

ČEŠTINA JAKO DRUHÝ JAZYK

Metodická perspektiva

Kateřina Šormová – Andrea Hudáková a kol.

Publikace *Čeština jako druhý jazyk. Metodická perspektiva* je určena učitelům, studentům učitelství i dalším zájemcům o vyučování jazyka. V první části se čtenář seznámí se základními pojmy spojenými s tématem výuky žáků s odlišným mateřským jazykem a s legislativním rámcem problematiky. Následující kapitoly nabízejí seznámení s komunikačně pojatým vyučováním jazyků a řečovými dovednostmi, představují problematiku osvojování sociokulturní kompetence, základní didaktické nástroje včetně jazykových korpusů, Evropské jazykové portfolio a možnosti jazykové diagnostiky a hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. Závěrečné kapitoly se zaměřují na organizaci výuky, pozici asistenta pedagoga a požadavky na závěrečné zkoušky z češtiny.



FILOZOFICKÁ FAKULTA
Univerzita Karlova

ČEŠTINA JAKO DRUHÝ JAZYK

Metodická perspektiva

Kateřina Šormová – Andrea Hudáková a kol.

Kniha vznikla díky podpoře projektu Zvýšení kvality vzdělávání a začleňování žáků s OMJ spojené s jeho radikální inovací (CZ.07.4.68/0.0/0.0/16_037/0000299) a projektu Univerzity Karlovy Progres Q10, Jazyk v proměnách času, místa, kultury



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Recenzovaly

doc. PhDr. Ivana Bozděchová, CSc.

Mgr. et Mgr. Silvie Převrátilová

© Věra Hejhalová, Andrea Hudáková, Alena Jonášová, Daniela Pečenková,
Yulia Semyachkina, Kateřina Šormová, 2019

© Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2019

Všechna práva vyhrazena

ISBN 978-80-7308-966-5 (online : pdf)

Obsah

Úvodem	9
1. Žáci s odlišným mateřským jazykem a český vzdělávací systém (Kateřina Šormová, Andrea Hudáková)	15
1.1 Čeština jako druhý jazyk	15
1.2 Legislativa	19
1.2.1 Povinná docházka do školy	20
1.2.2 Výuka češtiny	23
1.2.3 Ostatní výuka	26
2. Vyučování češtiny jako druhého jazyka (Kateřina Šormová, Andrea Hudáková, Věra Hejhalová, Daniela Pečenková, Yulia Semyachnikina, Alena Jonášová)	32
2.1 Čeština jako první a jako druhý jazyk: Odlišná východiska, procesy, metody a cíle	32
2.2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky (CEFR)	39
2.3 Řečové dovednosti	42
2.3.1 Receptivní řečové dovednosti	42
2.3.2 Produktivní řečové dovednosti	48
2.4 Pojetí chyby v lingvodidaktice	52
2.5 Sociokulturní kompetence	53
2.6 Učebnice a elektronické didaktické nástroje	55
2.6.1 Učebnice	57
2.6.2 Elektronické materiály	63
2.7 Organizace výuky	67
2.7.1 Jazykové a obsahové cíle	68
2.7.2 Vizualizace	70
2.8 Optimální vzdělávací trajektorie	72
2.9 Učitel	74
2.10 Asistent pedagoga	75

3.	Diagnostika, testování a hodnocení jazykových a komunikačních kompetencí v češtině (Kateřina Šormová, Andrea Hudáková, Věra Hejhalová)	78
3.1	Evropské jazykové portfolio (EJP)	80
3.1.1	Jazykový životopis	80
3.1.2	Jazykový pas	81
3.1.3	Dossier	81
3.1.4	Evropské jazykové portfolio a žáci s OMJ	81
3.2	Školní hodnocení	84
3.2.1	Vysvědčení	84
3.3	Jednotné zkoušky	85
3.3.1	Přijímací zkoušky na maturitní obory středních škol	85
3.3.2	Maturitní zkoušky	86
3.3.3	Závěrečné učňovské zkoušky	87
	Závěrem	89
	Zdroje	91
	Učebnice	97
	Vyhlášky a zákony	98
	Abstrakt	99
	Resumé	101
	Profily autorek	103

Vážení čtenáři,

představujeme Vám publikaci *Čeština jako druhý jazyk. Metodická perspektiva*. Vzdělávání je vždy týmovou záležitostí. A pro vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem to platí mnohonásobně. Publikace je koncipována primárně jako podpora učitelů základních škol, jejichž úlohou je (na)učit žáky s odlišným mateřským jazykem česky. Kromě toho, že v ní spatřujeme potenciál přesahu do vzdělávání předškolního, středního i mimoškolního, máme za to, že inspiraci a nasměrování může poskytnout i širokému spektru dalších pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání těchto dětí, tj. např. učitelům jiných předmětů, vychovatelům, asistentům pedagogů, školním trenérům či mistrům odborného výcviku, a dále pracovníkům školních poradenských pracovišť (tj. školním psychologům, školním speciálním pedagogům, výchovným poradcům, školním metodikům prevence aj.), pracovníkům školských poradenských zařízení (tj. pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center) a v neposlední řadě managementu škol, jehož úlohu nastavovat příhodné podmínky shledáváme pro efektivní vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem jako krucióální.

Pro ilustraci toho, v jak obtížné situaci se žák učící se česky nachází, uvádíme na následujících řádcích text (Kazuistika 1), jehož autorkou je nerodilá mluvčí češtiny. Jeho prostřednictvím chceme deklarovat, jak dlouhou cestu musí žák s odlišným mateřským jazykem ujit, než nabyde v češtině dostatečné kompetence pro každodenní komunikaci, studium a pro spokojený život. Doufáme, že pro Vás bude publikace přínosná.¹

Autorky

Milý Pavle!

Teď žiju v Praze a studuju češtinu každý den s 9 do 13. V pondělí poslouchám radio v 18. 00. Ne b Neráda poslouhaju radio, to neni zajímavé, ale musim to dělat, protože chci rozumět českýy dobře! V útery v 20.00 se divam na televizi. V středu v 19. 00. musim dělat domácí úkol. V čtvrtek v 17.30 jdu do kina s Evou. To je má kamarádka z Švedska, spolu studujeme češtinu. V patek s 15 do 18 jdu do obchodu.

Měj se hezky!

Tvoje Eva

Kazuistika 1

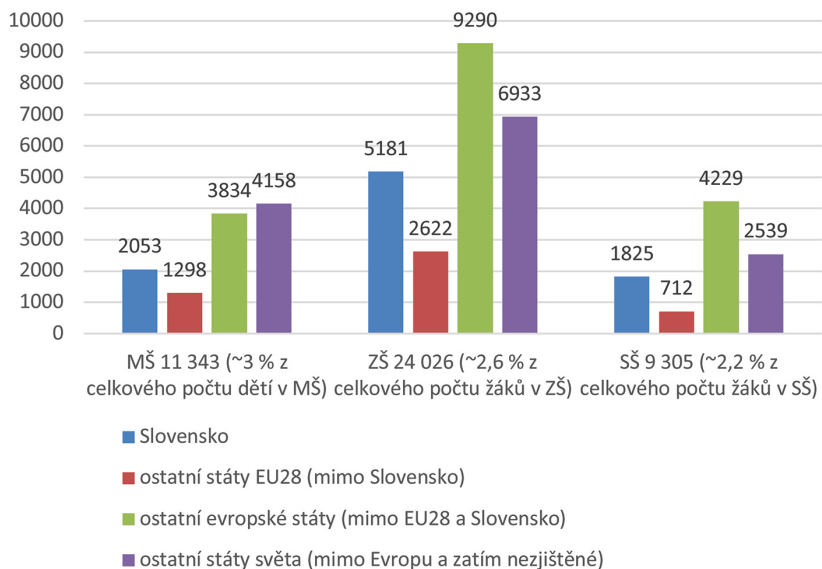
1 Ediční poznámka: Všechny elektronické online zdroje jsou citovány k 8. 11. 2019. Ke stejnému datu se vztahuje také platnost dokumentů legislativní povahy, na něž je v textu odkazováno. Grafická úprava textových citací (včetně zvýraznění určitých částí textu) je dílem autorek publikace.

Úvodem

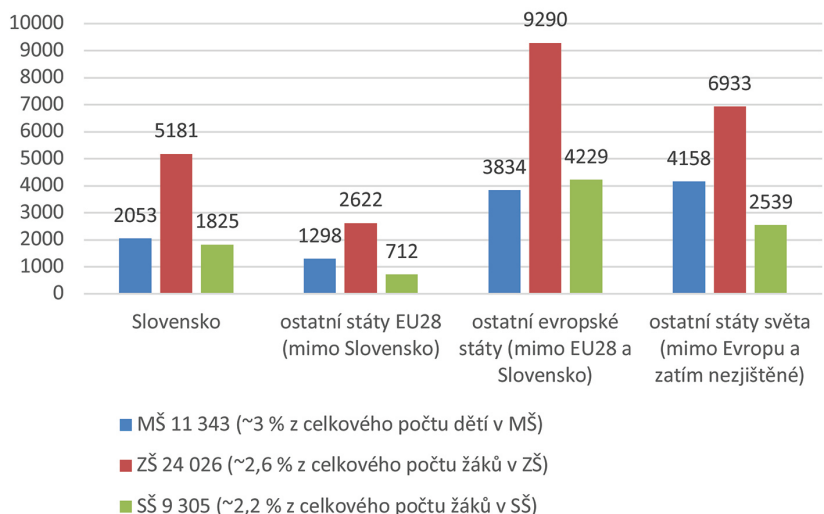
Naši cílovou skupinu, tj. žáky, které máme (na)učit česky a ruku v ruce s tím jim pomoci efektivně studovat a úspěšně žít v českém prostředí, lze definovat z různých úhlů pohledu.² Nejjednodušší, a proto zřejmě nejděle a nejhojněji používané vymezení se opírá o skutečnost, že se často jedná o **žáky-cizince**. Do kategorie žák-cizinec však spadají také žáci, kteří mají cizí občanství, ale čeština je jejich mateřštinou (nebo jednou z mateřštin) – bez ohledu na to, zda dosud vyrůstali v České republice, nebo v zahraničí. Současně toto označení může opomíjet relativně početnou skupinu žáků, kteří sice mají české občanství, ale česky – z různých důvodů – neumí vůbec nebo jejich kompetence v češtině nedosahují úrovně běžné pro jejich věkovou kategorii. Nicméně informace o cizím občanství – jež není v žádné přímočaré souvislosti s faktem, zda takový žák umí česky, resp. nic nevyovídá o tom, jakou potřebuje jazykovou podporu nebo jaká podpora mu je poskytována – je jediným údajem, který nám nabízejí školské statistiky (tato skutečnost úzce souvisí i s některými ustanoveními školského zákona,³ více v kap. 1.2).

Na následujících obrázcích (Obrázek 1 a Obrázek 2) je znázorněno, kolik dětí a žáků⁴ s cizím státním občanstvím navštěvovalo ve školním roce 2018/2019 **materšské školy** (celkem 11343, tj. zhruba 3 % všech dětí v MŠ), **základní školy** (24026; 2,6 %) a **střední školy** (9305; 2,2 %) v České republice (MŠMT. Statistika školství).⁵

-
- 2 Publikace se zaměřuje pouze na tzv. regionální školství, tj. předškolní, základní, střední a vyšší odborné vzdělávání. Nezabývá se vzděláváním studentů vysokých škol.
 - 3 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon.
 - 4 Naše školská legislativa rozlišuje mezi termíny *dítě*, *žák* a *student*. O dětech mluví v předškolním vzdělávání, o žácích v základním a středním vzdělávání, o studentech pak v souvislosti se vzděláváním ve vyšších odborných školách a na vysokých školách. V této publikaci obecný termín *dítě* používáme většinou, když se pohybujeme v obecné rovině, a termín *žák*, pojednáváme-li o vzdělávání dítěte (jakéhokoli věku) v rámci školního/vzdělávacího systému.
 - 5 Autorkám publikace není detailně známa metodika sběru dat, např. jak se postupuje v případě, že má žák dvě nebo více občanství současně.



Obrázek 1: Počet dětí a žáků s cizím státním občanstvím v mateřských, základních a středních školách v České republice v r. 2018/2019 (MŠMT. Statistika školství)



Obrázek 2: Počet dětí a žáků s cizím státním občanstvím v mateřských, základních a středních školách v České republice v r. 2018/2019 (MŠMT. Statistika školství)

V mateřských a středních školách se nejčastěji jednalo o občany:

- **Ukrajiny** (celkem 12 091: MŠ 2 677/ZŠ 6 619/SŠ 2 795),
- **Vietnamu** (9 257: 2 963/4 631/1 663),
- **Slovenska** (9 059: 2 053/5 181/1 825),
- **Ruska** (3 344: 732/1 583/1 029),
- **Bulharska** (1 106: 282/676/148),
- **Mongolska** (1 037: 366/515/156),
- **Rumunská** (887: 281/507/99),
- **Moldavska** (747: 164/445/138),
- **Polska** (729: 196/418/115),
- **Číny** (670: 154/403/113) a dále
- **Maďarska** (434),
- **Běloruska** (400),
- **Kazachstánu** (389),
- **Německa** (272),
- **Spojených států amerických** (233),
- **Srbska** (233),
- **Arménie** (199),
- **Velké Británie** (194),
- **Itálie** (191),
- **Chorvatska** (163),
- **Uzbekistánu** (160),
- **Makedonie** (164),
- **Koreje** (137),
- **Sýrie** (134).

Mezi celkovými 134 zeměmi byly zastoupeny např. i **Palestina, Bangladěš, Konžská republika, Somálsko, Jihoafrická republika, Kamerun, Benin, Angola, Austrálie, Argentina, Chile** či **Sierra Leone**.⁶

Dalším poměrně frekventovaným termínem je **žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka**. Ani tento termín (užívaný mj. v některých školských dokumentech, více v kap. 1.2) nemá potřebnou vypovídající hodnotu, protože není zřejmé, vůči čemu jsou znalosti vyučovacího jazyka nedostatečné a jakým způsobem hodnocení probíhá.

Třetím termínem, který se v posledních letech objevuje v odborných diskusích, je **žák s odlišným mateřským jazykem**. Toto vymezení není ani hodnotící, ani není vázáno na cizinecký status či zemi dřívějšího pobytu. Pokud bychom ale chtěli být přísně důslední, hodilo by se pouze pro žáky, kteří mají jiný mateřský jazyk, než je (v našem případě) čeština. Nepočítalo by tedy

6 Další informace o počtu žáků-cizinců v českých školách: Inkluzivní škola. Počty cizinců na školách.

např. s bilingválními a multilingválními dětmi ze smíšených manželství či se se situací rodilých mluvčích češtiny, kteří žili s rodiči delší dobu v zahraničí a neprošli „českým vzdělávacím systémem“, a proto mohou mít méně rozvinuté některé kompetence, na něž se tradičně zaměřuje naše školní výuka češtiny, např. kompetence v oblasti pravopisu. Současně toto označení zahrnuje žáky, kteří mají české občanství, vyrůstají v Česku, ale převážně (či částečně) v jinojazyčném prostředí. Může se jednat i o romské žáky, kteří vyrůstají v prostředí romského etnolektu češtiny nebo dokonce s romštinou jako mateřštinou, nebo o neslyšící žáky, kteří si jako první jazyk osvojili český znakový jazyk a čeština je jejich druhým jazykem. Všechny tyto žáky spojuje, že mají jiný mateřský jazyk než češtinu. Bylo by proto logické podporovat je všechny obdobným způsobem v jazykovém rozvoji. Nicméně většina podpůrných aktivit a projektů zaměřených na výuku „žáků s odlišným mateřským jazykem“ je cílena úžeji a tyto „jinojazyčné Čechy“ do sféry svého zájmu nezahrnuje.

S ohledem na zaměření publikace jsme se rozhodli odhlédnout od faktorů formálních (status ne/cizince, země dosavadního pobytu) i hodnotících (ne/dostatečná znalost vyučovacího jazyka) a zohlednit především kritéria pedagogická a lingvodidaktická. Proto budeme používat především termín **žák s odlišným mateřským jazykem (dále žák s OMJ)**, popř. **žák-uživatel češtiny jako druhého jazyka**.

Ať už upřednostňujeme jakékoli termíny, zásadní je mít neustále na paměti, že množina našich žáků je vskutku neobyčejně pestrá. Aktuální znalost češtiny a vztah k ní, k jejím mluvčím a k českému prostředí a v nejširším smyslu slova ke kultuře (zvyklostem, vzorcům chování aj.) jsou u každého jednotlivého žáka naprosto jedinečné a zároveň jde o jádrové proměnné limitující průběh a výsledky našeho pedagogického působení. Různorodost této skupiny žáků ilustrujeme v následujících šesti kazuistikách.

Matka je Češka, donedávna žila s dětmi ve Francii, po rozchodu s otcem děti se vrátila sama s dětmi do Čech, dvě děti (10 a 12 let) mají dvojí státní občanství, otec je Francouz; děti začínají chodit do české školy, dosud se doma česky neučily, komunikačním jazykem v rodině je francouzština, děti nerozumí ve škole, ani babičce a dědečkovi.

Kazuistika 2

Rodina žije v České republice. Otec je Čech a matka Latinoameričanka, dvě děti ve věku 7 a 9 let mají české občanství, doma spolu rodiče mluví anglicky, matka s dětmi komunikuje španělsky, otec česky, děti spolu mluví anglicky, společným komunikačním jazykem rodiny je angličtina, češtinu mají jen ve škole.

Kazuistika 3

Rodiče jsou oba Rusové, oba mají trvalý pobyt v České republice, rodina žije střídavě v Rusku a v Česku, chlapec (13 let) chodí střídavě do české a ruské školy, doma se mluví rusky, česky se chlapec učí od začátku docházky do základní školy. S češtinou nemá větší potíže, ale má malou slovní zásobu (zejména v odborných předmětech).

Kazuistika 4

Chlapec, dnes skoro osmnáctiletý, vyrůstal od narození s matkou a jejími prarodiči na předměstí Sao Paula. Matka živila celou rodinu, o chlapce se starali převážně prarodiče. Před dvěma lety se matka seznámila s Čechem a po roční známosti se za ním se synem přestěhovali do menšího města u Prahy. Po přestěhování do Evropy se chlapec poprvé v životě ocitl v rodině s oběma „rodiči“ a zároveň přišel o každodenní kontakt s prarodiči, k nimž měl velmi blízký vztah, a navíc se musel začít učit žít v prostředí českého maloměsta. Celá „nová rodina“ spolu komunikuje portugalsky.

Vzhledem k věku by měl chlapec několik měsíců pro příjezdu začít v Česku navštěvovat střední školu. Avšak neznalost češtiny a zejména velké vzdělávací mezery způsobené ne zcela pravidelnou docházkou do brazilské základní školy, byly závažnou překážkou pro další studium. Navíc chlapec veškerou komunikaci v češtině a kontakt s českým prostředím bojkotoval, protože neměl rád „českého otce“ a vše, co s ním souvisí. „Otec“, pro kterého je soužití se „synem“ také novou zkušeností, pojímá výchovu dosti autoritativně a má na „syna“ vysoké nároky. Požaduje po něm „výsledky“ jak ve škole, tak zapojení do mimoškolních aktivit, zejména sportovních. Matka ihned po příjezdu začala v Česku pracovat, adaptace na české prostředí je pro ni velmi náročná a „otci“ do výchovy „syna“ příliš nezasahuje.

Po ročním intenzivním každodenním kurzu češtiny se chlapec začal učit kuchařem. Kuchařina ho sice baví, avšak ve škole nemá téměř žádné sociální vazby a veškerý jeho společenský život se zúžil na elektronickou komunikaci s kamarády a prarodiči v Brazílii. Všechn svůj volný čas, pokud se neučí s „otcem“ či není na sportovních trénincích, tráví zavřený ve svém pokoji, na počítači či telefonu.

Kazuistika 5

Matka je Češka, otec Fin. Mají dcery ve věku 10 a 14 let. Dosud rodina žila ve Finsku, s matkou děti komunikovaly česky, s ostatními lidmi finsky. Nyní se rodiče rozvedli a matka s dětmi se vrátila do České republiky. Děvčata zde nastoupila do školy; komunikace v mluvené češtině jim nečiní žádné problémy, díky častým kontaktům s prarodiči se v českém prostředí dobře orientují. Dívky ale nesouhlasily s rozvodem rodičů, následným odloučením od otce a přestěhování do Česka. Svůj protest vyjadřují tím, že ve škole odmítají komunikovat česky.

Kazuistika 6

Matka je Češka, vystudovala rusistiku. Otec je Ukrajinec z ruskojazyčné oblasti. Nyní už má české občanství. Mají dvě děti ve věku 5 let a 3 roky, obě mají české občanství, nikdy nežily v zahraničí. Otec pracuje v České republice v americké firmě, v práci komunikuje převážně anglicky. Doma všichni komunikují buď česky, nebo rusky. Otec s dětmi ještě někdy ukrajinsky. Rodina udržuje bohaté kontakty s rusky a ukrajinsky komunikujícími prarodiči z Ukrajiny (osobní návštěvy, skype). Velice aktivně se zapojují do komunitního života rodin s podobně starými dětmi žijícími v České republice – při setkáních komunikují česky, rusky, ukrajinsky a anglicky.

Kazuistika 7

1. Žáci s odlišným mateřským jazykem a český vzdělávací systém

Co představuje škola pro žáky s odlišným mateřským jazykem? Prostorově, personálně, organizačně, ale i kulturně (včetně vzorců chování), hodnotově a zejména jazykově více či méně neznámé prostředí. Vše neznámé nebo cizí vzbuzuje přirozeně strach a obavy z potenciálního nebezpečí.

Naším úkolem je přistupovat ke každému žákovi s OMJ tak, aby se pro něj škola co nejdříve a pokud možno navždy stala bezpečným místem, ve kterém se bude moci všestranně rozvíjet – a to jak kognitivně, tak tělesně, sociálně, psychicky i emočně –, naplno a s radostí se vzdělávat a maximálně tak rozvíjet svůj potenciál. K tomu je zapotřebí vhodného souběhu mnoha mechanismů a aktivního a rozumného zapojení velkého množství osob. My se soustředíme na nabývání kompetencí v češtině a jejich využití ve výuce všech předmětů.⁷ Jinými slovy: **Jádrem této publikace je čeština jako jazyk vyučovaný, částečně pak i jako jazyk vyučovací.**

1.1 Čeština jako druhý jazyk

Jistě existují ojedinělé výjimky, ale obecně lze říci, že naučit se češtinu a co možná nejrychleji a nejefektivněji se zapojit do výuky a obecně do dění ve škole a mimo ni není pro žáky s OMJ možné bez příhodně designované, systematické, komplexní a promyšlené podpory, v níž dominuje **výuka češtiny jako cizího či druhého jazyka.**

Hranice mezi termíny *cizí jazyk* a *druhý jazyk* jsou poněkud rozkolísané. Podle Šebesty a kol. (2017, s. 34) je *druhý jazyk* v širším pojetí „*jakýkoliv jazyk, který se učíme poté, co jsme si osvojili svůj rodný jazyk*“. V jiném pojetí má však termín *druhý jazyk* jiný význam. Na rozdíl od *jazyka cizího* se jedná o jazyk, který je přítomný v oblasti, kde žák žije, a to jako jazyk velmi významný a frekventovaný. Nejedná se tedy o žákův jazyk mateřský, ale o jazyk, kterým je obklopen a na jehož znalosti je zároveň existenčně závislý (Šebesta a kol., 2017). U dětí je to většinou jazyk začlenění do vzdělávacího systému, u dospělých jazyk umožňující běžné zapojení do života majoritní společnosti. Ve výuce druhého jazyka a cizího jazyka lze identifikovat jisté roz-

7 V RVP ZV jsou obsahy vzdělávání členěny do devíti *vzdělávacích oblastí*, ty se pak člení na *vzdělávací obory* a ty pak škola v ŠVP člení do vlastních *vyučovacích předmětů* (RVP ZV, 2017).

díly. U výuky druhého jazyka jde například zpočátku především o výuku kompenzačních strategií a základních jazykových funkcí (pozdravy, poděkování, žádosti...). V první fázi převládá výuka mluvení a poslechu nad výukou čtení a psaní a výuka základního lexika nad výukou gramatiky (Cvejnová, 2016). Příkladem takto pojatého druhého jazyka může být angličtina z hlediska imigrantských komunit v USA nebo katalánština pro španělské mluvčí v Katalánsku. V obou případech se jedná o jazyky nezbytné pro fungování v dané společnosti.⁸

Vzhledem k tomu, že (na)učení se češtiny je pro žáky s OMJ „otázkou přežití v českém školním systému“, budeme v jejich případech pojednávat **o češtině jako o druhém jazyku**.

Podíváme-li se na situaci dospělého člověka-cizince, který začíná žít v nové zemi, čeká ho dlouhý a náročný proces zahrnující řadu sociálních, ekonomických, obecně-kulturních a psychologických jevů. Klíčový je proces osvojování majoritního jazyka směřující k dosažení jazykových kompetencí umožňujících mu úspěšnou sociální realizaci v novém (tzn. cizojazyčném) prostředí (Janovec, Rangelova, 2006). Výuka jazyka probíhá většinou spontánně, tím, jak se cizinec pohybuje v prostředí komunikujícím novým jazykem, a často zároveň (alespoň po nějakou dobu a v nějaké míře intenzity) řízeně v jazykových kurzech.

„V tomto procesu bývá v relativně krátkém čase dosažena jistá specifická forma bilingvizmu, která se vyznačuje nerovnovážností znalosti češtiny v jejím funkčně-stylovém rozvrstvení: primární postavení má mluvený jazyk, míra osvojení spisovné češtiny je [často] zanedbatelná a valná většina [cizinců] vypovídá o jazykových těžkostech při oficiálním styku, zejména v psaných projevech“ (Janovec, Rangelova, 2006, nestránkováno). To je ve shodě s teorií, podle které proces učení se cizímu/druhému jazyku probíhá ve dvou fázích; dosažení stavu, kdy jsme – po šesti až dvaceti čtyřech měsících – schopni komunikovat v běžných každodenních situacích, odpovídá ukončení první fáze. Poté následuje mnohem delší, několikaleté období, ve kterém žák nabývá „akademické kompetence“, jako je užívání odborných výrazů, kritické čtení, vyjadřování se v souvislostech apod. (Cummins 1984, 2000, dle Radostný, Titěrová, 2011).⁹

8 V našem školském prostředí se někdy tento obecný termín *druhý jazyk* mylně zaměňuje s termínem *druhý cizí jazyk*, jak jej zná rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Druhý cizí jazyk je zde vymezen jako cizí jazyk, kterému je žák vyučován jako druhému cizímu jazyku v pořadí. S výukou druhého cizího jazyka musí žák začít nejpozději v 8. ročníku ZŠ, zatímco s výukou cizího jazyka (resp. prvního cizího jazyka) nejpozději ve 3. ročníku ZŠ (RVP ZV, 2017).

9 Zajímavým zdrojem poučení o podobě češtiny nerodilých mluvčích mohou být korpusy Czesl-plain (Šebesta, Bedřichová, Hana, Hlaváčková, Hnátková, Hrdlička, Janeš, Jelínek, Křen, Lábus, Lundáková, Petkevič, Pierscieniak, Procházka, Rosen, Skoumalová, Škodová,

Situace žáků s OMJ v české škole je velmi specifická. Stručně nastíníme jen pár vybraných skutečností. Veškerá výuka (nebo téměř veškerá výuka) probíhá v češtině. „*Učivo vyšších ročníků čím dál více vyžaduje pochopení abstraktních myšlenek, pojmů, systémů a souvislostí, které významně závisí na předchozích znalostech, jazykových dovednostech, gramotnosti a schopnosti vyjádřit srozumitelně vlastní myšlenky*“ (Radostný, Titěřová, 2011, s. 17), a tak školní ne/úspěšnost žáků s OMJ do značné míry závisí na tom, jak rychle a v jaké kvalitě dosáhnou výše vzpomenuté pokročilé úrovně „*používání jazyka na akademické úrovni*“ (Radostný, Titěřová, 2011, s. 17).

Vedle toho jsou žáci s OMJ vystaveni potřebě naučit se už na velmi nízké úrovni pokročilosti češtiny specifickou slovní zásobu, která je určující pro školní prostředí: jde o lexikum typu *rozvrh hodin, pedagogická porada, klasifikace, kružítka, chemický vzorec, pozemky, třídnická hodina* apod. Tato slovní zásoba není obsažena v běžných (resp. univerzálních) začátečnických učebnicích češtiny pro cizince, jejichž modelovým adresátem je dospělý profesně ukotvený uchazeč o získání trvalého pobytu v České republice.¹⁰

Složitým situacím je žák vystaven v otázce stratifikace češtiny. Mezi odbornou veřejností nepanuje shoda v tom, v jaké fázi výuky učit obecnou češtinu, dokonce ani v tom, zda ji řízeně vůbec vyučovat. „*Rozhodnutí, zda uvádět do výuky nespisovnou češtinu, je na straně vyučujícího velmi silně ovlivňováno nejen jeho profesní kompetencí, ale i jeho vlastním povědomím o tzv. komunikační adekvátnosti, tj. o příznakovosti, či bezpříznakovosti určitých jazykových prostředků v určitých komunikačních situacích*“ (Hádková, 2011, s. 34). Svou roli hraje také teritoriální ukotvenost vyučujícího i školy, kde působí. Situace cizince, který navštěvuje jazykový kurz češtiny jako cizího jazyka (např. v jazykové škole) a žáka s OMJ, který se češtinu učí ve škole jako druhý jazyk, je zcela odlišná. V prvním případě lze uvažovat o tom, že učitel/lektor kurzu může ovlivnit, kdy a jakým způsobem se daný cizinec začne seznamovat s obecnou češtinou. V prostředí běžné české školy toto možné samozřejmě není, žák s OMJ se velice záhy seznamuje se všemi vrstvami jazyka a je vystaven mnoha různým komunikačním situacím. A nejen to: Obecná čeština (či regionálně příslušné nářečí) a někdy také žákovský/školní slang jsou pro

Šormová, Štindlová, 2014) a Czesl-sgt (Šebesta, Bedřichová, Šormová, Štindlová, Hrdlička, Hrdličková, Hana, Petkevič, Jelínek, Škodová, Poláčková, Janeš, Lundáková, Skoumalová, Sládek, Pierscieniak, Toufarová, Richter, Straka, Rosen, 2014).

