

# VÝUKA ČEŠTINY PRO DĚTI-CIZINCE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU – ZÁKLADNÍ DOPORUČENÍ

Linda Doleží, Svatava Škodová

## Úvod

Z praxe výuky v kurzech češtiny pro děti v rámci projektu *Česky s přehledem – Komplexní podpora jazykového vzdělávání azylantů na území České republiky* vyplývá, že pokud děti do kurzů nastoupí v mladším věku, dělají větší pokroky a češtinu si osvojují snazším způsobem. Vzhledem k nízkému počtu dětí předškolního věku v kurzech, nelze toto tvrzení validním způsobem ověřit a názory na ideální věk pro začátek osvojování si cizího jazyka se různí (viz např. Hong Qin Zhao, 2004; Marinova-Todd et al., 2000 apod.). Domníváme se však, že včasné a brzké zařazení např. dětí-uprchlíků do kurzů češtiny jako cizího jazyka je více než žádoucí a pro děti prospěšné, a to nejen z čistě jazykových důvodů. Výuka češtiny pro cizince může dětem v předškolním věku pomoci lépe a rychleji se integrovat do kolektivu a snáze a rychleji češtinu uchopit a rozvíjet i jiné než jazykové dovednosti hravým a příjemným způsobem.

Cílem předkládaného příspěvku není vyčerpávající pojednání o metodice výuky cizího jazyka pro děti předškolního věku. Spíše jde o náměty a nápady, jež je možné v tomto typu kurzů využít a jež by mohly pomoci lektorům bez zkušenosti s výukou cizího jazyka pro děti v předškolním věku. Blíže a obecně k podpoře jazykového vzdělávání u dětí v předškolním věku viz např. Krčmová (1987), Fichnová a Szobiová (2012), Zajitzová (2011) a Kutálková (2012). Co se výuky češtiny jako cizího jazyka pro děti-předškoláky týče, prozatím neexistují ucelené metodické ani výukové materiály, zaměřené čistě na tuto věkovou skupinu. Nicméně, inspiraci je možné najít např. v textech Gjurové (2011), Škodové (2010, 2012), Šindelářové a Škodové (2012, 2013), Hádkové (2008, 2009) a Linhartové a Loudové Stralczynské (2014). Tyto materiály jsou sice zaměřené na děti mladšího školního věku, zcela jistě však mohou být užitečné i v rámci výuky předškolních dětí.

Detailně propracovanou metodikou výuky dětí v předškolním věku disponuje např. angličtina, k jejíž výuce existuje bezpočet kurzů a materiálů pro učitele. Na základě práce s anglickými příručkami pro učitele, blíže viz např. (Musiol a Villarroel, 2005) a na základě vlastních zkušeností, jsme určili základní charakteristiky a rysy výuky cizího jazyka u dětí v předškolním věku a navrhli některá doporučení.

## Předpoklady dítěte pro osvojení jazyka

Mnoho dospělých podceňuje schopnost dětí naučit se cizí jazyk. Často si představují, že se dítě učí cizí jazyk stejně jako dospělý, a domnívají se, že dospělý by měl působit jako rádce, který dítěti vše vysvětlí. Každé dítě však má vrozenou schopnost učit se jazyk. Dokáže ji uplatňovat, pokud mu to dospělí dovolí a nebudou jej podceňovat a do učení třeba i nevhodně zasahovat. Jestliže si dítě úspěšně osvojilo/osvojuje vlastní rodný jazyk, potom si zcela jistě vyvinulo i vlastní učební strategie. Podvědomě ví, jak slyšený jazyk „analyzovat“, aby odhalilo systémy, kterými se jazyk řídí a tyto strategie využije i pro učení se druhému jazyku<sup>1</sup>. V dětské mysli není učení se jazyku školním předmětem, tak jak si jej představuje dospělý, není to nic, čemu by se učilo izolovaně, je to pro ně součástí každodenního života a v případě života na jinojazyčném území je to součástí jeho celkového vývoje.

I pro jazyk platí, že předškolní děti se učí tak, že provádějí určité činnosti a vstřebávají jazyk, který se s těmito činnostmi pojí. Učí se nejlépe, pokud aktivity zahrnují jejich fyzickou, mentální a emocionální stránku. K osvojování jazyka dochází především pomocí interakce. Komunikace mezi učitelem a jinojazyčným dítětem závisí především na pozorném naslouchání jazyku a na vzájemném hledání nevyřčených informací.

