

[nová] Čeština  
doma  
& ve světě

---

**2 2012**

---

---

**Nová čeština doma a ve světě**

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze  
2/2012

**Redakce:**

Vedoucí redaktorka – Mgr. Kateřina Romaševská  
Výkonná redaktorka – Mgr. Katarzyna Vaculová  
Členové redakce – Mgr. Adriana Filas, Mgr. Oleksandr Sukhanek,  
Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova  
Korektorky – Mgr. Barbora Klímová, Michaela Vitoslavská

**Adresa redakce:**

Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF UK  
nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1  
Tel. (+420) 221 619 347, E-mail: [ncds@ff.cuni.cz](mailto:ncds@ff.cuni.cz)

**Objednávky vyřizuje:**

Vydavatelství Filozofické fakulty UK v Praze,  
náměstí Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: [books@ff.cuni.cz](mailto:books@ff.cuni.cz)

Grafická úprava, obálka & sazba: Studio Lacerta ([www.sazba.cz](http://www.sazba.cz))

# Obsah

<b>Úvodní slovo</b>	9
<b>Recenze / Čeština očima sociolingvistiky</b>	
Maria Simeunovich-Skvortsova Humar, Marjeta – Žagar Karer, Mojca (eds.) (2010): <i>Nacionalni jeziki v visokem šolstvu / National Languages in Higher Education</i> Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.	15
Marian Sloboda Radostný, Lukáš – Titěrová, Kristýna – Hlavničková, Petra – Moree, Dana – Nosálová, Barbora – Brychnáčová, Irena (2011): <i>Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách</i> Praha: META, o. s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů.	20
Richard Vacula Svobodová, Jana et al. (2011): <i>Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci</i> Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.	26
<b>Články / Čeština očima sociolingvistiky</b>	
Alena Čermáková <i>Podstata, vznik a fungování normy (nejen) spisovného jazyka z pohledu vybraných teorií kvalitativní sociolingvistiky</i>	35
Gabriela Gańczarczyk <i>Co Poláky láká v české kultuře aneb Jak může výuka reálií posilovat stereotypy</i>	48

Eliška Luhanová <i>Italská komunita s Čechy a češtinou v Praze</i> ( <i>Provázanost socioekonomické situace a užívání češtiny</i> )	56
Katarzyna Vaculová <i>Poláci v Praze ve vztahu k majoritnímu jazyku</i>	65
James Wilson <i>O jazykové akomodaci moravských a slezských studentů žijících v Praze</i>	77
Eliška Zaepernicková <i>Jazykový portrét aneb Vyjádření lingvistického repertoáru beze slov</i>	97
<b>O autorech tohoto čísla</b>	107

Radostný, Lukáš – Titěrová, Kristýna – Hlavničková, Petra –  
Moree, Dana – Nosálová, Barbora – Brychnáčová, Irena (2011):  
**Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách.**  
Praha: META, o. s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů.  
Marian Sloboda

Recenzovaná publikace je dílem několika členů a spolupracovníků občanského sdružení META – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, které se od svého vzniku v roce 2004 věnuje pomoci mladým migrantům mj. při

jejich začleňování do vzdělávacího systému v České republice. Dnes patří v této činnosti k nejúspěšnějším občanským sdružením u nás. Tenká brožura o 74 stranách je stručnou praktickou příručkou především pro pedagogy a vedení škol vzdělávající žáky, pro něž čeština není jejich mateřským (prvním ani domácím) jazykem. Knihu však jistě uvítají i rodiče takových dětí, protože z ní můžou zjistit, co pro ně a jejich děti česká škola má a může udělat, resp. co by od ní měli a mohli požadovat. Přestože lze na internetu a v několika publikacích nalézt inspirující materiály pro vzdělávání dětí-migrantů v Česku (včetně portálu organizace META [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)), recenzovaná publikace je u nás možná prvním knižním zpracováním této problematiky věnujícím se přímo jazykovým aspektům. S ohledem na vzrůstající multilingvnost České republiky v posledních 20 letech (viz Nekvapil – Sloboda – Wagner 2009) jde o publikaci velmi aktuální.