10 Cizinci z třetích zemí, kteří chtějí získat trvalý pobyt v ČR, mají povinnost složit jazykovou zkoušku z češtiny alespoň na úrovni A1, ve které musí znát např. spojení *změna směny, kolek, autoškola*, na úrovni A2 je vyžadována znalost lexémů *výplatní lístek, formulář* apod. Více o zkoušce pro trvalý pobyt (Trvalý pobyt. Čeština pro cizince). Soupis lexikálních jednotek úrovně A1 a A2 (Trvalý pobyt. Čeština pro cizince). Soupis lexikálních jednotek úrovně A1, A2). Pro získání českého státního občanství cizincem je pak nutná jazyková zkouška z češtiny jako cizího jazyka na úrovni B1 (Občanství. Čeština pro cizince).

žáka s OMJ „první češtinou“, se kterou se setkává, češtinou, na jejímž co nejrychlejším zvládnutí a neúčinnějším užívání „závisí jeho život“.

Co je ale nejdůležitější: Naučit se co nejrychleji a co nejlépe česky není pro žáky s OMJ izolovaný a samoúčelný úkol. Co nejvyšší kompetence v češtině jim mohou být silným pomocníkem a oporou v situacích, kdy se – zejména na začátku docházky do české školy – musí **popasovat s mnoha těžkostmi** (srov. Kubíčková, nedatováno, Radostný, Titěrová, 2011, Linhartová, Loudová Stralczynská, nedatováno):

- **Vyrovnat se s tím, že musí žít v nové zemi**, odtrženi od (širší) rodiny, přátel, důvěrně známého prostředí, myšlení a chování. To vše se někdy odehrává s vědomím, že Česká republika je jen tranzitní zemí, kde dítě nezůstane dlouho, a/nebo v situaci, kdy Česká republika je již několikaletou zemí, kde musí nuceně žít. Děti většinou nemohly tuto svou situaci nijak ovlivnit: o tom, že budou žít v České republice, rozhodli rodiče nebo životní události. Některé děti – zejména uprchlíci – za sebou navíc mohou mít velice traumatické zkušenosti.
- **Seznámit se s obecnými kulturními a společenskými zvyklostmi a normami** platnými v České republice, včetně otázek víry, naučit se žít „podle našich pravidel“, sladit je se svými dosavadními životními hodnotami a normami a vzorci chování, tzn. „hledat své místo v novém prostředí, které je utvářeno odlišným jazykem, hodnotami, kulturou, očekáváními apod.“ (Radostný, Titěrová, 2011, s. 16). To vše za situace, kdy mnozí žáci s OMJ pocházejí ze zemí, které nám jsou kulturně, historicky a/nebo nábožensky velmi vzdálené.
- **Zorientovat se v systému nové školy**, pochopit zdejší psaná i nepsaná pravidla a řídit se jimi (včetně pravidel, při kterých je nutná součinnost rodičů – podepisování domácích úkolů, omlouvání z výuky, příprava svačiny do školy, placení obědů, nákup přezůvek...), tzn. „Osvojit si kulturně podmíněné společenské normy, které určují podobu školní každodennosti“ (Radostný, Titěrová, 2011, s. 16).¹¹
- **„Získat odpovídající sociální dovednosti a projít si nesnadným procesem socializace v novém jazyce a v novém prostředí“** (Radostný, Titěrová, 2011, s. 16), najít své místo v novém kolektivu.
- **Účinně se zapojit do výuky**, zvládat učivo prostřednictvím nového jazyka, vyrovnat „mezery“ ve vzdělávání způsobené změnou vzdělávacího systému a/nebo dosavadní individuální vzdělávací trajektorií. Vzdělávací systémy v zemích, kde žáci dosud chodili do školy, mohou být organizovány zcela jinak než u nás – lišit se může systém, cíle, ale také

11 Organizace a podoba škol a školní vzdělávání v některých zemích, odkud žáci s OMJ pocházejí (Jaká je škola u mě doma, 2018).

obsahy vzdělávání.¹² Některé děti navíc dosud – ač jsou již ve školním věku – vůbec nemusely chodit do školy. Děti tak nejen „bojují s novým učivem vyučovaným v novém jazyce“, ale často zároveň musí dohánět učivo, které jejich spolužáci už probírali.

- **Budovat svou novou osobní identitu**, jejíž součástí je i status žáka s OMJ vzdělaného v české škole (více Titěrová, 2010).

1.2 Legislativa

Při školní výuce češtiny jako druhého jazyka a obecně při vzdělávání žáků s OMJ jsou samozřejmě rozhodující pedagogická hlediska. Protože se však pohybujeme v prostředí státem regulovaného, garantovaného a v neposlední řadě financovaného školského systému, musíme respektovat existující legislativní rámec. V našem stručném nárysu budeme vycházet ze školského zákona a souvisejících vyhlášek.

Jakmile jsou žáci s OMJ vzdělávání v české škole, platí pro ně pochopitelně veškerá obecná školská legislativní pravidla, pokud není výslovně uvedeno jinak. Tyto „výjimky“ nejsou ve školském zákoně zachyceny v jedné samostatné části. Ustanovení týkající se specifík vzdělávání žáků s OMJ jsou soustředěna do § 20 **Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí** a do § 16 **Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných**; další jednotlivosti jsou pak rozprostřeny napříč školským zákonem, např. v paragrafech týkajících se okolností plnění povinné školní docházky nebo přijímání žáků na střední školy.

Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají podle školského zákona přístup ke **vzdělávání a školským službám** za stejných podmínek jako občané České republiky (§ 20). Za občany Evropské unie se přitom považují i občané Švýcarské konfederace a občané smluvních států Smlouvy o Evropském hospodářském prostoru (§ 183 b), tj. občané Islandu, Norska a Lichtenštejnska.¹³

Občané ostatních zemí a jejich děti mají stejný přístup k **základnímu vzdělávání** (včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy) a v době, kdy jsou žáky základní školy (nebo odpovídajícího ročníku střední školy nebo konzervatoře), také ke **školnímu stravování** a k **zájmo-**

12 Profily vzdělávacích systémů v různých zemích, z nichž pocházejí žáci s OMJ (Meta. Metodické a výukové materiály, úplně dole na stránce).

13 Detailní informace o tom, kteří cizinci se ve školském zákoně považují za rodinné příslušníky občanů Evropské unie, a kdo další má dle dikce školského zákona stejná práva a povinnosti jako občané Evropské unie, ve školském zákoně, v § 183 b.

vému vzdělávání (ve školních družinách, školních klubech a střediscích volného času) (§ 20).

K **předškolnímu, střednímu, vyššímu odbornému, základnímu uměleckému** (v ZUŠ)¹⁴ a **jazykovému vzdělávání** (v jazykových školách)¹⁵ a ke **školským službám** mají občané nečlenských států Evropské unie a jejich děti přístup za stejných podmínek jako občané České republiky a Evropské unie, „pokud mají právo pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dnů, popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany“ (školský zákon, § 20; viz též zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky).

1.2.1 Povinná docházka do školy

Jedna věc je **možnost** být vzděláván v českých školách a školských zařízeních (dále jen *školách*),¹⁶ druhá věc je **povinnost** chodit do české školy a vzdělávat se v ní. Až donedávna jsme v této souvislosti uvažovali pouze o povinné docházce do základní školy. Nyní se povinná docházka do školy vztahuje i na děti v posledním ročníku předškolního vzdělávání.

1.2.1.1 Mateřská škola

Předškolní vzdělávání se uskutečňuje v mateřské škole, tj. v mateřské škole s celodenním, polodenním či internátním provozem, v lesní mateřské škole

14 Více Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání.

15 Více Vyhláška č. 33/2005 Sb., o jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a státních jazykových zkouškách.

16 „Školské zařízení poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči (dále jen „školské služby“). [...] Druhy školských zařízení jsou zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení [pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra], školská zařízení pro zájmové vzdělávání [školské družiny, školní kluby a střediska volného času], školská účelová zařízení [školské hospodářství, střediska odborného vyučování, školní knihovny, plavecké školy...], školská výchovná a ubytovací zařízení [domovy mládeže, internáty, školy v přírodě], zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči [diagnostické ústavy, dětské domovy, výchovné ústavy, střediska výchovné péče...]“ (školský zákon, § 7).

Více informací: vyhláška č. 75/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a vyhlášky k tomuto zákonu.

nebo v mateřské škole při zdravotnickém zařízení.¹⁷ V mateřských školách se vzdělávají **děti zpravidla tří až šestileté**; mohou je navštěvovat i děti starší (není-li dítě „*tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé*“, mohou rodiče požádat o roční odklad školní docházky) i děti dvouleté; děti mladší tří let však nemají právní nárok na přijetí do mateřské školy (školský zákon, § 34 a 37). Ačkoli školní rok v mateřských školách začíná 1. září a zápisy k zahájení docházky v následujícím školním roce probíhají už v květnu, dítě může být do mateřské školy přijato i v průběhu školního roku. Ve státních mateřských školách se „*od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku,*“ poskytuje vzdělávání **zdarma** (rodiče hradí stravné, popř. nepovinné kroužky, členství v klubu rodičů apod.), u mladších dětí rodiče hradí úplatu za vzdělávání, tzv. **školné**.¹⁸

Od září 2017 bylo u nás zavedeno **povinné předškolní vzdělávání**. Týká se všech dětí – tedy i dětí s OMJ –, které pobývají na území České republiky déle než 90 dnů (školský zákon, § 34a),¹⁹ „*od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte*“ (školský zákon, § 34). „*Povinné předškolní vzdělávání má formu pravidelné denní docházky v pracovních dnech*“, mimo období školních prázdnin, a to po dobu **min. čtyř hodin denně** (školský zákon, § 34a).

Na žádost rodičů může být povinné předškolní vzdělávání realizováno i jako tzv. domácí vzdělávání, resp. „*individuální vzdělávání dítěte bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy*“ (školský zákon, § 34a) nebo formou vzdělávání v **přípravné třídě základní školy**. Tyto třídy, které jsou zřizovány v základních školách, ale řídí se rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, fungují jako jakýsi mezistupeň mezi vzděláváním v mateřských a základních školách.²⁰ Navštěvovat je – na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra – mohou děti „*v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky*“ (školský zákon, § 47).

17 Více informací o vzdělávání v mateřských školách viz vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

18 Detailní průvodce pro pracovníky mateřských škol cílený na vzdělávání dětí s OMJ: Linhartová, Loudová Stralczynská (nedatováno).

19 „*Povinné předškolní vzdělávání se vztahuje na státní občany České republiky, kteří pobývají na území České republiky déle než 90 dnů, a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinné předškolní vzdělávání vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany*). Povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením“ (školský zákon, § 34a).

20 Více o přípravných třídách viz vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Zdá se, že vzdělávání v přípravných třídách, s kapacitou max. 15 dětí, může být velmi dobrým řešením pro některé děti s OMJ, zejm. pro ty, které začínají žít v České republice ve věku okolo šesti let, tj. v období těsně před zahájením povinné školní docházky nebo těsně po jejím zahájení (na základě tzv. dodatečného odkladu školní docházky lze totiž výjimečně do přípravné třídy zařadit i dítě, které už by mělo zahájit povinnou školní docházku).²¹

1.2.1.2 Základní škola

Povinná školní docházka je záležitostí období vzdělávání v základní škole. Čítá **devět školních ročníků**, začíná „počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy **dítě dosáhne šestého roku věku**“²² a trvá „nejvýše do konce školního roku, v němž **žák dosáhne sedmnáctého roku věku**“ (školský zákon, § 36). Povinná školní docházka se týká všech dětí uvedeného věku, které v té době pobývají na území České republiky déle než 90 dní, včetně dětí s OMJ.²³ Vzdělávání v základní škole je **bezplatné** (včetně učebnic, učebních sešitů atd.). Rodiče hradí pouze stravování a zájmové vzdělávání, popř. školní zájmové kroužky, členské poplatky v klubu rodičů apod.²⁴

V souvislosti se specifiky vzdělávání žáků s OMJ je důležité **rozlišovat povinnou školní docházku a docházku do základní školy**. Zatímco povinná školní docházka začíná nástupem žáka do prvního ročníku základní školy a končí zpravidla na konci devátého ročníku, každopádně nejpозději na konci školního roku, ve kterém žák dovršil sedmnácti let, docházka do základní školy může být delší: může začít už docházkou do přípravné třídy, a i žák starší sedmnácti let může pokračovat ve vzdělávání v základní škole – není to však jeho povinnost a stejně tak není povinností školy ho

21 „Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovy dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok“ (školský zákon, § 37).

22 V případě povolení tzv. odkladu může dítě povinnou školní docházku zahájit o rok později. Některé děti naopak mohou povinnou školní docházku zahájit ještě před dosažením šestého roku věku: „Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce“ (školský zákon, § 36).

23 „Povinná školní docházka se vztahuje na státní občany České republiky a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinná školní docházka vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany“ (školský zákon, § 36).

24 Více informací o vzdělávání v základních školách viz vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Detailní průvodce pro pracovníky škol cílený na vzdělávání dětí s OMJ v základních a středních školách viz Radostný, Titěřová (2011), stručné tipy viz Šindelářová (2011).

dál vzdělávat. Této možnosti je někdy vhodné využít právě u žáků s OMJ, např. v případě, že začnou základní školu navštěvovat až ve starším školním věku a rádi by se jazykově i věcně dostatečně připravili na přechod na střední školu.

1.2.2 Výuka češtiny

1.2.2.1 Podpůrná opatření (školský zákon, § 16)

Na žáky s OMJ naše školská legislativa nahlíží jako na **žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**: „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami [...] se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, **kulturnímu prostředí** nebo **jiným životním podmínkám** dítěte, žáka nebo studenta“ (školský zákon, § 16).

Podpůrná opatření představují širokou škálu možností, jak co nejvíce individualizovat organizaci, metody a obsah vzdělávání tak, aby – s respektem ke specifické osobní situaci – byl co nejvíce podporován rozvoj každého žáka.

Je samozřejmě možné, že jeden žák využívá podpůrných opatření ze dvou či více důvodů, např. kvůli kombinaci svých životních podmínek a zdravotního stavu. To se týká i žáků s OMJ – i oni mohou mít zrakové postižení, chronické somatické či psychické onemocnění, specifické poruchy učení atd. V některých případech není jednoduché provést přesvědčivou diferenciální diagnostiku – může být např. obtížné až nemožné rozlišit, zda „problémy s češtinou“ mají příčinu jen v odlišném mateřském jazyce dítěte, nebo se kombinují s některou ze specifických poruch učení, s některou z poruch autistického spektra, s vývojovou dysfázií (tzn. s jednou z forem „narušení komunikačních schopností“) nebo s jinými „diagnózami“ (srov. Katalog podpůrných opatření). Zároveň je dosti pravděpodobné, že mnozí žáci s OMJ mohou být kvůli své nedokonalé výslovnosti nebo obecně kvůli svým jazykovým kompetencím neodpovídajícím kompetencím vrsťovníků označeni např. jako „žáci s narušením komunikačních schopností“. V tu chvíli pro ně může být velmi prospěšné přijímat podpůrná opatření v podobě „logopedické péče“.²⁵

Výhodou konceptu podpůrných opatření je, že nás v podstatě nemusejí zajímat „vstupní diagnózy“. Není pro nás důležité, zda se jedná o žáka s OMJ, o žáka s narušením komunikačních schopností, o žáka se specifickými poruchami učení či s jinou „diagnózou“. Podstatné pro nás je **funkční**

25 Vzděláváním žáků s OMJ, kteří mají zároveň specifické poruchy učení, se zabývá publikace Doleží, L. (2017).

hledisko, tzn. vybrat pro každého žáka příhodná podpůrná opatření, vhodně je zkombinovat mezi sebou a se školním vzdělávacím programem školy, již žák navštěvuje.

Podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti se podpůrná opatření člení do pěti stupňů a patří mezi ně mj. úprava „organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb,“ použití „speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek,“ úprava „podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,“ úprava „očekávaných výstupů vzdělávání, [...] vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga,“ nebo „dalšího pedagogického pracovníka“ (školský zákon, § 16). Podpůrná opatření lze **různě sdružovat a kombinovat, a to i napříč stupni podpůrných opatření.** Školy na jejich realizaci (od 2. stupně výše) dostávají „**tabulkové finance**“ **přímo ze státního rozpočtu**, žákům jsou poskytována zdarma. Pro poskytování podpůrných opatření zařazených ve druhém či vyšším stupni je nutné vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení,²⁶ tj. v pedagogicko-psychologické poradně, popř. ve speciálně pedagogickém centru.²⁷

Systém poskytování podpůrných opatření při vzdělávání v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách je popsán ve vyhlášce č. 75/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Samotná podpůrná opatření jsou podrobně popsána ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zde jsou žáci s OMJ označováni jako **žáci s odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami**, ale také jako **žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka** či **žáci s neznalostí vyučovacího jazyka.**

Kromě těchto vyhlášek existuje ještě metodická pomůcka nazvaná Katalog podpůrných opatření, v němž jsou žáci s OMJ – coby žáci s „potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu **odlišných kulturních a životních pod-**

26 Speciálně pedagogická centra poskytují „*poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem.*“ Ostatní poradenské služby mají na starosti pedagogicko-psychologické poradny (vyhláška č. 75/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních). V případech, že žák zároveň potřebuje poradenské služby více speciálně pedagogických center a/nebo pedagogicko-psychologické poradny, je velmi důležitá domluva a koordinace činnosti všech zainteresovaných školských poradenských zařízení. Dle situace je možné souběžné poskytování poradenských služeb více pracovišti, nebo jejich centralizace do jednoho pracoviště, zpravidla z hlediska poskytovaných služeb „dominantního“.

27 V praxi se lze bohužel setkat i s tím, že pracovníci školských poradenských zařízení odmítají vyšetřit žáky s OMJ s odůvodněním, že tato agenda nespadá do jejich kompetencí a/ nebo že k ní nemají potřebné vzdělání, metodiku a diagnostické nástroje. Dle vyjádření ČŠI se jedná o postup nejen nepřipustný, ale dokonce protizákonný.

mínek“ – řazení mezi žáky se **sociálním znevýhodněním** (Katalog podpůrných opatření. Sociální znevýhodnění. Úvod), tj. žáky, kteří jsou znevýhodnění „při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s **nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy**, z důvodu **používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka**“ (Katalog podpůrných opatření. Sociální znevýhodnění. Definice sociálního znevýhodnění, nestránkováno).

1.2.2.2 Jazyková příprava (školský zákon, § 20)

Jedna podmnožina žáků s OMJ, konkrétně **žáci, kteří nejsou občany České republiky, jsou občany Evropské unie a zároveň plní povinnou školní docházku**, může už od r. 2004 využít ještě jednu formu výuky češtiny jako druhého jazyka, která nepatří do podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (srov. kap. 1.2.2.1).

Jedná se o tzv. **vzdělávání ve třídách pro jazykovou přípravu** (školský zákon, § 20 a vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, § 10 a 11). V každém kraji by mělo být určeno několik škol, které tyto třídy pro jazykovou přípravu zřizují.²⁸ Navštěvovat je mají zákonné právo žáci-občané Evropské unie, kteří aktuálně nastoupili do jakékoli základní školy v daném kraji. Kapacita těchto tříd je jeden až deset žáků a každý žák se zde může bezplatně vzdělávat po dobu max. šesti měsíců, přičemž by během tohoto období měl absolvovat výuku v objemu min. 70 vyučovacích hodin. Obsah výuky je „určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru *Cizí jazyk stanoveného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání*“ a na konci žák získává osvědčení o „*absolvování jazykové přípravy*“ (vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, § 11).

Vzdělávání ve třídách pro jazykovou přípravu může využít jen část žáků s OMJ (viz školský zákon). Navíc je často realizováno ne zcela vyhovujícím způsobem (pro žáky s OMJ je např. náročné absolvovat výuku ve třídách pro jazykovou přípravu odpoledne poté, co jsou unaveni z dopoledního vyučování ve své kmenové základní škole; nemluvě o časté nutnosti zdlouhavého dojíždění, navíc v novém prostředí, kde se zatím obtížně orientují; hojně jsou i problémy s financováním a s nesystematičností realizace této výuky ze strany krajských úřadů; srov. ČŠI (2015).

Poté, co v r. 2016 začala platit současná podoba vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (srov. kap. 1.2.2.1), objevilo se mnoho různých, často protichůdných výkladů, jak v případě výuky češtiny jako

28 Aktuální seznam těchto škol viz Meta. Seznam škol poskytujících bezplatnou jazykovou přípravu.

druhého jazyka u žáků s OMJ postupovat. Objevil se mezi nimi i názor, že není možný souběh vzdělávání ve třídách pro jazykovou přípravu podle § 20 školského zákona a využívání takto orientovaných podpůrných opatření podle § 16 školského zákona nebo dokonce, že žákům s OMJ výuka češtiny jako druhého jazyka dle § 16 školského zákona nemůže být poskytována vůbec. Jak ministerstvo školství, tak Česká školní inspekce však všechny tyto výklady označily jako mylné a nepravdivé.

1.2.3 Ostatní výuka

V kap. 1.1 jsme nastínili, v jak složité situaci se ocitají žáci s OMJ v okamžiku, kdy se začínají vzdělávat v české škole. Situaci ovšem bohužel často komplikují přímo i jednotlivé školy. Ve většině případů naštěstí nejde o žádné vědomé „házení klacků pod nohy“,²⁹ přesto přístup a jednání některých škol může zásadním způsobem negativně ovlivnit nejen průběh a výsledky vzdělávání, ale i celkový život žáka s OMJ.

Souhrou různých historických vlivů v drtivé většině českých škol převládá tzv. **transmisivní přístup ke vzdělávání**. Základem tohoto – i rodičovskou a širokou laickou veřejností masivně podporovaného konceptu – je přesvědčení (Kritické myšlení), že:

1. **„Dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se vše naučilo, učitel ví (umí) a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví“.**
2. **Úlohou školy je předat žákům znalosti a vědomosti**, hlavní úsilí školy by se mělo soustředit na kognitivní rozvoj žáků; dovednosti (včetně manuálních), umělecký rozvoj, rozvoj sociálních kompetencí, psychický rozvoj atd. do školy nepatří, popř. jde o méně podstatný doplněk výuky.
3. **„Intelligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.“**
4. **Děti ve třídě tvoří více méně homogenní skupinu** (alespoň co se „učiva“ týká) – pokud se někdo vymyká, měl by navštěvovat jinou třídu/školu, popř. by se mu mělo v rámci třídy dostávat „speciální podpory“, nejlépe prostřednictvím „specialisty“.
5. **Školní úspěchy a neúspěchy každého žáka se odvíjejí zejm. od jeho osobní angažovanosti**, dále nadání a příp. rodinného zázemí.

Pro žáky s OMJ to v praxi znamená, že mnozí pedagogové jsou přesvědčeni, že je třeba, aby **dítě co nejrychleji odstranilo své odlišnosti**, tzn. aby se co nejrychleji naučilo dobře česky, **„aby se následně mohlo stát platnou součástí skupiny a přidat se k hlavnímu proudu“** (Linhartová, Loudová Stralčovská, nedatováno, nestránkováno).

29 Za alarmující považujeme zjištění ČŠI (2015), že inspektoři se během inspekční činnosti setkali s „nezanedbatelným podílem škol“, „jejichž pedagogové mají vůči žákům s odlišným mateřským jazykem a jejich zákonným zástupcům předsudky.“

Nezpochybnujeme, že v ojedinělých případech mohou děti s OMJ za takových podmínek ve škole nakonec dobře prosperovat. Obecně takový přístup ale nepovažujeme za vhodný. Podle našeho přesvědčení je pro všechny děti, včetně dětí s OMJ, mnohem vhodnější, efektivnější, užitečnější a prospěšnější **vzdělávání konstruktivní**, které – s trochou nadsázky – vychází z předpokladů otočených oproti transmisivnímu vzdělávání o 180°. ³⁰

Transmisivní a konstruktivní přístup představují opravdu naprosto odlišné pohledy na cíle, obsahy a organizaci vzdělávání. A tak přestože je koncept konstruktivního vzdělávání hlavní (i když spíše implicitně vyjadřovanou) myšlenkovou osou současného pojetí rámcových vzdělávacích programů, jimž se řídí veškeré preprimární, primární, sekundární i vyšší odborné vzdělávání v České republice, změna pedagogického, ale i celospolečenského paradigmatu – podmíněná změnou v myšlení – probíhá velmi pozvolna a ztěžka. Nikomu ale nic nebrání aplikovat koncept konstruktivního vzdělávání ve své vlastní pedagogické praxi, včetně pedagogické praxe zahrnující vzdělávání žáků s OMJ.

Prvním předpokladem úspěšného konstruktivního vzdělávání je zbavit se iluzorní a naivní představy, že můžeme žáky sdružovat do homogenních skupin. **Žádná vzdělávací skupina nebo třída nikdy homogenní nebyla, není a nebude.** Žáci mohou mít maximálně společný jeden či několik rysů, např. věk nebo skutečnost, že neumí česky. V nekonečném množství dalších charakteristik se však navzájem liší, zhusta velmi zásadně. Tato změna pohledu je velmi osvobozující – nemusíme se už snažit „přistupovat ke všem stejně“, „sjednotit cíle výuky“ atd. Naši ohromnou výhodou je, že díky velice flexibilnímu systému rámcových a školních vzdělávacích programů³¹ a pod-

30 „Podle Tonucciho (1994) je konstruktivní škola ta, kde dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohlubovalo, obohatilo a rozvinulo – a to ve skupině, učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech, a inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje rekonstruováním. Konstruktivistické pojetí výuky znamená zejména vnitřní motivaci žáka k učení, aktivní konstruování poznatků žákem, učení s myšlením, uvědomování si myšlenkových a učebních procesů, individualizaci a diferenciaci ve výuce, sociální kontext učení – interakci a kooperaci. V konstruktivistickém pojetí výuky se mění role učitele, který se stává garantem metody, ne garantem pravdy. Učitel se stává facilitátorem žákova učení, pomáhá mu hledat efektivní cesty k učení, mj. využíváním škály aktivizačních vyučovacích metod, aktivizujících hlavně myšlenkové procesy žáka, a kooperativních strategií výuky“ (Kritické myšlení). Konstruktivistickou podstatu mají také tzv. alternativní pedagogické směry, např. Montessori pedagogika, Waldorfská pedagogika, program Step by Step – Začít spolu (srov. např. Alternativní školy), ale i pedagogika prof. Hejného (Hejného metoda) aj.

31 Všechny rámcové vzdělávací programy jsou přístupné na webu RVP (RVP. Rámcové vzdělávací programy). Školní vzdělávací program si pak na základě rámcového vzdělávacího programu vytváří každá škola „sobě na míru“ (školský zákon, § 3).

půrných opatření můžeme ke každému žákovi přistupovat opravdu zcela unikátně, individualizovaně.

Žáci s OMJ mají neskutečně pestré sociokulturní zázemí. U žáků přišedších z jazykově, geograficky, kulturně, politicky, nábožensky či historicky vzdálených oblastí pedagogové většinou alespoň tuší, že je třeba tyto sociokulturní kořeny brát v potaz. Následující kazuistiky (Kazuistika 8 a Kazuistika 9) ukazují, že je na tuto skutečnost nutné myslet i u žáků, u kterých by nás to možná ani nenapadlo.

Dva bratři se rozhodli i se svými rodinami opustit Slovensko a přestěhovat se do České republiky. Postavili si sousedící domky v nově vznikající vilové čtvrti u Prahy. Rodiny jsou velmi soudržné, v podstatě každý sen se stýkají, všichni spolu komunikují výlučně slovensky. Rodiče pečlivě sledují slovenská tištěná i audiovizuální média. Všechny děti začaly postupně navštěvovat české mateřské a základní školy. Mimo domov mluví česky, doma pouze slovensky. Školou povinné děti umějí ve slovenštině i číst, ale protože neprošly školní výukou slovenštiny, psaní se raději vyhýbají.

Ve škole děti prospívají bez problémů. Občas ale v české komunikaci použijí slovenské slovo. Zároveň se mezi sebou ve škole baví slovensky. S ostatními dětmi a s učitelkami česky. Učitelky na to reagují tak, že po rodičích požadují, aby všichni doma mluvili česky. Neuvědomují si, že by tak rodiče svým dětem – co se češtiny týká – byli silně pokřivenými jazykovými a komunikačními vzory, ale hlavně, že nejde o to vykořenit děti z jejich jazyka a kultury a změnit je na výlučné uživatele češtiny, nýbrž o dosažení stavu co nejfunkčnější bilingválnosti (slovenština a čeština) a bikulturnosti (slovenská kultura a česká kultura)³² a že „jen ochota udržovat svou vlastní identitu a charakteristiky a zároveň kontakt s širší veřejností může vést k úspěšné integraci“ (Radostný, Titěřová, 2011).

Kazuistika 8

Československá rodina žije v Čechách. Otec pochází ze Slovenska, doma používá výhradně slovenštinu. Matka a děti (8 a 13 let) češtinu. Při společné komunikaci mluví každý „svým jazykem“, bez problémů rozumějí druhému jazyku. Všichni sledují česká i slovenská audiovizuální média. V domácí knihovně mají české i slovenské knihy, včetně mnoha dětských. Všichni plynule čtou v češtině i ve slovenštině, v psaném projevu ve slovenštině si děti nejsou jisté. Rodina je v častém osobním a telefonickém kontaktu s rodinou na Slovensku (prarodiče, bratrance, sestřence...). Na Slovensku matka a děti také mluví česky. V případě potřeby však umí tvořit promluvy i ve slovenštině. Obě děti mají české i slovenské občanství.

