

Výuka azylantů a osob s mezinárodní doplňkovou ochranou

Zkušenosti z let 2011–2015



Dana Havlíková a Radim Ošmera

Vydává: AUČJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z. s.,

José Martího 407/2, 162 00 Praha 6, v roce 2018.

Počet stran: 56

Lektoři: PhDr. Lída Holá, PhDr. Pavel Pečený, Ph.D.

Editor: Mgr. Lenka Suchomelová, Ph.D.

Grafická úprava: Leoš Drašnar

Tato příručka vznikla v rámci programu „Podpora aktivit v oblasti integrace cizinců na území ČR v roce 2018“, financovaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, projekt Sympozium 2018, č. MSMT-29765-1/2017-7.

ISBN 978-80-270-5472-5

Výuka azylantů a osob s mezinárodní doplňkovou ochranou

Zkušenosti z let 2011–2015

Dana Havlíková a Radim Ošmera

PODĚKOVÁNÍ

Děkujeme Asociaci učitelů češtiny jako cizího jazyka nejen za možnost vydat tuto příručku, ale především za příležitost pracovat s azylanty a osobami s udělenou mezinárodní ochranou.

Tato příručka vznikla v rámci programu „Podpora aktivit v oblasti integrace cizinců na území ČR v roce 2018“, financovaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, projekt Sympozium 2018, č. MSMT-29765-1/2017-7.

OBSAH

1	ÚVOD	7
2	REALIZACE KURZŮ PRO AZYLANTY A OSOBY S UDĚLENOU MEZINÁRODNÍ OCHRANOU V LETECH 2011–2015	8
2.1.	Realizace kurzů pro azylanty a osoby s mezinárodní doplňkovou ochranou v roce 2011	8
2.2.	Realizace kurzů pro azylanty a osoby s mezinárodní doplňkovou ochranou v roce 2012	10
2.3.	Realizace kurzů pro azylanty a osoby s mezinárodní doplňkovou ochranou v roce 2013	11
2.4.	Realizace kurzů pro azylanty a osoby s mezinárodní doplňkovou ochranou v roce 2014	12
2.5.	Realizace kurzů pro azylanty a osoby s mezinárodní doplňkovou ochranou v roce 2015	13
2.6.	Shrnutí	14
3	METODICKÁ PODPORA LEKTORŮ AUČCJ V KURZECH PRO AZYLANTY A OSOBY S MEZINÁRODNÍ DOPLŇKOVOU OCHRANOU	16
3.1.	Hospitace	16
3.2.	Kritéria úspěšné lekce	18
3.3.	Autoevaluace	19
3.4.	Monitoring kvality	20
3.5.	Sdílení zkušeností a metodické konzultace	24
4	PRÁCE S CHYBOU	25
5	NÁCVIK PRODUKTIVNÍCH ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ VE VÝUCE AZYLANTŮ ZAČÁTEČNÍKŮ	31
5.1.	Nácvik psaní	32
5.2.	Nácvik mluvení	33
6	PROFIL UČITELE AUČCJ A MOTIVACE STUDENTŮ	35
6.1.	Profil učitele AUČCJ	35
6.2.	Plánování výuky	35
6.3.	Realizace výuky	36
6.4.	Reflexe výuky a motivace studentů	37
6.5.	Desatero o studiu češtiny	37
6.6.	Další postřehy z praxe	38
7	ZKUŠENOSTI LEKTORŮ	39
7.1.	Výuka bez mediačního jazyka	39
7.2.	Využití mediačního jazyka – ukázková hodina	45
7.3.	Výuka bez mediačního jazyka – ukázková hodina	47
8	MEDAILONKY	54

1 ÚVOD

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, z. s., (dále jen AUČCJ) je poskytovatelem výuky azylantů a osob s mezinárodní doplňkovou ochranou od roku 2011 dosud, s přestávkou v období 2016–2017. Zkušenosti, které jsme získali při výuce v rámci Státního integračního programu, bychom rádi zprostředkovali širší veřejnosti, protože jsme si vědomi faktu, že výuka osob s udělenou mezinárodní ochranou má významná specifika, jejichž sdílení může obohatit i učitele jiných skupin studentů, z nichž někteří mohou být také nositeli vybraných specifík.

Nedílnou součástí příručky je nastínění celkového procesu realizace kurzů a konkrétních bodů metodické podpory, v jejímž rámci jsme se zaměřovali na různé problémy ve výuce, pozornost jsme věnovali také kvalitě práce našich lektorů a otázce, jak mohou lektori studenty motivovat. Jelikož za významné specifikum práce s azylanty a osobami s udělenou mezinárodní ochranou považujeme absenci zprostředkujícího jazyka, zařadili jsme také příspěvek našeho tehdejšího lektora, nynějšího metodika AUČCJ Mgr. et Mgr. Radima Ošmery na toto téma.

Dana Havlíková

2 REALIZACE KURZŮ PRO AZYLANTY A OSOBY S UDĚLENOU MEZINÁRODNÍ OCHRANOU V LETECH 2011–2015

DANA HAVLÍKOVÁ

AUČČJ je odborná zájmová organizace učitelů českého jazyka všech stupňů a typů škol i mimoškolních vzdělávacích zařízení v České republice. Cílem AUČČJ je podporovat výměnu zkušeností v oblasti výuky češtiny se zaměřením na zdokonalování metod a didaktických postupů, usilovat o rozvoj různých forem dalšího vzdělávání učitelů češtiny, usnadňovat svým členům přístup k učebním materiálům, umožňovat metodicky propracované vzdělávání zmíněných učitelů a podporovat tzv. dobrou praxi se zaváděním osvědčené a propracované metodické podpory výuky.

2.1. REALIZACE KURZŮ PRO AZYLANTY A OSOBY S MEZINÁRODNÍ DOPLŇKOVOU OCHRANOU V ROCE 2011

Právě poslední ze jmenovaných cílů přivedl Výbor AUČČJ k rozhodnutí zúčastnit se výběrového řízení na zajištění kurzů českého jazyka v rámci Státního integračního programu (dále jen SIP), ve kterém byla AUČČJ vybrána jako poskytovatel výuky českého jazyka pro rok 2011 a dále pro roky 2012–2015.

Před AUČČJ bylo posledním poskytovatelem výuky v rámci SIP Sdružení občanů zabývajících se emigranty (dále jen SOZE), které svoji činnost ukončilo v průběhu roku 2009. Úkolem AUČČJ bylo tedy oslovit s nabídkou kurzů osoby s udělenou mezinárodní ochranou, které měly nárok na bezplatné zajištění výuky v závěru roku 2009, v roce 2010 a v roce 2011. Zadavatel, tj. MŠMT, předpokládal realizaci skupinových i individuálních kurzů na celém území České republiky s legislativně ukotvenou hodinovou dotací v objemu 400 výukových hodin na kurz.

Realizační tým AUČČJ vypracoval harmonogram aktivit se zvláštním důrazem na výběr kvalitních lektorů, metodickou podporu výuky a na důsledné oslovení všech oprávněných osob. Vzhledem k dlouhému období, kdy nebyla výuka pro azylanty a osoby s mezinárodní doplňkovou ochranou poskytována, a vzhledem k nejednotným informacím o počtu, jménech a dalších údajích azylantů bylo zapotřebí celý systém výuky včetně metodického ukotvení pečlivě připravit.

Všichni azylanti a osoby s mezinárodní doplňkovou ochranou byli osloveni 2–4x. Pečlivé oslovování budoucích účastníků mělo za následek prudce narůstající počet zájemců o kurzy. Celkově bylo osloveno 267 osob s udělenou mezinárodní ochranou, z nichž se kurzů zúčastnilo 115 osob.

Na základě výběrového řízení byl vybrán metodik kurzů pro azylanty, kterým se stala PhDr. Lída Holá. Dále bylo vybráno 27 kvalifikovaných lektorů, kterým byla poskytnuta celkem čtyři školení.

Metodička projektu pro potřeby výuky připravila vstupní diagnostické testy, podle jejichž výsledků byli účastníci zařazeni do kurzů. Na základě zájmu účastníků se nabídka rozptýlila do sedmi měst ČR – kurzy byly zajišťovány v Praze, Brně, Hradci Králové, Mělníku, Mladé Boleslavi, Ostravě a Ústí nad Labem. Pro rozřazování účastníků do kurzů byly zohledňovány jejich individuální vzdělávací potřeby, mj. pokročilost, mateřský jazyk účastníka, ale také např. individuální přání účastníků ve vztahu k organizaci a obsahu výuky. S pečlivým důrazem na individuální vzdělávací potřeby azylantů byly také připraveny a realizovány dva speciální individuální kurzy: kurz pro negramotného účastníka a kurz pro neslyšící azylantku.

V roce 2011 bylo vyučováno celkem 115 oprávněných osob, z toho 56 mužů, 44 žen a 15 dětí. Na výuce se podílelo 27 lektorů. Ve věkové kategorii 19–60 let bylo 100 osob, v kategorii 0–15 let bylo 12 osob a v kategorii 16–18 let byly 3 osoby. Celkem 51 účastníků bylo z Kazachstánu, 9 z Afghánistánu, 9 z Běloruska, 8 z Iráku, 7 z Ruska, 6 z Uzbekistánu, 2 z Konžské demokratické republiky, 2 z Kuby, 2 z Kyrgyzstánu, 2 z Myanmaru, 2 z Pákistánu, 2 z Pobřeží slonoviny, 2 ze Somálska, 1 z Arménie, 1 z Burkiny Faso, 1 z Egypta, 1 ze Sierry Leone, 1 ze Súdánu, 1 z Toga, 1 z Ugandy, 1 z Ukrajiny a 3 osoby byly bez státní příslušnosti.

Výuka v kurzech byla realizována na základě učebnic *Čeština expres 1 (A1.1)*, *Čeština expres 2 (A1.2)*, *NEW Czech Step by Step / Tschechisch Schritt für Schritt (A1–A2)* a *Česky krok za krokem 2 (B1)*. Metodička kurzů PhDr. Lída Holá vytvořila k těmto učebnicím podrobné výukové plány. V neposlední řadě byly prováděny pravidelné kontroly výuky.

V průběhu hospitací byly sledovány tyto aspekty výuky: příprava vyučujícího na lekci (písemný plán lekce); stanovení komunikačního nebo gramatického cíle lekce a jednotlivých aktivit; schopnost výuky bez zprostředkujícího jazyka; formulace zadání a metajazyk vyučujícího; podíl prostoru k mluvení učitele (tzv. *teacher's talking time*); pozornost věnovaná rovnoměrnému rozvoji všech řečových dovedností; zaměření na přesnost nebo plynulost vyjádření; výukové techniky a strategie, které učitel používá; podíl samostatné práce studenta; práce s chybou a způsoby opravování; vystupování učitele a celková atmosféra lekce; kvalita, dostupnost a aktuálnost používaných materiálů (učebnic i vlastních materiálů).

Na základě hospitací byly kladně hodnoceny především tyto aspekty výuky:

- a) Vyučující mají pozitivní vztah ke studentům a výuka probíhá v přátelské atmosféře.
- b) Vyučující usilují o výuku bez zprostředkujícího jazyka, snaží se využívat možností kompenzačních strategií.
- c) Vyučující se snaží věnovat pozornost rozvoji všech řečových dovedností.
- d) Lekce byly pečlivě připravené, většina aktivit byla hodnocena jako standardní.

Hodnocení kurzů ze strany účastníků bylo zjišťováno evaluačním dotazníkem s otázkami na obsahovou a organizační část kurzu, na kvalitu lektora i na sociální aspekty účasti v kurzu. Následující tabulka ukazuje konkrétní otázky z evaluačního dotazníku a průměrná hodnocení ze strany účastníků (stupnice 1–5; 1 = nejlepší, 5 = nejhorší):

Otázka	Průměrné hodnocení
Byl pro vás kurz užitečný?	1,2
Byli jste spokojeni s obsahem kurzu?	1,0
Byli jste spokojeni s výukovými materiály?	1,2
Cítili jste se při výuce dobře?	1,2
Byli jste spokojeni s prací lektora?	1,0
Byli jste spokojeni s organizací kurzu?	1,2
Byli jste spokojeni s místem výuky?	1,2
Jaká je vaše celková známka kurzu?	1,2

2.2. REALIZACE KURZŮ PRO AZYLANTY A OSOBY S MEZINÁRODNÍ DOPLŇKOVOU OCHRANOU V ROCE 2012

Na základě zájmu účastníků se nabídka kurzů postupně rozrostla, kurzy byly realizovány mimo výše uvedenou Prahu, Brno, Hradec Králové, Mělník, Mladou Boleslav, Ostravu a Ústí nad Labem také v Plzni a v České Lípě.

V roce 2012 bylo vyučováno celkem 168 oprávněných osob, z toho 93 mužů, 66 žen a 9 dětí. Na výuce se podílelo 22 lektorů. Nejvíce účastníků bylo z Kazachstánu, dále z Běloruska, z Uzbekistánu, z Ruska, z Afghánistánu, z Eritrey, z Kuby, z Ukrajiny, ze Sýrie, z Iráku, z Konžské demokratické republiky, z Kyrgyzstánu, ze Somálska, z Kosova, z Myanmaru, z Pobřeží slonoviny, ze Sierry Leone, z Arménie, z Ázerbájdžánu, z Burkiny Faso, z Ekvádoru, z Gruzie, z Kamerunu, z Pákistánu, ze Srí Lanky a z Ugandy. Jeden účastník neměl známou státní příslušnost a dvě osoby byly bez státní příslušnosti.

V roce 2012 absolvovalo dvanáct účastníků výstupní testy, dva z nich byly děti. Ze zbylých deseti účastníků absolvovali tři na úrovni A1.2, tři na úrovni A2 a čtyři na úrovni B1.

V rámci metodického vedení kurzů pro azylanty a osoby s mezinárodní doplňkovou ochranou vznikl tým ve složení: PhDr. Lída Holá, Mgr. Petra Bulejčíková a Mgr. Lucie Nothnagelová. Metodický tým zrevidoval písemné vstupní diagnostické testy k následujícím učebním materiálům: Čeština expres 1 (A1.1), Čeština expres 2 (A1.2), NEW Czech Step by Step / Tschechisch Schritt für Schritt (A1–A2) a Česky krok za krokem 2 (B1). Součástí těchto testů byl i vstupní ústní pohovor, na jehož základě vyučující vybíral test adekvátní úrovně.

Metodický tým vytvořil dvě školení, z nichž každé proběhlo v Praze a v Brně. První školení bylo nazváno Receptivní řečové dovednosti: poslech a čtení, druhé Produktivní řečové dovednosti: mluvení a psaní. V době od ledna do prosince 2012 probíhaly individuální konzultace s jednotlivými vyučujícími ke konkrétním problémům a otázkám výuky. Během roku 2012 bylo zorganizováno celkem 24 hospitací, z nichž dvě se neuskutečnily vzhledem k neomluvené absenci účastníků kurzů.

Výsledky evaluačního dotazníku byly velmi podobné výsledkům z roku 2011:

Otázka	Průměrné hodnocení
Byl pro vás kurz užitečný?	1,2
Byli jste spokojeni s obsahem kurzu?	1,0
Byli jste spokojeni s výukovými materiály?	1,0
Cítili jste se při výuce dobře?	1,0
Byli jste spokojeni s prací lektora?	1,0
Byli jste spokojeni s organizací kurzu?	1,2
Byli jste spokojeni s místem výuky?	1,2
Jaká je vaše celková známka kurzu?	1,2

2.3. REALIZACE KURZŮ PRO AZYLANTY A OSOBY S MEZINÁRODNÍ DOPLŇKOVOU OCHRANOU V ROCE 2013

V roce 2013 byla výuka realizována v těchto městech: Praha, Brno, Olomouc, Hradec Králové, Břeclav, Pardubice, Plzeň, Ostrava, Mladá Boleslav a Česká Lípa. Výuku zajišťovalo celkem 32 lektorů.

V roce 2013 bylo vyučováno 205 oprávněných osob, z toho 97 mužů, 83 žen a 25 dětí. Nejvíce účastníků bylo z Kazachstánu, dále z Běloruska, ze Sýrie, z Uzbekistánu, z Afghánistánu, z Ruska, z Ukrajiny, z Eritrey, z Iráku, z Kuby, z Ekvádoru, z Gruzie, z Pákistánu, ze Somálska, z Konžské demokratické republiky, z Kosova, z Libye, ze Sierry Leone, z Ázerbájdžánu, z Burkiny Faso, z Kamerunu, z Kyrgyzstánu, z Pobřeží slonoviny, ze Saudské Arábie, ze Srí Lanky a ze Súdánu. Jeden účastník neměl známou státní příslušnost a tři osoby byly bez státní příslušnosti.

