

Začínáme učit češtinu pro náctileté cizince

2. stupeň
ZŠ a SŠ

Příručka pro lektorky a lektory



Linda Doleží (Ed.)

a|u|č|c|j
asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka

Vydává: AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka

Hloubětínská 26, 198 00 Praha 9

v roce 2016

www.aucj.cz

Počet stran: 76

Tato metodická příručka byla podpořena prostředky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, z dotačního programu Podpora aktivit v oblasti integrace cizinců na území České republiky, číslo rozhodnutí 15309-6/2016.



ISBN 978-80-270-1054-7

Začínáme učit češtinu pro náctileté cizince

Příručka pro lektorky a lektory

Linda Doleží (Ed.)

„Chceme-li někomu pomoci, musíme mu nejprve porozumět. Nemusím – a ani nemohu – rozumět řeči všech „malých vandrovníků“, které k nám osud zavál, musím se však snažit pochopit jejich duši, jejich způsob myšlení, chování, jejich reakce. Musím se snažit o „vědoucí“ pomoc.“

Naděžda Gjurová

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala spoluautorkám za flexibilitu, ochotu a nadšení věnovat se zpracování daných témat. Veliký dík patří také paní korektorce Mgr. Lucii Černé a panu grafikovi Ing. Radkovi Doležímu za perfektně odvedenou práci a za trpělivost. Velmi děkuji také bývalým žákům, obzvláště letošním maturantům ze 4.A a 4.B z Bezpečnostně právní akademie Brno, s. r. o. (střední škola) za skvělé obohacení mojí téměř fádni učitelské praxe o neopakovatelné zážitky a zkušenosti a bývalým kolegům za neutuchající povzbuzení. Současným kolegům z Centra jazykového vzdělávání na Lékařské fakultě Masarykovy univerzity děkuji za podporu, inspiraci a motivaci posouvat se dál. Poděkování samozřejmě patří také vedení a členům AUČCJ za důvěru a možnost vydat tuto příručku.

OBSAH

Poděkování	4
Úvod	7
Linda Doleží, Svatava Škodová: Když učíme náctileté češtinu jako druhý/cizí jazyk	9
Kateřina Vodičková: Jazykové hodnocení: Testování a zkoušky	17
Anastasia Martínková, Ekaterina Kudrjavceva: Diagnostika vyváženosti bilingvismu: komplexní testy pro děti od 3 do 14 let se zřetelem ke kulturnímu komponentu	22
Jana Rodrová: Čeština na 2. stupni základních škol a víceletých gymnázií	33
Regina Jonášová: Žák-cizinec na střední škole	43
Petra Hanušková: Digitální technologie ve výuce	52
Petra Pazderová: Projekty na Gymnáziu Friedricha Schillera v Pirně	61
Kristýna Titěrová: Přípravný kurz ke studiu na střední škole (META, o.p.s.)	67



ÚVOD

Všem zájemcům o výuku češtiny jako druhého/cizího jazyka předkládáme poslední metodickou příručku věnovanou náctiletým, a navazujeme tak na předchozí dvě metodické příručky, ve kterých byla pozornost věnována dětem mladšího školního věku a předškolákům. Obě příručky jsou dostupné na stránkách Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, blíže viz *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (předškolní věk)* (2015) a *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (mladší školní věk)* (2014), a jsou věnovány především lektorkám a lektorům, kteří s výukou dětí-cizinců a žáků-cizinců začínají.

Rádi bychom současnou metodickou příručku opět přispěli k lepšímu poznání oblasti vzdělávání náctiletých cizinců a nabídli (nejen) vyučujícím metodickou podporu. Přestože metodických příruček vyšlo v poslední době mnoho a je možné v nich najít spoustu podstatných informací, viz např. Radostný et al. (2011), Šindelářová a Škodová (2013a, 2013b), Titěrová et al. (2014) apod., metodická příručka zaměřená čistě na náctileté, tedy na děti staršího školního věku a středoškoláky, nám není známa. Věk je však mnohdy velmi relativním hlediskem, a tak je možné oporu najít i v příručkách, které jsou zaměřeny na vzdělávání dětí-cizinců, příp. dospělých obecně. Naše cílová skupina je totiž někde mezi a zároveň se týká velmi „dlouhého“ a různorodého vývojového období a podobně jako cílové skupiny předchozí by si zasloužila mnohem větší pozornost.

I v současné příručce nabízíme psychologický profil naší cílové skupiny, tedy náctiletých. Zabýváme se rovněž psycholingvistickými tématy, a to především bilingvismem a otázkou diagnostiky jazykových kompetencí v tomto věku. Nechybí ani základní metodická doporučení a přehled aktuálních, a pro náctileté zásadních, digitálních nástrojů, jež můžeme ve výuce využít. V neposlední řadě se snažíme načrtnout, co vše musí náctiletý zvládnout na 2. stupni základní školy a na střední škole v rámci předmětu český jazyk a literatura. Pozornost je věnována také maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury, jež je považována v souvislosti se vzděláváním cizinců v současné době za velký problém.

Dva příspěvky jsou věnovány příkladům dobré praxe a mohou sloužit jako vzor, inspirace a motivace pro jazykové vzdělávání a podporu naší cílové skupiny.

Pevně věříme, že lepší poznání naší cílové skupiny přispěje ke zkvalitnění celého výukového procesu a obzvláště v rámci výuky pro náctileté povede k zábavné, smysluplné a zajímavé formě výuky, jež nám pomůže překonat nejedno úskalí s výukou této věkové skupiny spjaté.

Použitá literatura:

Doleží, L. (Ed.) (2015). *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (předškolní věk)*. Praha: AUČCJ.

Doleží, L. (Ed.) (2014). *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (mladší školní věk)*. Praha: AUČCJ.

Radostný, L. et al. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta, o. p. s.

Šindelářová, J., Škodová, S. (2013a). *Čeština jako cílový jazyk (1. díl). Metodika pro výuku osob (dětí do 15 let) s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany*. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/cjm_28032014/METODIKA_PRO_DETI_final_po_vsech_korekturach.pdf

Šindelářová, J., Škodová, S. (2013b). *Čeština jako cílový jazyk (2. díl). Metodika pro výuku dospělých s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany*. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/cjm_28032014/METODIKA_PRO_DOSPELE_8.12._s_rejstrikem.pdf

Titěřová, K. et al. (2014). *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Systémová doporučení*. Praha: Meta o. p. s.

KDYŽ UČÍME NÁCTILETÉ ČEŠTINU JAKO DRUHÝ/CIZÍ JAZYK

Linda Doleží, Svatava Škodová

Úvod

Někdo učí náctileté rád, jiný ne. Je to po všech stránkách specifická skupina, zvláštní a nevyzpytatelná. Nejsou to ani děti, ani dospělí. Slovo „puberták“ má lehce negativní nádech a někteří vyučující se této věkové skupině, zhruba ve věku 11–19 let, záměrně vyhýbají, neboť pobyt ve třídě s náctiletými považují dokonce za frustrující a depresivní (Theuma(ová), 2014, str. 2). V tomto příspěvku se pokusíme tuto skupinu charakterizovat a zdůraznit některé důležité rysy a projevy chování náctiletých žáků a jejich vliv na vyučování. Nabídneme základní metodické zásady a doporučení pro výuku této věkové skupiny, které by měly především začínajícím lektorkám a lektorem usnadnit výuku češtiny jako druhého/cizího jazyka.

Jací jsou a proč?

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, str. 143) lze toto období rozdělit na období pubescence a adolescence. Období pubescence má dvě fáze, a to prepubertu ve věku 11–13 let a pubertu ve věku 13–15 let. Období adolescence trvá podle autorů zhruba do věku 22 let, takže námi vymezenou cílovou skupinu pokrývá pouze částečně. „Emoční instabilita, časté a nápadné změny nálad, zejména směrem k negativním rozladám, impulzivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů“ (str. 147) jsou podle autorů mnohdy typickými průvodními jevy dospívání. V čem je tedy tato skupina zvláštní a co to znamená pro vyučujícího, který se jí snaží naučit druhý/cizí jazyk? Znamená to být připraven na vše a nebát se rozšiřování obzorů, zejména těch svých. To, co totiž funguje s jinými věkovými skupinami, spolehlivě nebude fungovat s věkovou skupinou náctiletých. Tak jako vše v jednadvacátém století i náctiletí jsou objektem vědeckého zkoumání. Možná oceníte studie, které typické rysy chování náctiletých vysvětlují pomocí složitých vědeckých metod, aby nám dokázaly, že za to náctiletí nemůžou (srov. Theuma(ová) (2014).

Název knihy autorky Strauch(ové) „Proč jsou teenageři tak divní“ (anglicky „Why are teenagers so weird?“) mluví za vše. Kdo nebo co tedy může za jejich únavu, výbuchy zlosti a zatvrzelost? Podle některých autorů jsou na vině restrukturalizace mozku a hormony, což ale jiní autoři popírají, viz např. Epstein, 2007, str. 60 in Deubel, 2010, str. 3). Ano, teenageři jsou nepředvídatelní, ale podle Jensen(ové) a Nutt(ové) (2015) nejsou „mimozemským živočišným druhem, jen se jim z naší strany nedostává dostatečného pochopení“ (str. 13). Mozek teenagera se podle autorek podobá novému modelu Ferrari, který je přímo „nabušený“ výkonem, ale není ještě dobře „zajetý“ (str. 29).

Motor jede na plné obrátky, ale řidič nemá představu, kam jet. Toho však můžeme pro výukové účely dobře využít, neboť právě z tohoto důvodu a v tomto období dospívání si snáze tvoříme vzpomínky a déle nám vydrží. Jako vyučující bychom se tedy měli pokusit identifikovat silné stránky a podpořit talent našich žáků (str. 65).

Výše popsané psychologické a emocionální projevy našich svěřenců tohoto věku provází velmi často únava, která se stává jedním z typických fyziologických projevů tohoto období. Kdo učí náctileté, si jistě vybaví hlavy na lavicích, vyčerpané výrazy ve tvářích v nultých hodinách a neschopnost „zůstat vzhůru“ ve vyučování po obědě. Vědci spočítali, že průměrný teenager potřebuje devět a čtvrt hodiny spánku každou noc, ale většina z nich toto množství není z nejrůznějších důvodů schopna dodržet (Jensen(ová), Nutt(ová), 2014, str. 73). Velmi prospěšné je tedy odložení začátku vyučování a testů na pozdější hodinu (str. 77). Dalším typickým rysem období dospívání je hlad. Hladový náctiletý ve vyučování rovná se nespokojený náctiletý ve vyučování, což může být pro dosažení výukových cílů problém. Je tedy nutné se připravit na snahu žáků pokrýt tuto svoji potřebu i během výuky.

Výrazným úskalím ve výuce náctiletých je jev, který souvisí s moderní dobou, jejíž součástí je virtuální svět a komunikace pomocí elektronických nástrojů, a to nutková potřeba být digitálně napojený (Jensen(ová), Nutt(ová), 2014, str. 158). Závislost na internetu má prý mnoho společného se závislostí na drogách. Každý zvuk (např. když pípne sms) a např. otevření nové zprávy vyvolávají v mozku tzv. „wow moment“, který prožíváme, jako kdybychom dostali digitální dárek. Proto naši žáci nemohou odtrhnout zrak od svých displejů a na výzvu „dát mobil do tašky“ reagují přinejmenším podrážděně. Technika nám vyučujícím občas komplikuje život také proto, že jí žáci využívají k podvodům při testech a i s tímto jevem je tedy potřeba počítat. Sociální sítě, webové stránky a digitální nástroje obecně jsou nicméně důležitou platformou, kterou však můžeme využít nejen ke komunikaci s našimi studenty, ale i k výukovým účelům.

Výše uvedené průvodní jevy dospívání jsou pro dospělého člověka v mnohém rozčilující a vyčerpávající, zvláště pokud je v roli učitele. Všichni bychom určitě chtěli, aby se už změnili. Avšak zvláště tady platí, že všechno má svůj čas. Místo toho, abychom se pokoušeli změnit tato fakta a tento stav, máme možnost změnit svoje pedagogické působení, metody a materiály neboli podle slov Jensen(ové) a Nutt(ové) „ponořit se do jejich světa“. Pokud se ještě naučíme pracovat s (nejen) svými emocemi a oddáme se kvalitní psychohygieně, je to úžasná zkušenost. Obohacující, dynamická a velmi zábavná.

Co tedy dělat, kdy a jak?

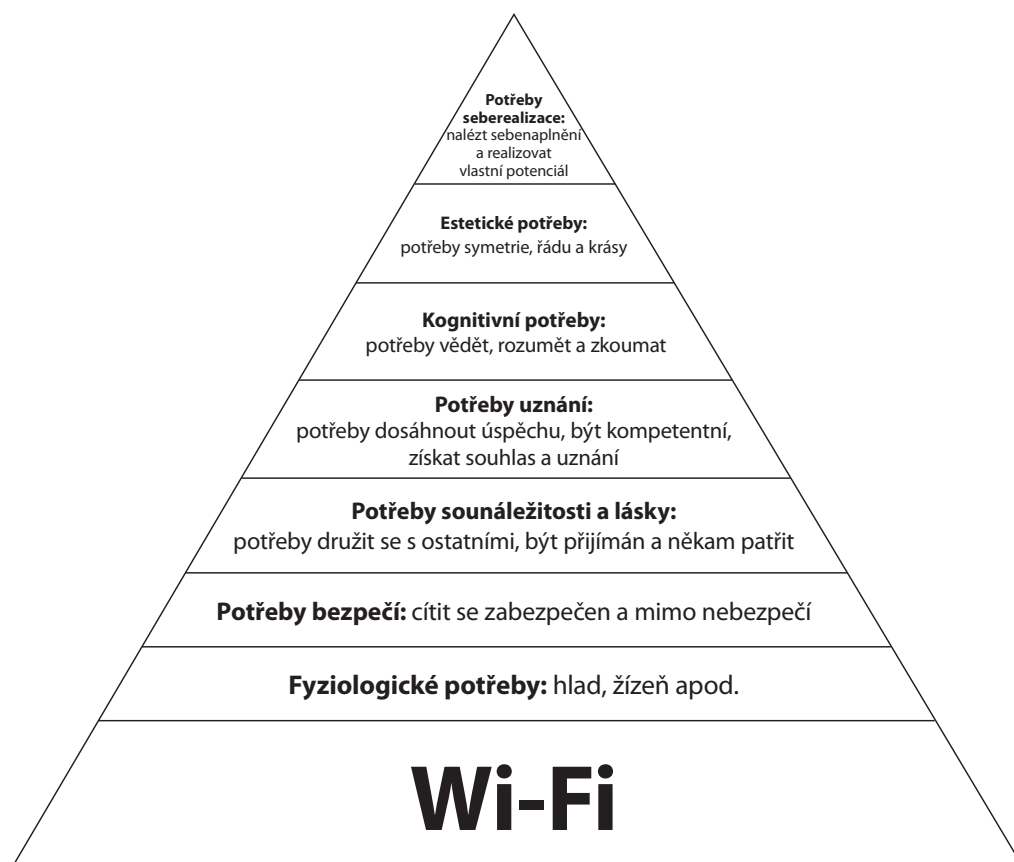
V rozsahu jediného článku není možné důkladně popsat všechny obecné zásady výuky, uvedeme proto pouze ty principy a zásady, které jsou strategické pro tuto věkovou skupinu a které považujeme za klíčové. Pro obecná pedagogická a metodická doporučení ve výuce druhého/cizího jazyka u náctiletých viz např. Pachler (2014).

Doporučení

- » Na začátku lekce či vyučovací hodiny je třeba vědět, odkud kam společně půjdeme, jaký je cíl (clear learning objectives, Pachler, 2014, str. 176). Žáci musí vědět, co dělají a proč to dělají, a ideálně i jak toho mohou využít v praxi, a to v praxi z jejich perspektivy.
- » Zaujmout – co náctileté nezaujme, jako by neexistovalo. Je důležité vybrat zajímavé a autentické výukové materiály, relevantní nejen co do obsahové stránky, ale také co do formálního uchopení. Tedy materiály nové a aktuální, bohaté a multimodální. A pokud je to jen trochu možné, pokusit se překvapit nečekaným a nepředvídatelným.
- » Navázat na jejich realitu a jejich vnímání světa, využívat digitální nástroje a internet. O náctiletých se občas mluví jako o digitalních „rodilcích“ (Digital Natives) (Deubel, 2010, str. 4). Termín zavedl Prensky (2001) a zdůraznil tak fakt, že se náctiletí v dnešní době učí jiným způsobem, a to právě z důvodu užívání techniky od raného dětství. Nemyslí lineárně (sekvenčně), ale paralelně, a důležité jsou mimo jiné vizuální podněty (videa, obrázky).
- » Udržet pozornost, nadšení a píli a přenést díl zodpovědnosti za výuku na ně samotné, např. tím, že jsou to oni, kdo vyberou téma, píseň, otázku, vymyslí hru apod. (Espino, 2016). Deubel (2010) poukazuje i na důležitost nasměrovat žáky mimo třídu, tzn. dát jim možnost samostatně pracovat se zdroji, které nejsou typické pro třídní prostředí, které budou záviset na jejich výběru a budou aktuální a zajímavé.
- » Motivovat a pomoci jim chápat, proč se něčím zabývat. Období dospívání je komplikované tím, že mnoho energie organismus vynakládá právě na tuto změnu. Aby byly aktivity pro náctileté zajímavé, musí se jich bezprostředně týkat, pomáhat jim porozumět jejich aktuálnímu stavu, nabízet odpovědi na otázky, které si bezprostředně kladou. Blíže k motivaci viz např. Galton et al. (2009), Borecká (2013) a Jelínková (2013).
- » Nastavovat mantinely (hranice, disciplína). Jestliže náctiletí nebudou vědět, že jste to vy, kdo skupinu řídí, rychle převezme její organizaci její přirozený vůdce. S náctiletými musíte nesmlouvavě trvat na požadavcích, které jste stanovili, a musíte být připraveni, že i v přátelském prostředí se je budou snažit neustále posouvat. Své požadavky proto dobře promýšlejte, aby byly odůvodněné a realistické.
- » Bavit se a smát se. Odlehčení a humor jsou pro výuku přímo klíčové. Citový život náctiletých je možné přirovnat k horské dráze. Velmi málo mladých lidí dospěje, aniž by prožívalo období prudkých a nečekaných citových reakcí. Na první pohled je zjevná radost či smutek v různé míře, uvědomte si však, že to, co prožívá mladý člověk, se pohybuje na škále úzkost, strach, zlost, komplex méněcennosti, vášeň, strach, naprosté štěstí. Úkolem učitele, který chce opravdu něčemu naučit, je mimo jiné vyrovnávat jejich vysoce citové zážitky. Proto je důležité, aby působil jako určitý stabilizátor a právě humorem a klidem vyrovnával jejich pohyb po citové horské dráze.
- » Rozhýbat (myšlení, pokud možno i těla a hlavně vzduch). Jednou z oblastí, která doznává velkých změn, je oblast intelektuální. Mladí lidé přecházejí od konkrétního způsobu myšlení

k abstraktnějšímu. Připravte se na to, že budete neustále podrobování otázce „Proč?“, a také na to, že vám neustále, ve snaze prověřovat svůj intelektuální rozvoj ve světě abstraktního myšlení, odporují.

- » Střídat různé formy práce – skupinová a ve dvojicích. Přestože disciplína pokulhává a spousta žáků využívá této formy práce k odpočinku, vyučující to nesmí vzdát a musí si na tuto formu práce žáky „připravit“ a „navést“. Budou pak skvěle fungovat a nabídnou tak žákům větší možnost „mluvit“ v přirozeném kontextu. Pro žáky mladšího školního věku je důležité, když mluví učitel, pro náctileté se však stává nejdůležitější, jsou-li zapojeni jako partneři do rozhovoru. Učitel náctiletých se musí více ptát než sám říkat.
- » „Uspokojovat“ základní potřeby a respektovat individuální rozdíly mezi žáky. Mnohdy se tato jednoduchá poučka zdá být přímo neuskutečnitelná. Často učíme velké skupiny žáků, a to různých úrovní, co se jazykových kompetencí týče, a také různých osobností. Jako učitelé bychom však měli udělat vše pro to, abychom žáky poznali a otevřeli si tak cestu k smysluplnému vyučování. Co se potřeb týče, známá je pyramida základních potřeb amerického psychologa Abrahama Harolda Maslowa, jež pro nás může být inspirací.



Obrázek 1:

(zdroj <http://img.pandawhale.com/post-25590-Maslow-pyramid-wifi-GKpx.png>, upraveno).

Na co dát pozor

Některé typické fyziologické potřeby a projevy byly okomentovány již na začátku našeho příspěvku. Na tomto místě bychom se rády blíže věnovaly problému s mluvením v hodinách druhého/cizího jazyka. Všichni dospívající jsou ovlivňováni svým okolím. Už ze své podstaty jsou společenští a ve věku dospívání se skupina stává tou nejdůležitější oblastí jejich života. Potřeba být akceptován a patřit někam určuje způsoby jejich chování. Skeffington(ová) (2004) uvádí, že důvodem, proč náctiletí v hodinách cizího jazyka málo mluví, je fakt, že se necítí dobře, když mají mluvit před spolužáky, necítí se bezpečně a nejsou dostatečně motivovaní a podporovaní ze strany učitele. Kdykoliv totiž chceme, aby naši žáci v hodinách cizího jazyka mluvili, nutíme je tím, pokud nejsou již velmi zběhlými uživateli jazyka, aby dělali chyby, a to nahlas a před ostatními, což je zvláště v tomto období problematické. Vyučující by měli proto být vůči náctiletým v tomto ohledu velmi citliví a měli by se snažit ve třídě tvořit bezpečné prostředí, v němž se žáci nebudou bát „riskovat“ mluvením. Zabrání tak tvorbě frustrací a traumat. Jak jim tedy pomoci? Autorka nabízí tzv. triky pro upevnění sebevědomí (confidence tricks) (str. 3–4). Dobré je využívat jazyk, který běžně a často používáme ve třídě (classroom language). Je úžasné sledovat, jak i obvykle tiší a nemluvní žáci se opřekot omlouvají, a to v cizím jazyce, když např. přijdou do výuky pozdě nebo zapomenou učebnici či domácí úkol. Cvičení na výslovnost a drill mohou také žáky povzbudit a dát jim pocit, že něčeho dosáhli, a to snadno. Důležité je adekvátně nastavit i délku části lekce věnované mluvení. Pachler et al. (2014, str. 326) navíc navrhuje vytvořit během výuky možnost vyjádřit se před ostatními také neverbálně, např. pantomimou, gesty, příp. vizuálním znázorněním odpovědi.