## Fáze v osvojování jazyka

V osvojování rodného jazyka existuje tzv. **období ticha**, během kterého je dítě zdánlivě pasivním příjemcem okolního jazyka (Saicová Římalová, 2013), stejným obdobím prochází i jinojazyčné dítě; avšak i během tohoto období bychom však měli sledovat a stimulovat porozumění jazyku a možnosti postupného budování cílového jazyka. Na počátku příchodu jinojazyčného dítěte do kurzu se zaměřujeme pouze na jeho **pasivní znalost jazyka**, tj. na jeho schopnost porozumět otázkám a pokynům tím, že na ně reaguje.

Tzv. **mezijazyk**<sup>2</sup>, který dítě používá, je zjednodušenou operativní formou, která však již umožňuje dorozumění; typickými znaky tohoto mezijazyka u dětí předškolního věku je např.:

- » Zkracování/zhušťování vět do klíčových slov, které dítě zná např. *Já hlad. Já domů.*
- » Vynechávání pádových a slovesných koncovek nebo používání „naposlouchaných“ tvarů i pro jiné funkce, např. *Já nejíš pomeranč. Kde auto?*
- » Součástí mezijazyka jsou i všechny chyby, kterých se dítě dopouští a o jejichž funkci se zmíníme samostatně níže.

<sup>1</sup> Při získávání jiného jazyka, než je jazyk mateřský, se v odborné literatuře rozlišuje mezi tzv. cizím jazykem a druhým jazykem. Cizí jazyk je systém, který se cíleně učíme, avšak jeho osvojení se co do kvantity a kvality nemůže rovnat osvojení si našeho rodného jazyka. Druhý jazyk je systém, který si člověk osvojuje často paralelně se svým rodným jazykem a v jeho produkci dosahuje stejných výsledků jako ve svém rodném jazyce; v takovém případě se hovoří o tzv. bilingvistu. Protože u dětí v MŠ je pravděpodobnější osvojování češtiny jako druhého jazyka, budeme v tomto textu užívat tento termín.

<sup>2</sup> Termín *mezijazyk* je přímým překladem anglického termínu *interlanguage*, vzhledem k tomu, že je používán v české odborné literatuře o osvojování jazyka a o žákovských korpusech, přejímáme jej i pro tento text.

Tento typ mezijazyka je zcela běžným stádiem, které je třeba akceptovat. Pokud učitel jazykovému prefabrikátu rozumí, měl by jej zopakovat v plném znění, aby dítě mohlo zachytit správnou verzi, tj. *Já mám hlad. Já chci jít domů.* Tato reformulace by však intonačně měla znít jako přitakání a vyjádření pochopení potřeb dítěte, ne jako oprava chyby, které se dítě dopustilo.

Pokud v tomto stadiu nabízíme dětem celé fráze např. *To nevím. Dej mi papír, prosím,* dokáží je přesně napodobit a rychle si je pamatují; zároveň však nemají žádnou představu o tom, zda tyto fráze obsahují nějakou gramatiku.

Příklady jazyka ve vývojových stádiích:

1. stadium *Hračka. + gesto ukázání sem!*
2. stadium *Dej hračku sem!*
3. stadium *Dej hračku na polici.*
4. stadium *Uklid' hračku na polici a běž si umýt ruce.*

S přibývajícím porozuměním dítěte ubíráme gesta, která komunikaci doprovázejí. Pokud dáváme dítěti pokyny, v nichž některému slovu nerozumí, nahradíme jej jiným slovem, které zná, nebo mu slovo „ukážeme“.

## Role učitele

Úkolem učitele je, aby dítě vývojovými fázemi provázel a doplňoval mezery v jeho jazyce podle toho, jak se jeho jazyk rozvíjí.

- » Např. v počáteční vývojové fázi osvojování si řeči, kdy **slovo zastupuje celou větu**, nabízí učitel dítěti větnou formulaci, která je pro ně o stupeň výše než jeho vlastní dovednost.
- » Učitel také hraje důležitou roli iniciátora komunikace; v počátečních stádiích dítě samo nenavazuje hovor, ale spíše čeká, že bude kontaktováno, např. že mu položíme otázku.
- » Učitel zprostředkovává most mezi pasivní a aktivní slovní zásobou dítěte, mezi množstvím slov, kterým dítě rozumí a které dokáže samo používat.
- » V neposlední řadě učitel poskytuje dítěti motivaci při osvojování druhého jazyka; hlavní motivací je u předškolních dětí přijetí spojené s pochvalou a povzbuzením. Během každého dne by dítě mělo cítit, že v jazyce bylo úspěšné, pokud je pro něj něco příliš obtížné ztratí zájem.