32 K různým podobám bilingvismu a bikulturalismu více např. Hudáková (2001).

S komunikací v češtině ve škole neměly děti nikdy zásadní problémy. V předškolním a mladším školním věku se u nich však občas, i když zřídka, vyskytly interference ze slovenštiny, např.: gulomet (místo českého kulomet), dražší (místo českého dražší), pěkný Paříž (ze slovenského pekný Paříž, místo českého pěkná Paříž), přehlídka (ze slovenského prehliadka, místo českého prohlídka), poznat (ze slovenského poznať, místo českého znát), zaspat (ze slovenského zaspať, místo českého usnout), střetnutí (ze slovenského stretnutie, místo českého setkání), pivnice (ze slovenského pivnica, místo českého sklep), lyžařské paličky (ze slovenského lyžiarske paličky, místo českého lyžařské hůlky), bramborové placcky (ze slovenského bramborové placky, místo českého bramboráky). Obě děti za tyto „jazykové chyby“ učitelé zesměšňovali a „trestali“ zhoršenou známkou při klasifikaci. Obě děti to velmi těžce nesly.

Kazuistika 9

Stejně jako si musí žáci s OMJ postupně osvojit jisté sociokulturní kompetence vážící se k českému prostředí a ke komunikaci v češtině (viz kap. 2.5), měli by si všichni pedagogové být vědomi toho, **že do chování a jednání dětí s OMJ v české škole se mohou výrazně promítat sociokulturní zvyklosti prostředí, z něhož děti pocházejí.** To se může projevat např. pozdními příchody do školy (vlivem jiného pojmání času u nás a v původním prostředí žáků nebo kvůli nezkušenosti s organizací přesunů žáků do školy), ale také četnými absencemi (protože rodiče děti do školy nechtějí posílat, ať už ze strachu, nebo protože je to pro ně nezvyklé a nedůležité – zejm. u dívek). Děti ale mohou nezvykle reagovat i na fakt, že u nás nejsou oddělené dívčí a chlapecké třídy, na to, jak velké/malé jsou u nás školní kolektivy/třídy, jak je u nás organizováno vyučování, co se žáci učí a co a jak se hodnotí.

Někdy se žáci mohou ve škole nevhodně projevat proto, že to, co po nich požaduje škola, může být v nesouladu s tím, co od nich očekávají rodiče. V neposlední řadě je důležité vzpomenout, že děti vyznávají různá náboženství a s tím je spojeno dodržování mnohých zvyků a slavení svátků a že v různých zemích existují různá pravidla pro neverbální chování (dotyky, pohledy učí, mimiku, gesta, vzdálenost komunikačních partnerů a jejich postoje těla). Jeden konkrétní příklad na konec: „Často nemá-li rodina otce, bývá hlavou rodiny nejstarší syn, byť nezletilý. Ten nechápe, proč by mu například měla omluvku podepsat maminka“ (Kubíčková, nedatováno).³³

Jak zjistila ČŠI (2015), „vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je ve školách řešeno teprve s příchodem těchto žáků“. To je přitom v příkrém roz-

33 Více: Kubíčková (nedatováno), CzechKid, Mollíková (2011), Šindelářová, Škodová (2013a) a Šindelářová, Škodová (2013 b).

poru s faktem, že škola může dobře vzdělávat žáky s OMJ pouze tehdy, je-li na tento úkol předem patřičně koncepčně a odborně připravena. Veškeré vzdělávání probíhá na základě souhry školních vzdělávacích programů a podpůrných opatření, která reagují na individuální potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jež se vymykají mechanismům obsaženým ve školním vzdělávacím programu konkrétní školy. Proto jeden a tentýž žák na jedné škole může úspěšně studovat bez využití podpůrných opatření, zcela podle školního vzdělávacího programu, a na jiné škole je nutno školní vzdělávací program doplnit o jistá podpůrná opatření (podrobněji Hudáková, 2018).

Již dnes v některých školách tvoří žáci s OMJ čtvrtinu či dokonce vyšší podíl všech žáků (příklad školy, kde je více než 40 % žáků-cizinců Humpová, 2018). Předpokládá se, že v blízké budoucnosti bude vzácností najít školu, již žáci s OMJ nenavštěvují. Proto je s výhodou **zařadit do školního vzdělávacího programu také kapitulu, v níž jsou dostatečně podrobně a konkrétně popsány postupy užívané ve škole při vzdělávání žáků s OMJ**. Případně může mít škola dva školní vzdělávací programy: vedle „svého tradičního“ také **školní vzdělávací program pro žáky s OMJ**, podle kterého se žáci mohou vzdělávat po celou dobu docházky do školy nebo po její část (např. po dobu adaptace na české prostředí, češtinu a docházku do české školy).

Ve školním vzdělávacím programu by měly být také náležitě popsány cíle, organizace a náplň činnosti **školního poradenského pracoviště**. To by sice mělo být ustaveno v každé škole (viz vyhláška č. 75/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních), ale mnohdy se tak neděje nebo je jeho zřízení čistě formální. Školní poradenské pracoviště je přitom velice důležitou součástí školy, jeho význam stoupá přímo úměrně velikosti školy. Školní poradenské pracoviště je nepostradatelné v koordinaci činností reagujících na individuální vzdělávací potřeby jednotlivých žáků: jde o jakousi **spojku mezi školskými poradenskými zařízeními a dalšími odbornými pracovišti působícími vně školy a školou**, navíc sdruženou s jakousi **centrálou propojující činnost jednotlivých pedagogů školy a „poradenských pracovníků“ uvnitř školy**. Mezi pracovníky školního poradenského pracoviště patří nejen obvyklí výchovní poradci a metodici prevence, ale také školní psychologové a školní speciální pedagogové a mohou sem patřit například i **vyučující češtiny jako druhého jazyka** či **koordinátoři vzdělávání žáků s OMJ**.

Nyní se ještě krátce zastavíme u **individuálního vzdělávacího plánu** žáka a **plánu pedagogické podpory** žáka, tj. u podpůrných opatření popsaných ve školském zákoně (§ 16 a § 18) a ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zatímco plán pedagogické podpory je vlastně vnitřním dokumentem školy a užívá se

u prvního stupně podpůrných opatření, k vypracování individuálního vzdělávacího plánu, který je zařazen k podpůrným opatřením 2. až 5. stupně, je nutné vyjádření školského poradenského zařízení a řídí se jistými formálními pravidly.³⁴

Oba plány však mají shodný účel, a proto o nich pojednáváme společně. Jde o pracovní, živé dokumenty, ve kterých by mělo být naprosto **jasně, konkrétně a s dostatečnou mírou detailnosti** popsáno, **jaký je výchozí stav** ve všech oblastech, na kterých nám záleží (to mohou být jednotlivé školní předměty, ale i znalost češtiny, sociokulturní kompetence, celková adaptace na školní prostředí, příprava do školy, zapojení rodičů do běžných „rodičovských povinností žáka“ aj.), **jakého stavu v těchto oblastech chceme dosáhnout a v jakém časovém horizontu, jakým způsobem** toho chceme dosáhnout (jak bude organizováno vzdělávání žáka, jaká využijeme podpůrná opatření, jaké použijeme metody, jak budeme žáka hodnotit...), kdo co bude **vykonávat**, kdo bude za co **zodpovědný**, kdo bude plnění plánu **koordinovat** (může to být třídní učitel, učitel češtiny jako druhého jazyka nebo kdokoli jiný, kdo k tomu má potřebné kompetence a pověření ředitele školy; velmi se osvědčuje, když je to právě pracovník školního poradenského pracoviště) a kdy, kdo a jakým způsobem bude plán **pravidelně vyhodnocovat, kontrolovat**, revidovat či vytvářet plán další. Na sestavení plánu by měli participovat všichni zainteresovaní **pedagogové a pracovníci školního poradenského pracoviště, pracovníci školského poradenského zařízení, rodiče**, a pokud je to možné, tak i **žák** samotný. Pokud je plán reálný, pro všechny smysluplný a není vnímán jako „zbytečná nutná formalita“, stává se velice užitečným a praktickým pomocníkem a všem zúčastněným poskytuje oporu a jistotu zřetelně vymezených hranic a „pravidel hry“.³⁵

34 Žáci s OMJ mohou mít někdy v české škole obtíže také se zvládním předmětů Cizí jazyk a Další cizí jazyk, protože se dosud učili jiné cizí jazyky, nebo v nich dosáhli jiných kompetencí, než jsou po nich nyní požadovány. Proto „vzdělávací obsah vzdělávacích oborů Cizí jazyk a Další cizí jazyk je možné nahradit v nejlepší zájmu žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně dle § 16 odst. 2 písm. b) jiným vzdělávacím obsahem v rámci IVP. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Další cizí jazyk je možné nahradit v nejlepší zájmu žáka-cizince vzdělávacím obsahem vzdělávacího oboru Cizí jazyk“ (RVP ZV, 2017, s. 143).

35 „Plán je vhodné vytvořit pro určité časové období, třeba vždy pro následující 2 měsíce. Po uplynutí této doby se na základě vyhodnocení naplňuje další časové období. První plán se připravuje na dobu po ukončení adaptace dítěte, což zpravidla bývá 1 měsíc po nástupu dítěte do MŠ. Délka adaptačního procesu se však u jednotlivých dětí liší, z toho je vhodné vycházet. Individuální vzdělávací plán pro dítě vychází z třídního plánování. Tento materiál pak učitelé zároveň ulehčí práci a poslouží jako podklad, kterého se bude moci držet. Plán může posloužit i dalším aktérům ve vzdělávání dítěte, např. pokud dítě navštěvuje mimo MŠ kurzy češtiny pro cizince jako přípravu na vstup do ZŠ. Zcela ideální by bylo získat od rodičů informace o obsahu takových kurzů, aby bylo možné je v IVP zohlednit“ (Linhartová, Loudová Stralczyńska, nedatováno, nestránkováno).

2. Vyučování češtiny jako druhého jazyka

2.1 Čeština jako první a jako druhý jazyk: Odlišná východiska, procesy, metody a cíle

Ač to tak na první pohled nemusí vypadat, „běžná výuka češtiny“, jak ji známe my jako rodilí mluvčí, a výuka češtiny jako druhého jazyka představují dva naprosto rozdílné fenomény. Zcela rozdílná jsou východiska výuky, procesy, za kterých nabývání jazykových kompetencí probíhá, metody, které se při výuce aplikují, a samozřejmě i cíle výuky. Zásadní rozdíly identifikujeme taktéž mezi **učením se jazyku a osvojováním si jazyka**. I když v některých kontextech jsou v odborné literatuře tyto dva termíny užívány synonymně, jiní autoři mezi nimi rozlišují. Dle Šebesty a kol. (2017) je **osvojování jazyka** proces nevědomého a nezáměrného zažívání pravidel jazyka (zvukových, gramatických, slovtvorných, společenskokulturních aj.), ke kterému u člověka dochází při konfrontaci se srozumitelnými jazykovými vstupy – některé práce přitom proces osvojování jazyka spojují pouze s prvním jazykem, některé i s jazykem druhým; oproti tomu **učení se jazyku** bývá chápáno jako cílený, vědomý, řízený a zhusta institucionalizovaný proces studia jazyka.

V okamžiku, kdy dítě, jehož mateřským jazykem je čeština, zahajuje vzdělávání v základní škole, má již **osvojenou mluvenou češtinu**, bez problémů se domluví v různých situacích, vysoké kompetence má ve všech jazykových rovinách (foneticko-fonologické, lexikální, morfologicko-syntaktické, textově-promluvové i pragmlingvistické) a čeština je pro něj „*nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání*“ (RVP ZV, 2017, s. 16).

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání má vzdělávací obor Český jazyk a literatura „*komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy*“. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná“ (RVP ZV, 2017, s. 16).³⁶

Pro představu, jaké jsou cíle vzdělávání žáků-rodilých mluvčích v českém jazyce a literatuře v základním vzdělávání, přinášíme v následující tabulce (Tabulka 1) přehled tzv. očekávaných výstupů, jichž by měli všichni žáci dosáhnout na konci 3. ročníku, na konci 5. ročníku a na konci 9. ročníku základní školy.

³⁶ Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je spolu se vzdělávacími obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (RVP ZV, 2017).

	Komunikační a slohová výchova	Jazyková výchova	Literární výchova
<p>Na konci 1. období 1. stupně, tj. na konci 3. ročníku (výstupy jsou pouze doporučené, nikoli závazné)</p>	<p>plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti; porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti; respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru; pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost; v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči; volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích; na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev; zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním; píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev; píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení; seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh</p>	<p>rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky; porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, nadřazená a podřazená, vyhledá v textu slova příbuzná; porovnává a třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost; rozlišuje slovní druhy v základním tvaru; užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves; spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy; rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové i zvukové prostředky; odůvodňuje a píše správně: i/y po tvrdých a měkkých souhláskách i po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě – mimo morfologický šev, velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování</p>	<p>čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku; vyjadřuje své pocity z přečteného textu; rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění; pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností</p>

	Komunikační a slohová výchova	Jazyková výchova	Literární výchova
<p>Na konci 1. stupně, tj. na konci 5. ročníku (výstupy jsou závazné)</p>	<p>čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas; rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává; posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení; reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta; vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku; rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě; volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru; rozlišuje spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace; píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry; sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti</p>	<p>porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová; rozlišuje ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku; určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluveném projevu; rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary; vyhledává základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty; odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí; užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby projevu je obměňuje; píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách; zvládá základní příklady syntaktického pravopisu</p>	<p>vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma; rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů; při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy</p>

	Komunikační a slohová výchova	Jazyková výchova	Literární výchova
Na konci 2. stupně, tj. na konci 9. ročníku (výstupy jsou závazné)	<p>odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji;</p> <p>rolišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru;</p> <p>rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj;</p> <p>dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci;</p> <p>odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru;</p> <p>v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči;</p> <p>zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu;</p> <p>využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát;</p>	<p>spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova; rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémech;</p> <p>samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami;</p> <p>správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci; využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace;</p> <p>rolišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí;</p> <p>v písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovtvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí;</p> <p>rolišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití</p>	<p>uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla;</p> <p>rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora;</p> <p>formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo; tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie;</p> <p>rolišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty;</p> <p>rolišuje základní literární druhy a žánry, uvede jejich výrazné představitele;</p> <p>uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře;</p> <p>porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování;</p> <p>vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích</p>

	Komunikační a slohová výchova	Jazyková výchova	Literární výchova
	uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování; využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů		

Tabulka 1: Přehled očekávaných výstupů, tzn. cíle vzdělávání ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura v základním vzdělávání (RVP ZV, 2017)

Z tabulky (Tabulka 1) je patrné, že žáci-rodilí mluvčí během docházky do základní školy obohacují své dosavadní kompetence v mluvené češtině o „akademické kompetence“, jako je dovednost **funkčního čtení a psaní**, mnoho času věnují **formální stránce psaných textů** (včetně **pravopisu**) a **nauce o jazyku a jeho užívání** (včetně **rozboru a popisu jazyka jako systému** a včetně užití pro **literární účely**). K tomu všemu potřebují zvládnout i poměrně bohatý **metajazykový pojmový aparát**. Obdobně tomu je při vzdělávání na středních školách – s tím, že postupně na stále větším významu nabývá výuka literární výchovy. Kýžené cíle maturitního středoškolského vzdělávání lze pak odhadnout z podoby a obsahu jednotných maturitních zkoušek z Českého jazyka a literatury.³⁷

Organizace výuky ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura a uplatnění **didaktických postupů a metod** vychází u rodilých mluvčích češtiny pouze z celkového pedagogického směřování školy deklarovaného ve školním vzdělávacím programu (v obecném pojetí se jedná o dichotomii transmisivní vs. konstruktivní vzdělávání, viz kap. 1.1) a popř. se zapojením některých konkrétních prvků nebo metod, např. využitím písma Comenia Script (Radana Lencová. Comenia Script) vs. klasického vázaného písma, analyticko-syntetické zvukové metody vs. genetické metody (srov. kap. 2.6.1.5) nebo jiné metody výuky prvopočátečního čtení a psaní apod.

³⁷ Maturitní zkoušky upravuje školský zákon, § 77–82 a vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou.

Je zcela bez pochyby, že **východiska výuky češtiny** u žáků-rodilých mluvčích češtiny jsou úplně jiná než u žáků s OMJ. Stejně tak se od sebe významně liší **cíle výuky češtiny** rodilých a nerodilých mluvčích, resp. žáků s OMJ (viz kap. 1.1). Minimálně do jisté fáze vzdělávání v české škole jsou u žáků s OMJ ve výuce češtiny jako druhého jazyka přítomny také cíle typické pro výuku cizího jazyka (viz kap. 1.1), postupně se však musejí přidávat i cíle, jichž mají dosahovat rodilí mluvčí (viz Tabulka 1), protože bez jejich zvládnutí by žáci s OMJ nemohli úspěšně prostupovat výše a výše českým vzdělávacím systémem.

Na rozdíl od výuky dospělých musíme navíc u žáků s OMJ věnovat enormní pozornost zvládnutí obecných principů práce s psanými texty, tj. **výuce čtení a psaní**, protože někteří žáci s OMJ vstupují do české školy s nulovou zkušeností s psanými texty ve svém mateřském jazyce (resp. jazycích, které ovládají), a tak se pro ně čeština stává **prvním jazykem, ve kterém budou gramotní**. Jiní sice ve svém jazyce zvládli čtení a psaní na elementární úrovni a mnozí v této oblasti dokonce dosáhli úrovně vysoké pokročilosti, pokud se však dosud setkávali pouze s texty psanými jiným typem písma než latinkou, musejí se zpočátku zaměřit také na **techniku čtení a psaní latinky**. Kubíčková (nedatováno) uvádí jako počáteční cíle výuky češtiny u žáků s OMJ **komunikační dovednosti, jazykové dovednosti, čtení s porozuměním, graficky správné psaní, poslech s porozuměním a sociokulturní kompetence** (srov. kap. 2.1, 2.2, 2.3, 2.5).

Cíle výuky jsou určující pro **výběr, strukturaci a zpracování „učiva“**. Pro ilustraci použijeme téma „vyjmenovaná slova“. Žáci-rodilí mluvčí se s nimi většinou setkávají ve 3. ročníku ZŠ. A to proto, aby se naučili správně psát slova, ve kterých se vyskytuje *i/y* nebo *í/ý* *po obojetných souhláskách*. Nejde přitom jen o dovednost psát ve shodě s pravopisnou normou vyjmenovaná a nevyjmenovaná slova samotná, ale také slova od nich odvozená. K tomu však už žáci musí umně ovládat – nevědomě, ale z části i vědomě – pravidla české slovtvorby, morfolohie a tvarosloví a zároveň mít vytvořený jistý „český jazykový obraz světa“. ³⁸ Jen pokud žák ví, jak vypadá *visutá lávka*, že je to *lávka*, která někde *visí*, nikoli že je nějak či odněkud *visunutá*, je schopný napsat tento lexém pravopisně správně. ³⁹

Proti tomu se dospělý člověk, který se učí češtinu jako cizí jazyk, s vyjmenovanými slovy setká až v poměrně pokročilé fázi studia, kolem úrovně B2 dle CEFR (srov. kap. 2.2) a je málo pravděpodobné, že by se s nimi učil

38 K jazykovému obrazu světa více např. Vaňková, Štastná (2018).

39 Jazykový obraz světa a znalost „reálií“ jsou nezbytné i v jiných oblastech užívání mluvené, a hlavně psané češtiny: Například pokud nevím, že se městysem jmenuje *Lázně Toušeň*, můžu jej mylně psát jako *lázně Toušeň*. Obdobně, nejsem-li schopen na základě svých věcných a jazykových znalostí určit podmět věty, nebudu nikdy umět psát správně koncovky v přísudcích.

pracovat stejně, jako je požadováno po žácích 3. ročníku ZŠ. A to také proto, že se mezi vyjmenovanými slovy vyskytuje mnoho archaismů a slov v současné češtině obecně málo frekventovaných. Následující tabulka (Tabulka 2) na slovech **babyka** a **lýko** demonstruje nízkou frekvenci užívání některých vyjmenovaných slov ve srovnání se slovy z neutrální slovní zásoby (**pes**) a slovy specifickými pro školní kontext (**pravítko**).

Slovo	Celkový počet tokenů v korpusu SYN2015/z toho v textech odborné povahy	Celkový počet tokenů v korpusu školní komunikace Schola2010
Babyka	29/21	8
Lýko	66/16	7
Pes	18 698/486	37
Pravítko	388/9	26

Tabulka 2: Frekvenční analýza některých vyjmenovaných slov - korpus SYN2015⁴⁰ a korpus Schola2010⁴¹

Tak jako se historicky vyvíjely způsoby organizace a metody vzdělávání obecně, v čase se proměňovaly i názory na metodologii a didaktiku výuky cizích/druhých jazyků. Ačkoli dnes u nás převládá tzv. **kommunikační metoda bez zprostředkovacího jazyka**, lze využívat vskutku širokého spektra metod (srov. Šebesta a kol., 2014 aj.), příp. si počínat eklekticky a metody či jejich fragmenty vzájemně kombinovat. Jednou z možností, kterou lze aplikovat, je **komparovat výchozí jazyk (který žák ovládá) s jazykem cílovým (který se žák učí)** a výuku nového jazyka vystavět mj. na *kontrastech* (ve struktuře, výstavbě textu, užívání aj.) mezi těmito dvěma jazyky (podrobněji Macurová, 2011).

Pro učitele, kteří učí žáky s OMJ česky, je tak jistě užitečné seznámit se se základy **kontrastivní lingvistiky** a s jejím využitím při výuce cizích/druhých jazyků, tzn. seznámit se s různými pojetími *jazykové chyby, negativním a pozitivním transferem, interferencemi, interjazykem* atd. (srov. Macurová, 2011 aj., též kap. 2.4). V orientaci v tom, které jazykové jevy v češtině mohou být některým žákům s OMJ díky jejich mateřskému jazyku blízké, a proto snáze naučitelné, a které jim naopak mohou způsobovat obtíže, může učitel napomoci vzhledem do jazykové typologie.

40 Křen, Cvrček, Čapka, Čermáková, Hnátková, Chlumská, Jelínek, Kovářková, Petkevič, Procházková, Skoumalová, Škrabal, Truneček, Vondříčka, Zasina (2015).

41 Šebesta, Goláňová, Křen, Procházková (2010).

Typologické klasifikace dělí jazyky podle společných nebo podobných rysů. V každém jazyce identifikuje rysy, které v něm převládají a jsou pro něj charakteristické, přičemž rysy se napříč různými jazyky prolínají, žádný jazyk nelze označit za „bez výjimek typologicky zcela čistý“. Při studiu lingvistiky se můžeme setkat s mnoha typologickými klasifikacemi jazyků; jedna z nejnámějších je tzv. Skaličkova typologie (viz např. Popela, 2006).

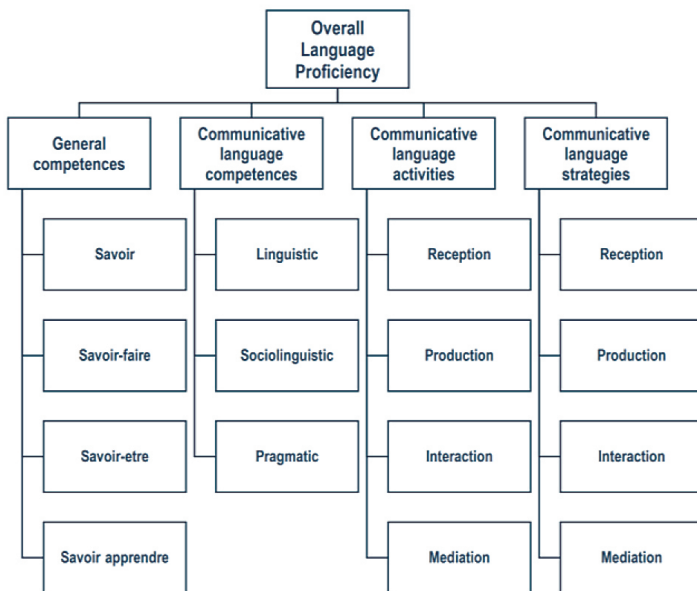
2.2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky (CEFR)

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR; v angličtině *Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR), je koncepční dokument popisující **šest základních úrovní pokročilosti v ovládnání cizích jazyků** (Council of Europe, 2001).⁴² Jedním z jeho cílů je poskytnout jednotný rámec a oporu pro tvůrce sylabů jazykových kurzů, pro autory jazykových učebnic a pro jazykové testování. Jako reakci na jazykovou a kulturní rozrůzněnost Evropy a na podporu její plurilingválnosti a plurikulturality vydala CEFR v r. 2001 Rada Evropy; v r. 2018 pak byla publikována jeho revidovaná a rozšířená verze, která je z hlediska výuky češtiny u žáků s OMJ zajímavá mj. tím, že se na rozdíl od první verze zabývá i specifiky učení se cizím jazykům u dětí a mládeže (Council of Europe, 2018).

CEFR obsahuje obecné popisy referenčních úrovní na škále A1–C2: **A1 a A2: uživatel základů jazyka, B1 a B2: samostatný uživatel jazyka, C1 a C2: zkušený uživatel jazyka**. Vedle tzv. globální škály (Tabulka 3) existují podrobné popisy pro jednotlivé úrovně vymezující stupeň zvládnutí cizího jazyka ve čtyřech řečových dovednostech (*activities*). Původně se vycházelo z rozdělení na *čtení, psaní, mluvení a poslech*, ve druhém vydání byla představena nová soustava řečových dovedností a strategií: *jazyková recepce (čtení a poslech), produkce (psaní a mluvení), interakce (psaná a mluvená) a mediace*. Kromě těchto řečových dovedností a strategií se CEFR zaměřuje také na *lingvistické, sociolingvistické a pragmatické kompetence (souhrnně řečové kompetence) a obecné kompetence* (srov. Obrázek 3 a kap. 2.3 a 2.5).

Dle obecných škál a popisů jsou pak na národní úrovni vytvářeny popisy referenčních úrovní konkrétních jazyků obsahující **soubory tzv. deskriptorů a jazykových prostředků užívaných v daném konkrétním jazyce**. Nyní jsou dostupné popisy pro *angličtinu, češtinu, chorvatštinu, francouzštinu, gruzínštinu, italštinu, litevštinu, němčinu, portugalštinu, španělštinu a turčetinu*. Ale ne pro všechny tyto jazyky byly vytvořeny referenční popisy všech šesti úrovní. **Pro češtinu máme k dispozici popisy pro úrovně A1, A2, B1 a B2** (MŠMT. Referenční úrovně pro češtinu jako cizí jazyk) a Re-

42 V češtině Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vy-učujeme a jak v jazycích hodnotíme (2002).



Obrázek 3: Struktura CEFR (Council of Europe, 2018)

ferenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2 (Cvejnová, 2016). Škálování jazykových úrovní dle CEFR je u nás dnes už zcela běžné. Stupeň pokročilosti či náročnosti dle CEFR se uvádí na diplomech z jazykových škol, na jazykových učebnicích, často se s ním setkáváme v oblasti jazykového testování a v neposlední řadě je součástí rámcových vzdělávacích programů u vzdělávacích oborů *Cizí jazyk* (cílová úroveň na konci ZŠ je A2) a *Další cizí jazyk* (cílová úroveň na konci ZŠ je A1) (RVP ZV, 2017), maturita z cizího jazyka v rámci společné části maturitní zkoušky je nastavena na úroveň B1 (Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou).

Zkušený uživatel jazyka	C2	Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů, a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.
	C1	Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
Samostatný uživatel jazyka	B2	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
	B1	Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.
Uživatel základů jazyka	A2	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.
	A1	Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

Tabulka 3: Obecné referenční úroveň: globálně pojatá stupnice (Společný evropský referenční rámec pro jazyky - jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, 2002)

2.3 Řečové dovednosti

V komunikačně orientované jazykové výuce (bez ohledu na to, zda jde o výuku mateřského jazyka nebo jazyka cizího/druhého)⁴³ se zaměřujeme primárně na rozvoj komunikačních/řečových dovedností. Ty dle Šebesty (2005, s. 61) dělíme: „*podle toho, zda jejich dominujícím aspektem je vytváření a předávání nového sdělení (činnosti produktivní), nebo naopak jeho přijímání (činnosti receptivní)*“. Tento přístup koresponduje s jazykovým vzděláváním, jak jej pojímá Společný evropský referenční rámec pro jazyky (CEFR, srov. kap. 2.2).

Při nácviu všech řečových dovedností začínáme **aktivitami přípravnými** (označovanými předponou *před-*), následují **aktivity hlavní** a na závěr zařazujeme **aktivity následné** (označované předponou *po-*). Ačkoli z didaktických důvodů níže pojednáváme o nácviu jednotlivých řečových dovedností odděleně, ve skutečnosti jsou spolu úzce provázené a vzájemně se ovlivňují. Vedle toho mají samozřejmě navíc mnoho společných specifických rysů dovednosti receptivní, stejně tak mnohé společné styčné body lze nalézt u dovedností produktivních.

Konkrétní realizace výukových aktivit je vždy výslednicí působení mnoha proměnných, od pedagogického smýšlení pedagoga (srov. transmisivní vs. konstruktivní vzdělávání v kap. 1.1), přes podmínky v konkrétní škole a třídě, po individuální charakteristiky a potřeby jednotlivých žáků. Pojednání o nácviu jednotlivých řečových dovedností níže je pojato jako inspirace, již každý pedagog ve své vlastní pedagogické praxi využije svým osobitým způsobem. Kromě aktivit specifických pro výuku cizího jazyka lze samozřejmě využít (a příp. v hodině modifikovat) i mnohé postupy užívané při práci s texty v mateřském jazyce (srov. Čtením a psaním je kritickému myšlení, Čtenářská gramotnost a jazykové vyučování aj.)

2.3.1 Receptivní řečové dovednosti

2.3.1.1 Poslech

Poslech cizojazyčného projevu je řečová dovednost umožňující žákovi **vnímat cizí jazyk a rozumět myšlenkovému obsahu sdělení**. Je to dovednost receptivní, což znamená, že účastník cizojazyčné komunikace v roli **posluchače** recipuje/dekóduje mluvený projev, která je vytvářen a kódován **mluvčím**. Poslechu je třeba ve výuce cizích jazyků věnovat velkou pozornost, protože v komunikačním procesu má často dominantní funkci.

