

Milena Frýbová

Šormová, K., Hudáková, A. & kol. (2019). *Čeština jako druhý jazyk: Metodická perspektiva*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

Publikace kolektivu autorek (Hejhalová, Hudáková, Jonášová, Pečenková, Semyachkina a Šormová) *Čeština jako druhý jazyk: Metodická perspektiva*¹ vychází jako e-kniha. Recenzovaná kniha má v prvé řadě pomoci zejména učitelům základních škol, studentům učitelství a dalším zájemcům o vyučování zorientovat se v oblasti výuky žáků s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ).

Za velmi praktické považují to, že e-kniha je volně dostupná ke stažení na stránkách Vydavatelství FF UK nebo na portálu www.inkluzivniskola.cz a může se tak dostat k co nejširšímu okruhu čtenářů-pedagogů.

Jak zmiňují autorky publikace, předpokládá se, že v blízké budoucnosti bude vzácností nalézt školu, již žáci s OMJ nenavštěvují, a že škola může dobře vzdělávat žáky s OMJ pouze tehdy, je-li na tento úkol předem koncepčně a odborně připravena (s. 30). Vyučování českého jazyka a vyučování v českém jazyce pro žáky s OMJ napříč předměty se v současnosti stává v českém školství skutečně tématem aktuálním. Postupem času by měli být s touto problematikou obeznámeni všichni pedagogové, aby mohli úspěšně napomáhat každému žákovi v jeho všestranném rozvoji.

Kdo vlastně představuje žáka, který užívá češtinu jako druhý jazyk? Jako nejjednodušší a nejčastěji používané vymezení se nabízí pojem *žák-cizinec*, přičemž informace o cizím státním občanství představuje jediný údaj, jež předkládají školské statistiky (s. 9). Druhý termín označuje *žáka s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka*, který dle autorek opět nemá potřebnou vypovídací hodnotu, neboť není zřejmé, vůči čemu jsou znalosti jazyka nedostatečné a jakým způsobem hodnocení probíhá (s. 11). Autorky ve své práci zohledňují především pedagogické a lingvodidaktické kritérium, a proto se přiklánějí k užívání definice *žáka s odlišným mateřským jazykem* (OMJ), neboť toto označení není hodnotící, neváže se na cizinecký status žáka, a navíc zahrnuje i ty žáky, kteří mají sice české občanství, ale vyrůstají v jinojazyčném prostředí, jako jsou např. romští či neslyšící žáci.

Publikace *Čeština jako druhý jazyk* je rozčleněna do tří kapitol. V první kapitole jsou nejprve vymezeny základní termíny spojené s výukou žáka s OMJ. Jako zavádějící se ukazuje už jen definování samotného pojmu *čeština jako druhý jazyk*, neboť termín *druhý jazyk* bývá v českém školském prostředí mylně zaměňován s termínem *druhý cizí jazyk*, jak jej vymezuje rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, tedy

1 Publikace vzniká za podpory projektu Zvýšení kvality vzdělávání a začleňování žáků s OMJ spojené s jeho radikální inovací a projektu Univerzity Karlovy Progres Q10, Jazyk v proměnách času, místa a kultury.



s jazykem, kterému je žák vyučován jako druhému cizímu jazyku v pořadí.² Termín *druhý jazyk* lze definovat jako jazyk, který je přítomný v oblasti, kde žák žije, a jedná se o 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). Autorky zdůrazňují, že pedagog vyučující žáka s OMJ ve třídě by si měl uvědomit, že žák s OMJ se nachází v obtížné situaci a jeho školní ne/úspěšnost do značné míry bude záviset právě na tom, jak rychle a v jaké kvalitě dosáhne určité pokročilé úrovně v českém jazyce. V této souvislosti velmi oceňují předkládané kazuistiky, které mohou pedagogům nastínit možné problémy a situace, s nimiž se žáci s OMJ během svého začleňování do české školy a společnosti musí vypořádat.