## Chyba v osvojování si druhého jazyka

Chyby, které v jazyce děláme, jsou pro nás jedním ze způsobů prozkoumávání jazyka (Corder, 1967; Selinker, 1972; James, 1998). Nejsou tedy něčím, co bychom měli u dětí odstraňovat a potlačovat. Každé dítě postupuje v osvojování si jazyka svým vlastním tempem, v jednotlivých fázích setrvává, dokud si není jisté, že daný jazyk ovládá, teprve potom přistupuje k osvojování si dalších jazykových jevů (Lightbown, Spada, 2011). Jednou z chyb, kterých se může učitel dopustit, je snaha násilně dítě posunout do další fáze a nutit mu nové konstrukce. Instruktivní komentáře, jak jazyk používat, jsou pro předškolní děti neefektivní.

Tempo, kterým děti postupují, je zcela individuální a násilné zásahy do tohoto tempa mohou představovat pro učení dítěte regresivní prvek, který působí v budovaném jazykovém systému zmatky a interferuje s přirozeným rozvojem osvojení si druhého jazyka (Cameron, 2011).

## Osvojování si jednotlivých plánů jazyka

### Gramatický systém

Gramatický systém si dítě postupně osvojí nápodobou mluvního vzoru, který ve svém okolí má. Je zbytečné dětem podávat gramatická poučení o užívání jazyka. Gramatika jazyka je vysoce abstraktní systém, který dítě nedokáže uvědoměle uchopit.

### Učení novým slovům

- » Systematicky představujeme nová slova, se kterými se dítě během dne setkává; pro dítě je pojmenováváme a upozorňujeme jej na pojmenované předměty. Dále využíváme obrázky, pomocí nichž se dítě systematicky učí ucelené lexikální oblasti, např. *lexikální oblast ovoce, rodina, části lidského těla*.
- » Pasivní osvojení kontrolujeme tím, že dítěti zadáváme různé pokyny spojené s novými slovy, např. *Ukaž pastelku. Přines mi pastelku. Najdi pastelku*.
- » Při hovoru s dítětem klademe otázky tak, aby ve své formulaci obsahovaly i slova, která budou zahrnuta v odpovědi. NE: *Co rád kreslíš?*  
ANO: *Kreslíš rád auta?*
- » Teprve u slov, o kterých víme, že si je dítě osvojilo, používáme otevřené typy otázek, které dítě samo doplní – *Co je to? Kdo je to?* apod.

## Zvuková stránka jazyka

Zvuková stránka jazyka je oblastí, na kterou bychom měli v kontaktu s jinojazyčným dítětem klást velký důraz. V dětském kolektivu se dítě setkává s jazykem, který je foneticky deformován a učitel je pro něj často jediným správným mluvním vzorem, od kterého se může nedefektní zvukové formy naučit. Pro správný rozvoj fonetické stránky řeči je třeba dítěti umožnit, aby sluchové vnímání propojilo s vnímáním zrakovým např. tím, že mu dovolíme, aby z kontaktní blízkosti odezíralo mluvní vzor učitele, tj. možnost sledování mimiky učitele z blízké vzdálenosti. Učitel by také měl dodržovat zásadu pečlivé výslovnosti s výraznou artikulací, aby dítěti usnadnil zvukový vjem. Nácvik správné výslovnosti značnou měrou spočívá v rozhýbání hybnosti mluvidel (jazyka, rtů), které dítě pozoruje u učitele. Zvládnutí fonetické roviny jazyka dítěti velmi usnadňují rytmické říkanky ve spojení s pohybovými aktivitami, které jsou součástí výuky v mateřské škole, a není proto třeba konstruovat žádné jiné specifické pro jinojazyčné děti.

## Metodické zásady pro učitele

Nejdůležitějším principem ve výuce dětí je **opakování**, důležitou roli však hraje i radost z činnosti, která je s jazykem spojená a prožívání úspěchu z komunikace v osvojovaném jazyce.

