyky jako oddělené entity, a přistupují k nim tedy tak, že jeden jazyk způsobuje interference do ostatních jazyků. Panuje také názor, že to, že děti migrantů doma mluví jiným jazykem, zpomaluje učení se cizímu jazyku ve škole. Naprostá většina dotazovaných učitelů vnímá znalosti více jazyků za faktor ovlivňující úspěšnost v osobním životě (91 % v Itálii, 100% v Rakousku a 94% ve Velké Británii). Co se týče užitečnosti znalostí jazyků, vnímají učitelé rozdíl mezi znalostí jazyka většiny, „mezinárodního“ a jazyka menšin. Učitelé také uváděli, že ve výuce nenechávají mluvit žáky ve třídě jejich mateřským jazykem (26 % v Itálii, 64 % v Rakousku a 27 % ve Velké Británii). A zároveň zmínili, že se ve velké míře neodkazují na žákovské znalosti jazyků či kultur (zejména u dětí migrantů).

Studie Pinho a Andrade (2009) představuje výsledky první části výzkumu, který se zabývá porozuměním (*comprehensive understanding*), rozvojem a transformací profesní identity a znalostí cizích jazyků budoucích učitelů. Hlavní otázkou výzkumu je, zda jsou studenti učitelství schopni rozvíjet svoji identitu učitele na základě koncepcí mnohojazyčnosti a *intercomprehension*. Studie je zaměřena nejen na základní výzkum, ale má i intervenční cíle. Výzkum byl realizován ve dvou fázích. V první fázi byly analyzovány poznámky studentů a byly provedeny hloubkové rozhovory. Výzkumný vzorek této fáze tvořili čtyři studenti učitelství cizího jazyka (anglický jazyk). Výsledky první fáze byly použity pro designování navazující, intervenční fáze výzkumu. Tato druhá fáze obsahovala mj. i vlastní intervenční modul (ILTE), podporující mnohojazyčnost pomocí koncepce *intercomprehension*. Intervenční modul byl orientován jak na vlastní výuku didaktiky, tak na praxi. Výsledky první fáze výzkumu naznačují, že zkoumaní budoucí učitelé projevovali zájem o vlastní rozvoj v didaktice cizího jazyka, ale také o výuku podporující mnohojazyčnost. Dále studenti učitelství uvádějí odklon od „klasických gramaticko-překladových“ metod a zájem o nové didaktické přístupy.

4.2.3 Výzkumné studie orientované na výuku podporující mnohojazyčnost a její efekty

Na základě nadcházející skupiny vybraných studií představíme výzkumy výuky dalších cizích jazyků v různých pojetích, výzkumy specifických témat výuky dalších cizích jazyků a efekty takové výuky.

Na základě již provedených výzkumů lze usuzovat, že výuka cizích jazyků, ve které je využíván potenciál jazykového transferu, se jeví jako poměrně efektivní. Například Bär (2009) zkoumal, jak a do jaké míry výuka cizích jazyků, založená na přístupech didaktiky podporující *intercomprehension* (viz výše), napomáhá procesu učení se (dalším) cizím jazykům. Výzkumu se účastnilo 68 německých žáků a byl realizován v experimentálním designu ve formě projektové výuky. Bylo provedeno dotazníkové šetření a nepřímé pozorování (videozáznamy projektové výuky cizích jazyků). Následně byl pomocí didaktického testu měřen výkon žáků v cílových jazycích a na základě myšlení nahlas nad úlohou byly zkoumány procesy při učení se jazykům. Vybrané závěry studie ukazují výhody výuky založené na přístupech didaktiky *intercomprehension* a využití jazykového transferu. Ty se projeví zejména v lepším výkonu v oblasti receptivních dovedností.

Význam podpory jazykového transferu ve výuce cizích jazyků vyzdvihuje i studie Göbelové a kol. (2010), ve které autoři zkoumali podporu jazykového transferu ve výuce německého jazyka (jako mateřského jazyka) ve vztahu k anglickému jazyku jako cizímu jazyku vyučovaném ve škole a k dalším školním předmětům. Dále byl jazykový transfer vztažen k výkonu žáků v daném předmětu. Výzkumný vzorek tvořili žáci s jiným mateřským jazykem, než je němčina, a žáci s němčinou jako mateřským jazykem. Ve výzkumu bylo využito dat získaných na základě studie DESI. V rámci studie DESI proběhlo dotazníkové šetření na vzorku cca. 11 000 žáků devátých ročníků (nižšího sekundárního stupně) a 440 učitelů. Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na zjišťování podpory jazykového transferu ve výuce (se zvláštním zřetelem na pragmatiku a transfer slovní zásoby) a snahou bylo zachytit reálné využívání znalostí dalších cizích jazyků či mateřských jazyků (pokud byly jiné než německý) ve výuce. Dotazníky byly vytvořeny zvlášť pro učitele a zvlášť žáky, aby byla zajištěna perspektiva obou aktérů. Součástí výzkumu bylo také měření výkonu v německém a anglickém jazyce na základě standardizovaných testů. Z výsledků vyplývá, že učitelé považovali jazykový transfer za velmi důležitý, avšak využívají jej velmi zřídka. Ve výuce němčiny, v níž je podporován jazykový transfer, žáci dosahovali nepatrně lepších výsledků (ale tento rozdíl se neukázal jako signifikantní), a to v obou skupinách žáků (u žáků s jiným mateřským jazykem se ukázal nepatrně lepší výkon). Naproti tomu ve výuce angličtiny byl patrný podstatně významnější pozitivní efekt podpory jazykového transferu. Třídy, ve kterých je jazykový transfer podporován, dosahovaly lepších výsledků bez ohledu na mateřský jazyk žáků.

Dentlerová (1998) se snažila na základě analýzy korpusu vytvořit typologii chyb v produkci L3. Korpus tvořily žáky psané texty na téma Všední den (*Alltag*). L1 představoval švédský jazyk, L2 anglický jazyk a L3 německý jazyk. Výzkumu se účastnili žáci ve věku od 16 do 18 let, kontrolní skupinu tvořila skupina dospělých kolem 30 let. Na základě analýzy korpusu byl vytvořen soupis chyb. Jako hlavní se ukázaly chyby typu „výpůjčka“ (*borrowings*) a „zrádná slova“ (*false friends*).

4.2.4 Výzkumy relevantní z hlediska metodologie

Následující výzkumné studie využívají metodologického přístupu konverzační analýzy, kterou jsme zvolili jako metodu vlastního výzkumu. Výzkumné studie se týkají buď komunikace ve třídě, nebo mnohojazyčnosti zkoumané pomocí konverzační analýzy. Principy a základní terminologii konverzační analýzy uvádíme v kapitole 4.3.

Studie McHoula (1990) zkoumá pomocí metody konverzační analýzy specifické formy předávání slova ve školní třídě – fráze, opravy a následné sekvence. Středem zájmu je rozdělení mezi opravami provedenými samotným mluvčím a opravami provedenými komunikačním partnerem. Kontext školní třídy je dle autora studie specifický pro konverzaci, a zvláště co se týče právě oprav. Vzhledem k problematice je nutné sledovat nejen opravy samotné, ale i celé „trajektorie“, ve kterých k opravám dochází. Tyto „trajektorie“ obsahují nejen vlastní opravy, ale i jejich iniciace. Sociální role aktérů ve výuce jsou sledovány na základě forem iniciace a opravy. Byly nalezeny strukturální preference (tj. určité formy pravidelností) v konverzaci ve školní třídě ve vztahu k opravám, a právě ve vztahu k sociálním rolím.

Kalthoff (2000) uvádí, že mnoho studií se zabývá hodnocením mimo dění ve výuce, avšak tato studie se liší tím, že nejsou analyzovány samotné hodnotící výroky, ale celé situace ve školní třídě obsahující slovní hodnocení. Ve studii bylo využito etnografických postupů analýzy konverzace. Výzkum byl realizován na gymnáziu. Ukázalo se, že praktiky hodnocení mají rekurzivní charakter a že hodnocení má vztah k nové látce probírané učitelem – učitel tím přenáší odpovědnost za znalosti na žáka.

Dále uvádíme jednu z prvních studií zabývajících se mnohojazyčnou komunikací (nikoliv však ve výukovém kontextu), což je studie Gumperze z roku 1970. Zkoumá se v ní střídání kódů (*code-switching*) bilingvních jedinců. Tato studie využívá ukázek z přirozené komunikace bilingvních mexických Američanů a Afroameričanů a jako metoda výzkumu byla zvolena konverzační analýza. Studie se zaměřuje se na zdánlivě náhodné střídání

kódů v každodenních neformálních situacích, v nichž je užívání minoritního jazyka normální. Autor studie na základě výzkumu konverzace ukazuje, že jazykové přepínání neprobíhá náhodně a slouží ke komunikačním cílům v konkrétních situacích. Lze se dovozovat, že vztah mezi jazykem a kontextem je velmi významný – pro rozvoj bilingvismu je kontext důležitější než znalosti toho, jak se jazyky gramaticky či fonologicky odlišují.

Shrnutí

Z analýzy studií v databázi *Web of Science* vyplývá, že zájem výzkumu o mnohojazyčnost v oblasti vzdělávání má vzestupnou tendenci. Ve stručné analýze témat jsme uvedli, že se studie zabývají mnohojazyčností ve vztahu k osvojování cizích jazyků, k jazykové politice a *policy*, k učitelům a vzdělávání učitelů, dále se analyzované studie věnují mnohojazyčným žákům a důležitou roli hrají i teoretické a konceptuální studie.

V této kapitole jsme také uvedli vybrané výzkumy, které jsou inspirací pro vlastní výzkum. Na základě studií orientovaných na jazykový transfer, na učitele a na výuku jsme chtěli ukázat, že znalost mateřského, ale i prvního cizího jazyka prostupuje do výuky cizích jazyků, a to právě ve formě jazykového transferu. Ten se tak dle uvedených studií jeví jako přirozená součást výuky cizích jazyků. Dále ze zmíněných studií vyplývá, že jazykový transfer představuje pro učitele potenciál k didaktickému využití. Zmínili jsme i některé výzkumy takové výuky, jež byla realizována právě s ohledem na maximální propojení jazyků. Výzkumy, které jsme vybrali z metodologického hlediska, jsou inspirací pro vlastní empirické šetření, neboť se v nich užívá metod analýzy komunikace popř. přímo konverzační analýzy ke zkoumání výuky i mnohojazyčnosti. Tím jsme také chtěli naznačit, že se konverzační analýza v zahraničí zcela běžně využívá ke zkoumání výuky i mnohojazyčnosti. V poslední řadě jmenované studie rovněž ukazují, jaký typ výsledků může metoda konverzační analýzy přinést.

5

Metodologie výzkumu

V následující kapitole se budeme zabývat designem vlastního výzkumu. Představíme cíle a výzkumné otázky, metody sběru dat a charakteristiku výzkumného vzorku. Poté popíšeme naše pojetí výukových situací, které chápeme jako jednotky naší analýzy. Následně nastíníme východiska pro metodu konverzační analýzy dat, jež byla využita pro analýzu situací a představíme postup při realizaci tohoto výzkumu.

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem této publikace je popsat výukové situace reálné výuky německého jazyka na druhém stupni základní školy, ve kterých je patrný vliv anglického jazyka. Zvláštní pozornost bude věnována aspektům rozvoje mnohojazyčnosti ve výuce cizích jazyků.

Hlavní výzkumná otázka byla stanovena takto:

- Jak jsou organizovány výukové situace, ve kterých je patrný vliv prvního, anglického jazyka (L2) na výuku němčiny jako druhého cizího jazyka (L3)?

Dílejší výzkumné otázky:

- Kdo z aktérů vnáší do situací anglický jazyk a jak?
- Na které jazykové prostředky se vztahuje vliv prvního cizího jazyka a v jakých podobách?

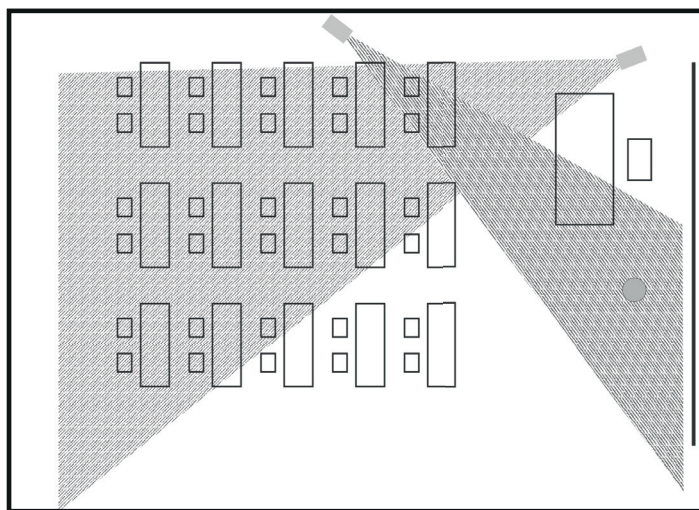
5.2 Metody sběru dat

Pro náš výzkum jsme využili dat získaných v rámci projektu *IVŠV Videostudie německého jazyka*, který zahrnoval následující metody sběru dat: pořizování videozáznamů, dotazníkové šetření a vedení terénních zápisků. Sběr dat probíhal v období od února do června roku 2012 a bylo pořizováno 28 videozáznamů výuky německého jazyka – nahrávány byly čtyři vyučovací hodiny u osmi učitelů a byly k nim získány související kontextuální údaje.

IVŠV Videostudie německého jazyka²¹ navazuje na IVŠV videostudie, jež v minulých letech proběhly v předmětech fyzika, zeměpis, tělesná výchova, anglický jazyk či výuka na prvním stupni základní školy (viz Najvar et al., 2011). Projekt IVŠV videostudie je inspirován zahraničními studiemi, jako například videostudií matematiky a přírodních věd TIMSS 1995, 1999 (Hiebert et al., 2003), švýcarskou videostudií kvality výuky matematiky (Reusser et al., 2010) či videostudií v rámci projektu DESI (Klieme et al., 2006), která zkoumala kvalitu výuky angličtiny v Německu.

Před vlastním nahráváním byly získány souhlasy rodičů s natáčením žáků ve výuce. Pro účely IVŠV Videostudie německého jazyka museli souhlas s natáčením podepsat rodiče všech zúčastněných dětí a stejně tak byl požadován tento souhlas od zúčastněných učitelů. Všem účastníkům IVŠV Videostudie německého jazyka byla zaručena anonymita.

Vlastní nahrávání vyučovacích hodin probíhalo vždy po předchozí domluvě s učitelem. Protože jsme chtěli zachytit reálnou výuku německého jazyka, nebyly kladeny na učitele žádné požadavky týkající se průběhu či obsahu nahrávaných hodin. Videozáznamy hodin byly pořízeny standardizovaným způsobem pomocí dvou kamer – první kamera byla namířena na žáky, druhá na učitele (viz obrázek 5.1).



Obrázek 5.1 Postavení kamer v rámci IVŠV Videostudie německého jazyka.

21 IVŠV Videostudii německého jazyka realizovali Petr Najvar, Pavel Zlatníček a Miroslav Janík pod vedením Tomáše Janíka.

V rámci projektu IVŠV Videostudie německého jazyka byla provedena transkripce nahrané výuky. Ta byla realizována ve formátu IPN Videostudií (Seidel et al., 2005) – transkripty byly realizovány v desetisekundových intervalech a bylo využito takového transkripčního systému, který zachycoval veškerou orální komunikaci v nahrávané výuce. Zaznamenány byly i některé nonverbální prvky, které byly velmi markantní a nezbytné k porozumění.

Kromě vlastních videonahrávek výuky jsme sbírali i kontextuální data týkající se spolupracujících učitelů a nahrávané výuky. Za účelem získání osobních údajů bylo realizováno vstupní dotazníkové šetření s každým ze zúčastněných učitelů (viz příloha 1). S cílem zaznamenat informace o průběhu nahrávané výuky byly pořizovány i terénní zápisky (viz příloha 2). Dále vyplňovali učitelé po každé nahrávané hodině tzv. dotazník typičnosti, jehož prostřednictvím jsme se snažili zjišťovat jimi vnímaný vliv kamer na nahrávanou výuku (viz příloha 3).

5.3 Výběr vzorku a jeho charakteristiky

V prvé řadě byl proveden výběr škol. Z technických důvodů jsme se zaměřili pouze na základní školy v Jihomoravském kraji. Pomocí generátoru náhodných čísel (v programu *Statistica 7.1*) jsme vybrali 70 škol. K výběru jsme užili náhodného váženého výběru, aby bylo dosaženo poměru městských a mimoměstských škol (poměr byl převzat z ostatních IVŠV videostudií, více Najvar et al., 2011, či Zlatníček, 2013).

U vybraných škol jsme zjišťovali, zda na nich probíhá výuka německého jazyka v 8. a 9. ročnících. Poté jsme oslovili prvních 10 škol a požádali je o spolupráci. Osloveni byli v prvé řadě ředitelé škol a až poté samotní učitelé německého jazyka. V případě odmítnutí jsme oslovovali vždy další školu v pořadí. Celkově jsme oslovili 40 škol a ke spolupráci jsme získali 7 z nich. Nejčastějšími důvody pro odmítnutí spolupráce bylo časové vytížení škol ostatními (zejména mimovýukovými) aktivitami a nevole učitelů k nahrávání jejich vlastní výuky. V každé spolupracující škole jsme pořizovali nahrávky čtyř vyučovacích hodin německého jazyka u jednoho učitele.

Na základě tabulky 5.1 představíme základní charakteristiky učitelů, jejichž výuku jsme nahrávali. Abychom anonymizovali účastníky výzkumu, byly jim přiděleny kódy (NJ_A, NJ_B, NJ_C, NJ_D, NJ_E, NJ_F a NJ_G).

Tabulka 5.1

Charakteristika výzkumného vzorku

Kód učitele	Pohlaví	Roky praxe	Věk	Aprobace	Vyučované předměty	Úroveň znalosti angličtiny ²²	Počet natočených hodin	Kódy hodin
NJ_A	Ž	14	31–40	NJ, DĚ	NJ, DĚ, AJ, Pracovní činnosti	B1	4	NJ_A1 NJ_A2 NJ_A3 NJ_A4
NJ_B	Ž	20	Více než 50	NJ, RJ	NJ, AJ, HV, Pracovní činnosti	B1	4	NJ_B1 NJ_B2 NJ_B3 NJ_B4
NJ_C	Ž	2	31–40	VV, Speciální pedagogika	NJ	A2	4	NJ_C1 NJ_C2 NJ_C3 NJ_C4
NJ_D	Ž	2	31–40	NJ	NJ, HV	A2	4	NJ_D1 NJ_D2 NJ_D3 NJ_D4
NJ_E	Ž	2	31–40	NJ, DĚ	NJ, AJ	B2	4	NJ_E1 NJ_E2 NJ_E3 NJ_E4
NJ_F	Ž	20	31–40	NJ	NJ, AJ	B1	4	NJ_F1 NJ_F2 NJ_F3 NJ_F4
NJ_G	M	3	Do 30	NJ, ČJ	NJ, ČJ, OV, VV	A2	4	NJ_G1 NJ_G2 NJ_G3 NJ_G4

Průměrná délka praxe zúčastněných učitelů byla 9 let. Nejdelší praxi s výukou německého jazyka měli učitelé s kódovým označením NJ_B a NJ_F (oba shodně 20 let), nejkratší učitelé s kódovým označením NJ_C, NJ_D, NJ_E (všichni shodně 2 roky). Všichni učitelé uvedli v dotazníku

²² Učitelé uváděli vlastní hodnocení své znalosti dle *Společného referenčního rámce pro jazyky* (2002).

jako nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské. Šest učitelů mělo aprobaci pro německý jazyk pro ZŠ, pouze učitelka s kódovým označením NJ_C byla aprobovaná na výtvarnou výchovu a speciální pedagogiku, avšak v dotazníku uvedla, že si potřebné vzdělání pro výuku německého jazyka v současné době (tj. rok 2012) doplňuje. Vzhledem k tématu práce jsme zjišťovali také znalost angličtiny učitelů, kteří participovali na IVŠV Videostudii německého jazyka. Je zřejmé, že všichni ovládají anglický jazyk – jejich úroveň se podle vlastního hodnocení pohybuje mezi A2 a B2 dle SERR (*Společný...*, 2012).

Žáci, kteří se účastnili tohoto výzkumu, dosahovali – podle terénních zápisků a rozhovorů s učiteli – v průměru úrovně A1–A2 dle SERR (*Společný...*, 2012)²³. Německý jazyk se žáci učili od 6. do 8. třídy, délka jejich jazykové výuky němčiny nepřesahovala dva roky. Z technických důvodů nebylo možné u žáků zjišťovat úroveň znalosti anglického jazyka, avšak z terénních zápisků (resp. protokolů o pořízení záznamu, viz příloha 2) vyplynulo, že všichni žáci měli angličtinu jako svůj první cizí jazyk. Pro ilustraci však lze dodat, že dle RVP ZV je minimální požadovaná úroveň znalosti prvního cizího jazyka A2 dle SERR (*Společný...*, 2012).

Z hlediska typičnosti lze říci, že nahrané hodiny výuky německého jazyka byly učiteli považovány za typické – učitelé uvedli, že z 96, 43 % považovali natočené hodiny za typické či spíše typické. Dále jsme se snažili zachytit, zda se změnilo chování žáků vlivem přítomnosti kamer. Učitelé často udávali, že chování žáků v nahrávané hodině bylo velmi podobné nebo podobné tomu, jak se žáci chovají bez přítomnosti kamer (78,57 %). Sledovali jsme také nervozitu učitelů při nahrávání a ukázalo se, že v 71,42 % natočených hodin učitelé nebyli nervózní či byli jen trochu nervózní.

5.4 Metoda analýzy dat

Jako metodu analýzy jsme zvolili konverzační analýzu. Jednotkou analýzy byly zvoleny výukové situace a právě data z IVŠV Videostudie německého jazyka nám posloužila jako zdroj. S ohledem na formulované výzkumné otázky byla pozornost při analýze věnována organizaci situací ve výuce německého jazyka, v nichž je patrný vliv anglického jazyka. Předtím než popíšeme metodu konverzační analýzy, představíme naše chápání výukové situace, která je v této práci jednotkou analýzy.

23 V roce 2012 byl německý jazyk nabízen jako volitelný, povinně volitelný nebo jako povinný předmět. Rozhodnutí bylo ponecháno školám.

5.4.1 Jednotka analýzy – výuková situace

Abychom se mohli soustředit na problematiku mnohojazyčnosti ve výuce cizího jazyka, bylo potřeba výuku rozčlenit na lépe uchopitelné části – výukové situace. Samotný pojem *situace* v odborné literatuře (ať již lingvistické, či pedagogické) není užíván jako jednoznačný „terminus technicus“ (Deppermann & Spranz-Fogasy, 2001, s. 1148). Jak uvádí Kaderka (2003), pojem *situace* odkazuje k teoriím jednání a teoriím komunikace a jeho užití naznačuje holistické pojetí komunikace – jejím prostřednictvím bývá vysvětlována celá řada diskursivních praktik v různých kontextech.

V naší práci se zaměřujeme na situace, ve kterých dochází k reálné komunikaci. Jinými slovy, v centru našeho zájmu je autentická komunikace²⁴. Pro takové situace je charakteristické, že jimi prostupují subjektivní a intersubjektivní rysy komunikace (srov. Kaderka, 2003, s. 36). Ačkoli jsou situace autentické komunikace velmi různorodé, mohou mít podobné rysy (např. z hlediska jejich organizace) a je tedy možné je typizovat.

V rámci výzkumu komunikace lze nalézt různá pojetí a modely situace, proto než představíme vlastní pojetí, nabízíme stručný přehled pojetí již existujících. Vycházet budeme z přehledu, který navrhli Deppermann a Spranz-Fogasy (2001), a zaměříme se pouze na nejvýznamnější pojetí situací z hlediska lingvistických teorií a teorií komunikace.

V prvé řadě je k charakterizaci situací užíván *model proměnných*. Ten se objevuje zejména v sociolingvistice a sociální psychologii. Situace je zde chápána jako svorník nezávislých proměnných (např. fonetické znaky, syntaktická komplexita, výběr lexik atp.), které lze měřit (např. Labov, 1972). V rámci *teorií řečových aktů* je situace nahlížena jako podmínka, jež musí být splněna, aby byl úspěšně realizován ilokuční akt (srov. Searle, 1971). *Britský kontextualismus* zdůrazňuje zejména souvislosti mezi kontextem situace, sémantickou funkcí jazyka a situačně chápanými varietami mluveného či psaného jazyka (tzv. registr; např. Eggins & Martin, 1997). Přístupy *kognitivních věd* pracují s pojmem situace zejména při vytváření tzv. situačních modelů. V jejich rámci bývají zkoumány zejména mentální reprezentace, avšak zohledněna bývá i dialogičnost rozhovoru a kontext. *Etnografie komunikace* se zabývá zejména rolí verbální komunikace v běžném životě a v popředí stojí zájem o sdílená pravidla v interakci. Jako představitele tohoto zaměření lze zmínit např. Hymese (1972), jenž chápe situaci ve dvou rovinách: (1) *speech events* je takový typ sociální interakce, který vzniká verbální komunikací a je

²⁴ Za autentickou považujeme i takovou komunikaci, která se odehrává ve specifickém kontextu, jako je v našem případě výuka cizího jazyka.

charakteristický vnitřním „systémem“ v rámci interakce a kulturní specifčnosti. (2) Ve *speech situations* má jazyk buď průvodní funkci (např. při jídle), nebo v nich je jednání jazykem determinováno (např. náboženské ceremonie). *Interakční sociolinguvistika*, popř. *kontextualizační teorie* vycházejí z dynamického pojetí kontextu (např. Gumperz, 1982). Situace zde nejsou chápány jako předem dané, ale jsou během vlastního rozhovoru kontextualizovány, a tak je realizováno vlastní jazykové jednání. Ke kontextualizaci je užíváno tzv. kontextualizačních vodítek (např. volba jazykového kódu, paraverbální a nonverbální fenomény apod.), které se odvíjejí od kulturních konvencí.

V našem výzkumu uplatňujeme pojetí situací vycházející z *entometologie* a *konverzační analýzy*. Situace je tedy místem, kde je vytvářen význam, a zároveň je místem socializace (srov. Schütze, 1987, s. 161). Situace vzniká na základě jednání aktérů v konverzaci, což lze dokumentovat pomocí konkrétních promluv a ve specifických případech i kontextuálních rámců. V situaci jsou zkoumána interakční schémata, na která se aktéři konverzace vztahují (tzv. emická perspektiva).

Kromě různých pojetí situace lze v odborné literatuře nalézt i konkurenční či velmi podobné pojmy pro termín *situace* (popř. *komunikační situace*). Lze zmínit *komunikační sekvenci* (Šedřová, Sucháček, & Majčík, 2015). V kontextu lingvisticky orientovaných výzkumů a zejména výzkumů výuky a učení (se) cizím jazykům se můžeme setkat s pojmem *epizoda vztahující se k jazyku*²⁵ (*language related episode*; např. Swain & Lapkin, 1998).