Recenzovaná brožura je rozdělena na úvod, šest částí a přílohy. V úvodu autorský kolektiv upozorňuje, že jazyk je velmi významným faktorem při začleňování žáků-migrantů do českých škol, významnějším než například jejich pobytový status (tj. zda jsou cizinci nebo občany ČR). Autoři upřesňují, že knížka je určena pedagogickým pracovníkům, ředitelům škol, učitelům, výchovným poradcům, vychovatelům a dalším, a to primárně na úrovni základního školství (s. 4). Deklarovaným cílem knížky je pomoci těmto aktérům zejména v přechodové fázi, kdy děti s jiným mateřským jazykem než českým nastupují do školy, protože koncepční uchopení jazykové přípravy pro tyto žáky u nás dosud chybí (s. 4).

V první kapitole „Migrace do České republiky“ je stručně představen jak mikrosociální, tak makrosociální pohled na migraci. Jednak se autoři snaží přiblížit situaci migranta, důvody, proč přijíždí do Česka a to, jak děti-migranti prožívají změny kulturního prostředí. V tomto kontextu autoři poukazují na potřebu vytvořit ve škole bezpečné prostředí pro takové dítě a na potřebu interkulturní citlivosti na straně pedagogických pracovníků. Zde by bylo možná vhodné čtenářům více přiblížit, co to znamená kulturní odlišnost – ti, kteří cestovali pouze po Evropě, si nemusí umět jasněji představit, co to znamená kulturní odlišnost Česka například pro žáky z Vietnamu či Mongolska. Z makrosociálního hlediska se první kapitola zmiňuje o migrační politice českého státu. Poukazuje na nedostatečnou metodickou i finanční podporu ze strany státu (s. 10). V této kapitole jsou uvedeny statistické údaje pouze o občanech jiných států, ale pokud jde o počet dětí s mateřským jazykem jiným než českým, ten bude zřejmě ještě vyšší než uvedených cca 11 tisíc.

Druhá kapitola, „Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem“, je klíčová z hlediska porozumění pojmům a přístupu uplatněnému v recenzované knížce. Zde se vysvětluje trochu nejasný název knihy, zvl. termín „odlišný mateřský jazyk“ (dále OMJ), kde není uvedeno, od čeho je odlišný. Jde o jazyk odlišný od vyučovacího jazyka „české školy“, rozuměj od češtiny. K terminologickým otázkám se vrátíme níže v souhrnném hodnocení knížky; zde uvedme skutečnost, která je podle zkušenosti autorů pro žáky s OMJ velmi závažná, a to, že tito žáci nejsou podle českého právního řádu řazeni do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). Na tento status se totiž váže možnost školy vyučovat žáka se SVP podle individuálního vzdělávacího plánu a získat další podporu. Individuální přístup k žákovi je pro autory knížky ideálem inkluzivního vzdělávání. Inkluzí ve vzdělávání rozumějí „bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb dětí,“ situaci, kdy výuka je „podnětná pro všechny žáky a odpovídá na jejich konkrétní a aktuální vzdělávací potřeby“ a společné vzdělávání dětí takové, ve kterém jsou „připravováni na život v heterogenní společnosti, kde se různost stává běžnou, normální, ale i inspirující složkou života“ (s. 13n.). Vedle problému nezařazování žáků s OMJ do skupiny žáků se SVJ zmiňují autoři druhý aktuální problém, a to nedostatek učitelů češtiny jako cizího jazyka. Svůj inkluzivistický přístup ke vzdělávání staví do kontrastu s jinými přístupy, jako je exkluze, segregace a integrace bez důrazu na inkluzi, která je podle autorů charakteristická pro současné české školství. Závěr kapitoly stručně popisuje situaci a potřeby žáků s OMJ.