Při „výuce“ dětí předškolního věku je třeba mít neustále na paměti, že se ve svém kognitivním rozvoji nacházejí ve stadiu praktických operací a názorného myšlení. Dítě se učí pomocí konkrétních předmětů a jejich obrázků, ale není schopno abstraktně manipulovat s gramatickými prvky jazyka. Úkolem učitelů dětí předškolního období je cvičit s dětmi **paměťové** vybavování, nikoliv uvědomělé tvoření struktur v podobě vět, tj. neučíme děti věty formulovat podle zadaných pravidel, ale učíme je jen případné fráze. Gramatické operace zvládne dítě v příslušné vývojové fázi samo. Seznamování s jazykem u těchto dětí probíhá přímým kontaktem s danými předměty, manipulací s nimi, a také při jednání v určitých situacích.

Učitelům dětí cizinců předškolního věku doporučujeme následující metodické zásady, které by měly dětem ulehčit střetávání se z cizím jazykem, které v počátcích může být problematické:

## Rutina a „stereotyp“

Děti mají obvykle rády, když vědí, co se bude ve výuce „dít“. Měli bychom si zvolit stejný úvod a závěr. Rutina by měla být také podpořena jazykem užívaným ve výuce, zvláště v kurzech bez mediačního jazyka, jimiž kurzy češtiny pro děti-cizince v předškolním věku mohou být (blíže k výuce bez mediačního jazyka např. Holá, 2005). Měli bychom důsledně a od začátku používat fráze jako např. *posadíme se, postavme se, budeme zpívat, otevřete si knihu* apod. Ideální je doplnit jednotlivé pokyny gesty a názorně ukázat, co bychom chtěli dělat. Na dlouhá vysvětlování obvykle není prostor ani dostatečná znalost jazyka a takovéto vysvětlování obvykle bývá kontraproduktivní a zabere příliš mnoho času.

## Vymezení prostoru

Užitečné je i prostorové vymezení výuky, děti by měly být usazeny např. na barevném koberci, příp. polštářcích apod. Takovéto prostorové ukotvení pomůže také učiteli s kázní a s podpořením soustředění u dětí.

## Maňásek

Ve výuce cizích jazyků je často doporučována loutka nebo maňásek. Pomáhá bořit bariéry vznikající z důvodu ostychu a možného strachu, jež děti mohou mít, když začínají navštěvovat v raném věku kurzy cizího jazyka.

## Střídání a pestrost aktivit

Vhodné je střídání aktivit, užívání bohatých a různých materiálů, zapojení co nejvíce smyslů a maximální zahrnutí dětí do výuky. K zajímavým námětům z výuky angličtiny jako cizího jazyka viz např. Holderness a Hughes, 1998; Nixon a Tomlinson, 2001, a Paul, 1996). Součástí jednotlivých lekcí by měly být hry, soutěže, říkanky, písničky a DVD. Během výuky by měly děti mít možnost se hýbat, k důležitosti pohybu ve výuce předškoláků viz např. Dvořáková (2009). Děti mají velice rády také možnost něco tvořit a následně pak svoje výtvary vystavit nebo se jimi pochlubit svým rodičům. Veškeré aktivity by samozřejmě měly být doprovázeny užíváním cílového jazyka. Pokud si děti vybarvují, můžeme se jich např. zeptat, co dělají, jakou barvou vybarvují, co vybarvují apod.

## Délka lekce

Podobně jako u osvojování jazyka mateřského platí i u osvojování jazyka cizího to, že recepce předchází produkci. Proto, aby děti mluvily a produkovaly cílový jazyk, je nutné je stimulovat a motivovat zvláště v předškolním věku. Ideální situací je, když je dítě cílovému jazyku vystaveno co nejvíce. Pokud žije dítě-cizinec v majoritní společnosti užívající cílový jazyk a má možnost být dostatečně a kvalitně integrováno, je to pro proces učení nesmírně prospěšné. Obvyklá délka lekcí cizího jazyka pro děti předškolního věku je 45 minut. Protože se však jedná o velké věkové rozpětí, je nutné respektovat to které období vývoje dítěte a jeho schopnosti a potřeby.

## Zpětná vazba

Jinak se bude cizí jazyk učit dítě dvouleté a jinak např. pětiletý předškolák. V žádné věkové skupině však nesmí chybět pochvala a ocenění snahy dítěte. Tyto dva aspekty jsou ve výuce dětí v předškolním věku přímo klíčové.