V období do srpna 2013 byla hlavní metodičkou Mgr. Petra Bulejčíková, v období od září 2013 Mgr. Dana Havlíková. Dalšími členy metodického týmu byly: PhDr. Lída Holá, Mgr. Lucie Nothnagelová, Mgr. Pavlína Vališová, Mgr. Linda Doleží, Ph.D., (metodička pro dětské kurzy). Stávající vyučovací materiály byly rozšířeny o novou učebnici Čeština expres 3 (A2.1).

V rámci řízení kvality proběhla regionální metodická školení pro lektory kurzů. Školení na téma Receptivní řečové dovednosti: poslech a čtení proběhlo ve městech Praha, Brno, Mladá Boleslav a Česká Lípa, školení na téma Produktivní řečové dovednosti: mluvení a psaní proběhlo v Praze, Plzni, Brně a Hradci Králové. Bylo zorganizováno celkem 26 hospitací, takže každý kurz byl minimálně jednou hospitován.

V roce 2013 byl vypracován nový evaluační dotazník se stupnicí 1–5; 5 = nejlepší, 1 = nejhorší, ve kterém byly hodnoceny následující aspekty:

Aspekt	Průměrné hodnocení
Zacílení kurzu s ohledem na vzdělávací potřeby v oblasti znalosti českého jazyka	4,94
Obsahová náplň kurzu	4,89
Spokojenost s učebními materiály	4,83
Vztahy účastníků ve skupině	4,94
Práce lektora	5,00
Organizace kurzu	4,89
Prostředí, ve kterém kurz probíhá	4,94
Celkové hodnocení	4,89

2.4. REALIZACE KURZŮ PRO AZYLANTY A OSOBY S MEZINÁRODNÍ DOPLŇKOVOU OCHRANOU V ROCE 2014

V roce 2014 byly kurzy realizovány v Brně, Břeclavi, Bzenci, Černé Hoře, České Lípě, Havlíčkově Brodě, Hradci Králové, Jaroměři, Jindřichově Hradci, Klatovech, Kutné Hoře, Mladé Boleslavi, Novém Městě na Moravě, Olomouci, Ostravě, Pardubicích, Písku, Plzni, Poděbradech, Praze, Rakovníku, Rokycanech, Sokolově, Teplicích, Ústí nad Labem, Vrchlabí a Vysokém Mýtě. Na výuce se podílelo celkem 42 lektorů.

Bylo vyučováno 274 oprávněných osob, z toho 125 mužů, 109 žen a 40 dětí. Nejvíce účastníků bylo ze Sýrie, dále z Kazachstánu, z Běloruska, z Ukrajiny, z Myanmaru, z Kuby, z Uzbekistánu, z Afghánistánu, z Ruska, z Iráku, z Ekvádoru, z Eritrey, z Gruzie, z Pákistánu, ze Súdánu, z Libye, z Palestiny, ze Saudské Arábie, ze Sierry Leone, ze Somálska, z Bosny a Hercegoviny, z Burkiny Faso, z Číny, z Egypta, z Kamerunu, z Konga, z Kyrgyzstánu, z Pobřeží slonoviny, ze Srí Lanky a z Ugandy. Šest osob bylo bez státní příslušnosti.

Vzhledem ke zvyšující se jazykové úrovni studentů byly stávající učební materiály rozšířeny o učebnici Čeština pro cizince B2 kolektivu autorů: M. Hlínová, M. Kestřánková, P. Pečený, D. Štěpánková.

Proběhla tři metodická školení pro lektory kurzů, dvě byla realizována v Praze a jedno v Brně. Školení tematicky reagovala na potřeby a otázky lektorů, zabývala se např. problematikou jazykových úrovní podle SERRJ, nácvikem výslovnosti, specifiky výuky dětí apod. Bylo zorganizováno celkem 36 hospitací a v neposlední řadě probíhaly individuální konzultace s jednotlivými vyučujícími.

V roce 2014 byl opět využit evaluační dotazník se stupnicí 1–5; 5 = nejlepší, 1 = nejhorší, ve kterém byly hodnoceny následující aspekty:

Aspekt	Průměrné hodnocení
Užitečnost kurzu	5,00
Obsahová náplň kurzu	4,90
Spokojenost s učebními materiály	4,80
Vztahy účastníků ve skupině	5,00
Práce lektora	5,00
Organizace kurzu	4,80
Prostředí, ve kterém kurz probíhá	4,60
Celkové hodnocení	4,80

2.5. REALIZACE KURZŮ PRO AZYLANTY A OSOBY S MEZINÁRODNÍ DOPLŇKOVOU OCHRANOU V ROCE 2015

Na základě zájmu účastníků se nabídka kurzů opět více diverzifikovala, kurzy byly realizovány v Brně, Břeclavi, Bzenci, Černé Hoře, Červené Vodě, Havlíčkově Brodě, Hradci Králové, Jablonci, Jaroměři, Jindřichově Hradci, Karviné, Klatovech, Kutné Hoře, Mladé Boleslavi, Novém Městě na Moravě, Novém Jičíně, Vratimově, Olomouci, Ostravě, Pardubicích, Písku, Plzni, Poděbradech, Praze, Rokycanech, Sokolově, Teplicích, Terezíně, Ústí nad Labem, Vrchlábí, Vysokém Mýtě a dalších městech.

Kurzy navštěvovalo 393 studentů. Muži tvořili 172 účastníků, ženy byly zastoupeny 178 účastnicemi, do kurzů chodilo 43 dětí. Azylanty a osoby s udělenou mezinárodní ochranou v roce 2015 vyučovalo celkem 48 lektorů.

Nejvíce účastníků bylo z Ukrajiny, dále ze Sýrie, z Kazachstánu, z Kuby, z Běloruska, z Myanmaru, z Iráku, z Uzbekistánu, z Afghánistánu, z Ruska, z Arménie, z Ázerbájdžánu, z Číny, z Eritrey, ze Súdánu, z Pákistánu, z Ugandy, z Ekvádoru, z Kamerunu, z Konga, z Libye, z Moldavska, z Palestiny, ze Sierry Leone, z Bosny a Hercegoviny, z Iránu, z Libanonu, z Nepálu, z Nigérie, ze Somálska a ze Srí Lanky. Osm osob bylo bez státní příslušnosti.

V rámci řízení kvality byla pro lektory kurzů zrealizována čtyři metodická školení na následující témata:

Výukové materiály (včetně on-line materiálů), Příklady dobré praxe: psaní a gramatika, Výuka vyšších úrovní, Příklady dobré praxe: mluvení a fonetika

Zdokonalování lektorských dovedností: hospitace a zpětná vazba, Příklady dobré praxe: poslech

Dětské kurzy v rámci SIP, Příklady dobré praxe: čtení

V průběhu celého roku probíhaly individuální konzultace s jednotlivými vyučujícími ke konkrétním problémům a otázkám výuky. Od února 2015 byl lektorům otevřen přístup do sdílené složky s výukovými materiály, získali tak další podporu při přípravě výuky.

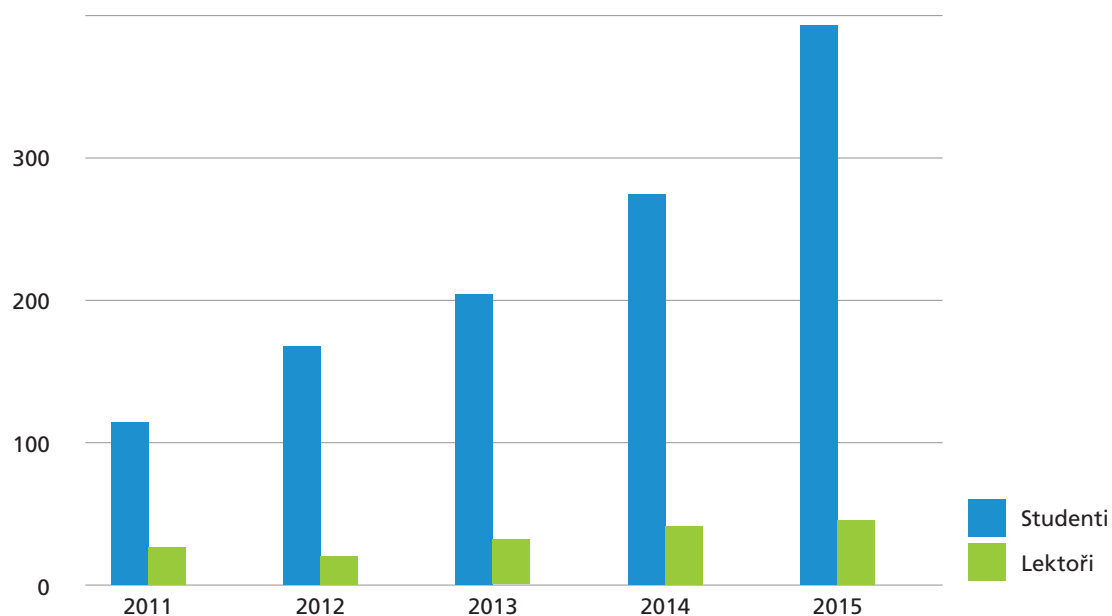
Hodnocení kurzů ze strany účastníků bylo zjišťováno evaluačním dotazníkem s otázkami na obsahovou a organizační část kurzu, na kvalitu lektora i na sociální aspekty účasti v kurzu. Byl opět využit evaluační dotazník se stupnicí 1–5; 5 = nejlepší, 1 = nejhorší, ve kterém byly hodnoceny následující aspekty:

Aspekt	Průměrné hodnocení
Užitečnost kurzu	5,00
Obsahová náplň kurzu	4,70
Spokojenost s učebními materiály	4,70
Vztahy účastníků ve skupině	4,80
Práce lektora	4,80
Organizace kurzu	4,80
Prostředí, ve kterém kurz probíhá	4,60
Celkové hodnocení	4,80

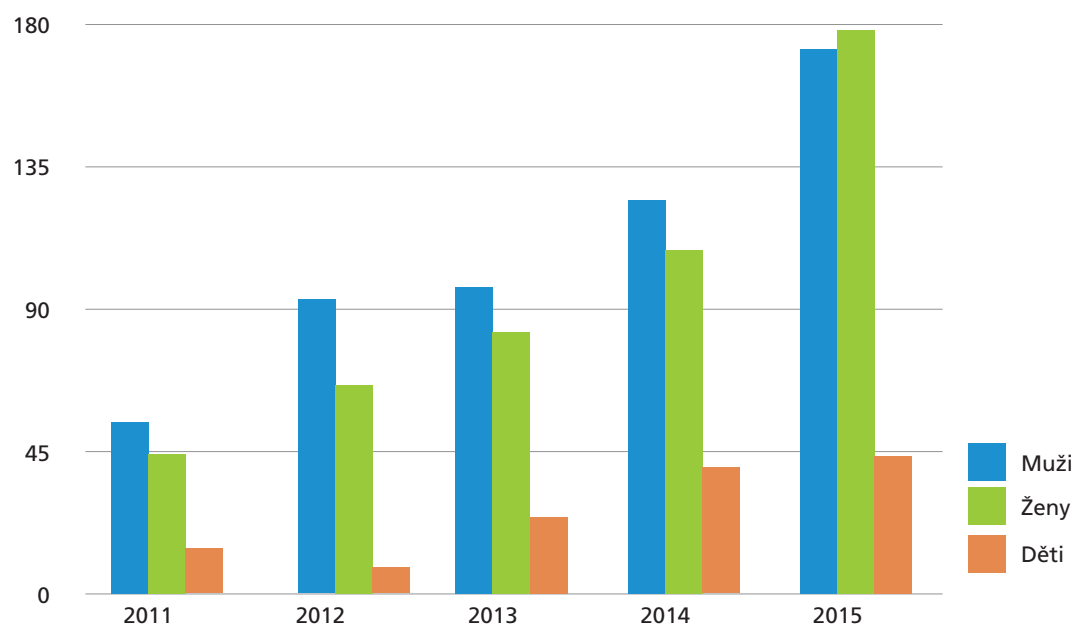
2.6. SHRNU TÍ

Při realizaci kurzů českého jazyka v rámci SIP v letech 2011–2015 byly zajištěny všechny aktivity, ke kterým se poskytovatel výuky zavázal. Na základě hodnocení ze strany azylantů, organizačního týmu i metodiků lze dále konstatovat, že všechny aktivity proběhly důsledně, velmi flexibilně a s maximální snahou o naplnění individuálních potřeb azylantů.

Graf č. 1: Celkový počet studentů a lektorů v jednotlivých letech



Graf č. 2: Zastoupení mužů, žen a dětí v jednotlivých letech



3 METODICKÁ PODPORA LEKTORŮ AUČCJ V KURZECH PRO AZYLANTY A OSOBY S MEZINÁRODNÍ DOPLŇKOVOU OCHRANOU

DANA HAVLÍKOVÁ

Metodická podpora zahrnovala kromě již zmíněných školení také hospitace, autoevaluace, monitoringy kvality, sdílení zkušeností a metodické konzultace.

3.1. HOSPITACE

Cílem hospitací v projektech výuky osob s mezinárodní ochranou byla v první řadě kontrola kvality výuky a práce lektora, ale za neméně důležitý přínos hospitací jsme považovali také fakt, že jsou pro vyučujícího možností k zdokonalování lektorských dovedností. Hospitující metodik vyučujícímu vždy poskytl zpětnou vazbu, snažil se mu pomoci v další práci a ukázal mu, co sám vyučující neviděl nebo nemohl vidět. Výstupem z hospitace byl hospitační protokol, který sloužil jak pro potřeby AUČCJ a MŠMT, tak pro potřeby lektora. Vyučující dostal hospitační protokol vždy nejdéle do týdne po hospitaci, aby mohl se zde uvedenými postřehy dále pracovat.

Hospitační protokol

Vyučující:	
Datum:	
Místo:	
Kód kurzu:	
Počet studentů:	
Jazyková úroveň:	
Čas:	
Učebnice:	
Lekce:	
Hospitující:	

Průběh lekce:

Aktivita/interakce		Komentář
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		

Používaná učebnice/materiál:	
Kladné stránky lekce:	
Doporučení pro další výuku:	
Podpis lektora:	
Podpis hospitujícího:	

Jazykovou úroveň uváděnou v záhlaví hospitačního protokolu byla míněna úroveň kurzu v době hospitace, nikoli úroveň studenta či studentů. Jazyková úroveň jednotlivých studentů v konkrétních řečových dovednostech může být totiž vyšší či nižší, než je jazyková úroveň kurzu jako takového.

Dále jsme v hospitačním protokolu popisovali průběh jednotlivých aktivit v lekci a uváděli k nim komentáře. V komentářích jsme aktivity hodnotili, příp. jsme doporučovali jiný postup. To jsme považovali za vhodné nejen v případě aktivit, které nebyly funkční, ale i v případě dobrých a účelných aktivit. Zde potom bylo doporučení inspirací pro lektora, jak jinak je možné aktivitu uchopit příště.

Dalším dokumentem používaným v kurzech SIP byla Kritéria úspěšné lekce. Tato kritéria sloužila jednak lektorovi k přípravě lekce, jednak metodikovi k hodnocení lekce během hospitace.

3.2. KRITÉRIA ÚSPĚŠNÉ LEKCE

Struktura lekce	Písemný plán lekce
	Stanovení komunikačního/gramatického cíle lekce a jednotlivých aktivit
	Rovnoměrný rozvoj všech řečových dovedností
Metodické aspekty lekce	Výukové techniky a strategie, které vyučující používá
	Formulace zadání, metajazyk vyučujícího
	Gramatická vysvětlení adekvátní úrovni studujících
	Podíl prostoru k mluvení studentů
	Rovnoměrné zapojování všech účastníků kurzu
	Podíl samostatné práce studentů
	Zaměření na přesnost/plynulost vyjádření studentů
	Práce s chybou, způsoby opravování
	Čitelný a přehledný zápis na tabuli
	Komunikační schopnosti vyučujícího
	Schopnost výuky bez zprostředkujícího jazyka
Atmosféra lekce	Vystupování vyučujícího a celková atmosféra lekce
	Vztah vyučujícího a studenta

V souvislosti s komunikačním a gramatickým cílem lekce je důležité zdůraznit rozdíl mezi tématem a cílem lekce. Tématem lekce může být například akuzativ, ale cílem lekce je, aby student zvládl komunikační situace, ve kterých se používá akuzativ. Pokud se lektorům nepodařilo tento cíl naplnit, doporučovali jsme jim, aby se k němu v další lekci vrátili. Považovali jsme za důležité, aby si studenti dobře osvojili základy, na kterých by mohli stavět. Teprve potom jsme doporučovali přejít k dalšímu tématu. Povaha kurzů pro azylanty a osoby s mezinárodní doplňkovou ochranou to velmi dobře umožňovala, protože každý účastník měl svůj individuální plán, který odpovídal jeho potřebám a možnostem.

