Čeština jako cílový jazyk

(1. díl)

Metodika pro výuku osob (dětí do 15 let)

s mezinárodní ochranou

formou azylu nebo doplňkové ochrany

Jaromíra Šindelářová – Svatava Škodová

Praha 2013

OBSAH

OBSAH 2
ÚVOD 3
TEORETICKÁ ČÁST 6
1. ZAČLEŇOVÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ-CIZINCŮ V ČR 6
1.1 Vzdělávání žáků-cizinců v českém prostředí 6
1.2 Cizinci na různých typech škol v ČR 26
1.3 Integrace žáka-cizince v rámci multikulturní výchovy 30
1.4 Interkulturní rozdíly ve školní multikulturní třídě 33
2. PROFESNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA PRO VÝUKU ŽÁKŮ-CIZINCŮ 37
2.1 Jazykové a komunikační kompetence pedagoga 38
2.1.1 Problematické jevy zvukové roviny 41
2.1.2 Problematické jevy ortografické roviny 45
2.1.3 Problematické jevy morfologicko-syntaktické roviny 48
2.1.4 Problematické jevy lexikální roviny 56
2.2 Sociokulturní kompetence pedagoga 61
2.3 Metodická doporučení pro práci pedagoga v multikulturní třídě 67
PRAKTICKÁ ČÁST 79
3. KOMUNIKAČNÍ INTEGRACE ŽÁKŮ-CIZINCŮ V PRAXI ŠKOL 79
4. VÝUKA JINOJAZYČNÝCH DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE 87
5. NÁMĚTY PRO PRÁCI S ŽÁKY-CIZINCI V ZŠ 96
5.1 Signální gramatika ve výuce češtiny jako cizího jazyka 96
5.2 Využití dramatu jako výukové metody ve výuce češtiny pro žáky-cizince 107
5.3 Využití českých klasických pohádek ve výuce češtiny pro cizince v primární škole 119
RESUMÉ 131
LITERATURA 132
REJSTŘÍK 149
PŘÍLOHY 151

ÚVOD

Ovládnutí jazyka majoritní společnosti je jednou ze základních podmínek bezproblémové integrace jedince do dané společnosti. V důsledku geopolitických změn a integračních procesů, jež proběhly ve střední Evropě koncem minulého století, postupující světové globalizace, vzniku a rozšiřování Evropské unie a pod vlivem zesilujícího celosvětového pohybu obyvatelstva se staly mnohé evropské země včetně České republiky cílovými zeměmi cizinců nejrůznějších národností, a proto se i do popředí intenzivnějšího zájmu aplikované lingvistiky[1] dostaly mnohé malé jazyky včetně češtiny.

K prudkému nárůstu počtu imigrantů a jejich dětí, kteří s nimi na české území přicházejí, došlo především až po vstupu České republiky (dále jen ČR) do Evropské unie. Z vývoje počtu legálně usazených cizinců včetně osob s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany na území ČR je od devadesátých let minulého století patrný postupný nárůst.

S přílivem cizích státních příslušníků do České republiky se zvyšuje i počet dětí[2]-cizinců v českých předškolních zařízeních a žáků-cizinců[3] ve věku od šesti do patnácti let na českých základních školách. S narůstajícím počtem dětí a žáků-cizinců se zvyšují požadavky na jejich výuku, což vede k systematičtějšímu přístupu odborných a pedagogických pracovníků při řešení základních lingvodidaktických otázek v multikulturních třídách v mateřských i základních školách v ČR.

Žáci českých základních škol, jejichž mateřským jazykem není čeština a jejichž jazykové a komunikační dovednosti jsou z tohoto důvodu v českém jazyce omezené, mívají problémy nejen v hodinách českého jazyka, ale i v dalších vyučovacích předmětech, což může následně významně snížit jejich šance dosáhnout kvalitního vzdělání. Neúplná znalost češtiny ovlivňuje negativně nejen školní výsledky dítěte, ale může se promítat také do jeho sociálního života a začlenění do vrstevnické skupiny.

---

[1] Viz např. časopis *Studie z aplikované lingvistiky* (šéfredaktor K. Šebesta) vycházející v Praze na FF Karlovy univerzity.
[2] Pojem *dítě* a *žák* užíváme podle Školského zákona (ŠZ); *dítě* pro předškolní vzdělávání, *žák* pro základní a střední vzdělávání.
[3] Blíže viz kapitolu 1.2.

Pozice dětí v předškolním věku a žáků ve věku od šesti do patnácti let s odlišným mateřským jazykem je v českém předškolním a základním vzdělávání poměrně komplikovaná, neboť pedagogové a další pedagogičtí pracovníci v mateřských a základních školách s nimi neměli v minulosti prakticky žádné zkušenosti.

Globálně však byla problémům spojeným s integrací dětí a žáků-cizinců[4] do českého školství a do hostitelské společnosti věnována zejména v poslední době i v odborné literatuře větší pozornost. Integrací dětí a žáků-cizinců a pedagogickými reakcemi na „národnostní, etnickou a kulturní diverzitu ve společnosti" se zabývá interkulturní pedagogika (viz např. Hájková, Strnadová 2010, Berry 1992, 1997 a další). Z teoretických prací, které se věnují této problematice, se můžeme v českém prostředí opřít např. o publikace Průchy (2007, 2010, 2011), Šindelářové (2005, 2008), Šindelářové – Škodové (2012) a jiných. Z empirických studií, které vycházejí z výzkumů na školách, jsou známé například práce Kocourka (2001, 2002) a Kostelecké (2010, 2011, 2012).

Z výsledků těchto nedávno uveřejněných studií je zřejmé, že jedním z nejvýznamnějších faktorů pro úspěšnou integraci žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému je jejich znalost českého jazyka[5]. Ačkoliv řada žáků-cizinců je schopna již po relativně krátkém pobytu v České republice zvládat český jazyk na základní komunikační úrovni, jejich znalost češtiny není taková, aby zvládali nároky základní školy, neboť k tomu je zapotřebí ovládnout vyšší kognitivní úroveň jazyka.

Pro děti cizinců je čeština jako jejich cílový jazyk navíc důležitá i ze sociálního hlediska, neboť jim pomáhá se začlenit do sociálních sítí. Neznalost pragmatických faktorů komunikace dané společnosti a neovládání jazyka majoritní společnosti může být nejen bariérou při integraci jedince, ale podle názoru kognitivních lingvistů ovlivňuje také myšlení cizince, jeho vnímání, chápání a poznávání okolního světa (blíže viz Vaňková et al., 2005).

---

[4] Za *žáky-cizince* (v pedagogické literatuře se můžeme setkat také s pojmem *žáci s odlišným mateřským jazykem*, event. *nečeský žák či jinojazyčný žák*, viz Sekerová, 2009, s. 21) označujeme v českém školství žáky, jejichž rodiče mají jiné občanství než české (rodiče jsou tedy občany jiného státu než České republiky). Jedná se jak o děti, které do našeho státu právě přicestovaly nebo zde již delší dobu pobývají, tak o děti cizinců, které se v České republice narodily.

[5] Porov. s Usnesením vlády ČR ze dne 4. ledna 2012 č. 6 k *Postupu při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Společné soužití v roce* 2012, v němž se konstatuje, že: „Zásadním úkolem integrace je zajištění rovných příležitostí dětí-cizinců ve vzdělávání. Znalost českého jazyka je podmínkou úspěšného absolvování školní docházky dětí-cizinců ze třetích zemí i získání dalšího vzdělání, zaměstnání a kariérního růstu. Bezproblémové zvládnutí školní docházky dětí-cizinců je nezbytné v rámci dotací podpořit službami pedagogických asistentů, posílením komunikace školy s rodiči žáků a mimoškolními integračními aktivitami."
(5. Priority integrace cizinců, s. 9–10)

Předkládaný text vychází z poznatků teoretické a aplikované lingvistiky [6] a nejaktuálnějších výsledků lingvistických a didaktických výzkumů, přináší informace o současném stavu této oblasti, které vedou ke komplexnějšímu pohledu na koncepční edukační východiska ve vyučování žáků-cizinců v multikulturních třídách v základním školství. Je zaměřen na rozvoj jejich komunikační kompetence [7] v nemateřském jazyce se zřetelem k rozvoji jejich klíčových kompetencí a profesionální kompetenci pedagoga potřebnou k úspěšné integraci a efektivnímu vzdělávání žáků-cizinců ve třídě při jejich ovlivňování a přizpůsobování se konkrétnímu prostředí.

Vzhledem k šíři zkoumaného tématu nebylo možné do textu zahrnout všechny aspekty zkoumané problematiky, a proto jsou některé z nich jen naznačeny, a výklady by měly posloužit jako náměty k zamyšlení a otevřeným diskusím mezi odbornými pracovníky a pedagogy v praxi.

[6] O názvu a postavení této vědní disciplíny v českém prostředí viz např. Jelínek (1980), Svoboda (1965, 1970), Čechová – Styblík (1989), Čechová a kol. (2004) a další. O spjatosti teorie jazykového vyučování s aplikovanou lingvistikou po stránce myšlenkové a organizační viz např. Šebesta (2005, s. 13). Nejpodrobněji viz v samostatné studii M. Čechové s názvem *K vztahu tzv. lingvodidaktiky a lingvistiky*, 1988, s. 181–189.

[7] Komunikační kompetenci chápeme v nejširším slova smyslu jako komplexní předpoklady řečové činnosti žáka-cizince s ohledem na jeho předpoklady ontogenetické, biologické atd.

TEORETICKÁ ČÁST

1. ZAČLEŇOVÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ-CIZINCŮ V ČR

1.1 Vzdělávání žáků-cizinců v českém prostředí

Dítě-cizinec se nachází před začátkem školního vzdělávání ve zcela odlišné situaci než rodilý uživatel. Rozhodující je přitom délka jeho pobytu v přirozeném českém prostředí a vzdálenost mezi výchozím jazykem (mateřštinou dítěte) a cílovým jazykem (češtinou). Podle těchto hledisek je pak možné klasifikovat děti-cizince před vstupem do české základní školy do tří skupin (viz Hádková, 2009):

- Děti, které v ČR navštěvovaly české předškolní zařízení nebo se o jejich výchovu starala česká chůva (opatrovatelka), avšak v jejich rodině se (až na výjimky) nekomunikuje česky.
- Děti, které jsou před vstupem do české ZŠ alespoň částečně gramotné v jiném než českém jazyce (navštěvovaly školu nebo školské zařízení v zahraničí)
- Děti, které před vstupem do české ZŠ nepřišly do styku s českým ani žádným cizím jazykem kromě jejich jazyka mateřského (nenavštěvovaly žádnou školu ani školské zařízení v zahraničí). Do této skupiny lze začlenit i děti, které se sice v ČR narodily, ale pohybovaly se před vstupem do české ZŠ vně české reality – nenavštěvovaly české předškolní zařízení a nebyly prakticky v žádném kontaktu s českým jazykem.

Výchozí pozici dětí českého původu se mohou před vstupem do české ZŠ přiblížit pouze děti z první skupiny, tedy ty děti-cizinci, které se buď už narodily v České republice, nebo se do ní přistěhovaly v předškolním věku a navštěvovaly české předškolní zařízení, nebo se o jejich výchovu v tomto období starala česká chůva (opatrovatelka). V českém prostředí se jedná nejčastěji o děti vietnamské, čínské a romské národnosti, event. o děti z bilingvních rodin.

Další dvě skupiny dětí-cizinců nejsou na vstup do povinného školního vzdělávání v ČR dostatečně jazykově ani sociokulturně připraveni; většina z nich neovládá v češtině ani základní jednoduché obraty, mají nedostatečnou slovní zásobu a špatnou výslovnost.

V jejich integračním a vzdělávacím procesu má česká škola nezastupitelnou roli, neboť je většinou i prvním místem v cílové zemi, s kterou se dítě a spolu s ním i jeho rodiče musejí seznámit (blíže viz Hádková, 2009).

Školní interkulturní komunikace[8] v základním vzdělávání představuje pro žáky-cizince soubor procesů interakce a sdělování probíhajících při různých situacích ve školním sociokulturním prostředí, přičemž multikulturní třídní prostředí a vyučování v nemateřském jazyce odráží specifiku různých jazyků a odlišných kultur včetně mentalit a hodnot žáků mladšího a staršího školního věku jako příslušníků jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství, jež se projevují odlišnými způsoby vnímání a hodnocení skutečnosti prostřednictvím vyučovacího procesu, neboť do školního i komunikačního vzdělávacího procesu vstupují s rozdílnými, odlišnou kulturou determinovanými kognitivními a emocionálními strukturami (srov. Průcha, 2010).

Za děti-cizince a žáky-cizince v českém vzdělávacím systému považujeme:

a) *děti občanů ze států Evropské unie* (občané členských zemí Evropské unie, Evropského hospodářského prostoru a Švýcarska), které mají navíc od ostatních žáků-cizinců, a to podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáků, nárok na *podporu výuky jejich mateřského jazyka a kultury země jejich původu*, která je koordinována s běžnou výukou na našich školách;

[8] V současném evropském kontextu, tedy i v českém prostředí, upřednostňujeme užívání termínu interkulturní komunikace (IK), která probíhá (stručně řečeno) mezi komunikanty v prostředí, v němž odlišné kultury žijí jakoby samostatně, vedle sebe (srov. např. vietnamskou či čínskou komunitu v ČR), zatímco multikulturní komunikace (MK) představuje vedení dialogu v multikulturní společnosti, ve které společně žijí příslušníci různých kultur jako celek se společnými kulturní rysy. K tomuto chápání nás vedou tři aspekty: a) multikulturalismus s MK se váže spíše k americkému kulturnímu společenství, interkulturalismus s IK má těsnější vazbu k evropskému prostoru; b) současná situace v Evropě podpořená postojem významných politiků (např. anglického premiéra Bacona nebo německé kancléřky Merklové), viz neochotu některých muslimů přizpůsobit se evropské kultuře a jinému náboženství (interkulturní bariéra) včetně jazykové kompetence (jazyková bariéra); c) postoj Rady Evropy, která doporučuje pro evropský prostor užívat termín IK. Srov. s názorem J. Průchy, který doporučuje i nadále užívat v současném českém prostředí MK a multikulturní výchova (dále jen MV) jako termíny již zavedené (Průcha, 2010).

b) *děti osob s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany*, kterým základní školy zabezpečují jazykovou přípravu nezbytnou k jejich úspěšnému začlenění do českého výchovně vzdělávacího procesu;

c) *děti ostatních cizinců, tedy ze třetích zemí*, které nejsou občany žádného státu Evropské unie, Evropského hospodářského prostoru a Švýcarska a jež zároveň nespadají do kategorie cizinců s udělenou mezinárodní ochranou.

Začleňování žáků-cizinců do výukového procesu a jejich vzdělávání v české základní škole probíhá podle Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon – dále jen ŠZ), ve znění pozdějších předpisů, mají všichni cizinci přístup ke vzdělávání za stejných podmínek jako občané České republiky. Podle § 36, odst. 2 ŠZ se povinná školní docházka týká všech dětí cizinců pobývajících na území ČR (s udělenou mezinárodní ochranou, ze zemí EU i ze třetích zemí). K přijetí do základní školy nemusejí předkládat oprávnění k pobytu na našem území. Mají i právo na školní stravování a zájmové vzdělávání poskytované školou. Základní školu mohou navštěvovat nejdéle do konce školního roku, v němž dosáhnou sedmnáctého roku věku (event. podle § 55 ŠZ do osmnáctého roku).

Ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání (dále jen NÚV) v Praze a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT) jsme se podíleli na „*Metodických doporučeních k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách*“, která byla koncem roku 2012 uveřejněna na webových stránkách MŠMT[9]. Cílem tohoto textu je upřesnit postupy při začleňování žáků-cizinců do českých základních škol podle metodických doporučení, která se týkají podmínek organizačního zabezpečení, zařazování a vzdělávání žáků-cizinců, jejich hodnocení, spolupráce s rodiči, se školními poradenskými pracovišti, pedagogicko-psychologickými poradnami a nestátními neziskovými organizacemi, a tak přispět ke zkvalitnění procesu začleňování žáků-cizinců do základního vzdělávání v České republice a podpořit metodiku práce s žáky-cizinci zařazovanými do hlavního vzdělávacího proudu žáků s malou nebo nulovou znalostí českého jazyka.

[9] Viz http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicke-doporuceni-reditelum-skol-vyuka-cizincu?highlightWords=Doporu%C4%8Den%C3%AD+pro+%C5%99editele+%C5%A1kol.

Ke vzdělávání všech žáků-cizinců se v českých základních školách přistupuje podle § 20, odst. 6 ŠZ (viz jeho novelu vyhlášenou pod č. 472/2011 Sb.) od 1. 1. 2012 stejným způsobem. Podle místa pobytu žáka zajišťuje příslušný krajský úřad ve spolupráci se zřizovatelem školy bezplatnou přípravu k jeho začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou jeho potřebám. Ministerstvo školství stanovilo prováděcím právním předpisem formu, obsah a organizaci *bezplatné přípravy*, jež zajišťují (včetně vyškolení pedagogických pracovníků) příslušné krajské úřady (podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy), blíže viz § 10 a 11 novely vyhlášky MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Podle tohoto novelizovaného ustanovení vyhlášky č. 256/2012 Sb. (platné od 1. 9. 2012) určí podle § 10 krajský úřad (ve spolupráci se zřizovateli škol) školy, ve kterých je na území kraje poskytována bezplatná příprava k začlenění do základního vzdělávání zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám žáků-cizinců, kteří zde plní povinnou školní docházku. Seznam těchto škol je dostupný na webových stránkách každého krajského úřadu.[10]

Třídu nebo třídy pro jazykovou přípravu zřizuje ředitel školy; ten má povinnost informovat rodiče žáků-cizinců (nebo jiného zákonného zástupce žáka-cizince) o možnosti navštěvovat třídu pro jazykovou přípravu, a to do jednoho týdne po přijetí žáka do základní školy. Do třiceti dnů od podání této žádosti musí ředitel školy, do níž je žák-cizinec zapsán, žáka do třídy s jazykovou přípravou zařadit.

Podle § 11 této vyhlášky je ve třídě pro jazykovou přípravu nejvyšší počet žáků deset. Celková délka jazykové přípravy žáka je nejméně sedmdesát vyučovacích hodin po dobu nejvýše šest měsíců školního vyučování po sobě jdoucích. Obsah výuky českého jazyka je určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru *Cizí jazyk* stanoveného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). O absolvování jazykové přípravy vydá škola žákovi osvědčení.

Děti osob s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany jsou začleněny do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (viz § 16 školského zákona, dále jen ŠZ), a tak mají podle tohoto ustanovení ŠZ právo na „vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření

[10] Jejich aktuální seznam viz např. na http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/seznam-zakladnich-skol-pro-deti-z-eu.

nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení…“

Dne 25. 5. 2011 vyšla s účinností od 1. 9. 2011 vyhláška MŠMT č. 147, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, jíž se upravuje čl. I § 1 (6) takto: „Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.“[11]

Nízkou nebo velmi často i nulovou znalost českého jazyka u všech žáků-cizinců (většinou spojenou i s jejich sociálním znevýhodněním) je možné od 1. 9. 2011 řešit využitím speciálních pedagogických metod a postupů, poskytnutím individuální podpory těmto žákům v rámci výuky a její přípravy, využitím poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.

Tito žáci-cizinci tak mohou vytvořit (společně s žáky s mezinárodní ochranou) v české základní škole z hlediska organizace jejich výuky homogenní skupinu. Na základě žádosti rodiče žáka-cizince nebo jeho zákonného zástupce a s písemným doporučením školského poradenského pracoviště může škola pro něj vypracovat individuální vzdělávací plán, který musí být v souladu s vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a s vyhláškou č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v návaznosti na vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Škola může požádat o finanční podporu na pozici asistenta pedagoga, kterou podle zákona 561/2004 Sb. zřizuje ředitel školy se souhlasem krajského úřadu. Může být také zřízena přímo MŠMT, a to v případech, že se týká působení asistenta pedagoga v přípravných třídách. Asistent pedagoga pak pomáhá žákům při jejich adaptaci ve školním prostředí, učitelům při komunikaci se žáky, při individuální práci s nimi, odstraňování výchovných a vzdělávacích obtíží žáků.

[11] Dostupné na http://www.msmt.cz/file/16097.

Ačkoliv je v současné době jednotný přístup na základních školách ke všem žákům-cizincům bez rozdílu podpořen i legislativou MŠMT, což pedagogům velmi usnadní jejich nelehkou práci při začleňování žáků-cizinců, zůstává mnoho témat nedořešených. Úkolem bude nalézt co nejvhodnější vzdělávací koncept pro základní školství při hledání společného interkulturního dialogu, zvýšit profesionalitu pedagogů a neponechávat úpravu organizační struktury výuky žáků-cizinců jen na možnostech jednotlivých škol.

Dobrá úroveň jazykové kultury musí logicky tvořit základ všeobecného vzdělávání, a proto pěstování kultivace jazykových dovedností a jejich využívání je nedílnou součástí všech vzdělávacích oblastí podle Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) už od vstupu dítěte do primární školy. Jazyková výuka orientovaná zejména na rozvoj komunikačních kompetencí vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat nejrůznější jazyková sdělení v mateřském i cizím jazyce, správně jim porozumět a vhodně se vyjadřovat v různých komunikačních situacích s cílem účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.

Obsah jazykového vyučování se realizuje podle RVP ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* a ve vzdělávacích oborech *Český jazyk a literatura*, *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*[12]. Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV[13] vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládání cizího jazyka. Vzdělávání v *Cizím jazyce* směřuje k dosažení úrovně A2, vzdělávání v *Dalším cizím jazyce* směřuje k dosažení úrovně A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále jen SERR)[14].

„Aby žák dosáhl ve výuce cizího jazyka úroveň A2 podle SERR, pak musí rozumět větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají (např. základní informace o něm a jeho rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání).

---

[12] „*Další cizí jazyk* byl od školního roku 2013/2014 vymezen jako součást vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Každá škola zařazuje *Další cizí jazyk* podle svých možností nejpozději od 8. ročníku v minimální časové dotaci 6 hodin. Vzhledem k posilování významu výuky cizích jazyků musí každá škola daných 6 disponibilních hodin využít pouze pro výuku *Dalšího cizího jazyka*, nebo v odůvodněných případech pro upevňování a rozvíjení *Cizího jazyka*“ (RVP ZV, Příloha č. 2, 2013, s. 16).

[13] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Část C, 5.1 *Jazyk a jazyková komunikace*. VÚP Praha 2004, s. 13.

[14] *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Translated by Jaroslava Ivanová. 1. české vydání, Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 267. Dostupné rovněž na: http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky. Společný evropský referenční rámec pro jazyky vymezuje kompetence komunikativní (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické) a všeobecné (předpokládající znalost sociokulturního prostředí a reálií zemí, ve kterých se studovaným jazykem hovoří) jako cílové kompetence jazykové výuky.

Žák dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Jednoduchým způsobem umí popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho nejnaléhavějších potřeb.

K dosažení úrovně A1 by měl žák rozumět známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a tyto výrazy a fráze vhodně používat. Je zapotřebí, aby uměl představit nejen sebe, ale i ostatní, klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, ve kterém žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobně zaměřené dotazy také odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu pomoci.

Úspěšnost jazykového vzdělávání jako celku se odvíjí nejen od výsledků vzdělávání v jazyce mateřském a v cizích jazycích, ale závisí i na tom, do jaké míry se jazyková kultura žáků stane předmětem zájmu i všech ostatních oblastí základního vzdělávání“ (RVP ZV, 2013).

Jazykové vzdělávání žáků-cizinců v Evropské unii a popis jazykových deskriptorů podle SERR pro žáky-cizince ve věku 11–12 let a 15–16 let při plnění povinné školní docházky ve vyučovacích předmětech matematika, dějepis a občanská nauka je v současné době předmětem projektu s názvem “*Language descriptors for migrant and minority learners' success in compulsory education*” (http://www.ecml.at/languagedescriptors). Vypracovaný popis referenčních úrovní jako výstup projektu ve čtyřech jazycích – finštině, litevštině, norštině a portugalštině (organizátoři projektu), má sloužit jako vzor pro další předměty, ostatní věkové skupiny a samozřejmě i jiné země, tedy i Českou republiku.

Členové projektového týmu ve složení Eli Moe, José Pascoal, Marita Härmälä a Meilute Ramoniene zmapovali řešenou jazykovou problematiku v Norsku, Portugalsku, Finsku a Litvě a na základě analýzy materiálu (vytvořených dotazníků, provedeného průzkumu, studia osnov a obsahů předmětů, učebnic apod.) připravili návrh jazykových deskriptorů pro žáky-cizince ve věku 11–12 let a 15–16 let, které by je dovedly k úspěšnému zvládnutí učiva při plnění povinné školní docházky v cílové zemi v daných předmětech.

Ve dnech 7.–8. 3. 2013 se konal v Rakousku ve Štýrském Hradci v rámci tohoto projektu odborný workshop, jehož pořadatelem bylo Evropské středisko pro cizí jazyky (ECML, www.ecml.at). Cílem workshopu, kterého se zúčastnilo 35 zástupců z 22 zemí

Evropské unie [15], a to učitelů matematiky, dějepisu a občanské nauky a odborníků specializovaných na výuku druhých a cizích jazyků ve školách, v nichž plní žáci-cizinci povinnou školní docházku, bylo prodiskutovat, upravit a doporučit změny v navrženém popisu jazykových deskriptorů (viz tabulky níže v anglickém a francouzském jazyce).

Věříme, že národní a školské vzdělávací instituce tak získají v brzké době deskriptory jazykových úrovní jako pomůcku, která bude sloužit k adekvátnímu začleňování žáků-cizinců do základního školství podle jejich jazykových předpokladů v cílovém jazyce.

[15] Za Českou republiku se akce zúčastnila J. Šindelářová, která na ni byla delegována výběrovou komisí odboru mezinárodních a evropských záležitostí MŠMT ČR.

Reading in school

	A2	B1	B2	C1
Understand instructions i.e. tasks in the textbook	Can understand simple routine instructions / tasks in the textbook.	Can understand clearly written straightforward instructions/tasks in the textbook and teaching materials.	Can understand lengthy, complex instructions/tasks in the textbook, also when it involves several steps.	Can understand in detail lengthy, complex instructions in an area of specialty.
Read textbooks and teaching materials • *Understand factual information (main points/details)*	Can understand the most important information in simple factual texts on familiar topics, for example simple paragraphs in teaching/course materials.	Can understand the main points in most simple and factual texts, if they follow a clear structure and the topic is familiar. Can **deduce** the meaning of words and sentences from a context when the topic is familiar.	Can understand in detail factual texts on a wide range of topics, in textbooks and course materials.	
• *Find information*	Can find specific information s/he needs in textbooks or on the Internet.	Can scan longer, clearly structured texts in order to locate specific information.	Can scan through relatively long texts and decide if closer study is worthwhile.	Can find and **infer** specific information in detailed, lengthy, abstract, and complex texts.
• *Understand opinions and arguments*	Can understand whether an author is for or against something in simple paragraphs in the textbook.	Can identify main conclusions in clearly written argumentative texts. Can recognize the general line of argument in a text, but not necessarily in detail.	Can understand articles and reports concerned with course related problems in which the writers adopt particular stances or viewpoints. Can follow the line of argument in a text, even when it involves several steps.	Can understand a wide range of complex, abstract and lengthy texts conveying and **inferring** particular stances and viewpoints. Can follow texts having complex lines of argumentation.
Read and *analyse* tables, graphs, maps, charts and other graphically represented information	Can **understand** basic information communicated in simple tables, graphs, maps, and charts in the textbook.	Can **identify** specific information and facts gleaned from tables, graphs, maps and charts.	Can **analyse** tables, graphs, maps, and charts and **make inferences** about the data.	Can **analyse** and **interpret** complex tables, graphs, maps and charts and use them to **make inferences and calculations.** Can go beyond the information given in the graph etc, and **relate** it to information from other sources.

Listening in school

	A2	B1	B2	C1
Listen to the teacher • *Understand factual information*	Can grasp the topic of a presentation or what teachers say, if they speak slowly and clearly.	Can follow a lecture in class and somewhat longer presentations on subject related issues, when a standard dialect is used.	Can follow lectures and complex arguments, if these are well structured.	Can follow lectures and **interpret** and **analyse** complex arguments Can make **inferences and evaluations** based on information received.
• *Understand instruction and directions*	Can follow simple instructions. Can understand the main points of simple and clear directions from the teacher.	Can follow detailed instructions and directions. Can **deduce** the meaning of what is said in subject related contexts.	Can understand information and messages in standard dialects, related to both abstract and concrete topics, delivered at normal speed.	
Listen to conversation in class • *Understand main points and details*	Can understand simple subject related conversation in class if the teacher and classmates speak slowly and clearly.	Can follow ordinary conversations in class when what is said is clear and in a standard dialect. Can follow the main points of a discussion on a subject related topic, if it is discussed slowly and in a standard dialect.	Can understand conversations in standard dialects on both familiar and unfamiliar topics. Can follow quite long conversations on subject related issues in standard dialect.	Can easily follow complex conversations between third parties in group discussions or debates in a school context, even on abstract, complex and unfamiliar topics.
• *Understand opinions*	Can understand whether the teacher or a classmate is for or against something.	Can recognize the general line of argument when someone talks in class, and can identify his/her main conclusions.	Can understand particular stances or viewpoints expressed by the teacher or classmates. Can follow the line of argument in a lecture, even when it involves several steps.	Can understand a wide range of complex, abstract and lengthy texts conveying and **inferring** particular stances and viewpoints. Can follow complex lines of argumentation in lectures.

Understanding vocabulary and concepts

	A2	**B1**	**B2**
Understand words and phrases	Has sufficient vocabulary to understand simple and basic information in the classroom. Can pick out and reproduce key words and phrases used in a subject matter context.	Has a sufficient vocabulary to follow lectures and understand the teacher and classmates. Can understand most teaching/course materials. Can understand the meaning of some words and phrases from the context in which they are used. May ask the teacher to repeat particular words and phrases.	Has a good range of vocabulary and no problems understanding the course materials used in the mathematics and civics/history classroom. Can understand the meaning of most words and phrases from the context in which they are used.
Understand subject matter concepts	Can understand some basic subject matter concepts.	Can understand many concepts used in the teaching materials.	Can understand most concepts used in the teaching materials.

Preliminary descriptors for spoken production in school

Activities	**A2**	**B1**	**B2**
Give a presentation in class or **Talk about subject matter topics in connection with an oral exam**	Can give a short presentation on a topic the class has worked with if s/he has prepared it in advance.	Can give an intelligible prepared presentation and answer clear questions on it.	Can give a clear and systematic presentation or report, and highlight and emphasize important points. Can give detailed presentations or reports on a range of issues connected what is dealt with in an educational context. Can depart spontaneously from a prepared plan in a presentation and follow up points raised by an audience.
• *Describe*	Can describe events and processes in a simple way.	Can briefly **describe** events and processes**.**	Can give detailed **descriptions** of events or processes.
• *Express opinions and arguments*	Can say what s/he thinks about something, in a simple way.	Can give a short account and explanation of her/his opinions, plans and actions. Can talk about abstract concepts and say how s/he reacts to them.	Can **argue** for her/his points of view and **discuss** the pros and cons of opposing positions. Can **discuss** and **explain** her/his attitude towards a topical issue. Can **develop a clear coherent argument**, **linking ideas** logically and **expanding and supporting her/his points** with appropriate examples.
• *Summarise and conclude*	Can, in a simple way, say what a topic is about.	Can briefly summarise a group work / project work. Can provide a brief explanation of a conclusion drawn.	Can **conclude** and **summarise** quite precisely something that has been said. Can provide proof/evidence for conclusions drawn.
• *Define*	Can use simple phrases to give a short definition or example related to a subject matter topic.	Can give definitions with examples and provide a brief explanation of why the example was appropriate (on familiar topics).	Can **support a definition** with detailed illustrations and examples (on familiar topics or topics of interest).

Preliminary descriptors for spoken interaction in school

	A2	**B1**	**B2**
Make oneself understood and clear up misunderstandings	Can make her-/himself understood using simple language, if s/he gets some help. Can say s/he does not understand, or that something is not right.	Can check that the teacher and classmates understand what s/he is saying or that s/he has understood someone correctly.	Can make her-/himself understood in most situations, by the teacher and classmates. Can check that they understand, repeat and reformulate.
Participate in conversations in class • *Talk to teachers and classmates*	Can have short and simple conversations with classmates about subject matter topics.	Can participate in most conversations on topics dealt with in class, if the others speak clearly and in standard dialects. Can enter and take part in fairly extended conversations in class on subject matter topics.	Can participate in extended discussions on subject matter topics, for example with a teacher. Can exchange detailed information on topics dealt with in class.
• *Ask for clarification*	Can say s/he doesn't follow. Can ask for repetition when s/he doesn't understand. Can ask for clarification about key words and phrases.	Can ask someone to clarify or elaborate what they have just said.	Can ask follow-up questions to check that s/he has understood what the teacher or a student intended to say, and get clarification of ambiguous points.
• *Express opinions and points of views and **interpret and respond** those of others*	Can say what s/he thinks about subject matter issues in a simple way.	Can express points of views and respond to what the teacher and classmates say in class discussions.	Can express, **interpret,** and react to attitudes, opinions and views in class discussions.
Interact in project work	Can ask and answer simple questions on familiar topics that s/he knows well.	Can help to solve practical problems that arise, e.g. while working on a project, and can **explain** her/his opinion and ask for classmates' views. Can **compare and contrast** alternative ways to proceed the work.	Can contribute by **reporting and explaining** detailed information on topics that s/he finds interesting. Can **outline** an issue or a problem clearly. Can **summarise** what has been said during a discussion.

Preliminary descriptors for writing in school

	A2	B1	B2
Fill in forms	Can put basic information into forms, lists or charts responding to tasks (in math/civics).	Can fill in forms and charts with detailed information charts responding to tasks (in math/civics).	
Answer questions (homework and tests) and **write reports and assignmentes** • *Describe*	Can describe observations and facts in a simple way.	Can pass on information and **describe** observations and processes**.**	Can pass on detailed information. Can give detailed **descriptions** of observations, models or processes.
• *Explain*	Can **state** facts in a simple way.	Can **explain** and give reasons for why things are the way they are, and why something is a problem.	Can **explain** different phenomena, results and views on topical issues. Can give the advantages and disadvantages of various solutions and options.
• *Narrate*		Can retell what happened in connection with a historical or political event.	
• *Organise*	Can write a brief text following/copying a basic pattern.	Can **organise** the text in a structured way.	Can **organise** a text in a structured and logical way.
• *Outline*	Can, in a simple way, state what a project is about.	Can give a brief **outline** of an issue or a problem.	Can **outline** an issue or a problem clearly.
• *Compare and contrast*	Can **compare** facts and alternatives in a simple way.	Can **compare** and **contrast** alternatives and different ways of solving a task.	Can compare and contrast models, solutions and options.
• *Evaluate*			Can **evaluate** different ideas and solutions to a problem.
• *Summarise*			Can **summarise** and **synthesise** information and arguments from a number of sources.
• *Argue*			Can construct **a chain of reasoned arguments**.
• *Interprete*			Can **speculate** about causes, consequences and hypothetical situations.
Take notes		Can take notes as a list of key points during a straightforward lecture, provided the topic is familiar, and the talk is both formulated in simple language and delivered in clearly articulated standard speech.	Can understand a clearly structured lecture on a school subject, and can take notes on points which strike her/him as important, even though s/he tends to concentrate on the words and concepts and therefore tend to miss some information.

Lire à lécole

	A2	B1	B2	C1
Comprendre les instructions, par exemple, des tâches dans le manuel	Peut comprendre des instructions simples de routine / tâches dans le manuel.	Peut comprendre clairement les instructions écrites simples / tâches dans le manuel et dans le matériel pédagogique.	Peut comprendre des instructions assez longues et complexes / tâches dans le manuel, même si elles comportent plusieurs étapes.	Peut comprendre dans le détail des instructions longues et complexes dans un domaine de spécialité.
Lire les manuels scolaires et matériels didactiques • *Comprendre des informations factuelles (principaux points / détails)*	Peut comprendre l'information la plus importante dans des textes factuels simples sur des sujets familiers, par exemple des paragraphes simples dans le matériel de cours ou de l'enseignement.	Peut comprendre les points principaux dans les textes les plus simples et factuelles, s'ils ont une structure claire et le sujet est familier. Peut en déduire le sens des mots et des phrases dans un contexte où le sujet est familier.	Peut comprendre des textes factuels sur un large éventail de sujets, dans les manuels scolaires et le matériel didactique.	
• *Trouver l'information*	Peut trouver de l'information spécifique qu'il / elle a besoin dans les manuels ou sur l'internet.	Peut parcourir des textes longs, bien structurés afin de localiser des informations spécifiques.	Peut parcourir des textes relativement longs et décider si une étude plus approfondie vaut la peine.	Peut trouver et d'en déduire des informations spécifiques dans des textes détaillés, longs, abstraits et complexes.
• *Comprendre les opinions et les arguments*	Peut comprendre si l'auteur est pour ou contre quelque chose dans des paragraphes simples dans le manuel.	Peut identifier les principales conclusions écrites clairement dans des textes argumentatifs. Peut reconnaître le schéma général de l'argumentation dans un texte, mais pas nécessairement dans le détail.	Peut comprendre des articles et des rapports sur des questions liées au cours dans lesquels les auteurs adoptent des positions ou points de vue particuliers. Peut suivre l'argumentation d'un texte, même si elle comporte plusieurs étapes.	Peut comprendre une grande gamme de textes longs, complexes et abstraits qui transmet des points de vue particuliers et peut en déduire les sens implicites et les points de vue. Peut suivre textes comportant des lignes complexes de l'argumentation.
Lire et analyser des tableaux, des graphiques, des cartes, et d'autres informations représentées graphiquement	Peut comprendre des informations de base communiquées dans des tableaux simples, des graphiques, des cartes dans le manuel.	Peut identifier l'information spécifique et faits glanés dans des tableaux, des graphiques, des cartes.	Peut analyser des tableaux, graphiques, cartes et de faire des inférences sur les données.	Peut analyser et interpréter des tableaux complexes, des graphiques, des cartes et les utiliser pour faire des inférences et des calculs. Peut aller au-delà de l'information donnée dans le graphique, etc, et de le rapporter à l'information provenant d'autres sources.

Écouter à l'école

	A2	B1	B2	C1
Écouter le professeur. • *Comprendre les informations de base*	Peut saisir le sujet d'une présentation ou ce que les enseignants disent, s'ils parlent lentement et distinctement.	Peut suivre une conférence en classe et des présentations un peu plus longues au sujet des questions connexes, si la langue standard est utilisée.	Peut suivre des conférences et des arguments complexes, si ceux-ci sont bien structurés.	Peut suivre les cours et interpréter et analyser les arguments complexes. Peut faire des inférences et des évaluations fondées sur les informations reçues.
• *Comprendre les instructions et les directions*	Peut suivre des instructions simples. Peut comprendre les points principaux d'instructions simples et claires de l'enseignant.	Peut suivre des instructions détaillées et des directions. Peut en déduire le sens de ce qui est dit dans des contexts liés au thème.	Peut comprendre des informations et des messages dans les dialectes standard, liées aux sujets abstraits et concrets, delivrés à la vitesse normale.	
Écouter les conversations en classe • *Comprendre les points principaux et les détails*	Peut comprendre des conversations simples liées au thème dans la classe si l'enseignant et ses camarades de classe parlent lentement et distinctement.	Peut suivre une conversation ordinaire en classe quand ce qui est dit est clair et dans la langue standard. Peut suivre les points principaux d'une conversation sur un theme connu, si elle est faite lentement et dans la langue standard.	Peut comprendre des conversations dans la langue standard sur des themes familiers et non familiers. Peut suivre assez longues conversations sur des themes connus dans la langue standard.	Peut suivre facilement des conversations entre interlocuteurs extérieurs dans les discussions de groupe ou des débats dans un contexte scolaire, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.
• *Comprendre les opinions*	Peut comprendre si l'enseignant ou un camarade de classe est pour ou contre quelque chose.	Peut reconnaître le schéma général d'argumentation lorsque quelqu'un parle en classe, et peut identifier les principales conclusions.	Peut comprendre des positions particulières ou des points de vue exprimés par l'enseignant ou camarades de classe. Peut suivre l'argumentation dans une conférence, même si elle comporte plusieurs étapes.	Peut comprendre une grande gamme de textes longs, complexes et abstraits qui transmet des points de vue particuliers et peut en déduire les sens implicites et les points de vue. Peut suivre les lignes complexes de l'argumentation dans des conférences.

Comprendre le vocabulaire et les concepts

	A2	B1	B2
Comprendre des mots et des phrases	Possède un vocabulaire suffisant pour comprendre des informations simples et de base dans la salle de classe. Peut sélectionner et reproduire des mots clés et expressions utilisés dans le contexte de la discipline.	Possède un vocabulaire suffisant pour suivre les cours et pour comprendre le professeur et ses camarades de classe. Peut comprendre la plupart des materiels scolaires. Peut comprendre le sens de certains mots et expressions à partir du contexte dans lequel ils sont utilisés. Peut demander à l'enseignant de répéter certains mots ou expressions.	Possède une bonne gamme de vocabulaire et aucun problème à comprendre le matériel didactique utilisé dans les mathématiques et l'éducation civique / classe d'histoire. Peut comprendre le sens de la plupart des mots et expressions à partir du contexte dans lequel ils sont utilisés.
Comprendre les concepts de la discipline	Peut comprendre certains concepts de base de la discipline.	Peut comprendre de nombreux concepts utilisés dans les matériels pédagogiques.	Peut comprendre la plupart des concepts utilisés dans les matériels pédagogiques.

Descripteurs preliminaires pour la production orale à l'école

Activités	A2	B1	B2
Faire une présentation en classe ou Parler des sujets de la discipline en relation avec un examen oral	Peut faire un bref exposé sur un sujet que la classe a travaillé s'il / elle l'a préparé à l'avance.	Peut donner une présentation intelligible qui a été préparé et répondre à des questions claires à ce sujet.	Peut faire un exposé clair et systématique ou rapport, et mettre en évidence et souligner les points importants. Peut faire des présentations ou des rapports détaillés sur une gamme de questions liées á ce qui est traité dans un contexte éducatif. Peut s'écarter spontanément d'un plan préparé pour une présentation et suivre des points soulevés par le public.
• *Décrire*	Peut décrire des événements et des processus d'une manière simple.	Peut décrire brièvement les événements et les processus.	Peut faire des descriptions détaillées d'événements ou de processus.
• *Exprimer son opinion et les arguments*	Peut dire ce qu'il / elle pense de quelque chose, d'une manière simple.	Peut donner un bref compte rendu et l'explication de ses / ses opinions, ses projets et ses actions. Peut parler de concepts abstraits et de dire comment il / elle en réagit. .	Peut argumenter pour ses points de vue et discuter les avantages et les inconvénients des positions opposées. Peut discuter et expliquer sa / son attitude envers un sujet d'actualité. Peut développer une argumentation claire et cohérente, reliant idées logiquement et en élargissant et confirmant ses points de vue avec des exemples appropriés.
• *Résumer et conclure*	Peut, d'une manière simple, dire le sujet d'un theme.	Peut résumer brièvement un groupe de travail / projet de travail. Peut fournir une brève explication de conclusion.	Peut conclure et résumer assez précisément quelque chose qui a été dit. Peut fournir une/des prevue(s) pour tirer des conclusions.
• *Définir*	Peut utiliser des expressions simples pour donner une courte définition ou un exemple lié à un thème de la discipline.	Peut donner des définitions par des exemples et fournir une brève explication des raisons pour lesquelles l'exemple était approprié (sur des sujets familiers)	Peut soutenir une définition avec des illustrations et des exemples détaillés (sur des sujets familiers ou des sujets d'intérêt).

Descriptors preliminaires pour l' interaction orale à l'école

	A2	B1	B2
Se faire comprendre et dissiper les malentendus	Peut se faire comprendre en utilisant un langage simple, s' il / elle reçoit de l'aide. Peut dire qu'il / elle ne comprend pas, ou que quelque chose ne va pas.	Peut vérifier que le professeur et ses camarades de classe comprennent ce qu'il / elle dit ou qu'il / elle a compris quelqu'un correctement.	Peut se faire comprendre dans la plupart des cas par le professeur et ses camarades de classe. Peut vérifier qu'ils comprennent, répéter et reformuler .
Participer à des conversations en classe • *Parler avec les professeurs et les camarades de classe*	Peut avoir des conversations courtes et simples avec les camarades sur des themes de la discipline.	Peut participer à la plupart des conversations sur des sujets abordés en classe, si les autres parlent clairement et dans la langue standard. Peut entrer et participer à des conversations assez longues en classe sur des thèmes de la discipline.	Peut participer à des discussions prolongées sur des sujets en la matière, par exemple avec un professeur. Peut échanger des informations détaillées sur les thèmes abordés en classe.
• *Demandez des éclaircissements*	Peut dire s'il / elle ne suit pas. Peut demander de répéter quand il/elle ne comprend pas. Peut demander des éclaircissements sur les mots et expressions clés.	Peut demander à quelqu'un de clarifier ou de préciser ce qu'il /elle vient de dire.	Peut poser des questions pour vérifier qu'il / elle a compris ce que l'enseignant ou un élève a voulu dire, et obtenir des éclaircissements sur des points ambigus.
• *Exprimer son opinion, des points de vues et interpréter, réagir à ceux des autres*	Peut dire ce qu'il / elle pense des questions liées à la discipline d'une manière simple.	Peut exprimer des points de vue et répondre à ce que l'enseignant et ses camarades de classe disent dans les discussions en classe.	Peut exprimer, interpréter et réagir aux attitudes, opinions et points de vue dans les discussions en classe.
Interagir en travail de groupe	Peut dire ce qu'il / elle pense des questions à propos des sujets familiers connus.	Peut aider à résoudre des problèmes pratiques qui se posent, par exemple, tout en travaillant sur un projet, et peut expliquer sa / son avis et demander les points de vues des camarades. Peut comparer et contraster d'autres moyens pour faire le travail.	Peut contribuer en signalant et en expliquant des informations détaillées sur des themes qu'il / elle trouve intéressant. Peut exposer une question ou un problème clairement. Peut résumer ce qui a été dit lors d'une discussion.

Descripteurs préliminaires pour l'écriture à l'école

	A2	B1	B2
Remplir des formulaires	Peut mettre des informations de base sur les formulaires, listes ou des tableaux pour répondre à des tâches (en mathématiques / éducation civique).	Peut remplir des formulaires et des tableaux avec des informations détaillées répondant à des tâches (en mathématiques / éducation civique).	
Répondre aux questions (devoirs et examens) et écrire des rapports et des autres travaux scolaires • *Décrire*	Peut décrire les observations et les faits d'une manière simple.	Peut transmettre l'information et décrire les observations et les processus.	Peut transmettre des informations détaillées. Peut faire des descriptions détaillées sur les observations, les modèles ou les processus.
• *Expliquer*	Peut indiquer les faits d'une manière simple.	Peut expliquer et justifier pourquoi les choses sont comme elles sont, et pourquoi quelque chose pose problème.	Peut expliquer des phénomènes différents, les résultats et points de vue sur des sujets d'actualité. Peut donner les avantages et les inconvénients des diverses solutions et options.
• *Relater*		Peut raconter ce qui s'est passé dans le cadre d'un événement historique ou politique.	
• *Organizer*	Peut écrire un texte bref en suivant / copiant un modèle de base	Peut organiser le texte d'une manière structurée.	Peut organiser un texte d'une manière structurée et logique.
• *Esquisser*	Peut écrire, d'une manière simple, sur le but d'un projet.	Peut donner un bref aperçu d'une question ou un problème.	Peut exposer une question ou un problème clairement.
• *Comparer contraster*	Peut comparer les faits et les alternatives d'une manière simple.	Peut comparer et contraster des alternatives et différentes façons de résoudre une tâche.	Peut comparer et contraster des modèles des solutions et des options.
• *Evaluer*			Peut évaluer des idées et des solutions différentes à un problème.
• *Résumer*			Peut résumer et synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.
• *Argumenter*			Peut enchaîner des arguments raisonnés.
• *Interpréter*			Peut spéculer sur les causes, les conséquences et les situations hypothétiques.
Prenez des notes		Peut prendre des notes sous forme de liste de points clés lors d'une conférence non complexe, à condition que le sujet en soit familier, et le discours est formulé dans un langage simple et delivré dans un discours standard et clairement articulé.	Peut comprendre un exposé bien structuré sur un sujet scolaire, et peut prendre des notes sur des points qui frappent comme importants, même si il y a la tendance à se concentrer sur les mots et les concepts, et donc tendance à manquer certaines informations.