MacIntyre a Gardner (1994) poukazují na negativní korelaci úzkosti z učení se cizímu jazyku a výkonem žáka. Krashen (1982, 1985) zavedl hypotézu afektivního filtru (affective filter hypothesis). Mezi afektivní faktory autor řadí právě např. úzkost. Na samotné učení pak mají vliv i následné horší soustředění a problémy s pamětí (Gordon, 2011). Úzkost z druhého jazyka neboli Second Language Anxiety, se může týkat v podstatě všech, kteří si oslovují cizí jazyk (jedná se o termín a bylo prokázáno, že tento typ úzkosti je jiný než další typy úzkostí). Byly také vytvořeny škály pro hodnocení této úzkosti, tzv. anxiety scales, konkrétně např. Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS, Horwitz, Horwitz and Cope, 1986). Špačková (2011) však uvádí, že ne vždy je úzkost špatná a že určité napětí může mít pozitivní efekt. Dítě, které si více věří, však bude v novém jazyce také snadněji komunikovat (Clarke(ová), 2009). Zároveň si bude moci vytvořit zdravé sebehodnocení (self-esteem) a image ve svém druhém/cizím jazyce (L2 self-image) (Pinter(ová), 2011, str. 36).

Teenageři jsou proti stresu méně chráněni, protože na stresový hormon reagují jinak než dospělí (podporuje více stresu a úzkosti) a stimuly vyvolávající stres mohou být všude, ve výuce obzvláště. Jakmile přesáhne množství stresu určitou úroveň, může dojít k tzv. zamrznutí paměti a ztuhnutí, při němž nejsme schopni ničeho (Jensen(ová), Nutto(ová), 2014, str. 129). Mezi dětmi azylantů a osob, které v naší zemi hledají ochranu, je často ve spojení s předchozími životními zkušenostmi a zážitky přítomna posttraumatická stresová porucha. Lidé trpící PTSD jsou obzvláště ohroženi

úzkostí. U náctiletých pak tento fakt platí dvojnásob. Smutné statistiky hovoří také o častějším výskytu duševních onemocnění v této věkové skupině. Podle Jensen(ové) a Nutt(ové) (2014, str. 137) dospívající trpí častěji duševními onemocněními než astmatem či diabetes.

Dospívající se na svět často dívají jako na problém. Usilují o vlastní identitu, aniž znají její konkrétní podobu. Abychom je v tomto komplikovaném období mohli čemukoliv naučit, je třeba z nich vytvořit své komunikační partnery. Pro vytváření prostředí, ve kterém můžeme komunikovat s náctiletými, abychom je mohli učit, je potřebné přijetí a to, že je máme rádi. Dospívající potřebují být přijímáni pro to, čím jsou, a ne pro to, čím se teprve stanou. Musejí být bráni vážně a potřebují mít jistotu, že se o ně někdo osobně zajímá a důvěřuje jim. Potřebují chválit za vše, co se jim ve výuce daří, protože to je jednak prostředek upevňování jejich postavení ve skupině, jednak možnost pozitivního budování vlastní identity sebe samého. Jestliže hodiny jazyka jsou těmi hodinami, kde jsou přijímáni v pozitivní atmosféře, kde se jim dobře daří, budou to hodiny, do kterých budou rádi přicházet a ve kterých s vámi budou rádi spolupracovat.

Několik stručných rad na závěr

1. Dovolte náctiletým být náctiletými. Neočekávejte dokonalost. Přerodové období nelze přeskočit, je třeba jej projít.
2. Vyhněte se napomínání jednotlivců před zbytkem skupiny. Takovýmto chováním je vystavujete posměchu a ztrátě pozice ve skupině. Do této oblasti patří v jazykové výuce i opravování chyb, které ve skupině náctiletých vyžaduje specifickou metodiku.
3. Dívejte se „za chování“, tedy na to, co je jeho příčinou.
4. Ze všeho nejdříve určete ve výuce „pravidla hry“.
5. Nenechte se rozčílit a neztrácejte nervy.
6. Začleňte se do jejich skupiny a ved'te příkladem.
7. Pokud skupině přebývá energie, poskytněte jim příležitost ji uvolnit – možnost se vypovídat, žertovat, pokud energii nespotebují, nebudou připraveni se soustředit.
8. Snažte si zachovat smysl pro humor.
9. Učte se vnímat skupinu v jejich náladách a „vysílat na jejich frekvenci“.

Závěr

V našem příspěvku jsme se pokusily poukázat na typické projevy náctiletého žáka. Načrtly jsme, co vše se s žákem této věkové skupiny může dít, jaké jsou jeho obvyklé projevy chování a co vše tedy ovlivňuje proces učení. Zdůraznily jsme roli emocí ve výukovém procesu (podobně viz Benešová, 2008) a známý fakt, že pozitivní emoce jsou pro úspěšný proces učení se (nejen) cizímu jazyku přímo zásadní. Navozují pocit bezpečí žáků v každém věku, a odstraňují tak komunikační bloky a bariéry, kterých mohou mít žáci právě této věkové skupiny více než dost. Pokud se navíc jedná o azylanty či držitele mezinárodní a doplňkové ochrany, mohou hrát roli i posttraumatická stresová porucha a tíživé zážitky z minulosti. Pozornost byla také věnována základním metodickým zásadám a pokynům, které se týkají výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka v této věkové skupině, které jsou úzce spjaté právě s jejími charakteristickými projevy. V dnešní době se klade důraz na rané zahájení osvojování si druhého/cizího jazyka. Podle některých studií jde opravdu mladším dětem osvojování jazyka lépe a snadněji než např. dospělým. Nicméně na vině není pouze věk, ale spíše přístup ke kvalitním datům druhého/cizího jazyka (input) a instrukcím (Marinova-Todd, 2003 in Pinter(ová), 2011, str. 65). Pro učitele tedy z tohoto vyplývá, že spíše než na brzký začátek by se měli zaměřit na kvalitní výuku, a to bez ohledu na věk, a tudíž i náctiletí mají šanci dobře si osvojit druhý/cizí jazyk. Porozumění a pochopení náctiletých nám umožní správně nastavit naše očekávání a postupy a výuka této věkové skupiny se může stát nejen efektivní, ale i nesmírně zábavnou a obohacující záležitostí.

Použitá literatura:

- Benešová, P. (2008). *Role emocí při kreativním psaní v cizojazyčné výuce*. Disertační práce. Brno: Katedra německého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta MU.
Dostupné z: https://is.muni.cz/th/15352/pedf_d/text_prace.txt
- Borecká, J. (2013). Aspekty motivace teenagerů k jazykovému vzdělávání. In Procházková, Z., Suchánková, T. (Eds.). *Metodický poradník učitele cizího jazyka* (92–101). Ústí nad Labem: UJEP.
- Clarke, P. (2009). *Supporting Children Learning English as a Second Language in the Early Years (birth to six years)*. VCAA.
- Deubel, D. (2010). *The Teenaged Language Learner*. EFL 2.0 Teacher Talk.
- Epstein, R. (2007). The Myth of the Teen Brain. *Scientific American Mind*, 57–63.
- Espino, V. (2016). Teen Learners, Good Learners. *Always Learning*, 11(2). 1–3.
- Galton, M. et al. (2009). *Motivating your Secondary Class*. London: SAGE.
- Gordon, D. (2011). Trauma and Second Language Learning Among Laotian Refugees. *Journal of Southeast Asian American Education and Advancement*, 6.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. G., Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longmann.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Jelínková, J. (2013): Blízká setkání třetího druhu. In: Procházková, Z., Suchánková, T. (Eds.). *Metodický poradník učitele cizího jazyka* (s. 102–107). Ústí nad Labem: UJEP.
- Jensen, F. E., Nutt, A. E. (2015). *Mozek teenagera*. Praha: Omega.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Marinova-Todd, S. H. (2003). Know your grammar: What the knowledge of syntax and morphology in an L2 reveals about the critical period for second/foreign language acquisition. In Garcia Mayo, M. P., Garcia Lecumberri, M. L. (Eds.). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (58–76). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pachler, N. et al. (2014). *Learn to Teach Foreign Languages in the Secondary School. A companion to school experience*. 4th edition. London: Routledge.
- Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages*. London: Macmillan.
- Prensky, M. (2001). Do they really think differently? *On the Horizon* 9(6). MCB University Press, 1–6.
- Skeffington, C. S. (2004). *Getting teenagers talking*. British Council Teaching English.
- Strauch, B. (2003). *Why are teenagers so weird?* Bloomsbury.
- Špačková, K. (2011). *Cizojazyčná způsobilost žáků se specifickými poruchami učení na začátku procesu osvojování cizího jazyka na základní škole*. Disertační práce. Praha: Katedra psychologie, Pedagogická fakulta UK.
Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1339412267.pdf>
- Theuma, J. (2014). *The joys of teaching teenagers in the EFL classroom*. OUP English Language Teaching Global Glob. 25. 6. 2014.

JAZYKOVÉ HODNOCENÍ: TESTOVÁNÍ A ZKOUŠKY

Kateřina Vodičková

Hodnocení představuje nedílnou součást výuky, tedy i výuky cizích jazyků, neboť dokládá, že probíhá proces učení (se), a poskytuje zpětnou vazbu jak studentovi, tak učiteli (např. jak vhodně adaptovat výuku). Bylo by ovšem chybou si pod hodnocením představovat pouze testování. Hodnocením rozumíme „systematický přístup ke sběru informací a vyvozování závěrů o studentově schopnosti nebo o kvalitě či úspěchu kurzu na základě důkazů z různých zdrojů“ (Richards & Schmidt, 2002, s. 35, překlad KV), zatímco testování je pouze jedním z nástrojů hodnocení.

Hodnocení by mělo využívat různých zdrojů a technik. V domácí literatuře se pracuje především s hodnocením formativním a sumativním¹. Formativní hodnocení má sloužit v první řadě studentům a bývá do výuky zařazováno průběžně. Účelem sumativního hodnocení, které primárně slouží někomu jinému než studentovi, je „získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků apod.)“ (Slavík, 1999, s. 37). Tento typ hodnocení se obvykle zařazuje na závěr probrané lekce, kurzu apod. a výstupem bývá známka, posun do dalšího ročníku atd.

Současný trend ve výuce cizích jazyků a jejich hodnocení vystihuje pohled na hodnocení jako na: a) hodnocení pro učení se (assessment for learning), b) hodnocení jakožto učení se (assessment as learning) a c) hodnocení učení se (assessment of learning, překlady všech termínů KV)². V rámci hodnocení pro učení se poskytuje učitel studentovi zpětnou vazbu nejen o výsledcích, ale i o tom, jak se zlepšovat. Učitel tak může adaptovat výuku na základě informací o znalostech, porozumění a dovednostech studentů. V případě hodnocení jakožto učení se studenti sami monitorují, co se naučili, a užívají zpětnou vazbu z tohoto pozorování. Díky tomuto hodnocení by se pro ně učení se mělo stávat úspěšnou zábavou. Hodnocení učení se je sumativním hodnocením, tj. „certifikuje“ proces učení se a informuje o něm mj. studenty, rodiče a danou školu. Určuje také, do jaké míry byly naplněny cíle z kurikula. Bohužel především takto chápe hodnocení většina široké veřejnosti.

1 Srov. např. Bloom, B., Hastings, J. T., & Madhaus, G. F. (1971). Handbook on Formative and Summative Evaluation on Student Learning. New York: McGraw Hill.

2 Srov. různá kurikula zejména v anglicky mluvících zemích, např. <https://syllabus.bostes.nsw.edu.au/english/english-k10/syllabus-assessment>

Sumativní hodnocení je spojeno především s formálním hodnocením. To je zastoupeno rozličnými typy testů např. podle rozsahu použití (testy širokého či učitelského použití), důležitosti (tzv. testy vysoké důležitosti vs. testy nízké důležitosti), podle časového zařazení do výuky (testy vstupní, výstupní, průběžné) nebo podle interpretace výsledků.³ Jak jsme však již poukázali výše, neméně důležitou roli ve výuce hraje hodnocení neformální, které může být zastoupeno např. pozorováním, kontrolními listy, rozhovory a pohovory. Mezi dnes běžně užívané nástroje sebehodnocení a reflexe patří studentské deníky, různé záznamy (např. blogy) a především portfolia, ať už elektronická⁴ či v knižní podobě. Nabízí se i možnost zařadit do výuky hodnocení spolužáky, s nímž je ovšem nutné pracovat velmi obezřetně a uvážlivě, a to zejména vzhledem k povaze skupiny/třídy a vztazích v ní, k věku studentů, zkušenostem s tímto typem hodnocení. Podobně jako u sebehodnocení je třeba studenty i pro hodnocení spolužáků připravit a tuto dovednost s nimi natrénovat. Zdůrazňujeme, že u dětí a mládeže by se hodnocení mělo vždy skládat z formálního i neformálního hodnocení a sebehodnocení, tedy nemělo by se jednat o hodnocení výlučně na základě testů a zkoušek.

Zatímco zkoušky konstruované přímo pro děti (srov. anglické *young learners*⁵) jsou, byť v omezené míře, v nabídce⁶, zkoušek z češtiny je zatím poskrovnu. Děti učící se česky, které nedosáhly věkové hranice 16 let, mají možnost skládat Certifikovanou zkoušku z češtiny pro mládež⁷ Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, pro zájemce od 16 let se nabízí Certifikovaná zkouška z češtiny⁸ téže instituce. Pro Zkoušku z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR i pro Zkoušku z českého jazyka pro účely udělování státního občanství České republiky byla stanovena minimální věková hranice 15 let.⁹ Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze vytvořila standardizované diagnostické testy řečových dovedností žáků-cizinců 1. a 2. stupně základních škol. Zkoušky nabízí svým studentům také řada vzdělávacích institucí od zahraničních vzdělávacích zařízení působících v ČR až po soukromé jazykové školy. A nejedná se vždy jen o zkoušky nízké důležitosti, například na Francouzském lyceu v Praze mohou studenti v maturitním ročníku skládat maturitní zkoušku z cizího jazyka 1 (úroveň B2) či cizího jazyka 2 (úroveň B1).

Většina výše zmíněných zkoušek vysoké důležitosti se vztahuje ke Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky (dále SERRJ), a to především k úrovním ovládnutí cizího jazyka, jak je SERRJ prezentuje. Podívejme se nyní na jednotlivé zkoušky podrobněji.¹⁰

3 Není cílem této kapitoly zabývat se podrobněji jednotlivými typy testů. V případě zájmu čtenáře odkazujeme na následující publikace:

Schindler, R. et al. (2016). Rukověť autora testových úloh. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků. Davies, A. et al. (2002). Dictionary of language testing. Cambridge: Cambridge University Press. Hughes, A. (2012). Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

4 Doporučujeme např. aplikaci <http://ejp.rvp.cz>.

5 Literatura se ve věkovém vymezení liší, obvykle se uvádí rozpětí 5, resp. 7 až 10, resp. 12 let.

6 Viz např. Certifikovaná zkouška z češtiny pro mládež, <http://ujop.cuni.cz/cce-mladec>.

7 <http://ujop.cuni.cz/cce-mladec>

8 <http://ujop.cuni.cz/cce>

9 Pro informace, kdo zkoušky skládat nemusí, viz <http://www.cestina-pro-cizince.cz>.

10 Zdůrazňujeme, že informace jsou platné k 30. 9. 2016. Pro aktuální informace sledujte prosím uvedené webové adresy a další dostupné materiály ke konkrétním zkouškám.

Certifikovaná zkouška z češtiny pro mládež (CCE pro mládež), určená kandidátům mladším 16 let, je nabízena na úrovních A1 a A2 podle SERRJ. Na obou úrovních se ověřují všechny řečové dovednosti, a to v následujících subtestech:

Úroveň	Čtení s porozuměním	Poslech s porozuměním	Psaní	Ústní část
A1	+ psaní 40 minut	18–23 minut	v části čtení	5–6 minut/ jednotlivec
A2	30 minut	24–28 minut	30 minut	6–8 minut/ jednotlivec

Pro hodnocení „uspěl(a)“ je nutné dosáhnout celkem nejméně 60 %, a to i v jednotlivých částech zkoušky, přičemž v jedné z písemných částí zkoušky je možné získat pouze 50 %. Osvědčení nemá časově omezenou platnost.

Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE)¹¹ je určena všem cizincům starším 16 let, kteří si chtějí nebo potřebují ověřit stupeň své komunikační kompetence v češtině. V současné době se nabízí na úrovních A1, A2, B1, B2 a C1. Pro nerodilé mluvčí může být tato zkouška podmínkou pro přijetí k vysokoškolskému studiu (úroveň A2–C1 podle konkrétní fakulty či ústavu, případně oboru¹²). U CCE na všech nabízených úrovních se ověřují čtyři řečové dovednosti, u úrovni B2 a C1 je navíc zařazen gramaticko-lexikální test. Subtesty jsou na jednotlivých úrovních rozvrženy následovně:

Úroveň	Písemná část				Ústní část
	Čtení s porozuměním	Poslech s porozuměním	Gramaticko-lexikální test	Psaní	Mluvení
A1	+ psaní 60 minut	20–25 minut	není	v části čtení s porozuměním	5–8 minut/ 1 kandidát
A2	45 minut	20–25 minut	není	40 minut	10 minut/ 2 kandidáti
B1	50 minut	30–35 minut	není	60 minut	15–18 minut/ 2 kandidáti
B2	40 minut	30–35 minut	30 minut	80 minut	18–21 minut/ 2 kandidáti
C1	50 minut	30–35 minut	50 minut	90 minut	21–26 minut/ 2 kandidáti

¹¹ <http://ujop.cuni.cz/cce>

¹² Aktuální seznam vysokých škol uznávajících CCE viz http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/CCE/CCE_VS_uznavajici.pdf

Pro hodnocení „uspěl(a)“ je nutné dosáhnout celkem nejméně 60 %, a to i v jednotlivých částech zkoušky.

Zkoušky CCE a CCE pro mládež je možné skládat nejen na území ČR, ale též v zahraničí.

Zkouška z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR¹³ ověřuje dosažení úrovně A1 ve čtyřech řečových dovednostech. Písemná část se skládá ze subtestů čtení (25 minut), poslech (35–40 minut) a psaní (15 minut). Během ústní části je zkoušen jednotlivec po dobu 10 minut. Za každou část zkoušky lze získat maximálně 20 bodů, přičemž pro úspěšné složení zkoušky je třeba dosáhnout nejméně 60 % z každého subtestu. Pokud kandidát nedosáhne 60 % v jedné z písemných částí, nemůže se zúčastnit ústní části a musí opakovat celou zkoušku. Pokud neuspěje u ústní části, musí rovněž opakovat celou zkoušku.

Zkouška z českého jazyka pro účely udělování státního občanství České republiky¹⁴ ověřuje, zda kandidát dosáhl ve všech řečových dovednostech úrovně B1. Kromě zkoušky z jazyka je též nutné složit zkoušku z českých reálií. Zkouška se skládá z písemné a ústní části. Písemná část prověřuje dovednosti čtení s porozuměním (50 minut), poslech s porozuměním (30–35 minut) a psaní (60 minut). Po písemné části následuje ústní část zkoušky, která prověřuje dovednost mluvení (15–18 minut/2 kandidáti). Pro hodnocení „uspěl(a)“ je nutné dosáhnout celkem nejméně 60 %, a to i v jednotlivých částech zkoušky, přičemž v jedné z písemných částí zkoušky je možné získat pouze 50 %. Pokud kandidát neuspěje u některé části zkoušky, musí opakovat celou zkoušku.

Přípravu dvou diagnostických testů řečových dovedností žáků-cizinců na českých základních školách řešil projekt Grantové agentury České republiky – Integrace dětí-cizinců do systému českých základních škol, registrační číslo projektu: 13-32373S (Kostelecká, Jančařík, 2013, Vodičková, Kostelecká, 2016). První test je určen žákům 1. stupně základních škol. S přihlédnutím k vývoji řečových dovedností v mateřském jazyce a kognitivnímu vývoji respondentů je test určen žákům 3. až 5. tříd ve věkovém rozmezí 8–11 let a ověřuje řečové dovednosti na úrovni A1 a A2. Druhý test je určen žákům 2. stupně základních škol (tj. věkové skupině 12–16 let) a testuje řečové dovednosti na úrovni A1, A2 a B1. U obou diagnostických testů byla hranice úspěšnosti stanovena na 60 % pro každý subtest.

Hodnocení této věkové skupiny, která zahrnuje zhruba žáky druhého stupně základních škol a středoškoláky, i vytváření zkoušek pro tuto skupinu je – zejména v českém kontextu – do značné míry výzvou, a to z několika důvodů. Zaprvé této skupině není samostatně věnována dostatečná pozornost v odborné literatuře. Zadruhé v případě, kdy je potřeba vztáhnout zkoušku či hodnocení např. k úrovním ovládnutí jazyka, není možné vycházet důsledně ze SERRJ, neboť ten je určen dospělým uživatelům jazyka.¹⁵ Podíváme-li se ovšem na dostupná Evropská jazyková portfolia, je pro studenty tohoto věku k dispozici Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně

¹³ <http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz>

¹⁴ <http://obcanstvi.cestina-pro-cizince.cz>

¹⁵ Dle našeho názoru se hodí dodat, že je SERRJ určen dospělým uživatelům jazyka, kteří dosáhli již určitého stupně vzdělání. Bez některých znalostí a dovedností, jež jsou mj. vyučovány na druhém stupni základní školy a především na školách středních, případně ve specializovaných (především jazykových) kurzech, bude pro uživatele jazyka obtížné některé deskriptory naplnit.

ve věku 11–15 let a Evropské jazykové portfolio pro studenty ve věku 15–19 let. Nutno ovšem podotknout, že deskriptory v druhé uvedené publikaci se v podstatě neliší od Evropského jazykového portfolio pro dospělé.¹⁶ Výsledkem tak jsou v mnoha případech metody a kritéria hodnocení i zkoušky, které odpovídají spíše požadavkům na dospělé uživatele jazyka, než aby zohledňovaly věk studentů, jejich momentální znalosti o světě a zkušenosti, úroveň kognitivního myšlení, komunikační situace, do kterých budou pravděpodobně vstupovat, témata, která jsou pro ně potřebná a užitečná.

