

[nová] Čeština
doma
& ve světě

1 2016

Nová čeština doma a ve světě

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

1/2016

Redakce:

Vedoucí redaktorka – Mgr. Kateřina Romaševská, Ph.D.

Výkonná redaktorka – Mgr. Katarzyna Vaculová

Členové redakce – Mgr. Adriana Filas, Mgr. Oleksandr Sukhanek,

Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova

Korektorky – Mgr. Olga Fojtíková, Bc. Jana Georgievová, Bc. BcA. Markéta Kraevská,

Mgr. Zorica Stojanovičová, Mgr. Evgenia Ulyankina

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

Objednávky vyřizuje:

Vydavatelství Filozofické fakulty UK,

nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: books@ff.cuni.cz

Návrh grafické úpravy a obálky: Studio Lacerta (www.sazba.cz)

Sazba: Lukáš Vavrečka, nakladatelství Pavel Mervart (www.pavelmervart.cz)

Obsah

Úvodní slovo	9
Recenze	
Petra Stankovska Bozděchová, I. (2015): <i>Korespondence v češtině: příručka pro cizince</i>	12
Josef Šimandl Šmejkalová, M. (2015): <i>Praporu věren i ve ztraceném boji.</i>	14
Články	
Kateřina Bělohávková <i>Ovlivňují jednotlivé složky předpovědi počasí (obraz a zvuk) porozumění tomuto typu mediálního produktu?</i>	17
Marie Čechová <i>Vybrané psychodidaktické aspekty a faktory ve vyučování češtině</i>	28
Zuzana Hajíčková <i>Učebnice pro žáka-cizince</i>	36
Martin Klimovič <i>Porozumenie textu ako prostriedok stimulovania kognície žiaka</i>	50
Jana Svobodová <i>K některým aspektům komunikačně pojaté výuky češtiny na základní škole</i>	62
Iva Košek Bartošová <i>Metody výuky čtení využívané v České republice</i>	78
Radana Metelková Svobodová <i>K budování žákovských čtenářských dovedností v české edukaci 1. stupně ZŠ</i>	90
Jasňa Pacovská, Gabriela Kosinová, Tereza Pražáková <i>Výchovné akcenty kognitívne orientované výuky mateřského jazyka</i>	103
Alena Sigmundová <i>Vliv jazykové stránky matematických slovních úloh na kvalitu žákovy řešení</i>	113

Jaromíra Šindelářová <i>Problematika vzdělávání žáků-cizinců v české primární škole</i>	118
Hana Voralová <i>Využití metody instrumentálního obohacování ve výuce českého jazyka</i>	133
Věra Vykoukalová <i>Rozvoj čtenářské gramotnosti cílenými úlohami</i>	144
Pavel Zíkl, Iva Košek Bartošová, Kateřina Josefová Víšková <i>Vliv fontu písma na rychlost a kvalitu čtení žáků 1. stupně ZŠ</i>	157
O autorech tohoto čísla	165

Problematika vzdělávání žáků-cizinců v české primární škole

JAROMÍRA ŠINDELÁŘOVÁ

Abstrakt: Cílem příspěvku je poukázat na problematiku spojenou se vzděláváním žáků-cizinců na 1. stupni základních škol v České republice. Pozornost bude věnována doporučením Rady Evropy k řešení problému vícejazyčných tříd a zefektivnění školního multikulturního prostředí, současně legislativě a možnostem dalšího vzdělávání pedagogů v praxi v této oblasti. Obsah článku je zaměřen zejména na řešení aktuálních problémů spojených s vícejazyčností a multikulturní třídou, na postupy a přístupy pedagogů, které vedou nejen k rychlejší integraci žáků-cizinců, ale i k jejich efektivnějšímu vzdělávání ve školním prostředí. Příspěvek přináší i doporučení Rady Evropy ve vztahu k národním politikám jednotlivých zemí, zabývá se otázkami plurilingvismu, diversity, interkulturního vzdělávání, profesionality pedagoga, a to nejen v souvislosti se zvyšováním jazykové kompetence, ale i postavením žáka-cizince v multikulturní třídě.

Klíčová slova: učitel, žák-cizinec, interkulturní komunikace, interkulturní vzdělávání, jazyk, kultura, plurilingvismus, kompetence, lingvodidaktický přístup

Abstract: The aim of the lecture is to draw attention to educating migrant pupils at early stage of primary school in the Czech Republic. It will focus on the recommendation of the Council of Europe's policy to bring solutions into multilingual classrooms on how to make multicultural school environment effective as well as bring contemporary legislative issues and present possibilities of continuous professional development of teachers within this field. The content of the article focuses on solving current problems associated with multilingualism and teacher's role in multicultural classroom aiming not only at faster integration of pupils-foreigners but also at their effective learning in the school environment. The paper presents the recommendations of the Council of Europe in relation to national policies of different countries dealing with the issues such as plurilingualism, diversity, intercultural education, teacher proficiency, not only in the sense of improving language skills but also with respect to the pupil-foreigner's position in the multicultural classroom.

