

SBORNÍK

VII. MEZINÁRODNÍ KONFERENCE ČESKÝCH ŠKOL BEZ HRANIC A SPOLUPRACUJÍCÍCH INSTITUCÍ

4. 8. 2015, MZV ČR

vydává



pod záštitou ministra zahraničních věcí
pana Lubomíra Zaorálka



Mínisterstvo zahraničních věcí
České republiky

Obsah

| | |
|---|----|
| <i>PhDr. Lukáš Kaucký, náměstek člena vlády, MZV ČR</i> | |
| Přivítání účastníků konference | 2 |
| <i>Ing. Jaroslav Kantůrek, zvláštní zmocněnec pro krajanské záležitosti MZV ČR</i> | |
| Podpora výuky českého jazyka z pohledu MZV | 4 |
| <i>Mgr. Ladislav Bánovec, ředitel odboru mezinárodních vztahů MŠMT ČR</i> | |
| Podpora výuky v českých školách v zahraničí z pohledu MŠMT | 5 |
| <i>MUDr. Lucie Slavíková-Boucher, ČŠBH z. s.</i> | |
| Shrnutí. Výzvy a inspirace Mezinárodní konference „Heritage schools and Diaspora” | 7 |
| <i>Adéla Herbsová, ČŠBH Londýn</i> | |
| Učebnice bez HRANICE | 10 |
| <i>Mgr. Klára Horáčková, Mgr. Zuzana Janoušková, META, o.p.s.</i> | |
| Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v ČR | 13 |
| <i>Mgr. Zuzana Janoušková, META, o.p.s.</i> | |
| Vzdělávací obsah Češtiny jako druhého jazyka | 18 |
| <i>PhDr. Pavel Pečený, Výzkumné a testovací centrum, ÚJOP UK</i> | |
| Korpus Merlin (Multilingvální platforma pro evropské referenční úrovně) – praktické využití při výuce a přípravě na certifikované zkoušky | 21 |
| <i>PhDr. Lída Holá, Pavla Bořilová</i> | |
| Nové vzory skloňování a postupy v komunikativní výuce češtiny jako cizího jazyka? | 25 |

Přivítání účastníků konference

Vážené dámy a vážení pánové,

s velkou radostí Vás vítám na půdě Ministerstva zahraničních věcí, kde se již po sedmé scházíte, abyste se navzájem podělili o zkušenosti s výukou českého jazyka v cizojazyčném prostředí a s novými trendy v přístupu k bilingvním dětem. Je to pro Vás i příležitost osobně se poznat s lidmi, kteří se na straně českých institucí snaží pomáhat a v rámci možného utvářet legislativní rámec pro Vaši činnost.

Pro Ministerstvo zahraničních věcí je zcela přirozené starat se o uchování kulturního dědictví v zahraničí a podporovat komunity svých občanů v zahraničí bez ohledu na období, ve kterém odešli a důvody, které k tomu měly. Zájmy těchto skupin jsou různorodé a Vy patříte k těm nejmladším, jejichž cílem je především udržení českého jazyka pro Vaše děti. Ať už se do České republiky vrátíte, či nikoli, vnímáme Vás a Vaše děti jako důležitý most mezi naší zemí a Vaším současným působištěm.

Projekt České školy bez hranic již dávno není v plenkách. Je etablován v zahraničí, zejména ve velkých hlavních městech, má celé řady následovníků na místech více či méně vzdálených. Díky technologiím moderního světa se daří výuku češtiny plnohodnotně rozvíjet. Povědomí o českých školách v zahraničí se šíří i uvnitř ČR, i když si možná málokterí žáci či jejich učitelé na českých základních školách dokáží představit, za jakých podmínek a s jakým nadšením se čeština v cizině učí. Výukové materiály zvláště v oblasti českých reálií jsou na vysoké úrovni. Kladu si otázku, zda děti v Čechách kdy slyšely o osobnostech, se kterými se seznamujete Vy.

Možná právě díky těmto materiálům o významných historických událostech, o spisovatelích v Československých legiích či o osobnostech exilu obecně si české děti v zahraničí dokáží představit, jakým bolestným vývojem země jejich rodičů prošla, že udržení pouta s rodnou zemí není samozřejmé a že právě ony jsou ti, kdo mohou být České republice do budoucna velmi užiteční.

Čeština v zahraničí to ostatně nemá právě jednoduché. Často se vyučuje v těsném sousedství tzv. „velkých“ slovanských jazyků. Důvody zájmu o ni byly v minulosti často romantické, naším zájmem je, aby se znovu staly pragmatickými, což je ekonomicky náročné. Čím více však bude česky mluvících dětí ve světě, tím větší může být i tlak na posílení navazujících bohemistických studií či o propojení jazykovědných oborů s technickými.

Ministerstvo zahraničí má určité možnosti, jak tuto situaci sledovat a snažit se pomoci. Naše zastupitelské úřady monitorují tradiční bohemistiku na univerzitách a doporučují místa, kde češtinu posílit či kde naopak její šíření příliš smyslu nemá. Zároveň tam, kde k tomu jsou podmínky, otevírají své prostory poskytovatelům vzdělání v zahraničí, mezi něž již patříte nebo chcete patřit i Vy. Kromě toho je konkrétním nástrojem naší podpory Vám již známý Program na podporu českého kulturního dědictví v zahraničí, který jsme spolu se zde přítomnými kolegy z ministerstva školství prodlužovali na dalších pět let a pro nějž se nám podařilo získat o něco více prostředků než doposud.

Tato konference je proto pro nás příležitostí, jak od Vás získat zpětnou vazbu. Uvědomujeme si, že jsou místa ve světě, kde jsou podmínky pro Vás příznivější a kde je naopak co vylepšovat. Naší rolí není však sledovat praktickou stránku používání českého jazyka, ani zkoumat jednotlivé metody čtení. Naše role je především podpůrná. Spolu s kolegy nasloucháme Vaším potřebám a snažíme se je, dle možností, zohledňovat. Kromě zmíněné finanční podpory, je i konkrétním krokem např. počáteční vybavování knižního fondu jednotlivých škol, které se daří díky laskavé podpoře ministerstva školství.

Rád bych zdůraznil, že i přes desetileté fungování vzdělávání v zahraničí, zůstává síť škol velmi křehkým mechanismem. Pro společné úsilí, jak si vychovat budoucí česky hovořící elity se zahraniční zkušeností a jak propojit zahraniční síť českých škol se školským systémem v ČR, je důležitá jednota. A té se, jak věřím, podaří dosáhnout.

Rád bych Vám popřál plodnou diskusi a těším se na Vaše podněty, které budou užitečné i pro nás.

Děkuji Vám za pozornost.

Ing. Jaroslav Kantůrek, zvláštní zmocněnec pro krajské záležitosti MZV ČR

Podpora výuky českého jazyka z pohledu MZV

Vážený pane náměstků, vážená paní předsedkyně, vážení hosté a spolupracovníci ČŠBH, dámy a pánové,

je mou ctí přivítat Vás ve funkci nového zvláštního zmocněnce pro krajské záležitosti v krásných prostorách historické Konírny Toskánského paláce na Ministerstvu zahraničních věcí u příležitosti konání již VII. mezinárodní konference Českých škol bez hranic a spolupracujících institucí.

Vaše setkání se koná v rámci „Týdne češtiny ve světě“ a již včerejší zahajovací konference s názvem „Heritage Schools and Diaspora“ v Senátu PČR potvrdila, jakou pozornost a uznání věnuje český stát, jeho rezortní ministerstva a další odborné instituce projektu ČŠBH. Nedávno schválené usnesení vlády o pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2016 až 2020 i mírné navýšení finančních prostředků je dalším impulsem a zároveň oceněním významu projektu ČŠBH a výuky mateřského jazyka v širším kontextu pojetí podpory a rozvoje národní identity, kultury a historie.

Spolupráce mezi Ministerstvem zahraničních věcí a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy i další využití sítě zastupitelských úřadů a Českých center v zahraničí může dále zefektivnit přidělování a čerpání finančních příspěvků a darů, upevnit institucionalizaci a lépe monitorovat metodiku různých forem ČŠBH včetně jejich statistického vykazování.

Nyní mi dovoluji malé osobní zamyšlení. V minulosti jsem se během svého působení v zahraničí setkal s mnoha tradičními krajskými spolky, v posledních letech i s mladými lidmi, kteří se dobrovolně rozhodli odejít pracovat a žít v zahraničí po roce 1989. V obou skupinách jsem se setkal s řadou osobností, výjimečných talentů, úspěšných podnikatelů, vědců a s jejich rodinami.

A právě pro současnou generaci Čechů, kteří se svými rodinami a dětmi žijí a pracují v zahraničí, je projekt ČŠBH novým impulsem pro krajské aktivity související nejen s výukou mateřského jazyka, ale i pro možnosti setkávání a pro organizaci dalších kulturních a zájmových aktivit. Zejména dnešní děti jistě v budoucnu ocení možnost studia nebo dalšího profesního uplatnění v jejich rodné zemi.

Moje uznání patří iniciátorce a zakladatelce projektu ČŠBH MUDr. Lucii Slavíkové-Boucher, jejímu obětavému týmu a celé řadě odborných spolupracovníků a spolupracovnic převážně z řad dobrovolníků a rodičů. Vaše záslužná práce je krásným příkladem šíření dobrého jména České republiky v zahraničí.

Přeji Vám úspěšnou konferenci, plodnou výměnu zkušeností a bohatou inspiraci pro další projekty!

Vážené dámy, vážení pánové,

je mi ctí a radostí, že mohu být dnes spolu s Vámi přítomen v krásných prostorách Toskánského paláce na historicky již sedmé Mezinárodní konferenci Českých škol bez hranic. Úvodem Vám všem s potěšením předávám srdečné pozdravení od naší paní ministryně Kateřiny Valachové.

Můj dnešní příspěvek bude rovněž tak trochu ohlédnutím či rekapitulací. Myslím totiž, že je užitečné připomenout, jak dalekou cestu jsme ušli v oblasti podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy krajanským spolkům v zahraničí při výuce češtiny za období několika málo let – a jak významných, dříve jen obtížně myslitelných pozitivních změn bylo na této cestě dosaženo. Dovolte mi nyní některé milníky na této cestě podtrhnout.

Na základě předchozích jednání se zástupci Českých škol bez hranic připravilo v roce 2010 ministerstvo školství zahrnutí podpory vzdělávání občanů České republiky v zahraničí do Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí, který spravujeme společně s Ministerstvem zahraničních věcí. V roce 2011 jsme tak mohli začít zajišťovat jednorázové vybavování krajanských spolků, které se účastní zájmového vzdělávání v rámci projektu České školy bez hranic. Prostřednictvím organizace zřízené naším ministerstvem, Domu zahraniční spolupráce (tehdy služeb), bylo zajištěno poskytování vybavení pro výuku – například učebnic, beletrie, map, výukových programů, softwaru, audio a video nahrávek v českém jazyce, technického vybavení (jako jsou tabule, notebooky, fotoaparáty a podobně) – devíti pobočkám České školy bez hranic v celkové hodnotě 900 000 korun.