Třetí kapitola „Postup při přijímání cizinců do školy“ přesouvá důraz na sám proces začleňování žáků s OMJ, a to zvláště žáků-cizinců. Uvádí se relevantní právní úprava této problematiky, práva a povinnosti školy vůči rodičům a dětem-cizincům. Kapitola dále formuluje otázky na předpoklady úspěšné inkluze; podává informace o dotačních programech na podporu žáků s OMJ; rozebírá problematiku přijímacího pohovoru. Další problematickou otázkou je zařazení žáka do ročníku – autoři doporučují upřednostňovat stáří dítěte před jeho zařazením o více ročníků níže z důvodu slabé znalosti češtiny. Zbytek kapitoly podává návod, co si mají školy zjistit a co zvážit pro úspěšné zařazení žáků a co mohou udělat pro to, aby byly na zařazování žáků-cizinců připraveny.

Čtvrtá kapitola „Interkulturní senzitivita“ přesouvá pozornost z fáze vstupu žáka s OMJ do školy do fáze jeho pobytu ve třídě. Dává rady, jak pracovat s kulturními odlišnostmi žáka a jak reflektovat a pěstovat tzv. školní kulturu (vztahy ve třídě a škole).

Pátá kapitola „Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky“ se věnuje tomu, co dělat a jak postupovat při příchodu žáka s OMJ do třídy a při výuce. V této souvislosti autoři dávají i návrh na tzv. vyrovnávací plán, období individuálního vzdělávacího plánu, který může efektivně pomoci. Popisují jeho funkci a navrhují jeho možnou strukturu obecně i konkrétně. Kapitola se zabývá i problematikou hodnocení žáků, zvl. z českého jazyka. Nakonec se věnuje funkci asistenta pedagoga, jeho náplni práce i způsobu, jak jej získat jako oficiálního nebo jako neoficiálního pomocníka.

Poslední šestá kapitola „Čeština jako cizí jazyk“ zdůrazňuje nejdříve rozdíl mezi vyučováním češtiny jako cizího jazyka a jako jazyka mateřského. Uvádí příklady témat a gramatiky, které lze považovat za základní z hlediska vyučování češtiny jako cizího jazyka. Poukazuje mj. na způsoby, jakými může být výuka ve třídě ozvláštněna zakomponováním prvků výuky češtiny jako cizího jazyka i pro žáky s češtinou jako mateřským jazykem. Na závěr autoři dávají tipy na komunikaci v češtině s cizincem (mluvčím se základní znalostí češtiny) a poskytují poměrně obsáhlý seznam výukových materiálů tištěných i zveřejněných online.

Přílohy knížky tvoří seznam relevantních právních předpisů, přehled pobytových režimů na území ČR a seznam kontaktů na 14 organizací pracujících s migranty a jejich stručné popisky.

Z přehledu obsahu recenzované knížky lze usoudit, že jde o stručnou, ale velice informativní a prakticky orientovanou příručku. Obsahuje seznamy doporučené literatury a webové odkazy k jednotlivým tématům. Průběžně se také vyskytují informace o právních úpravách konkrétní problematiky. V rámečcích se v textu objevují tipy na: 1) různé zdroje pomoci (znalostní, organizační, finanční), 2) konkrétní materiály pro pedagogy a školy (např. ke školení pro rodiče-cizince), 3) pomůcky, které lze použít s rodiči nebo dětmi (např. dopisy v různých jazykových verzích, kartičky pro komunikaci či orientaci dítěte v novém prostředí školy), a 4) tipy na úspěšnou komunikaci s rodiči/dětmi (např. komunikovat s rodiči neumějícími česky raději písemně než ústně).

Témat spjatých se začleňováním žáků s češtinou jako dalším jazykem je jistě mnoho. Do výběru, který byl učiněn pro tuto útlou knížku, se promítá dlouholetá zkušenost pracovníků sdružení META. Nejsou v ní pouze obecné výklady, ale obsahuje i velmi konkrétní a detailní popisy postupů, návrhy i ilustrace pomocí případů, které se staly (pozitivní i negativní praxe).