Protože se v naší práci pohybujeme v kontextu výuky, budeme pojednávat o výukových situacích. Výukové situace pojmáme jako součást procesu výuky, která je vymezená časem, místem, obsahem výuky a odehrává se v ní interakce mezi učitelem a žákem/žáky, popř. interakce žáka s obsahem výuky (srov. T. Janík et al., 2013, s. 184). Je zřejmé, že nelze určit přesné hranice, kdy výuková situace²⁶ začíná a kdy končí (srov. Kaderka, 2003). Výuková situace se také vyznačuje vysokou mírou komplexnosti, je hodnotově determinovaná a podílí se na kvalitě výuky v závislosti na své pozici ve struktuře výuky a na míře jejich vlivu na dosažení cílů výuky (srov. Janík et al. 2013, s. 377). Z toho vyplývá, že při popisu situace je třeba ji vnímat v souvislosti s cíli výuky a zohledňovat situační souvislosti výuky (srov. Janík et al., 2013, s. 232).

25 *Epizoda vztahující se k jazyku* je charakterizována jako promluva či dialog vztahující se k produkci jazyka, otázky k užití jazyka či oprava (Swain & Lapkin, 1998, s. 326). Tento termín v naší práci nepoužíváme, protože nás nezajímá jen promluva a dialog o jazyce, ale i užití jazyka – v našem případě anglického jazyka – jako takové.

26 Totéž platí i pro sekvence.

Z hlediska struktury chápeme výukovou situaci jako tematicky, prostorově a časově uzavřenou interakční výměnu mezi učitelem a žákem (popř. mezi žáky) ovlivněnou obsahem výuky. Situace je celek, ve kterém se mohou odehrávat jednotlivé výměny (*exchange*) či sekvence výměn, popř. i více sekvencí. Struktura v rámci námi analyzovaných situací je také ovlivněná anglickým jazykem – promluvy, v nichž je patrný anglický jazyk, nazýváme *jádrum situace* (nejedená se tedy o jádra situací v témže smyslu, jako o něm hovoří např. Kaderka, 2003).

5.4.2 Konverzační analýza

Konverzační analýza je metodou, jejímž prostřednictvím lze zkoumat vzájemné (verbální) působení aktérů při komunikaci. Právě komunikace se stává v poslední době poměrně významným tématem pro český pedagogický výzkum – jako příklad lze uvést odbornou knihu Šedové, Švaříčka a Šalamounové *Komunikace ve školní třídě* (2012) či Mareše a Křivohlavého *Komunikace ve škole* (1995), monotematické číslo časopisu *Studia pedagogica* *Řeč školy* či časopiseckou studii Tůmy *Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990–2012)* (2014). Stručně tedy naznačme, jak chápeme pojmy *interakce*, *komunikace* a *konverzace*, neboť jejich vymezení se nám zdá podstatné pro tuto práci a pro lepší porozumění konverzační analýze.

Ukotvení konverzační analýzy: vymezení pojmů interakce, komunikace a konverzace

Vlastní vymezení a vztah pojmů interakce a komunikace se jeví jako poměrně komplikované a nejasné (viz Gavora, 2005, s. 7–8). Komunikaci lze pojímat z různých perspektiv – můžeme ji chápat jako *sdílení* informací aktéra A směrem k aktérovi B, popř. otázka aktéra A směřovaná na aktéra B (např. Flechtner, 1984). V naší práci však vycházíme z toho předpokladu, že v rámci komunikace dochází nejen k výměně informací, ale že jejím prostřednictvím vstupují aktéři do jistého sociálního vztahu – každá výměna informací v komunikaci zahrnuje procesy porozumění, kooperace a oboustrannou interpretaci očekávání, záměrů, sdělení či jednání (Scherr, 2003, s. 176).

Interakci pak ve shodě s odbornou literaturou (např. Gavora, 2005; Tůma, 2014) nahlížíme jako nadřazený pojem vůči pojmu *komunikace*. Interakci lze charakterizovat jako *vzájemné působení* (viz *Slovník spisovné*

čestiny²⁷). Interakci vnímáme tedy jako proces, jenž se odehrává mezi minimálně dvěma jedinci, kteří na sebe působí.

Protože nás v této práci zajímají interakční procesy, které se odehrávají v *konverzaci*, a navíc jsme jako metodu analýzy zvolili konverzační analýzu, jejímž zájmem je právě *konverzace*, naznačíme, jak ji chápeme. Pojmem *konverzace* označujeme střídavou řeč, vzájemné mluvení, hovor dvou nebo několika lidí. Nepojmáme jej pouze jako rozhovor či rozmluvu společenského rázu (viz *Slovník spisovné češtiny*). Pojem *konverzace* chápeme v této práci synonymně k pojmu *rozhovor*. V našem pojetí konverzace předpokládá přinejmenším dva komunikační partnery, již přebírají roli mluvčího a posluchače, probíhá mezi nimi interakce a mají *vzájemný vztah* (z hlediska navozování a akceptování tématu). V našem pojetí je mluvčímu i posluchači prisuzována aktivní role. Průběh konverzace však může být ovlivněn kontextem (či institucí), ve kterém se konverzace odehrává (viz níže v této kapitole).

Interakce v konverzaci lze analyzovat různými metodami a je možné využít celou paletu přístupů. Společný požadavek všech přístupů na výzkum interakcí spočívá v tom, že analyzované konverzace by měly být autentické (srov. McKay, 2006, s. 102). V odborné literatuře lze nalézt dvě základní dělení výzkumu interakcí v konverzaci. První dělení se zakládá na otázce, *kde* vzniká znalost²⁸ – přístupy založené na kognitivní psychologii (popř. neurovědách) předpokládají, že *znalosti* jsou utvářeny v „hlavách“ aktérů komunikace, zatímco přístup sociálně konstruktivistický říká, že znalosti vznikají právě v interakci (srov. např. Deppermann, 2015, s. 3–4). Jinou systematizaci analýzy konverzací je možné nalézt např. u Linella (1998). Ten se zaměřuje na povahu vlastní interakce a rozlišuje přístupy (1) monologické (interakce je chápána spíše jako „jednosměrný proces“, v němž mluvčí pronese promluvu, kterou posluchač dekoduje – posluchači je připisována pasivní role) a (2) dialogické (interakcí se rozumí společné dosahování vyšší intersubjektivní – předpokládá se aktivní role partnerů; srov. Tůma, 2014, s. 180). Vzhledem k povaze našich dat (videonahrávek a jejich transkriptů) a naší výzkumné metody (konverzační analýzy) se přikláníme k dialogickému pojetí *konverzace* a k sociálně konstruktivistickému přístupu k utváření *znalostí*. Je třeba však zmínit, že uvedené přístupy nevnímáme v protikladu, ale spíše jako různé perspektivy zdůrazňující odlišné aspekty komunikace.

27 Slovník spisovné češtiny dostupný z <http://ssjc.ujc.cas.cz/>.

28 V německy mluvících zemích se užívá termín *Wissen*, v anglicky mluvících termín *knowledge*.

Teoretické pozadí konverzační analýzy

Konverzační analýza jako metoda analýzy dat nabízí možnost, jak zkoumat organizaci a strukturu konverzace a pomáhá nám tak systematicky popisovat interakce v rámci konverzace. Její kořeny lze spatřovat v etnometodologických výzkumných přístupech ke zkoumání komunikace. Konverzační analýza vznikla ve Spojených státech amerických v 60. letech minulého století, na jejím vzniku se významnou měrou podíleli sociologové Erving Goffman (perspektivou každodenního jednání) a Harold Garfinkel (rozvojem etnometodologického přístupu) a za zakladatele jsou považováni Harvey Sacks, Emanuel Schegloff a Gail Jeffersonová. Zájmem těchto sociologů bylo teoretizování všednosti a každodenního jednání. Na základě nahrávek autentických rozhovorů zkoumali interakce v konverzacích a došli k tomu, že interakce není náhodná, ale organizovaná, a že produkce promluvy jsou svým způsobem metodické (tj. lze v nich nalézt jistá pravidla). V extrémní pozici by konverzační analýzu neměla předem ovlivnit žádná teorie a jediným zdrojem pro analýzu a interpretaci by měla být konverzace samotná (srov. Cashman, 2010, s. 285).

Konverzační analýza představuje možnost zkoumat volbu použití jazyka v promluvě, a to relativně nezávisle na vnějších sociálních faktorech. Dalším rysem konverzační analýzy je snaha charakterizovat konverzaci na základě jí samé, na základě vlastní formy komunikačního jednání. Konverzační analýza nabízí *emickou* perspektivu sociální reality. To znamená, že poskytuje náhled na konverzaci (a vznik znalostí) výlučně z interní perspektivy vlastní konverzace (ten Have, 2007, s. 34).

Dalším znakem konverzační analýzy je to, že se nesnaží interpretovat intence promluvy na základě externích faktorů (srov. Cashman, 2010, s. 286). A právě nezohlednění sociálního kontextu je jednou z nejzásadnějších kritik metody konverzační analýzy. Nelze však chápat konverzační analýzu jako metodu nerespektující kontext – ten zde slouží jako vysvětlující rámec, nikoliv jako centrum zájmu (kontextualizačními vodítky se zabýval především Gumperz, 1992).

V rámci konverzační analýzy jako metody analýzy konverzace lze rozlišovat dva základní přístupy: (1) konverzační analýzu zaměřenou na každodenní konverzaci, tzv. čistá konverzační analýza, jak ji navrhli Sacks, Schegloff a Jeffersonová, (2) konverzační analýzu v institucionálním kontextu (např. v pojetí Heritage, 2005). V rámci konverzace v institucionálním kontextu mají aktéři konverzace specifické role a z toho vyplývající identity (např. učitel a žák, doktor a pacient), mají různou míru akceptovaných

nástrojů k tomu, jak „přinutit“ komunikačního partnera k jednání. V neposlední řadě poskytuje institucionální kontext specifický rámec, na který jsou navázané typické „procedury“ (srov. Drew & Heritage, 1992). Protože se v naší práci zaměřujeme na kontext výuky (naší jednotkou analýzy je výuková situace), využíváme právě institucionální konverzační analýzy.

Oblasti zájmu konverzační analýzy

Konverzační analýza jako výzkumná metoda vychází z předpokladu, že aby mohli aktéři interakce na jedné straně realizovat svoji promluvu srozumitelně a na straně druhé promluvu interpretovat, je zapotřebí určitého „mechanismu“ – tzv. sekvenční organizace. Zároveň tyto „mechanismy“ umožňují výzkumníkům analyzovat postup interakce. Středem zájmu tak není ani „reálný význam“, ani „kognitivní stav“ (Seedhouse, 2004, s. 21). Zájem konverzačních analytiků spočívá spíše v tom, jak aktéři v interakci realizují sérii souvisejících sociálních jednání pomocí jazyka jako prostředníka (médiá), a zároveň, jak se rozvíjí intersubjektivní poznání. Dále je třeba zmínit, že v rámci konverzační analýzy nestojí v centru pozornosti jazyková forma, ale spíše způsob, jak jsou obvykle vyjadřovány rozdíly v sociálním jednání. Základní otázku představuje tedy spíše to, proč bylo vyřčeno „tohle“ „takto“ a právě v tento moment (Seedhouse, 2004, s. 18).

Základní oblastí zájmu konverzační analýzy jsou tzv. *párové sekvence* (*adjacency pairs*). V rámci sekvencí se nadále budeme zaměřovat na *střídaní replik* (*turn-taking*) a z pohledu struktury sekvencí pak na *preferenční organizace* (*preference organisation*) a *opravy* (*repairs*)

Párové sekvence lze definovat jako organizaci dvou následujících promluv, které mají své relativně pevné uspořádání, protože jedna promluva navazuje na druhou (Silverman, 1998, s. 105). Párové sekvence naznačují vztah mezi aktuální a předešlou, popř. aktuální a příští promluvou (srov. Seedhouse, 2004, s. 21) a je pro ně charakteristické, že spojují dva typy jednání, která jsou skutečně různými účastníky rozhovoru, následují po sobě (i když to nemusí být bezprostředně) a jsou svázány vztahem *podmíněné relevance* (Auer, 2014, s. 134). Když mluvíme o párové sekvenci, neznamená to bezpodmínečně, že druhá část párové sekvence vždy poskytne adekvátní odezvu či odpověď na první část. Jde spíše o *normativní rámec*, jenž poskytuje možnost lepšího porozumění jednání, které vyžaduje odpověď (Seedhouse, 2004, s. 18).

Párové sekvence lze dále v konverzaci rozvíjet – to znamená, že se tzv. řetězí. Pokud totiž na první část párové sekvence přichází reakce, tato

reakce může být vnímána jako input pro další repliku (Silverman, 1998, s. 107). Řetězec po sobě následujících sekvencí je možné tak čistě teoreticky do nekonečna prodlužovat. Zájmem výzkumníků je pak analýza organizace takového řetězení párových sekvencí.

Pokud mluví aktéři v interakci, je třeba jisté koordinace jejich promluv – to je zřetelné nejvíce v organizaci *střídání replik* (*turn-taking*). Jako příklad lze uvést situaci ve školní třídě, kdy učitel klade otázku, žáci se hlásí a učitel vybere jednoho z nich, který odpoví (Silverman, 1998, s. 104). Je tedy patrné, že princip *střídání replik* je něčím, co organizuje konverzaci a umožňuje výzkumníkům se konverzací systematicky zabývat. Ačkoli se promluvy v replikách často časově (alespoň částečně) překrývají, přestože se mluvčí střídají a organizace střídání replik se mění, je střídání replik koordinováno – tedy pro umístění předání a převzetí řeči jsou mluvčím v konverzaci k dispozici určité *techniky*. A právě to, které *techniky* byly využity ke střídání replik (v konkrétních promluvách mluvčích), je jedním ze stěžejních zájmů konverzační analýzy (srov. Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974, s. 699). Silvermann (1998, s. 104) shrnuje možnosti koordinace dle Sackse, Schegloffa a Jeffersonové (1974) a formuluje tři způsoby, jak lze střídání replik aktérů konverzace „koordinovat“:

- (1) Aktuální mluvčí „určuje“ dalšího mluvčího – například tak, že první mluvčí řekne jméno dalšího mluvčího.
- (2) Aktuální mluvčí „určuje“ další jednání – například když aktuální mluvčí položí otázku, určuje jednání druhého mluvčího tím, ten že druhý mluvčí „musí“ odpovědět.
- (3) Druhý mluvčí si určí sám svoje jednání – například když první mluvčí neurčí dalšího mluvčího.

Střídání replik má sociální, resp. intersubjektivní charakter (Silvermann, 1998; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Schegloff, 1987). Ve své čistě lingvistické podobě je střídání replik velmi heterogenní a neodpovídá klasickým lingvistickým kategoriím. To znamená, že ačkoli jsou repliky aktérů vyjádřeny jazykem – mají tedy lingvistickou rovinu – aktéři jsou schopni rozpoznat „obsah“ promluvy i tehdy, když není promluva z lingvistického hlediska adekvátní, a jsou schopni sociálně jednat (srov. Seedhouse, 2004, s. 32).

V rámci střídání replik existuje mechanismus, který je situačně podmíněný (tj. vzniká v průběhu vlastní konverzace). Rozhodnutí aktérů ohledně vyřčení určité repliky je realizováno v konkrétní komunikační situaci, což znamená, že střídání replik a jednotlivé repliky nemají aktéři

předem připraveny. K tomu, aby střídání replik bylo možné, musejí být dle Silvermana (1998) splněny určité podmínky:

- (1) Aktéři si musejí naslouchat. Střídání replik totiž předpokládá, že u obou aktérů je zřejmá motivace vzájemně si naslouchat.
- (2) Aktéři si musejí (alespoň na nějaké základní úrovni) porozumět tomu, co předchozí mluvčí řekl.
- (3) Aktéři musejí dávat najevo vzájemné porozumění.

Dále se zaměříme na *preferenční organizace*. Ty lze chápat jako instrument ke způsobu, jak jsou sekvenční páry organizovány. Zájmem preferenční organizace je totiž to, jak mluvčí volí mezi preferovanou či nepreferovanou reakcí. Preferenční organizace interakce může vysvětlovat strukturální předpoklad druhé části sekvenčního páru – tedy i první část může být konstruována tak, aby „vyvolala“ preferovanou odpověď u druhého mluvčího.

Je zřejmé, že preferenční organizace neznamená, že jeden aktér splní, co chce druhý aktér (a naopak), ale spíše to, čeho si aktéři všimnou a co nebo jak jsou schopni si sdělit (ve smyslu *accountability*) a jaké je „přijetí“ či jaké jsou „sankce“ (ve smyslu *sanctionability*). Interakci lze chápat jako „obchod“, ve kterém aktéři chtějí dosáhnout sociálních cílů a logicky strukturovaná interakce jim k tomu má dopomoci. Pro náš kontext je podstatné, že jednání aktérů v rámci preferenční organizace může být ovlivněno institucionalizovanou normou (Seedhouse, 2004, s. 23).

Další oblastí zájmu konverzační analýzy jsou *opravy (repairs)*. V komunikaci je totiž možné dojít k neporozumění či k „problému“. Pokud „problém“ nastane, může následovat oprava²⁹. Dle Seedhouse (2004, s. 34) lze opravu definovat jako zacházení s „problémem“ v jazyce aktérů a v interakci. Takový „problém“ se může chápat jako něco, co aktéři považují za ohrožení komunikace, a opačně – opravovaný element lze zpětně chápat jako „problém“ pro aktéry.

Oprava je užívána nejen v případě neporozumění (a to jak obsahovém, tak výslovnostním či kvůli akustickým podmínkám), ale také když mluvčí opravuje sám sebe. K opravě sebe samého – tzv. sebeopravě – mohou existovat různé důvody, dané vlastní komunikací nebo kontextem (Silverman, 1998). V rámci konverzační analýzy jsou rozlišovány čtyři základní typy oprav:

29 Oprava v kontextu obecné konverzační analýzy se tak týká problému v komunikaci, nikoliv ve smyslu opravy věcné chyby, jak je chápána v běžné mluvě. Ve výuce cizích jazyků se však často setkáváme s tím, že je oprava iniciována i věcnou chybou či chybou jazykové formy (někteří autoři hovoří o tzv. *correction*; např. Macbeth, 2004). To je však dáno institucionálním, resp. výukovým kontextem.

... opravy iniciované samotným mluvčím, opravy provedené samotným mluvčím, opravy iniciované komunikačním partnerem a opravy provedené komunikačním partnerem (Auer, 2014, s. 136).

Stejně jako střídání replik, sekvence či preferované organizace, ani opravy nelze nahlížet jako jasně definovatelné jazykové fenomény. Mnozí autoři (McHoul, 1990; Macbeth, 2004) poukazují na to, že opravy se dějí v určitých trajektoriích replik, které sice mohou nabývat různých podob a různé délky, ale lze je typizovat dle jejich struktury a funkce v konverzaci.

Pokud se zaměříme na pedagogickou, resp. didaktickou funkci oprav, můžeme říci, že existuje vztah mezi pedagogickými cíli a organizací opravy – jinak řečeno, pedagogické, resp. výukové zaměření ovlivňuje to, jak bude oprava organizována. Navíc v pedagogickém kontextu nelze opomenout skutečnost, že v pedagogické praxi není vše, co se vymyká preferované odpovědi učitele, chápáno jako problém, který je třeba opravit (srov. Seedhouse, 2004, s. 34). Využití opravy ve výuce je vázané na kontext a cíle výuky.

Konverzační analýza ve výzkumu výuky cizích jazyků

Naše práce se týká výukových situací ve výuce německého jazyka jako cizího jazyka, a proto musíme v analýzách tento kontext zohledňovat. Kontext výuky lze nahlížet na třech úrovních: (1) na mikroúrovni můžeme sledovat interakce v konkrétní výukové situaci, (2) na úrovni výuky cizího jazyka se lze zaměřit na interakci jako na příklad komunikace v dané vyučovací hodině a (3) na institucionální úrovni kontextu je interakce chápána jako příklad komunikace ve třídě, kde je vyučován cizí jazyk (srov. Seedhouse, 2004, s. 208–213). Pokud budeme chtít naznačit specifika interakce ve školní třídě, zaměříme se na konverzační analýzu v institucionálním kontextu.

Považujeme za důležité zmínit, že (institucionálním) cílem komunikace ve výuce cizího jazyka je naučit žáky cizí jazyk (Seedhouse, 2004, s. 183). Pro interakci ve výuce cizího jazyka je podstatné, že (1) jazyky ve výuce nejsou jen nástrojem, ale také předmětem komunikace, (2) existuje vztah mezi pedagogickými cíli a interakcí a (3) jazykové vyjádření, které žák produkuje, může být předmětem učitelova hodnocení (Seedhouse, 2004, s. 184).

Ukazuje se tedy, že užívání jazyka a vzorce interakce jsou pevně svázané s pedagogickými, resp. výukovými cíli a (realizovaným) kurikulem. Navíc s důrazem na roli žáka a jeho autonomii se proměňuje i podoba interakce. Je patrné, že žáci představují aktivní aktéry výuky, kteří transformují

zadání úlohy (jež je zadána učitelem) do jednání v dané situaci krok za krokem – tj. sekvenčně (Coughlan & Duff, 1994). Pro výzkum výuky cizího jazyka je dále podstatné, že pomocí konverzační analýzy lze nahlížet některé struktury týkající se toho, jak se žáci v interakci učí cizímu jazyku a jak si cizí jazyk osvojují (Markee & Kasper, 2004, s. 496).

Konverzační analýza a výzkum mnohojazyčnosti

Výzkum v oblasti mnohojazyčnosti založený na analýze konverzace vychází z výzkumných přístupů, které se zabývají bilingvní konverzací. Do popředí se dostávají otázky jako: Co může studium bilingvní konverzace odhalit z oblasti struktury užívaných jazyků, sociálních struktur nebo vlastních konverzací (Cashman, 2010, s. 275)? Pole výzkumů bilingvní konverzace je tedy poměrně široké. Lze však najít určité průsečíky, které celou paletu výzkumů spojují a my se zaměříme na ty, jež jsou orientovány lingvisticky: Střídání kódů (*code-switching*) je důsledkem jazykového transferu, který je přirozený a je na něj nahlíženo jako na přirozené komunikační jednání (ve smyslu angl. *practise*). Spíše než o určení toho, zda se jedná o chybu či nikoliv, se výzkumníci zaměřují na to, *proč* a *jak* bilingvní jedinci jazyky přepínají (srov. Cashman, 2010, s. 275). Jako příklad lze uvést jeden z prvních výzkumů bilingvní konverzace, jež realizovali Blom a Gumperz (1972) ve dvojjazyčné oblasti Norska. Na základě etnografického výzkumu se zabývali tím, jaké jazyky jsou v jakých situacích využívány. Autoři například poukázali na to, že zkoumaní jedinci přepínali jazyky v různých situacích (v konverzacích s turisty, v komunikaci s úřady, ve třídě apod.), a z výsledků lze i vyvozovat, že používání jazyků není vždy stejné, je svázáno s celou řadou sociálních faktorů a že použití dvou jazyků v konverzaci se pojí s informací o hodnotách a postojích (srov. Gumperz, 1982, s. 27). Gumperz (1970) také upozorňuje na skutečnost, že ne všechny alterace jazykového kódu jsou smysluplné. Střídání kódů lze chápat jako komunikační dovednost, kterou mluvčí užívají.

Ve výzkumu bilingvní konverzace je možné nalézt dva základní přístupy: *symbolický* a *sekvenční* (Cashman, 2010, s. 276). Symbolický přístup vychází z toho, že různé jazyky (a jazykové variety, varianty, dialekty atp.) mají určité symbolické významy, které aktéři bilingvní konverzace využívají k tomu, aby došlo v interakci k utvoření významu (z angl. *meaning*). Asociace mezi jazykovou formou a významem (*meaning*) může mít totiž svévolný charakter. Obě alternativy mají stejný referenční význam, ale jiný sociální význam (Gumperz, 1970, s. 11).

Naproti tomu sekvenční přístup nepřikládá a priori jazyku sociální význam, ale vychází z vlastního jazykového jednání v interakci. Jinými slovy, sociální kontext není chápán jako předpoklad, který vnáší aktéři do konverzace, ale pro sekvenční přístup je nosný vlastní sekvenční kontext, resp. výměna promluv – ta je základem interakcí, jimiž se zabývá konverzační analýza. Sociální kontext je pak v rámci sekvenčního přístupu reflektován jen do té míry, pokud má vztah k interakci aktérů (srov. Cashman, 2010, s. 284).

Pro náš výzkum je podstatné, že metoda konverzační analýzy nabízí možnost, jak zkoumat různá užití různých jazyků v konkrétních výukových situacích, a že užití různých jazyků v situaci nese specifický význam, na který se mohou aktéři v interakci odkazovat (vycházíme tedy v naší práci ze sekvenčního přístupu).

Vlastní přístup k analýze

Jak jsme zmínili výše, využili jsme k analýze institucionální konverzační analýzy a zohlednili jsme kontext výuky cizího jazyka. Přitom jsme zdůraznili oborovědidaktické hledisko a „na horizontu“ našich interpretací byly cíle výuky cizího jazyka.

Pokud vezmeme do úvahy, že jeden z cílů výuky cizích jazyků představuje jejich znalost, je na místě nahlédnout, jaký druh poznání učení se cizím jazykům (či osvojování cizích jazyků) nabízí konverzační analýza. Je zřejmé, že pomocí konverzační analýzy nelze vysledovat mentální procesy při učení se cizímu jazyku (He, 2004, s. 597), avšak – pokud vezmeme do úvahy teorii diskursivní praxe – lze vycházet z toho, že znalosti (či neznalosti) připisované aktérům se projeví v jejich jednání – tj. v diskursivní praxi (Deppermann, 2015, s. 4).

Tématem naší práce však není výuka dalšího cizího jazyka per se, ale to, jak je v ní (v konkrétních situacích) rozvíjena mnohojazyčnost. V analyzovaných výukových situacích jsme se zaměřili na to, jak vstupuje první cizí jazyk do interakcí ve výuce dalšího jazyka. Zatímco většina výzkumů mnohojazyčnosti (ve výukovém i mimovýukovém kontextu), které využívají konverzační analýzy, se zabývají střídáním kódů (např. Gumperz, 1970; Auer, 2013), pro náš kontext se jeví smysluplnější využití teorie jazykového transferu (viz kapitola 3.4.2), protože zahrnuje širší paletu jevů, v nichž je patrný vliv prvního cizího jazyka na další cizí jazyk. Zatímco střídání kódů má charakter alterace jazykového kódu, který nese sociální

význam, jazykový transfer odkazuje na proces de facto jakéhokoliv vlivu jednoho jazyka na promluvu v dalším cizím jazyce – jazykový transfer tedy chápeme poměrně široce, zahrnuje jak střídání kódu, tak promluvy týkající se jazyků.