Jako metodické aspekty lekce jsme sledovali v první řadě výukové postupy a strategie, které vyučující používal. Za žádoucí jsme považovali např. „induktivní učení, během něhož učitel nevyučuje žáky gramatická a další pravidla přímo, ale dává jim prostor, aby tato pravidla objevovali

samostatně nebo je vyvozovali ze svých předešlých zkušeností s užíváním jazyka”.¹ Hodnotili jsme také formulace zadání a metajazyk vyučujícího, který by neměl přesahovat jazykovou úroveň studentů. Dále jsme se zaměřovali na to, zda gramatická vysvětlení byla adekvátní úrovni studujících a zda studenti měli dostatečný prostor k mluvení. Dle metodických doporučení by měl vyučující v jazykové lekci mluvit výrazně méně než studenti.

Za důležité jsme také považovali, aby byli všichni účastníci kurzu rovnoměrně zapojováni a aby studenti měli prostor k samostatné práci. Samostatnou, skupinovou či párovou práci jsme doporučovali jako vhodnou protiváhu frontálně vedené lekce. Dále jsme se zabývali tím, zda vyučující rozlišoval aktivity, které byly zaměřeny na přesnost, nebo na plynulost vyjádření studentů. Za typickou aktivitu zaměřenou na přesnost považujeme např. hlasité čtení s nácvikem výslovnosti, aktivitou zaměřenou na plynulost je např. role-play.

Důležitý je v jazykové lekci také způsob práce s chybou. Zde jsme opět považovali za žádoucí, aby si student na svou chybu sám přišel, příp. aby si studenti hledali chyby navzájem a společně si je vysvětlili. Čitelný a přehledný zápis na tabuli jsme v individuálních lekcích, které se odehrávají v domácnosti klienta, doporučovali nahradit zápisem na list papíru. Výuka bez zprostředkujícího jazyka je naší metodickou zásadou, která se nám velmi osvědčila, i když ne každý s tímto přístupem souhlasí. Více o této zásadě pojednáváme v kapitole Výuka bez mediačního jazyka.

Poslední dvě sledovaná kritéria se týkají atmosféry v lekci, která byla v našich kurzech většinou velmi přátelská. To podle našeho názoru výrazně napomohlo efektivitě vyučovacího procesu a také integraci cizinců.

3.3. AUTOEVALUACE

Jako pomůcku k autoevaluaci jsme poskytovali lektorům autoevaluační dotazník, který vyplňovali bezprostředně po skončení lekce a který sloužil jako východisko k diskusi nad lekcí s observujícím:

Autoevaluační dotazník pro lektory

1. Jaký byl cíl lekce? Podařilo se vám ho dosáhnout?
2. Co se studenti během lekce naučili?
3. Mohl jste některé věci udělat lépe? Co byste udělal jinak, kdybyste tuto hodinu opakoval?
4. Co se vám v lekci podařilo? S čím jste byl spokojen?

¹ ŠEBESTA, Karel a kol. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, s. 22.

3.4. MONITORING KVALITY

Vzhledem k tomu, že kurzy pro osoby s udělenou mezinárodní ochranou byly realizovány na mnoha místech ČR, doplnil metodický tým hospitace také distančním monitoringem kvality. Monitoring kvality byl realizován pomocí následujícího dokumentu, ve kterém nejprve lektor vyplnil plán lekce a zhodnotil jednotlivé aktivity i lekci jako celek. Potom připojil hodnocení a doporučení metodik. Vzhledem k tomu, že zde lektor hodnotil svou lekci, považujeme dokument za nástroj evaluace i autoevaluace.

Monitoring kvality výuky a dovedností lektora

Vyučující	
Datum	
Místo	
Jména přítomných studentů	
Počet přítomných studentů	
Jazyková úroveň kurzu	
Čas	
Učebnice	
Lekce	
Metodik	

Průběh lekce:

	Plán lekce – aktivita:	Hodnocení lektora:	Hodnocení metodika:
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			

Zhodnocení lekce lektorem:

1. Jaký byl cíl lekce? Podařilo se vám ho dosáhnout?
2. Co se studenti během lekce naučili?
3. Mohl jste některé věci udělat lépe? Co byste udělal jinak, kdybyste tuto hodinu opakoval?
4. Co se vám v lekci podařilo? S čím jste byl spokojen?

Zhodnocení lekce metodikem:

Používaná učebnice/materiál:
Kladné stránky lekce:
Doporučení pro další výuku:
Podpis lektora:
Podpis metodika:

Při monitoringu kvality výuky a dovedností lektora, který proběhl v červnu r. 2015, byly v lekcích shledány následující klady:

- správná struktura lekce,
- lekce splnila komunikační i gramatický cíl,
- všestranné a důkladné procvičení tématu,
- rozvoj všech řečových dovedností,
- aktivity v lekci byly vzájemně provázány,
- rozmanité a efektivní výukové metody,
- interaktivní, dynamická a praktická lekce,
- zařazení skupinové práce,
- důraz na procvičení dovednosti psaní,
- použití doplňujících materiálů,
- práce s písankou pro cizince,

-
- zařazení výuky mimo učebnu – přínos: spontánní konverzace, integrace,
 - individualizace výuky a zaměření na přípravu na reálné komunikační situace,
 - konverzace na témata ze života studentů,
 - velmi dobrá atmosféra v lekci,
 - kladný vztah vyučujících a studentů.

Za správnou strukturu lekce považujeme zařazení zahřívací aktivity, opakování, prezentace nové látky a její procvičení, závěrečné zopakování a zadání domácího úkolu. Vždy jsme hodnotili pozitivně, když lektor nezapomněl do lekce zařadit psaní, protože to bývá často opomíjenou řečovou dovedností.

Použití doplňujících materiálů činí lekci pestřejší, ale v žádném případě by nemělo být samoúčelné, materiály by vždy měly korespondovat s tématem a cílem lekce. Jako písanku pro cizince jsme v našich kurzech využívali část této učebnice: CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím. Start*. Praha: Karolinum, 2011.

Mezi klady hodnocených lekcí bylo také zmíněno zařazení výuky mimo učebnu. Jednalo se např. o situaci, kdy lektorka vzala studenty na výlet, kterého se zúčastnila také řada rodilých mluvčích. Přínos takové akce byl jistě nejen jazykový, ale také sociokulturní.

Oceňovali jsme, když lekce byla praktická a zaměřovala se na reálné komunikační situace. Je dobré věnovat se v lekci tomu, co studenty baví, co budou potřebovat např. ve své profesi a co ve svém životě řeší. Jeden z našich lektorů např. při výuce budoucího maséra zařadil názvy částí těla, při výuce skupin žen (příslušnice některých větví islámu vyučujeme odděleně od mužů) se tématem často stává škola, děti, potraviny, nákupy. Také jsme byli svědky lekce, ve které lektor pohotově zareagoval na situaci studenta, který řešil nějaké obtíže s poštou, a naučil ho řadu slovíček a dialogů z tohoto prostředí. V těchto případech je zařazení lexika, které je nad úroveň kurzu, namístě.

Mezi doporučení uvedená metodikem v rámci výše zmíněných monitoringů kvality a dovedností lektora patřilo:

- Na začátku lekce studenty seznámit s plánem lekce a na konci jim sdělit, co se budou učit příště.
- Na závěr lekce zařadit závěrečné shrnutí a zadat domácí úkol.
- Zařadit nácvik všech řečových dovedností, tj. i psaní.
- Zařadit do lekce více kratších aktivit.
- Zařazovat samostatnou, párovou či skupinovou práci.
- Mít na zřeteli rozdíl mezi popovídáním si, které patří mimo lekci, a záměrnou výukou mluvení.

-
- Zapojit do výuky co nejvíce smyslů – poslouchat, mluvit, číst, psát, dívat se na obrázky, malovat, poslouchat písně, zpívat, pohybovat se (tleskat, ťukat do stolu).
 - Správně pracovat s poslechem – před vlastním poslechem zařadit úvodní aktivitu (popis obrázků, uvedení nového lexika).
 - Doplnit lekci dalšími materiály (www.czechstepbystep.cz).
 - Vyučovat bez zprostředkujícího jazyka.
 - Doporučuji pokračovat stále stejně – kvalitně.

Bod, ve kterém doporučujeme zapojit co nejvíce smyslů do výuky, se týkal např. výuky studentky, která měla značné obtíže s učením. S tímto problémem se občas u účastníků kurzů setkáváme, někdy se jedná o osoby, kterým studium ztěžují různé faktory – např. věk (senioři), prožité trauma, zdravotní problémy, negramotnost nebo neznalost latinky, chybějící schopnost učit se (nikdy nechodili do školy apod.).

Součástí monitoringu kvality byly také autoevaluace lektorů. Mezi klady, které lektori vyzdvihli ve svých hodinách, se objevily následující postřehy:

- Navázání dobrého kontaktu se studenty, srdečná atmosféra, klidná výuka, pozitivní přístup studentů k jazykové výuce.
- Lekce byla studentkami dobře přijata, studentky byly uvolněné a veselé.
- Převažovala pozitivní a vstřícná atmosféra, studenti se nebáli konverzace a aktivně se zapojovali do výuky.
- Studenti aktivně spolupracovali jak s lektorem, tak mezi sebou.
- Procvičila jsem všechny řečové dovednosti včetně psaní.
- Osvědčila se mi indukivní metoda při práci s chybou – studentka si uvědomila své chyby.
- Lekce byla dynamická.
- Studentku zaujaly hádanky.
- Byla jsem velmi spokojena s domácí přípravou studentů – recepty oblíbených pokrmů.
- Vždy je co zlepšit, ale tentokrát to myslím bylo moc povedené.

Jedna z lektorek zmínila spolupráci studentů mezi sebou. Jelikož skupiny byly často velmi heterogenní (věkově, intelektuálně, národnostně) a zároveň velmi soudržné, vítali jsme, když si studenti pomohli mezi sebou – něco si dovysvětlili apod.

Lektoři si během monitoringu kvality uvědomili následující problémy, které považovali za vhodné k dalšímu řešení:

- Připravit více materiálů, nepracovat pouze s učebnicí a pracovním sešitem.
- Připravit si obrázky k různým situacím kvůli názornosti, resp. dalším možnostem rozvíjení konverzace.
- Zařadila bych fotografie studentovy země, mohl by popisovat rozdíly mezi jejich a našimi městy.
- Více se zaměřit na správnou výslovnost, třeba zařazením hudebních ukázek.
- Před poslechem zaměřeným na číslovky bych zařadila pracovní list s číslovkami.
- Rozšířila bych téma rodina o téma domácí mazlíčci (fotografie mazlíčků, jejich charakteristika, říkadla o zvířatech, kartičky se zvířaty do výslovnostní části lekce, výjimky v přechylování).
- Více komunikovat v češtině a méně si pomáhat angličtinou.
- Lekce byla v jistém smyslu zlomová – už jsem vyzkoušel všechno, co umím, a nevím, jak dál. Ale vidím na studentce, jak moc se na hodině snaží a jak je šťastná, když se dozví nové věci.

Za velmi podstatnou považujeme autoreflexi týkající se práce s poslechem. Dle metodických doporučení má poslechu či čtení předcházet uvedení do aktivity, např. za využití obrázku v učebnici. Toto uvedení do aktivity je nutné, jelikož díky němu student aktivuje lexikum a gramatické struktury potřebné k plánované komunikační situaci. Tím výuka kopíruje reálný život – v něm také vždy komunikujeme v konkrétních komunikačních situacích.

Poslední autoevaluační poznatek, ve kterém lektor označuje lekci za zlomovou, dle našeho názoru poukazuje na specifika výuky azylantů, o kterých se zmiňujeme výše.

3.5. SDÍLENÍ ZKUŠENOSTÍ A METODICKÉ KONZULTACE

V systému metodické podpory jsme považovali za velmi důležité sdílení zkušeností. Tuto možnost jsme lektorům poskytli při setkáních AUČCJ, během školení a také prostřednictvím společného on-line úložiště, ve kterém lektoři a metodici AUČCJ sdíleli výukové materiály a nápady.

Další součástí podpory byly metodické konzultace. Lektoři AUČCJ měli možnost konzultovat se členy metodického týmu e-mailem, telefonicky nebo osobně v rámci školení a evaluace.

LITERATURA

ŠEBESTA, Karel a kol. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014.

4 PRÁCE S CHYBOU

DANA HAVLÍKOVÁ

V roce 2013 proběhlo mezi lektory kurzů dotazníkové šetření na téma práce s chybou a také byly s ohledem na způsoby práce s chybou analyzovány hospitační protokoly z jednotlivých lekcí.

Při hospitacích jsme hodnotili, zda se vyučující dokáže vhodně a účelně zaměřit na přesnost či plynulost projevu, příp. na obě složky zároveň. Z našich zkušeností vyplynulo, že na plynulost projevu se vyučující zaměřovali zejména při konverzačních aktivitách a při výuce reálií.

REÁLIE – Evropa – opakování Vyučující se ptá studentek, které státy Evropy znají. Státy si společně ukazují na mapě. Vyučující opravuje studentky v případě, že jejich výslovnost znemožňuje porozumění.	Standardní aktivita.
--	----------------------

Ukázalo se, že v otázce zaměření na přesnost či plynulost hrálo roli nejen téma lekce a druh aktivity, ale také charakteristika studenta. Setkali jsme se s tím, že u vzdělaných, jazykově nadaných nebo pokročilých studentů bylo třeba více se zaměřit na přesnost, protože jejich chyby byly velmi ojedinělé.

KONVERZACE + LEXIKUM Lekce 15, téma: chudoba, bohatství. Společné vysvětlení frazémů a frází, konverzace nad obrázky z učebnice.	Standardní aktivita. Vzhledem k ojedinělosti chyb doporučuji opravovat studentku důsledně.
--	---

V kurzech jsme často naráželi na specifika výuky slovanských a neslovanských studentů. Slovanští studenti často používali rusismy, které sice většinou nebránily porozumění, ale přesto se nejednalo o české tvary. Proto jsme doporučovali rusismy opravovat.

<p>PSANÍ – životopis Na základě právě přečteného životopisu Jiřího Žáčka mají studenti napsat vlastní krátký životopis. Jeden ze studentů odmítá psát, vyučující ho vyzývá, aby jí svůj životopis řekl alespoň ústně.</p>	<p>Standardní aktivita. Doporučuji vyučující, aby důsledněji opravovala chyby studentů. Jedná se totiž o rusky hovořící studenty, kteří často sklouzávají k ruštině.</p>
--	--

Problematiku práce s chybou jsme sledovali také v rámci nácviku výslovnosti. Naším lektorům jsme doporučovali, aby se na výslovnost nezaměřovali jen jako na součást jiných aktivit, ale aby do každé lekce zařazovali speciální kratší výslovnostní cvičení. Vycházeli jsme z toho, že špatná výslovnost bránící porozumění může být pro praktický život větším problémem než např. nesprávné gramatické formy.

Nedoporučovali jsme ale využívat výslovnostní cvičení, která obsahují skupiny pro studenty neznámých slov, preferovali jsme cvičení, jejichž obsah je pro studenty srozumitelný. Vyučující v případě potřeby význam slov dovysvětlili.