Key words: teacher, pupil-foreigner, intercultural communication, intercultural education, language, culture, plurilingualism, competences, linguistic-didactic approach

V důsledku geopolitických změn a integračních procesů, jež proběhly ve střední Evropě koncem minulého století, postupující světové globalizace, vzniku a rozšiřování Evropské unie a pod vlivem zesilujícího celosvětového pohybu obyvatelstva se staly mnohé evropské země včetně České republiky cílovými zeměmi cizinců nejrůznějších národností. Ovládnutí jazyka majority je pak jednou ze základních podmínek úspěšné integrace jedince do většiny

společnosti, a proto se do popředí intenzivnějšího zájmu aplikované lingvistiky dostaly mnohé menší jazyky včetně češtiny.¹

K prudkému nárůstu počtu imigrantů a jejich rodin včetně dětí, které s nimi na české území přicházejí, došlo až po vstupu ČR do EU. Z vývoje počtu legálně usazených cizinců včetně osob s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany na území ČR je od devadesátých let minulého století patrný jejich postupný nárůst (viz každoročně ČSÚ zpracovávané statistiky migrace)². S přílivem cizích státních příslušníků do českého prostředí se tak zvyšuje i počet žáků-cizinců mladšího školního věku v českých primárních školách, což vede ke zvýšeným požadavkům na jejich výuku a k systematictějšímu přístupu odborných a pedagogických pracovníků při řešení základních lingvodidaktických otázek v multikulturních třídách v českém základním školství.

Již žáci mladšího školního věku, jejichž mateřským jazykem není čeština a jejichž jazykové a komunikační dovednosti jsou z tohoto důvodu v českém jazyce omezené, mívají problémy nejen v hodinách českého jazyka, ale i v dalších vyučovacích předmětech, což může následně významně snížit jejich šance dosáhnout kvalitního vzdělání. Pro ně je čeština důležitá i ze sociálního hlediska, neboť jim pomáhá se začlenit do sociálního života a mezi vrstevníky. Neznalost pragmatických faktorů komunikace dané společnosti a neovládání jazyka majoritní společnosti může být nejen bariérou při integraci jedince, ale podle názoru kognitivních lingvistů ovlivňuje také myšlení cizince, jeho vnímání, chápání a poznávání okolního světa (blíže viz Vaňková a kol. 2005).

Závěry bádání v oblasti didaktiky, teoretické lingvistiky a lingvodidaktiky, ale i v disciplínách v širším smyslu sociolingvistických, stejně jako naše vlastní vědeckovýzkumné zkušenosti se začleňováním žáků-cizinců do odlišného školního prostředí z období posledních patnácti let nás utvrdily v tom, že aktuálnímu tématu a problematice výuky v multikulturním školním prostředí je zapotřebí věnovat zvýšenou pozornost zejména v primárním vzdělávání. Právě v tomto období se začínají u žáků stimulovat základy vzdělanosti a předpoklady pro jejich další osobnostní vývoj včetně jejich kognitivních funkcí, buduje a rozvíjí se i jejich komunikační kompetence, což je především pro žáky-cizince pro osvojování druhého jazyka v odlišném školním sociokulturním prostředí velmi důležité.

Police žáků-cizinců v českém primárním vzdělávání je poměrně komplikovaná i pro pedagogy a další pedagogické pracovníky v českém základním školství, kteří s nimi neměli v minulosti prakticky žádné nebo jen minimální

1 Viz např. časopis názvem Studie z aplikované lingvistiky vycházející v Praze na FF UK, jehož šéfredaktorem je K. Šebesta.

2 Dostupné na http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-001.

zkušenosti. Dnešní poměrně rozmanité národnostní složení žáků mladšího školního věku v multikulturní třídě vytváří zcela specifické školní prostředí, a to nejen z pohledu žáka-cizince a jeho spolužáků, ale i z pozice pedagoga.

Z nedávno uveřejněných výsledků řady výzkumů (např. Šindelářové 2008; Sekerové 2009; Šindelářové-Škodové 2012, 2013; Šindelářové-Procházkové 2014, Procházkové-Šindelářové 2014; Hájkové 2014 a dalších) je zřejmé, že jedním z nejvýznamnějších faktorů pro úspěšnou integraci žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému je znalost českého jazyka. Ačkoliv řada z nich je schopna již po relativně krátkém pobytu v ČR zvládat český jazyk na základní komunikační úrovni, jejich znalost češtiny není taková, aby zvládali nároky primární školy, neboť k tomu je zapotřebí ovládnout vyšší kognitivní úroveň jazyka.

Dítě-cizinec se totiž nachází před začátkem školního vzdělávání ve zcela odlišné situaci než rodilý uživatel jazyka. Rozhodující je přitom délka jeho pobytu v přirozeném českém prostředí a vzdálenost mezi výchozím jazykem (materštinou dítěte) a cílovým jazykem (češtinou). Podle těchto hledisek je pak možné specifikovat a rozdělit děti-cizince před vstupem do české primární školy do tří skupin (srov. Hádková 2009). První skupinu tvoří děti, které v ČR navštěvovaly české předškolní zařízení nebo se o jejich výchovu starala česká chůva (opatrovatelka), avšak v jejich rodině se (až na výjimky) nekomunikuje česky. Do druhé skupiny patří děti, které jsou před vstupem do české ZŠ alespoň částečně gramotné v jiném než českém jazyce (navštěvovaly školu nebo školské zařízení v zahraničí). Třetí skupinu představují děti, které před vstupem do české ZŠ nepřišly do styku s českým ani žádným cizím jazykem kromě jejich jazyka mateřského (nenavštěvovaly žádnou školu ani školské zařízení v zahraničí). Do této skupiny lze začlenit i děti, které se sice v ČR narodily, ale pohybovaly se před vstupem do české ZŠ vně české reality – nenavštěvovaly české předškolní zařízení a nebyly prakticky v žádném kontaktu s českým jazykem.