5.5 Postup při realizaci výzkumu

Náš výzkum byl realizován ve třech fázích: (1) fáze přípravy a sběru dat, (2) fáze zpracování dat a (3) fáze analýzy dat. Přípravná fáze a fáze sběru a zpracování dat byly realizovány shodným standardizovaným způsobem jako v předešlých IVŠV videostudiích (a tyto fáze popsal také Zlatníček, 2014), fáze analýzy dat je specifická pro tento výzkum.

Fázi přípravy a sběru dat jsme popsali v kapitole 5.2. Pro připomenutí uveďme, že jsme pořizovali videonahrávky výuky německého jazyka (a také terénní zápisky či kontextuální data) u sedmi učitelů na jihomoravských základních školách.

Zpracování dat pak spočívalo v transkripci videozáznamů. V rámci projektu IVŠV Videostudie německého jazyka byla realizována transkripce výuky v desetisekundových intervalech. Jak jsme uvedli výše, bylo využito transkripčního systému, který zachycoval veškerou orální komunikaci v nahrávané výuce a zaznamenány byly i některé markantní nonverbální prvky. K transkripci bylo využito programu „Videograph“ (Riemele, 2002), který byl použit v již předešlých videostudiích (Najvar et al., 2011). Transkript byl spolu s vlastní videonahrávkou využit pro identifikaci situací, ve kterých je patrný vliv anglického jazyka.

Do fáze zpracování dat jsme zahrnuli identifikace situací, ve kterých je patrný anglického jazyka. Identifikovány byly všechny promluvy (žáků i učitelů), ve kterých byl patrný vliv anglického jazyka – tyto promluvy nazýváme jádrem situace (viz kapitola 5.4.1). Aby bylo dosaženo spolehlivosti, byla provedena identifikace na vzorku osmi vyučovacích hodin dvěma výzkumníky a byla spočítána shoda pozorovatelů (Cohenovo kappa 0,86). V dalším kroku jsme hledali začátek a konec situace, která obsahuje identifikované jádro. Začátek situace byl lokalizován podle první repliky té sekvence, v níž byl (na libovolném místě v sekvenci) identifikován vliv anglického jazyka. Konec situace byl lokalizován tam, kde již aktéři dále nereagují na předchozí repliku či téma.

Poté co jsme identifikovali situace, ve kterých je patrný vliv anglického jazyka na výuku německého jazyka, byla provedena transkripce

těchto situací na základě transkripčního systému GAT2 (Selting et al., 2009), který se v německy hovořících zemích běžně užívá ke konverzační analýze (viz příloha 4).

V další fázi jsme přistoupili ke konverzační analýze. Jak jsme již uvedli výše, využili jsme tzv. institucionální konverzační analýzy – tzn. zohledňovali jsme kontext školy a nepostupovali jsme ve shodě s vyhraněným požadavkem na „čistou“ konverzační analýzu, který říká, že by měla analýza spočívat pouze na vlastních rozhovorech/konverzacích (viz Schegloff, 1992). Náš postup představíme na základě doporučení k realizaci konverzační analýzy ten Hava (2007, s. 122–124).

- (1) Popis kontextu situace: popsali jsme kontext situací, ve kterých je patrný vliv anglického jazyka na výuku německého jazyka, aby bylo lépe pochopitelné, proč aktéři jednali tak, jak jednali.
- (2) Charakteristiky jednání v situaci: v situaci byly popsány repliky tak, jak jsou za sebou a jak spolu souvisejí. V popředí stály otázky, co dělali aktéři v rámci jednotlivých replik a jak to ovlivnilo následující repliky. Přitom byly odhalovány sekvence, ve kterých byl patrný vztah mezi jednotlivými replikami (např. otázka a odpověď).
- (3) Zaměření na formu: snažili jsme se při analýze zohlednit i formu repliky, kterou aktéři využili ve vztahu k různým alternativám, jež by bylo možné užít. Vycházeli jsme totiž z toho, že užitá forma může nést i význam.
- (4) „Načasování“ a střídání replik: zaměřovali jsme se i na detailní analýzu střídání replik. Analyzovali jsme, jak se aktéři dostanou k řeči, kdy, proč a jak iniciují svoji promluvu a jak ji ukončují. Pro náš výukový kontext bylo důležité i to, jak vybízí jeden aktér k promluvě druhého aktéra.
- (5) Role aktérů: v analýzách byl zohledněn institucionální kontext – náš výzkum se týká výuky cizího jazyka. Z toho vyplývají i role aktérů (tj. žáků a učitelů), kteří mají v konverzaci různá „práva“, „povinnosti“ a očekávání z ní.

Shrnutí

V této kapitole jsme představili metodologii vlastního výzkumu, který se zabývá analýzou situací, v nichž byl patrný vliv anglického jazyka na výuku německého jazyka v kontextu rozvoje mnohojazyčnosti. Uvedli jsme zde cíle našeho výzkumu, jež jsme stanovili jako popis výukových situací, ve kterých

je patrný vliv anglického jazyka, a následně jsme také stanovili výzkumné otázky. Dále jsme popsali výzkumný vzorek, který čítá 28 hodin videona- hrávek výuky německého jazyka a jejich transkriptů. Charakterizovali jsme také výzkumný vzorek a popsali sběr dat, který jsme realizovali v rámci výzkumného projektu IVŠV Videostudie německého jazyka. Protože jsme se zaměřili na analýzu výukových situací, museli jsme také pojednat o tom, jak v této práci chápeme výukovou situaci. Jako metodu analýzy situací jsme zvolili konverzační analýzu, protože nám umožňuje zabývat se situacemi na mikroanalytické úrovni a jejím prostřednictvím je možné získat poznatky o podobách interakcí ve výuce, jež byly ovlivněny anglickým jazykem. Protože u nás není konverzační metoda v pedagogickém výzkumu zcela běžná, rozhodli jsme se představit její obecná východiska a specifika pro výzkum výuky a mnohojazyčnosti. V poslední podkapitole jsme popsali metodologický postup, který jsme užili v rámci vlastního výzkumu.

6

Výsledky výzkumu

V této kapitole se zaměříme na prezentaci výsledků. Z hlediska její struktury jsme vycházeli z našich výzkumných otázek. V první podkapitole tudíž popíšeme výsledky vztahující se k výzkumné otázce: *Jak jsou organizovány výukové situace, ve kterých je patrný vliv prvního cizího jazyka (angličtina jako L2) na výuku druhého cizího jazyka (němčina jako L3)?* V druhé podkapitole budou prezentovány výsledky analýz týkající se otázky: *Kdo z aktérů vnáší do situací anglický jazyk a jak?* V poslední podkapitole budeme pozornost věnovat výsledkům sousejícím s poslední výzkumnou otázkou: *Na které jazykové prostředky se vztahuje vliv prvního cizího jazyka a v jakých podobách?*

6.1 Jak jsou organizovány situace, ve kterých je patrný vliv anglického jazyka (L2) na výuku německého cizího jazyka (L3)?

V následující kapitole se budeme zabývat organizací situací, v nichž je patrný vliv anglického jazyka. Celkově jsme identifikovali 89 takových situací. Předtím než se budeme zabývat jednotlivými situacemi, naznačíme obecnou charakteristiku jejich organizace.

Lze říci, že ve velké většině analyzovaných situací byla patrná tzv. IRF struktura (např. Mehan, 1979³⁰). IRF struktura je charakterizována třemi fázemi: iniciace (*initiation*), odpověď (*response*) a zpětná vazba (*feedback*). Fáze iniciace bývá realizována otázkou učitele či zadáním, popř. vysvětlením úlohy. Fáze odpovědi je provedena žákem a vztahuje se právě k iniciaci učitelem. Ve fázi zpětné vazby je učitelem reflektována odpověď žáka a může obsahovat jak přijetí či nepřijetí odpovědi, tak rozšiřující komentář. V našich situacích však často docházelo i na různé modifikace struktury IRF, a to zejména tehdy, když se odpověď žáka neshodovala

30 Mehan ve své práci uvádí IRE (*initiation – response – evaluation*).

s odpovědí, již očekával/požadoval učitel. V takovém případě byla IRF struktura rozšířena o opravnou sekvenci či náповědu.

Abychom mohli výsledky naší analýzy přehledně prezentovat, budeme tuto kapitulu strukturovat podle toho, v jaké v podobě v identifikovaných situacích vstupoval anglický jazyk do výuky německého jazyka. Z analýzy totiž vyplynulo, že anglický jazyk byl užit v (a) *žákovských odpovědích* (kapitola 6.1.1), (b) *náповědách* (kapitola 6.1.2) a (c) *komentářích* (kapitola 6.1.3). Je třeba zdůraznit, že v naší analýze se zaměříme na organizaci celých situací (nikoliv na samotné komentáře, odpovědi žáků či otázky učitele) a že jsme jako metodologický postup zvolili konverzační analýzu. V této kapitole se nebudeme zabývat všemi identifikovanými situacemi, ale pouze vybranými – těmi, které zastupují určitý strukturální trend.

6.1.1 Anglický jazyk užitý v odpovědích žáků

Vliv anglického jazyka v odpovědích žáků byl poměrně častým jevem. Obecně lze říci, že na anglický jazyk buď učitel reagoval, a v následující replice (či replikách) se k anglickému jazyku vztahoval, nebo nereagoval a k anglickému jazyku se dále neorientoval. V následující části představíme některé situace, ve kterých učitel nereagoval na vliv angličtiny na průběh výuky německého. Jsme si vědomi toho, že z hlediska konverzační analýzy jsou tyto situace problematické – pro konverzační analýzu je totiž zásadní, že se aktéři interakce ve svých promluvách orientují na element, který je analyzován (viz emická perspektiva, kapitola 5.4.1). Vzhledem k cílu naší práce, v němž jsme si vytýčili popsat podoby užití anglického jazyka, jsme se rozhodli i tyto situace do analýz zahrnout.

První analyzovaná situace (situace 1) se odehrála v rámci opakování gramatiky, žáci pracovali s učebnicí. Prostřednictvím úlohy z učebnice si žáci měli připomenout gramatiku předložek s názvy zemí, jako např. do Anglie, do České republiky aj.

Situace 1 (učitel F4)

- 01 U: Všechna vlastně jsme si řekli města, mají nach a státy pokud jsou rodu středního také nach, jenom in die (tady) má čtvrtý pád.
- 02 Z1: → Nach England nach <<angl. výslovnost>inglend>, in die Tschechische Republik, nach Norwegen, nach ().
- 03 U: Ist es gut?
- 04 ZZ: Ja.
- 05 U: Ja. Und die letzte Seite ist der Dialog. Poslední stráněčka je ten rozhovor. Und ergänze den Dialog. Tady jsem vám dala na přiřazení.
- 06 ZZ: Můžu já paní učitelko?
- 07 U: Tak (.) ehm (-) kdo ještě nebyl, (.) Aničko, pojď. A další půjde Lenka, aby si ().
- 08 Z3: <<žák přiřazuje na interaktivní tabuli>>
-

Situace začíná učitelčíným komentářem k předchozí části úlohy a výzvou k přečtení další části úlohy. Žákyně užívá anglickou výslovnost slova *Anglie* (řádek 2). Poté co žák přečte svoji odpověď (včetně výslovnosti v anglickém jazyce), učitelka přebírá slovo a ptá se žáků, zda byla odpověď správná – iniciuje tak zpětnou vazbu. Z průběhu konverzace je evidentní, že se žáci orientovali právě k věcné správnosti předložky (tedy cíli úkolu z učebnice), nikoliv k správnosti výslovnosti slova *England* (řádek 4). Učitelka poté potvrzuje správnost. Učitelka ani žáci se v interakci neorientovali na anglický jazyk (resp. na transfer z anglického jazyka), z čehož je patrné, že anglický jazyk nebyl vnímán ani učitelem, ani žáky jako problém. Podstatnou roli zde hraje to, že v dané situaci se komunikace odehrává v rámci úlohy, jež je zaměřená na gramatiku – úloha a její zadání tedy mění jak podobu, tak zaměření interakce (viz např. Seedhouse, 1999).

Nereakce na anglický jazyk ve výuce němčiny byla poměrně častým jevem. Objevila se u všech osmi učitelů alespoň v jedné nahrávané hodině (nejčastěji v hodinách E4, G3, G2). Ukázalo se také, že učitelé poměrně často nereagují na promluvy žáků, ve kterých byl patrný transfer z anglického jazyka ve fonetické oblasti.

Pokud budeme užití anglického jazyka interpretovat z oborovědidaktického hlediska, lze promluvy, v nichž je patrný anglický jazyk, chápat jako

chyby³¹, neboť cílem výuky by měla být komunikace v německém jazyce. Z uvedené situace – ale také z ostatních situací, ve kterých je zřetelná nereakce učitele – vyplývá, že učitel neopravuje vždy a všechny „chyby“, které jsou ovlivněny užitím anglického jazyka. To odpovídá současnému přístupu v didaktice cizích jazyků v rámci práce s chybou (např. Kleppin, 2010). Pokud si totiž učitel stanoví určitý cíl aktivity, měl by se v rámci práce s chybou věnovat právě těm chybám, které odporují danému cíli – jako příklad bývá často uváděn trénink „volného“ mluvení: pokud má žák za úkol mluvit, nedoporučuje se, aby učitel opravoval každou chybu, které se žák dopustí. V našich situacích učitel velmi často neopravuje vliv anglického jazyka na výslovnost během aktivit týkajících se nácviku gramatiky či při kontrole cvičení v učebnici, pracovních listech nebo právě při práci s interaktivní tabulí. Z širšího didaktického náhledu lze tento jev diskutovat i v souvislosti s trendem didaktiky cizího jazyka – tzv. *post-methods* (Kumaravadivelu, 2003). To znamená, že se a ve výuce neuplatňuje jedna metoda (a tedy jeden pohled na chybu/přesnost), ale informovaný eklekticismus (tzn. učitel vybírá pro daný cíl či danou situaci vhodnou metodu a přístup).

Oprava iniciovaná a provedená učitelem

V následující podkapitole se budeme zabývat situacemi, ve kterých byl vliv anglického jazyka patrný v odpovědi žáka a vnímán učitelem jako „problém“, jenž vyžaduje opravu (z hlediska konverzační analýzy se jedná o *other-initiated other repair*). Zaměřili jsme se proto na vzorce v situacích, kde dochází k opravám (ve smyslu *repair*) promluv a podle způsobu opravy budeme také tuto kapitolu strukturovat. Vzhledem k zaměření naší práce je patrné, že se budeme věnovat zejména opravám jazykové formy. Oprava jazykové formy (ať již u jednoho či více slov) při zachování stejného významu bývá v odborné literatuře nazývána jako přeformulování (*recast*; např. Long, 1996; Mackey & Philp, 1998). Přeformulování žákovské odpovědi ve výuce znamená, že učitel zopakuje žakovu odpověď ve správném znění. Přeformulování je užíváno často z důvodu časové nenáročnosti takové opravy a bývá užíváno v případech, kdy se učitel nechce z různých důvodů chybou hlouběji zabývat – např. má jiné didaktické cíle, chce se zabývat chybou později aj. (srov. Mackey & Philp, 1998, s. 351–353).

31 Z didaktického hlediska chápeme chybu jako odchylku od normy v německém jazyce (viz Kleppin, 2010). Chyba z hlediska konverzační analýzy je vnímána spíše jako zdroj problému v komunikaci, který vyžaduje opravu ve smyslu *correction* (Macbeth, 2004). V této práci ale nebudeme rozlišovat *correction* a *repair* a budeme užívat pojem *oprava*.

Nejprve představíme nejčastěji užívanou strukturu situace, v níž přeformulování žákovy odpovědi ukončuje sekvenci. Druhá analyzovaná situace (situace 2) je rámována rozhovorem učitele a žáků k tématu Jídlo a pití. Učitelka klade otázky a žáci mají bez přípravy odpovídat.

Situace 2 (učitel C2)

- 01 Z1: Ich trinke (-)
02 U: Mhm (.) was trinkst DU?
03 Z2: Ein (.) eine (.) Mineralwos (.) << angl. výslovnost > Wosser >.
04 U: → Ein Mineralwasser mhm, (.) Was isst DU in der Pause, Katko?
05 Z3: Mhm, ich ese (-)
-

V iniciační fázi naší situace (situace 2) se učitelka se ptá žákyně na to, co pije o přestávce (řádek 2), a klade důraz na zájmeno *du* (*ty*), čímž vybírá žákyni, která má odpovídat (o distribuci replik ve výuce cizích jazyků např. McHoul, 1978). Žákyně 2 váhá s odpovědí. Nakonec ve své odpovědi transfe-ruje z anglického jazyka do německého ve výslovnosti slova *Wasser* (řádek 3). Učitelka v následující replice opravuje výslovnost žákyně (dále také přeformuluje neurčitý člen) a potvrdí žákyni její odpověď (řádek 4). Pro opravu zvolila učitelka právě způsob přeformulování (*recast*) a svoji repliku zakončila responzivním *mhm*. Dále již opravná sekvence není aktéry rozvíjena a učitelka svojí pozornost přesunula na jinou žákyni, jkteré kladla další otázku.

Že přeformulování bylo poměrně častým jevem, lze dokumentovat i na základě další situace (situace 3). Ta se odehrála v rámci aktivity, ve které mají žáci říct, zda je učitelova výpověď správně, či špatně. Žáci stojí u tabule a mají vyjádřit svůj názor tím, že se posunou doleva – souhlasí s výrokem (*richtig*) –, nebo doprava – nesouhlasí s výrokem (*falsch*).

Situace 3 (učitel G3)

- 01 U: Tak, můžete. (.) Dnes je úterý.
02 U: Holky, vy jste co tady?
03 Z1: << angl. výslovnost > folš >
04 U: << něm. výslovnost > falš >, jo?
05 Z1, Z2: ((pohled na učitele))
06 Z3: Ts, ty seš totálně mimo.
07 ZZ: ((smích))
08 U: Patriku, tak počkej, vyjádři se, jo? Tady neexistuje černobílá. Bud' černá nebo bílá.
09 Z4: (Mě to asi nebaví.)
10 Z5: (Černá síla.)
11 U: Takže holky to nepochopily, takže to zkusíme ještě jednou. Takže já řeknu nějaký výrok. Pokud ten výrok bude pravdivý, tak půjdete na stranu pravda. Pokud bude nepravdivý, půjdete na stranu lež.
-

V této situaci učitel dává příkladový výrok v češtině, aby se ujistil, zda žáci rozumějí: „Dnes je úterý.“ Poté co se učitel zeptá, resp. vyřkne výrok, většina žáků se přesune nalevo (pozn.: nahrávka byla pořizována v úterý). Dvě žákyně však zůstanou stát na straně *falsch* a z videonahrávky je patrné, že se nevěnují výuce (tzv. paralelní aktivita žáků, např. Koole, 2007). Učitel se je snaží opět vtáhnout do hlavní aktivity výuky, a proto se jich ptá: „Vy jste co tady?“ Jedna žákyně (Z1) odpovídá na otázku (řádek 4) a v její odpovědi je patrný transfer z aglického jazyka. Učitel jednoslovně opravuje žákyni přeformulováním (*recast*) její odpovědi, responzivním *jo* se ujišťuje, zda žákyně opravdu odpovídá na zadání hlavní aktivity, a zároveň dává žákyním prostor, aby se mohly do aktivity zapojit. K tomu ale nedojde a žákyně nadále nereagují – v důsledku paralelní aktivity pravděpodobně neví, co je zadáním. Na repliku žákyně 1 a paralelní aktivitu obou žákyň (tj. žákyně 1 a 2) reaguje další žák komentářem (řádek 6). Tento komentář je z hlediska struktury zajímavý ve dvou ohledech: Zaprvé ho vyřekl žák, přestože komentář je spíše doménou učitele. Žák svoji repliku staví do pozice třetího tahu, kterou dává zpětnou vazbu, již obvykle dává učitel. Zadruhé jde o promluvu, která má spíše charakter komunikace *sub-floor* (tj. neformální komunikace mezi žáky), avšak zde byla realizována před všemi a v prostoru *main-floor* (např. van Lier, 1988, s. 103). Poté následuje smích celé třídy. Učitel však nereaguje na žáka, jenž komentoval odpověď žákyně, ale všimá si jiného žáka – Patrika –, který stojí uprostřed (což je patrné z videozáznamu) mezi *falsch* a *richtig*.

Po něm požaduje, aby se „vyjádřil“ – tedy aby plnil zadání aktivity –, a přidává komentář (řádek 8). Na konci situace se učitel (ve své poslední replice, na řádku 11) vrací ke dvěma žákyním z počátku situace – pravděpodobně vyhodnocuje jejich setrvání na místě (což je patrné na videozáznamu) jako neporozumění zadání úlohy, a tak jej znova vysvětluje.

Dále nahlédneme situaci, v níž v odpovědi žáka došlo k užití anglického jazyka, a učitel taktéž opravoval přeformulováním, ale na rozdíl od předchozí situace na učitelovu opravu navíc reagoval žák. Tato situace se odehrála v rámci kontroly cvičení v učebnici – učitelka vyvolává žáky a ti mají odpovídat.

Situace 4 (učitel E4)

- 01 U: Ina se směje, jo? Jirko, pod'.
02 Z1: Ich swimming.
03 U: Schwimme
04 Z1: Schwimme (-) [Já plavu]
05 U: [Michale]
06 Z2: Ihr weint
-

V této situaci (situace 4) učitel vyvolá žáka, aby přečetl svoji odpověď. Žák ve své odpovědi transferuje gramatickou strukturu *-ing* z anglického jazyka do odpovědi v německém jazyce (řádek 2). Učitelka reaguje opravou a ve své opravě přeformuluje (*recast*) žákovu odpověď. Na rozdíl od situace 3, ve které učitelčinou opravou sekvence končí, v této situaci žák ve své replice opakuje učitelčinu opravu – dává tím najevo, že opravu přijal – a pokračuje v plnění úkolu, tzn. překládá svoji odpověď do češtiny. Učitelka ale již dále na žáka nereaguje a vyvolává dalšího žáka (řádek 5), který řeší další úkol.

Pokud shrneme tuto podkapitolu, pak můžeme říci, že oprava iniciovaná a provedená učitelem ve formě přeformulování je v analyzovaných situacích poměrně častý jev. Lze ji nalézt ve výuce téměř všech učitelů z našeho výzkumného vzorku. Nejčastěji učitel přeformuluje žákovu odpověď a dále se k „problému“ aktéři nevyjadřují, pokračují ve výuce. To odpovídá i zjištění ostatních výzkumníků (např. Mackey & Philp, 1998; Lyster & Ranta, 1997), kteří se zabývali opravami pomocí přeformulování ve výuce cizích jazyků. Na základě situace 4 jsme poukázali i na způsob rozšíření sekvence obsahující opravu přeformulováním. Jde o potvrzení přijetí opravy opakováním (tzv. *repeat*, viz Mackey & Philp, 1998).

Z oborovědidaktického hlediska vyjadřují mnozí odborníci pochybnosti ohledně přínosnosti přeformulování (*recast*) pro učení se žáka cizímu jazyku. Například Lyster a Ranta (1997) poukázali na to, že přeformulování žákovské odpovědi se ukázalo jako nejméně efektivní způsob zpětné vazby z hlediska toho, do jaké míry si uvědomují vlastní chybu. Mackey a Philp (1998) pak upozornili na to, že efektivita při učení se cizímu jazyku se zvyšuje tehdy, když po vlastním přeformulování následuje ještě následná či vložená sekvence replik ohledně chyby (jak jsme viděli v situaci 4). Nelze však jednoduše říci, že přeformulování nemá ve výuce své místo. Doughtyová (1993) uvádí, že přeformulování užívají učitelé tehdy, když žák udělá ve své promluvě pouze jednu chybu ve smyslu *mistake*³² – jinak řečeno přeformulování je užíváno tehdy, když učitel nevyhodnotí jako pedagogicky nevyhnutelné chybu více rozebírat.

Značné zastoupení přeformulování v situacích, v nichž žák v odpovědi užije anglického jazyka, může naznačovat, že učitelé nevnímají vliv anglického jazyka jako závažnou systematickou chybu, která by vyžadovala náročnější formu didaktických opatření zacházení s chybou.

Sebeoprava iniciovaná učitelem

Dále se zaměříme na situace, ve kterých učitel nepřijímá odpověď žáka se zjevným vlivem anglického jazyka a následuje učitelova iniciace sebeopravy (vycházíme zde z tzv. *other-initiated self-repair*). Z hlediska konverzační analýzy je třeba zmínit, že tento typ iniciace sebeopravy druhým aktérem je typický pro výukový kontext a v každodenní konverzaci se objevuje relativně sporadicky (Seedhouse, 2004, s. 35). Učitel totiž iniciací k sebeopravě naznačuje, že si nejen „problému“ všiml, ale vyjadřuje i snahu, aby žák sám „problém“ opravil. Jako samotnou sebeopravu chápeme opravu předchozí promluvy, provedenou tím stejným žákem.

Jako první příklad sebeopravy iniciované učitelem uvedeme situaci 5, která je záramována otázkami učitele na žáky ohledně oblečení, jež tématem celé hodiny. Tyto otázky se vztahují ke cvičení v učebnici, které žáci v předchozí aktivitě vyplňovali – žáci se tedy při odpovědích mohou opírat o vyplněné cvičení.

³² *Error* chápeme jako nesystematickou chybu v promluvě. Naproti tomu *mistake* je chápán jako systematická chyba způsobená nedostatečnou znalostí jazyka (např. Ellis, 2013).

Situace 5 (učitel F3)

- 01 U: Tak. () antworte bitte auf Deutsch. Zkus nám odpovědět německy.
02 Z1: ()
03 U: A ještě teda, kdybys odpověděl celou větou. Chlapci s čepicí se jmenují tak a tak.
04 U: << učitelka se obrací k dalšímu žákovi>> Tak, jak se řeknou chlapci?
05 Z2: Boy.
06 Z2: [((smích))]
07 U: → [Tak boy (.) když už (.)] tak boys ist in Englisch (.) Auf DEUTSCH,
08 Z2: Die Jungen.
09 U: Die Jungen.
10 Z2: Mit der Mütze.
11 U: Mit der Mütze. Jmenují.
12 Z2: Heißen.
13 U: Hießen.
14 Z2: ()
15 Z2: ((smích))
16 Z3: Já tě zabiju.
17 U: Tak, schreibt nur nach. Napište si jenom ta jména do sešitu. ... To jsem vám dala jen tak na zpestření.
-

Ve zvolené situaci (situace 5) učitel požaduje po žákovi, aby odpověděl na otázku v učebnici celou větou. Proto učitel žákovi nejdříve zpřesní požadovanou odpověď a nadiktuje mu, jakou odpověď má přeložit do německého jazyka (řádek 3). V další replice se učitel pokouší svoje zadání rozdělit (řádek 04) a ptá se na první slovo požadované odpovědi, čímž elicituje celou odpověď (tzv. *designedly incomplete utterance*; Koshik, 2002). Žák odpovídá v anglickém jazyce a následuje smích ve třídě. Učitel v následující replice (řádek 7) opravuje jazykovou formu v angličtině a dále indikuje požadované užití německého jazyka (*form-focused instruction*; např. Laufer & Girsai, 2008). V replice tematizuje učitel anglický jazyk, tudíž lze tuto opravu chápat i jako metalingvistické vodítko (*metalinguistic clue*; Lyster, 1998). Je zajímavé, že k tomu využívá německý jazyk a požaduje odpověď v německém jazyce. Žák na to reaguje sebeopravou v německém jazyce a učitel v následující replice (řádek 9) přijme žakovu odpověď tím, že ji zopakuje (*repeat*). Tím je opravná sekvence (obsahující

nápovědu) ukončena. Žák pokračuje v překladu další části původního zadání a učitel odpověď opět zopakováním přijímá. Na konci situace se učitel vrací k původní práci s učebnicí.