43 Metody výuky druhého jazyka vycházejí z obecných metod užívaných při výuce cizích jazyků. Proto budeme v kap. 2.3 dále užívat spojení *cizí jazyk*.

Rozlišujeme tři hlavní poslechové strategie:

1. **Globální poslech.** Jeho cílem je zodpovědět na otázky reprodukcující hlavní linii textu (kdo, kdy, kde, proč...).
2. **Selektivní poslech.** Spočívá ve vyhledávání několika vybraných informací.
3. **Totální poslech.** Předpokládá téměř úplné porozumění.

Při přípravě poslechové aktivity by měl pedagog dodržovat jistá pravidla, zejm.:

- Podrobně se **seznámit s poslechovým materiálem** (obsahem i zvukovou realizací).
- Aktivitu předem **vyzkoušet**.
- Představit si, jak bude poslechové cvičení probíhat v hodině **s konkrétními žáky**.
- Rozhodnout se, kolik **organizačních kroků** pro realizaci aktivity potřebuje.
- Rozpočítat, **kolik času aktivita zabere** (zadání, realizace, ověření výstupu).
- Ověřit si, že žáci znají **příslušnou gramatiku a slovíčka**, aby mohli aktivitu zvládnout.
- Vysvětlit předem **neznámá slova a slovní spojení**.
- Představit si, jaké **chyby** mohou žáci pravděpodobně dělat.

Cílem poslechu může být např.:

- Detekce a/nebo diskriminace a/nebo identifikace **jednotlivých hlásek**.
- Doplnění chybějícího **slova**.
- Ověření **pravdivosti/neppravdivosti** informace.
- Doplnění chybějící **specifické informace**.
- Zachycení **libovolné informace** z textu.
- Zachycení **celkového smyslu** textu.

Výběr materiálu se musí řídit jistými pravidly, zejm.:

- **Obsahovou stránkou.** Obsah poslouchaného textu musí být přiměřený skupině (věk, jazykové znalosti, zájmy atd.).
- **Jazykovou a stylistickou stránkou.** Zpočátku volíme texty zaměřené na běžná témata (nákup, cestování, seznámení apod.), s pečlivou výslovností. Není však vhodné volit příliš snadné texty. Naopak se osvědčuje volit autentické texty, ale jasně vymezit úlohu, kterou žáci budou muset řešit.
- **Rozsahem.** Text nesmí být příliš dlouhý, postupně se dají zařazovat delší texty, ne však příliš dlouhé.

- **Zvukovou kvalitou.** Zvukové nahrávky by měly být kvalitní, neznamená to ale, že nesmějí obsahovat žádné rušivé zvuky. Tyto zvuky by naopak měly být zahrnovány záměrně.

Ve výuce rozlišujeme tři druhy aktivit: předposlechové, poslechové a poposlechové. Cílem **předposlechových** aktivit je vzbudit zájem žáků, uvést je do kontextu a vybudovat v nich motivaci pro aktivitu. Pedagog by měl seznámit žáky s druhem projevu (zpráva, dialog, přednáška...). Důležitou složkou těchto aktivit je seznamování žáků s novou slovní zásobou (popř. s jazykovými strukturami), které při plnění cvičení budou potřebovat.

Předposlechovými aktivitami mohou být např.:

- **Diskuze** o tématu, která spočívá v seznámení žáků s obecným obsahem textu pomocí otázek.
- **Brainstorming** na dané téma pro rozšiřování slovní zásoby.
- **Kvízy** na dané téma. Cílem je aktivovat vědomosti o daném tématu.
- **Práce s názvem textu.** Žáci musí pomocí hry (šibenice, osmisměrky...) přijít na název připraveného poslechu. Alternativní variantou je zadat žákům, aby vymysleli název textu.
- **Práce s obrázky.** Pedagog umístí na tabuli a/nebo žákům rozdá obrázky vztahující se k tématu, žáci je popisují a vztahují k následnému poslechu.
- **Formulování očekávání o obsahu textu.** Na tabuli je zapsán název textu, první věta nebo obrázek, který se k textu vztahuje. Žáci mají za úkol odhadnout předpokládaný obsah textu. Pedagog návrhy zapisuje na tabuli a následně je žáci porovnávají s originálem.

Poslechové aktivity jsou např.:

- **Hledání lexikálního nebo gramatického jevu,** na který se žáci mají během poslechu soustředit. Když tento jev uslyší, zvednou ruku, postaví se apod.
- **Sbírání nebo seřazování klíčových slov.** Pedagog napíše na kartičky klíčová slova vztahující se k obsahu textu. Žáci mají kartičky před sebou, a když slyší dané slovo, vezmou si kartičku. Cílem je poznat co nejvíce slov, a tudíž získat co nejvíce kartiček. Obměnou aktivity může být seřazování kartiček se slovy. Každý žák dostane kartičky s klíčovými slovy a podle poslechu je seřadí.
- **Doplňování vynechaných slov** a následná kontrola poslechem.
- **Řazení obrázků** a/nebo částí rozstříhaného textu za sebou.
- **Zakreslování** do obrázku (cesta, zařízení pokoje...).
- **Odpovídání na předem připravené otázky** (multiple choice, true/false aj.).

- **Doplňování informací** do tabulky.
- **Vypisování slov** z poslechu (adjektiva, dny, čísla...)

Poposlechové aktivity mohou být např.:

- **Tvoření otázek** k textu.
- **Zjišťování dalších informací** a jejich doplňování.
- **Reprodukce** textu.
- Vytváření **alternativního konce textu**.
- **Diskuze** o textu.
- **Opakování** části textu, rekonstrukce celého textu.

2.3.1.2 Čtení

Čtení nepředpokládá tak rozvinutou aktivní znalost jazykových prostředků, jako je tomu u produktivních činností, tj. u ústního a písemného vyjadřování. Odvíjí se zejména od dovednosti chápat použité jazykové prostředky a smysl grafického textu. Pro hlasité čtení je nutno aktivně ovládat zvukovou stránku jazyka.

Výhodou práce s psaným textem je fakt, že čtenář si může sám volit tempo práce, může se kdykoli zastavit a vrátit k obtížnějším místům v textu a na rozdíl od mluveného textu vnímá text – zejména tištěný – obvykle ve zřetelné podobě. Proto je čtení nepoměrně snazší než poslech. Nácvik dovednosti čtení s porozuměním nepřímo ovlivňuje dovednost poslechovou i dovednost ústního a písemného projevu. Naopak k dovednosti číst přispívají jistou měrou cvičení poslechová i cvičení v ústním a písemném vyjadřování.

Pravidelné čtení nesporně působí velmi pozitivně na poznávání, osvojování a fixaci jazykových prostředků. Žák se díky němu seznamuje s typickými cizojazyčnými slovními spojeními a konstrukcemi, s nimiž se dosud nesetkal. Čtení má také nezpochybnitelný pozitivní vliv na utvrzování návyků pravopisných.

Rozlišujeme následující typy čtení:

- 1. Hlasité a tiché.** Hlasité čtení pomáhá získat jistotu v mluveném projevu. Tento druh čtení má svou nezastupitelnou funkci jako příprava na čtení tiché. Na bázi hlasitého čtení se žáci v počáteční etapě výuky učí techniku čtení. Oproti tomu tiché čtení dovoluje čtenáři plně se soustředit jen na obsah čteného a umožňuje mu tak rychlejší a hlubší pochopení textu.
- 2. Čtení individuální a sborové.** Čtení individuálně se využívá pro předčítání delších úseků textu. Vhodným prostředkem pro aktivizaci všech žáků je čtení sborové. Sborově lze číst např. lexikální jednotky, úryvky složitějšího textu apod.
- 3. Čtení analytické a syntetické.** Analytické čtení je druh čtení, v jehož průběhu dochází k porozumění smyslu textu na základě rozboru pří-

slušných jazykových jevů (především gramatických a lexikálních). Syntetické čtení představuje takový typ čtení, při němž čtenář chápe smysl cizojazyčného textu bez rozboru a bez překladu. Není nutno přesné porozumění méně podstatným jednotlivostem.

4. **Školní a domácí čtení.** Školní čtení je bezprostředně organizováno a kontrolováno pedagogem. Domácí čtení je doplňkem čtení školního a je prováděno dle individuálních potřeb a zájmů žáka.
5. **Orientační a vyhledávací čtení.** Při orientačním čtení dochází ke zběžnému projití textu s cílem co nejrychleji zjistit, zda text obsahuje informaci, která je pro čtenáře užitečná. Součástí čtení orientačního je **čtení vyhledávací**. Čtenář tento typ využívá pro vyhledávání konkrétních informací v textu.
6. **Čtení informativní.** Jeho hlavním cílem je postihnout hlavní informaci, kterou text přináší.
7. **Studijní čtení.** Čtení zaměřené na získání úplné a přesné informace z textu.

Výběr žánru, stylu a délky textu záleží na čtenářských dovednostech a jazykové vybavenosti žáků a zároveň na konkrétním zaměření výukové aktivity.

Texty pro nácvik čtení se dají rozdělit do několika skupin:

1. **Texty výchozí a doplňkové.** Texty prvního typu jsou východiskem k výkladu různých jazykových jevů, obsahují zpravidla materiál, který je určen k aktivnímu osvojení. Texty doplňkové nepřinášejí nový jazykový materiál, ale opakují materiál známý.
2. **Texty dialogické a monologické.** Dialogické texty obsahují jazykové prostředky typické pro mluvený projev a komunikační strategie, které si žáci musí osvojit, aby se naučili vést přirozený dialog. Monologické texty jsou zdrojem faktických informací, a to ve shodě s probíranými tematickými okruhy.
3. **Texty uměle vytvořené.** Využívají se především v počáteční etapě výuky k nácviku techniky čtení a dále k osvojení základních znalostí foneticko-fonologických, grafických, gramatických i pravopisných.
4. **Adaptované texty.** Zkrácené a upravené texty vhodné pro žáky s jazykovými kompetencemi zatím nepostačujícími na čtení textů v originále.
5. **Autentické texty.** Neupravené původní texty jako prospekty, jízdenky, letenky, programy divadel... Do výuky pokročilejších žáků lze zařadit i delší autentické texty, včetně textů uměleckých a odborných.

Ve výuce rozlišujeme tři druhy aktivit: předtextové, textové a potextové. Předtextovými aktivitami jsou myšleny aktivity zařazované do výuky před prvním čtením textu, ve fázi, kdy žáci ještě nemají text k dispozici.

Předtextovými aktivitami mohou být např.:

- **Diskuze** o tématu textu. Před čtením textu je možné seznámit žáky s tématem a za pomoci otázek iniciovat diskuzi.
- **Popis** příběhu podle obrázků. Pedagog ukáže obrázky, které se vztahují k čtenému textu, žáci je mohou buď popisovat, nebo diskutovat o tom, co na nich vidí.
- **Brainstorming** podle tématu textu.
- **Vymýšlení otázek** k tématu a odpovídání na ně.
- **Dešifrování názvu** textu pomocí různých herních aktivit.
- **Seznámení se slovní zásobou.** Pedagog vybere z textu novou slovní zásobu (je-li nezbytná pro porozumění) a procvičí ji s žáky ještě před prvním čtením.

Textovými aktivitami mohou být např.:

- **Odpovídání na otázky** (multiple choice, true/false aj.). Žáci posuzují **pravdivost/neppravdivost tvrzení** vzhledem k čtenému textu.
- **Hledání informací.** Aktivita může být zaměřena jak na obecné porozumění, tak na zjišťování specifických informací. V prvním případě žáci od pedagoga dostanou seznam témat a podle čteného textu zatrhávají, o čem se v něm píše. Ve druhém případě se pak soustředí na dílčí informace (čas a místní údaje apod.).
- **Tvoření vlastních otázek** na základě čteného textu.
- **Řazení částí textu.** Pedagog rozstříhá text na části a připraví obrázky, které se k jednotlivým úsekům vztahují. Žáci čtou části textu a přiřazují je k příslušným obrázkům. Aktivitu lze modifikovat a využít i bez obrázků.
- **Vyhledávání frází** v textu.
- **Doplňování chybějících slov** do textu.
- **Doplňování do tabulky.** Žáci při čtení doplňují do tabulky požadované informace. Tato aktivita je vhodná především pro texty, v nichž se k určitému tématu vyjadřuje více mluvčích.

Potextovými aktivitami mohou být např.:

- **Parafráze** textu. Žáci mají za úkol převyprávět vlastními slovy obsah textu, který právě přečetli.
- Vymýšlení **alternativního konce.**
- **Sumarizace** textu. Aktivita, jejímž úkolem je shrnout obsah textu v několika větách, případně jednou větou, nebo obsah vystihnout jen pomocí klíčových slov.
- Vytváření **názvu** k textu.
- **Dramatizace** textu.

- **Dotváření** textu. Žáci dostanou neúplný text, kterému chybí určitá část, a to buď začátek, střední část, nebo konec. Jejich úkolem je text dotvořit.
- **Analýza** slovní zásoby a vybraných jazykových jevů.
- **Tvoření otázek** k textu a odpovídání na ně (multiple choice, true/false aj.).
- **Diskuze** nad tématem/obsahem textu.

2.3.2 Produktivní řečové dovednosti

2.3.2.1 Mluvení

Mluvení je často hlavní motivací žáků pro učení se jazyku, ale samozřejmě i zdrojem potíží, případných frustrací a dalších problémů. Kombinuje totiž mnoho dílčích dovedností, včetně výslovnosti, na jejíž nácvik bychom neměli zapomínat.

Mluvení je proces, kterému předchází nezbytné činnosti mluvčího na různých úrovních. V zásadě existují tři **fáze produkce mluvení**, a to:

1. **Fáze konceptualizace.** Co chceme říct, o čem chceme mluvit, jaký žánr či způsob pro to zvolíme, a neméně důležité je také promyslet účel projevu.
2. **Fáze formulace.** Na rovině diskursní, gramatické a lexikální.
3. **Fáze artikulace.** Pronesení dané promluvy, samotná realizace.
4. Tyto fáze doplňuje pomyslná **čtvrtá fáze spočívající v monitorování vlastní promluvy.** Probíhá po celou dobu realizace a uplatňuje se zvl. v případech střídání mluvčích (při dialogu).

Nezbytnými „stavebními kameny“ dovednosti mluvení jsou jednak **jazykové znalosti**, jako je gramatika, fonetika a fonologie, slovní zásoba, pragmatika (pozdravy, návrhy aj.), diskurs (kohezní prostředky), jednak **mimojazykové znalosti** (téma, sociokulturní znalosti, mluvčí, situační kontext atd.).

Příklady různých problémů při mluvení u žáků osvojujících si cizí jazyk:

- Žákovi **chybí znalosti**.
- Žák má **znalosti, ale nejsou zautomatizované**.
- Žák **příliš monitoruje svůj projev** (to se odráží v plynulosti projevu, mluvčí se častěji zadržává, opravuje se, váhá, a proto nepůsobí jeho projev plynule, ačkoli bývá správný), nebo naopak je jeho míra monitorování nízká (to má vliv na správnost projevu).
- **Úzkost, strach z mluvení, špatná zkušenost** s komunikačními partnery.
- **Nedostatek příležitostí k mluvení** ve vyučování i mimo něj.

- **Nadužívání kompenzačních strategií.** Žák má strach, nechce používat nová slovíčka a fráze, nově osvojené jevy v jazyce, protože si jimi není jistý, nebo nejsou zautomatizované.

Postupy užívané při nácviu mluvení jsou zejm.:

1. **Řízení aktivity.** Instrukce neboli zadání musí být jasné a srozumitelné, ideálně doplněné o příklady, modelové obrázky, vymezení času pro aktivitu.
2. **Konkrétní, reálné situace.** Pro žáky je mnohdy obtížné mluvit o tématech jim vzdálených, vždy bychom měli aktivity přizpůsobit věkové kategorii, zájmům apod. žáků a co nejvíce se při tvorbě takových aktivit zaměřit na jejich praktické využití.
3. **Skupinová práce.** Ve dvojicích, trojicích, menších skupinkách; vhodné je střídání komunikačních partnerů, aby si žáci zvykali i na jiný projev a výslovnost, než má nejbližší spolužák.
4. **Průběžný nácviu výslovnosti.** Žáky, resp. jejich projev je vhodné sledovat a opravovat či korigovat velmi citlivě, abychom je nezablokovali a od mluvení úplně neodradili.
5. **Ustálené, typické fráze a lexikum** v konkrétní komunikační situaci. Vhodné je, aby pedagog předem seznámil žáky s takovými frázemi a vhodností jejich užití (míra formálnosti, zdvořilost a jiné sociokulturní aspekty).
6. **Zpětná vazba.** Nikdy by neměla po jakékoli aktivitě chybět pedagogem řízená zpětná vazba (poukázání na nejčastější chyby, problémové jevy, zajímavosti, shrnutí celé aktivity).

V další části budou popsány tipy na konkrétní aktivity k nácviu mluvení. Rozlišujeme při tom **produktivní činnosti** (připravený/nepřipravený monolog, veřejné hlášení, oslovování publika, zpívání, hlasité čtení, referát aj.) a **interaktivní činnosti** (formální/neformální/ připravený/nepřipravený dialog, debata, pohovor, argumentace, vyjednávání aj.).

Níže popsané aktivity jsou vhodné pro různé jazykové skupiny (heterogenní či homogenní, s různým mateřským jazykem i různou úrovní jazykových kompetencí), vždy je možné a vhodné je pro konkrétní skupinu žáků upravit, zjednodušit apod.:

- **Vyprávění příběhů** podle obrázků nebo klíčových slov.
- **Převyprávění přečteného příběhu.**
- **Slovní fotbal** (vhodné k rozvíjení slovní zásoby), **tichá pošta a další jazykové hry.**
- **Popis obrázků.**
- **Jazykolamy.**

- **Prezentace** na zadané či vybrané téma (sami žáci si mohou pro ostatní připravit prezentaci nějakého tématu, zajímavosti nebo aktuality).
- **Hlášení počasí nebo zpráv** (pro inspiraci a aktivizaci žáků můžeme nejprve pustit televizní nebo rozhlasovou ukázkou). **Hra na sportovního komentátora.**
- **Zpěv.**
- **Argumentace** (nejlépe dvě větší skupiny argumentující proti sobě na zadané téma, např. Bydlení na vesnici, nebo ve městě?).
- **Tahání otázek z klobouku.**
- **Rozhovory.**
- Hra „**Kdo jsem?**“ (jeden žák se posadí na viditelné místo pro všechny a myslí si jednu osobnost – reálnou, historickou, populární apod. – ostatní žáci mu kladou otázky, na které lze odpovídat ano/ne, a snaží se uhodnout, o koho se jedná; tuto hru lze různě tematicky obměňovat).
- **Dramatizace** (například pohádky na základě přečteného textu apod.).
- **Dabing** (namlouvání krátkého textu k vybranému videu).
- **Titulkování** (doplňování textových titulků do cizojazyčných videí).

2.3.2.2 Psaní

Řečová dovednost psaní bývá v jazykové výuce nejvíce opomíjenou dovedností. Bývá upozadována nejen samotnými pedagogy (často z časových důvodů), ale i žáky (preferujícími mluvení a psaní nepřikládajícími takovou důležitost).

Psaní je dovednost, která podporuje rozvoj dalších dovedností, a naopak je jimi také ovlivňována. Psaní se liší od mluveného projevu nejvíce v oblasti syntaxe (používají se při něm např. delší větné celky, promyšlenější a rozvítější souvětí). Rozvíjí učební dovednosti jako takové, a to i díky používání slovníků a jiných učebních pomůcek.

Typy psaní užívané při výuce cizích jazyků se obvykle dělí následovně:

1. **Reproduktivní psaní.** Žák se drží vzorů a příkladů, přečtený nebo vyslechnutý text je mu oporou.
2. **Produktivní psaní.** Tvůrčí a samostatné formulování myšlenek žáka.

Můžeme použít i jiné rozdělení psaní, a to:

1. **Kontrolované psaní.** Nejedná se o tvůrčí proces, žák dodržuje pokyny a zadání pedagoga.
2. **Řízené psaní.** Je volnější, ale žák dodržuje jasně vymezené instrukce pedagoga.
3. **Volné psaní.** Nejvíce tvůrčí typ psaní, žák si sám vybírá útvar i téma.

Příklady možných potíží v nácvičku psaní (je nutné, aby pedagog zdroj obtíží identifikoval a následně dovednost vhodným způsobem rozvíjel):

- Nezájímavá **témata**, příliš abstraktní témata, témata nepřiměřená jazykové úrovni žáků či jejich věku, sociální situaci atp.
- **Specifické poruchy učení** (např. dysgrafie či dysortografie). Mnohdy je těžké je u žáků s OMJ rozpoznat.
- **Psychologické aspekty** žáka. Nejčastěji neochota a nechut k psaní, ale i nejistota či úzkost v písemném projevu, nedostatečná fantazie apod.
- **Jazykové problémy** žáka. Nedostatečná slovní zásoba, nedostatečná znalost gramatických a pravopisných pravidel, odlišný grafický systém oproti prvnímu (mateřskému) jazyku žáka aj.

Předmětem mnoha diskuzí v oblasti výuky cizích jazyků je otázka, jak efektivně učit a podporovat dovednost psaní. **Pro usnadnění osvojování dovednosti psaní je nutné:** vybírat pečlivě **témata** vzhledem k jazykové úrovni žáků, dále vzhledem k jejich věku, typu kurzu, zájmům; vybírat témata zajímavá, atraktivní, uplatnitelná v praxi (důležitá je personalizace/individualizace, a to nejen ve výběru témat pro psaní, ale v jazykové výuce obecně), dále pak poskytnutí **dostatku času** k produkci textu a umožnění práce se slovníky (pokud je to účelné a žádoucí). Jako motivační a zpestřující prvek je možné pořádat „**literární soutěže**“.

Nedílnou součástí je také **zpětná vazba** (může být ústní nebo písemná pod textem, motivovat můžeme také razítky, emotikony apod.), doporučuje se rovněž **barevné opravování** (odlišování typů chyb barevně). Pro zpestření můžeme zařadit **opravování textů žáky** navzájem. Psaní by obecně mělo být **pravidelně zařazováno do výuky** i jako forma domácích úkolů. V neposlední řadě můžeme žákům pomoci doporučením **příruček**, které jim ulehčí práci.

Mnozí pedagogové nemají jasno v tom, **jak přesně opravovat psaní, jak k textu přistupovat, co vnímat jako chybu, v jaké míře do textu zasahovat** atd. V tomto případě opět platí několik obecných pravidel, a to:

- **Vždy opravujeme citlivě**, snažíme se dělat co možná nejmenší zásahy do původního textu.
- **Ideálně rozlišujeme chyby barevně**, např. gramatické chyby červeně, slovosledné zeleně, lexikální modře.
- Na chybu, která je nad úroveň probraného učiva, žáka upozorníme, ale nikdy ji **nehodnotíme a nepenalizujeme**.
- Nezapomeneme připojit alespoň krátké **hodnocení** (slovní či jiné).
- Upozorníme žáky na **nejfrekventovanější chyby**.

Níže popsané aktivity se hodí k nácvičku (různých typů) psaní pro různorodé skupiny, vždy je nutné je přizpůsobit daným žákům:

- **Myšlenkové mapy.**
- **Presmyčky.** Napíšeme na tabuli jakékoli delší slovo s dostatečným počtem samohlásek i souhlásek, žáci z nich vytvářejí nová slova, která zapisují; tato aktivita je vhodná i k rozvoji slovní zásoby a představivosti v cílovém jazyce.
- **Formuláře** (podací lístek, rezervace hotelu...).
- **Křížovky.**
- Psaní **pohledů, blahopřání či vzkazů.**
- **Životopis** (vlastní i imaginární osoby nebo známé osobnosti podle obrázku).
- **Jídelní lístek.**
- **Článek do časopisu.**
- Psaní různých slohových útvarů, jako je **žádost, stížnost, popis, úvaha, vyprávění...** dle pedagogem zadaného nebo žákem zvoleného tématu.⁴⁴

2.4 Pojetí chyby v lingvodidaktice

Při srovnávání výuky češtiny jako prvního a jako druhého jazyka je důležité připomenout význam chyby z hlediska vyučování jazyka. Naše tradiční školní pojetí výuky češtiny je nezřídka zaměřeno na poměrně přísné a v mnoha ohledech demotivující hodnocení založené na stanovení počtu chyb a z toho odvozené známky nebo jiného způsobu hodnocení (srov. transmisivní vs. konstruktivní vzdělávání v kap. 1.1). Chyba bývá chápána jako „*odchylka od platné kodifikace*“ (Šebesta a kol., 2017). V kontrastu s tím je v současné komunikačně pojaté lingvodidaktice chyba chápána jako nedílná součást procesu učení, není na ni pohlíženo jako na problém, ale jako na **nevyhnutelnou fázi komplexního procesu nabývání nových kompetencí.**

V odborné literatuře najdeme mnoho různých typologií chyb v procesu učení se jazyku. Například Norrish (1987, cit. dle Hrdlička, 2012) vymezuje error, mistake a lapse: **Error** je chyba, kterou mluvčí sám nedokáže opravit, protože se s daným jevem ještě neseznámil, nebo jej ještě nemá zautomatizovaný, **mistake** je občasná odchylka, která svědčí o neadekvátním uchopení daného jevu. **Lapse** je typ chyby, kterého se dopouštějí rodilí i nerodilí mluvčí a je způsoben momentální indispozicí (nedostatečnou koncentrací, únavou apod.; jedná se např. o přeřeknutí).

Z hlediska příčin jazykových chyb Hrdlička (2012) uvádí: **negativní transfer**, tedy vliv mateřského jazyka a jeho gramatického systému na vytvoření

44 Pro rozvoj dovednosti psaní dále doporučujeme např. CzechCrunch, Meta. Jazyková a literární soutěž Čeština je i můj jazyk.

mentální jazykové struktury v jazyce druhém, nevhodnou aplikaci **lingvodidaktických pouček** (např. příliš zjednodušená poučka) a v neposlední řadě také **objektivní obtížnost** některých mluvnických kategorií a jevů.

Důležité je chyby hodnotit motivačně, oceňovat odvahu žáků komunikovat česky a poukazovat i na malé úspěchy a pokrok.

2.5 Sociokulturní kompetence

Jak jsme opakovaně zmínili, zvládnutí cizího/druhého jazyka nespočívá pouze v ovládnutí náležitých řečových dovedností (*Communicative language activities*, srov. kap. 2.3) a strategií jejich užití (*Communicative language strategies*). Neméně důležité jsou obecné znalosti o fungování světa a dovednost učit se (*General Competences: Savoir, Savoir-faire, Savoir-etre, Savoir apprendre*) a řečové kompetence (*Communicative language competences*), tj. kompetence lingvistické, sociolingvistické a pragmatické (viz Obrázek 3 a kap. 2.2).

Díky kompetencím pragmatickým a sociolingvistickým dokážeme **používat cizí jazyk sociálně přijatelným způsobem**, tedy vhodně s ohledem na daný kontext a společenskou situaci. Obě skupiny těchto kompetencí, a zvláště kompetence sociolingvistické, jsou úzce propojeny s tradičním termínem pevně zakořeněným v naší lingvodidaktice cizích jazyků, s termínem **realie**. Někteří autoři vnímají termíny sociokulturní kompetence a realie jako synonyma, mnozí ale považují sociokulturní kompetence za termín širší a termínu realie nadřazený. Asi nejprůhlednější – a nám nejbližší – vztah mezi těmito dvěma termíny vychází z pojmání **realií jako znalostí a sociokulturních kompetencí jako dovedností aplikovat tyto znalosti vhodně ve svém jazykovém a komunikačním jednání** (srov. Hasil, 2008). V následující tabulce (Tabulka 4) je pro ilustraci uvedeno šest oblastí, které by měl uživatel jazyka v rámci sociokulturních kompetencí ovládat na úrovni A1.

Sociální normy a výuka cizího jazyka (např. poučení o právních normách na území češtiny).
Komunikace v České republice (např. specifika neverbální komunikace i další vlastnosti verbálního projevu, jako je hlasitost, intonace, funkční stratifikace češtiny – tj. začlenění obecné češtiny do komunikace cizince na této úrovni).
Komunikace v krizové situaci (např. jak zavolat pomoc).
Každodenní sociální kontakt a jazykové prostředky jako tykání/vykání, oslovování.
Psaná komunikace.
Život v ČR (např. charakteristické okolnosti a zvyklosti všech oblastí života – oblékání, ubytování, stolování, sport, nemoc..).

Tabulka 4: Šest oblastí, které by měl uživatel jazyka v rámci sociokulturních kompetencí ovládat na úrovni A1 dle CEFR (Hádková, Línek, Vlasáková, 2005, s. 12–29)

Nabytí sociokulturních kompetencí není záležitostí triviální. Tím, že člověk komunikuje v cizím jazyce (popř. žije v prostředí komunikujícím cizím jazykem), ocitá se vlastně v pro něj novém světě, v němž se uplatňují „cizí“ hodnoty a vzorce chování (srov. kap. 1.1 a 2.1). Důležitou součástí sociokulturních a sociolingvistických kompetencí v češtině je např. rozlišování mezi významově blízkými pojmy *známý* – *kamarád* – *přítel* nebo užívání situačně vhodného jazykového kódu, tzn. nepoužívání *obecné češtiny* v případě *formálního veřejného projevu*, užívání *tykání* a *vykání* v souladu se společenskými normami apod. (srov. Kazuistika 10).

Žák češtiny jako cizího jazyka píše své lektorce e-mail. Navzdory faktu, že spolu běžně ústně i písemně komunikují česky, zvolil pro psaní e-mailu angličtinu.

Hello Mrs. Nováková,

Sorry I am writing in English I wanted to write a clear email and I don't know how to be polite in Czech...

Jak žák vysvětluje v úvodu e-mailu, angličtinu, a nikoli češtinu, zvolil proto, protože se obává, aby v češtině neporušil společenské konvence a nebyl nezdvorný. Z toho lze usuzovat, že zatím v češtině bezpečně nenabyl potřebné sociokulturní kompetence.