Zatímco hodnocení dětí a dospělých a zkoušky pro ně jsou jasně vymezené a zohledňují příslušnou skupinu uživatelů jazyka, u mládeže, tj. u studentů druhého stupně základních škol a u studentů středních škol, vidíme ještě významné rezervy. Zatímco pro žáky druhého stupně základních škol se již zkoušky vytvářejí a hodnocení ve výuce se jim přizpůsobuje, u středoškoláků spatřujeme zejména v případě jazykových zkoušek ještě velké pole pro další výzkum a vývoj.

Použitá literatura:

Green, A. (2014). *Exploring Language Assessment and Testing: Language in Action*. New York: Routledge.

Kostecká, Y., & Jančařík, A. (2013). Factors influencing language proficiency of foreign children attending Czech primary schools. In *Efficiency and Responsibility in Education 2013: Proceedings of the 10th International Conference*. Praha: Česká zemědělská univerzita.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Routledge.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.

Vodičková, K., & Kostecká, Y. (2016). Diagnostic Tests in Czech for Pupils with a First Language Different from the Language of Schooling. *CEPS Journal* 6(1), 32–48.

¹⁶ Srov. též <http://ejp.rvp.cz>

DIAGNOSTIKA VYVÁŽENOSTI BILINGVISMU: KOMPLEXNÍ TESTY PRO DĚTI OD 3 DO 14 LET SE ZŘETELEM KE KULTURNÍMU KOMPONENTU

Anastasia Martínková, Ekaterina Kudrjavceva

Jazyk je prostředí, v němž se spojují „já“ a „svět“.

Hans-Georg Gadamer

V moderním globalizujícím se světě bi- a polyjazyčnost není vzácností, nýbrž normou: bilingvistů je podle expertů víc než monolingvistů (Kudrjavceva & Volkova, 2014). Jev polylingvismu aktivně zkoumají psychologové, sociologové, lingvisté, metodici aj. Je nutné pozorovat nejen specifika myšlení a reakce bilingvních dětí, ale též úroveň vyváženosti obou jazyků v jejich vědomí a také vliv tohoto činitele na vidění světa, sebeidentifikaci bilingvistů a jejich integrační potenciál v polykulturní společnosti. Do popředí se dostává otázka mírné koexistence jazyků v jedné osobnosti, která žije na pomezí dvou (anebo i více) kultur. Jazyk vnímáme nejen jako nástroj mezikulturní komunikace, ale také jako měřítko sebepociťování dítěte, protože mezi lingvistické projevy nepohodlí dítěte v extralingvistickém prostředí patří například odmítnutí mluvit v jednom z jazyků nebo interference, code mixing či code switching.

Příspěvek je věnován popisu pilotní verze komplexního testování na úroveň vyváženosti přirozeného bilingvismu¹ u dětí od 3 let s důrazem na vyváženost přepínání kódů jak řečových, tak etnokulturních. Testy pro bi- a polylingvisty jsou vypracované s přihlédnutím ke konkrétní etnokulturní mutaci (německo-ruské, rusko-tatarské), což umožňuje zjistit komunikační kompetenci bilingvistů v každém jazyce a z toho vyplývající integrační potenciál bilingvistů. Úkoly odpovídají úrovni věkového a řečového vývoje dítěte.

Inovaci nabízí mezinárodní laboratoř Inovační technologie v oblasti interkulturního vzdělávání (Yelabuzskij institut Kazanské federální univerzity, Ruská federace) spolu s Metodickou radou mnohojazyčnosti a polykulturní komunikace².

¹ Přirozený (neboli simultánní) bilingvismus je typ dvojjazyčnosti, který se vyčleňuje na základě způsobu ovládnutí druhého jazyka: druhý jazyk je osvojován od raného dětství v přirozeném prostředí na rozdíl od získaného (koordinovaného) bilingvismu, kde se jazyk vědomě učí, a tak zůstává pro mluvčího „cizím“.

² http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=727&Itemid=56&lang=ru

Kdo jsou bilingvisté? Nejčastěji jsou to migranti, přestěhováni ze známého etnokulturního prostředí do nového, které má jiné zákony a zvyky. Z toho vyplývá, že stupeň ovládnutí jazyka ze strany bilingvisty je nejenom nástrojem komunikace a způsobem sebevyjadřování, ale také měřítkem jeho připravenosti k nenásilné přirozené integraci do dané společnosti. Jazyk migrantů a jeho vliv na jazyk nové vlasti se stává objektem bádání lingvistiky, sociologie, psycholingvistiky a jiných disciplín. Dříve (až do konce 20. století) byly předmětem pozornosti vědců dospělí migranti, teď je na čase se začít věnovat mladší generaci migrantů v období jejich jazykového a osobnostního formování.

Jazyk je nástrojem (sebe)identifikace, který odděluje jednu jazykovou společnost od druhé. Bilingvní děti v té či oné míře mají přístup ke dvěma nebo více jazykovým společnostem skrz mateřský (případně používaný v rodině, rodinný) jazyk jakožto jazyk primární socializace a dále skrz jazyk země pobytu – jazyk sekundární socializace, přičemž prvotnost a druhotnost bereme pouze z hlediska časové posloupnosti, nikoliv z hlediska jejich role v životě migranta. Bilingvní děti – „speakers in their own rights“ – představují specifickou skupinu mluvčích, která vytváří tzv. „interlanguage“ a „interculture“ (prostředí „mezijazyčnosti“ a „interkultury“). Proto dítě, vyrůstající jako přirozený bilingvista při správném vývoji bilingvistu (což je možné pouze v polykulturní a otevřené společnosti), je schopné role „médiu“, zprostředkovatele mezi národy a generacemi³. Přirození bilingvní jedinci se podobají stavitelům mostů, kdežto monolingvistu můžeme přirovnat ke strážcům pevností.

Přirozený bilingvistus je způsob myšlení a vnímání světa, způsob sebeidentifikace. Bilingvistus získaný – způsob komunikace s představiteli jiné kultury, jazyk je v tomto případě pouze nástrojem komunikace, cíl, ne prostředek. Proto není vůči přirozenému bilingvistovi teze o přepínání pouze jazykových kódů úplně přesná: v průběhu komunikace dochází u něj k automatickému přepnutí kulturního vidění světa, včetně gest⁴ (viz obrázek 1).



Obrázek 1: *Metafora lingvokulturního světa přirozeného bilingvisty s vysokou úrovní vyváženého bilingvistu: jeden člověk – dvě kultury.*

³ Úroveň ovládnutí každého z jazyků a vývoj přirozeného bilingvistu jsou velice ovlivněny extralingvistickými faktory. Nejenom migranti mají být integrováni do společnosti země pobytu, ale i společnost země pobytu je potřeba připravovat na správnou percepci představitelů jiné kultury, k interaktivní komunikaci zaměřené na vzájemné obohacování kultur, přičemž prioritu má zachování své vlastní etnokulturní identity každým účastníkem komunikace. Pozitivní vztah většinové společnosti k migrantům vytváří psychologicky příznivou situaci pro jejich profesní a duchovní vývoj. Na tom, v jaké míře je majoritní společnost připravená k dialogu s migranty, nakořím uznává hodnotu jimi přinášných zkušeností, **záleží, jak bude probíhat integrace mladších generací migrantů – jako bilingvistů či jako monolingvistů?** Bilingvní skupiny ve školce či na základní škole – to je cesta nenásilné integrace migrantů v raném, a tudíž nejvíce adaptabilním období života. To je cesta, vedoucí přes vyvážení (harmonizaci) jazyků a kultur v jedné osobnosti.

⁴ Podrobněji o rozdílech ve vnímání bilingvistů a monolingvistů viz Kudrjavceva a Volkova (2014).

Jazyk bez kultury je mrtvý⁵, což jsme považovali za stěžejní bod při zpracování struktury testů tohoto druhu. Diagnostika úrovně vyváženosti bilingvismu by měla být komplexní, čistě lingvistické testy neodpovídají tomuto kritériu. Proto se na přípravě testů podílel tým expertů – logopedů, metodiků, psychologů, lingvistů a pedagogů, kteří mají zkušenosti s výukou bilingvních dětí, a právě znalost specifických rysů cílové skupiny se stala základem testů. Metodická doporučení se mimo jiné věnují fenoménu polojazyčnosti, interferenci, a také tématům, která dítě ovládá méně. Diagnostické testy nesmějí přesáhnout čas, během kterého je dítě v daném věku schopno udržovat pozornost⁶; střídání různých druhů úkolů je též žádoucí. **Znalost a ovládání slovní zásoby a gramatiky se hodnotí na základě odpovědí žáka v každé části, a proto se nevyčleňuje do jednotlivých subtestů.** V testech je možné najít i takzvané úkoly „pasticčky“, zaměřené na problémové zóny v oblasti lexika, gramatiky a syntaxe pro děti v daném věku, které jsou charakteristické pro danou jazykovou etnokulturní kombinaci.

Kdo a jak testuje? Při testování se uplatňuje princip „vnějšího monitoringu“: je optimální, pokud v roli testera vystupuje ne rodič či pedagog dítěte, ale „cizí“ tester (ovšem pro děti 3–6 let bude lepší přítomnost známého pedagoga či rodiče), protože tak sledujeme úroveň komunikativní kompetence dítěte. Diagnostické testování pro bi- a polylingvní jedince musí brát zřetel na oba rodné jazyky a obě kultury dítěte, což vyžaduje účast dvou vyškolených testerů, kteří mají adekvátní vzdělání, přitom každý ovládá jeden z jazyků testovaného jako mateřský.

Testovat můžou i vyškolení místní pedagogové, neboť cílem není testování kvůli administrativě, nýbrž objevení dětského potenciálu: kdo jiný zná dítě lépe než učitel, žijící ve stejném etnokulturním prostředí? Přitom se hodnotí odpovědi ve „slabém“ jazyce, jako je ruština v Německu či tatarština v Ruské federaci. Odpověď v druhém jazyce je nutná pro diagnostiku komunikativní kompetence, která obsahuje lingvo-, socio-, etno- a mezikulturní kompetence, a také vývojové úrovně testovaného v každém z uvedených témat⁷.

5 Je zajímavé, že kultura je pro život jazyka důležitější než národ, nositel daného jazyka a kultury. Po pádu Říše římské se zastavil vývoj římské kultury a zanikla latina, přestože potomci Římanů dosud žijí v Římě. To už je ale jiná kultura a jiný jazyk. Obdobná je situace se starořečtinou a staroruštinou: potomci národů, mluvících těmito jazyky, žijí, ale současní Řekové ani současní Rusové nemůžou rozumět již neexistujícím prarodičům svých jazyků bez cílené přípravy (Ter-Minasova, 2000).

6 Čas provedení zkoušky (bez přestávek) činí:

- 3–4 – ne déle než 20 minut za přítomnosti rodiče či pedagoga dítěte;
- 5–6 – ne déle než 30 minut, přítomnost rodiče či známého pedagoga může být vhodná;
- 7–8 let – ne déle než 45 minut;
- 9–11 let – ne déle než 60 minut;
- 12–14 let – ne déle než 90 minut.

7 U toho se projevuje „kompenzační“ princip, který pokládáme za stěžejní pro naše testy a který bere v úvahu psychofyziologický zákon tvárnosti mozku: pokud je v ruštině lépe osvojena sféra každodenní komunikace a v jiném jazyce – sféra například sociální, jazykový a řečový vývoj dítěte probíhá přirozeně a dobře. Přesto je ale rodičům a pedagogům doporučeno zaměřit pozornost na nejhůře osvojená témata v každém z jazyků (Aleksandrova, 2004).

Soustava a provedení (stručně, základní pravidla)

Kromě testových materiálů zahrnuje sada pro každou věkovou kategorii:

» *Metodické rady pro testery a pedagogy*

» *Validační tabulky*

Vypracované testy s přihlédnutím k etnolingvokulturnímu prostředí dítěte se skládají z následujících subtestů⁸:

Subtest 1A. *Mluvení na základě vizuálních komponentů* (3–14 let)

Subtest 1B *Mluvení (hmat)* (3–8 let), *není povinný*, může být použit pouze v případě, že žák nevládá S1A či S1C

Subtest 1C *Mluvení (paměť a situace)* (3–14 let)

Subtest 2A *Poslech na základě vizuálního komponentu* (3–5 let)

Subtest 2B *Poslech bez vizuálních komponentů* (4–14 let)

Subtest 3 *Čtení* (5–14 let)

Subtest 4 *Psaní* (4–14 let)

Subtest 5 *Jemná motorika* (3–5 let)


Žák uspěl, dosáhl-li v každém jednotlivém subtestu minimálně 64 %.

Pozornost je v neposlední řadě věnována aspektu přepínání kodů – jak jazykových a řečových, tak etnokulturních (přitom rozdělujeme projevy code-switching i code-mixing). Podle našich průzkumů vybalancovanost při přepínání kódů svědčí o vyváženosti přirozeného bilingvismu a o vysokém integračním potenciálu dítěte.


⁸ Obsah a konkrétní úkoly každého subtestu jsou uzpůsobené věku a zájmům žáka (ontogeneze). Vycházíme z konkretiky věku, tj. jdeme od věku k úrovni, ne naopak: úroveň 1–2 odpovídají věkovému vývoji, 1–2 – pod úroveň věkového vývoje, 1–2 – přesahují úroveň věkového vývoje.

Příklady úkolů na přepínání jazykových a etnolingvokulturních kódů (6 let):

DAS GLAS

	<p><i>Který obrázek nejvíc odpovídá názvu? (název vyslovuje tester v příslušném jazyce).</i></p>
---	--

Příklad č. 1

	<p><i>Что случилось со щенком? Расскажи его историю так, как она происходила в России!</i></p> <p><i>Wie wäre die Geschichte in Deutschland ausgegangen? Was denkst du? Wohin konnten die Mädchen und ihre Eltern den Kleinen gebracht haben?</i></p>
--	---

Příklad č. 2

Příklad č. 2 (vyprávění příběhu dle obrázku⁹) se ukázal být příznačný pro zjišťování znalostí sociokulturních reálií v Rusku a Německu. Bilingvní děti v Rusku (a také Španělsku) kromě varianty „štěně se ztratilo“ uváděly možnosti „štěně vyhodili ven“, „štěně vyhnali“. Pro děti narozené v Německu bylo samozřejmostí ukázat štěně zvěrolékaři a dát zprávu o nalezení zvířete. Dále následovaly možnosti: vzít si štěně domů (se souhlasem rodičů), nebo dát ho do útulku (při tom většina dětí nevěděla, jak se řekne útulek v ruštině a používala německý výraz „Tierheim“). Při práci s rusko-německými bilingvisty v Německu se skoro všechny děti před započítím vyprávění ptaly, kde se příběh odehrává. Bylo-li dětem nabídnuto zvolit zemi samostatně, volily převážně Německo.

V subtestu „Mluvení“ jsou vyzváni k vyřešení situací v Rusku a v Německu (například: *У тебя нет домашнего задания. А завтра – в русскую школу. Реши проблему!* Und was kann man in

⁹ Zvolený obrázek reflektuje skutečnost, že v RF je mnoho toulavých zvířat a málo útulků, proto poměrně často dochází k situaci, že děti si mohou vzít nalezené zvířátko domů.


solcher Situation in der deutschen Schule tun?), čímž se zkouší znalost prostředí a sociokulturních norem v obou zemích. Pokud bilingvní dítě navštěvuje ruskou školu v Německu (či má hodně spolužáků ze země původu), jeho sociální normy chování jsou stejné, jako u dětí v RF – zavolat kamarádovi a zjistit domácí úkol od něj, několikrát se dokonce vyskytla varianta „opsat domácí úkol.“ Nejméně častá varianta (méně než 10 % a pouze na 1. stupni základní školy) byla se zeptat učitele. Můžeme tudíž předpokládat, že sociální kultura mladé generace v ruské diaspoře je pod vlivem sociální kultury země původu starší generace, přitom takové, jakou tato kultura byla v době migrace starší generace a nemusí se shodovat se současnými normami.

Přihlédnutí k myšlení bilingvních jedinců

Striktně diferencovaný charakter testů spočívá mimo jiné v tom, že při testování je brán ohled na specifika „vstoupení“ do jazyků bilingvistů. Například jsme vycházeli z následujícího předpokladu: osvojování si jazyka u bilingvního dítěte probíhá nejlépe skrz **audiovizuální obraz**, což souvisí s větší stabilitou a neměnností audiovizuálního komponentu v porovnání s jeho slovním pojmenováním, které se v různých jazycích liší. To je důvod, proč jsme pokládali za vhodné aplikovat jednotlivá zadání či otázky pomocí obrázků (či taktilně vnímaný předmět).

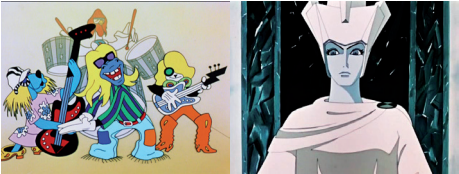
Z hlediska etno-orientovanosti můžou být obrázky:

a) *neutrální*, patřící ke „kterémukoliv“ obrazu světa, aby si dítě mohlo k jejich popisu zvolit jazyk libovolně.

	<p>Řekni, co vidíš na obrázku. Was siehst du <i>auf dem Bild</i> – <i>benenne alles!</i></p> <p>Říká-li žák, že oba jazyky (ruštinu a němčinu) považuje za mateřské, je důležité poskytnout mu možnost popsat obrázek v každém jazyce.</p> <p>Tester pozoruje, který z jazyků byl první a ve kterém jazyce byl popis rozsáhlejší. Byl-li popis v každém jazyce postupný a důsledný, nebo docházelo k míchání kódů?</p>
---	--

Příklad č. 3. Úkol z testu pro 12leté děti.

a) vyskytující se zároveň v obou kulturách (mohou být odlišnosti):

	<p><i>Знаешь ли ты этих персонажей мультфильмов? Назови их по-русски! Расскажи, какие они. Расскажи о своем любимом герое!</i></p> <p><i>Und wie heißen sie auf Deutsch? Aus welchen Märchen sind sie zu uns gekommen? Hast du auch ein Lieblingsfilm oder Lieblingsanimationsfilm in deutscher Sprache?</i></p>
---	--

Příklad č. 4. Úkol z testu pro 12leté děti.

Jak jsou pojmenovány postavy – *Снежная королева* či die *Schneekönigin* (Sněhová královna)?, *Бременские музыканты* nebo *Bremer Stadtmusikanten* (Brémští muzikanti)¹⁰? Tester si poznamenává, nakolik je ovládnutí jazyka svobodné, ve kterém jazyce jsou popisované postavy a zda jsou vyjmenované rysy pro postavu v dané zemi typické. Po ukončení subtestu následuje závěr, na kterou kulturu je dítě více orientováno (anebo nemá kulturní orientaci).

c) „etnický zabarvený“, jednoznačně zařazované do určité kultury (testovaný má v tomto případě za úkol projevit mimojazykové kompetence: určit, do které kultury symbol patří a popsat ho v příslušném jazyce).

	<p>Әниең иптәшенә кунакка барырга жыена. Син әбиеңне сағындың. Синеәбиең кунакка алып барасын өчен әниеңәнәрсә әйтерсең</p>
---	--

Příklad č. 5. Úkol z testu pro 4leté děti.

¹⁰ Sněhovou královnu znají skoro všechny děti, jen velmi málo testovaných ji spletlo se Sněhurkou (10 z 300 dětí), mnozí ale neznají ruský ekvivalent *Снежная Королева* a uvádějí jen *Eiskönigin*. Brémští muzikanty poznávají pouze děti, které se dívaly na ruský kreslený film (30 % testovaných) a často je ani nespojují s městem Brémy a pomníkem *Bremer Stadtmusikanten*, který se tam nachází. I pro ty, kteří nejsou obeznámeni s německou lidovou pohádkou, ale vědí o pomníku v Brémách, tento příběh zůstává příběhem pouze o zvířatech, bez účasti člověka v něm.

Pro větší objektivitu výsledků nedoporučujeme, aby otázky pokládal tentýž člověk ve dvou jazycích – každý rodilý mluvčí se táže ve svém jazyce. Dítě asociuje jazyk s člověkem a v tomto případě bude lépe neporušovat pravidlo „**jeden člověk – jeden jazyk**“. Dvoujazyčné dítě je vůči jazyku velice citlivé a všimne si (možná i jenom podvědomě), že dospělý, který mu dává otázky, neovládá oba dva jazyky stejně. To může odpovědi testovaného ovlivnit. V závislosti na tom, s kým momentálně bilingvista hovoří a který jazyk s ním sdílí, se může jeho osobnost měnit (Kudrjavceva a kol., 2015, s. 9). Bilingvista, hovořící s Němcem, se bude více cítit jako Němec. Pokud však mluví s Rusem, bude se více identifikovat jako Rus. Žádný z testerů nesmí „prozradit“, že rozumí druhému jazyku, protože pouze v tomto případě se bude dítě snažit odpovídat ve stejném jazyce bez míchání kódů. Jde o tendenci bilingvistů míchat jazyky při komunikaci s jinými bilingvními jedinci, v komunikaci s monolingvisty k tomu dochází méně často.

Sebeidentifikace bilingvisty. Kdo jsem? Který z jazyků je pro mě mateřským jazykem?¹¹ Pro přirozené bilingvisty není pořadí 1. mateřský jazyk a 2. mateřský jazyk korektní, protože oba jazyky jsou rodné. Proto pedagogům a rodičům v žádném případě nepřísluší „ponižovat“ žádnou z kultur. Prvenství jazyků se může během života či v různých komunikačních situacích měnit.

<p><i>Если я дома, то я русский (русская)/ немец (немка).</i> Když jsem doma, jsem Rus (Ruska)/Němec (Němka).</p> <p><i>Если я один (одна), то я... (Když jsem sám/sama, jsem...)</i></p> <p><i>Если я в школе, то я... (Když jsem ve škole, jsem...)</i></p> <p><i>Если я с друзьями, то я... (Když jsem s kamarády, jsem...)</i></p> <p><i>Если я в России, то я ... (Když jsem v Rusku, jsem...)</i></p> <p><i>Если я в Германии, то я... (Když jsem v Německu, jsem...)</i></p> <p><i>Если я во Франции, то я... (Když jsem ve Francii, jsem...)</i></p>	<p><i>Popřemýšlej a doplň...</i></p>
---	--------------------------------------

Příklad č. 6. Úkol z testu zaměřený na sebeidentifikaci pro 12leté děti.