Tento stav však plně nevyhovoval potřebám terénu. Proto bylo, po vyhodnocení prvního roku poskytování vybavení, v roce 2012 navrženo poskytovat podporu českým školám formou peněžních darů, což také vláda svým usnesením schválila. Poskytování peněžních darů do zahraničí je každoročně realizováno v rámci schválených finančních prostředků na zajištění Programu podpory českého kulturního dědictví na léta 2011 až 2015, a to cirká do výše 1,2 milionu Kč ročně. Vláda České republiky letos v květnu schválila pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2016 až 2020. Součástí Krajanského vzdělávacího programu v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je i nadále podpora výuky českého jazyka a reálií formou peněžních darů. Navýšení finančních prostředků na realizaci Programu umožní v budoucnu vyhovět žádostem o podporu většímu počtu spolků realizujících pravidelnou výuku českého jazyka a reálií než dosud, byť bohužel nikoli v takovém rozsahu, jaký jsme při jeho koncipování zamýšleli.

Ve svém projevu nemohu pominout oblast legislativní podpory, protože ta je pro úspěšné fungování projektu vzdělávání nejmladší generace krajanů a naplnění jeho poslání naprosto klíčová. Možnost faktického zapojení českých škol v zahraničí do systému plnění povinné školní docházky českými občany v zahraničí byla důvodem pro změny školského zákona a vyhlášky o základním

vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Poslední novela školského zákona přinesla úpravu, která umožňuje nahradit výsledky rozdílových zkoušek v kmenové škole doloženými výsledky vzdělávání v instituci, která v souladu se smlouvou uzavřenou s ministerstvem školství zajišťuje vzdělávání občanů České republiky v zahraničí. Osvědčení vydané touto institucí spolu s dokladem o výsledcích vzdělávání v zahraniční škole je rovnocenné s vysvědčením vydaným základní školou zapsanou v rejstříku škol a školských zařízení. Výjimku tvoří pouze vysvědčení za druhé pololetí devátého ročníku základního vzdělávání, protože se jím zároveň vydává doložka o získání stupně základního vzdělání, což je výhradně v pravomoci škol zapsaných do rejstříku škol a školských zařízení.

Jednotlivé české školy v zahraničí jsou samostatnými právními subjekty. Aby mohli žáci těchto škol těžit z výhody automatického převedení výsledků vzdělávání v jejich programu do vysvědčení v kmenové škole, musí mít příslušná škola – tedy poskytovatel vzdělávání v zahraničí – v souladu s dříve zmíněnou vyhláškou uzavřené ujednání s naším ministerstvem o poskytování vzdělávání občanům ČR v období plnění povinné školní docházky. Ujednání mimo jiné obsahuje závazek poskytovatele vzdělávání v zahraničí, že vzdělávání bude probíhat v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, vydá žákům osvědčení o absolvování vzdělávání ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura a vzdělávacího obsahu vztahujícího se k ČR ve vzdělávacích oborech Člověk a jeho svět, Dějepis a Zeměpis, bude splňovat podmínky pro personální zajištění vzdělávání, organizaci vzdělávání a hodnocení žáků.

V současnosti dotčené ujednání uzavřelo již 5 zahraničních vzdělávatelů. S působením jednotlivých českých škol v zahraničí se samozřejmě s ohledem na naši podporu průběžně seznamujeme. Osobně jsem byl přítomen monitorovacím návštěvám několika z nich. V místě nás vždy čekala příjemná atmosféra, srdečné přivítání ze strany vedení, učitelů a dalších odborníků. Byla radost sledovat je v jejich úsilí předávat krajánkům v jejich volném čase, o víkendu, znalosti nikoli pouze z oblasti českého jazyka. V této souvislosti mne napadají slova jako statečnost, odbornost, odhodlanost, pružnost, nápaditost, dobrovolnost, obětování, nadšení, radost.

Řekl bych, že mnohé z těchto vlastností – a samozřejmě také další, nejmenované – mohou být vnímány jako společné charakteristiky celých týmů, které jsou do vzdělávacích aktivit krajských spolků zapojeny. Za jejich práci jim všem – Vám všem – patří úcta a uznání.

Děkuji vám za pozornost.

MUDr. Lucie Slavíková-Boucher, ČŠBH z. s.

Shrnutí. Výzvy a inspirace Mezinárodní konference „Heritage Schools and Diaspora“

„Po letech usilovné osvěty se zdá, že česká společnost začíná vnímat, že mezi zahraničními Čechy žijí lidé, kteří do ciziny odešli dobrovolně na základě svého svobodného rozhodnutí. Nyní jde o to, abychom si uvědomili, že nejde o nenávratnou ztrátu. Politická reprezentace musí vynaložit úsilí i prostředky k udržení kontaktů se svou diasporou v zahraničí. Výuka češtiny v jazykově smíšených rodinách je jednou z podstatných oblastí, vhodných podpory.“¹

„Problém diaspor je vždy její rozptýlenost. Nějaká podoba institucionalizace je vždy zárukou stability, kontinuity a efektivnějšího uplatnění a prosazení kultury země původu.“²

Udržováním a rozkvětem češtiny se v zahraničí zabývá řada subjektů. Patří mezi ně státní instituce³ i nevládní iniciativy, které náš jazyk vyučují na všech úrovních – od předškolní výchovy, přes výuku základní a středoškolskou, až po úroveň univerzitní. České školy bez hranic a jim příbuzné školy jsou jedněmi z nich. Pracují s dětmi předškolního a školního věku, na některých místech vyučují i dospělí. Zájem o ně ve světě stále roste.⁴ Bohužel **chybí systémová spolupráce** mezi jednotlivými aktéry, **centrální koordinace** této činnosti ze strany českého státu a zároveň **efektivní součinnost** při vynaládání zdrojů na její existenci a podporu, a to finančních, materiálních i lidských.

Tyto závěry vyplývají i z dotazníkového šetření, které v rámci výzkumného projektu *Analýza migrace českých občanů po roce 1989* pro Ministerstvo zahraničních věcí ČR realizoval Etnologický ústav Akademie věd ČR. Jedna z jeho částí byla zaměřena i na České školy bez hranic, tedy na způsob jejich existence, formy výuky a financování. A právě forma financování zahraničního školství byla respondenty vnímána jako převážně problematická a kritizována jako nesystémová, protože grantové peníze neřeší zabezpečení výuky kontinuálně, nýbrž pouze dočasně pro určité období.⁵

Nesystémový přístup k Čechům žijícím v zahraničí, případně úplný nezájem o ně ze strany českých státních institucí se v příspěvcích a v diskusi objevil několikrát. Hlavním tématem bylo školství: obtížné získávání informací o možnostech školní docházky na základní a střední školy,

1 Grulich, T. (2015). Nová emigrace z České republiky po roce 1989 a její vnímání českou společností. In *Sborník příspěvků z konference Heritage Schools and Diaspora*, 3. 8. 2015, Senát PČR Praha (pp. 3–4). Praha.

http://csbh.cz/sites/default/files/SBORNIK_HERITAGE_SCHOOLS_AND_DIASPORA.pdf. [9. 12. 2015].

2 Štech, S. (2015). Úvodní slovo. In *Konference Heritage Schools and Diaspora*, 3. 8. 2015 Praha, Přivítání, úvodní slovo. (Audio/video záznam z konference Heritage Schools and Diaspora, 3. 8. 2015, Senát PČR Praha.

<https://www.youtube.com/watch?v=C-5H6dnKJms>. [9. 12. 2015].

3 Tatarková, I. (2015). Podpora výuky češtiny u krajanů a na univerzitách v zahraničí. Ondrašíková, T. Česká centra – výuka češtiny v zahraničí, koncepce rozvoje jazykového vzdělávání. Nývltová, D. Role Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze ve vzdělávání zahraničních vyučujících češtiny. In *Sborník příspěvků z konference Heritage Schools and Diaspora*, 3. 8. 2015, Senát PČR Praha (pp. 19–24). Praha.

http://csbh.cz/sites/default/files/SBORNIK_HERITAGE_SCHOOLS_AND_DIASPORA.pdf. [9. 12. 2015].

4 Slavíková-Boucher, L. (2015). České školy bez hranic – Heritage Schools, jejich přínos, úskalí jejich existence. In *Sborník příspěvků z konference Heritage Schools and Diaspora*, 3. 8. 2015, Senát PČR Praha (pp. 17–18). Praha.

http://csbh.cz/sites/default/files/SBORNIK_HERITAGE_SCHOOLS_AND_DIASPORA.pdf. [9. 12. 2015].

⁵ Brouček, S. (2015). K současným možnostem výzkumu české diaspor a úlohy ČŠBH. In *Sborník příspěvků z konference Heritage Schools and Diaspora*, 3. 8. 2015, Senát PČR Praha (pp. 12–13). Praha.

http://csbh.cz/sites/default/files/SBORNIK_HERITAGE_SCHOOLS_AND_DIASPORA.pdf. [9. 12. 2015]

nemožnost plnění některých požadovaných podmínek zápisu nebo přijímacího řízení na dálku ze zahraničí, nejasnosti kolem české maturity, těžkosti v okamžiku zájmu o studium na některé z vysokých škol v ČR; objevilo se i téma parlamentních a prezidentských voleb v ČR a možnosti účastnit se jich ze zahraničí, což je stále nesnadné.

Na druhou stranu se mluvilo o tom, jak významnou práci pro Českou republiku, její jméno, ale i například ekonomický rozvoj, Češi v zahraničí dělají. Jejich činnost, a existence vůbec, si zaslouží institucionální a všeobecně společenský zájem a pozornost, po kterém mimochodem volají.⁶

Dobrych příkladů z praxe, jak vybudovat a následně podporovat dlouhodobě udržitelný a funkční systém zahraničního školství, na konferenci zaznělo několik. Inspirací může být **organizace zahraničního školství v období 1. republiky**⁷ nebo dlouhodobě fungující **model holandských a polských zahraničních škol**, jejich přímá návaznost na vzdělávací systém v zemi původu a návratnost jejich studentů na tamní vysoké školy.⁸

Stejně tak **Evropské školy** a jejich české sekce nebo sekce s rozšířenou výukou českého jazyka⁹ skýtají řadu podnětů. Navzdory tomu, že žáci do nich docházejí každodenně, lze konstatovat, že způsob výuky, její cíle a výsledky, nebo naopak překážky, jsou srovnatelné se školami typu ČŠBH.