Výchozí pozici dětí českého původu se mohou před vstupem do české ZŠ přiblížit pouze děti z první skupiny, tedy ty, které se buď už narodily v České republice, nebo se do ní přistěhovaly v předškolním věku a navštěvovaly české předškolní zařízení, nebo se o jejich výchovu v tomto období starala česká chůva (opatrovatelka). V českém prostředí se jedná nejčastěji o děti vietnamské, čínské a romské národnosti, event. o děti z bilingvních rodin. Další dvě skupiny dětí-cizinců nejsou na vstup do povinného školního vzdělávání v ČR dostatečně jazykově ani sociokulturně připraveny; většina z nich neovládá v češtině ani základní jednoduché obraty, mají nedostatečnou slovní zásobu a špatnou výslovnost. V jejich integračním a vzdělávacím procesu má česká škola nezastupitelnou roli, neboť je většinou i prvním místem v cílové zemi, s kterou se dítě a spolu s ním i jeho rodiče musejí seznámit (blíže viz Hádková 2009).

Školní interkulturní komunikace³ v základním vzdělávání představuje pro žáky-cizince soubor procesů interakce a sdělování probíhajících při různých situacích ve školním sociokulturním prostředí, přičemž multikulturní třídní prostředí a vyučování v mateřském jazyce odráží specifikum různých jazyků a odlišných kultur včetně mentalit a hodnot žáků mladšího a staršího školního věku jako příslušníků jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství, jež se projevují odlišnými způsoby vnímání a hodnocení skutečnosti prostřednictvím vyučovacího procesu, neboť do školního i komunikačního vzdělávacího procesu vstupují s rozdílnými, odlišnou kulturou determinovanými kognitivními a emocionálními strukturami (srov. Průcha 2010).

Vzdělávání žáků-cizinců v české základní škole probíhá podle platné legislativy, podle níž jsou v českém vzdělávacím systému za žáky-cizince považováni jednak **děti občanů ze států Evropské unie** (občané členských zemí EU, Evropského hospodářského prostoru a Švýcarska), které mají navíc od ostatních žáků-cizinců, a to podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáků, nárok na podporu výuky svého mateřského jazyka a kultury země jejich původu, která je koordinována s běžnou výukou na našich školách, jednak **děti osob s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany**, kterým základní školy zabezpečují jazykovou přípravu nezbytnou k jejich úspěšnému začlenění do českého výchovně vzdělávacího procesu. Řadíme k nim i děti ostatních cizinců, tedy ze třetích zemí, které nejsou občany žádného státu EU, Evropského hospodářského prostoru a Švýcarska a jež zároveň nespadají do kategorie cizinců s udělenou mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany.

Začleňování žáků-cizinců do výukového procesu a jejich vzdělávání v české základní škole probíhá podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších

3 V současném evropském kontextu, tedy i v českém prostředí, upřednostňujeme užívání termínu interkulturní komunikace (IK), která probíhá (stručně řečeno) mezi komunikanty v prostředí, v němž odlišné kultury žijí jakoby samostatně, vedle sebe (srov. např. vietnamskou či čínskou komunitu v ČR), zatímco multikulturní komunikace (MK) představuje vedení dialogu v multikulturní společnosti, ve které společně žijí příslušníci různých kultur jako celek se společnými kulturní rysy. K tomuto chápání nás vedou tři aspekty: a) multikulturalismus s MK se váže spíše k americkému kulturnímu společenství, interkulturalismus s IK má těsnější vazbu k evropskému prostoru; b) současná situace v Evropě podpořená postojem významných politiků (např. anglického premiéra Bacona nebo německé kancléřky Merkelové), viz neochotu některých muslimů přizpůsobit se evropské kultuře a jinému náboženství (interkulturní bariéra) včetně jazykové kompetence (jazyková bariéra); c) postoj RE, která doporučuje pro evropský prostor užívat termín IK. Srov. s názorem J. Průchy, který doporučuje i nadále užívat v současném českém prostředí MK a MV jako termíny již zavedené (Průcha 2010).

předpisů (školský zákon – dále jen ŠZ), dle jehož dikce mají všichni cizinci přístup ke vzdělávání za stejných podmínek jako občané České republiky. Podle § 36, odst. 2 ŠZ se *povinná školní docházka týká všech dětí cizinců pobývajících na území ČR (s udělenou mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany, ze zemí EU i ze třetích zemí)*. K přijetí do základní školy nemusejí cizinci předkládat oprávnění k pobytu na našem území. Jejich děti mají i právo na školní stravování a zájmové vzdělávání poskytované školou. Základní školu (dále jen ZŠ) mohou navštěvovat nejdéle do konce školního roku, v němž dosáhnou sedmáctého roku věku (event. podle § 55 ŠZ do osmáctého roku).

Ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání (dále jen NÚV) v Praze a Odborem vzdělávací soustavy MŠMT ČR jsme vypracovali dokument s názvem „Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách“, který byl na začátku roku 2013 uveřejněn na webových stránkách MŠMT.⁴ Cílem tohoto textu bylo upřesnit postupy při začleňování žáků-cizinců do českých ZŠ, které souvisejí s organizačním zabezpečením, zařazováním a vzděláváním žáků-cizinců, jejich hodnocením, spoluprací s rodiči, se školními poradenskými pracovišti, pedagogicko-psychologickými poradnami a nestátními neziskovými organizacemi s cílem přispět ke zkvalitnění procesu začleňování žáků-cizinců do základního vzdělávání v České republice a podpořit metodiku práce s žáky-cizinci zařazovanými do hlavního vzdělávacího proudu žáků s malou nebo nulovou znalostí českého jazyka.