¹¹ Ke známým krizovým mezníkům dětství a puberty (6–7 let, 12–14 let a 16–18 let), spojených s krizí adaptace ve většinové společnosti, se přidává další – příznačná otázka pro bilingvisty o své etnokulturní identitě. Pomoci dítěti, a zatím i mladistvému najít odpověď na otázku „Kdo jsem?“ je úkolem pedagogů, rodičů a psychologů. Optimální by byla odpověď „občan světa“, tj. dosažení interlingvální, interkulturní a internacionální mentality v jedné osobě (na základě terminologie A. Antysheva).

V rámci námi prováděných testů děti a mladiství (přirození bilingvisté s ruštinou jako jedním z mateřských jazyků a vyrůstající v kulturním prostředí Německa, Rakouska či Švýcarska) charakterizovali ruštinu jako „můj rodinný jazyk, domácí jazyk“, „jazyk jiné vlasti“, „jazyk babičky v Rusku“, „jazyk rodiny v Kazachstánu“, „jazyk, který mi darovali rodiče“, „jazyk jiné školy/ jazyk ruské školy“ apod. Němčina byla popisována jako „jazyk země pobytu“, „jazyk spolužáků“, „jazyk vychovatelky/učitelky“, „můj jazyk mimo domov, venku“ atd. Na přímou otázku, který jazyk je rodný, mladší děti (5–8 let) se divily nechápavosti testerů – „oba“, „oba, tátův a mámin“. Starší děti (12–14 let) vysvětlovaly, že oba jazyky jsou rodné, jen se používají v různých situacích a tím se mění jejich prvenství: „Pokud je jeden rodný, ten druhý musí být cizí, že ano? Ale oba nejsou cizí. Tudiž jsou oba rodné, „Rodné jazyky jsou oba, ruština a němčina. Ruština je důležitější doma a v Rusku, abych byl „svůj“. Němčina je důležitější ve škole, s kamarády, aby mi rozuměli.“ „V ruštině je pro mě jednodušší projevit se, v němčině zas vysvětlovat.“

Tester by měl určitě zachycovat projevy jak interference, tak transference. Příkladem transference (pozitivní interference) může sloužit zamítnutí malého rusko-německého bilingvisty překládat *Bäckerei* jako *булочная* (pekárna), protože pro něj nejsou tyto dva pojmy ve své podstatě totéž („*Bäckerei* – chléb se peče a prodává, *bulochnaja* – jen se prodává“).

Některé úkoly jsou zaměřené na úskalí mezijazykové homonymie a typických chyb, ke kterým v řeči rusko-německých bilingvistů nejčastěji dochází, například:

<p>Напиши 3–4 предложения на тему «Моя фамилия»/ Расскажи о своей фамилии.</p> <p>Napiš či pověz o svém příjmení (rus. familia)</p> <p>Schreibe bitte 5–6 Sätze zum Thema „Meine Familie“/ Erzähle etwas über deiner Familie.</p>	<p>Je důležité, aby testovaný v ruštině povyprávěl o svém příjmení, o příjmení táty a mámy, babičky a dědečka, a ne o své rodině.</p> <p>V tomto případě má být vyprávění v němčině o rodině testovaného.</p>
---	---

Příklad č. 7. Úkol z testu pro 11leté děti.

<p><i>Ich nehme einen Bus. Mit ihm fahre ich zur Bäckerei. Dort esse ich mit der Gabel einen Kuchen. Danach gehe ich spazieren auf dem Markt oder im Wald. Und ich will Eis essen. Aber das Geld liegt zuhause. Deshalb muss ich zurück fahren. Oder ich telefoniere mit der Mutter.</i></p> <p><i>Кто-то любит апельсиновый сок или грецкие орехи. А я люблю манную кашу с вареньем из черешни или земляники. Она такая вкусная! Родители покупают крупу – она дешёвая. Её делают из кукурузы. Мама уже стоит у плиты с половником. Значит, пора готовить глубокую тарелку и столовую ложку!</i></p>	<p><i>Přelož text</i></p> <p>Tady jsou seskupené věty s „předprogramovanými“ chybami pro německo-ruského bilingvistu (slovesa pohybu, instrumentál s předložkou „s“, lexikální interference, pokusy o transfer německých výrazu do ruštiny aj.).</p> <p>Je nutné počítat s věkem dítěte, stejně jako s tím, že bilingvisté občas špatně překládají texty, protože často nevědí přesné ekvivalenty, pro ně bývá jednodušší se vyjadřovat o určitém tématu v jednom či druhém jazyce.</p>
---	---

Příklad č. 8. Úkol z testu pro 10leté děti.

Bližší informace, vztahující se k řádu provedení zkoušky (požadavky k místnosti, systém počítání bodů, školení testerů, možnost opakování zkoušky), viz předmluva k testům (Kudrjavceva a kol., 2015, s. 7–12).

Závěrečné hodnocení výsledků testování

Hodnocení výsledků testování se uskutečňuje na základě validačních listů. Příkladá se i záznam odpovědí testovaného (na počítači či zapsané rukou), obrázky a zápisy dítěte, optimální je přiložit i záznamy z diktafonu.

Tester komentuje výsledky a hodnotí úroveň vyváženosti bilingvismu a mezikulturní komunikační kompetence. Kontrola obsahuje: hodnocení toho, nakolik byla odpověď v obou jazycích důkladná a rozsáhlá, hodnocení bohatosti slovní zásoby, správnost gramatických konstrukcí, znalost norem a pravidel chování v konkrétních situacích, připravenost zahájit komunikaci nebo komunikaci podpořit.

Diagnostické testy jsou součástí systémového nástroje pro doprovázení migrantů *Road Map Bilingual*, připraveného skupinou pedagogů z Ruské federace a Evropy (zkratka RoMB). RoMB kombinuje přednosti již existujících systémů hodnocení lingvokulturního vývoje: analýza profilu, validační sebehodnocení podle principu Evropského jazykového portfolia, pedagogické pozorování, dotazníky pro rodiče a pedagogy.

Údaje z dotazníků rodičů se používají pro odhalení důvodů nevyváženosti bilingvismu či neovládání písemné či ústní formy jednoho z rodných jazyků dítětem. Dotazník pedagogů je důležitý pro účely korekce údajů poskytnutých od rodičů, shromažďování informací o metodikách vyučování bilingvisty, uplatňovaných v každém konkrétním případě a stimulujících nácvik přepínání kódů při různých typech komunikace.

Výsledky mohou být uplatněny jak v praxi (využití pedagogy a rodiči v práci s dětmi), tak ve vědecké a pedagogické činnosti (vytváření nových učebních pomůcek nové generace pro výuku bilingvních dětí nejen jazykům, ale i ostatním předmětům). Budou užitečné v první řadě pro pedagogy, psychology, sociální a integrační pracovníky při vzájemné interakci s polykulturními skupinami, mohou být též využité při přípravě většinové společnosti ke správnému vnímání migrantů-bilingvistů. Pro rodiče-migranty poskytnou další nástroj dialogu s dorůstající generací, zaměřený na zachování a popularizaci mateřského jazyka v kontextu jiné kultury. Momentálně testy existují ve dvou jazykových mutacích (rusko-německá a rusko-tatarská), plánuje se příprava rusko-české verze a její zkoušení v Integračním centru pro cizince v Hradci Králové.

Nedomníváme se ovšem, že vypracované testy se dají považovat za dokonalé. Tento problém je velice mnohohvrstevný, interdisciplinární a složitý, a vyžaduje tedy další hluboké zkoumání se zapojením co největšího počtu vědců a rodilých mluvčích z různých států.

Použitá literatura

Aleksandrova, N. (2004). Rannee duvajazychie i gipoteza sozrevanija mozga. In *Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii «Detskaja rech' kak predmet lingvističeskogo issledovanija»*. Sankt-Peterburg. Dostupné z <http://abvgd.russian-russisch.info/articles/88.html>

Antyshev, A. (1996). O stratifikacii e'tnosociumov i vzaimodejstvii ih kul'tur i jazykov. In *Rossija i Zapad: dialog kul'tur* (s. 367–373).

Individual'naya dorozhnaya karta razvitiya vašego rebenka – v`elektronnom formate. Road Map Bilingual (RoMB). Bilingualonline.net. Dostupné z http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1600%3Aroad-map-bilingualromb&catid=68%3Adeti-mira&Itemid=60&lang=ru

Kudrjavceva, E., & Volkova, T. (2014). *Kompleksnyj podhod k obucheniju jazyku (kak nerodnomu i drugomu rodnomu) detej bilingvov (v vozraste 1 goda – 6 let) v obrazovatel'nyh organizacijah s jetnokul'turnym komponentom stran Evrosojuza*. Dostupné z http://bilium.russchool.eu/assets/files/results/module2/Bilium_part2RUS.pdf

Kudrjavceva, L., & Timofeeva, A., & Danilova, Yu., & Salimova, D. (2015). *Kompleksnye diagnostičeskije testy dlya nemecko-russkih bilingvov ot 3 do 14 let: praktičeskije rekomendacii dlya provedeniya testirovaniya dvujazychnyh detej i podrostkov*. Berlin: Elena Plaksina Verlag.

Ter-Minasova, S. (2000). *Jazyk i mezhkul'turnaja komunikacija*. Dostupné z <http://www.ffl.msu.ru/research/publications/ter-minasova-lang-and-icc/ter-minasova-yazik-i-mkk-BOOK.pdf>

ČEŠTINA NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL A VÍCELETÝCH GYMNÁZIÍ

Jana Rodrová

Můj článek v tomto sborníku navazuje na příspěvek v metodické příručce AUČČJ (Doleží, 2014), kde jsem mapovala učivo český jazyk a literatura na 1. stupni základní školy (ZŠ) a jeho rozložení v učebnicích používaných v českých školách. Problematika výuky češtiny pro děti-cizince je stejná, jen jsme se posunuli do třetího období Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělání (RVP ZV), tedy na 2. stupeň ZŠ a do nižších ročníků víceletých gymnázií, popř. konzervatoří, což s sebou přináší větší náročnost výuky i větší tlak na studenty. Ti si po ukončení povinné školní docházky (9 let) volí další studium na středních školách a středních odborných učilištích, někteří hned nastoupí do zaměstnání a jiní bohužel zůstávají doma jako nezaměstnaní.

Základní vzdělávání, jak je vymezené v RVP ZV, pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření hodnot a postojů, jež vedou ke kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie. Navíc, dovednosti získané ve výuce českého jazyka a literatury jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. A pro mnohé děti-cizince je nejdůležitější, že se seznamují s využitím jazyka v profesních a životních situacích. Učí se získávat konkrétní informace potřebné pro vstup na pracovní trh a pro aktivní zapojení do života ve svém okolí, chápat jazyk jako nezbytnou součást uplatnění na trhu práce.

Český a cizí jazyk v RVP spolu tvoří vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, která zaujímá stěžejní postavení ve vzdělávacím procesu, protože dobré jazykové vzdělání a jazyková kultura patří k podstatným znakům všeobecné kulturnosti a vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožní správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat a prosazovat výsledky svého poznávání a prezentovat se jako osobnost. Problémem dětí-cizinců však je, že čeština je pro ně cizí jazyk a čím později ho začnou používat a studovat, tím hůř a namáhavěji tento cíl naplní.

Všechny děti v naší zemi mají přístup k základnímu vzdělání, ať jsou to občané EU, azylanti, cizinci mimo EU nebo ti, kteří zde pobývají nelegálně. Děti-cizinci často přicházejí do škol v průběhu školního roku, mají za sebou různá stěhování a s tím související změny škol nebo delší výpadky ze školního rytmu způsobené cestováním či administrativními procesy. Všechny tyto okolnosti způsobují škole, rodině i samotným dětem nemalé problémy. A školy dnes nemají moc možností, jak žákovi pomoci s počátečním tápáním ve výuce. Některé školy nabízejí odpolední doučování češtiny nebo pomoc asistenta ve vyučovacích hodinách. Formální podporou je pak individuální vzdělávací program pro žáky s odlišným mateřským jazykem, na jehož základě může být stanovena zvláštní organizace výuky a délka vzdělávání při zachování obsahu a rozsahu vzdělávání stanoveného školním vzdělávacím programem (ŠVP).

Vzdělávací obsah oboru český jazyk a literatura (ČjL) má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Nás samozřejmě nejvíce zajímá jazyk. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.

V malém průzkumu učebnic ČjL na 2. st. ZŠ a víceletých gymnáziích jsem zjistila, že jsou nejvíce používány učebnice nakladatelství Fraus, SPN a Nová škola Brno, poslední jmenované hlavně svými pracovními sešity *Opakujeme češtinu*, které se výborně hodí k procvičování mluvnice i v kurzech češtiny jako cizího jazyka. Nejmodernější a nejfrekventovanější se jeví učebnice Fraus díky hledání souvislostí mezi jazykem a dalšími vzdělávacími obory i díky zařazení poslechů, vyhledávání informací na internetu a nadstandardním úkolům „pro chytré hlavy“. U literatury je to složitější. Existuje mnoho čítek, literárních výchov a přehledů literatury, ale školy buď používají jednu základní a doplňují ji dalšími texty, nebo mají k dispozici sady různých knížek a kombinují je v souladu se svým ŠVP. Na druhou stranu učebnice nakladatelství Fraus se mnoha školám zdají být příliš náročné, často si učivo rozvolňují zvláště proto, že *Český jazyk pro 9. ročník* nakladatelství Fraus je vlastně shrnutím a opakováním učiva češtiny na 2. stupni.

Rozložení učiva komunikační, slohové a jazykové výchovy v učebnicích češtiny je dost podobné, zejména v mluvnické části, kde jsou rozdíly hlavně v míře procvičování pravopisu a v rozložení učiva syntaxe. Ani rozdělení slohového učiva se výrazně neliší. Nejvíce rozdílů je v čítankách, ty jsou pojaté většinou tematicky nebo žánrově, některé až v 8. a 9. ročníku používají chronologické řazení literatury. To ale není tak důležité, normou není učebnice, ale ŠVP dané školy, takže hlavně v části literární výchovy mají školy možnost rozložit látku podle svých potřeb. Zatímco očekávané kompetence 1. a 2. období (1.–5. ročník) vymezuje RVP ZV jako orientační, očekávané kompetence 3. období (6.–9. ročník, závěrečné, výstupní) jsou závazné. Problém tedy není při ukončení posledního ročníku, ale může nastat v průběhu 2. stupně, když děti mění školu a pak se musí zorientovat v již probraném učivu.

Tento článek by mohl usnadnit lektorům češtiny jako cizího jazyka zorientovat se v učivu českého jazyka a spolu s učiteli ve školách pomoci dětem-cizincům nejen ve výuce češtiny i dalších předmětů, ale také v začlenění se do normálního života. S nárůstem cizinců v českých školách je to téma dost aktuální.

Použitá literatura

- Doleží, L. (ed.) (2014). *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (mladší školní věk)*. Praha: AUČCJ.
- Hošnová, E., Bozděchová, I., Styblík, V., Mareš, P., & Svobodová, I. (2012). *Český jazyk pro ZŠ 6*. Praha: SPN.
- Hošnová, E., Bozděchová, I., Mareš, P., & Svobodová, I. (2014). *Český jazyk pro ZŠ 7*. Praha: SPN.
- Hošnová, E., Bozděchová, I., Mareš, P., & Svobodová, I. (2015). *Český jazyk pro ZŠ 8*. Praha: SPN.
- Hošnová, E., Bozděchová, I., Mareš, P., & Svobodová, I. (2016). *Český jazyk pro ZŠ 9*. Praha: SPN.
- Krausová, Z., Teršová, R. (2003, 2012). *Český jazyk 6*. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z., Teršová, R. (2004, 2013). *Český jazyk 7*. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z., Pašková, M. (2005, 2014). *Český jazyk 8*. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z., Pašková, M., Vaňková, J. (2006, 2015). *Český jazyk 9*. Plzeň: Fraus.
- Kvačková, J. a kol. (2014). *Český jazyk pro 7. ročník*. Brno: Nová škola.
- Lederbuchová, L., Beránková, E. (2003). *Čítanka 6*. Plzeň: Fraus.
- Lederbuchová, L., Beránková, E. (2004). *Čítanka 7*. Plzeň: Fraus.
- Lederbuchová, L., Stehlíková, M. (2005). *Čítanka 8*. Plzeň: Fraus.
- Lederbuchová, L., Stehlíková, M. (2006). *Čítanka 9*. Plzeň: Fraus.
- Miková, E., Hájková, J. (2012). *Český jazyk pro 6. ročník*. Brno: Nová škola.
- Soukal, J. (2013). *Čítanka pro ZŠ 7*. Praha: SPN.
- Soukal, J. (2013). *Čítanka pro ZŠ 9*. Praha: SPN.
- Vieweghová, T. (2014). *Čítanka pro 8. ročník*. Brno: Nová škola.
- Vieweghová, T. (2015). *Čítanka pro 9. ročník*. Brno: Nová škola.
- Metodický pokyn MŠMT ČR č.j. 21 836/2000-11
RVP ZV, VÚP, Praha 2004.
- Vyhláška č. 400/2009 Sb. o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři
Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon).
- http://www.meta-os.cz/pic/doc/Metodicky_pokyn_ke_skolni_dochazce_zadatelu_o_azyl.doc
<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

Učivo ČJL na 2. stupni ZŠ a víceletých gymnáziích

6. roč.

Komunikace a sloh	Jazyk	Literární výchova
pozorné, přiměřeně rychlé čtení, orientační prvky v textu, analýza a hodnocení přečteného textu (kritické čtení analytické, hodnotící)	přízvuk slovní, pauzy, tempo, melodie, důraz, intonace	lidová slovesnost (hádanky, rozpočítadla, říkanky, rčení)
aktivní naslouchání + kritické hodnocení	pravopis – zdvojené souhlásky, skupiny souhlásek, souhlásky znělé a neznělé, spodoba znělosti	píseň (lidová, pololidová), sběratelství, stavba textu – jazyk
mluvený a písemný projev – základní mluvené žánry podle komunikační situace	vrstvy slovní zásoby	lyrika a epika
poznámky, výpisky	slova příbuzná, význam slov, slova nadřazená a podřazená, souřadná, terminologie	balady a romance (balada fantastická)
jednoduché tiskopisy (poštovní poukázka, podací lístek)	ohebné a neohebné slovní druhy	pohádka (moderní, cizích národů, s prvky fantasy), realita a fantazie, stavba textu – tematika, kompozice, jazyk
vypravování – dějová posloupnost, osnova, jazykové prostředky, vyprávění podle obrázku, dokončení příběhu, přímá řeč	podstatná jména – rod, číslo, pád, vzor, kolísání tvarů píseň – kost, duálové tvary, podstatná jména konkrétní, abstraktní, hromadná, pomnožná, látková	bajka, mravní ponaučení
popis předmětu, místa, příroda	vlastní jména, obecná jména	báje – řecké, realita a fantazie
dopis osobní a úřední	přídavná jména – tvrdá, měkká, přivlastňovací, skloňování tvrdých a měkkých, jmenné tvary, stupňování, pravopis hláskových skupin zájmena – druhy, skloňování osobních zájmen	pověst (staré české, o Praze)

Komunikace a sloh	Jazyk	Literární výchova
	číslovky – druhy, mluvnické významy, duálové skloňování dva, oba slovesa – tvary určité, neurčité, jednoduché, složené, zvrtná a sponová slovesa, slovesný způsob	povídka – dobrodružná, ze života dětí + dětský svět + vztahy, o přírodě
	slovesa – tvary určité, neurčité, jednoduché, složené, zvrtná a sponová slovesa, slovesný způsob – opakování + podmiňovací	cestopis – druhy, fantastický cestopis
	věta jednoduchá + grafické znázornění, souvětí	
	podmět (vyjádřený a nevyjádřený) a přísudek (slovesný a jmenný se sponou), skladební dvojice, holé, rozvité a několikanásobné větné členy, shoda PŘ s PO – prohloubení, rozvíjející větné členy – seznámení	
	přímá a nepřímá řeč	
	pravopis – předpony a předložky s, z, s-/z-/vz-, bě, bje, pě, pje, vě, vje, mě, mně a vyjmenovaná slova – prohloubení	
	Pravidla českého pravopisu, Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost, Stručná mluvnice česká – seznámení	

7. roč.

Komunikace a sloh	Jazyk	Literární výchova
mluvený projev – prakticky užívá základní mluvené žánry podle komunikační situace, dbá na užívání vhodných spisovných jazykových prostředků	terminologie, přejímání slov, nové významy slov – univerbizace	kramářské písně (středověk)
pozvánka	odvozování, skládání, zkracování, slovotvorný základ, slovo základové a odvozené	balada sociální, stavba textu – tematika, kompozice, jazyk
zpráva, oznámení – rozdíly	význam slova, slovo jednoznačné, mnohoznačné, synonymum, antonymum, homonymum, slovo citově zabarvené	bajka, mravní ponaučení, alegorie
vypravování – rozvíjení děje, vyvrcholení děje, rozuzlení, zápletka, pointa, osnova	termíny, sousloví, přísloví, pranostika, rčení	epos – druhy eposu, rytířský epos
popis osoby, děje, druhy popisu – popis statický a dynamický	vlastních jména – skloňování, pravopis	náboženská literatura – bible, legendy, přísloví
	přídavná jména – skloňování příd. jmen přivlastňovacích, stupňování	kronika, letopis, stavba textu – jazyk
	zájmena – vzory ten/náš, adjektivní skloňování, zájmena rodová a bezrodá, zájmeno jenž	povídka, román – ze života dětí + dětský svět + vztahy, o přírodě, dívčí a chlapecká, western + indiánka + kovbojka, deníky, historická
	číslovky – znalost tvarů, pravopis	comics
	slovesa – slovesný vid, vidová dvojice, slovesa způsobová a fázová, slovesný rod	Národní divadlo – práce s informacemi
	příslovce – druhy, stupňování, příslovečné spřežky předložky vlastní a nevlastní, předložkový pád	

Komunikace a sloh	Jazyk	Literární výchova
	spojky podřadící a souřadící	
	částice, citoslovce	
	druhy vět podle postoje mluvčího – věta oznamovací, rozkazovací, přací, tázací, zvolací, otázky zjišťovací a doplňovací	
	podmět všeobecný, přísudek jmenný, další větné členy – přívlastek, předmět, příslovečné určení, doplněk	
	druhy vedlejších vět	
	souvětí podřadné, souřadné, základy interpunkce	
	věta jednočlenná, dvojčlenná, větný ekvivalent	
	základní jazykové příručky – používání	

8. roč.