Konferenční příspěvky organizací, které se na území ČR zabývají výukou češtiny jako druhého jazyka¹⁰, tedy pro **žáky a studenty s odlišným mateřským jazykem (OMJ)**, přinesly další zajímavé postřehy. **I v této oblasti chybí systematický a systémový přístup** – péči o integraci žáků s OMJ se prozatím věnují především nevládní organizace. Ty nabízejí nejen kurzy češtiny jako druhého jazyka pro děti a dospělé a věnují se podpoře žáků s OMJ na základních školách, ale zároveň poskytují podporu jejich učitelům; a to formou poradenství a vzdělávacích kurzů. Současné legislativní změny by měly nicméně do budoucna zaručit adekvátní podporu takovýmto dětem, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Statistický úřad uvádí, že se ve školním roce 2013/2014 v České republice vzdělávalo přes 15 tisíc žáků s OMJ. K nim náleží i **děti – státní občané ČR vyrůstající v zahraničí**, které z různých důvodů ovládají češtinu jen částečně nebo vůbec. Po návratu do ČR se tedy nachází ve stejné situaci jako děti – příslušníci jiného státu. **Oficiálně ale do této skupiny nepatří**. Odhaduje se, že z celkového počtu žáků s OMJ jich v současné době přibližně 20 % tvoří žáci – státní občané

⁶ Svoboda, O. (2015). *Ekonomicko-kulturní přínos české diaspory pro ČR aneb jak Češi v zahraničí přispívají k rozvoji své vlasti*. In *Sborník příspěvků z konference Heritage Schools and Diaspora, 3. 8. 2015, Senát PČR Praha* (pp. 14–16). Praha. http://csbh.cz/sites/default/files/SBORNIK_HERITAGE_SCHOOLS_AND_DIASPORA.pdf. [9. 12. 2015].

⁷ Ďatko, I. (2015). *České školství v zahraničí v období svého největšího rozkvětu (za První republiky)*. In *Sborník příspěvků z konference Heritage Schools and Diaspora, 3. 8. 2015, Senát PČR Praha* (pp. 14–16). Praha. http://csbh.cz/sites/default/files/SBORNIK_HERITAGE_SCHOOLS_AND_DIASPORA.pdf. [9. 12. 2015].

⁸ Drahná, U., & Vlasáková, A. (2015). *Polské státní školy v zahraničí. Polská škola v Praze*. Matthijse, A.-M. (2015). *Holandské vzdělávání v zahraničí, Holandská škola v Praze*. In *Sborník příspěvků z konference Heritage Schools and Diaspora, 3. 8. 2015, Senát PČR Praha* (pp. 31–37, 40–42). Praha. http://csbh.cz/sites/default/files/SBORNIK_HERITAGE_SCHOOLS_AND_DIASPORA.pdf. [9. 12. 2015].

⁹ Musilová, D. (2015). *Mateřský jazyk jako podpora národní identity a zachování kulturního dědictví v Evropských školách*. In *Sborník příspěvků z konference Heritage Schools and Diaspora, 3. 8. 2015, Senát PČR Praha* (pp. 28–30). Praha. http://csbh.cz/sites/default/files/SBORNIK_HERITAGE_SCHOOLS_AND_DIASPORA.pdf. [9. 12. 2015].

¹⁰ Radošný, R. (2015). *Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) v českých školách*. Pavelková, L. (2015). *Příprava učitelů na výuku češtiny jako cizího jazyka*. In *Sborník příspěvků z konference Heritage Schools and Diaspora, 3. 8. 2015, Senát PČR Praha* (pp. 25–27). Praha. http://csbh.cz/sites/default/files/SBORNIK_HERITAGE_SCHOOLS_AND_DIASPORA.pdf. [9. 12. 2015].

ČR. Jejich počet dá ale jen těžko určit, neboť se tato vzdělávací potřeba dlouhodobě nijak nesleduje a neevduje.¹¹

Výzvy a inspirace

Počet Čechů žijících v zahraničí trvale roste. Více než čtvrt století po pádu komunismu začíná v zahraničí vyrůstat již druhá generace dětí porevoluční diaspory. Ta si zaslouží ze strany České republiky pozornost a péči, neboť představuje významný most mezi naší zemí a všemi místy, kde se děti nachází. Most, po kterém oběma směry přecházejí zkušenosti, znalosti a informace a do světa se šíří dobré jméno České republiky. V jejím zájmu je, aby si tyto Čechy udržela nablízku s trvalou vazbou na zemi původu. Prostředky finanční, materiální a lidské by měly být tímto směrem vynakládány systematicky a koordinovaně, s dlouhodobou vizí. K tomu je nutná úzká **spolupráce mnoha resortů**. Otázky spojené se životem zahraničních Čechů v návaznosti na Českou republiku je třeba průběžně a dlouhodobě sledovat a pružně reagovat na jejich změny. Je třeba se systematicky zaměřit na vzdělání mladé zahraniční generace v češtině, české historii a literatuře. Je třeba jí dát do rukou nástroje, které jí umožní se o zemi svých předků intenzivně zajímat a pochopit ji. Dále je nutné si připustit myšlenku, že tito jedinci nejsou, v ideálním případě, v zahraničí navždy, a je nutné tedy s nimi počítat. Při promýšlení legislativních změn, které by měly zaručit adekvátní pomoc všem dětem – žákům s odlišným mateřským jazykem, které do naší země přicházejí, je třeba Čechy vyrůstající v zahraničí do této skupiny zahrnout. Je potřeba myslet na to, že někteří z nich budou mít zájem docházet v České republice na střední či vysokou školu. A je tedy potřeba jim to nejen umožnit za co nejnepříhodnějších podmínek, ale je zároveň žádoucí je „zpět“ do země lákat, otevírat jim pomyslné dveře k českému vzdělání.

Za tímto účelem je třeba **zřídit a zákonně ukotvit mezirezortní pracovní skupinu**, která by se systematicky a systémově věnovala problematice Čechů žijících v zahraničí. **Ideálním by bylo zřízení zvláštního úřadu, který by měl v gesci krajskou problematiku jako celek**. Zákony, které se dotýkají i Čechů žijících v zahraničí nebo jejich dětí, je třeba diskutovat a vytvářet s vstřícností a ohledem na ně a na jejich situaci.

K **podpoře češtiny v zahraničí**, na všech jejích úrovních, je také třeba přistoupit systémově, sdílet veškeré zdroje a efektivně vynakládat všechny prostředky.

V neposlední řadě je třeba **systematicky a systémově podporovat existenci zahraničních českých škol typu ČŠBH**, vhodnou legislativou a finančně, a to s několika cíli: zajistit jejich kontinuitu a udržitelnost v čase, umožnit udržení kvality jejich výuky a umožnit „návrat“ jejich žáků do vzdělávacího systému v České republice.

¹¹ Radostný, R. (2015). Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) v českých školách. In *Sborník příspěvků z konference Heritage Schools and Diaspora, 3. 8. 2015, Senát PČR Praha* (pp. 25–26). Praha. http://csbh.cz/sites/default/files/SBORNIK_HERITAGE_SCHOOLS_AND_DIASPORA.pdf. [9. 12. 2015].

Česká škola bez hranic Londýn (ČŠBHL) připravuje ve spolupráci s nakladatelstvím Fraus učebnici určenou pro žáky České školy bez hranic a všechny další děti, které vyrůstají v bilingvním prostředí. Výukové materiály určené speciálně pro bilingvní výuku začaly vznikat díky spolupráci ČŠBHL s univerzitami v Praze a Olomouci. Tyto materiály zpracovávají na základě konkrétních zkušeností ve třídách stážistky studující většinou bohemistiku nebo učitelské obory. Jedna z právě vznikajících diplomových prací, která postihuje osnovy vybraných tříd, vytváří učební materiály, které budou v podobě i-učebnice sloužit pro výuku v České škole bez hranic Londýn. V příspěvku se budeme zabývat tím, proč bilingvní děti potřebují vlastní učební materiály, jak lze propojit v hodinách český jazyk s prvoukou, o využití interaktivní učebnice ve výuce a o vzniku slovníků jako součásti osnov.

Česká škola bez hranic, Londýn (ČŠBHL) byla založena v roce 2007 a s počtem téměř dvě stě žáků je největší Českou školou bez hranic. Navštěvují ji žáci od předškolního ročníku až do šestého (od školního roku 2015/16 sedmého) ročníku základní školní docházky. Výuka probíhá jednou týdně, v sobotu. Proč potřebují bilingvní žáci vlastní učební materiály? Tito žáci mají své specifické potřeby, které se pokusíme přiblížit v následujících řádcích.

U převážné většiny dětí ČŠBHL je jejich dominantním jazykem angličtina. Anglicky mluví přes týden ve škole, žijí v anglicky mluvící zemi a jeden z rodičů, většinou otec, je také Angličan. Z toho plyne, že osvojování druhého jazyka – v tomto případě češtiny – bude touto znalostí ovlivněno. Bilingvní děti mají problém s psaním některých hlásek (místo *č* píšou *ch*, místo *j* píšou *y*) a se čtením jiných (*c* čtou *k*, *u* čtou jako *a*), problém dělají i dvojhlásky a písmeno *ě*, (resp. skupiny hlásek *dě*, *tě*, *ně* a *bě*, *pě*, *vě*). Obecně mají žáci problém s psaním diakritických znamének.

Z gramatických jevů dělá žákům potíže skloňování jmenných slovních druhů, určování jmenného rodu (*jdu za tatínkou*) a používání slovesného vidu, což je pro neslovanské studenty, jejichž mateřským jazykem není jazyk flexivní, typické. Další problematickou kapitolou je výslovnost. Mnoho dětí má logopedické obtíže, zpravidla s vyslovováním hlásek *r* a *ř*. Podobně jako cizinci nedokážou často sluchově rozlišit skupiny *di*, *ti*, *ni* a *dy*, *ty*, *ny*.

Bilingvní děti v Anglii mají oproti dětem vyrůstajícím v českém prostředí tu nevýhodu, že mají silně oslabený přirozený jazykový cit. Takové téma, jako například rody podstatných jmen, které českým dětem zpravidla nedělá žádné potíže, bilingvním dětem činí značné problémy. Není výjimkou, že používají spojení jako *maminek a tatínek, oveček, ten číslo...*

V porovnání se studenty-cizinci však mají bilingvní děti lepší slovní zásobu a celkové ponětí o českém jazyce. (Přeci jen s nimi často mluví česky matka, případně i oba rodiče, takže mají češtinu tzv. naposlouchanou.) Před nástupem do ČŠBHL navíc musejí projít přijímací zkouškou, která prokáže jejich dostatečně vysokou jazykovou úroveň.

Veškerá výuka probíhá přímou metodou, tedy v češtině. Ve škole je dokonce „zakázáno“ používat angličtinu, a tak i o přestávkách žáci mluví česky. Během výuky je kladen důraz na komunikaci, aby se děti nebály mluvit, i kdyby jejich projev neměl být perfektně správný.