Na základě další situace (situace 6) představíme organizaci sekvence, která obsahuje sebeopravu iniciovanou učitelem následovanou komentářem učitele. Tato situace je rámována aktivitou, v níž se učitel ptá žáků na měsíce v roce a žáci je mají jmenovat v německém jazyce. Jsou rozděleni do dvou skupin, každé skupiny se učitel ptá česky na měsíc v roce a aktivita má mít charakter soutěže.

Situace 6 (učitel G3)

- 01 U: Jani, jak je: červen?
02 Z: (Nemáte ho už na tabuli?)
03 U: April. To je März, březen. Juni.
04 Z: Juli.
05 U: Srpen.
06 Z: → << angl. výslovnost >ogust>
07 U: Ne tak anglicky. Au
08 Z: << nejistě > August,>
09 U: August, jo? Tak, potom září.
-

Situace, která nás zde zajímá, začíná tím, že se učitel ptá žáků ve skupině na měsíc srpen. Při odpovědi žák transferuje výslovnost slova *August* z angličtiny³³. V následující replice je zřetelná učitelova iniciace k sebeopravě, již zároveň doplňuje nápovědou. Výrokem „ne tak anglicky“ (řádek 07) upozorňuje na žákův transfer z anglického jazyka – zexplicitní tak transfer z angličtiny. V této nápovědě je tedy opět užito metalingvistické vodítko. Po učitelově nápovědě reaguje žák pokusem o správnou odpověď, resp. odpověď se správnou německou výslovností. Z nahrávky je patrná žákova nejistota, intonace žáka má stoupající tendenci. Učitel ve své replice přijímá žakovu odpověď a potvrzuje ji zopakováním správné výslovnosti. Tuto potvrzovací funkci zdůrazňuje učitel ještě na konci repliky reponzivním „jo“. Na této situaci je také patrná kooperativní organizace (*co-operating organization*; např. Pomerantz, 1978) opravné sekvence a postupná konstrukce odpovědi požadované v německém jazyce – tedy vyjádřený společný zájem obou aktérů, aby bylo dosaženo cíle aktivity (Macbeth, 2004, s. 729).

33 Měsíc srpen – *August* – se píše v německém jazyce stejně jako v anglickém, avšak výslovnost je jiná

Další vybraná situace (situace 7) představuje takovou organizaci interakcí, ve které je učitelem iniciovaná žákova sebeoprava neúspěšná a následuje další opravná sekvence. Tato situace se odehrává v rámci práce s učebnicí – žáci mají za úkol přiřazovat obrázky s různými lidmi (v různých osobách) k činnostem – a v naší situaci společně tento úkol kontrolují.

Situace 7 (učitel E4)

- 01 Z: Oma fotograf. Co to je?
02 U: Fotografiert. Fotografiert. Je to tam nahoře, ich fotografiere, takže Oma fotografiert. Dál tam máme Elke. Co dělá Elke? Was macht Elke?
03 Z: Spielt Tennis.
04 U: Spielt Tennis, ja. A Terko. Sie.
05 Z: → Sie << angl. výslovnost > dens>
06 U: << angl. výslovnost > dens> to ne. Je to podobný.
07 Z: Dencen,
08 U: TANZEN. Tanzen. Ich, Arnošte.
09 Z: Ich, Co dělá?
10 U: Usmívá se. Usmívá se.
-

Naše situace začíná až na čtvrtém řádku, když učitelka vyvolává žákyni, která má říci svoje řešení úkolu ohledně tancování. Učitelka elicituje odpověď žákyně pomocí toho, že začne větu a nechává jí dokončit žákyni (*designedly incomplete utterance*; Koshik, 2002). Žákyně ve své odpovědi transferuje z anglického jazyka (řádek 5). Učitelka v následné replice iniciuje sebeopravu tak, že realizuje evaluaci („tak ne“) a napovídá žákyni. Žákyně v další replice provádí sebeopravu, avšak ani tato sebeoprava není učitelkou považovaná za správnou. Proto v následné replice (řádek 8) učitelka dvakrát přeformuluje (*recast*) odpověď žákyně – poprvé klade velký důraz na přeformulované slovo *tanzen* a poté jej ještě jednou zopakuje. Po tomto zopakování učitelka plynule přechází k dalšímu úkolu a vyvolává dalšího žáka.

Na základě následující situace (situace 8) představíme interakční sekvenci, v níž žák ve své odpovědi poukázal na podobnost anglického a německého jazyka. Tato situace je zářámována aktivitou, ve které se učitel ptá žáka na měsíce v roce a ti mají daný měsíc přeložit do německého jazyka.

Situace 8 (učitel G3)

- 01 U: Terezo, ten březen ten byl jak?
02 Z: Nevím. Jak anglicky.
03 U: TAK zkus myslet, prosím tě.
04 Z: << angl. výslovnost>Marč<>
05 U: März. Jo, tam je ta přehláska. ((učitel píše na tabuli)) (-) Tak, duben, Vendulo? Vendulo, prosím tě, můžeš nám zkusit říct, jak se řekne duben?
-

V první otázce situace 8 se učitel ptá žákyně na překlad měsíce *březen*. Žákyně odpovídá, že neví – tedy vyjádří svůj jazykový deficit (*claim of insufficient knowledge*; Sert & Walsh, 2013) –, a v komentáři se vysloví, že ví, že je německý pojem *březen* podobný tomu anglickému, čímž zároveň vyjádří ochotu spolupracovat na aktivitě. Učitel na odpověď a komentář reaguje replikou, v níž apeluje na žákyni, aby se zamyslela (řádek 3). Tento apel lze chápat tak, že učitel předpokládá, že by žákyně měla německý výraz pro březen znát, a proto tímto apelem požaduje (resp. iniciuje) opravu. To lze doložit intonačním zdůrazněním „tak“ a vyjádřením „prosím tě“. Výrok „prosím tě“ je možné považovat za určitý druh výtky vůči žákyni, která nezná odpověď, a zdůrazňuje tím naléhavost opravy. Zároveň ale učitel ve svém výroku neodmítá úvahu žákyně o podobnosti anglického a německého výrazu pro březen. Žákyně reaguje na učitelův apelativní komentář tím, že řekne *březen* v anglickém jazyce (řádek 4). Následuje učitelova jednoslovná explicitní oprava, komentář – v rámci komentáře učitel netematizuje užití anglického jazyka, pouze řekne německy *März* a všimá si přehlásky. Během komentáře píše učitel slovo na tabuli, sekvenci tak ukončuje.

Na základě další situace ilustrujeme rozšíření sekvence iniciace a provedení sebeopravy. Tato situace se odehrává v rámci aktivity, týkající se opakování předložek, které se v německém jazyce užívají v různých kontextech, a tématem jsou volnočasové aktivity. První otázka se týká předložek pojící se s dny v týdnu, avšak naše situace začíná otázkou učitele, ve které se učitel ptá žáků na čas, ve kterém čase se věnují svým volnočasovým aktivitě.

Situace 9 (Učitel G3)

- 01 U: Tak co třeba ještě předložka *v*, která se týká nějakého dne, třeba v pondělí? ... Vzpomenete si, jak se to řekne?
- 02 Z1: Am.
- 03 U: Výborně, am.
- 04 ((píše na tabuli))
- 05 U: → Am Montag. (.) A v kolik hodin? Tam to ještě bylo taky trošku jinak,
- 06 Z1: (.) At.
- 07 U: Ne at. (.) Třeba v pět hodin, Honzo, řekni v pět hodin.
- 08 Z1: Ehm (-) in (-) počkat.
- 09 U: Zapomeňte na at.
- 10 Z1: Já teďka nevím, jestli in nebo am.
- 11 Z2.: On.
- 12 Z1 [A m]
- 13 U: [Tak, to m] bude na konci určitě, ale je to něco jiného.
- 14 Z1: Am, (.) já nevím, jak se to čte.
- 15 U: Jak se to píše?
- 16 Z1: Am.
- 17 U: Toto? ((učitel ukazuje na tabuli))
- 18 Z1: No.
- 19 U: To se týká jenom nějakého dne v týdnu, jo?
- 20 Z1: ()
- 21 U: Třeba (.) My teďka chce říct třeba v pět hodin, jo?
- 22 Z1: Aha. In five, ehm (.) in fing, <<naštvaně ke spolužákovi > nech toho (.) in finf, ehm (Uhr).
- 23 U1: Ehm ne. Um. Um fünf Uhr.
-

Na začátku této situace (řádek 05) se ptá učitel žáka, v kolik hodin realizuje svoji volnočasovou aktivitu, a tato otázka je doplněna komentářem, který se odkazuje na jinou předložku, jež se v kontextu uvádění času užívá. Žák odpovídá *at*, což je předložka, která by byla správně v anglickém jazyce. Učitel se vzhledem k zaměření úlohy na gramatiku (*form-focused instruction*; Laufer & Girsai, 2008) soustředí na předložku a iniciuje opravu. Kromě zpětné vazby na žákovu odpověď se snaží učitel žákovi napovědět a navrhuje mu konkrétní čas. Je zjevné, že se snaží žáka navést (*cluing*; např. McHoul, 1990). Radí mu (v češtině) obsah požadované odpovědi,

aby se mohl soustředit na jazykovou formu³⁴ (řádek 7). Žák učitelovu iniciaci opravy přijme a snaží se o sebeopravu. Avšak žákova sebeoprava není úspěšná, protože řekne předložku *in*. V zápětí svoji odpověď opravuje a následně ji zpochybní tím, že řekne „počkat“, čímž si chce zajistit prostor pro opožděnou odpověď (*delayed answer*; např. Gardner, 2004). Učitel ale na žákovu sebeopravu ani na snahu o prostor pro opožděnou reakci již nereaguje a pokračuje v komentáři týkajícím se anglické předložky *at*. Žák ve své replice pokračuje v odpovídání, snaží se využít prostor, který si vytvořil v replice předchozí a nabízí dvě možnosti odpovědi (řádek 10). Do interakce vstupuje druhý žák s další možností – předložkou *on* (řádek 11). I v této replice je patrný vliv anglického jazyka. Na repliku druhého žáka však ani učitel, ani první žák nereagují. První žák, který pokračuje v interakci s učitelem, nabízí další možnou předložku – *am* (řádek 14) – a ptá se učitele na správnou výslovnost. Na to následuje vložená sekvence, v níž se učitel ptá na pravopis, čímž se pravděpodobně ujišťuje, že žák opravdu myslí *am*, a následně ukazuje na tabuli (na tabuli je *AM* napsáno), aby se znovu přesvědčil. Žák učitele ujišťuje (řádek 18), že oba myslí stejnou předložku. Na to učitel reaguje komentářem a prostřednictvím zopakování otázky ohledně času iniciuje opravu původní chyby (řádek 21). Ve své replice se žák pokouší řadou sebeoprav dostat ke správné odpovědi – opět je zde využit anglický jazyk, a navíc je tato replika přerušována *sub-floor* komunikací. Tento řetězec sebeoprav je ale neúspěšný. V závěru situace (řádek 23) tak učitel reaguje na tuto řadu sebeoprav tím, že dá žákovi negativní zpětnou vazbu a přeformuluje (*recast*) žákovu odpověď.

Pokud bychom chtěli shrnout tuto podkapitolu, lze říci, že v našem vzorku se sice neobjevují učitelem iniciované žákovské sebeopravy tak často jako přeformulování žákovy odpovědi, přesto takto organizované situace patří k těm čteněji zastoupeným. Z analýzy situací v našem vzorku vyplývá, že pokud žák transferuje z anglického jazyka, učitel v další replice iniciuje sebeopravu a žák tuto sebeopravu provede, učitel tuto sebeopravu buď potvrdí (situace 5), přeformuluje (situace 7), nebo dále rozvíjí opravnou sekvenci (situace 9).

Z didaktického hlediska je možné považovat učitelovu iniciaci k sebeopravě jako snahu o to, aby si žák uvědomil chybu, které se dopustil, čímž by mělo být dosaženo většího užitku na straně žáka z hlediska učení se (viz např. Mackey & Philp, 1998). Pro náš kontext rozvoje mnohojazyčnosti se pak lze domnívat, pokud učitel „navádí“ žáka ke správné

34 Vztah obsahu a formy v didaktice cizích jazyků popsal např. Malíř (1971).

odpovědi (tj. dává mu nápovědu) a že mu pomáhá utvářet metalingvistické povědomí o jazycích, protože je vyzván k záměrnému uvažování nad promluvou, ve které užil anglického jazyka (viz *nápovědy* v této kapitole). Právě promyšlená práce s různými jazyky je základem přístupů didaktiky cizích jazyků podporujících mnohojazyčnost (viz kapitola 3.3).

Sebeoprava iniciovaná žákem

Do podkapitoly zabývající se analýzou situací, ve kterých je patrný vliv anglického jazyka v (žákovských) odpovědích, jsme se rozhodli zahrnout ty situace, v nichž žákova odpověď obsahuje sebeopravu iniciovanou žákem (vycházíme zde z tzv. *self-initiated self-repair*).

První taková analyzovaná situace (situace 10) se odehrála v rámci aktivity, která měla za cíl zopakovat měsíce v roce. Učitel se žáků ptá na měsíce v roce, jež mají žáci přeložit do německého jazyka. Žáci jsou rozděleni do dvou skupin, každé skupiny se učitel ptá česky na některý měsíc v roce.

Situace 10 (učitel G3)

- 01 U: Takže Patrik, Světlana, jo? Co tady ještě nebylo? Dáme si třeba (-) květen =.
- 02 Z1: =Květen.
- 03 Z2: March (-) Mai.
- 04 U: Mai. Dobře.
- 05 Z3: Ty se tady snažíš.
-

V této situaci mají žáci na výzvu učitele přeložit do němčiny slovo *květen*. První žák jen opakuje český výraz, druhý žák odpovídá anglicky *March*, avšak hned v dalším výroku se žák opravuje na *Mai* (pozn.: *Mai* řekne se správnou německou výslovností). Učitel pak reaguje na správnou odpověď a dává zpětnou vazbu výrokem „dobře“. I v tomto případě lze v situaci nalézt známky struktury IRF, přičemž pro nás je zajímavá prostřední část – odpověď žáka –, ve které je patrná sebeoprava. Žák sám sebe opraví z obsahově špatné odpovědi v angličtině na správnou odpověď v německém jazyce.

Tematickým rámcem další analyzované situace (situace 11) je opakování měsíců. V aktivitě klade učitel žákům otázky, jež se týkají měsíců v roce, a ti mají odpovídat. Poté oslovuje další žáky, kteří mají zopakovat, kdy se první žák narodil. Žáci mají za úkol říkat pouze měsíce.

Situace 11 (učitel G3)

- 01 U: Honza, bitte, kannst du das wiederholen? Můžeš to ještě zopakovat für Patrik?
- 02 Z1: Ich bin im Juni geboren.
- 03 U: Geboren, jo? ... Er ist
- 04 Z2: Er ist im (.) ehm (-) džu (.) juni geboren.
- 05 U: <<něm. výslovnost> gebórn> , tady přisunem takové dlouhé ó, geBÓRn. Tak und wann bist du geboren? Výborně ((pohled na jiného žáka))
-

Situace začíná tím, že učitel požaduje zopakovat odpověď na otázku, kdy se narodil. Žák odpovídá a následuje učitelova oprava výslovnosti slova *geboren*. Dále učitel vyzývá druhého žáka, aby řekl, kdy se první žák narodil. Druhý žák odpovídá a ve své odpovědi transferuje z angličtiny do němčiny. Na záznamu je patrný celý proces transferu, který probíhá ve formě sebeopravy (viz např. Schegloff, 1973). Protože se pomocí transferu a sebeopravy žák dobral odpovědi na otázku, učitel v následujícím komentáři nereaguje na tento transfer a věnuje se jinému problému – všímá si spíše chyby ve výslovnosti slova *geboren*.

V této podkapitole jsme se pokusili na základě ukázky dvou situací poukázat na podobu interakcí obsahujících sebeopravu iniciovanou samotným žákem. Tento způsob opravy je z hlediska konverzační analýzy považován za nejvýhodnější pro aktéry, neboť poskytuje prostor chybujiícímu žákovi k „zachování tváře“ (srov. Seedhouse, 2004, s. 176) a je ze zmíněných důvodů také poměrně častý.

Z hlediska didaktiky cizího jazyka vycházíme z názoru, že sebeoprava promluvy, v níž žák opraví odpověď z anglického jazyka do německého jazyka, může naznačovat reflexi jazyků, která je velmi důležitá při rozvoji mnohojazyčnosti (viz model Hufeisenové, 2010; kapitola 3.4.1). Navíc oprava vlastní chyby je považována z hlediska (nejen) didaktiky cizího jazyka za neefektivnější způsob, jak se poučit z vlastních chyb, a měla by jí být věnována odpovídající pozornost (Kleppin, 2010).

Anglický jazyk v odpovědích žáků, jež jsou výrazně ovlivněny didaktickým médiem či prostředkem

Do zvláštní podkapitoly jsme se rozhodli zařadit situace, ve kterých je na odpověď žáků patrný vliv anglického jazyka a zároveň byla tato odpověď výrazně ovlivněna užitím didaktického prostředku či média³⁵ (jako didaktické prostředky a média chápeme např. učebnice, tabuli, pracovní listy, interaktivní tabuli). Následující situace jsou ovlivněny didaktickými prostředky a médii v tom smyslu, že v nich žáci do jisté míry pouze reprodukují text. Ačkoli by se mohlo zdát, že zde nedochází k „přirozené“ komunikaci, a tyto situace by tak neměly být předmětem naší analýzy, rozhodli jsme se situace se čtenou odpovědí do našich výsledků zahrnout, protože i tyto odpovědi slouží jako input pro další interakci, která již probíhá přirozeně.

Z analýzy vyplývá, že nejčastější reakcí na čtenou odpověď žáka je učitelovo přeformulování (*recast*). To lze ukázat na příkladu situace 12, která se odehrála v části vyučovací hodiny, v jejímž rámci žáci opravují úlohu z učebnice. Úloha se týká volného času a žáci mají za úkol doplňovat věty. V naší situaci pak probíhá společná kontrola, a to tak, že žáci čtou věty, do nichž doplňovali slova.

Situace 12 (učitel C1)

- 01 Z: Es ist mein (-) <<angl. výslovnost> skilift >
02 U: <<něm. výslovnost> Skilift >
03 Z: <<něm. výslovnost> Skillift > So (.) und sind (.) alles (.) meine Ga=
04 U: =Sind Sie.
-

Naše vybraná situace se vztahuje k tématu části vyučovací hodiny, jímž je lyžování. Žákyně při čtení transferovala z anglického jazyka a vyslovila *ski* s anglickou výslovností. Učitelka reaguje opravou – vysloví slovo *skilift* s německou výslovností (*recast*). Zároveň lze chápat učitelčinu opravu jako iniciaci k tomu, aby se žákyně opravila (tj. přeformulováním iniciuje sebeopравu). Žákyně opravu přijme a potvrzuje zopakováním správné výslovnosti a dále pokračuje ve čtení, při kterém má zjevně

35 Didaktická média a prostředky chápeme ve shodě s Maňákem (2003, s. 50) jako všechny materiální předměty, které zefektivňují, ovlivňují a zajišťují průběh výchovně vzdělávacího procesu.

problémy (řádek 3). Dále se již učitelka transferu nevěnuje, nenásleduje žádný komentář, jelikož cílem této aktivity bylo vyřešení úlohy a ne výslovnost jako dílčí cíl (o *task based interaktion* např. Seedhouse, 1999).

Nahlédněme nyní opět některé vybrané situace. Tématem hodiny, v níž se odehrává analyzovaná situace (situace 13), je město Vídeň, kam mají žáci jet na výlet. Žáci pracují s interaktivní tabulí – vždy je vyzván žák, aby šel k tabuli a spojil obrázky s popisky týkající se tématu Vídně.

Situace 13 (učitel F3)

- 01 Z: Wien. Hauptstädte [hauptštete]
02 U: Hauptstadt von Österreich.
03 Z: Schönbrunn. Sommerresidenz <<angl. výslovnost> samrrezidenc > der Habsburger=
04 U: = () Sommerresidenz.
05 Z: Schönbrunn byl od druhé poloviny (.) osmnáctého století do roku devatenáctset osmnáct letní rezidencí rakouských císařů.
06 U: Bohužel teda, protože ještě nemáme takovou slovní zásobu, tak některé ty věty jsou v češtině, některé v němčině, abyste tomu rozuměli. (.) Tak, můžu překlíknout?
07 Z: Wiener Staatsoper.
-

Naše situace začíná, když má žák za úkol spojit „Schönbrunn“ a „Sommerresidenz der Habsburger“. Při čtení své odpovědi žák použije anglickou výslovnost slova *Sommer (léto)*. Učitelka ve své replice přeformuluje slovo, v němž se žák dopustil transferu z anglického jazyka (*recast*). Je pravděpodobné, že učitelka vnímala transfer jako chybu a vybrala si jako formu opravy přeformulování (*recast*), aby co nejméně zasahovala a neodchylovala se od cíle aktivity. Žák na opravu nereaguje a pokračuje v řešení úkolu (řádek 5). Učitelka přeformulování (typické tím, že je využíváno, pokud učitel nechce věnovat chybě více času – viz výše) zvolila i proto, že úloha (resp. její obsah) byla pro žáky náročná a její vysvětlení by bylo příliš náročné. Je to zřejmé z komentáře (řádek 6), ve kterém se zmiňuje, že jsou věty moc těžké na to, aby s nimi žáci pracovali v německém jazyce.

V této podkapitole jsme se pokusili analyzovat situace, v nichž žákovské odpovědi nebyly pouze součástí „přirozené“ komunikace, ale jejich průběh byl významně ovlivněn čtením v rámci práce s didaktickými prostředky či médii. Z pohledu na podobné situace v celém vzorku je zřejmé, že na takové odpovědi, do nichž vstoupila angličtina, učitel reagoval pouze

jednoslovnou opravou ve formě přeformulování. To může souviset s tím, jaký byl cíl dané aktivity, a tedy i se snahou učitele neodvádět pozornost jinam. Také přichází v úvahu spojitost s větší náročností úloh na jazykové (potažmo i interkulturní) znalosti na straně žáka, které jsou spojeny s prací s didaktickými prostředky a médii, a v důsledku toho se učitelé spíše orientují na obsah (*meaning*) než na jazykovou formu.

6.1.2 Anglický jazyk užitý v rámci nápovědy

Dále představíme situace, v nichž je užit anglický jazyk v hodině německého jazyka jako nápověda (*cluing*³⁶; např. McHoul, 1990). Ačkoli lze nápovědu chápat jako určitou formu komentáře, rozhodli jsme se ji vydělit, protože její funkce nespočívá ani ve výkladu, ani v evaluaci, ani v doplňujícím sdělení. Jejím cílem je napomoci při řešení problému v interakci, která nastane (např. v důsledku nedostatečné jazykové kompetence nebo v důsledku nepozornosti). Z hlediska sekvenčního řazení interakcí lze tedy nápovědu pojímat jako učitelem iniciovanou sebeopravu žákovy předcházející promluvy (viz kapitola 5.4.2).

První analyzovaná situace (situace 14) v této podkapitole je zarámována prací s učebnicí. V té žáci řeší úlohu, v níž vystupují rodiny, které mají příjmení ročního období. Na základě obrázků a popisků v učebnici mají žáci říci, kde tyto rodiny bydlí. Učitel je upozorní právě na to, že příjmení rodin mají v této úloze zároveň význam ročních období, a v rámci řešení úlohy se chystá zjistit, zda žák zná význam slova *Frühling*.

36 McHoul používá *cluing*, což je akceptovaným standardem v australské angličtině.

Situace 14 (učitel G4)

- 01 Z: Ve čtvrtém poschodí jsou=
02 U: =Bydlí=.
03 Z: =bydlí rodina Frühling.
04 U: Tak to Frühling to už víš?
05 Z: Co?
06 U: Bertíku, Frühling? (...) je to jaro léto podzim nebo zima?
07 Z: Ehm (.) zima.
08 U: Jak je anglicky zima?
09 Z: Ehm (.) cold. V jaké souvislosti?
10 U: Jako období (.) roční.
11 Z: Tak to nevím.
12 U: Fakt nevíš?
13 Z: Ne.
14 U: Tak, WInTer, ne? přece (-) Takže jaro léto podzim zima. (-) Takže Frühling je co?
15 Z: Podzim.
16 U: März April Mai
17 Z: [J a r o].
18 U: [Das, was] haben wir jetzt. Co máme nyní. Jaro, jo?
19 Z: Jaro.
-

V naší situaci vybízí učitel žáka, aby řekl, co znamená *Frühling* (řádek 4). Žák ale odpovídá otázkou, jíž dává najevo, že není schopen odpovědět (řádek 5). Učitel zopakuje otázku a poté jako náповědu zkouší říci roční období. Žák odpovídá „zima“ a dle hezitačního „ehm“ lze usuzovat, že odpověď neví (řádek 7). Následující otázkou (řádek 8) učitel začíná vloženu opravnou sekvencí, která se týká zimy, a jejím prostřednictvím se snaží elicitovat anglický jazyk. Žák odpovídá „cold“ (řádek 09), což je do jisté míry správný překlad, a žák se tedy svým způsobem orientuje na otázku učitele. Může se tedy jednat o tzv. preferovanou odpověď doplněnou o protiotázku, v níž žák požaduje upřesnění otázky („v jaké souvislosti?“). My se však přikláníme spíše k interpretaci, že se jedná o tzv. nepreferovanou odpověď (viz např. Boyle, 2000), neboť je uvedena příznakovým (*marked*) hezitačním „ehm“, následuje pauza a odpověď „cold“ je doplněna otázkou, jejímž prostřednictvím se žák snaží vyhnout odpovědi. Že jde o žákovu snahu vyhnout se odpovědi a snahu přerámcovat průběh konverzace usuzujeme

z předešlého průběhu celé situace: již z učitelova výroku na řádku 6, kdy vyjmenovává roční období, je „souvislost“ ročních období zřejmá a dále tuto interpretaci podepírá kontext situace – práce s učebnicí, kde jsou roční období uvedena jako příjmení rodin (viz výše). Učitel přesto žákovi v další replice napovídá kontext ročních období, čímž se vrací ke své otázce, a nadále požaduje odpověď. V následující replice žák uvádí, že neví, jak se řekne *zima* v kontextu ročních období (což lze opět interpretovat jako nepreferovanou odpověď, v tomto případě tzv. *non-answer response*, viz Stivers & Robinson, 2006). Učitel reaguje otázkou, v níž se snaží ujistit, že žák odpověď opravdu nezná (*request for confirmation*; Sert & Walsh, 2013). Žák opakuje, že neví, a následuje zpětná vazba učitele, v které uvede správnou odpověď (o průběhu interakcí v případě, kdy student vyjádří svůj nedostatek v cizím jazyce, blíže např. Sert & Walsh, 2013). Touto replikou je uzavřena vložená sekvence o „zimě“ a učitel se vrací zpět k tématu „jaro“.