Komunikace a sloh	Jazyk	Literární výchova
zásady dorozumívání, seznámení s komunikačními normami, základní mluvené žánry podle komunikační situace	obtížnější případy skloňování podstatných jmen, nepravidelnosti, podstatná jména pomnožná obecná a vlastní, obecná jména přejatá, cizí vlastní jména	sběratelství, ohlasová poezie, stavba textu – jazyk
přípravený i nepřipravený projev na základě poznámek i bez poznámek	zájmena – skloňování týž/tentýž	humoristická poezie, satira, limerik, epigram
vhodné jazykové prostředky, obohacené o rčení, přísloví, přímou řeč, citát	slovesa – slovesný rod, slovesné třídy a vzory, nepravidelná slovesa	sonet, žánry poezie – lyrika
klíčová slova, osnova, výtah, výklad, termíny	významové poměry mezi souřadně spojenými větnými členy a vedlejšími větami, rozbor jednoduchých souvětí, interpunkce	povídka, novela, román – humoristická, životopisná + deníky + memoáry, sci-fi stavba textu – tematika, kompozice, jazyk
orientace v textu, poznámky, výpisky, výtah z textu	zápor slovní a mluvnický (větný, členský)	jazykověda, slovník, odborné názvosloví, kosmopolitismus, slovanství (národní obrození)
zpracování dotazníku	slovanské jazyky	báchorka (Tyl, Drda)
vlastní životopis	kultura jazyka a řeči, jazyková norma a kodifikace	stavba dramatického díla – tematika, kompozice, jazyk
shrnutí poznatků o vypravování, praktické využití při tvorbě vlastních textů		loutkové divadlo, animovaný film
popis, druhy popisu – líčení, shrnutí poznatků o popisu		

9. roč.

Komunikace a sloh	Jazyk	Literární výchova
v písemném projevu vyjádření postoje ke sdělovanému obsahu, publicistické žánry, vlastní recenze, kritika	zásady spisovné výslovnosti, přízvuk větný, příklonky, předklonky, předložky vlastní a nevlastní	žánry poezie, rozbor literárního díla – literární teorie (shrnutí poznatků)
mluvený a psaný projev – prakticky, užívání základních mluvených žánrů, vhodnost volených jazykových prostředků vzhledem ke svému komunikačnímu záměru	skloňování a pravopis všech typů vlastních jmen i několikaslovných vlastních jmen	moderní poezie, pásmo, moderní básnické směry, kaligrama stavba textu – kompozice, jazyk
práce s textem, orientace i ve složitějším textu, využití pro studium texty podle daných kritérií, odstavec, klíčová slova, výpověď, věta	samostatná práce s jazykovými příručkami	písničkáři, stavba textu – jazyk
teze, referát	slovesa – přechodníky, kmen přítomný a minulý	povídka, novela, román – detektivní + hororová, válečná, rozbor literárního díla – literární teorie
žádost	doplňek, přívlastek volný a těsný, oslovení, vsuvka, samostatný větný člen, pořádek slov ve větě, rozbor složitých souvětí, interpunkce v souvětích	próza ze současnosti stavba textu – tematika, kompozice, jazyk oficiální, exilová, samizdatová literatura
objednávka	původ spisovné češtiny, vývoj jazyka	literatura faktu, stavba textu – tematika, kompozice, jazyk
strukturovaný životopis	slovenština – rozdíly, porozumění	teorie dramatu (dramatické útvary a žánry, stavba dramatu), Národní divadlo, generace ND
úvaha		stavba dramatického díla – tematika (hry protiválečné, K. Čapek)

Komunikace a sloh	Jazyk	Literární výchova
funkční styly a slohové útvary – shrnutí		hudebně dramatické žánry – opera, opereta, muzikál, melodram, libreto, adaptace
		literárně-publicistické útvary – fejeton, reportáž, cestopisná črta, recenze, vlastní tvorba

ŽÁK-CIZINEC NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Regina Jonášová

Úvod

Ve svém příspěvku se zaměřím na předmět český jazyk a literatura v rámci školních dokumentů. Pozornost bude věnována především maturitní zkoušce z českého jazyka ve vztahu k žákům-cizincům s ohledem na platný školský zákon a vyhlášku. Druhá část příspěvku se bude zabývat maturitní zkouškou z českého jazyka a literatury – struktura (didaktický test, písemná práce, ústní zkouška) a metodickými doporučeními z praxe střední školy.

Český jazyk a literatura na střední škole

V příspěvku Jany Rodrové se můžeme dočíst o náplni předmětu český jazyk a literatura na 2. stupni základních škol v ŠVP (Školní vzdělávací program). Toto užitečné shrnutí se může hodit především těm lektorkám a lektorům, kteří zkušenosti s výukou a s výukovými materiály na základních školách nemají. Situace na středních školách se však významným způsobem liší. Zatímco v případě základních škol jsou programy v zásadě v zákrytu – žáci školy mění, stěhují se, měli by tedy plynule navazovat na jakékoliv škole, na středních školách se obory významně odlišují ve svých záměrech. Rámcový vzdělávací program je tedy natolik obecný dokument, že na něj mohou všechny školy aplikovat své konkrétní potřeby. Jednotlivé školy uskutečňují výuku dle školního vzdělávacího plánu, který tento rámec akceptuje a který si koncipují samy. Zároveň však mohou do jeho výsledného formátu promítnout vlastní představy a zkušenosti s výukou a směřovat tak žáka k výsledným kompetencím dle svého záměru.

Rámcový vzdělávací program vytváří bezpečný formát toho, co musí být v rámci našeho případu, středoškolského studia českého jazyka, bezpečně probráno, zvládnuto, osvojeno. Záměrem našeho textu zaměřeného na péči o žáky-cizince je však nesměřovat učitele k tomu nejjobecnějšímu okruhu nezbytně osvojených kompetencí určených ŠVP, ale prakticky, k současné situaci, kterou významným způsobem upřesňuje a konkretizuje platný Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky pro český jazyk, platný od školního roku 2016, jímž se v současné době budou řídit všechny zkoušky (konané po 1. lednu 2016).

Katalog vymezuje očekávané vědomosti a dovednosti, které mohou být ověřovány v rámci společné části maturitní zkoušky, v našem případě z českého jazyka. Je stále aktualizovaným doku-

mentem, který úzce vychází z potřeb klinické praxe, specifikuje vývoj a komplexní rozsah maturitní zkoušky, veškeré změny, které reagují na podněty odborné pedagogické veřejnosti. Běžná situace je taková, že školy formátují školní vzdělávací programy tak, aby beze zbytku pokrývaly právě vědomosti a dovednosti požadované katalogem. Potřeby a možnosti různých středních škol celé republiky se mohou často významně odlišovat, ale katalog požadavků by měl být odrazem požadovaných kompetencí, k nimž jsou žáci vedeni, v zájmu přivést je k úspěšnému složení maturitní zkoušky.

Jazyková podpora žáků-cizinců na střední škole

Domnívám se, že současná situace žáků-cizinců, kteří často z vážných důvodů pobývají dlouhodobě na našem území a usilují o složení státní maturitní zkoušky, je velmi problematičtá. Zatímco dříve měly školy možnost přistupovat k žákům-cizincům velmi individuálně a ohleduplně, nyní je forma zkoušky závazná, a přináší tedy řadu otazníků. K této problematice se vyslovují mnozí experti i řadoví učitelé, ale zatím nelze k řešení přistupovat jinak než v souladu s platným zákonem. Řada institucí preferuje u cizinců spíš než klasickou maturitní zkoušku z češtiny uzpůsobenou zkoušku z češtiny jako cizího jazyka, často se hovoří o úrovni B2. Tato zkouška je dostačující pro další studium žáka na české vysoké škole a taková praxe je již běžná ve Finsku.

Má osobní zkušenost je taková, že zatímco rozdíl v prospěchu žáků-cizinců v cizích jazycích (zejména v angličtině), v matematice a technických předmětech nejsou takové, žáci je zvládají na uspokojivé úrovni, český jazyk je pro ně největším problémem. Přivést žáka k standardu znalostí rodilého mluvčího, protože jejich přítomnost je u maturitní zkoušky z českého jazyka požadovaná, je velmi náročné. Podpora žáka prostřednictvím dalších vzdělávacích jazykových kurzů je limitována místními možnostmi a příležitostmi. Ne ve všech lokalitách jsou funkční v těchto oblastech péče o veřejnost například neziskové organizace, které by o děti přistěhovalců dbaly s potřebným nasazením a měly i dostatečné finanční zázemí.

Jak tedy vypadá pozice žáka cizince, který se rozhodne studovat českou střední školu zakončenou maturitní zkouškou a plánuje pokračovat ve studiu na české vysoké škole? Cizinec, který pobývá na našem území delší dobu, než jsou čtyři roky, je hodnocen bez nároku na úlevy.¹ Pokud zde žáci pobývají kratší dobu, mají nárok na prodloužení času na vypracování didaktického testu o patnáct minut. U slohové práce mají navíc třicet minut a mohou použít překladový slovník a Slovník spisovné češtiny.

Samozřejmě je také vidět velký rozdíl v souvislosti s jazykovým nadáním konkrétního žáka a situace se také odvíjí od faktu, který jazyk je jeho mateřský. Mohu například porovnat jazykové dovednosti vietnamského žáka, který je v Čechách od svých sedmi let, mongolské žákyně nebo makedonského žáka chodících do české školy od druhého stupně základní školy nebo schopnosti

¹ Je v kompetenci ředitele školy, jak si délku a druh pobytu žáka ověří. Zákon závazný pokyn neudává (příklady z praxe: čestná prohlášení, jednání s cizineckou policií apod.). Škola na přihlášce zaškrtně kolonku „cizinec pod 4 roky“, sama však rozhoduje, jak si tento údaj ověří.

naučit se češtině u ukrajinských žáků. Jak již z předchozího vyplývá, délka pobytu a odlišnost jejich mateřského jazyka od češtiny jsou hlavními, rozhodujícími faktory. Míra nadání a vůle konkrétního žáka učit se cizímu jazyku je také samozřejmě nasnadě.

Současný formát maturitní zkoušky bych připodobnila k jisté bariéře, která může být příčinou nemožnosti vzdělávat se dál ve svém oboru na vysoké škole a dál si přirozeným způsobem osvojovat češtinu jako nový jazyk. Řešením by nepochybně bylo zavést v těchto přesně vytyčených případech maturitní zkoušku z češtiny jako z cizího jazyka. Je totiž jasné, že výše uvedené úlevy (navýšení času a podpora slovníky pouze po dobu prvních čtyř let pobytu v Česku) nejsou dostatečné.

Faktory ovlivňující studijní výsledky žáka-cizince



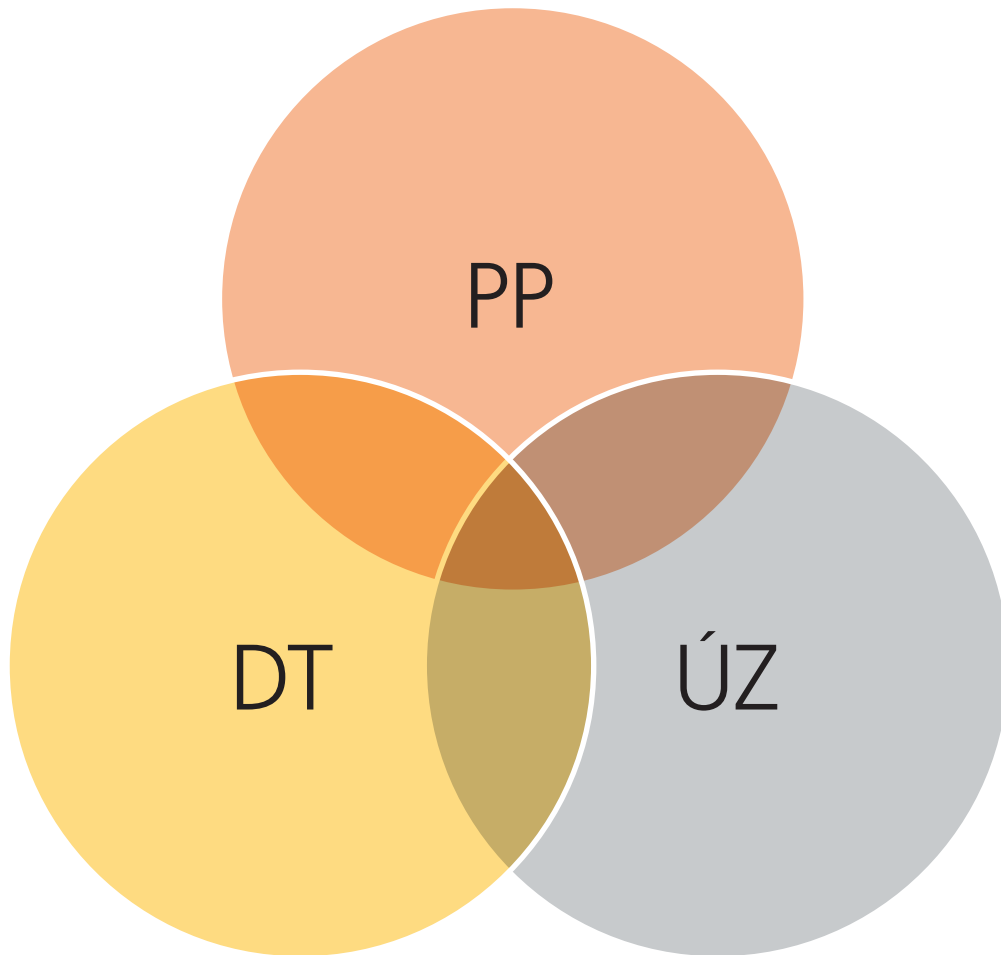
Metodika výuky češtiny jako cizího jazyka je již v současné době všeobecně známou. Internetové portály i v souvislosti s různými evropskými projekty přibývají jako houby po dešti, zcela jistě je dobré seznámit se s jejich obsahem a inspirovat se. Rovněž je možno se vzdělávat v rozličných kurzech pro učitele na tuto oblast zaměřených. Vybavuji si situaci, kdy mě v prvním ročníku naší střední školy poněkud zaskočila pětičlenná skupinka mongolských žáků v jedné třídě, kdy pouze jedna dívka částečně rozuměla. Pomoc překladatelky ve spolupráci mezi žáky, jejich rodinami a školou byla nezbytná. Ovšem příprava žáků k maturitní zkoušce obnáší zcela jinou úroveň znalostí, například informace z historie a národní kultury, schopnost pracovat s jazykovým citem, významovými posuny atd. Žáci, kteří jsou stavěni před tento nesnadný úkol, pak často výuku vzdávají, pendlují po různých školách celé republiky a doufají, že na jiné škole, v jiném regionu tento problém zvládnou.

Kapacitní možnosti běžného češtináře jsou samozřejmě omezené jeho jinými úkoly a vytížeností. Žáci nemají již ze zákona na střední škole nárok na žádnou jazykovou podporu, veškerá individuální péče ze strany učitele jde na vrub jeho volného času a osobní dobré vůle. Hodnotí-li však žáka tak, jak situace odpovídá potřebám státní maturity, logicky žák opakovaně není úspěšný a marně klopýtá přes navršené úkoly. Žáky v našem případě bylo možno odkázat na bezplatné kurzy neziskové organizace, ovšem i tyto byly podmíněny existencí konkrétního, časově omezeného evropského projektu. Navíc tyto organizace stejně jako placené jazykové školy vyučují jazyk jinými cestami a za jiným účelem, než je složení maturitní zkoušky. Při ní jsou požadovány jazykové dovednosti akademické, nikoliv základní dovednosti interpersonální komunikace. Náročná péče, příprava výukových materiálů a testů pro žáky-cizince tedy opět zůstává na učiteli.

Maturitní zkouška z českého jazyka a literatury – struktura

Nyní se podrobně zmíním o obsahu maturitní zkoušky, tudíž se soustředím na podstatné vědomosti a dovednosti, které je potřeba podporovat již od nižšího školního věku, zcela jistě ve zvýšené míře u žáků-cizinců, aby byli dobře připraveni pro vzdělávání na středních školách a na maturitní zkoušku. Zmíním se o struktuře očekávaných vědomostí a dovedností ověřovaných v rámci maturitní zkoušky a základní specifikaci maturitní zkoušky, přitom budu postupovat v souladu s *Katalogem požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* platným od školního roku 2015/16 pro český jazyk a literaturu. Vnímám tyto informace jako důležité s ohledem na fakt, že jako na lektorku dané problematiky se na mě opakovaně obrací kolegyně učitelky i ze základních škol. Mají zájem na svých školách vytvářet rámcové vzdělávací programy tak, aby dobře kooperovaly s potřebami a nároky středního školství na absolventy základních škol. Nová maturitní zkouška z českého jazyka a literatury totiž zapracovala skokově vývoj v oblasti lingvistické a literární bohemistiky a nasměrovala vyučující kromě jiného k jednotné terminologii, jednotnému chápání slohových útvarů potažmo komunikačních situací při zadávání písemných prací atd. Zaměřím se na nejdůležitější okruhy, kompletní výčet je k prostudování na stránkách www.novamaturita.cz, v hlavním menu Katalogy požadavků.

Struktura maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury



PP ÚZ DT

Vysvětlení schématu:

PP: písemná práce z českého jazyka

ÚZ: ústní zkouška

DT: didaktický test

Tyto tři části maturitní zkoušky tvoří komplex, kdy se jednotlivé vědomosti a dovednosti částečně i překrývají. Primárně je v rámci didaktického testu sledováno zvládnutí jazykových a literárních znalostí a dovedností. V písemné práci žáci vytvářejí text dle zadaných kritérií, ústní zkouška se soustředí na analýzu uměleckého a neuměleckého textu, pracuje se čtenářskou zkušeností žáka.

1. Didaktický test

- » Žák by měl co nejlépe ovládat pravidla českého pravopisu.
- » Žák musí jazyk zvládnout do té míry, aby si poradil se slovtvornou a morfologickou analýzou slovních tvarů. Jde například o určení mluvnických kategorií u ohebných slov, znalosti tvorby slov v češtině, schopnost určit morfémy, najít základové slovo.
- » Žák musí s jazykem umět pracovat natolik, aby pochopil obraznost pojmenování, uplatňoval rozdíly mezi jazykovými vrstvami, dokázal vytvořit synonyma, antonyma. Právě tuto oblast vnímám jako nejvíce problematickou i u žáků-cizinců, kteří už umějí dobře česky. Rozlišení spisovné a nespisovné češtiny musíme u žáků-cizinců podporovat ve zvýšené míře poslechem a četbou, nejvíce jsou totiž tito žáci v kontaktu s hovorovým jazykem vrstevníků. Mají problém identifikovat spisovnou řeč a texty, odlišit je od nespisovných forem jazyka.
- » Žák by měl dobře ovládat větný rozbor, ale i zvládat odhalení stylizačních nedostatků a jejich opravu.
- » Žák by měl porozumět celému textu, umět v něm nalézt klíčové informace a pracovat s nimi. Potíží opět může být pro něj hledání symbolického podtextu, porozumění ironii či nadsázce, pokud je cizincem.
- » Žák má umět pracovat s textovou návazností, to naopak problém nebývá, porozumí-li věcnému významu textu.
- » Právě tak, je-li standardně připraven, orientuje se ve vývoji české a světové literatury, literárních směrech a hnutích, tyto informace se dají velmi dobře naučit.
- » Poslední oblastí, jejíž znalost je v didaktickém testu ověřována, je sféra literární teorie ve vztahu ke konkrétnímu textu. Žák má chápat rozdíl mezi literárními druhy a žánry, umět je identifikovat. Pracovat s kompozičními postupy, rozlišit například volný a vázaný verš, určit typy rýmového schématu. Co vyžaduje důraz v přípravě žáků-cizinců, jsou tropy a figury, jejichž konkrétní výčet je uveden v katalogu požadavků. Přenesený význam slov na základě podobnosti, metafora, metonymie, symbol, zvukomalba je pro žáky-cizince poměrně náročná oblast, literární figury si osvojují snadněji, protože jsou často založeny na opakování slov, změně slovního pořádku apod. a lze si dobře zapamatovat příklady.
- » Shrnu-li povahu testu, pak zvládnutí otevřených a uzavřených úloh především vychází z porozumění textu a uplatnění výše uvedených vědomostí. Podstatnou skutečností je fakt, že na stránkách www.novamaturita.cz a na dalších webových stránkách jsou k dispozici testy, které byly uplatněny v minulých letech, žáci si mohou tedy dostatečně vyzkoušet, jaké jsou jejich dispozice vyhovět nárokům státní maturitní zkoušky. Typové úlohy jsou i součástí katalogu požadavků. Vyučující českého jazyka své žáky v těchto dovednostech průběžně trénují, žáci-cizinci potřebují přípravu samozřejmě důkladnější.

2. Písemná práce

Tato oblast se může jevit jako kritická pro žáka-cizince, ale vysvětlím, jakým způsobem můžeme úspěšnost žáka ovlivnit. Klíčem může být jistá taktika při výběru z deseti témat. Žák by se měl dobře orientovat v komunikační situaci, tedy měl by ze zadání pochopit, za jakým účelem tento text vytváří, a zvolit vhodnou formu písemného projevu při znalosti funkčních stylů, slohových postupů a útvarů. V současné době se počínaje školním rokem 2016/17 vrací model centrálního hodnocení písemné práce z českého jazyka, což by však nemělo mít vliv na způsob hodnocení písemné práce. Již nyní jsou kritéria jasně zavedena a učitelé řadu let výuku slohu nárokům státní maturity z českého jazyka přizpůsobují. Metodika je centrálně zpracována a uplatňována již dlouhodobě.