<p>VÝSLOVNOST Vyučující napsala na tabuli slabiky: bě, pě, vě, mě, fě, dě, tě, ně. Vyučující předříkává a studentky slabiky opakují. Potom studentky čtou z pracovního listu slova s výše uvedenými slabikami. Vyučující studentky opravuje, v některých případech se ptá na význam. Vyučující zadává úkol opsat z pracovního listu právě přečtená slova + ještě doma trénovat jejich výslovnost.</p>	<p>Standardní aktivita. Oceňuji názornost výuky. Vyučující píše na tabuli, ukazuje v pracovním listě, vyslovuje zřetelně.</p>
--	---

Setkali jsme se také s opravováním výslovnosti během nácviku čtení. Požadujeme ale, aby se v žádném případě nejednalo o první čtení. Doporučujeme, aby se student nejprve s textem seznámil, např. tichým čtením, jehož cílem může být nejen globální porozumění textu, ale např. také snaha vyhledat konkrétní detailní informaci,² dále může následovat aktivita na porozumění čtenému (student má např. na základě tichého čtení odpovědět na otázky k textu) a až potom je možné zařadit hlasité čtení s nácvikem výslovnosti.

2 SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers. Second Edition.* Oxford: MacMillan, 2005, s. 184–185.

Lektoři uplatnili několik postupů, jak pracovat s chybou v psaném projevu. Nejčastější bylo, že studenti psali do učebnice, handoutu či sešitu a vyučující je obcházeli, kontroloval a individuálně upozorňoval na chyby. Tento postup ovšem vyžaduje, aby bylo ve skupině jen malé množství studentů a aby psaný text navazoval na již probrané téma a gramatiku. V tom případě může stačit upozornění na chybu, při kterém se vyučující ujistí, zda student rozumí tomu, v čem chyboval.

<p>DIKTÁT + PRÁCE S TEXTEM + KONVERZACE Studentky dostaly okopírovanou prázdnou stránku z diáře. Zopakovaly si dny v týdnu a podle diktátu vyučující zapsaly do diáře k jednotlivým dnům data. Potom mají samostatně zapsat aktivity Evy a Petra podle učebnice. Následuje společná kontrola.</p>	<p>Standardní aktivita. Vyučující obchází studentky a kontroluje jejich psaný projev. Velmi vhodné.</p>
--	---

V případě, že ve skupině bylo větší množství studentů nebo byl písemný projev delší a náročnější, doporučovali jsme, aby vyučující písemné práce od studentů vybral a poté opravil.

<p>GRAMATIKA Studenti mají do sešitu opsat z tabule věty, do kterých doplní sloveso být/nebýt.</p>	<p>Standardní aktivita. Kdo dopíše, dává sešit vyučující ke kontrole.</p>
---	---

Zaznamenali jsme také didaktické postupy, které byly nevhodné pro svou zdlouhavost, příp. mohly vést k fixaci chyb.

<p>KONTROLA DOMÁCIHO ÚKOLU Studenti měli za domácí úkol napsat esej. Vymění si své eseje a každý z nich nahlas čte práci toho druhého. Text prvního eseje, včetně chyb, zapisuje vyučující na tabuli. Potom studenti společně s vyučující opravují chyby a rozebírají je, zjevů v textu vyvozují gramatická pravidla.</p>	<p>Není vhodné číst text s chybami, podporuje to fixaci chyb. Nedoporučuji, aby studenti četli vzájemně své práce, tato metoda může přinést mnoho problémů (nečitelnost textu, nemusí být příjemné číst cizí myšlenky a cizí chyby). Zvolený postup je velmi zdlouhavý. Jediným pozitivem je využití induktivní metody.</p>
--	---

<p>KONTROLA DOMÁČÍHO ÚKOLU – vid Studenti měli za domácí úkol vytvořit věty se slovesy dokonavými a jejich nedokonavými protějšky. Studenti čtou věty, které vytvořili, vyučující je píše na tabuli a opravuje.</p>	<p>Standardní aktivita. Tato aktivita je zbytečně zdlouhavá. Doporučuji vyučující, aby domácí úkoly vybrala a opravila do další lekce. Tím zaprvé ušetří čas, zadruhé bude mít možnost zkontrolovat i písemnou formu projevu.</p>
--	--

Variantou výše uvedené metody je nechat studenty přímo psát na tabuli a potom společně text opravovat. To považujeme za vhodnější, protože to studenty aktivizuje. Také se vyhneme diskutabilnímu aspektu předchozí metody, kdy učitel na tabuli záměrně přepisuje chyby.

Poslední ukázkou z hospitačního protokolu považujeme za velmi dobrý příklad učitelské práce, zaznamenali jsme ji také u jedné z našich nejlepších lektorek.

<p>LEXIKUM – hra s kartičkami Studenti dostali do dvojic kartičky s obrázky, jeden pojmenuje pět věcí, druhý píše názvy věcí do sešitu, potom se vystřídají. Společná kontrola probíhá tak, že z každé dvojice jde jeden ze studentů zapsat slova na tabuli, druhý mu je opět diktuje. Potom všichni společně opravují chyby na tabuli.</p>	<p>Standardní, nápaditá aktivita. Klady aktivity: – vyučující se zaměřuje nejen na ústní, ale i na písemnou formu – aktivita se opakuje, studenti mají možnost si nová slovíčka upevnit – při opravě vyučující připomíná základy fonetiky, pravopisu, gramatiky (ú/ů, koncovky substantiv, tvrdé/měkké konsonanty)</p>
--	--

V rámci zdokonalovacích školení jsme lektory oslovili se stručným dotazníkem, ve kterém měli odpovědět na několik otázek týkajících se práce s chybou. Zde je průřez jejich odpověďmi.

1. Jak pracujete s chybou v ústním projevu? Jak chybu opravujete? Jak chybu vysvětlujete? Využíváte chybu pro další výuku?

Opravím chyby ve srozumitelnosti, ostatní chyby si zapisuji, po ukončení projevu studenta chyby napíšu na tabuli, společně opravíme a vysvětlíme.

Při vysvětlování chyb využívám analogických tvarů, gramatický jev zasadím do kontextu. Chyby využívám v další výuce, podle nich přizpůsobuji výuku a cvičení. Chyby využívám pro fonetická cvičení.

Zřetelně zopakují nahlas správnou výslovnost, studenti společně opakují.

Chyby vždy hodnotím podle jazykové úrovně studenta, tzn. že např. při špatném použití zatím neznámého gramatického jevu neopravuji.

Opravuji jen chyby důležité pro komunikaci.

Během konverzace chyby neopravuji, až poté na ně upozorním. Chci, aby se studenti nebáli mluvit. Aby dokázali reagovat a nesvazovali se gramatikou.

2. Jak pracujete s chybou v písemném projevu? Jak chybu opravujete? Jak chybu vysvětlujete? Využíváte chybu pro další výuku?

Opravuji jen závažnější chyby nebo označím řádek, na kterém je chyba, a snažím se, aby ji student sám našel.

Chybu vysvětluji na základě gramatiky a využívám pro další výuku.

Pod text shrnu, na co si mají dávat pozor.

3. Pracujete jinak s chybou u slovanských a neslovanských studentů? Jak?

Ne.

U neslovanských studentů je někdy zapotřebí větší trpělivost, víc příkladů a názorných situací pro pochopení, někdy pomáhá i drilování modelových příkladů. U slovanských národů jsou zase častější chyby pramenící z podobnosti (často zrádné) jejich jazyka a češtiny.

Ve skupině slovanských studentů klademe důraz na četná procvičování poslechu, problémem bývá špatně umístěný slovní přízvuk.

U slovanských studentů se opírám více o skloňování a časování.

4. Pracujete jinak s chybou u mladších a starších studentů? Jak?

Ne.

Starší studenti dávají někdy přednost konzervativnější výuce s drilováním gramatických jevů a nemají příliš rádi obrázky.

Mladší studenti jsou více přístupni opravě, správné formulace si lépe pamatují, u starších studentů nacvičuji bezchybné fráze opakovaně.

Všeobecně bych řekla, že záleží více na vzdělání než na věku.

5. Pracujete jinak s chybou u studentů s vyšším vzděláním a u studentů s nízkým vzděláním / bez vzdělání? Jak?

Ne.

U studentů s vyšším vzděláním více vysvětluji gramatická pravidla.

U studentů bez vzdělání prostě opakujeme, opakujeme, opakujeme...

6. Pracujete jinak s chybou u začátečníků a u pokročilých? Jak?

U začátečníků vysvětluji chybu já, pokročilí vysvětlují pod mým vedením sami.

U začátečníků více využívám grafickou podobu.

Při práci se začátečníky se dají některé typické chyby eliminovat již na začátku.

U pokročilých je výhodou bohatší slovní zásoba, která umožňuje uplatnění více příkladů na chybový jev.

Pokročilí se většinou sami dožadují znalosti pravidla, aby věděli, proč udělali chybu, hlavně v písemném projevu.

Pokročilejší studenty upozorňuji na jevy analogické dané chybě.

7. Je ještě něco dalšího k tématu PRÁCE S CHYBOU, co byste chtěl/a sdělit?

Opravovat by se mělo velkoryse, s nadhledem, příliš mnoho opravování studenty deprimuje, nepodporuje samostatné vyjadřování, naopak vytváří zábrany.

Snažím se opravovat, ale tak, aby studenti neztratili chuť se učit.

Chyby patří do procesu učení a nikdo nejsme neomylný.

Obecně za neefektivní práci s chybou považujeme přílišné lpění na správnosti, opravení chyby pouze přerušením (bez vysvětlení chyby, případně ujištění se, že student ví, v čem chyboval, chybě rozumí a zná správnou variantu) a nevyužívání dalších možností opravy chyby. Naopak doporučujeme kreativní práci s chybou a opravování chyb podle srovnání úrovně chybně zvoleného výrazu s jazykovými možnostmi azylanta.

Hlavním cílem výuky je naučit. Všechny aktivity by měly být především funkční. A při vyučovacím procesu je důležitá také empatie. Ta pomáhá individualizovat výuku.

LITERATURA

ANDRÁŠOVÁ, Hana. Metodické zásady nácviku české výslovnosti pro výuku cizinců. In: *Sborník AUČČJ 2006*. Praha: Akropolis, 2006, str. 79–82.

FRIEDLOVÁ, Martina. *Závěrečná zpráva o realizaci kurzů pro azylanty a osoby s doplňkovou ochranou v rámci Státního integračního programu v roce 2013*. Praha, 2014 [interní materiál].

SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching, The Essential Guide to English Language Teaching*. Third Edition. Oxford: MacMillan, 2011, s. 264–265.

Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince). Sborník z konference, Poděbrady 2014. Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy UK, 2014.

5 NÁCVIK PRODUKTIVNÍCH ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ VE VÝUCE AZYLANTŮ ZAČÁTEČNÍKŮ

DANA HAVLÍKOVÁ

Při realizaci metodické podpory v kurzech výuky osob s udělenou mezinárodní ochranou jsme se zaměřovali na různé specifické problémy ve výuce. Za nejpodstatnější problém jsme považovali otázku, jak učit produktivní řečové dovednosti, konkrétně v lekcích začátečníků. Nezabývali jsme se tím, jak nácvik těchto dovedností uchopují učebnice, ale zaměřili jsme se na to, co by měl student na úrovni A1 zvládnout, zda to opravdu naši studenti ve svém praktickém životě potřebují a jak je to naučit.

Mezi produktivní řečové dovednosti řadíme mluvení a psaní. Pozice těchto dovedností v lekci bývá poměrně odlišná. Mluvení považujeme za základ, pro studenty je obvykle nejdůležitější a jen těžko se nějaká lekce obejde bez jeho nácviku. Psaní naopak často nenacvičujeme cíleně, buď nám na něj nezbyvá čas, nebo nám naši studenti dávají najevo, že psaní pro ně není podstatné.

5.1. NÁCVIK PSANÍ

Písemný projev by ale neměl zaostávat za mluveným, všechny řečové dovednosti by v ideálním případě měly být v rovnováze. Na úrovni A1³ by měl student umět zapsat vše, co zná, a podle hláskování také jazykové prostředky neznámé. Je ovšem velmi důležité neřídít se jen tímto obecným doporučením, ale výuku individualizovat, tj. zaměřovat se na specifické potřeby konkrétních studentů. Azylanti a osoby s mezinárodní doplňkovou ochranou často potřebují vyplňovat formuláře na úřadech, někteří z nich mají děti v českých školách a pomáhají jim s přípravou na vyučování. Ti, kteří chtějí studovat na českých vysokých školách, musí ovládnout psaní perfektně, protože při samotném studiu bývají srovnáváni s rodilými mluvčími. Psaní je také podmínkou složení jazykové zkoušky na všech úrovních, i na úrovni A1.

Mnoho lektorů si jistě položilo otázku, jak pracovat se studenty, kteří nechtějí v lekcích psát. Zde je zapotřebí upozorňovat na užitečnost psaní pro každodenní život v ČR a zadávat úkoly, které azylanti opravdu v praxi využijí, např. SMS nebo e-mail s omluvou za nepřítomnost ve škole nebo v práci, vyplnění formuláře na úřadě nebo v bance, dotaz na ubytování nebo na zaměstnání, pozvání do rodiny, vzkaz kolegovi nebo kamarádovi. Dále pomůže i kladný vztah mezi vyučujícím a studentem, vyučující musí v lekci vytvořit přátelskou atmosféru, díky které pro něj bude snazší studenta přesvědčit, že bez psaní se těžko uplatní společensky či profesně. Kromě toho je psaní součástí procesu učení, protože slouží během lekce k zaznamenávání nového lexika, gramatických struktur apod. Když student např. nové slovo slyší z úst vyučujícího, zopakuje ho, vidí ho zapsané na tabuli a sám si ho také zapíše do sešitu, zapojí zrakovou, sluchovou i motorickou paměť.

A jak učíme psaní? Mezi studenty s udělenou mezinárodní ochranou se setkáváme i s analfabety a se studenty bez znalosti latinky. Pro ně používáme k nácvičku psaní písanku pro cizince, která je součástí učebnice *Česky, prosím (Start)* od autorky Jitky Cvejnové.

Vynecháme-li tuto specifickou skupinu, můžeme říct, že psaní bychom měli zařazovat od první lekce – nová slova vyslovujeme a zapisujeme na tabuli, studenti si je opisují. Později studenti zapisují písmena, slova a části textu do cvičení, která primárně na psaní zaměřena nejsou (např. gramatická cvičení, zápis při poslechu). Psanou podobu cvičení lektor kontroluje, při psaní studenty obchází, monitoruje a pomáhá, případně opravuje chyby v již probrané látce. Písemné práce může také vybrat, opravit a písemně okomentovat. V lekcích pro začátečníky má své místo také diktát hlásek, slov a kratších vět. Také nacvičujeme zapisování neznámých slov podle hláskování. V neposlední řadě seznamujeme studenty s určitým typem textu, podle kterého se pak studenti sami snaží napsat text vlastní. Na úrovni A1 se jedná např. o pozdrav z výletu, přání k narozeninám apod.

K aktivizaci psaní přispívá především kontakt cizince s českým prostředím. Základní pomůckou k výuce grafického systému je přehled písmen české abecedy. Jako pomůcky k výuce psané produkce slouží dotazníky, formuláře (předepsané i prázdné), obálky (s předepsanou adresou), předepsaná blahopřání k narozeninám, svátku, Vánocům, novému roku, Velikonocům, předepsané pohledy, pozdravy z dovolené, z výletu, krátké e-mailové zprávy, textové zprávy, vzkazy a oznámení.

³ Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy.

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky> [cit. 4. 3. 2016], kapitola 5, str. 112, 114, 116, 124, 128, 132.

5.2. NÁCVIK MLUVENÍ

Součástí výuky mluvení je i nácvik výslovnosti, ale v tomto příspěvku se zaměříme čistě na dovednost mluvení. Na úrovni A1⁴ od studenta vyžadujeme jednoduchou ústní interakci a samostatný projev o sobě. Ústní interakce v českém jazyce obvykle bývá součástí už první lekce. Většina lektorů zahajuje první lekci tak, že přijde do třídy, řekne: „Dobrý den!“, napíše tato slova na tabuli a gestem vyzve každého ze studentů, aby odpověděl. Dále následuje nácvik jednoduchých seznamovacích dialogů.

Na úrovni A1 učíme studenty pro potřeby písemného i ústního projevu hlavně jednoduché fráze, které se týkají těchto situací: setkání, loučení, představování, poděkování, vyjádření souhlasu a nesouhlasu, omluva, přání, kondolence, výstraha, varování, výtka, zákaz, návštěva, žádost o pomoc, upoutání pozornosti (promiňte, prosím vás...), telefonní konverzace, osobní otázky a odpovědi na ně, určování času, jednání na policii, na hranicích, na úřadě, u lékaře, v obchodě a v restauraci. Mezi fráze pro úroveň A1 patří: Jak se máte/máš?, Co se děje? / Co se stalo?, Co si dáš/dáte?, Co ti/vám je?, Měj/te se hezky!, Dobrou chuť!, Co myslíš/myslíte?, Nerozumím, Jak se řekne česky...?