Kazuistika 10

Na následujícím příkladu v krátkosti demonstrujeme, jak komplexní a zároveň záluďnou záležitostí sociokulturní kompetence jsou: Aby mohl člověk „správně tykat a vykat“, potřebuje nejen **vědět**, kdy je vhodné a kdy nevhodné tykání a vykání použít. Musí být také schopný správně **odhadnout, kdy se jedná o tu či onu situaci**, v níž se tykání či vykání hodí nebo nehodí (i to lze v jistém slova smyslu řadit k *realiím*). A k tomu všemu nutně potřebuje dostatečné *znalosti jazykové*, aby vůbec uměl konstrukce obsahující tykání či vykání **vytvořit**.

Obecně se z hlediska jazykového systému do sociokulturních kompetencí promítají zejm. znalosti z oblasti **lexika** – např. místní a časová určení (*pojďeme na Kulaťák, stalo se to po revoluci*), archaismy (*pozdě bycha honit*), názvy jídel a nápojů (*kyselo, kofola*), **frazeologie a idiomatiky, řečové etikety a pragmlingvistiky** (srov. Podroužek, Čadská, 2008 aj.).

Kultura ovlivňuje lidské chování a naši interpretaci chování druhých lidí. Při vzdělávání žáků s OMJ je důležité uvědomit si, že **komunikaci ovlivňuje nejen kulturní zázemí komunikačních partnerů, ale také komunikační kontext, ve kterém ke komunikaci dochází**. Zde je určité

namíste zmínit mnohokrát uváděný příklad žáků z asijských kultur, kteří se vyhýbají očnímu kontaktu s autoritou, např. při komunikaci s učitelem. Tento zvyk vyjadřující respekt může být českým učitelem bez dostatečných znalostí mylně interpretován jako nezdvořilost až drzost. Zároveň ale mnoho žáků s OMJ navštěvujících české školy vyrůstá odmala v českém prostředí, a ne vždy si osvojuje, uchovává a aktivně užívá komunikační strategie svého primárního společenství. Proto není vždy jednoznačně a s jistotou možné v konkrétní situaci, kdy žák odmítá oční kontakt s učitelem, rozlišit mezi vyjádřením respektu (dle asijských sociokulturních pravidel) a projevem neslušnosti (dle českých sociokulturních pravidel).

2.6 Učebnice a elektronické didaktické nástroje

Vzhledem k tomu, že žáci s OMJ pocházejí z velice různorodého jazykového a kulturního prostředí, jsou různého věku a různého stupně pokročilosti, není v možnostech této publikace popsat vyčerpávajícím způsobem všechny didaktické nástroje využitelné pro výuku dané cílové skupiny. Níže představíme vybrané učebnice pro výuku češtiny žáků s OMJ, tady učebnice češtiny jako druhého jazyka, a dále několik elektronických didaktických nástrojů.

Současný trh nabízí značné množství učebnic češtiny jako cizího/druhého jazyka pro dospělé, nabídka pro děti mladšího školního věku je chudší a pro děti staršího školního věku téměř nulová. V přehledu uvádíme vybrané učebnice určené pro děti a mládež. Za určitých podmínek mohou být – zejména pro starší děti – vhodné také učební materiály určené primárně pro dospělé adresáty.

Pedagog musí učební materiály, se kterými chce pracovat, velmi pečlivě vybírat a zvažovat mnoho faktorů. Obecně lze říci, že neexistuje ideální učebnice. Některé učebnice jsou vhodné spíše pro skupinovou výuku, některé pro samostudium. Některým žákům sedí drilová a gramatická cvičení, jiní žáci vyžadují komunikačně orientovanou výuku bez přílišné gramatické zátěže. Slovan bude mít na učebnici jiné nároky než žák, který žádný slovanský jazyk neumí.

Také každý pedagog má vlastní představy o tom, jak učivo strukturovat, na jaké dovednosti a znalosti se více zaměřit, zda pracovat více s autentickými materiály či s materiály přizpůsobenými nerodilým mluvčím, zda pracovat se žáky individuálně, nebo v rámci skupiny. Ne vždy vyučující pracuje s učebnicí jako s hlavním didaktickým nástrojem, někdy učebnice slouží jako jakási osnova kurzu, která je doplňována dalšími materiály.

Při výběrání učebnice je vhodné položit si několik základních otázek. **Pro jakou cílovou skupinu je učebnice určena, je pro ni dostatečně zajímavá a odpovídá úrovni pokročilosti žáků?** Příliš náročná nebo naopak příliš jednoduchá učebnice bude snižovat motivaci žáků. Nutné je

sledovat nejen přiměřenost schopnostem a dovednostem, ale i **věku žáků**. Vyvarovat bychom se měli příliš infantilních textů, tj. textů, které jazykovou úroveň sice odpovídají úrovni pokročilosti žáků, ale témata (nebo jejich pojetí) jsou vhodná pro žáky mnohem mladšího věku. To žáci velmi nelibě nesou, nechťejí s takovými materiály pracovat a demotivuje je to (srov. Kubíčková, nedatováno).

Některé učebnice jsou vystavěny **komparativně (resp. kontrastivně)**, to znamená, že jsou založeny na srovnání mezi mateřským a cílovým jazykem žáka, počítají s typickými interferencemi a zohledňují např. podobnosti ve slovní zásobě (viz kap. 2.1). Některé učebnice existují v několika jazykových mutacích, např. v anglické, německé a ruské. Tento fakt ale ještě nemusí znamenat, že jde o učebnice postavené na komparativním nebo kontrastivním základě, velmi často jde o univerzální učebnice s instrukcemi přeloženými do různých jazyků.

Otázkou je také to, na jakých didaktických metodách je učebnice vystavěna. V současné lingvodidaktice je podporován komunikační přístup. Někteří žáci mají ale odlišné potřeby, mohou být z domovského školského systému zvyklí spíše na dril a různé aktivizující aktivity mohou považovat za ztrátu času. Důležité také je prohlédnout si, zda jsou v komunikačním přístupu **rovnoměrně rozvíjeny všechny řečové dovednosti**, tedy čtení, psaní, mluvení a poslech.

V neposlední řadě výběr učebnice ovlivňují **ergonomické parametry a grafika**. Nejde jen o to, zda je učebnice hezká, ale i o to, jaké obsahuje obrázky a jak se s nimi dále pracuje, tedy zda jde pouze o ilustrace, nebo i o fotografie a jestli jsou na ně navázány nějaké výukové aktivity. Podstatné je také to, zda je učební text zpracován **přehledně**, obsahuje **tabulky a přehledy**, má **poznámkový aparát**, využívá **grafické textové orientátory, signální gramatiku** aj. Roli hraje i **velikost, kvalita vazby, dostupnost a cena** učebnice.

Z hlediska obsahu je důležité posoudit, zda učebnice nabízí dostatek příležitostí k procvičení látky, ať už samostatně v **cvičebnici**, nebo přímo v učebnici, zda obsahuje **audio nebo videonahrávky k rozvíjení poslechu** či zda má zajímavé a přiměřeně náročné **texty**. Důležité je také posoudit výklad **gramatiky**, zda není příliš složitý, či naopak příliš zjednodušený. V některých učebnicích je např. výklad jednoho pádu rozdělen do několika lekcí (nejprve mužský rod neživotný a neutra, poté mužský rod životný a ženský rod, poté plurálové tvary), jinde je probrán celý systém koncovek pro jeden pád v rámci jedné lekce. Pádový systém bývá obvykle vyučován po jednotlivých pádech, obvykle se začíná akuzativem nebo lokálem, poté se přibírá genitiv a dativ. Rozvržení pádů bývá dáno jejich frekvencí v jazyce a také složitostí pádových koncovek. Řidčeji se můžeme setkat s pojetím, kdy se žák učí najednou celé paradigma, tedy např. všechny pádové kon-

covky pro vzor žena. Tento způsob je v učebnicích méně obvyklý a doporučuje se zejména pro Slované, kteří si celá deklinační paradigmatata dokážou rychle osvojit.

Rozhodujícím kritériem výběru může být také to, zda učebnice obsahuje **metodické pokyny pro pedagoga** a/nebo **klíč s řešením cvičení** a zda se jedná o učebnici **tištěnou (papírovou)** a/nebo **elektronickou**: fungující on-line vs. of-line; statickou (typicky pdf k vytištění) či interaktivní aj.

Jedním z cílů výuky žáků s OMJ je jejich zapojení do výuky v běžné třídě. K jazykové výuce se proto také velmi dobře osvědčují učebnice prvouky, protože v nich bývají znázorněny situace z každodenního školního života, ve kterých se žák s OMJ potřebuje velmi brzy a rychle zorientovat a osvojit si základní slovní zásobu (téma naše škola, naše třída, náš dům, ulice, doprava apod.).

2.6.1 Učebnice

2.6.1.1 Domino⁴⁵

Jedná se o dvoudílný učebnicový soubor určený pro výuku žáků 1. stupně základní školy. Každý díl má tři části: *učebnici, pracovní sešit a metodickou příručku pro učitele*, navíc je k dispozici *CD se zvukovými nahrávkami*. **První díl** je určen zejména žákům 1. ročníku. Je využitelný pro individuální i skupinovou výuku a jeho velkou výhodou je fakt, že je přizpůsoben žákům s omezenými nebo nulovými kompetencemi ve čtení a psaní, což se projevuje výrazným zaměřením na vizualizaci a na manipulaci s obrázky.

Druhý díl je určen žákům 1. a 2. ročníku. Stejně jako první díl je využitelný pro individuální a skupinovou výuku a zohledňuje specifickou situaci dítěte učícího se češtinu jako druhý jazyk a zároveň nabývajícím dovednosti čtení a psaní v českém jazyce. Syllabus učebnice je postaven podle témat aktuálních pro danou věkovou skupinu. Každá lekce obsahuje dostatek vizuálního materiálu, ale také básničky a říkanky zohledňující jak téma lekce, tak vybraný fonetický jev.

Ergonomické parametry: tištěný formát A4, brožovaná vazba, barevný tisk, učebnice, pracovní sešit, metodická příručka pro učitele, CD se zvukovými nahrávkami.

Škodová, S. (2010). Domino: Český jazyk pro malé cizince 1. Praha, Wolters Kluwer ČR.

Škodová, S. (2012). Domino: Český jazyk pro malé cizince 2. Praha, Wolters Kluwer ČR.

45 Následující informace vycházejí jak ze zkušeností autorek této publikace s prací se zmíněnými učebnicemi, tak z anotací uvedených v popisovaných učebnicích.

2.6.1.2 Čeština pro malé cizince

Tato *pracovní učebnice*, tj. kombinace učebnice a pracovního sešitu, se skládá ze **dvou dílů**. Autorky v ní zúročily zkušenosti s výukou malých cizinců z německé jazykové oblasti, výukový materiál je ale vhodný pro děti s různými mateřskými jazyky. Do textu můžou děti kreslit, vybarvovat v něm obrázky a lepit do něj obrázky vlastní. Učebnice počítá s omezenou úrovní gramotnosti malých žáků, je bohatě ilustrována a není příliš zatížena texty.

Ergonomické parametry: tištěný formát A4, pevná vazba, barevný tisk, pracovní učebnice.

Kotýková, S., Lejnarová, I. (2005). *Čeština pro malé cizince 1*. Praha, Knižní klub.

Kotýková, S., Lejnarová, I. (2005). *Čeština pro malé cizince 2*. Praha, Knižní klub.

2.6.1.3 Hezky česky

Hezky česky je soubor materiálů k podpoře výuky českého jazyka pro žáky s OMJ na dvou úrovních: **Hezky česky I** (pro začátečníky) a **Hezky česky II** (pro mírně pokročilé). Materiál je tvořen *pracovními listy* sdruženými do tematicky uspořádaných lekcí, jejichž součástí jsou jednak podklady pro práci žáků, jednak *metodické pokyny pro učitele*. Pracovní listy jsou určeny žákům 1.–9. ročníků základních škol a jsou vhodné pro práci v menších skupinkách (do 10 žáků), lze je však uzpůsobit i pro individuální výuku či práci s většími kolektivy.

Každá lecke zahrnuje tematický *obrazový slovník* (využitelný i pro nečtenáře, tedy žáky přípravné třídy, 1. ročníku nebo pro žáky bez znalosti latinky), *gramatickou část* zaměřenou vždy na jeden vybraný jev a „*komunikační cvičení*“. **První díl** je rozdělený do pěti lekcí; první lecke je úvodní, další jsou tematicky zaměřené (rodina, protiklady, barvy a oblečení). **Druhý díl** (obohacený o *klíč k řešení některých úkolů*) se skládá také z pěti lekcí; první je zaměřena na orientaci v prostoru, další čtyři na orientaci v čase. Všechny lecke tematicky úzce souvisí s prostředím, v nichž se nejčastěji žáci s OMJ pohybují, tj. s domovem, rodinou a školou.

Ergonomické parametry: elektronický formát A4 (pdf), barevný tisk, pracovní listy, metodické pokyny pro učitele, klíč k řešení některých úkolů.

Táborková, J. (2016). *Hezky česky*. Praha, Národní institut dalšího vzdělávání.

Táborková, J. (2017). *Hezky česky II*. Praha, Národní institut dalšího vzdělávání.

2.6.1.4 Prázdninová škola češtiny

Tento metodický materiál pro výuku žáků 2. stupně základních škol (přibližně ve věku 11–16 let) vychází z intenzivního jazykového kurzu češtiny pro začátečníky s časovou dotací 40 vyučovacích hodin rozvržených do deseti lekcí. Součástí materiálu jsou *metodická doporučení pro pedagogy a pracovní listy pro děti*.

Obsahem kurzu, jehož cílem je usnadnit dětem díky zvládnutí základů češtiny vstup do školy, je deset základních témat zahrnujících osoby, věci a situace, které žáka obklopují, s důrazem na školní a domácí prostředí (moje rodina, můj pokoj, co jíme, zvířata, věci a lidé ve škole, můj dům, lidské tělo, oblečení, barvy, dopravní prostředky, důležitá místa ve městě apod.). Tato témata jsou propojena s výukou gramatických jevů, jak je to běžné v učebnicích češtiny pro cizince (na tématu dopravních prostředků se děti učí tvary 7. pádu, v souvislosti s tématem lidské tělo se učí používat akuzativní konstrukci *bolí mě* atd.).

Ergonomické parametry: elektronický formát A4 (pdf), barevný tisk, pracovní listy, metodická doporučení pro pedagogy.

Jaurisová, B., Pánová, M. (2016). Prázdninová škola češtiny. Praha, Národní institut dalšího vzdělávání.


2.6.1.5 Můj první pracovní sešit z Č. J. pro žáky cizince

Navzdory názvu se nejedná o sešit, nýbrž o *pracovní učebnici*, tj. materiál integrující výkladové a procvičovací části, do kterého může žák psát či kreslit. Učebnice je určena žákům s nulovou nebo minimální znalostí češtiny a/ nebo latinky.


Černobílá učebnice (o rozsahu 155 stran formátu A4) je autorským dílem učitelky vyučující žáky s OMJ na základní škole, a tak nejen že je doplněna jejími vlastními ilustracemi, ale je také částečně psána psacím písmem. Jejím cílem je totiž kromě výuky češtiny také výuka čtení a psaní v češtině v souladu se zásadami *prvopočáteční výuky čtení a psaní analyticko-syntetickou zvukovou metodou*, tj. nejrozšířenější metodou výuky prvopočátečního čtení a psaní u nás, pro niž je kromě jiného typický souběžný nácvik čtyř grafémů odpovídajících jedné hlásce: čtení velkého a malého tiskacího písmene, psaní a sekundárně též čtení velkého a malého psacího písmene (srov. Obrázek 4; více o metodách výuky prvopočátečního čtení a psaní např. Křivánek, Wildová, 1998 a Hudáková, 2008).


S s


Sova houká na lišku:
„Vrať mi knížku z peliškou!“




Sa	mísa	maso	sele	sama	síla
sa	solí	mísa	Simi	laso	musí
sá					
Se	sůl			mám	
se	les			Sam	
sé				sál	
Si					
si	sám				
sí					
So					
so					
só					
Su					
su					
sů					
Šy					
sy					
sý					

Ema a Sam si solí .


Máma se  a mele maso.



SOVA




HRA






SOVA


P p


Podívej se, Pepo, sem,
motýla máš před nose.

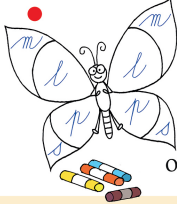


Pa	Pepa	pole	lípa	pusa	pase
pa	mapa	lepi	pálí	lupa	Pepo!
pá					
Pe					
pe					
pé					
Pi					
pí					
pí					
Po					
po					
pó					
Pu					
pu					
pů					
Py					
py					
pý					

Pepa lepi . Má malé  a .

Ema  les a pole. Umí i malé sele.

Simi umí lípu a .



PSE

pes sup

půl pás

sem mop

POPLE

16

● Označ nebo napiš do rámečku, kde slyšíš s, l, a, o, e.

● Hra - Probuď naši písmenka. Děti odhází, že spí. Učitel/ka řekne slovo. Znárná-li slova na doplněnou hlásku, děti zvednou ruce, probouzející se.

17

V úvodní básničce zakroužkuj P a p.

● Vybíraj křížka motýlky: s, p, l, m.

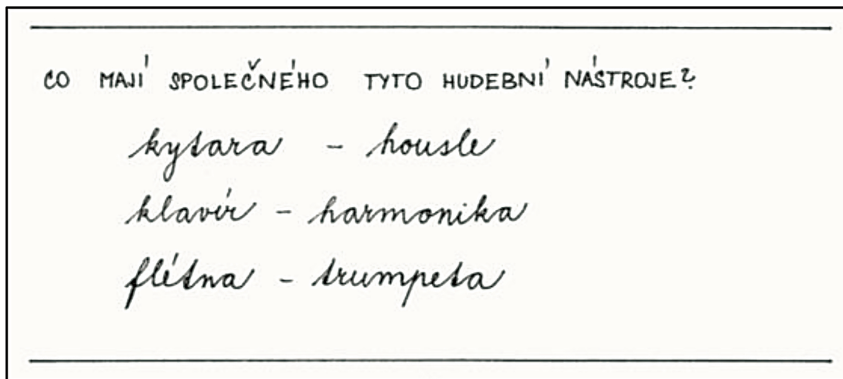
● Slož z písmen slova a napiš je do mířky nebo je slož do skládací abecedy.

Obrázek 4: Příklad jedné strany z jednoho z mnoha slabikářů aplikujících analyticko-syntetickou zvukovou metodu výuky prvopočátečního čtení a psaní (Fraus. Učebnice. Slabikář)

Pracovní učebnice je rozdělena do dvou oddílů, se kterými je ale vhodné pracovat souběžně, vzájemně je kombinovat a provazovat. Na výuku prvopočátečního čtení a psaní se – vedle základní konverzace (pozdravy, konverzační situace), základů gramatiky češtiny (např. rod substantiv) a vybraných jevů českého pravopisu probíraných obvykle v prvních dvou ročních základní školy (psaní i-y po měkkých a tvrdých souhláskách, psaní ú-ů) – soustředí **první a úspornější oddíl**, příhodně pojmenovaný *Píšeme, čteme a mluvíme*.

Druhý oddíl – nazvaný *Poznáváme svět kolem nás* – se vyznačuje velmi promyšlenou strukturací předkládaných informací. Na první pohled je tato část učebnice zaměřena na osvojování a rozšiřování slovní zásoby (lidské tělo, rodina, škola, domov a bydlení, počasí, časové jednotky, obvyklé denní činnosti, jídlo, potraviny, hračky, oblečení a obuv, dopravní prostředky, zvířata, rostliny, sport, náradí v domácnosti, hudební nástroje). Při hlubším vhledu je však velmi zřetelná snaha po „kategorizaci světa“, ve kterém děti (i děti-cizinci vrůstající do českého prostředí) žijí. Tyto tendence mají jistě základ ve vyučovacím předmětu *Prvouka* (resp. ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*, srov. RVP ZV, 2017): žáci např. rozčleňují *rostliny na stromy, keře*

a květiny či spojují obrázek zvířete a jeho stop. Vedle toho však autorka ke kategorizaci přistupuje poměrně nekonvenčně: evidentní je soustavná snaha vést děti k vnímání světa v souvislostech, k hledání společných/odlišných prvků, např. tematický okruh *zvířata* parceluje na podokruhy *Domácí zvířata*, *Zvířata, která létají*, *Co žije v přírodě*, *Co žije ve vodě*, *Zvířata ze ZOO* (srov. též Obrázek 5). To vše probíhá v opoře o pestrrou škálu obrázků a pro děti atraktivních úkolů.



Obrázek 5: Ukázka cvičení zaměřeného na „kategorizaci světa kolem nás“, tj. na hledání společných rysů předmětů v rámci jedné tematicky vymezené množiny objektů v učebnici *Můj první pracovní sešit z Č. J.* (s. 155)

Ergonomické parametry: elektronický formát A4 (pdf), černobílý tisk, pracovní učebnice.

Flanderková, A. (bez datace). *Můj první pracovní sešit z Č. J.* pro žáky cizince.

2.6.1.6 Už 15 let v našich školách učíme děti cizinců. Pracovní listy pro výuku českého jazyka

Tento materiál není učebnicí v pravém smyslu slova, jde o soubor pracovních listů vytvořený ve spolupráci Základní školy Bělá pod Bezdězem a Základní školy a Mateřské školy T. G. Masaryka v Zastávce u Brna.

Celkem originálně propojuje oblasti a jevy typické pro výuku češtiny jako cizího/druhého jazyka a oblasti a jevy tradiční ve výuce předmětu Český jazyk (Český jazyk a literatura), jak ji známe z výuky rodilých mluvčích v českých základních školách. Může být tedy užitečnou pomůckou v okamžiku, kdy je třeba začít žáka s OMJ začleňovat do běžné výuky češtiny ve třídě. Jednotlivé lekce jsou – v intencích převážně přehledového charakteru materiálu – rozděleny na část výkladovou a navazující cvičení.

Pracovní listy jsou rozděleny do tří základních částí označených písmeny A, B a C. **Písmeno A** označuje listy s učivem, které by žáci měli zvládnout

v první fázi docházky do české školy, např. ve třídách specializovaných na jazykovou přípravu (česká abeceda, rozdělení hlásek, kvantita samohlásek, pádové otázky, druhy vět podle postoje mluvčího, jmenný rod, slovesné osoby). **Písmenem B** je vymezeno učivo obvyklé pro 1. stupeň základní školy (druhy slov, ohebné a neohebné slovní druhy, vyjmenovaná slova, velká písmena, stavba slova, vztahy mezi slovy, ohebné a neohebné slovní druhy) a **část označená C** obsahuje učivo pro 2. stupeň (ohebné a neohebné slovní druhy, stavba slova, shoda přísudku s podmíněm, stavba české věty, věta jednoduchá a souvětí) (srov. s tzv. očekávanými výstupy vzdělávacího oboru český jazyk a literatura v kap. 2.1). Lekce slohově mluvnické nebo čistě slohové (komunikační a slohová výchova) zde nejsou zastoupeny.

Ergonomické parametry: elektronický formát A4 (pdf), černobílý tisk, pracovní listy.

Už 15 let v našich školách učíme děti cizinců. Pracovní listy pro výuku českého jazyka. (2009). ZŠ Bělá pod Bezdězem a ZŠ a MŠ T. G. Masaryka Zastávka.

2.6.1.7 *Annjong hasejo, paní učitelko! Dobrý den, paní učitelko!*

Tento soubor pracovních manipulačních listů a jazykových her určených primárně pro korejské žáky je dobře využitelný i pro žáky s jiným mateřským jazykem. Tematicky zaměřené pracovní listy jsou rozděleny do dvou dílů. **V prvním dílu** se pozornost zaměřuje na oblasti, jako jsou pozdravy, škola, otázka a odpověď, rodina, slovesa pohybu, jídlo, **ve druhém** zvířata, části těla, nákupy, přídavná jména, sporty atd. To, že kapitoly jsou někdy vymezeny věcně tematicky (rodina, zvířata), někdy gramaticky/jazykově (slovesa, podstatná jména), nepovažujeme za příliš šťastné.

Pracovní listy jsou bohatě vizuálně podpořené barevnými obrázky. Hojně využívají multisenzorické vnímání a manipulaci s předměty a kladou důraz na komunikaci. Usnadňují tak dětem učícím se češtinu také orientaci v českém sociokulturním prostředí, velice odlišném od sociokulturního prostředí pojícího se s jejich mateřským jazykem. Materiál je doplněn o přílohu obsahující pexeso, důležité termíny z matematiky, výslovnostní tabulku a návrh hodnotícího listu.

Ergonomické parametry: elektronický formát A4 (pdf), barevný tisk, pracovní manipulační listy, komentáře k pracovním listům, pracovní přílohy. Vojkovská, P. (2008). *Annjong hasejo, paní učitelko! Dobrý den, paní učitelko!* Frýdek Místek, Základní škola, Československé armády 570.

2.6.1.8 *Levou zadní. Čeština jako druhý jazyk*

Levou zadní je třídílná série materiálů pro výuku češtiny jako druhého jazyka. V našem výčtu je poměrně unikátní, protože cílí na věkovou kategorii mládeže ve věku 14–18 let. Materiály vycházejí z přípravného kurzu ke studiu na střední škole. V učebnici je 12 základních komunikačních témat na úrovních A1 a A2. Učebnice obsahuje nejen aktivity pro rozvoj čtení, psaní, mluvení a poslechu, ale také úvod do českých reálií. Součástí učebnice je *pracovní sešit* a také volně dostupné *poslechové nahrávky*.

Ergonomické parametry: tištěný formát menší než A4, brožovaná vazba, barevný tisk, učebnice, pracovní sešit, poslechové nahrávky.

Kol. autorů. (2019). *Levou zadní. Čeština jako druhý jazyk*. Praha, Meta.

2.6.1.9 *Můj první slovník českého jazyka a Ilustrovaný školní slovník českého jazyka*

Můj první slovník českého jazyka je primárně určen pro rodilé mluvčí češtiny, konkrétně pro žáky 1.–3. ročníku ZŠ jako doplněk ke školní výuce češtiny. Obsahuje *tematicky řazený heslář* s celostránkovými ilustracemi, *abecedně řazený heslář* a *přílohu shrnující nejdůležitější jazykové jevy* obvykle probírané v předmětu Český jazyk v tomto období školní výuky. *Papírový slovník* je doplněn o *elektronickou verzi*, která navíc obsahuje možnost procvičovat slovní zásobu pomocí několika her.

Na tento slovník navazuje **Ilustrovaný školní slovník českého jazyka** určený pro žáky 4.–9. ročníku ZŠ. Oba tyto slovníky mohou být velmi dobře použitelné i pro žáky s OMJ. O to více, že obrázkové zpracování poskytuje vizuální oporu pro různá konverzační témata (naše škola, třída, rodina, byt, doprava, zvířata, ovoce a zelenina, sport, můj den atd.) a ve výkladové části jsou přehledně a srozumitelně zpracovány důležité gramatické informace – např. o rodu podstatných jmen, o zvláštěnostech v deklinaci jmen nebo konjugaci sloves, o slovnědruhové platnosti slov atd.

Ergonomické parametry: tištěný formát menší než A4 + elektronická verze, pevná vazba, barevný tisk.

Kol. autorů. (2008). *Můj první slovník českého jazyka*. Plzeň, Fraus.

Kol. autorů. (2008). *Ilustrovaný školní slovník českého jazyka*. Plzeň, Fraus.

2.6.2 Elektronické materiály

Činnosti zahrnující používání digitální techniky jsou pro žáky většinou atraktivní. Elektronické výukové materiály (tj. různé on-line a of-line digitální materiály ovládané pomocí rozličných elektronických zařízení, jako jsou počítače, tablety a telefony) jsou jedním z mnoha didaktických nástrojů. Stejně jako jakýkoli jiný nástroj je třeba jich využívat efektivně.

Elektronická zařízení mohou dobře podpořit práci pedagoga, jsou doplněním výuky a aktivity prováděné na počítači, tabletu či telefonu by měly být – stejně jako ostatní aktivity ve výuce – vykonávány za konkrétním účelem. Při uvážlivém využívání mohou např. vést žáky ke spolupráci při řešení zadaného úkolu, ke sdílení informací, materiálů, nástrojů a nápadů, ke společnému shromažďování podkladů a sledování pokroků v plnění úkolu a rozvíjet tak **komunikační a interpersonální dovednosti, dovednost kolektivního řešení problémů, kooperace a týmové práce.**

Zároveň mohou pomoci k **personalizaci/individualizaci výuky**, tedy zaměření se na aktivity, které odpovídají potřebám, dovednostem, schopnostem a vzdělávacím prioritám jednotlivých žáků a jejich učebním strategiím. To však znamená, že pedagog musí nejprve poznat žákovy silné a slabé stránky a přizpůsobit výběr aktivit učebnímu stylu, který žákovi nejlépe vyhovuje.

Specifikem práce s některými elektronickými výukovými materiály je způsob **hodnocení**. To totiž často přichází „automaticky“ a již v průběhu činnosti. Žák je tak motivován ke splnění úkolu tím, že pouze po úspěšném dokončení jedné části mu bude umožněno postoupit do další fáze dané aktivity.

Vhodné využití elektronických zdrojů ve výuce může také pomoci k **osamostatnění žáka** a upozadění učitele do role průvodce a pozorovatele, který žáky především podporuje a motivuje k samostatnému učení a zodpovědnosti.

Elektronické zdroje pochopitelně také pomáhají v situaci, kdy pedagog a/nebo spolužáci neovládají žákův mateřský jazyk. Obrázky, videa, překladové slovníčky a jiné pomůcky mohou výrazně usnadnit a následně **zefektivnit komunikaci** mezi pedagogem a žákem a/nebo mezi žákem a jeho spolužáky.