- » Výhodou může být například zadání s delším výchozím textem, který může žák vhodně vytěžit (například inzerát nabízející práci s konkrétními požadavky na zájemce má žák přetřansformovat do motivačního dopisu, plakát s informacemi o akci žák přetváří ve zprávu o této akci do časopisu apod.).
- » Žák by se měl při výběru zaměřit na komunikační situace, které nevyžadují takovou šíři a pestrost slovní zásoby z různých jazykových vrstev (umělecký funkční styl) a více pracují například s ustálenými formulacemi a spojeními (odborný nebo administrativní funkční styl). Ty si žák může předem osvojit a jejich použití trénovat. Jako příklad uvedu méně vhodné slohové útvary: líčení nebo vypravování s uměleckými prvky, a vhodnější: motivační dopis, stížnost, zpráva, oznámení.
- » Velmi důležité je žáka směřovat na požadovanou délku textu, která v současnosti činí 250 slov a porozumění komunikační situaci a výchozímu textu, které jsou součástí konkrétního zadání.
- » Podstatná je dobrá srozumitelnost, vyjadřování, které nenaruší čtenářský komfort čtenáře-hodnotitele, a používání jazykových prostředků adekvátních dané komunikační situaci. Slovní zásoba samozřejmě nemůže být taková jako u rodilého mluvčího, nicméně klíčem k překonání tohoto úskalí je opět zachovat princip srozumitelnosti – používat pojmenování v odpovídajícím významu, dbát na dodržování zásad výstavby větných celků, textovou návaznost a kompozici. Znalost pravopisu je rovněž důležitá, ale chyby v něm nemusejí mít na celkové hodnocení fatální vliv. 0 bodů za nezvládnutí pravopisných a tvaroslovných pravidel není při hodnocení písemných prací neobvyklým jevem i u českých žáků.
- » Žák musí zjevně pochopit, že předmětem dobrého hodnocení nemůže být text spontánní a nepřesný, ale myšlenkově ucelený a správně strukturovaný.
- » Opět je třeba říci, že příklady zadání písemných prací lze získat na různých internetových portálech a práce s nimi jsou součástí přípravy žáků k maturitě. Žák-cizinec by měl ve zvýšené míře dbát na nácvik pochopení formulací používaných v zadáních z minulých let, protože některá jsou i obrazná, vycházejí z rčení, úsloví, citátů.

3. Ústní zkouška

Z mého pohledu je tato část maturitní zkoušky z českého jazyka nejsnazší z toho úhlu, že žák se může četbou 20 literárních děl a přípravou na jejich analýzu velmi dobře připravit, také znalost fakt spojených s konkrétním literárním dílem a prostudování literárněhistorického kontextu může přispět ke zdárnému vykonání zkoušky. Protože žák si vybírá 20 literárních děl ze školního seznamu literárních děl – tzv. kánonu (při dodržení některých dalších vnitřních podmínek, kritérií uvedených v katalogu), může s podporou učitele volit díla jednodušší pro porozumění nebo kratší svým rozsahem. Struktura a povaha otázek v průběhu celé zkoušky je závazná, jejich zvládnutí je i otázkou tréninku v průběhu celého studia. Pracujeme se vzorovými pracovními listy, protože maturitní listy jsou v utajení až do samotné zkoušky, kdy si žák vylosuje jeden z nich v návaznosti na jedno konkrétní literární dílo.

- » Primárním úkolem žáka tedy je obeznámit se důvěrně s literárními díly vlastního seznamu tak, aby nabyté vědomosti mohl při zkoušce co nejlépe využít. Mou zkušeností je žáky-cizince směřovat alespoň v některých případech i na kvalitní filmové adaptace, aby měli větší šanci dílo při vlastní četbě komplexně pochopit.
- » Žák u ústní zkoušky vychází z pracovního listu obsahujícího výňatek z daného literárního díla a dále ukázkou z neuměleckého textu v rozsahu a charakteru určeného CERMATEm.
- » Žák pracuje s výňatkem, má zasadit ukázkou do kontextu celého díla, je-li to možné, pohovořit o motivech a tématech, charakterizovat vyprávěče, na ukázce vysvětlit charakteristické rysy daného literárního druhu a žánru, může se tedy informace částečně i naučit.
- » S ohledem na již výše uvedené znalosti, které žák využil v didaktickém testu, by měl určit vyprávěcí způsoby, monolog – dialog – vnitřní monolog, dále typy promluv, přímou – nepřímou řeč atd. V nácviku této oblasti nám vychází vstřícně i grafika textu, která žákům-cizincům dobře napoví.
- » Časoprostor literárního díla a jeho kompozice je opět dána dobrou znalostí literárního díla.
- » Část zkoušky zaměřené na analýzu konkrétní ukázky po jazykové stránce a z pohledu tropů a figur je pro žáka náročnější, ale výňatky bývají voleny typické pro dané literární dílo, a lze je tedy dobře nacvičit, stejně jako u poezie například rýmové schéma ukázky.
- » Pasáž zkoušky směřovaná na charakteristiku literárněhistorického kontextu literárního díla je z pohledu žáka-cizince bezproblémová, dá se předem snadno naučit. Je jí věnována jen malá část z celkových deseti minut zkoušky a nezabíhá do nepodstatných podrobností.
- » Poslední část ústní zkoušky je směřována v asi pěti minutách na neumělecký text. Základem je zde, aby žák-cizinec danému výňatku porozuměl a pochopil hlavní myšlenku textu, uměl ji interpretovat, opět dokázal analyzovat jazykové prostředky a jejich funkci v úryvku.
- » Dobré porozumění je zároveň i klíčem k dalším požadovaným vědomostem – kdo je adresátem a jaký je účel a funkce neuměleckého textu. Zde jsou opět uplatněny znalosti již výše uváděné u didaktického testu a písemné práce, znalost funkčních stylů, slohových postupů a jednotlivých slohových útvarů.

Posledním hlediskem hodnocení je formulace výpovědí v souladu s jazykovými normami a se zásadami jazykové kultury. Individuální přístup k žákovi-cizinci je zde nasnadě a jistě není v rozporu se závaznou metodikou ocenit výkon žáka-cizince adekvátně dle jeho možností. Hodnotitelem je zpravidla vyučující, který žáka důvěrně zná z běžné výuky, případně učitel informovaný.

Závěr

Právě nároky kladené na žáky-cizince během středoškolského studia a také povaha znalostí a dovedností požadovaných v rámci maturitní zkoušky z českého jazyka staví výuku zcela novým způsobem. Schopnost porozumět mluvenému i psanému slovu, realizovat interpersonální komunikaci, aktivně číst a psát je pouhou základnou pro nadstavbu vědomostí a dovedností požadovaných na střední škole. Jejich rozsah a povahu jsem popsala výše, v jednotlivých oddílech věnovaných didaktickému testu, písemné práci a ústní zkoušce z českého jazyka a literatury.

Použitá literatura:

Zahraniční středoškoláci mají problémy s maturitou z češtiny. (2015). In *Novinky.cz*. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/382850-zahranicni-stredoskolaci-maji-problemy-s-maturitou-z-cestiny.html>

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2015/2016: Český jazyk a literatura. In: 2014, 30 [cit. 2016-07-20].

DOI: MSMT-6858/2014-CERMAT. Dostupné z file:///C:/Users/Redakce/Downloads/MZ2016_CJL_Katalog_pozadavku_oznaceno_uprava%20(1).pdf

Školský zákon a vyhláška: Maturitní vyhláška. <http://www.novamaturita.cz/> .

Dostupné z <http://www.novamaturita.cz/skolsky-zakon-a-vyhlaska-1404033137.html>

Použité grafy:

Word Smart Art Graphic vlastní tvorba

DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE VE VÝUCE

Petra Hanušková

Digitální technologie nás v běžném životě obklopují každý den, se stoupající tendencí se využívají i v oblasti vzdělávání a pomalu se stávají běžnou součástí výuky na moderních školách. Zejména mezi učiteli jazyků se velmi rychle šíří nejnovější výukové inovace. Ondřej Neumajer se domnívá, že toto rychlé sdílení je dáno především jejich výbornou znalostí cizích jazyků, díky které mají schopnost inspirovat se prostřednictvím internetu ze zahraničí (Neumajer, 2016). Pokud ovládáte cizí jazyky, zjistíte, že internet je plný, ne-li přeplněný, nejrůznějšími vzdělávacími aplikacemi (kategorie vzdělávání patří v obchodech s aplikacemi k těm nejrozsáhlejším), infografikami, tipy na aktivity s využitím technologií, či dokonce plány celých lekcí, navíc mnoho z těchto možností je dostupných ke stažení a používání zdarma. Pro výuku českého jazyka zatím není tolik z čeho vybírat jako například u angličtiny, ale i zde se nabídka velmi rychle rozšiřuje, kromě toho si vždy můžete upravit jinojazyčný materiál.

Na učitele pak zůstává se v tomto extrémním množství vyznat a vybrat pro své studenty to nejlepší, což může být pro někoho velmi náročný úkol. I přesto se čas strávený výběrem vhodného nástroje vyplatí, protože pokud technologie budou efektivně použity (tím myslím, pokud budou využity za konkrétním vzdělávacím účelem, ne pouze proto, aby byly použity), mohou přinést užitek jak samotným studentům, tak učitelům. Obzvláště u náctiletých studentů, kteří s technologiemi v podstatě vyrostli a používají je na denní bázi,¹ je důležité zvolit materiály a formu výuky, která bude odpovídat jejich potřebám (viz příspěvek Doleží a Škodové).

¹ V odborné terminologii se pro tyto lidi užívá termín digitální domorodci, angl. Digital Natives (Prensky, 2011).

Jako největší výhodu pro obě strany lze označit možnost individuálního přístupu ke studentům a zároveň, pokud budou technologie použity k samostatné práci studentů doma, k navýšení času na procvičování, kdy obzvláště u jazykové výuky je každá minuta se studentem velmi cenná. Vám jako učitelům mohou technologie sloužit nejen ve vlastní výuce ve třídě a v domácí přípravě studentů, ale i ke zlepšení přípravné fáze výuky, kdy můžete velmi snadno tvořit různé učební pomůcky, pracovní listy, testy apod.).

Můžete se obávat, že vaši studenti nebudou mít k potřebným nástrojům přístup, ale věřte, že počítač a mobilní telefon jsou dnes neodmyslitelnou součástí života většiny mladých lidí, a dokonce i ti ze sociálně slabších rodin, kteří z finančních důvodů nevlastní počítač doma, mají přístup k internetu alespoň ve škole, popřípadě v kterékoliv veřejné knihovně. Díky tomu mají k technologiím velmi blízko a měli by ocenit jejich zapojení do výuky.

Ačkoliv bylo řečeno, že technologie jsou běžnou součástí života studentů, je i přesto nutné je nejprve vždy naučit s konkrétními aplikacemi či programy pracovat, na což učitelé často zapomínají. Nelze se spoléhat na to, že si s novým nástrojem všichni sami poradí. Pro každého je seznámení s novinkou různě obtížné a některé studenty by to mohlo dokonce odradit od jejího používání zcela, proto si vždy ověřte, zda všichni studenti vědí, co a jak mají dělat.

Tip: Vytvořte svým studentům krátký a jednoduchý návod, jak s nástrojem pracovat. Nejenže jim usnadníte práci a zamezíte některým problémům, ale díky tvoření návodu si sami ujasníte, jak přesně nástroj pracuje, a napadnou vás nové možnosti jeho využití ve výuce.

Ondřej Neumajer zmiňuje, že „do kategorie digitálních technologií v roli didaktického prostředku lze dále zařadit například elektronické slovníky s možností vyhledávání a přehrání výslovnosti daného výrazu,² online editory s opravou gramatiky a pravopisu. Využít lze i univerzálnější prostředky digitálních technologií, jako je interaktivní tabule, elektronická učebnice, vizualizér, hlasovací zařízení, mobilní dotyková zařízení atp.“ (Neumajer, 2016)

² Využití elektronických slovníků ve výuce, konkrétně portálů a slovníků LINGEA se věnuje Ševečková (2015).

Studijní materiály

Díky rozšíření internetu již nejste odkázáni pouze na materiály z knih, učebnic a pracovních sešitů, můžete popustit uzdu své fantazii a vybrat pro své studenty zajímavé a autentické materiály. Místo mnohdy nerealistických zvukových ukázek, můžete studentům pustit video³ z **YouTube** (youtube.com), na **Vimeo** (vimeo.com) nebo zajímavý *podcast*⁴, místo upravených učebnicových textů, můžete použít novinové články nebo texty z populárních *blogů*. Existují dokonce i blogy určené přímo pro studenty a učitele češtiny, seznam některých z nich naleznete na konci této kapitoly.

Tip: Použijte **Google Street View** a nechte studenty udělat si virtuální prohlídku po nejdůležitějších památkách v České republice.

Technologie, jak již bylo zmíněno v úvodu, lze využít i k tvorbě vlastních studijních materiálů. Ať už použijete **Microsoft Word**, **Dokumenty Google** nebo nějakou aplikaci na tvorbu komiksů (např. **Halftone 2**), vaši studenti originalitu studijních materiálů jistě uvítají. Pokud si troufáte, můžete zkusit vytvořit vlastní vzdělávací video (vhodné aplikace jsou například **Educreation**, **Explain Everything**, **ScreenChomp**) nebo se pustit do tvorby celého e-learningového kurzu. Vaše možnosti jsou v tomto případě téměř nekonečné.

Tip: Nechte své studenty, ať se sami zapojí do tvorby studijních materiálů, mohou například vytvářet komiksy nebo točit videa pro své spolužáky. Vy si tím ušetříte čas a studenti se něco nového naučí.

Aktivity

Hledáte-li nové aktivity či aplikace vhodné pro vzdělávací účely, můžete využít webové stránky specializující se na výuku nebo přímo na výukové technologie, ze zahraničních je to například **Edutopia** (www.edutopia.org), **Cult of Pedagogy** (www.cultofpedagogy.com) nebo **eLearning Industry** (elearningindustry.com), z českých pak **Metodický portál RVP** (http://rvp.cz) nebo **Ve Škole** (www.veskole.cz). Inspiraci však můžete najít i na stránkách, kde byste ji možná nečekali – nevídané množství nejrůznějších nápadů najdete na sociální síti **Pinterest** (pinterest.com), kde si všechny nápady můžete snadno ukládat a třídit. Tématu se odborníci čím dál častěji věnují i na různých konferencích a setkáních, jmenujme například pravidelná setkání AUČČJ či konference UJOP UK v Poděbradech, viz sborník konference (Houžvička, 2011).

³ Využití Youtube a videí obecně začíná být čím dál populárnější, otázkou však zůstává, jak videa zapojit do výuky efektivním způsobem. Více k problematice využití videí ve výuce češtiny jako cizího jazyka viz Kotková, 2009; Procházka, 2012; Barbapostolová, 2015a; Barbapostolová, 2015b; Boccou Kestřánková a Müllerová, 2016.

⁴ Podcast (čteme „potkast“) = zvukový soubor (nejčastěji MP3) nebo video soubor, který si můžete stáhnout do svého počítače nebo mobilního telefonu a tam si ho přehrát. Podcasty tvoří celé seriály, k jejichž odběru se může student přihlásit. Podcasty jsou ideální pomůckou pro nácvik slyšeného a rozšiřování slovní zásoby. Můžete studentům doporučit již existující podcasty nebo se můžete pokusit tvořit vlastní podle návodu Jany Slavíkové (Slavíková, 2016b).

Slovní zásoba

Dnešní studenti využívají technologie denně a například mobilní telefon nosí většina z nich neustále při sobě. Zdá se tedy logické jim zpřístupnit učení a procvičování látky i na mobilních zařízeních, se kterými se snadno manipuluje i na cestách či v osobním volnu (např. v MHD nebo o přestávce mezi vyučováním). Můžete například vyzkoušet aplikace umožňující tvorbu kartiček k učení slovíček, mezi takovéto aplikace patří například **Quizlet**, **Memrise**, **Anki** a mnoho dalších. Aktualizovaný seznam těchto aplikací spolu s porovnáním jejich funkcionalit najdete na **Wikipedii**.

Tip: Sady slovíček nemusíte vytvářet jen vy, ale i vaši studenti, a to buď v rámci hodiny nebo za domácí úkol. Studenti se vytvářením učí a zároveň tvoří studijní materiál pro ostatní.

Učení nových slovíček však nemusí být pouze samostatná činnost studenta, díky technologiím můžete ze slovní zásoby udělat zajímavou aktivitu i přímo v hodině. Využijete-li například vestavěných fotoaparátů, které jsou dnes běžnou součástí mobilních telefonů, mohou studenti ve skupinách pomocí fotografií ztvárnit nová slova (např. slovesa mohou být velmi zajímavá) a pak z vytvořených fotografií navzájem hádat, o jaké slovo se jedná.

Dále můžete spolu se studenty tvořit myšlenkové mapy (např. aplikace **Mindomo**), popřípadě aplikace **Padlet**⁵ umí vytvořit tzv. virtuální zed', na kterou studenti ze svých zařízení přidávají příspěvky. Mezi další zajímavé aplikace patří například **Charades**, **Quizlet Live**, **Futuba** nebo **Bitsboard**. Zároveň se nemusíte omezovat pouze na aplikace, které jsou primárně výukové, například **Trello**, které slouží k plánování projektů, může být využito k tvorbě společného studentského slovníku.

Pokud se rozhodnete využít technologie přímo ve výuce, mějte na paměti, že se vždy může něco pokazit. Není to pravidlo, ale občas se to stává, a proto si vždy připravte pro jistotu plán B.

Gramatika

Gramatika je stejně důležitá jako cokoliv jiného, proto by studenti měli mít na procvičování dostatek času, kterého je bohužel v hodinách nedostatek. Vytvoříte-li pro studenty cvičení s automatickou zpětnou vazbou, ušetříte si čas v hodinách a studenti budou mít i přesto dostatek času na to, si novou látku zažít. Zkusit můžete například program **Hot Potatoes**, který lze využít pro vytváření interaktivních testů, kvízů a křížovek. Jednoduché testy pak můžete vytvářet třeba v aplikaci **Google Forms**, která díky doplňku **Flubaroo** zvládne skoro všechny testové otázky (mimo eseje) opravit automaticky.

⁵ Ukázka využití aplikace Padlet ve výuce němčiny viz (Brabcová, 2016).

Výslovnost a mluvení

Procvičování výslovnosti je při výuce cizího jazyka často věnováno málo prostoru. Technologie vám v tomto ohledu mohou pomoci výuku obohatit. Jednou z možností je nahrávání audia, které lze následně analyzovat. Můžete k tomu využít například aplikace **Voice Recorder** nebo **Audio Recorder**, které fungují jako jednoduchý diktafon. Hana Němcová doporučuje dále program **Audacity** (Němcová, 2007).

Naopak procvičování mluvení, kterému je zpravidla věnováno prostoru dostatek, může být problematické u stydlivějších studentů, kteří v hodinách cizího jazyka většinou neradi mluví. U nich nám technologie mohou pomoci hlavně co se týče motivace. Například aplikace **Sock Puppets**, v níž studenti nahrávají videa s ponožkovými loutkami, může být natolik zábavná, že stydliví studenti zapomenou na svůj ostych. Nebo použijte aplikaci **Make Dice** a vytvořte si vlastní virtuální házeč kostku, na níž budou místo čísel názvy témat konverzace. Nebojte se experimentovat – sami nejlépe víte, co na rozmluvení vašich studentů funguje, nejlepší je vybrat to, co je jim blízké.

Čtení a psaní

I procvičování psaní vyžaduje dostatek času. Je všeobecně známo, že čím více student píše, tím lépe, proto je vhodné studenty motivovat k tomu, aby psali často a rádi. Jako motivační prvek může posloužit psaní vlastního deníku, doporučit lze například aplikaci **My Wonderful Days**, v níž mohou studenti nejen zaznamenávat své zážitky, ale také přidávat k deníkovým záznamům své fotky či nálepky. Na podobném principu funguje i aplikace **Diary**.

Tip: Pokud máte nadané studenty, byla by škoda, kdyby psali texty pouze do šuplíku. Založte si spolu se studenty vlastní blog, na kterém budou své texty publikovat.

Chcete-li svým studentům vytvořit dostatek podnětů k rozvoji čtení, můžete pro ně vytvořit online knihovničku doporučených textů nebo jim vybrat na sociálních sítích⁶ vhodné kandidáty ke sledování. Častý kontakt s jazykem je velmi důležitý, proto se snažte najít takové cesty, které pro vaše studenty budou nejschůdnější. Pro češtinu od začátku roku 2016 existuje i online **časopis Ahoj** (www.casopis-ahoj.cz), který vychází čtyřikrát ročně a vždy se věnuje aktuálním tématům, studenti tak mají možnost zlepšit své čtenářské dovednosti i touto formou.

⁶ Ohledně využití sociálních sítí ve výuce se vede rozsáhlá diskuze na poli odborné veřejnosti, podrobněji viz (Barbapostolosová, 2015b).

Poslech

Díky **YouTube**, **Spotify** a dalším aplikacím mají studenti téměř neustálý přístup k různým pořadům a hudbě, které jim můžou pomoci se zdokonalováním poslechových dovedností – i přesto je dobré studentům s výběrem pomoci. Možná se vám může zdát, že móda youtuberů není pro vaše studenty to pravé, ale je lepší studentům ukázat kvalitní videa, než se celé problematice raději vyhýbat – máte jedinečnou možnost doporučit studentům vhodný zdroj ke studiu.

Zapomenout byste neměli ani na rádia, které již lze poslouchat ze záznamu na internetu, například program **Českého rozhlasu Česky a hezky** (www.rozhlas.cz/cesky/portal/) je velmi zdařilý. Některé stanice mají k dispozici i zajímavé audioknihy nebo rozhlasové hry, každý student jistě najde to, co ho bude bavit.

Pokud chcete studentům kromě poslechu nabídnout rovnou i procvičování, aplikace **Lyrics Training** (lyricstraining.com) je přesně to pravé. Vytvořte svým studentům jednoduché poslechové cvičení ve formě doplňování textu jejich oblíbené písničky či pořadu. Tipy a doporučení na tvorbu vlastních cvičení naleznete v prezentaci Hanuškové (2016).

Komunikace se studenty

Začnete-li používat technologie, dříve či později se objeví potřeba komunikace se studenty ohledně doporučených aplikací, zadávání domácích prací, sběru studentských textů apod.

V tomto případě doporučuji založit si nějaký společný prostor, v němž bude možné mít vše na jedno místě. K tomuto účelu skvěle slouží aplikace **Endomo** nebo **Google Classroom**, vždy si ale můžete založit vlastní webovou stránku (např. pomocí **Google Slides**) nebo e-learningový kurz⁷ (např. v **LMS Moodle**).