1.2 Cizinci na různých typech škol v ČR

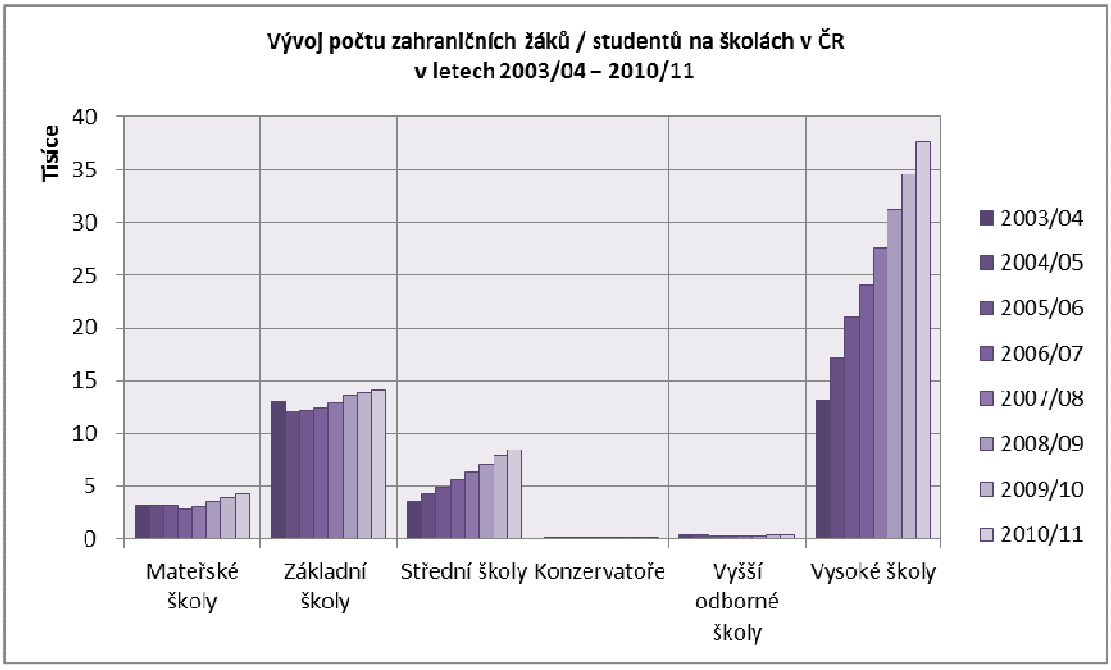
Integrace a vzdělávání dětí, žáků a studentů-cizinců na různých typech škol v České republice jsou determinovány nejen kulturními faktory jiného národa[16] a specifikou odlišného prostředí a vzdělávacího systému, ale úzce souvisí také se státní migrační politikou a migrací cizinců.

Mapování počtu dětí, žáků a studentů-cizinců na jednotlivých stupních škol v České republice se podrobně věnuje Y. Kostelecká, z jejíchž výzkumných šetření v této kapitole vycházíme (blíže viz Kostelecká a kol., 2013, s. 18–20), přičemž se opíráme o dostupné oficiální statistické údaje[17].

Z přiloženého grafu č. 1 je zřejmý nárůst počtu cizinců v letech 2003–2011 na všech stupních vzdělávacího systému v ČR.

Graf č. 1: Počty cizinců podle typu škol v letech 2003–2011

(Pramen: Ústav pro informace ve vzdělávání)



[16] Blíže viz Průcha, 2010, s. 171–172.

[17] Zdroj: *ÚIV, Statistická ročenka školství 2010–2011* (tabulky: Školství celkem – počty dětí, žáků a studentů-cizinců ve školním/akademickém roce 2003–04 až 2010–11 – podle druhu školy, Předškolní vzdělávání – děti podle státního občanství – podle území a zřizovatele, Základní vzdělávání – žáci/dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství, Vzdělávání v konzervatořích – žáci/dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství, VOŠ – studenti/ženy, cizinci podle druhu pobytu, VŠ – počty studentů podle formy studia a typu studijního programu). Viz blíže Kostelecká a kol., 2013, s. 20.

Výjimkou byly v letech 2003–2007 pouze děti cizinců umístěné **v mateřských školách**. Procentuální podíl dětí-cizinců navštěvujících české mateřské školy činil např. ve školním roce 2010–2011 pouze 7 % z celkového počtu cizinců v českém vzdělávacím systému a pouze 1,4 % ze všech dětí, které byly v daném roce zapsány do českého předškolního vzdělávání. Většina dětí-cizinců pocházela z Vietnamu, dále z Ukrajiny, Slovenska a Ruska.

Situaci v mateřských školách komplikovalo zejména znění školského zákona, podle kterého neměli cizinci ze „třetích zemí" právo na bezplatné předškolní vzdělávání, což mnohým rodičům-cizincům znemožňovalo zapsat své děti do předškolních zařízení. Od 1. ledna 2008 došlo ke změně znění tohoto zákona, a tak právo na bezplatný pobyt v předškolních zařízeních nově získaly i děti cizinců ze „třetích zemí".

Je zapotřebí zdůraznit, že právě předškolní vzdělávání má velmi pozitivní vliv na pozdější integraci dítěte s odlišným mateřským jazykem do českého základního školství, a proto je jeho přístupnost pro všechny děti cizího původu obzvlášť žádoucí.

Podle procentuálního ukazatele zaujímají žáci-cizinci **na základních školách** v ČR druhé nejvyšší procento ze všech typů škol (hned po vysokém školství), a to 2 % z celkového počtu všech žáků, přičemž 28 % žáků-cizinců přichází z EU. Podle našich výzkumů uskutečněných v letech 2009–2012 v rámci dvou projektových šetření podpořených z ESF[18] pak více než dvě třetiny z tohoto počtu představují žáci-cizinci na 1. stupni, tedy v primárním vzdělávání. Jedná se nejčastěji o žáky z Ukrajiny, Vietnamu, Slovenska a Ruska. V období let 2010–2011 se v základních školách vzdělávalo celkem 14 109 cizinců, což je o 8,7 % více než v letech 2003–2004.

Ve stejné době bylo **na středních školách**[19] 1,6 % žáků-cizinců, přičemž jejich národnostní složení kopíruje statistiky mateřských a základních škol: Vietnamci (27,2 %), Ukrajinci (23,7 %), Slováci (18,2 %), Rusové (8,8 %). V průběhu školních let 2003–2004 až

[18] Hlavní řešitelkou obou národních projektů z OP VK CZ.1.07/2.2.00/07.0437 s názvem *Čeština pro žáky-cizince v rámci inovace výuky učitelských programů v oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ* (v letech 2009–2011) a CZ.1.07/1.2.00/08.0104 s názvem *Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení* (v letech 2009–2012) byla J. Šindelářová.

[19] Na středních školách studuje v ČR podle statistik vysoký počet Slováků, které však nelze počítat mezi migranty, neboť zde jen studují.

2010–2011 vzrostl počet středoškoláků-cizinců o 136 %; ve školním roce 2010–2011 se na středních školách vzdělávalo 8 458 cizinců.[20]

Konzervatoře navštěvovalo v roce 2010–2011 celkem 136 cizinců, což představuje 3,8 % z celkového počtu žáků vzdělávajících se na tomto typu škol. Nejčastěji se jednalo o občany Slovenska (38,2 %), Ukrajiny (14,7 %) a Ruska (12,5 %).

Ve vyšších odborných školách se v loňském školním roce vzdělávalo celkem 426 studentů cizí státní příslušnosti, a to většinou denní formou, v dálkové formě jich byla evidována asi třetina. Celkově představují 1,4 % všech studentů vyšších odborných škol, nejčastěji se jedná o občany Slovenska (51,6 %) a Ukrajiny (19,7 %). Od školního roku 2003–2004 vzrostl jejich počet o 10,6 %.

Největší zastoupení mají cizí státní příslušníci **na vysokých školách**, na kterých byl zároveň zaznamenán největší meziroční přírůstek této subpopulace. Ve školním roce 2010–2011 studovalo na vysokých školách v České republice 37 688 studentů s cizím státním občanstvím, což představovalo 10,2 % všech zapsaných studentů.

Z těchto statistik zcela jasně vyplývá, že nejmenší procento cizinců bylo v mateřských školách a nejvyšší ve vysokoškolském studiu.

Situace kolem cizinců ve vysokoškolském vzdělávání se však zcela odlišuje od ostatních skupin dětské a dospívající generace cizinců (srov. s počtem dětí-cizinců umísťovaných v českých předškolních zařízeních a žáků-cizinců na českých základních a středních školách), protože tato skupina cizinců přijíždí do České republiky obvykle bez doprovodu užší rodiny a pouze za účelem dosáhnout vysokoškolského vzdělání.

Naopak školy nižších stupňů navštěvují především děti z rodin, které v České republice pobývají dlouhodobě nebo zde již mají trvalé bydliště. „Jiný charakter vysokoškolských studentů potvrzuje také jejich národnostní složení, které se od složení

[20] Jen okrajově naznačíme nejpalčivější problém související se vzděláváním cizinců na středních školách v České republice. Obsah státních maturitních zkoušek totiž nezohledňuje jiné občanství či příslušnost žáků k jiné národnosti, neboť ti jsou posuzováni a celkově hodnoceni stejně jako jejich středoškolští spolužáci českého původu. Řada diskusí o tom, že by cizinci-středoškoláci měli dostat možnost skládat státní maturitní zkoušku ve svém rodném jazyce, byla uzavřena tím, že střední školy nemají dostatek kvalifikovaných pedagogů, kteří by byli schopni opravit a posoudit úroveň jak písemných, tak i ústních prací v rodném jazyce cizinců. Blíže o problematice žáků-cizinců v hodinách českého jazyka viz Rysová ve stati: *Cizincem ve vlastní zemi*, 2011–2012.

cizinců zapsaných na školách nižších stupňů významně odlišuje – téměř dvě třetiny z nich (64,7 %) tvoří Slováci. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří Rusové (6,8 % ze všech cizinců), Ukrajinců je mezi cizinci zapsanými na vysokých školách jen 3,9 %, Vietnamců ještě méně – pouze 1,9 %“ (Kostelecká, 2013, s. 20).

Údaje v grafu č. 1 jsou důkazem toho, že v poslední době počty cizinců na středních a zejména vysokých školách v ČR velmi rychle stoupají, zatímco počty dětí-cizinců v předškolních zařízeních a žáků-cizinců na základních školách rostou pomaleji.

1.3 Integrace žáka-cizince v rámci multikulturní výchovy

Integrace žáka-cizince představuje složitý proces jednak ze strany žáka samého, jednak z vrstevnického kolektivu, do něhož se má včlenit a v němž se má vzdělávat a přitom efektivně a společensky žádoucím směrem rozvíjet svoji osobnost. Nastavení správných, korektních a rovnoprávných vztahů mezi nově příchozím cizincem a třídním kolektivem lze považovat za jeden z nejobtížnějších úkolů při začleňování žáka-cizince do české společnosti vůbec.

Pro začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému má v RVP ZV velký význam samostatné průřezové téma Multikulturní výchova [21], neboť „zprostředkovává poznání vlastního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektovaní neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti“.

Je však zapotřebí podotknout, že autoři RVP pracují s pojmem *multikulturní* výchova, který je však v současné době stále častěji nahrazován pojmem výchova *interkulturní***.** Důvodem je to, že v evropském kontextu dnes již nelze hovořit o skutečné multikulturalitě, tj. o paralelní existenci různých kultur vedle sebe. V dané situaci je přiměřenější chápat jednu kulturu jako dominantní, která respektuje různorodé prvky kultur teritoriálně minoritních. V takovém kontextu je pro úspěšnou integraci[22] velmi důležitá oboustranná informovanost přijímajícího kolektivu třídy a učitelů, ale i samotného žáka, které napomáhají předcházet tzv. „kulturním šokům“ pramenícím z odlišného chování.

Z charakteristiky průřezového tématu *Multikulturní výchovy* v RVP [23] zdůrazníme některé pasáže, které považujeme pro začleňování žáků-cizinců do základního školství za důležité.

U menšinového etnika, jež tvoří žáci-cizinci, má rozvíjet jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, u majoritní většiny, kterou představují žáci

21 Viz např. na www.rvp.cz.

[22] K tomuto účelu vzniklo v poslední době několik publikací, které učitelům vyučujícím v multikulturním školním prostředí poskytují užitečné informace včetně zásad vedoucích k úspěšné integraci žáka do třídního kolektivu, např. Čechová – Zimová, 1999–2000, 2002–2003; Šindelářová, 2005, 2008).

[23] Dostupné např. na www.rvp.cz.

s českým mateřským jazykem, se zaměřuje na základní specifika ostatních národností žijících ve společném státě. Oběma skupinám pak napomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci. Hluboce se dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by pak měla zabezpečit takové klima, v němž se budou všichni cítit rovnoprávně, v majoritní kultuře budou úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit. Tím přispívá nejen k oboustrannému poznávání obou skupin, ale i ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“ (viz RVP ZV, 2013).

Pro praktickou realizaci tématu pokládáme za zvlášť podstatné to, že by *Multikulturní výchova* měla prolínat všemi vzdělávacími oblastmi, přičemž nejbližší vazbu v základním vzdělávání má zejména na vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Umění a kultura,* styčné body najdeme i v oblasti *Člověk a příroda, Člověk a zdraví* a *Informační a komunikační technologie*. Vazba na tyto oblasti je pak dána především tématy, která se zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky různých národů a etnických skupin. Jednotlivá průřezová témata lze tedy ve výuce propojovat, a tak naplňovat jejich cíle najednou (viz RVP ZV, 2013).

Z přínosu průřezového tématu k rozvoji žákovy osobnosti v základním vzdělávání podtrhneme z oblasti vědomostí, dovedností a schopností s ohledem na kognitivní a řečový vývoj žáka mladšího a staršího školního věku získávání základních znalostí o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti, rozvoj dovedností orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých, budování interkulturní komunikace s cílem naučit žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých, učit se přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné, rozvíjet schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, rozvíjet dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhat prevenci vzniku xenofobie. S tím souvisí i uvědomování si možných dopadů svých verbálních i neverbálních projevů včetně připravenosti nést

odpovědnost za své jednání a postupné osvojování základních pojmů jako kultura, národnost, rasismus apod. (blíže viz RVP ZV, 2013).

V oblasti postojů a hodnot je zapotřebí postupně vytvářet u žáků v základním vzdělávání prostřednictvím informací postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je. Úlohou pedagoga je napomáhat svým žákům uvědomovat si vlastní identitu a reflektovat vlastní sociokulturní zázemí, stimulovat, ovlivňovat a korigovat jejich jednání a hodnotový systém, učit je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu, a postupně je vést k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu (viz RVP ZV, 2013).

Tematické okruhy *Multikulturní výchovy* ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) by pak měly vycházet z aktuální situace v konkrétní škole, reflektovat aktuální dění v místě školy a současnou situaci ve společnosti. Jsou zaměřeny na kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturu a princip sociálního smíru a solidarity. Při výběru tematického okruhu či určitého tématu je zapotřebí spolupracovat s ostatními pedagogy, žáky a jejich rodiči, žáky-cizinci a jejich rodiči-cizinci, event. s dalšími organizacemi zabývajícími se danou problematikou.

1.4 Interkulturní rozdíly ve školní multikulturní třídě

Začleňování žáků-cizinců různého původu do základní školy působí pedagogům značné problémy, a proto bychom chtěli stručně popsat interkulturní rozdíly a odlišnosti, jež mají vliv na chování žáků těchto národů v kolektivu multikulturní třídy v jiném školním prostředí, tedy v odlišném edukačním klimatu. Tento termín chápeme ve shodě s J. Průchou jako konkrétně vymezený prostor pro účastníky vzdělávacího procesu, kteří v něm prožívají vzájemné psychosociální vztahy, a to jak při vyučování ve školní třídě, tak i při běžných akcích organizovaných školou či jiným školským zařízením.[24]

Mnozí učitelé a pedagogičtí pracovníci v základním vzdělávání postupně získávají určité zkušenosti s výukou žáků mnohých národností, avšak v posledním desetiletí stále stoupá v základní škole počet žáků-cizinců, kteří přicházejí do střední Evropy z dalších vzdálených zemí se zcela odlišnými kulturami.

Proto se v další části textu ukázkově zaměříme na interkulturní rozdíly vedoucí k odlišnému chování v edukačním klimatu žáků pocházejících z arabského světa a Arménie, jejichž kultury jsou vzdáleny českému prostředí[25].

Interkulturní rozdíly v chování arabských žáků

Arabskou společnost je možné charakterizovat čtyřmi základními znaky, jež jsou pro celou vymezenou geografickou oblast víceméně společné. Je to jednak islám – jako většinové náboženství dané oblasti určuje chápání mezilidských vztahů, postavení jednotlivce v rámci kolektivu, jeho povinnosti, práva atd., jednak arabština – prostřednictvím veškeré mediální a tiskové produkce se celý arabský svět sjednocuje na intelektuální úrovni, dále kolektivnost – velká rodina, rod jako základní jednotka společnosti, rozhodování na kolektivní úrovni a

[24] Viz Průcha, 2010, s. 183.
[25] Při výběru zemí původu jsme vycházeli z výzkumů Y. Kostelecké a kol. (2013), našich vlastních šetření realizovaných na ZŠ v ČR v období let 2010–2013 a ze zkušeností pedagogů z praxe, které mají největší problémy se začleňováním arabských a arménských žáků, jejichž kultura je vzdálena českému prostředí.

konečně tradice, resp. tradičnost – projevující se v životním stylu i v komunikaci (např. zdvořilost a její vyjadřování).[26]

Z uvedeného vyplývají i rozdílné vzorce chování arabského žáka v základní škole, jež se projevuje např. tím, že při vyučování nikdy neodpoví na učitelův dotaz okamžitě, ale k jádru problému se dostane až po zdlouhavém úvodním proslovu. Tímto způsobem však vyjadřuje svému pedagogovi či jinému komunikačnímu partnerovi úctu; přejít přímo k tématu je považováno v arabském prostředí za nezdvořilé.

Z arabských škol jsou zvyklí na mechanické memorování (učí se např. korán zpaměti), ale zároveň v každém cizím jazyce hledají princip, pravidelnost, neboť arabština je téměř matematicky pravidelný jazyk. Např. mluvnické tabulky jim velmi pomáhají při osvojování gramatického systému cílového jazyka.

Arabové si během výuky navzájem hodně pomáhají, třídní kolektiv jim nahrazuje rodinu, a tak lze tuto skutečnost zvláště při kolektivní práci ve třídě dobře využít, zatímco při psaní kontrolních prací má spíše negativní dopad, neboť arabští žáci od sebe vlastně navzájem opisují.

Projevy odlišného chápání časových vztahů u žáků-muslimů jsou v české základní škole hodnoceny negativně (např. pozdní příchody na vyučování).

Arabský žák přicházející do nového prostředí se zároveň dostává mimo okruh své velké rodiny a je přinucen si poprvé v životě zařizovat mnoho věcí zcela sám. Role učitele se tak může často změnit na úlohu nějakého člena v rodině (podle věku a pohlaví učitele: maminka, bratr, setra apod.), a proto trpělivé a ochotné jednání ze strany pedagoga je pro arabské žáky neocenitelné.

Interkulturní rozdíly v chování arménských žáků

Chování arménského žáka v základní škole je ovlivněno náboženstvím a vztahem ke vzdělání, jež představuje pro Armény jednu z nejdůležitějších hodnot, a proto jsou žáci v základním školství svými rodiči vedeni k tomu, aby dosahovali co možná nejlepších výsledků.

[26] Viz www.islamweb.cz.

Určité těžkosti pro arménské žáky a jejich rodiče může představovat orientace v evropském systému základního a středního školství. Podle sovětského vzdělávacího modelu se základní a středoškolské vzdělání v Arménii získává na tzv. všeobecné střední škole, v níž studium trvá deset let (ve věku od šesti do šestnácti let) a je ukončeno maturitní zkouškou (téměř 95 % žáků). Proto pro arménské žáky přicházející do České republiky představuje určitý problém nejen se zorientovat v pestré nabídce středoškolských vzdělávacích zařízení, ale i skutečnost, že se na rozdíl od Arménie, kde se stejnými spolužáky absolvují arménští žáci celých deset let studia a vytvářejí mezi sebou velmi pevné a trvalé vazby, musí přizpůsobit zcela novému složení třídy na víceletém gymnáziu nebo střední škole.

Arméni mají velkou úctu k povolání učitele a vychovávají tak i své děti, a proto arménští žáci málokdy způsobují ve škole potíže, nedostávají se do konfliktu s učitelem. Rodiče žáků rovněž projevují velký zájem o studium svých dětí, aktivně spolupracují s učiteli při řešení běžných školních situací. Jejich studijní výsledky jsou předmětem chlouby rodičů a širšího příbuzenstva, proto jsou arménští žáci velmi snaživí a výuce věnují velkou pozornost. Bohužel nejsou zvyklí ve třídě diskutovat a při vyučování se příliš neprosazují, obdobně jako např. Japonci, Arabové a Korejci.

Arménští žáci velmi snadno navazují kamarádské vztahy se svými spolužáky, jsou přátelští, jejich účast na společných akcích a večírcích bez přítomnosti dospělých osob je však zcela podmíněna souhlasem rodičů (neuposlechnutí nepřichází v úvahu, zejména u dívek).

Zdrojem konfliktů ovšem můžou být komentáře ohledně vzhledu arménských žáků (většinou jsou mnohem snědší než jejich spolužáci, mají tmavší vlasy a oči), a to např. ve srovnání s Araby nebo Romy. Dalším důvodem konfliktu může být označení „Rus“ kvůli tomu, že žák pochází z republiky bývalého Sovětského svazu a domluví se rusky.

Pedagog by měl brát ohled i na skutečnost, že určitá témata jsou v arménských rodinách tabu (např. vztah muže a ženy), a proto mohou být důvodem sporu se spolužáky (např. narážky na kamarádský vztah se spolužákem/spolužačkou, stejně jako nadávání, které je v arménských rodinách přísně zakázáno, např. používání nadávek v dopravních prostředcích, na ulici nebo kdekoliv v přítomnosti jakékoliv dospělé osoby je považováno za vrchol neslušného chování a velmi přísně se odsuzuje).

Arméni i v cizině dodržují své zvyky, např. Vánoce oslavují až 6. ledna, podle zvyku z dob Sovětského svazu slaví Nový rok 1. ledna, takže Vánoce mají až po Novém roce. Nový

rok vítají v rodinném kruhu, předávají si dárky. Některé arménské rodiny žijící v ČR (a to i v případě smíšených manželství) slaví i české Vánoce.

2. PROFESNÍ KOMPETENCE PEDAGOGA PRO VÝUKU ŽÁKŮ-CIZINCŮ

Pedagogicko-psychologické vzdělání pedagoga pro výuku v jazykově a sociokulturně rozrůzněných třídních kolektivech představuje velmi rozsáhlou oblast vzájemně propojených kompetencí lingvistických, pedagogicko-psychologických a interkulturních.

Významným předpokladem k úspěšnému vzdělávání žáků-cizinců je kompetentní, profesionálně vzdělány učitel, nejlépe bohemista, vybavený dobrou znalostí alespoň dvou cizích jazyků (např. angličtiny a ruštiny), a speciálně proškolený zejména v oblasti interkulturní komunikace a v metodice výuky češtiny pro žáky-cizince.

2.1 Jazykové a komunikační kompetence pedagoga

Při osvojování češtiny jako cílového jazyka žáky-cizinci v základní škole má nepochybně zcela praktický význam shodný nebo podobný charakter některých jazyků ve světě, tedy i v Evropě, ať již geneticky, typologicky či areálově[27], a proto je důležité, aby se pedagog uměl v jazycích orientovat[28].

Typologická klasifikace jazyků má nejen velký význam po stránce teoretické, neboť odhaluje shody a rozdíly mezi jednotlivými jazyky (ve stavbě slov a v slovotvorných i gramatických kategoriích), ale má i značný praktický dopad při výuce cílového jazyka, neboť může ukázat shody mezi oběma jazyky, ale zvláště zásadní odlišnosti od jazyka mateřského, čímž pomůže zejména pedagogovi pochopit podstatu odlišného systému vyučovacího jazyka žáka-cizince ve srovnání se systémem jeho mateřštiny a upozornit ho na nejčastější interferenční jevy.

Didaktikové cizích jazyků shodně potvrzují, že „povaha“ jazyka má velký vliv na budování a rozvíjení jazykové a komunikační kompetence v procesu záměrného učení se. Ačkoliv žák-cizinec tímto záměrným procesem ve vyučování prochází už od primárního vzdělávání, je třeba si uvědomit, že při jeho vstupu do školy a v raných fázích školní docházky nemá často zažitý ani jazykový („konstrukční“) systém své mateřštiny, vybudované kompetence pro čtení a psaní ve svém mateřském jazyce, přičemž není ani kognitivně dostatečně vybaven k tomu, aby byl schopen porovnávat struktury a pojmy mateřského a cílového jazyka, zevšeobecňovat, hledat odchylky, uvažovat o procesu učení se češtině jako cílovému jazyku jako o záměrné činnosti apod.

Tuto úlohu totiž za něj přebírá kvalifikovaný pedagog, který se bez těchto znalostí při výuce žáků-cizinců neobejde. Učitel by měl být připraven jak z hlediska pedagogického, zejména lingvodidaktického, tak i psychologického. Vedle toho by měl být vybaven i

[27] Blíže viz Šindelářová – Škodová, 2012, s. 55–57.
[28] Shoda a podoba v gramatických systémech jednotlivých jazyků umožňuje klasifikovat jazyky do obecného modelu podle typu na analytické (izolační), aglutinační, flexivní, introflexivní a polysyntetické. V každém jazyce pak převládá některý z těchto typů, i když v něm bývají zastoupeny také rysy z typů jiných.

kompetencí komunikační a interkulturní [29] jako nejdůležitějším činitelem úspěšného jazykového vyučování v mladším i starším školním věku žáka-cizince.

Cílem kapitoly je charakterizovat z hlediska češtiny jako cílového jazyka vybrané jevy jednotlivých rovin systému jazyka, v kterých žáci-cizinci v základní škole při osvojování češtiny nejčastěji chybují[30] a které jim působí největší potíže jak v počáteční fázi, tak i ve vyšším stadiu osvojování (např. vlivem interference), [31] jež je omezují a celý proces znesnadňují v rovině foneticko-fonologické, grafické, morfologicko-syntaktické a lexikální[32], a to na pozadí některých cizích jazyků, se kterými se může učitel v multikulturní třídě setkat.

Pokusíme se ukázat, čím může pedagog žáka-cizince přispět k jeho začlenění do komunikačního prostředí a jak mu může napomoci při odstraňování jazykových bariér.

Prostřednictvím chyb, kterých se dopouštějí žáci-cizinci, a analýzou těchto chyb vymezíme diferenciační znaky jazyků sledovaných žáků. Všimneme si zejména těch gramatických jevů v rodných jazycích žáků-cizinců, které jim brání v úspěšném osvojování češtiny jako cílového jazyka, a to včetně interference.

Budování komunikační kompetence v tzv. nemateřském jazyce je ovlivňováno zvláště v první fázi osvojování cílového jazyka zejména vzdáleností výchozího jazyka (mateřského/mediačního) a jazyka cílového (cizího) a specifikou slovanských jazyků v roli jazyků nemateřských.

Velmi důležitým faktorem, který ovlivňuje osvojování cílového jazyka, je tzv. index vzdálenosti výchozího a cílového jazyka,[33] na jehož základě lze cizince dělit do tří skupin: na Neslovany bez znalosti flektivního jazyka, na Neslovany komunikující flektivním jazykem a na Slovany.

Poznatky lingvistické teorie, aplikovaných disciplín a pedagogické praxe potvrzují, že studium příbuzného jazyka je zejména v prvních fázích výuky mnohem méně náročné než

---

[29] Blíže viz dále v textu s podkapitole 2.2 *Sociokulturní kompetence pedagoga*.
[30] Srov. se studiemi porovnávajícími gramatickou a lexikální strukturu jazyka (např. Vinay – Darbelnet, 1958, Malblanc, 1961).
[31] O různých klasifikacích interference a jejích specifických typech viz blíže např. Mokienko, 1970 a 1975. Blíže o interferenci polsko-ruské viz např. Z. Harczuk: *Interferencja języka polskiego w procesie nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa 1972.
[32] Interference se často projevuje v několika rovinách najednou, a proto pro naše účely s ní budeme pracovat společně. Srov. např. morfologicko-syntaktický charakter typu *два человека*, v češtině *dva lidé* (podtržený odlišnými lexémy *člověk – lidé*).
[33] Viz Hádková, 1997, 2000.

osvojování jazyka typologicky odlišného. Naše praktické zkušenosti např. ze slovanského jazykového prostředí ukazují, že podobná nebo často i úplná totožnost základního slovního fondu v rámci slovní zásoby, úplná nebo částečná shoda lexikálních jednotek, existence shodných gramatických kategorií apod., napomáhají Slovanům bez velkých potíží porozumět jednoduššímu slovanskému ústnímu projevu či psanému textu i bez systematičtější jazykové přípravy.

Typologická příbuznost vede bezesporu v počátečním stadiu k rychlejšímu pochopení jazykového systému, především jeho lexikální a morfologicko-syntaktické roviny, k budování jazykové kompetence jako základního předpokladu kompetence komunikační. Osvojování blízkého jazyka má však i svá lingvodidaktická specifika a překážky. Zatímco se porozumění psanému či mluvenému projevu u západních Slovanů většinou obejde bez nepřekonatelných potíží, těžkosti působí např. interlingvální (mezijazyková) homonyma,[34] tzv. falešní přátelé. Tvorba psaných či mluvených komunikátů může být ztížena vlivem interferenčních jevů zasahujících nejen lexikální, morfologickou, syntaktickou, foneticko-fonologickou, ale i grafickou rovinu cílového jazyka.[35]

Stejný počet pádů, shoda či podobnost gramatických kategorií, tvarů, principů skloňování některých ohebných slovních druhů, shodné postupy komparace adjektiv a adverbií a totožná soustava slovesných časů vedou k snadnějšímu osvojení dalšího slovanského jazyka.

Potíže naopak působí např. odlišné pádové koncovky, rozdílné uplatňování principu životnosti, jež se např. v jihoslovanských jazycích neuplatňuje vůbec, nebo jiným způsobem (srov. např. češtinu, slovenštinu, polštinu, ruštinu), odlišný systém předložek včetně jejich využití, rozdíly v tvoření a uplatňování vidových dvojic apod.

S nejmenšími komunikačními potížemi se na základě našich zkušeností potýkají žáci-cizinci v ZŠ s mateřským jazykem slovanským, i když příbuznost jazyků může ve vyšším stadiu osvojování působit negativně. Slované na rozdíl od Neslovanů sice z vlastní jazykové praxe vědí, že v koncovce se mluvnické významy kumulují, mají však tendenci užívat koncovek svého mateřského jazyka (např. Rusové užívají konc. *-ami* v instr. pl. všech rodů,

[34] Projevují se shodnou formou, ale odlišným významem (např. falešní přátelé, falošní priatelia – faux amis, falsche Freunde; někdy mohou být nositeli opačného axiologického příznaku, např. v češtině a slovenštině *vonět, voňať – páchnout, páchnuť* oproti ruštině, ukrajinštině, bulharštině, polštině). Mezijazyková homonymie může vést nejen ke komunikačním chybám, ale mnohdy až k nepochopení a neporozumění.
[35] O ruské a české interferenci viz blíže např. Mokienko, 1970, 1975.

srov. např. *se stolami, pravítkami* atd.). Uplatňování stereotypů z mateřštiny vede cizince velmi často k tzv. „vězení v mateřštině“.

Pedagogické zkušenosti jsou důkazem toho, že na osvojování cílového jazyka má charakter jazyka prvního (zpravidla mateřského) značný vliv. Proto se v další části textu zaměříme na vybrané jazykové jevy, při nichž žáci s odlišnými[36] mateřskými jazyky mají určité problémy při osvojování češtiny jako cílového jazyka, a mohly by se stát metodologicky východiskem pro přípravnou (motivační, aktivizační či aktualizační) fázi studia češtiny jako cílového jazyka pro žáky-cizince a jejich pedagogy v základním vzdělávání.

2.1.1 Problematické jevy zvukové roviny

Ruština a ukrajinština

Žákům-cizincům ruské a ukrajinské národnosti působí zásadní potíže délka samohlásek. Na rozdíl od češtiny není v obou východoslovanských jazycích významotvorná, je pouze průvodní vlastností přízvučných samohlásek. Proto délka samohlásek v českém jazyce působí ruským a ukrajinským žákům problémy nejen při výslovnosti, ale především v psaném projevu. Na rozdíl od češtiny, která má pět samohlásek, je jich v ruském jazyce šest (*a, э, ы, u, o, y*), neexistují samohlásky dlouhé a dvojhlásky (nositelem slabik jsou pouze samohlásky). I v ukrajinštině nalézáme pouze samohlásky krátké (*a, e, i, o, u*).

[36] Při výběru jazyků vycházíme jednak z nejaktuálnějších statistik cizinců se zaevidovaným přechodným či trvalým pobytem na území České republiky, které jsou dostupné na webových stránkách MVČR (http://www.mvcr.cz/clanek/cizinci-s-povolenym-pobytem.aspx; viz nejaktuálnější data uvedená v „*Cizinci 3. zemí se zaevidovaným povoleným pobytem na území České republiky a cizinci zemí EU + Islandu, Norska, Švýcarska a Lichtenštejnska se zaevidovaným pobytem na území České republiky k 31. 10. 2013*“) a s ohledem na „*Statistické zprávy o mezinárodní ochraně*“ dostupné na stránkách http://www.mvcr.cz/clanek/azyl-migrace-a-integrace-azyl.aspx v oddíle *Azyl, migrace, integrace*, jednak ze *Statistických ročenek školství* (blíže viz v kapitole 1.2), z výzkumů Y. Kostelecké a kol. (2013) a našich vlastních šetření realizovaných na ZŠ v ČR v období let 2010–2013 a dále ze zkušeností pedagogů z praxe, kteří se potýkají s největšími obtížemi při výuce češtiny u žáků sledovaných národností.

Pro rusky a ukrajinsky mluvící žáky je typické silné měkčení *e* po *d, t, n* na *dě, tě, ně*, které někdy směřuje až k výslovnosti [dje, tje, nje], a proto např. rusky mluvící žák říká v českém projevu [ďeň, ťelefon, ňeučiť][37] apod.

Měkká výslovnost *e* se projevuje i při samostatném vyslovování *e* na počátku slova, které čtou ruští i ukrajinští žáci v češtině jako [je] (např. ve slovech *Eva, Evropa* – rus. *Ева, Европа*, ukr. *Єва, Європа* jako [Jeva, Jevropa] apod.).

Dalším typicky ruským znakem je méně otevřená výslovnost všech vokálů, i když nejrušivěji působí zúžená výslovnost *e*, která se blíží *i*. S rozdílem oproti češtině se setkáváme u rusky mluvícího žáka ve výslovnosti psaného *i* a *y* (rus. *быть* x *бить*, srov. s ukrajinštinou, v níž je *бути* x *бити*, zatímco v češtině se vyslovuje stejně *být* i *bít*).

Rušivě pak v českém jazyce působí i „polykání" – redukce koncových samohlásek, nebo pouze jejich náznak, srov. např. *stran-(a), lavic-(e), lét-(o)*. Pokud jsou koncové samohlásky ještě dlouhé, dochází navíc k jejich krácení, čímž se z hlediska sluchového vjemu krátí nejen délka vokálu, ale celkově se ztrácí i jeho výslovnost, což může někdy vést až k nesrozumitelnosti a neporozumění (viz např. v neutrech typu *učen-(i*), ale především v tvrdých i měkkých adjektivech, jako např. *hezk-(y), školn-(i*) apod.).

V ukrajinštině patří mezi zvláštní fonémy *в* [v] a *й* [j], jež se mohou realizovat jako neslabičné samohlásky. Souhláska *в* [v] je v ní retoretná (na rozdíl od české retozubné). V určitých pozicích se realizuje jako polosamohláska [u], např. *правда* [prauda]. Na rozdíл od češtiny se znělá souhláska *в* [v] na konci slova nikdy nemění v retnou neznělou [f], ale stává se naopak ještě znělejší a přechází v neslabičné [u̯], srov. např. *острів* [ˈostr,i u̯] – *ostrov*[38], a proto ukrajinští žáci podle vlivem své mateřštiny v české výslovnosti chybují.

Rusky mluvící žák umí rozlišit patnáct souhlásek (*б, в, г, д, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х*), které jsou buď tvrdé, nebo měkké[39]. Pouze souhlásky *ж, ш, ц* jsou v ruštině vždy tvrdé a *ч, щ, й* vždy měkké. Vlivem ruského jazyka se pak u všech rusky mluvících žáků vyskytují v jejich mluvených projevech v češtině chyby zejména ve výslovnosti těchto souhlásek, které vyslovují buď příliš tvrdě, nebo zase příliš měkce.

---

[37] Pro přepis v hranatých závorkách užíváme upravenou českou transkripci (pro *dz* užíváme znak [ʒ], pro *dž* znak [ǯ]).
[38] Podobně souhláska *й* [j] se může realizovat jako neslabičná samohláska [i].
[39] Srov. se třemi páry v češtině: *d-ď, t-ť, n-ň.*

Ruské i ukrajinské znělé souhlásky si obdobně jako české neuchovávají při výslovnosti znělost před neznělými uprostřed slova (např. *книжка* [kňiška][40] – správně *knížka* [kňíška]) či na jeho konci *дуб* [dup] – *dub* [dup], a tak se ruští a ukrajinští žáci vlivem své mateřštiny v české výslovnosti dopouštějí chyb.

Podobně jako čeština má i ukrajinština *г* [h] a *ґ* [g]. Ačkoliv se v ukrajinském jazyce *ґ* [g] vyskytuje jen zřídka, nedělá ukrajinským žákům jeho výslovnost v češtině problémy, protože ho znají ze své mateřštiny, viz např. ukr. slova jako *ґаубиця, ґрейдер, ґюйс* (ale pouze podle nových pravidel). Problémy jim nedělá ani výslovnost *г* [h], neboť ho v ukrajinských slovech jako *Прага, голова, гурт* vyslovují stejně jako jejich čeští spolužáci.

Rusky mluvící žáci se někdy dopouštějí chyb při výslovnosti českého g [g], protože ve svém mateřském jazyce rozlišují *г-г'*. Ruské tvrdé g, které vyslovují ve své mateřštině např. ve slovech *говорить*, *губить*, *сапог* apod., a měkké g, např. ve slovech jako *гитара*, *гибель*, *гений*, pak nepravidelným způsobem uplatňují i v češtině (např. ve slovech *guma* – *gymnázium*).

Rozdíl mezi ruskou i ukrajinskou a českou sonorní bokovou souhláskou *л*, *l* [l] spočívá v tom, že na rozdíl od češtiny se při výslovnosti ruské a ukrajinské hlásky hrot jazyka spojuje se zuby, špička jazyka se dotýká alveolárního výběžku maxilly v oblasti horních středních řezáků přibližně jako ve francouzštině, angličtině a němčině. České *l* [l] je měkčí než ruské tvrdé *л* (např. ve slově *лыко*) a tvrdší než měkké *л* (např. ve slově *лиса*)[41]. Společné je jen to, že se při artikulaci jak ruské a ukrajinské, tak i české souhlásky [l] vytváří po obou stranách jazyka dosti volná úžina, kudy prochází vzduch. Ruské i ukrajinské *л* pak ovlivňuje výslovnost českého *l* u žáků ruského a ukrajinského původu.

Český jazyk dále působí potíže (a to nejen žákům ruské a ukrajinské národnosti) vibrantním *ř*[42], které je azbukou zachycováno jako dvojhláska *ржс* [rž] (např. *řeka*, *Říp*) nebo *рш* [rš] (např. *pepř*).

Ruský a ukrajinský přízvuk je dynamický a jeho intenzita v přízvučné slabice je větší než v češtině. Ve srovnání s českým stálým akcentem je ruský a ukrajinský přízvuk volný (není vázán na určitou slabiku slova), pohyblivý (při ohýbání a tvoření slov může měnit

[40] Navíc dochází ke krácení samohlásky.
[41] Viz také Mokienko, 1975.
[42] České [ř] nepodléhá ruské ani ukrajinské interferenci. Blíže viz Mokienko, 1970, c. 7. K obdobnému závěru jsme dospěli i při našich šetřeních s ruskými žáky v základním vzdělávání.

místo) a také významotvorný (např. srov. ruské *кру́гом – кругóм*; *гóре – горé* apod.). Proto je zapotřebí, aby učitel u rusky a ukrajinsky mluvících žáků, kteří se učí česky, hned na počátku výuky kladl důraz na to, že v češtině je přízvuk na první slabice a že není tak silný jako v jejich mateřštinách. Pro Rusa i Ukrajince je přízvučná slabika spojena nejen s výraznější výslovností, ale i s délkou. Z těchto důvodů mají ruští i ukrajinští žáci tendenci přesouvat v češtině přízvuk na slabiky s dlouhým vokálem ve slovech.

Ruština i ukrajinština jsou považovány za jazyky eufonické, což znamená, že ve většině případů po souhlásce následuje samohláska a že pro ni není typické hromadění většího počtu souhlásek[43] (výjimku tvoří cizí slova a sufixy). Právě proto Rusové a Ukrajinci, kteří se začínají učit češtinu, mají sklon vkládat samohlásku do souhláskových seskupení (srov. např. plnohlasé [*perst*]).

Východoslovanští žáci nemívají tedy větší potíže s výslovností českého vokalického a konsonantického systému. Musejí se však odnaučit vyslovovat tvrdé *i*, měkké a tvrdé *g* a *l*, jež mají vžité ze své mateřštiny. Problémy jim činí délka vokálů a akcent ve slovech[44], a to i ve vyšším stadiu osvojování českého jazyka. Příbuznost slovanského jazyka je jim tedy v tomto období osvojování češtiny mnohdy spíše na škodu než k užitku. Na druhé straně znalost příbuzného jazyka může zase pomoci např. pochopit funkci slovesného vidu (blíže viz dále v textu).

Arménština

Při osvojování zvukové roviny českého jazyka je zapotřebí vycházet z toho, že velký počet hlásek a jejich různorodé kombinatorické možnosti mateřského jazyka umožňují arménským žákům se učit cizí jazyky velmi snadno, zejména co se výslovnosti týče. V arménštině existují trojice souhlásek (např. *b – p – ph*; *g – k – kh*; *d – t – th*), přičemž první dvě souhlásky z těchto trojic odpovídají českým ekvivalentům, zatímco třetí jsou pro české spolužáky nebo českého pedagoga od neaspirovaných téměř nerozeznatelné a ve slovech těžko i pro Čechy vyslovitelné.

[43] Pokud jde o slabikotvorné *r, l*, mají tendenci slabiku vokalizovat.
[44] K obdobným závěrům dospěly ve svých výzkumech také např. Čechová – Zimová, 2002a, 2002b, 2002/2003; Zimová – Balkó, 2005.

Na rozdíl od češtiny arménští žáci nerozlišují dlouhé a krátké samohlásky, což jim při studiu češtiny (zejména pak v psaném projevu) činí potíže (podobně jako žákům východoslovanského původu). Přízvuk je od češtiny také odlišný, téměř vždy je na poslední slabice slova, a proto arménští žáci zaměňují v češtině slova jako *strouha – strouhá, val – vál, valy – valí, přival – přivál, vola* (genitiv od subst. *vůl*) *– volá, pára –pará, mízy* (ze stromů) *– mizí, vydři – vydří*; *pýcha – píchá*) a tím dochází ke změně významu jednotky.

Arabština

Ačkoliv arabští žáci zvládají zpravidla zvukovou rovinu cizích jazyků poměrně dobře, výslovnost českých slov jim působí potíže a nejčastěji se v ní dopouštějí dvou chyb.

Zpočátku přesně nerozlišují rozdíl mezi kvalitami samohlásek *e/i* a *o/u*; neboť spisovná arabština má pouze tři krátké samohlásky: *a, u, i*, a proto se může stát, že arabský žák, který se teprve začíná učit česky, neslyší rozdíl např. mezi slovy *dívka a děvka*.

Další problém pramení z toho, že arabština nemá neznělou souhlásku *p*, a proto ji někteří Arabové pak v cizích jazycích vyslovují jako znělou *b* (viz např. slovo *puk*, které arabský žák vysloví jako *buk*).

2.1.2 Problematické jevy ortografické roviny

Ruština a ukrajinština

Na rozdíl od české abecedy tvoří základ ruské a ukrajinské abecedy (azbuky) cyrilice.

Současná ruská abeceda se skládá z třiatřiceti písmen. Písmo je založeno na fonematickém principu, tj. každý jednotlivý foném je zpravidla označen jedním písmenem.

Některé grafémy *ruské* azbuky se podobají latince, což může vést k záměně písmen v abecedě české (mezi latinkou a ruskou azbukou se shoduje celkem třináct znaků, z toho šest jich má stejný význam v obou grafických systémech; avšak sedm může působit při osvojování češtiny problémy, viz: lat. *Y* (ypsilon) – azb. *У* (u); lat. *H* – azb. *Н* (en); lat. *X* (iks) – azb. *Х*

(chá); lat. *B* (bé) – azb. *B* (vé); lat. *P* (pé) – azb. *P* (er); lat. *C* (cé) – azb. *C* (es). Např. české slovo *rybka* může být zaměněno s ruským slovem *рубка* (kabina lodi). Je zapotřebí upozornit i na to, že některé české grafémy v podobě psané odpovídají ruským psacím písmenům, ale označují jiné hlásky.[45]

Také v *ukrajinské* abecedě (azbuce) označují jednotlivé grafémy konsonanty a vokály. Šest písmen pro vokály (*a, e, u, i, o, y*) označuje vždy jednu hlásku a písmena *є* [je], *ю* [ju], *я* [ja] označují jeden foném pouze po měkkých souhláskách a na začátku slova, po samohláskách, po apostrofu dvě hlásky *є* [j+e], *ю* [j+u], *я* [j+a], *ї* [j+i]; písmeno *й* [j] před *o* označuje souhlásku *j*, v jiných pozicích neslabičnou samohlásku *i*; měkký znak *ь* neoznačuje hlásku, nýbrž ukazuje na měkkou výslovnost předcházející souhlásky. V písmu se využívá též apostrof (obdobně jako např. v běloruštině), jenž má obdobnou funkci jako tvrdý znak v ruštině.

Ukrajinské písmo je obdobně jako ruské písmo vybudováno na principu fonematickém. Od hláskového principu se písmo odchyluje v několika případech: *дж* [ǯ], *дз* [ʒ], *ї* [ji], *щ* [šč]. Afrikáty *дж* [ǯ], *дз* [ʒ], *дз‘* [ʒ‘] výrazně odlišují ukrajinštinu od češtiny, která je nemá. Z toho vyplývají problémy ve výslovnosti ukrajinských žáků při osvojování si češtiny (srov. např. *дзеркало – zrcadlo*).

Některá písmena z ukrajinské azbuky se podobají latince, což může při učení se české abecedě vést ukrajinské žáky k záměně písmen. K ní může dojít u řady slov, např. u českého slovesa ***hádat*,** které ukrajinský žák může přečíst jako *nadat*, případně zaměnit s ukrajinským *надати* ve významu *poskytnout, udělit*.

Zvláštní pozornost je třeba věnovat tomu, že některé české grafémy v psané podobě odpovídají psacím písmenům ruským nebo ukrajinským, ale označují jiné hlásky. Takových grafických shod existuje celá řada (srov. např. *p, c, u, y* a další). Tak např. rus. *сор, вера, ректор, сук* mohou vyvolat u rusky mluvících žáků mylné grafické asociace a stát se příčinou interference.

Východoslovanští žáci mají také problémy s psanou podobou českých číslovek, při níž se projevuje interference ve stovkových číslovkách, které se píší v ruštině i ukrajinštině na rozdíl od češtiny dohromady.

[45] Blíže viz Čechová, 2004, 2005/2006.

Arménština

Ačkoliv je arménské písmo[46] zcela odlišné od latinky a je poměrně složité i pro Armény, nemívají arménští žáci s latinkou velké problémy, neboť ta je pro ně podstatně jednodušší. Většina arménských žáků je totiž bilingvní, protože v Arménii se dodnes používá ruština, a tak jejich potíže při osvojování češtiny jsou obdobné jako jako např. u rusky mluvících žáků. Mladá arménská generace se už učí také angličtinu, takže zejména starší žáci latinku dobře ovládají. Arméni umějí psát jak tiskacím písmem, tak i psacím. České psací písmo je vhodné procvičovat obdobným způsobem jako u českých prvňáčků.

Na rozdíl od češtiny se v arménštině užívají specifická interpunkční znaménka a jejich umístění ve větě je také odlišné. Např. arménská dvojtečka odpovídá české tečce a naopak, tj. arménská tečka přibližně odpovídá české dvojtečce. České interpunkční čárce odpovídá v arménštině zvláštní čárka nad posledním písmenem slova. Znaménka odpovídající českému otazníku nebo vykřičníku se v arménštině kladou na poslední slabiku slova, jež má i příslušnou intonaci. Proto je zapotřebí, aby pedagog věnoval arménským žákům také zvláštní pozornost při nácviku interpunkce v českém jazyce.

Arabština

Arabské písmo se od českého velmi výrazně odlišuje, a proto je pro arabského žáka jedním z největších problémů naučit se ovládnout českou grafiku.

Arabské písmo je (obdobně jako řecké či hebrejské písmo) založeno na fénickém typu písma a od latinského se liší ligaturami. Ačkoliv se v písmu nerozlišují velká a malá písmena, má většina písmen čtyři podoby, které se uplatňují podle toho, zda jsou na začátku, uprostřed či na konci slova, nebo stojí-li samostatně[47].

---

[46] Arménsky se abeceda nazývá ajbuben, a to podle prvních dvou písmen *ajb* a *ben* (obdobně jako v cyrilici, kde označení pro abecedu vychází rovněž z prvních dvou řeckých písmen: *α* (alfa) *β* (beta), či v azbuce (viz výše v textu), zatímco český název pro abecedu skrývá čtyři písmena, a to *a, b, c, d*). Původ arménských písmen není dodnes jednoznačně prokázán, ale předpokládá se, že jednotlivá písmena vycházela pravděpodobně z řecké abecedy. Oba současné arménské dialekty (západní i východní) používají stejnou abecedu, avšak výslovnost některých písmen je v nich odlišná.
(Viz http://cs.wikipedia.org/wiki/Arm%C3%A9nsk%C3%A9_p%C3%ADsmo.)

[47] Viz http://cs.wikipedia.org/wiki/Arabsk%C3%A9_p%C3%ADsmo.

V arabštině se píše na rozdíl od češtiny zprava doleva, což dělá Arabům, kteří neumějí psát obráceným způsobem, zejména v počátečních fázích osvojování češtiny velké potíže.

Tvary písma, které jsou pro Evropany jen těžko identifikovatelné, pocházejí z téhož zdroje jako latinka: z nejstaršího abecedního písma, které ve starověku vyvinuli dávní písaři ve fénickém Ugaritu[48]. Ani tato skutečnost však žádným zvláštním způsobem nepomůže arabskému žákovi vybudovat ortografickou kompetenci v českém jazyce. Učitel ve škole musí začít s Arabem pracovat jako s žákem v 1. třídě české základní školy, a to včetně nácviku psacího písma[49] do tzv. písanek.

2.1.3 Problematické jevy morfologicko-syntaktické roviny

Ruština a ukrajinština

Při osvojování morfologického systému[50] českého jazyka ruskými nebo ukrajinskými žáky je na základě našich praktických zkušeností velkým kladem to, že typologicky náleží oba jazyky, stejně jako i čeština, mezi jazyky flektivní.

V ruštině i ukrajinštině jsou slova tvořena stejnými slovotvornými způsoby a postupy jako v češtině, tj. odvozováním, skládáním a zkracováním. Slovotvorné prostředky jsou pak většinou odlišné. V řečové praxi pak může docházet k přenosu morfémů mezi oběma jazyky, ale jde spíše o neúmyslný transfer způsobený hláskovou záměnou. Mnoho morfémů v češtině a ruštině zní totiž velmi podobně a navíc mohou mít stejnou funkci, někdy dokonce stejně

[48] O společném původu svědčí i abecední pořádek písmen. V dnešní době však existují značné rozdíly mezi spisovnou arabštinou a její hovorovou formou, regionálními hovorovými jazyky (např. hovorovou egyptskou, syrskou, iráckou, marockou arabštinou). Spisovná arabština se jen málo liší od jazyka koránu a aktivně ji ovládají pouze vzdělanci. Na rozdíl od románských jazyků se však rozdíly projevují jen v malé míře v psané formě jazyka, a to přestože někteří spisovatelé píší v regionálních variantách. Důvodem je to, že např. arabské písmo nezachytí změny v krátkých vokálech, pozměněné konsonanty si zase ponechávají původní zápis (např. znak ج, běžně přepisovaný jako *J* se v Egyptě vyslovuje [*g*], ale píše se pořád stejně).
Viz http://cs.wikipedia.org/wiki/Arabsk%C3%A9_p%C3%ADsmo.

[49] O výuce psacího písma v českých základních školách se dodnes vedou v českém školním prostředí diskuse. Ačkoliv na většině škol v ČR přetrvává tradiční nácvik psacího písma, některé školy od školního roku 2012/2013 již psací písmo do výuky nezahrnují; v současné době se toto psací písmo podle platné školské legislativy vyučovat na českých základních školách nemusí.

[50] O metodologických pohledech na morfologickou stránku jazyka viz blíže Dolník, 2010, s. 63–71.

znějí a mají i shodný význam (srov. např. morfémy v ruském slově *nedostatek* – *недостаток;* nebo u Ukrajinců záměna prefixu *pod-* za *pid-* pod vlivem ukrajinského *під-*, záměna předložky *od-* za *vid-* pod vlivem *від-* apod.).

Ruština i ukrajinština rozlišují obdobně jako čeština deset slovních druhů. U substantiv je třeba věnovat pozornost kategoriím rodu, pádu a čísla, které jsou v některých případech od češtiny v jazycích ruských a ukrajinských žáků rozdílné.

Velmi často se liší svým rodem v obou jazycích a v češtině internacionalismy, a to i přesto, že mají téměř shodnou formu. Některá slova v češtině jako např. *problém, program* apod. jsou rodu mužského, zatímco v ruštině a ukrajinštině rodu ženského; slova jako *autorita, banka, model, montáž, tramvaj* jsou v českém jazyce feminina, v ruském a ukrajinském patří k maskulinům; jiná slova jako např. *kritérium, muzeum* jsou v češtině rodu středního, zatímco např. v ruštině jsou řazena k maskulinům; česká neutra jako *gymnázium, datum* patří v ruštině k femininům, ovšem forma je jiná: *гимназия, дата*. Srov. i další omyly v rodě, kterých se dopouští rusky mluvící žák, např.: *na zahradě roste houba, který je už červivý; film dávali v ruském televizi* apod.

Rozdíly mezi oběma jazyky a češtinou jsou i v čísle[51], neboť některá podstatná jména se v ruštině a ukrajinštině používají pouze v singuláru (tzv. singularia tantum), ale v češtině mohou vystupovat nejen v singuláru, ale i v plurálu (např. *эта информация/інформація – ta* i *ty informace*).

Naopak některá substantiva[52] se ve východoslovanských jazycích vyskytují výhradně v množném čísle, zatímco v češtině jsou tvary čísla jednotného a množného shodné (srov. *эти переговоры/переговори – to* i *ta jednání*). Na druhou stranu existují v českém jazyce pomnožná substantiva, zatímco jejich ruské či ukrajinské ekvivalenty mají tvary singuláru i plurálu (např. *ty noviny – эта газета, эти газеты/газети* a naopak v češtině některým singulariím tantum odpovídají v ruštině či ukrajinštině podstatná jména utvářející formy jak jednotného, tak i množného čísla (např. *to zboží – этот товар, эти товары/товари*).

Tvar substantiva počítaného předmětu po základní číslovce 2, 3, 4 je ve východoslovanských jazycích v genitivu sg., což vede k chybám typu *dva žáka*.

[51] Rusové užívají podle své mateřštiny i v češtině např. při vykání plurálových tvarů.
[52] Blíže viz Holoubková – Zajíčková, 1969.

Problémy mají ruští a ukrajinští žáci u substantiv v pádových koncovkách, neboť pod vlivem své mateřštiny v nich často chybují (srov. např. unifikovanou konc. *-ami* v instrumentálu plurálu *se spolužákami* apod.)[53]. Velmi časté jsou např. u ruských a ukrajinských žáků také neuzuální tvary u substantiv vzoru *kuře*, v nichž se vyskytují krátké tvary zakončené např. v genitivu na *-i*, srov. *kuři – kuřete*. Srov. rus. spis. *курица* – hov. *кура;* ukr. spis. *курка*, hov. *курінка*, *кури* (pl.).

Odlišně od českého jazyka se deklinují cizí substantiva. Při skloňování podstatných jmen se sufixem *-um* v ruštině zůstává tato přípona (na rozdíl od češtiny, v níž se tento sufix vyskytuje pouze v nominativu a akuzativu singuláru) ve všech pádech jednotného i množného čísla. V důsledku toho se ruští žáci mohou dopouštět chyb při skloňování českých substantiv typu *podiumu.* Srov. čes. *museum* – rus. *музей* – ukr. *музей,* čes. *lyceum* – rus. *лицей* – ukr. *ліцей,* čes. *terrarium* – rus. *террариий* – ukr. *терарій* apod.

Některá podstatná jména cizího původu jsou v češtině sklonná, zatímco v ruštině a ukrajinštině se neskloňují (srov. např. *metro, kino*). To pak svádí ruského a ukrajinského žáka k tomu, aby ponechávali slova v základním tvaru ve všech pádech i v jazyce českém (*být v kino, v metro*).

Také ve skloňování jiných jmenných slovních druhů a při časování sloves se u ruských a ukrajinských žáků může projevovat negativní vliv jejich mateřského jazyka (tzv. negativní transfer, interference), a to např. ve tvarech adjektivních (v gen. a akuz. sg. *mladoho* muže), ve tvarech slovesných (např. v 1. os. sg. *stoju* místo správného *stojím*) apod.

Obtížná jsou zejména pro rusky mluvící žáky např. posesivní přídavná jména a zájmena v češtině, jež podle své mateřštiny zpravidla nahrazují genitivem, např. *kniha bratra* (srov. v ruštině *книга брата*) místo *bratrova kniha*. Pro ukrajinského žáka nejsou tyto tvary problematické, neboť ukrajinské tvary se velmi podobají českým, viz např. ukr. *братів, братнiй.* Na rozdíl od Ukrajinců potřebují ruští žáci delší dobu k tomu, aby pochopili, že v češtině, když se přivlastňuje pouze majiteli (vyjádřenému jedním slovem), se preferuje posesivní adjektivum, i když genitivní tvar se v řečové praxi v českém prostředí běžně užívá.

[53] O unifikované koncovce *-ami* v plurálových tvarech instrumentálu všech rodů z pohledu cizinců viz blíže Šindelářová, 2010b.

Na rozdíl od češtiny nemá ruština ani ukrajinština např. kratší tvary osobních zájmen typu *mě, tě* a zvratných *si, se*, což působí ruským a ukrajinským žákům také potíže (viz např. *viděl jsem tebe v obchodě*; *oblékla jsem sobě sukni; neudělám to, řekl pro sebe* apod.).

Východoslovanští žáci mají také problémy s psanou podobou českých číslovek, při níž se projevuje interference ve stovkových číslovkách, které se píší v ruštině i ukrajinštině na rozdíl od češtiny dohromady.

U sloves často chybují tito žáci v tvarech minulého času, který se v ruštině a ukrajinštině tvoří bez pomocného slovesa, pouze užitím osobního zájmena a příčestí činného (např. v ruš. *я читал,* v ukr. *я читав – četl jsem.* Proto východní Slované velmi často vynechávají pomocné sloveso *být* i v češtině (např. *já pracoval* podle ruského *я работал* a ukr. *я працював*). Podobná situace je i při tvoření podmiňovacího způsobu – např. ruský kondicionál se tvoří spojením minulého příčestí s částicí *бы* a ukrajinský spojením minulého příčestí s částicí *би*, která je stejná pro všechny osoby (rus. *пришли бы* – ukr. *прийшли би*). Ruští i ukrajinští žáci často užívají univerzální neohebné *by* (např. *my by přišli*).

Objevuje se také rozdíl ve zvratnosti sloves[54], např. některým českým zvratným slovesům odpovídají ruská verba nezvratná (*ptát se, dotazovat se – спрашивать*; *hrát si –* играть), nebo naopak českým nezvratným slovesům (*končit, začít, zůstávat, trvat*) ruská verba zvratná (*кончаться, начинаться, оставаться, длиться*).

Potíže působí také slovesný zápor, jenž se v ruštině vyjadřuje pomocí záporné částice *не*, která se na rozdíl od češtiny píše u slovesných tvarů zvlášť (*не буду – nebudu*). Rovněž ruská forma *у меня есть* a nominativ se musí nahradit formou *já mám* a akuzativ (*у меня есть сестра – mám sestru*). Naopak v ukrajinštině jsou obě podoby této konstrukce: *маю сестру* a *в мене є сестра.*

Zřetelná interference se projevuje u sloves s obligatorní nebo fakultativní valencí (např. *poděkovat* s akuzativem místo s dativem; *zeptat se maminky* s akuzativem místo s genitivem atd.), nesprávnou rekcí objektu nebo adjunkcí příslovečného určení (*všimnout si auto* místo *všimnout si auta*, *schovávat se od deště* místo *před deštěm*, *chodit do lékaře* místo *k lékaři* apod.).

[54] Blíže viz také Zajíčková, 1967-68.

Lišit se mohou i vazby sloves se stejným významem, což vede k chybám typu: vidím *jich* (genitiv místo akuzativu *je*), *rozumět někoho* (akuzativ místo dativu *někomu*), *soustředit se na něčem* (lokál místo akuzativu *na něco*), *záviset od něčeho* (genitiv místo lokálu *na něčem*) apod.[55]

Velmi častý a stále živý je v ruském jazyce přechodník, zatímco v češtině se dnes užívá jen zřídka. V ruštině se tvoří obyčejně jen od infinitivního kmene sloves dokonavých většinou příponami *-вши* (*сказать – сказавши*); nebo *-ши* (*влезть – влезши*), a proto mají ruští žáci tendenci je stejně tvořit a užívat i v českém jazyce (viz např. *učitel, rozmlouvavší se svými žáky* apod.).

Pod vlivem interference se v projevech východních Slovanů vyskytují chyby ve vidu[56], srov. např. v ruštině *пошёл туда – pošel tam* místo *šel tam* apod.

Tito žáci obtížně zvládají také stupňování adjektiv a adverbií. V ruštině si vystačí s výrazem *более* a prvním stupněm adjektiva či adverbia ve spojení s genitivem *чего*, zatímco v češtině je komparativ spojen se spojkou *než* a nominativem[57]. Žáci se musí v češtině naučit odlišné formy zakončení *-ejší/-ější* nebo *-ší, -čí*. Obdobné problémy mají pak i při stupňování adverbií.

Třetí stupeň je v ruštině tvar analytický (tvoří se za pomoci slova *самый*), zatímco v češtině syntetický (prefix *nej-* ve spojení s adjektivem nebo adverbiem v superlativu), což činí ruským žákům také potíže. Prefix *наи-* sice v ruštině existuje, ale je stylisticky zabarven, a to knižně, takž žáci v základním vzdělávání ho neznají.

S obdobnými morfologickými problémy jako Rusové se potýkají také ukrajinští i běloruští žáci-cizinci.

Gramatické návyky ruských a ukrajinských žáků z jejich mateřských jazyků se projevují i v syntaxi. Podobně jako v češtině je i v ruštině a ukrajinštině volný slovosled. Ale rozdílná ustálenost v pořadí slov a vět v jednotlivých jazycích mohou působit potíže (např. ve spojeních typu *tam je stůl*, *stůl je tam*).

---

[55] Obdobně také vlivem jiných jazyků i v češtině.
[56] K problematice aktuálního a neaktuálního užití časových a vidových forem v češtině a ruštině viz Křížková, 1958.
[57] Genitiv srovnávací je však už i v češtině tvar knižní, zastaralý.

Odlišně se v obou jazycích užívá na rozdíl od češtiny zájmenný podmět (osobní zájmeno), neboť to je v ruštině i ukrajinštině (na rozdíl od češtiny) obligatorní, zatímco v češtině se zájmeno osobní klade jen při zdůraznění určité osoby (např. *Já* mám úkol, *on* ho nemá!). Proto dochází v českých projevech u ruských mluvících žáků k nadměrnému užívání zájmenných podmětů.

Vlivem své mateřštiny rusky mluvící žáci mnohdy umísťují zvratné *se/si* za sloveso, neboť je pro ně obtížné umístit ho ve větě na správnou pozici, tj. jako enklitikon za první přízvučný člen (*завтра встретимся – zítra sejdeme se*). Interference způsobuje zejména problémy s používáním zvratného *se, si* (srov. např.: *když setkal (se) se mnou* apod.), jež tito žáci také mnohdy vzhledem ke své mateřštině v českém jazyce vynechávají, a tak se dopouštějí chyb (*предполагал – domníval* místo *domníval se*, *допустил ошибку – dopustil chybu* místo *dopustil se chyby*, *его спрашивали – ho ptali* místo *ptali se ho* apod.).

Jednočlenné věty jsou v ruštině a ukrajinštině mnohem častější než v češtině (srov. např. rus. *тебе не успеть на завтрак – snídani nestihneš*).

V ruštině ani ukrajinštině (na rozdíl od češtiny) nejsou spojována slovesa smyslového vnímání s infinitivem (např. *viděl jsem ho odcházet – я видел, как он уходил*), a proto Rusové i Ukrajinci mívají problémy s doplňkem v infinitivu.

Při osvojování syntaktické roviny českého jazyka se u východoslovanských žáků-cizinců velmi často projevují interferenční chyby při užití prepozice *na*. Její syntaktická konstrukce se shodnou formu v obou jazycích se v nich ustálila (obdobně jako i u řady dalších jiných předložek). Rusky mluvící žáci v ZŠ však mají potíže s jejím rozdílným využitím a širokým uplatněním v češtině a dopouštějí se interferenčních chyb ze svých mateřských jazyků v různých slovesných a jmenných konstrukcích, ať již místních, časových atd., viz např. *pracovat na továrně, přes dva dny přijela teta* apod. Srov. *pracuje nad domácí úlohou, mluví o tom při všech; po novém školním řádu je to zakázáno* apod.

Srov. také v obou jazycích použití předložek *v, na* se slovesy pohybovými v prostoru, jež vedou rusky mluvící žáky k syntaktické interferenci, viz např.: *jedeme v Prahu; každý den jezdím na autobusu; babička jela na Krym na Černé moře.*

Často se projevuje sémanticko-syntaktická interference předložek současně ve spojení s morfologickou interferencí, viz např. *stalo se to kvůli Petra Prvního* (srov. rus. *из-за Петра Первого*).

Velmi často se u východoslovanských žáků-cizinců projevuje v češtině ustálená interference v syntaktické konstrukci rus. typu *на* курорт, a proto ruští i ukrajinští žáci často chybují v češtině, neboť místo *do lázní* užívají *na lázně*. Tato konstrukce je ovlivněna spojením jako např. *na Krym*, *na Kavkaz* (srov. s čes. výrazem *odjet na Krym*, *na Kavkaz* apod.).

Arménština

Arménština je sice jazyk flektivní, ale na rozdíl od češtiny se ohýbají jen podstatná jména, zájmena a slovesa. Potíže proto činí arménským žákům adjektiva a numeralia ve funkci přívlastku, která v arménštině nerozlišují rod, číslo ani pád (pokud jsou však substantivizována, tak se skloňují).

Arménština nemá kategorii rodu a životnosti, rozlišuje však pojmenování osob a věcí (mezi věci patří i zvířata). Stejně jako čeština má číslo jednotné a množné. Pádové koncovky se připojují za sufix mající význam mnohosti. Tímto sufixem se odlišuje singulár a plurál, přičemž koncovky singuláru a plurálu jsou až na několik výjimek tytéž. Zvláštní slovotvorný sufix ukazuje na to, že jde o pojmenování ženy, obdobně jako v českém jazyce.

V arménštině je sice sedm pádů, ale jen některé z nich odpovídají pádovým významům známým např. v češtině. Odlišné významy se projevují u žáků arménského původu např. při vyjadřování předmětu jako východiska sdělení, tedy místa, z kterého začíná děj, což odpovídá např. českému příslovečnému určení: *odkud? – sestra přijela z Prahy* či neshodnému přívlastku – *dostal jsem dopis od babičky*.

Na rozdíl od češtiny se v arménštině rozlišuje člen určitý a neurčitý. Kromě toho existují i členy s významem přináležitosti, které odpovídají v češtině zájmenům přivlastňovacím, a tak tato zájmena nečiní arménským žákům větší problémy. Ani druhy zájmen nedělají arménským žákům potíže, neboť arménština má stejné druhy zájmen jako čeština.

Verba se v arménštině stejně jako v češtině časují. U arménského slovesa se rozlišují tři osoby v singuláru a tři osoby v plurálu, čas přítomný, minulý a budoucí, přičemž slovesné tvary reflektují ukončenost a neukončenost děje v čase, takže s časováním sloves a jejich gramatickými významy nemívají arménští žáci v češtině problémy. Na rozdíl od češtiny

existuje v arménském jazyce pět slovesných způsobů, a proto musí pedagog dávat dobrý pozor na to, aby je arménští žáci netvořili a neužívali také v českém jazyce.

Rozlišování tvarů jednoduchých a složených, určitých a neurčitých nečiní žákům arménského původu žádné potíže, neboť tyto tvary dobře znají ze svého mateřského jazyka. Podstatně důležitější roli než v češtině hraje ve stavbě arménské věty pomocné sloveso (jeho určitý tvar) a sponové sloveso, a proto mají arménští žáci tendenci užívat určité tvary sponových a pomocných sloves i např. ve větných ekvivalentech v českém jazyce.

Na rozdíl od češtiny disponuje arménský jazyk jen malým počtem příslovcí, přičemž některá adverbia jsou odvozena zvláštním sufixem. Každého adjektiva lze však v arménštině užít ve funkci adverbia, a proto nemívají arménští žáci v češtině potíže s tvořením adverbií od adjektiv v českém jazyce.

Se syntaxí českého jazyka nemívají arménští žáci větší problémy. Každá věta v arménštině musí mít přísudek, který se shoduje s podmětem. Větná struktura se příliš neliší od české; rozlišují se větné členy rozvité a nerozvité, věta jednoduchá a souvětí, souvětí podřadné a souřadné, hlavní a vedlejší věta, spojky podřadicí a souřadicí.

Přívlastek stojí v arménštině zpravidla před jménem jako v češtině; shodný přívlatek odpovídá na otázku *jaký?*; neshodný na otázku *čí?*, a proto mívají arménští žáci potíže jen s neshodným atributem v češtině. Všechny české atributy považují podle své mateřštiny za shodné, čímž se dopouštějí chyb. Přímý předmět substantivně vyjádřený je většinou v akuzativu, avšak u názvů osob se pojí s dativem, u pojmenování věcí s nominativem, což přináší arménským žákům problémy. Ačkoliv příslovečné určení vyjadřuje na rozdíl od češtiny pouze významy místní, časové, účelové a příčinné, nemívají s ním žáci arménského původu potíže. V Arménii je věta s několikanásobnými základními větnými členy považována (na rozdíl od češtiny) za zvláštní druh věty, ale arménsky mluvící žáci se českému pojetí snadno a rychle přizpůsobují.

Ani český slovosled nepůsobí arménským žákům větší potíže, neboť slovosled v jejich mateřštině má sice základní podobu: subjekt – sloveso – objekt, je však variabilní v závislosti na aktuálním větném členění. Věta vedlejší může stát (obdobně jako v češtině) před nebo za svou větou řídící, může být do ní také vložena.

2.1.4 Problematické jevy lexikální roviny[58]

Ruština a ukrajinština

Většina ruských[59] a ukrajinských slov má indoevropský a slovanský základ; část slovní zásoby pochází z období praslovanského a ze společné etapy východoslovanské, což může ruským a ukrajinským žákům při osvojování dalšího příbuzného jazyka velkou měrou napomoci, a to jak v počátečním, tak i ve vyšším stadiu výuky češtiny jako cílového jazyka.

V ruštině i ukrajinštině jsou slova tvořena stejnými slovotvornými způsoby a postupy jako v češtině, tj. odvozováním, skládáním a zkracováním. Slovotvorné prostředky jsou pak většinou odlišné. Nedílnou součástí každého jazyka jsou výpůjčky, které tvoří v ruském i ukrajinském jazyce ovšem jen část slovní zásoby. Zdrojem těchto výpůjček byla latina, francouzština, řečtina, arabština, polština, ale i germánské a turkotatarské jazyky. I tyto výpůjčky mohou být zdrojem rychlejšího a efektivnějšího osvojování češtiny, neboť i česká slovní zásoba má řadu slov přejatých právě z těchto jazyků[60].

V poslední době (podobně jako v mnoha jiných jazycích) přechází do ruštiny a ukrajinštiny velký počet slov z angličtiny, bez kterých se mnohé současné evropské jazyky už ani neobjedou. Společný fond anglicismů v češtině a východoslovanských jazycích pak může výraznou měrou ovlivnit a urychlit osvojování cílového jazyka a celý vzdělávací proces žáků-cizinců v základní škole.

Ruští žáci mohou v češtině nesprávně používat slova v souvislosti s mezijazykovou homonymií, např. *посол – velvyslanec, posel – курьер; памятка – návod, památka –*

[58]S lexikální rovinou souvisí lexikální kompetence uživatele cizího jazyka, která zahrnuje podle Rámce znalosti slovní zásoby konkrétního jazyka a schopnost je používat. Její základ tvoří lexikální jednotky včetně gramatických slov. Lexikální jednotky zahrnují podle SERR určitá jednoslovná pojmenování, ustálené výrazy, ustálená větná spojení, přísloví, idiomy, přirovnání, ustálené větné rámce atd. Ke gramatickým slovům jsou podle Rámce řazeny např. pomocná slovesa, spojky, částice apod. Modelové stupnice představené v Rámci pak rozlišují popis rozsahu znalostí slovní zásoby a schopnosti uživatele tyto znalosti užívat (viz SERR, Kapitola 5, s. 112–113). V popisu rozsahu slovní zásoby bychom však uvítali, kdyby obsahoval alespoň orientačně počet slov nutných pro osvojení si požadované úrovně. Protože k označení jedné věci se v češtině užívá i spojení dvou nebo více slov, tedy sousloví (např. *základní škola*), jež jsou podle Rámce charakteristická pro úroveň B1, některá z nich však už i pro úrovně nižší, je zapotřebí je zahrnout do výuky žáků-cizinců v základním vzdělávání. Vedle sousloví se pak v jazyce setkáváme také s ustálenými spojeními slov (frazémy, frazeologismy). Blíže viz Šindelářová, 2007c, 2008b; Šindelářová – Baláková, 2011.

[59] O vztazích mezi českou a ruskou slovní zásobou viz blíže Filipec, 1973.

[60] Blíže viz Šindelářová, 2008c, s. 81–126.

памятник apod. Obdobně je tomu i u Ukrajinců (např. *голка – jehla, holka – дівчина*; *нагода – příležitost, náhoda – несподіванка* apod.).

Je však zapotřebí, aby si pedagog uvědomil, že některá slova v ruštině či ukrajinštině mají zcela jiný význam než v češtině, ačkoliv znějí přibližně stejně, srov. např. *úžasný* (*ужасный*), ale v ruštině – *strašný, příšerný*; *krásný* (*красный*), ale v ruštině – *červený, zápach* (*запах*), ale v ruštině *вůně* apod.

Odlišný význam slov v ruštině, ukrajinštině a češtině může způsobit u žáků ruské a ukrajinské národnosti v počátečním stadiu osvojování češtiny chyby v českém jazyce už jen na základě doslovného překladu. (Srov. např. slovesa *жить – bydlet*: *живу в Чехии – bydlím v Čechách*; slovesa *идти – jít*:[61] *поезд идёт – vlak jde, дождь идет – jde déšť, на пальто требуется 4 м – kabát vyžaduje 4 m,* event. další, jako např. *Petr uviděl lisica, žák přibyl za hodinu do školy* apod.). Mnoho chyb v českých projevech rusky mluvících žáků pak dokazuje, že substituce je úzce spjata s mezijazykovou homonymií slov, viz např. i některé další příklady jako: *učitelka přihlásila matku do školy, žákyně si zakázala nové brýle; chtěl ho okamžitě dostavit do Prahy; spolužák mu podařil nový sešit, letec už nastoupil – лётчик уже наступил*. Mnohé chyby v českém jazyce u těchto žáků-cizinců potvrzují, že sémantické interferenční jevy bývají často spojovány se syntaktickou rovinou, např. *ředitel školy se zabývá tímto dílem a hledá …* (srov. s rus. *занимается делом*), a často mohou mít až legrační účinek, viz např. *otec syna modlí, aby už za školu nechodil* (srov. s rus. *молит, умоляет*); *viděl jsem obraz Madona s mládencem – „Мадона с младенцем*“ místo češ. *Madona s dítětem*; *žádal, aby ho líp odvezli domů* apod.

Ve vyšším stadiu osvojování českého jazyka se ruští a ukrajinští žáci dopouštějí i četných sémantických interferenčních chyb ve frazeologismech, viz např. rusko-český frazeologický kalk: *pije kávu s mlékem* (místo *bílou kávu*[62]) apod.

V oblasti slovotvorby se projevuje česko-ruská interference zejména v oblasti prefixální (zejména u sloves, v nichž je kořenný morfém český a sémantika prefixu ruská, přičemž po stránce zvukové i formální je prefix počeštěný), např. u slovesa *předcítit* ve větě: *Žák jako by předcítil, že ve škole propadne* (srov. rus. *предчувствовать*). Jako další příklady sémantických rozdílů lze uvést např.: *sáhl do tašky a pohmatal tam rukou* (srov. rus. *пошупал*

[61] Jedná se i o slovesa stejného původu.
[62] Postupně je však v současném českém prostředí tento výraz nahrazován stále častěji výrazem *káva s mlékem.*

там); *učitel chtěl s žákem pomluvit o jeho chování* (srov. rus. *поговорить*); *matka zanemocněla* (srov. rus. *заболела*).

Arménština

Většina arménských žáků ovládá ruštinu[63], což jim při osvojování češtiny jako cílového jazyka může napomoci v českém školním prostředí, neboť ruština v něm často funguje i jako zprostředkující jazyk mezi arménskými žáky a jejich českým pedagogem.

Největší problémy působí arménskému žákovi při osvojování slovní zásoby češtiny zejména to, že základním slovotvorným postupem je v arménštině, na rozdíl od češtiny, skládání (podobně jako např. v němčině). Složené slovo může mít několik slovotvorných základů, jež jsou obvykle napojovány pomocí spojovací hlásky. Některá složená arménská slova jsou založena na opakování téhož slovotvorného základu, což arménští žáci ve výuce češtiny neuplatní, neboť v českém jazyce převládá odvozování.

Odvozená slova tvoří arménský žák ve své mateřštině pomocí speciálních sufixů a prefixů. Sufixy se (stejně jako v češtině) liší nejen svým významem, ale také podle toho, který slovní druh odvozováním vzniká (např. odvozování substantiv činitelských, abstrakt, prostředků aj. nebo adjektiv přivlastňovacích apod.).

Ve slovní zásobě najdeme značné množství přejatých slov, a to z řečtiny, arabštiny, turečtiny, perštiny, chetitštiny, asyrštiny, syrštiny, z jazyků kavkazských a v posledním století především z ruštiny. Přejímky z perštiny v arménštině už natolik zdomácněly, že se v současnosti neliší od slov arménských.

Shrnutí

Stručně a ukázkově nastíněná charakteristika jazykových jevů[64] ve sledovaných jazycích na pozadí češtiny[65] odhaluje jednu z perspektiv pohledu na pedagoga a jazyk žáka-

[63] O problematice osvojování češtiny rusky mluvícími žáky viz výše v textu.
[64] O lingvistickém popisu češtiny jako cizího jazyka podle SERR a jednotlivých kompetencí z pohledu cizinců viz blíže Šindelářová, 2008a, s. 83–128; dále viz také 2007c, 2009a, 2010b.
[65] O lingvistických popisech dalších cizích jazyků, jako např. angličtiny, řečtiny, italštiny a dalších viz blíže Šindelářová, 2012a.

cizince v ZŠ přicházejícího u určitého jazykového prostředí. Stavba jazyka jako specifikum různých jazyků vytváří nedílnou součást interjazykové komunikační kompetence žáka-cizince při učení se a osvojování cílového jazyka.

Nelze přehlédnout ani to, že skutečný, reálný jazykový obraz světa je často odrazem širších a obecnějších tendencí (geneticky, typologicky, areálově) než jen národně specifických, jak dokazuje i výskyt řady obdobných/ekvivalentních jazykových jednotek (včetně frazeotextologických)[66] v různých jazycích.

Úspěšnost výuky žáka-cizince v cílovém jazyce, která je základním předpokladem k jeho integraci do českého základního školství, je přímo podmíněna zejména informovaností pedagoga o struktuře výchozího jazyka (mateřštiny cizince). Je důležité, aby učitelé vyučující jazyk získali základní poznatky z kontrastivní lingvistiky a uměli je v multikulturní třídě v maximální možné míře využít: přehledně představit výchozí jazyky nerodilých účastníků ve výuce v českém školním prostředí, což může zásadním způsobem přispět k zapojení žáků-cizinců do komunikace, povzbudit jejich sebevědomí a podnítit zájem ostatních spolužáků. Hodiny českého jazyka pak musejí mít v tomto případě modifikovanou náplň, odlišnou od přípravy rodilých uživatelů a formulovanou v návaznosti na vztahy výchozího a cílového jazyka.

V rámci **jazykového minima**, nezbytného pro práci s žákem-cizincem, je nutné, aby byl pedagog vybaven základními kompetencemi pro práci v multikulturní třídě. Měl by získat, event. si i prohloubit znalosti o typologii jazyků a o mateřském jazyce svých žáků-cizinců, jež by dokázal adekvátně využívat při vyučování. Ideální by bylo, aby k výuce českého jazyka uměl přistupovat z pozice žáka-cizince, tedy jako k výuce druhého jazyka, vhodně volit metodu přímou[67], či gramaticko-komunikační[68] (srov. s metodami uplatňovanými ve vyučování mateřskému jazyku)[69] a přitom využívat dostupných učebnic a cvičebnic ve výuce.[70]

[66] Blíže viz např. Šindelářová, 2010a, 2010c, 2012b, Baláková – Šindelářová, 2009; Mokienko – Šindelářová – Baláková, 2012.
[67] Např. u jazykově smíšené skupiny žáků-cizinců.
[68] Např. u žáků původu slovanského nebo u žáků se znalostí některého ze slovanských jazyků.
[69] Např. Liptáková, 2007.
[70] Učebnice a cvičebnice pro dospělé cizince, jichž je na trhu již několik, je třeba modifikovat pro děti mladšího a staršího školního věku.

Pedagog ovládající alespoň minimální základ školní komunikace v jazyce žáku-cizinci známém [71] mu může napomoci velmi rychle osvojit nejfrekventovanější a sémanticky nejrozšířenější slovní zásobu češtiny z oblasti běžně dorozumívací, nezbytnou pro počáteční fázi komunikace. Na základě své odborné znalosti českého jazyka vede učitel žáky ke správné výslovnosti fonémů odlišných od jejich mateřského jazyka[72], k ovládnutí nejfrekventovanějších tvarů jmen a sloves, nejčastějších základových větných struktur, grafiky a základů českého pravopisu[73]. Poznání a pochopení systému tvoření nových slov ve vyučovacím jazyce vede žáky-cizince ke schopnosti analogicky tvořit nová slova, což napomáhá rozšiřovat jejich slovní zásobu, až k postupnému ovládnutí vyučovacího jazyka žáky-cizinci v ZŠ.

Součástí jazykového minima učitele by podle našeho názoru mělo být i *minimum frazeologické*, neboť frazeologie tvoří důležitou součást jazyka ve výuce cizinců[74] s cílem rozvíjet dovednosti učících se recipovat lexikální jednotky, porozumět jednoduchým frazémům[75] a následně je využít ve vlastní řečové činnosti mluvené i psané, a to už v základním vzdělávání, protože postupné ovládnutí a pochopení frazeologie cílového jazyka je jednou z podmínek jeho úspěšného užívání. Aby pedagog mohl být v tomto ohledu žáku-cizinci nápomocen, bylo by vhodné, aby uměl ovládat kromě českých frazeologických jednotek i základní frazeologická spojení v jazycích zemí, odkud žáci-cizinci nejčastěji do českého školního prostředí přicházejí. Žák-cizinec (zvláště Slovan) by měl dostat v multikulturní třídě příležitost a prostor k tomu, aby uvedl frazeologické ekvivalenty ze svého mateřského jazyka[76].

---

[71] Jde o základní slovní zásobu vztahující se ke školnímu prostředí, např. *třída, jídelna, tělocvična, žák, učitel, ředitel, sešit, učebnice, tužka, tabule, lavice, psát, číst, ptát se, odpovídat* apod.

[72] O zvukové interferenci viz blíže např. Атабекова, 1995; Zimová – Balkó, 2005.

[73] Rozpoznávání hranic slov v písmu činí žákům-cizincům také často potíže.

[74] Blíže o znalosti a chápání frazémů u cizinců viz Šindelářová, 2007c, 2010c, Šindelářová – Baláková, 2011.

[75] Srov. výrazy jako *dobrý den, dobrou noc* apod., které i významný český lexikolog F. Čermák pojímá jako frazémy.

[76] K prezentaci různých frazeologických ekvivalentů ve výuce v multikulturní třídě může pedagog využít on-line Trojjazyčný frazeokulturologický slovník s etymologickými výklady v českém, ruském a slovenském jazyce, doplněný vtipnými obrázky a nahrávkami rodilých mluvčích (dostupný na http://sociocultur.ujep.cz/frazemy/ včetně návodu, jak s ním pracovat (http://sociocultur.ujep.cz/), nebo tištěnou podobu slovníku s názvem „Rusko-česko-slovenská frazeokulturologická příručka“ autorů Mokienka, Šindelářové a Balákové (Mokienko – Šindelářová – Baláková, 2012), kterou autoři zamýšlejí rozšířit o frazeologické ekvivalenty a jejich kulturologické výklady v dalších cizích jazycích.

2.2 Sociokulturní kompetence pedagoga

Už od poloviny šedesátých let minulého století, s rozvojem sociolingvistiky jako samostatné disciplíny, se začalo více rozšiřovat povědomí o jazykové a kulturní rozmanitosti současného světa tím, že jazyková výuka se stále častěji kombinovala se studiem kultury v dané společnosti. Kultura začala fungovat jako kód pro interakci a komunikaci s okolním světem, ve kterém se lidé záměrně či nezáměrně ovlivňují.

Jazyk je zakořeněn v kultuře, ve společenském životě, tradicích a zvycích určité jazykové komunity. Žádné jazyky nereprezentují totožnou sociální realitu a s nimi související projevy. Právě pro tento vzájemný vztah mezi jazykem a kulturou v nejširším slova smyslu[77] je často obtížné určit přesné ekvivalenty některých výrazů v odlišných jazycích.

Každá jazyková komunikace probíhá v konkrétním kulturním, společenském i přírodním prostředí a týká se nejrůznějších životních návyků, a proto by měla být (podle základního principu multikulturní společnosti) prostředkem ke zvyšování společného soužití a prosperity společně obývaného území.

Při osvojování cizího jazyka je proto zapotřebí se seznámit také s prostředím sociokulturním. Spolu s lexikálními a gramatickými znalostmi žák-cizinec potřebuje budovat a rozvíjet takovou kompetenci, která by jej naučila používat cílový jazyk sociálně přijatelným způsobem, tedy v daném kontextu vhodně. Komunikační kompetence je totiž více než gramatická kompetence na úrovni promluvy/projevu spjata se sociální interakcí v odlišných prostředích a situacích.

Moderní lingvodidaktická koncepce uplatňovaná v základním vzdělávání musí zahrnovat také sociokulturní kompetenci, která je určena charakteristickými vlastnostmi dané společnosti a kultury a jež se odráží v chování jejích příslušníků při jazykové komunikaci. Podle Jana van Eka by se měl žák-cizinec naučit ovládat tuto kompetenci spolu s kompetencí jazykovou, sociolingvistickou, [78] diskurzivní, strategickou a společenskou. I *Společný*

[77] Tedy „civilizací“.
[78] Za vhodnější termín považujeme výraz sociolingvální kompetence.

evropský referenční rámec pro jazyky[79] vymezuje kompetence komunikační (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické) [80] a všeobecné (předpokládající znalost sociokulturního prostředí a reálií zemí, ve kterých se studovaným jazykem hovoří) jako cílové kompetence jazykové výuky.

Neznalost sociokulturní kompetence může jazykový projev žáka-cizince v primární škole silně poznamenat, způsobit závažné komunikační bariéry, které mohou vést až k nedorozumění a vzájemnému nepochopení. Vytváření a rozvíjení interkulturní kompetence komunikační akt v multikulturní třídě nejen usnadní, ale také urychlí.

Pedagog vybavený minimem sociokulturním[81] lépe řeší sociologicko-pedagogicko-komunikační problém v české škole, jímž jsou řečové bariéry a nízká úroveň komunikace v cílovém jazyce žáků-cizinců. Tak lze zlepšit předpoklady k dalšímu vzdělávání žáků-cizinců ve všech ostatních vyučovacích předmětech a usnadnit jim tento proces při jejich začleňování do českého prostředí.

Moderní jazykovou výuku není možné realizovat bez ohledu na sociokulturní odlišnosti, a proto úspěšnost celého procesu bude záviset především na učitelích, kteří by měli být na výuku pečlivě připraveni. Je zapotřebí, aby byli vybaveni znalostmi o kultuře země, z které cizinci přicházejí, o jejich tradicích a zvycích. Osvojení sociokulturního minima je tak pro dnešního pedagoga nezbytným předpokladem k úspěšné integraci žáků-cizinců do základního vzdělávání.

Vyjdeme-li z obecných požadavků formulovaných v *SERR*[82], je zapotřebí, aby i učitel byl na výuku žáků-cizinců v základní škole připraven.

Má-li žák podle SERR získat určité sociokulturní znalosti, tedy znalosti o určité společnosti a kultuře, pak je musí mít osvojené především jeho učitel. Proto by jim měl pedagog při výuce v multikulturní třídě věnovat zvláštní pozornost, neboť ty nejsou (např. na rozdíl od jiných znalostí) součástí předchozí žákovy zkušenosti. Předpokládá se, že učitel české prostředí dobře zná a navíc bude vybaven také znalostmi o sociokulturním prostředí země, odkud přicházejí jeho žáci-cizinci. SERR specifikuje tyto znalosti do konkrétních okruhů, jako je např. každodenní život, životní podmínky, mezilidské vztahy atd.

---

[79] SERR, 2001.
[80] Blíže viz Šindelářová, 2008c.
[81] Šindelářová, 2008c.
[82] SERR, 2001.

V nich tvoří významnou komunikační složku vedle jazykových prostředků také parajazykové prostředky a projevy extralingvální. Proto specifický tematický celek představuje řeč těla, neboť i znalosti těchto konvencí vyžadující určité adekvátní chování jsou součástí interkulturní kompetence žáka-cizince. Tyto projevy jsou typické zejména pro ty žáky, kteří pocházejí ze vzdálených zemí se zcela odlišnou kulturou. Jejich odlišné reakce pak mohou jak spolužáky, tak i pedagoga v multikulturní třídě překvapit.

Každý žák by měl podle SERR získat tedy interkulturní způsobilost, již tvoří znalosti, uvědomění a pochopení vztahu (podobností a výrazných odlišností) mezi „výchozím světem" a „světem cílového společenství" včetně regionálních a sociálních odlišností obou světů. Jeho pedagog by měl dospět k podstatně širšímu pojetí uvědomění si kultur, které přesahují rámec kultur spjatých s mateřským a cílovým jazykem žáka, na jejichž základě bude schopen oba světy a žáky-cizince kontextově začlenit.

K interkutlurní způsobilosti se vážou také dovednosti a praktické znalosti (know-how, savoir-faire), jež zahrnují podle SERR společenské dovednosti, tj. schopnost chovat se podle určitých konvencí a dodržovat předepsané normy; dále každodenní dovednosti, tj. schopnost účelně vykonávat běžné úkony života v cílové zemi (vhodně se oblékat apod.); odborné a profesní dovednosti, tj. schopnost vykonávat specifické profesní činnosti, jež by umožnily cizinci efektivně komunikovat v nejrůznějších oblastech země svého cíle. Úlohou učitele je vést žáky k osvojení těchto dovedností a praktických znalostí a prostřednictvím interkulturních dovedností odbourávat některé stereotypy.

Tematické okruhy podle SERR však nelze bez úprav aplikovat do základního vzdělávání, protože vycházejí z potřeb dospělých jedinců, nikoliv žáků-cizinců mladšího a staršího školního věku.[83]

Předpokládali bychom, že učitelé budou mít k dispozici potřebnou literaturu a materiály. Bohužel ani v současné době neexistuje dostatek vhodných učebnic pro žáky-cizincena 1. a 2. stupni ZŠ, jež by odpovídaly očekávaným výstupům podle RVP. Chybějí i pomocné studijní materiály upravené podle potřeb a požadavků žáků-cizinců, podrobnější metodické návody pro pedagogy, modifikovaný systém testů a certifikátů, a tak musí pedagog často jen podle vlastního uvážení vybírat témata a náměty k probírání, úlohy a činnosti, které

[83] Blíže viz Hádková – Šindelářová, 2007.

by dovedly žáka-cizince k osvojení komunikační a sociokulturní kompetence ve vyučovacím jazyce.

Zvlášť obtížnou roli má pedagog při budování a rozvíjení sociokulturních znalostí a interkulturních dovedností svých žáků. Např. některé evropské národy mají v určitých oblastech společnou kulturu, zatímco v jiných se výrazně od sebe odlišují, a to nejen mezi sebou navzájem, ale také mezi regiony, společenskými třídami, etnickými komunitami apod. Pedagog proto musí velmi pečlivě zvážit, jakým způsobem bude cílovou kulturu ve vyučování prezentovat.

Příslušná vzdělávací instituce, kterou představuje v českém prostředí Ministerstvo školství v ČR, sice obecně vytyčuje učební cíle v kurikulárních dokumentech (cíle, kompetence, témata), ale sami učitelé pak musejí do svých ŠVP a do příprav na konkrétní vyučovací hodiny do detailu specifikovat slovní zásobu, gramatiku, volit vhodné metody a sociokulturní náměty pro práci v multikulturní třídě.

Sociokulturní minimum tak patří k základním předpokladům učitele žáka-cizince v základním vzdělávání a klade na pedagoga několik základních požadavků, které vycházejí ze SERR[84].

1. *Schopnost stanovit výchovně-vzdělávací cíl* výuky a konkrétní vyučovací hodiny tak, aby odpovídal předpokladům a požadavkům jeho žáků-cizinců, a to s ohledem na jejich předchozí sociokulturní zkušenosti a znalosti. Primární škola by měla dovést žáka-cizince na úroveň takové komunikační a sociokulturní kompetence, jež by mu nebránila v postupu do vyučovacího procesu na druhém stupni základní školy.

2. *Schopnost zvolit vhodnou metodu*, jež se bude jevit jako nejúčinnější pro dosažení cílů interkulturní kompetence, a to s přihlédnutím k potřebám žáků-cizinců v primární škole. Efektivita výběru metody je závislá zejména na motivaci a vlastnostech žáků. Učitel pak volí nejvhodnější formy práce, např. metodu přímého působení autentického užívání jazyka (komunikace „z očí do očí“ s pedagogickým pracovníkem či rodilým spolužákem, odposlouchávání konverzace, poslech nahrávek, sledování médií apod.) nebo působení speciálně připravených mluvených projevů (později i psaných textů) apod.

[84] SERR, 2001.

3. *Znalost školského systému země, odkud žák-cizinec přichází*. Odlišný vzdělávací systém např. v České republice může totiž působit nemalé potíže žákům a jejich rodičům (viz např. vzdělávací systémy v postsovětských zemích).

4. *Schopnost zvládnout roli pedagoga v kolektivu multikulturní třídy*, jež předpokládá nejen pedagogické, psychologické a řídící dovednosti pro práci s žáky mladšího školního věku, ale i základní sociokulturní informace a schopnost je prezentovat, interkulturní postoje a dovednosti apod.

5. *Sociokulturní znalosti a interkulturní způsobilost* umožní učiteli odhalit některé další rozdíly, k nimž je zapotřebí ve výuce přihlížet. Uvědomění si odlišností pomůže pedagogovi pochopit obtíže, s kterými se žáci-cizinci mohou při interkulturní komunikaci v primární škole setkat.

6. *Schopnost představovat vzory rolí*, které mohou žáci-cizinci v dalším období napodobovat. Vyučující by si měl uvědomit, že chování odráží postoje a schopnosti. Ty jsou nejdůležitější součástí prostředí, v němž probíhá učení a osvojování jazyka.

7. *Schopnost volit individuální přístup* k žákům-cizincům podle sociokulturního prostředí, z kterého pocházejí, současně i rozlišovat jejich individuální vlastnosti kognitivní, afektivní a lingvální povahy a brát je na zřetel při stanovení obtížnosti konkrétních úloh, obdobně jako schopnost volit vhodné texty, ať již autentické či specificky upravené nebo vytvořené pro konkrétní jazykovou výuku, event. i pro jednotlivého žáka-cizince. Předpokládané pedagogovy znalosti o dané oblasti včetně rozdílů sociokulturních umožní, aby žák-cizinec např. textu lépe porozuměl.

8. *Schopnost volit obtížnost úlohy* zaměřené na sociokulturní znalosti a zkušenosti je ovlivněna například motivací, zájmem žáka, jeho ochotou vést dialog, prezentovat svůj vlastní kulturní postoj, ochotou převzít roli „zprostředkovatele kultury“ mezi jeho vlastní a cizí kulturou apod.

Ovládnutí sociokulturního minima, poznání a znalost společných jevů, ale i kontrastů a rozdílů v jednotlivých jazykových rovinách spojených s informacemi o kulturních a společenských realitách může výrazně přispět nejen k rychlejší integraci žáků-cizinců do primárního vzdělávání a k jejich úspěšnější komunikaci ve vyučovacím jazyce, ale i k odhalení nedostatků ve vzájemné komunikaci, jež mnohdy vedou k neporozumění a nepochopení.

Zprostředkování systémových i pragmatických vlastností češtiny na pozadí mateřských jazyků žáků-cizinců může podstatně zefektivnit proces osvojování si modelů verbálního chování a přispět k lepšímu porozumění mimojazykové skutečnosti o cílové krajině a její kultuře. Aby se žáci-cizinci cítili v cizím školním i mimoškolním prostředí opravdu volně a jistě, nestačí jen překlenout jazykové bariéry, ale musí rovněž pochopit kulturní a historický rámec země, do které vstupují.

Uvědomělou výuku v základní škole nelze v současné době realizovat bez sociokulturních komponentů studia moderního jazyka, tedy ani bez sociokulturní kompetence, kterou by měli ovládat jak učitelé v praxi, tak i budoucí pedagogové.

2.3 Metodická doporučení pro práci pedagoga v multikulturní třídě

Metodická doporučení pro práci pedagoga v multikulturní třídě na základních školách v ČR vycházejí z *Metodického listu k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů* autorek M. Čechové a L. Zimové[85] a rozšiřujeme je o další zásady a postupy k začleňování žáků-cizinců do výuky:

1. Navázat spolupráci s rodiči žáků-cizinců, vést s nimi řízený rozhovor (v případě jazykové bariéry prostřednictvím tlumočníka), vyžádat potřebnou dokumentaci (vysvědčení či jiný doklad o dosaženém vzdělání žáka-cizince), přičemž od 1. 1. 2008 není potřeba dokládat potvrzení o povolení k pobytu, seznámit je s chodem a organizační strukturou konkrétní školy, pravidly školní docházky (způsob omlouvání žáka z výuky, třídní schůzky apod.), v případě potřeby také školským systémem v cílové zemi: škola může využít svých webových stránek, na kterých nabídne v cizojazyčných mutacích základní informace o škole, školní družině a školní jídelně.

2. **Správně zařadit žáka do vyučovacího procesu** (do ročníku), a to na základě těchto faktorů: věku žáka-cizince, jeho dosavadního vzdělávání a znalosti vyučovacího jazyka.

Jako nejpříznivější pro rozvoj komunikačních předpokladů se pochopitelně jeví, jestliže se dítě z etnické minority zapojí do institucionální výchovy již v předškolním věku nebo pomáhá-li s jeho výchovou český vychovatel (např. osvědčilo se u dětí čínských a vietnamských podnikatelů).

Nejlépe si podle našich výzkumů osvojují cílový jazyk děti-cizinci ve věku od čtyř do šesti let, a to v mateřských školách. Metody uplatňované v předškolních zařízeních (učit se pamětí, činností, dramatizací a vykonáváním různých rolí, plněním úkolů ve skupině a jejich prezentováním ostatním) doporučujeme využívat co nejvíce u žáků-cizinců mladšího školního věku na 1. stupni ZŠ. Jednoletý až dvouletý odklad povinné školní docházky s předchozím

[85] Český jazyk a literatura, 2002/2003.

zařazením do mateřské školy pak nejen umožní nejmenším dětem-cizincům rychleji zvládnout základy českého jazyka a adaptovat se do školního prostředí, ale i velmi ulehčí práci učitelům základních škol při začleňování těchto dětí do základního vzdělávání.

Za vhodné řešení považujeme také zařazení žáka-cizince do přípravných tříd, jež jsou podle zákona 561/2004 Sb. zřizovány při základních školách a jsou určeny dětem, kterým byl udělen odklad školní docházky, výjimečně i dětem pětiletým, a to na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny se souhlasem rodičů a ředitele školy. Přípravné třídy spadají do systému předškolního vzdělávání, řídí se Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a jejich cílem je připravit děti se sociokulturním znevýhodněním k začlenění do hlavního vzdělávání.

Po absolvování přípravné třídy učitel vypracuje zprávu o průběhu předškolní přípravy dítěte, v níž budou popsány speciální vzdělávací potřeby a případně také doporučení pro individuální vzdělávací plán. Tato zpráva je předána zákonnému zástupci dítěte a základní škole, kam dítě nastoupí.

Přicházejí-li do základní školy žáci-cizinci ve věku do devíti let, mívají sice s přechodem na komunikaci ve vyučovacím jazyce ve škole potíže, dost brzy však tyto nedostatky mizí. Největší komunikační bariéry dané zejména neznalostí vyučovacího jazyka při vstupu do základní školy mívají podle očekávání až starší žáci, tedy na 2. stupni ZŠ. U nich je třeba zhruba dvouletého pobytu v tomto prostředí, aby komunikovali vcelku bez potíží.

Při začleňování žáků-cizinců do základní školy až ve starším školním věku je důležitá i znalost komunikačního kódu společného žákovi a učiteli, neboť se ukazuje, že v současných podmínkách je prospěšné, když pedagog ovládá alespoň angličtinu a ruštinu. Počáteční komunikace se pak může odehrávat právě v těchto jazycích.

Z výsledků mnoha našich výzkumů vyplývá, že problémy při začleňování žáků-cizinců do výuky v základních školách jsou dány několika faktory:

a) Jedním z nich je ***délka pobytu*** *cizince v novém jazykovém prostředí, než začne navštěvovat základní školu*. Při výuce jazyka u žáků jiné národnosti než české záleží také na tom, zda jde o národnostní menšinu žijící na území ČR trvale (např. Slováci, Poláci, Němci), nebo zda jde o cizince přicházející do ČR z nejrůznějších důvodů v posledním desetiletí (především Rusové, Ukrajinci, Rumuni, Vietnamci, Číňané, Mongolové). Do jisté míry

svébytnou skupinu tvoří děti z rodin repatriovaných z Kazachstánu a Rumunska, neboť mnohé z nich umějí částečně cílový jazyk, protože alespoň někdo z rodiny se v tomto jazyce domluví.

b) Významnou roli hraje i ***mateřský jazyk žáka-cizince***. Nejmenší komunikační bariéry mají žáci s mateřským jazykem slovenským. Bezproblémově se zařazují také žáci, jejichž mateřštinou je některý z jiných jazyků slovanských, nebo žáci, kteří sice jsou původu neslovanského, ale některý slovanský jazyk ovládají, např. ruštinu nebo srbštinu, pokud ovšem chtějí tímto jazykem komunikovat. Při větším počtu žáků-cizinců ve škole je vhodné je rozdělit alespoň do dvou skupin, a to na Slovany a Neslovany.

c) Dalším faktorem, který ovlivňuje integraci žáka-cizince do základního vzdělávacího systému, je ***motivace žáka k učení se***. Rodiny s pozitivním vztahem ke vzdělání, které mají v úmyslu pobývat v cílové zemi dlouhodobě, volí mnohdy pro své děti soukromé placené doučování, zajišťují jim české vychovatelky (např. čínští a vietnamští podnikatelé), zajímají se o jejich vzdělávání v základní škole, navazují společenské a pracovní kontakty s příslušníky majoritní populace.

Dále je zapotřebí vhodně motivovat žáky-cizince při výuce cílového jazyka, chválit je za sebemenší pokrok. Zároveň je nezbytné, aby učitelé kladli na žáky-cizince, kteří již plně komunikují v češtině, stejné požadavky, jaké kladou na jejich české spolužáky.

d) ***Adaptaci*** žáků-cizinců na komunikaci v cílovém jazyce ***ztěžuje*** nejen neznalost vyučovacího jazyka, ale mnohdy i *odlišný kulturní vzorec chování* a také *jiný školský systém*, z něhož žáci-cizinci přicházejí (pokud vůbec do nějaké školy začali chodit).

e) Ke správnému zařazení žáka-cizince do konkrétního ročníku je však zapotřebí ***vycházet z*** předem stanovených ***jazykových a komunikačních kritérií***, jež by odpovídala požadovanému stupni ovládání češtiny jako cílového jazyka. Sestavení jazykových a komunikačních kritérií[86] je velmi obtížné.

[86] Kritérii rozumíme souhrn všech jazykových a komunikačních kompetencí, kterých by měl žák-cizinec nabýt, aby mohl být zařazen do příslušného ročníku.

V základní škole se vychází ze znalosti vyučovacího jazyka a od něj se odvíjí výuka zahrnující i intuitivní přístup k některým jevům jazyka mateřského (na tom jsou založeny učebnice).[87]

Specifická situace při začleňování žáků-cizinců vyžaduje odlišné strategie zejména na počátku školní docházky. Předpokládá se, že zejména činností učitele vyučovacího jazyka a vlivem komunikačního prostředí ve škole i mimo ni se budou rozdíly mezi žáky v multikulturní třídě stírat.

Zařazení žáka-cizince do konkrétní třídy je obvykle dáno ***kombinací*** výše ***uvedených faktorů***. Školy by se především měly vyvarovat mechanického zařazování žáků-cizinců ***podle věku*** a neměly by ho zařazovat automaticky do ročníku podle ročníku absolvovaného v zemi, odkud přichází, nýbrž také se zřetelem ke stupni ovládání vyučovacího jazyka.

V příznivém případě žák-cizinec může postupovat do vyššího ročníku rychleji než jeho mladší spolužáci a přibližovat se tak věkově vrstevníkům, neboť velké rozdíly ve věku žáka-cizince od věku ostatních žáků ve třídě jsou nežádoucí a přinášejí problémy sociálního a biologického charakteru; proto nedoporučujeme vyšší věkový rozdíl než dvouletý.

3. Běžnou **výuku** v multikulturní třídě je pak třeba **organizovat speciálním způsobem**, který v sobě spojuje metody běžně užívané v základní škole s metodami uplatňovanými v ménětřídních školách a ve výuce s žáky s poruchami učení. Typické formy a metody používané v ménětřídní škole je však třeba pro výuku cílového jazyka tvořivě adaptovat. Výchozí podmínky a předpoklady pro výuku v jazykově smíšené třídě se totiž obvykle po určitou dobu výrazně liší od těch, které dosavadní pedagogika a didaktika popisovala v souvislosti s výukou ve škole ménětřídní nebo v běžné třídě školy.

Učitel sice pracuje v zásadě se dvěma skupinami žáků, ale ty se výrazně liší svým vztahem k vyučovacímu jazyku jako komunikačnímu prostředku každodenní komunikace. Zejména pokud žák-cizinec nastoupí do základní školy později (tedy nikoli v 1. ročníku), buduje a rozvíjí mu učitel v jeho nemateřském vyučovacím jazyce i takové jazykové a komunikační kompetence, jež často odpovídají komunikační úrovni žáků v ročnících nižších, a někdy dokonce i dětí předškolního věku. Zároveň však s nimi probírá společně s ostatními žáky (a to výběrově) učivo toho ročníku, do něhož byl žák-cizinec zařazen. Ve školní praxi to

[87] Obdobně jako výuka cizích jazyků v základní škole se opírá většinou také o znalosti vyučovacího jazyka (na tom jsou založeny zejména cizojazyčné učebnice).

znamená zorganizovat výuku ve vyučovací hodině tak, aby každá z těchto dvou skupin pracovala jak s učitelem, tak i samostatně, ale i společně, aby žádná nebyla diskriminována a aby byly naplněny výchovně-vzdělávací cíle dané pro příslušný ročník ZŠ podle ŠVP.

4. **Nekumulovat v jedné školní třídě** (pokud se nejedná o třídu pro jazykovou přípravu či třídu přípravnou) **vyšší počet žáků-cizinců.** Jako maximální počet se jeví 3–4 v jedné třídě proto, že žáci-cizinci se pak snadněji zapojují do společenství spolužáků. Jde však o maximální počet, ideální je, pokud cizinec zůstane v třídním kolektivu sám a spolupracuje s „mentorem“. Tím může být jak úspěšný spolužák, jehož rodným jazykem je jazyk vyučovací, tak i spolužák cizího původu, který v ZŠ pobývá již delší dobu a vyučovací jazyk dobře ovládá.

5. **Integrovat žáka-cizince do třídního a školního kolektivu, zabránit jejich společenské izolaci.** V tomto směru je třeba soustředit se na to, aby žáci-cizinci neseděli spolu (nebo vzadu ve třídě, neboť často vytvářejí ve třídách „enklávy“ mimo přímý dosah učitele), aby byli průběžně zapojováni do výuky, do života třídy a školy (v tomto směru musí být pedagog připraven na hodinu tak, aby se vhodným způsobem – v rozsahu předpokládaných vědomostí – průběžně obracel na žáka-cizince, dával mu adekvátní úkoly přímo související s probíhající výukou a hodnotil jeho výstupy).

Je vhodné zapojovat žáka-cizince i do mimoškolní činnosti (zájmové kroužky, sportovní, kulturní a jiná činnost), v níž může prokázat své vlohy i bez aktivní znalosti vyučovacího jazyka a kde seznámení se s vyučovacím jazykem probíhá neinstitucionální formou.

6. **Vybízet žáky-cizince ke spolupráci s ostatními žáky** při školní i mimoškolní činnosti**.** Osvědčuje se patronát jednoho žáka nebo i více žáků, jejichž vyučovacím jazykem je jazyk mateřský, nad žákem-cizincem při školní i mimoškolní činnosti. Výběru patronů je třeba věnovat mimořádnou pozornost, nemělo by jít automaticky o žáka s nejlepším prospěchem, spíše o žáka se schopností vcítit se do pozice spolužáka-cizince a ochotného spolupracovat s ním nad rámec výuky.

7. **Seznámit se se základními sociokulturními a zkušenostními rozdíly** mezi žákem-cizincem a žáky, jejichž vyučovací jazyk je jejich jazyk mateřský, a pozitivně jich

využít (blíže viz např. možnost pro učitele zúčastnit se speciálně připravených e-learningových kurzů zaměřených na rozvíjení pedagogovy sociokulturní kompetence[88].

8. **Předem připravit školní třídu na přijetí žáka-cizince,** vhodně **seznámit žáky ve třídě se sociokulturními odlišnostmi** prostředí**,** ze kterého nový žák pochází; později **přenést** v tomto směru **část iniciativy na žáka-cizince.**

Přítomnost cizince v třídním kolektivu s sebou přináší nejen své výhody, ale i rizika. Cizinec může obohatit vyučování o multikulturní aspekty. Přítomnost žáka-cizince tak představuje vhodný nástroj multikulturní výchovy (cizinec může svým spolužákům zprostředkovat poznání jiné kultury a tím je přimět k uvědomění si vlastního kulturního zakotvení). Současně skutečnost, že žák, jehož vyučovacím jazykem je jeho jazyk mateřský, přichází každodenně do styku s žákem-cizincem, u něj vyvolává pocit samozřejmosti určitých odlišností, a tak může působit jako prevence formování předsudků vůči cizincům.

Účast žáka-cizince v rozdílném vzdělávacím procesu však může vyvolat výskyt určitých sociopatologických jevů (projevy xenofobie, diskriminace, šikana apod.). Učitel by měl proto ve třídě vytvářet klima příznivé pro přijetí žáka-cizince. Kromě již dříve zmíněných opatření, která by ještě před příchodem žáka-cizince do třídy měla působit na jeho budoucí spolužáky (seznámení žáků, pro něž je vyučovací jazyk jejich jazykem mateřským, s předpokládanými odlišnostmi v chování cizinců apod.), by pedagog měl systematicky u všech svých žáků rozvíjet smysl pro toleranci, pro chápání kulturních specifik, předcházet vzniku předsudků a zažitých stereotypů vůči cizincům, které ostatní žáci mohou přebírat ze svého okolí, učit je řešit případné konflikty nenásilnou formou atd.

Rozvoji respektu k odlišnostem a prevenci případných rizik spojených s přítomností žáka-cizince v třídním kolektivu se může učitel věnovat zejména v průřezovém tématu *Multikulturní výchova*, event. i dalších[89].

Pedagog by se měl pokusit vhodným způsobem přiblížit ostatním žákům ve třídě náročnost situace, v níž se cizinec přicházející do jazykově a sociokulturně odlišného prostředí nachází.

---

[88] Viz např. kurz s názvem *Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení* na http://sociocultur.ujep.cz/, který je i v současné době v rámci udržitelnosti ESF projektu, s jehož podporou byl vytvořen, pro pedagogy stále k dispozici.
[89] Blíže viz v předchozím textu kapitolu 1.3 v této publikaci.

9. **Podporovat toleranci žáků a učitelů** ke specifickým rysům chování žáka-cizince, které souvisejí s náročností situace, v níž se žák-cizinec v důsledku malé nebo nulové znalosti vyučovacího jazyka a zdejších poměrů a zvyklostí nachází. Jistá neobratnost žáka-cizince ve vyjadřování a v chápání učiva pramení mimo jiné ze skutečnosti, že vzdělávací proces je pro něj veden v jiném jazyce. Je třeba dbát na to, aby si ostatní jeho spolužáci uvědomovali, že mnozí z nich působí stejně neobratně v hodinách cizích jazyků.

10. **Dát žáku-cizinci příležitost k pozitivní prezentaci**, např. kulturními hodnotami svého etnika (písně, tance, zvyky, další specifika apod.), dát mu prostor pro rozvoj jeho tvořivosti a nadání, a to nejen v jazykových hodinách, ale i v prvouce, vlastivědě, tělesné, výtvarné, hudební, pracovní výchově aj. Tato prezentace vede nejen k růstu sebevědomí žáka-cizince, ale obohatí i ostatní žáky. Při výuce jsou předpoklady k tomu, aby žák-cizinec představil spolužákům svůj mateřský jazyk, řečové/komunikační zvyklosti a zemi, odkud pochází, předvedl některé projevy spojené s tamními obyčeji apod.

11. **Získat a** event. si **prohloubit znalosti typologie jazyků** a získat základní informace o mateřském jazyce svých žáků-cizinců a těchto znalostí využívat při jejich výuce. Typologická příbuznost vede v počátečním stadiu osvojování cílového jazyka k rychlejšímu pochopení jazykového systému, především jeho morfologické a syntaktické roviny, a ke snazšímu budování jazykové kompetence žáka-cizince jako základního předpokladu kompetence komunikační.

Osvojování blízkého jazyka má však i svá lingvodidaktická specifika a překážky. Zatímco se porozumění psanému či mluvenému projevu u západních Slovanů většinou obejde bez potíží, těžkosti působí např. interlingvální (mezijazyková) homonyma, tzv. falešní přátelé[90].

[90] Dostupné např. v e-learningovém kurzu s názvem *Specifika výuky češtiny pro žáky-cizince* na www.rvp.cz.

12. V ideálním případě by měl učitel **zvládnout minimální základ školní komunikace s žákem-cizincem v jeho mateřském jazyce**, a to např. základní slovní zásobu vztahující se ke školnímu prostředí jako *třída, jídelna, tělocvična, žák, žákyně, učitel, učitelka, ředitel, ředitelka, sešit, učebnice, tužka, tabule, lavice, jít, psát, číst, říci, zeptat se, odpovědět* apod., resp. osvojit si tyto a obdobné výrazy v jazyce žákovi známém[91].

13. Ve zvýšené míře **pracovat s názornými pomůckami**, zejména obrazovými, které jsou k dispozici pro výuku cizích jazyků (např. angličtiny, němčiny), dále s obrazovými encyklopediemi, fotografiemi, vlastními zvukovými nahrávkami, časopisy pro děti a mládež atd. Využívat ve výuce mj. pomůcek, které jsou k dispozici pro výuku žáků s poruchami učení, např. pro dyslektiky, dysgrafiky apod., a zkušeností speciálních pedagogů, logopedů apod., a tím přispívat k budování a rozvíjení jejich komunikační kompetence v nemateřském jazyce a rychlejší integraci.

14. **K výuce cílového jazyka přistupovat z pozice cizince** jako k výuce jejich druhého jazyka a využívat dostupné učebnice, cvičebnice a další pomůcky pro výuku žáků-cizinců v jiném vyučovacím jazyce než jejich mateřském[92].

Podle složení skupiny může výuka probíhat buď přímou metodou (u jazykově smíšené skupiny žáků, zejména v první etapě osvojování cílového jazyka), nebo metodou gramaticko-komunikační (u žáků původu slovanského či u žáků se znalostí slovanských jazyků, obvykle ruštiny, nebo se znalostí jiného zprostředkujícího jazyka). Za výše uvedených okolností musí učitel upravit pro skupinu žáků-cizinců mimo jiné také postup výuky.

15. **Navázat spolupráci se školními poradenskými pracovišti** (dále jen ŠPP), **pedagogicko-psychologickými poradnami** (dále jen PPP) **a nestátními neziskovými organizacemi** (dále jen NNO)**.** Na některých základních školách jsou zřizována školní poradenská pracoviště, která slouží k poskytování poradenských a konzultačních služeb pro žáky-cizince, jejich zákonné zástupce a učitele.

Služby v *ŠPP* zajišťuje školní psycholog nebo školní speciální pedagog, výchovný poradce (kariérový poradce), školní metodik prevence a asistent speciálního pedagoga. Tyto

[91] Viz např. Překladové slovníčky základních pojmů učiva ZŠ autorů M. Turbové, V. Lendělové, P. Müllerové, T. Thi Phuong Mai, M. Janečka, B. Hrobařové a M. Šulisty (Praha: SPN 2002). Jedná se o soubor slovníčků, z nichž žáci-cizinci v základní škole mohou využít základní slovní zásobu pro český jazyk a literaturu, humanitní předměty, matematiku, jež obsahují základní pojmy v ukrajinštině, ruštině, vietnamštině a angličtině.
[92] Blíže viz např. na www.inkluzivniskola.cz, www.rvp.cz nebo www.meta-os.cz.

služby koordinuje školní psycholog nebo speciální pedagog, který se společně s ostatními odbornými pracovníky, třídními učiteli a vedením škol podílí na zkvalitňování sociálního klimatu ve školách, posiluje průběžnou a dlouhodobou péči o neprospívající žáky, řeší problémy spojené se školní docházkou apod.

PPP je zakotvena ve vyhlášce 72/2005 *Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* a nabízí pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství, a to žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti, jejich rodičům, učitelům, zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů apod. Uskutečňuje se buď ambulantně na jejím vlastním pracovišti, nebo docházením zaměstnanců PPP za žáky-cizinci do škol.

NNO (např. *Poradna pro integraci*, *Organizace pro pomoc uprchlíkům, Sdružení občanů zabývajících se emigranty*, *Poradna pro uprchlíky*, *Český helsinský výbor*, *Centrum pro integraci cizinců*, *Centrum pro otázky migrace*) nabízejí uprchlíkům, azylantům a cizincům s různým statusem pobytu poradenské činnosti z oblasti sociální, právní a psychologické, asistenci při jednání s institucemi, pomoc při hledání zaměstnání apod.

Ačkoli jsou tyto organizace zaměřeny zejména na mimoškolní záležitosti, mohou se na ni obrátit jak učitelé s žádostí o spolupráci, tak i rodiče žáků-cizinců.

META je sdružení směřující svou činnost k mladým migrantům a jejich vzdělávání[93] a poskytuje i služby pro učitele, výukové materiály a metodickou podporu.

Inkluzivní škola[94] jako informační portál sdružení *META* je zaměřená na začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému a nabízí zajímavá témata jak pro žáky, tak i pro jejich učitele.

16. **Při klasifikaci žáků-cizinců** se postupuje v souladu s § 15 odst. 6 vyhlášky č. 48/2005 Sb. Úroveň znalosti českého jazyka se považuje za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka-cizince. Proto je nutné, aby k této skutečnosti pedagog při hodnocení žáků-cizinců přihlížel, a to zejména v počátečním období. Žáci-cizinci mohou být (obdobně jako jejich čeští spolužáci) hodnoceni buď slovně, nebo klasifikací, event. lze klasifikaci jejich výsledků vzdělávání doplnit slovním hodnocením, jež bude obsahovat i hodnocení

[93] Blíže viz na www.meta-os.cz.
[94] Viz na http://www.inkluzivniskola.cz/.

klíčových kompetencí vymezených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Aby však žák-cizinec mohl postoupit do vyššího ročníku, musí být na konci školního roku klasifikován ze všech vyučovacích předmětů, tedy i z předmětu český jazyk.

Výše nastíněné postupy a zásady nejsou a ani nemohou zcela vyčerpat problematiku začleňování žáků-cizinců do základního školství. Učení se cílovému jazyku je velmi složitý proces, jenž může být determinovaný i řadou dalších dílčích faktorů, ke kterým by měl pedagog v ZŠ přihlížet.

Naším cílem bylo na základě studia odborné literatury a několikaletých zkušeností získaných prostřednictvím náslechů, dialogů s pedagogy i ostatními pracovníky ve školství, žáky-cizinci i jejich rodiči a na základě analýzy stovek žákovských projevů mluvených i psaných ukázat, že k úspěšné integraci žáků-cizinců do základního vzdělávání je zapotřebí zejména kvalifikovaných pedagogů. Tuto aktuální tematiku je nutné zařazovat i do vysokoškolských studijních programů učitelských oborů, nejlépe do jazykových, didaktických a interkulturně pojatých disciplín.

Zcela se ztotožňujeme s názorem M. Čechové, že prvotním cílem při osvojování cílového jazyka žáky-cizinci v ZŠ je zvládnout běžnou komunikaci ve vyučovacím jazyce, teprve potom následuje záměrné postupné odlišování jazykových útvarů a stylových norem v řeči, třebaže i tento proces může probíhat souběžně s procesem zvládání jazykového systému prostřednictvím nezáměrného, event. záměrného, sekundárně působícího ovlivňování výběrem textů, ukázek, řečí učitele, ostatních žáků apod. [95]

Při přípravě psaného či mluveného jazykového projevu ve vyučovacím jazyce ve vyšších ročnících ZŠ je zapotřebí, aby pedagog vedl žáka-cizince k tomu, aby si ujasnil, o čem bude vypovídat a k tomu si připravil potřebné údaje, jaký je záměr jeho projevu, tedy jeho účel, smysl a cíl, komu je projev určen a na základě vlastních zkušeností či zprostředkovaných informací se přizpůsobil prostředí, ve kterém bude projev přijímán.

Základní vlastností dobrého projevu, s kterým počítáme až u pokročilého a vyspělého uživatele jazyka (podle Rámce úroveň B1–C2), je jeho spojitost, soudržnost, jež je dána tématem a promyšlenou výstavbou textu. I u žáka-cizince v ZŠ by měl pedagog od začátku

[95] Čechová, 2008.

usilovat o výstižné a vhodné podání jeho myšlenek, postojů a citů tím, že bude umět výhledově vybrat prostředky přiměřené zvolenému cíli a daným okolnostem, neboť základními kritérii každého projevu je jeho věcnost, propracovaná výstavba, stylizace a promyšlená větná stavba, tvaroslovná a pravopisná/foneticko-fonologická správnost.

Velmi obtížně se žáci-cizinci ve vyšších ročnících ZŠ vypořádávají se zásadou přiměřenosti ve výběru a užití jazykových prostředků, která se týká jak spisovnosti a nespisovnosti, tak stylových hodnot (tj. hovorovosti, neutrálnosti, knižnosti, event. archaičnosti jazykových prostředků), a proto doporučujeme zaměřit se v počátečním stadiu učení se cílovému jazyku od úrovně A1 až po B1 na prostředky neutrální (slohově i citově nepříznakové výrazy), jež jsou společné všem funkčním oblastem neboli sférám.

Užívání prostředků, jež jsou vlastní mluveným projevům a neoficiálním projevům psaným, včetně prostředků nespisovných[96], nepovažujeme ve vyjadřování žáků-cizinců při jejich počátečním osvojování cílového jazyka za nepřijatelné; naopak spolu s neutrálními je přijímáme.

V projevech spontánně mluvených by neměla být opomíjena ani u žáků-cizinců kromě míry sdělnosti řečová etiketa, dodržování zásad kultivované komunikace. Neschopnost žáka-cizince vyjádřit se slovně může být v mluvených projevech zpočátku nahrazena posunky a jinými mimojazykovými prostředky, např. pomocí pohybů rukou (gest) či celého těla a výrazem tváře (mimikou).

Řeč těla[97] se v multikulturní třídě projevuje mezi různými příslušníky národů a etnik rozmanitými způsoby: tělesným dotykem (způsob podání ruky, pohlazení, poplácání po rameni); fyzickou blízkostí (projev stupně intimity a dominance); gesty (doplněk nebo náhrada řeči); mimikou či pohyby.

Interkulturní komunikace mezi komunikanty pocházejícími z odlišného prostředí se může projevovat odlišnými pohyby těla, jinou gestikulací rukou, mimikou (úsměvem, svraštěním obočí a čela, přivíráním víček apod.). Je obvyklé, že žák-cizinec jako posluchač většinou souhlasně pokyvuje hlavou, při nesouhlasu hlavou kroutí (opačný způsob je charakteristický např. pro žáky bulharské národnosti).

[96] Blíže viz Šindelářová, 2009b, 2010b.
[97] Viz Mareš – Křivohlavý – Baran, 1995.

V komunikačních situacích mezi žáky-cizinci má důležitost osobní prostor dítěte a vzdálenost žáků při vzájemném kontaktu ve školní třídě nebo i mimo ni, tzv. proxemika. Ta úzce souvisí s kulturou národa, např. arabští žáci jsou zvyklí na bližší interpersonální kontakt než Evropané. Dotyky a gesta představují také typ interkulturní komunikace, která se nazývá haptika a je založená na bezprostředním kontaktu, např. i v multikulturní třídě se spolužákem nebo pedagogem, např. pohlazením, podáním ruky, poplácáním po rameni. Haptický kontakt je vlastně limitem proxemiky. Ve společenském styku je běžným dotykem podání ruky na znamení přátelského přístupu či poplácání druhého po rameni. Gesta jsou kulturně tradované postoje, posunky a pohyby rukou, jimiž se i žáci-cizinci různých národností od sebe odlišují. Pohledy čili řeč očí jsou také významným prostředkem interpersonální komunikace mezi cizinci. V sociální interakci žáků-Evropanů znamenají pohledy výzvu, delší pohled znamená zájem.

Obecně platí, že přijatelné chování v jedné kultuře může v jiné představovat nezdvořilost; to se projevuje i v multikulturním školním vzdělávacím prostředí.

PRAKTICKÁ ČÁST

3. KOMUNIKAČNÍ INTEGRACE ŽÁKŮ-CIZINCŮ V PRAXI ŠKOL

V této kapitole přiblížíme praktické mechanismy tzv. komunikační integrace (aktivizace komunikačních kontaktů) žáků-cizinců, jež přispívají k jejich rychlejšímu a efektivnějšímu začlenění do českého vzdělávacího prostředí. Vycházíme z průzkumu Y. Kostelecké (2013, v tisku), která prováděla svá šetření na několika pražských základních školách, jež mají bohaté zkušenosti se začleňováním žáků-cizinců do třídního a školního kolektivu.

Praktické mechanismy při přijímání žáků-cizinců do škol

Základním požadavkem školy pro přijetí žáka-cizince do české ZŠ je předložení identifikačních dokumentů žáka (pas a rodný list). Zkušenosti ukazují, že někdy přicházejí rodiče a požadují umístit do školy i starší děti, které již povinné školní docházce nepodléhají. Nejčastěji je k tomu vede snaha zajistit dětem kvalitní výuku českého jazyka[98] nebo touha získat sociální dávky. Vzhledem k rostoucímu počtu takovýchto případů si v některých školách nechávají úředně ověřovat překlady rodných listů.

Škola vyžaduje údaje o věku žáka pouze v případě pochybností, zda se opravdu jedná o dítě ve věku povinné školní docházky. Informace o věku slouží také k zařazení dítěte do odpovídající třídy. Pokud jde o žáka nastupujícího do jiného než prvního ročníku ZŠ, vyžaduje škola také český překlad jeho vysvědčení.

Vzhledem k tomu, že dne 1. ledna 2008 vstoupila v platnost novela ŠZ, která zajišťuje rovný přístup žákům plnícím povinnou školní docházku v základních školách, nižších stupních gymnázií a odpovídajících ročnících konzervatoří bez ohledu na zemi původu, a to i

[98] Školy takové děti odmítají. Tyto případy ovšem nejsou ojedinělé – jen na jedné ze škol bylo takových žáků za poslední tři roky nejméně deset.

v případě, že nebyla prokázána legalita pobytu těchto žáků na našem území, školy nevyžadují žádné doklady.

Při přijímání dětí cizinců hraje důležitou roli také kapacita školy. Pokud škola nemá naplněnou kapacitu, může žáka-cizince přijmout. Pokud škola přijímá cizince, je na schůzce zpravidla přítomen ředitel školy, rodiče, třídní učitel a učitel českého jazyka. Na této schůzce se rozhodne o zařazení dítěte do příslušné třídy. Zjišťuje se dosažená úroveň dítěte v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Třídní učitel koordinuje sestavení individuálního studijního plánu, na kterém spolupracují také předmětoví učitelé a speciální pedagog. Po určité době dochází k opětovnému setkání s rodiči. Na této schůzce se zjišťuje, jak dítěti studijní plán vyhovuje, jak se cítí, co se daří a jak dále pokračovat.

Vyžadovat informace o zdravotním stavu žáků-cizinců škole zákon neumožňuje. V zájmu dítěte pak rodiče mohou do přijímacího či přestupového formuláře uvést informace týkající se zdravotního stavu jejich dítěte (např. informace o alergiích, epilepsii, srdečních chorobách, užívaných lécích apod.). Samotná škola nemá právo kontrolovat zdravotní dokumentaci a ani zjišťovat, zda mají děti povinné očkování.

Školy většinou požadují standardní zdravotní pojištění pouze v případě, když žáci-cizinci jedou na výjezdní školní akci. Jinak škola pojištění nevyžaduje, neboť v případě úrazu nebo nemoci nepojištěného dítěte-cizince by finanční náhradu zpětně vymáhala po rodině.

Praktické mechanismy se zařazováním žáků-cizinců do tříd

Správné zařazení žáka-cizince do příslušného ročníku se považuje za velmi důležité rozhodnutí ovlivňující celkovou úspěšnost integrace. Hlavním kritériem je věk dítěte, pak mateřský jazyk, dále aktuální jazykové schopnosti a na posledním místě až vysvědčení.

V případě, že mají děti cizinců problémy se zvládáním českého jazyka, doporučuje se zařadit žáka do nižšího ročníku (max. však o 1–2 ročníky níže), než by odpovídalo jeho věku s odůvodněním, že na známém učivu se žák naučí cizí jazyk lépe než na novém. Zařazení o ročník lze doporučit pro lepší adaptaci především starším dětem, u kterých se očekává, že zvládnou kromě českého jazyka ještě další dva cizí jazyky (například angličtinu a další volitelný jazyk) a k tomu náročné učivo druhého stupně.

Vzhledem k tomu, že jazykové schopnosti žáků-cizinců nejsou testovány standardizovaným způsobem, který by umožňoval objektivně porovnat a ohodnotit jejich jazykové schopnosti, probíhá ověřování jazykové úrovně žáka v českém jazyce na základě pohovoru s učitelem českého jazyka, případně jiným pedagogem či ředitelem školy nebo jeho zástupcem. Pokud žáci přicházejí z jiné školy, má vedení školy k dispozici dokumentaci, která je pro potřeby školy dostačující.

Školy také nejsou v mnohých případech dostatečně informovány o tom, co je přesně obsahem studijních programů jednotlivých předmětů, které žáci-cizinci absolvovali v zemích jejich původu. Pro školy by informace tohoto typu byly velmi užitečné, a to jak pro správné zařazení žáka do ročníku, tak pro efektivnější přístup k jeho vzdělávání. Školy musí mnohdy složitým způsobem zjišťovat, co žák umí a které učivo je potřeba doplnit. Pokud by školy měly k dispozici tyto informace, ulehčilo by jim to práci s žákem-cizincem. Zjistit úroveň znalostí žáka-cizince by bylo možné určitým diagnostickým testem klíčových kompetencí ve stěžejních „kumulativních" předmětech. Ovšem ani takové testy se v českém prostředí na školách neprovádějí. Přestože zvládnutí českého jazyka je nevýznamnější součástí úspěšné integrace, nelze opomíjet ani vědomosti z jiných předmětů.

Praktické mechanismy při hodnocení žáků-cizinců

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky upravuje pouze hodnocení žáků, kteří nejsou státními občany České republiky. Žádnou pozornost však nevěnuje žákům, kteří jsou občany České republiky, ale jejich mateřským jazykem není čeština[99].

Podle této vyhlášky se při hodnocení žáků, kteří nejsou státními občany České republiky, úroveň znalostí českého jazyka bere za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka. Při hodnocení těchto žáků z předmětu Český jazyk a *literatura* se tři po sobě jdoucí pololetí po zahájení docházky do školy v České republice považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za závažnou souvislost ovlivňující výkon žáka. Školy tedy měly povinnost při hodnocení výkonu v předmětu *Český jazyk* tři po sobě jdoucích pololetí zohlednit dosaženou

[99] Novelizační vyhláška č. 256/2012 Sb., kterou byl pozměněn text původní vyhlášky z roku 2005, používá místo termínu „žáci, kteří nejsou státními občany České republiky" jednodušší termín „cizinci", výše uvedený princip je však zachován.

úroveň českého jazyka[100]. K dosažené úrovni znalosti českého jazyka však školy mohou přihlížet i po tomto období, a to při hodnocení výkonu ve všech předmětech.

Někteří pedagogové z praxe jsou přesvědčeni, že při hodnocení žáka-cizince je v první fázi nejvhodnější forma slovního hodnocení. Většina ZŠ hodnotí žáka-cizince s ohledem na jazykovou bariéru. Často škola vytvoří pro cizince individuální vzdělávací plán a hodnocení přizpůsobuje pokrokům, které žák učinil. Žák se zkouší většinou ústně, nikoliv písemně.

Praktické náměty aktivit k integraci žáků-cizinců

K žákům-cizincům s nedostatečnou jazykovou výbavou je potřeba dlouhodobě přistupovat vysoce individualizovaným způsobem. Je zapotřebí si uvědomit, že žáci velmi často nemívají problém pouze s jazykem, který komplikuje komunikaci s pedagogem, spolužáky a porozumění vyučovaným předmětům, ale mnohdy také s odlišným sociokulturním prostředím. V českém prostředí mohou zažívat určitý kulturní šok spojený s pocitem úzkosti a deprivace, což se může projevovat jejich „zlobením“, případně neochotou s kýmkoliv z majoritní společnosti komunikovat.

Někteří žáci-cizinci jsou zvyklí na jiný způsob práce ve škole, často přicházejí s odlišnými znalostmi a dovednostmi. Vzhledem k tomu, že jejich rodiče často také neumějí komunikovat česky, nemůže škola očekávat z jejich strany nějakou podporu. V řadě případů musí škola složitě zajišťovat základní komunikaci s rodiči. Neznalost českého jazyka totiž způsobuje, že rodiče ani při své dobré vůli nemohou svým dětem sami pomoci. Pokud není rodina dostatečně finančně zajištěna, nemůže svým dětem zajistit ani soukromé doučování českého jazyka. Proto často největší podíl práce spojené s integrací takových dětí leží na samotné škole. To všechno přináší zvýšené nároky na práci celého pedagogického sboru a v konečném důsledku na fungování celé školy.

Přes všechny tyto zvýšené nároky nejsou školám na integraci žáků-cizinců automaticky přidělovány žádné speciální finanční prostředky. Školy dostávají na žáky-cizince stejný normativ jako na české žáky.

[100] Novela vyhlášky z roku 2012 už nenařizuje školám povinně přihlížet k dosažené úrovni znalosti českého jazyka při hodnocení cizinců v předmětu *Český jazyk a literatura* tři pololetí po zahájení docházky do školy v ČR. Školy ale mohou při hodnocení cizinců k jejich dosažené úrovni znalosti českého jazyka i nadále přihlížet, a to ve všech vyučovacích předmětech.

Většina škol financuje integraci žáků-cizinců pouze ze svého rozpočtu. Jen několik málo škol čerpá finanční zdroje z grantových podpor, většinou z MŠMT či MV[101]. Legislativa neomezuje možnosti škol v přístupu k integraci cizinců, ministerstvo pouze školám určité postupy doporučuje[102].

Většina českých ZŠ přistupuje k integraci a vzdělávání žáků-cizinců pozitivně a kreativně s ohledem na celkový počet žáků-cizinců v konkrétní třídě/škole a na finanční možnosti každé školy.

Přípravné ročníky

Všechny základní školy vyvíjejí snahu, aby děti s odlišným mateřským jazykem přicházely do povinného vzdělávání alespoň se základní znalostí českého jazyka. Proto je rodičům dětí předškolního věku doporučováno, aby před zápisem dítěte do první třídy dítě nechali absolvovat „přípravný ročník".

S dětmi, které absolvovaly přípravné ročníky, mají školy velmi pozitivní zkušenosti. Děti získají nejen základy českého jazyka, ale také pracovní návyky nezbytné pro práci ve škole. Zkušenosti s přípravnými ročníky jsou výborné, a proto někteří pedagogové navrhují, zda by obdobná aktivita nemohla vzniknout i pro žáky na druhém stupni, jejichž integrace je považována za podstatně složitější než v primárním vzdělávání.

Intenzivní prázdninové jazykové kurzy

Některé ZŠ pořádají pro žáky-cizince intenzivní prázdninové jazykové kurzy. Pořádání kurzů se na školách osvědčuje, a proto je řada škol organizuje pravidelně každým rokem. Nejdříve byly kurzy určené pouze žákům-cizincům přicházejícím do 1. třídy ZŠ. Postupně se těchto letních intenzivních kurzů účastní žáci-cizinci z primárního stupně. Žáky je vhodné rozdělit podle jejich znalosti českého jazyka do dvou základních skupin: žáky bez

[101] MV – Ministerstvo vnitra ČR.
[102] Viz *Metodické doporučení MŠMT k začleňování žáků-cizinců do výuky v základních školách* (dostupné na http://www.msmt.cz/vzdelavani/informace-o-vzdelavani-cizincu-na-uzemi-cr-pro-krajske-urady); autorkou tohoto textu je J. Šindelářová.

elementární zkušenosti s českým jazykem a žáky s mírně pokročilou znalostí češtiny, u kterých je zapotřebí se zaměřit na její další procvičování a upevňování.

Při organizování akcí tohoto typu ovšem školy narážejí na problém se sháněním prostředků na jejich financování. Velký problém spočívá především v tom, že grantové financování je zpravidla koncipováno na období jednoho kalendářního roku, zatímco školy pracují podle školního roku. Školy jsou tak často nuceny organizovat aktivity v době, kdy ještě není jisté, zda na ně získají prostředky.

Individuální přístup k žáku-cizinci a asistence pedagoga

V mnohých ZŠ jsou žáci začleňováni přímo do běžných tříd. Za pomocí mentora, českého spolužáka, který se o žáka-cizince stará a pomáhá mu, se žák-cizinec poměrně dobře integruje. Řada škol sestavuje pro žáka-cizince individuální studijní plán, podle kterého pak pedagogové k žáku-cizinci přistupují individuálním způsobem.

Školy v tomto ohledu často spolupracují s neziskovými organizacemi (např. organizací *META – Sdružením pro příležitosti mladých migrantů*). Neziskové organizace totiž mohou nabídnout asistenty pro žáky bez elementární znalosti českého jazyka, kteří jim dávají intenzivní hodiny českého jazyka. S asistenty[103] pro žáky s odlišným mateřským jazykem mnohé ZŠ využívají a jsou s jejich prací velmi spokojeni. Práci asistentů koordinuje ve škole speciální pedagog.

Na některých školách jsou ochotni pracovat jako asistenti i rodiče, a to nejen rodiče žáků-cizinců. Asistenti z řad cizinců, kteří hovoří plynně česky, pomáhají nejen ve školní třídě při práci s žáky, ale také při komunikaci rodin cizinců se školou. Asistent může pracovat buď zcela individuálně s jedním žákem, nebo také může vést kroužek.

Žáci-cizinci navštěvují v době vyučování výuku češtiny, která probíhá v malých jazykově homogenních skupinkách dvou až tří žáků-cizinců. Žák-začátečník se účastní výuky denně, pokročilejší žáci jednou až dvakrát týdně.

[103] Využít služeb asistenta pedagoga pro práci s žáky-cizinci škálám umožňuje vyhláška 147/2011 Sb. *„Podporu financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociokulturním znevýhodněním umožňuje MŠMT školám získáním dotace z Rozvojového programu na podporu financování asistentů pedagoga, který je vyhlašován každoročně MŠMT.“ (http://www.msmt.cz/vzdelavani/informace-o-vzdelavani-cizincu-na-uzemi-cr-pro-krajske-urady).*

V řadě ZŠ však nemají na asistenty finanční zdroje, a tak jazykovou výuku žáků-cizinců zajišťují samotní pedagogové z vlastní iniciativy, a to většinou formou individuálního doučování, buď před vyučováním, nebo po vyučování.

Jazykové kurzy organizované v průběhu školního roku

Některé školy pořádají jazykové kurzy pro žáky-cizince buď přímo v rámci povinné výuky, nebo v době volnočasových aktivit. Zkušenosti s jejich realizací jsou jak kladné, tak záporné. Mezi pedagogy se však vyskytly také názory, že doučování cizinců považují sice za velmi důležité, ale jejich zajišťování v odpoledních hodinách formou doučovacích kroužků českého jazyka by mělo být záležitostí neziskových organizací než odpovědností školy. Většina škol totiž nemůže tyto aktivity hradit pro nedostatek financí.

Výuka češtiny prostřednictvím dramatické výchovy

Dramatická výchova se vyučuje na některých školách jako nepovinný předmět, na jiných zase jako kroužek. Ačkoliv tento předmět/kroužek není výhradně určen žákům-cizincům, přesto ho tito žáci na doporučení svých pedagogů velmi často navštěvují.

Dramatickou výchovu totiž navštěvují děti českého původu, které mají problémy s vyjadřováním, trémou či ostychem. Prakticky se jedná o komunikační výchovu, při které si žáci nenásilnou a přirozenou formou (zejména prostřednictvím jednoduchých scének a etud) odstraňují komunikační bariéry a zbavují se zábran při vyjadřování v kolektivu.

Speciální třídy pro žáky-cizince

Zřizování speciálních tříd pro žáky-cizince v rámci školy nepovažují pedagogové v českém prostředí za nejvhodnější řešení. Podle názorů učitelů vede zřizování speciálních tříd pro žáky-cizince k jejich vyčleňování z komunity českých spolužáků do speciálních kolektivů a ve svém konečném důsledku vede pak spíše k segregaci než k žádoucí integraci.

Mnohým školám se osvědčilo nezařazovat žáky-cizince stejných národností do jednoho ročníku proto, aby nekomunikovali mezi sebou mateřštinou. Ze zkušeností na

školách vyplývá, že vhodnější je realizovat výuku ve speciálních třídách v době vyučování, nikoliv po jeho ukončení, kdy už žáci-cizinci jsou unaveni.

4. VÝUKA JINOJAZYČNÝCH DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Ačkoliv je procento dětí-cizinců předškolního věku v porovnání s ostatními věkovými skupinami cizinců poměrně nízké, představují z hlediska vzdělávací politiky i tyto děti významnou cílovou skupinu, které je zapotřebí věnovat pozornost již před vstupem do základní školy. Např. ve školním roce 2010–2011 činil procentuální podíl dětí-cizinců navštěvujících české mateřské školy 7 % z celkového počtu cizinců v českém vzdělávacím systému. Většina z nich pocházela z Vietnamu, dále z Ukrajiny, Slovenska a Ruska. Jen v období od školního roku 2003–2004 do roku 2010–2011 vzrostl počet těchto dětí v mateřských školách o 30 %.

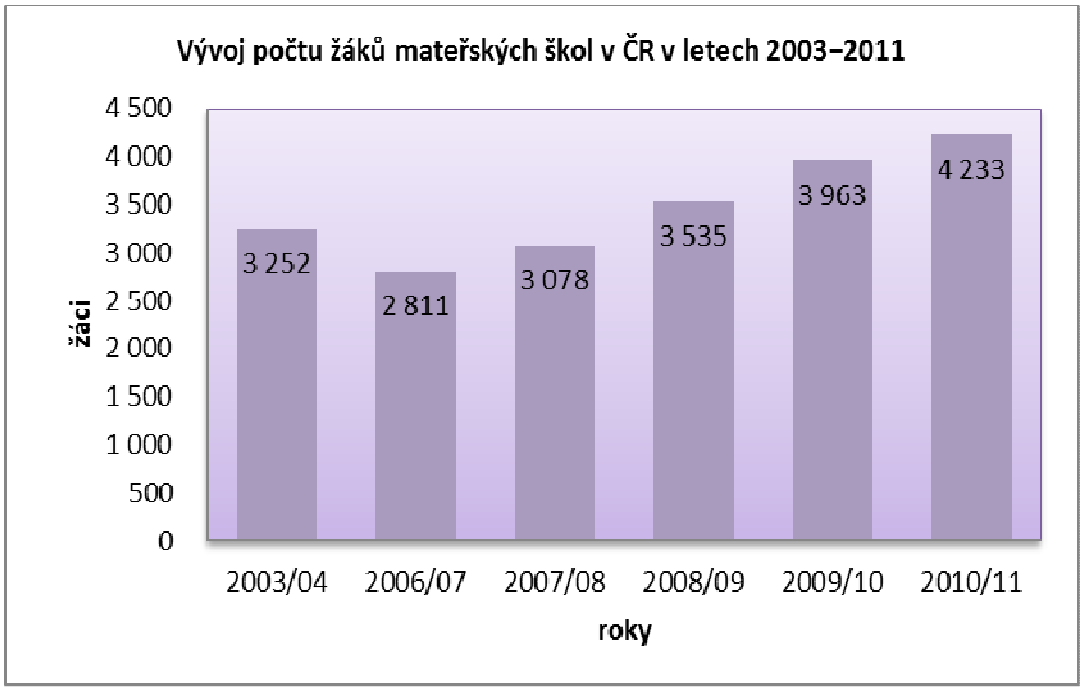
Statistika zaznamenává v mateřských školách celkem 4 233 dětí-cizinců (viz Graf č. 2). Předpokládá se, že jejich počet se bude každoročně i nadále zvyšovat.

U dětí-cizinců je úroveň ovládání českého jazyka rozdílná. Nejmenší problémy s češtinou mají děti slovanského původu, tedy slovenské, ruské a ukrajinské národnosti, větší obtíže pak mívají děti-Neslované. Pro učitele v české mateřské škole (dále jen MŠ) představuje začleňování dětí-cizinců a komunikace s nimi mnohdy nelehký úkol, neboť přístupy k jinojazyčnému vzdělávání nejsou součástí profesních kompetencí pedagogů specializovaných pro předškolní vzdělávání.

Cílem předkládaného textu je v rámci této kapitoly stručně nahlédnout do problematiky osvojování češtiny[104] jako cílového jazyka u dětí-cizinců v českém předškolním vzdělávání.

[104] V předškolním věku mluvíme o osvojování jazyka, nikoliv o učení se jazyku, neboť nejde o učení se v pravém slova smyslu, ale spíše o určitou průpravu pro ně.

Graf č. 2



(Pramen: Ústav pro informace ve vzdělávání)

Vrozené předpoklady dítěte-cizince pro osvojení češtiny jako cílového jazyka

Mnozí dospělí si často představují, že se dítě učí cizí jazyk stejným způsobem jako oni, a proto se domnívají, že je zapotřebí do jazykové výuky dítěte zasahovat, radit mu a podávat patřičný výklad.

Každé dítě však má už vrozenou schopnost osvojit si jazyk. Jestliže si dítě úspěšně dokáže osvojit svůj mateřský jazyk, nemá problém ani s osvojením dalšího, druhého jazyka, kterým je pro dítě-cizince v české MŠ čeština. Neučí se jí izolovaně, ale v přirozeném prostředí MŠ, která tvoří součást jeho každodenního života a i v odlišném sociokulturním prostředí cílové země je součástí jeho celkového vývoje.

I mnozí didaktikové cizích jazyků jsou přesvědčeni o tom, že právě v období před zahájením povinné školní docházky disponuje dítě potenciálem, který mu dává možnost vnímat a hravou formou si osvojovat i několik jazyků. Zdá se však, že tento věkový faktor (*age factor*) není podmíněn jen biologicky, ale že zde důležitou roli mohou hrát i jiné, zejména psychosociální faktory.

Kontakt s jiným než jen mateřským jazykem v předškolním věku může pozitivně ovlivnit další vývoj dítěte (srov. např. Podrápská, 2007), a to zejména ze dvou důvodů: jednak dítě disponuje zvláštní schopností intuitivní nápodoby, jednak je možné počítat s mimořádnou „trvalostí" všeho, co si dítě osvojí už v dětství. Čím více zkušeností dítě během prvních let svého věku získá, tím více podnětům bude vystaveno a tím větší bude jeho schopnost osvojit si jazyk (srov. Maroušková, 2013, s. 50–51).

Je známo, že v raném věku má řeč velmi těsný vztah k pohybu. Už J. A. Komenský soudil, že řeč je „*jakýmsi druhem konání, činnosti*", neboť při pozorování vývoje řeči u nemluvňat zjistil: „*Nejprve se učí vnímat věci smysly, pak je ohmatávají, hýbají jimi a převracejí je, a konečně se učí jmenovat je. Je dokladem moudrosti, zachovávají-li i dospělí toto pořadí, dokladem hlouposti je, ruší-li je*" (Komenský, 1964, s. 60). Proto Komenský upřednostňoval ve vyučování v raném dětském věku hru, v níž se uplatňuje pohyb a spontánní společný zájem. Vývojové spojení řeči s pohybem se může výhodně využívat právě při osvojování češtiny jako cílového jazyka právě v předškolním věku. Pokud aktivity zahrnují jejich fyzickou, mentální a emocionální stránku, pak si děti-cizinci osvojují češtinu nejlépe.

Prostřednictvím interakce probíhá mezi pedagogem a dítětem-cizince vzájemná komunikace, jež úzce souvisí jak s pozorným naslouchání češtině jako cílovému jazyku z pohledu dítěte jinojazyčného původu, tak se vzájemným hledáním nevyslovených slov.

Fáze v osvojování češtiny jako cílového jazyka u dítěte-cizince

Obdobně jako při osvojování mateřského jazyka jeho rodnými uživateli existuje i při osvojování češtiny jako cílového jazyka u dětí-cizinců tzv. „období ticha" (někdy zvané jako mlčenlivé / receptivní / předprodukční) období, jež může trvat přibližně od deseti hodin až po dobu šesti měsíců, přičemž děti ovládají zhruba pět set slov (receptivně, tedy je ve své řečobé praxi neužívají) a rozumí dalším a dalším českým slovům; na podněty reagují gesty a mimikou nebo jednoduchým souhlasem či nesouhlasem. Tímto obdobím prochází i dítě-cizinec jako zdánlivě pasivní příjemce českého jazyka, avšak i během tohoto období může pedagog už sledovat a stimulovat jeho porozumění češtině a možnosti postupného budování češtiny jako cílového jazyka.

V počáteční fázi osvojování češtiny u jinojazyčného dítěte v MŠ je zapotřebí zaměřit pozornost pouze na jeho pasivní znalost češtiny, která většinou představuje jeho schopnost

porozumět otázkám a pokynům tím, že na ně reaguje. Dítě jinojazyčného původu pak pedagog postupně vede k porozumění významu jednotlivých slov, teprve potom je vede k tomu, aby slova zopakovalo a následně samostatně používalo.

V dalším období používá dítě tzv. mezijazyk[105]**,** který svou zjednodušenou operativní formou již umožňuje porozumět obsahu sdělení a dorozumět se. Typickými ukázkami tohoto mezijazyka u dětí předškolního věku je např.:

- zkracování/zhušťování vět do klíčových slov, které dítě zná, např.: *Ty hlad. Já ven. Já brečet.*
- vynechávání jmenných a slovesných koncovek nebo používání „naposlechnutých" tvarů i v jiných funkcích, např.: *Já trháš kytka. Kde máma?*

Všechny chyby, které dítě udělá, jsou součástí mezijazyka jako zcela běžného stádia, které je třeba akceptovat. Pokud učitel jazykovému prefabrikátu rozumí, měl by jej zopakovat v plném znění, aby dítě mohlo zachytit správnou verzi, tj. *Já mám hlad.* Tato reformulace by však intonačně měla znít jako přitakání, ne jako oprava chyby, které se dítě dopustilo.

Pokud pedagog v tomto stádiu nabídne dítěti-cizinci celé fráze, jako např. *To umím. Podej mi knihu, prosím…*, dítě je dokáže přesně napodobit a rychle si je zapamatovat; zároveň však nemá žádnou představu o tom, zda tyto fráze obsahují nějakou gramatiku.

Ukázka z češtiny jako cílového jazyka ve vývojových stádiích:
1. stádium *Kniha.* + gesto ukázání *sem!*
2. stádium *Přines knihu sem!*
3. stádium *Polož knihu na stůl.*
4. stádium *Polož knihu na stůl a přines ještě další knihu.*

S větším porozuměním dítěte-cizince pedagog ubírá gesta, která komunikaci v češtině doprovázejí. Pokud učitel dává dítěti pokyn, v němž dítě některému slovu nerozumí, nahradí pedagog slovo jiným, synonymním slovem, které dítě zná, nebo na přímo slovo „ukáže".

[105] Termín *mezijazyk* je přímým překladem anglického termínu *interlanguage.* Ačkoliv není jeho forma nejvhodnější, je v české odborné literatuře běžně používán v souvislosti s osvojováním jazyka.

Role učitele při osvojování češtiny jako cílového jazyka u dítěte-cizince

Pedagog v MŠ by měl dítě provázet vývojovými fázemi a doplňovat jeho mezery v češtině podle toho, jak se jeho jazyk rozvíjí.

- Např. v počáteční vývojové fázi osvojování řeči, v níž slovo zastupuje celou větu, nabízí učitel dítěti takovou větnou formulaci, která je pro malého jedince o stupeň výše v porovnání s vlastní dovedností dítěte.
- Pedagog působí v roli iniciátora komunikace; v počátečních stádiích dítě samo nenavazuje hovor, ale spíše vyčkává, až bude kontaktováno, např. tím, že mu pedagog položí otázku.
- Učitel zprostředkovává most mezi pasivní a aktivní slovní zásobou dítěte, mezi množstvím slov, kterým dítě rozumí a které dokáže samo používat.
- Pedagog se snaží dítě při osvojování češtiny jako cílového jazyka vhodně motivovat např. tím, že ho chválí a povzbuzuje. Dítě pak samo začne pociťovat, že je v jazyce úspěšné. Pokud se mu zdá však něco příliš obtížné a složité, ztratí zájem.

Chyby v projevech dětí-cizinců při osvojování češtiny jako cílového jazyka

Prostřednictvím chyb, kterých se dítě-cizinec v češtině jako svém cílovém jazyce dopouští, prozkoumává neznámý jazyk. Proto není zapotřebí nesprávné a chybné jazykové jevy z projevů dětí-cizinců ihned odstraňovat a potlačovat. Každé dítě postupuje v osvojování jazyka podle vlastního tempa, v jednotlivých fázích různě dlouho setrvává, dokud nezíská jistotu, že cílový jazyk ovládá. Teprve pak přistupuje k osvojování dalších jazykových jevů. Jednou z chyb, kterých se může pedagog v MŠ dopustit, je snaha násilnou cestou dítě posunout do další fáze osvojování češtiny jako cílového jazyka a vnucovat mu nové jazykové konstrukce.

Instruktivní komentáře k tomu, jak češtinu používat, jsou pro předškolní děti nevhodná a neefektivní, stejně jako násilně realizovaná jazyková cvičení. Tempo, kterým děti při osvojování češtiny jako cílového jazyka v předškolním vzdělávání postupují, je zcela individuální. Nepřiměřené a násilné zásahy do tohoto jejich vlastního tempa mohou představovat pro děti regresivní prvek, který způsobí v budovaném jazykovém systému češtiny chaos.

Osvojování češtiny jako cílového jazyka podle jednotlivých jazykových rovin

A. Gramatická rovina jazyka

Mluvnici si dítě postupně bezděčně osvojuje nápodobou mluvního vzoru, který ve svém okolí má. Je zcela zbytečné (ale i nebezpečné) pokoušet se dětem v předškolním věku podávat gramatické poučky o jazyce. Gramatika jazyka je pro dítě natolik abstraktní, že ji s ohledem na své ontogenetické předpoklady nedokáže uvědoměle uchopit.

B. Lexikální rovina jazyka

Dítěti-cizinci je zapotřebí systematicky představovat další, pro dítě novou slovní zásobu, a to především taková slova z české slovní zásoby, se kterými se dítě během dne samo setkává. Pedagog nové předměty pojmenovává a dítě-cizince na ně upozorňuje. K tomu využívá názorných obrázků, pomocí nichž si dítě systematicky osvojuje ucelené tematické oblasti (např. barvy, zelenina, ovoce, rodina, části lidského těla apod.).

Pedagog pak může i pasivní osvojování české slovní zásoby u dítěte-cizince kontrolovat např. tím, že dítěti zadává různé pokyny spojené s novými pojmenováními (srov. např. *Ukaž panenku. Přines mi panenku. Ulož panenku.*).

Při vedení dialogu s dítětem-cizincem v českém jazyce je zapotřebí, aby mu učitel kladl otázky formulované tak, aby obsahovaly i nová slova, a to i při záporné odpovědi dítěte (např.: Ne: *Co rád jíš?* Ano: *Jíš rád mrkev?* apod.). Teprve u slov, o kterých pedagog ví, že si je dítě již osvojilo a rozumí jim, používá otevřené typy otázek, které dítě samo doplní (např. *Co je to? Kdo je to? Čí to je?* apod.).

C. Zvuková rovina jazyka

Zvuková stránka jazyka je oblastí, na kterou bychom měli v kontaktu s jinojazyčným dítětem klást největší důraz. V dětském kolektivu MŠ se dítě-cizinec setkává z úst dětských kamarádů s češtinou, která je foneticky často deformována, a proto učitel představuje pro dítě-cizince často jediný správný mluvní vzor, od kterého se může správnou výslovnost naučit. Pro správný rozvoj zvukové stránky řeči u dítěte-cizince je zapotřebí propojit jeho sluchové

vnímání s vnímáním zrakovým. Pedagog by měl proto dítěti-cizinci umožnit jako mluvní vzor např. z kontaktní blízkosti odezírat z úst učitele, sledovat mimiku apod.

Učitel by také měl dodržovat zásady ortoepické pečlivé výslovnosti s výraznou artikulací, aby dítěti usnadnil zvukový vjem v českém jazyce. Nácvik správné výslovnosti spočívá zejména v rozhýbání hybnosti mluvidel (jazyka, rtů), které dítě pozoruje u učitele. Zvládnutí zvukové roviny češtiny dítěti-cizinci velmi usnadňují rytmické říkanky ve spojení s pohybovými aktivitami, které jsou součástí výuky v mateřské škole, a proto není zapotřebí vytvářet pro děti-cizince jiná, specificky zaměřená zvuková cvičení.

Metodické pokyny pro učitele dětí-cizinců v MŠ

Nejdůležitějším principem ve výuce dětí-cizinců v předškolním vzdělávání je opakování, radost z činnosti, která je s jazykem propojena, a prožívání úspěchu z komunikace v osvojovaném jazyce.

I při „výuce“ dětí-cizinců předškolního věku musí pedagog vycházet z biologických předpokladů s ohledem na jejich kognitivní stránku, neboť děti se nacházejí ve stádiu praktických operací a názorného myšlení. Učí se pomocí konkrétních předmětů a jejich obrázků, ale nejsou schopny abstraktně manipulovat např. s gramatickými prvky jazyka.

Úkolem učitelů v mateřské škole je cvičit s dětmi **paměťové** vybavování, nikoliv uvědomělé tvoření struktur v podobě vět (tj. neučíme děti věty formulovat, učíme je jen případné fráze; gramatické operace zvládne dítě v příslušné vývojové fázi samo.) Seznamování s jazykem u těchto dětí probíhá přímým kontaktem s danými předměty, manipulací s nimi a také při jednání v určitých situacích.

Při výuce češtiny jako cílového jazyka u dítěte-cizince je zapotřebí dodržovat tyto **zásady**:

1. Začínáme s jednoduchými slovy nebo prefabrikovanými frázemi.
2. Nepoužíváme fráze, které jsou nepřirozené nebo které nejsou pro děti užitečné.
3. Zpomalíme tempo řeči a zřetelněji vyslovujeme, aniž bychom zkreslili slova nebo rytmus řeči. (Nikdy však nezvyšujeme hlas, neizolujeme slova, nehovoříme nepřirozeně.)
4. Obtížná slova doprovodíme gestem nebo jiným prvkem řeči těla.

5. Na konci věty děláme pauzy, aby si dítě mohlo v hlavě „přehrát/ujasnit“ právě řečené.
6. Častěji se zastavujeme v řeči, abychom si ověřili, zda dítě poslouchá a rozumí. Pokud nerozumí, nepokračujeme v promluvě, ale řečené zopakujeme nebo parafrázujeme, případně ilustrujeme (gestem, grimasou apod.).
7. Zjednodušujeme (avšak nedeformujeme) jazyk, abychom dítěti osvojování jazyka usnadnili. Používáme kratší a jednodušší věty, které zahrnují to, co už dítě zná.
8. Modulujeme hlas různými způsoby, měníme výšku hlasu a rychlost řeči, zdůrazňujeme části promluvy, abychom upoutali pozornost dítěte.
9. Povzbuzujeme dítě, aby po nás opakovalo.
10. Důležitá je fyzická blízkost, kdy dítě může dobře sledovat obličej dospělého a jeho mimiku při výslovnosti.

Poměrně hodně času je zapotřebí věnovat neustálému opakování výrazů a teprve, když si dítě upevní výrazy a konstrukce v různých jazykových hrách, postupujeme k dalším jevům. Veškeré produkci dětí bychom se měli snažit maximálně porozumět a toto porozumění dát dětem najevo. Lze děti opravovat tak, že parafrázujeme jejich chybné produkce, nedáváme však při tom najevo, že udělaly nějakou chybu. Pokud dochází k opakované chybě, neodstraní se tím, že bude stále opravována. Dítě ji časem opraví samo podle vzoru, ale podle svého vlastního tempa.

Důležitým prvkem při osvojování češtiny jako cílového jazyka u předškolních dětí je propojovat známé informace s novými například tím, že nové jevy procvičujeme na obrázcích, se kterými jsme už pracovali dříve.

V pravidelném denním režimu MŠ je vhodné pro jinojazyčné děti zařazovat „jazykový čas“, tj. čas na češtinu, kdy se pozornost bude věnovat pouze jazykovým aktivitám jinojazyčného dítěte. Tento čas nemusí být delší než 10 minut a slouží k rozšiřování slovní zásoby, intenzivnímu nácviku výslovnosti apod.

Materiály pro výuku dětí v MŠ

V současné době neexistuje žádný vhodný materiál (v podobě učebnice nebo pracovních listů), který by byl speciálně zaměřen na výuku češtiny pro děti-cizince v MŠ. Tuto mezeru může částečně překlenout učebnice češtiny pro malé cizince autorky S. Škodové

s názvem *Domino*[106]. Ačkoliv je učebnice určena primárně pro děti-cizince, které nastoupí do 1. tříd ZŠ, je však díky zvolené metodě výuky bez zprostředkovacího jazyka (s paralelním zaměřením na děti bez osvojených dovedností čtení a psaní) použitelná i pro předškolní věk v MŠ.

Další publikaci, kterou je možné využít i pro výuku češtiny pro děti-cizince v MŠ, představuje *Angličtina pro nejmenší* M. Zahálkové[107]. Ačkoliv je tato kniha kombinací pracovních listů a metodických instrukcí pro výuku angličtiny v MŠ, lze vytvořené pracovní listy a popsané metodické postupy aplikovat i do výuky češtiny jako cílového jazyka pro nejmenší děti. Učebnici schválilo MŠMT k zařazení do seznamu učebnic pro základní vzdělávání jako součást ucelené řady učebnic pro anglický jazyk.

Pracovní listy obsahují tematicky sjednocené okruhy slovní zásoby a komunikačních situací v podobě obrázkových kartiček, se kterými dítě různým způsobem manipuluje. Do metodických instrukcí pro učitele je zahrnuta řada aktivit (např. jak s tématem pracovat, a to včetně metodických postupů pro nabídnuté hry). S malými úpravami je tato učebnice dobře využitelná pro systematické budování jazykových a řečových kompetencí u jinojazyčných dětí v předškolním vzdělávání.

[106] Škodová, S.: *Domino. Český jazyk pro malé cizince 1*. Praha: Wolters Kluwer 2010.
[107] Zahálková, M.: *Angličtina pro nejmenší.* Praha: SPN 2009.

5. NÁMĚTY PRO PRÁCI S ŽÁKY-CIZINCI V ZŠ

5.1 Signální gramatika ve výuce češtiny jako cizího jazyka[108]

V této podkapitole přiblížíme jeden z modelů pedagogické gramatiky ve výuce cizích jazyků – tzv. signální gramatiku. Poukážeme na vliv signální gramatiky na ztvárnění gramatického pravidla v češtině jako cizím (druhém) jazyce a na rozdílné možnosti zapojení symbolického aparátu do vizuální semiózy participující na gramatickém výkladu v moderních učebnicích.

V úzké souvislosti s množstvím metod, které byly a jsou aplikovány při výuce cizích jazyků, hraje stále významnou roli gramatika ve výuce cizího jazyka, resp. role gramatiky jazyka při rozvíjení komunikační kompetence na straně jedné a otázka vhodného metodického způsobu, jak gramatiku prezentovat cílové skupině, na straně druhé.

Pojetí gramatického systému

Při výuce cizího jazyka je zapotřebí odlišovat pojetí gramatiky z hlediska rodilého mluvčího a z hlediska cizince, což znázorňuje tabulka č. 1.

[108] Na tématu *signální gramatiky* spolupracuje S. Škodová společně s B. Štindlovou. Mnohé informace obsažené v tomto textu vycházejí z jejich společných příspěvků a studií uvedených v seznamu literatury.

Tabulka č. 1

Gramatika z pohledu rodilého mluvčího ↓ Gramatika jako znalost	Gramatika z pohledu žáka jazyka ↓ Gramatika jako dovednost
O gramatice se často uvažovalo jako o souboru dat, který žák cizího jazyka musí obsáhnout, aby později mohl komunikovat. Toto je však pojetí implikované z hlediska rodilého mluvčího, který svůj jazyk analyticky popsal a pokládá dané penzum za směrodatné pro „ovládání“ jazyka.	Současné výzkumy ukazují, že ovládnutí gramatických struktur nehraje v úspěšné komunikaci cizinec ↔ rodilý mluvčí stěžejní roli. Suma získaných gramatických znalostí není relevantní, pokud ji žák neumí používat adekvátně komunikační situaci. Například znalost gramatického systému vietnamštiny, jakkoli podrobná, nepomůže ani v nejmenším k dosažení jakéhokoli komunikačního cíle. Z toho plyne, že gramatika ve výuce cizího jazyka není znalostí, ale dovedností.

Aplikovaná lingvistika v podobě tzv. *pedagogické gramatiky* v této oblasti neustále hledá způsob, který by výuku cizího jazyka co nejvíce posouval k osvojování gramatického systému na úrovni dovednosti a nikoliv „pouhé“ znalosti. Jednou ze zásadních otázek tohoto přístupu je, jak by měla vypadat lingvodidaktická instrukce, která by zajišťovala zaměření na dovednostní složku a primárně neimplikovala jen popisnou znalost.

V pedagogické gramatice vyvstávají při zkoumání lingvodidaktické instrukce dvě klíčové otázky: 1. *Funguje v dovednostním pojetí instrukce zaměřená na formu (tzn., učí se žáci skutečně tomu, čemu jsou vyučováni)?* Pokud připustíme kladnou odpověď, pak je zapotřebí odpovědět na 2. otázku: *Jaká forma instrukce zaměřené na formu je nejúčinnější/ nejefektivnější?*

Pojem *pedagogická gramatika* integruje lingvistický a didaktický aspekt výuky gramatiky. V rámci pedagogické gramatiky jsou jazykové jevy organizovány pro potřeby výuky cizího jazyka, jsou prezentovány s respektem k jazykovým specifikům a graficky zpracovány s ohledem na motivaci žáků. Pedagogická gramatika reflektuje provázanost

s komunikačními záměry ve výuce a respektuje povahu cílové skupiny (srov. Podrápská, 2002, s. 29). Na podobu pedagogické gramatiky mají kromě lingvistiky vliv i další vědy, jako např. kognitivní psychologie, pragmalingvistika, teorie komunikace apod.

V souvislosti s pedagogickou gramatikou byl postulován termín **gramatické pravidlo**. Podoba gramatického pravidla je jednou z nejdiskutovanějších otázek pedagogické gramatiky. Přesto lze říci, že požadavky na charakter gramatického pravidla se nemění již od dob Komenského. Mělo by být stručné, aby bylo možné si ho zapamatovat; jasné (jednoduché), aby bylo možné mu porozumět; pravdivé, tj. nejlépe bez výjimek[109].

Lingvodidaktické otázky související s konstrukcí gramatického pravidla jsou následující (srov. Podrápská, 2002, s. 58):

a) Jaká formulace gramatického pravidla je vhodná pro danou cílovou skupinu?
b) Jak souvisí gramatické pravidlo s komunikační situací (jaká je propojenost s lexikem)?
c) Jaké jsou možnosti verbálního či vizuálního ztvárnění gramatického pravidla?

S formou gramatického pravidla je spojena ještě jedna důležitá okolnost. Učebnice cizího jazyka obsahují jazyk a zároveň i metajazyk. Paradoxem těchto učebnic je existence negativní tautologie: Aby se žák naučil jazyku (ve smyslu langue i langage), je zapotřebí tento jazyk (langue) popsat. Jestliže však žák neovládá jazyk, nemůže porozumět ani metajazyku, jímž je tento jazyk popisován.

Jedním ze způsobů, jak se vyhnout komplikacím, které pramení z používání metajazyka, je na metajazykovou složku rezignovat. Takovou absenci však musíme v učebnici něčím nahradit. Otázka zní: *čím?*

[109] Srov. Komenský, J. A.: *Nejnovější metoda jazyků.* Vybrané spisy J. A. Komenského, sv. III. Praha: SPN 1964, s. 164.

Signální gramatika

Jeden z pokusů o částečné nahrazení metajazyka a změnu vnější podoby gramatického pravidla ve výuce je tzv. **signální gramatika**[110]**.** Pro signální gramatiku bylo inovačním prvkem využití tzv. **signálních slov**, tj. slov, která svým výskytem v určitém kontextu jednoznačně odkazují k určité gramatické struktuře, např. *včera, teď, zítra* jako signální slova pro využití správného gramatického času. Tato slova byla v původních učebnicích vycházejících z této metody zvýrazněna a s gramatickým jevem byla propojena nějakým grafickým způsobem, např. šipkou.

Historicky tato metoda nebyla na výsluní pedagogické scény příliš dlouho, její autoři si brzy uvědomili **limity použití signálních** slov:

- jejich nedostatečný repertoár v porovnání s množstvím gramatických jevů
- výpovědní nejednoznačnost signálu vázanou na konotativní reakce
- sociokulturní limity signálů apod.

Přesto signální gramatika patří mezi pedagogické pokusy, které nebyly zapomenuty, resp. neustále se projevuje snaha o zdokonalování a propracovávání jejího de facto okrajového produktu, jímž je **možnost vizualizace určitých obsahů gramatických pravidel** v učebnicích češtiny pro cizince.

Využití principů signální gramatiky, podpořené v současné době elektronickými grafickými možnostmi, vyústilo v moderních učebnicích ve výraznou (často až minimalistickou) redukci verbální explanační složky.

Gramatická pravidla, která ve své původní formě měla mnohem blíže k explanacím akademickým, tj. obsahovala vysoké procento odborných termínů a syntakticky byla formulována zhuštěným způsobem, se posunula do formy přístupné i žákům bez hlubšího vzdělání opřeného o latinskou tradici studia jazyků. Nové formulace gramatických pravidel zjednodušili metajazyk díky použití tabulárního zpracování paradigmat doplněného kombinací vizuálního a verbálního ztvárnění pravidla. Přínosem tohoto přístupu je především to, že dává možnost žákovi, aby „formuloval“ pravidlo sám pro sebe, a to na úrovni svých možností a vlastní srozumitelnosti.

---

[110] U nás ji definuje K. Podrápská: „*Pojem signální gramatika se objevuje v odborné literatuře na přelomu šedesátých a sedmdesátých let 20. století a je úzce spojen se jménem německého lingvodidaktika Guntera Zimmermanna, který se jako zastánce audioorální metody a cvičení typu patterndrill pokoušel o zvýšení míry uvědomělého přístupu při užívání strukturních vzorců.*“ (Podrápská, 2003/04, s. 129)

Cílem signální gramatiky byla od začátku snaha propojit uvědomělý a neuvědomělý přístupu žáka při osvojování gramatického učiva tím, že by „jistým jednotkám“ byla přiřazena funkce „signálu“. Signál má u žáka vyvolat představu pokynu, aniž by byl tento pokyn explicitně vyjádřen, tzn., že konkrétní obsazení tohoto pokynu vzchází ze strany žáka. Signál má usnadnit žákovi přístup k hlavní informaci, resp. k učenému jevu, aniž by byl žák přímo v tomto okamžiku zatěžován metajazykem. Ten totiž může bránit porozumění a omezovat žáka v soustředění se jen na příslušný jev, který si má osvojit a na který se má zaměřit.

Příklad:

Jestliže žák ve větě chybně použije slovesný čas, učitelova instrukce v signálním přístupu nebude znít: *„Použij minulý čas!“*, ale např. pouze *„Včera!“*.

Signální gramatika se pokouší o novou podobu gramatického učiva (a pravidla) – od explicitní verbalizované metajazykové podoby k de facto nemetajazykové nebo vizuální instrukci (nebo i k instrukci kombinované, ve které jsou vizualizována tzv. *signální slova* v příkladových větách). Jde o pokus využít ne/uvědomělé propojení lexikálního a gramatického aspektu výuky cizího jazyka v situačně zakotveném kontextu. Cílem tohoto přístupu bylo oprostit učebnice cizích jazyků od zátěžové „verbální gramatické složky“ a od nadbytečných gramatických pravidel.

Prostředky signální gramatiky

Jedním z důležitých úkolů bylo v původním přístupu vytipovat jednotky s potencí signálu, tj. se schopností propojit situačně zakotvenou řečovou produkci s potřebným pravidlem. V rámci teorie signální gramatiky je třeba uvažovat o několika rovinách, ze kterých je možné signální jednotky čerpat. K. Podrápská v současných učebnicích rozlišuje tři homogenní skupiny prostředků signální gramatiky (Podrápská, 2003/04, s. 129), a to:

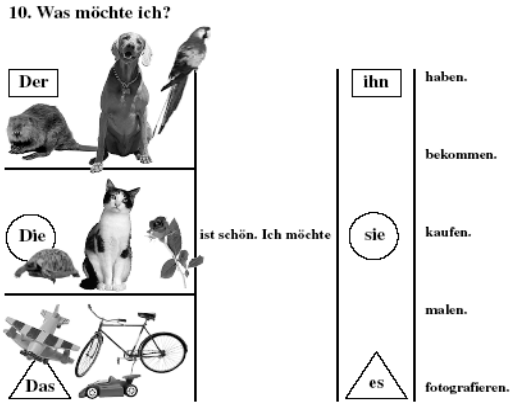
a) **tiskové grafické pomůcky** (polotučná sazba, kurzíva, podtržení, barevný rastr)

Ukázka č. 1 [111]

1. babička	*grandmother (prababička – great gran*
2. bratr	*brother*
3. člověk, lidé, *coll.* lidi	*person, people*
4. dcera	*daughter*
5. dědeček	*grandfather (pradědeček – great gran*
6. dítě, děti	*child, children*
7. dívka, *coll.* holka	*girl (pejor.* puberťačka *– teenager)*
8. chlapec, *coll.* kluk	*boy (pejor.* puberťák *– teenager)*
9. matka, maminka	*mother, Mum/Mom*

b) **abstraktní symboly** (šipka, čtverec, trojúhelník, kruh okolo jevu)

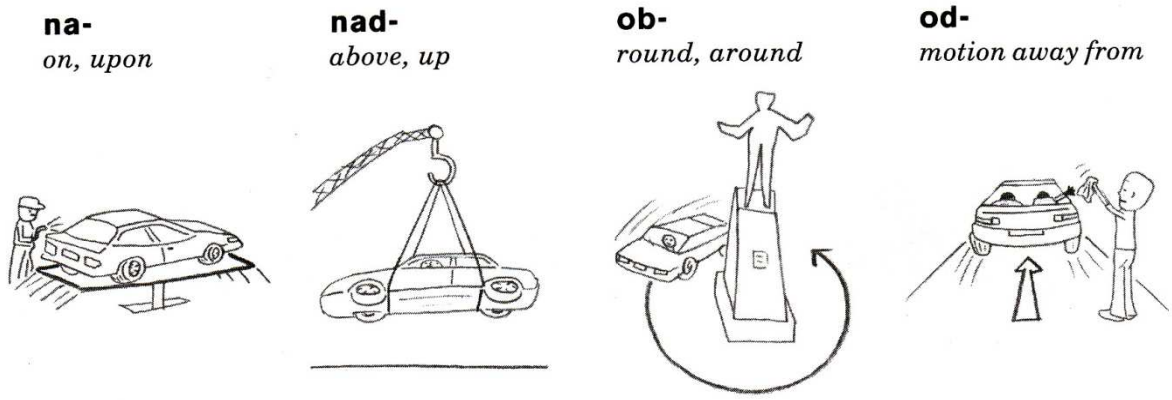
Ukázka č. 2[112]



c) **vizuální metafory** (obrázky, které lze na základě vnitřní logické souvislosti propojit s pravidlem), např. automobilistické metafory L. Holé pro explanaci sémantiky českých předpon.

[111] Ukázka z učebnice L. Holé: *New Czech – Step by step*. Praha: Akropolis 2005.
[112] Tato ukázka je převzata z textu K. Podrápské (Podrápská, 2003/04, s. 129), v českých učebnicích vhodná ukázka tohoto typu nebyla nenalezena.

Ukázka č. 3[113]



d) Dále je možné k těmto signálům připojit i tzv. **faciliátor**, kreslenou postavičku, která žáka provází učebnicí a jejíž funkcí je také upozorňovat na určité jevy.

Ukázka č. 4[114]

3. Was ist für das Wohnzimmer, das Schlafzimmer, die Küche, den Flur? Was meinen Sie?

Der Die Das	…	ist sind	für	den Flur. die Küche. das…-zimmer.

4. Hören Sie den Dialog.

Was braucht Michael Wächter noch? Was hat er schon?

a) Er braucht noch	einen eine ein	Elektroherd. …	Er hat noch	keinen. keine. keins.
Er braucht noch		Stühle. …	Er hat noch	keine.
b) Er braucht	keinen keine kein	…	Er hat schon	einen. eine. eins.
Er braucht	keine	Regale. …	Er hat schon	welche.

für + Akkusativ

Ich brauche keinen Besen. Ich habe schon einen.

39

§ 13

Výše uvedené prostředky a) – d) jsou pouze vizuálního charakteru. V rámci postulace signálního aparátu v učebnicích cizího jazyka je zapotřebí zahrnout i signály verbální, které také byly v historickém kontextu pro signální gramatiku primární a jež se mohou uplatnit i při

[113] Ukázka z učebnice L. Holé: New Czech – Step by step. Praha: Akropolis2005.
[114] Ukázka č. 4 je převzata z učebnice *Themen neu 1*. Max Hueber Verlag, 1999.

fonetické realizaci učiva ve výuce. Při klasifikaci signálů je proto zapotřebí rozlišovat následující roviny:

1. Rovinu prezentace gramatického pravidla v souvislosti s odpovídajícím signálním slovem, tzn. **verbální signály** (např. *tázací slova: kde, kam, odkud?; adverbia časová a lokační; čísla pro singulár a plurál; vzorová slova* apod.).

2. Rovinu vizuální prezentace gramatického pravidla s využitím všech prostředků vizualizace, tzn. **vizuální signály** (např. *tiskové grafické pomůcky, abstraktní symboly, vizuální metafory, situačně zakotvené symboly).*
3. Rovinu kombinace obou typů signálů.

Přínos a nedostatky signální gramatiky

Pro základní pochopení fungování *signálu* na rozdíl od explicitní verbální metainformace je vhodné rozlišovat rozdíl mezi následujícími dvěma termíny: DENOTACE (vyjadřuje, k jaké entitě znak přiřadit) a KONOTACE (danou entitu vztahuje k dalším informacím o objektu, které jméno nese, např. individuální, sociokulturní apod.), např. asociace, které znak vyvolává v tom, kdo se s ním setkává. Signální gramatika využívá právě konotativní semiózy, jež umožňuje, aby žák rekonstruoval jazykové pravidlo na základě individuálních vědomostí. Klady a zápory konotativní semiózy jsou znázorněny v následující tabulce č. 2.

Tabulka č. 2

Přínos	**Nedostatky**
Signální gramatika • klade důraz na srozumitelnost gramatického pravidla • klade důraz na formulaci vhodnou pro danou cílovou skupinu • představuje propracovanou analýzu možností vizuálního ztvárnění gramatického pravidla ve výuce • podtrhuje motivační funkci tohoto ztvárnění a usnadnění jazykové akvizice • verbální signalizace může působit jako aktivátor adekvátních komunikačních reakcí	• signál nemusí být dostatečnou prezentací pravidla potřebnou pro fázi pochopení • konkrétní řečové signály mohou vést k nepřesnému nebo dokonce špatnému vyvození pravidla (tzn. k nedostatečné rekonstrukci pravidla) • signály zprostředkují velmi konkrétní a velmi malý rozsah gramatického pravidla • signál může vést k omezeným možnostem zobecnění • signální přístup může vést k pomalému pokroku při studiu • některá gramatická pravidla jsou pomocí signálu jen obtížně zprostředkovatelná

Z porovnání kladů a záporů signální gramatiky vyplývá, že použití signálu je opodstatněné a funkční pro tzv. *item learning*, tj. osvojení si jednotlivého jevu, který je z hlediska systému jazyka vyčleněn a neusouvztažněn, ale je problematické pro tzv. *system learning*, tj. pro zapojení pravidla do struktury gramatického systému, který si žák v druhém jazyce postupně buduje. (Termíny viz Ellis, 1997, s. 13.)

Z tabulky č. 2 vyplývá, že ***efektivita instrukce závisí na vyučované struktuře***, což je velmi podstatné pro výuku češtiny jako cizího (druhého) jazyka, přičemž toto platí nejen v rámci signální gramatiky.

Tabulka č. 3 – **Efektivita instrukce v závislosti na složitosti gramatického pravidla**

1 forma = 1 funkce	
	Jestliže je struktura formálně jednoduchá a v jazyce je manifestována jako přímý vztah 1 forma = 1 funkce; např. jestliže je subjekt středního rodu sg., potom koncovka predikátu ve formě préterita je –O; existuje zde binární vztah, při kterém jedné formě odpovídá jediná funkce. Proto zde nedochází při osvojování pravidla k žádným komplikacím: pravidlo je snadno zapamatovatelné i uplatnitelné.
1 forma = více funkcí	
funkční polysémie	Jestliže je struktura formálně jednoduchá, ale je funkčně komplexní, pak instrukce pomáhá, aby se žák naučil formu, ale nepomáhá mu v použití, resp. při její řečové aplikaci není žák obvykle schopen vyvarovat se chyby. (Pro angličtinu je takovým typickým příkladem základní instrukce týkající se užití určitého a neurčitého členu, tato instrukce je snadno zapamatovatelná, avšak její praktická aplikace činí potíže i pokročilým žákům.) V češtině by tomuto problému odpovídalo např. použití reflexivního zájmena *svůj*, pravidlo jeho užití je jednoduché, avšak v jeho užití chybují i rodilí mluvčí.
1 forma = více funkcí 1 funkce = více forem	
funkční homofonie + **funkční polysémie**	Jestliže struktura postrádá jednoduchost a je funkčně velmi komplexní, verbální instrukce má velmi malý nebo vůbec žádný efekt. Taková gramatická pravidla mohou žáci bezchybně memorovat, avšak navzdory znalostem nebudou nikdy schopni bezchybné produkce. Do této kategorie patří polyfunkční koncovky českého pádového systému.

Otázkou zůstává, do jaké míry jsou samotné instrukce signifikantní. Jen v okamžiku, kdy instrukce umožňuje žákovi konstruovat jeho vlastní interní „pravidla“, můžeme říci, že má efekt na celou jeho komunikační kompetenci.

Ztvárnění gramatické instrukce patří společně s parcelací gramatického systému k otázkám, kterým je třeba ve výuce češtiny jako cizího (druhého) jazyka pečlivě věnovat pozornost. Pro cizince, který si jazyk osvojuje, je stejně důležitý metajazyk jako jazyk sám a v mnohých případech to může být právě nevhodná metajazyková informace, která žákovi zabraňuje v úspěšném pochopení a internalizaci gramatického pravidla.

5.2 Využití dramatu jako výukové metody ve výuce češtiny pro žáky-cizince

Zapojení dramatu do výuky

Vyučování cizích jazyků je platformou, která se v současné době striktně neváže na jednu jedinou metodu, ale je otevřená velmi variabilnímu střídání přístupů i v rámci jedné jediné výukové jednotky. Právě z tohoto důvodu v současné době stoupá obliba využití dramatických metod a textů.

Na první pohled se může zdát, že využití dramatu pro výuku žáků-cizinců je problematické vzhledem ke struktuře vyučovací hodiny a časovému rozvržení výuky; zároveň také obtížnost dramatických textů, které zpravidla neprohlubují kontakt s realitou, může mluvit proti jejich uplatnění ve výuce.

V následující kapitole se pokusíme přinést argumenty ospravedlňující aplikaci dramatických metod při vyučování češtiny pro žáky cizince, a to jak z hlediska informativního, tak i formativního, a přitom ukázat, jak dramatická hra výuku oživuje a obohacuje.

Základem dramatické hry vhodné pro potřeby vyučování je konkrétní charakteristika a podrobné rozpracování tématu, situace a rolí. Tematicky se dramatická hra soustředí na jevy a situace, aktuální pro danou skupinu žáků.

Informativní činitele

Významným kladem aplikace dramat do vyučování je rozvoj komunikační kompetence a redukce částí hodiny pasivního vnímání učitelova výkladu. Drama umožňuje aktivně prohlubovat znalost paralelně s nácvikem dovedností na všech jazykových rovinách, tj. v rovině zvukové, gramatické, lexikální i stylistické. Žáci si rozšiřují aktivní i pasivní slovní zásobu a prostřednictvím drilových aktivit konverzačně zapojených při nácviku textu dochází k zautomatizování gramatických struktur, které mohou později využít v reálných komunikačních situacích.

Formativní činitelé

V rámci dramatické hry rozeznáváme tři skupiny obecných formativních cílů:

- cíle dramatické
- cíle sociální a kulturní
- cíle psychologické a osobnostní.

Samotné cíle dramatické, které jsou při dramatickém vyučování primární, jsou při využití dramatu ve výuce upozaděny, resp. dramatický účinek není tak důležitý, jako průběh učení se dramatu a jeho příprava. Vzhledem k dovednostem žáků zde platí přímá úměra: čím rozsáhlejší jsou jazykové schopnosti a dovednosti žáků, tím jistější je předpoklad, že bude dosaženo vyšších dramatických výkonů.

Důležitější než celkové dramatické vyznění je však to, že žáci jsou již v průběhu samotného nácviku textu vedeni ke komunikační spolupráci, při které mohou uplatnit verbální i neverbální dovednosti. Při dramatické metodě se nemohou vyhnout vzájemné jazykové interakci, plnění dílčích povinností a střídání různorodých sociálních rolí. Tímto způsobem lépe poznávají své okolí, ale i sebe sama. Sebepoznání, spolupráce a intenzivní verbální produkce pozitivně působí na sebevědomí jedince a ovlivňuje i jeho jazykovou suverenitu.

Výběr textů pro dramatickou hru

Dramatická hra je v současné době považována za jednu z mnoha vhodných výukových metod. Důležitou fází při její aplikaci, která stojí na úplném začátku, je výběr textu. Pro výuku je zcela nezbytné, aby byly vytvořeny takové texty, které budou v souladu s dosaženou jazykovou úrovní žáků. Využití textů vybraných dramatických textů pro žáky-rodilé mluvčí zpravidla nevyhovuje cílové skupině s nižší jazykovou kompetencí. Zohlednit jazykovou úroveň cílové skupiny vede k úpravě a zjednodušení výchozího textu, event. k vypracování textu zcela nového.

Experimentální tvorba

S ohledem na nedostupnost komerčních dramatických textů pro dané účely je zapotřebí doporučit vlastní experimentální tvorbu. Pozitivem tohoto přístupu je, že umožňuje vytvářet text, který bude určen pro konkrétní cílovou skupinu. Připravené texty mohou být využívány nejen pro nácvik jevištního představení, ale mohou být také zakomponovány do

metodické přípravy učitelů a sloužit jako pomocný nebo doplňkový materiál pro dílčí aktivity ve vyučovacích hodinách.

Významným faktorem při vytváření textu je téma, které by mělo zaujmout a zároveň z hlediska aktivit vytížit celou skupinu.

Další důležitou zásadou je linearita postav, neboť jazyková kompetence cílové skupiny a nácvik dramatického textu neumožňuji širší charakteristiku a propracování.

Jednotlivé role buď učitel žákům přiděluje, nebo si je žáci volí sami. Osvědčeným způsobem je střídání rolí. Žáci si mohou různé role vyzkoušet, procvičit si jednotlivé dialogy a ve finální fázi se rozhodnou, kterou roli by chtěli ztvárnit.

Výstavba dramatického textu

Texty by měly mít jednoduchou zápletku. Děj cílených dramatických her bývá situován do reálného prostředí či prostředí dobře představitelného a vyhovujícího cílové skupině žáků. Zpravidla by měly být vytvářeny situace, které žáci znají**,** nebo se v nich mohou sami ocitnout. Prostřednictvím dramatu se s nimi tedy mohou i předběžně seznámit a vyzkoušet si chování v takových situacích.

Z hlediska obsahu je zapotřebí zakomponovat lexikum, které si žáci pomocí dramatu opakují, procvičují a částečně i rozšiřují; dále se pozornost zaměřuje na zautomatizování gramatických struktur a zdokonalování verbálního projevu – zdokonalování výslovnosti, intonačního průběhu věty apod., včetně hlasitosti projevu.

Práce s dramatickým textem

S dramatickými texty lze pracovat mnoha způsoby, mezi které patří např.

- kontinuální řazení
- verbální produkce nad tématem
- úpravy/tvorba textu samotnými žáky
- střídání rolí
- finální nácvik
- dramatické čtení
- následná komunikace nad charaktery postav a nad situacemi.

Žáci se nejprve seznamují se scénářem a v průběhu jednotlivých fází nácviku se přibližují k finální přípravě a konečné prezentaci. Skupina se nejprve pomoci pretextových cvičení připravuje na porozumění textu, následně ho poslouchá, čte a pak kontroluje správnost porozumění. Následně dochází ke konkretizaci jednotlivých scén a jevištnímu zpracování scénáře. Žáci by měli být schopni dramatickou hru samostatně prezentovat a pokusit se i o závěrečnou reflexi.

Závěrečná evaluace

Po realizaci jevištního představení by měli být žáci vedeni k ohodnocení představení jako celku i s jeho komplexní přípravou. Učitel se zapojuje do závěrečné reflexe společně s žáky. Posuzuje nejen výsledný produkt a jednotlivé výkony žáků, ale i jejich jazykové pokroky.

Klíčové kompetence spojené s aplikací dramatu ve výuce

Užití dramatického textu ve výuce podporují následující kompetence definované RVP ZV[115]:

Kompetence komunikativní

- Žák-cizinec dokáže komunikovat se skupinou.
- Uvědomuje si své postavení ve skupině a na základě toho také jedná. Je schopný kooperace a verbální i nonverbální produkce a chápe, že verbální a neverbální komunikace nemusí byt vždy totožná.
- Žák dokáže uplatnit své jazykové znalosti a komunikativní dovednosti.

Kompetence k učení

- Žák-cizinec je motivován ke vzdělávání.
- Chce si osvojovat a rozvíjet své řečové dovednosti a je schopen hodnotit své jazykové a komunikativní pokroky.

Kompetence k řešení problémů

- Žák-cizinec si uvědomuje své postavení ve skupině a umí projevit empatii vůči ostatním lidem.

[115] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VUP 2005, 2013.

- Žák-cizinec dokáže vyjádřit své názory a na základě svých zkušeností a dovedností umí navrhnout řešení problematické situace.

Ukázka využití dramatu pro výuku žáků-cizinců na základní škole

Praktickou ukázku dramatického textu a metodiku jeho aplikace jsme čerpali z bakalářské práce I. Mazůrkové s názvem *Využití dramatu ve výuce malých cizinců na úrovni základní školy* (vedoucí práce: S. Škodová) [116] . Záměrně jsme vybrali scénář, který zprostředkovává hravou formou jednu z důležitých oblastí výuky jazyka na základní škole – vyjmenovaná slova.

[116] Mazůrková, I.: *Využití dramatu ve výuce malých cizinců na úrovni základní školy***.** Bakalářská práce. Liberec: Technická univerzita v Liberci 2011.

DRAMATICKÝ SCÉNÁŘ 2

Neobyčejný byt

Vypravěč: „Byl jeden obyčejný byt.
V tom obyčejném bytě bydleli obyčejní obyvatelé.
Neobyčejné ale bylo, že v tom bytě zvíře žilo.
V bytě bydlel býk."

BÝK: „To jsem ale bystrý býk, že obývám tento byt."

OBYVATEL1: „Copak bydlí býk v bytě?"

OBYVATEL 2: „Ne! To ví i malé dítě!"

OB. 1 + OB. 2: „Musí jít pryč! Vezmeme si na něj bič."

Vypravěč: „Býk se zlobil."

BÝK: „Nechte mi můj příbytek, jinak rozbiju vám nábytek."

OBYVATEL 3: „Opusť přibytek! Musíš být venku, jsi přece dobytek."

Vypravěč: „Býk se zlobil. Rozbil nábytek i bič a za chvíli byl pryč."

O1, O2, O3: „Hurááááááá! Býk opustil přibytek!"

O2: „No, jistě! V bytě přece nebydlí dobytek!"

Vypravěč: „To bylo v bytě slávy!
A býk? Odešel asi do Bydžova nebo do Přibyslavi."

3. Průřez dramatického scénáře 2

3.1. Anotace

V této kapitole vypracuji klíčové kompetence, očekávané výstupy, celkovou organizaci a průřezová témata ke scénáři 2, který bude umístěn za metodickým komentářem. Nebudu uvádět přehled gramatiky, protože celá hra je zaměřena primárně na vyjmenovaná slova po B. Problémy působí grafická podoba, sémantika a dodržování kvantity hlásek. (BÍT x BÝT; BÝT x BYT). V metodickém komentáři uvedu postupy, jak se scénářem pracovat. Cvičení uvedu do příloh.

3.2. Klíčové kompetence

Kompetence komunikativní

Žák-cizinec je schopný komunikovat. Umí využít svých jazykových dovedností. Chápe, že verbální a neverbální komunikace není vždy významově totožná.

Kompetence k učení

Žák-cizinec je motivován k rozvoji a zdokonalování svých řečových dovedností. Je ochotný se učit novým věcem a přistupovat na návrhy ostatních. Uvědomuje si své chyby a je schopný sledovat své jazykové a komunikativní pokroky.

Kompetence k řešení problémů

Žák-cizinec si uvědomuje své emoce a dokáže pochopit emoce jiných lidí. Projevuje empatii vůči ostatním a umí vyjádřit své názory. Na základě svých zkušeností a dovedností se snaží navrhnout řešení problematické situace.

3.3. Očekávaný výstup

Rozvoj receptivních, produktivních a interaktivních řečových dovedností.

Žák-cizinec si uvědomuje principy tvoření vybraných gramatických pravidel a dokáže je využít v reálné komunikační situaci. Je schopný opravit svou nedbalou výslovnost.

Sociální a kulturní rozvoj.

Žák-cizinec nemá problém navázat kontakt se skupinou. Umí vyjádřit svůj názor a je seznámen se základními sociokulturními aspekty života v ČR (základní společenské normy, základní společenské normy řečového chování, reálie ČR).

Výchovný, psychologický a osobnostní rozvoj.

Žák si upevnil své postavení ve skupině a nabyl větší jistoty ve svém verbálním projevu. Částečně nebo úplně odboural předsudky k osobám jiné národnosti a zastává odpovídající postoj k druhému členu komunikační situace.

3.4. Organizace

- Cílová skupina: žáci mladšího a staršího školního věku.
- Prostorová organizace: školní třída.
- Řízení učební činnosti: skupinové.

3.5. Průřezová témata a přehled gramatiky

- Bydlení.
- Zvířata.
- Vyjmenovaná slova po B a jejich význam.

4. Metodika

Učitel může hru využít pro nácvik jevištního představení nebo pouze jako výplňovou aktivitu ve výuce. Učitel seznámí žáky s tématem a průběhem nácviku.

4.1. Příprava na čtení

Učitel žáky motivuje ke čtení textu cvičením na uvolnění mluvidel a procvičení výslovnosti. Napíše na tabuli říkanku předznamenávající gramatiku:

„Býk obýval byt.
Může býk v bytě žít?
Býk byl velmi bystrý,
ale obyvatele na něj přišli.
Koupili si na něj bič
a vyhnali ho z bytu pryč."

Učitel žákům říkanku přečte sám, poté ji čte společně s žáky a teprve poté vyvolá žáka, který přečte první větu a po něm čtou střídavě po větách ostatní žáci tak, jak sedí vedle sebe. Problematická slova učitel zvýrazní *(žít, může, přišli, bič, býk, bystrý)*. Žákům se obtížně vyslovují hlásky a hláskové skupiny: č x š x ž, př. U *„býk a byt"* často také chybují v dodržování přízvuku a kvantity hlásek. Učitel použije logopedické obrázky mluvidel nebo udělá nákres na tabuli a ukáže žákům, jak a kde se obtížné hlásky v ústech tvoří. Problematická slova zkouší říkat všichni společně nahlas.

Ve třech skupinách žáci nakreslí byt a jeho vybavení. Učitel se ptá: *Jaký je váš byt?, Jaký je v bytě nábytek?"* Učitel píše slova na tabuli. Rozdá žákům tajenku (viz. příloha č. 7) a žáci v ní hledají názvy pěti místností. Poté si tajenku zkontrolují. Učitel se ptá: *„Jaké místnosti jsou v tajence?, Jaký nábytek může být v místnostech?, Může žít v bytě ...* a ukazuje obrázky (viz. příloha č. 8), žáci odpovídají ANO/NE. *„Může žít v bytě býk?"* Učitel říká: *„Býk v bytě žít nemůže, ale my si přečteme hru a tam býk v bytě žil."*

4.2. Gramatika – opakování vyjmenovaných slov

Žáci si vezmou papír a učitel jim vyměří jednu minutu na napsání co nejvíce vyjmenovaných slov po B, která znají. Po uplynutí doby čas stopne, žáci slova diktují a učitel je zapíše na tabuli. Pokud některá slova chybí, doplní je. Poté se pomocí pantomimy snaží vyjmenovaná slova předvést a žáci hádají, které slovo, z uvedených slov na tabuli, to je. Pokud nějaké slovo pantomimicky ztvárnit nelze, vysvětlí učitel slovo opisem, pomocí jiných slov. Poté žáky rozdělí do skupin podle barev jejich oblečení (tmavé, barevné, bílé). Žáci dostanou karty s vyjmenovanými slovy po B a musí k nim přiřadit správné významy (viz. příloha č. 9).

Učitel se nyní zaměří na výslovnost jednotlivých slov. Napíše na tabuli slova:

(BÝT X BYT), (BÝT X BÍT), (NABÝT X NABÍT), (DOBÝT X DOBÍT)

Zvýrazní části, ve kterých se slova liší. Ptá se žáků: *„Jaký je mezi slovy rozdíl?"* Snaží se význam slov demonstrovat pomocí gest a přečte dvojice slov, aby žáci slyšeli, jak se slova odlišují ve zvukové stránce. Upozorní na dodržování přízvuku a kvantity hlásek. Žáci dvojice slov sborově přečtou a potom je čtou jednotlivě. Učitel napíše na tabuli věty, ve kterých dvojice slov použije, aby žáci viděli, v jakém kontextu mohou tato slova očekávat.

4.3. Čtení s porozuměním

Teprve nyní žáci dostanou dramatický scénář. Ušlyší jeho znění od učitele a teprve poté ho čtou střídavě žáci, tak jak je učitel vyvolává. Učitel pokládá kontrolní otázky, na které žáci odpovídají sborově ANO/NE: *„Žije býk v bytě?, Jaký je býk? ..."*

Každý žák poté dostane jeden lístek, na kterém je část textu ze scénáře (**rozstříhaný scénář**). Žáci se musí dorozumět a zjistit, v jakém pořadí je jejich role a na základě toho utvoří řadu. Poté čtou text tak, jak vedle sebe stojí v řadě.

4.4. Příprava na jevištní zpracování scénáře, konkretizace scény

Učitel využije toho, že jsou žáci ve volném prostoru a sdělí jim svou představu o ztvárnění scény. Žáci se k jeho názoru mohou vyjádřit. Žáci mají neustále v rukách rozstříhaný text a tudíž i určitou roli. Zkusí si tedy svou roli zahrát a přidávat improvizované pohyby, které ho k dané roli a scéně napadnou. Nejprve role přečte učitel, který se snaží demonstrovat rozčilené obyvatele a rozzlobeného býka. Užívá výrazná gesta a intonaci, čímž navozuje atmosféru a napomáhá žákům vžít se do rolí.

4.5. Charakteristika postav a volba rolí

Žáci se pokusí o charakteristiku postav. Společně čtou prouluvy postav a učitel se ptá: *„Jaký je býk?"* Žáci se v rolích střídají a učitel pozoruje, jaká role by byla pro žáky nejvhodnější. Následně učitel role rozdělí a žáci se k jeho rozhodnutí vyjadřují.

4.6. Finální rozvržení rolí a paměťová průprava, finální zkouška

Při finálním nácviku žáci říkají text z paměti (zvukovou shodou je zapamatování ulehčeno) a procházi si pohybovou průpravu. Učitel upozorňuje na případné nedostatky.

4.7. Prezentace

Učitel sleduje, jak žáci proměňují dramatický scénář v celistvý divadelní útvar.

4.8. Reflexe

Učitel analyzuje chyby a hodnotí práci jako celek. Chválí žáky a zmiňuje rozvoj řečových dovedností. Žáci celý proces a závěrečnou prezentaci také komentují.

5.3 Využití českých klasických pohádek ve výuce češtiny pro cizince v primární škole

Současný pedagogický náhled na využití pohádek při výuce žáků-cizinců

Klasická pohádka v nejrůznějších jazykových úpravách patří k základním literárním znalostem, se kterými žáci-rodilí mluvčí vstupují do základní školy. Pro žáky-cizince pak představuje znalost českých klasických pohádek hendikep, se kterým se musí při svém vstupu do školy vyrovnávat, neboť k pohádkové tematice se často odkazuje v učebnicích, ale i v průběhu kalendářního roku při kulturních akcích, které umožňují žákům-cizincům se zapojit do dětského kolektivu.

Není nezajímavé, jak vnímají pohádku a její využití ve výuce sami pedagogové. Postoji učitelů k využití autentických pohádkových textů pro výuku žáků-cizinců k minimalizaci negativního dopadu sociokulturních deficitů se zabývala studie uskutečněná v roce 2010 v severních a středních Čechách a na středním Slovensku. Šetření se zúčastnilo 500 učitelů II. stupně ZŠ[117].

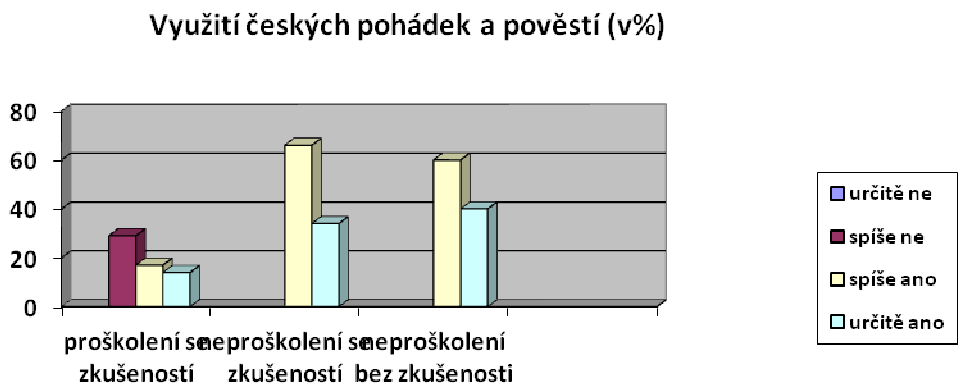
V následujícím grafu uvádíme výsledky ilustrující názor učitelů [118] na přínos autentických textů (knížky pro předškoláky, pohádky a pověsti), které by zajistily rychlejší a efektivnější zvládnutí jazykové výuky[119]:

Otázka č. 13:

Dítěti-cizinci by měly být prezentovány české pohádky a pověsti, protože to může zlepšit jeho komunikační možnosti v češtině a protože to přispívá k vytvoření kladného vztahu k obklopující české realitě.

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE [120]

[117] Škoda, J. – Doulík, P. a kol.: *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Ústí n. L.: UJEP 2010, s. 201.
[118] Graf ukazuje rozdíly mezi pedagogy, kteří prošli jakýmikoli vzdělávacími kurzy pro učitele a lektory češtiny pro cizince, a učiteli, kteří žádný takový kurz neabsolvovali.
[119] Srov. tamtéž s. 201.
[120] Hádková, M.: *Učitelské prekoncepty a integrace žáka cizince* (přednáška). Liberec: TUL, 19. 11. 2010, handout s. 12.



Z grafu je patrné, že pouze pedagogové se vzděláním zaměřeným na výuku češtiny jako cizího (druhého) jazyka si uvědomují problematičnost využití autentických textů v podobě pohádek a textů primárně určených dětskému čtenáři pro vzdělávání žáků-cizinců.

Problematičnost těchto textů pro výuku žáků-cizinců spočívá především v obtížném lexikálním obsazení textů. Jde o slovní zásobu slov knižních nebo zastaralých, jež musejí být vysvětlovány i dětem-rodilým mluvčím českého jazyka (např.: *vřeteno, střevíc, poustevník aj*.)[121], dále o užívání slov zdrobnělých či naopak zveličelých, která jsou v těchto textech frekventovaná. Z tohoto důvodu je nutné přemýšlet o speciálních pomůckách v podobě literárních adaptací daného textu, v němž by došlo k zjednodušení či případné eliminaci zmíněných lexikálních jevů. Žák-cizinec ovšem nemusí rozumět všem slovům, neboť je pro něho mnohem důležitější onen příběh a dětská fantazie.

Vliv pohádky na dětského čtenáře

Čtení a vyprávění pohádek je důležité jak pro rodilé mluvčí v dětském věku, tak pro děti-cizince, které se ocitají v neznámém prostředí, neboť se podílí na vývoji chápání okolního, dosud neznámého světa.

Pohádky jsou významné pro intelektuální vývoj osobnosti a následný vztah ke světu zachycenému v literární podobě. *„Dítě se nerodí nahé, nýbrž ověšeno starými tradicemi a tisíciletými instinkty; musí jich většinu odložit, aby se z něho stal rada berní správy, bankovní disponent nebo učitelka na měšťanské škole. Ale i pak někdy pocítí staré puzení naslouchat*

[121] Škoda, J. – Doulík, P. a kol.: *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Ústí n. L. : UJEP 2010, s. 211.

povídačkám chův o člověku v jeho bojích a v protivenstvích, v lásce a vítězstvích; jenže tomu už se říká literatura.“[122]

Ačkoliv by se mohlo zdát, že literární útvar pohádky by již bylo možné u dětí ve věku odpovídajícímu povinné školní docházce opustit, zůstávají i zde literárním rámcem, ke kterému odkazuje výchova jazyková, literární, sociální i etická.

První kontakt s tímto světem (svět fantazie) získávají děti právě prostřednictvím pohádek. Ty hrají v životě dítěte významnou roli, protože se jejich pomocí seznamuje s jednoduchým nazíráním na svět, s kontrastem dobra a zla, s možnostmi řešení vztahů v rodině, ve škole i ve společnosti. Dítě se může ztotožnit s kladnými postavami a naopak odsoudit zbabělost, krutost, lenost a další negativní vlastnosti, kterými se vyznačují postavy v pohádkách[123].

Jednou ze základních funkcí pohádek, kvůli které zůstávají ještě po dlouhou dobu dětského života aktuální, je schopnost interpretovat okolní nesrozumitelný svět, vnášet do dětského povědomí smysl a řád světa, a to pro ně srozumitelným způsobem[124]. Právě klasické pohádky jsou podle psychologických výzkumů odpovědí na základní psychické potřeby, které jsou dobově a kulturně neměnné, např. ve vztahu k rodičům, k sourozencům apod.

Poučovat děti například o dobru a zlu nebo o etických principech jednání abstraktními pojmy je aktivita zhola zbytečná, protože takovému jazyku děti nerozumějí. Princip dobra a zla musí být jasně vykreslen ve srozumitelných činech, nejen to, musí být také navíc personifikován ve zřetelně čitelných postavách. Takových výchovných obrazů obsahují klasické pohádky velké množství – a každý obraz citlivě rezonuje s určitým problémem, s nímž se děti běžně setkávají[125].

Z tohoto hlediska se pohádky jeví jako ideální a vhodný textový materiál, se kterým by žáci-cizinci měli pracovat. Podobně jako v pohádkovém ději i oni se vyskytli v nelehké situaci. Dostali se do neznámého prostředí, nikoho neznají, jejich kamarádi i část rodiny zůstali doma. Ocitají se před velkým množstvím překážek a nevědí, jak dlouho to potrvá. Situace, v níž se nacházejí, je v mnohém podobná situaci pohádkových hrdinů, kteří musejí

[122] Čapek, K.: *Marsyas*. Praha: Československý spisovatel 1971, s. 92.
[123] Sulovská, J.: *Pohádkami k rozvoji fantazie a kreativity v hodinách literární výchovy*. In: Současnost literatury pro děti a mládež. Liberec: TUL 2008, s. 12 –126.
[124] Srov. Černoušek, M.: *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros 1990, s. 7.
[125] Černoušek, M.: *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros 1990, s. 14.

překonávat příkoří a nesnadné úkoly, aby došli k vytouženému cíli. Prostřednictvím pohádek tak žáci-cizinci dostávají naději i ve své životní situaci.

V neposlední řadě je to však i estetická funkce pohádek, která pomáhá tříbit dětem jejich vnímání. V tomto procesu hraje důležitou úlohu pedagog, který pomáhá svým žákům rozpoznat symbolické motivy a alegorie, přičemž poukazuje na prostupování skutečného a fantastického světa[126].

Metodické pokyny k využití českých klasických pohádek

Doposud neexistují čítanky pro žáky-cizince, které by mohli učitelé ve vyučování využívat. Výběr a úprava textů, s nimiž chtějí pracovat, proto zůstává zcela v jejich kompetenci. Na jedné straně jde samozřejmě o zátěž pro samotného učitele, avšak na druhou stranu má pedagog možnost vypracovat materiály, které budou v maximální míře odpovídat potřebám jeho skupiny žáků.

Text jako východisko a prostředek výuky

Struktura vyučovací hodiny se odvíjí od zvoleného textu. Preaktivity a následné postaktivity by na něj měly navazovat tematicky. Pro žáky-cizince je zejména k udržení jejich pozornosti důležitá atraktivnost materiálu, zábavnost či vtip a samozřejmě také častější střídání aktivit.

Text sám o sobě je motivujícím činitelem, který usnadňuje osvojování slovní zásoby a mluvnice, při hlasitém čtení přispívá k procvičování výslovnosti.[127]

Pro výběr textu a jeho funkční úpravy jsou zásadní tyto znaky:

- návaznost textu na konkrétní životní situace, které však v textu mohou být zobrazeny metaforicky
- znázornění konkrétního modelu chování postav

[126] Sulovská, J.: *Pohádkami k rozvoji fantazie a kreativity v hodinách literární výchovy*. In: Současnost literatury pro děti a mládež. Liberec: TUL 2008, s. 127.
[127] Hrdlička, M.*: Cizí jazyk čeština*. Praha: nakladatelství ISV 2002, s. 129.

- návaznost na všeobecnější téma jako např.: rodina, jídlo a pití, nakupování, roční období a měsíce v roce atd.
- zobrazení kulturní složky dané země
- obraz vzájemných mezilidských vztahů
- estetická hodnota textu (předpokládáme sníženou estetickou hodnotu u jednodušších textů pro začátečníky)

Při úpravě pohádky je důležité, aby byl text nositelem těchto vlastností:

1. přiměřenost textu z hlediska lexika (pro nižší úrovně se texty zcela vyhýbají jakkoliv příznakovému lexiku; na vyšších úrovních, tj. B1 a výše, mohou být jednotlivé lexémy vážící se k tématu zařazovány a je s nimi následně pracováno);
2. přiměřenost textu vzhledem k věku;
3. přiměřenost cílům, zájmům a potřebám žáků-cizinců (a to nejen potřebám jazykovým, ale i sociálním a kulturním);
4. text má adekvátní rozsah vzhledem k jeho recipientům[128].

S ohledem na výběr jazykových prostředků se při tvorbě textu řídíme jednak specifickou dosaženou úrovní žáka-cizince, jednak je vhodné zohledňovat požadavky, kladené v daném ročníku na české žáky cizince.

Jazykové dovednosti

V prvním ročníku žák rozlišuje grafickou a zvukovou podobu slova, ví, co znamenají pojmy slovo, slabika, hláska, pozná větu a píše za ní tečku, rozlišuje a čte dlouhé a krátké samohlásky. V mluveném projevu používá korektní tvary substantiv, adjektiv a sloves.[129]

V druhém ročníku se dítě soustřeďuje na práci se slabikami a abecedou. Gramatika je zaměřena na lexikální pravopis a vlastní jména. Žák pracuje s těmito pojmy: slovo nadřazené

[128] Srov. Hrdlička, M.: *Cizí jazyk čeština*. Praha: nakladatelství ISV 2002, s. 130.
[129] Srov. *Doporučené osnovy předmětů CJL, AJ a M pro základní školu*. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, [online]. 2011. [cit. 2011-06-04] Dostupné z www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Doporucene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf s. 3.

a podřazené, synonymum a antonymum, slovo citově zabarvené, zdrobnělina a slovo příbuzné. Žák se učí rozpoznávat věty podle komunikačního záměru mluvčího[130].

V třetím ročníku se žák učí psát i/y po vyjmenovaných slovech a obojetných souhláskách, učí se správně psát velká písmena. Zabývá se slovními druhy, konkrétně ohebnými a neohebnými slovy. Spojuje věty prostředky, jako jsou spojky, příslovce a vztažná zájmena[131].

Ve čtvrtém ročníku se žák soustředí na synonyma a vícevýznamová slova. Přistupuje ke stavbě slova, spisovnosti a nespisovnosti tvarů jmen, zájmen a sloves. Syntax se vymezuje na určování základních větných členů, nevyjádřený podmět, žák se učí rozlišovat souvětí podřadné a souřadné, přičemž se probírají spojovací výrazy ve větách[132].

V pátém ročníku se žák zaměřuje na slovo vícevýznamové a jeho identifikaci ve větě. Žák se učí slovotvorbě a stavbě slova, přičemž se zaměřujeme na kořen slova a slova příbuzná. Přistupuje ke vzorům podstatných a přídavných jmen. U adjektiv rozeznává druhy. Identifikuje a určuje způsoby u sloves a složené slovesné tvary. Dále ze slovních druhů probírá předložky a spojky. Cvičí morfologický pravopis[133].

Při aplikacích textu u cizinců se učitelé mohou výhledově řídit také požadavky na čtenářské dovednosti českých žáků, i když tyto požadavky slouží do značné míry jako rámec, k němuž je třeba směřovat, mohou pomáhat ve strukturaci samotného procesu práce s texty.

Čtenářské dovednosti

První ročník – žák si utváří počáteční čtenářské návyky. V závěru školního roku by měl umět plynule a s porozuměním číst jednoduchý text, recitovat kratší báseň, umět se vyznat ve slabikáři, seznámit se s dětskými časopisy, znát dětské říkanky a rozpočitadla.[134]

---

[130] Srov. tamtéž, s. 4–5 .
[131] Srov. *Doporučené osnovy předmětů CJL, AJ a M pro základní školu*. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, [online]. 2011. [cit. 2011-06-04] Dostupné z www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Doporucene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf, s. 6.
[132] Srov. tamtéž, s. 7.
[133] Srov. tamtéž, s. 9.
[134] Srov. Toman, J.: *Metodická příručka k čítankám pro 2.–5. ročník základní školy*. Praha: Fortuna 2000, s. 20.

Na konci **druhého ročníku** by měl být žák schopen plynule a s porozuměním číst, recitovat báseň, měl by mít schopnost domyslet jednoduché příběhy a převyprávět je, vyznat se v čítankových a dalších dětských textech a zároveň objevovat návaznosti ilustrace a textu.

Žákovské dovednosti ve **třetím ročníku** se skládají z dovedností předchozích, přičemž již vytvořené návyky se aplikují při četbě méně složitých textů. Žáci by měli být schopni orientovat se ve výběru dětské literatury a chápat četbu jako zdroj informací o světě i o sobě samých[135].

Na konci **čtvrtého ročníku** by žák měl číst plynule, korektně a s porozuměním, využívat informací z četby v dalších školních aktivitách, vyjádřiv své dojmy z četby. Měl by být schopen si sám vyhledávat informace v dětských encyklopediích, identifikovat rozdíly mezi krásnou a uměleckonaučnou literaturou[136].

V posledním ročníku prvního stupně by měl žák uvědoměle mluvit o přečteném textu, vyjadřovat své pocity a dojmy z něj, umět dělat rozdíly mezi vyprávěním literárním a věcným, být schopen najít si informace ve slovnících, orientovat se v dostupné nabídce literatury pro děti, používat knihovnu[137].

Ukázka práce s pohádkou[138] ve vyučování pro žáky-cizince

Pohádka o veliké řepě

Výukový materiál v sobě zahrnuje seznámení s českou klasickou pohádkou *O veliké řepě* a slovní zásobu z oblasti *rodina*. Z gramatické oblasti žáci procvičují rody všech osob vyskytujících se v příběhu. V této lekci se pomocí říkanky učí fonematicky rozpoznávat krátké a dlouhé samohlásky. Pracovní list představuje materiál, který v sobě zahrnuje jazykový, literární a sociokulturní aspekt výuky. Převyprávěný text odkazuje na českou klasickou literaturu pro děti a zároveň poskytuje pohled na rodinu a její soudržnost.

---

[135] Srov. tamtéž, s. 20.
[136] Srov. Toman, J.: *Metodická příručka k čítankám pro 2.–5. ročník základní školy*. Praha: Fortuna 2000, s. 20.
[137] Srov. Toman, J.: *Metodická příručka k čítankám pro 2.–5. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 2000, s. 21.
[138] Pohádku zpracovala E. Pavlasová v rámci své bakalářské práce: *Využití českých klasických pohádek ve výuce češtiny pro cizince na I. stupni základní školy*. Liberec: TUL 2011.

Očekávaný výstup:

Podle RVP ZV z hlediska jazykové a literární výuky na 1. stupni je ukázka určena pro 1. období literární výchovy a jazykového vzdělávání: děti rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reagují. Rozlišují zvukovou a grafickou podobu slova, odlišují dlouhé a krátké samohlásky. Pracují tvořivě s literární předlohou podle pokynů učitele a podle svých dovedností [139] . Cílová skupina po zvládnutí tohoto výukového materiálu disponuje receptivními, produktivními a interaktivními řečovými dovednostmi, které se vztahují k tématu *rodina*.

Mezioborové přesahy a vazby: Základní vzdělání – Člověk a jeho svět

Průřezová témata: Základní vzdělávání – Osobnostní a sociální výchova – Komunikace

Organizace řízení učební činnosti: frontální, skupinové, individuální

Organizace prostorová: školní třída

Cílová skupina: žáci-cizinci, 1. stupeň ZŠ, úroveň: začátečníci A1 – A2, zároveň odpovídá první a druhé třídě (Slované i Neslované)

Časový nárok: 45 minut

Pomůcky: obrázek s rodokmenem, obrázkový sled událostí, obrázky jednotlivých členů rodiny, obrázky rodinných a sourozeneckých aktivit, bubliny s komentáři

Cíl: Žáci-cizinci by měli být schopni přijímat jednoduché informace obsažené v převyprávěném textu a následně s nimi pracovat v podobě tvořivého skládání obrázkového sledu událostí. Na konci lekce by každý žák měl umět pojmenovat jednotlivé členy rodiny a běžnou dvojici domácích zvířat (pes, kočka), rozlišit názvy jako rodina, rodiče a prarodiče, teta, strýc, bratranec, sestřenice. Zaměřujeme se také na nácvik výslovnosti těchto slov. Žák by měl být schopen jednoduše vyprávět, co jako rodina spolu děláme (pomáháme si, hrajeme si apod.). Žáci se učí rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky. V této lekci se s nimi zaměřujeme na nácvik výslovnosti hlásky *Ř*.

[139] Srov. Janáčková, B.: *Klíčové kompetence, průřezová témata a projekty ve vzdělávacím oboru Český jazyka a literatura na 1. stupni ZŠ*. Ústí n. L.: UJEP 2009, s. 7.

Metodika:

Lexikální příprava (čas: 5 minut)

Učitel po třídě rozvěsí velké obrázky jednotlivých členů rodiny a jejich psa a kočky (postavy, které se budou objevovat v následujícím vyprávění). U každého obrázku se děti s učitelem zastaví a společně vytleskají slabiky slov a zřetelně je všichni nahlas vyslovují:

U: Kde je maminka?
Ž: Jdou k obrázku maminky.
U: Tleskáme tři slabiky: *ma-min-ka* .
U: Kde je pes?
Ž: Jdou k obrázku se psem.
U: Tleskneme jednou: *pes*.
atd.

Následuje mluvní cvičení s rozpočítadlem, které souvisí s tématem pohádky. Učitel nejprve s žáky nacvičuje libovolné logopedické říkanky pro hlášku *Ř*.

Říkadlo (čas: 10 minut)

Učitel text celé říkanky připraví na tabuli, cvičení je zaměřeno na kvantitu samohlásek a správnou výslovnost dané hlásky. Učitel vyzve děti, aby se při vyslovování dlouhé samohlásky postavily. Když budou všichni stát, tak budou vysocí a dlouzí jako ta čárka nad písmenkem.

Sází táta

Sází táta, sází řepu.
Jak ji sází?
Hezky v dřepu.
Sází řepu do řádek,
táta má rád pořádek.

Následně přistupujeme k práci s převyprávěným textem pohádky *O veliké řepě*. Učitel potřebuje obrázkový sled příběhu, kde je od začátku celkem na šesti obrázcích nakreslen

postupný děj. Učitel žákům rozdá nastříhané obrázky. Tyto ilustrace slouží zároveň jako názorná podoba klasické čtyřčlenné rodiny a sled příběhu.

Text pohádky (čas: 10 minut)

Byla řepa. Řepa rostla a rostla, až vyrostla. Byla veliká, tatínek ji musel vytáhnout. Tatínek zavolal maminku. Tatínek a maminka nemohli řepu vytáhnout. Tatínek a maminka zavolali syna Honzíka. Tatínek, maminka a syn Honzík nemohli řepu vytáhnout. Zavolali dceru Aničku. Anička přiběhla. Tatínek, maminka, syn a dcera nemohli řepu vytáhnout. Zavolali psa Alíka. Pes Alík přiběhl. Tatínek, maminka, syn Honzík, dcera Anička a pes Alík nemohli řepu vytáhnout. Zavolali kočku Micku. Přiběhla kočka Micka. Tatínek, maminka, syn Honzík, dcera Anička, pes Alík a kočka Micka nemohli řepu vytáhnout. Šla okolo myška, chytila kočku Micku za ocásek a řepa byla venku.

Učitel čte a ukazuje na obrázky, co se v e kterém momentě děje. Následně učitel řekne, že si pohádku zahrají a znovu opakuje jednotlivé věty, při této aktivitě si žáci stoupnou vedle lavic a gestikulují jako učitel a hrají si na pohádku *O velké řepě.* Např.: **rostla a rostla** – žáci gestikulují růst, gestikulaci postupné velikosti provádíme rukama – velkým obloukem, **zavolali** – přiložíme si ruku k ústům, **přiběhla** – předvádíme přiběhnutí, **tahání** – předvádíme, jak něco taháme ze země atd.

U: Byla jedna řepa → Ž: Byla jedna řepa
U: Řepa rostla a rostla, až vyrostla → Ž: Řepa rostla a rostla, až vyrostla a přitom všichni gestikulujeme.

Kontrola porozumění (čas: 5 min)

Učitel na tabuli připraví tato klíčová slova:

maminka, tatínek, řepa, pes, dcera, syn, zavolal, vytáhli, pomohl, přišel, kočka, myška, ocásek, chytila

Žáci na vyzvání ukazují na obrázcích jednotlivé osoby a děje:

U: ukaž obrázek s maminkou a tatínkem
U: ukaž obrázek, jak volá tatínek syna Honzíka
U: ukaž obrázek celé rodiny i se psem
U: ukaž obrázek, kde je řepa venku?
Děti zvedají správné obrázky, učitel je kontroluje.

Revize děje pohádky (čas: 5 minut)

Potom vyzve žáky, ať sami podle toho, jak si zapamatovali sled událostí, pohádku na obrázcích sestaví. Každý žák pracuje samostatně, ale počítá se s tím, že si mohou radit ve dvojicích. Učitel kontroluje správnost zařazení obrázků.

Učitel rozdá bubliny s texty, žáci přiřazují texty k obrázkům. (čas: 5 minut)

Aplikace pohádky na sociální situaci žáků-cizinců

Tato část vyučování bude následovat v další hodině při opakování tématu.

Učitel rozdá obrázky dívky a chlapce, dvou sourozenců při hře, obrázek hocha, kterému pomáhá jeho sestra při psaní a obrázek celé rodiny pracující na zahradě. Vysvětlí, co obrázky znamenají, kdo na nich je a co dělá. Následuje rozhovor mezi žáky a učitelem Učitel se ptá žáků:

U: Máš sourozence?
Ž: Ano a zvedne kartičku se sourozencem, pokud nemá, kartičku nezvedá.
U: Ptá se jednotlivě: Co spolu děláte? (uklízíte, učíte se, hrajete si, díváte se na televizi, pracujete na zahradě? atd.)
Ž: odpovídají: uklízíme, hrajeme si atd.
U: Ptá se jednotlivě: Pomáháš ty někomu? Sestře, bratrovi, mamince, tatínkovi… používá při tom obrázky jednotlivých rodinných příslušníků.
čas: 7 minut

Další část hodiny je zaměřena na rodinné příslušníky a jejich vztahy. Jedná se o rozšířenou slovní zásobu k tématu Rodina: strýc, teta, bratranec, sestřenice, prarodiče, rodiče, rodina, manželé.

Učitel rozdá kopie rodokmenů a příslušné vztahy vysvětlí, jednotlivé názvy příslušníků rodiny ukazuje na obrázcích:

Obrázek tety a strýce, obrázek jejich dvou dětí, obrázek babičky a dědečka, obrázek rodičů, obrázek rodiny (můžeme použít rodinu z pohádky *O veliké řepě*), obrázek manželů při svatbě.

Učitel provede s žáky nácvik výslovnosti vytleskáváním jednotlivých slabik u každého slova: *te-ta, bra-tra-nec, se-stře-ni-ce, pra-ro-di-če* atd. Žáci tleskají a zřetelně slabikují.

RESUMÉ

Cílem publikace je postihnout aktuální téma, jehož zpracování považujeme za velmi potřebné pro budoucí pedagogy i učitelskou praxi v českém základním školství. Jsou v ní naznačeny nejaktuálnější a nejvýznamnější rysy této problematiky, vyjasněny vztahy a vzájemné souvislosti mezi jazykem a kulturou, mezi různými jazyky navzájem, způsoby verbálního (a zčásti i neverbálního) chování žáků odlišných kultur v edukačním procesu, z obecného hlediska tedy i způsoby vnímání a chápání světa u různých etnických skupin. Legislativní pozadí, obecné problémy, teoretická a metodologická východiska práce jsou představeny v úvodních kapitolách. Jádrem publikace jsou metodické pokyny k začleňování žáků-cizinců do výuky a konkrétní náměty, metody a postupy učitelů pro práci s žáky-cizinci. Zvláštní pozornost je věnována specifickému školnímu prostředí, a to nejen z pozice žáka-cizince a jeho spolužáků, ale i z pohledu pedagoga ve vyučovacím procesu.

The aim of the monograph is to reflect a current topic, the processing of which we consider to be very necessary for future teachers and teaching practice in the Czech elementary education. We indicate the latest and most important features of this issue, further we clarify mutual relations between the language and culture, ways of verbal (and partly nonverbal) behavior of pupils of different cultures in the educational process; from the general point of view thus also the ways of perceiving and understanding the world by different ethnic groups. Legislative background, general problems, theoretical and methodological basis of the work is presented in the opening chapters. The core of the publication is represented by methodological instructions on the inclusion of foreign pupils into teaching process and as well by concrete ideas, methods and procedures for teachers suggesting how to work with foreign pupils. Particular attention is paid to the specific school environment, not only from the position of a foreign student and his/her classmates, but also from the perspective of a teacher in the teaching proces.

LITERATURA

Baláková, D.: *Reflex interkultúrnych kontaktov v rámci slovensko-českého bilingvizmu.* In: Acta humanica 1/2008. Žilina 2007a, s. 6–12.

Baláková, D.: *Komunikačne exponované slovanské frazémy z internacionálneho aspektu.* In: Slovensko-slovanské jazykové, literárne a kultúrne vzťahy. Prešov 2007b, s. 299–307.

Baláková, D. – Šindelářová, J**.:** *Чешские и словацкие эквиваленты в «Русско-чешско-словацком словаре идиом»***.** In: Фразеология в прошлом и настоящем. Матариалы XXXVII Международной филологической конференции (11–15 марта 2008 года, Санкт-Петербургский государственный университет, Филологический факультет). Санкт-Петербург: СПБГУ – Грайфсвальд: Universität Greifswald 2009, с. 3–17.

Balcar, M. *Učme se cizím jazykům*. Praha: Úvod do praktického studia 1962.

Barlund, D.: *Communication in a Global Village*. In: Basic Concepts of Intercultural Communication – Selected Readings (1. vyd.). Maine: Intercultural Press 1998, s. 35–52.

Barša, P.: *Západ a islamismus*. Brno 2001.

Barša, P.: *Politická teorie multikulturalismu.* Brno 2003.

Bhatti, K.: *Comics und Interkulturelle Kommunikation*. In: Jonach I. Interkulturelle Kommunikation. München-Basel: E. Reinhardt 1998, s. 219–229.

Bedřichová, Z. – Šebesta, K. – ŠkodovÁ, S. – Šormová, K.: *Podoba a využití korpusu jinojazyčných a romských mluvčích češtiny*: *CZESL a ROMi*. *Korpusová lingvistika. Praha 2011–3 Gramatika a značkování korpusů.* Praha: NLN 2011.

Beneš, E. a kol.: *Metodika cizích jazyků.* Praha: SPN 1970.

Bělecký, Z. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP 2007.

Bennett, M.: *Intercultural Communication: A Current Perspective*. In: Basic Concepts of Intercultural Communication – Selected Readings (1. vyd.). Maine: Intercultural Press 1998, s. 1–34.

Berlitz, M. D.: *Méthode Berlitz.* New York: Berlitz and Company 1887.

Bernstein, B.: *Social Structure, Language and Learning.* Educational Research, 1961, 3, s. 163–176.

Bernstein, B.: Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. In: A. H. Halsey et al. (Eds.), Education, Economy and Society. New York: Teachers College 1961, s. 288–314.

Bertrand, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1.vyd. Selský O. Praha: Portál 1998.

Betáková, V. – Jacko, J. – Zelinková, K.: *Teorie vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: SPN 1984.

Bettelheim, B.: *Za tajemstvím pohádek*. Praha: nakladatelství Lidové noviny: 2000.

Bischofová, J.: *Socio-kulturní aspekty při výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha 2005. Dostupné na <www. auccj.cz>[cit. 15. listopadu 2011].

Bohuslavová, L. a kol.: *Evropské jazykové portfolio* (česká verze). Praha: Scientia 2002, s. 40.

Brabcová, R. a kol.: *Didaktika českého jazyka*. Praha: SPN 1990.

Breton, R.: *Atlas jazyků světa*. Praha: Albatros 2007.

Brousseau, G.: *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers 1997.

Budovičová, V.: *Dynamika vývinu česko-slovenských jazykových vzťahov*. In: Slavica pragensia XXX. Praha: UK 1987, s. 17–42.

Cabanová, V.: *Školská inklúzia v kontexte prehlbujúcich sociálnych nerovností*. In: Rovnosťou príležitostí k sociálnej inklúzii. In: Acta humanica 2/2006. Žilina, s. 16–22.

Cakirpaloglu, I. – Hádková, M.: *Manuál pracovni skupiny Čeština pro cizince*. Praha 2008 (on line: http://www.strediskasim.cz – 1. 1.2008).

Čapek, K.: *Marsyas čili na okraj literatury*. Praha: Československý spisovatel 1971.

Čechová, M.: *K vztahu tzv. lingvodidaktiky a lingvistiky*. In: Funkční lingvistika a dialektika. Linguistica XVII/1. Praha: Ústav pro jazy český 1988, s. 181–189.

Čechová, M.: *Komunikační a slohová výchova*. Praha 1998, s. 226.

Čechová, M.: *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV 2000.

Čechová, M.: *Užívání češtiny v uplynulém tisíciletí*. In: Český jazyk a literatura 53, 2001/2002, s. 214–219.

Čechová, M.: *Język czeski jako środek komunikacji multietnicnej*. In: Bohemistyka 2002, č. 3, s. 161.

Čechová, M.: *Zkušenosti z výuky češtiny u imigrantů a cizinců*. Bohemistyka 4, 2004, č. 3, s. 203–211.

Čechová, M.: *Paradoxně: od jazyka cizího k mateřštině?* Český jazyk a literatura 56, 2005/2006, č. 5, s. 222–227.

Čechová, M.: *O češtině nejen pro Čechy*. In: Český jazyk a literatura v evropském kulturním kontextu. Racibórz 2008, s. 33–40 .

Čechová, M.: *Několik postřehů z osvojování češtiny cizinci*. In: Řeč o řeči. Praha: Academia 2012, s. 227–235.

Čechová, M. a kol.: *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV 2008, s. 282.

Čechová, M. – Styblík, V.: *Čeština a její vyučování.* Praha: SPN 1998.

Čechová, M. – Zimová, L.: *Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny*. Český jazyk a literatura 50, 1999/2000, s. 214–219.

Čechová, M. – Zimová, L.: *Multietnická komunikace, zvláště ve škole*. Naše řeč 84, 2001, č. 2, s. 57–61.

Čechová, M. – Zimová, L.: *Komunikacja multietniczna w szkole czeskiej*. Bohemistyka 2002a, č. 3, s. 171–178.

Čechová, M. – Zimová, L.: *Nauczania jazyka czeskiego w grupie wielonarodowej*. Bohemistyka 2002b, č. 3, s. 207–214.

Čechová, M. – Zimová, L.: *Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů.* Český jazyk a literatura 53, 2002/2003, s. 179–184.

Čechová, M. – Zimová, L.: *Pravopisné problémy žáků-cizinců* (*ve srovnání s českými žáky*). Český jazyk a literatura 55, 2004/2005, č. 2, s. 59–67.

Čechová, M. – J. Chloupek, J. – Krčmová, M. – Minářová, E.: *Současná česká stylistika*. Praha: ISV 2003.

Černoušek, M.: *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990.

Desselmann, G. – Hellmich, H. et alt.: *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts.* Leipzig: Verlag Enzyklopädie 1986.

De Vito, J. A.: *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada 2001, 480 s.

Dolník, J. – Mlacek, J. – Žigo, P.: *Principy jazyka.* Bratislava: Stimul 2003, 137 s.

Dolník, J.: *Jazykový systém ako kognitívna realita.* In: J. Rybár, V. Kvasnička, I. Farkaš. Jazyk a kognícia. Bratislava: Kaligram 2005, s. 39–83.

Dolník, J.: *Jazykova inteligencia ako predpoklad jazykovej tvorivosti.* In: Jazyk a komunikácia v súvislostiach II. Bratislava: Univerzita Komenského 2007, s. 30–36.

Dolník, J.: *Jazyk – človĕk – kultúra*. Bratislava: Kalligram 2010, 221 s.

Doubravová, J.: *Sémiotika v teorii a praxi.* Praha: Portál 2002.

Ďurajková, D. – Vargová, D.: *Multikultúrna výchova – áno, alebo nie?* Bratislava: AP MPC 2008 (2. vyd**.),** 71 s.

Ek, J. A. van: *Objectives for Foreign Language Learning.* Utrecht 1975.

Ellis, R.: *Instructed Second Language Acquisition.* Blackwell 1990.

Ellis, R.: *Second Language Acquisition.* Oxford University Press 1997.

Filipec, J.: *Ke konfrontaci dílčích sémantických systémů v slovní zásobě dvou různých jazyků*. Československé přednášky pro V. mezinárodní sjezd slavistů. Praha 1973, s. 279–295.

Gadamer, H. G.: *Člověk a řeč.* Praha 1999.

Gavora, P. a kol.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole.* Bratislava: Veda 1988.

Gavora, P.: *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*. Pedagogika 52, 2002, č. 2, s. 171–181.

Gavora, P.: *Učiteľ a žiaci v komunikácii.* Bratislava: Univerzita Komenského 2003.

Gavora, P. a kol.: *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [on-line]. Bratislava: Univerzita Komenského 2010. Dostupné na: http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/ 30. 10. 2013).

Gjurová, N.: *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky – metodika pro učitele.* Praha: Portál 2011, 128 s.

Goffman, E.: *Všichni hrajeme divadlo. Sebeprezentace v každodenním životě.* Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon 1999.

Hádková, M.: *Vliv flexivnosti češtiny na její výuku jakožto cizího jazyka*. In: K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka. Praha 1997, s. 44–56.

Hádková, M.: *Problémy výuky slovanských jazyků jako cizího jazyka*. In: Jornadas Andaluzas de Eslavística – Ponencias y Comunicaciones. Granada 2000, s. 138–142.

Hádková, M.: *Čeština z druhé strany*. Ústí nad Labem: PF 2008.

Hádková, M.: *Dítě-cizinec ve výukovém dialogu*. In: Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry. Prešov 2008.

Hádková, M..: *Dítě-cizinec v české škole*. On line: http://www.strediskasim.cz/pdf/64_Dite-cizinec_v_ceske_skole.pdf (10. 7.2009).

Hádková, M.: *Čeština v roli jazyka školního vzdělávání dětí-cizinců*. In:Vzdělávání v sociokulturnim kontextu: Diverzita a vzdělávací bariéry. Ústi nad Labem 2008, s. 96–106.

Hádková, M.: *Střediska integrace menšin jako cesta k naplnění rovnosti šancí*. In:Vzdělávání v sociokulturním kontextu: Diverzita a vzdělavací bariéry. Ústi nad Labem 2008, s. 336–341.

Hádková, M.: *Dokumenty evropské jazykové politiky ve výuce češtiny pro děti-cizince?* (v tisku.)

Hádková, M.: *Učitelské prekoncepty a integrace žáka cizince* (přednáška). Liberec: TUL, 19. 11. 2010.

Hádková, M. – Šindelářová, J.: *Multicultural classroom interaction – participation of migrant children*. Abstract in: Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education. Strasbourg – Kraków 2006.

Hádková, M. – Šindelářová, J.: *Čeština pro děti-cizince podle Společného evropského referenčního rámce?* In: Bohemistyka, Praha – Ratiboř 2007, s. 57–63.

Hádková, M. – Linek, J. – Vlasáková, K.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Praha 2005.

Hájková, E.: *Učebnice jako komunikátor*. In: Dovednostní model učitelovy profese. Praha: UK OBIS PedF UK 1986, s. 139–161.

Hájková, E.: *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: Pedagogická fakulta UK 2008, s. 136.

Halliday, M. A. K.: *Language as Social Semiotics.* London: Edward Arnold 1978.

Hanus, L. *Človek a kultúra*. Bratislava: Lúč 1997.

Hasil, J.: *Čeština jako cizí jazyk na přelomu tisíciletí*. In: Český jazyk a literatura 50, 1999/2000, 10, s. 248–252.

Hauser, P.: *Metodika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN 1964.

Hauser, P. – Ondrášková, K.: *Základy didaktiky českého jazyka pro první stupeň základní školy*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity 1991.

Hauser, P. – Uher, F.: *Obecné perspektivy a současné možnosti uplatnění komunikativního zřetele v dílčích složkách učiva z českého jazyka*. In: Komunikativní zřetel ve vyučování mateřskému jazyku. Brno: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně 1986.

Helus, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN 1982.

Hendrich J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků.* Praha: SPN 1988.

Hesová, A. – Škodová, S.: *Čeština pro žáky-cizince: Pracovní karty pro začátečníky*. In: Sborník příspěvků z Metodického portálu 2011. Praha: Národní vzdělávací ústav 2011.

Holoubková, M. – Zajíčková, J.: *Interference ve vyjadřování životnosti podstatných jmen*. Ruský jazyk 1969, č. 5, s. 194–199.

Höflerová, E. a kol.: *Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU 2006, 86 s.

Hrdlička, M.: *Role mluvnice ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Český jazyk a literatura 1998, 48, s. 103–108.

Hrdlička, M.: *Čeština jako cizí jazyk na přelomu tisíciletí*. In: Český jazyk a literatura na sklonku 20. století. Walbrzych – Ostrava 2001a, s. 103–106.

Hrdlička, M.: *O vyučovacích metodách cizích jazyků na konci dvacátého století*. In: Nové technologie ve výuce jazyků. Ústav jazykové a odborné přípravy, Středisko výuky cizích jazyků INTEX Poděbrady. Praha 2001, s. 57–61.

Hrdlička, M.: *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV 2002, 152 s.

Hrdlička, M. *Komunikační metoda a komunikativnost*. ČJL, 55, 2004-2005, č. 3, s. 118–125.

Hubáček, J.: *Učebnice stylistiky pro posluchače pedagogických fakult, studenty učitelství v 1.– 4. ročníku základní školy*. Praha 1982.

Hubáček, J. a kol.: *Čeština pro učitele*. Praha: Vade mecum Bohemiae 2002 (3. vydání).

Humboldt, W.: *O rozmanitosti stavby ľudských jazykov*. Bratislava: Veda 2000.

Hyltenstam, K. – Pienemann, M. *Modelling and Assessing Second Language Acquisition.* Multilingual Matters 1985.

Hymes, D.: *On Communicative Competence*. In: Pride, J.B. & Holmes, J.: Sociolinguistics. Penguin 1972, s. 269–293.

Hymes, D. & Corder, S.: *Introducing Applied Linguistics*. Hazell, Watson & Viney London 1977.

Chaloupka, O.: *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing 1995.

Choděra, R. *Didaktika cizích jazyků.* Praha: Academia 2006.

Choděra, R.: *Moderní výuka cizích jazyků.* Praha 1993.

Choděra, R.: *Předmět a objekt pedagogiky (na příkladu didaktiky cizích jazyků).* Subject and object of pedagogy (on the example of foreign language didactics). Pedagogická orientace, 2003, č. 4, s. 83–88.

Choděra, R. a kol.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisícletí I, II.* Ostrava: Ostravská univerzita 1999.

Jaklová, A.: *Interkulturalita a interkulturní komunikace*. In: Člověk – jazyk – text. České Budějovice: Jihočeská univerzita 2008, s. 61–64.

Janáček, G.: *Vývoj dětského vyjadřování*. Pedagogika 4, 1954, 481–494.

Janáček, G.: Počáteční rozvoj slovní zásoby českého dítěte. In: Český jazyk a literatura 6, 1956, 121–127, 168–172.

Janáčková, B.: Klíčové kompetence, průřezová témata a projekty ve vzdělávacím oboru Český jazyka a literatura na 1. stupni ZŠ. UJEP: PF 2009.

Janebová, E. a kol.: *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna 2010 (2. vyd.), 96 s.

Jelínek, J.: *Nástin dějin vyučování českému jazyku a slohu*. Praha: SPN 1965 a 1970.

Jelínek, J.: *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN 1980.

Junková, B.: *K některým aspektům interkulturní komunikace v psané české publicistice*. In: Európske kontexty interkulturnéj komunikácie. Nitra: FF UKF 2009, s. 627–640.

Kala, M. – Benešová, M.: *Jak mluví vaše dítě?* Olomouc: Univerzita Palackého 1976.

Kala, M. – Benešová, M.: *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: SPN 1989.

Karpaš, R. – Středa, L.: *Čítanka pro malé čtenáře*. Liberec: Dialog, 1997.

Kasper, T. – Kasperová, D.: *Dějiny pedagogiky.* Praha: Grada 2008, s. 224.

Kelblová, L. a kol.: *Čeští žáci v mezinárodním srovnání.* Praha: ÚIV 2006.

Kesselová, J.: *Sloveso v reči detí v jazykových cvičeniach*. In: Zborník z vedeckého sympózia Moderné technológie vzdelávania (část 4). Nitra 1993, s. 51.

Kesselová, J.: *Substantíva v komunikácii detí*. Slovenská reč, r. 63, 1998, s. 272–279.

Kesselová, J.: *Detská reč a komunikačné vyučovanie materinského jazyka na 1. stupni ZŠ*. In: Sociolinguistica Slovaca 3. Bratislava: Veda 1997, s. 268–274.
Kesselová, J.: *Sémantická klasifikácia slovies v spontánnom dialogu detí*. In: Materiály z 2. kolokvia mladých jazykovedcov. Banská Bystrica: PedF UMB 1993, s. 33–37.
Kesselová, J.: *Komunikačná funkcia adverbií v spontánnom dialógu detí*. In: Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu. Banská Bystrica 1999, s. 100–103.
Kesselová, J.: *Lingvistické štúdie o komunikácii detí.* Prešov: Náuka 2001.
Kestřánková, M.: *Některé metody ve výuce češtiny jako cizího jazyka s využitím dramatu.* In: Sborník AUČCJ 2006–2007. Praha: Akropolis, 2007, s. 95–100.
Nývltová, D.: *Čeština (jako) cizí jazyk. Dvousemestrální zdokonalovací kurz k výuce češtiny jako cizího jazyka* (skriptum) ...Ústav odborné a jazykové přípravyUK. Praha 2009.
Klégr, A. – Zima, P. a kol.: *Světem jazyků.* Praha: Albatros 1989.
Klein, V.: *Komunikácia – rozvoj komunikačných zručností*. Žilina: Euroformes 2006, 38 s.
Komenský, J., Á.: *Nejnovější metoda jazyků*. Praha 1964.
Kominarec, I. – Kominarecová, E.: *Multikulturalita a edukácia*. Prešov: FHPV PU 2005.
Kostelecká, Y. a kol.: *Žijeme spolu. Děti, pro něž není čeština mateřským jazykem, v českých základních školách* (v tisku).
Koukolík, F.: *Lidský mozek*. Praha: Portál 2002.
Koukolík, F.: *Já. O vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování.* Praha: Karolinum 2005.
Kramplová, I.: *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním.* Praha: UIV 2002.
Kraus, J.: *Čeština v období nových médií – předmět praktický*. In: Český jazyk a literatura, č. 4, roč. 56, 2005/6, s. 176–186.
Kubálek, V.: *Dětský přednes a rozvoj kulturních aktivit dítěte.* Praha: Albatros, 1983, 146 s.
Křížková, H.: *K problematice aktuálního a neaktuálního užití časových a vidových forem v češtině a ruštině.* Československá rusistika 1958, č. 3, s. 185–200.
Kvítková, N.: *Komunikativní princip v jazykovém vyučování a výchovné působení.* In: Český jazyk a literatura, 37, 1986/87, č. 9, s. 403–408.
Kyloušková, H.: *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova Univerzita 2007.
Labov, W.: *The Logic of Nonstandard English.* From: Georgetown Monographs on Language and Linguistics. Zkráceně in: Giglioli, P. P. (ed.): *Language and Social Context*. London: Penguin Books 1972, s. 179–216.
Lakoff, G. – Johnson, M.: *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host 2002.

Lambert, R.: *International Education and International Competence in the United States*. In: European Journal of Education, Vol. 28, No 3, 1993, s. 311 (dostupné z http://www.jstor.org/stable/1503761 (13. 9. 2013).

Leech, G.: *Principles of Pragmatics*. London: Longman 1983.

Lehmanová, Z.: *Kulturní dimenze mezinárodních vztahů.* Praha: Vysoká škola ekonomická 1999.

Lewis, D.: *Tajná řeč těla.* Praha: Victoria Publishing 1995.

Lewis, B.: *Dějiny Blízkého východu*. Praha 1995.

Ligoš, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I.* Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity 2009a.

Ligoš, M.: *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II.* Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity 2009b.

Liptáková, Ľ.: *Multijazyková edukácia na 1. stupni základnej školy* (*na príklade slovensko-českých jazykových vzťahov*). In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace s dětmi v multikulturním světě. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity 2005, s. 12–17.

Liptáková, Ľ.: *Východiská multijazykovej výchovy v elementárnej škole*. In: Czlowiek w swiecie edukacji, języka i kultury. Oswiata i kultura na Podbeskidziu. Tom trzeci. Bielsko–Biala 2006, s. 97–102.

Liptáková, Ľ.: *Ku koncepci integrovanej didaktiky slovenského jazyka a litaratúry pre primárne vzdelávanie*. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity 16. Prešov 2010a, s. 20–36.

Liptáková, Ľ.: *Poznámky k jazykovej a k metajazykovej interpretácii skutočnosti dieťatom mladšieho školského veku.* In: Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae 2010b, s. 166–185.

Liptáková, Ľ. a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie.* Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity 2011, s. 579.

Little, D. – Perclová, R.: *Evropské jazykové portfolio. Příručka pro učitele a školitele.* Praha: MŠMT 2001.

Löwensteinová, M.: *Korea: jazyk a socio-kulturní aspekty při vyučování*. Praha 2005. Dostupné na <www. auccj.cz>[cit. 15. března 2012].

Ľuptáková, K.: *Interkulúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ.* Banská Bystrica: Pdf UMB 2004.

Lüsebrink, H. J.*: Interkulturelle Kommunikation.* Stuttgart – Weimar: J. B. Metzler 2005.

Machková, E.: *Jak se učí dramatická výchova.* Praha: AMU 2007, 223 s.

Malblanc, A.: *Stylistique comparée du français et de l'allemand*. Paris 1961.

Maletzke, G.: *Interkulturelle Komunikation zur Interaktion zwischen Menschenverschiedener Kultur*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.

Malíř, F. a kol.: *Методика обучения русскому языку.* Praha: SPN 1967.

Malíř, F.: *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu*. Praha: Academia 1971.

Maňák, J. – Švec, V.: *Výukové metody.* Brno: Paido, 2003, 219 s.

Mareš, J. – Křivohlavý, J. – Baran, P.: *Komunikace ve škole* (1. vyd.). Brno: Masarykova univerzita 1995, 210 s.

Mareš, J. – Ouhrabka, M.: *Dětské interpretace světa a žákovo pojetí učiva.* In: Čáp, J. – Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2001, s. 411–440.

Maroušková, M.: *Výhody a úskalí osvojování cizího jazyka v předškolním věku*. In: Metodický poradník učitele cizího jazyka. Ústí nad Labem 2013, s. 49–57.

Matějček, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení.* Jinočany: H + H 1995.

Maturová, M.: *Interkulturní komunikace a psaná publicistika* (rkp. disertační práce). České Budějovice: Filozofická fakulta 2012, s. 174.

McLaren, P.: *Multiculturalism and the postmodern critique*: Towards a padagogy of Resistance and Transformation. Cultural Studies, 7, No 1, 1993, s. 117–146.

Mendel, M. – Müller, Z.: *Svět Arabů*. Praha 1989.

Mistrík, E. a kol.: *Kultúra a multikultúrna výchova.* Culture and Multicultural Education. Bratislava: Iris 1999.

Mistrík, J.: *Štylistika*. Bratislava 1985 a 1997.

Miššíková, G.: *Preklad v kontexte Európskej únie – medzijazykový transfer alebo interkultúrna komunikácia?* In: Acta Nitriensiae 9. Nitra: FF UKF, 2007, s. 9–18.

Miššíková, G. – Mačura, M.: *Inovatívne postupy a metódy vo vyučovaní angličtiny ako cudzieho jazyka. English as a second joking language*. Nitra: CCV PF UKF, 2008, 88 s.

Mišurcová, V. – Severová, M.: *Děti, hry a umění.* Praha: ISV nakladatelství 1997.

Mokienko, V. – Šindelářová, J. – Baláková, D.: *Rusko-česko-slovenská frazeokulturologická příručka*. Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität 2012, 180 s.

Morgensternová, M. – Šulová, L. – Schöll, L.: *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer 2012, 125 s.

Nádaská, I. – Líšková, M.: *Medzikultúrna komunikácia a jej bariéry*. In: Sestra 2006, roč. 0, č. 7, s. 20–21.

Nebeská, I.: *K charakteru předpokladové báze.* Slovo a slovesnost, roč. 50, 1989, s. 270–277.

Nebeská, I.: *Jazyk, norma, spisovnost*. Praha 1996.
Novotná, J. a kol.: *Příprava a analýza didaktických situací*. Praha: JČMF 2006.
Novotná, J.: *Komunikace ve škole a v přípravě učitelů*. In: sborník příspěvků z Mezinárodní konference ICPM ´05. Liberec: TU v Liberci, 2006, s. 175–188.
Nováková, S. a kol.: *Evropské jazykové portfolio* (česká verze). Plzeň: Fraus 2002, s. 22.
Nový, I. – Schroll-Machl, S.: *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha: Management Press 2005.
Nový, I. – Schroll-Machl, S.: *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání: česko-německá.* Praha: Managent Press 2007.
Ohnesorg, K**.:** *Naše dítě se učí mluvit.* Praha: SPN 1976.
Ossner, J. – Blottiere, L. – BUCK, G. – Franz, M.: *Deutschunterricht für Kinder in der Grundschule.* Diesterweg Moritz 1994.
Palenčárová, J. – Kesselová, J. – Kupcová, J.: *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo.* Bratislava: SPN 2003.
Pekarovičová J.: *Slovenčina ako cudzí jazyk*. Bratislava 2004.
Perclová, R.: *Evropské jazykové portfolio* (česká verze). Praha: Fortuna 2001, s. 34.
Pease, A.: *Řeč těla. Jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla*. Praha: Portál 2001.
Peirce, CH. S.: *Lingvistické čítanky I. Sémiotika* (sv. 1). Praha: SPN 1972.
Petty, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál 2002.
Piaget, J. – Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte.* Praha: Portál 1997.
Pinker, S.: *The language instinct*. New York: Morrow 1994.
Pišlová, S.: *Jazykové hry.* Praha: Fortuna 2008.
Podrápská, K.: *K možnostem vizuálního a verbálního ztvárnění gramatického učiva v současných učebnicích německého jazyka pro základní školy*. Liberec 2002. – nepublikovaná disertační práce
Podrápská, K.: *Poznámky k signální gramatice*. In: Cizí jazyky, r. 47, 2003/2004, č. 4, s. 128–130.
Podrápská, K. *Všemi činami a smysly* … In: Nabídka cizích jazyků v českých zařízeních pro předškolní děti v Euroregionu Neisse – Nisy – Nysa. Liberec/Görlitz 2007, s. 10–11.
Pokorná, V.: *Teorie a diagnostika specifických poruch učení*. Praha: Portál 1997.
Prouzová, R.: *Funkce přirozeného jazyka v procesu vzdělávání.* Praha: Via Lucis 2010, s. 160.
Průcha, J.: *Multikulturní výchova**:** Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV 2001.
Průcha, J.: *Multikulturní výchova a škola. Společenskovědní předměty*, 2, 2003, č. 3, s. 3–7.

Průcha, J.: *Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací* (z 2. 9. 2004). Dostupné na webové stránce RVP Metodický portál VÚP, http://ludum.rvp.cz/clanek/53/32 [cit. 10. 10. 2013].

Průcha, J.: *Moderní pedagogika.* Praha: Portál 1997.

Průcha, J.: *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů***.** Praha: Portál 2004.

Průcha, J.: *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing 2010.

Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky.* Praha: Grada 2011, 200 s. Ukázky dostupné na:http://www.levneucebnice.cz/p/detska-rec-a-komunikace-poznatky-vyvojove-psycholingvistiky/.

Přibáň, J.: *Jací můžeme být?: podoby demokracie a identity v multikulturní situaci*. Praha: SLON 2004.

Příhoda, V.: *Ontogenese lidské psychiky I.* Praha 1963.

Rákoczyová, M. – Trbola, R.: *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: Slon 2009.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání***.** Praha: VUP 2005, 2013.

Ries, L.: *Didaktika ruštiny. Vyučování jako komunikace, součinnost a hra.* 1. a 2. díl. Ostrava: PF 1979.

Ries, L. a kol.: *Svět cizích jazyků dnes.* Inovační trendy v cizojazyčné výuce. Bratislava: Didaktis 2004.

Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S.: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press 1981.

Robinson, F.: *Svět islámu.* Praha 1996.

Robinson, W. P.: *Social Factors and Language Development in Primary School Children*. In: M. A. Matthijssen (Ed.): Education in Europe. The Hague 1969, s. 51–66.

Rouet, G. – Chovancová, K. et al.: *Európa v škole*, 424 s.

Rysová, K.: *Cizincem ve vlastní zemi.* In: Český jazyk a literatura, č. 4, roč. 62, 2011–2012.

Salzmann, Z.: *Jazyk, kultura a společnost. Úvod do lingvistické antropologie*. Praha: Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR 1997, 211 s..

Sekaninová, E.: *Rozdiely v sémantike slovesných predpon v ruštine a slovenčine*. Ruský jazyk 1966-67, č. 6, s. 241–246.

Sekerová, K.: *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí.* Ostrava: PF OU 2009, 214 s.

Schroll-Machl, S. – Nový, I.: *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání česko-německá*. Praha: Management Press 2007, 184 s.

Sitařová, K.: *Ruské předpony npu- u základních sloves pohybu*. Ruský jazyk 1966/67, č. 6, s. 247–252.

Skalička, V.: *Typ češtiny*. In: Lingvistické čítanky III. Typologie – svazek 1. Praha 1975.

Slančová, D.: *Východiská výskumu detskej reči v slovenčine.* In: Štúdie o detskej reči. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešoviensis 193/275. Jazykovedný zborník 23. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity 2008, s. 10–28.

Sokolová, M. – Musilová, K. – Slangová, D.: *Slovenčina a čeština*. *Synchónne porovnanie s cvičeniami.* Bratislava: Univerzita Komenského 2005, 179 s.

Spilková, V.: *Proměny školy jako výzva pro učitelské vzdělávání – klíčové trendy ve výuce didaktiky*. In: Didaktika – opora proměn výuky. Hradec Králové: Gaudeamus 2004.

Spilková, V. a kol.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál 2005.

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

Sternberg, R. J.: *Kognitivní psychologie.* Praha: Portál 2002.

Streit, J.: *Proč děti potřebují pohádky*. Praha: Baltazar 1992.

Studie z aplikované lingvistiky (šéfredaktor časopisu K. Šebesta). Praha: FF UK 2010/2, 175 s.

Sulovská, J.: *Pohádkami k rozvoji fantazie a kreativity v hodinách literární výchovy*. In: Současnost literatury pro děti a mládež. Liberec: TUL 2008.

Styblík, V. – Čechová, M. – Hauser, P. – Hošnová, E.: *Základní mluvnice českého jazyka*. Praha: SPN 2004.

Svoboda, K.: *Metodika vyučování českému jazyku a slohu*. Praha: SPN 1965 a 1970.

Svoboda, K.: *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení, I–II.* Praha: SPN 1975 a 1976.

Svobodová, J. a kol.: *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci.* 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě 2011, 234 s.

Šára, M.: *Threshold Level. Prahová úroveň: Čeština pro cizince* (Čeština v jazykových projektech Rady Evropy). In: Čeština jako cizí jazyk IV. Materiály ze 4. sympozia o češtině jako cizím jazyku. Praha: UK 2002.

Šára, M. – Bischofová, J. – Confortiová, H. – Cvejnová, J. – Čadská, M. – Holub, J. – Lánská, L. – Palková, Z. – Turzíková, M.: *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk* (Threshold Level for Czech as a Foreign Language). Strasbourg: Concil of Europe Publishing 2001.

Šebesta, K.: *Komunikační výchova*. In: Obecná/občanská škola, 1, 1995, č. 5, s. 6–7.

Šebesta, K.: *Od jazyka ke komunikaci.* UK Praha 1999 (2. revidované vydání). Praha: UK 2005.

Šindelářová, J.: *Lingvodidaktická koncepce výuky češtiny jako mateřského i cizího jazyka.* In: Kontinuitné a diskontinuitné otázky jazykovej komunikácie. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela 2007a, s. 184–189.

Šindelářová, J.: *Sociokulturní aspekty při výuce češtiny arabsky mluvících žáků a studentů*. In: Aspekty literárnovedné a jazykovedné. Ružomberok 2007b, s. 120–136.

Šindelářová, J.: *Znalost a chápání frazémů u cizinců.* In: Princípy lingvistickej analýzy vo frazeológii. Frazeologické študie V. Ružomberok: FF KU 2007c, s. 343–357

Šindelářová, J.: *Multicultural Education and Communication Competences of the Pupils in a Multiethnic Classroom in the Czech Republic*. In: Communications. Scientific Letters of the University of Žilina, 2/2007d, s. 24–29.

Šindelářová, J.: *Slovenčina ako cudzí jazyk podľa spoločného európskeho referenčného rámca.* In: Inovácie ve vyučování jazyka a literatúry. Prešov: PF 2008a, s. 594–621.

Šindelářová, J.: *Zásady začleňování žáků-cizinců mladšího školního věku do výuky na 1. st. ZŠ.* In: Slovo o slove, roč. 14. Prešov 2008b, s. 105–113.

Šindelářová, J.: *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Acta universitatis Purkynianae. Ústí nad Labem 2008c, 176 s.

Šindelářová, J.: *Varianty českých frazémů – specifikum češtiny jako jazyka západoslovanského.* In: Aspekty jazykovedné a literárnovedné II. Ružomberok: FF KU 2009a, s. 138–152.

Šindelářová, J.: *Проблемы перевода субстандартных элеменов в современном русском и чешском языках.* In: Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам и переводу в ВУЗе. Moskva: RUDN 2009b, s. 353–356.

Šindelářová, J.: *Собственные имена в русской и чешской фразеологии.* In: Rossica Olomucensia. *Časopis pro ruskou a slovanskou filologii*. Num. 1, Vol. XLIX. Olomouc 2010a, s. 83–89.

Šindelářová, J.: *Morfologické odlišnosti spisovné a obecné češtiny z pohledu cizince*. In: Čeština – jazyk slovanský 4. Ostravská univerzita v Ostravě 2010b, s. 199–207.

Šindelářová, J.: *Культурологическая интерпретация русской фразеологии в зеркале чешских и словацких эквивалентов.* In: Фразеология, познание и культура. Дискурсивные и дидактическе проблемы фразеологии. (Том 2). Белгород: БГУ 2010c, s. 408–415.

Šindelářová, J. a kol.: *Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení* (e-learningový kurz). Ústí nad Labem: PF UJEP 2012a. Dostupné na http://sociocultur.ujep.cz/elearning/, 821 s.

Šindelářová, J.: *Сравнения с компонентом дитя в чешской и русской идиоматике и фразеологии.* In: Die Phraseologie in Raum und Zeit. Grefiswald 2012b, s. 186–195.

Šindelářová, J. – Baláková, D.: *Роль фразеологии в языковой интеграциии школьников в Словакии и Чехии***.** XII Конгресс МАПРЯЛ Русский язык и литература во времени и пространстве (под редакцией Вербицкой Л.А., Лю Лимиия, Юркова Е. Е.) konaný ve dnech 10.–15. května 2011 v Šanghaji. Šanghaj: Shanghai foreign language education press 2011, díl 3, s. 50–56.

Šebesta, K. – Škodová, S. (eds.): *Čeština – cílový jazyk a korpusy***.** Liberec: Technická univerzita v Liberci 2012.

Škodová, S.: *Využití přímé metody při výuce gramatického systému češtiny jako cizího jazyka.* In: Euroliteraria a Eurolingua. TUL, Liberec 2005, s. 353–360.

Škodová, S.: *Metafora jako prostředek osvojování si sociokulturní kompetence ve výuce ČJC.* In: Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a SERR. Praha: Universita Karlova/ Racibórz: Państwowa wyższa szkoła zawodowa w Raciborzu, 2008, s. 241–252.

Škodová, S.: *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka***.** Liberec: Technická univerzita v Liberci 2012.

Škodová, S.: *Možnosti zachycení chyb v tzv. žákovských korpusech.* In: Eurolingua a Eurolitteraria. Liberec: Technická univerzita 2010, s. 197–205.

Škodová, S. – Štindlová, B.: *Implicitní přístup k výuce gramatiky češtiny jako cizího jazyka***.** In.: Egzaminy pisemne z języka obcego a Europejski system oceny kształcenia językowego. Praga – Racibórz 2007, s.171–186.

Škodová, S. – Štindlová, B.: *Modifikace principů přímé metody pro potřeby výuky gramatiky češtiny jako cizího jazyka.* In: Sborník AUČCJ 2006–2007. Praha: Akropolis 2007; s. 49–64.

Šperlová, M.: *Metodické poznámky k vyučování ruskému jazyku*. Plzeň 1996.

Škoda, J. – Doulík, P. a kol.: *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Ústí n. L.: UJEP 2010.

Školský zákon č. 561/2004 Sb o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání. Praha 2004. Dostupné na <www. msmt.cz> [cit. 10. února 2013].

Šmahelová, H.: *Návraty a proměny: Literární adaptace lidových pohádek.* Praha: Albatros, 1989.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav 2008.

Štefánik, J.: *Bilingvizmus na pozadí dvoch morfologicky odlišných typov jazykov. Intenčný bilingvizmus u detí.* Bratislava: Vydavateľstvo UK 2000.

Štindlová, B. – Škodová, S.: *Možnosti signálního ztvárnění gramatických pravidel v učebnicích cizích jazyků.* Eurolitteraria a Eurolingua 2007. Liberec: TUL 2008, s. 307–315.

Štindlová, B. – Škodová, S.: *Žákovské korpusy, CzeSL a čeština jako druhý jazyk.* In: Sapere Aude – evropské a české vzdělávání. Hradec Králové: Magnanimitas 2011, s. 664–674.

Tardy, V**.:** *Duševní vývoj dítěte.* Praha: Orbis 1953.

Taylor, Ch.: *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání.* Praha 2001.

Tirala, M.: *Socio-kulturní aspekty při výuce japonských studentů*. Praha 2005.

Threshold Level for Czech as a foreign language. Cambridge 2001.

Toman, J.: *Metodická příručka k čítankám pro 2.–5. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 2000.

Uličný, O.: *K teorii mluveného jazyka*. In: K diferenciaci současného mluveného jazyka. Ostrava: FF OU 1994, s. 19–25.

Uličný, O.: *Čeština a škola*. In: Spisovná čeština a jazyková kultura 1993, díl 2. Praha: FF UK 1995, s. 269–278.

Uličný, O.: *K pojetí spisovné češtiny jako funkčního jazyka*. In: Spisovnost a nespisovnost. Zdroje, proměny a perspektivy. Brno: PedF MU 2004, s. 188–190.

Vališová, A. – Kasíková, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada 2007, s. 404.

Vaňková, I. a kol.: *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: UK 2005.

Vařejková, V.: *Literárněvýchovné interpretace textu na 1. stupni základní školy*. Brno: PedF MU 1998.

Vyčihlová, H. – Kubíčková, K.: *Výuka ve vyrovnávacích třídách*. In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUUČJ) 2003–2005. Praha: Akropolis, 2005, s. 167–171.

Vygotský, L. S.: *Myšlení a řeč.* Praha: SPN 1970.

Vygotský, L. S.: *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN 1976.

Vygotský, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči* (sest. J. Průcha). Praha: Portál 2004.

Vinay et Darbelnet, J. P.: *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris 1958.

Vyskočilová, E.**:** *Utváření komunikativních dovedností učitele*. Praha: SPN 1991.

Wahlstrom, B. J.: *Perspectives on Human Communication.* Dubuque (IA): Wm. C. Brown Publishers 1992.

Warraq, I.: *Proč nejsem muslim*. Olomouc 2005.

Widdowson, H. G.: *Teaching Language as Communication.* 2. vyd. Oxford, London, Glasgow, New York, Toronto, Melbourne, Wellington, Cape Town, Ibadan, Nairobi, Dar es Salaam, Lusaka, Kuala Lumpur, Singapore, Jakarta, Honk Kong, Tokyo, Delhi, Bombay, Calcatta, Madras, Karachi: Oxford University Press 1978.

Zajíčková, J.: *O problémech užívání ruského zájmena cebe*. Ruský jazyk 1967/68, č. 5, s. 211–216.

Zimmermann, G.: *Grammatik lehren, lernen, selbstlernen.* Hueber 1985.

Zimová, J.: *K interferenci ruských předložek u českých žáků*. Ruský jazyk 1965, č. 5, s. 215–222.

Zimová, J.: *Interference lexikálně syntaktická*. Ruský jazyk 1969, č. 2, s. 49–58.

Zimová, L.: *Začátky multietnické komunikace v české škole*. In: Bogoczová, I. (ed.): *Naše a cizí v komunikaci*. FF OU, Ostrava 2001, s. 181–187.

Zimová, L. – Balkó, I.: *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků.* Ústí nad Labem 2005, s. 125.

On-line zdroje

http://anyana.arpok.cz/cz/metodiky.html. Letáček Arpok

http://www.auccj.cz

http://www.bedekr.cz

http://www.cizinci.cz/files/clanky/100/vyzkum.pdf

http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9359/podpora-vicejazycnosti-v-evrope.html

http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUI/7193/PROJEKT-CZECHKID-%E2%80%93-NASTROJ-ZAVADENI-MULTIKULTURNI-VYCHOVY.html/

http://cs.wikipedia.org/wiki/Arménie

http://cs.wikipedia.org/wiki/Arm%C3%A9nsk%C3%A9_p%C3%ADsmo

http://cs.wikipedia.org/wiki/Arabsk%C3%A9_p%C3%ADsmo

http://cs.wikipedia.org/wiki/Br%C3%A1na_jazyk%C5%AF_otev%C5%99en%C3%A1

http://cs.wikipedia.org/wiki/Orbis_pictus

http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/cizinci_uvod;

http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/o/ciz_pocet_cizincu-popis_aktualniho_vyvoje

http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_demogr_udalosti

http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/cizinci

http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu

http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani
http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/datove_udaje/ciz_vzdelavani#rok
http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/660026E81A/$File/141411_k4CJ.doc
http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/obyvatelstvo_lide
http://www.evangnet.cz/texty:leuenberska_konkordie_cirkev_jezise_krista_2
http://www.exploze.wz.cz
http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/bariery-cizincu-na-ceske-skole
http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/seznam-zakladnich-skol-pro-deti-z-eu
http://www.islamweb.cz
http://www.islam.wz.cz
http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/pdf/jsnspdfs_187.pdf
http://www.meta-os.cz
http://www.msmt.cz
http://www.msmt.cz/file/16097
http://www.msmt.cz/file/19446
http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk
http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky
http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicke-doporuceni-reditelum-skol-vyuka-cizincu?highlightWords=Doporu%C4%8Den%C3%AD+pro+%C5%99editele+%C5%A1kol
http://www.pravdaoislamu.cz
http://www.rvp.cz.
http://sociocultur.ujep.cz/
http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_70.pdf
http://www.varianty.cz/index.php?id=2
http://www.vuppraha.cz
http://www.zemepis.com
http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/prurezovatemataramcovychvzdelavacichprogramu/multikulturnivychova/30889.aspx
http://www.cs.wikipedia.org

REJSTŘÍK

aplikace, 106, 109, 113
běžná komunikace, 77
cílový jazyk, 34, 38, 39, 40, 41, 56, 57, 59, 60, 61, 70, 71, 74, 75, 77, 78, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96
cizí jazyk, 11, 12, 45, 61
cizí jazyky, 13, 45, 82
cizinci, 11, 27, 41, 60, 66, 69, 73, 76, 83, 85, 86, 121
Česká republika, 4, 6, 8, 26, 28, 66, 83, 144
české pohádky, 121
český jazyk, 4, 75, 77
čeština, 3, 5, 43, 49, 54, 55, 82, 89, 124, 125, 139, 140, 145, 146, 148, 149
čtenářské dovednosti, 126
délka pobytu cizince, 70
dítě, 7, 68, 69, 80, 84, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 125, 140, 143
evaluace, 112
gestikulace, 79
gramatické pravidlo, 100
gramatický systém, 98, 99, 106, 107, 147
gramatika, 65, 91, 98, 101, 104
chování cizinců, 73
ilustrace, 127, 130
imigrant, 3, 68, 135, 136
integrace, 4, 5, 27, 30, 59, 63, 67, 70, 75, 76, 77, 83, 84, 87
jazyková bariéra, 83
klasifikace, 77, 105
komunikace, 4, 5, 7, 11, 31, 37, 59, 60, 62, 63, 66, 69, 72, 75, 78, 79, 88, 90, 92, 94, 100, 112, 136, 139, 142, 143, 144, 145, 149
majoritní společnost, 3, 5, 83
mateřský jazyk, 3, 4, 7, 27, 31, 41, 45, 50, 55, 60, 61, 70, 82, 84, 85, 90, 140
mimoškolní činnost, 72, 73
Ministerstvo školství, 9, 65, 125, 126
multikulturní třída, 33, 39, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 68, 71, 79
multikulturní třídy, 3, 5
národnost, 3, 31, 33, 79, 87
neznalost českého jazyka, 83
neznámé prostředí, 123
novela ŠZ,, 80
odlišné prostředí, 26, 74, 79
odpovědnost školy, 86
pedagog, 5, 10, 32, 34, 37, 38, 39, 45, 47, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 76, 77, 78, 81, 85, 90, 91, 92, 93, 94, 124, 133
Pedagog, 35, 60, 63, 65, 74, 92, 93, 94
pedagogicko-psychologickými poradny, 8, 75
pedagogové, 4, 67, 83, 84, 85, 86, 87, 121, 122
platforma, 109
pokyny, 93, 94, 124, 133
porozumění češtině, 91
problematiky osvojování češtiny, 88
proxemika, 79
předškolní věk, 72, 84, 91, 94
předškolní zařízení, 6
přijímání dětí cizinců, 81
připravené texty, 111
rodiče, 4, 7, 9, 10, 35, 66, 76, 80, 81, 83, 85, 128, 131
rodillý mluvčí, 98, 99
Rusko, 27, 28, 88
řeč těla, 79, 143
signální gramatika, 101
slovanský původ, 88
Slovensko, 27, 28, 88
sociální role, 110
spolužák, 57, 72
struktura vyučovací hodiny, 124
školská poradenská zařízení, 10, 76
učitel, 37, 39, 44, 52, 58, 60, 63, 69, 72, 74, 75, 81, 91, 92, 93, 94, 111, 129, 130
učivo, 72, 82
Ukrajina, 27, 28, 88
výslovnost, 41, 42, 43, 45, 46, 60, 94, 95, 96, 111, 124, 128, 132

vyučovací jazyk, 10, 38, 60, 68, 69, 70, 71, 72, 74
výuka dětí, 96
výukový materiál, 127
vzdělávání, 9, 11, 27, 38, 61, 64, 69
xenofobie, 31, 32, 73
základní kritéria, 78
znalost češtiny, 4, 91
žáci-cizinci, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 27, 28, 29, 30, 33, 37, 38, 39, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 109, 113, 121, 122, 125, 131, 133, 136, 146
žáci-Evropani, 79

PŘÍLOHY

Naším cílem je poskytnout pedagogům v praxi náměty pro práci s žáky-cizinci v literárních hodinách v multikulturních třídách. Pozornost jsme soustředili na práci s pohádkami z různých zemí světa, jejichž obsah se od sebe odlišuje kulturními symboly, hrdiny apod. Na rozdíl od klasických pohádek, jejichž použití pro výuku žáků na vstupní úrovni znalosti češtiny jsme popsali v kapitole 5.3, jsou tyto pohádky a pracovní listy určeny pro společnou práci žáků-rodilých mluvčích a žáků-cizinců; neboť jim pomáhají pochopit odlišnosti jiných kultur včetně jejich nazírání na svět.

Ačkoliv jsou pohádkové náměty určeny zejména pro děti v předškolních zařízeních a na 1.stupni ZŠ, zkušenosti pedagogů pak ukazují, že i na 2. stupni ZŠ je lze při práci s žáky-cizinci při jejich počátečním osvojování českého jazyka úspěšně využívat..

Do přílohy byly zařazeny čtyři ukázky textů pohádek, poznámky k textu k využití ve výuce, předpokládané cílové kompetence, nadstavbové informace, podněty k práci v konkrétní vyučovací hodině (motivace, otázky a správné odpovědi k práci s textem) a závěrečné zobecňující informace. Ke každé ukázce jsou připojeny testové otázky s řešením. Náměty pro práci s žáky-cizinci vznikly v rámci projektu *Sociokutlurní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení* pod vedením B. Janáčkové.

Obsah přílohy:

Tvrdohlaví starouškové (arabská pohádka)

Slavnostní koláče (vietnamská pohádka)

O třech moudrých mužích (indická pohádka)

O dívce převlečené za studenta (čínská pohádka)

Tvrdohlaví staroušková

(arabská pohádka)

V jedné bělostné tuniské vísce žili kdysi dávno dva staroušková. Mnoho roků již spolu pobývali pod společnou střechou a dny všedního života jim jednotvárně utíkaly jeden za druhým.

Jednoho dne však stařenka dostala nápad. Tvářila se radostně a šťastně, když manželovi sdělovala, na co přišla:

„Můj drahý muži! Dobře poslouchej, co ti povím.“

„Řekni mi, ženo drahá, co si přeješ?“

„Jistě víš,“ řekla stařenka, „že je to již dávno, co jsme spolu slavili svatbu. Pojď, ještě jednou si tu slavnou chvíli zopakujeme a osvěžíme si vzpomínky na krásný čas našeho mládí.“

Stařečka ženino přání překvapilo, ale pokýval souhlasně hlavou:

„Pěkně mluvíš a máš pravdu. Proč bychom nemohli oslavit naši svatbu ještě jednou? Máme přece právo na zábavu a radost.“

„Nebylo šťastnější ženy, když jsem se oblékla do nádherných svatebních šatů. A ještě teď jsou krásné. Ach, moci si je tak ještě jednou vzít na sebe!“ vzpomínala a snila stařenka.

„Má svatební džubba je také pěkná a byl jsem šťasten, když jsem si v ní vykračoval. Nyní si ji zase vezmu. A na hlavu si nasadím zelenou hedvábnou kaštu,“ řekla stařeček.

Domluvili se tedy, že ještě jednou oslaví svou svatbu. Jali se hned připravovat, co bylo třeba. I do lázní zašli, aby se zbavili potu a špíny. Z vesnického tržiště přinesl stařeček ratl[140] chutného masa, ovoce a zeleninu. Tvářil se pyšně a snažil se jít zpříma, když se s nákupem vracel domů. Cožpak mladík, který se žení, může být shrbený? Snažil se však marně. Léta, která prožil, vážila ještě více než celý těžký nákup.

Stařenka se podívala, jaké maso přinesl, a pak řekla:

„Poslouchej, muži! Chci to maso rozdělit na dva stejné díly. Mně polovic, tobě polovic. Tak to bude spravedlivé a nikdo z nás nebude ošizen.“

Stařeček souhlasil a hned maso rozdělili. Pak je dali na velikou mísu a spolu zanesli k majiteli pece. Oba promluvili najednou a stejná slova jim vyletěla z úst:

„Prosím tě, upeč nám to maso. Za chvíli si pro něj přijdeme. Kdyby však přišel jen jeden z nás, nesmíš mu mísu s masem vydat, ať by dělal, co dělal. Maso nám vrátíš, jen když si pro ně přijdeme oba. Pamatuj si to!“

---

[140] ratl – váha, asi 445 g

Báli se, že by jeden z nich mohl lahodné jídlo sníst všechno sám a druhý by neměl nic. Majitel pece slíbil, že všechno bude tak, jak si přejí. Spokojeně se vrátili domů.

Umyli se, učesali, vzali na sebe svatební šaty a připravili vše potřebné k oslavě svatby. Uběhlo několik hodin a byl večer.

I vydali se k majiteli pece pro mísu pečeného masa. Jeho vůně byla tak silná a lahodná, že se jim rozkoší sbíhaly sliny na jazyku. Nemeškali ani chvíli a hned se vrátili do své chýše.

Stařenka nalila vodu do konvice, pak do ní nasypala trochu červeného čaje a postavila ji nad železný koš se žhavým dřevěným uhlím. Také jídlo hned připravila a položila na stůl. A již si oba chtěli vzít své první sousto, když se ozval muezzin[141] z minaretu[142] blízké mešity[143] a začal vyzývat věřící k modlitbě.

Podívali se smutně na sebe, chvíli mlčeli a pak stařeček řekl:

„Ne…nemůžeme večeřet dříve, než se pomodlíme večerní modlitbu!“

Stařence nezbylo než uposlechnout. Zlostně vstala a rychle se s mužem pomodlila. Potom se oba vrátili ke stolu s jídlem.

Dříve však, než okusili první sousto, stařenka řekla:

„Běda, drahý muži! Nechali jsme dveře domu otevřené a nezavřeli, jak je každého večera naším zvykem. Ne, není možné, abychom s tím déle otáleli. Mohli by nás přepadnout zloději a oloupit nás!“

Stařeček lítostivě zakýval hlavou:

„To není nutné. Dveře mohou zůstat otevřené.“

„A to je pěkné. Vstaň a honem je běž zavřít!“

Stařečkovi se však nelíbil tón, který v jejím hlase uslyšel, a nijak se neměl k tomu, aby její rozkaz splnil. Zvedl své lenivé oči ke stařence a zlostně vykřikl:

„A proč nejdeš ty a nezavřeš je?“

„Zavřít je musíš ty. Nezapomeň, že jsem tvou nevěstou. A cožpak se sluší, aby nevěsta dělala takové hloupé věci jako zavírat dveře?“

Tahle řeč však stařečka rozzlobila a řekl si, že stařence neustoupí. A tak se hodinu zbytečně hádali a přeli. Oba byli stejně tvrdohlaví a hloupí.

„Přestaň se přít, špatná ženo! Teď budeme mlčet. Nikdo z nás nesmí říci ani slovo, ať se děje cokoliv. Kdo nevydrží a promluví první, bude muset ty dveře zavřít,“ rozhodl stařeček.

Stařenka přikývla, že souhlasí. A tak seděli a mlčeli a jídlo stálo před nimi na stole, aniž by po něm natáhli ruku. Čas utíkal a žádný z nich nechtěl druhému ustoupit.

---

[141] muezzin – svolávač muslimů k motlitbě
[3] minaret – štíhlá věž s balkonovým ochozem při mešitě;slouží ke svolávání věřících k motlitbě a kázání
[143] mešita – islámský chrám

Zatím se k jejich domku přiblížil žebrák a třesoucím hlasem prosil o almužnu:

„Dobří lidé, slitujte se a Alláh[144] se slituje nad vámi.“ Nikdo mu však neodpověděl.

Žebrák se divil a jeho zvědavost vzrostla. Opakoval ještě několikrát své prosebné volání, ale marně.

„Cožpak nikdo není doma? A jak to, že jsou dveře otevřené, když je noc na spadnutí a za chvíli vše zahalí svou těžkou a chladnou černí?“

Vůně jídla byla ostrá a naplňovala vzduch sladkými představami nasycení hladového. Pronikala silněji a silněji do žebrákova nosu a žaludku, až se mu začaly sbíhat sliny na jazyku. Neodolal a pomalým, opatrným krokem vstoupil dovnitř. Trochu se polekal, když spatřil před sebou oba staroušky. Ovládl se však a prosebně zvolal:

„Ó dobří lidé, slitujte se a Alláh se slituje nad vámi!“ Ani tentokráte se však odpovědi nedočkal. Oba staří lidé byli jako z kamene a nikdo z nich nechtěl promluvit, aby nemusil jít zavřít dveře.

A žebrák měl hlad. Jaký měl hlad! A to jídlo bylo jistě chutné a lahodné! Nakonec to nevydržel. Skočil ke stolu a začal hltat a pojídat jedno sousto za druhým, jako by se bál, že mu každou chvilku někdo jídlo ukradne. Když už téměř nic nezbylo, umírnil trochu svou nenasytnost a po očku se podíval, co starouškové dělají. Ti však seděli jako předtím, mlčeli a nepromluvili ani slova.

I podivil se žebrák ještě více, ale byl rád a v duchu chválil Alláha za jeho dobrotu. Pustil se tedy znovu do zbytku jídla.

Když všechno snědl a starouškové stále seděli jako nehybné a mlčenlivé sochy, dostal chuť se jim vysmát. Vzal kosti, které z jídla zbyla, svázal je šňůrkou a pověsil stařečkovi kolem krku. Pak teprve odešel a venku se ještě dlouho rozléhal jeho jízlivý smích. Když konečně utichl, ozvalo se zdáli opět žebrákovo prosebné volání.“

„Dobří lidé, slitujte se a Alláh se slituje nad vámi!“

Další nezvaný host se vplížil ještě tišeji než předtím žebrák. Byl to zloděj. Silný, mladý muž, ale špatný a zlý. A choval se hned jako doma. Jak by mu také mohli ti dva slabí starouškové ublížit? Vytáhl velký pytel a na co přišel, šup s tím do pytle. Za chvíli byla světnice prázdná. Ani saharský vítr by ji nevymetl lépe. I měšeček s posledními dináry staroušků našel a zastrčil za opasek.

Pak se oběma ubožákům ještě vysmál:

„Máte štěstí, že mám dobrou náladu. Neublížím vám. Ale až si ušetříte nějaké peníze, nechte dveře zase otevřené. Určitě zase přijdu.“ A spokojeně odešel a ten velký pytel vzal s sebou.

A dveře zůstaly otevřené a starouškové stále mlčeli. Ani hláska jim nevyšla z úst. Jak tak seděli a strnule zírali před sebe, vběhl do místnosti toulavý pes. Vrtěl zlostně ocasem a jeho oči nevěstily nic dobrého. Měl hlad. Ucítil vůni kostí, které žebrák uvázal stařečkovi kolem krku, a dostal na ně chuť.

---

[144] Alláh – arabské jméno jediného boha uctívaného islámem; Arabům ho zjevil v 7. století n. l. Prorok Muhammad

Skočil po nich a už je drtil silnými zuby a drápy přitom trhal stařečkův oděv.

„Vždyť mi ten pes stařečka zabije," strachovala se stařenka. „Běž pryč, ty zlý pse! Nech mého manžela! Nech ho, nebo mi snad zemře!"

Teprve teď stařeček radostně zvolal:

„Vyhrál jsem. Tys promluvila dříve. Běž a zavři dveře." Šťastně se usmíval a hrdost, že zvítězil, mu rozechvívala nitro.

Pes se polekal a utekl. Stařenka šla tedy zavřít dveře a litovala, že prohrála. A tak nezbývalo oběma starouškům nic jiného, než jít spát a celou noc tesknit nad svým neštěstím. Peníze pryč, světice prázdná, šaty roztrhané, žaludek bolavý hladem a vůně lahodného jídla jim ještě teď dráždila nosy.

Nevyplatila se jim jejich tvrdohlavost a hloupost.

J. Tomek: *Kouzelný květ pouště* (Albatros 1989)

Poznámky:

Obyvatele arabských zemí najdeme v severní Africe, na Arabském poloostrově, v Iráku, Sýrii, Libanonu a dalších částí Asie i Afriky. Spojuje je společný jazyk a písmo arabština – úřední jazyk 17 států v severní a severozápadní Africe a na Blízkém východě.

Arabové nají jiné zvyky a obyčeje, svéráznou kulturu, hudbu, filozofii a odlišný názor na život. Většina jich věří v boha Alláha. Ti, kteří věří v Alláha, si říkají muslimové.

Na utváření arabských pohádek měl vliv i svérázný život Arabů. V pohádce je zachycena životní filozofie prostých lidí i atmosféra jejich každodenního života. Podivínství obou starých lidí a trest, který je za to stihl, je ponaučením i životní moudrostí, kterou si z pohádek bereme.

Předpokládané kompetence:

kompetence kognitivní

terminologie a fakta

a) Arabové; arabské pohádky; muslimové a jejich náboženství; jinakost jejich života a názorů na svět
b) žáci umí vysvětlit význam vybraných slov textu
c) žáci přiřadí vybraná slova k jejich psané podobě
d) žáci vyjádří vlastními slovy jednotlivé epizody textu
e) v orientační reprodukci reprodukují obsah textu
f) v jednoduché interpretaci odpovídají na učitelovy otázky

kompetence psychomotorické

a) žáci dovedou navrhnout oběma starouškům jiné řešení příběhu – oba se domluví a nebudou čekat na ústupek toho druhého
b) žáci dovedou použít vlastních životních zkušeností k řešení příběhu
c) žáci dovedou uvést vztah mezi oběma starými lidmi – byli tvrdohlaví a jednali hloupě
d) žáci dovedou prokázat, jak si staří lidé zbytečně nechali sebrat jídlo a majetek
e) žáci dovedou navrhnout takovou situaci, ze které by vzešel jiný způsob řešení konfliktu mezi oběma staroušky
f) žáci v textu pohádky dovedou najít pohádkovou triádu – žebrák, zloděj, pes
g) žáci dovedou určit, který okamžik příběhu mohl být okamžikem „zlomovým“ /nemuseli přijít o jídlo a majetek/
h) žáci dovedou charakterizovat jednotlivé postavy pohádkového příběhu na základě interpretovaného textu

kompetence afektivní, emoční a sociální

a) žáci obhajují svůj názor na jednotlivé postavy pohádky
b) žáci citují ukázkami textu při obhajování svých názorů
c) žáci provedou kritiku všech postav pohádky
d) žáci dokážou argumentovat při hodnocení jednání obou stařečků a „zbytečnosti“ netradičního konce pohádky

Podněty k práci v hodině

motivace

1. seznámení žáků se zajímavým světem arabských zemí – mapy a ilustrační obrázky

arabské země se nacházejí na velkém území, které je větší než Evropa a sahá od Indického oceánu až k Atlantiku, od Středozemního moře až po jižní část saharské pouště v Africe;

dějiny – ze svého původního území na Arabském poloostrově se Arabové rozšířili do okolních území v 5. – 7. století našeho letopočtu; arabská literatura proslula souborem pohádek *Tisíc a jedna noc*. v matematice jsou známé *arabské číslice*, které zapisují číselné hodnoty 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0;

Arabové jsou povětšinou muslimové – věřící, kteří uznávají jediného boha Alláha

2. rozhovor s dětmi na téma lidské tvrdohlavosti a hlouposti; stařenka se stařečkem si každý trval na svém, přestože jim oběma zatím jiní (žebrák, zloděj, pes) ubližovali; raději se přemůžeme a jako první uděláme vstřícný krok, než abychom dopustili to, k čemu došlo v pohádce po sporu obou starých lidí

Práce s textem

- vysvětlit slova – svatební džubba – džubba je nejběžnější arabský svrchní oděv v podobě pláště sahajícího až k nohám, vpředu otevřeného; hedvábná kašta; ratl chutného masa – ratl je váha, asi 445 g; červený čaj; muezzin; minaret; mešita; Alláh
- společné čtení textu, orientační reprodukce, rozbor ukázky – otázky směřující k plnění cílů
  - Jak příběh začíná? – úvodní formulí v jedné vesnici kdysi dávno žili

- Jaké postavy v pohádce vystupují? - starouškové, žebrák, zloděj a pes, majitel pece

- Jací oba starouškové byli na začátku pohádkového příběhu? – smířliví, chtěli slavit znovu svatbu

- Na čem se oba domluvili? – že spolu oslaví znovu svatbu

- Co všechno udělali, aby ji mohli oslavit? – byli v lázních, nakoupili si jídlo, připravili si slavnostní oděv

- Z čeho se arabský slavnostní oděv sestával? – z džubby, kašty

- V čem je zajímavost přípravy masa v arabském prostředí? – dávali si maso upéct u majitele pece

- Jak vařila stařenka „po arabsku“ čaj? – červený čaj nasypala do konvice a postavila ji na železný koš s dřevěným uhlím

- Proč nemohli hned jíst jídlo připravené na stole? – podle svého náboženství se museli nejdříve pomodlit večerní modlitbu

- Jak se to dozvěděli? – v arabských zemích, kde jsou lidé muslimové, do to dovídají od muezzinů, kteří svolávají věřící z minaretu mešity

- Jak se chovají věřící v mešitách? – zouvají se, klečí na modlících koberečcích a vzývají Alláha

- Proč se starouškové po modlitbě, když se vrátili ke stolu s jídle, jeden na druhého rozzlobili? – ani jeden nechtěl jít zavřít dveře

- Najděte v textu pohádky jací byli? – tvrdohlaví a hloupí

- Na čem se spolu domluvili? – že dveře zavře ten, kdo první promluví

- Jak je osud vyzkoušel? – nejprve poslal žebráka, který jim snědl jídlo, potom zloděje, který je vykradl a posléze psa, který se sápal na stařečka

- Proč dostala najednou stařenka strach? - pes málem stařečka zabil

- Jak se stařeček zachoval? – radostně zvolal, že vyhrál

- Jak pohádka dopadla? – oba šli spát hladoví, bez peněz a majetku

- Na jaké své vlastnosti oba doplatili? – tvrdohlavost a hloupost

- Který arabský zvyk věřících lidí je zdržel od jídla? – večerní modlitba

- Modlí se v souvislosti s jídlem i někteří lidé u nás? – křesťané, Židé

- Mohl by se podobný příběh stát i tobě?

- Jak bys jednal, abys o jídlo peníze a majetek nepřišel?

- Najdete ještě jiné odlišnosti v chování a způsobu života Arabů, tak jak se o nich zmiňuje pohádka? – vaření čaje, pečení masa, oblékání apod.

Zobecnění

Oba staroušková byli příslušníky jiného národa, charakteristický pro ně byl jiný způsob života i jiné životní názory. Přesto se v situaci, do které se oba staroušková v pohádce dostali, zachovali téměř stejně, jak by se zachovali možná i lidé jiného národa. Vlastnosti, které lidé mají, jsou u všech stejné, bez rozdílu jejich příslušnosti k některému z národů.

Otázky

1. Odkud pocházejí arabské lidové pohádky? /a je správně/

a/ z dalekých arabských zemí Asie a Afriky

b/ z rovníkové Afriky

c/ z východní Asie

2. Arabové věří v boha Alláha /b je správně/

a/ říkají si křesťané

b/ říkají si muslimové

c/ říkají si buddhisté

3. Co je to minaret? /a je správně/

a/ štíhlá věž

b/ obytný dům

c/ islámský chrám

4. Arabové rádi připravují a pijí čaj. Jak postupují? /c je správně/

a/ dají si do šálku čaj v sáčku

b/ nasypou čaj do šálku a zalijí jej vodou

c/ do konvice s vodou nasypou čaj a povaří ho

5. Proč se před večerním jídlem Arabové modlí? /b je správně/

a/ čekají, až jídlo vystydne

b/ souvisí to s jejich náboženstvím

c/ čekají, jestli nepřijde ještě někdo na večeři

6. Proč nám jsou některé arabské pohádky blízké? / všechno - a, b, c je správně/

a/ známe je z knihy Pohádky tisíce a jedné noci

b/ známe je díky tomu, že se někteří Arabové dostali až do Evropy

c/ máme mnohdy společné starosti, o kterých se v pohádkách všech národů vypráví

Slavnostní koláče

(vietnamská pohádka)

Jednoho z prvních panovníků dynastie Hung obdařila nebesa dvaceti syny. Když nadešel čas, aby se panovník odebral za svými předky, nevěděl, koho z nich ustanovit svým dědicem.

Měl to být ten nejstarší syn, nebo snad ten nejsilnější? Ptal se sám sebe, ale nenapadlo ho, že vladař by měl být především moudrý a spravedlivý. Nakonec se rozhodl, že syny podrobí zkoušce. Svolal je tedy a řekl: „Rozjeďte se, synové moji, po širém světě. Ten z vás, který mi přinese nejlepší jídlo, stane se panovníkem naší země!“

Princové se sice pozastavili nad otcovým zvláštním rozkazem, ale neopovážili se neuposlechnout. Začali se chystat na cestu. Každého z nich doprovázela družina odpovídající jeho věku a postavení na královském dvoře.

Jen jeden z princů, jenž se jmenoval Lang Lieu, neměl ani rádce, ani služebnictvo. Matka mu zemřela, sotva se narodil, bratři se ho už od malička stranili a odstrkovali ho od svých her a zábav. A protože otec, zaměstnaný vladařskými povinnostmi, přenechával péči o syny matkám, neměl se Lang Lieua kdo zastat. Smutně se teď princ díval za šťastnějšími bratry, kteří se rozjížděli do všech světových stran.

„Cožpak mohu vyhovět otcovu přání? Vždyť nemám ani koně, abych třeba sám mohl vyjet hledat nejvzácnější pokrm,“ posteskl si.

V noci se Lang Lieuovi zjevil dobrý duch. „Vím vše o tvé osamělosti i o obavách, jež tě trápí. Protože netoužíš po lesku majestátu, ale chceš jen splnit otcovu vůli, pomohu ti. Není třeba jezdit na kraj světa, vždyť co může být drahocennější nad rýži, která odedávna živí všechen lid. Vezmi tedy lepkavou rýži, vyper ji v průzračné vodě a pak vař v páře. Z těsta uvařené rýže připrav dva bochníky. Jednomu dej tvar kulatý, aby se podobal nebesům – tak jim poděkuješ za pomoc. Druhý bochník vytvaruj do čtverce, aby v něm každý poznal tvar země, která všechny živí. Bochníky naplň rozemletými fazolemi, rozsekej do nich maso libové i tučné, nezapomeň na sádlo a jarní cibulku. Vše zabal do zelených banánových listů, převaž mladým bambusem a vař v kotli den a noc. Důvěřuj mým slovům a uvidíš.“

Lang Lieu se probudil. Přemýšlel o podivném snu a zarazilo ho, že si vše slovo od slova pamatuje. Zašel tedy za starou chůvou a svěřil se jí.

„To je nepochybně hlas nebe, Lang Lieue, musíš poslechnout: Nikdo se nesmí protivit jejich vůli,“ pravila stařenka.

Princ se tedy dal do práce. Opatřil si vše potřebné, ale trvalo mnoho týdnů, než se mu koláče opravdu povedly. A tak nastal den, kdy lhůta stanovená králem, vypršela. Ze všech stran se domů sjížděli princové. Skvostně vystrojené družiny nesly na stříbrných podnosech mnoho nevídaných cizokrajných lahůdek, neznámého ovoce i všemožných darů moře. Vzduch se rozechvíval podivuhodnými vůněmi vzácných koření.

Obklopen rádci a ministry, zasedl starý král k slavnostní tabuli. Všichni žasli nad pestrostí předkládaných pokrmů. Jen Lang Lieu se svými dvěma bochánky stál docela stranou, nikým nepovšimnut.

Jeden po druhém přicházeli princové, přednášeli své recepty plné obdivuhodných jmen a neznámých slov, jedno jídlo po druhém ochutnával král i jeho rádci. Jedli jídla kyselá i sladká, dráždivě hořká i trpce slaná. Pokrmy rozplývající se bez chuti na jazyku i pálící jako oheň. Čím déle král ochutnával, tím více vrásek mu přibývalo. Jak se rozhodnout? Tu předstoupil před trůn poslední z princů, Lang Lieu. Král kousl do koláče a jeho zachmuřené čelo se náhle vyjasnilo. V ústech pocítil lahodnou chuť, oko se potěšilo tvary bochánků, symboly nebes i země.

„Synové," pronesl král pevným hlasem, „již vím, komu předám vládu. Nikoho z vás nebudu hanět. Všichni jste přinesli vzácná jídla. Ale řekněte sami, jak bychom je vařili, až dojdou vzácná koření nebo podivuhodné ryby či ovoce, které v zemi nemáme. Lang Lieu přinesl lahodný pokrm, který lze připravit z plodů naší země: z rýže, masa a fazolí. A navíc tvary koláčů nám vždy budou připomínat, za co vděčíme nebesům i zemi."

Lang Lieu se uklonil a pravil:

„Těší mě, otče, nade vše, jak jste vyznamenal mou bezvýznamnou osobu leskem své přízně, ale nabízenou poctu přijmout nemohu. Vždyť koláče, které chválíte, nevznikly mou zásluhou!"

Podrobně pak Lang Lieu pověděl otci i všem přítomným svůj sen.

„To tě ctí ještě více, milý synu," řekl panovník, „že si nechceš přisvojovat zásluhy, které ti nepatří. Já však v tvém snu vidím jen vůli nebes, že právě ty se máš stát mým nástupcem. Proč by jinak právě tobě dobrý duch radil? O to snadněji budu na tvá bedra skládat přetěžký úkol spravedlivě řídit stát. Vždyť vím, že v případě nebezpečí či nouze ti budou stále nebesa nakloněna."

Král pak dal příkaz, aby se s přípravou Lang Lieuových koláčů seznámil lid po celé zemi. Kulatý koláč dostal název Banh Day, čtverhranný Banh Chung. Na to učinil z Lang Lieua krále.

Od těch dob se každoročně o novoročních svátcích, Tet Nguyen Dan, připravují ve Vietnamu slané koláče z lepkavé rýže. Častěji se však připravuje Banh Chung, na počest země, která nás všechny živí.

Vietnamské pohádky

Poznámky

Lidé jsou odlišní podle toho, kde žijí. Každá kultura se vyznačuje různými způsoby chování, myšlení, ale i např. tím, čím se živí, jaké práce vykonávají, jak se oblékají apod.

Odlišnosti kultur jsou zřejmé i z vnější stránky. Lidé jinak vypadají, při rozhovoru se jinak chovají.

Jinakost kultur by měla být poznávána i prostřednictvím literárních ukázek, se kterými se žáci setkávají v hodinách čtení a literární výchovy.

Předpokládané kompetence

kompetence kognitivní

terminologie a fakta

Vietnam – země v jihovýchodní Asii; úřední jazyk – vietnamština; jména postav – Lang Lieu;

názvy jídel (koláčů) – Banh Day a Banh Chung; novoroční svátky – Tet Nguyen Dan; význam rýže jako potraviny pro obyvatelstvo Vietnamu

a) žáci umí vysvětlit vlastními slovy, jak rozumí vybraným neznámým slovům
b) žáci s textem pohádky komunikují – poslouchají hlasité čtení spolužáků, dokážou vnímat výrazný přednes učitel
c) po seznámení s textem pohádky umí žáci text v orientační reprodukci vyjádřit vlastními slovy
d) žáci najdou v textu některé znaky pohádky – dobrý duch, pohádka dobře skončí

kompetence psychomotorické

a) žáci dovedou v jednoduché interpretaci odpovídat na učitelovy otázky
b) žáci dovedou najít shodné a rozdílné znaky textu mezi českou (Sůl nad zlato) a vietnamskou pohádkou (Slavnostní koláče)
c) žáci dokážou postihnout i jinakost vietnamské kultury, tak je v pohádce zachycena
d) žáci dokážou najít i shodnost v motivu české pohádky o Honzovi, který jde do světa s buchtami (tvarohové, makové, povidlové)
e) žáci dovedou vysvětlit, proč pohádka končí pro hlavního hrdinu dobře
f) na konkrétním příkladu žáci dovedou vysvětlit, proč právě Lang Liuovo řešení otcova úkolu bylo pro lidi Vietnamu nejlepší
g) žáci dovedou zdůvodnit, proč řešení ostatních princů nebylo pro lid Vietnamu vhodným řešením
h) žáci dovedou rozhodnout, ve které chvíli se rozhodlo o osudu Lang Liua
i) žáci dovedou vybrané části textu převést do dramatické podoby

kompetence afektivní, emoční a sociální

a) žáci provedou kritiku jednání postav pohádky
b) žáci porovnají jednání princů a Lang Liua a svůj názor podpoří vybranými ukázkami z textu pohádky

Podněty k práci v hodině

motivace

1. vypravování o Vietnamu jako zemi v daleké Asii; využití mapy, obrázků a fotografií, knihy s ilustracemi pohádek

Vietnam – Vietnamská socialistická republika; stát v jihovýchodní Asii v Zadní Indii při pobřeží Jihočínského moře; hlavní město Hanoi; úřední jazyk – vietnamština; celkem asi 70 milionů obyvatel; od 60. let mnozí z Vietnamců pobývali či pobývají v naší zemi jako studenti, popř. zaměstnanci; v současné době se mnozí z nich živí jako trhovci

dějiny: vznik prvních státních útvarů na území Vietnamu – již ve 3. století p. n. l.; od roku 1858 velký vliv Francie; v letech 1964 – 1973 válka ve Vietnamu; od roku 1976 vznik Vietnamské socialistické republiky

obyvatelstvo tvoří asi 60 různých národů a národností

2. rozhovor se žáky na téma jinakost národů, ale i podobnost v jejich slovesnosti (pohádky)

Práce s textem

- v přípravném čtení si všímáme vybraných slov vhodných k nácviku správného čtení a k vysvětlení jejich významu
  dynastie Hung – panování členů jednoho královského rodu, jméno Lang Liu, název jídla – Banh Day, Banh Chung; novoroční svátek Tet Nguyen Dan; panovníka obdařila nebesa dvaceti syny; mnohoženství – princové měli jiné matky

  rýže – jednoletá setá rostlina, asi 1 metr vysoká, pěstuje se již přes 5 tisíc let zejména v Indii a Číně, ke zdárnému růstu potřebuje teplo a vodu, proto se pěstuje v tropických a subtropických krajích, vyrábí se z ní mj. krupice, mouka, vločky, škrob, alkoholické nápoje apod., používá se k vaření slaných i sladkých jídle, má zvláštní tvar

- společné čtení textu a orientační reprodukce
- rozbor textu pohádky, žáci odpovídají na učitelovy otázky, směřující k plnění cílů
  - Kolik měl panovník synů? - dvacet

  - Proč měl každý z princů jinou matku? – v dávných dobách bývalo u některých národů zvykem mít více manželek

  - Co to znamená: nadešel čas, aby se odebral za svými předky? – byl už starý, brzy mohl umřít

  - Jaký úkol dal panovník svým synům? – přinést nejlepší jídlo

  - Měli všichni princové ke splnění úkolu stejné podmínky? – neměli, ostatní měli i služebnictvo, koně, bohatství

  - Kdo Lang Liuovi poradil? – ve snu se mu zjevil dobrý duch

  - Z jaké suroviny měl princ jídlo připravit? – z lepkavé rýže, aby vše drželo pohromadě

  - Jaké dva tvary měly bochníky mít? – kulatý (tvar nebes) a čtvercový (tvar země – rýžových políček)

  - Čemu se měly podobat? – nebesům a zemi

  - Čím je měl princ naplnit? – fazolemi, masem, sádlem, cibulkou

  - V čem je měl vařit? – zabalené do banánových listů, převázané bambusem a v kotli

  - Jak by asi chutnaly – sladce nebo slaně? - slaně

  - S kým si šel o svém snu popovídat? – se svou chůvou

- Proč se mu dlouho nedařilo koláče připravit? – neuměl vařit a musel se to nejdříve naučit

- Jaká jídla přivezli ostatní princové? – cizokrajná, hodně kořeněná, vyrobená ze surovin, které ve Vietnamu nebyly, chutnala různě – kysele, sladce, hořce, pálila nebo byla bez chuti

- Proč král nakonec se svými rádci pochválil Lang Liuovy koláče? – protože byly připraveny ze surovin, které jsou ve Vietnamu dostupné a lidem blízké

- Kdy se ve Vietnamu slané koláče Banh Day a Banh Chung připravují? – na Nový rok, při svátcích

- Jaké vlastnosti měl Lang Liu, když se panovníkovi přiznal, že nevznikly jeho zásluhou? – byl skromný, nechlubil se, moudrý a spravedlivý

- Jak to panovník ocenil? – rozhodl, že se princ stane budoucím králem

- srovnáme i některé motivy z českých pohádek s touto vietnamskou – v pohádce Sůl nad zlato se také mluví o důležitosti nerostu – soli – pro naši výživu, bez soli se nedá vařit

v některých pohádkách o Honzovi se připomínají naše české buchty a koláče, se kterými jde Honza do světa, ale někdy je to i obyčejný chléb z mouky

Zobecnění

Jsme si blízcí, ale jsme i jiní ve svých zvycích. I my, Češi, pečeme koláče, ale jsou to jiné koláče než ty vietnamské. Žijeme v jiných podmínkách (Vietnamci pěstují rýži, bambus, exotické ovoce apod.), mají i jiné klimatické podmínky (teplo a vlhko), jí také jiná jídla, která připravují jinými postupy než my.

Otázky

1. Proč je pro lidi ve Vietnamu tak důležitá rýže? /a je správně/

a/ patří k jejich základním potravinám

b/ protože tam nic jiného neroste

c/ líbí se jim jako rostlina

2. Kde se nachází dnešní Vietnam? /c je správně/

a/ ve východní Asii

b/ s jiném světadíle

c/ v jižní Asii

3. Pěstují se ve Vietnamu i jiné plodiny? /b a c je správně/

a/ ne

b/ ano, např. fazole

c/ ano, např. čaj

4. Jaké koření se používá do jídel ve Vietnamu? /a a c je správně/

a/ máta

b/ anýz

c/ kurkuma

5. Dnes je Vietnam /b je správně/

a/ královstvím

b/ republikou

c/ provincií

O třech moudrých mužích

(indická pohádka)

Tento příběh se udál za dávných časů.

Z Navadvípu, místa, kde se scházeli všichni mladí lidé, toužící po vědění, se vraceli cestou k domovu tři mladíci. V prachu na cestě spatřili stopy buvola. Zastavili se, prohlédli si je a jeden z nich pravil:

„Bratři, vidím stopy buvola."

Druhý na to: „Máš pravdu a já myslím, že je to buvolí kráva, které se zanedlouho narodí telátko."

Třetí řekl: „Pravda, bratři, jenže telátko se již narodilo."

Aby si potvrdili správnost svých úvah, vydali se po stopách. Zanedlouho přišli na louku, kde buvolí kráva něžně olizovala hlavu právě narozeného telátka. Mladíci byli velmi spokojeni se svými znalostmi a měli sami ze sebe radost. Netušili, ubožáci, co je čeká. Nevěděli, že kráva patří mocnému mahárádžovi, z jehož stáje uprchla. Nevěděli také, že na všechny strany byli vysláni mahárádžovi služebníci, aby ztracenou krávu přivedli zpět.

A tak zatímco se mladíci radovali ze své moudrosti, přiblížili se k nim tři z mahárádžových služebníků. Všechny tři mudrce zatkli a spoutali. Domnívali se, že jsou to obyčejní zloději, kteří krávu z panovníkových stájí ukradli.

Ubožáci byli předvedeni před mahárádžu a ten je bez vyptávání dal ihned uvrhnout do žaláře. Nic nebyly platné jejich námitky a ohražování. Byli zavřeni do temné komory. Po chvíli se začali mezi sebou bavit. Zvědavý strážce, hlídající vězení, přitiskl ucho ke klíčové dírce, aby vyslechl jejich rozhovor. Kroutil však nad tím jenom hlavou, protože si z jejich řečí nemohl nic kloudného vybrat.

Jeden z mladíků totiž řekl: „Poslyšte, bratři, on není tímhle, ale je tamtím."

Druhý na to: „Proč myslíš? Kdyby byl tamtím, choval by se jako tamten."

A třetí k tomu přidal: „Tak vidíš, a nezachoval se jako tamten?"

„To není jen tak," pomyslil si strážce. „Za tou jejich podivnou řečí jistě něco vězí. Možná, že bych prohloupil, kdybych o tom pomlčel."

Rozběhl se tedy za pánem a všechno mu vypověděl. Maháradža dal domnělé provinilce předvolat a přikázal:

„Hned mi vysvětlete, o čem jste to mezi sebou hovořili! A nepokoušejte se zapírat, prohlédnu každou lest."

Mladíci se mezi sebou poradili a řekli si: „Stejně nás odsoudí k smrti, když mu vše řekneme i když se to nikdo nedoví. Ať tedy zví, co si o něm myslíme!"

A tak první z mladíků pravil: „Vaše Výsosti, já jsem řekl: On není tímhle, ale je tamtím. Myslil jsem tím: Vaše Výsost není moudrým mužem, ale je hloupým oslem.“

Druhý moudrý muž vysvětloval: „Já jsem řekl: Kdyby byl tamtím, choval by se jako tamten. Tím jsem myslil: Kdyby byl oslem, musel by se popásat po trávě.“

Třetí doložil: „Nu a já jsem pravil: A copak se nezachoval jako tamten? Znamenalo to: A nezachoval se maháradža jako hloupý osel?“

Nato mladíci umlkli a čekali na rozsudek. Mahárádža byl tak překvapen jejich smělostí, že se ani nerozzlobil. Jen se zeptal, proč všichni tři o něm tak hanlivě mluví, když doposud kolem sebe slýchával jen slova chvály nad svou moudrostí.

Jeden z mladíků mu vysvětloval: „Vaše Výsosti, my jsme tři mladí bráhmani a vracíme se ze škol v Navadvípu. Studovali jsme tam několik let. Na cestě jsme spatřili stopy v prachu. Zastavili jsme se a hádali jakému zvířeti patří. Každý z nás vyslovil svoji domněnku. Pak jsme se vydali po oněch stopách, abychom si potvrdili správnost svých úvah. Našli jsme skutečně krávu s buvolím telátkem, přesně tak, jak jsme předpověděli. Zatímco jsme se radovali, že se naše předpovědi vyplnily, objevili se vaši sluhové. Nařkli nás, že jsme krávu ukradli. Spoutali nás a přivedli sem. A vy, Vaše Výsosti, jste nás dal zavřít a odsoudit k trestu, aniž jste se nás na něco zeptal nebo nás vyslechl. Proto jsme si pak ve vězení říkali, že mahárádža, který odsoudí nevinné, nemůže být lidskou bytostí, ale pouhým hloupým oslem.“

Panovník se zastyděl. Po chvilce prohlásil: „Máte pravdu, moudří mužové. Zachoval jsem se k vám špatně a byl jsem nespravedlivý.“

Pak mladíky bohatě obdaroval, aby je odškodnil za utrpěnou křivdu, a poděkoval jim za jejich upřímnost.

B. Tišlerová: *Indické bajky a pohádky* (SNDK 1959)

Poznámky

Indie je země, kde jsou dodnes zřetelné rozdíly mezi jednotlivými vrstvami lidí. Říká se tomu kastovnictví.

Dosáhnout vzdělání bylo a je pro mladého člověka možností, jak se z této sociální nesvobody vymanit. Proto tak dbali Indové na vzdělání. Moudrost a prozíravost je motivem této indické pohádky

V indických pohádkách se často objevují situace, ve kterých se moudří setkávají s hloupými nebo panovačnými lidmi. Pohádka se pak stala vzorem k chování a jednání těm, kterým byla určena.

Nadstavbové informace

Jóga – dnes soustava tělesných cviků a pozic; indický filozoficko-náboženský směr poskytující souhrn návodů k dosažení dokonalosti a spásy. Pomocí cvičení koncentrace dokázali jogíni mimořádně ovládat své tělesné a duševní funkce.

Předpokládané kompetence

kompetence kognitivní

terminologie a fakta

Indie je jednou z největších a nejlidnatějších zemí Asie; indické pohádky a bajky – časté motivy reálií příznačných pro tento region – posvátné krávy, chrámy, bráhmani, fakíři, jogíni, chudí a bohatí, chytří a hloupí lidé

a) žáci rozumí textu a umí vlastními slovy vyjádřit jeho obsah
b) žáci nově poznaná slova chápou a v komunikaci to využívají

kompetence psychomotorické

a) žáci dovedou text správně přečíst
b) žáci v orientační reprodukci správně převypráví text v jeho chronologickém sledu
c) žáci dovedou vysvětlit, jak mladíci vyjádřili nad mahárádžou svou převahu
d) žáci dovedou postihnout důvody chování mahárádži
e) žáci dovedou určit jiný konec pohádky, pokud by panovník jednal jinak
f) žáci dovedou postihnout, jak se projevila moudrost mladíků na začátku pohádky

kompetence afektivní, emoční a sociální

a) žáci provedou kritiku postavy mahárádži
b) žáci vysvětlí promluvy jednotlivých mladíků
c) žáci se je pokusí vyjádřit vlastními slovy, aby postihli jejich smysl

žáci vysvětlí, jak mladíci donutili mahárádžu, aby se zastyděl za špatné rozhodnutí

Podněty k práci v hodině

motivace

1. žáci se v motivaci prostřednictvím pomůcek, reálií apod. seznámí s jinakostí Indie, učitel vypráví o Indii, využívá i nadstavbových informací

Indie je stát v jihovýchodní Asii; patří mezi největší a nejlidnatější země světa; vládci byli mahárádžové, indičtí panovníci s pravomocemi jako u nás králové nebo knížata

Indie má bohatou minulost; patří z dějinného hlediska k nejstarším státům starověku – už 6. století před naším letopočtem

2. rozhovor s dětmi na téma moudrost a chytrost postav v pohádkách; také naše pohádky tento motiv často mají – např. hloupý Honza a chytrá princezna nebo hloupý král a chytrý Honza apod.

Práce s textem

- čtení textu s využitím čtení přípravného, ve kterém vysvětlíme nové pojmy a čteme nová slova:
  Navadvíp – město v Indii

  buvol – rod sudokopytníků, dosahuje hmotnosti až 800 kg, žijí v jižní a jihovýchodní Asii a v Africe

  mahárádža – titul indických panovníků; král, kníže

  posvátná kráva – kráva je v Indii považována za posvátnou, nedotknutelnou

  bráhmani – příslušníci nejvyšší hinduistické kasty; od starověku tradiční nositelé indické kultury a vzdělanosti

- orientační reprodukce a jednoduchá interpretace – na učitelovy otázky žáci odpovídají na základě poznaného textu; slouží k plnění stanovených cílů
  - Kde se příběh odehrává? – v Indii

  - Jak se jmenuje město odkud mladíci přicházeli? – Navadvíp

  - Jak mladíci uvažovali, když spatřili v prachu cesty stopy? – každý tam něco z nich vyčetl

  - Co vyčetl první? – uviděl stopy buvola

  - Co vyčetl druhý? – že je to buvolí kráva, která čeká telátko

  - Co vyčetl třetí? – že kráva už telátko porodila

  - Jak si ověřili správnost svých úvah? – došli na louku, kde krávu s teletem uviděli

  - Jaká nepřízeň osudu je postihla? – mahárádžovi služebníci je považovali za zloděje

  - Odkud kráva byla? – z mahárádžových stájí

  - Jak domnělé zloděje mahárádža potrestal? – uvrhl je do žaláře

  - Bylo to spravedlivé?

  - Co si mladíci ve vězení mezi sebou říkali? – jinými slovy pojmenovali mahárádžu oslem

  - Najděte v textu jejich slova.

  - Co udělal strážce? – šel to povědět mahárádžovi

  - Ten tomu, co si říkali, nerozuměl, proto si je dal zavolat. Co na nich chtěl? – aby mu to vysvětlili

  - Najděte v textu, jak mladíci jeden za druhým svá slova o něm vysvětlili.

  - Jak se zachoval mahárádža? – byl překvapen, co si dovolují, dosud mu každý jen pochleboval

  - Dal je poslat zpět do vězení?

- Zkuste vlastními slovy interpretovat výklad mladíka, který mahárádžovi vysvětlil, jak se to všechno seběhlo

- Jak celý příběh skončil? – mahárádža uznal, že špatně soudil a obdaroval je

- Proč jim děkoval za jejich upřímnost?

- Jak by pohádka skončila, kdyby mahárádža vysvětlení mladíků nevyslyšel?

Zobecnění

V Indii lidé od nepaměti pociťovali nadřazenost a povýšenost mocných a bohatých. Vypravěči se v pohádkách se snažili tento nepoměr a častou nespravedlivost vyprávět jako příběhy se šťastným koncem, jako příběhy, které měly poučit mocné a dodat odvahu těm druhým.

Otázky

1. Hinduistickým vládcům se říká /a a b je správně/

a/ rádžové

b/ mahárádžové

c/ emíři

2. Kráva v Indii /vše je správně/

a/ se může pohybovat, kde chce

b/ je uctívána a chrání ji zákon

c/ je považována za posvátnou

3. Co je to monzun? /a je správně/

a/ vítr

b/ květina

c/ zvíře

4. Proč nosí někteří muži v Indii turbany? /a a c je správně/

a/ je to typické oblečení mužů

b/ aby jim nebyla zima na hlavu

c/ na znamení své víry

5. Sárí je oblečení, které nosí ženy v Indii. /b správně/

a/ ne

b/ ano

c/ nosí turbany

O dívce převlečené za studenta

(čínská pohádka)

Žil kdysi dávno jeden učený muž jménem Ču. Zdědil po otci pěkný dům a ještě pěknější majetek, a tak se mohl na stará kolena věnovat svému nejmilejšímu zaměstnání, čtení starých knih. Trávil u nich celé dny a žil šťastně jako málokdo na tomto světě. Jeho štěstí mělo jen jedinou chybičku. Starý učenec neměl syna. O to víc však miloval svoji jedinou dceru, krásnou a moudrou Ču Jing-tchaj.

Ču Jing-tchaj byla opravdu neobyčejná dívka. Nejenže byla spanilá jako nebeská víla a že se vyznala v ručních pracích jako každá dobře vychovaná dívčina, nejenže uměla kreslit a vyšívat kouzelné draky, ohniváky. Navíc uměla Ču Jing-thaj také krásně číst a psát i nejrůznější znaky a rozuměla knihám starobylých básníků a mudrců.

Otec byl rád, že má takovou učenou dceru, a opatřil jí nejlepší učitele. Jenže poctiví venkovští učitelé brzy chytré Jing-thaj nestačili a dívka věděla zanedlouho víc než oni.

„Nezbývá, než abych šla i studovat do města," řekla jednoho dne Jing-tchaj otci. Slyšela jsem, že v Chan-čou je znamenitý učitel, u kterého studují žáci ze všech koutů světa. Půjdu k němu."

Otec poslouchal milovanou dceru s úsměvem a nakonec řekl:

„Kdopak to kdy viděl, aby děvče studovalo? Kdo to kdy slyšel, aby děvče chodilo k učiteli s chlapci a žilo samo daleko od rodiny? To přece dobrý mrav nedovoluje!"

Jing-tchaj se zamyslela, potom však vesele zvolala:

„A kdo musí vědět, že jsem děvče? Převleču se za chlapce a nikdo nic nepozná."

Starý otec nechtěl zprvu o něčem takovém ani slyšet, ale Ču Jing-tchaj tak dlouho prosila, tak dlouho plakala a slibovala, až povolil.

A tak se jednoho krásného dne dívka vydala v mužských šatech do města na studie.

Z vesničky, kde žila rodina Ču, bylo do Chan-čou dobrý den cesty. Jing-tchaj vyrazila hned na úsvitu a se svazkem knih na zádech bystře kráčela k městu. Kolem poledne si na chvíli odpočala ve stínu staré vrby poblíž rozcestí. Sotva zahnala hlad a žízeň, objevil se na cestě další poutník. Když přišel blíž, viděla Jing-tchaj, že je to statný, urostlý mládenec jejího věku. Mládenec pěkně pozdravil, usedl do stínu vedle ní a dal se s převlečenou dívkou do řeči. Netrvalo dlouho a Jing-tchaj poznala, že urostlý jinoch je rovněž student a že míří k témuž učiteli jako ona. Zbytek cesty šli už vesele spolu, a než se slunce schovalo za hory, byli z obou studentů srdeční přátelé a říkali si navzájem „bratře Jing-tchaj„ a „bratře Šan-pcho", protože student se jmenoval Liang Šan-pcho.

Přátelství, které začalo cestou na studia, se na studiích ještě utvrdilo. Zanedlouho nevydržel jeden bez druhého ani minutu. Kde byla Jing-tchaj, tam byl i Šan-pcho, kde byl Šan-pcho, tam byla i Jing-tchaj. Seděli spolu při studiu, chodili spolu při vycházkách, hovořili spolu při jídle. Ale nikdo, ani moudrý učitel, ani věrný přítel Liang Šan-pcho netušil, že student Jing-tchaj není student, nýbrž studentka.

Tak uplynul vesele a šťastně první rok a potom i druhý. V tu dobu přijela k starému učiteli na návštěvu jeho sestra. A jak se říká, horu vidí první muž, ale pavučinu na hoře najde první žena. Tak i zde. Učiteli a žákům ani ve snu nenapadlo, že Ču jing-tchaj by mohla být dívka. Zato učitelova sestra se na Jig-tchaj podívala a hned si všimla, že něco není v pořádku. Neřekla nikomu nic a jen si začala Jing-tchaj víc hledět.

Jednoho dne seděla učitelova sestra na zahradě v besídce a vyšívala. Po zahradě se procházeli Liang Šan-pcho a Ču Jing-tchaj. Když šli kolem besídky, zavolala na ně učitelova sestra:

„Chci vyšít letícího čápa. Nepomohli byste mi vybrat správné barvy?“

Liang Šan-pcho odpověděl:

„To je jednoduché. Čáp je celý bílý, jen na konci křídel má černé peří. Proto stačí bílá a černá.“

Ale Ču Jing-tchaj se zamyslela a řekla:

„Ano, jenže to by nebylo hezké. Lepší by bylo vyšít čápa, jak letí proti vycházejícímu slunci. Potom by mohly být na výšivce i jiné barvy než bílá a černá. Na prsou by mohl být žlutý a růžový, pod křídly zase modrý.“

Učitelova sestra studentům poděkovala za radu a v duchu si řekla:

„Je vidět, že student Jing-tchaj rozumí jehle a niti. A to chlapci neumějí.“

Ale ani potom neřekla nikomu nic a čekala, co bude dál.

Uplynulo několik dnů a studenti psali slohovou práci. Nejlíp ji vypracovali Šan-pcho a Jing-tchaj. Učitel byl se svými žáky spokojen a chtěl jim udělat radost dárkem. Koupil pro oba malovaný vějíř, jeden celý modrý s přívěskem v podobě lotosového květu, druhý zelený s přívěskem v podobě motýla.

Když učitel slavnostně odevzdával studentům dárek, oba vyznamenaní poklekli. Šan-pcho nejdřív na pravé a potom na levé koleno, jak to dělají muži. Jing-tchaj nejdřív na levé koleno a potom na pravé, jak je zvykem u žen. Jakmile to viděla učitelova sestra, už nepochybovala. Věděla najisto, že Jing-tchaj je dívka.

Druhého dne ji zavolala k sobě a zeptala se jí:

„Pověz, Jing-tchaj, máte se s Šan-pchem rádi?“

Jing-tchaj se začervenala, ale potom řekla:

„Máme, vždyť jsme se pobratřili.“

Moudrá stařena se laskavě usmála:

„A nebylo by lepší, kdybyste se raději vzali, než bratřili?“

Ču Jing-tchaj viděla, že její tajemství je prozrazeno. Zaplakala a řekla:

„Slíbila jsem otci, že se vrátím domů, jakmile někdo pozná, kdo jsem. A teď se to stalo! Musím se s Šan-pchem rozloučit.

„Nermuť se,“ pověděla stařena laskavě. „Uvidíš, že Šan-pcho k vám pošle co nevidět svatební dary. Jestli chceš, nech mu u mne něco na památku.“

A tu Jing-tchaj odtrhla od svého vějíře přívěsek v podobě motýla a nechala ho u staré učitelovy sestry pro Šan-pcha.

Večer řekla svému milému příteli:

„Bratře Šan-pcho, otec mě volá domů. Zítra ráno musím odejít.“

Ling Šan-pcho zesmutněl. Začal Jing-tchaj přemlouvat a přesvědčovat, ale všecko bylo marné. Jing-tchaj si svázala své knihy a šaty, uctivě se se všemi rozloučila a druhého dne na úsvitě vykročila k domovu.

Liang Šan-pcho šel přítele doprovodit. Došli spolu na první zákrut cesty, potom na druhý, na třetí, a pořád se nemohli rozloučit.

Smutná Ling-tchaj celou cestu myslila jen na to, jak by svému příteli naznačila své tajemství. Přímo povědět mu to nemohla, to se děvčeti neslušelo. Nakonec se rozhodla, že to Šan-pchovi jen napoví. Však on si to už domyslí sám.

Po obloze letěl pár labutí. Jing-tchaj na ně ukázala a vykřikla:

„Bratře Šan-pcho, vidíš ty labutě? Vylétly vysoko, vysoko nad jezero a vesele na sebe pokřikují. Jak je jim dobře, že jsou spolu.“

Ale Šan-pcho jako by neviděl a neslyšel. Šel dál se svěšenou hlavou a po labutích se ani nepodíval.

V dálce sestupoval s hor dřevorubec. Jing-tchaj na něho ukázala a řekla:

„Bratře Šan-pcho, vidíš toho dřevorubce? Spěchá s dřívím domů, do své chýšky, kde na něho čeká žena s dětmi. Jak jsou šťastni, že jsou spolu.“

Ale Šan-pcho zase jako by neviděl a neslyšel. Šel dál se svěšenou hlavou a po dřevorubci se ani nepodíval.

U cesty byla roubená studna. Jing-tchaj se nad ní naklonila a přitáhla i Šan-pcha.

„Bratře Šan-pcho, podívej se, kdo se to na nás z té studny dívá! Růžolící děvče a bledolící hoch.“

Ale Šan-pcho se málem rozhněval:

„Co to pořád říkáš, bratře Jing-tchaj. Já mám srdce těžké jako kámen a ty tady pořád mluvíš jen o labutích, o dřevorubcích a o chlapcích a děvčatech v studni. Vždyť to jsou naše tváře a já se přece děvčeti nepodobám!

Jiag- tchaj viděla, že jí Šan-pcho nerozumí, a těžce si povzdychla. Ale neřekla už nic.

Pojednou jim cestu přehradila malá říčka. Kousek dál kvetl na kopci keř šípkových růží. Jing-tchaj se bála, že by se při loučení rozplakala, a proto řekla:

„Bratře Šan-pcho, buď tak hodný a utrhni mi jednu z těch planých růžiček. Chci si k nim přivonět.“

Šan-pcho se rozběhl na kopec. Než se vrátil s dvěma růžičkami, přešla Jing-tchaj brodem na druhý břeh.

„Pročpak jsi na mne nepočkal, bratře Jing-tchaj,“ vykřikl Šan-pcho přes řeku.

Jing-tchaj odpověděla:

„Už se musíš vrátit do školy, bratře Šan-pcho, a já zas musím domů. Sbohem!“

„Sbohem," řekl smutně Šan-pcho a hodil ještě Jing-tchaj růže, které pro ni utrhl. Ale růže dopadly do vody a prudký proud je vzal. A tu se Jing-tchaj a Šan-pcho jeden druhému hluboce poklonili a smutně se rozešli na různé strany.

Starý otec přivítal Jing-tchaj se slzami v očích. Vždyť ji neviděl dva roky. Vyptal se na všechno, na učitele, na studium, na přátele a potom řekl:

„Teď ale musíme myslet na tvoji budoucnost, Jing-tchaj. Poslyš, co ti povím. Víš, že nejváženější rodinou v celém kraji je rodina Maových. Příbuzenství s nimi je pro každého ctí, i pro nás, pro mne a pro tebe. A proto když před nedávnem k nám poslali svatební dary, já jsem je přijal a slíbil jsem tě jejich synovi. Budeš se vdávat!"

Ale Jing-tchaj se dala do pláče:

„Já se nechci vdávat!"

„Neodmlouvej, Jing-tchaj," rozhněval se otec. „Každé děvče se musí vdát. A lepšího bys nenašla. Chceš, abych zneuctil svou starou hlavu a zrušil slib, který jsem dal? Co jsem řekl, to se stane!"

Jing-tchaj se s hlubokým žalem zavřela ve svém pokoji, usedla u okna a tři dny a čtyři noci se od něho nehnula. Vyhlížela bratra Šan-pcha.

Liang Šan-pcho se zatím vrátil do školy a chtěl studovat jako předtím. Ale učení mu nešlo, knihy mu padaly z rukou, štětec se mu třásl v prstech. Jeho myšlenky byly u bratra Jing-tchaje. Třetího dne si ho zavolala učitelova sestra a řekla mu:

„Ty máš na svém vějíři přívěsek v podobě lotosového květu. A já mám pro tebe od Jing-tchaj přívěsek v podobě motýla. Motýl touží po lotosu, dívčí srdce po srdci milovaného chlapce. Cožpak pořád ještě nevíš, že tvůj přítel a bratr Jing-tchaj nebyl chlapec, ale dívka? Vezmi si tady toho motýla od ní a tvé srdce ti už poví samo, co máš udělat."

Srdce řeklo Šan-pchovi, aby se vydal za milovanou Jing-tchaj. Hned nazítří se vydal na cestu. Kvečeru stanul u domu Jing-tchajina otce.

Jing-tchaj ho poznala už z dálky. Vyběhla mu v ústrety. Ve dveřích ji však zastavil otec.

„Kam utíkáš, dcero?" zeptal se přísně. „Tři dny jsi nevyšla z pokoje a teď takový spěch."

„Jde k nám můj přítel a bratr Šan-pcho z rodiny Liang," odpověděla Jing-tchaj.

„Teď už vím, proč nechceš ženicha z rodiny Maových," řekl otec. „Nu dobrá, když už přišel, dovolím ti s ním promluvit. Je to tvůj přítel a bratr, nesluší se, abychom ho nepřivítali. Ale musíš mu sama povědět, že se staneš ženou mladého pana Ma."

„To mu neřeknu, protože se za pana Ma nikdy nevdám," řekla Jing-tchaj s pláčem.

„Chceš přivést do neštěstí mne, sebe i svého bratra Šan-pcha? Rodina Maových je mocná a takovou urážku by nestrpěla. Jejich hněv by se svezl na hlavu Šan-pcha. A to by byla jeho záhuba!"

Jing-tchaj se polekala. Svěsila smutně hlavu a řekla:

„Dobře, otče, řeknu tedy Šan-pchovi, co poroučíš."

A vstoupila do síně, kde čekal bratr Šan-pcho.

Sotva Jing-tchaj stanula ve dveřích, rozběhl se Šan-pcho k ní.

„Sestřičko Jing-tchaj," zvolal radostně.

„Bratříčku Šna-pcho,“ odpověděla Jing-tchaj žalostně.

„Co se stalo, sestřičko?“ zeptal se Šan-pcho polekaně.

„Vidíme se naposledy, bratříčku,“ odpověděla Jing-tchaj odevzdaně.

„A proč, sestřičko?“ vykřikl Šan-pcho.

„Můj otec mě zaslíbil za ženu mladému pánovi z rodiny Ma,“ zašeptala Jing-tchaj.

„Ach!“ vzdychl si Šan-pcho zhluboka, ale už nepromluvil ani nezaplakal. Poklonil se Jing-tchaj až k zemi a odešel.

Doma ulehl mlčky na lože a víc z něho nevstal. Tři dny a čtyři noci ležel bez hnutí, nejedl, nepil, nemluvil a potom zemřel. Než zemřel, poprosil rodiče, aby ho pochovali u cesty, která vede z domu Ču do domu Ma. To byla jeho jediná a poslední slova.

Rodiče synovo přání splnili a pochovali ho na půl cesty mezi domem krásné nevěsty a bohatého ženicha.

Brzy nadešel den svatby. Z domu rodiny Ma přišli pro nevěstu sluhové s nádhernými nosítky. Ču Jing-tchaj v krásných svatebních šatech do nich usedla a sluhové ji nesli k ženichovi. Ale nedonesli. Uprostřed cesty jim Jing-tchaj přikázala:

„Zastavte!“

Sluhové zastavili přímo u hrobu věrného Šan-pcha. Nevěsta vyskočila z nosítek, přistoupila k hrobu a třikrát se před ním hluboce poklonila.

Když potřetí zvedla hlavu, země se před ní rozestoupila a hrob se otevřel. Ču Jing-tchaj se však nezalekla. Udělala krok kupředu a vstoupila ke svému milovanému bratříčkovi Šan-pchovi. Než se sluhové vzpamatovali, hrob se zavřel. Z krásné Jing-tchaj jim v rukou zůstaly jen dva útržky jejích pestrých šatů. Sotva však ruce otevřeli, vznesly se útržky do vzduchu a změnily se ve dva třepotavé motýly.

Když mladý pán Ma slyšel, co se stalo, ztloukl sluhy karabáčem a rozběhl se hněvivě k hrobu. Co tam však neviděl?

Z hrobu vyrazily dvě něžné, štíhlé bambusové snítky a jejich konce se spojily. Ženich se rozhněval ještě víc.

„ Usekněte je!“ vykřikl na sluhy.

I vyťali sluhové dva mladé, štíhlé bambusy, ale když je chtěli hodit na oheň, bambusy zmizely. Místo nich se na obloze objevil oblouk sedmibarevné duhy. A tu už mladý pán Ma nemohl dát vytnout. Svítívá na nebi na památku věrného Liang Šan-pcha a věrné Ču Jing-tchaj podnes.

J. Vladislav: *Pohádky ze Země Draka* (1960)

Poznámky

Čína byla a je zemí, kde po dlouhá staletí platily ve společnosti určité normy a zákony. Ani v pohádkách nedokázali vypravěči dopomoci dívce ke vzdělání přímou cestou.

V čínských pohádkách je oblíbeným hrdinou prostý venkovský chlapec s vlastnostmi čínského lidu – je pracovitý a má dobré srdce.

Hrdinkou může být i dívka, ale ta je i v pohádkovém příběhu příliš svázána čínskými tradicemi, které ukládají dívkám, jak se chovat, co dělat a koho poslouchat. Pokud se dívka vzepře, nakonec ji zvyklosti a skutečnost nedovolí najít jiné řešení.

Předpokládané kompetence

kompetence kognitivní

terminologie a fakta

Čína – Čínská lidová republika; čínské pohádky; poměry v čínských školách; rozdíly mezi chlapci a dívkami

a) žáci rozumí čtenému textu
b) žáci si uvědomují rozdílnost zvyků, tradic čínského národa
c) žáci se učí číst a vyslovovat čínská jména, rozumí tzv. příjmení (stojí na začátku)
   Ču (příjmení) Jing-tchaj (jméno)

   Liang (příjmení) Šan-pcho (jméno)

d) žáci na základě získaných poznatků se učí ctít a respektovat jinakost v jejich chování a myšlení

kompetence psychomotorické

- žáci dovedou v textu najít příklady odlišného chování a myšlení Číňanů
- žáci dovedou interpretovat jednotlivé události pohádkového příběhu
- žáci dovedou v diskusi zdůvodnit jednání dívky Jing-tchaj
- žáci prostřednictvím učitelových otázek provedou jednoduchou interpretaci textu
- žáci dovedou text reprodukovat a v dramatizaci vybrané scénky realizovat
- žáci najdou v textu pohádky části, ve kterých jsou charakterizovány hlavní pohádkové postavy
- žáci umí vysvětlit netradiční závěr pohádky – jeho symboliku

kompetence afektivní, emoční a sociální

1.žáci dokážou v diskusi vysvětlit chování dívky a chlapce
1.žáci svůj názor dokážou podpořit citací textu
1.žáci vysvětlí, v čem byl celý pohádkový příběh určitým dokladem způsobu života a myšlení v daleké Číně

Podněty k práci v hodině

motivace:

1. vypravování o Číně; využití obrázků, fotografií, knížek pro děti, ilustrací

Čína – Čínská lidová republika; nejlidnatější stát na světě; kromě Číňanů v zemi žije mnoho národnostních menšin; úředním jazykem je čínština; písmo je znakové;

lidé se povětšinou živili pěstováním rýže, pšenice, kukuřice, sóji apod.; čínská kultura je nesmírně bohatá a má tisíciletou tradici; ovlivnila okolní země – Koreu, Japonsko, Vietnam a další; první zmínky o čínské psané literatuře pochází z 1. tisíciletí př. n. l.; velkou tradici má i čínské divadlo;

čínská společnost se velmi macešsky chovala k dívkám a ženám; nesměly projevovat vlastní vůli; byly zcela podřízeny přání rodičů a po svatbě vůli manžela; „pro krásu“ byla ještě na začátku minulého století malým děvčatům mrzačena chodidla; aby dívky měly malou nohu, od 4-5 let jim svazovali obinadly pevně prsty a chodidla, aby dál nerostla

2. v čínské kultuře se od nepaměti velmi dbalo na ruční práce, řemesla, hudební vzdělání, malování apod.; dodnes v muzeích obdivujeme čínský porcelán, hedvábné obrazy, malované vějíře, vyšívané látky, keramiku (muzeum ve Zbraslavském zámku nedaleko Prahy);

prohlížíme si v obrázkových knížkách o čínském umění fotografie nebo kresby tyto artefakty

Práce s textem:

1.přípravné čtení – správné čtení čínských jmen, výklad neznámých slov
čínský drak – jeden z nejčastějších symbolů čínské kultury

rčení – Horu vidí první muž, ale pavučin na hoře najde první žena. – muži si všímají více podstatných znaků, ženy i drobných znaků

malovaný vějíř – vějíř je v dusném a teplém klimatu východní Číny velmi důležitou součástí každodenního života

brod – mělká část řeky, po které lze snáze přejít na druhou stranu

nosítka – sloužila k přenášení bohatých a vznešených lidí

1.společné čtení textu; pohádka je poměrně dlouhá, střídáme poslech s vlastním hlasitým čtením
1.jednoduchá interpretace textu:
- Co všechno dívka uměla? – kreslit, vyšívat, krásně číst a psát

- Proč už jí nestačili venkovští učitelé? – znala toho víc než oni

- Kam chtěla jít studovat a proč? – do města k nejlepším učitelům

- Proč se musela vydávat za muže? – protože v Číně nebylo zvykem, aby děvčata chodila do školy a ke všemu ještě společně s chlapci

- S kým se cestou do města setkala? – s mladíkem, se kterým se spřátelila

- Podle čeho učitelova sestra poznala, že Jing-tchaj je dívka? – chovala se jinak než chlapci

- Jak ji vyzkoušela? – nejdříve si od ní nechala poradit při vyšívání a potom si všimla, jak si kleká

- Jak to,že jí dívka dovedla hned poradit? – co se člověk dobře naučí, nikdy nezapomene – vyšívání, kreslení, čtení apod.

- Dívka se rozhodla vrátit domů k otci. Proč své tajemství neřekla Šan-pchovi rovnou? – neslušelo se, aby dívka mluvila přímo

- Kolikrát se to snažila chlapci alespoň naznačit? – třikrát

- S čím ji doma přivítal otec? – řekl jí, že se bude vdávat za mládence, kterého nesmí odmítnout

- Smířila se s tím? – ne, tři dny a čtyři noci čekala na Šan-pcha

- Jakého příměru (symbolu) použila učitelova sestra, aby Šan-pcho konečně pochopil? přívěsků v podobě lotosového květu a motýla

- Co se stalo, když se oba setkali? – rozloučili se a chlapec odešel domů

- Co se s chlapcem stalo? – zemřel zármutkem

- Co si před smrtí přál? – aby ho pochovali u cesty, kudy půjde svatební průvod s nevěstou

- Proč Jing-tchaj vstoupila k Šan-pchovi do hrobu? – nechtěla bez něho žít

- Po smrti obou vyrostly na hrobě bambusové snítky, které se proměnily v sedmibarevnou duhu. Symbolicky se mladí lidé setkali až po smrti.

- Proč pohádka tak smutně dopadla? – protože jim zvyklosti čínské společnosti neumožnily spolu žít, nutili ji provdat se za jiného

- Porovnejte některé motivy čínské pohádky s našimi zvyklostmi:

dívka vyšívala draky a ptáky	-	u nás vyšíváme květy a ornamenty
dívka nechodila s ostatními do školy	dívky u nás studovaly až koncem 19. st.	
učitel dával za dobrý úkol odměnu	-	u nás dostávají děti známky
klekání jako poděkování za dárek	-	u nás podáváme ruku
otcův slib provdat dívku je závazný	-	rodiče vybírali u nás ženichy sami
nevěstu nesli na svatbu v nosítkách	-	u nás jela v kočáru
Číňané se při pozdravu uklánějí	-	my si podáváme ruku
proměna dívky a chlapce v bambus	-	u nás v keř, strom nebo květinu
duha (symbol společné cesty)	-	u nás

Dramatizace

1. žáci si zkoušejí, jak si v Číně klekají ženy a jak muži
2. žáci si zkoušejí, jak se zdraví úklonami při setkání Číňané
3. žáci si mohou v improvizované scénce vyzkoušet vybranou epizodu pohádky
4. žáci si mohou v doplňkové činnosti uvařit čínský čaj
5. žáci improvizují dialogy: dívka a otec
   dívka a chlapec při prvním setkání
   dívka a učitelova sestra
   Jing-tchaj a Šan-pcho při loučení
   apod.

Zobecnění

Dívka toužila po vzdělání a byla ochotná pro to udělat cokoliv. Dokonce se vydávat za chlapce. Zbavila se své identity a žila životem muže. Stala se někým jiným, obětovala svou ženskost. Ale lidský cit – láska – ji zradil. Bylo však již pozdě vše vrátit zpět a stát se opět ženou. Příběh její touhy po vzdělání skončil tragicky, našla lásku, ale nedočkala se naplnění. Tradice společnosti, ve které žila, byly silnější než její přání žít s milovaným mužem. Oba se symbolicky sešli až po smrti v podobě sedmibarevné duhy.

Otázky

1. Lidé v Číně v minulosti pěstovali zejména: /vše je správně/

a/ rýži

b/ sóju

c/ kukuřici

2. Které okolní země svou kulturou Čína ovlivnila? /vše je správně/

a/ Vietnam

b/ Koreu

c/ Japonsko

3. Která řemesla se pěstovala v Číně? /vše je správně/

a/ výroba porcelánu

b/ výroba látek

c/ výroba keramiky

4. Co se dívky dříve doma učily? /vše je správně/

a/ vyšívat

b/ krásně číst

c/ psát znakové písmo

5. Co je nejčastěji uváděno jako symbol čínské kultury? /b správně/

a/ volavka

b/ drak

c/ ryba