Recenzovaná knížka se věnuje žákům s češtinou jako dalším jazykem nediferencovaně, místy s důrazem na kategorii žáků-cizinců. Specifika



různých typů žáků s češtinou jako dalším jazykem nejsou rozebrána, i když je lze předpokládat. Trochu problematická může být střešní kategorie „žák s OMJ“. Až ve druhé kapitole je vysvětleno, že jde o odlišný jazyk ve smyslu odlišnosti od vyučovacího jazyka. Za ten je automaticky považována čeština. Podobné je to i s „českou školou“, kterou jsou míněny zřejmě jen školy s českým jazykem vyučovacím (v registru Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR lze nalézt veřejné základní a střední školy například s vyučovacím jazykem polským nebo bilingvní školy a je otázka, ve kterých ohledech můžeme uplatnit recenzovanou brožuru i tam). Termín „žák s odlišným mateřským jazykem“ bez dalšího upozornění není moc šťastný, protože – i přes celkové sociálně inkluzivistické ladění recenzované publikace – vnucuje představu češtiny jako normy. To je i přes jistou výhradu v recenzované publikaci explicitně takto uvedeno (viz kategorizaci dítěte-migranta mluvícího jiným jazykem než českým jako odchylky od „normálu“, ač v uvozovkách, na s. 12). Alternativně může být žák s jiným mateřským jazykem než českým prezentován prostě jako jistý typ žáka. Podobně jako žáci s češtinou jako mateřským jazykem mohou být prezentováni jako jiný typ žáka, i když tento druhý typ je v českých školách zastoupen nejvíce a školní výuka byla plánována především a někdy výlučně jen s ohledem na něj (srov. Sloboda 2010).

Termín „žák s odlišným mateřským jazykem“ také příliš neodpovídá dnes běžné terminologii pocházející z oblasti výzkumu osvojování druhého jazyka (SLA). Pracuje se v ní s termíny *první jazyk* (L1) a *druhý (další) jazyk* (L2). Ve druhém případě jde obvykle o jazyk osvojovaný v době, kdy bylo již započato osvojování prvního jazyka, tj. přibližně po čtvrtém/pátém roce života, kdy proces osvojování jazyka vykazuje už jisté odlišnosti od osvojování L1 (Meisel 2004). V recenzované publikaci je několikrát zmiňováno, že čeština je pro děti-migranty vlastně *cizím jazykem* a i tento termín by případně bylo možné použít. Běžně se ovšem v odborných kruzích za cizí jazyk považuje takový druhý (nebo další) jazyk, který je osvojován formální výukou nebo který nemá významné jazykové společenství v dané zemi (Winford 2003: 208n.). Kromě toho mateřským jazykem – pokud ho chápeme jako jazyk, kterým s dítětem mluvila matka – dítě nastupující do školy (cca 6 let věku) doma mluvit nemusí. Proto pokud nám jde o žáky, kteří nemluví doma česky v době školní docházky, může být užitečné pracovat s termínem (v Česku zatím méně uplatňovaným) *jazyk užívaný doma*, resp. *domácí jazyk* (home language). Vhodnějším názvem publikace by tak mohlo například být: „Žáci s jiným prvním jazykem než českým v českých školách“.

Další místní drobností, která však trochu protirečí celkovému inkluzivně multikulturalistickému tónu publikace, je tvrzení, že OMJ se pro dítě v českém školním prostředí stává „naprosto nevyužitelným“ (s. 16). Lze si však těžko představit, že by se žáci mluvící doma zejména některým ze slovanských jazyků o tento svůj jazyk nemohli při učení opřít. Učitelé by měli jeho využití i aktivně podporovat, např. vyhledávat pro tyto žáky materiály i v jejich jazycích. Lze si také představit situaci, kdy vyučující aktivně zapojí původní jazykové znalosti žáka s jiným domácím jazykem do výuky, například když ho na hodině zeměpisu požádá, aby spolužákům vysvětlil názvy míst v zemi jeho rodičů; na hodině českého jazyka a literatury vysvětlí strukturální zvláštnosti češtiny porovnáním s jinými jazyky, kterými mluví někteří žáci; na hodině cizího jazyka využije znalostí žáků, kteří tímto jazykem nebo jazyky příbuznými mluví doma apod. Domnívám se, že takovým zapojováním původních jazykových znalostí žáků s jiným domácím jazykem než českým do výuky se žákům ukáže, že i jejich jazyky mají v české společnosti jistou hodnotu, a přestože se může stát, že zůstanou nevyužité, nejsou „naprosto nevyužitelné“.

V recenzované knížce lze poukázat na jistou neobratnost, když se neznalost češtiny u žáků-migrantů prezentuje jako problém. Jedná se o problém, pokud na věc nahlížíme z perspektivy českého školního systému. Z hlediska žáka-migranta je spíše problémem, že jeho vzdělávání probíhá v jiném jazyce, než který užívá doma a jehož pomocí poznává svět. Pokud přijmeme zásadu, že dítě by mělo být vzděláváno primárně ve svém domácím jazyce (resp. jazyce, který ovládá nejlépe), a přijmeme-li také předpoklad, že veřejné instituce by měly zacházet se svými obyvateli pokud možno rovným způsobem, potom je možné vnímat problém na straně českého školství. Sebereflexe, nahlížení na žáky-migranty z různých hledisek nám pomůže vystříhat se jednostranné představy, že problém je v žákovi-migrantovi, protože neumí česky. Motivace autorů recenzované knížky prezentovat jako problém neznalost češtiny je však jasná – pokud jsou žáci neumějící česky vnímáni jako problematičtí, spadli by snáze do úřední kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což by jim a školám v důsledku pomohlo, tedy alespoň v procesu výuky, protože problematizace takových žáků může na druhou stranu poškodit jejich jazykové sebevědomí.

Na recenzované knížce je však třeba ocenit to hlavní, s čím přichází: přímé zkušenosti a množství návrhů jak postupovat od úrovně konkrétní interakce s rodiči a žáky po úroveň řízení školy (např. školní vzdělávací programy). Zároveň si knížka zachovává stručnost, i když by možná ně-

kteřé pasáže mohly být podrobnější. Některým čtenářům totiž mohou uniknout podstatné detaily, jako například ten, že komunikovat s rodiči s nízkou znalostí češtiny písemně pomocí SMS a e-mailu je sice efektivnější, ovšem pokud se užívá diakritika (s univerzálním kódováním), která je pro porozumění češtině poměrně důležitá. Výše zmiňovaná stručná část o mluvení na cizině (český „foreigner talk“ neboli xenolekt češtiny) by mohla být podrobnější s ohledem na nezpracovanost tohoto jevu nejen z teoretického, ale i praktického hlediska.

Ačkoliv jde o docela útlou knížku, není svým rozsahem nedostatečná – obsahuje detailní a konkrétní příklady, návrhy a řadu odkazů na další zdroje. Její vyváženost však lépe posoudí pedagogové a školy, které ji budou používat v praxi. K tomu účelu ji lze vřele doporučit. Dobrou zprávou je, že je volně ke stažení na webové stránce občanského sdružení META <http://www.meta-os.cz>.

## **Bibliografie:**

- Meisel, J. (2004): The bilingual child, in: Bhatia, T. H. – Ritchie, W. C. (eds.), *The Handbook of Bilingualism*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, s. 91–113.
- Nekvapil, J. – Sloboda, M. – Wagner, P. (2009): *Mnohojazyčnost v České republice: základní informace / Multilingualism in the Czech Republic: Basic Information*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Sloboda, M. (2010): Menej používané jazyky v Česku: problémy rozvoja v jazykovo „homogénnom“ národnom štáte, in: Papp, A. M. (ed.), *Kevésbé használt nyelvek helyzete a Visegrádi Négyek országáiban / The Situation of the Lesser Used Languages in Visegrád Four Countries*. Budapest: Országos Idegennyelvű Könyvtár, s. 38–55.
- Winford, D. (2003): *An Introduction to Contact Linguistics*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.