K podobnému účelu může sloužit i jakékoliv cloudové uložení, jako je například **Disk Google** nebo **Dropbox**. Disk Google má navíc tu výhodu, že je kompatibilní i s dalšími aplikacemi od společnosti Google (např. s kalendářem, dokumenty apod.), proto je pro vzdělávací účely snadno použitelným a pohodlným řešením.

⁷ Možnostem e-learningu je věnováno velké množství publikací, z oblasti češtiny pro cizince zmiňme například článek Petra Hercika E-learning jako tvorba distančního vzdělávání (Hercik, 2010).

Závěr

Sami jste se přesvědčili, že nástrojů a materiálů existuje skutečně nepřeberné množství a je jen na vás, jestli se rozhodnete je využívat. Rozhodně není nutné používat technologie za každou cenu, proto si zkuste nejprve udělat vlastní průzkum a vyberte si pouze to, co vám bude vyhovovat. Pokud se poté rozhodnete technologie do výuky skutečně zapojit, nezapomeňte, že je vždy nutné studenty při první práci s vybraným nástrojem nejprve zaučit a nejlépe jim vytvořit i krátký návod, předejdete tak velkému množství obtíží.

A jedna rada na závěr – zkuste k technologiím přistupovat spíše s otázkou „Jak mi mohou technologie pomoci s látkou, kterou chci žáky naučit?“ než jako k prostředku oživení výuky a k něčemu, co se v dnešní technologické době vyžaduje. Technologie samy o sobě nejsou špatné ani dobré, je jen na vás, jak se k nim postavíte a jestli využijete jejich potenciál ve svůj prospěch.

Seznam studijních materiálů, nástrojů a aplikací pro češtinu:

Videokanály a podcasty:

Česky a hezky: <http://www.rozhlas.cz/cesky/portal/>

Learn Czech with Rich: https://www.youtube.com/channel/UCAVSMkml_aequuz_jD1E5pw

Fluent Czech with Anghony Lauder: <https://www.youtube.com/user/FluentCzech>

Blogy:

Study Czech blog

Czech Extra blog

Český blog pro cizince

Check the Czech

Facebook stránky

Czech Step by Step

Český blog pro cizince

Čeština extra

Check the Czech

Czech Daily

Study Czech

Learn Czech Olomouc

Kurzy češtiny

Mluvtecesky.net (online kurz češtiny pro úroveň A1 a A2, kurz pro studenty medicíny)

Memrise.com (kurzy češtiny online, různé pokročilosti, gramatika i slovní zásoba)

Reality Czech (online materiály pro začátečníky, videa, cvičení atd.)

Kurzy češtiny pro cizince (e-learning Čeština do práce a Čeština do školy)

Czech online Tutor (online procvičování k učebnicím Lídy Holé)

Tschechisch Lernen (online cvičení, česká gramatika, tipy pro studium pro německy mluvící studenty)

Mobilní aplikace

Ten, ta, to (cvičení na gramatické rody)

Použitá literatura

Barbapostolová, L. (2015). Workshop: Internet, kamera a interaktivní projektor ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ): 2014* (s. 83–87). Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka.

Barbapostolová, L. (2015). Základní parametry a možnosti využití sociálních sítí ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ): 2014* (s. 45–54). Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka.

Boccou Kestřánková, M., & Müllerová, A. (2016). Současný stav použití videa jako učební pomůcky. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ): 2015* (s. 27–40). Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka.

Brabcová, I. (2016). Padlet aneb Hobbys und Sport ve výuce němčiny. In *Metodický portál RVP: Články*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/20627/PADLET-ANEH-HOBBYS-UND-SPORT-VE-VYUCE-NEMCINY.html/>

Hanušková, P. (2016). Aplikace LyricsTraining a možnosti jejího využití ve výuce ČCJ. In: *AUČCJ: Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Praha. Dostupné z <http://www.auccj.cz/prispevky/petra-hanuskova-aplikace-lyricstraining-a-moznosti-jejeho-vyuziti-ve-vyuce-ccj-a449>

Hercik, P. (2010). E-learning jako forma distančního vzdělávání. In *Sborník asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ): 2010* (s. 61–86). Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka.

Houžvička, J. (ed.). (2011). *Informační a komunikační technologie ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince): sborník z mezinárodního semináře v Poděbradech*. Praha: ÚJOP UK.

Kotková, R. (2009). Použití videa ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ): 2007–2009* (s. 105–108). Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka.

Neumajer, O. (2016). Role digitálních technologií ve výuce cizích jazyků – didaktický prostředek a vzdělávací obsah. In *Ondřej Neumajer*. Dostupné z <http://ondrej.neumajer.cz/role-digitalnich-technologii-ve-vyuce-cizich-jazyku-didakticky-prostredek-a-vzdelavaci-obsah/>

Němcová, H. (2007). *Metodická doporučení pro jazykovou výuku on-line: informačně metodická příručka*. Brno: Masarykova univerzita.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *The Horizon*, 9(5). Dostupné z <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Procházka, P. (2012). Práce s filmem jako součást výuky. In *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Dostupné z <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-film/prace-s-filmem>

Slavíková, J. (2016). Learn Czech Online for Free. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ): 2015* (s. 41–42). Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka.

Slavíková, J. (2016). Workshop: Jak udělat podcast. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ): 2015* (s. 107–110). Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka.

Ševečková, M. (2015). Workshop: Využití portálů a slovníků LINGEA ve výuce. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ): 2014* (s. 89–95). Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka.

Zindulková, K. (2015). Specifika výuky cizího jazyka přes internet. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ): 2014* (s. 55–67). Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka.

Online zdroje pro studium češtiny. (2016). In *Study Czech: Blog*. Brno. Dostupné z <http://www.studyczech.cz/cs/zdroje-pro-studium-cestiny/>

PROJEKTY NA GYMNÁZIU FRIEDRICHA SCHILLERA V PIRNĚ

Petra Pazderová

„Zeměpisná poloha a historický vývoj napomáhají významným způsobem při utváření vztahů mezi Českou republikou a Svobodným státem Sasko. Porozumění mezi národy začíná u mladé generace. Právě proto by se měli mladí lidé z regionu Elbe-Labe zajímat o dějiny, kulturu a životní styl partnerské země. Na Gymnáziu Friedricha Schillera v Pirně se pomocí německo-českého vzdělávacího programu staví „mosty“ porozumění mezi oběma sousedními zeměmi.“ (<http://www.schillergymnasium-pirna.de/cz/binacion-ln-vzdae-l-vac-program/informace/obecneinformace/>)



Tolik na úvod na homepage Gymnázia Friedricha Schillera v Pirně. Binacionální-bilinguální česko-německý vzdělávací program má pevně stanovená pravidla, určitou formu a jasné cíle. Ale projekt by nefungoval bez nadaných a motivovaných mladých lidí, studentů a studentek, žáků a žákyň. Právě ti jej naplňují životem a obohacují svými nápady. Důkazem toho jsou četné projekty, které v česko-německém prostředí vznikají. Ať to jsou divadelní hry, koncerty, sociální projekty nebo projekty mezinárodního rozsahu, jejichž výsledkem jsou prezentace a vystoupení při nejrůznějších příležitostech či konkrétní literární a výtvarné práce. Příkladem takových projektů s konkrétním výsledkem jsou brožury „Pohádky na cesty“, „Barevný rok“ a „Setkávání“.

„Pohádky na cesty“ – „Märchen für unterwegs“



Jedná se o česko-německou knížku pohádek ke čtení i poslechu, vydanou v roce 2009.

Nápad vytvořit knížku pohádek vznikl během psaní učebnic „Třesky plesky, uč se česky!“ a „Uč se česky, je to hezký!“. Na zvukových nahrávkách k těmto učebnicím se podíleli mimo jiné i žáci a žákyně gymnázia. Protože výsledek byl velmi dobrý, rozhodli jsme se, že vytvoříme podobný projekt, který bude možné využít pro výuku. K realizaci došlo v rámci projektových dnů na naší škole (14 dní před Vánoci).

Cílem bylo vytvořit krátké, dialogické texty pro 5. až 7. třídy (tedy úroveň A1–A2), které bude možné využít ve výuce jako scénáře k divadelním hrám. Jejich nastudování by bylo možné v malém rozsahu v rámci jedné vyučovací hodiny či ve výpravné podobě v rámci několika hodin.

Žáci pracovali ve smíšených česko-německých skupinách. Vymysleli či převyprávěli krátké pohádky v českém a německém jazyce. Společně jsme vybrali nejlepší texty, které jsme posléze upravili a přeložili do partnerského jazyka.

Poté jsme se intenzivně zabývali zvukovou podobou pohádek (čtení, práce s hlasem, barva hlasu, hlasitost, interakce). Zvukové nahrávky se uskutečnily ve zvukovém studiu v Drážďanech. Žáci své texty nejen namluvili, ale také je hudebně doplnili a ozvláštnili různými doprovodnými zvuky z archívu zvukového studia.

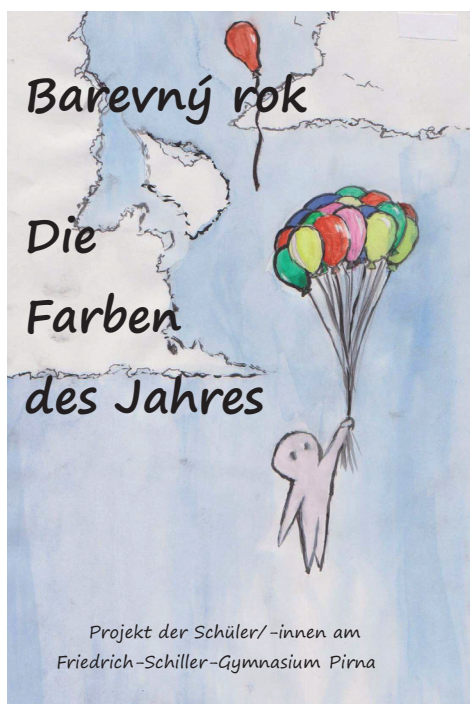
Nakonec studenti vytvořili k pohádkám i vlastní ilustrace.

Tak vznikla půvabná 44stránková kniha s 15 pohádkami, jejíž součástí je i CD s nahrávkami. Kniha byla vydána za finanční podpory Mezinárodního letiště Drážďany.

Obsah

1. Pohádka o pejskovi
2. Tři koťátka
3. Doba ledová
4. Vánoční dárek
5. My se vlka nebojíme
6. O princezně Jiřince
7. Sůl nad zlato
8. Tři zlaté vlasy děda Vševěda
9. Ich auch
10. Suppenkasper
11. Vom Pfannkuchen
12. Der Wolf und die sieben Geißlein
13. Das Abenteuer des Hans
14. Vom Fischer und seiner Frau
15. Der kleine Teddy

„Barevný rok“ – „Die Farben des Jahres“



Na vzniku pracovního sešitu „Barevný rok“ se podíleli žáci binacionální třídy 9/3 v letech 2011–2012. Projekt finančně podpořil Česko-německý fond budoucnosti.

V projektovém sešitě jsme tematicky pojednali všechna roční období: cílem byl nejen popis dění v přírodě, ale také přiblížení tradic v České republice (kraslice, pomlázka, smažený kapr), popř. v Německu (velikonoční zajíc). Dále jsou zde okrajově zpracována následující dílčí témata: dny v týdnu, měsíce v roce, ovoce, zelenina, barvy, počasí, popis postavy, čísla a dále činnosti typické pro jednotlivá roční období.

Výsledkem projektu je barevně ilustrovaný pracovní sešit pro německé žáky základních a středních škol (nejen v Sasku), kteří se učí češtinu jako cizí jazyk. Jazyková úroveň pracovního sešitu odpovídá úrovni A1–A2 Společného evropského referenčního rámce.

Studenti vymysleli básničky, písničky a rapy s důrazem na rytmus, dále krátká rytmická opakování (pro lepší zapamatování slovní zásoby) a krátké příběhy. Pracovali kreativně s jazykem, vytvářeli jazykové hříčky a nejrůznější cvičení na doplňování spojené s poslechem s porozuměním. Všechny texty přeložili do němčiny (překlady jsme umístili v příloze sešitu). V příloze je také klíč k jednotlivým cvičením a slovníček se základními pojmy a slovními spojeními k tématu „Rok“, namluvený v češtině i v němčině. V příloze jsou rovněž doplňující cvičení zaměřená na poslech s porozuměním: například spojovací cvičení nebo obrázky, které je nutné vymalovat podle českých pokynů, dále tu najdeme kartičky na domino (spojení obrázků a slovní zásoby), křížovky a další kreativní cvičení.

Součástí pracovního sešitu Barevný rok je CD s nahrávkami všech písniček a textů, vytvořené ve spolupráci s nahrávacím studiem SAEK v Drážďanech.

Ukázka 1, strana 10:



5 CO RÁD(A) JÍM

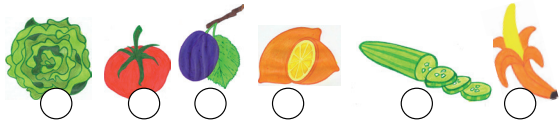
5.1 V ovocném salátu (CD 21) jsou:

5.2 V pondělí si dám _____. V úterý jím _____.
 Ve středu si dám _____. Ve čtvrtek jím _____.
 V pátek si dám _____. V sobotu jím _____.
 V neděli si dám _____.

- a) ananas b) jablko c) hrušku
 d) jahody e) meloun f) třešně g) rybíz



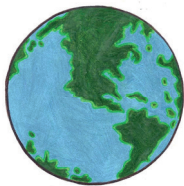
6 OVOCE A ZELENINA



7 PRÁZDNINY

Ref. Prázdniny, slunce, moře, tam nám je vždy dobře.
 Moře, slunce, prázdniny je naše přání jediný.

1. Endlich Ferien, Sonne, Meer, endlich kein Gelerne mehr.
 Draußen rennen, singen, springen, dann fängt Sommer an
 zu klingen. (Ref.)
2. Spanien, Frankreich, Mittelmeer,
 Sandburg bauen ist nicht schwer.
 Italien, Kroatien, Adria,
 oder gleich Alexandria. (Ref.)
3. Wir reisen in die ganze Welt,
 wo es uns überall gefällt.
 Sydney, Havanna und Quito,
 Kairo, Panama, Tokio. (Ref.)



Ukázka 2, strana 25:

4. HÁDEJ, HÁDEJ, HADAČÍ...

A. Najdi v tabulce tato slova:

leden, únor, březen, duben, květen,
 červen, červenec, srpen, září, říjen,
 listopad, prosinec, jaro, léto,
 podzim, zima, pondělí, úterý, středa,
 čtvrtek, pátek, sobota, neděle

B. Spoj, co k sobě patří.

velikonoční	sníh
červená	vajíčko
barevné	tráva
vánoční	voda
zelená	ozdoby
bílý	listy
teplá	květina

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	K	V	Ě	T	E	N	L	I	S	T	O	P	A	D	P
2	K	B	Ř	S	R	P	E	N	P	C	J	O	C	J	N
3	N	R	Ř	Í	G	R	K	W	P	O	T	G	A	A	X
4	Č	S	N	E	J	Ú	T	E	R	Y	N	F	A	R	Q
5	E	A	V	P	Z	E	I	U	O	B	H	D	D	O	D
6	R	N	M	Č	Á	E	N	N	S	F	B	T	É	X	T
7	V	E	I	E	D	T	N	O	I	H	Y	Q	M	L	G
8	E	D	Y	R	A	S	E	R	N	D	A	P	Q	R	I
9	N	E	H	V	M	Č	L	K	E	D	V	G	U	A	D
10	E	L	Q	E	K	T	É	O	C	A	N	A	D	P	K
11	C	E	X	N	K	V	T	D	B	E	T	E	M	O	E
12	L	J	R	K	Z	R	O	M	B	O	Ř	C	R	D	H
13	O	V	A	U	I	T	M	U	B	T	T	D	W	Z	P
14	A	F	U	W	M	E	D	O	S	Z	A	Ř	I	I	M
15	G	R	J	O	A	K	S	L	E	D	E	N	F	M	B

C. Doplň správně následující slova do textu: sněhuláka | podzim | draka | létě | mlha | sníh | ovoce | duha | listy | tráva | bouřka | sluníčko | jaře |

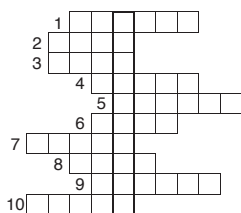
Na _____ začne růst zelená _____. Všechno kvete. Často svítí _____.
 V _____ je velké teplo. Někdy přijde _____ a potom se objeví _____. Na
 stromech zraje _____. Na _____ padají _____. Děti pouštějí _____.
 Často prší a je _____. V zimě padá _____. Je chladno. Stavíme _____.

D. Doplň

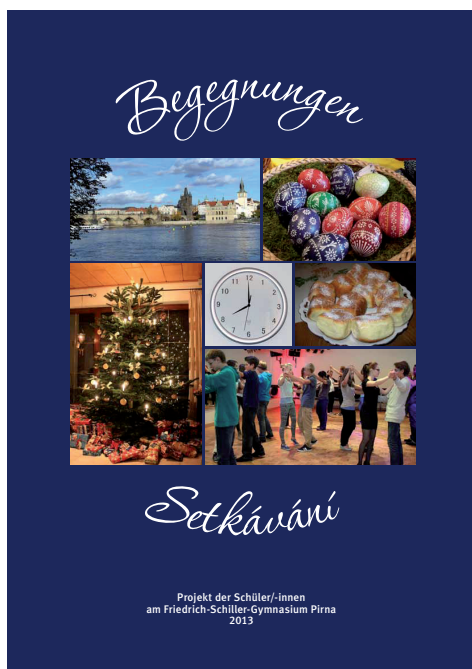
Na jaře slavíme (o o e e i n k l v c) _____.
 V zimě slavíme (e á o c n v) _____.

E. Doplň křížovku.

1. Samstag
2. Winter
3. Wind
4. Januar
5. Weihnachten
6. Schnee
7. Dienstag
8. Frühling
9. Herbst
10. Freitag



„Setkávání“ – „Begegnungen“



Projekt s názvem „Begegnungen“ – „Setkávání“ byl uskutečněn na Gymnáziu Friedricha Schillera v roce 2013. Výsledkem je stejnojmenný sešit, vydaný za finanční podpory zemského programu „Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz“.

K „setkáváním“ dochází na naší škole každý den. Ať už to jsou setkávání s českými a německými žáky nebo s kulturou a zvyklostmi té či oné země, nebo setkávání se známými či novými, běžnými či nezvyklými situacemi.

V komiksových příbězích, které najdeme v první části sešitu pod názvem „Setkávání s neznámým“, zachytili čeští a němečtí žáci sedmé třídy své pocity, které měli před prvním vzájemným setkáním. Mísí se v nich zvědavost, těšení a nadšení se strachem, nejistotou, obavami či předsudky. Žáci vymysleli nejrůznější reálné i nereálné situace a dopl-

nili je vlastními ilustracemi a obrázky či fotografiemi. Tak vznikly příběhy zcela běžné a reálné, ale také příběhy s nádechem tajemna.

Ve druhé části projektového sešitu, která nese název „Setkání s německým a českým všedním dnem“, zpracovali čeští a němečtí žáci 10. „BINA“ – třídy své postřehy a zkušenosti ze setkávání s jinou kulturou. Jejich cílem bylo zmapovat některé zvyklosti či momenty všedního dne v České republice a v Německu, konkrétně v Sasku. Žáci se zaměřili na oblasti života, které se jich bezprostředně týkají, a pak hledali podobnosti a odlišnosti, pozorovali, porovnávali a diskutovali. Také tančili, vařili a slavili a hlavně vše fotografovali. Vybrali si totiž témata jako Škola, Taneční, Kuchyně, Doprava, Velikonoce a Vánoce. K těm vytvořili pracovní listy s rozmanitými úkoly a cvičeními (přiřazování, doplňování, hledání, porovnávání, odpovědi na otázky, tajenky, křížovky atd.).

Součástí projektového sešitu je DVD s tematicky řazenými a (v němčině i v češtině) komentovanými fotografiemi. Je nutné podotknout, že v komentářích jsou zachyceny a kreativně zpracovány subjektivní postřehy žáků, jejich pocity a zkušenosti z pobytů v obou zemích či ze vzájemného setkávání.

Na technickém provedení projektu se podílelo nahrávací studio SAEK v Drážďanech.

Ukázka 1, strana 38–39:

Küche *Kuchyně*



38

Küche *Kuchyně*

1. Najdi 8 pokrmů. Finde 8 Gerichte.

kořalka, rohlík, kásek, polévka, žemle, chleba, kyselá
 směs, sýr, jakos, kugla, sáuto, bramborák
 ořechy, knedlíky, strážník, policista, mrzák, konice

2. Jaké koření používáme při vaření? Welche Gewürze verwenden wir beim Kochen?

NORAJMKÁA: _____
 ÚLS: ____
 NEESČK: _____
 ULIBCE: _____
 NMÍK: _____
 ŘEPP: _____

3. Přelož slova do češtiny a vylušti křížovku. Übersetze die Wörter ins Tschechische und ergänze das Kreuzworträtsel.

Vodoravně Waagerecht:

- Vorspeise
- Mittagessen
- Quark
- Gurke
- Brötchen
- Obst
- Pudding
- Frühstück
- Fisch

Svisle Senkrecht:
 Lebensmittel

39

Pracuji na Gymnáziu Friedricha Schillera v Pirně od roku 2002 jako učitelka českého jazyka. Každá hodina s německými nebo českými žáky je pro mě obohacením. Každý projekt je pro mě dokladem toho, jaký obrovský potenciál se skrývá ve studentech bilingvních a binacionálních škol a jaké nesčetné možnosti nabízejí oba jazyky. A znovu a znovu mě překvapuje, jak efektivní a motivující je (nejen) pro žáky práce, na jejímž konci je konkrétní výsledek. Výsledek, jenž nadchne a motivuje i další generace žáků. Je pro mě ctí a potěšením, že můžu být u jejich vzniku.

PŘÍPRAVNÝ KURZ KE STUDIU NA STŘEDNÍ ŠKOLE (META, O.P.S.)

Kristýna Titěrová

META, o.p.s., je nezisková organizace, která se již 12 let zabývá podporou mladých migrantů při vzdělávání a podporou pedagogů, kteří mají mladé migranty, tedy žáky s odlišným mateřským jazykem, ve svých třídách. Podpora sestává z metodického poradenství, tvorby metodických i výukových materiálů (např. www.inkluzivniskola.cz), vzdělávacích aktivit apod.

Každý rok přijede do Česka z různých koutů celého světa nezanedbatelné, ovšem ze statistik nezjistitelné množství mladých lidí ve věku okolo 15–18 let.¹ Jsou specifickou skupinou mladých migrantů. Mají v zemi původu ukončené základní vzdělání, nebo tam dokonce již začali studovat střední školu. U nás mají ale s dalším studiem zásadní problém. Neumí totiž většinou ani slovo česky a češtinu potřebnou ke studiu se nemají kde naučit. Na základní školu je již ve většině případů nemožno přijmout (mají-li za sebou 9 let docházky) a přijetí na střední školu a studium na střední škole je pro tyto mladé lidi poměrně komplikované.

Na střední školu je sice ředitel přijmout může, protože v případě, že přichází přímo ze zahraniční (základní) školy, jim může být na žádost odpuštěn přijímací test z českého jazyka a přijetí proběhne na základě pohovoru. Jenže čeština na komunikační úrovni (začátečník, do úrovně A2) jim pro studium na střední škole nestačí. Střední školy totiž žáky většinou žádným způsobem jazykově nepodporují, studium pochopitelně probíhá v češtině a je přizpůsobeno výuce pro rodilé mluvčí. Takže s omezenými jazykovými dovednostmi je studium žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) velmi náročné a klade na studenta vysoké nároky (a v případě, že učitel je ochotný studenta podporovat, tak i na učitele). Studuje-li navíc tento žák s OMJ maturitní obor, čeká ho mimo jiné maturita z českého jazyka, která je i pro rodilé mluvčí natolik obtížná, že ji na první pokus někteří nezvládnou. Pro žáky s OMJ, kteří s češtinou začali až na střední škole nebo chvíli před ní, je tedy maturita z ČJL často téměř nepřekonatelná překážka. Je totiž koncipovaná pro rodilé mluvčí, pracuje se při ní s komplikovanými texty i úlohami a cizinci při ní nemají žádné úlevy, maximálně čtvrtinu času navíc (pokud jsou v ČR kratší dobu než 4 roky). Blíže viz příspěvek Reginy Jonášové.

¹ Jediný zjištělý údaj ze statistik je počet studentů na SŠ. Ve školním roce 2015/16 střední školy studovalo 8763 zahraničních studentů. Zdroj: Statistická ročenka školství – výkonnové ukazatele, dostupné na <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>, citováno 25.10.2016.

V případě, že mladý nově příchozí s češtinou nepřišel nikdy předtím do kontaktu, nezvládne pochopitelně ani pohovor a na střední školu není přijat. A češtinu se musí „naučit sám“, protože nabídka přípravného kurzu na SŠ pro cizince či žáky s OMJ zatím v Čechách není žádnou samozřejmostí. Některé soukromé střední školy nabízí kratší (po)prázdninové kurzy, ÚJOP má dokonce roční kurz, ale vše je za poměrně vysoký poplatek. Takovými mladým lidem pak hrozí předčasné opuštění vzdělávacího systému, nebo studium či práce, která neodpovídá jejich skutečným dovednostem a schopnostem. Může být ohrožena i jejich integrace do společnosti, protože se díky jazykové neznalosti nemohou snadno dostat do majoritní společnosti mezi své vrstevníky. Pokud se tyto okolnosti spojí s pocitem nespokojenosti, frustrace a bezvýchodnosti, může to být jen krůček k nějaké společenské či osobní patologii. A negativních příkladů ze zahraničí máme bohužel dost i s velmi fatálními následky.

A právě z těchto všech výše zmíněných důvodů jsme se ve společnosti META, o.p.s., rozhodli podpořit tuto podle našeho názoru velmi ohroženou skupinu mladých lidí přípravou a následnou realizací dvou pilotních ročních přípravných kurzů.

Cíle a formát kurzu

Cílem přípravného kurzu je připravit mladé lidi s OMJ na studium na **jakékoliv** střední škole a vybavit je jazykovými i dalšími potřebnými dovednostmi a znalostmi pro zvládnutí studia. Příprava ovšem není zaměřená na konkrétní typ střední školy. Obsahově je totiž zaměřena na zvládnutí témat a výukových oblastí ze školy základní. Tak aby absolventi byli na alespoň trochu podobné startovací čáře, jako jsou jejich čeští spolužáci.

Součástí kurzu je **výuka češtiny jako druhého jazyka**, dále ČDJ zaměřená na získání komunikačních dovedností, funkční i čtenářské gramotnosti (schopnost číst a psát, ale i porozumět přečtenému, schopnost pracovat se získanými informacemi, atd.) a osvojení gramatických jevů (z pohledu ČDJ). Předpokládaná výstupní jazyková úroveň je B1/2. Úrovně B1/2 bychom se studenty rádi dosáhli proto, že se jedná o prahovou úroveň pro samostatné užívání jazyka, to znamená, že tato úroveň by měla být pro další studium v češtině (jako vyučovací jazyce) na SŠ dostatečná. Vstupní úroveň je u studentů velmi různá, již při přípravě jsme počítali s nulovou znalostí. Převážná část kurzu je věnována **rozvoji vyučovacího jazyka** v autentickém kontextu jednotlivých vzdělávacích oblastí základního vzdělávání, kde si účastníci mají možnost osvojit **terminologii**, hlavní myšlenky a především **akademický jazyk**. Zvýšená pozornost je věnována tématům z oblasti české historie a zeměpisu.

Cílem kurzu je také posílit klíčové kompetence (jak je definuje RVP ZV), zvláště kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence a kompetence sociální a personální. V neposlední řadě je cílem rozvíjet **interkulturní kompetence** účastníků kurzu vztahující se jednak ke studiu v jazykově a kulturně velmi rozdílné skupině účastníků samotného kurzu, tak k životu a hlavně studiu v ČR.

Kurz má podobu **ročního intenzivního kurzu**, do něhož studenti dochází každý den na 6 vyučovacích hodin. Kurz vychází z harmonogramu školního roku, studenti tedy budou mít stejné prázdniny, jako kdyby studovali na skutečné škole. Výuka probíhá v 90 minutových výukových blocích. Studentů můžeme tímto způsobem podpořit až 30 každý rok. Jsou rozděleni do dvou tříd, momentálně jich studuje 28, přičemž všichni prošli dvoukolovým výběrovým řízením. To se skládalo z jazykového diagnostického testu a motivačního pohovoru, u kterého v případě potřeby (tedy většinou) byl tlumočník. Druhé kolo pak byla simulovaná hodina výuky češtiny a úkolem lektorek bylo pozorovat zájemce při zapojení do výuky.

Do kurzu se přihlásilo téměř 80 zájemců. Většina z nich ovšem nesplňovala kritéria výběru. Muselo se totiž jednat o mladé lidi od 15–20 let (ve specifických případech do 26 let), kteří:

- » jsou migranti nebo mluví jazykem odlišným od vyučovacího jazyka (studenti s OMJ),
- » mají ukončenou povinnou školní docházku nebo základní vzdělání v zemi původu,
- » mají omezenou nebo žádnou znalost češtiny (jejich znalost češtiny nestačí na zvládnutí střední školy),
- » chtějí po absolvování přípravného kurzu studovat na střední škole v ČR.

V současné chvíli máme tedy plně obsazený kurz, jehož složení je velmi pestré. Do kurzu dochází studenti z různých koutů světa, zemí původu našich studentů jsou např. Vietnam, Čína, Mongolsko, Kamerun, Kuba, Afganistán, Saudská Arábie, Ukrajina či Rusko.

Příprava kurzu a metodologie

Současná podoba kurzu vychází z předchozí intenzivní přípravy ve spolupráci s odborníky a lektory a lektorkami z oblasti výuky češtiny jako druhého jazyka a momentálně probíhá jeho pilotáž. Při tvorbě sylabu a především výukových materiálů jsme vycházely z našich zkušeností s výukou češtiny jako druhého jazyka (součástí tvůrčího týmu byly jednak samotné lektorky přípravného kurzu se zkušeností s výukou češtiny pro cizince, ale i metodičky výuky ČDJ), ale také z přístupu k výuce obsahových předmětů a zaměření na rozvoj akademického jazyka, který dlouhodobě v METĚ razíme. Součástí přípravného týmu pak byli i samotní pedagogové předmětů, na které jsme si samy netroufaly (chemie, fyzika, matematika, částečně dějepis).

V přístupu k tvorbě materiálů i k samotné výuce vycházíme zejména z Cumminsovy teorie získávání vícejazyčnosti (2000). Ten popsal dvě základní úrovně jazykových dovedností – schopnost používat jazyk na **komunikační úrovni** (tzv. základní interpersonální komunikační dovednosti – *Basic Interpersonal Communication Skills*) a na **úrovni akademické**, tedy schopnost v jazyce komunikovat o odborných vzdělávacích tématech (tzv. kognitivní akademické jazykové dovednosti – *Cognitive Academic Language Proficiency*)².

² Popsaná například na <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/teorie-ledovce>.

Metodologický postup rozvoje obou těchto úrovní jazyka je založen zejména na *propojování výuky obsahu a jazyka*, které popisuje například Gibbons (2002) nebo autoři SIOPu (Echevarria & Vogt & Short, 2008). Oba tyto přístupy vychází z toho, že se studenti učí v autentickém kontextu zároveň *obsah* (například umělecké slohy, základní fyzikální veličiny a jejich měření nebo zásady zdravé výživy) i *jazyk* (slovní zásobu, jazykové struktury, které pomohou porozumění i vyjádření – tj. akademický jazyk, funkční jazyk používaný při zadávání úloh či popisu činností i komunikační jazyk při práci ve skupině).

Pro výuku samotnou to pak znamená pracovat většinou **tematicky** či **projektově**, s využitím metod používaných například v programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT), jež jsou založené na aktivním třífázovém modelu učení (evokace – uvědomění si – reflexe). Důležité je pro nás tedy východisko **pedagogického konstruktivismu**. Studenti jsou díky pokusu, čtení jednoduchého textu, sledování videa či poslechu uvedeni do tématu a klíčové slovní zásoby, při diskuzích ve skupinách, zpracovávání úkolů a práci se zdroji si rozvíjí obsah daného tématu i jazyk, v následné prezentaci dochází k ještě většímu uvědomění a procvičení obojího a v závěrečném opakování pak k reflexi naučeného. Tento přístup popisuje také Gibbons (2002) jako *mode continuum*.

Sylabus kurzu

Kurz je rozdělen na **dvě části**. První, menší polovinu, tvoří **intenzivní výuka ČDJ** v prvních šesti týdnech kurzu. Protože jsou studenti, kteří se do kurzu přihlásili, na různé úrovni češtiny (většina je na úrovni úplných začátečníků, někteří ovšem již mají zvládnuté základy češtiny), je potřeba jejich dovednosti nějakým způsobem srovnat a především je všechny dostat co nejdříve na přibližnou úroveň A2, aby mohli začít s výukou zaměřenou na obsahová témata v druhé části kurzu. Výuka vyžaduje velkou míru diferenciací. A to nejen díky různé jazykové úrovni, ale také díky jazykovému původu studentů. Mezi převažujícími Ukrajinci a Rusy studují totiž také arabští, mongolští, vietnamští, čínští či kamerunští studenti. Samozřejmostí je tedy výuka bez zprostředkujícího jazyka. Přístup k výuce v této části kurzu vychází z metodologie *Nížkoprahových kurzů češtiny pro cizince*³.

Při výuce nevycházíme z žádné učebnice, ale z vlastních vytvořených výukových materiálů. Ty jsou v této části kurzu zaměřené na komunikační témata v oblastech, jako je *Ve třídě*, *Volný čas*, *Popis osoby*, *Jídlo*, *Orientace ve městě*, *Vyprávění* nebo *Práva, zákazy a povinnosti*. Součástí každého tématu je pak samozřejmě výuka slovní zásoby, gramatiky, komunikace i poslechu, výslovnosti, čtení a psaní.

³ Jedná se o kurz, který neklade účastníkům téměř žádné překážky, to znamená, že je otevřený po všech stránkách. Může přijít kdokoliv, s jakoukoliv úrovní češtiny, jakýmkoliv mateřským jazykem, se znalostí či neznalostí písma apod. Lektori mají připravené takové materiály a aktivity, do nichž jsou schopni zapojit jakéhokoliv účastníka. Každá lekce je samostatná jednotka. Více na http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/oranzova_prirucka.pdf.

Druhá část kurzu je již zaměřena na „*obsahová témata*“. Právě tato část kurzu je podle našeho názoru velice inovativní. A to jednak již zmiňovaným propojováním výuky obsahu a jazyka, ale také tematickým či projektovým přístupem. Co to konkrétně znamená? Témata vychází z RVP ZV, z výstupů a učiva jednotlivých vzdělávacích oblastí. Z těch jsme vybrali (spolu s pedagogy příslušných předmětů) to nejdůležitější učivo a výstupy, ty jsme sdružili do (zatím) **13 témat**. Patří sem například *Zdravá strava*, *Lidské tělo*, *Cestování*, *Voda*, *Praha a urbanizace*, *Školy v ČR* atd. Ke každému tématu jsou pak přiřazena podtémata, která vychází z obsahů vzdělávacích oblastí. Pro ně pak definujeme obsahové i jazykové cíle. Kromě toho je pak ke každému tématu přiřazujeme i podtémata zaměřená na rozvoj češtiny jako druhého jazyka. Pro představu uvedu několik podtémat z tématu *Zdravá strava*.

Téma: Zdravá strava

PŘÍKLADY PODTÉMAT (nejsou všechna, která se v daném tématu objevují):

A. Zdravá strava (vzdělávací oblast Člověk a zdraví)

Jazykové cíle: Studenti rozvíjí slovní zásobu v tématu potravin, trénují principy slovo tvorby (př. kořen-kořenová, pestrá-pestrost), čtou texty s porozuměním, pracují s textem na základě poslechu, píšou doporučení k výživě, klasifikují slovní zásobu (nadřazené/podřazené pojmy), vedou diskuzi k tématu (ve skupině i v celé třídě).

Obsahové cíle: Studenti diskutují doporučení ke zdravému životnímu stylu, pracují s výživovou pyramidou, seznámí se s různými „dietami“ a poruchami příjmu potravy, naučí se klasifikovat typy zeleniny a ovoce (spojené s částmi rostlin – provázání s přírodopisem).

B. Recept (vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, český jazyk a literatura)

Jazykové cíle: Studenti si osvojí základní slovní zásobu, řeknou a napíší, kolik čeho mají, potřebují (tvoří partitivní genitiv), používají slovesa (infinitiv, 1. osoba množného čísla), seřadí příslovce dle posloupnosti v čase.

Obsahové cíle: Studenti se seznámí se slohovým útvarem Popis pracovního postupu – recept, vytvoří recept.

C. Kde se vzalo to, co jíme? (průřezové téma: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech)

Jazykové cíle: Studenti rozvíjí slovní zásobu, popisují obrázky vlastními slovy, srovnávají s napsaným textem a poté formulují do psaného textu, vyjadřují vlastní názor (za pomoci příslušných frází).

Obsahové cíle: Studenti si uvědomí délku a složitost výrobního procesu jednotlivých potravin, které denně konzumují, zreflektují způsob nakupování potravin, získají povědomí o globálním obchodu s potravinami.

D. Zemědělství ČR (vzdělávací oblast Člověk a příroda, Zeměpis)

Jazykové cíle: Studenti si osvojí základní slovní zásobu, trénují porozumění textu, rozumí názvům plodin, zvířat, zemědělským produktům, dokáží se samostatně vyjádřit při práci s mapou.

Obsahové cíle: Studenti se orientují na mapě ČR, najdou, kde se co pěstuje či chová, dělí zemědělství na živočišnou a rostlinnou výrobu, přiřadí produkty k rostlinám nebo živočichům, rozdělí krajinu na typy podle nadmořské výšky, umí pracovat s grafem.

E. Zlomky (vzdělávací oblast Matematika)

Jazykové cíle: Studenti se seznámí se základní slovní zásobou v tématu zlomky, čtou zlomky, zapisují zlomky podle slovního vyjádření, studenti čtou definice s porozuměním, studenti porozumí zadání příkladů a vypočítají je, popíší vlastními slovy výpočet příkladů.

Obsahové cíle: Studenti vyjádří vztah celek – část pomocí zlomků, rozšiřují a krátí zlomky, zapisují zlomky v základním tvaru, porovnávají zlomky, rozlišují smíšená čísla, převrácené zlomky, složené zlomky, provádějí početní operace se zlomky, převádějí zlomky na desetinná čísla a naopak.

Příprava lekcí a výukové materiály

Ke každému podtématu je vytvořen *výukový materiál* (pracovní list) a *příprava*. Pracovní listy a především přípravy mají jasně danou strukturu. Jak již bylo zmíněno výše, inspirovali jsme se v tomto směru zejména SIOP modelem, jejichž formulář jsme si ale přizpůsobili vlastnímu pojetí. Každá příprava tedy obsahuje definované vzdělávací oblasti, jazykové a obsahové cíle, klíčovou slovní zásobu a jazykové struktury/fráze, které budou studenti při výuce používat (akademický jazyk).

Lekce/podtéma je pak rozděleno do čtyř fází, které reflektuje pracovní list i příprava:

1. Motivace / Aktivace

» evokační aktivita, např. myšlenková mapa, brainstorming, video apod., jejímž cílem je motivace k tématu, základní seznámení se slovní zásobou, navázání na předchozí znalosti a dovednosti, navazování na mateřský jazyk

2. Prohlubování tématu / Prezentace / Výklad

» aktivity, jejichž cílem je prohloubit vědomosti žáků v daném tématu, předávat nové informace, učit nové dovednosti a novou slovní zásobu. Zde VŽDY dochází k propojení obsahových a jazykových cílů výuky. Promýšlíme vhodné výukové strategie, metody a pomůcky (např. [klíčové vizuály](#)); stavíme na interakci a [skupinové práci](#); poskytujeme zpětnou vazbu

3. Procvičování / Aplikace

» cílem je na základě smysluplných aktivit, interakce ve skupině, využívání různých metod a strategií trénovat nabyté dovednosti, rozvíjet a procvičovat jazyk /a obsah/ a cíleně [produkovat akademický jazyk](#)

4. Opakování / Hodnocení

» opakování a hodnocení obsahových i jazykových cílů a slovní zásoby, zhodnotit dosažení výstupů výuky

Součástí každého (pod)tématu by pak mělo být čtení s porozuměním, psaní s porozuměním, zaměřené na produkci textu, ale i na pravopis a spelling, poslech s porozuměním, opět s přihlédnutím k porozumění pokynům, mluvení a praktické fráze (rozdělené na komunikaci uvnitř skupiny, pro život mimo třídu a funkční jazyk při skupinové práci). Samozřejmostí je práce se slovní zásobou, zaměření na výslovnost, výklad gramatiky a její procvičování. Pozornost je věnována také kompenzačním strategiím.

Výukové materiály a přípravy budou v druhé polovině projektu, tedy při druhém běhu přípravného kurzu upraveny tak, že z nich nakonec vznikne učebnice, která by mohla být využitelná pro podobné typy kurzů i v budoucnu. Případně jí budou moci využívat také učitelé ve škole vzdělávající žáky s OMJ (alespoň jako inspiraci) a lektoři češtiny jako druhého jazyka vyučující mládež.

Shrnutí aneb co je podle nás důležité

V našem přípravném kurzu považujeme za důležité následující oblasti, kterým věnujeme pozornost:

- » navazování na mateřský jazyk a dovednosti v mateřském jazyce (J1), které studenti mají (pracovat budeme s dostupnými texty v J1, studenti si povedou slovníky odborné terminologie),
- » navazování na vědomosti a zkušenosti, které si studenti přinášejí ze země původu (vycházíme z pedagogického konstruktivismu, zároveň si ceníme různosti a je pro nás důležité, aby ve výuce každý našel spojnice s vlastní zkušeností, včetně vlastních kulturních specifik),
- » akademický i komunikační jazyk je nutné rozvíjet v autentických a reálných (učebních) situacích (není možné například vysvětlovat studentům termíny, aniž bychom jim ukázali autentický text, měli možnost si zkusit vyvodit zákonitost, pravidlo apod., tím spíše to platí u abstraktních termínů, jako je např. demokracie, stavební sloh, fotosyntéza, difuze),
- » při výuce je třeba využívat různorodé prvky podpory, tzv. *scaffolding* (například grafické vizualizace / klíčové vizuály, které pomáhají strukturovat úkoly, učivo i vyjadřovat se k obsahu; další forma podpory je promyšlená práce s jazykovými strukturami / frázemi, které pomáhají studentům používat akademický jazyk),
- » významnou součástí výuky je práce s čtenářskými strategiemi, které studentům usnadní práci s odbornými i uměleckými texty a tím je připraví na studium na střední škole, která je významně orientovaná na samostudium,
- » velký důraz klademe také na komunikaci a komunikační strategie,
- » v neposlední řadě se průběžně zaměřujeme na práci se skupinou, její dynamiku, prevenci nepříjemností, které mohou vyplynout z kulturně, nábožensky i jazykově velice diferencované skupiny mladých lidí s různými životními zkušenostmi a návyky.

Díky projektu, v němž je tato unikátní aktivita realizována, máme možnost využívat i podporu dobrovolníků, kteří se mohou zaměřit na doučování nebo volnočasové aktivity. Součástí je i podpora sociálním pracovníkem, který bude studentům pomáhat i s výběrem střední školy. Do realizace zapojujeme i rodiče studentů, kteří se budou pravidelně účastnit evaluačních schůzek ve složení: lektorka, student(ka), rodiče, sociální pracovníce a tlumočnick.

Zájem mezi mladými migranty o tuto aktivitu nám ukázal, že podobný kurz je skutečně potřebný. Budeme velice usilovat, aby nebyl jen unikátní dobrou praxí, ale stal se i standardní nabídkou podpory mladých lidí s čerstvou migrační zkušeností. Ti jsou totiž jednou z velice ohrožených skupin mládeže. Podobné aktivity snad předchází tomu, aby se nestali skupinou rizikovou. Doufám, že výstupy a přístupy tohoto projektu budou inspirací pro další podobné projekty či kurzy.

Projekt CLICK WITH SCHOOL – school inclusion of vulnerable group of migrants je finančně podpořený z dánských The Velux Foundations.

Použitá literatura:

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Echevarria, J.J., Vogt, M. J., & Short, D. J. (2008). *Making content comprehensible for english learners, THE SIOP MODEL*. 3rd ed., Boston: Pearson.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning – teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.