Uvedené fráze a situace nacvičujeme v tzv. interakčních modelech. To jsou modelové rozhovory, které se mohou v různých situacích proměňovat. Proto není nutné vést studenty k tomu, aby se učili tyto dialogy nazpaměť, spíše je vhodné seznámit je s různými variantami. Interakční modely mají předvídatelnou podobu, protože jsou založeny na konvenčních pravidlech. Pro jejich osvojení je velmi důležitá studentova sociokulturní kompetence, tj. znalost či neznalost různých komunikačních situací.

Pro úspěšnou ústní komunikaci na úrovni A1 jsou také důležité tzv. kompenzační strategie, jejichž cílem je vrátit komunikaci do modelu, který je pro studenta známý. Kompenzační strategie vedou k zastavení mluvícího, požádání o zopakování informace, zvolnění tempa, vysvětlení neznámého výrazu, nahrazení synonymem nebo spisovnému vyjadřování. Cizinec se také může ujistit, zda rozuměl správně. Kompenzační strategie cizinec využije, pokud nezvládá jazykové prostředky, které užívá jeho protějšek v komunikaci. Také jimi může vykompenzovat šumy nebo nedostatky na straně komunikačního partnera, např. vadu řeči, ledabylou výslovnost, použití obecné češtiny apod.

Frázím, které plní úlohu kompenzačních strategií, říkáme korekční signály. Jsou to např. tyto fráze: Moment, prosím, (ted) nerozumím. Můžete to opakovat? Můžete to hláskovat? Mluvte, prosím, pomalu – (já) jsem cizinec/cizinka. Můžete mi to, prosím, napsat (číslicí atd.) – (já) jsem cizinec/cizinka. Co znamená „...“?

LITERATURA

CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím. Start*. Praha: Karolinum, 2011.

HÁDKOVÁ, Marie; LÍNEK, Josef; VLASÁKOVÁ, Kateřina. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Praha: MŠMT ČR, 2005.

⁴ Společný evropský referenční rámec. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy.

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky> [cit. 4. 3. 2016], kapitola 5, str. 112, 114, 116, 124, 128, 132.

HRDLIČKA, Milan; SLEZÁKOVÁ, Markéta. *Nízkoprahové kurzy češtiny pro cizince: Příručka*. Praha: AUCČJ, CIC, Člověk v tísni, 2007.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra; ŠKODOVÁ, Svatava. *Čeština jako cílový jazyk. (2. díl.) Metodika pro výuku dospělých osob s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany*. Praha. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/cjm_28032014/METODIKA_PRO_DOSPELE_8.12._s_rejstrikem.pdf [cit. 4. 3. 2016].

UHLÍŘOVÁ, Vladimíra. *Nácvik psaní v češtině pro zahraniční studenty*. Praha: Karolinum, 2012.

Referenční úrovně pro češtinu jako cizí jazyk. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk> [cit. 4. 3. 2016].

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky> [cit. 4. 3. 2016].

Referenční úrovně pro češtinu jako cizí jazyk. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk> [cit. 4. 3. 2016].

INTERNETOVÉ ZDROJE

CVEJNOVÁ, Jitka a kol. *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/cest_pro_ciz_final.pdf [cit. 4. 3. 2016].

Občanství. Dostupné z: <http://obcanstvi.cestina-pro-cizince.cz/> [cit. 4. 3. 2016].

Orientální jazyky. Dostupné z: <http://orientalni-jazyky.cz/> [cit. 4. 3. 2016].

Trvalý pobyt. Dostupné z: <http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/> [cit. 4. 3. 2016].

Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince CCE. Univerzita Karlova, Ústav jazykové a odborné přípravy. Dostupné z: <http://ujop.cuni.cz/zkouska/informace/certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce#modelove-varianty-zkousek-a-dalsi-materialy-ke-stazeni> [cit. 4. 3. 2016].

6 PROFIL UČITELE AUČCJ A MOTIVACE STUDENTŮ

DANA HAVLÍKOVÁ

Při hospitacích a práci s lektory jsme se často zamýšleli nad otázkou, jaké kompetence (tj. znalosti, dovednosti, hodnoty, postoje a osobnostní předpoklady) charakterizují kvalitního a efektivního učitele. Jako východisko k těmto úvahám nám posloužil *Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi*,⁵ vytvořený Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a nazvaný *Tvorba profesního standardu kvality učitele*. Tento dokument je sice primárně určen pro učitele základních a středních škol, ale lze ho modifikovat i pro naše potřeby.

Ztotožnili jsme se se závěry výzkumu, které jsou publikovány v tomto dokumentu a říkají, že „kvalita učitelovy práce má prokazatelně vyšší dopad na rozdíly ve výsledcích dosahovaných studenty v učení než počet studentů ve skupině nebo různorodost ve složení skupiny“⁶.

6.1. PROFIL UČITELE AUČCJ

Vytvořili jsme profil učitele AUČCJ a naším cílem se stalo, aby naši lektori tento profil naplnili. Považovali jsme za důležité zejména to, aby měl každý lektor potřebu i možnost se dále profesně rozvíjet. Naši lektori dostali příležitost k sebevzdělávání na setkáních AUČCJ a na školeních projektu.

Profil učitele AUČCJ se zaměřil na oblast plánování, realizace a reflexe výuky.

6.2. PLÁNOVÁNÍ VÝUKY

Učitel systematicky plánuje výuku s ohledem na cíle a na individuální možnosti a potřeby studentů. Při plánování diferencuje nároky na studenty, rozsah učiva, metody a organizaci výuky. Plánuje, z čeho a jak on a studenti poznají, že dosáhli stanovených cílů. Předvídá různé situace, které mohou při výuce nastat. Plán mu umožňuje pružně reagovat na konkrétní průběh výuky.

V kurzech v období 2011–2015 měl každý účastník svůj individuální plán, který odpovídal jeho potřebám a možnostem. Bylo to z důvodu velkých rozdílů mezi našimi studenty (věková a národnostní specifika, rozdíly v intelektu a vzdělání). Někteří účastníci byli zcela bez vzdělání, hlavně ve skupinách muslimských žen jsme se často setkávali s analfabetkami.

Proto byli naši lektori nuceni výuku velmi individualizovat a plánovat specificky pro konkrétní skupinu či jedince. Při školeních jsme jim často zdůrazňovali, že jejich cílem je NAUČIT. To znamená, že nezáleží na tom, kolik toho se studenty proberou, ale je důležité, aby si studenti probranou látku opravdu osvojili. V ideálním případě přímo v lekci, lektori by neměli spoléhat na domácí samostudium. Azyntanti a osoby s doplňkovou ochranou se často nacházejí v obtížné životní situaci a jejich možnosti připravovat se doma na výuku bývají velmi omezené.

5 RÝDL, Karel. *Tvorba profesního standardu kvality učitele. Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi*. Praha, 2009. Dostupné také z: www.msmt.cz/file/9805_1_1/ [cit. 4. 3. 2016].

6 DARLING-HAMMOND, L. Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence. In: *Educational Policy Analysis Archives*, 8. „Žáci, které vyučuje jeden neefektivní učitel za druhým, dosahují významně nižších výsledků než žáci, které vyučuje po sobě několik efektivních učitelů.“ Srov. SANDERS, W. L.; RIVERS, J. C. *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value Added Research and Assessment Center, 2000.

6.3. REALIZACE VÝUKY

V oblasti realizace výuky jsme se zabývali přístupem učitele ke studentům, atmosférou při výuce, výukovými strategiemi a hodnocením studentů.

Přístup učitele ke studentům

Učitel projevuje respekt ke studentům, přistupuje k nim bez předsudků, zejména náboženských, národnostních a sociálních. Projevuje porozumění pro jejich potřeby, zajímá se o jejich názory, představy, problémy, pocity a dává prostor pro jejich vyjadřování. Zároveň se dokáže chovat diskrétně, je natolik empatický a znalý problematiky práce s azylanty, aby si dokázal uvědomit, která témata by mohla být studentům nepříjemná. Uzpůsobuje obsah výuky náboženskému a národnostnímu složení skupiny. V praxi jsme se setkali např. se situací, kdy lektorka nevhodně podněcovala diskusi na téma „seznamovací inzeráty“ ve skupině muslimských žen.

Učitel vyjadřuje studentům důvěru a pozitivní očekávání (očekává úspěšné zvládnutí jazyka), podporuje jejich sebedůvěru. Bere v úvahu individuální možnosti a potřeby studentů a zohledňuje je při výuce.

Učitel v případě potřeby pracuje se studenty v rámci skupiny individuálně. S takovou nutností jsme se setkali např. ve skupině začátečníků, z nichž jeden byl analfabet. Jako nesourodá se nám několikrát ukázala také manželská dvojice, která původně měla studovat v domácím prostředí společně, ale ukázalo se, že jeden z páru dosahuje výraznějšího a rychlejšího pokroku a je více motivovaný. V tomto případě lektor po dohodě se studenty začal vyučovat každého z manželů zvlášť.

Atmosféra při výuce

Učitel má kvalitní mluvený projev – vyjadřuje se jasně, srozumitelně, adekvátně jazykové úrovni studentů a zvládá hlasové prostředky. Vhodně využívá prostředky neverbální komunikace – např. dobrý oční kontakt, úsměv, přátelskou a vstřícnou gestikulaci, pohyb po místnosti, respekt k zóně osobního prostoru.

Učitel podporuje soudržnost skupiny a aktivně vytváří přátelskou atmosféru, která bezpochyby přispívá ke zvýšení efektivity výuky. Pro podporu těchto cílů vyučující často zařazuje práci ve dvojicích a skupinkách. Milým příkladem nám může být jedna pražská skupina, která se pod vedením naší výborné a obětavé lektorky stala tak dobrou partou, že spolu studenti začali jezdit na dovolené.

Strategie výuky

Učitel individualizuje výuku s ohledem na možnosti studentů – např. diferencuje učivo a nároky na studenty, respektuje individuální tempo učení u studentů a dává jim přiměřený čas ke splnění úkolů, modifikuje metody práce, kritéria a způsoby hodnocení studentů. Učitel se snaží o dosažení osobního maxima u každého studenta vzhledem k jeho předpokladům.

Učitel se snaží u studentů rozvíjet vnitřní motivaci k učení – dává studentům najevo, že dělají pokroky, že nový jazyk zvládnou. Tím vyvrací stereotypní a demotivující pohled na češtinu jako

na jazyk, který je těžké se naučit. Učitel diskutuje se studenty důležitost znalosti češtiny pro jejich osobní, společenský a profesní život v ČR.

Učitel využívá širokého spektra výukových metod, s důrazem na aktivitu studentů. Zvládá efektivní řízení a organizaci výuky, např. adekvátně řeší neočekávané situace a problémy, modifikuje své plány a improvizuje, reflektuje rozhodovací procesy, uvědomuje si jejich důsledky, případně mění strategie.

Hodnocení studentů

Učitel hodnotí procesy učení – poskytuje průběžně zpětnou vazbu k učebním činnostem. Také v případě potřeby vysvětluje a zdůvodňuje své postupy a požadavky, aby studenti rozuměli tomu, proč mají jednotlivé aktivity vykonávat, chápali jejich smysl a cíl. Je důležité, aby studenti měli důvěru v učitele a v to, že je dokáže jazyk naučit. Učitel také hodnotí výsledky učení s ohledem na individuální možnosti studentů a podporuje u studentů sebehodnocení.

6.4. REFLEXE VÝUKY A MOTIVACE STUDENTŮ

Učitel analyzuje svou činnost vzhledem k záměrům a cílům výuky a hodnotí její efektivitu, využívá zpětné vazby od studentů a metodiků ke zkvalitňování své práce. Učitel je pravidelně hospitován, závěry hospitací využívá pro svůj další profesní rozvoj.

Učitel je motivován ke svému profesnímu rozvoji a sebevzdělávání, projevuje zaujetí pro práci se studenty. Průběžně rozvíjí a obohacuje své znalosti a dovednosti, čímž zvyšuje svoji profesionalitu a kvalitu své činnosti. Učitel respektuje etické principy profese učitelství, je modelem etického chování a kultivovaných mezilidských vztahů.

Vzhledem k tomu, že vyučovací proces chápeme jako interakci mezi vyučujícím a studentem, nedáváme si za cíl pracovat jen s učitelem. Věnujeme pozornost také tomu, aby student dobře chápal zákonitosti vyučovacího procesu, byl si vědom svých práv a rozuměl tomu, co a proč je po něm vyžadováno. Proto jsme vytvořili „Desatero o studiu češtiny“, materiál, který používali hlavně terénní pracovníci projektu k motivaci studentů.

6.5. DESATERO O STUDIU ČEŠTINY

Proč je čeština důležitá?

1. Studujte češtinu, protože naučit se jazyk země, ve které žijete, je pro vás velmi užitečné. Možná si nejste jistí, zda budete žít celý život v ČR, ale to nevádí. Teď jste v ČR a znalost češtiny může zlepšit kvalitu vašeho života právě teď.
2. Možná si říkáte, že se můžete domluvit anglicky nebo jiným světovým jazykem. Jsou ale místa, kde se domluvíte jen česky.

3. Čeština vám pomůže:
 - a) domluvit se na úřadech, ve škole vašich dětí, u lékaře,
 - b) najít si práci a zařadit se do společnosti,
 - c) domluvit se se sousedy, s lidmi v okolí, poznat mentalitu zdejších lidí a najít si přátele.

Čeština vám zkrátka pomůže cítit se tady jako doma!

Proč musíte chodit do kurzu, studovat a dělat domácí úkoly?

4. Pravidelná docházka do kurzu je velmi důležitá. Pokud vynecháte lekci, bude pro vás těžší navázat na látku probíranou v následující lekci. Budete si muset učivo doplnit, dopsat cvičení a dodělat domácí úkoly. Proto neváhejte požádat učitele o informace o tom, co se probíralo v době vaší nepřítomnosti. Pokud budete mít problém sami zameškanou látku dohnat, učitel by vám měl pomoci.
5. Když vynecháte jednu lekci z jiných než závažných důvodů, může se stát, že příště také nebudete dostatečně motivováni přijít na lekci a vaše absence a mezery ve studiu budou narůstat. Potom pro vás bude těžké znovu se do studijní skupiny zařadit a hrozí, že nakonec studium vzdáte. Proto musíte být důslední v docházce a plnění domácích úkolů.
6. Dělejte vše, co vám řekne váš učitel – chodte do školy, studujte a pište domácí úkoly. Věřte tomu, že když budete postupovat podle instrukcí učitele, češtinu se naučíte, i když se vám zdá těžká. Váš učitel je odborník, který ví, jak vás jazyk naučit krok za krokem.
7. Pokud něčemu nebudete rozumět nebo budete něco chtít víc procvičit, nebojte se o to učitele požádat. Učitel potřebuje vaši zpětnou vazbu, aby mohl výuku přizpůsobit právě vám.
8. Na každou lekci noste učebnici. Je důležité studovat podle učebnice, mít možnost z ní číst a psát do ní. Učebnici nenechávejte ve škole, noste si ji vždy domů, abyste mohli doma studovat a dělat domácí úkoly.
9. Nebojte se dělat chyby! Vždycky je lepší mluvit a psát, třeba s chybami, než mlčet a čekat ze strachu, že uděláte chyby. Chyby do školy patří.
10. Nevyhýbejte se žádným aktivitám při vyučování. Jste sice dospělí, ale přesto můžete při výuce hrát hry, chodit k tabuli, tleskat, společně předříkávat. Vědci dokázali, že podobné aktivity zefektivňují proces učení.

6.6. DALŠÍ POSTŘEHY Z PRAXE

Učitel, který pracuje s azylanty a držiteli mezinárodní doplňkové ochrany, by se měl v neposlední řadě aktivně zajímat o sociokulturní zvyklosti v zemích, ze kterých jeho studenti přicházejí. Mezi azylanty jsme se často setkávali s příslušníky muslimského vyznání. Na školeních jsme potom byli svědky situací, kdy si vyučující vyměňovali zkušenosti z práce s touto specifickou skupinou. Příslušníci některých větví islámu např. nesmí být přítomni žádné hudební produkci, proto nelze do lekce zařadit poslech písně ani zpěv. Také nesmí být přítomni divadelní produkci, součástí výuky (zejména dětí) tedy nemůže být nácvik divadelního představení.