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

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

## Závěr

V tomto příspěvku jsme se pokusily načrtnout průběh osvojování češtiny jako druhého jazyka, poukázaly jsme na specifika tohoto procesu a na způsoby, jakými je možné jej podpořit. Shrnuly jsme doporučení a zásady, jež je možné uplatnit během výuky češtiny pro děti-cizince v předškolním věku. Strukturu a obsahovou náplň jedné lekce pro děti-předškoláky uvádíme v příloze. Nejedná se o závazný postup, spíše o nastínění toho, jakým způsobem je možné s jazykem a jeho výukou pracovat. Nezbývá než doufat, že bude v budoucnu výuce češtiny jako cizího jazyka pro děti v předškolním věku věnována větší pozornost a že vzniknou dobré výukové materiály, jež dětem usnadní „vstup“ do českého jazyka a jež lektorům usnadní práci s dětmi a výuku češtiny jako cizího jazyka právě v tomto období.

## Použitá literatura:

- Cameron, L. (2011). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Lerner's Errors. *IRAL*, 5(4), 161–170.
- Dvořáková, H. (2009). *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Fichnová, K., & Szobiová, E. (2012). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál.
- Gjurová, N. (2011). *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*. Praha: Portál.
- Hádková, M. (2009). Dítě-cizinec ve výukovém dialogu. In *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
- Hádková, M. (2008). *Dítě-cizinec v české škole*.  
Dostupné z [http://www.strediskasim.cz/pdf/64\\_Dite-cizinec\\_v\\_ceske\\_skole.pdf](http://www.strediskasim.cz/pdf/64_Dite-cizinec_v_ceske_skole.pdf)
- Hádková, M. (2008). Čeština v roli jazyka školního vzdělávání dětí-cizinců. In *Vzdělávání v sociokulturním kontextu: Diverzita a vzdělávací bariéry* (s. 96–106). Ústí nad Labem.

- Hádková, M., & Šindelářová, J. (2007). Čeština pro děti-cizince podle Společného evropského referenčního rámce? In *Bohemistyka*, 57–63.
- Hesová, A., & Škodová, S. (2011). Čeština pro žáky-cizince: Pracovní karty pro začátečníky. In *Sborník příspěvků z Metodického portálu*. Praha: Národní vzdělávací ústav.
- Hong Qin Zhao, A., & Morgan, C. (2004). Consideration of Age in L2 Attainment – Children, Adolescents and Adults. *Asian EFL Journal*, 6(4), 1–13.  
Dostupné z [http://www.asian-efl-journal.com/Dec\\_04\\_ahqz.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/Dec_04_ahqz.pdf)
- Holá, L. (2005). Zprostředkovací (mediační) jazyk v hodinách češtiny pro cizince – ano či ne? In J. Čemusová et al., *Sborník ze setkání AUČCJ 2003–2005* (s. 33–38). Praha: Akropolis.
- Holderness, J., & Hughes, A. (1998). *100+ Ideas for Children*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. Longman: London.
- Kostecká, Y. et al. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Krčmová, M., & Richterová, L. (1987). *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku. Učebnice pro 3. ročník středních pedagogických škol*. Praha: SPN.
- Kutálková, D. (2012). *Rozvoj výslovnosti dětí v předškolním věku*. Praha: Septima.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2011). *How languages are Learned*. Cambridge: CUP.
- Marinova-Todd, S. H. et al. (2000). Three Misconceptions about Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9–34.
- Morgensternová, M., Šulová, L., & Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer.
- Musiol, M., & Villarroel, M. (2005). *My First English Adventure*. Teacher's Book. Harlow: Longman.
- Nixon, C., & Tomlinson, M. (2001). *Primary Activity Box*. CUP: Cambridge.
- Paul, D. (1996). *Songs and Games for Children*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- Saicová Římalová, L. (2013). *Když začínáme mluvit. Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte*. Praha: FF UK Varia.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209–231.
- Šindelářová, J., & Škodová, S. (2012). *Metodika práce s žáky cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT.
- Šindelářová, J., & Škodová, S. (2013). *Čeština jako cílový jazyk. 1. Díl*. Praha: MŠMT.
- Škodová, S. (2013). *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Skriptum. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Štindlová, B. (2013). *Žákovský korpus češtiny a evaluace jeho chybové anotace*. Praha: FF UK Varia.
- Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (2014). *Děti s OMJ v mateřských školách*. Praha: Meta, o. p. s.
- Zajitzová, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R.