Anglický jazyk je v této situaci učitelem užít jako nápověda a byl užit v důsledku žákovy nedostatečné znalosti německého jazyka. Tato nápověda ale nevedla k takové odpovědi, jakou učitel požadoval – na konci sekvence týkající se zimy, v níž je užít anglický jazyk, musel učitel sám říct správnou odpověď. Pro zodpovězení otázky na význam pojmu *Frühling* pak využil jiného druhu nápovědy (vyjmenoval jarní měsíce – řádek 16) a tato nápověda byla již úspěšná. Z toho je patrné, že užití anglického jazyka v nápovědě nemusí vždy vést ke správné odpovědi a jiné formy nápovědy se mohou projevit jako účinnější.

Přejdeme nyní k analýze další podoby situace, ve které anglický jazyk vstupuje do výuky v rámci nápovědy. Na příkladu následující situace (situace 15) naznačíme podobu interakcí ve výuce, ve kterých je anglický jazyk užít v nápovědě a v komentáři, jenž nápovědu rozšiřuje. Analyzovaná situace se odehrála v rámci úlohy, ve které mají žáci opakovat zvířata. Při opakování slova *nosorožec* (*Nashorn*) učitel (pravděpodobně neplánovaně) změní téma a ptá se žáků na slovo *nos* (*die Nase*) a pak na další části obličejů.

Situace 15 (učitel G1)

- 01 U: () Takže die Nase je nos. Tak, co ještě známe, co souvisí s hlavou?
02 Z1: Uši.
03 U: Uši, jak se řeknou uši? (-- --) Takže vlasy možná.
04 Z2: Haare.
05 U: Die Haare, hm. (ano) Deine Haare sind blond nebo gelb, jo? Wie sehen ihre Haare aus. Jak vypadají její vlasy? (.) Patriku, jak vypadají Terčiny vlasy? Můžeš říct třeba: sie sind gelb, grün, blau.
06 Z3: Grün.
07 U: Grün? Findest du, dass sie grün sind? (-) Filipe otázka na tebe, jak vypadají její vlasy?
08 Z4: Prosím?
09 U: Zkus, jak vypadají její vlasy? Zkus říct Ihre Haare sind ((učitel píše na tabuli)) (-) a doplníme to přídavné jméno barvu.
10 Z5: Čí? Terčiny?
11 U: Terčiny, hm.
12 Z5: Šedý.
13 Z2: ((smích))
14 Z6: Jak řeknu červený?
15 U: Červený?
16 Z6: Ne. (.) Jak je hnědá?
17 Z7: Bílý.
18 U: → No, to je jak anglicky.
19 Z6: <<něm. výslovnost> braun>
20 Z7: <<něm. výslovnost> braun>
21 U: Braun. Pomožte si tou angličtinou, když už je spousta věcí je podobná, jo? Tak, rád bych se vrátil k těm zvířatům. Já jsem jenom trošku odbočil k vlasům.
-

Naše situace začíná tak, že se učitel žáků ptá na barvu vlasů (řádek 9). Žák je učitelem vybízen k tomu, aby řekl, jakou barvu vlasů má spolužačka. Pro nás je však zajímavá sekvence až od momentu, kdy se šestý žák ptá učitele na červenou (řádek 14). Učitel reaguje protiotázkou, ve které zopakuje žakovu otázku. Tato protiotázka má charakter podnětu k sebeopravě – dotyčná spolužačka totiž nemá červené vlasy, což je patrné z videozáznamu. Žák přijme iniciaci k sebeopravě, avšak neodpoví přímo, ptá se na hnědou barvu (řádek 16), resp. na německý výraz pro hnědou (*information request*; Garton, 2012). Učitel tentokrát reaguje nápovědou, v níž elicituje užití anglického jazyka (řádek 18). Žák na nápovědu reaguje německým výrokem

(spolu s dalším žákem) *braun*, což je slovo (zejména z fonetického hlediska) velmi podobné anglickému *brown*. Z hlediska struktury je patrné, že odpověď v německém jazyce na místo (v nápovědě požadované) angličtiny neměla vliv na průběh konverzace. Po společné odpovědi dvou žáků následuje její potvrzení (učitel odpověď zopakuje) a dále komentář, v němž učitel navazuje na nápovědu a zobecňuje možnosti využití znalosti angličtiny. Tato sekvence pak není dále rozvíjena, učitel svým komentářem uzavřel problém barvy vlasů a přechází zpět k tématu zvířat.

V této situaci je patrné – pro výuku typické – užití protiotázek učitele (viz např. Markee, 2000) a opakování žakovské otázky (viz např. Long et al., 1998), které mají iniciovat sebeopravu (řádek 15). Pro nás je však zajímavá zejména nápověda na řádku 18, v níž se učitel snaží elicitovat žakovu znalost němčiny využitím znalosti anglického jazyka – tzv. metalingvistické vodítka (*metalinguistic clue*; Lyster, 1998). Na rozdíl od předchozí situace mohlo učitelovo užití anglického jazyka přispět ke „správné“ odpovědi žáka. Dále je zde zřejmé, jak si učitel touto protiotázkou vytvořil prostor pro komentář (řádek 21), ve kterém se vrací k možnosti využití anglického jazyka, a informaci z nápovědy rozšiřuje. Komentář pak učitel zakončil responzivní otázkou „jo?“, čímž ukončil tuto sekvenci a zároveň i naši situaci.

Situace 16 se odehrává v části vyučovací hodiny, kdy se učitelka ptá jednotlivých žáků na to, zda se dívají na televizi, na filmy a seriály a na které konkrétně se dívají. Během této aktivity učitelka klade otázky a žáci mají odpovídat.

Před vlastní analýzou situace je třeba zmínit, že jsme si vědomi toho, že aktéři komunikace se neorientují na užití anglického jazyka, a že je tedy sporné zahrnutí takové situace do analýz. Naším výzkumným záměrem je však popsat co nejširší paletu užití angličtiny ve výuce německého jazyka, proto tuto situaci do analýz začleňujeme.

Situace 16 (učitel E1)

- 01 U: Ja, Nikolo, siehst du fern jeden Tag?
02 Z1: Ja.
03 U: Jeden Tag, ja? Was siehst du? Na co se díváš?
04 Z2: No, přiznej se.
05 ZZ: ((smích))
06 U: Nachrichten? Nachrichten? Series?
07 Z1: Co to je?
08 U: Series, ja? [Ordinace?]
09 Z3 [Ulice, die Straße, ja?]
10 Z3: (Yes)
11 U: Was ist besser, co je lepší?
12 Z1: Ehm (-)
13 U: Weißt du nicht? Wir können eine Umfrage machen, müßeme udělat dotazník. (.) Ehm na co se díváte na televizi? (-) Ehm wer also wer sieht die Series im fern? Wer sieht (.) ehm (.) kdo se dívá na ty seriály?
14 Z4: Já.
15 U: Du, was siehst du? Krimies oder was?
16 Z4: Romantika.
17 ZZ: ((smích))
-

Ve vybrané situaci se zaměříme zejména na interakci učitelky a žákyně 1. Na počátku situace se učitelka ptá žákyně 1, zda se dívá každý den na televizi. Žákyně jednoslovně odpovídá (řádek 2). Učitelka ve své replice odpověď přijímá a pokračuje v kladení otázek. Ptá se, jak často se žákyně na televizi dívá a na jaký seriál konkrétně (řádek 3). Následuje smích třídy a žádná reakce žákyně, učitelka nabízí žákyni nápovědu, ve které vyjmenovává možnosti odpovědi (řádek 6). Právě v poslední možnosti – „Series“ – učitelka transferuje tvorbu množného čísla z anglického jazyka (koncovkou *s*), nebo transferovala celé slovo z anglického jazyka a vyslovuje ho s německou výslovností³⁷. Žákyně reaguje otázkou „Co to je?“, což je učitelkou interpretováno jako indikace jazykového nedostatku v němčině (*claiming insufficient knowledge*; např. Sert & Walsh, 2013). Učitelčina následná ujišťovací otázka *Series, ja?* (řádek 8) totiž předpokládá, že zdroj problému bude právě v neznalosti slova *Series*. Učitelčin předpoklad je zdůrazněn i tím, že nečeká

37 V německém jazyce má slovo *Serie* (seriál) v množném čísle tvar *Serien*.

na reakci žákyně a uvádí nápovědu ve formě příkladu seriálu *Ordinace*³⁸. I v této replice učitelka užije slovo *Series* (přičemž ale není zřejmé, zda zdrojem pro neporozumění nebyl právě učitelčin transfer z anglického jazyka, nikoliv neznalost němčiny).

Do této výměny mezi žákyní 1 a učitelkou vstupuje žák 3 (řádek 9 a 10) s návrhem odpovědi seriálu *Ulice*³⁹. Učitelka na to však nereaguje a klade další otázku žákyni 1, ve které jí dává možnost se vyjádřit k preferenci seriálu. Tuto otázku klade prvně v německém jazyce, ale hned jí reformuluje češtině (řádek 11). Pokud budeme při interpretaci vycházet z předpokladu, že podoba zadání či otázky je situačně vázaná (viz Mondada & Doehler, 2004), zvolila učitelka takový postup proto, že v předchozích replikách žákyně neporozuměla zadání v německém jazyce – přeformulováním do češtiny (tj. společného jazyka) chtěla co nejefektivněji dosáhnout společného porozumění. Reakci žákyně (řádek 12) lze chápat jako tzv. nepreferovanou odpověď (viz např. Boyle, 2000), jelikož je tvořena pouze příznakovým (*marked*) hezitačním „ehm“ a pauzou. Učitelka se sice ještě jednou žákyně ptá, avšak nečeká na odpověď a dává všem ostatním žákům možnost se vyjádřit k preferenci seriálu.

Pokud bychom chtěli shrnout tuto podkapitolu, dalo by se říci, že anglický jazyk užívají učitelé v reakci na jazykový nedostatek žáka. Indikování jazykového nedostatku (*claiming insufficient knowledge*) probíhá nejčastěji následujícími způsoby: buď žák ve své replice uvede, že tzv. neví (viz situace 14), verbálně nereaguje na učitele (viz situace 15), nebo reaguje protiotázkou, kterou se učitele ptá na význam (viz situace 16). Samotné nápovědy mají nejčastěji podobu protiotázek, jejichž užitím učitel iniciuje žakovu sebeopravu (Markee, 2009). Nápovědy často obsahují tzv. metalingvistická vodítka (*metalinguistic clue*) – tzn. je v nich patrná informace či otázka vztažená k jazykům. Pouze v jedné situaci (situace 16) je anglický jazyk v nápovědě užitý ve vztahu k obsahu. Je však třeba zmínit, že v této situaci se aktéři v interakci neorientují k anglickému jazyku.

Z oborovědidaktického hlediska lze usoudit, že iniciace k sebeopravě a nápovědy jsou považovány za jeden z efektivních způsobů zacházení s chybou či jazykovým deficitem (srov. Mackey & Philp, 1998). Nabízejí totiž žákovi možnost reflexe vlastní chyby či jazykového nedostatku a tím by mělo být dosaženo lepšího efektu učení se cizímu jazyku. Z pohledu rozvoje mnohojazyčnosti mají význam právě ty nápovědy, ve kterých jsou

38 Seriál *Ordinace* v růžové zahradě vysílaný v době pořizování videozáznamů.

39 Nekonečný seriál vysílaný v době pořizování videozáznamů.

patrná metalingvistická vodítka. Jejich prostřednictvím je totiž rozvíjeno metalingvistické povědomí (Jessner, 2006), které je v odborné literatuře chápáno jako součást podpory mnohojazyčnosti (viz Hopp et al., 2010).

6.1.3 Anglický jazyk užitý v komentářích

V této podkapitole představíme situace, v nichž je patrný vliv anglického jazyka v komentářích. Komentář chápeme ve shodě s Kalthoffem (2000) jako takový typ promluvy, jenž vnáší nový obsah do výuky. Zmíněný autor poukázal na to, že komentáře jsou situačně podmíněné – jejich podoba je závislá na předchozí replice, nebo/a mohou další sekvenci replik zahájit. Komentáře považujeme za promluvy, které mají vysvětlující charakter a disponují dvojitou funkcí: funkcí rozvíjení evaluace a funkcí výkladu.

V našem výzkumném vzorku byl anglický jazyk v komentářích nejčastěji patrný ve formě rozšíření zpětné vazby na žákovu odpověď. Jako příklad lze uvést situaci 17. Kontext této situace se týká opakování ročních období. Učitel německy jmenuje měsíce v roce a žáci píšou odpovídající roční období. V naší situaci je ale řešen český význam slova *Sommer* (*léto*), ale k psaní odpovědí v této situaci nedošlo.

Situace 17 (učitel G4)

- 01 U: Já řeknu, podívej se, já řeknu Mai a ty napíšeš Frühling, jo? (-)
Takže Sommer.
- 02 Z: Léto.
- 03 U: Podívejte se na tu podobnost s tou angličtinou. SAmr = ZOmR.
- 04 Z: A dostanu jedničku, když to budu mít správně?
- 05 U: No když to budeš mít správně, dostaneš jedničku (-) Frühling (.)
Herbst.
-

V naší situaci učitel nejdříve vysvětluje úkol, avšak poté se ptá žáků na význam slova *Sommer* v češtině (řádek 01). Žák odpovídá nahlas a jeho odpověď je učitelem přijata, i když neposkytuje explicitní zpětnou vazbu – učitel ve své replice (řádek 03) reaguje na žákovu odpověď tak, že přichází s komentářem, který plní funkci rozšířené zpětné vazby. Učitel užitím anglického jazyka v komentáři, jímž uzavírá sekvenci týkající se léta, poukazuje na podobnosti německého jazyka s anglickým. Další repliky (řádek 04 a 05) lze interpretovat jako sekvenci vztahující se k náročnosti řešení úkolu a tuto sekvenci iniciuje žák tím, že se dožaduje dobré známky (pokud splní úlohu

správně). Zároveň tím dává najevo, že by mohl získat dobrou známku – vyjadřuje tedy sebedůvěru ve svoji znalost. Tato žákova replika (řádek 04) následuje bezprostředně po vysvětlujícím komentáři na řádku 3. Je tudíž možné spatřovat souvislost s komentářem učitele, ve kterém poukázal na podobnost anglického a německého jazyka, a snahou žáka o získání dobré známky (na řádku 4 vyjádřené) v důsledku sebedůvěry. Učitel v následující replice potvrdí žákovi, že může získat „jedničku“, a dále (od řádku 06) se vrací k původní úloze – tj. roční období a měsíce v roce.

Zaměřme se nyní na další situaci, ve které je anglický jazyk patrný v komentáři učitele, jímž se vztahuje na předchozí odpověď. Situace 18 je zarámována aktivitou, v níž se učitel ptá žáků na části oblečení a jako pomoc při odpovědi mají žáci k dispozici obrázky v učebnici.

Situace 18 (učitel D1)

- 01 U: Ano, plavky. A plavky v celku, jo? Plavky v celku dámské. Hm (ano). Další, Vlád'o?
- 02 Z: Das<<angl. výslovnost> Sweatschirt >
- 03 U: Ano, ja. Das kennt ihr, ist von englisch, von englisch, ja? Hm (ano). Báro?
-

Situace začíná tím, že učitel vyzve žáka k odpovědi, v níž má uvést část oblečení, a jako opora mu slouží obrázky v učebnici. Žák ve své odpovědi užije slovo *sweatshirt*, které se používá i v německém jazyce – jedná se o anglický výraz, jenž je do současného německého jazyka integrován. V následující replice učitel přijme odpověď žáka (řádek 3), v komentáři upozorňuje na to, že dané slovo by měli žáci znát z anglického jazyka, a zakončí jej responzivní otázkou a přitakáním.

Zatímco v první situaci anglický jazyk „vnesl“ do výuky sám učitel, v této je komentář reakcí na žakovu promluvu, v níž je užit anglický jazyk. Je zajímavé, že na rozdíl od většiny analyzovaných situací učitel komentář pronese v německém jazyce. Dále se učitel (ani žák) již k angličtině nevyjadřuje a přechází k další otázce.

Komentář učitele, ve kterém byl patrný vliv anglického jazyka, jsme v našem vzorku identifikovali i v iniciační fázi situace. Jako příklad lze uvést situaci 19, jejíž kontext je následující: učitel chce s žáky opakovat slovíčka, která se žáci učili v minulých hodinách. Tématem byly měsíce v roce. Zvláštní pozornost je věnována žákům, kteří v minulé hodině chyběli.

Situace 19 (učitel G3)

- 01 U: Tak, Martine () Tak a já dám nějaká jednoduchá slovíčka pro ty, co tady nebyli (.) Kdo tady nebyl minulou hodinu?
- 02 Z1: Já.
- 03 U: Je to velice snadné. () Je to velice podobné jak angličtině, akorát že (.) Takže Januar. Jak to máte v angličtině?
- 04 Z1: January.
- 05 U: January, jo? Takže v němčině říkáme Januar jako j. Únor to je Februar. Březen tady máte na tabuli. März.
- 06 Z1: März.
- 07 U: Jo? (.) Duben?
- 08 Z2: Duben je << něm. výslovnost>April>.
- 09 U: April, jo? Všichni řeknou April.
-

Učitel na začátku naší situace uvádí aktivitu, která bude probíhat (pozn.: na jiném místě hodiny učitel uvedl, že se budou zabývat měsíci v roce), a vybírá žáka, jenž chyběl. Žák 1 se přihlásí, v následující replice učitel pokračuje v iniciaci aktivity a podává vysvětlující komentář (řádek 3). Tento komentář má podobu výkladu a učitel v něm poukazuje na to, že výrazy pro měsíce jsou v německém a anglickém jazyce velmi podobné. V první části komentáře učitel motivuje žáky, když říká, že „je to velice snadné“, v další části promluvy upozorňuje na podobnosti. Poté si vybírá konkrétní případ – měsíc leden (*Januar*) – a ptá se žáka na anglický výraz. Žák přijímá otázku a odpovídá anglicky (řádek 4). V následující replice učitel poskytuje pozitivní zpětnou vazbu zopakováním *January* a připojuje komentář – na konkrétním příkladu (*January/Januar*) ukazuje na jedné straně podobnost mezi jazyky, na druhé vyzdvihuje také rozdílnou výslovnost. Svým komentářem učitel tuto sekvenci uzavírá a věnuje se dalším měsícům (řádek 5).

Na rozdíl od ostatních analyzovaných situací v této podkapitole byl komentář identifikován na začátku situace a měl výkladovou funkci. Učitel jako výkladový rámec užil právě angličtinu. Sled následných replik lze pak chápat jako elaboraci toho, co se vysvětlovalo v prvním komentáři (vliv anglického jazyka již dále nebyl identifikován, a proto jsme pokračování situace nezahrnuli do analýzy). Ve druhém komentáři (v pozici třetího tahu) se pak učitel vrátil k angličtině a celou sekvenci uzavřel.

V další situaci představíme komentář, ve kterém je patrný vliv anglického jazyka, jenž plní jak evaluační a rozšiřující funkci v rámci první sekvence, tak funkci iniciační pro sekvenci následující. Pro pochopení první

analyzované situace je třeba zopakovat, že situaci chápeme jako široký rámec, který může obsahovat i více sekvencí, pokud na sebe bezprostředně obsahově navazují (viz kapitola 5.4.1). Tématem této situace je opakování gramatiky – konkrétně jde o pravidelná a nepravidelná slovesa. Předpokládáme, že jde o opakování, protože to vyplývá z předchozího průběhu hodiny, kde bylo zmíněno, že cílem následující aktivity je opakování na test.

Situace 20 (učitel F4)

- 01 U: Místenka, gut. Fahren?
02 Z1: Jet.
03 U: → Jet. Das ist schon regelmäßiges Verb. Co to znamená unregelmäßiges Verb aus der Grammatik jetzt?
04 Z2: Já! ((žákyně se hlásí))
05 U: Katko, řekni to nahlas.
06 Z2: Že je to nepravidelné sloveso.
07 U: Nepravidelné sloveso, to znamená co?
08 Z2: Že, no že jako u té osoby (.).
09 U: → Přesně tak. Narozdíl od angličtiny, kde nepravidelná slovesa vlastně v přítomném čase nemají změnu ve kmenu, tak v němčině. Kristy, řekni nám, jak se časuje to sloveso fahren? V jednotném čísle stačí.
10 Z3: Fahre=
11 U: =Takže, ich fahre.
12 Z3: Du fährst.
13 U: Du fährst. <<vyčítavě>Dominiku nech toho>
14 Z3: [Er fahre.]
15 Z4: [Co dělám?]
16 U: Er?
17 Z4: Fahre.
18 U: Tak za chvíli uvidíme, co dostane z testu, protože to říkal celú špatně. Tak, Katko, řekni to ještě jednou.
19 Z2: Ich fahre, du fährst, er fährt,
20 U: Er fährt, gut. (--) Tak und hier ((ukazuje na stránku v učebnici)) Tak ještě uděláme tyto dvě stráněčky, aber sehr schnell (-) Tak Dominiku, komm zur Tafel bitte.
-

V naší situaci klade učitelka otázku, ve které chce zjistit gramaticko-terminologickou znalost žáka. Žák odpovídá evidentně správně (řádek 6). Usuzujeme tak proto, že učitelka nepožaduje opravu, ale pokládá doplňující

otázku. Žák opět odpovídá správně, proto učitelka ve své replice odpovídá „přesně tak“, čímž dává žákovi zpětnou vazbu a následuje učitelčin komentář. Pro naši analýzu je zajímavý právě tento komentář (řádek 9), v němž rozvádí žákovu odpověď a vnáší téma rozdílnosti oproti anglickému jazyku. Komentář učitelky lze interpretovat tak, že učitelka pokazuje na rozdíly v jazycích kvůli tomu, aby žáci tyto rozdíly vědomě reflektovali, což by jim mohlo pomoci při učení se dalšímu cizímu jazyku (pozn.: z dalšího průběhu hodiny je zřejmé, že zájmem učitelky je připravit žáky na test). Na konci komentáře klade učitelka otázku jedné žákyni, ve které požaduje vyčasovat sloveso *fahren*. Žákyně akceptuje otázku a odpovídá (řádek 10). Učitelka odpověď nepřijímá a pomocí přeformulování žákyni opravuje a opravu zdůrazňuje částicí *takže*. Dále žákyně přebírá slovo – pokračuje v časování a říká automaticky i druhou osobu (řádek 13). Učitelka ve své replice potvrzuje správnost a věnuje se jinému žákovi. Žákyně 3 ještě zmíní i třetí osobu (s chybou – řádek 14), avšak na to už učitelka nereaguje, protože už se věnuje žákovi 4. Žák 4 totiž zjišťuje, co má říct – tzv. *sub-floor* komunikace. Na to reaguje učitelka tím, že napoví žákovi osobní zájmeno *er*. Žák odpovídá špatně – stejně jako žákyně před ním (řádek 17). Je zajímavé, že chyba, již žák udělal, je v kontrastu s komentářem, který učitelka pronesla v úvodu situace. Učitelka reaguje poměrně rázně, pravděpodobně však zejména proto, že žák nevěnoval pozornost výuce (což je patrné z videonahrávky) – nejen že začne vyhrožovat neúspěchem v testu (řádek 18), ale navíc označuje odpověď žáka za „celou špatně“. Nakonec požaduje odpověď na svoji původní otázku/úkol – tj. vyčasovat sloveso *fahren* v jednotném čísle – od žákyně, od které očekávala správnou odpověď. Jinak řečeno, učitelka iniciuje opravu a jiná žákyně ji pak realizuje (*other-initiated other-repair*). Že žákyně v replice opravu realizuje správně, potvrdí učitelka zopakováním. Dále se již jak učitelka, tak žáci věnují jinému tématu.

Tato situace je pozoruhodná tím, že na konci první sekvence výměn je elaborována gramatická znalost – v komentáři učitelka ukazuje na rozdíly mezi německým a anglickým jazykem. V následující sekvenci (resp. post-sekvenci) je procvičována gramatická znalost, jež byla tématem předchozí sekvence. Na základě této situace je patrné, jak na sebe sekvence ve výuce navazují a jak se tematicky propojují – komentář (ve kterém byl užit anglický jazyk) lze chápat jako součást evaluace předešlé sekvence a zároveň jako iniciaci následující sekvence.

Pokud bychom chtěli shrnout tuto část našich výsledků, dalo by se říci, že komentáře, v nichž je patrný vliv anglického jazyka, mají – jak jsme již uvedli výše – funkci rozšíření zpětné vazby a výkladu (viz např. Kalthoff, 2000; Mori, 2002). Z hlediska organizace situací, ve kterých anglický jazyk

vstupoval do výuky v komentářích lze usoudit, že komentáře v naprosté většině uzavírají analyzované sekvence – jsou tedy reakcí buď na odpověď žáka, nebo na opravnou sekvenci (proto na ně lze nahlížet jako na rozšíření zpětné vazby v typické struktuře IRF). Je zde patrná struktura organizace typická pro výuku – totiž že po párové sekvenci následuje uzavírací třetí replika (*sequence-closing third*), již realizuje první mluvčí. Ten tak může vyjádřit přijetí informace, dát najevo svůj postoj nebo hodnotit (Schegloff, 2007, s. 118–142).

Ukázali jsme, že komentáře reagují na předchozí repliky žáků, ve kterých ale anglický jazyk nemusí být patrný. To znamená, že učitel odkazuje žáka na podobnosti či rozdíly mezi jazyky, popř. tematizuje možnosti jazykového transferu proto, aby rozšířil metalingvistickou znalost žáků. Ta je odborníky chápána jako znalostní složka cizích jazyků podporující mnohojazyčnost (Jessner, 2008a).

Z didaktického hlediska jsou komentáře realizovány v podobě učitelova výkladu při frontální výuce – plní tak funkci třetího tahu v rámci IRF struktury. Učitelovy komentáře slouží k reflexi a prohloubení žákovských znalostí a přinášejí zobecnění (srov. Kalthoff, 2000). Anglický jazyk je používán učiteli jako vysvětlující rámec, v němž učitel odkazuje na znalost anglického jazyka jako prvního cizího jazyka, který se žák učí ve škole. Jak jsme uvedli v kapitolách 3.2 a 3.4.1, je právě znalost prvního cizího jazyka tím, co odlišuje učení se dalším cizím jazykům. Lze se domnívat, že učitelé užívající komentáře odkazující na anglický jazyk (viz např. situace 20) si jsou právě tohoto rozdílu vědomi a snaží se jej využít k rozvoji metalingvistického povědomí žáků (viz Hopp et al., 2010) a v konečném důsledku podpořit učení se německému jazyku.

Shrnutí

Pokud nahlédneme strukturu situací, v nichž je patrný vliv anglického jazyka na výuku německého jazyka, je parné, že mají nejčastěji strukturu IRF (iniciace – odpověď – zpětná vazba), avšak v našem vzorku se objevuje i v různých modifikacích (viz kapitola 6.1).

Anglický jazyk nejčastěji vstupuje do výuky německého jazyka v podobě žákovských odpovědí (viz kapitola 6.1.1) na učitelovu otázku (resp. iniciaci). Obvyklou reakcí učitele na anglický jazyk (tj. tah zpětné vazby) se ukázala být oprava, která nabývala různých podob. Jedná se o opravy iniciované a provedené učitelem (ve smyslu *other-initiated other repair*), sebeopravy iniciované učitelem (ve smyslu *other-initiated self-repair*) a sebeopravy iniciované samotným žákem (ve smyslu *self-initiated self-repair*).

V rámci oprav iniciovaných a provedených učitelem je typické přeformulování žákovských odpovědí (*recast*). Pokud učitel iniciuje sebeopravu, využívá k tomu často metalingvistických vodítek, v nichž tematizuje užití anglického jazyka. Tím podněcuje žáka k reflexi jazyků, využívá a rozvíjí jeho metalingvistické povědomí (to je podstatnou složkou rozvoje mnohojazyčnosti), přičemž cílem takto iniciované opravy je promluva v německém jazyce.

Žákem iniciované sebeopravy se sice v našem vzorku nevyskytují příliš často, jsou však jak z hlediska konverzace, tak z oborovědidaktického hlediska, velmi podstatné. Lze je vnímat jako manifestaci žákovy reflexe jazyků a nejlépe ukazují dynamické užívání jazyků (viz kapitola 2.2).

Zvláštní kapitolu jsme věnovali situacím, které jsou výrazně ovlivněny užitím didaktického média či prostředku, protože v takových situacích nelze hovořit o „přirozené“ komunikaci (zejména pokud žáci čtou odpovědi), avšak pro nás byly i tyto situace zajímavé, neboť v nich byl zřejmý vliv anglického jazyka. V takových situacích buď na transfer z anglického jazyka v odpovědi žáka učitel nereagoval, nebo užil opravu pomocí přeformulování (*recast*). Lze se domnívat, že nereakce na anglický jazyk nebo „pouhé“ přeformulování souvisí s jinými didaktickými cíli, které jsou dány užitím didaktického prostředku či média.

Dále byl anglický jazyk patrný v komentářích učitele (viz kapitola 6.1.2), jimž nepředcházela žádná náznak anglického jazyka. Tyto komentáře často rozvíjejí zpětnou vazbu, slouží jako výklad a v jejich rámci je elaborována metalingvistická znalost jazyků, které se žáci učí.

Nápovědy (viz kapitola 6.1.3), v nichž je patrný anglický jazyk, byly užity jako reakce na problém, resp. na chybu (která ale často nesouvisela s anglickým jazykem). V takových nápovědách byla užita metalingvistická vodítka (související s angličtinou), jež měla žákovi usnadnit sebeopravu.

6.2 Kdo z aktérů vnáší do situací první cizí jazyk a jak?

V další výsledkové části této práce se budeme zabývat tím, kdo z aktérů výuky vnáší anglický jazyk do výuky dalšího cizího jazyka. Budeme vycházet z analýzy všech identifikovaných situací v celém zkoumaném vzorku a zaměříme se na to, zda jsou promluvy, ve kterých je patrný vliv anglického jazyka, poprvé vysloveny žáky, či učitelem. Je třeba zmínit, že v této kapitole budeme vycházet ze všech již analyzovaných situací. Cílem této kapitoly je nejen naznačit, kdo z aktérů vnáší anglický jazyk do výuky dalšího cizího jazyka častěji, ale také se pokusíme představit, jakým způsobem se tak děje.

Tabulka 6.1

Situace, ve kterých je patrný vliv angličtiny z hlediska toho, kdo z aktérů vnáší anglický jazyk do výuky

Aktér vnášející AJ	Četnost	Relativní četnost
Žák	65	73 %
Učitel	24	27 %
Celkem	89	100 %

V tabulce 6.1 jsme uvedli četnosti identifikovaných situací dle toho, zda anglický jazyk vnáší učitel, nebo žák. Z tabulky 6.1 je patrné, že anglický jazyk vnáší do výuky německého jazyka častěji žáci (73 %). Pouze do 23 % situací vnesl anglický jazyk do výuky němčiny učitel. Nahledněme nyní, jak vnáší do situací anglický jazyk učitel (kapitola 6.2.1) a jak žáci (6.2.2).

6.2.1 Jak učitel vnáší anglický jazyk do výuky němčiny?

Z výsledků vyplývá, že pokud učitelé vnáší anglický jazyk do výuky německého jazyka, dochází k tomu ve třech podobách: (1) transferuje z anglického jazyka (viz situace 16), (2) užije anglický jazyk v rámci vysvětlujícího či evaluujícího komentáře (viz situace 17), (3) užije angličtinu v rámci nápo- vědy (viz situace 15).

Pokud učitel transferuje z anglického jazyka do promluvy v německém jazyce, jde o jev poměrně neobvyklý. Ukazuje na dynamické užití různých jazyků (viz např. García, 2014), jež mluvčím (zde učitelem). Z hlediska organizace takových situací je patrné, že na transfer učitele není reago- váno – ani samotným učitelem ve formě sebeopravy, ale ani ze strany žáků (viz kapitola 6.1.1). To lze interpretovat s ohledem na výukový kontext. Pro kontext výuky je typické, že učitel hraje dominantní roli v rámci interakce (např. udílí slovo ostatním, dává zpětnou vazbu), a není tedy obvyklé, aby žák opravoval učitele (viz např. Seedhouse, 2004). Dalším možným vysvětle- ním se zdá být to, že aktéři nemuseli transfer z anglického jazyka rozpoznat a neměli tak ze svého pohledu důvod k reakci (učitel sebeopravou, žáci opr- avou nebo otázkou naznačující neporozumění).

Druhá podoba toho, jak učitel vnáší angličtinu do výuky německého jazyka, je záměrné využití angličtiny ve formě komentářů. Komentáře tohoto charakteru poměrně často vystupují jako druh rozšířené zpětné vazby k odpo- vědi žáka. Učitelé se zde obvykle odkazují na anglický jazyk a využívají jej jako vysvětlující rámec (viz situace 17).

Třetí podoba toho, jak učitelé vnášejí angličtinu do výuky německého jazyka, jsou nápovědy. Nápověda učitele následuje takovou repliku žáka, v níž se vyskytne problém – jako problém se ukázala být taková promluva žáka, která je učitelem chápána jako chyba, která vyžaduje opravu, resp. iniciaci k opravě. V nápovědách je anglický jazyk často užíván v rámci metalingvistických vodítek (viz situace 14) s cílem „přivést“ žáka k sebeopravě a „správné“ (tedy učitelem očekávané) promluvě v německém jazyce.

6.2.2 Jak žák vnáší do výuky angličtinu?

Z analýzy našich situací vyplývá, že žáci poměrně často užívají anglický jazyk ve výuce němčiny, ale také se odkazují na znalosti v angličtině. Dále je patrné, že žákovský transfer z angličtiny (či užití angličtiny) byl iniciován (a realizován) jak samotným žákem (viz situace 4), tak učitelem a (viz situace 14).

Na základě analyzovaných dat jsme identifikovali tři základní podoby toho, jak žáci vnášejí anglický jazyk do výuky německého jazyka: (1) transfer z anglického jazyka, který dále není aktéry v interakci reflektován, (2) transfer následovaný sebeopravou a (3) komentář s odkazem na anglický jazyk.

Zaprvé, pokud žáci ve své promluvě transferují z anglického jazyka, aniž by transfer dále v interakci reflektovali, není (ani učitelem, ani žákem samotným) anglický jazyk chápán jako problém, k němuž by se měli aktéři v další interakci orientovat.

Ve druhém případě je transfer učitelem vnímán jako problém, který vyžaduje reakci. Tato reakce má následující podobu: (a) oprava iniciovaná a provedená učitelem, (b) sebeoprava iniciovaná učitelem, (c) sebeoprava iniciovaná žákem.

V případě, že žáci užijí transfer a bezprostředně poté reagují sebeopravou nebo řetězcem sebeoprav, můžeme sledovat dynamické užívání jazyků (či transferu jazykových elementů), jež mají za cíl úspěšně (z pohledu výuky) realizovat interakční výměnu s učitelem. V rámci oborovědidaktické interpretace lze vyvozovat, že žák buď užívá transfer záměrně, aby díky znalosti anglického jazyka dospěl k učitelem požadované německé promluvě (tedy anglický jazyk jako strategie řešení jazykového nedostatku v němčině), nebo že transferuje nezáměrně. To pak následně reflektuje tím, že se sám opravuje a snaží se odvodit znalost z angličtiny do němčiny (tedy vyjádřená reflexe vlastního jazykového repertoáru).

Třetí podoba toho, jak žáci vnášejí anglický jazyk do výuky německého jazyka, je odkazování se na znalosti z anglického jazyka v podobě sebeopravy (viz situace 10). To znamená, že žák – nejčastěji česky – ve své

promluvě zmíní, že sice nemá znalost v německém jazyce (*claim of insufficient knowledge*), ale má znalost anglického jazyka, nebo že ví, že by bylo možné transferovat z anglického jazyka. Tento způsob lze považovat za specificky výukový, protože v něm žák dává učiteli najevo, že má nějakou znalost, avšak tuto znalost nevyužije ke komunikaci.

Shrnutí

Pokud se zaměříme na otázku, kdo z aktérů častěji vnáší anglický jazyk do výuky německého jazyka, lze říci, že v rámci našeho výzkumu jsou to z velké většiny žáci (73 % všech identifikovaných situací). Všechny způsoby toho, jak je anglický jazyk žáky vnášen do výuky německého jazyka, naznačují, co jsme ukázali v teoretické části – jazyky mají spíše dynamický (např. García, 2014; Lüdi & Py, 2009; Gumperz, 1964) charakter než povahu různých oddělených entit. Na základě naší analýzy se taktéž ukazuje, že jazykový transfer je přirozenou součástí procesu učení se jazykům, což dokládají i studie Göbelové a kol. (2010), nebo Heinové (2004). V některých situacích nedochází k transferu samotnému, ale angličtina vstupuje do výuky v podobě „mluvení o jazycích“. Avšak i na těchto situacích je patrná vzájemná propojenost (cizích) jazyků. Pokud se zaměříme na učitele, je z analýzy všech identifikovaných situací zjevné, že poměrně často užívá anglický jazyk v reakci na problém, který ve výuce nastane v odpovědi žáků. Problémem může být nejen jazykový transfer, který žák užil ve své promluvě, ale také „chybná“ odpověď či vyjádřená neznalost odpovědi v německém jazyce. Mnohdy použije učitel anglický jazyk jako rámeček pro nápravu nebo jej užívá v komentáři, v němž poukazuje na blízkost jazyků a možnosti využití při učení se. Učitelé mnohdy reagovali i na správné odpovědi – nedošlo tedy k problému, ale učitel chtěl na základě správné odpovědi ukázat na možnosti využití znalostí z anglického jazyka či přímo jazykového transferu.

6.3 Na které jazykové prostředky se vztahuje vliv prvního cizího jazyka a v jakých podobách?

V následující kapitole se pokusíme naznačit, které jaké jazykové prostředky se vztahuje vliv angličtiny a to v situacích, jež jsme identifikovali. Pro charakterizaci jazykových prostředků jsme vycházeli z pojetí Piepho (1974), avšak kvůli povaze dat jsme se zaměřili pouze na prostředky *slovní zásobu*, *výslovnost* a *gramatiku* – jazykový prostředek *pravopis* jsme zde z důvodu povahy zkoumaných dat nezohlednili.

Považujeme za důležité ale zdůraznit, že zmíněné jazykové prostředky je v mnohých případech těžké od sebe odlišit. Zejména *slovní zásoba* a *fonetika* se v mnohém překrývají. Měli bychom tedy zmínit, podle jakých kritérií jsme situace kategorizovali.

Podstatné k identifikaci bylo to, na jaký jazykový prostředek se aktéři orientovali v celých situacích. Například pokud první mluvčí (většinou žák) transferoval z anglického jazyka (popř. se na anglický jazyk odkazoval) a učitel se zaměřil na opravu žáka v oblasti výslovnosti, byly tyto situace přiřazeny k jazykovému prostředku *výslovnost*. Shodným způsobem se postupovalo v kategorizaci všech ostatních jazykových prostředků. V náповědách a komentářích jsme přiřazovali jazykový prostředek podle toho, na jaký se mluvčí orientovali ve své promluvě. V případě, že aktéři užili anglický jazyk (resp. transferovali z angličtiny) a na jazykový transfer dále nereagovali, postupovali jsme tímto způsobem: Pokud žák nebo učitel ve své promluvě užili německého slova s anglickou výslovností, byla situace obsahující takovou promluvu přiřazena k jazykovému prostředku *výslovnost*. Analogicky jsme kategorizovali další situace k jazykovým prostředkům.

Následující tabulka (tabulka 6.2) pak naznačuje četnost toho, jaké jazykové prostředky se objevují v námi identifikovaných situacích.

Tabulka 6.2

Jazykové prostředky v identifikovaných situacích

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Slovní zásoba	54	60 %
Výslovnost	28	31 %
Gramatika	7	8 %

Z tabulky 6.2 je zřejmé, že nejčastěji se situace, ve kterých je patrný vliv anglického jazyka, vztahují k jazykovému prostředku *slovní zásoba* (54 výskytů). Dále se pak situace vztahovaly k jazykovému prostředku *výslovnost* (28 výskytů) a nejméně ke *gramatice* (7 výskytů).

Nyní se zaměříme na situace, v nichž je patrný vliv anglického jazyka v oblasti *slovní zásoby*. V případě, že žáci promluví v anglickém jazyce, resp. transferují z anglického jazyka, (viz situace 5), užívají učitelé často náповědu, ve které právě odkazují na podobnost jazyků (viz situace 14). Z analýzy dále vyplývá, že poměrně často se situace vztahují ke slovům, jež

jsou v anglickém a německém jazyce podobná nebo jsou z anglického jazyka převzatá, což odpovídá výsledkům analýz, které realizoval Káňa (2011). V našem případě to byly například měsíce v roce (situace 6) a anglicizmy v názvech oblečení (situace 18).

Při analýze situací, v nichž je patrný vliv anglického jazyka v oblasti *slovní zásoby*, se velmi výrazně projeví rozdíly ve funkci anglického jazyka. Pokud totiž užil slovo v anglickém jazyce ve své promluvě žák, velmi častou reakcí učitele pak byla oprava formou přeformulování (viz např. situace 2). Na druhé straně ale v mnohých komentářích a nápovědách učitel vyzývá k využití znalosti slovní zásoby z anglického jazyka. Je zde tedy zřejmá jistá nekonzistentnost přístupu k tomu, jakou roli by měl anglický jazyk v hodinách německého jazyka hrát.

V situacích, ve kterých byl patrný anglický jazyk v oblasti *gramatiky*, byly výrazné dvě funkce anglického jazyka. Anglický jazyk užil buď učitel jako kontrast vůči gramatickému jevu v německém jazyce (viz situace 20), nebo jej žák zahrnul do své promluvy (viz situace 2). Pokud učitelé užili kontrastivního přístupu, činili tak ve formě komentáře či výkladu. Nepodařilo se nám ale identifikovat jakýkoliv vzorec, který by toto užití gramatických struktur pomohl zobecnit. Když užije žák anglickou gramatickou strukturu, je to učitelem vnímáno jako chyba (viz situace 9), a to i v případech, že není gramatika cílem aktivity. Typickou reakcí není přeformulování, ale spíše iniciace k sebeopravě. To lze interpretovat tak, že učitelé kladou poměrně značnou váhu na gramatiku, a proto – v případě, že žák využije anglický jazyk – věnují více prostoru tematizování gramatiky v sousvislosti s opravou.

Z hlediska situací, které se vztahují k jazykovému prostředí *výslovnost*, lze říct, že vliv anglického jazyka byl identifikován nejčastěji v promluvách žáků. Je zajímavé, že na transfer z anglického jazyka učitelé reagovali takřka pouze přeformulováním (např. situace 2), nebo nereagovali vůbec (situace 1). To lze vysvětlit tak, že fonetický transfer není učiteli vnímán jako chyba, jež by vyžadovala sofistikovanější didaktické opatření.

Shrnutí

Z výsledků vyplývá, že se identifikované situace, ve kterých je patrný vliv anglického jazyka, nejčastěji vztahují k jazykovému prostředí *slovní zásoba*. To lze interpretovat ve vztahu k výzkumu Dentlerové (2000), v němž se ukázaly jako nejčastější chyby právě v oblasti slovní zásoby. Pokud tyto situace nahlédneme z hlediska jejich organizace, nalezneme v nich poměrně širokou paletu interakčních vzorců – anglická

slovní zásoba je totiž užívána v odpovědích žáků, v náповědách učitelů, ale i v jejich komentářích. K *výslovnosti* se vztahovaly situace již méně často a lze říci, že transfer v této oblasti je takřka výhradně doménou žáků. Učitelé na takový transfer reagují nejčastěji přeformulováním (*recast*). Situace, v nichž je patrný vliv anglického jazyka v oblasti *gramatiky*, jsou v našem vzorku nejméně zastoupeny. V nich buď učitelé v komentářích zdůrazňují rozdíly mezi jazyky, nebo žáci užijí anglickou strukturu. Je zajímavé, že pokud žák užije anglickou gramatickou strukturu v hodině německého jazyka, učitel využívá méně často oprav přeformulováním, ale spíše iniciuje opravu – tedy věnuje opravě gramatiky (v souvislosti s anglickým jazykem) poměrně značné množství času.

Protože je nám jasné, že žádný výzkum nemůže být zcela bez omezení, rozhodli jsme se některá z nich uvést. Na velmi obecné úrovni jsme si vědomi skutečnosti, že každý výzkum je jistým zjednodušením složité reality. To platí obzvláště pro společenské vědy, jež zkoumají jevy, které jsou velmi komplexní a do nichž vstupuje celá řada faktorů a proměnných – v této práci jsme nebyli schopni je zachytit. Náš přístup ke zkoumání mnohojazyčnosti ve výuce německého jazyka – od teoretického pozadí přes zvolené metody až po výsledky – je třeba číst s ohledem na stanovené výzkumné otázky a s tímto ohledem také práci interpretovat.

Z kvalitativní povahy naší práce je zřejmé, že výsledky nejsou zobecnitelné pro celou populaci – lze hovořit pouze o možném analytickém zobecnění. Dalším limitem našeho výzkumu je výzkumný vzorek. Jeho výběr lze vzhledem k velké míře odmítání spolupráce ze strany učitelů označit za náhodný a nelze jej považovat za reprezentativní.

Problémem může být také skutečnost, že kamery ve výuce jsou poměrně invazivním výzkumným nástrojem. Některé studie ukazují (Imamovic, 2014), že pouhá přítomnost kamer výrazně ovlivňuje chování žáků i učitelů. Ačkoli jsme se tedy pokoušeli získat data z reálné výuky, lze se oprávněně domnívat, že jsou do jisté míry zkrácena.

Vhledem k náročnosti výzkumu se nám nepodařilo získat více kontextuálních dat. Pokud bychom je měli k dispozici od žáků, bylo by možné výsledky lépe interpretovat z hlediska jazykového repertoáru žáků, jejich postojů vůči jazykům či vůči učiteli atd. Více kontextuálních dat od učitele by nám umožnilo získat informace ohledně jeho přesvědčení týkajícího se rozvoje mnohojazyčnosti, postojů k jazykům nebo jeho didaktických znalostí zaměřených na rozvoj mnohojazyčnosti.

V naší práci jsme se zabývali pouze vlivem anglického jazyka na výuku německého jazyka. Zcela bez povšimnutí jsme z výzkumných důvodů ponechali vliv mateřských jazyků a dalších jazyků, které se ve výuce objevily.

Konverzační analýza se zaměřuje pouze na procesy komunikace, nebere ohled na normy, hodnoty ani intence. Jejím prostřednictvím lze zkoumat

pouze to, co je „pozorovatelné“, mnohé tak zůstává skryto, protože co aktéři „nedají v interakci najevo“, nemůže být analyzováno. Dalším omezením je také práce s transkripty – ani sebepreciznější přepis situací (ani jejich validizace z videozáznamů) nemůže přesně zachytit realitu v celé její komplexnosti (srov. He, 2004).

Užití anglického jazyka či transfer z anglického jazyka byl ve velké části našich situací chápán jako problém, jež vyžaduje opravu. Mnohdy se ale nejedná o problém (*trouble source*) který vyžaduje opravu – *repair* tak, jak je chápán v „klasické“ konverzační analýze –, ale spíše o zdroj opravy – ve smyslu *correction* (Macbeth, 2004). Pro takový problém v této práci sice používáme pojem *chyba*, právě abychom tento rozdíl zdůraznili, avšak distinkci *repair* a *correction* jsme se rozhodli neuplatňovat, neboť struktura námi vybraných situací je taková (míšení komunikace *sub-floor* a *main-floor*, výrazné modifikace IRF struktury atd.), že by vymezení *repair* a *correction* analýzu spíše znepráhlednilo.

Navíc nebere konverzační analýza v potaz to, co se odehrálo dříve a co později. Pomocí konverzační analýzy lze zkoumat pouze procesy interakce v aktuální situaci. To však výrazně kontrastuje se skutečností, že učení se cizím jazykům a rozvoj mnohojazyčnosti jsou dlouhodobé procesy. V naší práci jsme tak zkoumali pouze to, jak (v analyzovaných situacích) probíhá mnohojazyčná komunikace ve výuce dalšího cizího jazyka, nemůžeme však s jistotou říci, jaké má rozvoj mnohojazyčnosti dlouhodobé efekty na učení se cizímu jazyku. K tomu by bylo zapotřebí longitudinálních výzkumů a výzkumů orientovaných na jazykovou biografii a na konkrétní žáky (např. Tophinke, 2002).

Jistým omezením je i skutečnost, že konverzační analýza neoperuje s konkrétním pojetím jazyka či jazyků, sleduje spíš jeho (jejich) reálné užívání v sociální interakci. Nesleduje jazyk ve své lingvistické či kognitivní perspektivě, ale zabývá se jím na diskursivní úrovni. Naproti tomu teorie osvojování (dalších) cizích jazyků, učení se (cizím) jazykům, ale i teorie jazykového transferu spíše vycházejí spíše z lingvistického pojetí jazyků v kognitivním paradigmatu. V naší práci jsme se sice pokusili obě zmíněné perspektivy propojit a vycházeli jsme z předpokladu, že (nejen) ve výuce nelze oddělovat reálné užívání jazyků od procesů učení se cizím jazykům (popř. osvojování cizích jazyků; např. Firth & Wagner, 1997), je nám ale jasné, že některá místa takového propojení zůstávají rozostřena. S tímto problémem se však potýkají mnohé studie zkoumající učení se cizím jazykům pomocí konverzační analýzy (viz Markee & Kasper, 2004).

V této odborné knize jsme se zaměřili na rozvoj mnohojazyčnosti ve výuce německého jazyka jako druhého cizího jazyka po angličtině. V teoretické části jsme představili koncepci mnohojazyčnosti a pojetí jazyků ve vztahu k mnohojazyčnosti. V kapitole věnované stavu poznání zkoumané problematiky jsme uvedli studie, které tematicky a metodologicky korespondují s naším výzkumem a jež jsou uvedeny v databázi *Web of Science*, a dále i vybrané tematicky a metodologicky relevantní výzkumné studie. Poté jsme popsali výzkumné otázky. Jako hlavní výzkumná otázka byla stanovena tato: *Jak jsou organizovány situace ve výuce, ve kterých je patrný vliv prvního cizího jazyka (angličtina jako L2) na výuku druhého cizího jazyka (němčina jako L3)?* Následně byl charakterizován výzkumný soubor, byla uvedena metoda výzkumu (konverzační analýza) a vlastní metodologický postup. Ve výsledkové části předkládaného textu jsme představili výsledky analýz, které ukazují organizaci situací, v nichž je patrný vliv anglického jazyka. Z nich vyplývá, že anglický jazyk do výuky německého jazyka vstupuje v podobě žákovských odpovědí, učitelských komentářů a nápověd.

Na tomto místě se budeme věnovat diskusi výsledků empirického výzkumu a pokusíme se na ně nahlédnout z oborovědidaktické perspektivy v kontextu rozvoje mnohojazyčnosti v edukační praxi. V této souvislosti se opíráme o koncept tzv. *prospektivní mnohojazyčnosti* (Königs, 2004, s. 96), která se vztahuje především ke školní výuce, kdy si žák postupně osvojuje několik cizích jazyků (jako např. angličtinu jako první cizí jazyk, němčinu jako další cizí jazyk apod.).

Z počtu identifikovaných situací se lze domnívat, že vliv anglického jazyka na výuku německého jazyka není zanedbatelný. To naznačuje, že anglický jazyk je ve výuce německého jazyka jako L3 jak ze strany žáka, tak učitele zastoupen v celé řadě situací a stává se tak neoddělitelnou a přirozenou součástí tohoto typu výuky cizího jazyka. Toto zjištění verifikuje mj. i dosud získané poznatky z oblasti neurolingvistiky o tom, že jazyky jsou v našem mozku vzájemně propojeny (Franceschini, 2002), což se – zpravidla podvědomě – projevuje nejen v běžné komunikaci, ale i v komunikaci

pedagogické. Z hlediska oborové didaktiky, resp. didaktiky výuky dalšího cizího jazyka, se toto zjištění stává výzvou pro cílené uchopení tohoto fenoménu ve výzkumu i v praxi tak, aby byl nejen zkoumán, ale i smysluplně tematizován ve výuce cizích jazyků.

Z analýz výukových situací, ve kterých je patrný vliv anglického jazyka, převažuje frontální výuka (mechanismem střídání replik ve frontální výuce se zabýval např. McHoul, 1978). Ta je typická tím, že učitel řídí interakci ve třídě, může kdykoliv promluvit a může vybírat následujícího mluvčího či mu slovo odebrat. Naproti tomu žák může svoji repliku započít jen tehdy, když je v učitelově replice osloven, tedy pokud je vyvolán. Právě pro frontální výuku je typická IRF struktura (Seedhouse, 2004), ve které učitel v prvním tahu repliky zadá otázku a vyvolá žáka, v druhém tahu žák odpovídá a ve třetím následuje zpětná vazba. V rámci zpětné vazby pak buď učitel odpověď přijme, nebo ji nepřijme a následuje oprava či opravná sekvence. Ačkoli je frontální styl výuky často kritizován (např. Gudjons, 2000), zejména pak v souvislosti s výukou cizích jazyků, lze zde nalézt i pozitiva. Střídání replik ve frontální výuce umožňuje efektivně řídit interakce ve třídě a důsledkem může být to, že se ke slovu dostane větší počet žáků. Navíc vždy mluví pouze jeden žák a nedochází tak k překryvům a nepochopení. Učitel má také lepší možnost kontrolovat, jestli žák porozuměl tomu, o čem je ve výuce řeč. Typický třetí tah – tj. zpětná vazba a komentář – může přispět k upevnění a rozšíření znalostí žáka. V neposlední řadě se v rámci řízené interakce učitelům snadněji naplňují didaktické cíle (Meyer & Meyer, 1997, s. 37).

Z pohledu našeho výzkumu a jeho výsledků tento aspekt považujeme za významný, neboť žáci jsou stále – často nepřímo – různými způsoby a v různých situacích upozorňováni na vzájemné shody i rozdíly mezi jazyky, čímž může být rozvíjeno žakovské metalingvistické povědomí (*metalinguistic awareness*; Jessner, 1999) a deklarativní (jazykové) znalosti (Neuner, 2005).

Dále lze z výsledků vyvozovat, že anglický jazyk – pokud je ve výuce německého jazyka užít žákem – je učitelem vnímán často jako chyba, která vyžaduje opravu. K opravě užívali učitelé v našem vzorku nejčastěji přeformulování žakovy promluvy, avšak identifikovali jsme i učitelovy iniciace k sebeopravě. V analyzovaných situacích se nám nepodařilo identifikovat souvislost mezi chybou (resp. problémem vyžadujícím opravu) a způsobem, jakým učitel žáka opravoval. Lze se tedy ve shodě s odborníky (např. Mackey & Philp, 1998) domnívat, že didaktické cíle a cíle dané úlohy jsou mnohem významnějším prediktorem toho, jaký typ opravy učitel zvolí.

V této souvislosti se nabízí diskuse o pojetí chyb při učení se a vyučování cizím jazykům v obecné rovině (Kleppin, 1998). V současném postkomunikačním přístupu je sice stále reflektován axiom „tolerance chyby“, nicméně – oproti komunikačnímu přístupu 70. let minulého století – je ve větší míře respektováno zaměření na správnost.

Na tomto místě je třeba zdůraznit, že mnohojazyčností a jejím zprostředkováním a rozvojem rozumíme v obecnější rovině ze strany učitele vytváření učebních situací pro osvojení jazykových znalostí a dovedností, ale (hlavně) pro rozvoj pozitivního jazykového klimatu ve smyslu podpory zájmu o jazyky a jejich učení se a posilování odvahy experimentovat při užívání jazyka, který jedinec ještě příliš neovládá (Neuner, 2004, s. 173).

Pokud je anglický jazyk užit učitelem, děje se tak v rámci náповěd a komentářů. V jejich rámci učitelé buď upozorňují na odlišnosti, nebo na podobnosti mezi jazyky, což lze interpretovat jako podpora transferu zkušeností s různými jazyky a jejich učení se (Meißner, 2004, s. 6). Komentáře či náповědy nevystupují obvykle v prvním tahu učitele, nýbrž jsou až reakcí na předchozí promluvu žáka a vstupují tak do výuky spíše náhodně. Pouze v jediné identifikované situaci byly jazyky záměrně tematizovány, avšak jednalo se o práci s učebnicí – tj. téma jazyků a možnosti transferu nevnesl do výuky učitel sám –, žáci měli v rámci plnění úkolů v učebnici přiřazovat jazyk k překladům slova *jméno* (vyučovací hodina F3). Z toho usuzujeme, že u zkoumaných učitelů nebyla zjevná podpora mnohojazyčností.

Z našich analýz také vyplývá, že anglický jazyk nemá v hodině jasnou pozici – v některých situacích je vnímán jako chyba, zatímco v jiných coby pomoc při učení se. Abychom mohli tuto úvahu lépe ozřejmit, rozhodli jsme se uvést exemplární příklad na základě dvou po sobě následujících situací z jedné vyučovací hodiny učitele G1. Ve 22. minutě, v čase 21:30–21:50, vnímal učitel anglický jazyk jako chybu (situace 21⁴⁰). Ve stejné vyučovací hodině, asi o dvě minuty později (23:00–23:10) dochází k situaci, ve které učitel v komentáři odkazuje žáky na to, aby užívali anglický jazyk (situace 15⁴¹). Lze se tak

40 Situace 21

01 U: Tak, Filipe, prosím tě, vzpomeneš si, jak se řekne nos?

02 Z: Nos?

03 U: Hm.

04 Z: <<angl. výslovnost>nose> (-) Nechtěl byste se mě radši zeptat na nějaký zvířátko,

05 U: Hm, bylo to součástí toho názvu toho nosorožce.

06 Z: <<angl. výslovnost>nose>

07 U: → Ne <<angl. výslovnost>nose>, ale

08 Z: Náse

09 U: <<něm. výslovnost>Nase> hm.

41 Jedná se o situaci, kterou jsme analyzovali v kapitole 6.1.2, a proto zde uvedeme pouze daný komentář: „... Pomožte si tou angličtinou, když už je spousta věcí je podobná, jo? ...“

domnívat, že vliv anglického jazyka je ve výuce legitimní tehdy, když je užit učitelem, a to zejména jako součást vysvětlujícího komentáře. Pokud ale žák anglický jazyk užije, je to pak často vnímáno jako chyba.

Chápáno z perspektivy žáka, jednou je anglický jazyk učitelem vnímán jako chyba, podruhé je žák učitelem naváděn k jeho využití. Je tedy patrné, že se s anglickým jazykem nezachází konsekventně, a není pravděpodobné, že by učitelé koncepčně využívali didaktických přístupů podporujících mnohojazyčnost.

Na tomto místě se k diskusi vynořuje i řada dalších otázek, z nichž zásadní je tato: *Proč není mnohojazyčnost v daném pojetí podporována?* Pro získání spolehlivých odpovědí by bylo třeba provést další výzkumy, nicméně – na základě zkušeností, uděleného prostoru v kurikulárních dokumentech pro výuku dalšího cizího jazyka a faktu, že tento specifický oborovědidaktický koncept je pro české jazykové vzdělávání i přípravu budoucí učitelů cizích jazyků nový – můžeme vyslovit několik našich úvah:

- Oborovědidaktický výzkum by měl přinést celou řadu poznatků ohledně rozvoje mnohojazyčnosti ve výuce cizího jazyka – zaměřit by se měl zejména na rozvoj a ověřování didaktických přístupů rozvíjejících mnohojazyčnost.
- Ve vysokoškolské oborovědidaktické přípravě zřejmě není konsekventně tato oblast tematizována. Z náhledu na studijní plány fakult připravujících učitele totiž vyplývá, že k tematice mnohojazyčnosti ve výuce dalšího cizího jazyka nejsou nabízeny takřka žádné samostatné semináře či přednášky, a i v sylabech předmětů se toto téma objevuje pouze sporadicky.
- V oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nenalzáme systematickou nabídku odpovídajících kurzů, na což usuzujeme z nabídky Národního institutu pro další vzdělávání pro rok 2016.

Na základě našeho výzkumu by se dala formulovat následující doporučení, která se nám jeví jako přínosná pro uplatňování principů rozvoje mnohojazyčnosti ze strany učitele v jeho v edukační praxi:

- Změna v didaktickém myšlení učitele dalšího cizího jazyka, které spočívá v uvědomění si potřeby rozvoje žákových jazykových znalostí (deklarativní znalosti) a metalingvistického povědomí (*metalinguistic awareness*; Jessner, 1999) a rozvoje jeho povědomí o vlastním procesu učení – procedurální dovednosti vztahující se ke schopnosti „učit se učit“ (*language learning awareness*; Neuner, 2005).

- Systematičtější a promyšlenější zacházení s fenoménem dynamického užívání jazykového repertoáru s cílem facilitovat učení se dalšímu cizímu jazyku, vytvářet „mosty“ mezi jazyky (srov. Dentler, 2000).
- Nevnímat chybu v němčině jako L3, která vznikla pod vlivem angličtiny jako L2, pouze jako něco nepatřičného a negativního, ale jako příležitost pro uvědomování si rozdílů a shod mezi jazyky a pro rozvoj jazykového povědomí.
- Osvojit si základy jazykové terminologie ve více jazycích a základní znalosti více jazyků (v konkrétní jazykové konstelaci, v níž realizují svoji výuku) v různých jazykových rovinách. V této souvislosti začínají vznikat podpůrné materiály i v České republice; jedním z nich je publikace, která nabízí vhled do mnohojazyčné terminologie pedagogické lingvistiky (Janíková et al., 2013). Tato didaktická pomůcka představuje první skromný pokus poskytnout učitelům (cizích) jazyků a případně i jejich žákům srovnávací pohled na vybrané jazykové jevy v češtině, angličtině, francouzštině, němčině a ruštině. Výchozím jazykem je v ní čeština, neboť je určena pro českou školu s její charakteristickou konstelací jazykové výuky: čeština jako mateřský jazyk + cizí jazyk + další cizí jazyk.
- Pokud nejsou v používané učebnici německého jazyka v dostatečné míře zohledněny principy didaktiky dalšího cizího jazyka (Pilypaityté, 2011), měli by vytvářet pro žáky vlastní příklady či aktivity společně se situacemi, v nichž se podpora mnohojazyčnosti v různých aspektech odráží (např. Kursiša & Neuner, 2006; Neuner et al., 2009).

Na závěr bychom chtěli upozornit také na to, že podporu mnohojazyčnosti (jak obecně, tak ve výuce cizích jazyků) nelze vnímat nekriticky. Z hlediska výzkumu se totiž zdá být ne zcela prokázané, zda mnohojazyční mají výhody při učení se dalším cizím jazykům. Zatímco někteří výzkumníci tvrdí, že znalost více jazyků nepřináší významné výhody při učení se dalším cizím jazykům (Bialystok et al., 2012), další výzkumníci jsou toho názoru, že pokud se žák naučí učit se jeden cizí jazyk, učí se lépe další cizí jazyk (Hufeisen, 2010).

Oba pohledy nicméně spojuje názor, že znalost více jazyků má výhody na straně kognitivních schopností mnohojazyčných žáků, komunikačních schopností a nelze opomenout ani argument eticko-společenský (tj. znalost více jazyků umožňuje větší příležitost pro komunikaci s jinými kulturami a je možné lépe odbourávat předsudky, stereotypy apod.).

Závěr

Vraťme se v závěru k metafoře, kterou jsme započali v rámci předmluvy. Vydali jsme se v ní na jednu z cest, jež nás má vést k úspěšnému uplatňování podpory rozvoje individuální mnohojazyčnosti žáka s respektováním jazykové rozmanitosti ve smyslu dílčího cíle současné výuky cizích jazyků. Jsme také přesvědčení, že cesta podpory mnohojazyčnosti ve výuce cizích jazyků bude v oborovědidaktickém výzkumu nabývat na významu.

Vědomi jsme si i toho, že k danému cíli vede cest více. A jakou cestu tedy k cíli zvanému mnohojazyčnost zvolit? Na tuto otázku nelze dát jednoznačnou odpověď. V naší práci jsme naznačili jednu z možných cest, vedoucích k mnohojazyčnosti, přes výzkum výuky cizích jazyků. Všechny cesty však mají jeden výchozí bod – předpoklad, že každý člověk je vybaven potenciálem k tomu, aby se stal mnohojazyčným.

Při našem letu si musíme dávat pozor i na cestovní horečku. Jejím působením můžeme nabýt dojmu, že mnohojazyčnost představuje (ideologický) „všelák“ – jsou na ni kladeny vysoké nároky, které sahají za hranice jazyka; má přispívat k politickým, hospodářským a kulturním cílům Evropské unie (Vetter, 2013, s. 239). Debaty o mnohojazyčnosti by také neměly být (příliš) ovlivňovány ekonomickými a politickými zájmy. Celou cestu bychom měli mít na paměti, že základem společného soužití je společná komunikace. Jeden z předních nástrojů komunikace tvoří právě jazyky, a čím více jazyků známe, tím větší pole pro úspěšnou komunikaci se nám nabízí.

Protože náš let nějakou dobu trvá, máme čas přemýšlet a může nás napadat celá řada dalších otázek, na které dosud neznáme jednoznačnou odpověď: Jaké jazyky se vyskytují okolo nás a jaké jazyky jsou důležité? A když se zaměříme na školu, jaké jsou možnosti z hlediska připravenosti učitelů podporovat mnohojazyčnost? Jaké jsou možnosti z hlediska studia učitelství cizích jazyků, aby byla podpora mnohojazyčnosti součástí vzdělání učitelů (nejen) cizích jazyků? Jaké postoje vůči jazykům zastávají žáci a jaké jejich rodiče? Jakou roli hraje jazyková a vzdělávací politika? Na všechny tyto otázky – a na mnoho dalších – bude třeba hledat odpovědi, pokud budeme chtít směřovat k cíli mnohojazyčnost.

Naše „cesta k mnohojazyčnosti“ je ukotvena v oborovědidaktickém výzkumu, který si stanovil za cíl poskytnout hlubší vhled do reálné výuky dalšího cizího jazyka v české škole a zjistit, jak se projevuje vliv anglického jazyka na výuku německého jazyka.

Tato kniha je příspěvkem k oborovědidaktickému výzkumu v oblasti prospektivní mnohojazyčnosti v prostředí české základní školy, v níž je dle současných kurikulárních dokumentů žákům umožněno/uloženo učit se dvěma cizím jazykům a tím si rozšiřovat svůj jazykový repertoár a rozvíjet své jazykové bohatství. Vzhledem k tomu, že učitel cizího jazyka se svým didaktickým myšlením je klíčovým aktérem pro implementaci konceptu mnohojazyčnosti do edukační praxe, věříme, že výzkumem získaná zjištění mohou přinést i těmto učitelům příležitost k reflexi postupů uplatňovaných ve výuce cizích jazyků zaměřené na rozvoj mnohojazyčnosti. Stejně tak ale i vzdělavatelům těchto učitelů, tedy didaktikům cizích jazyků, a v neposlední řadě i studentům doktorských studijních oborů zaměřených na výzkum v oblasti učení a vyučování cizích jazyků. Zejména v jejich výzkumu by mohla být řada výše položených otázek zodpovězena.

Summary

In this book we have focussed on the development of multilingualism in teaching German as a second foreign language (after English). In the theoretical part, the concept of multilingualism and the concept of languages in relation to multilingualism were introduced. In this publication, we understand multilingualism as the ability to use (at various levels) and acquire three or more languages in an interconnected way; we approach language as such as a linguistic repertoire (Busch, 2012b) and communicative resource (Lüdi & Py, 2009).

In the chapter describing the state of the art, studies that are related to our research on a thematic or methodological level were presented and discussed, both studies from the Web of Science database and other relevant papers. In the next chapter, the research methodology was introduced. The main research question asked how teaching situations in which the influence of the first foreign language (English as L2) on the second foreign language (German as L3) is evident are organized. The research sample consisted of 28 lessons of German as a foreign language at lower-secondary schools (including their transcripts) recorded as a part of the IRSE Video Studies. Following the introduction of the research sample, the method of analysis – conversation analysis – and its theoretical background was characterized as well as the unit of analysis, i.e. the teaching situation. Drawing on this, our research procedure was described that allowed us to identify teaching situations with an evident influence of English on German and analyse them.

In the subsequent part of the book, the research findings were presented. As far as the structure of the identified teaching situations is concerned, it is clear that they mostly follow the IRF pattern (initiation – response – feedback) in various modifications. The analysis suggests that English language in German teaching is mostly present in pupils' responses, teachers' comments and clues. If it is the pupil who brings in the English language, the most common response of the teacher is a repair that can take on various forms, namely a repair initiated and done by the teacher (other-initiated other repair), a repair initiated by the teacher but done by the pupil

(other-initiated self-repair) or a repair both initiated and done by the pupil (self-initiated self-repair). If the English language was present in a teacher's comment, it usually developed the feedback or served as an explanation, in which the metalinguistic knowledge of languages was supported. Clues in which the English language was evident were usually used as a reaction to a problem or a mistake (often not connected to English language). In such cases the English language was used to provide metalinguistic clues that were meant to help the pupil with self-repair. The presented findings were further on discussed with respect to subject didactics. They suggest that in the lessons of teachers who participated in the study the support of multilingualism as a partial aim of language teaching was not evident. Our analysis further hints towards the fact that English language in German lessons does not have a clear status – in some situations it is perceived as a mistake, whilst in others as a help for learning. This book provides impulses for subject didactics research that should focus on multilingualism in language teaching, especially on the development and evaluation of didactic approaches that support multilingualism.

Literatura

Andrášová, H. (2011). Němčina jako další cizí jazyk po angličtině. In V. Janíková, et al., *Výuka cizích jazyků* (s. 134–156). Praha: Grada.

Andrášová, H., et al. (2008). *Desetiminutovky: Čeština pro cizince*. Praha: Klett.

Auer, P. (2014). *Jazyková interakce*. Praha: Lidové noviny.

Auer, P. (Ed.). (2013). *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. Abingdon: Routledge.

Bahr, A., Bausch, K.-R., & Kleppin, K. (1996). Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht: Ergebnisse und Perspektiven eines empirischen Projekts. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 260). Tübingen: Francke.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Baumert, J., Stanat, P., & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, Grundlagen und Durchführung der Studie. In Deutsches PISA-Konsortium (Eds.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (s. 15–68). Opladen: Leske + Budrich.

Bausch, K.-R., Königs, F. G., & Krumm, H.-J. (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr.

Berthele, R. (2010). Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachdidaktik. In F. B. Bättig & A. Tanner (Eds.), *Sprachen lernen – Lernen durch Sprache* (s. 225–239). Zürich: Seismo.

Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in cognitive sciences*, 16(4), 240–250. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>

Blom, J.-P., & Gumperz, J. (1972). Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics* (s. 407–434). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Blommaert, J., Collins, J., & Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25(3), 197–216. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.002>

- Boyle, R. (2000). Whatever happened to preference organisation? *Journal of Pragmatics*, 32(5), 583–604. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00060-0](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00060-0)
- Busch, B. (2012a). *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig: Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien*. Klagenfurt: Drava.
- Busch, B. (2012b). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Bybee, J. L., & Hopper, P. J. (2001). Introduction. In J. L. Bybee & P. J. Hopper (Eds.), *Frequency and the emergence of linguistic structure* (Vol. 45) (s. 1–3). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Cashman, H. R. (2010). Conversation and interactional analysis. In L. Wei & M. G. Moyer (Eds.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (s. 275–296). Oxford: Blackwell Publishing.
- Cenoz, J. (2003). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Implications for the organization of the multilingual mental lexicon. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 78, 1–11.
- Cook, V. (2010). Prolegomena to second language learning. In P. Seedhouse, S. Walsh, & Ch. Jenks (Eds.), *Conceptualising „learning“ in applied linguistics* (s. 6–22). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Coughlan, P., & Duff, P. A. (1994). Same task, different activities: Analysis of a SLA task from an activity theory perspective. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (s. 173–193). Westport, CT: Ablex.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–40.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon Hall: Multilingual Matters Ltd.
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234.
- De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: Modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/14790710408668176>
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*, 10(1), 7–21. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>
- de Saussure, F. (1996). *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia.
- Dentler, S. (2000). Deutsch und Englisch – das gibt immer Krieg! In S. Dentler, B. Hufeisen, & B. Lindemann (Eds.), *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen* (s. 77–97). Tübingen: Stauffenburg.
- Deppermann, A. (2015). Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. *InLiSt*, 57, 1–29.

- Deppermann, A., & Spranz-Fogasy, T. (2001). Aspekte und Merkmale der Gesprächssituation. In G. Antos, K. Brinker, W. Heinemann, & S. Sager (Eds.), *Text- und Gesprächslinguistik* (s. 1148–1161). Berlin: Walter de Gruyter.
- Dewaele, J.-M. (1998). French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471–490. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.471>
- Doughty, C. (1993). Fine-tuning of feedback by competent speakers to language learners. In G. Alatis (Ed.), *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics* (s. 96–108), Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Drew, P., & Heritage, J. (Eds.). (1992). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, M., & Dewaele, J.-M. (2007). Trilingual conversations: A window into multicompetence. *International Journal of Bilingualism*, 11(2), 221–242. <https://doi.org/10.1177/13670069070110020401>
- Eggs, S., & Martin, J. R. (1997). Genres and registers of discourse. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and proces* (s. 230–256). London: Sage.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2013). Corrective feedback in teacher guides and SLA. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3), 1–18.
- Eviatar, Z. (1997). Language Experience and Right Hemisphere Tasks: The Effects of Scanning Habits and Multilingualism. *Brain and Language*, 58(1), 157–173. <https://doi.org/10.1006/brln.1997.1863>
- Faerch, C., & Kasper, G. (1986). One learner–two languages: Investigating types of interlanguage knowledge. In J. House & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlingual and intercultural communication* (s. 211–227). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Fenclová, M. (2004). Jazyková propedeutika pro základní školu aneb kudy do evropské multilingvní budoucnosti. *Pedagogika*, 54(3), 251–260.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The modern language journal*, 81(3), 285–300.
- Fitts, S. (2009). Exploring third space in a dual-language setting: Opportunities and challenges. *Journal of Latinos and Education*, 82(2), 87–104.
- Flechtner, H.-J. (1986). *Grundbegriffe der Kybernetik. Eine Einführung*. München: dtv.
- Franceschini, R. (2002). Das Gehirn als Kulturinskription. In J. Müller-Lancé & C. M. Riehl, *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung* (s. 45–62). Aachen: Mainz.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local* (s. 128–145). New Delhi: Orient Blackswan.
- García, O. (2014). Multilingualism and language education. In C. Leung Brian & V. Street (Eds.), *The Routledge companion to English* (s. 84–99). Abingdon: Routledge.

Gardner, R. (2004). On delaying the answer: Question sequences extended after the question. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (s. 246–266). New York: Continuum.

Garton, S. (2012). Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3(1), 29–45. <https://doi.org/10.1080/19463014.2012.666022>

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

Gibson, M., Hufeisen, B., & Personne, C. (Eds.). (2008). *Selected Papers from the Freiburg Conference on Multilingualism and Multiple Language Acquisition*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Göbel, K., & Vieluf, S. (2014). The effects of language transfer promoting instruction. In P. Grommes & A. Hu (Eds.), *Plurilingual education: Policies – practice – language development* (s. 183–197). Amsterdam: John Benjamins.

Göbel, K., Vieluf, S., & Hesse, H.-G. (2010). Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel, & Ch. Röhner (Eds.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (s. 101–122). Weinheim: Beltz.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxman.

Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. New York: Oxford University Press.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.

Gudjons, H. (2000). *Methodik zum anfassend: Unterrichten jenseits von Routinen*. Bad Heilbrunn: Velag Julius Klinkhardt.

Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6, Part 2), 137–153. https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100

Gumperz, J. J. (1970). *Verbal strategies in multilingual communication: Working paper 36*. Berkeley: University of California.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J. J. (1992). Contextualization and understanding. In P. Auer & A. di Luzio (Eds.), *The contextualization of language* (s. 39–54). Amsterdam: John Benjamins.

Hallet, W., & Königs, F. G. (2010). Mehrsprachigkeit und vernetzendes Fremdsprachenlernen. In W. Hallet & F. G. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (s. 302–307). Seelze: Klett Kallmeyer.

Harding-Esch, E., & Riley, P. (2008). *Bilingvní rodina*. Praha: Portál.

Harmer, J. (1994). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman.

He, A. W. (2004). CA for SLA: Arguments from the Chinese language classroom. *Modern Language Journal*, 88(4), 568–582. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-19-.x>

Heine, L. (2004). Mögliches und Unmögliches: Zur Erforschung von Transfererscheinungen. In B. Hufeisen & N. Marx (Eds.), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich* (s. 81–95). Frankfurt: Peter Lang.

- Heine, L. (2004). Mögliches und Unmögliches: Zur Erforschung von Transfererscheinungen. In B. Hufeisen & N. Marx (Eds.), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich: Untersuchungen zum multiplen Sprachgebrauch* (s. 81–94). Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Helmke, A., Göbel, K., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W., Helmke, T., & Wagner, W. (2007). *Die Videostudie im DESI-Projekt: Anlage, Ziele, Kameramanual*. Mainz: Universität Koblenz-Landau.
- Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hennig, B. B. (2010). Language learning as a practice of self-formation. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 306–321. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.503897>
- Heritage, J. (2005). Conversation analysis and institutional talk. In K. L. Fitch & R. E. Sanders (Eds.), *Handbook of language and social interaction* (s. 103–147). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, K., Hollingsworth, J., Jacobs, J., Chui, A. M. Y., ... Stigler, J. (2003). *Teaching mathematics in seven countries: Results from the TIMSS 1999 video study*. Washington: U.S. Department of Education.
- Hombitzer, E. (1971). Das nebeneinander von Englisch und Französisch als Problem des Fremdsprachenunterrichts. In H. Christ, *Probleme der Korrektur und Bewertung schriftlicher Arbeiten in Fremdsprachenunterricht* (s. 21–34). Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing Verlag.
- Hopp, H., Thoma, D., & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 13(4), 609–629.
- Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). *Language Teaching*, 42(2), 197–211. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005491>
- Hrdlička, M. (2010). *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Fakulta pedagogická.
- Hufeisen, B. (1994). *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 97–109.
- Hufeisen, B. (2007). Deutsch als Tertiärsprache. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 254–268). Tübingen: Francke.
- Hufeisen, B. (2010). Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In W. Hallet & F. G. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Friedrich Verlag.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 191–198.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. S. Baur & B. Hufeisen (Eds.), *„Vieles ist ähnlich“ Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (s. 265–282). Hohengehren: Schneider Verlag.

- Hufeisen, B., & Lindemann, B. (1998). *Tertiärsprachen, Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (Eds.). (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publ.
- Hufeisen, B., & Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachlernen: Modelle und theoretische Ansätze. In C. Fandrych, B. Hufeisen, H.-J. Krumm, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 737–752). Berlin: De Gruyter.
- Huneke, H.-W., & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics* (s. 35–71). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holme (Eds.), *Sociolinguistics* (s. 269–293). Harmondsworth: Penguin Books.
- Hymes, D. H. (1994). On Communicative Competence. In W. Littlewood, *Communicative Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Brno: Academia.
- Imamovic, E., (2014). „Warum ist es so still?“ – „Weil sich alle bemühen, schön zu reden“: Sprachgebrauch im Fokus von Unterrichtsvideos und Konsequenzen für die Aufnahme von Französischunterricht (Diplomová práce). Wien: Universität Wien.
- Jakisch, J. (2014). Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 202–215.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Lokajíčková, V., Lukavský, J., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2005). Jazykové vzdělávání v České republice. In T. Janík & J. Maňák, *Orientace české základní školy* (s. 250–259). Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2011). Mnohojazyčnost v jazykovém vzdělávání a ve výzkumu. In *Európske dimenzie v jazykovom vzdelávaní II: Zborník recenzovaných príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie* (s. 100–108.). Nitra: SPU.
- Janíková, V. (2011). Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht in der Tschechischen Republik. In B. Sorger & V. Janíková (Eds.), *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch* (s. 21–28). Brno: Tribun EU.
- Janíková, V. (2013). *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2014). Individual multilingualism and its psycholinguistic aspects with regards to language learning. *XLinguae* 7(1), 29–45.
- Janíková, V., & Michels-McGovern, M. (2002). *Aspekte des Hochschulfachs Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. Brno: Masarykova Univerzita.