Ke vzdělávání všech žáků-cizinců se dnes v českých ZŠ přistupuje podle § 20, odst. 6 ŠZ (viz jeho novelu vyhlášenou pod č. 472/2011 Sb.) od 1. 1. 2012 stejným způsobem. Podle místa pobytu žáka zajišťuje příslušný krajský úřad ve spolupráci se zřizovatelem školy bezplatnou přípravu k jeho začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou jeho potřebám. Ministerstvo školství stanovilo prováděcím právním předpisem formu, obsah a organizaci bezplatné přípravy, již zajišťují (včetně výškolení pedagogických pracovníků) příslušné **krajské úřady** (podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy), blíže viz § 10 a 11 novely vyhlášky MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Podle tohoto novelizovaného ustanovení vyhlášky č. 256/2012 Sb. (platné od 1. 9. 2012) určí podle § 10 krajský úřad (ve spolupráci se zřizovateli škol) ZŠ, ve kterých je na území kraje poskytována bezplatná příprava k začlenění do základního vzdělávání zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám žáků-cizinců, kteří

4 Viz <http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicke-doporuceni-reditelum-skol-vyuka-cizincu?highlightWords=Doporu%C4%8Den%C3%AD+pro+%C5%99editel+e+%C5%A1kol>.

zde plní povinnou školní docházku. Seznam těchto ZŠ je dostupný na webových stránkách každého krajského úřadu⁵ či na webu NIDV MŠMT ČR⁶.

Ředitel školy je povinen informovat rodiče / zákonné zástupce žáka-cizince o možnosti navštěvovat třídu pro jazykovou přípravu, a to do jednoho týdne po přijetí žáka do ZŠ. Vzhledem k tomu, že od 1. 1. 2012 podle § 20 odst. 5 a 6 školského zákona se ke vzdělávání všech žáků-cizinců v českém základním školství přistupuje stejným způsobem, mohou třídu pro jazykovou přípravu navštěvovat všichni žáci-cizinci, tedy jak ze zemí EU, tak i ze třetích zemí.⁷

Na rozdíl od žáků z EU probíhá výuka češtiny u žáků ze třetích zemí přímo na samotné škole, do které žák-cizinec nastoupí. Ředitel školy, ve které je zřízena třída pro jazykovou přípravu a do níž žák-cizinec projevil zájem docházet, musí žáka do třídy s jazykovou přípravou zařadit, a to nejpozději do třiceti dnů od podání žádosti.

Podle § 11 vyhlášky č. 48/2005 Sb. je ve třídě pro jazykovou přípravu nejvyšší počet žáků deset a celková délka jazykové přípravy žáka je nejméně sedmdesát vyučovacích hodin po dobu nejvýše šesti měsíců školního vyučování po sobě jdoucích. Obsah výuky českého jazyka je určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk stanoveného RVP pro ZV. O absolvování jazykové přípravy vydá škola žákovi osvědčení.

Zajištění této bezplatné přípravy k začlenění do základního vzdělávání upravuje vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Školy mohou na jazykovou přípravu pro žáky-cizince požádat o finance prostřednictvím tří rozvojových programů MŠMT ČR, které se týkají jednak *zajištění podmínek bezplatné přípravy k začlenění žáků dětí-cizinců z třetích zemí do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků, jednak zajištění podmínek základního vzdělávání nezletilých azylantů, osob požívajících doplňkové ochrany (osob „s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany“), žadatelů o udělení mezinárodní ochrany na území ČR a dětí cizinců umístěných v zařízení pro zajištění cizinců a dále pak zajištění bezplatné přípravy k začlenění do základního vzdělávání osob se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie.*

*Děti osob s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany jsou **začleněny do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami***

5 Jejich aktuální seznam viz také např. na <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/seznam-zakladnich-skol-pro-deti-z-eu>.

6 Viz www.cizinci.nidv.cz.

7 Přestože má každý žák-cizinec plnit si povinnou školní docházku v ČR podle ŠZ nárok na jazykovou přípravu, dostává se jí jen omezenému počtu žáků (v roce 2013 si školy žádaly o jazykovou podporu pro 1800 žáků z více než 14 000).

(viz § 16 ŠZ), a tak mají podle tohoto ustanovení ŠZ **právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení...**

Dne 25. 5. 2011 vyšla s účinností od 1. 9. 2011 vyhláška MŠMT č. 147, kterou se změnila vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, již se upravuje čl. I § 1 (6) takto: *za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.*⁸

Nízkou nebo velmi často i nulovou znalost českého jazyka u všech žáků-cizinců (většinou spojenou i s jejich sociálním znevýhodněním) je možné od 1. 9. 2011 řešit využitím speciálních pedagogických metod a postupů, poskytnutím individuální podpory těmto žákům v rámci výuky a její přípravy, využitím poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.

Tito žáci-cizinci tak mohou vytvořit (společně s žáky s mezinárodní ochranou) v české základní škole z hlediska organizace jejich výuky homogenní skupinu. Škola může na základě žádosti rodiče žáka-cizince nebo jeho zákonného zástupce a s písemným doporučením školského poradenského pracovníka pro něj vypracovat individuální vzdělávací plán, který musí být v souladu s vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a s vyhláškou č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v návaznosti na vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Škola může požádat o finanční podporu na pozici asistenta pedagoga, kterou podle zákona č. 561/2004 Sb. zřizuje ředitel školy se souhlasem krajského úřadu. Může být také zřízena přímo MŠMT, a to v případech, kdy se týká působení asistenta pedagoga v přípravných třídách. Asistent pedagoga pak pomáhá žákům při jejich adaptaci ve školním prostředí, učitelům při komunikaci se žáky, při individuální práci s nimi, odstraňování výchovných a vzdělávacích obtíží žáků.

Ačkoliv je v současné době jednotný přístup na základních školách ke všem žákům-cizincům bez rozdílu podpořen i legislativou MŠMT ČR, což pedagogům velmi usnadní jejich nelehkou práci při začleňování žáků-cizinců,

zůstává mnoho témat nedořešených. Úkolem bude nalézt co nejvhodnější vzdělávací koncept pro základní školství při hledání **společného interkulturního dialogu, zvýšit profesionalitu pedagogů** a neponechávat úpravu organizační struktury výuky žáků-cizinců jen na možnostech jednotlivých škol.