Navzdory tomu, že výuka probíhá v rozsahu RVP pro základní vzdělávání, celkový přísun jazyka – češtiny – je pochopitelně nižší než u dětí žijících v České republice. Bilingvní děti žijí v anglickém prostředí, často pocházejí ze smíšených manželství, takže jsou i v rodinném prostředí vystavovány dvěma i třem různým jazykům.¹²

Žáci ČŠBHL navštěvují přes týden anglické školy, česká škola je tedy jejich šestým vyučovacím dnem v týdnu. Nutno podotknout, že Velká Británie má odlišné kurikulum od českého. Nejzásadnějším rozdílem je dřívější nástup dětí do školního systému, což způsobuje disproporci právě v nižších ročnících. Děti v prvním ročníku ČŠBHL, ve kterém by se měly učit písmenka, už umí číst. Výukové materiály pro české prvňáčky, ve kterých se mají seznámit s abecedou, jsou tedy pro ně příliš lehké. Učebnice pro druhý ročník zase nemohou být použity kvůli probírané látce, která musí odpovídat rámcovému vzdělávacímu programu. Navíc zejména pro první ročník obecné učebnice češtiny prakticky neexistují. Prvňáčci pracují s živou abecedou, písmenkami, později čítankou. V nultém ročníku ČŠBHL (5–6 let) je tento problém ještě markantnější. Dle českého systému spadají do kategorie předškolního vzdělávání, v Anglii však už chodí do první třídy základní školy.

Tyto bilingvní děti vyrůstají v jiném kulturním kontextu, než pro jaký jsou učebnice vytvářeny, a tak jsou pro ně témata některých kapitol v učebnicích prvouky zcela nesrozumitelná (například kapitola Doprava).

S odlišnostmi bilingvní výuky počítají časově-tematické plány, které ČŠBHL už pátý rok s ohledem na rozpis hodin na jednotlivé soboty rozvíjí. Ve spolupráci se studenty Univerzity Palackého v Olomouci a Karlovy univerzity v Praze začaly vznikat na jejich základě pro všechny ročníky pracovní listy, které specifika bilingvní výuky zapracovávají do praxe. V návaznosti na ně v současné době vytváříme PowerPointové prezentace doplněné pracovními listy, ze kterých vznikne ve spolupráci s českými nakladateli učebnice na míru ČŠBHL. Plánem je vytvořit výukové materiály nejen pro Českou školu bez hranic, ale je domluvená spolupráce i se školou Okénko v Londýně a školami v Manchesteru, Birminghamu. V těchto metodických materiálech budou zohledněny speciální potřeby bilingvní výuky, jak byly popsány výše.

Učebnice si klade za úkol v sobě propojit následující prvky:

- Hry: Součástí metodických materiálů budou jak hry deskové, tak i pohybové, a to tak, aby žáky co nejvíce aktivizovaly a přistupovaly k výuce zábavnou formou.
- Humor: Zkušenosti s dětmi z ČŠBHL ukázaly, že i malé děti mají smysl pro humor, a ten působí jako dobrý stimul pro žáky, je tedy dobré ironii a vtip v dětech podporovat.
- Prvouka a čeština: Vzhledem k velmi omezeným časovým možnostem se snažíme o maximální propojení prvouky a české gramatiky v jeden celek. Jednotlivé hodiny se tak stávají jakýmsi

¹² Viz Vzdělávací program Českých škol bez hranic (http://www.csbh.cz/sites/default/files/Vzdelavaci_program_CSBH_ukazka_0.pdf)

projektovým vyučováním, tematicky zaměřeným na jednotlivé okruhy podle časově-tematického plánu.

- Česká kultura a historie: Jednotlivé gramatické jevy jsou vysvětlovány na pozadí kapitol z české historie a prostřednictvím české kultury. Důraz je kladen především na české svátky, tradice a také podporu čtenářství, čtenářské gramotnosti a zapojení českých pohádek, básniček, písniček a říkadel.

Proč název *Učebnice bez HRAnice*? Protože bude učebnicí pro Českou školu bez hranic. Protože HRA a ludický princip jsou pro ni základním stavebním kamenem a *nice* znamená anglicky příjemný, hezký. Věříme, že taková pro své budoucí uživatele opravdu bude.

Literatura:

Gjurová, N. (2011). *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál.

Morgensternová, M., Šulová, L., & Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

<http://czechschool.org.uk/>

<http://www.csbh.cz/>

Od 90. let 20. století se výrazně zvýšil počet cizinců, kteří se dlouhodobě usídlili na našem území, vznikly tak rozsáhlé přistěhovalecké komunity. To přineslo nutnost vytvořit jim přijatelné hospodářské, sociální i kulturní podmínky, tedy především zajistit zaměstnanost a možnosti vzdělání pro jejich děti. Cílem integračních programů je zachování sociální soudržnosti společnosti a v dlouhodobém horizontu zvyšování politické účasti všech obyvatel na společenském životě. Tento proces však nemůže být chápán jako potlačování původního jazyka, tradic, kořenů. Vyžaduje maximální míru respektu, tolerance a přizpůsobení na obou stranách. Před tento náročný úkol jsou denně stavěny především naše základní školy. Abychom při výuce poskytovali potřebnou podporu a tím odpovídali i na potřeby žáků s odlišným mateřským jazykem, vycházíme ze základních principů, které bych ráda ve svém příspěvku představila. Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou schopni pochopit většinu obsahu učiva, potřebují ale specifickou formu podpory.

V českých základních školách tvoří 1,8 % žáků žáci s odlišným mateřským jazykem. Ve školním roce 2012/2013 to bylo 14 551 žáků, z toho 81,3 % žáků s trvalým pobytem (ČSÚ, 2013). Čím více roste počet těchto žáků tím větší je potřeba systematicky nahlížet na jejich vzdělávací potřeby, diagnostikovat jejich bariéry ve vzdělávání a vytvářet funkční podporu pedagogických pracovníků, kteří je vyučují. Existuje již řada metodických materiálů, učebnic češtiny pro cizince či podrobné zprávy z výzkumných šetření, při setkávání s učiteli však zjišťuji, že si přesto nevědí rady, jak žáka, který přichází do jejich třídy i v průběhu školního roku bez základních znalostí vyučovacího jazyka, správně integrovat. V tomto příspěvku představím základní principy práce v heterogenní třídě směřující k inkluzi, které vychází z publikace Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom autorky Pauline Gibbons, charakterizují rozdíly mezi češtinou jako cizím jazykem a češtinou jako mateřským jazykem, které si často učitelé neuvědomují a nejsou ochotni slevit z nároků, které mají na žáky, pro něž je čeština mateřským jazykem. Představím vyrovnávací plán jako formu podpory žáka s odlišným mateřským jazykem a jak s ním pracovat. Na závěr uvedu prozatímní výsledky mého probíhajícího výzkumu, především se zaměřím na téma připravenosti základní školy na příchod žáka s odlišným mateřským jazykem.

Teoretická východiska

Inkluze

Chceme-li zapojit do výuky všechny žáky bez výjimky, to znamená nejen žáky s odlišným mateřským jazykem, ale i další žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jako například žáky mimořádně nadané, či žáky s poruchami učení, žáky se sociálním znevýhodněním nebo žáky s postižením, i žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb, směřujeme tedy k inkluzivnímu vzdělávání, pro to je nutné, aby škola vytvořila konkrétní opatření podpory a to především pro pedagogické pracovníky. Taková škola, která dokáže naplnit potřeby všech dětí a hledat pozitivní přínos každého žáka, který přichází, bude pak ideálním místem pro formování kvalitních interpersonálních vztahů a celkový rozvoj.

Integrace

Z výsledků zahraničních výzkumů (Cummins, 2000) jasně vyplývá spíše negativní postoj pedagogů k integraci žáků s odlišným mateřským jazykem. Znamená to pro ně vyšší náročnost práce a přínos nevidí takřka žádný, na druhé straně je i několik pedagogů, kteří integraci takového žáka vnímají jako prospěšnou pro celý kolektiv a ne jako problém. Jedná-li se o vysoce motivovaného žáka, který má aktivní rodiče, kteří chtějí se školou spolupracovat, je celá situace pro pedagoga snazší a i on sám to tak vnímá.

Žák s odlišným mateřským jazykem

Nejčastějším termínem, kterým označujeme žáky, kteří nerozumí vyučovacímu jazyku, je žák-cizinec (žák cizinec); užívá se z důvodu, že se jedná o dítě cizinců, tedy jejich pozice dle práva. V českých školách nalezneme ale velké množství dětí, jejichž rodiče pocházejí každý z jiné země, jejichž jeden rodič je Čech, případně děti imigrantů, kteří již získali české občanství, a v tomto případě se nejedná o děti cizince. Z pohledu pedagoga je ale nejdůležitější informací fakt, že žák se nedokáže dorozumět česky, a že jeho mateřský jazyk je odlišný, což je ve většině případů větším problémem než jeho status.

Principy práce s žákem s odlišným mateřským jazykem

Jediným hendikepem těchto žáků bývá skutečnost, že nerozumí vyučovacímu jazyku, při jejich vzdělávání ale musíme předpokládat, že námi předkládanou látku pochopí a zvládnou námi předložené úkoly, je ale nutné poskytnout jim speciální formu podpory. Australská autorka Pauline Gibbons nazývá tuto podporu Scaffolding neboli lešení, což je dle mého názoru velmi přesné označení. Stavíme-li budovu, je nutné nejprve postavit lešení, stejným způsobem rozvíjíme žákovy dovednosti a vědomosti. Abychom dosáhli námi stanoveného cíle, je nutné dodržovat následující principy.

1. propojujeme výuku obsahu a jazyka
2. aktivujeme předchozí zkušenosti a znalosti žáků
3. využíváme grafických vizualizací obsahu
4. vytváříme prostor pro komunikaci
5. vytváříme prostor pro aktivní produkci jazykových dovedností

1. Propojení výuky obsahu a jazyka

Každý předmět, který je ve škole vyučován, má svůj obsah, s tím se úzce pojí i vyučovací jazyk a z něj vyplývající odborný jazyk předmětu. Nelze vyučovat obsah bez jazyka a jazyk bez kontextu a obsahu. Každý pedagog by se měl tedy zamýšlet, jaké odborné jazykové znalosti, které jsou nutné k pochopení učiva, chce v dané hodině žákům předat. V praxi to znamená, že si pedagog stanoví dva cíle hodiny: obsahový cíl – tedy to, co mají žáci umět, – a jazykový cíl – tedy to, co by měli žáci říkat, psát, číst či poslouchat, jaká konkrétní slova či spojení budou potřebovat.

2. Aktivace předchozích zkušeností a znalostí

Pedagog, který začleňuje žáka s odlišným mateřským jazykem, musí myslet na to, že žák nepřichází bez jakýchkoli předchozích znalostí, v mnoha případech přichází ze školy v jeho zemi, kde si již osvojil velké množství informací v jeho mateřském jazyce. Na tyto znalosti můžeme velmi dobře navazovat. Vycházíme z konstruktivistického přístupu, žáci si tedy zařazují nové informace do již existujících schémat. Na začátku každé hodiny tedy zařazujeme evokaci (Kritické myšlení), v této fázi podporujeme žáka v pochopení tématu a v navázání vědomostí získaných v minulosti.

3. Grafická vizualizace obsahu

Další formou podpory je využívání názorných pomůcek. Využíváme obrázky, videa, schémata, tabulky, které sami vytvoříme, nebo je nalezneme v pracovních sešitech, učebnicích, encyklopediích či na internetu. Ráda bych ale zmínila metodu klíčových vizuálů (key visuals), kterou představuje kanadský profesor Bernard Mohan ve své teorii vědomostních struktur (knowledge structures). Dle něj lze každé téma zasadit do šesti hlavních struktur – klasifikace, principy, hodnocení, popis, posloupnost, volba. Klíčový vizuál je tedy dle Mohana způsobem aplikace vědomostní struktury na učivo.

4. Prostor pro komunikaci

V rámci výuky klademe důraz i na rozvoj a používání komunikativního jazyka, to je důležité především pro socializaci žáka s odlišným mateřským jazykem. Díky komunikačnímu jazyku se žák dorozumí při práci ve skupině a osvojí si tak lépe kontext. Skupinová práce je právě jednou z nejlepších metod, jak rozvíjet komunikační jazyk, žák je při takové práci nucen spolupracovat, vyjadřovat podobné myšlenky různými způsoby, je to pro něj méně stresující, než kdyby byl nucen mluvit sám před celou třídou.

5. Prostor pro produkci jazykových dovedností

Aby každý žák mohl rozvíjet své jazykové dovednosti, je nutné, aby byl aktivně zapojen v hodině, bude-li pouze přihlížet či jednoslovně odpovídat, jazykové dovednosti příliš nerozvine. Je tedy potřeba dát žákům prostor, kde se mohou vyjádřit k tématu a realizovat tak svou jazykovou produkci. K tomu dochází například v situaci po skupinové práci, kdy žáky vyzveme, aby shrnuli, co nového se naučili, či prezentovali výsledky práce ve skupině.

Český jazyk jako jazyk mateřský versus cizí jazyk

Vyučujeme-li Český jazyk jako jazyk mateřský a Český jazyk jako jazyk cizí, vyučujeme v každém případě naprosto odlišně. Jedná se o dva odlišné pohledy, které se ale mohou navzájem obohacovat. Prozatím neexistuje jednoznačná metodika práce s žákem s odlišným mateřským jazykem, ani ideální postup výuky češtiny jako cizího jazyka dosud nemáme. Na počátku je nutné si v pozici pedagoga uvědomit, co bude takový žák potřebovat – porozumět se a obstát v předmětu Český jazyk. Pokud máme s žákem společný nějaký další jazyk (angličtina, ruština) rozhodneme se, zda ho budeme využívat, a podle toho volíme i výukové materiály, dle mého názoru může být ale tato volba často komplikací pro obě strany. Dále by pedagog měl nastudovat co nejvíce informací o češtině jako cizím jazyku, doporučila bych především webový portál neziskové organizace META www.inkluzivniskola.cz, který poskytuje velmi ucelený soubor informací nejen k výuce. V neposlední řadě je dobré prostudovat a sehnat si učebnice češtiny pro cizince, kde najdeme vhodné posloupnosti témat, cvičení a různé aktivity. Témata vybíráme podle toho, co je praktické, dle situací konkrétních žáků, a převážně dle toho, co daný žák potřebuje k životu.

Vyrovňovací plán jako cesta naplnění cílů inkluzivního vzdělávání

Dle §18, školského zákona může ředitel s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost jeho zákonného zástupce vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Vidím zde však dvě skutečnosti, které mohou takovému vzdělávání bránit. V první řadě se může stát, že nezískáme podporu školského poradenského zařízení, dále pak může být problém v komunikaci s rodiči, obzvláště jedná-li se o nespolupracující rodinu. V tomto případě bych ráda upozornila na §3, odst. 3 školského zákona, který říká, že vzdělávání v jednotlivé škole a školském zařízení se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů. Škola tak může do svého vzdělávacího programu zanechat vlastní plán a postup vzdělávání těchto žáků. V tomto případě volíme jiné pojmenování, například vyrovňovací plán. Zodpovědnou osobou za realizaci má ředitel školy. Finanční prostředky na podporu práce s žáky s odlišným mateřským jazykem pak škola může čerpat z dotačních programů, například od MŠMT. Vyrovňovací plán žáka tvoříme především proto, abychom upravili a přizpůsobili podmínky vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem jeho možnostem. Na jeho tvorbě by se měl podílet pedagog, vedení školy, žák a jeho rodiče. Takový plán může být vhodnou podporou žáka s odlišným mateřským jazykem, a to hned v několika oblastech.

1. Uzpůsobení pracovního tempa žáka bez porovnávání se spolužáky
2. Motivace žáka a adekvátní úroveň práce žáka
3. Individuální přístup a hodnocení
4. Odpovědnost žáka a jeho rodiny
5. Aktivní účast žáka

Neexistuje žádná pevná ideální struktura vyrovnávacího plánu, každý pedagog volí formu a rozvržení dle svého úsudku a potřeb daného žáka. Je vhodné zaznamenat základní údaje o žákovi, jazykové schopnosti, informace o rodině nejlépe společně s rodiči. Následně je vhodné provést pedagogickou diagnostiku žáka, na níž taktéž nemáme universální nástroj, můžeme si však svůj vlastní vytvořit popřípadě se inspirovat webovým portálem www.inkluzivniskola.cz, na kterém nalezneme úvodní dotazník zjišťující znalosti žáka mladšího i staršího věku. Dále popisujeme dílčí cíle a kritéria jejich hodnocení v jednotlivých předmětech, je vhodné volit menší časové úseky a práci průběžně evaluovat a plán upravovat. Můžeme taktéž uvést metody práce, pomůcky, způsob a formu hodnocení a ověřování znalostí žáka. Má-li škola možnost získat asistenta pedagoga, uvedeme jeho náplň práce s takovým žákem. Na závěr můžeme zmínit povinnosti žáka, dohodu o spolupráci s rodiči. Celý plán zakončíme podpisy všech zúčastněných osob.

Literatura:

- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ČSÚ. (2013). *Cizinci v České republice*. Praha: ČSÚ.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann Publishing.
- Hájková, V. (2005). *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP.
- Houška, T. (2007). *Inkluzivní škola*. Praha: Osmileté gymnázium Bud'ánka o. p. s.
- Kasíková, H., Straková, J. (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Kendíková, J. (2012). *Česká škola a žáci ze zahraničí. Průvodce vzdělávání českých žáků v zahraničí a cizinců na českých školách*. Praha: Raabe.
- Kostecká, Y. (2012). *Žijeme spolu. Žáci, pro něž není čeština mateřským jazykem, v českých základních školách*. Praha: ÚPRP.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky – Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
- Mohan, B. (1990). *LEP Students and the integration of language and content. Knowledge Structures and Tasks*. U. S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Radostný, L. a kolektiv autorů. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META o.s.
- Šindelářová, J., & Škodová, S. (2012). *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.
- Zelinková, O. (2007). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál.

Mgr. Zuzana Janoušková, META, o.p.s.

Vzdělávací obsah Češtiny jako druhého jazyka

V rámci síťovacích aktivit organizace META, o.p.s. a ze zkušeností ze zahraničních stáží (Sasko, Finsko) vyvstal požadavek na vznik vzdělávacího oboru Čeština jako druhý jazyk (ČDJ) a tvorbu vzdělávacího obsahu tohoto oboru¹³.

Východiska tvorby vzdělávacího obsahu ČDJ

Východiskem pro tvorbu vzdělávacího obsahu ČDJ je zejména situace ve školách, kdy žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ) mají málokdy možnost navštěvovat jazykovou přípravu v rámci školy. Když možnost navštěvovat nějakou formu jazykové přípravy na škole mají, její forma je závislá na šikovnosti ředitele školy sehnat finance a dále připravenosti vyučujících učit češtinu jako druhý jazyk.

Cílem METY, o.p.s., je prosazení ustálené (organizační) formy jazykové přípravy, tzn., že každé dítě, které přichází do školy, bude mít možnost setrvat po určitou dobu v bezpečném prostředí, kde se bude učit česky a připraví se na vstup do běžného vyučovacího procesu, který na něj klade celkem vysoké (jazykové) nároky. Vzdělávací obsah ČDJ je jedním z nástrojů, kterým by se mohlo tohoto cíle dosáhnout, resp. zkvalitnit výuku v přípravných třídách, pomoci učitelům pochopit cíle jazykové přípravy nově přichozích žáků s OMJ, vědět, co mohou od žáka očekávat, že zvládne apod.

Neposledním východiskem tvorby vzdělávacího obsahu ČDJ je potřeba odlišovat češtinu jako cizí jazyk (ČJCJ) a češtinu jako druhý jazyk (ČDJ). Ve výuce ČJCJ je důležitým principem propojování témat s gramatikou atp., ale v ČDJ je třeba promýšlet propojení i s výukou v běžné škole. Cílem ČDJ je příprava na vstup do školy, kde žák musí rozumět základním věcem, komunikovat v základních situacích, číst pokyny a texty, psát jednoduchá sdělení, a to i ve vyučovacích předmětech. Proto jsme mezi témata zařadili i přípravu na vzdělávací oblasti (matematika, přírodopis, zeměpis...). V každém z témat se rovněž objevuje propojení s výukou pravopisu a písmen.

Inspirace

Při tvorbě vzdělávacího obsahu jsme se inspirovali osnovami druhých jazyků (angličtina, němčina aj.), dále Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání pro vzdělávací obor Cizí jazyk, Doporučenými učebními osnovami a zejména zkušenostmi expertek z jazykových příprav (vyrovňovací třída v Kostelci nad Orlicí, intenzivní kurz na ZŠ Jaroslava Seiferta, letní intenzivní kurzy v META, o.p.s. atd.).

Vzdělávací obsah ČDJ

¹³ Kolektiv autorů. (2014). *Vzdělávání a začleňování žáků s OMJ – Systémová doporučení*. Praha: META, o.p.s.

V rámci expertních pracovních skupin se scházelo 10 odbornic na výuku ČJČJ a ČDJ, na výuku dětí a žáků s OMJ a z NÚV. Cílem bylo vytvořit vzdělávací obsah/osnovy češtiny jako druhého jazyka pro časovou dotaci 320 hodin včetně výstupní úrovně a přehledu slovní zásoby a gramatiky.

Výstupní úroveň byla stanovena jako A2, tzn. uživatel základů jazyka. Vzhledem k tomu, že v současné době neexistuje popis pro ČDJ a pro děti/žáky s OMJ, stanovená úroveň byla reflektována ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (SERR), Evropském jazykovém portfoliu (EJP) pro žáky do 11 let a žáky 11–15 let, v jazykových deskriptorech Evropského centra pro moderní jazyky (ECML, Council of Europe) pro žáky (11–16 let) při plnění povinné školní docházky v matematice, dějepisu a občanské nauce a ve Vokabuláři certifikované zkoušky z češtiny pro mládež (ÚJOP UK).

Vzdělávací obsah ČDJ je zaměřen na žáky základních škol (tj. žáky věku 6–15/16 let). Při analýze jsme určili 4 skupiny žáků s OMJ, kteří se na ZŠ vyskytují, tedy žáci s OMJ v 1. třídě (nečtenáři), začátečníci bez znalosti latinky, začátečníci se znalostí latinky a pokročilí žáci. Vzdělávací obsah ČDJ byl tvořen pro intenzivní jazykový kurz pro nově příchozí žáky s OMJ, tedy pro začátečníky. Věk žáků jsme v jednotlivých tématech reflektovali ve výstupech, a to rozdělením na skupinu žáků do 11 let (s přihlédnutím k nečtenáři) a žáků od 11 do 15/16 let.

Formální úprava témat

Obsah celkem 23 vytvořených témat / tematických okruhů je zpracován v tzv. rubrikách. Úvodní stránka každého tematického okruhu obsahuje Analýzu situace, Cíle, Klíčové kompetence a Mezipředmětové vztahy. Analýza situace ujasňuje, co žák s OMJ potřebuje, aby danou komunikační situaci v tématu zvládl, a jak se téma prakticky vztahuje k životu žáka. V Cílech je stanoveno, co učitel v tématu sleduje, co chce, aby žák dělal, zvládl, trénoval, zkoušel atd. Klíčovými kompetencemi se snažíme přiblížit k RVP a v Mezipředmětových vztazích jsou uvedena jednak další témata ze vzdělávacího obsahu ČDJ, jednak témata jiných školních předmětů.

Témata / Tematické okruhy vzdělávacího obsahu ČDJ:

- | | | |
|----------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| 1. Seznamování, představování se | 9. Popis (vlastnosti) | 17. Dům, byt, pokoj |
| 2. Třída | 10. Jídlo | 18. Město, vesnice |
| 3. Škola | 11. Obchod, nakupování | 19. Zeměpis |
| 4. Matematika | 12. Rok, roční období, počasí | 20. Dopravní prostředky |
| 5. Čas, hodiny, dny | 13. Svátky | 21. Profese |
| 6. Volný čas | 14. Přírodopis | 22. Plánování (budoucí čas) |
| 7. Lidské tělo | 15. Vyprávění (minulý čas) | 23. Čeština |
| 8. Rodina | 16. Společenské vědy | |

Učivo (obsah) daného tématu je vždy rozpracováno ve Slovní zásobě, Gramatice, Pragmatice (co má žák říct, když...) a v Sociokulturních kompetencích (co má žák dělat, když...). Slovní zásoba

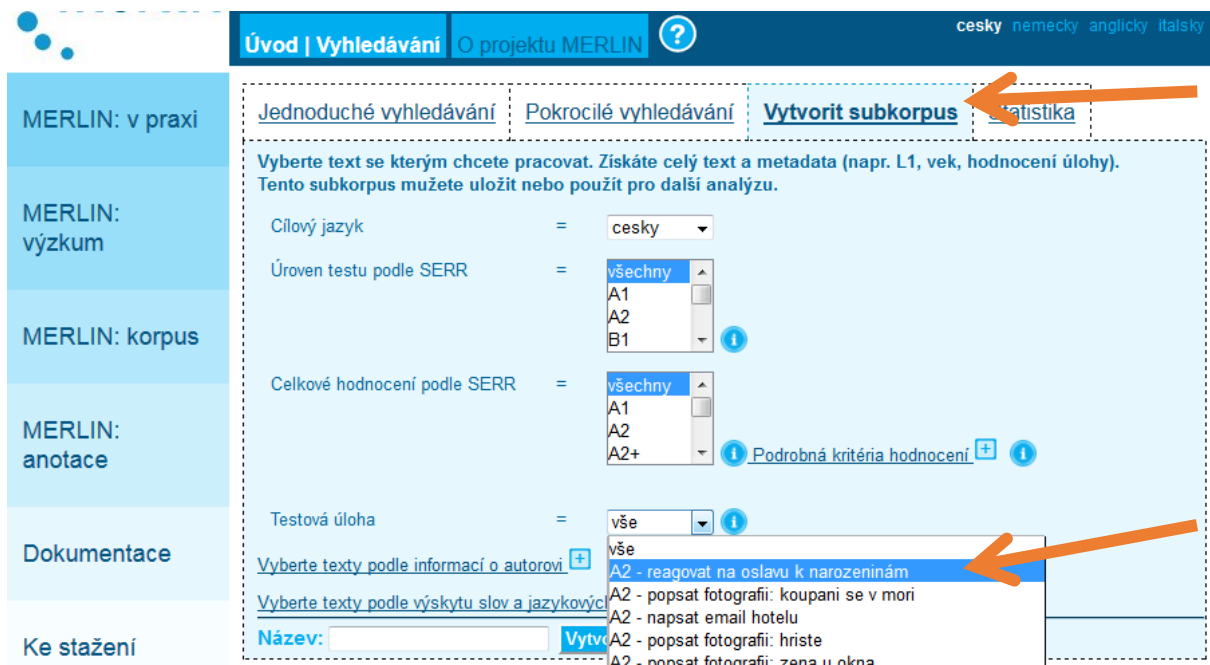
(co žák zvládne aktivně používat) je propojena s Výslovností, Výukou písmen (pro nelatinkáře) a Pravopisem, tzn., že výslovnost, písmena a pravopis vychází z již známé slovní zásoby. Gramatika na maximální úrovni A2 je aktivní, praktická, rozvíjí se v jednotlivých tématech; složitější gramatika se prezentuje ve frázích/vazbách. Minimální výstupy (co každý žák zná, umí, dělá) jsou rozděleny dle věku žáků (viz výše) a dle jednotlivých řečových dovedností, tj. Poslech s porozuměním, Čtení s porozuměním, Mluvení (ústní interakce, samostatný projev) a Psaní, písemný projev.

Návrh vzdělávacího obsahu ČDJ, který vznikl v projektu Program na podporu pedagogických pracovníků při práci s žáky cizinci VI, spolufinancovaného z prostředků Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí a z prostředků MŠMT, je dostupný ke stažení na webovém portálu Inkluzivní škola (<http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jako-druhy-jazyk/vzdelavaci-obsah-cdj>). V rámci pokračujícího projektu MŠMT máme možnost na vzdělávacím obsahu ČDJ dále pracovat, komentovat a upravovat jej, popř. jej upravit dle pilotáže v přípravných třídách a pro zařazení do RVP ZV.

Od roku 2015 jsou na webové adrese www.merlin-platform.eu k dispozici výstupy mezinárodního projektu MERLIN¹⁴ (Multilingvální platforma pro evropské referenční úrovně). Jedná se o soubor autentických textů nerodilých mluvčích v češtině, italštině a němčině shromážděných v rámci elektronického korpusu. Ten obsahuje přibližně 2 300 písemných produkcí na úrovních A1 až C1. Texty byly vybrány z psaných částí standardizovaných jazykových testů, které pocházejí od testovacích institucí TELC Fankfurt nad Mohanem (testy z češtiny, italštiny a němčiny) a z Ústavu jazykové odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze. Všechny texty byly ohodnoceny dvěma nezávislými profesionálními hodnotiteli, díky čemuž obsahují spolehlivou informaci o přiřazení k úrovni podle SERR. Kromě celkové úrovně byla hodnocena úroveň v oblasti pravopisu, gramatiky, rozsahu a správnosti užití slovní zásoby, koherence textu a sociolingvistické adekvátnosti.

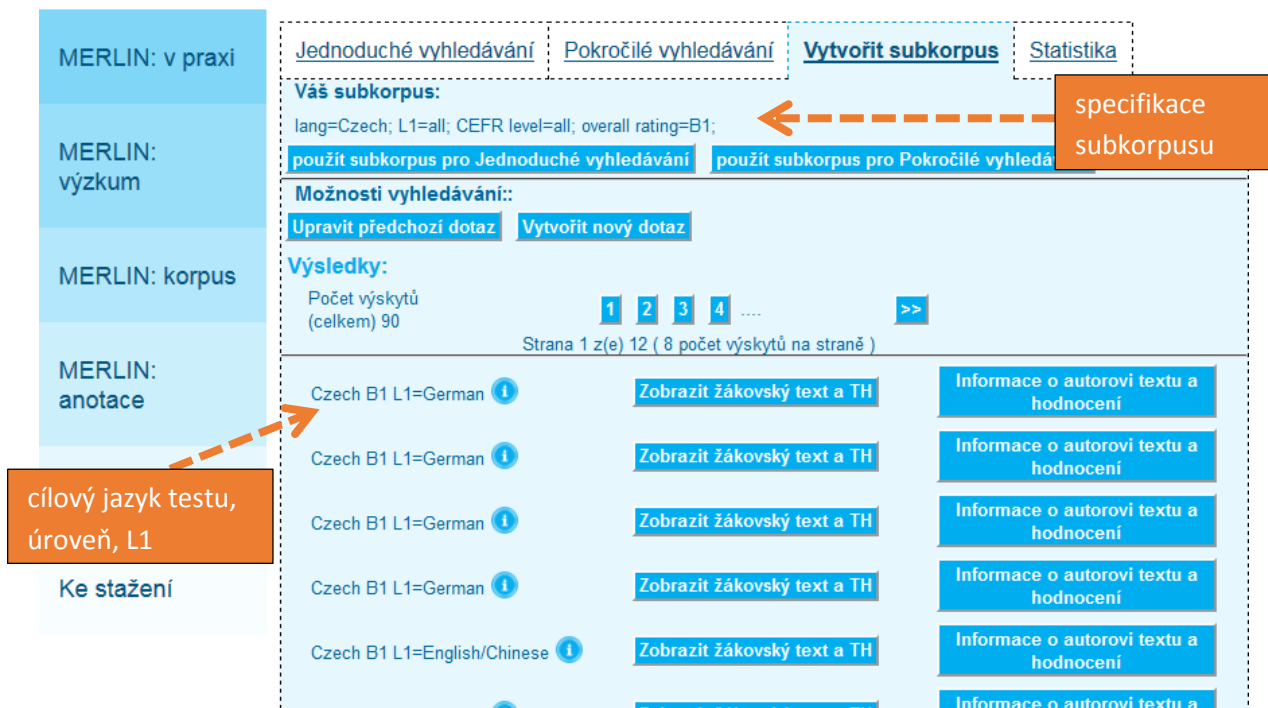
Tento jedinečný materiál lze volně využít při výuce i k přípravě na certifikované zkoušky zmíněných jazyků. Vyučujícím například pomůže v hodnocení písemné produkce vlastních studentů. Mohou si totiž stáhnout zadání testových úloh včetně instrukcí k jejich vypracování (sekce MERLIN: korpus). Toto zadání předloží studentům jako úlohu k písemné produkci a texty, které studenti napíší, porovnájí s texty v korpusu. Ty se dají snadno vyhledat pomocí funkce „Vytvořit subkorpus“. Z celého korpusu se takto vyberou a zobrazí pouze ty texty, které uživatele zajímají, tj. například texty k vybranému zadání úlohy (obrázek 1).