Někdy bývá nutné umožnit studentům během lekce vykonání jejich pravidelné modlitby. Během ramadánu nesmí studenti od úsvitu do západu slunce jíst ani pít; jelikož ramadán bývá v letním období, studenti jsou často na výuce dehydrovaní a unavení.

Fakt, že muslimové nesmí jíst vepřové maso, je všeobecně znám. Ne každého ale napadne, že není možné dětem přinést jako pozornost nebo odměnu želatinové medvídky, protože želatina se vyrábí z vepřových nožiček.

LITERATURA

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence. In: *Educational Policy Analysis Archives*, 8.

FRIEDLOVÁ, Martina. *Závěrečná zpráva o realizaci kurzů pro azylanty a osoby s doplňkovou ochranou v rámci Státního integračního programu v roce 2012*. Praha, 2012 [interní materiál].

FRIEDLOVÁ, Martina. *Závěrečná zpráva o realizaci kurzů pro azylanty a osoby s doplňkovou ochranou v rámci Státního integračního programu v roce 2013*. Praha, 2013 [interní materiál].

RÝDL, Karel. *Tvorba profesního standardu kvality učitele. Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi*. Praha, 2009. Dostupné také z: www.msmt.cz/file/9805_1_1/ [cit. 4. 3. 2016].

7 ZKUŠENOSTI LEKTORŮ

7.1. VÝUKA BEZ MEDIAČNÍHO JAZYKA

RADIM OŠMERA

Kurzy pro azylanty a lidi s doplňkovou ochranou často navštěvovali studenti, s nimiž lektoři neměli společný jazyk. Výuka bez mediačního jazyka se proto stala žádoucí a nutnou metodou. V následujícím textu přibližujeme, co výuka bez mediačního jazyka znamená a jak může vypadat. Mezi odbornou veřejností existují tři výrazně se projevující názory⁷. První názor tvrdí, že výuka češtiny nerodilých mluvčích by měla probíhat pouze a výhradně bez jakéhokoliv použití dalšího jazyka.⁸ Druhý názor je na opačné straně a říká, že jedině pokud češtinu vysvětlíme v jazyce, kterému student rozumí, může se tento jazyk opravdu naučit.⁹ Třetí názor je, jak to tak bývá, uprostřed. Podle něj je vhodné češtinu učit bez mediačního jazyka a pomáhat si v momentech, kdy je to efektivní, jazykem jiným.¹⁰ Pro ty z vás, kteří ještě žádný názor nezastávají, nebo pro ty, kteří si chtějí svůj názor zpřesnit, je tu následující text. Nejprve vyjasníme základní pojmy, poté se pokusíme co nejlépe vystihnout, jak výuka bez mediačního jazyka vypadá v praxi, přičemž budeme vycházet ze zkušeností s výukou azylantů. Nakonec také zaujmeme vlastní stanovisko k takto pojímané výuce.

Výchozí otázky zní: 1. Koho a co vyučujeme, pokud běžně hovoříme o češtině pro cizince? 2. Co je to výuka a co je jejím cílem? 3. Co je mediační jazyk? 4. Jak se v praxi projevuje první názor – výuka bez mediačního jazyka? 5. Jak se v praxi projevuje, pokud zastáváme druhý názor? 6. Co v praxi znamená, pokud jsme kdesi uprostřed?

Ad 1. **Cizinec** je slovo s mnoha významy, zejména však rozděluje svět na „my“ a „oni“. Navíc ne vždy vystihuje skutečnost, náš student nemusí být nutně cizinec v původním slova smyslu (občan jiného státu). Může jít o člověka, který zdědil po svém rodiči české občanství, ale vyrůstal v zahraničí, a tak česky neumí, nebo jen málo. V případě azylantů je taková situace samozřejmě legislativně nereálná. Nicméně nejen pro účely tohoto článku, ale i pro celkové uvažování o naší práci se nám jeví jako inspirativní přístup prezentovaný například Jarmilou Valkovou v práci *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*: „Pro účely naší práce upřednostňujeme výraz nerodilý mluvčí, čeština pro nerodilé mluvčí před pojmy cizinec, čeština pro cizince (...) jako výsledek hledání pojmu, jenž by příslušel lingvistickému spíše než teritoriálnímu či politologickému vymezení.“¹¹ Z uvedených důvodů i my raději vyučujeme **nerodilé mluvčí češtiny**.

Cílový jazyk je buď jazyk cizí, nebo jazyk druhý. Rozdíl je zejména v tom, kde se student nachází, z toho pak také vyplývají rozdílné funkce, které jazyk v danou chvíli má. **Cizím jazykem** je například výuka angličtiny v jazykové škole či na univerzitě v České republice. Angličtina v České republice není úředním jazykem, ani není rodným/mateřským jazykem většiny obyvatel České republiky. Právě takto je definován cizí jazyk například v *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*.¹² Cizí jazyk tu stojí v protikladu k jazyku mateřskému. Je to jazyk, který není mateřským/rodným jazykem lidí v dané zemi, není jazykem vzdělávacím nebo jazykem úředním atd. Je to jazyk, který je vyučován jako školní předmět za účelem dorozumět se v tomto jazyce nebo v tomto jazyce číst atd.¹³ **Druhý jazyk** má s jazykem cizím společné to, že nejde o jazyk mateřský. Ale je to jazyk země, v níž žijí. Irena Brychnáčová například zdůrazňuje, že je to jazyk, ve kterém probíhá vzdělávání: „Pod označením *druhý jazyk* je myšlen akademický jazyk, v němž se žák-cizinec v našem systému vzdělává a který musí sám aktivně produkovat. A co je nejdůležitější, musí mu rozumět, přijmout ho za svůj.“¹⁴ Ve výše citovaném

7 Viz například *Aplikovaná lingvistika* [online]. Dostupné z: <https://sites.ff.cuni.cz/ucjtk/wp-content/uploads/sites/57/2015/11/Aplikovan%C3%A1-lingvistika.pdf> [cit. 20. 9. 2018], zejména kapitola 4.4, Mediační jazyk ve výuce cizího jazyka – případ češtiny.

8 Tento názor nezastává mnoho lektorů. Najdou se však tací, čerpáme zde z četných školení, hospitací, diskusí na toto téma.

9 Tento názor zastává mnoho lektorů. Čerpáme zde z četných školení, hospitací, diskusí na toto téma.

10 Je to názor mnoha zkušených lektorů. Opět čerpáme z četných školení, hospitací, diskusí na toto téma. V literatuře je například zajímavé srovnání těchto dvou článků: HOLÁ, Lída. Zprostředkující (mediační) jazyk v hodinách češtiny pro cizince – ano či ne? In: ČEMUSOVÁ, Jana; HOLÁ, Lída; RYNDOVÁ, Jitka (ed.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČJ) 2003–2005*. Praha: Akropolis, 2005, s. 33–38.

Druhý: HRDLIČKA, Milan. K otázce mediačního jazyka ve výuce češtiny pro cizince. In: *Bohemistika*, 2010, roč. 10, č. 3, s. 217–223. Dostupné také z: <http://www.bohemistika.pl/artikuly/2010/Hrdlicka.pdf> [cit. 20. 9. 2018]. Hrdlička zde shrnuje pozitiva (neustálý kontakt s češtinou, nediskriminování studentů, kteří mediační jazyk nemají) i negativa (zjednodušování výkladu), upozorňuje na to, že je nutné zvážit všechny okolnosti, ale zejména nejednat nahodile, nýbrž systematicky.

11 VALKOVÁ, Jarmila. *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. Varia, s. 9.

12 RICHARDS, Jack C.; PLATT, Heidi; PLATT, John Rader. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. New edition. Harlow: Longman, 1992, s. 206.

13 RICHARDS, Jack C.; PLATT, Heidi; PLATT, John Rader. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. New edition. Harlow: Longman, 1992, s. 206. „[F]oreign language – a language which is not the NATIVE LANGUAGE of large numbers of people in a particular country or region, is not used as a medium of instruction in schools, and is not widely used as a medium of communication in government, media, etc. Foreign languages are typically taught as school subjects for the purpose of communicating with foreigners or for reading printed materials in the language.“

14 BRYCHNÁČOVÁ, Irena. *Čeština jako cizí jazyk versus čeština jako druhý jazyk – co je správně?* [online]. Dostupné z: <http://cizinci.nidv.cz/cestina-jako-cizi-jazyk-versus-cestina-jako-druhy-jazyk-spravne/> [cit. 20. 9. 2018].

slovníku stojí druhý jazyk v kontrastu proti jazyku cizímu i mateřskému.¹⁵ Jde o jazyk, který není jazykem rodným/mateřským, ale hraje významnou roli v zemi, kde se člověk nachází. V tomto jazyce probíhá vzdělávání, je to jazyk úřední, jazyk médií i jazyk majority. Podtrhněme zde slovo přežití – jde o jazyk pro přežití v dané zemi. Takto můžeme hovořit právě o češtině pro imigranty (nejen azylanty) v České republice.¹⁶ V případě azylantů pak nutno dodat, že si tento jazyk často nezvolili dobrovolně (stejně jako si ne vždy zvolili Českou republiku). Také by se dalo říci, že cizí jazyk máme v naší moci, ale u druhého jazyka je situace opačná. My jsme naopak v moci daného druhého jazyka. U cizího jazyka si volíme, jak se ho budeme učit, v kolik hodin výuka proběhne a jaké metody použijeme, jakým vlivům se vystavíme. Druhý jazyk se nám vnucuje do každého našeho kroku, do našeho života, ať už chceme, nebo nechceme. Metody jeho učení sice ovlivnit můžeme, ale jinak k nám proudí všemi kanály, které si lze představit (v médiích, na ulici, na penězích, na etiketách jídla, spotřebičů, v restauracích...), aniž o to usilujeme. Cizí jazyk je tedy ten, který nestudujeme v zemi, kde se jazykem převážně hovoří (čeština na univerzitě ve Vídni). Druhý jazyk je ten, kterým se hovoří v zemi, kde se právě nacházíme, a který není naším mateřským jazykem (čeština pro nerodilé mluvčí v České republice).

Otázka první by se mohla týkat i toho, jakou češtinu vlastně učíme (obecnou, spisovnou, nářečí...). Ale tomuto tématu se teď věnovat nebudeme.¹⁷

Ad 2. V tomto textu i v celé příručce nás zajímá výuka druhého jazyka. Už jen toto vědomí by nás mělo směřovat k tomu, co je při výuce naším cílem. Výuka je proces, který vede k tomu, že si nerodilý mluvčí **osvojuje jazyk s ohledem na své komunikační potřeby**. Jiné potřeby má desetiletý student navštěvující základní školu, jiné pětadvacetiletý, jiné senior. Senior si nemusí co nejdříve osvojit slova jako pravítka, kružítko a desetiletý si nemusí osvojit slova jako sociální dávka. Rádi bychom zde zdůraznili, že cílem výuky není to, aby se student něco naučil, ale aby si něco osvojil. Osvojování je zautomatizování, nebo lépe zvnitřnění jazykových prostředků. Také podle Jarmily Valkové charakterizuje komunikační přístup „snaha o dosažení stavu, kdy se osvojené jazykové prostředky bezprostředně aktivují v reakci na proměnlivé podněty existující vně specifického učebního prostředí“¹⁸. O rozdílu mezi učením a osvojením¹⁹ také píše Milan Hrdlička v publikaci *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*: „V případě učení se jinojazyčnému kódu jde – stručně řečeno – o cílené kumulování relevantních poznatků o daném jazyce, o všech jeho jazykových plánech; mluvčí vědomě a záměrně studuje gramatická (jazyková) pravidla příslušného jazykového kódu, učí se užití jazykových prostředků ve společenské komunikaci: to vše následně přispívá k utváření schopnosti recepce promluv ostatních komunikantů i k formulování a sdělování promluv vlastních. Dokonalý protipól pak představuje zmíněné osvojování cizího jazyka – zde

15 RICHARDS, Jack C.; PLATT, Heidi; PLATT, John Rader. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. New edition. Harlow: Longman, 1992, s. 472.

16 RICHARDS, Jack C.; PLATT, Heidi; PLATT, John Rader. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. New edition. Harlow: Longman, 1992, s. 472. „[S]econd language – in a broad sense, any language learned after one has learnt one's native language. However, when contrasted with FOREIGN LANGUAGE, the term refers more narrowly to a language that plays a major role in a particular country or region though it may not be the first language of many people who use it. For example, the learning of English by immigrants in the US or the learning of Catalan by speakers of Spanish in Catalonia (an autonomous region of Spain) are cases of second (not foreign) language learning, because those languages are necessary for survival in those societies. English is also a second language for many people in countries like Nigeria, India, Singapore and the Philippines, because English fulfils many important functions in those countries (including the business of education and government) and learning English is necessary to be successful within that context. (Some people in these countries however may acquire English as a first language, if it is the main language used at home.)“

17 K tomuto tématu viz například: HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV, 2002; nebo: NEKULA, Marek; ŠICHOVÁ, Kateřina (eds). *Variety češtiny a čeština jako cizí jazyk*. Praha: Akropolis, 2017. Čeština jako cílový jazyk. ISBN 978-80-7470-185-6.

18 VALKOVÁ, Jarmila. *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, s. 18.

19 K tématu osvojení také: HÄUSLEROVÁ, Karolína; NOVÁKOVÁ, Miroslava. *Metody cizojazyčné výuky*. In: *Časopis pro filosofii a lingvistiku* [online]. 2008. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/index.html> [cit. 20. 11. 2018].

jde o proces svou podstatou spontánní (z pohledu jinojazyčného mluvčího tzv. nevědomý, resp. neuvědomovaný), mluvčímu jde především o obsah a smysl sdělení (nikoliv o stránku formální, strukturní), jedná se v zásadě o spatřování analogie mezi nabýváním znalosti jazyka mateřského a jazyka cizího; mluvčí si jinojazyčný kód osvojuje nápodobou, opakováním.“²⁰

K osvojení může dojít zejména tehdy, pokud používáme ve výuce **komunikativní přístup**, nikoliv **gramaticko-překladovou metodu**. Neučíme studenty skloňovat jména a časovat slovesa. Učíme studenty, aby zvládali komunikační situace. Nejprve se snažíme, aby je zvládli jakkoliv, postupně usilujeme o to, aby je zvládli kultivovaně a jazykově adekvátně (správně). „Gramaticko-překladová metoda pracuje s cílovým jazykem jako s naučitelným systémem vystavěným podle určitých pravidel, klíčovou roli v ní sehrává zvládnutí jeho gramatické stavby. „[...] Protiváhu metodě gramaticko-překladové představuje metoda přímá. Učí cizím jazykům (resp. spíše usiluje o osvojení cizích jazyků) přímo, bez zprostředkujícího jazyka.“²¹ Tento akcent na „komunikaci“ však neznamená, že nevyučujeme gramatiku, znamená to, že přestože výuka postupuje vpřed ve všech řečových dovednostech včetně gramatického výkladu, nekonzentrujeme se na to, aby promluva byla od začátku gramaticky dokonalá, ale aby byla srozumitelná, aby plnila komunikační cíl; znamená to, že gramaticky správná promluva přichází až s praxí.

Ad 3. **Mediačním** nebo zprostředkujícím nazýváme jazyk, kterému **rozumí lektor i student** (je možné, aby to byl mateřský jazyk studenta nebo jiný, třetí jazyk) a který **plní celou řadu funkcí**: jazyk organizační – můžeme dohodnout organizační věci týkající se výuky; jazyk výkladový – můžeme vyložit gramatická pravidla; jazyk vysvětlující – můžeme vysvětlit zadání úkolu; jazyk překladový – můžeme přeložit novou slovní zásobu; někdy také je to jazyk sociální – díky němu navazujeme zpočátku se studentem bližší vztah. Můžeme ho používat ve všech jeho funkcích, můžeme si vybrat několik funkcí nebo jen jednu. Vždy, když ale použijeme jiný jazyk než cílový, půjde o jazyk mediační. Velmi zajímavou otázkou je například to, zda je mediačním jazykem použití internacionalismu: například dvojice slov *odpočítat* × *relaxovat*. Drtivá většina studentů, kteří mají sebemenší základ angličtiny, slovu *relaxovat* porozumí. Nechme teď stranou, které slovo se v češtině používá více. Ve výuce češtiny nerodilých mluvčích se slovo *relaxovat* často používá místo slova *odpočinout* nebo jako jeho „překlad“ či vysvětlení. Je v takovém případě internacionalismus mediačním jazykem? Podobně by se dalo spekulovat u čísel a různých značek, symbolů atd. Nechme nyní tuto otázku otevřenou. Připomeneme si ji v druhé části kapitoly.