Protože migrace obyvatelstva v zemích EU dnes vyvolává stále větší potřebu umět navázat interkulturní dialog a spolupráci mezi národy už od školního prostředí, projevíli zájem o danou problematiku také vybraní zástupci ministerstev školství, kurikulárních ústavů i přidružených institucí z devatenácti zemí včetně ČR, kteří se sešli ve francouzském Štrasburku ve dnech 7.–8. března 2012 na mezivládním semináři Rady Evropy (dále jen RE). Ten byl zaměřen na nové vzdělávací koncepty při hledání společného interkulturního dialogu ve vzdělávání, zejména na profesionalitu pedagogů a výklad některých základních pojmů. Pozornost byla věnována také činnosti Evropského centra pro moderní jazyky (ECML) v rakouském Grazu, jež směřuje k tvorbě příruček na podporu výuky moderních jazyků pro multikulturní třídy (dostupné na www.ecml.at) s ohledem na dovednosti a postoje pramenící z rozdílných kultur a jazykových odlišností žáků-cizinců.

Důraz je zapotřebí klást také na klasifikaci jazyků, jimiž jsou žáci ovlivňováni ve škole. Aktuální téma pod názvem „Jazyky ve vzdělávání – jazyky pro vzdělávání“ (ve volném překladu) tak souvisí především s vypracováním konceptu vícejazyčného vzdělávání a odpovídajících učebních osnov, a to nejen na úrovni mezinárodní, národní, regionální a školní, ale i na úrovni školní třídy s ohledem na individuální potřeby žáka.

V současné Evropě lze v oblasti interkulturního vzdělávání ve vztahu k **roli pedagoga v multikulturní třídě** vymezit dvě hlavní tendence, z nichž první předpokládá zevrubnou **znalost všech mateřských jazyků žáků-cizinců**, kterou by učitel využil (např. z hlediska gramatického a sémantického) pro konfrontaci rozdílů a shod jazykových systémů ve výuce. To však podle našeho názoru neúměrně zvyšuje nároky na pedagoga, jenž nemůže ovládat všechny cizí jazyky jednotlivých žáků v multikulturní třídě. Druhá tendence vychází ze **znalostí konkrétních sociokulturních prostředí žáků-cizinců a základů jejich mateřského jazyka**. Úlohou učitele je pak prostřednictvím základních znalostí typologie jazyků a kulturních odlišností budovat a rozvíjet pozitivní postoje svých žáků ve školním multikulturním prostředí, které by vedly k vzájemné toleranci, porozumění, respektu k druhým a odlišným národnostem a směřovaly k příznivé, otevřenější atmosféře ve třídním a školním kolektivu.

V rámci zasedání RE byly představeny mnohé krátkodobé i střednědobé integrační programy jako příklady dobré praxe, jež jsou úspěšně realizovány v některých evropských zemích, jako ve Finsku, Irsku, Norsku a Belgii (francouzsky mluvící komunita).

Na ukázkou stručně přiblížíme finské školství, jež se potýká s největším přílivem národností z Ruské federace, Somálska, Albánie, Estonska a příslušníků kurdské národnosti, na které se vztahuje povinná školní docházka. Finská národní rada pro vzdělávání proto vytvořila **Program rozvoje multikulturních dovedností ve všeobecném vzdělávání**, který byl poprvé realizován **v letech 2007–2011**. Finský podpůrný projekt je zaměřen na žákymigranty ve věku předškolním (6 let) a školním (v základním vzdělávání, 7–16 let). Škola získává na žáka v jeho prvním roce školní docházky dvojitý grant a jeho výuku přizpůsobuje podle individuálního vzdělávacího plánu. Žáci mají možnost studovat švédštinu a finštinu a svůj rodný jazyk ve skupinové výuce vedené učitelem a jeho asistentem. Povinností zřizovatele je nabídnout žáku-cizinci výuku v rodném jazyce, přičemž finský školský zákon garantuje v jeho rodném jazyce alespoň výuku náboženství.

Ve Finsku bylo vypracováno zvláštní **kurikulum pro žáky s jiným mateřským jazykem než finštinou**. Pedagogové jsou doškolováni pro výuku finštiny jako druhého jazyka a magistrátem finančně hodnoceni už za výuku minimálně dvou žáků. Jednotlivé obce pak mají vypracovány **multikulturní integrační programy** pro efektivní začleňování těchto žáků-cizinců do finského vzdělávacího procesu. Konkrétní kroky, jež vedly k úspěšné integraci žáků s jiným mateřským jazykem než finským, lze shrnout do deseti bodů. Nejprve byla sestavena interdisciplinární řídicí skupina, jejímž cílem bylo zvýšit povědomí o problémech ve výuce žáků-cizinců. Následovala aktualizace školních osnov na komunální úrovni a byla zintenzivněna regionální spolupráce vytvořením šesti regionálních pracovišť. Další krok směřoval k organizaci doplňujícího vzdělávání učitelů, ředitelů a koordinátorů. Na každé škole byl ustanoven „kontaktní“ učitel, který byl konzultantem pro všechny zúčastněné a koordinoval spolupráci s jinými školami a pedagogy. Důležitou roli hrála i spolupráce mezi domovem a školou; ta spočívala v setkávání rodičů a učitelů a probíhala v různých jazycích, přičemž vznikla i řada rodičovských sdružení. Dále bylo zapotřebí věnovat pozornost tvorbě a překladu informačních materiálů s cílem zvýšit interkulturní povědomí. Školy organizovaly tematické dny a interkulturní témata týdne, šířily se např. osvědčené metodické postupy a kopírovaly se nejrůznější studijní materiály do výuky. Významnou roli hrála i organizace mimoškolních aktivit (školní družiny, letní tábory, školní výlety, zapojení do výměny žáků). Škola, rodičovská sdružení i obec organizovaly podpůrné činnosti k efektivnímu začlenění žáků do školní komunity (vzájemná podpora rodin a všech kamarádů, jejich zájmů, volnočasových aktivit aj.). Ceněna byla spolupráce s třetím sektorem – nevládními organizacemi, jako je Liga Mannerheim pro péči o dítě, finský Červený kříž, Rodinná federace, imigrační úřad, sociální a zdravotní služby a služby pro mládež. Velmi důležitým příspěvkem k programu byla také zvláštní státní dotace, která umožnila uvést do praxe řadu vzdělávacích aktivit.