¹⁴ Projekt Merlin byl financován Evropskou komisí v rámci Programu celoživotního učení (518989-LLP-1-2011-DE-KA2-KA2MP). Koordinátorem projektu byla Technische Universität Dresden (Německo), partnery projektu byly EURAC (Itálie), Univerzita Karlova (Česká republika), Eberhard-Karls-Universität Tübingen (Německo), telc GmbH (Německo), Berufsförderungsinstitut Oberösterreich (Rakousko) a European Center of Modern Languages – Council of Europe (Rakousko).



Obrázek 1: Vytvoření subkorpusu

Po stisknutí tlačítka „Vytvořit subkorpus a zobrazit texty“ se objeví okno se seznamem všech textů, které do daného subkorpusu podle vybraných kritérií patří. U každého textu je uvedena informace o cílovém jazyce testu, úrovni a mateřském jazyce autora textu.



Obrázek 2: Výstup funkce vytvořit subkorpus (ukázka)

Díky on-line rozhraní je možné texty prohlížet a ukládat. Volbou „Zobrazit žakovský text a TH“ uživatel zobrazí celý text a také cílovou hypotézu¹⁵, resp. cílové hypotézy.

Obrázek 3: Zobrazení žakovského textu

Obrázek 4: Výstup funkce zobrazení žakovského textu (ukázka)

Volbou „Informace o autorovi textu a hodnocení“ uživatel zobrazí metadata, která se k danému textu vztahují, a také hodnocení této písemné produkce.

¹⁵ „Minimální cílová hypotéza“ (TH1) je verze textu s minimální intervencí, která je sice pravopisně a gramaticky správná, ale na jiných rovinách může obsahovat odchylky od přirozeného užívání jazyka rodilého mluvčího, např. na rovině lexikální. TH1 byly vytvořeny pro celý korpus MERLIN. Texty v jádrovém korpusu byly rozšířeny o širší cílovou hypotézu (TH2), která má za cíl vytvářet (pro rodilého mluvčího) přijatelnou verzi původního textu. Více viz sekce webu MERLIN: výzkum.

The screenshot shows the MERLIN search interface. At the top, there is a navigation bar with 'Úvod | Vyhledávání | O projektu MERLIN' and language options: 'česky', 'německy', 'anglicky', 'italsky'. Below this, there are tabs for 'Jednoduché vyhledávání', 'Pokročilé vyhledávání', 'Vytvořit subkorpus', and 'Statistika'. The main content area is divided into sections: 'Váš subkorpus:' with filters like 'lang=Czech; L1=all; CEFR level=all; overall rating=B1'; 'Možnosti vyhledávání:' with buttons for 'Upravit předchozí dotaz' and 'Vytvořit nový dotaz'; and 'Výsledky:' showing search results. The results table has columns for search criteria (e.g., 'Czech B1 L1=German'), actions ('Zobrazit žákovský text a TH'), and a button for 'Informace o autorovi textu a hodnocení'. An orange arrow points to this button in the first row of results.

Obrázek 5: Informace o autorovi textu a hodnocení

Právě díky tomu, že je u textů v korpusu uvedeno i hodnocení podle SERR, vyučující vidí, které úrovně (hodnocení) se výkon studenta blíží. V autentických ukázkách lze také najít odpovědi na otázky, co už student v češtině dokáže napsat nebo kde ještě chybí ve srovnání s autory textů v korpusu. Na vyšších úrovních mohou studenti s korpusem pracovat s pomocí vyučujícího a své výkony sami konfrontovat s produkcemi, jež vznikly u zkoušek. Obdobně poslouží korpus MERLIN také kandidátům certifikovaných zkoušek.

Závěrem dlužno podotknout, že projekt MERLIN cílí na širší spektrum uživatelů, než jsou pouze vyučující a kandidáti zkoušek. V korpusu totiž lze různým způsobem vyhledávat, např. konkrétní slova, chyby nebo předem definované jazykové jevy apod. Svůj přínos proto jistě má také pro tvůrce učebních materiálů. Ti získají přístup k autentickým textům, které ilustrují konkrétní úroveň, a mohou tak například sledovat, které jevy se objevují v určitých kontextech a komunikačních situacích. Korpus jistě využijí i poskytovatelé jazykových zkoušek, ať už jako pomůcku při tvorbě testových úloh, nebo pro standardizační školení hodnotitelů psaní. V neposlední řadě je korpus MERLIN otevřen také pro vědecké účely jako nástroj pro empirickou validaci škál SERR nebo další výzkumy.

Literatura:

Abel, A., Nicolas, L., Wisniewski, K., Boyd, A., Hana, J., & Maurers, D. (2015). A Trilingual Learner Corpus illustrating European Reference Levels. *Ricognizioni. Rivista di Lingue e Letterature e Culture Moderne*, 2(1), pp. 111–126. <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/index>, 1. června 2015.

Abel, A., Blaschitz, V., Schöne, K., Štindlová, B., Vodičková, K., Wisniewski, K., & Woldt, C. (2014). *The MERLIN annotation scheme for the annotation of German, Italian, and Czech learner language*. <http://commul.eurac.edu/dev/merlin/php/docs/MERLIN-annotation-scheme.pdf>, 1. června 2015.

Štindlová, B., & Čurdová, V. MERLIN: Multilingvální platforma pro evropské referenční úrovně. (2015). In *Časopis pro moderní filologii*, 97(2), pp. 190–202. (Dvojčíslo u příležitosti 20. výročí ČNK.)

Nové vzory skloňování a postupy v komunikativní výuce češtiny jako cizího jazyka?

S výukou obtížné české deklinace se potýkají nejen studenti, kteří studují češtinu jako cizí jazyk, ale i jejich učitelé. Výsledkem dlouholetého přemýšlení nad tímto problémem je pokus o vytvoření alternativních vzorů a nově pojatou prezentaci paradigmat deklinace českých substantiv, které by ve výuce mohly napomoci.

Nové deklinační vzory

Na počátku úvahy týkající se deklinačních vzorů adjektiv a substantiv stála skutečnost, že značnému počtu účastníků výuky češtiny jako cizího jazyka – učitelům, autorům učebních materiálů i studentům – tradiční české vzory nevyhovují. Tyto vzory jsou sice pečlivě zvolené, avšak též arbitrérní a prezentované izolovaně a bez širšího kontextu. Pro výuku češtiny jako cizího jazyka (dále jen ČCJ) nevyhovují jednak nízkou frekvencí některých slov na nižších úrovních výuky (např. hrad, kost, předseda), jednak tím, že je nelze spojovat a vytvářet z nich smysluplná, funkční syntagmata (srov. např. nefunkční slovní spojení mladý jarní hrad, mladý jarní stroj, mladá jarní žena, mladá jarní kost.). Proto není neobvyklé, že se jednotliví učitelé a autoři materiálů ČCJ snaží nahradit tradiční vzory jinými. Například Karla Hronová (2009) píše v souvislosti s didaktickým popisem češtiny pro výuku cizinců: „Rozdílně od mluvnice určených českým uživatelům je řešena také otázka deklinačních vzorů. Za vzor, který bude uplatňován při prezentaci morfologické problematiky českých jmen cizinců, bývají zpravidla vybírána slova frekventovaná, známá posluchačům již od prvních dnů, tedy slova označující jevy nejbližšího okolí. (...) Jsme toho názoru, že vzor není třeba považovat ve výuce cizinců za záležitost natolik závaznou, jak tomu je v českých školách. Podstatné je, aby posluchači bezpečně znali deklinační typy, uměli k nim slova přiřadit a příslušné sufiky správně aplikovat. Vzorek je pouze pracovním označením typu a tuto úlohu může plnit kterýkoliv člen daného souboru.“ (Hronová, 2009, pp. 36–37)

Otázkou je, zda je pluralita vzorů pro náš obor přínosná a zda je výběr vzorů vždy podřízen komunikačnímu cíli výuky. I my jako autorky učebních materiálů jsme se tradiční vzory pokusily nahradit jinými, např. v učebnicích NEW Czech Step by Step/Tschechisch Schritt für Schritt (Holá 2004/2005), Čeština expres 1–3 (Holá, Bořilová 2010, 2011, 2013), Česky krok za krokem 2 (Holá, Bořilová 2009) a dalších učebních materiálech. V praxi se však ukázalo, že ani ony nebyly příliš šťastně zvolené. Rozhodly jsme se tudíž pro nově vytvářené či přepracované materiály (jako jsou např. další díl řady Čeština expres, učebnice Čeština expres 4 nebo přepracovaná verze učebnice NEW Czech Step by Step/Tschechisch Schritt für Schritt, kterou připravujeme k vydání pod názvem Česky krok za krokem 1) vytvořit nové vzory, které jsme navíc doplnily tím, čemu pracovníě říkáme „příklad minimálního kontextu“ pro každý pád. Znamená to, že každý pád je uvozen nejen pádovou otázkou (ta sice s určením pádu pomůže českému dítěti, ale pro cizince-neslovana představuje nulovou informační hodnotu), ale i začátkem věty evokující daný pád:

v nominativu: To je...
v genitivu: Jdu z/od/do...
v dativu: Jdu k...
v akuzativu: Hledám...
ve vokativu: Volám...
v lokálu: Mluvím o... Jsem v/na...
v instrumentálu: Sejdeme se s... Sejdeme před...

Z použití příkladů kontextu ovšem logicky vyplynulo, že vzory by měly mít jednotné významové zastřešení, díky němuž by společně s uvozujícím kontextem a se vzory pro adjektiva mohly tvořit smysluplná syntagma. Takové významové zastřešení se nám podařilo najít ve skupině lokalit, které jsou pro studenty každého jazyka vždy významným a praktickým komunikačním tématem. Tradiční vzory jsme nahradily takto:

hrad > obchod
stroj > počítač
žena > škola
růže > restaurace
píseň > kancelář
kost > místnost
město > kino
moře > letiště
stavení > nádraží

Původně uvažovaná změna *stroj* > *pokoj* byla nakonec zavržena ve prospěch zakončení na snadno identifikovatelný háček ve slově počítač. Velmi jsme také váhaly u zařazení vzoru *letišťě*, ale nakonec jsme ho zařadily místo vzoru *moře*, a to proto, že slova končící na -iště patří k základní slovní zásobě na úrovních A1 a A2 (např. frekventované bydliště, sídliště, nástupiště, parkoviště oproti mnohem méně frekventovaným moře, srdce, pole, nebo výrazu ovoce, který je sice častý, ale nemá plurálové tvary).

Je zjevné, že do návrhu vzorů – „lokalit“ (používáme uvozovky, protože počítač nelze za lokalitu v pravém slova smyslu považovat) není samozřejmě možné zařadit životná maskulina. Pro ně jsme vyhradily následující vzory:

pán > student
muž = muž
předseda > kolega

Co se týče adjektiv, použily jsme tyto vzory:

mladý > nový
jarní > moderní

Na rozdíl od izolovaně prezentovaných vzorů tradičních, u kterých je takový postup vyloučen, je možné většinu nově navržených vzorů využít v do značné míry smysluplných a srozumitelných syntagmatech, které se můžou stát tzv. modelovými větami pro jednotlivé pády. Tyto modelové věty z tradičních tabulek přímo vyplývají, nebo, dotáhneme-li didaktickou simplifikaci k maximum, můžou je i zcela nahradit (např. při výuce dětí staršího školního věku nebo při výuce dospělých s minimálním či nulovým gramatickým povědomím). Za tímto účelem jsme vytvořily několik verzí tabulek, od nejkompaktnější (verze 01) po zatím nejjednodušší (verze 04). V nejjednodušší verzi 04 může například modelová věta pro akuzativ sg. vypadat takto:

Hledám nového moderního studenta a muže.

Hledám nový moderní obchod, novou moderní školu a restauraci a nové moderní kino.

Pro větší přehlednost a zdůraznění závislosti deklinace na rodu substantiv jsme použily prvek signální gramatiky, barevné značení, které pomáhá studentům v orientaci v rodech substantiv. Toto barevné značení je nedílnou součástí tabulek vzorů deklinace.

Podle našeho názoru jsou takto prezentované vzory ve výuce ČJJ efektivněji využitelné a lépe zapamatovatelné než vzory tradiční. V této souvislosti lze poukázat i na výzkumy zahraničních lingvistů, například M. Lewise a P. Skehana. Lewis (Lewis, 1993) zdůrazňuje pohled na jazyk ne jako na „lexikalizovanou gramatiku“, nýbrž „gramatikalizované lexikum“. Podle jeho pojetí je proto třeba vyučovat a učit se jazyk především jako slovní zásobu s důrazem na kolokace, fráze, slovní spojení. Dana Hánková (Hánková, 2014) ve své disertační práci věnované komunikativní výuce jazyků uvádí názor dalšího lingvisty, P. Skehana:

Podle názoru Skehana (Skehan, 1998, p. 54) je jazyk v mysli reprezentován dvěma systémy. První, založený na paměti, obsahuje lexikální jednotky, a to i několikaslovné frazémy, idiomy apod. (exemplar-based system). Tyto jednotky (exemplars/chunks) jsou v paměti uloženy několikrát, podle různých kritérií jako významové celky, aniž by byly podrobovány strukturní analýze. V průběhu řečové produkce umožňují rychlé vybavení z paměti jako celek, bez ohledu na počet slov, které je tvoří, čímž přispívají k plynulosti projevu. (...) Druhý systém je založený na gramatických pravidlech (rule-based system) a podílí se na správné formulaci vět. Řečová produkce založená na využití pravidel je pomalejší, ale systém umožňuje precizní formulace, tvořivost a flexibilitu. (...) Podle Skehana jak rodilí mluvčí, tak studenti mohou střídavě využívat oba systémy, které jsou na sobě nezávislé.

Domníváme se, že prezentace vzorů v modelových větách může fungovat jako určité pojítko mezi oběma systémy v tom smyslu, že může studentům pomoci vytvořit a použít potřebný tvar na bázi analogie se snadno zapamatovatelnou modelovou větou se vzory, přičemž je ovšem třeba zdůraznit, že jde o analogii poučenou, obohacenou o seznámení s gramatickým pravidlem nebo pravidly, jejich pochopení a důkladné procvičení.

Deklinační skupiny

Jako podklad k dalšímu kroku, totiž vydělení dvou, respektive tří deklinačních skupin, jsme provedly výzkum na bázi Českého národního korpusu SYN2005. Na základě zakončení v nominativu sg. zařazujeme substantiva do tří deklinačních skupin (pro lepší porozumění používáme v dalším výkladu tradiční vzory substantiv):

I. deklinační skupinu tvoří tato substantiva: maskulina zakončená v nom. sg. na konsonant bez háčku, feminina zakončená na -a a neutra zakončená na -o.

II. deklinační skupinu tvoří všechna substantiva (bez ohledu na rod) zakončená v nom. sg. na konsonant s háčkem, -c, -j, -tel, -e/-ě a malá skupina feminin zakončených na -el a -ev.

III. deklinační skupinu tvoří maskulina animata zakončená v nom. sg. na -a, feminina zakončená na -st a neutra zakončená na -e/-ě a -í. Tato skupina tedy shrnuje tzv. „potížisty“, tj. vzory *předseda, kost, stavení*.

Jednotlivé číslované body pod nejúplnější verzí tabulky 01 upozorňují na důležité body výkladu. V této tabulce se objevují také asterisky upozorňující na výjimky vypsané pod tabulkou, jež jsou však z hlediska systému méně významné. Blíže k tomuto značení:

* Několik maskulin zakončených na -tel nebo -c (např. hotel, kostel, ták...) patří do I. deklinační skupiny. Podle ČNK (SYN 2005) se však z prvních 500 maskulin zakončených na -c skloňuje podle tvrdého vzoru pouze 6 maskulin (tác, plac, truc, hic, punc, hospic). Z prvních 150 slov zakončených na -tel se skloňuje podle tvrdého vzoru jen 17 maskulin (z čehož některá jsou vlastní jména jako Eurotel, Intel, nebo málo frekventovaná slova, např. datel).

** Většina feminin zakončených na konsonant patří do II. deklinační skupiny (často zakončená na háček, -tel, -el a -ev), další patří do III. deklinační skupiny (často zakončená na -st). Některá feminina (např. věc, řeč) však deklinujeme jako kost a další (např. moc, pomoc, nemoc, noc, myš, smrt, sůl, paměť, zeď, odpověď, loď) v některých pádech kolísají mezi vzory kancelář a místnost (resp. píseň a kost).

*** Třemi hvězdičkami označujeme slova typu *kuře* a *soudce*. Domníváme se, že na nižších úrovních není třeba studenty zatěžovat jejich deklinací, proto jsme je vyňaly z deklinačních vzorů a přesunuly do poznámky.

Obrazně řečeno, tento náš postup lze přirovnat k tomu, jako bychom místo dvanácti malých krabiček, tj. vzorů, nabídli studentům tři velké krabice, tj. deklinační skupiny, v nichž je ovšem oněch dvanáct, respektive jedenáct malých krabiček obsažených (za toto přirovnání vděčíme prof. Neilu Bermelovi). Tyto velké krabice ovšem nijak „nezamykáme“, takže jejich jednotlivé vzory mohou studenti kdykoliv uvidět a díky barevnému kódování rodu se v nich i velmi dobře zorientovat.

Deklinační skupiny v podstatě kopírují tradiční dělení na tvrdé a měkké skloňování, ale navíc mají tyto výhody:

a) Zařazení do deklinačních skupin podle koncovek v nom. sg. je přehledné a do značné míry empiricky zjištělé. Konkrétní poznatek zde tedy předchází abstraktnímu, ne naopak. Jinak řečeno, i ten nejslabší student pozná, že nějaké slovo končí v základním slovníkovém tvaru, tj. v nominativu sg., např. na háček nebo -e, zatímco teoretický abstrakt tvrdých a měkkých souhlásek mu může zůstat nepřístupný, nepochopí ho (co je pro cizince neslovana tvrdého např. na d nebo h a měkkého na c nebo j?). Studenti tudíž mají možnost postupovat intuitivněji, což je při řečové realizaci pádových koncovek velmi důležité. Lze právem namítnout, že studenti se budou muset tvrdé, měkké a obojetné konsonanty stejně naučit pro nácvik pravopisu, ale u dovednosti mluvení je třeba počítat s větším časovým stresem, navíc dovednosti mluvení a psaní se nacvičují odlišně, se zapojením odlišných receptorů.

b) Výhodné pro zapamatování a osvojení koncovek genitivu, dativu a lokálu v singuláru a akuzativu a lokálu v plurálu je vydělení II. deklinační skupiny, které zastřešuje několik vzorů, a to maskulina (*muž* a *stroj*), feminina (*růže* a *píseň*) a neutra (*moře*). Vydělení III. deklinační skupiny sice tuto výhodu nepřináší, ale určitým způsobem shrnuje „jedinečné“ a zároveň obtížné vzory *předseda*, *kost* a *stavení*.

c) Patrně největším přínosem je možnost parcelace výuky pádů a její fázování v dlouhodobém procesu akvizice pádových koncovek. Parcelace výuky pádů by se mohla příznivě promítnout do fázování výuky jak z hlediska členění úrovní podle SERR, tak v koncepci cvičení. Např. na úrovni A1 a A2 můžou studenti věnovat pozornost osvojování substantiv z I. a II. deklinační skupiny, zatímco úroveň B1 již může akcentovat nácvik všech tří deklinačních skupin. (Pozor, to však v žádném případě neznamená, že by na nižších úrovních substantiva např. ze III. deklinační skupiny nebylo možné používat. Jde pouze o to, že je zde studenty nenutíme deklinovat, ale používáme je v jiných typech cvičení, např. při práci s textem k rozvoji dovednosti čtení, ve cvičeních na doplnění prepozic apod.).

Pro praktické využití jsme vyvinuly několik typů tabulek, od základních a nejobsažnějších tabulek 01 (v singuláru a plurálu) až po velmi zjednodušenou tabulku modelových vět 04 (pouze v singuláru). Tyto tabulky se mohou používat na různých úrovních výuky a/nebo, jak již bylo řečeno, pro různé skupiny studentů. Obdobně jsou koncipovány i tabulky jednotlivých pádů, které zde neuvádíme.

Celkově se domníváme, že jak úvaha nad zavedením nových vzorů, tak pokus o parcelaci výuky deklinace substantiv mohou přispět k diskusi nad možnostmi prezentace deklinace substantiv v rámci našeho oboru.

Literatura:

HÁNKOVÁ, D. (2014). *Výuková komunikace a komunikativní jazykové vyučování. Využití audiozáznamu vlastní výuky v přípravě lektorů angličtiny*. Disertační práce. Pedagogická fakulta UK.

HOLÁ, L. (2004). *NEW Czech Step by Step*.

HOLÁ, L. (2005). *Tschechisch Schritt fur Schritt*.

- HOLÁ, L., & BOŘILOVÁ P. (2009). *Česky krok za krokem 2*.
- HOLÁ, L., & BOŘILOVÁ P. (2010). *Čeština expres 1*.
- HOLÁ, L., & BOŘILOVÁ P. (2011). *Čeština expres 2*.
- HOLÁ, L., & BOŘILOVÁ P. (2013). *Čeština expres 3*.
- HRONOVÁ, K. (2009). *Čeština jako cizí jazyk, Vstupní kurz a základní gramatika*.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and the Way Forward*.
- SKEHAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*.
- ČESKÝ NÁRODNÍ KORPUS – SYN2005. (2005). Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha.
<<http://www.korpus.cz>>.



Konference byla podpořena dotací MZV ČR.



Ministerstvo zahraničních věcí
České republiky