Ad 4. Vyhraněný názor, který odmítá užití mediačního jazyka, říká, že všeho toho, co je uvedeno v bodě 3, se musíme vzdát. Dokonce i zmíněný internacionalismus by byl v jistých ohledech nepoužitelný. Přestože slovo *relaxovat* funguje v češtině jako synonymum, není to synonymum stoprocentní. Obě slova se používají v různých kontextech a tento kontext může být značně individuální. Pisatel těchto řádků by ve větě „po práci si musím vždy odpočinout“ slovo „relaxovat“ nikdy nepoužil. A opačně v určitých konverzačních situacích by nepoužil slovo *odpočinek*. Pokud chceme aplikovat tento názor opravdu doslovně, dostaneme se k **přímé komunikační metodě**, která by se dala představit analogicky jako způsob dětské jazykové akvizice. Museli bychom dojít tedy až za hranici jakéhokoliv jazyka jakožto znakového systému a museli bychom učit studenty tak, jak učíme své děti mateřštině. Dítě se však svůj mateřský jazyk

20 HRDLIČKA, Milan. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum, 2009, s. 13.

21 Tamtéž, s. 14. Metoda přímá a námi zmiňovaný komunikativní přístup jsou samostatné pojmy. Zde nám jde o vymezení proti gramaticko-překladové metodě, jejíž charakteristikou je použití zprostředkujícího jazyka nebo také neživý, nepřirozený jazyk, vyčleněný jen pro účely výuky.

učí mnohem déle, než my můžeme se studentem strávit. Takto vyhoceně to (pravděpodobně) nemyslí ani ti nejzarytější odpůrci mediačního jazyka. I tito lektoři při výuce používají další znakové systémy, internacionalismy atd.²² Co se tedy myslí výukou bez mediačního jazyka a jak taková výuka funguje? Za malý okamžik odpovíme.²³

Ad 5. V praxi je mnohem vyhocenější názor, který říká, že bez mediačního jazyka není možné učit. Mediační jazyk často vyžadují sami studenti. Jak jsme uvedli výše, **mediačním jazykem může být mateřský jazyk studenta**. Téměř na samém vrcholku tak stojí ti lektoři, kteří říkají, že Vietnamce musíme učit přes vietnamštinu, Rusy přes ruštinu, Mongoly přes mongolštinu, Čechy přes češtinu atd. Nad nimi už jsou jen zastánci názoru, že ideální učitel má stejný mateřský jazyk jako student. Tedy že Vietnamce učí Vietnámec, Čechy Čech, Američany Američan... Naštěstí toto je jen extrém prezentovaný jednotlivci. Méně radikální názor říká, že **mediačním jazykem může být také třetí jazyk**. Pokud student hovoří jazykem A, lektor jazykem B (příčemž to je jazyk cílový) a komunikují spolu jazykem C, vystavujeme se několika **rizikům**. V první řadě je to míra ovládnutí jazyka C jak lektorem, tak studentem. Nedokonalé ovládnutí jazyka C kteroukoliv stranou hrozí různými nedorozuměními (některá jsou komická, jiná fatální v tom smyslu, že si student osvojí jazykový jev chybně). V druhé řadě pak často nastává situace, kdy jazyky A, B, C jsou z jiné skupiny jazyků, nebo dokonce z jiné jazykové rodiny. Tak například, když Čech učící češtinu Rusa učí přes angličtinu vid, dochází nutněk velmi paradoxní situaci – zatímco vid (jeden z typických a spojujících rysů slov. jazyků) ve slovanských jazycích funguje pokud ne stejně, tak velmi podobně, v angličtině nacházíme jen jeho významové období. Znalost mateřského jazyka studenta nebo dobrá znalost třetího jazyka přináší celou řadu výhod.²⁴

V praxi však výuka pomocí mediačního jazyka naráží na nemálo problémů, zejména ve výuce azylantů. Pokud by učitel musel vždy umět rodný jazyk studenta nebo by vždy museli všichni ovládat nějaký třetí jazyk na velmi dobré úrovni, znamenalo by to velký nedostatek lektorů v prvním případě, v druhém absolutní nedostatek studentů. Při výuce azylantů občas narážíme na studenty, jejichž jazyk neovládá v Česku vůbec nikdo, jen oni sami (či jejich příbuzní), potkáváme studenty z afrických, arabských či asijských zemí, kteří neumí jiný než svůj jazyk. Studenti se mění a extrémní požadavky na jazykové znalosti lektorů by výuce jen bránily. V praxi nic nebrání tomu, a sledujeme to dennodenně, aby se pod vedením dobrého lektora naučili česky.

Ad 6. Oba přístupy – výuka bez mediačního jazyka a výuka za využití mediačního jazyka – mají své výhody a nevýhody. Velká část lektorů si je toho vědoma, a tak využívá **kombinaci obou přístupů**. Ne vždy si ale lektoři uvědomují rizika jednoho či druhého přístupu, ne vždy využívají potenciál, který v sobě jeden či druhý přístup má. V praxi se setkáváme s nevyčíslitelným množstvím systémů, které si lektoři volí, nemá smysl o nich nyní hovořit, protože pokud lektorovi jde o to, aby si nerodilý mluvčí češtinu skutečně osvojil, upozadí své pohodlí a přizpůsobí svůj styl vždy konkrétnímu studentovi tak, aby výuka byla co nejefektivnější.

22 Například Lída Holá na svých stránkách (www.czechstepbystep.cz) doporučuje použití gesta, obrázku, kresby... To už jsou jiné znakové systémy, tedy jde o jistý mediační jazyk jiného typu.

23 Komunikační metodě je věnována vynikající práce zde několikrát citované Jarmily Valkové, dále různé práce Milana Hrdličky, také výše citované.

24 Viz také: HRDLIČKA, Milan. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum, 2009.

HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV, 2002.

Shrnující diskuse na toto téma (a další odkazy na literaturu) viz: *Aplikovaná lingvistika* [online]. Dostupné z: <https://sites.ff.cuni.cz/ucjtk/wp-content/uploads/sites/57/2015/11/Aplikovan%C3%A1-lingvistika.pdf> [cit. 20. 9. 2018].

Výuka bez mediačního jazyka je v každém případě nejen zajímavým tématem lektorských diskusí, ale také fantastickou dovedností, která dokazuje lektorovu empatii a přesun těžiště výuky na potřeby studenta, nikoliv na předmět samotný.

Ukážeme si nyní na příkladu, jaký je rozdíl mezi výukou za použití mediačního jazyka a výukou bez něj. Na těchto dvou diametrálně odlišných příkladech také poté ukážeme, jaké jsou možné mezistupně.

Aby byl příklad co nejjednodušší, vybrali jsme téma, které se objeví hned ze začátku výuky. Je to téma českého rodu. Není tedy nutné příliš řešit, co studenti umí. Následující část textu vychází z autorových zkušeností coby metodika a lektora jazykových kurzů češtiny pro nerodilé mluvčí. První zde popsaná hodina je ve výrazné opozici s druhou popisovanou lekcí nejen v aspektu mediačního jazyka, ale také v použití komunikační metody. Je tomu tak záměrně, aby vynikl rozdíl obou přístupů. U prvního příkladu nejde o konstrukt, jde o hodinu, kterou autor skutečně sledoval mnohokrát u svých kolegů i v demonstračních hodinách při školeních. U druhého příkladu jde o nástin toho, jak autor sám učí.

7.2. VYUŽITÍ MEDIAČNÍHO JAZYKA – UKÁZKOVÁ HODINA

Následuje základní nárys aktivity, která je vedena pomocí mediačního jazyka, například angličtiny. Cílem aktivity je předat studentovi informace o gramatickém rodu. Všimněte si, do jaké míry se zde využívá přístup gramaticko-překládový a do jaké míry přístup komunikativní.

Předpokládejme, že lektor i student ovládají angličtinu na úrovni C1.

Lektor napíše na tabuli téma anglicky:

Gender

Lektor říká anglicky:

„Dnešním tématem je gramatický rod v češtině a jeho důsledky pro komunikaci v češtině. Hlavním cílem dnešní hodiny je osvojení si slovní zásoby adjektiv, abychom mohli společně hovořit o vlastnostech věcí, abychom si mohli říci, že je něco hezké, ošklivé, dobré, odporné, sladké či kyselé atd. K tomu ale potřebujeme rod. Český jazyk rozlišuje tři rody: mužský, ženský a střední.“

Lektor píše (má připraveno) na tabuli tři sloupce. Do nich píše česká slova, která již studenti znají:

Masculinum	Femininum	Neutrum
Ten	Ta	To
čaj	káva	maso
losos	voda	zelí
guláš	polévka	kino
kapr	palačinka	divadlo
sýr	rýže	auto

Lektor říká anglicky:

„Jak poznám, že slovo je maskulinum, femininum nebo neutrum? Ze samotné přirozenosti věcí to nepoznám. Mohu to poznat na základě koncovky. Dokážete říci, co je slovům ve sloupci společné?“

Studenti odpovídají.

Lektor říká anglicky:

„Ano, maskulina v této tabulce končí na konsonant, feminina končí na -a/-e, neutra na -o/-í.“

Problém této tabulky je, že je to jen výběr slov. A celá věc je složitější. Tato pravidla platí u maskulin asi na 70 %, u feminin asi na 70 % a u neuter asi na 80 %. Jinými slovy, máme různá zakončení ve všech rodech. Nicméně tím se nyní netrapte. Jedinou cestou je rod si pamatovat. Rod zjistíte nejlépe ve slovníku, případně v internetové příručce (ukážu), a jediné praxe vám pomůže si rod zafixovat. Pro tuto chvíli ale budeme pracovat s pravidlem, které jsme si řekli.“ Lektor pravidlo zopakuje a zodpoví případné dotazy.

Dále hovoří anglicky:

„Slova v horní části tabulky ten – ta – to jsou ukazovací zájmena, používáme je tehdy, když hovoříme o konkrétní věci nebo na tu konkrétní věc ukazujeme. Ukážeme si to za chvíli.“

„Nyní budeme věci popisovat a naučíme se několik adjektiv. Na prvním příkladu si ukážeme, jaký má rod substantiv vliv na koncovku adjektiva. Jaký může být čaj? Čaj může být například černý, černá může být káva a černé může být i auto. Víte, jak se česky řekne černý?“

Lektor do připravené tabulky píše barevnými fixami:

Masculinum	Femininum	Neutrum
černý čaj	černá káva	černé auto

Lektor anglicky:

„Na toto adjektivum se v češtině ptáme pomocí zájmena jaký/jaká/jaké.“ (Píše na tabuli.)

Jaký/Jaká/Jaké

Lektor říká anglicky: „Pokud použiju jaký – ptám se na maskulinum (atd.). Otázka se tvoří pomocí slovesa být takto:“ (Píše na tabuli.)

„Jaký je čaj?“ Lektor otázku přeloží do angličtiny, říká anglicky: „Otázka může směřovat k jakékoliv vlastnosti, tedy barvě, velikosti, teplotě – čaj může být zelený, černý, horký atd.“

Lektor říká dále: „Na otázku Jaký je ten čaj? můžete odpovědět Černý nebo Ten čaj je černý. Zkusíme si to.“

(Proběhne otázka a odpověď.)

Po krátké interakci lektor pokračuje, přičemž má několik možností. Zprv: ptá se jaký/á/é je to či ono a studenti odpovídají anglicky, lektor přeloží vždy dané slovo a případně k němu vytvoří antonymum, poté otázku opakuje a studenti už odpovídají česky. Zadruhé: nejprve se studenty vytvoří portfolio adjektiv, s nimiž pak pracuje. (Vše se zapisuje na tabuli.)

Poté probíhá komunikace lektor–student, lektor se ptá, student odpovídá a snaží se aplikovat adjektiva se správnou koncovkou. Lektor zapisuje na tabuli.

Poté mohou navazovat další aktivity na procvičení adjektiv: student se ptá lektora, lektor záměrně odpovídá někdy dobře, někdy špatně – ve smyslu významu, tedy o černé kávě řekne, že je modrá, o malém autě řekne, že je velké apod. Studenti mají za úkol říci, zda souhlasí. Dále může navazovat aktivita, kdy se dva studenti ptají mezi sebou a třetí kontroluje správnost, pak se různě střídají ve svých rolích.

Po závěrečném opakování, které může mít například formu psaní – doplňování slov nebo jen koncovek – a následné kontroly, by měl být cíl hodiny naplněn.

Vedle samotné prezentace gramatiky je tu ještě otázka předávání slovní zásoby a pokynů k aktivitám. Pokyny k tomu, kdo co dělá, jsou sdělovány anglicky. Slovní zásoba je při použití mediačního jazyka také předávána formou překladu.

Jak by takováto aktivita vypadala bez použití mediačního jazyka?

7.3. VÝUKA BEZ MEDIAČNÍHO JAZYKA – UKÁZKOVÁ HODINA

Ve výuce azylantů jsme se dříve jen málokdy setkávali s tím, že bychom měli společný jazyk. Pokud někteří klienti uměli anglicky, tak jen velmi málo a sdělování jakýchkoliv metajazykových informací bylo v podstatě nemožné. Proto byla výuka bez mediačního jazyka jedinou možností. Ale i když se studentem společný jazyk na nějaké úrovni máme, je pro nás z důvodů uvedených níže výuka bez mediačního jazyka vhodnější.

Dílčím tématem lekce je opět gramatický rod. V minulých hodinách jsme se naučili zdvořilostní fráze, sloveso být, pojmenovávali jsme věci kolem sebe a na obrázku. Studenti umí odpovědět na otázku Co/Kdo to je?, Kde to je?, stejné otázky umí položit.

Ve třídě sedí dva neslovanští studenti (manželé). Mediační jazyk neexistuje.

Na tabuli je napsáno jen datum. Lektor pozdraví. Po zahřívacích aktivitách zvedne prst a řekne: „Teď pozor.“ Výrazně intonuje, u slova „pozor“ zvedne obočí. Následuje krátká, ale dramatická pauza, zdůrazněná nehybností zvednutého obočí.

Lektor se významně zeptá: „Co to je?“ Ukazuje přitom na čaj. Studenti nechápavě (protože před chvílí to opakovali) odpoví: „To je čaj.“ A jsou v očekávání.

Lektor napíše na tabuli „čaj“, za slovem udělá svislou dlouhou čáru. Poté se ptá na ostatní slova, za každé slovo chválí a vyjadřuje gesty i mimikou radost z toho, že to studentům jde. Studenti jsou vtaženi do lekce. Vznikne následující tabulka.

čaj	káva	maso
losos	voda	zelí
guláš	polévka	kino
kapr	palačinka	divadlo
sýr	rýže	auto

Dále se zeptá jednoho studenta: „Kdo to je?“ Ukáže na ženu, muž řekne například: „To je Klára.“ Slovo Klára napíše do sloupečku ženského rodu. Klára se ptá: „Kdo to je?“ Ukazuje přitom na manžela. Klára říká: „To je Filip.“ Slovo Filip píše do sloupce mužského rodu. Na obrázku má lektor dítě. Ptá se: „Kdo to je?“ Studenti odpovídají, slovo dítě je napsáno do sloupce. Poté lektor ukáže na Kláru a říká: „Žena“, ukáže na Filipa, řekne „Muž“. Má připraveny fotky žen a mužů. Ukazuje a říká: „Muž. Žena.“ Slova muž a žena píše do patřičných sloupců. Vznikne tato tabulka.

muž	žena	dítě
čaj	káva	maso
losos	voda	zelí
guláš	polévka	kino
kapr	palačinka	divadlo
sýr	rýže	auto
Filip	Klára	

Lektor dále otázkami kontroluje porozumění jednotlivým slovům, zejména slovům muž – žena – dítě. U slova dítě je dobré pro jistotu zvolit postup, kdy na obrázku mám chlapce i dívku, ale gesty naznačíme, že slovo dítě je „bezpohlavní“.

V tuto chvíli přichází rozhodný moment. Studenti již většinou tuší, kam se směřuje, a kývají hlavami. Není nutné se v tuto chvíli obávat, že bychom rod gramatický opírali pouze o rod přirozený.