Diskuse o efektivnějším vzdělávání žáků-cizinců v současném evropském školství vyústily v **doporučeníh RE pro národní politiky** jednotlivých zemí, tedy i pro Českou republiku.

V českém prostředí by bylo zapotřebí nejprve **vypracovat a následně realizovat krátkodobý nebo střednědobý plán/program** pro začleňování žáků-cizinců do základních škol (pro počáteční období 1-2 let), jenž by byl využitelný na úrovni regionu i školy. Ten by zahrnoval součinnost zúčastněných, tj. rodičů žáka-cizince, samotného žáka, vedení školy, pedagogického sboru, zřizovatele školy, neziskových organizací, pedagogicko-psychologických poraden a dalších organizací zabývajících se integrací migrantů (azylová centra aj.).

V tomto plánu/programu by pak měly být zohledněny následující skutečnosti a požadavky, jež by se týkaly žáka-cizince s nulovou i částečnou znalostí českého jazyka s možností zařadit ho do příslušného ročníku podle jeho způsobilosti, a to jak na prvním, tak i druhém stupni ZŠ. Důraz by měl být kladen na rozvoj jazykových kompetencí žáka-cizince v klasické třídě i mimo ni (např. 80 % povinné docházky ve vyučování s majoritní většinou a 20 % povinného vzdělávání v českém jazyce, např. za účasti proškoleného pedagoga, asistenta pedagoga, ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou apod.). Zároveň by bylo zapotřebí zohlednit i specifickou roli pedagoga v multi-kulturní třídě (učitele jazyků a ostatních vyučovacích předmětů) i role dalších zúčastněných (ředitele, koordinátora, rodiče, neziskových organizací aj.), metody, formy a postupy ve výuce češtiny jako druhého jazyka. Pozornost by měla být věnována také rozvoji sociokulturní kompetence pedagoga, která by zahrnovala osvojení tzv. sociokulturního minima (základy typologie jazyků, odlišné chování, rozdílnost kultur, náboženství aj.). Nutné bude upravit organizační strukturu výuky žáků-cizinců s ohledem na možnosti škol a školských zařízení v ČR.

Dále by bylo vhodné zahrnout do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a programů učitelských oborů na pedagogických a filozofických fakultách **nový předmět s názvem multikulturní pedagogika (nebo interkulturní komunikace apod.)**, do národního kurikula a školních vzdělávacích programů **zapracovat** vícejazyčné a interkulturní postoje a přístupy k žákům-cizincům, event. zařadit do českého vzdělávacího systému a do RVP ZV nový vyučovací předmět – češtinu jako druhý jazyk.

Dobrá úroveň jazykové kultury musí logicky tvořit základ všeobecného vzdělávání, a proto pěstování kultivace jazykových dovedností a jejich využívání je nedílnou součástí všech vzdělávacích oblastí podle RVP už od vstupu dítěte do základní školy. Jazyková výuka orientovaná zejména na rozvoj komunikačních kompetencí vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat nejrůznější jazyková sdělení v mateřském i cizím jazyce, správně jim porozumět a vhodně se vyjadřovat v různých

komunikačních situacích s cílem účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.

Obsah jazykového vyučování se v českém školství dnes realizuje podle RVP ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.⁹ Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV (2004: 13) vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále jen SERR),¹⁰ který popisuje různé úrovně ovládnání cizího jazyka. Vzdělávání v Cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A2, vzdělávání v Dalším cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A1 podle SERR.

Jazykové vzdělávání žáků-cizinců v EU a popis jazykových deskriptorů podle SERR pro žáky-cizince ve věku 11–12 let při plnění povinné školní docházky ve vyučovacích předmětech matematika, dějepis a občanská nauka je v současné době předmětem projektu s názvem „Language descriptors for migrant and minority learners' success in compulsory education“.¹¹ Vypracovaný popis referenčních úrovní jako výstup projektu ve čtyřech jazycích (finštině, litevštině, norštině a portugalštině) by měl sloužit jako vzor pro další předměty, ostatní věkové skupiny a samozřejmě i jiné země, tedy i Českou republiku.

Členové projektového týmu zmapovali řešenou jazykovou problematiku v Litvě, Finsku, Portugalsku a Norsku a na základě analýzy materiálu (vytvořených dotazníků,¹² provedeného průzkumu, studia osnov a obsahů předmětů, učebnic apod.) připravili návrh jazykových deskriptorů pro žáky-cizince ve věku 11–12 let, které by je dovedly k úspěšnému zvládnutí učiva při plnění povinné školní docházky v cílové zemi v daných vyučovacích předmětech.

9 „Další cizí jazyk byl od školního roku 2013/2014 vymezen jako součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Každá škola zařazuje Další cizí jazyk podle svých možností nejpozději od 8. ročníku v minimální časové dotaci 6 hodin. Vzhledem k posilování významu výuky cizích jazyků musí každá škola daných 6 disponibilních hodin využít pouze pro výuku Dalšího cizího jazyka, nebo v odůvodněných případech pro upevnování a rozvíjení Cizího jazyka“ (RVP ZV 2013, Příloha 2, s. 16).