2.6.2.1 Jazykové korpusy

Jedním z velmi dobře využitelných nástrojů při výuce češtiny jako druhého jazyka jsou jazykové korpusy. Jazykových korpusů existuje velké množství a mj. skýtají nepřehledné možnosti využití při jazykové výuce. Publikace *Čeština jako druhý jazyk. Metodická perspektiva* je prvním dílem dvojdílného souboru příruček zaměřených na výuku žáků s odlišným mateřským jazykem. Druhým dílem je publikace *Korpusy v jazykovém vyučování*, pojednávající právě o **využití jazykových korpusů při výuce češtiny jako druhého jazyka.**

V její první části se čtenář seznámí s **teoriemi osvojení jazyka a jazykovým výzkumem**, jsou mu představeny **nejznámější a největší korpusy** angličtiny, češtiny a výběrově i dalších jazyků, a to s důrazem na korpusy akviziční, zejména na projekt AKCES (Akviziční korpusy českého jazyka). Pozornost je zaměřena také na typy korpusů a jejich parametry, tedy veli-

kost, vyváženost, autentičnost, strukturní a poziční atributy. V druhé části publikace jsou představeny **konkrétní možnosti práce s korpusy Českého národního korpusu a jejich webovými aplikacemi při výuce češtiny jako druhého jazyka**. Významnou část publikace tvoří *pracovní listy* věnované využití korpusových dat v jazykovém vyučování. Součástí pracovních listů je i podrobný popis *metodického postupu* a řešení *zadaných cvičení*.

2.6.2.2 Online zdroje pracovních listů a materiálů pro výuku češtiny jako druhého jazyka

Z webových portálů, které jsou zaměřeny na výuku češtiny jako druhého jazyka, lze doporučit zejména stránky Národního institutu dalšího vzdělávání, Metodický portál RVP a portál Inkluzivní škola.

Zkušenosti s výukou žáků s odlišným mateřským jazykem si učitelé vyměňují na **Metodickém portálu RVP**, kde je možné se inspirovat připravenými a vyzkoušenými pracovními listy zaměřenými na procvičování gramatiky i na rozvoj slovní zásoby. Velké množství pracovních listů pro čtenáře i nečtenáře, učebnice i metodické materiály nabízí portál **Inkluzivní škola** provozovaný společností META, o. p. s. V záložce *Čeština jako druhý jazyk – Materiály pro výuku ČDJ* nalezneme pracovní listy, hry, kartičky, testy, aktivity a pomůcky ve formátech vhodných k tisku i k práci na interaktivní tabuli. V záložce *Materiály a tipy pro výuku* jsou uloženy pracovní listy propojující obsah učiva jednotlivých předmětů s výukou českého jazyka.

Všechny tyto materiály je možné aplikovat ve výuce bez přímého užívání elektronických zařízení samotnými žáky. Jedná se o zdroje pracovních listů a nápadů pro výuku češtiny jako druhého jazyka, které je možné tisknout nebo promítat na (interaktivní) tabuli.

2.6.2.3 E-learningová výuka češtiny jako druhého jazyka

V této kapitole stručně představíme vybrané e-learningové kurzy pro výuku češtiny jako druhého jazyka. Jedná se o kurz *Čeština 2*, provozovaný společností META, o. p. s., *Kurz češtiny pro cizince*, který vytvořilo Centrum pro integraci cizinců, a web *Mluvte česky*, jehož hlavním provozovatelem je Centrum jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity. Všechny zmíněné kurzy jsou bezplatné.

Čeština 2 (Meta. Čeština jako druhý jazyk) neboli *Čeština jako druhý jazyk* je e-learningový kurz, jehož cílem je podpořit žáky s OMJ v českých školách. Na stránkách projektu je potřeba se zaregistrovat a přihlásit se, teprve poté je možné kurz spustit. Kurz obsahuje samostatný oddíl věnovaný *gramatice*, lekce jsou rozděleny podle témat. Žáci si zde procvičí *slovní zásobu*, *výslovnost*, *psaní*, *gramatiku a češtinu v praxi*. V oddílu gramatika jsou dostupná cvičení zaměřená na určování rodů u podstatných jmen, akuzativ, časování sloves, předložky, lokál a genitiv. E-learning je prozatím v procesu tvorby.

Kurz, určený začátečníkům, je velmi vhodný pro žáky prvního stupně. Výhodou je jednoduché ovládání, atraktivní grafické zpracování a užívání prostředků signální gramatiky a v neposlední řadě také různorodost cvičení.

Bez registrace přístupný e-learningový **Kurz češtiny pro cizince** (Kurz češtiny pro cizince. E-learning) je rozdělen do oddílů *Čeština do práce*, *Čeština do školy* a *Rodinný kurz*. Část *Čeština do školy* obsahuje témata vhodná pro začátečníky a pro nové žáky, například *Orientace ve škole*, *Třídni schůzky*, *Školní jídelna* apod. V lekci je vždy uvedeno krátké video, dále cvičení založená na obsahu tohoto videa a text. Tato cvičení je velmi vhodné používat při nácviku poslechu.

Část *Rodinný kurz* je tvořena nejen materiály pro děti, ale také pro rodiče a pro učitele. Materiály mohou být dobrým pomocníkem pro usnadnění komunikace s žákem i s rodiči. Každá lekce navíc obsahuje *metodické video* určené pedagogům a poměrně podrobný *plán lekcí*, obsahující u každé lekce cíl, slovní zásobu, soupis pomůcek, popis aktivit a případně i poznámku, na co by si měl dát učitel v hodině pozor.

E-learningový web **Mluvte česky** (Mluvte česky. Mnohojazyčné stránky pro studium češtiny) je sice primárně určen studentům vysokých škol lékařského zaměření, nicméně některé lekce je možné použít i pro žáky základních a středních škol. Lekce obsahují různé typy cvičení a nabízí také velké množství poslechového materiálu. Na stránkách je potřeba se registrovat.

2.6.2.4 Výukové aplikace ve výuce češtiny jako druhého jazyka

Kromě specializovaných výukových materiálů je dnes každému pedagogu dostupné téměř nekonečné množství výukových aplikací, jež může s trochou fantazie a technických dovedností využívat i ve výuce češtiny jako druhého jazyka.

Například k procvičování slovní zásoby je velmi vhodná webová stránka **Quizlet**, kde je možné sestavit si vlastní sadu kartiček se slovy, obrázky, zvuky a nahrávkami. Žáci si pak slovní zásobu mohou procvičovat různými způsoby (spojovat slova s obrázky, doplňovat písmena do slov, psát a číst vybraná slova, hrát hry s danou slovní zásobou...). Učitel zde mj. může vytvořit a spravovat vlastní třídu a sledovat pokroky žáků. Na osvojování slovní zásoby i gramatiky se zaměřuje např. aplikace **Click for Czech**.

Pro začátečníky a žáky nižších tříd jsou vhodné např. aplikace **Abeceda pro děti**, kde se seznámí s českou abecedou a naučí se rozlišovat jednotlivé hlásky, **Výukové kartičky**, různými interaktivními způsoby rozvíjejícími slovní zásobu, a **Prostorová orientace**, jež se zaměřuje na užívání předložek a na orientaci v prostoru.

Dále lze doporučit například aplikaci **Logopedie 1, 2 a 3**, ve které si žáci mohou nacvičovat správnou výslovnost českých hlásek. Některá cvičení jsou dostupná zdarma, jiná s doplatkem. Aplikace nabízí různé způsoby procvičování výslovnosti, včetně nahrávání a poslechu vlastní výslovnosti.

K procvičování gramatiky lze využít např. aplikace **Pády a Umíme česky**, ve které se gramatika procvičuje hrou a pro žáky velmi atraktivní formou. Žáci zde mohou soutěžit mezi sebou a zároveň si tak procvičovat pravopis a různé gramatické jevy. Vytvoření vlastního učebního plánu, statistik a testování nabízí aplikace **Česká gramatika**.

Velmi různorodě lze v jazykové výuce využít i poměrně rozšířenou aplikaci **Kahoot**. Neméně přínosné může být také sestavování myšlenkových map, např. v aplikaci **ContextMinds**. Doslova zlatou studnu pro učitele češtiny jako druhého jazyka pak představují aplikace a pomůcky využívající tzv. **alternativní a augmentativní komunikaci**, určené původně pro komunikaci dětí i dospělých, kteří z nějakého důvodu nemohou běžně používat mluvenou češtinu (srov. SPC pro děti s vadami řeči).

2.7 Organizace výuky

Za jedno ze základních pravidel pro vzdělávání žáků s OMJ lze označit **kreativitu**. Tak jako nenajdeme dvě stejné děti, nenajdeme dvě stejné děti s OMJ. Způsob a organizaci výuky každého konkrétního dítěte s OMJ musíme designovat „na míru“ a s vědomím, že žádná řešení nejsou definitivní. Jak bylo několikrát zmíněno, jediné, čím se musíme řídit, je naše legislativa. A ta je mnohem volnější než naše vnitřní omezení utvářená povětšinou „dlouhodobě vžitými a užívanými postupy“ (srov. kap. 1).

Na současném českém trhu je už k dispozici poměrně slušná řádka publikací a podpůrných materiálů, které nám s hledáním organizačních řešení vhodných pro vzdělávání právě našich žáků s OMJ pomohou.⁴⁶ Ať už na ně nahlížíme jako na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a při jejich vzdělávání využíváme „podpůrných opatření“, nebo volíme jiné cesty, vždy je potřeba – kromě ostatních oblastí (srov. kap. 1.1) – mimořádnou pozornost věnovat **výuce češtiny** (srov. kap. 1.2.2). Jak už z kapitol výše vyplývá, výuka češtiny ve škole probíhá třemi hlavními způsoby: (1) cílenou výukou „v hodinách češtiny“, (2) při výuce ostatních předmětů (s výjimkou výuky cizích jazyků) a (3) „samovolně“ mimo výuku.

46 Konkrétní praktické tipy na řešení konkrétních situací spojených se vzděláváním žáků s OMJ, např. jak vést jednání s rodiči, přináší např. Kubíčková (nedatováno), Radostný, Těťřová (2011), Linhartová, Loudová Stralczynská, (nedatováno). Informační dopisy pro rodiče v cizích jazycích (Meta. Informace pro rodiče – jazykové verze). Při komunikaci s rodiči lze využívat i tlumočníky (např. Meta, nedatováno), a to i v rámci podpůrných opatření (Katalog podpůrných opatření. Sociální znevýhodnění. Využití tlumočnických služeb).

Pokud jde o obsah **cílené výuky češtiny žáků s OMJ**, tak se v zásadě nemusí lišit od obsahu určeného pro ostatní žáky školy ve školním vzdělávacím programu, nebo může – a to buď drobně, nebo zásadně (srov. kap. 2.1). Nejelegantněji a nejjednodušeji lze změny „vzdělávacího obsahu“ řešit formou **plánu pedagogické podpory** (pouze realizujeme-li u žáka podpurná opatření 1. stupně), **individuálního vzdělávacího plánu** (pokud u žáka uplatňuje alespoň jedno podpurné opatření 2. a vyššího stupně) nebo jiného **vnitřního plánu vzdělávání ukotveného ve školním vzdělávacím programu** (to v případě, že se rozhodnem jít jinou cestou než cestou podpurných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami).

Forma cílené výuky češtiny žáků s OMJ může být ještě mnohem variabilnější. Můžeme využít **výuku ve třídě s ostatními spolužáky**, nebo může být výuka češtiny realizována mimo třídu spolužáků. Výuka v „kmenové třídě“ může být vedena buď **jedním učitelem**, nebo dvěma pedagogy (**dvěma učiteli** nebo učitelem a jedním či více **asistenty pedagoga**) uplatňujícími tzv. **párovou či tandemovou výuku**. Při výuce mimo „kmenovou třídu“ přichází v úvahu opět několik základních možností: **kontaktní či on-line individuální výuka, výuka v jazykově homogenní skupině, nebo výuka ve skupině plánovaně heterogenní**. Tato výuka může probíhat v době, kdy mají spolužáci výuku češtiny, nebo někdy jindy.

Kromě toho, že existuje nespočet kombinací těchto základních možností, máme k dispozici různé varianty, jak tuto výuku „formálně zařadit“. Může se jednat o výuku realizovanou podle školního vzdělávacího programu (jako **povinně volitelný předmět, volitelný předmět** nebo úplně **jinou formou**), o výuku uskutečňovanou na základě podpurných opatření (např. v rámci hodin tzv. speciálně pedagogické péče či pedagogické intervence, ale také o výuku s využitím „podpurného opatření“ asistent pedagoga aj., srov. kap. 2.4) a nejčastěji o inovativní kombinaci všech těchto možností (srov. Kubíčková, nedatováno aj.). Jediné, co je nezbytné mít stále na paměti, je že **„Žákům, jejichž mateřským jazykem není čeština, je nutné poskytnout podporu cílenou ke zvládnutí vyučovacího jazyka, tak aby jejich účast na vzdělávání ve všech předmětech mohla být co nejefektivnější“** (RVP ZV, 2017, s. 143).

2.7.1 Jazykové a obsahové cíle

Při snaze o co nejrychlejší a nejlepší ovládnutí češtiny často žáky s OMJ přivádíme do nepříjemné situace: Jazyk, který pro ně dosud byl zdrojem veškerého rozvoje, se najednou stává bezcenným, popř. dokonce bariérou v dalším vzdělávání (srov. Radostný, Titěrová, 2011). To pro žáky není prospěšné hned z několika důvodů: Jednak jim není umožněno pokračovat ve vzdělávání „tam, kde skončili,“ využít toho, co se dosud naučili, a navázat na to, jednak mohou pociťovat přímý či nepřímý tlak na potlačování své původní

identity (srov. Kazuistika 8). Proto je velmi důležité umožnit těm, kteří o to stojí, užívat i nadále, při vzdělávání v české škole svůj původní jazyk (alespoň nějakou formou).

Je samozřejmě možné – ba žádoucí – pořádat výuku (většinou mimoškolní, zájmovou, ale lze využít i školní vzdělávací program či podpůrná opatření) původního jazyka a „tamějších předmětů“ či „realií“ (srov. Česká škola bez hranic). I když to možné není, vždy stojí za to zvažovat, jak žáky s OMJ citlivě propojovat a umožňovat jim tak sdílení osobitých „zkušeností žáka s OMJ“ a podporu jejich identity (pokud si to oni/jejich rodiče přejí).

Mnohem dostupnější a zároveň nesmírně důležité je u žáků s OMJ, kteří aktivně užívají svůj mateřský jazyk nebo nějaký jiný jazyk, stanovit ve všech vyučovacích předmětech zvlášť obsahové cíle a zvlášť cíle jazykové. **Obsahové cíle** vycházejí z *rámcového a potažmo školního vzdělávacího programu* a ve všech předmětech je více či méně možné dosahovat jich i prostřednictvím/za využití jiného jazyka, než je čeština (vhodná míra a forma zapojení jednotlivých jazyků je vysoce individuální). Budeme-li velmi zjednodušovat, tak informace o průmyslové revoluci lze stejně dobře získat jak v češtině, tak v polštině, vietnamštině nebo němčině. Obdobně to ale platí i o stavbě Karlova mostu nebo o historii slavení českých Vánoc. Také Čapkovy povídky si lze přečíst v angličtině (Čapkův jazyk si sice moc neužijeme, ale obsah povídek nám bude známý). Pomůckou k propojování obsahů vzdělávání v mateřských jazycích žáků s OMJ a v češtině pomáhá žákům i užívání překladačů, slovníků apod. (viz např. Meta. Překladové slovníčky).⁴⁷

Jazykové cíle si většinou dokážeme bez problémů představit ve výuce jazyků. Stejně dobře je ale můžeme u žáků s OMJ určit i v případě dějepisu, matematiky atd. Může jít např. o to, že žák zvládne určitý okruh termínů v češtině, práci s jistým typem výukového materiálu psaného česky apod. Velmi úspěšně se takto postupuje při výuce cizích jazyků metodou **CLIL – Content and Language Integrated Learning, tj. Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka** (srov. např. Teaching English. Content and Language Integrated Learning; Fluentu. The CLIL Method of Teaching: 4 Ways to Implement This Method in Class).

Tato metoda se nejen čím dál tím více rozšiřuje při výuce angličtiny a dalších jazyků i v České republice (srov. např. Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012, Základní škola Černošice. Jazykový program výuky metodou CLIL,

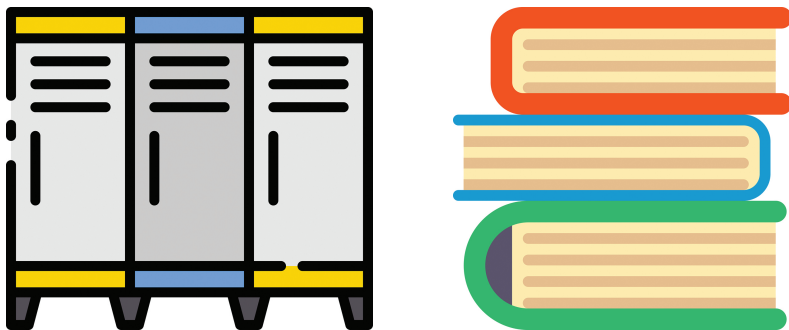
47 Podle Zprávy ČSI (2015) *Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem se žáci s OMJ ve škole setkávají zejména s aktivitami zaměřenými na poslech s porozuměním (výklad učitele), méně už na čtení a psaní. 77 % sledovaných učitelů užívalo při výuce vizuální podporu usnadňující porozumění (obrázky, schémata, modely, videa apod.) a 75 % přizpůsobovalo obsah výuky jazykovým možnostem žáka (např. zjednodušené a kratší texty, přizpůsobené pracovní listy apod.), pouze 27 % umožnilo žákům používat překladové slovníky, on-line překladače apod.*

Fraus. Semináře a konference. Metoda CLIL, Metoda CLIL), ale v zahraničí se využívá také k výuce angličtiny jako druhého jazyka (srov. např. Theng, 2016, EAL Journal). Proto lze opodstatněně předpokládat, že by její využití mohlo být nadměru prospěšné i při výuce češtiny jako druhého jazyka.

2.7.2 Vizualizace

Aby se žák mohl ve škole vůbec vzdělávat, musíme nejdříve zajistit, aby v ní cítil jistě a bezpečně (srov. Maslow, 1943). To je ale těžké v neznámém prostředí, kde se žák **neorientuje a nerozumí** (nebo nedostatečně rozumí) nápisům, které těm, kteří jim rozumí, pomáhají v orientaci – **v prostoru, v čase, v činnostech...** (srov. kap. 1.1).

Jednou z možností, jak toto vše zpřehlednit a projasnit, je využití strategií, které se obvykle užívají při komunikaci osob, které nepoužívají mluvenou řeč, nebo ji používají, ale s nějakou podporou či doplněním. Jedná se o metody tzv. **alternativní a augmentativní komunikace** (srov. SPC pro děti s vadami řeči) a z nich nás zajímají zejména strategie založené na vizualizaci. Nejde o nic složitého: Zjednodušeně jde v první řadě o to převést všechny nápisy ve škole (*třída, laboratoř, knihovna...*) do podoby **fotografií, obrázků nebo piktogramů podobně jako na letišti** a nejlépe tyto grafické orientátory doplnit i tam, kde běžně ve škole nebývají (*jídlna, šatna...*, srov. Obrázek 6). Zároveň je vhodné pod grafickou informaci doplnit i český text (nejlépe napsaný VERZÁLKAMI, aby byl co nejsnadněji čitelný pro žáky a rodiče, kteří se česky teprve začínají učit číst). Stejně tak je velmi vstřícné opatřit **pracovny pedagogů a lavice, skříňky atd. všech žáků fotografiemi se jménem**. Obdobně lze „oblepit“ předměty ve třídě, ve školní kuchyňce...⁴⁸



Obrázek 6: Piktogramy pro šatnu a knihovnu (Flaticon)

48 Pro tematickou oblast škola lze nalézt mnoho piktogramů na anglicky psaných webových stránkách. Lze ale úspěšně použít i barevné či černobílé kresby a fotografie konkrétních prostor a místností.

Dále můžeme pokračovat vizualizací **rozvrhu hodin** (srov. Obrázek 7; klasický rozvrh hodin bude mnohem „průhlednější“, pokud do něj pro jednotlivé vyučovací předměty doplníme místo „záhadných zkratek“ vhodné **piktogramy**) a pro mladší děti **plán denních činností** (Obrázek 8) a příp. dalších textů, jež mohou žákům s OMJ a jejich rodičům významně zvýšit pocit bezpečí v prostorách a v chodu školy.

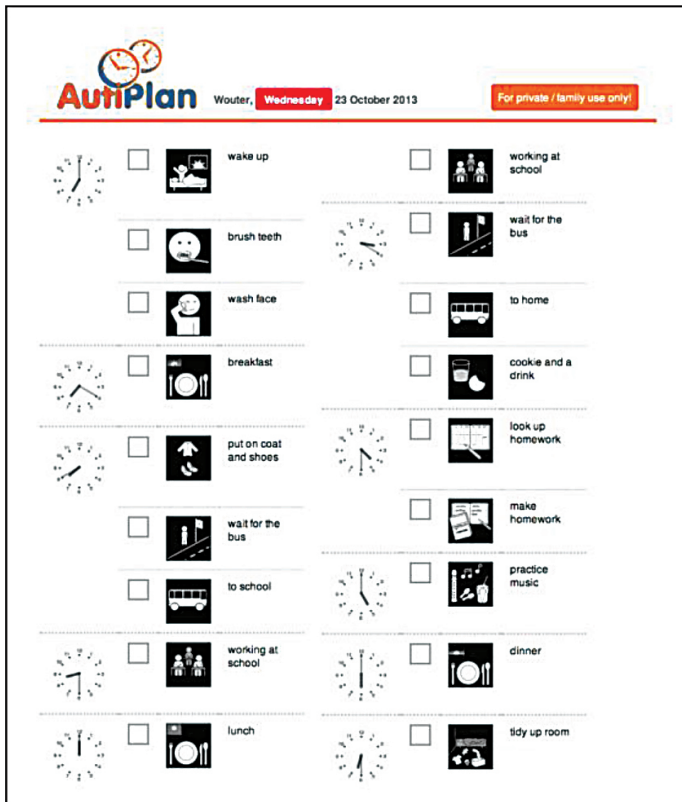
Tato řešení jsou většinou dočasná, protože znalosti a dovednosti v češtině u těchto žáků rychle přesáhnou to, co obrázky zobrazují. **Přesto takováto vizualizace může být pro žáky s OMJ velice účinným prvním vstřícným krokem do české školy.** Proto je vhodné mít „obrázkový orientační systém“ ve škole nainstalovaný stále. Účinně pomůže třeba i prvňáčkům či nově přišedším žákům, rodičům i pedagogům. Individuálně je možné sestavit také komunikační tabulky či sešity, které má žák s OMJ u sebe a ukazováním na obrázek či sérii obrázků může podporovat a doplňovat svou produkci v češtině (SPC pro děti s vadami řeči) a když to dělají i jeho komunikační partneři, tak se může výrazně zvýšit i porozumění žáka s OMJ v češtině.

ROZVRH HODIN

I.A

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Pondělí	ČJ	M	ČJ	PRV				
Úterý	ČJ	M	ČJ	VV	PČ			
Středa	AJ/ČJ	ČJ/AJ	TV	HV				
Čtvrtek	ČJ	M	ČJ	PRV				
Pátek	ČJ/AJ	AJ/ČJ	ČJ	TV				

Obrázek 7: Klasický rozvrh hodin, částečně zpřehledněný barevným odlišením předmětů. Rozvrh by byl ještě mnohem „průhlednější“, pokud by v něm jednotlivé vyučovací předměty byly místo „záhadných zkratek“ znázorněny vhodnými pictogramy (Slunečnice)



Obrázek 8: Obrázkový plán denních činností (režim dne, Autiplan)

2.8 Optimální vzdělávací trajektorie

Statisticky druhou nejpočetnější skupinu žáků-cizinců v našich školách tvoří žáci s vietnamskými kořeny (srov. Úvodem). Protože je vietnamská komunita u nás poměrně početná a z jazykového, kulturního a sociálního hlediska velmi pestrá, zaujala české sociolingvisty, kteří se již několik let snaží zmapovat, jak se u jejich členů vyvíjejí znalosti češtiny a vztah k češtině a českému prostředí obecně (Sherman, Homoláč, v tisku). Pomocí tzv. jazykověbiografických rozhovorů a dalších metod se při tom ve svém výzkumu pokouší popsat, jak si jednotliví respondenti osvojovali/učili se vietnamštinu, češtinu a příp. další jazyky a jak dále tyto jazyky užívají. Zásadní body obratu (*key transitions*), tedy okamžiky, v nichž se v životech jejich respondentů udály zásadní jazykové změny, zaznamenávají na časovou osu a sestavují tak jejich *jazykovou trajektorii*.

Obdobně můžeme říci, že každý žák s OMJ má svou **vzdělávací trajektorii**. A správné načasování **bodů obratu** je jedním z klíčových kroků k tomu, aby tato trajektorie byla úspěšná. Body obratu jsou samozřejmě u každého žáka s OMJ vysoce individuální, avšak u všech mezi ně patří přechody mezi jednotlivými stupni vzdělávání, tj. zlom mezi mateřskou školou a základní školou a pak mezi základní a střední školou. Vždy je nesmírně důležité, aby žák pokud možno **co nejlépe a co nejuceleněji zakončil jednu etapu vzdělávání a teprve pak zahájil etapu další**. Jen tak se zvýší pravděpodobnost, že na solidních základech bude v nové škole moci budovat své další školní kompetence.

V případě, že se dítě s OMJ vzdělává poměrně dlouhou dobu v mateřské škole a za podmínek optimálních pro jeho celkový vývoj, včetně vývoje jazykového, nic nebrání v tom, aby v šesti letech – stejně jako ostatní vrstevníci – nastoupilo do základní školy. Pokud však dítě zahájí institucionální předškolní vzdělávání okolo pátého roku věku nebo ještě později, je na místě zamyslet se, jak „oddálit“ vstup do základní školy. Tento krok je ale smysluplný pouze za předpokladu, že vzniklou „časovou rezervu“ využijeme k co nejefektivnějšímu a intenzivnějšímu vzdělávání dítěte tak, aby následně do školy nastoupilo s co nejmenšími omezeními. Nabízí se **odklad školní docházky a příp. vzdělávání v přípravné třídě**.

Obdobně, nejstresovější situace ve vzdělávání žáků s OMJ na základní škole nastávají, pokud žák nastupuje do školy ve věku, kdy by měl končit povinnou školní docházku, popř. ke konci prvního stupně základní školy. Pro žáky s OMJ se nabízí možnost **prodloužení základního vzdělávání o jeden rok**⁴⁹ (viz kap. 1.2).

Další, ne příliš známou a užívanou možností, jak ucelit a zakončit své české základní vzdělávání (i formálně) je studium v pololetních nebo ročních kurzech pro získání základního vzdělávání (Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, § 12–13). A v neposlední řadě může žák s OMJ navštěvovat (paralelně s docházkou do posledního ročníku základní školy nebo po jejím skončení) **přípravné kurzy ke studiu na středních školách**, v nichž se buď opakuje, upevňuje a prohlubuje učivo české základní školy, nebo je kurz zaměřen na intenzivní výuku češtiny, nebo jde o kombinaci obou těchto obsahů (srov. Meta. Roční přípravný kurz ke studiu na střední škole a Titěrová, nedatováno).

49 „Pokud to speciální vzdělávací potřeby vyžadují (zejména u žáků z odlišného kulturního prostředí nebo žijících v odlišných životních podmínkách), je možné v případě potřeby prodloužit délku základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o 1 rok“ (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, podpůrná opatření 3. stupně).

Vzdělávání ve středních školách není – na rozdíl od základního vzdělávání – povinné, nejsou v něm předepsané výstupy shodné pro všechny obory napříč všemi středními školami a zároveň je většinou celkově náročnější než studium na základní škole. Zřejmě proto se v posledních letech setkáváme relativně hojně s tím, že žákům s OMJ, kteří na začátku sekundárního vzdělávání mají slabší až nulové kompetence v češtině (většinou těm, kteří v České republice začali žít na konci základní školy nebo později), není poskytnuta žádná cílená podpora směřující k posílení jejich kompetencí (srov. kap. 1.2.2, 1.2.3, 2.2 aj.) a jediné „podpurné opatření“ jakožto žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spočívá v jejich **zařazení do oborů středoškolského vzdělávání určených pro žáky s lehkým mentálním postižením**, tj. do odborných učilišť a praktických škol, popř. **do středních škol určených primárně pro vzdělávání žáků se sluchovým či jiným postižením**. Toto rozhodnutí bývá obhajováno tím, že žáci s OMJ se v tomto „komunikačně a/nebo intelektuálně nenáročném prostředí“ rychle adaptují, a tím nejen relativně bez problémů získají české středoškolské vzdělání, ale zároveň se (úspěšně?) zapojí do života v české společnosti. Toto řešení nepovažujeme v žádném případě za přínosné a zásadně jej nedoporučujeme následovat. Jako nesrovnatelně vhodnější spatřujeme vzdělávání žáka s OMJ v oboru středního vzdělávání, který odpovídá jeho celkovým intelektuálním, manuálním, sociálním, osobnostním aj. předpokladům. Pokud je to na místě, tak za využití nejširšího spektra možností „podpory“, včetně **prodloužení docházky do střední školy o jeden rok** (viz výše).

2.9 Učitel

Učitelé v českých školách jsou v naprosté většině případy rodilými mluvčími češtiny. V případě, že mají ve třídě žáka s OMJ, musí dokázat zcela změnit svůj pohled na jazykový systém i na vzdělávání jako takové. Mohou je např. zaskočit otázky typu: *Jaký je rozdíl mezi zatím, zatímco a dokud? Je správně můžou, nebo mohou? Proč musí být ve větách Těšíme se do kina. a Jak se těšíš do kina? slovo se na druhém místě?* Pro vysvětlení některých jevů je nutná nejen hluboká znalost jazykového systému češtiny, ale také alespoň základní vhled do didaktiky češtiny jako cizího/druhého jazyka.

Kubíčková (nedatováno, s. 8) uvádí vyčerpávající výčet vlastností ideálního učitele žáků s OMJ, tento výčet v mírné úpravě přebíráme:

Učitel:

- musí být flexibilní,
- musí znát sociální problematiku žáků,
- musí spolupracovat s rodiči,
- musí být obeznámen s náboženskými zvyklostmi svých žáků,

- musí k žákům přistupovat individuálně,
- musí být herec,
- musí být trpělivý, nepreferovat rychlost práce na úkor porozumění,
- musí počítat s tím, že ne vždy dosáhne předpokládaného výsledku,
- musí dobře vybírat materiály, se kterými chce pracovat,
- musí mít připravené materiály různých úrovní obtížnosti,
- musí mít „krizový plán“ – práci pro ty, kteří ukončí úkol dříve,
- musí mít stále přehled o tom, co kdo dělá,
- musí být laskavý, ale důsledný,
- musí být schopen vlastní duševní hygieny,
- musí pochopit, že nespasí svět.

2.10 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož pracovní povinnosti vycházejí zejména ze školského zákona a návazných vyhlášek a ze zákona o pedagogických pracovnících. Asistent pedagoga (na rozdíl od tzv. *osobního asistenta*) je zaměstnancem příslušné mateřské, základní, střední školy nebo vyšší odborné školy a působí ve třídě, oddělení nebo skupině, ve které se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.⁵⁰

Náplní práce asistenta pedagoga je (dle jeho zařazení, kvalifikace a náplně práce) spolupráce s pedagogem (učitelem, vychovatelem aj.) na přímé výchovné a vzdělávací činnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či pomocné výchovná práce.

V rámci podpůrných opatření je asistent sice „přidělován konkrétnímu žákovi nebo žákům se speciálními vzdělávacími potřebami,“ ale má asistovat především pedagogovi, podílet se na přípravě a organizaci výuky tak, aby pedagog měl možnost věnovat dostatek času a pozornosti všem žákům. Jinak řečeno: **Asistent je „k ruce pedagogovi“ a zároveň je jeho „prodlouženou rukou“.**

Prvním krokem k ústrojně spolupráci učitele s asistentem pedagoga je rozdělení kompetencí a stanovení rolí. Přestože učitel je tím, kdo nastavuje způsob vzájemné spolupráce, učitel a asistent musí tvořit **funkční tým.** Zapojení asistenta do vyučovacího procesu musí být účelné a vést k podpoře všech žáků ve třídě/skupině. Při plánování výuky bere učitel v potaz individuální kompetence asistenta a snaží se je efektivně využít. Učitel a asistent se společně připravují na výuku, sdílí výukové cíle a vyučovací strategie a po výuce spolu vyhodnocují vzájemnou spolupráci i celkový proces výuky.

50 Asistent pedagoga může ve škole působit i na základě grantů apod. Pak se nejedná o „podpůrné opatření“ dle školského zákona, § 16.

Častou formou výuky v našich školách je bohužel frontální výuka, kdy učitel vysvětluje, přednáší a žáci poslouchají (srov. transmisivní vs. konstruktivní vzdělávání v kap. 1.1). Asistenti pak obvykle bývají učiteli využíváni jako někdo, kdo sedí vedle jednoho žáka, snaží se mu vysvětlit látku a zapojit ho do dění ve třídě, nebo mu pomáhá zvládnout úkoly, které vykonávají ostatní žáci ve třídě. To však není efektivní a přítomnost asistenta může působit až rušivě, pro žáka samotného, pro ostatní žáky i učitele. Navíc takový přístup žáci s OMJ mohou vnímat negativně, může pro ně být ponižující a zhoršující jejich postavení v třídním kolektivu.

Způsobů spolupráce učitele a asistenta je přitom nepřeberné množství. Asistent může např. chodit po třídě a pomáhat žákům, kteří potřebují jeho podporu; při práci ve skupinách může pracovat s oddělenou skupinou žáků, což je pro žáky velmi přínosné, protože se v takovém prostředí cítí bezpečně. Může však také pracovat s celou třídou, zatímco učitel se věnuje jen vybraným žákům. Před příchodem žáka s OMJ do české školy může asistent pedagogovi pomoci s přípravou třídy a školy na jeho příchod, např. uskutečnit školní projekty, jejichž prostřednictvím se spolužáci seznámí s kulturou nově příchozího spolužáka. Dle instrukcí pedagoga může také vytvářet pomůcky, slovníčky, mapu školy a další materiály, které žákovi s OMJ usnadní poznávání nového prostředí a sžívání se s ním (srov. kap. 2.7.2).

Úkolem asistenta je mj. pomoci, aby měl žák možnost zažít ve škole pocit bezpečí a jistoty. V prvních týdnech je tak často potřeba, aby žákovi s OMJ pomohl s orientací ve škole, s porozuměním pokynům učitelů a případně i se začleněním do kolektivu. Asistent může s pedagogem spolupracovat na přípravě vzdělávacího plánu žáka s OMJ, může s žákem pracovat v hodině i mimo ni, podílet se na přípravě na výuku nebo jej doučovat český jazyk. Pokud asistent ovládá mateřský jazyk žáka a jeho rodičů, případně pokud se s nimi může domluvit jiným společným jazykem, lze využít těchto jeho dovedností a zapojit jej také do komunikace s rodiči. Pokud tomu tak není, může například pomoci učiteli zprostředkovat tlumočnicka, případně vytisknout dvojjazyčné informativní texty.

V našich školách v tuto chvíli pracuje už poměrně velké množství tzv. **dvojjazyčných asistentů pedagoga** (srov. Meta. Dvojjazyční asistenti. Příběhy úspěšné integrace a Meta. Hledá se dvojjazyčný asistent). Jedná se o asistenty, často pedagogické pracovníky pocházející ze zahraničí, kteří mluví cizím jazykem, ideálně mateřským jazykem žáků. V současné době probíhá několik vzdělávacích kurzů pro tyto asistenty; pořádají je především organizace podporující začleňování žáků s OMJ do českých škol (např. META, o. p. s.). Ačkoli takový asistent ovládá mateřský jazyk žáka, a tudíž mu od počátku poskytuje pocit bezpečí a porozumění, může žákovi tlumočit pokyny učitele, domluví se i s rodinou žáka a usnadňuje tak žákovi nástup do školy a začlenění do zcela nového prostředí, je nesmírně důle-

žité, aby i tento asistent hovořil česky a podporoval žáka v učení se českému jazyku a k jeho aktivnímu užívání. Dvojjazyčnost by měl asistent využívat pouze v situacích, kdy je nezbytná; postupně by veškerá komunikace s žákem měla přecházet do češtiny.

Asistenta je vhodné osobně představit rodičům žáka s OMJ, vysvětlit jim, v čem spočívá jeho role ve třídě a nastavit formu vzájemné spolupráce a způsob komunikace. Stejně tak by měl být asistent/asistenti a jeho/jejich kompetence představen/i rodičům všech žáků ve třídě. Vždy je dobré mluvit o asistentovi jako o pomocníkovi učitele a nikdy jej nepředstavovat jako asistenta konkrétního žáka.

3. Diagnostika, testování a hodnocení jazykových a komunikačních kompetencí v češtině

Vstup žáků s OMJ do české vzdělávací soustavy je kromě jiného nerozlučně spjat s rozpoznáváním (diagnostikováním), testováním a hodnocením jejich znalostí a dovedností. My se zaměříme se na tři specifické situace z této oblasti: na diagnostiku, testování a hodnocení jazykových a komunikačních kompetencí žáků s OMJ v češtině, na hodnocení/klasifikaci jejich školních výkonů a na testování v rámci státem garantovaných jednotných zkoušek souvisejících se studiem na středních školách.

Máme-li smysluplně kohokoli vzdělávat, měli bychom se nejdříve seznámit s jeho znalostmi a dovednostmi a na základě této diagnostiky pak zvážit další postup. U žáků s OMJ bychom se tedy v ideálním případě měli seznámit především s jejich dosavadní školní a osobní historií a rodinným zázemím, zjistit úroveň a spektrum jejich věcných znalostí, akademických/školních dovedností, sociálních a sociokulturních kompetencí, psychické a emoční zralosti a v neposlední řadě co možná detailně a zároveň komplexně zhodnotit jejich znalosti češtiny a dovednost ji používat v komunikaci.

V současné době školy ani školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra) bohužel pro takovou diagnostiku nedisponují vhodnými metodami, nástroji a materiály. Velmi často jsou tak školní znalosti, ale také jazykové a komunikační kompetence odhadovány na základě rozhovoru či písemné komunikace s žákem. V případě jazykových a komunikačních znalostí a dovedností příp. ještě na základě pozorování jazykového a komunikačního chování a/nebo rozboru jazykových a komunikačních výstupů (psaných textů, videonahrávek apod.). Dle situace, možností a našich kompetencí se při tom můžeme řídit kategoriemi užívanými při výuce češtiny u rodilých mluvčích, tzn. *komunikace a sloh, jazyk (s ortografickou, fonetickou-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, textovou a pragmatickou rovinou) a literatura*, (viz kap. 2.1) nebo soustavou kompetencí a dovedností užívanou při výuce cizích jazyků (viz Obrázek 3, kap. 2.2, 2.3, 2.5). Samozřejmě se nabízí i možnost oba tyto náhledy na češtinu kombinovat.

V r. 2022 by měl být dokončen projekt Národního ústavu pro vzdělávání, mezi jehož výstupy budou mj. **diagnostický test úrovně řečových doved-**

ností pro žáky 1. stupně ZŠ (3.–5. roč.) s mezními kategoriemi úspěšnosti pod A1, A1/A2, A2/B1 a **diagnostický test úrovně řečových dovedností pro žáky 2. stupně ZŠ (6.–9. roč.)** s mezními kategoriemi úspěšnosti pod A1, A1/A2, A2/B1, B1/B2 (Kostecká, 2018).

Do té doby nezbyvá než postupovat více méně intuitivně a vynalézavě využívat stávající „alternativní možnosti“, např. inspirovat se diagnostickými postupy popsány v **Metodice identifikace sociálního znevýhodnění** (Katalog podpůrných opatření. Metodika identifikace sociálního znevýhodnění. Diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem či Meta. Jak zjistit úroveň češtiny – diagnostika), příručkou **Diagnostika úrovně znalosti českého jazyka** (Cvejnová, 2007) či popisem souboru diagnostických testů užitých k testování úrovně zvládnutí českého jazyka ve studii **Žáci-cizinci v základních školách** (Kostecká, 2013),⁵¹ popř. materiály (modelovými testy, brožurkami apod.) sloužícími k přípravě na **certifikované jazykové testy z češtiny jako cizího jazyka TELC, ECL** apod. (Andrejsek, 2015, srov. ÚJOP UK. Zkoušky z češtiny pro cizince a ÚJOP UK. Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE) – podrobné informace) nebo na **jazykové testy a „testy z českých reálií“ pro uchazeče o udělení trvalého pobytu v České republice nebo českého státního občanství** (Čeština pro cizince).

Neotřelým „diagnostickým nástrojem“ může být zadání **maturitní zkoušky z češtiny jako cizího jazyka**, jež je při každém termínu konání společné části maturitní zkoušky připravováno pro podмноžinu **neslyšících maturantů**, jejichž preferovaným jazykem je český znakový jazyk. Zkouška je koncipována v obtížnosti odpovídající **úrovni B1** (dle některých názorů B1/B2) a zadání písemné práce a didaktického testu akcentujícího **čtení s porozuměním, morfologii, syntax a slovtvorbu** (včetně klíče se správnými řešeními) pro každý z maturitních termínů (jaro, podzim) je veřejně k dispozici na webu Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání.

Vedle vstupní diagnostiky jazykových a komunikačních dovedností v češtině (ale i v dalších jazycích, které jsou předmětem vzdělávání žáka v české škole) na začátku vzdělávání v české škole (popř. na začátku vzdělávání v každé nové české škole) bychom neměli rezignovat ani na průběžné sledování a vyhodnocování vzdělávacích pokroků žáků s OMJ v češtině, popř. v dalších jazycích během celého následného školního vzdělávání (srov. kap. 1.2.3).

51 Jedná se o diagnostický test vycházející z *Can do Statements CEFR* a z *Evropského jazykového portfolia pro žáky ve věku 11–15 let*. Testovací baterie ověřuje řečové dovednosti (tj. poslech, čtení, psaní a mluvení) na úrovních A1, A2 a B1.

3.1 Evropské jazykové portfolio (EJP)

Jednou z dalších pomůcek, které nám mohou podstatně pomoci při diagnostice a hodnocení jazykových kompetencí žáků s OMJ, je **Evropské jazykové portfolio** (dále jen EJP, *European Language Portfolio, ELP*). Jde o nástroj, který umožňuje zaznamenávat a sledovat vývoj především cizojazyčných znalostí a dovedností a zkušeností s kulturou daných zemí, v nichž se cizím jazykem mluví. Jeho vývoj byl iniciován Radou Evropy a jde ruku v ruce se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (CEFR, viz kap. 2.2). Cílem je posílení autonomie žáka/studenta, který má mj. vědomě spolurozhodovat o náplni a volbě cílů svého jazykového vzdělávání a má být schopen vlastního reálného sebehodnocení, což má za cíl zvýšení jeho motivace a tím i efektivity celého vyučovacího procesu.

EJP je společně s CEFR metodicko-didaktickým prostředkem podpory cílů evropské jazykové politiky. Jeho vytváření na úrovni jednotlivých evropských států je do jisté míry autonomní a reflektuje vzdělávací systém a potřeby dané země; na straně druhé zůstává každé EJP součástí společného evropského záměru a podléhá schvalování na úrovni Rady Evropy.⁵²

Uživatelé v České republice mohou pracovat s portfolii pro následující věkové skupiny: **žáci do 11 let, žáci 11–15 let, žáci 15–19 let, studenti vysokých škol a dospělí**. Portfolia jsou k dispozici v tištěné verzi nebo ve webové aplikaci (www.evropskejazykoveportfolio.cz) a jsou nabízena v šesti jazykových verzích (české, anglické, německé, francouzské, španělské a italské). Registrace i užívání jsou bezplatné. Metodickou podporu pro práci s EJP lze nalézt na stránkách metodického portálu RVP (RVP. O EJP) a také v příslušné metodické příručce (Brychtová, nedatováno).

EJP obsahuje povinně tři základní složky: **jazykový životopis, jazykový pas a dossier**, neboli sbírku materiálů, které mluvíci v cizím jazyce vytvořili. Dohromady je EJP dokladem o tom, jak konkrétní mluvíci ovládá cizí jazyk/ jazyky, jak se jeho znalosti a dovednosti vyvíjejí a jaké cíle si v souvislosti s učením se cizím jazykům klade a plní.

3.1.1 Jazykový životopis

Jazykový životopis je zpravidla koncipován tak, aby si mluvíci uvědomil, s kterými jazyky přichází denně do styku (vč. mateřštiny), v jakých situacích (doma, ve škole, mimo ni v běžném životě) jazyky užívá a také které druhy dovedností přitom nejčastěji aktivuje (receptivní porozumění či aktivní produkci atp.). Nedílnou součástí je oddíl týkající se zkušeností s cizími jazyky a kulturami (získanými např. během dovolených), který nabádá

⁵² Více o evropské jazykové politice, funkci a využití EJP: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.

k pozorování jazykových a kulturních odlišností a shod a prohlubuje tak nejen jazykové, ale především interkulturní/sociokulturní kompetence.

Do jazykového životopisu také bývá integrována část, která se týká **učebních typů a strategií**. Mluvčímu umožňuje zjistit nebo si ověřit, který učební typ u něj převládá a jaké strategie nejčastěji využívá při učení se a užívání cizího jazyka. Tyto informace pak může využít pro efektivnější učení se (nejen) cizích jazyků.

Součástí jazykového životopisu je také seznam **cílů**, kterých chce mluvčí v cizím jazyce dosáhnout. Uvědomění si a stanovení konkrétního cíle se pak stává klíčovým východiskem pro motivaci učit se cizí jazyk.

3.1.2 Jazykový pas

Jazykový pas může sloužit jako doklad o aktuálních jazykových znalostech a dovednostech při přestupu na jinou školu nebo při přijímacím pohovoru. Obsahuje vedle osobních údajů mluvčího také informace o ovládaných jazycích, přehled absolvované výuky vč. místa realizace a rozsahu, přehled dosažených úspěchů (certifikáty, diplomy), přehled ostatních (mimovýukových) aktivit spojených s cizím jazykem a také vlastní hodnocení dosažené úrovně v jednotlivých kompetencích. Vlastní evaluace pokroku v jednotlivých dovednostech může být pro některé mluvčí obtížná, proto může být tato část pasu doplněna o testovací úlohy, které mluvčímu pomohou dosažení dané úrovně lépe vyhodnotit. V rámci české verze EJP toto najdeme v sekci **Můj pokrok**.

3.1.3 Dossier

Dossier je sbírka materiálů, které dokládají jazykovou činnost, pokrok a dosažení určitých cílů mluvčího v užívaných jazycích. Ukládají se sem např. diplomy a získané certifikáty dokladující dosažení určité jazykové úrovně, ale také například významnější písemné práce, výsledky projektů, nahrávky apod. Tyto dokumenty pak umožňují komukoli dotvořit si představu o jazykové úrovni mluvčího.

EJP je v každém státě zpracováno jiným způsobem a odráží specifika a potřeby příslušného vzdělávacího systému. Zpravidla bývají EJP zpracována podle věkových skupin, příp. s ohledem na specifika jiných cílových skupin. V Německu tak např. vzniklo EJP pro přistěhovalce, které odráží jejich výchozí jazykovou situaci a zohledňuje jejich potřeby (Deutsch am Arbeitsplatz).

3.1.4 Evropské jazykové portfolio a žáci s OMJ

Vedením EJP je mluvčí veden k **uvědomělému posuzování vlastní jazykové situace** (v jakém jazykovém prostředí žije, v jakých situacích a jak vnímá mateřský jazyk i ostatní jazyky, které na něj působí), a tím také k formulování možných budoucích jazykových potřeb a cílů. Kromě toho získává

lepší **přehled o širší jednotlivých složek komunikace** (např. že cizí jazyk není jen znalost slovní zásoby a gramatiky) a uvědomuje si pokrok v jednotlivých složkách, který nemusí být napříč složkami vždy souměrný.

EJP také vede mluvčí k nácvičku **sebehodnocení**, čímž se ještě více prohlubuje uvědomění si jednotlivých složek jazykové komunikace a jejich významu. Hodnocení tak nezůstává pouze v rukách učitele, ale dochází ke kooperaci mezi žákem a učitelem, a tím i ke zlepšení vzájemného vztahu (kooperující partneři namísto převažující autority učitele nad žákem, srov. transmisivní vs. konstruktivní vzdělávání v kap. 1.1). Vytváření a vnímání jazykového sebehodnocení spolu s široce pojatým jazykovým životopisem umožňuje propojit školní výuku s všednodenním vnímáním jazykové reality, a dosáhnout tak pozitivního psychologického posunu, při němž si mluvčí začnou **uvědomovat pravou využitelnost znalostí a dovedností získaných ve výuce pro reálný život**. Tím, že EJP staví mluvčího do role zainteresovaného spoluúčastníka vyučovacího procesu, kterému přísluší hodnotit i rozhodovat o dalším vývoji, stává se EJP jedním z nástrojů, který má potenciál zvýšit motivaci mluvčích učit se cizí jazyky (a tím zvýšit i efektivitu výuky).

Je-li EJP spravováno elektronicky, lze ho velmi jednoduše zpřístupnit také vyučujícím, kteří tak získávají přehled o historii, vývoji a aktuálním stavu jazykových dovedností daného žáka, čehož mohou využívat pro další výuku, výběr obsahu, volbu metodiky, stanovení cílů i hodnocení. Pokud mají učitelé svolení žáků nahlížet do EJP, může to pro ně být **nápomocné i při výuce češtiny jako druhého jazyka**: Učitel může mj. na základě žákovy autoevaluace hodnotit stav i vývoj jeho znalostí a dovedností (v češtině i v ostatních jazycích, pokud je to pro výuku češtiny jako druhého jazyka relevantní) a soustředit se na rozvoj těch dovedností, které jsou klíčové vzhledem ke stanovenému cíli a aktuálním potřebám žáka. Z EJP se dají velmi dobře vyčíst **oblasti, v nichž žák momentálně potřebuje podpořit ve svém rozvoji** a tyto informace je možné efektivně využít při přípravě úloh (např. s využitím jazykových korpusů, srov. kap. 2.6.2.1), resp. při stanovování správných forem úloh, jejich cílů a obsahů vzhledem k aktuálním potřebám žáka.⁵³

Jak je z výše řečeného patrné, jedním z důležitých aspektů při učení se cizímu jazyku je dovednost **sebehodnocení**. V případě školní výuky by se sebehodnocení mělo stát integrální součástí vyučování, kde by mělo být součástí další diskuse a práce ve třídě. Sebehodnocení pomáhá žákům/studentům uvědomit si své silné a slabé stránky a regulovat patřičným způsobem své další učení. Součástí české verze EJP jsou **sebehodnotící deskriptory pro češtinu jako druhý jazyk** (Trvalý pobyt. Deskriptory pro češtinu

53 Užitečné odkazy a webové stránky týkající se EJP: webové stránky MŠMZ ČR (MŠMT. Evropské jazykové portfolio), elektronická aplikace české verze EJP (RVP. O EJP), webové stránky Rady Evropy k EJP (Council of Europe. European Language Portfolio).

jako druhý jazyk). Jde o popisy konkrétních dovedností, které odpovídají dané úrovni podle CEFR, a jsou rozděleny do čtyř věkových kategorií: **(1) pro děti do 11 let, (2) pro děti ve věku 11–15 let, (3) pro mládež ve věku 15–19 let a (4) pro dospělé ve věkové kategorii 19+**. Deskriptory tvoří jednotnou stupnici a jsou formulovány jednoznačně, stručně a pozitivně: cílem je **pojmenovat, co žák umí**, nikoliv, co neumí. Sebehodnoticí deskriptory je možné využít různými způsoby. Primárně pro sledování toho, jaké pokroky daný žák při svém studiu dělá, sekundárně ale také pro stanovení výukových cílů a pro sladění práce s učebními materiály.

Deskriptory jsou určeny výhradně pro **sebehodnocení žáků, nejsou testovacím nástrojem**. U nižších úrovní a mladších věkových kategorií se předpokládá pomoc učitele, u vyšších úrovní a starších věkových kategorií by se měl být žák/student schopen hodnotit samostatně. Cíle ELP jsou zejména tyto čtyři: **(1) zaznamenat pokrok žáka, (2) zaznamenat způsob, jak se žák učí jazyk/y, (3) zaznamenat, které jazyky žák umí a (4) zaznamenat, co žák ví a umí**. Zaznamenávání pokroku žáka probíhá průběžně a slouží k němu právě sebehodnoticí deskriptory.

Deskriptory jsou odlišeny nejen podle věku, ale také podle jazykové úrovně řečové dovednosti, pro kterou jsou určeny. V následující tabulce (Tabulka 5) jsou uvedeny příklady sebehodnoticích deskriptorů pro dovednost čtení ve věkové kategorii 15–19 let.

Úroveň	Text deskriptoru	Příklad
A1	Rozumím instrukcím v učebnici, vím, co mám dělat.	
A1	Rozumím, když někdo napíše krátký text.	O rodině, kamarádovi, o tom, co dělá ve volném čase nebo ve škole.
A2	Rozumím textu v učebnici, když je tam obrázek, graf nebo tabulka.	
B1	Rozumím textu, u kterého jsou obrázky.	
B1	Rozumím jednoduchému návodu. Vím, co mám udělat a jak to mám udělat.	
B1	Rozumím jednoduché básničce a písničce nebo některým hádankám.	
B2	Rozumím v textech v čítance nebo na internetu, jaký má autor názor.	
B2	Rozumím některým textům v učebnici, v pracovním sešitě nebo na internetu. Umím v nich najít informace, které potřebuju.	

Tabulka 5: Příklad deskriptorů pro dovednost čtení ve věkové kategorii 11–15 let

3.2 Školní hodnocení

Každý žák, žáky s OMJ nevyjímaje, potřebuje vědět, jak jeho okolí vnímá jeho jednání, činy a výkony. Tyto informace dostává formou tzv. **zpětné vazby**. Díky ní je následně schopen regulovat svou další činnost a chování. Zpětnou vazbu vysílá nepřetržitě, mnohdy neuvědoměle, každý z nás. To se samozřejmě týká i učitelů a dalších pedagogů. Vedle neformální zpětné vazby (např. úsměv, zvýšený hlas, citoslovce „fuj“) se v našich školách uplatňuje též zpětná vazba formalizovaná, a to v podobě školního hodnocení či klasifikace. Ta může být zhmotněna do tzv. **slovního hodnocení** nebo **známky** nebo se tyto dvě formy mohou doplňovat a kombinovat (viz školský zákon, § 51–53). Podobu a principy hodnocení žáků na té které konkrétní škole určuje školní vzdělávací program a školní řád. U žáků s OMJ (stejně jako u ostatních žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) se způsob hodnocení i obsahy vzdělávání, tedy to „co je hodnoceno“, mohou na základě **individuálního vzdělávacího plánu** odlišovat (srov. kap. 1.2).

3.2.1 Vysvědčení

Vše výše řečené o průběžném hodnocení platí i pro hodnocení na **vysvědčení**. Přesto, dojde-li k situaci, že žáka nelze hodnotit **na konci prvního pololetí** (např. proto, že nastoupil do školy těsně před koncem pololetí), „určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za první pololetí bylo provedeno nejpozději do dvou měsíců po skončení prvního pololetí. Není-li možné hodnotit ani v náhradním termínu, žák se za první pololetí nehodnotí.“ A obdobně „nelze-li žáka hodnotit **na konci druhého pololetí**, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za druhé pololetí bylo provedeno nejpozději do konce září následujícího školního roku. V období měsíce září do doby hodnocení navštěvuje žák nejbližší vyšší ročník, popřípadě znovu devátý ročník“ (školský zákon, § 52). „Nelze-li žáka z některého nebo ze všech předmětů v prvním nebo ve druhém pololetí hodnotit ani v náhradním termínu, uvádí se na vysvědčení místo hodnocení slovo „**nehodnocen(a)**““ (vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, § 16).

Při tom je důležité vědět, že na všechny předměty se vztahuje pravidlo, že „při hodnocení **žáků cizinců**, kteří plní v České republice **povinnou školní docházku**, se **úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost [...], která ovlivňuje jejich výkon**“ (vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, § 16).⁵⁴ Zde je velmi jasně a zřetelně vidět, že neznalost vyučovacího jazyka

54 Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, § 16: „Při použití **slovního hodnocení** se výsledky vzdělávání žáka v jednot-

či jeho nedokonalá znalost nemohou být překážkou v hodnocení nebo důvodem ke zhoršenému hodnocení, a zároveň, jak důležité je promyslet proces vzdělávání a jeho hodnocení ve **školním vzdělávacím programu** (příp. programech) a promyšleně pracovat s **individuálním vzdělávacím plánem či plánem pedagogické podpory**, včetně stanovení **jazykových a obsahových cílů** (srov. kap. 1.2 a 2.7.1).

3.3 Jednotné zkoušky

3.3.1 Přijímací zkoušky na maturitní obory středních škol

Od r. 2017 je povinnou součástí přijímacího řízení na všechny maturitní obory středních škol a konzervatoří společná část připravená Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání složená z **písemného didaktického testu z českého jazyka a z písemného didaktického testu z matematiky** (školský zákon, § 60 b, srov. vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání).

Pro žáky s OMJ je důležité, že **„osobám, které získaly předchozí vzdělání ve škole mimo území České republiky, se při přijímacím řízení ke vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách promíjí na žádost přijímací zkouška z českého jazyka [...]. Znalost českého jazyka [...] škola u těchto osob ověří rozhovorem“** (školský zákon, § 20), přičemž ředitel školy u těchto uchazečů stanoví **„způsob hodnocení jednotné zkoušky“** (školský zákon, § 60 b).

Všichni uchazeči vedle zkoušky z češtiny musejí úspěšně složit také **jednotnou zkoušku z matematiky** (a příp. další „školní části“ přijímacího řízení), přičemž celkové hodnocení těch uchazečů, u kterých se místo jednotného didaktického testu ověřovala znalost češtiny rozhovorem, „je tvořeno na základě **redukovaného** hodnocení, které neobsahuje výsledek testu z českého jazyka a literatury jednotné zkoušky a těch částí školní přijímací zkoušky, které ověřují znalost českého jazyka. Uchazeči jsou pak zařazeni do výsledného pořadí

livých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem hodnotí tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, ke svým vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku. Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i **v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon**, a naznačení dalšího rozvoje žáka; obsahuje také zdůvodnění a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat. Výsledky vzdělávání žáka na konci prvního pololetí lze hodnotit souhrnně za všechny předměty. Slovní hodnocení lze použít i pro hodnocení chování žáka.“ **Při hodnocení známkou** (resp. stupněm prospěchu výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný, nedostatečný) „jsou výsledky vzdělávání žáka hodnoceny tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, ke svým vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku. Klasifikace zahrnuje ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i **v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon.**“

všech uchazečů na místo shodně s pořadím v rámci redukovaného hodnocení všech uchazečů“ (vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, § 14).

Zároveň pro všechny žáky s OMJ platí, že na základě doporučení školského poradenského zařízení (pedagogicko-pedagogické poradny nebo speciálně pedagogického centra) mohou požádat o „**úpravu podmínek uchazečům se speciálními vzdělávacími potřebami**“ (vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, § 13). Příloha č. 1 vyhlášky č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání u „uchazečů s jiným rodným jazykem než českým“ uvádí tyto možnosti modifikace (jednotné části i školní části) přijímací zkoušky: „Vždy se doporučí navýšení časového limitu pro vypracování testu o 25 %, 50 %, 75 %, nebo 100 %“ (shodně pro test z českého jazyka i matematiky). Další možnosti: „**kompenzační pomůcky**“ (mezi ně patří např. *překladové slovníky*, avšak nikoli Pravidla českého pravopisu, Slovník spisovné češtiny a encyklopedie), „**alternativní zápis odpovědí mimo záznamový arch do testového sešitu nebo na prázdné listy papíru, zajištění následného přepisování odpovědí do záznamového archu, samostatná učebna, úprava pracovního místa nebo úprava učebny, využití služeb podporující osoby**“ (podrobně MŠMT, 2019).

3.3.2 Maturitní zkoušky

Už od r. 2011 je studium na všech maturitních oborech středních škol zakončováno maturitní zkouškou, jejíž povinnou součástí je i tzv. **společná část** připravovaná a většinou i vyhodnocovaná centrálně Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (školský zákon, § 77–82). Forma a obsah této společné části maturitní zkoušky se v průběhu let několikrát měnily. V současné době obsahuje dvě povinné zkoušky, a to **komplexní zkoušku z českého jazyka a literatury (didaktický test, písemnou práci a ústní část)** a **didaktický test z matematiky, nebo komplexní zkoušku z cizího jazyka na úrovni B1 dle CEFR (didaktický test, písemnou práci a ústní část)**.⁵⁵ Od r. 2021 by měly být u většiny oborů středních škol povinné zkoušky tři, a to komplexní zkouška z českého jazyka a literatury, komplexní zkouška z cizího jazyka na úrovni B1 dle CEFR a didaktický test z matematiky (školský zákon, § 78).

Není při tom překvapivé, že u maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury žáci s OMJ selhávají „*ve větším poměru než rodilí mluvčí*“ a že mnoho

55 K výběru jsou zkoušky z anglického jazyka, francouzského jazyka, německého jazyka, španělského jazyka a ruského jazyka (vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, § 7). Tuto zkoušku lze „*nahradit výsledkem standardizované zkoušky podle školského zákona dokládající jazykové znalosti žáka na úrovni B1 nebo úrovni vyšší podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*“ (vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, § 19a).

z nich není „k maturitní zkoušce vůbec připuštěno z obavy, že by zkoušku nezvládli“ (ČŠI, 2015, nestránkováno), a lze se důvodně domnívat, že se tato situace netýká pouze jednotné zkoušky z češtiny, ale obecně všech předmětů maturitní zkoušky ve společné i v tzv. profilové (tj. školní) části.

I maturitní zkouška může být u žáků s OMJ na základě žádosti modifikována. Lze k tomu využít dvě cesty. První je ustanovení školského zákona (§ 20), podle kteréhož **„osoby, které se vzdělávaly alespoň 4 roky v přecházejících 8 letech před příslušnou zkouškou ve škole mimo území České republiky, mají právo na úpravu podmínek a způsobu konání zkoušky ze zkušebního předmětu český jazyk a literatura u společné části maturitní zkoušky...“** Těmto žákům se pak **„prodlužuje doba konání didaktického testu z českého jazyka a literatury o 30 minut a písemné práce z českého jazyka a literatury o 45 minut. Při konání didaktického testu [mají] možnost použít překladový slovník, při konání písemné práce překladový slovník a Slovník spisovné češtiny“** (vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, § 5). Tato vyhláška v § 9 stanovuje také to, že se těmto žákům u maturity z matematiky **„prodlužuje doba konání didaktického testu o 10 minut a umožňuje se při konání didaktického testu použít překladový slovník.“**

Druhou alternativou je využít možnosti, že žáci s OMJ mohou na základě doporučení školského poradenského pracoviště požádat o **„přiznání uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky“ na základě svých speciálních vzdělávacích potřeb.** Žáci s OMJ jsou pro tyto účely řazeni do skupiny **„specifické poruchy učení a ostatní“**, a tak pro ně připadají v úvahu tato uzpůsobení: Navýšení časového limitu o 25 %, 50 % nebo 100 %, kompenzační pomůcky (slovník synonym, slovník cizích slov, slovník výkladový, frazeologický, valenční, případně i slovník překladový apod.), formální úpravy zkušební dokumentace, případně obsahové úpravy, možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu (vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou).

3.3.3 Závěrečné učňovské zkoušky

Zatímco maturitní obory středních škol jsou zakončovány maturitní zkouškou, učňovské obory jsou zakončovány **závěrečnou zkouškou**, někdy také zvanou **učňovská zkouška.** „V oborech vzdělání, v nichž se dosahuje středního vzdělání s výučním listem,“ tzn. většinou **ve středních odborných učilištích (SOU)** se tato zkouška skládá z „písemné zkoušky a ústní zkoušky a praktické zkoušky z odborného výcviku.“ „V oborech vzdělání, v nichž se dosahuje středního vzdělání,“ tzn. **v odborných učilištích (OU) a praktických školách (PŠ)** se zkouška koná z „praktické zkoušky z odborných předmětů a teoretické zkoušky z odborných předmětů“ (školský zákon, § 74).

Přestože od r. 2015 se tyto zkoušky skládají také **pod jednotným vedením a podle jednotného schématu a zadání**, pravidla pro podobu „závěrečných zkoušek pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními“, tedy i pro žáky s OMJ jsou velmi volná a v žádném případě ne jednotná. **Modifikaci zkoušky pro konkrétního žáka stanovuje na základě doporučení školského poradenského zařízení ředitel školy** (podrobněji NÚV. Závěrečné zkoušky pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními (dříve žáci se SVP).

Závěrem

Vzdělávání žáků s OMJ na našich školách není záležitostí jednotlivců, ale celé společnosti. Ve školách vychováváme generace žáků, kteří u nás budou trvale žít a pracovat. Jak se budou žáci s OMJ cítit v českých školách, takový si vybudují vztah k České republice a tak se k ní budou v budoucnu chovat.

Výuka žáků s OMJ je často velmi náročná, zejména v případech, kdy s ní pedagogové nemají mnoho zkušeností, a v situaci, kdy není efektivně nastavena její celoškolská a celospolečenská systémová podpora. Na druhou stranu se jedná o činnost radostnou a přinášející uspokojení.

Přejeme všem pedagogům při jejich nelehké, ale zároveň velmi různorodé a obohacující práci mnoho sil a radosti a jejich žákům mnoho úspěchů v tak zajímavém a podnětném procesu, jakým je učení česky a sžívání se s českou kulturou.

Zdroje⁵⁶

- Akviziční korpusy českého jazyka. [online]. Dostupné z: <http://akces.ff.cuni.cz/>.
- EAL Journal. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/339EVZw>.
- Alternativní školy. [online]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>.
- Andrejsek, J. (2015). *Maturitní zkouška z českého jazyka v úpravě pro neslyšící ve světle testování češtiny jako cizího jazyka*. Diplomová práce. [online]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/67351/DPTX_2012_2_11210_0_311813_0_135788.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Autiplan. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/335VMw1>.
- Brychtová, A. (nedatováno). *Evropské jazykové portfolio v praxi*. [online]. Dostupné z: <https://bit.ly/2N2tCdM>.
- Click for Czech. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/36pKepK>.
- Content and Language Integrated Learning. [online]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>.
- ContextMinds. [online]. Dostupné z: <https://www.contextminds.com>.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. [online]. Strasbourg, Cambridge University Press. Dostupné z: <http://bit.ly/2JHh7Vb>.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2JvGHR>.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cvejnová, J. a kol. (2007). *Diagnostika úrovně znalosti českého jazyka (Diagnostická příručka)*. Praha, Centrum pro integraci cizinců. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2oBW2E3>.
- Cvejnová, J. a kol. (2016). *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úroveň A1, A2*. Praha, NÚV. [online]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/referencni_popis_o8122016.pdf.
- CzechCrunch. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2NvySbo>.
- CzechKid. [online]. Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/>.
- Česká gramatika. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/34sdppq>.
- Česká škola bez hranic. [online]. Dostupné z: <http://www.csbh.cz/>.
- Čeština pro cizince. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2N5xywo>.

56 Všechny elektronické online zdroje jsou citovány k 8. 11. 2019. Ke stejnému datu se vztahuje také platnost citovaných dokumentů legislativní povahy.

- ČŠI (2015). *Tematická zpráva – vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2NanuT3>.
- Čtenářská gramotnost a jazykové vyučování. [online]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/>.
- Čtením a psaním ke kritickému myšlení. [online]. Dostupné z: http://www.kritickemy-sleni.cz/facelift_index.php.
- Deutsch am Arbeitsplatz. [online]. Dostupné z: <http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/>.
- Doleží, L. (ed.). (2017). *Specifické poruchy učení a čeština jako druhý/cizí jazyk. Příručka pro lektorky a lektory*. Praha, Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/326Av4b>.
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. [online]. Dostupné z: <http://elp.ecml.at>.
- European Language Portfolio (ELP). [online]. Dostupné z: <https://www.coe.int/en/web/portfolio>.
- Evropské jazykové portfolio. [online]. Dostupné z: www.evropskejazykoveportfolio.cz.
- Flaticon. [online]. Dostupné z: `<div>Icons made by Good Ware from www.flaticon.com</div>; <div>Icons made by Freepik from www.flaticon.com</div>`.
- Fluentu. *The CLIL Method of Teaching: 4 Ways to Implement This Method in Class*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2C3LiS7>.
- Fraus. *Semináře a konference. Metoda CLIL*. [online]. Dostupné z: <https://seminare.fraus.cz/cs/nezavisle-stranky/vzdelavaci-programy-dvpp/metoda-clil-19390>.
- Fraus. *Učebnice. Slabikář*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2PEJVS2>.
- Hádková, M. (2011). Čemu z našeho národního jazyka učit, máme-li cizince naučit česky? In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2011*. Praha, Akropolis.
- Hádková, M., Línek, J., Vlasáková, K. (2005). *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*. Olomouc.
- Hasil, J. (2008). Realie versus sociokulturní kompetence. In Podroužek, J., Čadská, M. (eds.). *Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků (a češtiny pro cizince)*. Praha, ÚJOP UK. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2CooUWG>.
- Hejného metoda. [online]. Dostupné z: <https://www.h-mat.cz/>.
- Hendrich, J. (1992). Poslech s porozuměním cizojazyčnému ústnímu projevu. *Cizí jazyky*, 40 (9–10), s. 322–330.
- Hendrich, J. a kol. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN.
- Horáčková, I. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga. Spolupráce s učitelem*. [online]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>.
- Hrdlička, M. (2012). Jazyková chyba a práce s ní v jazykovém vyučování. In K. Šebesta & S. Škodová (eds.). *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec, TUL, s. 89–108.

- Hudáková, A. (2001). Bilingvismus z pohledu rodičů. [online]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/186-bilingvismus-z-pohledu-rodicu>.
- Hudáková, A. (2008). *Čeština ve vzdělávání žáků s vadou sluchu*. Disertační práce. Praha, FF UK.
- Hudáková, A. (2018). Jazykové vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením: Konceptce. In Cíchová Hronová, A., Zbořilová, R. (eds.). *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením. Čeština jako druhý jazyk*. 1. část. Praha, Národní ústav pro vzdělávání, s. 7–20. [online]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?t=r4kZ2CsNhzDVfXpUwdbT#nadpis-o>.
- Humpová, L. (2018). ZŠ Staňkova a 186 žáků-cizinců z 28 zemí. [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21641/zs-stankova-a-186-zaku-cizincu-z-28-zemi.html/>.
- Inkluzivní škola. Počty cizinců na školách. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2q7MtgB>.
- Jaká je škola u mě doma. (2018). [online]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_jaka_je_skola_u_me_doma_2018.pdf.
- Janovec, L., Rangelova, A. (2006). *Language integration of members of minorities*. Lidé města 1, nestránkováno. [online]. Dostupné z: <https://lidemesta.cuni.cz/LM-654.html>.
- Kahoot. [online]. Dostupné z: <https://kahoot.com/>.
- Katalog podpůrných opatření. [online]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>.
- Katalog podpůrných opatření. Metodika identifikace sociálního znevýhodnění. Diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2pwlone>.
- Katalog podpůrných opatření. Sociální znevýhodnění. Definice sociálního znevýhodnění, nestránkováno. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2PCO2hb>.
- Katalog podpůrných opatření. Sociální znevýhodnění. Využití tlumočnických služeb. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2C3Khth>.
- Kostelecká, Y. (2018). Diagnostický nástroj pro zjišťování úrovně řečových dovedností v češtině pro žáky-cizince a žáky s odlišným mateřským jazykem. [online]. Dostupné z: <http://cizinci.nidv.cz/wp-content/uploads/2018/10/3.-Yvona-Kosteleck%C3%A1-APIV-A.pdf>.
- Kostelecká, Y. a kol. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika*. [online]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/kostelecka_zaci-cizinci_v_zakladnich_skolach.pdf.
- Kritické myšlení. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/334ZV4k>.
- Křen, M., Cvrček, V., Čapka, T., Čermáková, A., Hnátková, M., Chlumská, L., Jelínek, T., Kovářiková, D., Petkevič, V., Procházka, P., Skoumalová, H., Škrabal, M., Truneček, P., Vondříčka, P., Zasina, A. (2015). *SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny*. Praha, Ústav Českého národního korpusu FF UK. [online]. Dostupné z: <http://www.korpus.cz>.
- Křivánek, Z., Wildová R. a kol. (1998). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha, PeDF UK.

- Kubíčková, K. (nedatováno). *Zkušenosti s výukou v heterogenní třídě pro jazykovou přípravu. Metodická příručka*. [online]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodicka_prirucka.pdf.
- Kurzy češtiny pro cizince. *E-learning*. [online]. Dostupné z: <https://www.kurzycestiny-procizince.cz/cs/e-learning.htm>.
- Linhartová, T., Ristič, Hanušková, K., Chmelíková, K., Bromová, K. (2018). *Nápadník aktivit pro MŠ*. [online]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_napadnicek_aktivit_pro_ms.pdf.
- Linhartová, Z., Loudová Stralczyňská, B. (nedatováno). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha, Meta. [online]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_omj_v_ms_metodika_o.pdf.
- Macurová, A. (2011). Na výuku češtiny pro neslyšící (i) kontrastivně? In Cícha Hronová, A., Zbořilová, R. (eds.). *Čeština ve výuce neslyšících – elektronický sborník*. Praha: SŠ, ZŠ, MŠ pro SP Výmolova Praha 5 – Jazykové centrum Ulita
- Manuál pro úspěšnou spolupráci učitele a asistenta pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem*. [online]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/manual_ucitel-asistent_o_o.pdf.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396. [online]. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/1943-03751-001>.
- Meta. *Čeština jako druhý jazyk*. [online]. Dostupné z: www.cestina2.cz.
- Meta. *Dvojjazyční asistenti. Příběhy úspěšné integrace*. [online]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_dvojjazycni_asistenti.pdf.
- Meta. *Hledá se dvojjazyčný asistent*. [online]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_hleda_se_dvojjazycny_asistent.pdf.
- Meta. *Informace pro rodiče – jazykové verze*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/36mT-Scy>.
- Meta. *Jak zjistit úroveň češtiny – diagnostika*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/36tL8l8>.
- Meta. *Jazyková a literární soutěž Čeština je i můj jazyk*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/327Bvos>.
- Meta. *Metodické a výukové materiály*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2PO4I5J>.
- Meta. *Překladové slovníčky*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/34j4Yor>.
- Meta. *Roční přípravný kurz ke studiu na střední škole*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2WzvorX>.
- Meta. *Seznam škol poskytujících bezplatnou jazykovou přípravu*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2WwmWKf>.
- Metoda CLIL. [online]. Dostupné z: <http://metodaclil.cz/>.
- Mluvtve česky. *Mnohojazyčné stránky pro studium češtiny*. [online]. Dostupné z: www.mluvtvecesky.net.
- Molířková, T. (2011). *Možnosti a meze práce logopeda s klientem z odlišného jazykového a kulturního prostředí*. Diplomová práce. Brno, MU. [online]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/x6woyo>.

- Morávková Vejrochová, M.A. kol. (nedatováno). *Standard práce asistenta pedagoga*. Praha, Meta. [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/standard-pap.pdf>.
- MŠMT (2019). *Metodická informace ke konání přijímacího řízení uchazečů se speciálními vzdělávacími potřebami do 1. ročníku středního vzdělávání*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2NxVAPO>.
- MŠMT. (nedatováno). *Metodické doporučení ředitelům škol – výuka cizinců*. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicke-doporuceni-reditelum-skol-vyuka-cizincu>.
- MŠMT. *Evropské jazykové portfolio*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/339J3IH>.
- MŠMT. *Referenční úrovně pro češtinu jako cizí jazyk*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2qidBtd>.
- MŠMT. *Statistika školství*. [online]. Dostupné z: www.uiv.cz.
- Nosálová, B. (2018). *Učíme češtinu jako druhý jazyk*. [online]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_ucime_cestinu_jako_druhy_jazyk_pruvodce_pro_ucitele_online.pdf.
- Novotná, L. (2011). *Poslech s porozuměním ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Bakalářská práce. Liberec, TUL.
- NÚV. *Závěrečné zkoušky pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními (dříve žáci se SVP)*. [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/svp>.
- Občanství. *Čeština pro cizince*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/34ekxXc>.
- Pády. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/329TQRU>.
- Podroužek, J., Čadská, M. (eds.). (2008). *Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků (a češtiny pro cizince)*. Praha, ÚJOP UK. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2CooUWG>.
- Popela, J. (2006). *Skaličkova jazyková typologie*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2P1hd2A>.
- Quizlet. [online]. Dostupné z: www.quizlet.com.
- Radana Lencová. *Comenia Script*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/36slmgL>.
- Radostný, L., Titěrová K. a kol. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha, Meta. [online]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_o.pdf.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2018). [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2017). [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.
- RVP. *Evropské jazykové portfolio*. [online]. Dostupné z: <https://ejp.rvp.cz/>.
- RVP. *O EJP*. [online]. Dostupné z: <https://metodicky-web-ejp.rvp.cz/>.
- Sherman, T., Homoláč, J. (v tisku). „*Maybe the worst thing is that I speak with a Czech accent*“: *Language and trajectories of young Vietnamese in the Czech Republic Slunečnice*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2qec6fC>.

- SPC pro děti s vadami řeči. [online]. Dostupné z: <https://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-aplikace-pro-android-63>
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: *Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* (2002). Olomouc: Univerzita Palackého. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2PBorVR>.
- Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchovy.* Praha, UK.
- Šebesta, K. a kol. (2014). *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování.* Praha, FF UK.
- Šebesta, K. a kol. (2017). *Vyučování cizího jazyka.* Praha, FF UK.
- Šebesta, K., Bedřichová, Z., Hana, J., Hlaváčková, E., Hnátková, M., Hrdlička, M., Janeš, P., Jelínek, T., Křen, M., Lábus, V., Lundáková, K., Petkevič, V., Pierscieniak, P., Procházka, P., Rosen, A., Skoumalová, H., Škodová, S., Šormová, K., Štindlová, B. (2014). *CZESL-PLAIN akviziční korpus psané češtiny, zvl. přepisů písemných projevů nerodilých mluvčích, verze 2 z 22. 1. 2014.* Praha, Ústav Českého národního korpusu FF UK. [online]. Dostupné z: <http://www.korpus.cz>.
- Šebesta, K., Bedřichová, Z., Šormová, K., Štindlová, B., Hrdlička, M., Hrdličková, T., Hana, J., Petkevič, V., Jelínek, T., Škodová, S., Poláčková, M., Janeš, P., Lundáková, K., Skoumalová, H., Sládek, Š., Pierscieniak, P., Toufarová, D., Richter, M., Straka, M., Rosen, A. (2014). *CzeSL-SGT: korpus češtiny nerodilých mluvčích s automaticky provedenou anotací, verze 2 z 28. 7. 2014.* Praha, Ústav Českého národního korpusu FF UK. [online]. Dostupné z: <http://www.korpus.cz>.
- Šebesta, K., Golášová, H., Křen, M., Procházka, P. (2010). *SCHOLA2010: korpus mluvené češtiny ve škole – přepisy nahrávek vyučovacích hodin na českých základních a středních školách.* Praha, Ústav Českého národního korpusu FF UK. [online]. Dostupné z: <http://www.korpus.cz>.
- Šindelářová, J. (2011). *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách.* [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2Na8Qv7>.
- Šindelářová, J., Škodová S. (2013a). *Čeština jako cílový jazyk. 1. díl.* [online]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/cjm_28032014/METODIKA_PRO_DETI_final_po_vsech_korekturach.pdf.
- Šindelářová, J., Škodová S. (2013 b). *Čeština jako cílový jazyk. 2. díl.* [online]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/cjm_28032014/METODIKA_PRO_DOSPELE_8.12._s_rejstrikem.pdf.
- Šmídová, T., Tejkalová, L., Vojtková, N. (2012). *CLIL ve výuce. Jak zapojit cizí jazyk do vyučování.* Praha, NÚV. [online]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publicace/CLIL_ve_vyuce.pdf.
- Teaching English. Content and Language Integrated Learning.* [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2N5vPqU>.
- Theng, H. (2016). *Language across the curriculum & CLIL in English as an additional language (EAL) contexts.* Singapore. [online]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/327342724_LANGUAGE_ACROSS_THE_CURRICULUM_CLIL_IN_ENGLISH_AS_AN_ADDITIONAL_LANGUAGE_EAL_CONTEXTS.

- Titěřová, K. (2010). *Bariéry cizinců na české škole*. Praha, Meta. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/326DgSX>.
- Titěřová, K. a kol. (nedatováno). *Jak jsme organizovali přípravný kurz*. Praha, Meta. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/36rkUzq>.
- Titěřová, K., Lacinová, B., Zaoralová, J., Slezáková, M., Mlynářová, H. (2018). *Organizujeme výuku češtiny jako druhého jazyka*. Praha, Meta. [online]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/organizujeme_vyuku_cestiny_jako_druheho_jazyka_online.pdf.
- Tonucci, F. (1994). *Vyučovat nebo naučit?* Praha, SVI Pedagogická fakulta UK.
- Trvalý pobyt. Čeština pro cizince*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2C2sUZZ>.
- Trvalý pobyt. Čeština pro cizince. Soupis lexikálních jednotek úrovně A1, A2*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2WAJppC>.
- Trvalý pobyt. Deskriptory pro češtinu jako druhý jazyk*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2r4J42F>.
- ÚJOP UK. *Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE) – podrobné informace*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2Wzhar7>.
- ÚJOP UK. *Zkoušky z češtiny pro cizince*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2N7vLXJ>.
- Umíme česky*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2NBIKQM>.
- Vaňková, I., Šťastná, L. (eds.). (2018). *Horizonty kognitivně-kulturní lingvistiky II. Metafor, stereotypy a kulturní rozrůzněnost jazyků jako obrazů světa*. Praha, FF UK.
- Základní škola Černošice. Jazykový program výuky metodou CLIL*. [online]. Dostupné z: <http://www.zscernosice.cz/jazykovy-program-vyuky-metodou-clil/>.

Učebnice⁵⁷

- Flanderková, A. (bez datace). *Můj první pracovní sešit z Č. J. pro žáky cizince*. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/34jCjbx>.
- Jaurisová, B., Pánová, M. (2016). *Prázdninová škola češtiny*. Praha, Národní institut dalšího vzdělávání. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2PzsAK9>.
- Kol. autorů. (2008). *Ilustrovaný školní slovník českého jazyka*. Plzeň, Fraus.
- Kol. autorů. (2008). *Můj první slovník českého jazyka*. Plzeň, Fraus.
- Kol. autorů. (2019). *Levou zadní. Čeština jako druhý jazyk*. Praha, Meta.
- Kotyková, S., Lejnarová, I. (2005). *Čeština pro malé cizince 1*. Praha, Knižní klub.
- Kotyková, S., Lejnarová, I. (2005). *Čeština pro malé cizince 2*. Praha, Knižní klub.
- Škodová, S. (2010). *Domino: Český jazyk pro malé cizince 1*. Praha, Wolters Kluwer ČR.
- Škodová, S. (2012). *Domino: Český jazyk pro malé cizince 2*. Praha, Wolters Kluwer ČR.
- Táborková, J. (2016). *Hezky česky*. Praha, Národní institut dalšího vzdělávání. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2N4Vr7o>.
- Táborková, J. (2017). *Hezky česky II*. Praha, Národní institut dalšího vzdělávání. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2qcE9w2>.

57 Viz kap. 2.6.1.

Už 15 let v našich školách učíme děti cizinců. *Pracovní listy pro výuku českého jazyka.* (2009). ZŠ Bělá pod Bezdězem a ZŠ a MŠ T. G. Masaryka Zastávka. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/33aYqk8>.

Vojkovská, P. (2008). *Annjong hasejo, paní učitelko! Dobrý den, paní učitelko!* Frýdek Místek, Základní škola, Československé armády 570. [online]. Dostupné z: <http://bit.ly/2JHkmMe>.

Vyhlášky a zákony

Vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování.

Vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Vyhláška č. 33/2005 Sb., o jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a státních jazykových zkouškách.

Vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

Vyhláška č. 75/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.

Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Abstrakt

Publikace *Čeština jako druhý jazyk. Metodická perspektiva* je určena učitelům, studentům učitelství i dalším zájemcům o jazykové vyučování. V první části se čtenáři seznámí se základními termíny spojenými s problematikou výuky žáků s odlišným mateřským jazykem a s legislativním rámcem, v němž vzdělávání těchto žáků probíhá. Následující kapitoly nabízejí seznámení s komunikačně pojatým vyučováním cizího/druhého jazyka, s řečovými dovednostmi, s problematikou nabývání sociokulturních kompetencí, s vybranými didaktickými nástroji – včetně jazykových korpusů –, s Evropským jazykovým portfoliem a s možností jazykové diagnostiky a hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. Nedílnou součástí publikace jsou též kapitoly zaměřené na organizaci výuky, nezbytnou týmovou spolupráci (pedagogů, asistentů pedagoga, školních poradenských pracovišť, školských poradenských zařízení, vedení škol atd.) a uplatnění kurikulárních dokumentů (rámcových a školních vzdělávacích programů) a Společného evropského referenčního rámce pro jazyky ve vzdělávání této zcela jedinečné skupiny žáků.

Resumé

The present monograph *Czech as a second language. Methodology perspectives* is written in the belief that education of non-native speakers in Czech schools is an important and challenging topic. The specific target group for this publication is those teachers whose classes include students with mother tongues different from the class majority (Czech) and thus often with a lower-than-native command of that language. It is especially these students who need careful language work, as the improvement of their linguistic skills in the language of school instruction has a direct bearing on their success at school.

The book, first of all, provides a concise introduction to the general aspect of teaching Czech as a second language. Starting, in Chapter 1, by describing and defining key terms (legislation, state policy, general aspects of language pedagogy). In Chapter 2 it discusses main areas connected with second language teaching, CEFR, receptive and productive skills, sociocultural competence, textbooks, teaching goals and teaching assistant.

Chapter 3 furthers our understanding of the field by focussing on European Language Portfolio, language testing and assessment and state exams.

Profily autorek

Mgr. Věra Hejhalová, Ph.D. (vera.hejhalova@ff.cuni.cz) je česká germanistka působící v Ústavu germánských studií FF UK. Vystudovala Pedagogickou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (Učitelství pro střední školy, aprobace německý jazyk – latina). Na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy se profilovala v doktorském programu Germánské jazyky a literatury. Vyučuje korpusovou lingvistiku, didaktiku němčiny jako cizího jazyka, gramatiku a frazeologii němčiny. Centry jejího badatelského zájmu jsou didaktika němčiny jako cizího jazyka, korpusová lingvistika a frazeologie němčiny.

Mgr. Andrea Hudáková, Ph.D. (andrea.hudakova@ff.cuni.cz) pracuje v Ústavu jazyků a komunikace neslyšících FF UK. Vystudovala speciální pedagogiku na PeF UK (se zaměřením na surdopedii, logopedii, etopedii a arteterapii a s akcentem na didaktiku českého jazyka a matematiky na 1. stupni ZŠ) a doktorský studijní program Český jazyk na FF UK. V disertační práci se zaměřila na češtinu ve vzdělávání dětí s vadou sluchu. Její přístup je interdisciplinární, snaží se nahlížet odborná témata v širším kontextu, hledat společné styčné plochy a přesahy mezi jednotlivými vědními oblastmi. Zabývá se převážně různými tématy z oblasti tzv. Deaf Studies, nejčastěji rozličnými otázkami vzdělávání neslyšících dětí, včetně vzdělávání jazykového. Zde staví i na svém odborném zájmu o vzdělávání u dětí s odlišným mateřským jazykem.

Mgr. Alena Jonášová (alena.jon@seznam.cz) absolvovala na FF UK obory Učitelství češtiny jako cizího jazyka a Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy. Zabývá se metodikou vzdělávání a inovativními způsoby výuky. Věnuje se výuce češtiny pro děti i dospělé, pořádá semináře pro učitele češtiny jako druhého jazyka, spolupracuje s organizacemi podporujícími vzdělávání cizinců a se školami, které se zaměřují na inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem.

Mgr. Daniela Pečenková (neubergova26@gmail.com) je studentkou doktorského programu Český jazyk a absolventkou magisterského programu Učitelství češtiny jako cizího jazyka na FF UK. Ve své disertační práci se zabývá neúspěšností žáků – cizinců v osvojování českého jazyka a s tím souvi-

sející jazykovou fosilizací a stagnací. Na FF UK se podílí na výuce předmětů magisterských navazujících programů Ústavu českého jazyka a teorie komunikace týkajících se osvojování češtiny jako cizího/druhého jazyka.

Mgr. Yulia Semyachkina (semyachy@ff.cuni.cz) je doktorandkou Ústavu českého jazyka a teorie komunikace na FF UK. Vystudovala Moskevskou státní univerzitu M. V. Lomonosova (obor Čeština pro cizince a Slovanské literatury). V rámci doktorského programu se věnuje didaktice češtiny jako cizího jazyka, zejména výuce češtiny pro ruský mluvící studenty.

Mgr. Kateřina Šormová, Ph.D. (katerina.sormova@ff.cuni.cz) je bohemistka a jazyková lektorka. Je absolventkou oboru Český jazyk a literatura na FF UK a doktorského studia v oboru Český jazyk tamtéž. V současné době působí jako odborná asistentka v Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK, vyučuje zejména v programech navazujícího magisterského studia Učitelství českého jazyka a literatury a Učitelství češtiny jako cizího jazyka. Zaměřuje se na osvojování češtiny jako prvního a cizího/druhého jazyka, čtenářskou gramotnost, na jazykové testování a na výuku žáků s odlišným mateřským jazykem. Spolupodílela se na vybudování databanky jazykových projevů romských mluvčích češtiny ROMi a korpusu CZESL.

Kateřina Šormová – Andrea Hudáková a kol.
eština jako druh jazyk. Metodick perspektiva

Vydala Univerzita Karlova, Filozofick fakulta,
nm. Jana Palacha 2, Praha 1

Typografick osnova František Štorm
Sazba z psma Skolar Dušan Neumahr
Vyrobitel Togga, spol. s r. o., Praha
Vydání první, Praha 2019

Věra Hejhalová

Andrea Hudáková

Alena Jonášová

Daniela Pečenková

Yulia Semyachkina

Kateřina Šormová





FILOZOFICKÁ FAKULTA
Univerzita Karlova

ISBN 978-80-7308-966-5