Lektor říká a ukazuje prstem: „Ten muž, ten mobil, ten počítač..., ale (zdůrazní mimikou, intonací, gestem) ta žena, ta káva...“ Tento rozdíl mezi „ten“ a „ta“ demonstruje tak dlouho, dokud nevidí, že studenti chápou. Poté to stejné demonstruje pro střední rod. V tuto chvíli se pochopení neověřuje, k tomu dojde v dalším kroku. Vznikne následující tabulka.

ten	ta	to
muž	žena	dítě
čaj	káva	maso
(...)	(...)	(...)

Lektor říká a ukazuje prstem: „Ten muž, ta žena.“ U toho ukazuje a opakuje to několikrát. Pak říká: „Ten muž – ok, normální. Ta žena – ok, normální. Ale ten čaj? Ten sýr? (ukazuje na předměty/obrázky) Ta káva? Ta palačinka? – uuuu, proč?“ Ukáže tázavé gesto – koutky úst dolů, zvednutá ramena, ruce v bezmocném gestu, které je natolik internacionální, že existuje i jako emotikon.

Lektor říká: „Ta žena, ta káva.“ Při výslovnosti dá důraz na koncovou hlásku „a“ a v tabulce podtrhne písmeno „a“. Totéž opakuje pro „to maso, to auto...“. Poté ukáže, že v mužském rodě není vokál, čte koncové hlásky slov v mužském rodě.

Do této chvíle lektor počítá jen s tím, že studenti umí číst a psát. Nyní záleží na tom, co o studentovi víme a o co se můžeme v dalším výkladu opřít. Ve výuce azytantů se setkáváme s různými lidmi – negramotní, klienti se základní, střední, vysokou školou, lidé z různých profesí a z různého sociálního zázemí. To, o co se v tuto chvíli můžeme opírat, není společný jazyk, ale je to společný obraz světa. **Společný obraz světa** je například to, že všechny kultury chápou rozdíl mezi dvěma přirozenými rody – mužským a ženským – v tomto momentě výkladu nikdy není problém v tom, že by nepochopili, co se snažíme vysvětlit. Pokud mají lidé alespoň základ angličtiny nebo nějakého románského jazyka (klienti z Kuby například), je možné použít slovo vokál a konsonant. To ovšem zase jen v případě, že studenti mají jisté jazykovědné vzdělání nebo povědomí. V našem případě se neopřeme ani o jedno, opřeme se však alespoň o znak procent, který není jazykový, ale matematický a jako takový nám poslouží v mnohém podobně transjazykově jako právě číslice.

Pod tabulku lektor napíše (následně přečte a ukazuje na slovech):

Ten

-ž/-l/-č/-t/-m (muŽ, čaJ, kapR, guláš) 70–80 %

Ta

-a/-e (kávA, ženA, rýžE,) 70–80 %

To

-o/-í/-ě (autO, masO, zelÍ, dítĚ) 80–90 %

(Lektor jen ukáže na číslovky, protože čísla studenti v češtině neumí. U samotných hodnot se nemusíme příliš zastavovat, jde o to, ukázat studentům, že podle koncovky je možné se orientovat jen přibližně.) Dále napíše lektor na tabuli slova „most“ a „kost“, ukáže obrázky mostu a kosti. Udělá bezmocné gesto. Pokrčí rameny, že neví, poté napíše „ten most“, „ta kost“. Ukáže tázavé gesto. Ukáže si na hlavu, potom najde slovo ve slovníku a ukáže, že ta informace je ve slovníku, a potom ukazuje, že si sype informaci z knihy do hlavy. Poté mávne rukou. Vše smaže. Řekne něco jako „no problem“. Usměje se.

Pokračuje dalším výkladem, aby studenti věděli, k čemu jim informace o rodu je.

Poté lektor vezme černý fix a řekne „černý“, potom ukáže zelený fix, řekne „zelený“. Opakuje to a studenti po něm. Poté ukáže na čaj a řekne „černý“. Studenti opakují. Ukazuje na předměty, které jsou černé, aby studenti pochopili, že se jedná o barvu. Potom napíše:

Na tabuli píše a ukazuje na předměty, které mají různé barvy:

černý – zelený – bílý – modrý

Potom napíše na tabuli a čte, studenti opakují:

Ten	Ta	To
černý čaj	černá káva	černé auto

Způsobů, jak tuto hodinu vést, je samozřejmě více, záleží, co vyhovuje studentům a lektorovi.

Minimálně od tohoto kroku jde o jednu z více variant, kterou je možné se vydat.

Tabulku lektor rozšíří následovně:

Ten	Ta	To
černý čaj	černá káva	černé auto
bílý čaj	bílá káva	bílé auto

Lektor říká: „Co to je?“

Student: „To je čaj.“

Lektor napíše na tabuli:

Co je to? To je čaj.



Dále píše na tabuli:

Jaký je ten čaj? Ten čaj je černý.



Přečte obě věty a u druhé zdůrazňuje koncová „ý“. Pak udělá šipku vedoucí od slova „co“ ke slovu „čaj“ a od slova „jaký“ ke slovu „černý“. Znovu čte a při tom ukazuje: „Co to je?“ studenti odpovídají – „Čaj.“. Opět říká – „Jaký je ten čaj?“ Čeká, zda se studenti chytí. Pokud ne, sám řekne, ukáže a nechá studenty zopakovat. Poté se znovu zeptá „Co to je?“ Studenti opět odpovídají. Pak opakovaně položí otázku: „Jaký je čaj?“ Studenti přečtou odpověď. V tuto chvíli se už chytí všichni.

Lektor říká: „Co to je?“

Student: „To je káva.“

Lektor píše na tabuli:

Co je to? To je káva.

Dále je postup stejný. Principem je opakování, dlouhé opakování bez dalších zbytečných slov, kterým student stejně nerozumí. Lektor opravdu říká jen to, co je zde uvedeno, nemá další možnosti, jak se studentem komunikovat, a proto jsou další slova zbytečná.

Poté lektor demonstruje špatné užití rodu.

Lektor píše na tabuli:

Jaký je čaj? – Ten čaj je černá.

Lektor čte a zdůrazní „á“, pokračuje: „Ne.“ Udělá velmi odmítavé gesto. Celou větu přečte ještě jednou, škrtně ji, následně smaže (není vhodné na tabuli nechávat věty, které jsou špatně). Poté zkouší, jak se látka ujala. Ptá se, „Co to je“ a „Jaké to je“. Ptá se na předměty, které už studenti znají. Dle situace je možné slovní zásobu rozšířit. (Zde už je možné využít aktivity popsané výše u anglicky vedené hodiny.)

Dále potřebuje lektor zajistit, aby nevznikl mylný dojem, že zájmeno „jaký“ se váže pouze k barvě. Proto je vhodné uvést ještě několik dalších adjektiv. Některá se dají předvést, naznačit (dobrý × špatný, malý × velký, smutný × veselý, lehký × těžký, silný × slabý, hubený × tlustý), k některým je nutné mít připravené obrázky (nový × starý, mladý × starý), některé je možné pohotově naznačit na tabuli (mladý × starý, drahý × levný: načrtnuté auto, k tomu cena; načrtnutá lidská postava a u toho číslovkou uvedený věk, zde je nutné zvážit věk studentů, abychom je neurazili). U předvádění či zápisů číslic na tabuli, kdy ukazujeme opozita, vše přeháníme, výrazně hrajeme, výrazně intonujeme.

Celý tento postup je postaven na principu, kterým si jazyk osvojují děti. Dětem také nikdo nic nepřekládá do jiného jazyka. Vše je ukotveno v konkrétní situaci. Ba co více, pokud se začteme jen trochu do literatury týkající se osvojování jazyka u dětí, narazíme brzy na zajímavé studie, které popisují, co je společné řeči rodičů směrem k dětem napříč kulturami. Není to jen opakování, rytmické říkanky, které zapojují pohyb (paci, paci, pacičky), ale je to také emocionálně zabarvená mluva vyznačující se přeháněnou intonací, někdy vyšší polohou hlasu, zvýšenou gestikulací, doprovodnými grimasami, tedy zvýšenou činností obličejových svalů a výrazným očním kontaktem. To všechno je v prvních hodinách typické i pro výuku bez mediačního jazyka. Opakování, práce s hlasem, hraní obličejem, gesty, přehánění gest, intonace apod. tvoří společný obraz našeho lidského světa, o který se při výuce opíráme.

A tuto společnou lidskou bázi hledáme ve výuce dál. Je to podobná struktura základní rodiny a emocionální prožívání vztahů v ní, lidská záliba v jídle apod. (To se hodí při tématu oblíbených činností, jídel, vyjádření funkce „mít rád“ – špatně se „mít rád“ ukazuje například na hadech. Můžeme mít například rádi hady i jiná zvířata, ale v zemích, odkud k nám přichází azylanti, je

vztah ke zvířatům, a hadům zejména, jiný.) Dále hledáme, co máme společné, díky vzdělání, médiím, cestování apod. Matematické základy už jsme zmínili – slovo/znaménko „plus“ je jako spojka „a“, předložka „bez“ je zase podobná jako „minus“ atp. Někdy je to hudba (Vivaldiho znají po celém světě), někdy americká popkultura (Pink nebo Jonnyho Deppa apod. zná spousta mladých lidí, ale mnoha lidem z arabských zemí střední generace tato jména či obličejové neříkají), jindy naše znalost exotických jídel (Znáte tureckou/balkánskou baklavu? Skvěle se hodí, protože je to také arabské jídlo a je sladká, což je dobré adjektivum.), zkušenost s kouřením vodní dýmky a podobně.

Cokoliv nás může ke studentovi přiblížit, je vhodné ve výuce využít. Nicméně zde u všeho platí zásada, že si vytváříme společný svět sami a znova. Opíráme se sice o nějakou společnou bázi a společně sdílené lidské vědění, ale přesto vždy v začátcích takovéto výuky nespolehneme na nic, co nemáme ověřeno. Například – lektor spoléhá na to, že slovo víkend vysvětlí následovně: student již zná slova jako dnes/zítřka/včera. Na tabuli jsou napsány dny v týdnu. Lektor vysvětluje, co je všední den, protože pracuje s informační tabulkou otváracích hodin obchodu, kde je spojení „všední dny“ použito. Vysvětluje to synonymem „pracovní“, protože student slovo „práce“ zná. Poté vysvětluje „víkend“, že se jedná o dva dny, o sobotu a neděli. Dále testuje porozumění tak, že se ptá, co dělá student ve všední den, nebo se ptá, kdy bude víkend a všemožně se snaží o prověření. Najednou se začne ukazovat, že student něčemu nerozumí a mluví o jiných dnech. Poté vychází najevo, že víkend v jeho zemi je v pátek a v sobotu. Neděle je den pracovní. Pátek je svčným dnem v islámu, sobota v judaismu, neděle v křesťanství. Přestože ve všech kulturních oblastech jedna a jedna jsou dva, neplatí, že víkend je sobota a neděle.

Jiný příklad stručně popíše vytvoření vlastní komunikační situace – lektor potřebuje vysvětlit slova „vedle“, „blízko“, „daleko“. Studenti v našem projektu vždy pochází z daleké země. První či druhá otázka první lekce je: „Odkud jste?“, takže tuto informaci máme společně odžitou konverzací, studenti často neznají jiná místa v ČR a nejsou k nim nijak citově vázáni. Citová vázanost klienta na cokoliv je důležitá, podporuje to osvojení jazyka, protože se jazyk váže na něco, co je jim blízké. Proto můžeme říct: „Kábul je daleko, mooooooc, mooooooc daleko“ a přehánět gesty, jak moc je to daleko. Oproti tomu využijeme to, že někde v blízkosti je například Tesco nebo cokoliv jiného (co studenti znají), a řekneme: „Tesco je blízko, 5 minut.“ Přidáme informaci, že vedle domu je zahrada. Vše si pak schematizujeme na tabuli, kreslíme a zapisujeme. Při opakování na konci hodiny nebo v dalších hodinách pak používáme stejný příklad a až poté zkusíme další možnosti. Stejně tak použijeme příklad „Kábul je mooooooc daleko“ v momentě, kdy někdy v blízkém budoucnu bude nutné studentovi význam slova „daleko“ oživit. Funguje to a studenti takový přístup oceňují. Jednak proto, že jim z výuky děláte show, ale také proto, že se ve výuce mluví o věcech, které znají. To je velmi důležité, jsou v cizím prostředí, učí se nový jazyk a tímto cizím (druhým) jazykem se dotýkají věcí, které jsou jim blízké. To je zcela zásadní.

Závěrem bychom mohli shrnout to, jak k výuce bez mediačního jazyka přistupovat. Lektor by měl být velmi empatický a myslet na tři základní věci, o které se v takto pojaté výuce opírat. Prvním pilířem je to, že by si měl vzpomenout na to, jak studoval on sám cizí jazyk, nebo cokoliv jiného, co je možné k tomu přirovnat. Takové vědomí pomůže například zpomalit tempo výuky, pomůže ztraktivnit hodinu, pomůže lektorovi nebýt nervózní z toho, že studentům něco nejde tak rychle, jak on by si představoval. Český lektor češtiny pro cizince by nikdy neměl zapomínat na to, že studenty učí to, co on sám vnímá jako přirozené, až instinktivní. Vždy nám Čechům lektorům bude chybět patřičný odstup, ten můžeme získat právě žitou myšlenkou na sebe sama

jako na studenty (a pak samozřejmě zkušeností s výukou nebo vědeckým zkoumáním jazyka apod.). Druhý pilíř je vnímání osvojování jazyka cizincem podobně jako osvojování dítětem. Děti (do určitého věku) nemůžete vytvořit teorii, aby ji aplikovalo, vše je nápodobou, pojmenováním, analogií atd., ale nikdy ne překladem, případně výkladem teorie. Třetí pilíř je hledání a budování společného světa. Lidská báze, společné vzdělání a pak postupné vzájemné seznamování se – to vše vytváří s klientem společný svět a můžete se pak o něj opírat při výuce (jak jsme to naznačili na několika příkladech výše).

Na začátku jsme slíbili, že také zaujmeme stanovisko k tomu, zda mediační jazyk používat, či nikoliv. Učit bez mediačního jazyka je náročné, často zdoluhavé, ale velmi radostné. Ve výuce azylantů, ale vlastně i jinde, preferujeme výuku bez mediačního jazyka, bez ohledu na to, zda jej můžeme nebo nemůžeme použít. Pokud jej máme k dispozici, jsou situace, které nám může zjednodušit, výuku zrychlit (například když je student unavený a my potřebujeme předat studentovi příliš abstraktní sloveso) atp. Nicméně není pro nás nijak podstatný.

8 MEDAILONKY

Mgr. Dana Havlíková

Vystudovala obor český jazyk na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Český jazyk pro cizince nejprve vyučovala v různých jazykových školách, učila také zaměstnance The Prague British School a studenty The International School of Prague. V současné době pracuje v Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, kde se věnuje testování češtiny, je vedoucí metodičkou AUČČJ a členkou Výboru AUČČJ. Dlouhodobě se podílí na různých projektech dalšího vzdělávání učitelů češtiny jako cizího jazyka a na metodickém vedení kurzů pro držitele mezinárodní ochrany v rámci projektů Státního integračního programu. Ve volném čase se věnuje svým třem dětem, četbě a cestování.

Mgr. et Mgr. Radim Ošmera

Vystudoval český jazyk a literaturu a estetiku na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Působil jako vývojový redaktor v nakladatelství, jako redaktor v novinách, korektor, vedoucí vzdělávacích projektů, učitel českého jazyka a literatury, lektor češtiny pro nerodilé mluvčí. Nyní působí jako metodik výuky Jihomoravského regionálního centra na podporu integrace cizinců, lektor češtiny pro nerodilé mluvčí a vysokoškolský pedagog na Filozofické fakultě a Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Jako lektor a metodik spolupracuje také s AUČČJ. Zabývá se zejména výukou výslovnosti nerodilých mluvčích, rozvojem jejich produktivních dovedností psaní a mluvení, pořádá pro ně a vede speciální kurzy. Sekundárně se věnuje také tématům vyplývajícím z jeho profese, jako je interkulturní dialog, integrace jako oboustranný proces mezi majoritou a minoritou, a v neposlední řadě výuce literatury zejména v mezikulturním dialogu. Ve volném čase se věnuje rodině, vytrvalostním sportům, józe a C. G. Jungovi.