V druhé části první kapitoly autorky přehledně shrnují legislativní rámec pro vzdělávání žáků s OMJ vycházející ze školského zákona a souvisejících vyhlášek. Základní specifika vzdělávání žáků s OMJ jsou obsažena v § 20 *Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí* a v § 16 *Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných*. Autorky uvádí, že v souvislosti se vzděláváním žáků s OMJ je důležité rozlišovat mezi pojmy *povinná školní docházka* a *docházka do základní školy*. Na rozdíl od *povinné školní docházky*, která trvá od 1. do 9. třídy, může být *docházka do základní školy* delší, např. od přípravné třídy až po docházku žáka s OMJ staršího sedmnácti let na ZŠ. Možnost prodloužené docházky je doporučována zejména žákům nastoupivším v pozdějším školním věku kvůli zlepšení jejich jazykové přípravy ke studiu na střední škole.

Legislativa nahlíží na žáky s OMJ jako na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří potřebují poskytnutí podpůrných opatření (s. 23). Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů a mohou se volně zkombinovat mezi sebou dle individuálních potřeb žáka. Poté se včlení do školního vzdělávacího programu dané školy. Kromě podpůrných opatření mohou navíc žáci, kteří nejsou občany České republiky, ale jsou občany Evropské unie a zároveň plní povinnou školní docházku, docházet ke vzdělávání do tříd pro jazykovou přípravu. Každý kraj by měl mít vyčleněno několik škol, kde probíhá tato bezplatná jazyková příprava.

Je zcela nepochybné, že žáci s OMJ, kteří se začínají vzdělávat v české škole, se ocitají ve složité situaci. V této souvislosti autorky uvádí, že další komplikací pro žáky s OMJ může být fakt, že v českém školství převládá transmisivní přístup³ ke vzdělávání (s. 26). Jako vhodnější přístup autorky doporučují přístup konstruktivní, avšak jak samy upozorňují, k posunu od transmisivního přístupu ke konstruktivnímu v českém vzdělávacím systému dochází jen pozvolna.

2 S výukou prvního cizího jazyka se dle RVP ZV musí začít nejpozději ve 3. ročníku ZŠ a s výukou druhého cizího jazyka se musí začít nejpozději v 8. ročníku ZŠ (s. 16).

3 Transmisivní přístup ke vzdělávání lze zjednodušeně charakterizovat následujícím způsobem: 1. Dítě neví (neumí) × učitel ví (umí); 2. Úlohou školy je předat žákům znalosti a vědomosti; 3. Inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe; 4. Děti ve třídě tvoří více méně homogenní skupinu; 5. Školní úspěchy a neúspěchy každého žáka se odvíjejí zejm. od jeho osobní angažovanosti (s. 26; Linhartová, Loudová, Stralczyňská, nestránkováno).



Pro mnohé školy je jistě alarmující předložené zjištění České školní inspekce z roku 2015, v němž se dozvídáme, že vzdělávání žáků s OMJ je ve školách řešeno teprve v okamžiku jejich příchodu na danou školu (s. 29). Autorky ale doporučují, aby každá škola s předstihem zařadila do svého školního vzdělávacího programu také kapitulu, v níž by se definovaly a konkrétně popsaly postupy užívané školou při vzdělávání žáků s OMJ. Také by se měly předem definovat cíle a náplň činnosti školního poradenského pracoviště, které se podílí na tvorbě individuálních vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků. Na základě podpůrných opatření se může vytvořit *plán pedagogické podpory*, který se využívá u prvního stupně podpůrných opatření a slouží vlastně jen jako vnitřní dokument školy, nebo *individuální vzdělávací plán*, jenž slouží pro podpůrná opatření 2. až 5. stupně a k jehož vytvoření je nutné vyjádření školského poradenského zařízení. Oba dokumenty přitom mají shodný účel — měl by v nich být popsán současný stav, stanovení cílů a časový horizont, v jakém chceme stanovených cílů dosáhnout. Aby se plány nestaly jen pouhou formalitou, měly by se pravidelně vyhodnocovat a na jejich tvorbě a kontrole by se měli podílet všichni zainteresovaní pedagogičtí pracovníci (s. 31).

Na proces vyučování češtiny jako druhého jazyka se zaměřuje druhá kapitola. Autorky upozorňují, že v prvé řadě je nutné si uvědomit, že výuka češtiny, tak jak si ji vybaví rodilý mluvčí jazyka, se zcela odlišuje od výuky češtiny jako druhého jazyka. Rozdílně stanovená jsou nejen východiska, ale i aplikované metody a cíle výuky. Pro rodilého mluvčího představuje dle RVP ZV⁴ čeština nástroj získávání většiny informací, ale slouží žákovi také jako předmět poznávání. RVP ZV rozděluje obor *Český jazyk a literatura* do tří složek: *Komunikační a slohová výchova*, *Jazyková výchova* a *Literární výchova*. Pro detailnější představu, jaké cíle jsou stanoveny pro rodilé mluvčí jazyka, předkládají autorky tabulky tzv. očekávaných cílů vzdělávání stanovených na konci 3., 5. a 9. ročníku ZŠ. Očekávané výstupy žáků-rodilých mluvčích se významně odlišují od počátečních cílů výuky češtiny u žáků s OMJ. Kubíčková (nedatováno) vymezuje tyto počáteční cíle následovně: komunikační dovednosti, jazykové dovednosti, čtení s porozuměním, graficky správné psaní, poslech s porozuměním a sociokulturní kompetence (s. 37). Předložená teoretická východiska autorky vhodně dokreslují na konkrétním příkladu učiva vyjmenovaných slov.

Učitelům, kteří učí žáky s OMJ česky, autorky doporučují seznámit se také s kontrastivní lingvistikou, jež je založena na komparaci výchozího jazyka žáka s cílovým jazykem, kterému se žák učí. Pedagog může pracovat např. s jazykovou chybou, negativním transferem, interferencemi, interjazykem atd. (Macurová, 2011).

Při výuce druhého jazyka si pedagog může v přípravě pomoci rovněž obecnými popisy referenčních úrovní stanovených dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (CEFR) stanovených na škále od A1 (uživatel základů jazyka) až po C2 (zkušený uživatel jazyka). Dle Referenční úrovně pro češtinu jako cizí jazyk jsou k dispozici konkrétní rozpisy pro úrovně A1, A2, B1 a B2, anebo může pedagog nahlédnout také do Referenčního popisu češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR — úrovně A1, A2 (Cvejnová, 2016). Pro porovnání s cíli

4 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* (2017). [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/fi/le/43792/>.



rodilých mluvčích předkládá publikace rovněž tabulku Obecné referenční úrovně A1 až C2 (s. 41).

Jelikož je publikace *Čeština jako druhý jazyk: Metodická perspektiva* určena nejen didaktikům jazyka, přináší autorky též přehledný a ucelený popis komunikačně orientované jazykové výuky, jež se primárně soustředí na rozvoj komunikačních/řečových dovedností. Nabízejí tak pedagogům jakousi osnovu, které se mohou při plánování konkrétní vyučovací hodiny držet. Podrobně zmíněny jsou činnosti receptivní (poslech a čtení) i činnosti produktivní (mluvení a psaní). V těchto dvou podkapitolách opravdu oceňují přehlednost a uvedení konkrétních příkladů výukových aktivit, které zajisté ocení jak „jazykáři“, tak především „nejazykáři“ mající žáka s OMJ ve třídě.

Autorky připomínají, že zvládnutí cizího/druhého jazyka nespočívá pouze v ovládnutí náležitých řečových dovedností (s. 53), ale závisí také na tzv. sociokulturních kompetencích a jisté znalosti reálií dané země. Pro konkrétní představu je předložena tabulka s šesti oblastmi, které by měl uživatel jazyka znát v rámci sociokulturních kompetencí na úrovni A1. K upevňování sociokulturních kompetencí by žákovi měl pomáhat každý pedagogický pracovník, neboť výuka češtiny ve škole neprobíhá jen v hodinách češtiny, ale také při výuce ostatních předmětů a rovněž mimo výuku (např. školní družina či zájmové kroužky).

V podkapitole Učebnice a elektronické didaktické nástroje (s. 55–67) autorky představují jimi vybrané učebnice, výukové materiály a slovníky češtiny jako druhého/cizího jazyka určené zejména pro děti a mládež a rovněž nás seznamují s několika elektronickými didaktickými nástroji, s nimiž lze při výuce pracovat. Současný trh nabízí značné množství učebnic a pedagog by si měl své učební materiály pečlivě předem vybrat, aby byla jeho výuka efektivní, proto dle mého názoru tato podkapitola velmi ulehčí pedagogům práci a pomůže jim v konečném rozhodnutí, jaké materiály si pro svou výuku nakonec zvolit. Soupis elektronických materiálů, které jsou ve většině případů pro žáky zábavným a motivujícím prvkem, ulehčí pedagogovi také přípravu na hodinu. Zmíněny jsou jazykové korpusy, konkrétní odkazy na online zdroje pracovních listů a materiálů pro výuku češtiny jako druhého jazyka či tipy na dostupné výukové aplikace.

V souvislosti s jazykovými cíli autorky zmiňují tzv. metodu CLIL (Content and Language Integrated Learning), tj. Integrovanou výuku předmětu a cizího jazyka. Jedná se o metodu poměrně novou, která se začíná prosazovat zejména při výuce angličtiny a dle autorek by se dala rovněž využít i při výuce češtiny jako druhého jazyka (s. 70).

Závěrem této kapitoly předkládá kolektiv autorek praktické tipy na vizualizaci pro snadnější orientaci žáka s OMJ ve školní budově. A jak autorky uvádějí, systém fotografií, obrázků a piktogramů pak může být pro žáky s OMJ velice účinným prvním vstřícným krokem do české školy. S tímto názorem nelze než souhlasit a škola se pomocí těchto „chytrých samolepek“ může s předstihem připravit na příchod žáků s OMJ.

Za užitečné hodnotím také zmínění role asistenta pedagoga, jenž může být přidělen konkrétnímu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (s. 75). Učitel a asistent pedagoga musí vzájemně spolupracovat a tvořit funkční tým. Zvláště na druhém stupni základní školy, kdy se při výuce předmětů střídá velké množství pedagogů, je

nastavení této spolupráce poměrně časově náročná záležitost. Proto uvedení konkrétních činností a námětů vedoucích k úspěšné spolupráci ocení nejen učitel, ale i jeho asistent a společně tak mohou rychle nastavit efektivní pravidla pro vzájemnou komunikaci v triádě pedagog-žák-rodíč.

Závěrečná kapitola knihy se zaměřuje na diagnostiku, testování a hodnocení jazykových a komunikačních kompetencí v češtině. Pedagogové by se měli při vstupu žáka s OMJ do procesu školního vzdělávání seznámit s jeho dosavadními znalostmi. Autorky však upozorňují, že v současné době školy ani školská poradenská zařízení pro takovou diagnostiku nedisponují vhodnými metodami, nástroji a materiály. Školní znalosti, ale také jazykové a komunikační kompetence jsou pak pouze odhadovány na základě rozhovoru či písemné komunikace s žákem (s. 78). Situace by se měla změnit v roce 2022, kdy by měl být dokončen projekt Národního ústavu pro vzdělávání a školy by již mohly mít k dispozici diagnostický test úrovně řečových dovedností pro žáky 1. stupně ZŠ (3.–5. roč.) a pro žáky 2. stupně ZŠ (6.–9. roč.) (s. 79).

Jako jednu z pomůcek při diagnostice a hodnocení jazykových kompetencí žáků s OMJ autorky uvádějí tzv. Evropské jazykové portfolio (EJP), které umožňuje sledovat a zaznamenávat vývoj žákových cizojazyčných znalostí a dovedností spojených s kulturou dané země. Výhodou pak je, že jsou tato portfolia rozčleněna do pěti věkových skupin a lze je volně stáhnout na webových stránkách www.evropskejazykoveportfolio.cz. EJP se skládá ze tří složek — jazykový životopis, jazykový pas a tzv. dossier, jenž je tvořen sbírkou materiálů, které dokládají žákovu jazykovou činnost či pokrok. V rámci vedení jazykového životopisu by si měl mluvčí např. poznamenávat, při jakých příležitostech přichází denně do kontaktu s cizím, ale i svým mateřským jazykem. V jazykovém pase jsou zaznamenány žákovy aktuální jazykové znalosti a dovednosti (s. 81). Vedením EJP by si měl žák také nacvičit vlastní sebehodnocení, což dle slov autorek může vést ke zvýšení motivace mluvčího k učení se cizímu/druhému jazyku. Na základě žákovy autoevaluace pak může žákův jazykový vývoj zhodnotit také učitel. Forma sebehodnocení by se v případě školní výuky měla stát integrální součástí vyučování (s. 82). Jednou z částí EJP jsou tzv. sebehodnotící deskriptory pro češtinu jako druhý jazyk, které jsou rozlišeny podle věku a úrovně jazykové dovednosti žáka. Pro konkrétní představu je opět otiskována tabulka s příklady deskriptorů (např. „Rozumím instrukcím v učebnici a vím, co mám dělat“, s. 83).

V rámci školního hodnocení prováděného pomocí slovního hodnocení, známky či jejich kombinace autorky pedagogy upozorňují, že dle vyhlášky č. 48/2005 Sb. z § 16 neznanost či nedokonalá znalost vyučovacího jazyka nesmí být překážkou v hodnocení žáka s OMJ, proto je nutné mít předem stanoven individuální vzdělávací plán či plán pedagogické podpory, v nichž budou přesně stanoveny jazykové a obsahové cíle. Na úplný závěr autorky neopomínají nastínit ani průběh jednotných přijímacích zkoušek na SŠ, závěrečných učňovských a maturitních zkoušek uzpůsobených pro žáky s OMJ.

Jak potvrzují samy autorky, výuka žáků s OMJ je často velmi náročná, zejména v případech, kdy s ní pedagogové nemají mnoho zkušeností (s. 89). Každý učitel vzdělávající žáka s OMJ by měl mít alespoň základní vhled do didaktiky češtiny jako cizího/druhého jazyka, a právě v tom spatřuji *perspektivu* této publikace. *Čeština jako druhý jazyk: Metodická perspektiva* plně splňuje požadavky publikace, po níž může





sáhnout jakýkoli pedagogický pracovník, jenž již vzdělává nebo bude vzdělávat žáka s OMJ. Vedení školy a školní poradenské pracoviště ocení přehledný soupis vyhlášek a zákonů týkajících se vzdělávání žáků s OMJ. Učitelé češtiny dostávají k dispozici přehled o dostupných učebnicích a výukových materiálech a „neязыkáři“ s ostatními pedagogickými pracovníky jistě uvítají nástin možností pro vedení jazykové výuky. Věřím, že tato kniha pomůže pedagogům, ale i jejich žákům s OMJ při společné práci.

ZDROJE

- 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_08122016.pdf.
- Evropské jazykové portfolio*. [online]. Dostupné z www.evropskejazykovportfolio.cz.
- 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.
- Linhartová, Z., & Loudová Stralczynská, 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_0.pdf.
- Macurová, A. (2011). Na výuku češtiny pro neslyšící (i) kontrastivně? In A. Cícha Hronová & R. Zbořilová (Eds.), *Čeština ve výuce neslyšících — elektronický sborník*. Praha: SŠ, ZŠ, MŠ pro SP Výmolova, Praha 5 — Jazykové centrum Ulita.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). [online]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/43792/>.
- Šebesta, K. a kol. (2017). *Vyučování cizího jazyka*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

Milena Frýbová | The Institute of Czech Language and Theory of Communication,
Faculty of Arts, Charles University in Prague
<milenamrackova@seznam.cz>