10 SERR vymezuje kompetence komunikativní (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické) a všeobecné (předpokládající znalost sociokulturního prostředí a realití zemí, ve kterých se studovaným jazykem hovoří) jako cílové kompetence jazykové výuky.

11 <http://www.ecml.at/language-descriptors>.

12 Ve složení E. Moe, J. Pascoal, M. Härmälä a M. Ramoniene uspořádali ve dnech 7.–8. 3. 2013 v Rakousku ve Štýrském Hradci v rámci realizace tohoto projektu odborný workshop, jehož pořadatelem bylo ECML. Cílem workshopu, kterého se zúčastnilo 35 zástupců z 22 zemí EU (včetně ČR, kterou zastupovala J. Šindelářová), a to učitelů matematiky, dějepisu a občanské nauky a odborníků specializovaných na výuku druhých a cizích jazyků ve školách, v nichž plní žáci-cizinci povinnou školní docházku, bylo prodiskutovat, upravit a doporučit změny v navrženém popisu jazykových deskriptorů.

Věříme, že národní a školské vzdělávací instituce tak získají v brzké době deskriptory jazykových úrovní jako pomůcku, která bude sloužit k adekvátnímu začleňování žáků-cizinců do primárního školství podle jejich jazykových předpokladů v cílovém jazyce.

Je zapotřebí si uvědomit, že integrace žáka-cizince představuje složitý proces jednak ze strany žáka samého, jednak z hlediska jeho vrstevnickém kolektivu, do něhož se má včlenit a v němž se má vzdělávat a přitom efektivně a společensky žádoucím směrem rozvíjet svoji osobnost. Nastavení správných, korektních a rovnoprávných vztahů mezi nově příchozím cizincem a třídním kolektivem lze považovat za jednu z nejobtížnějších úloh při začleňování žáka-cizince do českého vzdělávacího systému a majoritní společnosti vůbec.

Závěrem chceme zdůraznit, že nelze jen poukazovat na sociologicko-pedagogicko-komunikační problém v českých školách, jenž je způsobený trvalým nárůstem žáků, pro něž čeština není mateřským jazykem, nýbrž je zapotřebí za pomoci kvalifikovaných a speciálně proškolených pedagogů a s podporou MŠMT ČR hledat jeho řešení racionální a rychlou integrací těchto žáků-cizinců (migrantů, azylantů, etnických minorit) do českého vzdělávacího systému. To je podle našeho názoru nutným předpokladem k využití jejich přirozeného potenciálu i ve prospěch naší společnosti i celé EU.

Nastíněná problematika by měla vést k zamyšlení, otevřeným diskusím a dalším bádáním, neboť oblast jevů vztahujících se ke školní interkulturní komunikaci má natolik komplexní povahu, že ji v současné situaci není možné v rámci jednoho konceptního či teoretického přístupu globálně zachytit v celé šíři. Proto je nutné konkrétní a dílčí specifické jevy navzájem usouvztažňovat, porovnávat, spojovat, rozpracovávat a dále prozkoumávat, jednotlivé teoretické i praktické poznatky pak komplexně využívat, neustále aktualizovat a obohacovat o další vědecky podložené výsledky podle obecně platného obecného principu, že lidské poznání je jevem pouze relativním. Zároveň je zapotřebí hledat společná místa a průniky shodných či odlišných jazykových jevů, vyzdvihnout společné vlastnosti jednotlivých jazyků, a to nejen v evropském, ale i světovém kontextu, které by bylo možné účinně využít nejen při výuce mateřských, ale i cizích nebo druhých jazyků.

Výsledky našich výzkumů nás přesvědčily o tom, že školní komunikace, tedy způsob vedení interkulturního dialogu mezi žákem-cizincem a jeho pedagogem, stejně jako mezi žáky navzájem, musí být vedena přirozeným způsobem a s ohledem na příslušnost k odlišným etnikům, národům a kulturám s jednoznačným cílem: vzájemně si porozumět, vcítit se do role komunikačního partnera pocházejícího z odlišného sociokulturního prostředí a na jeho projev vhodnou formou reagovat prostřednictvím odpovídajícího chování a jednání.

Z našich šetření a zkušeností z výuky žáků-cizinců vyplynulo, že na osvojování si druhého jazyka má vliv charakter jazyka prvního (zpravidla mateřského).

Povědomí o gramatickém systému rodného jazyka žáka-cizince by mělo tvořit součást komplexní profesionální kompetence pedagoga pro začleňování žáků-cizinců do základní školy, neboť se podílí na celkově vyšší efektivitě tohoto procesu. Stejně jako naše závěry a výsledky nedávných výzkumů M. Čechové, tak i nejnovější poznatky lingvistické teorie, aplikovaných disciplín a pedagogické praxe potvrzují, že studium příbuzného jazyka je mnohem méně náročné než osvojování jazyka typologicky odlišného. Podobná nebo často i úplná totožnost základního slovního fondu v rámci slovní zásoby, úplná nebo částečná shoda lexikálních jednotek, existence shodných gramatických kategorií apod. napomáhají např. Slovanům bez velkých potíží porozumět slovanskému textu i bez systematictější jazykové přípravy. Typologická příbuznost vede v počátečním stadiu k rychlejšímu pochopení jazykového systému, především jeho morfologické a syntaktické roviny, a ke snazšímu budování jazykové kompetence žáka-cizince jako základního předpokladu kompetence komunikační. Osvojování blízkého jazyka má i svá lingvodidaktická specifika a překážky, především ve vyšším stadiu zhoršuje osvojování interference. Zatímco se porozumění psanému či mluvenému projevu např. u západních Slovanů většinou obejde bez potíží; těžkosti působí např. interlingvální (mezijazyková) homonyma, tzv. falešní přátelé. Tvorba psaných či mluvených komunikátů může být ztížena vlivem interferenčních jevů zasahujících nejen lexikální, morfologickou, syntaktickou, foneticko-fonologickou, ale i grafickou rovinu cílového jazyka. Oporou v osvojení deklinačního a konjugačního systému je uplatňování principu analogie při pravidelnosti jazykových struktur, jež se však v jednotlivých rovinách může projevovat i nerovnoměrně. Stejný počet pádů, shoda či podobnost gramatických kategorií, tvarů, principů skloňování některých ohebných slovních druhů, shodné postupy komparace adjektiv a adverbii a totožná soustava slovesných časů vedou k snadnějšímu osvojení dalšího slovanského jazyka. Potíže působí např. odlišné pádové koncovky, rozdílné uplatňování principu životnosti, jež se např. v jihoslovanských jazycích neuplatňuje vůbec, nebo jiným způsobem (srov. např. češtinu, slovenštinu, polštinu a ruštinu), odlišný systém předložek včetně jejich využití, rozdíly v tvoření a uplatňování vidových dvojic apod.

Schopnost žáka-cizince produkovat gramaticky správné české věty však ještě nevede k dosažení úspěšné komunikace v druhém jazyce, neboť komunikační akt v multikulturním školním prostředí je závislý na mnoha důležitých komunikačních faktorech. Jazykový projev žáka-cizince je přímo ovlivňován dalšími skutečnostmi, které spoluvytvářejí tzv. sociolingvální kompetenci (podle SERR šířeji chápanou kompetenci sociokulturní),¹³ která se odráží ve

13 Blíže viz Šindelářová, J. a kol.: *Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení*, e-learningový kurz - dostupný na <http://sociocultur.ujep.cz/elearning/>.

všech jazykových rovinách a v chování jejich nositelů při interkulturní komunikaci. To může vést k závažným komunikačním bariérám, k nedorozumění a vzájemnému nepochopení, a proto se jí v textu věnujeme podrobněji.

Odlišné sociokulturní zázemí cizinců se projevuje i v edukačním klimatu v základní škole, neboť sociokulturní a interkulturní aspekty ve výuce druhého jazyka se podílejí na budování a rozvoji komunikační kompetence v určitém jazykovém kódu nikoliv jako izolované fenomény, ale jako významné komponenty celkového osobnostního rozvoje žáků-cizinců.

Od profesionality pedagoga v jeho lingvodidaktickém přístupu k žákům-cizincům ve výuce v druhém jazyce a od toho, do jaké míry budou školy a školská zařízení schopny reagovat na aktuální problematiku spojenou s interkulturním vzděláváním, bude vycházet i konkurenceschopnost jednotlivých evropských národně vzdělávacích školských programů.

Mnohé poznatky, které svým dosahem pro teorii a praxi vyučování cizímu nemateřskému jazyku překračují národní kontext, jistě přinesou výzkumné a edukační podněty v rámci Evropy pro vyučování dalších, tzv. malých jazyků. To by mělo napomoci i celkové situaci v současné propojené Evropě, v níž se zvyšují požadavky na každého občana Evropské unie. Ten by měl vedle minimálně dvou dominantních jazyků ovládat i některý z méně rozšířených sousedních jazyků, a to alespoň na základní úrovni, resp. na úrovni receptivního či pasivního bilingvismu.

Bibliografie:

- (2002): *Společný evropský referenční rámec. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- (2004): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP.
- (2013): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné [on-line] <<http://www.rvp.cz>>.
- (2004): *Školský zákon č. 561/2004 Sb o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání*. Praha: VÚP.
- (2010): *Rámcový vzdělávací program pro ZŠ*. Praha: VÚP.
- (2010): *Studie z aplikované lingvistiky*. Praha: Filozofická fakulta, Univerzita Karlova.
- Hádková, M. (2009): *Dítě-cizinec v české škole*. Dostupné na http://www.strediskasim.cz/pdf/64_Dite-cizinec_v_ceske_skole.pdf [cit. 2. 5. 2015].
- Hájková, E. (2014): *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Procházková, Z. – Šindelářová, J. (2014): *Foreign language as a means of intercultural communication in Czech primary education*. Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität, Philosophische Fakultät.
- Průcha, J. (2010): *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing.
- Sekerová, K. (2009): *Realizace výukového dialogu v odlišném sociokulturním a jazykovém prostředí*. Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě.

- Šindelářová, J. (2008): *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: Acta universitatis Purkynianae.
- Šindelářová, J. – Škodová, S. (2012): *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Šindelářová, J. – Škodová, S. (2013): *Čeština jako cílový jazyk I*. Praha: MŠMT.
- Šindelářová, J. – Procházková, Z. (2014): Current situation of language and intercultural education in Czech primary classes, in: Doulík, P. (ed.), *Current trends in educational science and practice 7*, Ústí nad Labem–Nitra–Kragujevac: Univerzita J. E. Purkyně, s. 94–115.
- Vaňková, I. a kol.: (2005): *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum.
- <http://cizinci.nidv.cz>.
- http://czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu.
- http://czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani.
- <http://ecml.at/language-descriptors>.
- <http://inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/seznam-zakladnich-skol-pro-deti-z-eu>.
- <http://msmt.cz/file/16097>.
- <http://msmt.cz/vzdelavani/metodicke-doporuceni-reditelum-skol-vyuka-cizincu?highlightWords=Doporu%C4%8Den%C3%AD+pro+%C5%99editele+%C5%A1kol>.
- <http://sociocultur.ujep.cz/elearning/>.