- Janíková, V., & Reitbrecht, S. (2013). Transfer und mehrsprachige Text(sorten) kompetenz. In B. Sorger, T. Káňa, V. Janíková, S. Reitbrecht, & A. Brychová (Eds.), *Schreiben in mehreren Sprachen: Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz* (s. 127–138). Brno: Tribun EU.
- Janíková, V., Hanušová, S., Grenarová, R., & Kyloušková, H. (2013). *Výuka cizích jazyků v inkluzivní třídě*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V., Sorger, B., Koryčánková, S., Ondrášková, K., Suquet, P., Vogel, R. (2013). *Vícejazyčná lingvistická terminologie*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2007). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8(3–4), 201–209. <https://doi.org/10.1080/09658419908667129>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Jessner, U. (2008a). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41(1), 15–56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Jessner, U. (2008b). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270–283. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x>
- Ježková, V., Dvořák, D., Greger, D., & Daun, H. (2011). *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum.
- Ježková, V., von Kopp, B., & Janík, T. (2008). *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Karolinum.
- Jókai, M. (1885). *Nach zehn Jahren*, Leipzig.
- Kaderka, P. (2013). Pragmatika situace. *Slovo a slovesnost*, 74(1), 13–40.
- Kalthoff, H. (2000). Wunderbar, richtig. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 429–446.
- Káňa, T. (2011). Deutsch als Fremdsprache (L3) nach Englisch (L2): Linguistische Aspekte relevant für tschechische Muttersprachler/-innen. In B. Sorger & V. Janíková (Eds.), *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch* (s. 79–90). Brno: Tribun EU.
- Kemmeter, L. (1999). *Multilingual gestütztes Vokabellernen im gymnasialen Englischunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Kemp, Ch. (2009). Defining Multilingualism. In L. Arionin & B. Hufeisen (Eds.), *The Exploration of Multilingualism* (s. 11–26). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- Kleppin, K. (2010). Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1*, 1060–1072.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G., ... Willenberg, H. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Frankfurt am Main: DIPF.

- Koole, T. (2007). Parallel activities in the classroom. *Language and Education*, 21(6), 487-501.
- Köhler, F. H. (1975). Zwischensprachliche Interferenzen: Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 260). Tübingen: Francke.
- Königs, F. G. (2004). Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In K.-R. Bausch, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Eds.), *Mehrsprachigkeit im Fokus* (s. 96–104). Tübingen: Gunther Narr.
- Königs, F. G. (2010). Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In C. Fandrych, B. Hufeisen, H.-J. Krumm, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 754–763). Berlin: De Gruyter.
- Korčáková, J. (2005). *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on language and social interaction*, 35(3), 277–309.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Krumm, H.-J. (2003). Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In B. Hufeisen & G. Neuner (Eds.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (s. 35–49). Strasbourg: Council of Europe Publ.
- Kumaravivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Kursiša, A., & Neuner, G. (2006). *Deutsch ist easy – Methodische Grundlagen für Deutsch nach Englisch*. Ismaning: Hueber.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lam, W. S. E., & Rosario-Ramos, E. (2009). Multilingual literacies in transnational digitally mediated contexts: An exploratory study of immigrant teens in the United States. *Language and Education*, 23(2), 171–190. <https://doi.org/10.1080/09500780802152929>
- Laufer, B., & Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics*, 29(4), 694–716. <https://doi.org/10.1093/applin/amn018>
- Levelt, W. (1989). *Speaking – From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Lewandowski, T. (1990). *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition: Second language acquisition II* (s. 413–468). New York: Academic.
- Long, M. H., Inagaki, S., & Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *The modern language journal*, 82(3), 357–371.
- Lüdi, G., & Py, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154–167. <https://doi.org/10.1080/14790710902846715>
- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language learning*, 48(2), 183–218. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00039>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(1), 37–66.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5), 703–736. <https://doi.org/10.1017/S0047404504045038>
- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82(3), 338–356. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01211.x>
- Malíř, F. (1971). *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory: K problematice jejich předmětu*. Praha: Academia.
- Maňák, J. (2003). *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Markee, N. (2009). *Conversation analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491–500. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-14-.x>
- Marx, N., & Hufeisen, B. (2010). Mehrsprachigkeitskonzepte. In C. Fandrych, B. Hufeisen, H.-J. Krumm, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (s. 826–832). Berlin: De Gruyter.
- McHoul, A. W. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in society*, 7(2), 183–213. <https://doi.org/10.1017/S0047404500005522>
- McHoul, A. W. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in society*, 19(3), 349–377. <https://doi.org/10.1017/S004740450001455X>
- McKay, S. L. (2006). *Researching Second Language Classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meißner, F.-J. (2004). Transfer und Transferieren: Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In H. G. Klein & D. Rutke (Eds.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* (s. 39–66). Aachen: Shaker.
- Meyer, H., & Meyer, M. A. (1997). Lob des Frontalunterrichts: Argumente und Anregungen. *Friedrich Jahresheft XV*, 34–37.

- Mondada, L., & Doehler, S. P. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501–518. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-15-.x>
- Mori, J. (2002). Task design, plan and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23(3), 323–347. <https://doi.org/10.1093/applin/23.3.323>
- Morkotter, S. (2011). Frühe Interkomprehension zu Beginn der Sekundarstufe. In R. S. Baur & B. Hufeisen, „*Vieles ist ähnlich*“: *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (s. 201–221). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Münich, D., et al. (2011). *Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání: Kapitola III – Vzdělanost*. Dostupné z http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/NERV_kap03.pdf
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Nekvapil, J., Sloboda, M., & Wagner, P. (2009). *Mnohojazyčnost v České republice: Základní informace = Multilingualism in the Czech Republic. Basic Information*. Praha: Lidové noviny.
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & G. Neuner (Eds.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (s. 13–34). Strasbourg: Council of Europe Publ.
- Neuner, G. (2004). Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Eds.), *Mehrsprachigkeit im Fokus* (s. 173–180). Tübingen: Gunther Narr.
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G., Hufeisen, B., Kursiša, A., Marx, N., Koithan, U., & Erlenwein, S. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Oldin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235–247. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(89\)90036-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(89)90036-5)
- Pfaff, C. W. (1979). Constraints on language mixing: intrasentential code-switching and borrowing in Spanish/English. *Language*, 55(2), 291–318. <https://doi.org/10.2307/412586>
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts*. Limburg: Frankonius
- Pilypaitytė, L. (2011). Mehr Sprachen lernen – sprachenpolitisch erwünscht, wissenschaftlich belegt, didaktisch erleichtert. In B. Sorger & V. Janíková (Eds.), *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch* (s. 12–20). Brno: Tribun EU.

- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2009). Plurilingual awareness and intercomprehension in the professional knowledge and identity development of language student teachers. *International Journal of Multilingualism*, 6(3), 313–329. <https://doi.org/10.1080/14790710902981157>
- Pířová, M., & Kostková, K. (2015). Didaktika cizích jazyků. In T. Janík & I. Stuchlíková (Eds.), *Oborové didaktiky: Vývoj – stav – perspektivy* (s. 67–92). Brno: Masarykova univerzita.
- Pířová, M., & Tůma, F. (2012). K trendům ve výzkumu v didaktice cizích jazyků: tematická analýza výzkumných zahraničních studií za posledních 20 let. In V. Janíková, M. Pířová, & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům* (s. 9–20). Brno: Masarykova univerzita.
- Pířová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., ... Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Muni Press.
- Plischke, J. (2008). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pomerantz, A. (1978). Compliment responses: Notes on the co-operation of multiple constraints. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction* (s. 79–112). New York: Academic Press.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2013). Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-skolstvi/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- Repka, R., & Gavora, P. (1987). *Didaktika angličtiny*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo.
- Reusser, K., Pauli, C., & Waldis, M. (Eds.). (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität: Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann Verlag.
- Riemele, R. (2002). *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN.
- Richards, J. C., & Rogers, T. S. (1991). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: CUP.
- Ringbom, H. (2006). *Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Roll, H., & Schilling, A. (2012). *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rost, D. (2001). *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Rothman, J., & Amaro, J. C. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26(2), 189–218. <https://doi.org/10.1177/0267658309349410>
- Rothman, J., Iverson, M., & Judy, T. (2010). Introduction: Some notes on the generative study of L3 acquisition. *Second Language Research*, 27(1), 5–19. <https://doi.org/10.1177/0267658310386443>

- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735. <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>
- Searle, J. R. (1971). *Sprechakte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal*, 53(3), 149–156. <https://doi.org/10.1093/elt/53.3.149>
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Seidel, T., Prenzel, M., & Kobarg, M. (Eds.). (2005). *How to run a video study: Technical report of the IPN Video Study*. Münster: Waxmann.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., ... Hartung, M. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Sert, O., & Walsh, S. (2013). The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), 542–565. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.739174>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Schegloff, E. A. (1992). On talk and its institutional occasions. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (s. 101–134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scherr, A. (2000). Kommunikation. In B. Schäfers (Ed.), *Grundbegriffe der Soziologie* (s. 176–177). Opladen: Leske + Budrich.
- Schulz, P., & Tracy, R. (2010). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Schütze, F. (1987). Situation. In U. Ammon, N. Dittmar, & K. J. Mattheier (Eds.), *Soziolinguistik* (s. 157–164). Berlin: de Gruyter.
- Silverman, D. (1998). *Harvey Sacks: Social science and conversation analysis*. New York: Oxford University Press.
- Sladkovská, K., & Šmídová, T. (2010). *Podpora vícejazyčnosti v Evropě*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/podpora-vicejazycnosti-v-evrope>
- Slovník spisovné češtiny*. (2011). Dostupný z <http://ssjc.ujc.cas.cz/>
- Sorensen, A. P. (1967). Multilingualism in the Northwest Amazon. *American Anthropologist*, 69(6), 670–684. <https://doi.org/10.1525/aa.1967.69.6.02a00030>
- Společný evropský referenční rámec*. (2002). Brusel: Rada Evropy. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- Stivers, T., & Robinson, J. D. (2006). A preference for progressivity in interaction. *Language in Society*, 35(03), 367–392. <https://doi.org/10.1017/S0047404506060179>

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied linguistics*, 16(3), 371–391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>

Šedová, K., Sucháček, P., & Majcík, M. (2015). Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 65(2), 143–162.

Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

Tematická zpráva: Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006–2009. (2010). Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Podpora-a-rozvoj-vyuky-cizich-jazyku>

ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis*. London: Sage.

Timm, J. (2005). *Englischlernen und lehren: Didaktik und Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.

Tophinke, D. (2002). Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. In K. Adamzik & E. Roos (Eds.), *Biografie linguistische – Biographies langagières – Biografias linguistica- Sprachbiografien* (s. 1–14). Neuchatel: Bulletin VALS-ALSA.

Tůma, F. (2014). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990–2012). *Pedagogika*, 64(2), 177–199.

Usnesení Rady o evropské strategii pro mnohojazyčnost. (2008). Brusel: Rada evropské unie. Dostupné z <http://register.consilium.europa.eu/pdf/cs/08/st16/st16207.cs08.pdf>

van Lier, L. 1988. *The classroom and the language learner*. London: Longman.

Vingerhoets, G., Van Borsel, J., Tesink, C., van den Noort, M., Deblaere, K., Seurinck, R., ... Achten, E. (2003). Multilingualism: An fMRI study. *NeuroImage*, 20(4), 2181–2196. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2003.07.029>

Vetter, E. (2013). Sprachliche Bildung macht den Unterschied. Sprachen in schulischen Lehrkontexten. In E. Vetter (Ed.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung* (s. 238–258). Hohengehren: Schneider.

Vygotskij, L. S. (1976). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.

Vývoj počtu cizinců s povolením k pobytu v ČR. (2012). Praha: Český statistický úřad. Dostupné z http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu

Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics* 19(3), 295–333. <https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295>

Wipperfürth, M. (2009). Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und-lehrerinnen?. *ForumSprache*, 1(2), 6–26.

Z dopisu Asociace ředitelů základních škol ministrovi školství P. Fialovi. (2013). *Učitelské noviny*, 116(25). Dostupný z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7403>

Zawadska, A. (2011). Transfer aus vorgelernten Sprachen als Lernerleichterung im schulischen Unterricht Polnisch als dritte Fremdsprache? In R. S. Baur & B. Hufeisen, „*Vieles ist ähnlich*“: *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (s. 7–29). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zlatníček, P. (2013). *Zjišťování kvality výuky cizího jazyka: Vývoj a aplikace nástroje pro posuzování míry zastoupení vybraných komponent a charakteristik kvality výuky* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.

Přílohy

Příloha 1: Vstupní dotazník

Obecné údaje o škole

1.	Název školy		
2.	Adresa školy		
3.	Zaměření školy		
4.	Počet žáků ve škole		
5.	Pozice německého jazyka ve škole		
	povinný předmět	povinně volitelný	volitelný
	Poznámky:		

Obecné údaje o učiteli

1.	Jméno učitele
2.	Kód učitele
3.	Kontaktní e-mail
4.	Korespondenční (kontaktní) adresa

Demografické údaje o učitelích

1.	Věková kategorie učitele			
	do 30 let	31–40	41–50	více než 50 let
2.	Nejvyšší dosažené vzdělání (zakroužkujte vhodnou odpověď)			
	Střední s maturitou		Vysokoškolské	
3.	Absolvované studium (zaškrtněte hodící se, popř. vypište jiné)			
	Pedagogický směr (př. pedagogická fakulta) <input type="checkbox"/>	Filologický směr (př. filozofická fakulta) <input type="checkbox"/>	Jiné:	
4.	Aprobační předměty			
5.	Německý jazyk jako rozšiřující studijní program?			
	ano		ne	
6.	Rozšiřující studijní programy (př. pedagogické minimum)			
7.	Vyučované předměty			
8.	Délka praxe (počet let praxe)			
9.	Délka praxe výuky německého jazyka (počet let praxe)			
10.	Absolvoval/a jsem státní jazykovou zkoušku z německého jazyka (zakroužkujte vhodnou odpověď)			
	ano		ne	
11.	Pokud ano, jakou úroveň?			
12.	Absolvoval/a jsem mezinárodně uznávanou jazykovou zkoušku (certifikát) z německého jazyka (zakroužkujte vhodnou odpověď)			
	ano		ne	
13.	Pokud ano, jakou úroveň?			

Příloha 2: Protokol o pořízení záznamu (terénní zápisky)

1.	Kód hodiny:	
2.	Záznam pořídil(i):	
3.	Datum a čas:	
4.	Pořadí hodiny v rozvrhu:	
5.	Počet chlapců:	Počet dívek:
6.	Materiály převzaté od učitele:	
7.	Jméno učebnice a číslo stránky:	
8.	Komentáře a zápisky:	

Příloha 3: Dotazník typičnosti nahrávané hodiny

	Absolutní četnost	Relativní četnost
1. Byla nahrávaná hodina typická ve srovnání s ostatními hodinami, které běžně vyučujete?		
Typická		
Spíše typická		
Spíše netypická		
Netypická		
2. Jak byste charakterizoval/a chování žáků během nahrávaných hodin ve srovnání s jejich běžným chováním?		
Velmi podobné		
Podobné		
Odlišné		
Velmi odlišné		
3. Jak jste se cítil/a v průběhu nahrávání?		
Nebyl/a jsem vůbec nervózní		
Nebyl/a jsem takřka vůbec nervózní		
Byla/a jsem trochu nervózní		
Nebyl/a jsem vůbec nervózní		
4. Odchýlil/a jsem se od plánovaného průběhu hodiny (v souvislosti s nahráváním)?		
Ano		
Ne		
5. Ve srovnání s běžnou hodinou (bez kamer) proběhla výuka dobře.		
Souhlasím		
Spíše souhlasím		
Spíše nesouhlasím		
Nesouhlasím		
6. Ve srovnání s běžnou hodinou (bez kamer) to šlo ve výuce ztěžka, iniciativa vycházela neustále z mé strany.		
Souhlasím		
Spíše souhlasím		
Spíše nesouhlasím		
Nesouhlasím		

Příloha 4: Transkripční systém GAT2 (základní verze)

Sekvenční struktura / struktura v průběhu	
[]	Překryvy a simultánní promluvy
[]	
=	Rychlé nebo přímé napojení promluv
Nádechy a výdechy	
°h / h°	Nádechy a výdechy v trvání 0,2–0,5 s.
°hh / hh°	Nádechy a výdechy v trvání 0,5–0,8 s.
°hhh / hhh°	Nádechy a výdechy v trvání 0,8–1,0 s.
Pauzy	
(.)	Mikropauza
(-)	Krátká pauza
(--)	Střední pauza
(---)	Delší pauza
(0.5)	Měřená pauza
(2.0)	(přesně měřené údaje)
Segmentální konvence	
a_ehm	Hezitační pauza spojená se slovem
ehm, ahm	hezitační pauza
Smích a pláč	
haha hehe hihh	Smích ve slabikách
((smích)) ((pláč))	Popis smíchu/pláče
<<smích> >	Promluva ve smíchu
Recepční signály	
hm jo ne nee	Jednoslabičné signály
hm_hm no_jo	Dvouslabičné signály
Další konvence	
((píše na tabuli))	Parajazykové a nejazykové signály a činnosti
<<angl. výslovnost > >	Jazykové signály a parajazykové signály spojené s promluvou
()	Nesrozumitelné pasáže
(solche)	Pravděpodobné znění
(also/alo)	Pravděpodobné alternativy
→	Odkaz na řádek, který je tematicky významný
Důraz	
důRAZ	Důraz
dů!RAZ!	Extra silný důraz
Melodie hlasu/intonace	
?	Melodie silně stoupavá
,	Melodie mírně stoupavá
-	Žádná změna v intonaci
;	Melodie mírně klesavá
.	Melodie silně klesavá

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 2.1. Návrh systematizace terminologie v oblasti označování a řazení jazyků.	32
Obrázek 3.1. Faktorový model.	46
Obrázek 3.2. Model učitelovy kompetence k podpoře mnohojazyčnosti.	51
Obrázek 4.1. Rozložení nalezených studií v jednotlivých letech.	58
Obrázek 5.1. Postavení kamer v rámci IVŠV Videostudie německého jazyka.	68
Tabulka 5.1: Charakteristika výzkumného vzorku	70
Tabulka 6.1: Situace, ve kterých je patrný vliv angličtiny z hlediska toho, kdo z aktérů vnáší anglický jazyk do výuky	119
Tabulka 6.2: Jazykové prostředky v identifikovaných situacích	122

Jmenný rejstřík

A _____

Amaro, J. C. 61
Andrade, A. I. 63
Andrášová, H. 21, 31, 39
Auer, P. 77, 80, 82

B _____

Bahr, A. 38
Bachman, L. F. 19
Baker, C. 29
Bär, M. 39, 41, 64
Baumert, J. 50
Bausch, K.-R. 26, 38
Berthele, R. 37
Bialystok, E. 9, 131
Blom, J.-P. 81
Blommaert, J. 27, 28
Boyle, R. 106, 111
Busch, B. 28, 135
Bybee, J. L. 29

C _____

Cashman, H. R. 76, 81, 82
Cenoz, J. 43, 48
Collins, J. 27
Cook, V. 28
Coughlan, P. 81
Cummins, J. 35

D _____

De Angelis, G. 31, 43, 62
De Bot, K. 44, 45
Dentler, S. 43, 61, 65, 123, 131
Deppermann, A. 42, 72, 75, 82
de Saussure, F. 29
Doehler, S. P. 111
Doughty, C. 94
Duff, P. A. 81

E _____

Eggins, S. 72
Ellis, R. 25, 48, 94

F _____

Faerch, C. 38
Fenclová, M. 21
Firth, A. 126
Fitts, S. 35
Franceschini, R. 127

G _____

García, O. 35, 119, 121
Gardner, R. 100
Garfinkel, H. 76
Garton, S. 108
Gavora, P. 31, 74
Girsai, N. 95, 99
Göbel, K. 43, 64, 121
Goffman, E. 76
Gogolin, I. 22, 54
Grosjean, F. 30, 54
Gudjons, H. 128
Gumperz, J. J. 28, 65, 73, 76, 81, 82, 121

H _____

Hallet, W. 39
Harmer, J. 20
He, A. W. 82, 126
Heine, L. 43, 61, 121
Hendrich, J. 18, 19, 31
Hennig, B. B. 62
Heritage, J. 76
Hiebert, J. 68
Hombitzer, E. 38
Hopp, H. 50, 51, 54, 112, 117
Hopper, P. J. 29
Hrdlička, M. 31

Hufeisen, B. 26, 27, 30, 38, 40, 45–49,
53, 131

Huneke, H.-W. 18

Hunfeld, H. 18, 19

Hymes, D. 19, 72

Ch _____

Choděra, R. 31

Chomsky, N. 29

I _____

Imamovic, E. 125

Iverson, M. 43

J _____

Jakisch, J. 39

Janík, T. 20, 68, 73

Janíková, V. 18, 20, 21, 41, 42, 47,
60, 131

Jarvis, S. 48

Jefferson, G. 76, 78

Jessner, U. 26, 27, 35, 40, 44, 52, 112,
117, 128, 130

Ježková, V. 20

Jókai, M. 18

Jones, B. 29

Judy, T. 43

K _____

Kaderka, P. 72–74

Kalthoff, H. 65, 112, 117

Káňa, T. 123

Kasper, G. 38, 81, 126

Kemmeter, L. 26

Kemp, Ch. 25, 28

Kleppin, K. 38, 90, 102, 129

Köhler, F. H. 38

Königs, F. G. 25, 26, 39, 127

Koole, T. 92

Korčáková, J. 31

Koshik, I. 95, 97

Kostková, K. 19

Krashen, S. D. 25

Krumm, H.-J. 26, 27

Křivohlavý, J. 74

Kumaravadivelu, B. 90

Kursiša, A. 40, 131

L _____

Labov, W. 72

Lapkin, S. 73

Laufer, B. 95, 99

Levelt, W. 45

Lewandowski, T. 49

Lewis, G. 29

Lindemann, B. 38

Linell, P. 75

Long, M. H. 90, 109

Lowie, W. 45

Lüdi, G. 28, 32, 121, 135

Lyster, R. 93–95, 109

M _____

Macbeth, D. 79, 80, 90, 96, 126

Mackey, A. 90, 93, 94, 100, 111, 128

Majcík, M. 73

Malíř, F. 19, 99

Maňák, J. 103

Mareš, J. 74

Markee, N. 81, 109, 111, 126

Martin, J. R. 72

Marx, N. 31

McHoul, A. W. 65, 80, 99, 105, 128

McKay, S. L. 75

Mehan, H. 87

Meißner, F.-J. 129

Meyer, H. 128

Meyer, M. A. 128

Michels-McGovern, M. 20

Mondada, L. 111

Mori, J. 116

Morkotter, S. 41

Münich, D. 23

N _____

Najvar, P. 68, 83

Nekvapil, J. 22

Neuner, G. 18, 19, 37–40, 128–131

O _____

Oldin, T. 47, 48

P _____

Pařík, K. 18

Pavlenko, A. 48

Pfaff, C. W. 48
Philp, J. 90, 93, 100, 111, 128
Piepho, H.-E. 121
Pilypaitytė, L. 38, 40, 131
Pinho, A. S. 63
Příšová, M. 19, 50, 57
Plischke, J. 21, 35
Pomerantz, A. 96
Py, B. 28, 32, 121, 135

R _____

Ranta, L. 93, 94
Reitbrecht, S. 47, 60
Repka, R. 31
Reusser, K. 68
Riemele, R. 83
Riemer, C. 30, 48, 49
Richards, J. C. 18
Ringbom, H. 48
Robinson, J. D. 107
Rogers, T. S. 18
Roche, J. 18, 36
Roll, H. 27
Rost, D. 48
Rothman, J. 43, 61

S _____

Sacks, H. 76, 78
Searle, J. R. 72
Seedhouse, P. 77–80, 89, 94, 102,
104, 128
Seidel, T. 69
Selting, M. 84
Sert, O. 98, 107, 1109
Shulman, L. 50–52
Schegloff, E. A. 76, 78, 84, 102, 117
Scherr, A. 74
Schilling, A. 27
Schulz, P. 53

Schütze, F. 73
Silverman, D. 77–79
Sladkovská, K. 26
Slembrouck, S. 27
Sorensen, A. P. 27
Sorger, B. 35
Spranz-Fogasy, T. 72
Steinig, W. 18
Stivers, T. 107
Sucháček, P. 73
Swain, M. 73

Š _____

Šedřová, K. 73
Šmídová, T. 26

T _____

ten Have, P. 76, 84
Timm, J. 18, 36
Tophinke, D. 126
Tracy, R. 53
Tůma, F. 57, 74, 75

V _____

van Lier, L. 92
Verspoor, M. 44
Vetter, E. 133
Vieluf, S. 43
von Kopp, B. 20
Vygotskij, L. S. 19

W _____

Wagner, J. 126
Walsh, S. 98, 107, 110
Wipperfürth, M. 50

Z _____

Zahradník, K. 18
Zawadska, A. 48
Zlatníček, P. 68, 83

O autorovi

Mgr. Miroslav Janík, Ph.D., vystudoval Učitelství německého jazyka a občanské výchovy na PdF MU v Brně. Je absolventem doktorského studijního programu Didaktika cizích jazyků. Působí na Institutu výzkumu školního vzdělávání a Katedře německého jazyka a literatury PdF MU. Zaměřuje se na výzkum v oblasti mnohojazyčnosti na českých školách a na otázky týkající se problematiky pedeutologie začínajících učitelů.

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. MUDr. Martin Bareš, Ph.D.; Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.; Mgr. Tereza Fojtová
Mgr. Michaela Hanousková; doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.; doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.
doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.; doc. Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.; PhDr. Alena Mizerová
doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.; doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.; prof. RNDr. David Trunec, CSc.
doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D.; prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.
Mgr. Iva Zlatušková; doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

Mnohojazyčnost _____ **ve výuce němčiny** _____ **jako dalšího** _____ **cizího jazyka** _____

Mgr. Miroslav Janík, Ph.D.

Ediční řada: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe
Svazek 5

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
Jazykové korektury Bc. Pavla Gerlingerová
Grafický návrh Mgr. Jana Nedomová
1., elektronické vydání, 2017

ISBN 978-80-210-8767-5

Tématem této knihy je rozvoj mnohojazyčnosti ve výuce němčiny jako druhého cizího jazyka po angličtině. Presentovaný výzkum se zaměřuje na to, jak jsou ve výuce německého jazyka organizovány interakce v situacích, ve kterých je patrný vliv angličtiny. Z výsledků vyplývá, že v analyzovaných situacích dominuje struktura iniciace – odpověď – zpětná vazba (tzv. IRF) v různých variacích a že anglický jazyk bývá užit ve všech jejích fázích, avšak má různou funkci. Knihu lze vnímat jako příspěvek k diskusím o reálném jazykovém jednání ve výuce cizích jazyků a k rozvoji oborovědidaktického výzkumu obecně.

Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe