

Univerzita Karlova v Praze

Filosofická fakulta

Katedra pedagogiky

**Bakalářská práce**

2012

Jana Rubešová

Univerzita Karlova v Praze

Filosofická fakulta

Katedra pedagogiky

**Bakalářská práce**

**Jana Rubešová**

**Role jazykového vzdělávání ve vztahu k rozvoji  
vybraných klíčových kompetencí**

**The Role of Language Education in Relation to  
Selected Key Competencies Development**

Mgr. Karolína Pávková

vedoucí práce

**2012**

Děkuji vedoucí této práce Mgr. Karolíně Pávkové a vedení ZŠ Kunratice,  
jmenovitě  
Ing. Vítu Beranovi a Ing. Jitce Kopáčové za vstřícnost.

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 24.6.2012*

*podpis*

## **Role jazykového vzdělávání ve vztahu k rozvoji vybraných klíčových kompetencí**

**Klíčová slova:** jazykové vzdělávání, klíčové kompetence, bilingvismus, diglosie, multilingvismus, vícejazyčnost, jednotný jazyk

**Anotace:** Bakalářská práce se zabývá jazykovým vzděláváním a rozvojem klíčových kompetencí. Zaměřuje se na analýzu současné situace, nabízí alternativní způsoby výuky a uvažuje o možném budoucím vývoji jazykového vzdělávání

## **The Role of Language Education in Relation to Selected Key Competencies Development**

**Key words:** language education, key competencies, bilingualism, multilingualism, diglossia, polyglot, universal language

**Annotation:** This bachelor work deals the language education and key competencies development. It is focused on today's situation analysis and offers alternative methods of teaching. It also speculates about possible future language education evolution.

# Obsah

1. Úvod.....	8
2. Definice klíčových kompetencí.....	9
3. Jazykové vzdělávání.....	17
3.1. Definice.....	17
3.2. Metody.....	18
3.3. Cíle.....	19
3.4. Fyziologické aspekty lidské řeči.....	20
4. Multilingvismus a diglosie.....	22
4.1. Diglosie a bilingvismus.....	22
4.2. Multilingvismus, plurilingvismus a vícejazyčnost.....	26
5. Současné možnosti jazykového vzdělávání.....	28
5.1. Individualizace.....	28
5.2. Alternativní způsoby výuky cizího jazyka.....	30
5.2.1 Projekt – Anglická školní družina.....	32
6. Úvaha o jednotném jazyce.....	34
7. Závěr.....	37
Použité zdroje.....	38
Příloha – Příklady her při výuce angličtiny na základní škole – I. stupeň .....	40



# 1. Úvod

Téma této bakalářské práce jsem si zvolila z důvodu mého dlouhotrvajícího zájmu o bilingvní děti a výuku cizích jazyků. V současné době vyučuji anglický jazyk na státní základní škole v Praze 4, a tudíž se snažím proces výuky co možná nejvíce zefektivnit při současném zachování a zvyšování pozitivní motivace žáků.

Heterogenní skupiny složené z žáků z různých sociálních i kulturních prostředí a dosahující různé úrovně znalostí vyžadují pečlivou individualizaci, v čemž mi pomáhá znalost nejrůznějších alternativních metod výuky.

Kulturní pestrost žáků docházející do naší školy je skvělou možností aplikovat ve výuce cizího jazyka multikulturní přístup a spolupráce s rodilými mluvčími umocňuje jeden z nejdůležitějších principů – smysluplnost, která je nedílnou součástí motivace žáků.

Tato práce je zaměřena teoreticky na zmapování aktuální situace ve výuce cizích jazyků s přihlédnutím k vývojovému stadiu společnosti, která se dostává do fáze opětovných úvah o jednotném pomocném dorozumívacím jazyce a k některým jevům, které tuto myšlenku podporují.

Ovšem i uměle vytvořený jednoduchý kód se děti budou muset naučit, proto v kapitole o současných možnostech jazykového vzdělávání zmiňuji některé ze známějších alternativních metod, jejichž kombinováním se dá dosáhnout často až překvapivé efektivity výuky.



## 2. Definice klíčových kompetencí

Klíčové kompetence, jak je uvádí RVP jsou soubory určitých ideálních stavů naplnění schopností, dovedností, postojů a hodnot, které nám umožňují mít stále vytyčeno, kam bychom se s žáky měli chtít posouvat, v čem bychom je mohli a měli rozvíjet, aby podle svých jedinečných dispozic dosáhli osobního úspěchu a našli své místo a uplatnění ve světě. Následující definice jsou pro účely této práce převzaty z encyklopedie Wikipedia:

### **Kompetence k učení**

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

## **Kompetence k řešení problémů**

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejrozumnější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

## **Kompetence komunikativní**

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem

- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

### **Kompetence sociální a personální**

Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

### **Kompetence občanské**

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka

- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

### **Kompetence pracovní**

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení<sup>1</sup>

Ve výuce mateřskému i cizím jazykům by mělo jít především o naplňování kompetencí komunikativní, sociální a personální a občanské. Těmito se také budu zabývat nejvíce, přestože samozřejmě rozvíjíme člověka jako celek a s jednou kompetencí rozvíjíme přirozeně i kompetence další.

---

<sup>1</sup> (Kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%A9 kompetence. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 11.1.2007, last modified on 20.9.2010 [cit. 2011-11-08]. Dostupné z WWW: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/Kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%A9\\_kompetence](http://cs.wikipedia.org/wiki/Kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%A9_kompetence)>.)

„Dosažení komunikativní kompetence ve smyslu čtyř základních řečových dovedností zahrnuje nejen kompetenci jazykovou a řečovou, ale také kompetenci strategickou, sociolingvistickou a sociokulturní.“<sup>2</sup>

V současné době se velmi podporuje vícejazyčnost a klade se důraz na schopnost domluvit se a komunikovat napříč stále více propojeným světem. Proto je důležité již od narození využít touhu dítěte porozumět světu a začlenit se do něj. Díky technologickému prudkému vývoji jsou dnes informace o různých kulturách velice dostupné a celkově se zlepšuje a prohlubuje povědomí o dění ve světě, čehož je možné využít a velmi to jazykové vzdělávání usnadňuje. Měli bychom si být vědomi těchto možností a převést důraz, který byl až do současnosti primárně kladen na dosažení určité hodnotitelné vědomostní úrovně více do roviny motivační, rozvíjející pozitivní přístup k celoživotnímu vzdělávání a prohlubující schopnost používat různé aspekty dosažené komunikativní a sociální kompetence v mnoha oblastech běžného života. Ve výuce cizích jazyků máme zároveň vynikající prostor pro průřezová témata jako je např. multikulturní výchova, čímž bychom měli dosáhnout naplňování kompetence sociální.

„Na jednotlivé předměty tedy nelze nahlížet izolovaně, naopak je třeba vidět jejich vzájemné vztahy a souvislosti a ty důsledně respektovat a tvořivě využívat ve výuce. Jedině tak může vzdělávání nabývat multidisciplinárního charakteru, aby co nejdříve odráželo potřeby životní reality. Takovou (v současnosti už neodmyslitelnou) součástí vzdělávání je i výuka cizím jazykům, k níž je nutné přistupovat jako k integrované části vzdělávacího procesu, ve kterém dochází k vzájemnému ovlivňování a propojování poznatků a metod všech disciplín, které se na formování komunikativní cizojazyčné kompetence podílejí.“<sup>3</sup>

Také kompetence k řešení problémů může vycházet z jazykového vzdělávání, protože poradit si a vědět, kde najdu slovo, když ho neznám či jakým opisem přiblížit druhému, co chci říci vychází ze schopnosti řešit daný problém.

Studenti si však primárně musí uvědomit, že je jejich zájmem rozumět si s ostatními obyvateli této planety a dokázat jim sdělit své myšlenky a názory a případně jim

2 *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků: Sborník příspěvků ze semináře členů kateder cizích jazyků.* Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-076-5. str 101

3 *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků: Sborník příspěvků ze semináře členů kateder cizích jazyků.* Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-076-5. str 38

přiblížit naše zvyky a kulturu. Pokud tedy toto chtění přijmou za své, můžeme jim dále pomoci s pochopením věcí, které jsou rozdílné a naučit je používat jiný jazykový rámec.<sup>4</sup>

Tím se dostaneme k naplnění kompetence k učení, na jejímž začátku stojí správná motivace, chuť se něčemu naučit a překonat dílčí neúspěchy, což by nás mělo dovést k neustálému hladu po věděni a touze absorbovat další, nové informace, přičemž si osvojíme také různé metody efektivnějšího zpracovávání dat a využívání paměti.

Stále aktuální je otázka, jaké úrovně by na daném stupni vzdělávacího systému měli žáci dosahovat a jakým způsobem by se tato úroveň měla ověřovat. Při dnešních možnostech, kdy je pro mnoho rodičů dosažitelné využívat různých i nestátních zařízení zaměřených na výuku anglického jazyka s rodilými mluvčími se prohlubuje rozdíl mezi dětmi tyto služby využívající a mezi dětmi, které žádné takové zařízení nenavštěvovaly. Státní základní škola je tak postavena před problémem, jak správně výuku individualizovat a kdy s výukou anglického jazyka vůbec začít. Podle RVP ZV se cizí jazyk musí začít vyučovat od třetího ročníku základní školy. Ovšem pokud je v některé lokalitě vyšší koncentrace žáků, kteří se vzdělávali v anglickém jazyce již v předškolním věku, je pro ně nepříliš šťastné přerušit styk s angličtinou na dva roky a začít znova od začátku. Pak může škola vyjít dětem a rodičům vstříc a zahájit výuku angličtiny od prvního ročníku, byť není školou zaměřenou na výuku cizích jazyků. Je nasnadě, že tyto děti mohou dosáhnout snadněji vyšší úrovně, než je požadovaná. Prostupnost jednotlivých základních škol se tak dále znesnadňuje, i když s nástupem tvorby často velice rozdílných ŠVP už se o prostupnosti prakticky nedá hovořit. To ovšem pro pedagogy znamená opět další práci navíc, a totiž připravit výuku individuálně tak, aby vyhovovala žákům s různými dosaženými úrovněmi či specifickými nároky.

Často se pedagogové potýkají s problémem, jak žáky správně motivovat, jak překonat nechuť se cizím jazykům učit. Souvisí to se strachem z neznámého, nového, z toho, čemu nerozumíme. Avšak pokusme se podívat na tento problém z opačného pohledu. Komunikace je nutnost. Potřeba někam patřit, být sociálně začleněn, komunikovat, je jedna ze základních lidských potřeb, jejíž neuspokojení může vést k frustraci až psychopatologickým jevům. Jednou z nutných schopností a dovedností je právě

---

4 JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. 2. vyd., Ve Fortuně 1. Praha: Fortuna, 2010, 96 s. ISBN 9788073730635.

schopnost komunikovat společně se schopností si porozumět. Porozumění má také několik poloh. Nejen, že bychom měli porozumět obsahu sdělení a jednotlivým slovním pojmům, ale také vjemu jako takovému. Velkou překážkou komunikace pak mohou být různé řečové vady, případně poruchy na orgánové úrovni, které zabrání vysílání či příjmu základní komunikační jednotky – zvuku, hlásky (viz kapitola 3.4. Fyziologické aspekty lidské řeči). Obsah sdělení je pak pro nás nesrozumitelný, stejně jako je tomu v případě neznalosti vysílaného jazykového kódu.

Neporozumění může také nastat na úrovni nonverbální komunikace, kdy vnímané vizuální či slovní obsahy nejsou v souladu. Dále můžeme nerozumět kulturním a sociálním souvislostem, kdy je pro nás obsah sdělení nepochopitelný nebo dokonce morálně nepřijatelný.

Cizí jazykový kód nemusí být vždy jen cizí jazyk. V mateřském jazyce se vyskytuje mnoho „podkódů“, mohli bychom též říci nářečí, žargonů apod, které si musíme osvojit, pokud chceme být součástí určité skupiny. První takovou skupinou je primárně ta, do které se rodíme a automaticky se stáváme jejími členy. Je jasné, že prostřednictvím jejích členů si osvojujeme specifický jazykový kód této skupiny. Postupem života přibíráme další kódy např. vrstevnických skupin, s rozšířením rodiny o partnery se opět rozšiřuje počet používaných kódů. Dalšími skupinami jsou skupiny pracovní, kde bez porozumění specifické slovní zásobě dochází k neporozumění, a tudíž vyčleňování ze skupiny.

Ovšem přirozené potřeby být součástí skupiny a usilovat o členství v referenční skupině lze celkem dobře prakticky využít k motivaci při výuce cizích jazyků.

V dnešní době existuje na trhu velká nabídka různých vzdělávacích programů zaměřených na výuku dalších jazyků. Existuje nepřehledné množství jazykových škol, kurzů, lektorů nabízejících širokou škálu metod, kterými nás zaručeně dovedou k cíli – většinou dokladovanému nějakým certifikátem o dosažené úrovni. Ovšem, jak dlouho nám tato úroveň vydrží, zda jsme opravdu schopni se domluvit, vyslechnout přednášku nebo si přečíst knihu, to většinou žádný certifikát neřeší. Co tedy může státní škola nabídnout, co nenabízí žádná soukromá jazyková škola? Čím se stáváme lepšími oproti konkurenci? Rozhodně přístupností, finanční nenáročností, profesionálním přístupem a dlouhodobostí.

Státní základní škola naplňuje cíle všech kategorií, kognitivní, afektivní i senzomotorické (v případě jazykového vzdělávání je potřeba osvojit si jiné způsoby tvorby hlásek, které se v mateřském jazyce nevyskytují), a tedy pracuje na naplňování rovnoměrně všech kompetencí. Výsledky dosažené touto cestou by měly být tedy mnohem trvalejšího charakteru stojící na pevných základech vůle pokračovat dále celý život. Je třeba ale tuto cestu žákům ukázat a vést je po ní. Pedagog by se měl stále o žáky zajímat, nenásilně zjišťovat jejich zájmy a preference a všech těchto informací využít k následné lepší motivaci.

Se zájmem o studenta, o formování jeho osobnosti, o jeho individuální zájmy a cíle včetně hodnot, ke kterým směřuje se většinou v kurzech nesetkáme. Intenzivní načerpání vědomostí v kognitivní oblasti za krátký časový úsek nás může dovést k dílčímu cíli, ovšem většinou nejsme schopni po nějakém čase výkon zopakovat, což je značně demotivující.



## 3. Jazykové vzdělávání

### 3.1. Definice

Nejprve bych se chtěla zamyslet, co to vlastně jazykové vzdělávání je. Patří sem totiž jak výuka jazyka mateřského, tedy v našich podmínkách českého, tak výuka jazykům cizím. V této práci se budu zabývat úlohou vzdělávání v cizích jazycích, ale faktem zůstává, že to, jak jedinec ovládá svůj mateřský jazyk a potažmo jazyky další závisí na individuálních dispozicích, a také na podnětnosti prostředí. Většinou nezpochybňujeme zvládnutost jazyka u rodilých mluvčích, ale není to chyba? Ne každý měl z jazyka českého výbornou známku a je nám jasné, že když si vybereme z lidí na ulici a budeme ověřovat slovní zásobu či gramatické jevy, tak obdržíme výsledek přinejlepším průměrný. A přesto bychom nedokázali říci, že rodilý mluvčí neovládá svůj mateřský jazyk. Proč? A ve výuce cizích jazyků je to ještě zřejmější. Doslova skáčeme po každé příležitosti použít k výuce cizího jazyka rodilého mluvčího a často je jedno, jaké má vzdělání a zda vůbec nějaké má. Také ověřování dosažené úrovně cizího jazyka se děje prostřednictvím certifikátů, kde nejvyšší možná dosažitelná úroveň je úroveň přibližná či podobná schopnostem rodilého mluvčího, ale jak zdatného rodilého mluvčího, ptám se? Prošli by sami rodilí mluvčí touto certifikací? A kolik procent rodilých mluvčích by neprošlo? V průběhu studia zdrojů k napsání této práce jsem se s výzkumem v této oblasti nesetkala, nicméně je nasnadě, že tato otázka je velice choulostivá. Jako pedagogové bychom měli být opatrní ve výběru rodilých mluvčích, kteří s námi spolupracují, ale ihned vyvstává další choulostivá otázka – kdo bude posuzovat způsobilost a jazykovou zdatnost rodilého mluvčí? Dnes již máme možnost využít mezinárodně uznávaných certifikátů, např. University of Cambridge ESOL Examinations typu TKT, CELTA, CELTYL, DELTA nebo TEFL a měli bychom tedy při výběru rodilých mluvčích na některé z těchto zkoušek trvat.

Ve vztahu k dětem cizinců nebo bilingvním dětem se často uplatňuje individuální vzdělávací plán a v českém jazyce se při hodnocení přihlíží k tomuto faktu. Já se domnívám, že bychom měli mít jako pedagogové na paměti, že český jazyk může být pro některé děti cizím jazykem a tomu by měla odpovídat nabídka doplňujícího volitelného nebo v případě nedosažení určité úrovně i povinného předmětu – cvičení z

českého jazyka nebo čeština jako cizí jazyk, které by bylo jak podporou vícejazyčnosti, tak výborným prostředkem ke zlepšení naplňování všech ostatních kompetencí. Studenti např. vysokých škol musí projít testováním jazyka, ve kterém se na cílové univerzitě, kde chtějí studovat vyučuje. Na úrovni základního vzdělávání vidím rezervy v této oblasti, školy se s tímto problémem vypořádávají individuálně a není tu například závazná povinnost testovat úroveň znalosti českého jazyka při zápisech do prvních tříd.

### **3.2. Metody**

Hlavní dělení metod výuky cizích jazyků je na přímou a nepřímou, přičemž přímá metoda se podobá učení se mateřskému jazyku a je vhodná zejména pro děti do přibližně deseti až dvanácti let věku (ačkoliv se touto metodou učí všechny věkové kategorie v rámci některých alternativních metod). Děti si osvojují jazyk velmi přirozeně, odposlechem, nápodobou, hrou. V tomto období je důležité, že dítě nepřekládá, nevysvětluje mu gramatické jevy a výuka má ráz motivační. Následně se využívá také metody nepřímé, tedy učení se slovíčkům, gramatice, pravidlům.

V současné době, kdy se děti povinně učí druhému jazyku od třetího ročníku základní školy vyvstává několik problémů. V dnešní pestré nabídce předškolních aktivit rodiče často využívají výuku cizího jazyka pro děti již od tří let. Tyto děti nastupují do základní školy s již předchozí zkušeností s tímto jazykem a je vhodné na ni navázat. Není ovšem povinností školy zařadit anglický jazyk do výuky již od prvního ročníku. Pokud to je možné, dají se první dva ročníky ZŠ využít pro přímou metodu a motivační výuku a pokračovat ve vyšších ročnících. Bohužel většinou, pokud se děti zúčastnily předškolní angličtiny, základní škola nenavazuje, dochází k přerušení na dva roky a rodiče využívají různých nabídek mimoškolních aktivit, které se ale různí kvalitou i metodikou a ve třetím ročníku začínají tyto děti zcela od začátku a mnohdy značně odlišným způsobem, což vede k obtížím, nepochopení či k nudění se a demotivaci. Aktuálně tedy vyvstává problém, jak by měla základní škola zohledňovat tuto situaci, aniž by byla selektivní a znevýhodňovala děti, které předchozí zkušenost s dalším jazykem nemají. Na některých školách se nabízí odpolední program s angličtinou, což je ale služba většinou placená a tedy selektivní. Někde se využívá úrovněového dělení, což mi po přímém dvouletém pozorování v praxi nepřipadá jako metoda nejšťastnější. Úrovněové dělení přináší řadu problémů, jako je například zvolení vhodné doby pro testování,

vhodných testů, ztrátu prostupnosti jednotlivých skupin, nenaplněnost pokročilé skupiny apod. Jako vhodnější se mi tedy jeví zachovat skupinky heterogenní a individualizovat výuku v rámci skupiny a využít dalších nástrojů individuální motivace, jako je například skládání zkoušek Cambridge ESOL – YLE, vhodných pro pokročilé žáky v rámci základní školy. Podobně je to i u jednotlivců se specifickými potřebami a žáky s IVP, kteří jsou na některých školách ve speciální skupině, ale vhodnější se mi jeví je zaintegrovat do skupin stejně jako více nadané jedince a nabídnout jim možnost doučování nebo ještě lépe využít pomůcek více názorných a poslechových, aby tito žáci měli možnost zvládnout učivo na přibližně stejné úrovni jako ostatní a pokud možno naplnili námi vytyčené cíle.

Ve výuce cizího jazyka je stejně jako stanovení cílů klíčové také to, jaké zvolíme prostředky a metody, jak se k těmto cílům dostat. Bohužel není v dnešní době pro učitele snadné orientovat se v nepřeberném množství pomůcek a učebnic často značně rozdílných kvalit, kterými je trh zaplaven.

### **3.3. Cíle**

Cíle jazykového vzdělávání nahlížíme z úhlu pohledu školy, učitele či žáka. Je bezesporu nutné vědět, čeho chci dosáhnout ve všech těchto směrech. Základní škola má v jazykovém vzdělávání naprosto klíčovou úlohu. Je to období budování základů všech kompetencí a prudkého vývoje osobnosti žáka. Ať už ale jednotliví žáci naplňují cíle zmíněné v první kapitole jako definice klíčových kompetencí na jakékoliv úrovni, domnívám se, že by měli vždy školu opouštět vybaveni rozvinutou nejdůležitější schopností – umět sami sebe dobře motivovat. Pedagog tedy prostřednictvím rozvíjení všech žákových dovedností probouzí chuť a zájem se učit – součástí pudu sebezáchovy pomáhající jakémukoliv organismu se dobře adaptovat na prostředí, ve kterém se vyskytuje.

„Z toho samozřejmě plyne, že by nabídka jazyků vzdělávacích institucí měla být různorodá a studenti by měli dostat příležitost k rozvoji vícejazyčné kompetence. Navíc jakmile se uzná, že učení se jazyku je celoživotní úkol, rozhodující důležitost bude připisována rozvoji motivace, dovedností a odhodlanosti mladého člověka v situacích, kdy bude čelit novým jazykovým zkušenostem mimo školu. Odpovědnost vzdělávacích

institucí, hodnotících zkušebních orgánů a učitelů se nemůže jednoduše omezovat na dosažení dané úrovně jazykové způsobilosti v určitém jazyce a v určitém časovém okamžiku, přestože i toto je nepochybně důležité.“<sup>5</sup>

### **3.4. Fyziologické aspekty lidské řeči**

Lidská řeč je unikátní funkce, kterou umožnily fyziologické změny, což ale neznamená, že některá zvířata nejsou schopna abstraktnost slov pochopit, jen je nemohou vyslovit.

Nejčastěji v levé mozkové hemisféře máme v kůře uloženo Brocovo centrum řeči, tzv. motorické centrum, které nám umožňuje mluvit a Wernickeovo centrum, které nám umožňuje mluvené řeči rozumět. Po úrazech, mozkových příhodách, operacích nádorů apod. se může stát, že je některé z center zasaženo, což pacienta zanechá uvězněného ve vnitřním světě s okolím, které mu nerozumí nebo kterému nerozumí. Lékaři se touto problematikou sice zabývají, ale stále existuje mnoho nepochopeného. Aktuálně například proběhla v Praze – Motole unikátní operace dívky trpící epileptickými záchvaty způsobenými nádorem, která byla bilingvní a používala jako dva rodné jazyky slovenštinu a maďarštinu. Vzhledem k tomu, že byl nádor v blízkosti centra řeči, byla během operace probuzena, aby popisovala obrázky v obou svých jazycích, což umožnilo lékařům identifikovat centra každého jazyka a vyhnout se jim. Je tedy jasné, že každý jazyk měl v dívčině mozku své vlastní centrum, ovšem má-li každé centrum v mozku svůj prostor, na úkor čeho se zvětší centrum řeči a nezvětší-li se, má každý jazyk menší prostor, než jazyk jediný? Znamená to, že polygloti ovládající někdy i desítky jazyků mají na každý jazyk čím dál tím méně prostoru? V rozhovoru s člověkem ovládajícím přibližně devět jazyků jsem se dozvěděla, že jemu stačí naučit se strukturu určitého kořene jazykového kmene a doučí se snadno drobné odlišnosti jazyků v celé skupině – kupříkladu latina a románské jazyky, ruština a slovanské jazyky, němčina a germánské jazyky apod. Je tedy možné, že v řečovém centru je věnována oblast určité celé skupině jazyků, ale takový výzkum jsem bohužel během svého studia tohoto problému neobjevila.

---

5 COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české. Mgr. Jaroslava Ivanová, M.A., doc. PhDr. Alena Lenočková, CSc., Mgr. Jana Línková, Mgr. Šárka Šimáčková, PhD. Mgr. Jana Kreiselová. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1425-2. str 5

Na řečovém projevu se ovšem nepodílí jen zmíněná centra. Jedná se o jeden z velmi složitých procesů, při němž se zapojují centra sluchová, zraková, paměťová atd. Je rozdíl mezi příjmem mluveného nebo čteného slova, je rozdíl, zda se vyjadřujeme slovně nebo písemně.

Také proces otisknutí slovního pojmu do paměti je poměrně složitý a většinou je spojen s fyzickým prožitkem určitých vjemů a jejich pojmenováním. Proto při výuce cizího jazyka může docházet k značným pojmovým posunům a je třeba věnovat mnoho pozornosti názornosti učených slov.

Můžeme se tedy naučit dalšímu jazyku, ale není možné dostat se nad určitou začátečnickou úroveň bez znalosti kulturního kontextu, prostředí a zvyků. Nebudeme totiž schopni pochopit některé výrazy, které například označují nějakou aktivitu či předmět, který se v našem kontextu nevyskytuje.

Ve výuce cizího jazyka by se tyto poznatky měly odrazit ve volbě přímé metody alespoň v prvních třech ročnících základní školy, případně na celém prvním stupni. Je nasnadě, že pedagog by měl sám znát kontext prostředí, jehož jazyk vyučuje a předávat dětem ucelený soubor zvyků, kultury a historického základu, nikoliv pouze slovní zásobu a gramatiku vytrženou ze svého kontextu. Měli bychom využívat pomůcek maximálně názorných, nepřekládat, využívat rodilých mluvčích, nahrávek, videí a případně pobytů v cílové zemi k dosažení co možná nejlepšího pochopení cizí kultury a jejího jazyka. Dnešní technická vybavenost již umožňuje naplňovat tyto cíle daleko snadněji a kvalitněji než dříve.

## 4. Multilingvismus a diglosie

### 4.1. Diglosie a bilingvismus

Je stále poměrně nejasné, jak správně definovat a posuzovat termín diglosie a bilingvismus. V literatuře se setkáváme dokonce s tím, že diglosie je nazývána bilingvismem, ale je jasné, že mezi těmito termíny existuje významný rozdíl. Diglosií vnímáme používání dvou jazykových kódů ucelenou skupinou lidí na určitém geografickém území. Bilingvismus má vyjadřovat znalost dvou jazyků na úrovni mateřského jazyka a pojí se především s dětmi z bilingvního prostředí (absolutního equilingvismu, tedy úplné rovnosti obou jazyků, pravděpodobně dosáhnout nelze, jeden z jazyků se vždy jeví jako více či méně dominantní).

Můžeme se tedy zamýšlet nad definicemi diglosie a bilingvismu a různými situacemi, kdy k těmto jevům dochází. Já bych se ráda věnovala otázce, na kolik je nám vlastně dáno se dalšímu jazyku naučit. Proč se některé děti, ač pečlivě bilingvně vedené nedostanou nad určitou úroveň a jiné, nebilingvní děti jsou schopny se naučit několika jazykům bez zjevné námahy?

Jak takové děti rozpoznat, jak jim přizpůsobit výuku, jak je motivovat, jak s nimi zacházet, pokud jsou vychovávány v bilingvním prostředí? To jsou základní otázky, na které v této kapitole hledám odpovědi.

Bilingvismus je charakterizován jako dvojjazyčnost, dříve se tento termín zaměřoval i s diglosií, což je užívání dvou různých jazyků či dvou různých variet jednoho jazyka v rámci nějakého společenství, přičemž střídání těchto kódů je dáno určitými pravidly. Bilingvismus, jak ho vnímám, a jak tento termín v rámci této práce používám je naproti tomu dvojjazyčnost jedince, který ovládá dva jazyky jako rodilý mluvčí v jinak nebilingvním prostředí nebo ve společnosti s diglosií, ovšem užívající odlišný jazyk.

Otázka diglosie je složitější, než jak vypadá, jelikož kromě známých případů např. Švýcarska, Haiti, Paraguay, arabsky mluvící země, Řecko (než nižší kód vytlačil vyšší) apod.<sup>6</sup> je potřeba se zamyslet, jestli i na našem území používání češtiny spisovné a

---

6 Letní škola lingvistiky. *Letní škola lingvistiky* [online]. Dačice, 2007 [cit. 2012-06-25]. Dostupné z: [http://www.lingvistika.cz/download/preklady/preklad\\_Ferguson.pdf](http://www.lingvistika.cz/download/preklady/preklad_Ferguson.pdf)

obecné (nebo některého z moravských nářečí) se dá již považovat za diglosii. Názory se různí, závěry jsou vždy poměrně opatrné a ve smyslu, že jde o „něco mezi“. Je pravdou, že střídání kódů mezi spisovnou a obecnou češtinou není zdaleka tak vyhraněné a nemá zcela jasná pravidla. Otázkou pro mě zůstává, zda to není způsobeno obecně špatnou znalostí české gramatiky, z čehož vyplývá, že mluvit ryze spisovnou češtinou je pro poměrně vysoké procento lidí prakticky nemožné. Proto i v oblastech používání vysokého jazykového kódu (úřady, projevy, média) se postupem času rozmáhá používání češtiny obecné a deficit ve znalostech gramatiky za nás v úředních dokumentech většinou řeší automatický „opravovač“ v počítačovém programu pro psaní dokumentů. Domnívám se, že diglosie je vlastně určitým vývojovým stavem, stupněm, vedoucím po kratším či delším období stability k „vychladnutí“ vysokého kódu (spisovný jazyk se postupně přestává používat, v případě latiny zůstal „zakonzervovaný“, nicméně nedošlo k jeho úplné ztrátě a zapomnění) nebo vysoký kód zcela převládne a mizí jazykový kód nízký. Třetím případem je vniknutí dalšího, odlišného jazyka na území s diglosií a vlivem okolností buď upozadnění a vymizení obou původních jazykových kódů a následně monolingvní společnost s jazykem „kolonizátora“, nebo vznik diglosie s novým jazykem a jedním z původních jazyků a nebo vznik jakési „triglosie“ (k zamyšlení např. němčina × spisovná čeština × obecná čeština, ruština × spisovná čeština × obecná čeština, angličtina × spisovná čeština × obecná čeština – za předpokladu diglosie spisovná × obecná čeština). Výjimkou není ani odtržení nižšího jazykového kódu a jeho nezávislost a tedy vznik dvou monolingvních společenstev. Diglosie je tedy sice stavem rovnovážným mezi dvěma jazykovými kódy, nikoliv ovšem trvalým, čehož dokladem jsou mnohé z dřívějších stavů diglosie, které se již jedním z uvedených způsobů vyvinuly dále. V současné době, kdy se svět díky technice „zmenšil“ a různé kultury mají mnoho možností, jak se střetnout a vzájemně poznat, zaznamenávám snahu si také více vzájemně porozumět a domluvit se. Bylo by tedy logické domluvit se na společném jazykovém kódu, který by ovšem museli všichni lidé umět, tedy by jeho výuka byla povinná a nastat by mohly dvě situace, kdy buď by tento jazykový kód byl vnímán jako vedlejší, pomocný, používaný pouze k domluvě s ostatními (jakýsi „jazyk diplomatů“, nástupce francouzštiny) nebo by postupně mohl mít úlohu jazykového kódu vyššího, tedy toho, jímž se mluví na úřadech, ve smlouvách,

v projevech apod. Jedině budoucí generace zjistí, zda je vývojem možné, aby se nakonec různé jazykové kódy, často vycházející ze společných základů, opět spojily.

Otázka bilingvismu je snad ještě složitější. Vzhledem k mému zaměření (vyučuji anglický jazyk na státní základní škole) a k zaměření této práce se každý den musím zamýšlet nad tím, z jakých souvislostí ke mně děti přicházejí. Základní škola, ve které pracuji je na okraji Prahy, v blízkém okolí je jak původní vesnice, tak nová výstavba, a také významné centrum vietnamské menšiny. Složení dětí v této škole je tedy velice pestré a příkladů bilingvismu nepoměrně více než jinde. Z různých prací zabývajících se tímto tématem vyplývá, že bilingvní jedinci mají vždy jeden z jazyků dominantní a úplný equilingvismus je určitým ideálním stavem bilingvního jedince, který se ale téměř nevyskytuje. Jaký jazyk ale bude dominantní a co všechno toto ovlivňuje? Existuje několik kombinací, kdy bilingvismus přirozeně vzniká. Především to jsou smíšená manželství jedinců z odlišných jazykových prostředí žijící v jazykovém prostředí jednoho z rodičů. Rodiče se mohou rozhodnout pro různé způsoby, jak budou vystupovat vůči dítěti (jeden rodič – jeden jazyk, postupné představení druhého jazyka apod.), ovšem za těchto okolností se dominantním jazykem většinou stává jazyk toho z rodičů, v jehož prostředí rodina žije. Jiná situace nastává, pokud mají rodiče různé jazykové kódy a žijí v prostředí s odlišným jazykovým kódem. Vždy je třeba přihlížet k tomu, jaký je společný jazykový kód rodičů, který se často stává dominantním u dítěte, ovšem pokud se dítě do prostředí s odlišným jazykovým kódem již narodí, může se stát dominantním jazyk tohoto prostředí.

Dovolím si příklad z okruhu mých přátel, kdy otec dětí je Belgičan (mateřský jazyk vlámsština), matka Moldavanka (mateřský jazyk moldavština) a oba žijí v České republice na vesnici. Společným jazykem rodičů je němčina (tedy další jazyk rodičů, nikoliv mateřský!). Další jazyk matky je čeština (ovšem s častými disgramatismy). Jejich dvě děti se narodily v České republice, matka se na ně snažila mluvit moldavsky a poté česky, otec vlámsky. Navštěvují českou státní základní školu. U obou dětí se z této chaotické jazykové situace vyvinul jako dominantní jazyk jazyk prostředí, ve kterém se od dětství vyskytují, tedy čeština. Méně dominantní je pak němčina (potíže s psanou formou jazyka), vlámsky a moldavsky rozumí a domluví se jen na nízké úrovni.



Dalším příkladem je kamarádka – Slovenka z oblasti s maďarsky mluvící menšinou. Oba rodiče mluvili slovensky v domácím prostředí, ovšem ve vesnici s přáteli se používala maďarština. Oba kódy se tedy používaly přibližně stejně často a tehdy nevnímala jeden z nich jako výrazně dominantnější. Když se tato kamarádka přivdala do České republiky, kde žije již dvacet let, cítí jako svůj dominantní jazyk češtinu, cítí se být Češkou. Nemá problémy s přepínáním kódů, má ale problém mluvit česky, pokud mluví se slovensky mluvícím rodilým mluvčím – automaticky se přepíná do slovenštiny.

Je tedy jasné, že faktorů, které ovlivňují dominanci jednoho z jazyků u bilingvních dětí je více a prostředí, ve kterém se jedinec narodí a žije hraje jednu z klíčových rolí.

Vraťme se ovšem k další kombinaci, která může nastat a vyvolat vznik bilingvismu, a to je bilingvismus tzv. přistěhovalecký, což znamená, že rodiče mají jednotný jazykový kód, ale žijí v prostředí s odlišným jazykovým kódem. Velmi zde záleží na tom, zda se dítě do prostředí s tímto odlišným jazykovým kódem přistěhuje společně s rodiči a v jakém věku nebo zda se do tohoto prostředí narodí. Dalším důležitým faktorem určujícím budoucí dominanci jednoho z jazyků je také znalost rodičů jazyka prostředí, do kterého přicházejí.

Tento typ bilingvismu se vyskytuje například u dětí z vietnamské menšiny, které poměrně hojně navštěvují základní školu, na které působím. Je zde patrný rozdíl mezi dětmi, jejichž rodiče nebo jeden z rodičů češtinu na určité úrovni ovládají a dětmi, jejichž rodiče mluví pouze vietnamsky. U těchto dětí se ve větší míře vyskytují disgramatismy i fonetické vady řeči. U dětí z ruský mluvících menšin je tento rozdíl méně patrný, alespoň jeden či oba rodiče se častěji dorozumí česky. Vysvětluji si to příbuzností obou jazyků, z čehož vyplývá, že nepřibuzné, zcela odlišné jazykové kódy jsou při přistěhovaleckém typu bilingvismu větší překážkou a zátěží vedoucí k častějším řečovým vadám a disgramatismům. Pro pedagogy je také důležité vnímat tyto děti s vzhledem do jejich kultury. Jejich nonverbální projevy mohou mít jiný význam, než je tomu v našem sociokulturním kontextu, což může být pro okolí matoucí.<sup>7</sup>

Pokud tedy pracujeme s bilingvními dětmi, měli bychom se snažit pochopit, z jakých souvislostí k nám přicházejí, který z jazyků je u nich pravděpodobně dominantnější a

---

7 JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. 2. vyd., Ve Fortuně 1. Praha: Fortuna, 2010, 96 s. ISBN 9788073730635.

tomu výuku přizpůsobit. Škola může vycházet vstříc v případě většího počtu bilingvních žáků rozšířenou nabídkou volitelných předmětů či zájmových aktivit a také nabídkou doučování v jazyce českém, který pokud je vyučovacím jazykem, je pro žáky klíčovým.

Celkově se v monolingvní i bilingvní populaci vyskytují jedinci více a méně nadaní k učení se cizím jazykům, na což je i při studiu specifických jevů jako je bilingvismus potřeba brát zřetel. Některé děti vykazují vysokou dosaženou úroveň v mnoha jazycích bez velké námahy a některé mají s dalším jazykem velké potíže a i přes dobrou počáteční motivaci, rodinné zázemí, podněty, metody výuky apod. nedosahují ani průměrné úrovně. Vždy se tedy snažíme o posouvání žáka k jeho osobnímu maximu a je tedy v heterogenní skupině potřebné individualizovat metody práce podle potřeb jednotlivých žáků. V praxi je možné upravit hry a pracovní listy jak pro pomalejší, tak pro nadané žáky, střídat skupinovou a samostatnou práci, pohybové hry s audiovizuálními a logickými. Testovat dosaženou úroveň lze opět mnoha způsoby a je možné nechat žáky vybrat si jim lépe vyhovující metodu – např. test s možnostmi výběru, doplňovací test, samostatné psaní, apod.

## **4.2. Multilingvismus, plurilingvismus a vícejazyčnost**

Terminologie v oblasti vícejazyčnosti je opět značně nejednotná a jako v jiných oblastech dochází k mírným významovým posunům způsobených překladem.

Fenclová například definuje multilingvismus následovně: „Mnohojazyčnost neboli multilingvismus je sociokulturní realita, jež spočívá v paralelní existenci mnoha různých jazyků v konkrétním čase a prostoru. (Podobně multikulturalita znamená paralelní existenci mnoha různých kultur v konkrétním čase a prostoru.) Současná didaktika cizích jazyků pracuje s multilingvismem a multikulturalitou jako s hodnotou, již je nutno pěstovat na úrovni výchovy a vzdělávání.“<sup>8</sup>

V některých dokumentech (Evropská unie) se objevuje pouze termín multilingvismus, někde je rozlišováno mezi multilingvismem a plurilingvismem (Rada Evropy, SERR – Společný evropský referenční rámec pro jazyky), přičemž v českých překladech se často setkáme opět s pojmem jedním – vícejazyčnost.

---

8 FENCLOVÁ, Marie. *Jazykové probuzení: jazyková příprava pro základní školu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 978-807-2902-279.

Osobně se přikláním k rozlišování těchto termínů, tak jak je vnímá SERR. Multilingvismus je zde definován jako znalost více cizích jazyků jedincem či společností oproti plurilingvistu – vícejazyčnosti v širším pojetí, kdy jde především o naučení jedinců komplexnímu přístupu ke zkušenostem a nabitým kompetencím za účelem dosažení vzájemného porozumění.<sup>9</sup>

V některých analýzách se tedy můžeme dočíst o omezené podpoře vícejazyčnosti v českých základních školách, ale tento problém je možné dle výše uvedeného vnímat v několika rovinách.

Předně jde o nabídku dalších cizích jazyků, která je závislá na poptávce a možnostech školy. V této souvislosti bych ráda zmínila, že v České republice je povinný cizí jazyk od třetího ročníku základní školy s preferencí angličtiny (RVP ZV). Další cizí jazyk se objevuje na druhém stupni základní školy v nabídce volitelných předmětů, tedy jde o nabídku selektivní. Počítá se také s nižší dosaženou úrovní dalšího cizího jazyka, s čímž bych se odvážila polemizovat. Vždy má totiž zásadní význam motivace jedince, jelikož člověk se nejlépe a nejrychleji vždy učí tomu, k čemu má silný motiv, potřebu, jež musí instinktivně uspokojit. Délka studia a věk, kdy se s ním začíná hraje tedy sice významnou nikoliv však dostačující nebo klíčovou úlohu.<sup>10</sup>

Konkrétní podporu obou pojmů vícejazyčnosti tedy shledávám, jak v dostatečné nabídce dalších cizích jazyků, případně v povinnosti dalšího cizího jazyka na druhém stupni základních škol (aktuálně je povinnost školy nabídnout další cizí jazyk nejpozději od 8. ročníku, ovšem jako volitelný předmět), tak v celkovém rozvíjení pozitivního přístupu k učení se, v předávání a posilování schopnosti sebemotivace, v nalézání možností, jakým způsobem se dále rozvíjet.<sup>11</sup>

---

9 COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české. Mgr. Jaroslava Ivanová, M.A., doc. PhDr. Alena Lenochová, CSc., Mgr. Jana Línková, Mgr. Šárka Šimáčková, PhD. Mgr. Jana Kreiselová. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1425-2.

10 SLADKOVSKÁ, Kamila. Výsledky souhrnné analýzy k postavení dalšího cizího jazyka u nás a v Evropě. *Metodický portál: Články* [online]. 22. 12. 2010, [cit. 2012-06-25]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/10007/VYSLEDKY-SOUHRNNE-ANALYZY-K-POSTAVENI-DALSIHO-CIZIHO-JAZYKA-U-NAS-A-V-EVROPE.html>>. ISSN 1802-4785.

11 SLADKOVSKÁ, Kamila. Podpora vícejazyčnosti v Evropě. *Metodický portál: Články* [online]. 12. 08. 2010, [cit. 2012-06-25]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9359/PODPORA-VICEJAZYCNOSTI-V-EVROPE.html>>. ISSN 1802-4785.

# 5. Současné možnosti jazykového vzdělávání

## 5.1. Individualizace

Výuka prvního cizího jazyka je v České republice povinná od třetího ročníku základní školy, což se mi zdá přiměřené, ovšem kladu si stále otázku, jak má vypadat výuka v prvním a druhém ročníku základní školy, pokud se v těchto cizí jazyk vyučuje. Převládá názor, že v těchto dvou letech má být výuka pouze motivační za použití metod jako je hra, zpěv, výtvarný projev apod. Děti by neměly překládat z jednoho jazyka do druhého, proto se nabízí přístup pouze v cizím jazyce s využitím obrázků, ukázek, hraní v rolích atd. bez použití českého jazyka.

Ve své praxi jsem se setkala s několika problémy.

Primárním, ale ne příliš častým problémem jsou děti bilingvní, tedy pocházející ze smíšených manželství, kde jeden z rodičů je Čech a druhý cizinec a děti jsou od narození vychovávány bilingvně rovnocenně, tedy každý z rodičů mluví na ně svým jazykem. Jazyk matky se přesto považuje za mírně dominantnější, ale dá se říci, že s vyrovnaným přístupem je dítě rodilým mluvčím v obou jazycích. Pokud se rodiče domluví na jednotném jazyce, kterým spolu doma mluví, je tento většinou dominantnější nad druhým jazykem. Pokud jsou oba rodiče cizinci žijící v českém prostředí, záleží na tom, který z jazyků preferují a zda umí alespoň některý z rodičů česky.

Pro děti cizinců (ruské, vietnamské atd.) je tedy angličtina nikoliv prvním, ale již druhým a někdy dokonce i třetím cizím jazykem po jejich mateřském. Přesto mají povinně anglický jazyk někdy již od první třídy. Rodiče dokonce využívají spíše nabídky anglické odpolední družiny (viz kapitola 5.2.1. Projekt – Anglická školní družina) než doučování českého jazyka. Tyto děti se hůře vyjadřují v českém jazyce, velmi častým jevem jsou disgramatismy a fonetické vady řeči. Paradoxně jim někdy anglický jazyk jde lépe než jazyk český.

Další problém je úroveň českých dětí, které rodiče přihlašují do anglických školek, kde se jim věnují rodilí mluvčí a po nástupu na základní školu mají rodiče strach ze stagnace, využívají všech možností aktivit mimo vyučování a tito prvňáčci, začínající se učit číst a psát česky mohou mít najednou potíže, bývají přetíženi nebo se na druhou stranu v hodinách anglického jazyka nudí a je potřeba výuku dle jejich potřeb individualizovat, což klade větší zátěž na pedagoga.

A v neposlední řadě máme děti jazykově velmi nadané, schopné osvojit si mnoho jazyků na vysoké úrovni a děti řekněme ne zcela nadané, mající problémy byť i s jediným cizím jazykem.

Stále se ale domnívám, že by se děti, multilingvní či nikoliv, měly v prvních dvou letech na základní škole věnovat cizímu jazyku jen motivačně a hlavní pozornost by se měla upínat na jazyk, ve kterém se na škole vyučuje, tedy převážně na jazyk český. Domnívám se, že v opačném případě je výuka cizího jazyka kontraproduktivní. Dítě, které nedostatečně ovládá jazyk, ve kterém se vyučují všechny ostatní předměty má samozřejmě potíže obsahům těchto předmětů správně rozumět a pochopit je. Je to také jazyk jejich primárního učení se s ohledem na motivaci k celoživotnímu sebevzdělávání. Při hodnocení těchto dětí se často přihlíží k jejich znalosti (resp. neznalosti) českého jazyka, ale to bohužel neřeší základní problém. Ve spolupráci s rodiči by tedy podle mého názoru pro děti s většími obtížemi měla být doplňující výuka českého jazyka povinná s možností např. odložení výuky cizího a dalšího cizího jazyka.

Výuku cizího jazyka lze individualizovat podle potřeb jednotlivých žáků, lze také využít úrovněového dělení, které by ovšem podle mého názoru nemělo být dříve než na konci druhého ročníku, do té doby děti postupují skokově a je poměrně nesnadné měřit dosaženou úroveň jazyka.

## **5.2. Alternativní způsoby výuky cizího jazyka**

Česká republika má paradoxně výhodu v izolovanosti v době před revolucí v roce 1989, jelikož pokusy probíhající v západním světě v 19. století se k nám dostaly již vyzkoušené a byly zmapovány jejich výhody i nevýhody. Původní metody zaměřené na gramatiku, překlady a slovní zásobu vycházely ze středověké výuky latiny a cizích jazyků drilem. V současnosti se jeví jako zastaralé, stejně jako metody používající texty neautentické, odtržené od běžného života a komunikace. Takových textů využívají i audio-orální nebo lexikální metody. V posledních dvaceti letech se k nám tedy dostává mnoho alternativních metod výuky cizích jazyků, které mají každá své výhody i nevýhody.

Berlitzova metoda je velice často vedena rodilými mluvčími, jelikož jde především o průnik do cílového jazyka bez používání jazyka mateřského v procesu výuky. Výhodou je lepší schopnost komunikace, nevýhodou pak chybějící vysvětlení gramatického systému, vše se žáci učí z dialogů a kontextu.

Callanova metoda byla vypracována britskými jazykovědci. Její síla spočívá v opakování a metodě otázek a odpovědí, které žáka donutí mluvit a přemýšlet v cílovém jazyce. Také se odhlíží od domácí přípravy, vše se opakuje na začátku každé další hodiny. Nevýhodou je neprostupnost úrovní, tento program je nutno absolvovat celý, nelze se do něj připojit na určité úrovni, jelikož navazuje na již osvojenou látku.

Nepustilova metoda vychází z potřeby mozku mít určité „předporozumění“, jakési schéma, mapu, do které se budou vědomosti doplňovat a třídit. Začíná tak výukou gramatického systému, do kterého žák dosazuje konverzacemi slovní zásobu.

Asherova metoda TPR (Total Physical Response) je skvělým doplňkem při výuce mladších školních dětí, ačkoliv je uplatnitelná i pro výuku dospělých začátečníků. Její síla spočívá v poslouchání a následném fyzickém provádění povelů. Žák nemusí mluvit, naopak tiché období je vnímáno jako přirozená součást procesu učení se jazyku, jako je tomu při učení se jazyku mateřskému.

Nezajímavá není ani metoda Act & Speak používající speciálně upravené texty a dialogy pro hraní v rolích.

V dnešní době je oblíbená také Lozanovova metoda (sugestopedie, někdy se také uvádí jako superlearning), která staví výuku na správném tělesném i duševním uvolnění (případně dosažení mozkových alfa vln), relaxaci studentů, hudbě (v 4/4 taktu, což má synchronizovat rytmus srdce a dýchání) a na odbourání negativních vlivů a strachu studentů. Používá autosugesci a sugesci k posílení sebedůvěry a k negaci strachu z neúspěchu. Typické jsou také dvojjazyčné texty, hry, využívání různé síly hlasu apod.

Některé metody se hodí více pro práci s menšími dětmi, jiné jsou vhodnější pro dospělé, některé asi není možné v neupravené podobě aplikovat např. na státní základní škole. Nicméně se ukazuje, že jakýmsi ideálním stavem by bylo vhodně kombinovat různé metody a postupy tak, aby žáci dosahovali vytyčených cílů a prohlubovali vnitřní motivaci k dalšímu učení. A v tomto bodě opět vidím velkou výhodu státní základní školy oproti všem nabídkám soukromých jazykových škol. Jazykové školy jsou povětšinou zaměřeny jednostranně na určitou metodu, mají připravené specifické pomůcky a prostředí a v neposlední řadě jsou finančně náročné. Pedagog na státní základní škole může kombinovat všechny poznatky, pomůcky, metody i typy prostředí a vzhledem k znalosti psychologie je většinou schopen připravit výuku každému žákovi či skupině žáků „na míru“. Svě žáky také vzhledem k času, který s nimi stráví, daleko lépe zná a sleduje jejich dlouhodobý vývoj a citlivě výuku tomuto vývoji přizpůsobuje. Jako nevýhodu vidím třídní kolektiv, kde se může hůře odstraňovat vzájemný ostych, než u skupiny anonymních studentů jazykových kurzů. Ovšem tento nedostatek se dá pomocí her, zábavných společných aktivit, metod dramatické výchovy apod. poměrně úspěšně eliminovat (viz Příloha – Příklady her při výuce angličtiny na základní škole).

### 5.2.1 Projekt – Anglická školní družina

Na základní škole, kde pracuji se před třemi lety realizoval projekt anglické školní družiny. Tento projekt je určitou kombinací zájmového kroužku a školní družiny, což je myslím velmi neobvyklé.

Činnost se odehrává ve školním prostředí – ve třídě a při vycházce venku. Režim dne, tedy skladba činností je shodná se školní družinou, ale činnosti se odehrávají více organizovaně a v anglickém jazyce za přítomnosti české vychovatelky a rodilého mluvčí. Rozdíl je tedy i v interpretaci, zda opravdu se dá nazvat odpočinková činnost odpočinkovou, když děti se svým vychovatelem musí mluvit anglicky.

Děti mají možnost navštěvovat tuto družinu od první do čtvrté třídy, ale jedná se o službu placenou, tedy selektivní, nikoliv plošně uplatňovanou. Docházka do této družiny je po tři dny v týdnu (volitelné), ostatní dva dny jsou děti v družině české.

Problematika motivace je v tomto projektu zcela jistě klíčová. Zvláště prvňáčci si bolestně uvědomují, že v české družině si mohou neorganizovaně hrát, tedy mají volný čas, na rozdíl od anglické, kde si hrají námi připravené hry, písničky a pohádky v angličtině a v čase volného hraní, který je ale zkrácen musí komunikovat s vychovatelem anglicky. Také je složité dodržet pravidla učení se jazyku přímou metodou, tedy nepřekládat dětem a názorně jim v angličtině slovíčka vysvětlovat. Děti pokud nerozumí, téměř okamžitě ztrácí pozornost a motivaci, proto je tato činnost pro vychovatele velmi náročná.

Je také otázkou, nakolik vhodná je tato aktivita právě pro žáky prvních tříd, kteří často vykazují známky přetěžování a samotná dopolední výuka anglického jazyka (na naší základní škole se realizuje cizí jazyk již od první třídy v dotaci dvou hodin týdně) je pro ně poměrně náročná. Vždyť ve stejné době se učí české čtení, psaní a základy matematiky, a prožívají obtížný přechod z mateřské školy do režimu školy základní.

Přesto rodiče projektu anglické družiny využívají, a to i přes jeho poměrně vyšší finanční náročnost. Pro některé děti s pozornostními poruchami je tato družina doslova nevhodná a příliš přetěžující, je tedy nutné s rodiči specifiky tohoto projektu probrat a případně jim doporučit raději českou družinu.



Vždy se v souvislosti s prací s předškolními a mladšími školními dětmi ve volném čase zamýšlím nad principem dobrovolnosti, když za ně de facto rozhodují a aktivity vybírají rodiče. Na vychovatele pak dlí těžké břemeno motivovat děti pro zvolenou činnost tak, aby ji vykonávaly opravdu dobrovolně a s chutí, což se ne vždy daří naplňovat.

„Požadavek dobrovolnosti je pro práci s dětmi, mládeží i dospělými ve volném čase podstatný. Znamená dobrovolnou účast na činnostech. Má však určitá omezení, mnohdy se jedná o relativní dobrovolnost. Pedagog vytváří podmínky a navozuje situaci tak, aby vychovávaní jedinci nabízený program přijímali dobrovolně. To předpokládá znalost a respektování jejich potřeb a schopnost účinné motivace.“<sup>12</sup>

Do výsledné rovnice nám v neposlední řadě vstupují nároky a očekávání rodičů, kteří svým tlakem na výkon a výsledky mohou práci vychovatele ještě dále značně ztěžovat.

Vycházejíc z vlastní zkušenosti je dle mého subjektivního názoru nejdůležitějším prvkem jakékoliv volnočasové aktivity hra, její zábavnost a osobnost vedoucího jako zprostředkovatele, ale zároveň nadšeného účastníka hry.

Dovednost připravit hry podle věku, pohlaví, momentální nálady a didaktického cíle považuji tedy za něco, co je nutnou podmínkou vykonávání vychovatelského povolání.

„S různými nabídkami, jak trávit volný čas, přicházejí dnes k dětem (i dospělým) specialisté zaměřeni na různé programy, televize, internet i další média. Někdy je obtížné dobře se v nich orientovat. Zmiňovaná média ovšem nenabízejí vzájemné poznávání lidí mezi sebou. Hra s jinými dětmi tyto kontakty umožňuje a tím je velmi významná. Přináší radost, poznávání okolí, ostatních vrstevníků i sebe samého. Má vliv na pracovní činnost, sociální rozvoj, nachází problémy a řeší je. Dochází při ní k rozvoji osobnosti, k získávání dalších znalostí a ovlivňování morálních a volních vlastností, vytváří občanský postoj.“<sup>13</sup>

---

12 HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: Současné trendy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 240 s. ISBN 978-80-7367-473-1. str 78

13 HOLEYŠOVSKÁ, Anna. *Zájmová činnost ve školní družině*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 228 s. ISBN 978-807-3675-868. str 16

## 6. Úvaha o jednotném jazyce

Lidé vždy hovořili vícero jazyky či jazykovými variantami. Nepřipadá nám divné mluvit jinak v různých prostředích, rozumíme různým nářečím našeho mateřského jazyka a také se učíme jazykům cizím, abychom se navzájem dorozuměli. Od pradávna si lidé snažili porozumět, a to z různých důvodů. Vždy se také na určitém území objevuje tendence použít jeden z dominantních nebo nejpřijatelnějších jazykových kódů jako společný dorozumívací rámec. V evropském měřítku nemůžeme opomenout historický význam latiny, jakožto základního dorozumívací prostředku pro tehdejší nositele jakéhokoliv vzdělání, tedy církev. Její síla a výhoda dodnes spočívá ve schopnosti spojit dohromady představitele z různých prostředí a kulturních kontextů a umožnit jim si porozumět. Stala se také základním stavebním prvkem mnoha evropských jazyků. Ačkoliv je latina již dlouho vnímána jako jazyk mrtvý, domnívám se, že její výuka v minulosti vedla celkově ke zlepšení jazykových dovedností žáků. Latina nabízí gramatický systém, jehož znalost umožní studentům nahlížet všechny další jazyky z ní vycházející s elegantní lehkostí a předporozuměním. Přestože je latina nepoužívaným kódem relativně dlouhou dobu, nezanikla. To je pravděpodobně dané její bývalou významnou úlohou, takže i při soudobém studiu např. historických pramenů je její znalost nutná.

Další významnou roli sehrála ve středověké Evropě francouzština, která dlouho sloužila jako jazyk diplomatů, tedy jako jakási světská obdoba latiny. Bez znalosti společného jazykového kódu by nebylo možné uzavírat smlouvy, sňatky a vůbec vést jakoukoliv politiku té doby.

Zvláštní postavení měly také jazyky kolonizátorů. Jazyk silnějších, tedy dobyvatelů a kolonizátorů byl nastolován jako jazyk úřední, což paradoxně nemívало za následek vymizení původního jazyka, ale ten se stával jazykem uchovávaným pečlivě jako nositel původních tradic a kultur a často jako jazyk odboje a symbol odporu proti kolonizující kultuře.

V posledních sto letech díky moderním dopravním prostředkům a technickému pokroku postupně mizí překážky v podobě vzdálenosti či dostupnosti terénu a lidé ze všech

koutů planety mají možnost být ve velmi intenzivním vzájemném kontaktu. To s sebou přineslo další posun a jako jednotný jazykový rámec se stále více prosazuje angličtina.

O jednotném jazyce se objevují úvahy snad od zmatení jazyků. Jazykové kódy se vyvíjejí společně se skupinami lidí, které mají jistý spojující prvek. Může jím být historická a kulturní souvislost, geografické umístění, ale i profese či zájem, záliba. Zároveň se ale členové skupiny potřebují dorozumět i mimo svou skupinu, tím spíše, pokud není totožná s jejich např. primární skupinou.

Myšlenku jednotného jazyka zmínil ve svých spisech již J. A. Komenský. Jeho metody výuky cizím jazykům a upozornění na nutnost vzájemného dorozumění se objevují v Bráně jazyků, Cestě světla a vrcholí myšlenkou jednotného jazykového kódu v Panglottii, součásti Obecné porady o nápravě věcí lidských.<sup>14</sup>

Na tuto myšlenku se navázalo pokusy v 19. st. a jedním z poměrně úspěšných pomocných jazyků bylo esperanto L.L. Zamenhofa. Některé z jazyků byly používány jako pomocné díky souvislostem, kupříkladu řečtina vzhledem k množství psaných literárních, filosofických a jiných textů (vč. i Nového zákona). Mimo Evropu zastávaly významnou pomocnou funkci např. čínština v Asii a arabština na severu Afriky.

Ve středověku sehrála významnou úlohu dorozumivacího jazyka v evropských zemích zmíněná latina jako jazyk církve a potažmo učenců a nositelů vědění a později francouzština jako jazyk diplomatů a vyjednávačů.

V posledním století se pokusů o univerzální mezinárodní jazyk objevilo vícero, bohužel nedošlo k zásadním politickým krokům vedoucím k přijetí a povinné výuce pomocného jazyka na úrovni Evropy, natož celosvětově. Mimo jiné se touto problematikou zabývá také italský filosof Umberto Eco v publikaci Hledání dokonalého jazyka v evropské kultuře. Dnešní významná pozice angličtiny oživila diskuse, zda by bylo možné využít tento jazyk jako mezinárodní dorozumivací kód, byť třeba v určité odlehčené podobě (např. pokusy s Basic English, Simple English nebo Special English).

Ovšem pokud by funkce tohoto jazykového kódu měla být pouze pomocná – dorozumivací, mělo by se jednat o kód nezatížený historicko-kulturními souvislostmi,

---

14 NOVÁK, Jan Václav. Jan Amos Komenský, jeho život a spisy. Praha: Dědictví Komenského, 1932. Dostupné z: <http://kramerius.mlp.cz/kramerius/handle/ABG001/484965>

gramaticky nezáladný a nekomplikovaný s omezenou slovní zásobou bez zbytečných synonymních a rozbujelých výrazů. To vše jsou aktuálně argumenty proti zvolení angličtiny mezinárodním dorozumivacím jazykem.

Je tedy nasnadě, že takový kód bude plánovaný, uměle vytvořený a bude potřeba jednoznačného konsensu a shody a zároveň politické a mediální podpory, aby byl všeobecně celosvětově přijat, pokud je to vůbec politicky průchozí a není to pouze utopie. Domnívám se, že shoda panuje v uvědomění si nutnosti společného dorozumivacího jazyka, ale za aktuální politicko-společenské situace mi připadá celosvětově jednomyslné přijetí jednoho kódu jako nereálné, ačkoliv by se nejednalo o nahrazení nebo vytlačení národních jazyků. Další otázkou, která vyvstává je přirozený vývoj tohoto jazyka. Z dlouhodobého hlediska se ukazuje, že každý jazyk prochází různými stadii vývoje, a přestože si je dnešní svět svými možnostmi relativně blíže, stále geografické vzdálenosti a kulturní odlišnosti způsobují proměnlivý vývoj i původně jednotných jazyků. Je tedy možné, že by se zvolený mezinárodní dorozumivací jazyk vyvinul v mnoho lokálních variet a původní účel by se tak vytratil. Dále je možné, že ačkoliv to není záměrem a je snaha udržet pestrost národních jazyků vzhledem k jejich úloze nositelů kultury, mohl by někde tento společný kód nahradit původní, což by mělo podle mne za následek „sterilizaci“ jednotlivých kultur. K tomuto jevu již vlivem globalizace dochází. Nazývám tak postupné smývání odlišností a krystalizování jakési „unikultury“ nejvíce v oblastech, které k sobě mají kulturně (nikoliv pouze geograficky či historicky) blízko. Společenství evropských států je jednou z takových vznikajících „unikultur“ a je to také nejpravděpodobnější prostředí vzniku případného jednotného pomocného jazyka.

## 7. Závěr

Cílem této práce bylo shrnout poznatky o jazykovém vzdělávání a specifických stádiích vývoje jazykových kódů. Zároveň jsem touto prací chtěla dát pedagogům i jazykovědcům impuls k zamyšlení se nad současnou situací, kdy se nacházíme na prahu možných velkých změn, které nikdy v lidském společenství nejsou možné bez efektivní komunikace, která se ovšem neobejde bez společného dorozumivacího jazykového kódu.

Technologický pokrok umožňuje prozkoumat zvláštnosti fungování mozku a zároveň přivést různé kultury blíže k sobě. Nyní je i na nás – pedagozích, abychom pomohli lidem si navzájem porozumět, a to nejen prostřednictvím znalosti společného jazyka.

Obrat v pedagogice směrem k žákovi a jeho individuálním potřebám byl ve své době zásadní. Stejně tak zásadní je dnes pochopit propojenost jednotlivých kompetencí, cílů i metod, prostřednictvím nichž jich chceme dosahovat. Jedině takový mnohostranný přístup s významným důrazem na to nejdůležitější v procesu učení – motivaci, může posunout všechny účastníky k jejich vytyčeným osobním metám.

## Použité zdroje

Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků: Sborník příspěvků ze semináře členů kateder cizích jazyků. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-076-5.

Wikipedia: the free encyclopedia [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, last modified on 13. 4. 2010 v 15:55[cit. 2012-06-10].

Kl% C3% AD% C4% 8Dov% C3% A9 kompetence. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, last modified on 20.9.2010 [cit. 2011-11-08]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%A9\\_kompetence](http://cs.wikipedia.org/wiki/Kl%C3%AD%C4%8Dov%C3%A9_kompetence)

Letní škola lingvistiky. Letní škola lingvistiky [online]. Dačice, 2007 [cit. 2012-06-25]. Dostupné z: [http://www.lingvistika.cz/download/preklady/preklad\\_Ferguson.pdf](http://www.lingvistika.cz/download/preklady/preklad_Ferguson.pdf)

BALKOVÁ, Krista. Náměty pro školní družinu. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-802-9.

COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION. Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 2. české. Mgr. Jaroslava Ivanová, M.A., doc.PhDr. Alena Lenochová, CSc., Mgr. Jana Línková, Mgr. Šárka Šimáčková, PhD. Mgr. Jana Kreiselová. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1425-2.

FENCLOVÁ, Marie. Jazykové probuzení: jazyková příprava pro základní školu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 978-807-2902-279.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. Pedagogické ovlivňování volného času: Současné trendy. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 240 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HANŠPACHOVÁ, Jana a Zuzana ŘANDOVÁ. Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 174 s. ISBN 978-80-7367-708-4.

HOLEYŠOVSKÁ, Anna. Zájmová činnost ve školní družině. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 228 s. ISBN 978-807-3675-868.

JANEBOVÁ, Eva. Interkulturní komunikace ve škole. 2. vyd., Ve Fortuně 1. Praha: Fortuna, 2010, 96 s. ISBN 9788072902279.

NOVÁK, Jan Václav. Jan Amos Komenský, jeho život a spisy. Praha: Dědictví Komenského, 1932. Dostupné z: <http://kramerius.mlp.cz/kramerius/handle/ABG001/484965>

SLADKOVSKÁ, Kamila. Podpora vícejazyčnosti v Evropě. Metodický portál: Články [online]. 12. 08. 2010, [cit. 2012-06-25]. Dostupný z [www:](http://www.)

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9359/PODPORA-VICEJAZYCNOSTI-V-EVROPE.html>>. ISSN 1802-4785.

SLADKOVSKÁ, Kamila. Výsledky souhrnné analýzy k postavení dalšího cizího jazyka u nás a v Evropě. Metodický portál: Články [online]. 22. 12. 2010, [cit. 2012-06-25]. Dostupný z www: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/10007/VYSLEDKY-SOUHRNNE-ANALYZY-K-POSTAVENI-DALSIHO-CIZIHO-JAZYKA-U-NAS-A-V-EVROPE.html>>. ISSN 1802-4785.

# Příloha – Příklady her při výuce angličtiny na základní škole – I. stupeň

Následující příklady jsou pouze výběrem našich nejoblíbenějších aktivit, které se dají použít různými způsoby – jako „ledolamky“, oddychové aktivity, při střídání činností apod. Některé jsou převzaty a upraveny z mého oblíbeného zásobníku nápadů – Angličtina plná her<sup>15</sup> a Námětů pro školní družinu<sup>16</sup>

**Who took the cookie?** – děti sedí v kroužku a vytleskávají rytmicky říkanku a hledají, kdo má schovaný předmět (sušenku). Jakmile dotyčného odhalí, ten dále „sušenku“ ukrývá k někomu jinému

- posiluje vztahy ve skupině, fixace říkanky, ledolamka

**Memory game** – pexeso, ale děti když najdou dvojici, nazvou ji anglicky, na konci hry každý anglicky spočítá počet dvojic a nazve je anglicky

- zábavná forma učení se slovíčkům

**Tic Tac Toe** – piškvorky, tedy dvě družstva, mřížka s čísly na tabuli; aby družstvo obsadilo pole s číslem, musí splnit nějaký úkol (Hanšpachová, Řandová, 2010)

- práce ve skupině, posílení vztahů, odpočinková pohybová aktivita, fixace slov či gramatických jevů

**Animal noises** – učitel pošeptá dětem každému jedno zvíře anglicky, přičemž se každé zvíře vyskytuje (opakuje) dvakrát – sudý počet dětí nebo učitel hraje také; na pokyn děti začnou vydávat zvuk svého zvířete a snaží se najít partnera se stejným zvukem

- zábavné učení se slovíčkům, odpočinek, vztahy ve skupině

**Live memory game** – živé pexeso; dvojice dětí jde za dveře, uvnitř se zbylí domluví na dvojicích slov s různou tematikou (zvířata, školní potřeby, barvy, členové rodiny apod.),

---

15 HANŠPACHOVÁ, Jana a Zuzana ŘANDOVÁ. *Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 174 s. ISBN 978-80-7367-708-4.

16 BALKOVÁ, Krista. *Náměty pro školní družinu*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-802-9.



sednou si do kroužku proházeně; příchozí dvojice jde doprostřed a anglicky se ptá Who are you? Kdo jsi? a snaží se najít dvojici se stejným slovem

- fixace tematické slovní zásoby

**4 corners** – 4 rohy; ve třídě se každému rohu dá anglické slovo (do rohu také vylepíme obrázek); jedno z dětí uprostřed počítá anglicky se zavřenýma očima a ostatní se schovají do některého z rohů; dítě uprostřed pak řekne jeden z rohů a děti v něm skryté vypadávají a udělají nějaký úkol, aby mohly hrát dál

- zábavné opakování počítání a fixace 4 nových slovíček, odpočinková pohybová aktivita

**Fruit salad** – židličky se uspořádají do kruhu o jednu méně, než je dětí; každému dítěti přiřadíme slovo z určitého tematického okruhu, ne více jak čtyři slova, pak se opakují; uprostřed stojící žák vyvolá jedno či více slov a děti s tímto slovem si musejí vyměnit místa, přičemž uprostřed stojící se snaží obsadit uvolněnou židli; na heslo „fruit salad“ se vyměňují všichni (Hanšpachová, Řandová, 2010 a Balková, 2010)

- fixace tematické slovní zásoby

**Guess what** – žák stojí před tabulí, za ním je obrázek nějakého předmětu; ostatní anglicky napovídají a žák hádá, co je na obrázku za ním

– posilování vztahů ve skupině, fixace nových slovíček, rozvíjení komunikativní kompetence a kompetence k řešení problémů

**Magic fingers** – děti si předávají „magickou“ rukavici a kdo jí má na sobě, stává se čarodějem a může ostatní zaklít do nějakého zvířete, povolání, aktivního slovesa apod., zakleté děti pantomimicky ztvárňují, do čeho byly zaklety.

- zábavné učení se slovíčkům, odpočinek

S dětmi rádi používáme pexeso kartičky, obrázky, výstřižky z různých časopisů, pantomimu, písničky a příběhy atd. Ve výuce na I. stupni jsou tyto hry vhodným doplňkem k pracovním sešitům, v čase odpolední anglické družiny jsou přímo obsahem společně s pravidelným čtením anglických pohádek a s písničkami.

Pro celkovou představu doplňuji také režim dne v anglické školní družině:

Skladba dne v anglické školní družině – 1. odd.

11:40 vychovatelka přebírá žáky od třídního učitele

11:40 – 12:35 hygiena, oběd

12:35 – 13:00 odpočinková činnost (volné hraní, pohádka v češtině)

13:00 – 14:30 zájmová činnost – blok her s rodilým mluvčím

14:30 – 15:00 zájmová činnost – vyrábění s rodilým mluvčím

15:00 – 15:30 rekreační činnost – pobyt venku

15:30 – 15:45 hygiena, svačina

15:45 – 16:00 odpočinková činnost (volné hraní)

vychovatelka předává děti do večerní české družiny

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 24. 6. 2012

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum