

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Tereza Vilímová

Vyučující češtiny jako cizího jazyka pro děti předškolního věku

Teachers of Czech Language as a Foreign Language for Pre-School Children

Praha 2016

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

Poděkování

Za odbornou pomoc, cenné rady a připomínky děkuji vedoucí práce doc. PhDr. Lucii Saicové Římalová, Ph.D. Dále bych ráda poděkovala všem pedagogům, kteří mě během studia mnohému naučili, pomohli mi tak se vznikem této práce, ale také mi předali mnoho zkušeností do praxe. Moje poděkování rovněž patří všem respondentkám, které se zúčastnily výzkumu v této práci.

Především děkuji své rodině a všem svým blízkým za podporu, které se mi od nich během studia dostalo a bez které bych studium úspěšně nedokončila.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 6. ledna 2016

.....

Tereza Vilímová

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá výukou češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku. Hlavním cílem práce je prozkoumání současné situace výuky z hlediska vyučujících, kteří se této výuce věnují, a to především pokud jde o kvalifikaci vyučujících, jimi volené přístupy a metody a využívané učební materiály.

První část práce je zaměřena nejdříve na význam výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku, poté na vzdělávání vyučujících češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku a nakonec na děti předškolního věku, jakožto cílovou skupinu výuky cizích jazyků a češtiny jako cizího jazyka. V rámci kapitoly o metodologii popisujeme námi vybrané kvalitativní metody šetření a průběh prováděného výzkumu.

Empirická část práce je rozdělena do třech částí, v první z nich jsou prezentována data získaná v rámci polostrukturovaných rozhovorů v Praze a výsledky kvalitativní analýzy materiálů, s nimiž vyučující pracují, v druhé části jsou popsána data získaná z polostrukturovaných rozhovorů, které jsme realizovali v České škole bez hranic v Paříži. Následující část se poté věnuje srovnání těchto dat.

Klíčová slova

čeština jako cizí jazyk, předškolní vzdělávání, dítě-cizinec, cizí jazyk v předškolním vzdělávání, vyučující čeština jako cizího jazyka dětí předškolního věku

Abstract

The M. A. thesis concerns with teaching Czech as foreign language for pre-school children. The main aim of thesis is current situation of teaching Czech as foreign language for pre-school children with respect to teachers who perform this teaching, primarily to the qualifications of teachers, the approaches and the methods which they choose and the teaching materials which they use.

The first part of thesis deals firstly with significance of teaching Czech as foreign language for pre-school children then with education teachers of Czech as foreign language for pre-school children and finally with pre-school children as target group of teaching foreign language and Czech as foreign language. In the chapter about methodology we describe chosen qualitative methods of research and course of the research.

The empirical part of thesis is divided into three parts, in the first one are presented the research data from the semi-structured interviews in Prague and the results of qualitative analysis of materials which are used by teachers. In the second part are described the research data from semi-structured interviews from Czech School without Borders in. The next part deals with comparison of these data.

Key words

Czech as a foreign language, pre-school education, child-foreigner, foreign language in pre-school education, teachers of Czech language as a foreign language for pre-school children

Obsah

Úvod.....	11
1 Význam výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku	14
1.1 Cizinec v mateřské škole.....	15
1.1.1 Legislativní rámec.....	16
1.1.2 Jazyk jako stigma.....	18
2 Vzdělávání vyučujících češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku ..	20
2.1 Čeština jako cizí jazyk vs. čeština pro cizince	20
2.2 Příprava vyučujících.....	21
3 Děti a cizí jazyk	24
3.1 Cizí jazyk v mateřských školách.....	24
3.2 Děti předškolního věku	26
3.2.1 Předškolní období	27
3.2.2 Zásady výuky dětí předškolního věku	32
3.3 Bilingvismus	34
3.4 Školní zralost.....	36
4 Výzkumná část - východiska.....	39
4.1 Výzkum – polostrukturované rozhovory	39
4.1.1 Výzkumný vzorek.....	40
4.1.2 Metodologie	41
4.1.3 Kategorizace	42
4.2 Výzkum – analýza materiálů.....	43
4.2.1 Výzkumný vzorek.....	43
4.2.2 Metodologie	44
5 Výzkum Praha – analýza a zjištění.....	46
5.1 Polostrukturované rozhovory	46
5.1.1 Vyučující.....	47
5.1.2 Cizí jazyk a předškolní děti? Názory na výuku	51
5.1.3 Kdo je vyučován?	56
5.1.4 Za jakých podmínek výuka probíhá?	58
5.1.5 Jakou podobu má výuka?.....	62
5.2 Analýza materiálů	70
5.2.1 Domino – Český jazyk pro malé cizince 1	72

5.2.2	Česky vesele a hezky	74
5.2.3	Čeština pro malé cizince 1	76
5.2.4	Čeština pro malé cizince 2	78
5.2.5	Učíme se česky – pracovní učebnice	80
5.2.6	European word book = Evropský slovník: English, German, French, Czech	82
5.2.7	Šimonovy pracovní listy 23 – rozvoj slovní zásoby	84
5.2.8	KuliFerda pro rozvoj školní zralosti u dětí v MŠ. Sluchové vnímání – pracovní sešit 7	86
5.3	Shrnutí	88
6	Výzkum Paříž – analýza a zjištění	92
6.1	České školy bez hranic	92
6.1.1	Česká škola bez hranic Paříž	94
6.2	Polostrukturované rozhovory	95
6.2.1	Vyučující	95
6.2.2	Cizí jazyk a předškolní děti? Názory na výuku	97
6.2.3	Kdo je vyučován?	101
6.2.4	Jakou podobu má výuka?	103
6.2.5	Materiály	109
6.3	Shrnutí	111
7	Srovnání výsledků výzkumů	115
	Závěr	119
	Diskuse	122
	Seznam literatury	124
	Použitá literatura	124
	Analyzovaná literatura	129
	Seznam příloh	131
	Přílohy	132
	Příloha č. 1 – Informovaný souhlas	132
	Příloha č. 2 – Okruhy a návodné otázky k polostrukturovaným rozhovorům	133
	Příloha č. 3 – Ukázka z okódovaného rozhovoru	135
	Příloha č. 4 – Ukázka seznamu kódů	136
	Příloha č. 5 – Přepis rozhovoru: Respondentka 1	137
	Příloha č. 6 – Přepis rozhovoru: Respondentka 2	150

Příloha č. 7 – Přepis rozhovoru: Respondentka 3	163
Příloha č. 8 – Přepis rozhovoru: Respondentka 4	177
Příloha č. 9 – Přepis rozhovoru: Respondentka 5	188
Příloha č. 10 – Přepis rozhovoru: Respondentka 6	202
Příloha č. 11 – Přepis rozhovoru: Respondentka 7	213
Příloha č. 12 – Přepis rozhovoru: Respondentka 8	226
Příloha č. 13 – Přepis rozhovoru: Respondentka 9	237
Příloha č. 14 – Přepis rozhovoru: Respondentka 10	266
Příloha č. 15 – Seznam materiálů uvedených v rámci rozhovorů.....	285
Příloha č. 16 – Analyzované vlastnosti materiálů	287

Úvod

Jeden z našich předních odborníků na češtinu jako cizí jazyk Milan Hrdlička se před třinácti lety v publikaci *Cizí jazyk čeština* pozastavoval nad přezíravým postojem k oboru čeština jako cizí jazyk¹ (Hrdlička, 2002, s. 113). Na didaktiku češtiny jako cizího jazyka se podle něj mnohdy pohlíželo spatra a byla podceňována.

Od té doby prošel obor čeština jako cizí jazyk mnoha proměnami a situace se změnila. Systematickou přípravou vyučujících na výuku češtiny jako cizího jazyka se začala zabývat různá univerzitní pracoviště, začaly vznikat učebnice a také odborné práce. O tom, že si výuka češtiny jako cizího jazyka vydobyla své místo ve světě svědčí i fakt, že v současné době má Česká republika 47 zahraničních lektorátů ve 25 zemích světa². Přestože takový popis může budit optimismus, existují oblasti tohoto oboru, které byly a stále jsou zanedbávány.

Jedná se především o výuku dětí předškolního věku, které není věnována prakticky žádná pozornost, a to ve všech směrech – vznik odborné literatury, vznik učebnic, příprava vyučujících. Analýzou situace dětí předškolního věku se zabýval kolektiv autorů občanského sdružení META, jež je orientováno na podporu mladých migrantů ve vzdělávání a také podporou pedagogů při vzdělávání cizinců. Z výsledku jejich analýzy vyplývá, že podpoře mateřských škol není věnována téměř žádná pozornost a pedagogové nejsou na tuto problematiku připravováni (Titětová a kol., 2014, s. 19). Přitom počet dětí s odlišným mateřským jazykem v České republice není zanedbatelný (viz kapitola 1.1).

Během posledního roku se této oblasti začíná věnovat větší pozornost, ale nejedná se o systematickou pozornost ze strany Ministerstva školství. Na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy vznikla diplomová práce Barbory Hušákové, která se snaží komplexně analyzovat situaci dětí-cizinců v předškolních zařízeních. V roce 2015 vyšla příručka pro lektory od Lindy Doleží *Začínáme učit češtinu pro děti-*

¹ Více o oboru čeština jako cizí jazyk viz kapitola 2.1.

² Dostupné z: <http://www.dzs.cz/cz/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/prehled-lektoratu-a-lektoru/>

cizince 1 – předškolní věk. Jak bylo uvedeno výše, analýzu situace a návrh řešení provedl kolektiv autorů občanského sdružení META v příručce *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem*. Všechny tyto práce nicméně potvrzují fakt, že pozornost věnovaná této oblasti češtiny jako cizího jazyka a přípravě pedagogů na tuto výuku je mizivá.

Předkládaná práce má ambice podrobněji zmapovat situaci výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku ze strany pedagogů, kteří tuto výuku praktikují, a to především pokud jde o kvalifikaci vyučujících, jimi volené přístupy a metody a využívané učební materiály.

Jelikož cílem práce je podrobně zmapovat situaci, hlavními výzkumnými metodami je polostrukturovaný rozhovor s vybranými vyučujícími a poté analýza učebních materiálů, s nimiž vyučující pracují. Původním záměrem bylo soustředit výzkum na situaci v Praze, nicméně jsme měli možnost účastnit se výuky v České škole bez hranic v Paříži, kde taktéž probíhá určitý druh výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku, proto jsme se rozhodli realizovat část výzkumu tam.

Práce je strukturována do sedmi kapitol, z nichž jsou první tři kapitoly věnovány teoretickému shrnutí problematiky, na nějž poté navazuje samotný výzkum.

V dnešní době je trend zařazovat výuku cizích jazyků již v předškolním věku. Proti tomu existují i názory, že není dobré zatěžovat dítě cizím jazykem, pokud ještě zcela neovládá jazyk mateřské. Právě s výukou češtiny, která je pro děti-cizince cizím jazykem, se taktéž často pojí prohlášení, podle nichž jsou si děti osvojit jazyk bez odborné pomoci, protože vyrůstají v prostředí daného jazyka. Situace dětí-cizinců v České republice je ale diametrálně odlišná od situace českých dětí, které se učí cizí jazyk v předškolním věku. V úvodní kapitole je proto popsán význam výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku a proč se výukou dětí-cizinců systematicky zabývat. Pozornost je věnována legislativní stránce věci, jsou zde shrnuta fakta vyplývající z českých zákonů. Část kapitoly je věnována pojmu stigma, popřípadě jazykové stigma a stigmatizace. Existují totiž případy, kdy odlišný jazyk či špatné zvládnutí druhého jazyka může

vyvolávat u ostatních dětí nepřátelské pocity. Právě takové příklady nazýváme stigmatem či stigmatizací.

Druhá kapitola se zaměřuje na přípravu vyučujících na výuku češtiny jako cizího jazyka pro děti předškolního věku. Výuka češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku je zasazena do oboru čeština jako cizí jazyk, je zde také stručně popsán rozdíl mezi obory čeština jako cizí jazyk a čeština pro cizince.

Ve třetí kapitole se zabýváme dětmi předškolního věku, ale také výukou cizích jazyků v předškolním věku. Je zde proto věnován prostor přístupům k výuce cizích jazyků v mateřských školách, ale také definici předškolního věku a popisu vývojových změn v předškolním období. Pojednáváme zde o biologických i sociálních faktorech, které ovlivňují vývoj dítěte předškolního věku, a představujeme zásady práce s dětmi předškolního věku. Stručně je zde pojednáno také o bilingvismu, ke kterému děti-cizinci předškolního věku často spějí. S předškolním věkem je také spojeno téma školní připravenosti či zralosti, která je vedle jazykové připravenosti aktuální i pro děti-cizince. Právě školní zralosti je věnován závěr třetí kapitoly.

Následující kapitola je již zaměřena na námi prováděný výzkum. Je zde popsán výzkumný vzorek a také metodika výzkumu. S ohledem na cíl práce jsme, jak jsme již uvedli výše, zvolili kvalitativní šetření. Zvláště je popsáno, jakým způsobem jsme realizovali polostrukturované rozhovory a jak jsme získaná data zpracovávali a analyzovali, a zvláště je popsána analýza materiálů. Kapitoly pátá a šestá jsou věnovány analýze a zjištění z výzkumů prováděných v Praze a v Paříži. V závěrečné kapitole poté zjištění z těchto dvou výzkumů porovnááme.

V samotném závěru práce shrnujeme hlavní zjištění vyplývající z výzkumu a především výzkum hodnotíme. Dále představujeme některé návrhy na další výzkumná šetření, která by mohla problematiku výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku více osvětlit.

1 Význam výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku

Často se setkáváme s názorem, že děti předškolního věku jsou schopné si jazyk osvojit přirozeným způsobem a není proto nutné je zatěžovat výukou. „Největší problém je, že spousta rodičů to považuje za zbytečné, což mně přijde úplně strašidelné, že jsou zrovna v České republice, jejich dítě má jít za rok do školy, ale jim připadá zbytečné, aby se učilo česky. A pak zároveň je to předpoklad, někdy rodičů, ale k mé obrovské iluzi i pedagogických pracovníků, kteří jsou schopni říct, že dítě žádnou extra hodinu nepotřebuje, protože přece každý, kdo žije v republice déle jak půl roku, mluví plynně česky,“ uvedla respondentka 3 jako jednu ze svých negativních zkušeností, které zažila nejen při výuce, ale také při organizování kurzů (viz příloha č. 7).

Tento názor se ale objevuje i v literatuře: „Malé děti se jazyk naučí za předpokladu, že jsou šťastné a pohybují se v jazykově bohatém prostředí, v němž mají možnost slyšet a používat své jazyky nejrůznějšími způsoby. Navíc se jazyk obvykle učí tak snadno a rychle, že to jejich rodičům (zvláště pokud s jazykem sami bojují) připadá jako malý zázrak.“ (Harding-Esch et al., 2008, s. 211). Toto tvrzení, které uvádí autoři v knize *Bilingvní rodina*, jež je primárně určena rodičům, kteří chtějí své děti vychovávat bilingvně, může na první pohled potvrzovat to, že děti není nutné zatěžovat formální výukou. V citaci jsou nicméně stanoveny některé podmínky, které jsou k osvojení jazyka bez výuky nezbytné. Jedná se především o jazykově bohaté prostředí, možnost použít své jazyky, ale také pocit štěstí, které by dítě mělo zažívat.

Cílem této kapitoly je v reakci na obě výše uvedené citace obhájit význam výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku a uvést některé vybrané důvody, proč je často nezbytné se této výuce věnovat. V první části kapitoly se pokusíme ilustrovat situaci, do které se může dítě po příchodu do mateřské školy dostat, a také uvedeme, jakého počtu dětí se problematika výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku týká. Dále se budeme zabývat legislativním rámcem této výuky, jehož znalost je k lepšímu pochopení významu výuky nezbytná a také jevem, ke kterému dochází, pokud je špatné ovládnutí jazyka vnímáno okolím jako zdroj negativního hodnocení – stigmatizací.

1.1 Cizinec v mateřské škole

Představme si situaci dítěte-cizince, které se ocitne v české mateřské škole. V tom lepším případě se v České republice narodilo a vyrůstá tak v klidném rodinném prostředí, v tom horším právě opustilo místo, které pro něj bylo domovem, a tato zátěžová situace se odráží doma, v rodinných vztazích (Mertin et al., 2010, s. 205). Jeho rodiče mnohdy neovládají český jazyk, mateřská škola je tedy první místo, kde se s češtinou setkává. Je sice v kontaktu s jinými dětmi, ale nerozumí jim a ony zase nerozumí jemu. Přitom právě v tomto věku narůstá potřeba kontaktu s vrstevníky, dítě potřebuje partnera ke hře (Šimíčková-Čížková et al., 2008, s. 71). Se svými učitelkami si dítě také nerozumí, a přesto se očekává, že bude plnit úkoly, které mu zadávají. Navíc pro něj mohou být často neznámé a cizí hračky, knížky či další předměty denního určení, zvláště pokud pochází z kulturně velmi odlišného prostředí. Stejně tak pro něj mohou být cizí běžné denní rituály a zvyky. Těžko můžeme předpokládat, že dítě, které si prochází takovýmto složitým procesem adaptace na cizí kulturní prostředí (Mertin et al., 2010, s. 205), se cítí šťastné a že se bude snažit aktivně používat jazyk, který slyší kolem sebe, zvláště pokud mu jeho okolí nepodá pomocnou ruku.

Předpoklad, že si je dítě schopné osvojit druhý jazyk³ bez pomoci, může být pravdivý a v mnoha případech se tak skutečně děje bez další pomoci, ale neplatí stoprocentně. Proto bychom se měli vždy snažit dítěti-cizinci s jeho novým jazykem pomoci. Měli bychom se také tímto problémem zabývat systematicky, zvláště když počet dětí-cizinců v předškolním věku na našem území není zanedbatelný.

Přestože Český statistický úřad provádí sčítání dětí na českých školách relativně krátkou dobu (od školního roku 2003/2004) lze v údajích vysledovat stoupavou tendenci. Při prvním sčítání právě ve školním roce 2003/2004 navštěvovalo

³ **Druhý jazyk**, anglicky second language (zkráceně označovaný jako L2) je v širším pojetí jakýkoli jazyk, který se učíme poté, co jsme si osvojili svůj **rodný jazyk** (jazyk osvojený v raném dětství, neboť se používá v rodině a/nebo v zemi, kde dítě vyrůstá). Používá se ale také v protikladu k termínu **cizí jazyk** (jazyk, který není pro určité společenství rodným jazykem a zároveň pro ně není ani jazykem úředním či vyučujícím) a v takovém případě odkazuje k jazyku, který má v určité oblasti velký význam, byť to není první jazyk většiny jejích obyvatel. Jako příklad L2 se uvádí například angličtina z hlediska imigrantů v USA (Šebesta et al., 2014).

mateřské školy 3 252 dětí-cizinců, při posledním sčítání ve školním roce 2013/2014 to bylo už 6 307 dětí-cizinců.⁴

Počet dětí-cizinců v předškolním věku na našem území je ale podstatně vyšší. Není možné získat přesné údaje, protože sčítání probíhá ve věkových kategoriích 0–4 roky a 5–9 let, nicméně i z těchto výsledků můžeme o počtu dětí-cizinců v předškolním věku leccos usuzovat. V roce 2013, kdy proběhlo poslední sčítání, bylo na území ČR 15 920 dětí-cizinců ve věku 0–4 roky a 14 163 dětí-cizinců ve věku 5–9 let.⁵ V současné době tedy žije na našem území odhadem více než 15 tisíc dětí-cizinců v předškolním věku, z toho více než jedna třetina navštěvuje české mateřské školy či jiná předškolní zařízení.

Z hlediska významu výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku můžeme problematiku nahlížet ze dvou dosti odlišných úhlů. Jeden z nich je legislativní, který dítěti-cizinci určuje povinnost nastoupit školní docházku, druhý je sociální, který zdůrazňuje nutnost tvorby sociálních vztahů v předškolním věku a riziko tzv. jazykového stigma.

1.1.1 Legislativní rámec

Abychom lépe pochopili význam výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku, je vhodné nastínit postavení dítěte-cizince v českém vzdělávání, tak jak ho definuje zákon.

Základním zákonem pro vzdělávání, který je pro děti-cizince relevantní, je zákon 561/2004sb. známý jako *Školský zákon*. V něm jsou definovány práva dítěte-cizince ale také jeho povinnosti. Nicméně pokud chceme problematiku řešit komplexně, musíme začít u mezinárodního práva a konkrétně u práva na vzdělání, které patří mezi základní lidská práva. To vyplývá z *Úmluvy o právech dítěte* (Článek 24, 28), která byla ratifikována 30. září 1990 Českou a Slovenskou Federativní republikou a poté ji nově vzniklá Česká republika sukcedovala k 1. lednu 1993, a z *Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod* (Článek 2), kterou Česká a Slovenská Federativní republika ratifikovala

⁴ Údaje dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/32508273/c04R41_2013.pdf/30bcc57e-4190-46f2-86f8-045b7079b101?version=1.0

⁵ Údaje dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/770050DEA0/\\$File/c01a06.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/770050DEA0/$File/c01a06.pdf)

18. března 1992. Již z těchto mezinárodních úmluv vyplývá, že děti-cizinci pobývající na našem území mají za jakýchkoli podmínek právo se vzdělávat.

Ne všechny děti-cizinci na našem území mají stejný přístup ke stejným typům vzdělání. Nejvíce výhod mají v tomto ohledu občané jiného členského státu Evropské unie. Ti mají přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek jako občané České republiky (Školský zákon, §20). Děti-cizinci, které pocházejí z jiného než členského státu Evropské unie, nemají v zákoně definovaný přístup ke vzdělání ve stejném rozsahu, ale i přesto mají přístup k předškolnímu vzdělávání, základnímu vzdělávání, střednímu vzdělávání, vyššímu odbornému vzdělávání a za určitých podmínek také ke školnímu stravování a zájmovému vzdělávání (Školský zákon, §20).

Zákon nicméně definuje nejen jejich práva ale také povinnosti. Základní povinností je nastoupit povinnou školní docházku. Ta se vztahuje na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů, dále na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo na přechodně dlouhou dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany (Školský zákon, § 36, odst. 2).

Na základě výše zmíněného zákona je tedy třeba si uvědomit, že téměř každé dítě-cizinec na našem území se bude muset dříve nebo později zapojit do českého školského systému a bude potřebovat ovládat český jazyk. Je proto logické, že by jazyková příprava měla začít již v předškolním vzdělávání spolu s přípravou na nástup na základní školu. Předškolní vzdělávání má dle *Školského zákona* napomáhat vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (§33), mezi které mohou být zařazeny právě děti-cizinci.⁶

⁶ Školský zákon do kategorie děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami zahrnuje osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Sociálním znevýhodněním je myšleno mimo jiné rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu (§16).

V některých případech je tedy možné dítě-cizince pokládat za dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a využívat výhody, které mu toto postavení nabízí. Takové děti mají 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

Děti-cizinci tedy musí být dříve nebo později vystaveny formální výuce. Jak uvádí portál *Inkluzivní škola*, který je zaměřen na inkluzi dětí-cizinců do českého vzdělávacího systému, nástup dítěte z jinojazyčného prostředí do školy je usnadněn, pokud se první setkání s češtinou uskuteční ještě v předškolním období, a celkově je tím také pozitivně ovlivněna jeho budoucí školní úspěšnost.⁷

V případě, že dítě-cizinec nastoupí do školy a neovládá český jazyk, nezačíná na stejné startovní čáře jako jiné děti a neznalost jazyka se pro něj stává handicapem. Je proto vhodné se pokusit neznalost jazyka překonat již v předškolních letech.

1.1.2 Jazyk jako stigma

Vedle legislativního rámce je tu, jak jsme již uvedli, také rozměr sociální. Dítě-cizinec tráví velkou část svého dne v kontaktu s jinými dětmi, se kterými by si mělo vytvořit sociální vazby, a je tedy nezbytné, aby bylo ostatními dětmi přijímáno pozitivně. Podle Morgensternové je klíčové, aby dítě-cizinec bylo přijato ostatními dětmi (Mertin et al., 2010, str. 206). Pokud se dítě-cizinec liší vzhledem, pochází z odlišné kultury či nezvládne dostatečně český jazyk nebo v něm dělá časté chyby, může se stát, že jeho okolí bude vůči němu cítit podezření nebo dokonce chovat nepřátelské pocity. Takový jev se nazývá stigma (Bedřichová, 2013, s 14).

Stigmatem obecně rozumíme určitou vlastnost či projev, který je vnímán jako zdroj negativního hodnocení nositele této vlastnosti (Bedřichová, 2013, s. 13). Stigmatem se tedy může stát barva pleti či příslušnost k cizí kultuře. Morgensternová používá pojem stigma vetřelce a sociálně nechtěného (Mertin et al., 2010, s. 6).

O jazykovém stigmatu hovoříme, pokud negativně vnímanou vlastností je špatné ovládání jazyka. Jazykový projev může být v určitých situacích jednoznačnou

a školského poradenského zařízení a k jejich znevýhodnění je přihlíženo i při hodnocení. Navíc je pravomocí ředitele daného školního zařízení ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga (§16). Sociálně znevýhodněné děti mohou být navíc zařazeny do přípravné třídy základní školy, kterou zřizuje obec, svazek obcí nebo kraj se souhlasem krajského úřadu pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Podmínkou je pouze splnění minimálního počtu sedmi dětí ve třídě (§47).

⁷ Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz>

příčinou stigmatizace a její důvody mohou být různé – vysoká chybovost, snížená kompetence rozumět slyšenému, výslovnostní specifika (Bedřichová, 2013, s. 15).

Je proto nezbytné se snažit takovéto situaci maximálně vyhnout. Je samozřejmě třeba pracovat s dětmi už od útlého věku a již v předškolním vzdělávání zapojit interkulturní výchovu (více o interkulturní výchově Morgensternová, 2011), seznamovat je s tím, že existují lidé různé pleti a lidé, kteří hovoří různými jazyky. Děti tak získají zkušenost s odlišností a přirozeně se tak zvýší jejich tolerance (Mertin et al., 2010, s. 207). Na druhou stranu je dobré co nejvíce pomoci dítěti-cizinci s adaptací. Základní je přitom znalost jazyka, která může dítěti pomoci překonat kulturní bariéry a lépe se vyrovnat s případným kulturním šokem. Podstatné také je, že u dětí předškolního věku je riziko jazykové stigmatizace nižší, než v pozdějším věku, protože v takto útlém věku se jazykových chyb naprosto přirozeně dopouštějí i děti české (Vágnerová, 2008, s. 195).

Všechny výše zmíněné důvody mají za cíl obhájit smysl výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku, protože nejen odborná literatura, ale také lidé z praxe (viz úvod této kapitoly) nepovažují systematickou výuku těchto dětí za zcela nezbytnou. Dle našeho názoru je systematická péče věnovaná těmto dětem naopak zcela zásadní, pokud chceme, aby děti-cizinci byly ve školním procesu úspěšnější a pokud chceme usnadnit pozdější práci učitelkám na základních školách, které budou muset s dítětem-cizincem pracovat.

2 Vzdělávání vyučujících češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku

V roce 1985 mělo v České republice trvalý nebo dlouhodobý pobyt 37 tisíc cizinců, v roce 1993 byl jejich počet už téměř dvojnásobný (70 tisíc cizinců), při posledním sčítání v roce 2013 dosahoval jejich počet už téměř 440 tisíc.⁸ Výuka češtiny ať už v České republice nebo v zahraničí má bohatou tradici (Hrdlička, 2002, s. 68), nicméně právě nárůst počtu cizinců v České republice s sebou přinesl zvýšenou poptávku po jazykovém vzdělávání a také po vyučujících, kteří jsou pro vyučování češtiny jako cizího jazyka kompetentní – jak uvedl Hrdlička, „význam češtiny jako cizího jazyka významně vzrostl“ (2002, s. 68).

Cílem této kapitoly je představit možnosti studia, jež se zájemcům, kteří chtějí češtinu jako cizí jazyk vyučovat, nabízí. V úvodu nejdříve představíme rozdíl mezi obory čeština jako cizí jazyk a čeština pro cizince – oba tyto obory se v dnešní době v České republice vyučují, nicméně jejich zaměření je velmi odlišné. Poté již přejdeme k možnostem studia, které se v České republice nabízejí. Důraz klademe především na přípravu vyučujících pro výuku češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku.

2.1 Čeština jako cizí jazyk vs. čeština pro cizince

Výuka češtiny jako cizího jazyka je diametrálně odlišná od výuky českého jazyka tak, jak ji známe ze školy.⁹ Jiné požadavky jsou proto také kladeny na vyučující. Důležité je si uvědomit, že problematika výuky češtiny jako cizího jazyka se dotýká nejen výuky dospělých, ale právě i výuky dětí různého věku. Jak již bylo uvedeno, povinná školní docházka platí i pro cizince, a často se tak v českých třídách objevují děti, které neovládají češtinu, ale přesto se mají vzdělávat stejně jako české děti.

Výsledkem zvýšené potřeby výuky češtiny jako cizího jazyka jak ve škole, tak mimo ni byl vznik různých kurzů, předmětů či oborů, které se specializují na přípravu vyučujících češtiny jako cizího jazyka. Současně také začali naše univerzity navštěvovat zahraniční studenti, již studovali bohemistiku ve své zemi.

⁸ Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/25687697/c01R03_2013.pdf/629f5b48-f2d6-4b01-a4d8-b90e4e0d9163?version=1.0

⁹ Vycházíme ze zkušeností načerpaných během studia oboru Učitelství češtiny jako cizího jazyka na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy i při výuce češtiny jako cizího jazyka.

Postupem času tak začalo spojení „čeština jako cizí jazyk“ nabývat dalšího významu. Hrdlička píše, že pojem „čeština jako cizí jazyk“ odlišuje dvě skutečnosti, a to A) vědní disciplínu, jež se z pozice rodilého mluvčího zabývá popisem a problematikou prezentace jeho mateřského jazyka jako jazyka cizího, a B) výuku českého jazyka pro cizince (2002, s 91). Pro odlišení těchto dvou rozličných disciplín používáme termíny čeština jako cizí jazyk a čeština pro cizince. Jedná se o dva odlišné pojmy, a přestože se někdy můžeme setkat s jejich záměnou, je nezbytné je striktně odlišovat. Čeština pro cizince je určena pro jinojazyčné mluvčí, pro něž je čeština druhý či cizí jazyk. Čeština jako cizí jazyk je určena především českým mluvčím¹⁰, kteří se chtějí komplexně připravovat na profesi vyučujícího češtiny jako cizího jazyka. Pro nás je tedy relevantní právě druhý zmíněný obor, tedy čeština jako cizí jazyk.

2.2 Příprava vyučujících

V současné době mají studenti, kteří se chtějí specializovat v oboru čeština jako cizí jazyk, několik možností studia. Na úrovni veřejných vysokých škol existuje pouze jeden obor, jenž se úzce specializuje na vyučování češtiny jako cizího jazyka. Nabízí jej Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v podobě navazujícího magisterského studia v prezenční formě pod názvem Učitelství češtiny jako cizího jazyka. „Studijní obor se snaží reagovat na rychle se měnící podmínky v České republice, která se stává společností v rostoucí míře multikulturní. Cílem je připravit studenty tak, aby mohli kvalifikovaně působit v oblasti jazykové přípravy členů jazykových menšin. Primárně je zaměřen na žáky na středních a základních školách (na druhém stupni), druhotně i na další vzdělávací kurzy pro dospělé.“¹¹

Celkovou přípravu dále nabízí soukromá škola Akcent College. Bakalářský studijní obor Čeština jako cizí jazyk připravuje své posluchače k efektivnímu vedení vyučovacího procesu dospělých v prezenční i kombinované formě.¹²

¹⁰ Není vyloučeno, že tento obor můžou studovat i jinojazyční mluvčí. Úroveň jejich češtiny ale musí být na velmi vysoké úrovni, ideálně srovnatelná s úrovní rodilého mluvčího.

¹¹ Dostupné z: <http://ucjtk.ff.cuni.cz/node/207>

¹² Dostupné z: <http://akcentcollege.cz/studium/bakalarske-studium-prezencni/cestina-jako-cizi-jazyk/>

Komplexnější přípravu je možné podstoupit ještě na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. Ta v rámci bakalářského prezenčního studijního oboru Český jazyk a literatura nabízí modul, jenž se specializuje na češtinu jako cizí jazyk. Modul zahrnuje šest specializovaných předmětů, po jejichž absolvování je „student připraven působit jako lektor češtiny jako cizího jazyka v nejrůznějších typech státních i soukromých organizací.“¹³

Jen okrajově prostřednictvím konkrétních předmětů se tomuto oboru věnují další české veřejné vysoké školy. Např. Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci nabízí svým studentům dva předměty (Čeština jako cizí jazyk a Didaktika češtiny pro cizince) zabývající se touto tematikou.¹⁴ Taktéž Pedagogická fakulta Západočeské Univerzity v Plzni poskytuje dva předměty (Čeština jako cizí jazyk 1 a Čeština jako cizí jazyk 2) a navíc možnost získat certifikát Čeština jako cizí jazyk.¹⁵

Ústav odborné a jazykové přípravy Univerzity Karlovy pořádá dvousemestrální zdokonalovací kurz k výuce češtiny jako cizího jazyka. Kurz je určen především učitelům, kteří nemají s výukou češtiny jako cizího jazyka velké zkušenosti.¹⁶

Společným jmenovatelem všech výše uvedených oborů či předmětů je fakt, že mají absolventy primárně připravit na práci s dospělými či s žáky základních a středních škol. Pokud se podrobněji podíváme na zaměření studijních oborů i předmětů, zjistíme, že pozornost věnovaná přípravě na výuku dětí buď není, nebo je jen velmi okrajová. Výjimkou je Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, která nabízí studium tří odborných předmětů (Čeština jako cizí jazyk, Čeština jako cizí jazyk 1 a Čeština jako cizí

¹³ Dostupné z: <https://kcl.fp.tul.cz/cs/potencialstudent/nabizeneobory>

¹⁴ Dostupné z: http://portal.upol.cz/wps/portal/StudyingAndTeaching/Browsing!/ut/p/c5/Tc3dckNAGIDha3EBne-rSUGOWVvkaC1h4yTjbxSLyAjl6puDHnTe8_eBBF716VxX6VQPfSqAQ6LcLHN3MrUjounrO5T3TCWG-ykjyhADx90taA53d524s5E5bLZg9Yx48YzT4mYfi1dYX0XELrpmrOSYp2BDUokhe909a-

¹⁵ Dostupné z: <https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?>

¹⁶ Dostupné z: <http://ujop.cuni.cz/kurz/dvousemestralni-zdokonalovaci-kurz-k-vyuce-cestiny-jako-ciziho-jazyka>

jazyk 2), jež se zaměřují mimo jiné právě na práci s dětmi-cizinci¹⁷ a s žáky-cizinci a také se věnují otázkám integrace žáka-cizince do české školy.¹⁸

Postavení oboru čeština jako cizí jazyk pro děti předškolního věku je v rámci oboru čeština jako cizí jazyk velmi zanedbatelné. Univerzity, jež nabízejí jen dílčí předměty, nemají víceméně možnost vyučujícího obecně na výuku dostatečně připravit a dávají mu jen určitý základ pro další rozvoj. Obory, které nabízí Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Akcent College, popřípadě modul na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci připravují své studenty na výuku komplexně. Pokud se zaměříme na popis jednotlivých oborů, zjistíme, že žádný z nich se přímo na výuku předškolních dětí nespécializuje. Akcent College proklamuje, že jejím cílem je připravit posluchače na výuku dospělých. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy se dle popisu orientuje na výuku žáků-cizinců a na jejich integraci, v praxi byla v tomto pojetí oboru výuka věnována spíše výuce dospělých. Výuce dětí předškolního věku není věnována žádná pozornost. Obdobné je to i u modulu na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, jenž se orientuje na výuku dospělých. Samotní vyučující češtiny jako cizího jazyka, kteří mají vést výuku na profesionální úrovni, nejsou na tuto výuku připravováni. Přestože počet dětí-cizinců v České republice není tak vysoký, aby poptávka po vyučujících vedla k rozšíření daných oborů či k zavedení nových předmětů, bylo by jistě dobré, aby obory, které si za cíl kladou komplexní přípravu, vzaly v potaz i cílovou skupinu dětí předškolního věku a aby přípravě na výuku těchto dětí byl věnován prostor alespoň v rámci volitelných předmětů.

Právě nedostatečnou přípravu vyučujících na výuku češtiny jako cizího jazyka pro děti předškolního věku můžeme považovat za jeden z hlavních problémů, které se k této problematice vážou.

¹⁷ Označení **dítě-cizinec** používáme pro děti do 6 let věku, které ještě nenastoupily školní docházku. Označením **žák-cizinec** míníme děti ve věku od 6 do 19 let, které navštěvují základní nebo střední školu či gymnázium.

¹⁸ Dostupné z: <http://tom.ujep.cz/predmet/KBO/4157?lang=cs>.

3 Děti a cizí jazyk

Předmětem této kapitoly jsou děti předškolního věku a jejich setkávání se s cizím jazykem, a to ať už se jedná o české děti, které se začínají učit cizí jazyk, nebo děti-cizince, jež se seznamují s češtinou, která je pro ně taktéž cizím jazykem.

V současné době můžeme pozorovat stále častěji trend výuky cizích jazyků v předškolním věku a v mateřských školách. V první části kapitoly proto zprostředkujeme některé názory na výuku cizích jazyků v tomto období. V druhé části se poté budeme zabývat předškolními dětmi, které jsou specifickou cílovou skupinou, která vyžaduje jiné metody a přístupy, než např. děti školního věku či dospělí.

Definujeme předškolní věk a ve zkratce shrneme některé vývojové změny, ke kterým v tomto období dochází a které by dle našeho názoru měl vyučující pracující s dětmi předškolního věku znát, a s ohledem na výuku češtiny jako cizího jazyka předškolního věku popíšeme zásady práce s těmito dětmi. Část kapitoly je věnována bilingvistice, který můžeme považovat za ideální stav, k němuž by měla výuka cizího jazyka či češtiny jako cizího jazyka směřovat, a školní zralosti, jež je obecným cílem předškolního vzdělávání.

3.1 Cizí jazyk v mateřských školách

Na výuku cizích jazyků v mateřských školách je možno pohlížet ze dvou stran – na jedné straně je to pohled českého dítěte, které se seznamuje s cizím jazykem, na straně druhé je to pohled dítěte cizince, které je zařazeno do české školy. Přestože se jedná o dvě různé skutečnosti, ke kterým je třeba přistupovat odlišně, některé náhledy na tento problém mohou být společné (Mertin et al., 2010, s. 156), a proto je dobré si stručně nastínit i druhý pohled.

Otázka výuky cizích jazyků u dětí předškolního věku je stále velmi aktuální a diskutovaná. Po roce 1989 byla v České republice velká poptávka po výuce cizích jazyků už v mateřských školách (Mertin et al., 2010, s. 155). Dle *Národního plánu výuky cizích jazyků pro období 2005–2008*¹⁹ sice výuka cizích jazyků v mateřských školách není povinná, nicméně již od předškolního věku je

¹⁹ K dispozici on-line: http://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf

možné zapojit výuku cizích jazyků formou jazykové propedeutiky²⁰ a její plynulé navázání na výuku v 1. třídě. Zájem o výuku cizích jazyků v mateřských školách je ale ze stran rodičů veliký, jak vyplývá z *Podnětů k výuce cizích jazyků v ČR*²¹.

Odborná i laická veřejnost nicméně takové výuku cizího jazyka v mateřské škole diskutuje, jak ukazují např. diskuze na internetu²², a vychází také řada článků na toto téma. Obecně je vždy základem debaty vhodný věk, kdy začít děti seznamovat s cizím jazykem a jakým způsobem by mělo toto seznamování probíhat. Podle Marxtové je vhodný věk pro zahájení výuky cizího jazyka kolem pátého roku (Mertin et al, 2010, s. 156), a to především kvůli dobrým předpokladům, jako je spontánnost, zvědavost a hravost (Šulová, 2007, s. 54–55). Odborné články shodně zdůrazňují, že zásadní jsou při výuce cizích jazyků v mateřské škole použité metody. V praxi to podle Hany Nádvorníkové ze Společnosti pro předškolní výchovu často vypadá tak, že jazykovou výchovu v mateřských školách vede externí vyučující, který sice ovládá cizí jazyk velmi dobře, ale nebývá předškolním pedagogem a používá výukové metody vhodné pro starší děti (Štefflová, 2006). Učitelka v mateřské škole Zdena Pešková zdůrazňuje, že ve výuce cizích jazyků v mateřských školách záleží hodně na vyučujícím, který, pokud např. neovládá cizí jazyk na dost vysoké úrovni, by svým špatným vzorem mohl položit špatné základy a dítěti spíše ublížit než pomoci (Štefflová, 2006). Souhlasně se vyjadřuje také Smolíková, podle níž nezáleží na době zahájení výuky, ale na kvalitě učení (metodách, prostředcích) a času, který je učení se jazyku věnován (Smolíková, 2006).

Zde je možné vidět paralely s výukou češtiny jako cizího jazyka u dětí předškolního věku. Vyučující češtiny jako cizího jazyka v mateřských školách většinou nejsou předškolními pedagožkami (z deseti respondentek našeho výzkumu měly pouze dvě vystudovanou předškolní pedagogiku) a jsou zde tedy stejná rizika jako u výuky cizích jazyků u českých dětí, a to především užití nevhodných metod, což může způsobit negativní postoj dítěte k jazyku. Oproti

²⁰ V souvislosti s jazyky se o propedeutice hovoří tehdy, pokud má učení se určitého jazyka příznivý vliv na rozvoj předpokladů pro následné učení dalších jazyků, či obecně na rozvoj dalších intelektových schopností studentů.

²¹ K dispozici on-line: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuuce-cizich-jazyku-v-cr>

²² Diskuze rodičů např. zde <http://www.emimino.cz/diskuse/kdy-zacit-s-cizim-jazykem-28600/>, diskuze učitelů např. zde <http://diskuze.rvp.cz/viewforum.php?f=95>.

výuce cizích jazyků v českých mateřských školách, výuku češtiny jako cizího jazyka většinou provádějí rodilí mluvčí, není zde tedy riziko, že by děti měly špatný jazykový vzor. Nicméně v obou případech je třeba brát v úvahu vývojová specifika dětí předškolního věku a dodržovat zásady práce s nimi.

3.2 Děti předškolního věku

Vyučující češtiny jako cizího jazyka, ale obecně všichni vyučující určitého cizího jazyka musí výuku přizpůsobit cílové skupině, tedy svým žákům. Těmi jsou v tomto případě děti předškolního věku, které jsou ve všech ohledech specifickou skupinou – neumí ještě číst a psát, neuvědomují si význam výuky, také se nevydrží dlouho soustředit a pokud pro ně není daná činnost zábavná, nechtějí ji dělat. Na druhou stranu mohou mít děti velice silnou motivaci se cizí jazyk naučit, zvláště pokud se pohybují v prostředí, kde je znalost jazyka pro komunikaci nezbytná. Děti si totiž osvojují jazyk v první řadě za účelem komunikace (Doleží et al., 2014, s. 10), aby rozuměly svému okolí, aby si mohly hrát s ostatními dětmi, aby mohly mluvit se svými učitelkami. Vedle toho se s předškolním věkem pojí velké množství fyzických i psychických změn, které musí vyučující při práci s dětmi tohoto věku respektovat. Jak tedy docílit toho, aby se dítě-cizinec český jazyk naučilo, ale přitom byl zvolený postup přiměřený jeho věku a stupni vývoje?

Proto, abychom lépe pochopili, jakým způsobem je třeba s dětmi tohoto věku pracovat, je nezbytné si předškolní období definovat a popsat si základní vývojové změny, ke kterým v tomto období dochází a z nichž vycházejí zásady práce s dětmi předškolního věku. Následující část práce rozhodně nepovažujeme za kompletní a vyčerpávající popis změn, ke kterým v tomto období dochází. Popsané fyzické i psychické změny jsme volili s ohledem na téma práce, tedy s ohledem na vyučujícího, který má výuku češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku zajišťovat. Pokud se jedná o předškolního pedagoga, předpokládáme znalost vývojové psychologie, pokud se jedná o vyučujícího, který není primárně předškolním pedagogem, může být znalost vývojových specifík předškolního období omezena, a proto uvádíme ta, která považujeme pro výuku za relevantní.

3.2.1 Předškolní období

Předškolní období je někdy také nazýváno věkem hry (Vágnerová, 2005, s. 173), protože právě v tomto období se hra stává hlavní náplní dítěte (Langmeier et al., 2006, s. 100). V literatuře se ale můžeme setkat také s pojmem „předškolní dětství“, které používá Kuric nebo „druhé dětství“, který uvádí Příhoda (cit. dle Šimíčková-Čížková et al., 2008, s. 68). Všechna tato pojmenování předškolního období zdůrazňují fakt, že předškolní období by mělo být naplněno hrou, pohybem a zábavou nikoli výukou.

Podle Langmeira rozlišujeme předškolní období v širším a v užším smyslu slova (2006, s. 87). V širším pojetí je to celé období od narození až do vstupu do školy. V užším pojetí je to věk mateřské školy, není ovšem správné chápat jej jen z tohoto hlediska, protože mnoho dětí do mateřské školy nechodí (Langmeier et al., 2006, s. 87). Podle Vágnerové trvá předškolní období od 3 do 6 až 7 let a konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, tedy nástupem do školy (Vágnerová, 2005, s. 173). Pro předškolní období jsou charakteristická dvě rozmezí, která jsou dána novým sociálními zařazením dítěte. Mezi třetím a čtvrtým rokem je to vstup do mateřské školy a po dovršení šestého roku je to poté nástup do základní školy (Šimíčková-Čížková et al., 2008, s. 68).

Vedle typických sociálních změn, které jsou pro toto období charakteristické, dochází především k vývoji základních schopností a dovedností, k vývoji poznávacích procesů, emočnímu vývoji i k fyzickým změnám. Přestože toto období nepřináší výrazné změny, co se týče „kritických“ lidských dovedností (vzpřímené chození, mluvení), jedná se o změny velmi výrazné, „neboť silně ovlivňují místo, které dítě zaujme ve společenství vrstevníků svou pohybovou obratností ve hrách, a jsou podstatné i pro další vývoj soběstačnosti dítěte“ (Langmeier et al., 2006, s. 88). Pro dítě je nyní důležité, zda umí běhat stejně rychle a dobře jako ostatní, zda umí házet míč, zda si dokáže zavázat tkaničky, zda je zručné při hře s pískem, při tvorbě z plastelíny a ovšem při kresbě (Langmeier et al., 2006, s. 88).

Fyzické změny a motorika

Konec předškolního období je v literatuře nazýván obdobím vytáhlosti, na dítěti je totiž možné sledovat fyzické změny – typická dětská baculatost se mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin trupu a hlavy (Šimíčková-Čížková et al., 2008, s. 68). Dítě zakončilo etapu, v níž se naučilo chodit a pohybovat po způsobu dospělých. Motorický vývoj je stále dokonalejší, zlepšila se pohybová koordinace dítěte – dítě je hbitější a jeho pohyby jsou elegantnější. Větší zručnost dítěte se projevuje ve všech jeho činnostech a mimo jiné také v kresbě, podle níž se tradičně určuje vývojová úroveň dítěte (Langmeier et al., 2006, s. 88).

Kognitivní vývoj

Z hlediska kognitivního vývoje se dítě v předškolním věku dostává z úrovně předpojmového či symbolického myšlení na úroveň názorového či intuitivního myšlení. „Dítě nyní usuzuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je však zatím vázáno na vnímané či představované – vždy se dítě zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to už rozčleňuje...“ (Langmeier et al., 2006, s. 90). Jako příklad je v literatuře (srov. Langmaier, Vágnerová) často používán pokus švýcarského psychologa J. Piageta a jeho spolupracovnice Szemiňské s korálky a sklenicemi. Dítě naplňuje dvě stejně velké sklenice stejným počtem korálků. Pokud jednu sklenici vezmeme a korálky přesypeme do sklenice s užším dnem, dítě bude tvrdit, že je v ní korálků víc, protože „to je vyšší“. Dítě totiž soustředí svoji pozornost pouze na jeden rozměr, v tomto případě na výšku (Piaget, 1999, s. 123).

Dítě je v předškolním věku schopné vyvozovat závěry, např. usuzovat čeho je více a méně, ale úsudky jsou závislé na názoru, zpravidla na vizuálním tvaru. Myšlení dítěte totiž ještě nepostupuje podle logických operací, proto ho nazýváme prelogické či předoperační (Langmeier et al., 2006, s. 90). „Jak symbolické, tak i předoperační myšlení je stále ještě úzce vázáno na vlastní činnost dítěte a je v tomto egocentrické, antropomorfní (všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání) a artificialistické (všechno se „dělá“).“ (Langmeier et al., 2006 s. 92). Vágnerová uvádí další způsoby, jakým dítě nazírá

svět (např. fenomenismus či prezentismus) a jak zpracovává informace o světě získané (např. absolutismus) (2005, s. 176), pro naše účely je nicméně není třeba dále více popisovat.

Paměť a pozornost

Pro vyučujícího je také důležité vědět, jakým způsobem se vyvíjí v předškolním období paměť, která je pro osvojení si nového jazyka nezbytná. Rozvoj paměti je nicméně závislý na mnoha faktorech – zrání příslušných mozkových struktur, aktuální úroveň kognitivních schopností, zkušenosti (Vágnerová, 2005, s. 191). Zatímco implicitní paměť se rozvíjí bez nápadností a kvalitativních změn, vývoj explicitní paměti je značný.

Zvýšení kapacity paměti a rychlosti zpracování informací závisí i na schopnosti zaměření pozornosti, která se mezi 3. a 6. rokem zlepšuje (Vágnerová, 2005, s. 191), nicméně schopnost koncentrovat pozornost žádoucím směrem dozrává až na počátku školního roku a je považována za jednu ze složek školní zralosti (Vágnerová, 2005, s. 256). Obecné pravidlo zní, že učitel je schopen upoutat pozornost na jednu až půldruhé minuty na každý rok věku, tudíž čtyřleté dítě se vydrží soustředit 4–6 minut, pětileté přibližně 5–7,5 minuty a šestileté 6–9 minut (Fontana, 2003, s. 156).

Řeč

Během předškolního období se značně zdokonalí řeč (Langmeier, 2006, s. 88). Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě a dítě je rozvíjí především v komunikaci s dospělými, ale mohou je ovlivnit i vrstevníci či média (Vágnerová, 2005, s. 194). Pokroky jsou dle Langmeiera patrné i ve stavbě řeči (2006, s. 88), od 4 let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, později v souvětích (Vágnerová, 2005, s. 195). Vyučující mohou využít toho, že v předškolním věku děti přirozeně hodně rády povídají (Langmeier, 2006, s. 89).

Emoční vývoj a socializace

Z hlediska emočního a sociálního vývoje dítěte je důležité zmínit, jak se mění přístup okolí dítěte k němu samotnému. Na dítě jsou kladeny vyšší nároky, co se

týče jeho chování ve společnosti. Zatímco v útlém dětství je dítěti dovoleno téměř všechno, v předškolním období se očekává, že se dítě bude chovat podle společností daných zásad – bude se snažit udržovat tělesnou čistotu, bude jíst příborem a bude poslouchat příkazy svých rodičů. Tomuto obratu se říká přechod od období shovívavosti k období socializace (v užším smyslu) (Whiting a Child; cit. dle Langmeier et al., 2006, s. 94). Tento přechod je odlišný v různých kulturách a společnostech. Pro naši dnešní společnost je typický pozvolný a postupný přechod zpravidla zejména během třetího roku života a pak po celou dobu předškolního období (Langmeier et al., 2006, s. 95).

Seberegulace

V předškolním období rychle narůstá rozvoj schopnosti seberegulace a řízení, které dosud přicházelo zvenčí (pokyny rodičů) se pomalu mění v řízení vnitřní (Langmeier et al., 2006, s. 95). Předškolní dítě nejdříve nemá podle amerického psychologa a odborníka na morální vývoj L. Kohlberga vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co určí dospělý (cit. dle Vágnerová, 2005, s. 220). Piaget tento způsobu morálního vývoje nazývá heteronomní (Piaget, 2000, s. 11). Jiný americký psycholog R. S. Siegler nicméně upozorňuje, že oba autoři neberou v úvahu skutečnost, že dítě je k dodržování norem motivováno emočně, respektive emoční reakcí jiných lidí (cit. dle Vágnerová, 2005, s. 220). Plevová hovoří o rozvoji etického citění. Dítě si začíná uvědomovat, co je příjemné a co nikoli, a v souvislosti s tím začíná chápat, co je dobré a co je špatné (Šimíčková-Čížková et al., 2008, s. 71).

V průběhu třetího roku dítěte se objevují první počátky skutečné sebekontroly (dítě se nejprve řídí vlastními i hlasitě pronášenými instrukcemi), kolem tří let je sebekontrola skutečně internalizována (vnitřní ztotožnění) a dítě už nemusí k sebeřízení používat hlasitou řeč (Langmeier et al., 2006, s. 95). Do dalšího vývojového stupně vstupuje dítě ke konci předškolního věku, když dojde k zvnitřnění základních norem a ztotožnění se s nimi. To se projevuje negativním prožíváním a pocitu viny, což je významný vývojový mezník (Vágnerová, 2005, s. 222–223). Podle Langmeira je socializace nejen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte, tedy základem pro

jeho celý emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí (2008, s. 96).

K zásadním změnám dochází ve vývoji sociálního porozumění – dítě je stále více schopné ovládat své pocity a také je zřetelněji a jemnějším způsobem vyjadřovat. Mezi 3. a 5. rokem si dítě začíná skutečně uvědomovat, že prožívané pocity závisí na tom, jak člověk dané situaci rozumí a že stejná situace může u různých lidí vyvolat zcela odlišné pocity – začíná tedy rozumět subjektivní povaze emocí. Způsob, jímž dítě rozumí subjektivitě druhých, se nazývá teorie mysli a její vznik je kladen do věku asi kolem čtyř let (Langmeier et al., 2006, s. 96–97).

Sociální role

K výraznějšímu pokroku dochází také ve vývoji sociálních rolí, což se projevuje také na výběru her. Začíná převažovat hra společenská a později kooperativní. Nejvíce jsou změny vidět na diferenciaci role mužské a ženské (Langmeier et al., 2006, s. 99). Velkou roli v tom hrají rodiče, kteří přistupují k dětem odlišně. Zvláště otcové se k dětem různého pohlaví chovají odlišně a výrazněji stimulují chlapce, zatímco matky se sice chovají odlišně k synům i k dcerám, ale stimulují obě pohlaví (Vágnerová, 2005, s. 232). Děti v předškolním věku mají navíc tendenci zveličovat genderové rozdíly a jsou přesvědčeny o vyšší hodnotě vlastního genderu (Vágnerová, 2005, s. 236), přičemž je velmi důležitý vztah chlapce k otci a dívky k matce jakožto vzorům chování. Přestože jsou děti v tomto věku stále nejvíce závislé na rodičích, nelze podceňovat vliv jiných dětí. Styk s nimi je pro dítě velmi důležitý a dítě by k němu mělo mít příležitost, ať už v mateřské škole či mimo ni (Langmeier et al., 2006, s. 100).

Potřeba kontaktů s vrstevníky v předškolním věku velmi narůstá. Souvisí to s rozvojem sociálních citů, které se vyvíjejí ve dvou směrech – ve vztahu k dospělým a právě k vrstevníkům, kteří jsou pro děti přirozenými partnery ve hře (Šimíčková-Čížová et al, 2008, s. 71). Vedle toho se také vyvíjí cit k sobě samému, tedy sebecit, a dochází k rozvoji citů intelektuálních (radost z nové činnosti) a estetických (vnímání krásna, hudby, pohádky) (Šimíčková-Čížová, 2008, s. 71).

3.2.2 Zásady výuky dětí předškolního věku

Jak již bylo uvedeno výše, při výuce musí vyučující vzít v potaz cílovou skupinu a veškerá specifika, která z její charakteristiky vyplývají. Přehled pedagogických zásad výuky předškolních dětí podává například Hennová (2010, s. 12) nebo příručka *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I*, kterou vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze (2006, s. 8–9). Obě práce jsou sice zaměřené na výuku anglického jazyka, nicméně pedagogické zásady práce s dětmi předškolního věku jsou stejné bez ohledu na předmět výuky, proto můžeme obě publikace použít.

Při výuce dětí je vždy třeba akceptovat přirozená vývojová specifika dětí této věkové kategorie (Watts et al., 2006, s. 8). Vzhledem k rychlé unavitelnosti a pozornosti je třeba při výuce dětí předškolního věku velmi často střídat aktivity, klidové nahrazovat pohybovými, kreativní spontánními (Hennová, 2010, s. 12). Aktivity by se měly střídat po pěti až deseti minutách a dle potřeby by měly být zařazovány činnosti podněcující aktivitu nebo naopak zklidňující činnost (Watts et al., 2006, s. 8). Vyučující musí nicméně vždy zohledňovat momentální situaci ve třídě a podle toho zvolit aktivitu a také délku jejího trvání (Hennová, 2010, s. 12). Hennová také dodává, že pokud to situace dovoluje, je také dobré rovněž střídat prostředí, např. práci u stolků nahradit prací na zemi nebo v prostoru (2010, s. 13).

U dětí bychom měli zvyšovat pocit jistoty a sebedůvěry tím, že budeme pravidelně zapojovat aktivity, které jsou jim dobře známé (Watts et al., 2006, s. 8). Měli bychom proto koncipovat hodinu tak, abychom rutinně opakovali úvodní či závěrečné fáze hodiny a také zažité stereotypy různých aktivit či her (Hennová, 2010, s. 12). Podle Hennové totiž děti milují aktivity, které dobře znají, proto se vyučující nemusí bát je opakovat a zařazovat (2010, s. 13).

Pravidelné opakování nejen aktivit, ale také probrané slovní zásoby je důležité také proto, aby si dítě látku řádně upevnilo (Watts et al., 2006, s. 8).

Nicméně by dítě mělo během výuky mít možnost pracovat i spontánně, na základě konkrétní situace. Právě spontánní činnosti totiž činní dítě šťastným (Šimíčková-Čížková et al., 2008, s. 71) a vyučující by se tak za každou cenu neměl striktně

držet předem připraveného plánu. Pokud dítě spontánní činnost zaujme, je dobré toho využít. Podle Vágnerové si totiž dítě obvykle zapamatuje to, co je nejvíce zaujme (2008, s. 193). Děti v tomto věku navíc nevyužívají paměťové strategie²³, anebo jen omezeně pod vedením dospělého²⁴, ale budou je používat jen bezprostředně po instrukci (Vágnerová, 2005, s. 191). Naopak různé studie (Newman, 1990) potvrdily, že mnohem efektivnější je v předškolním věku neúmyslné zapamatování (cit. dle Vágnerová, 2005, s. 192). Dětem je proto dobré neříkat, aby si něco zapamatovaly (např. názvy hraček), ale připravit jim takové situace, ve kterých může dojít k nenásilnému zapamatování (např. hra s danými hračkami podpořená komentářem vyučujícího apod.).

Vzhledem k věku nejsou děti schopné vědomě vnímat gramatické kategorie nebo stavbu jazyka (Hennová, 2010, s. 12), výuka cizího jazyka v předškolním věku vychází ze stejného principu, jako když se děti učí mateřský jazyk (Watts et al., 2006, s. 8). Dětem proto nevysvětlujeme gramatické poučky ani je přímo neopravujeme, pokud se dopustí chyby a použijí nesprávný gramatický tvar. Oprava musí proběhnout nenásilně, aniž by došlo ke zdůraznění chyby (Hennová, 2010, s. 12), např. tím, že dítě pochválíme a větu znovu zopakujeme správně, popřípadě ji přeformulujeme.

Pokud bychom dítě často a přímo opravovali, mohlo by to vést k demotivaci dítěte. Právě v předškolním věku je důležité dítě během výuky neustále povzbuzovat a nezlobit se na něj (Hennová, 2010, s. 12). Uplatnění pozitivní motivace, tedy pochvaly, podporuje sebedůvěru, děti by měl proto vyučující chválit během výuky za každou projevenou snahu a také na závěr lekce (Watts et al., 2006, s. 9).

Vyučující by se měl během výuky vyhnout komunikaci v mateřském jazyce dětí, pokud jej ovládá (Watts et al., 2006, s. 9)²⁵, proto je nezbytné využívat nejen

²³ Paměťové strategie Vágnerová definuje jako způsoby, které slouží k lepšímu zapamatování a uchování informací.

²⁴ Např. ukazování, pojmenování a opakování.

²⁵ Tento poznatek plyne také z naší vlastní zkušenosti. Výuka cizího jazyka bez zprostředkovacího jazyka ať už u dětí nebo u dospělých jedinců, je v počátcích náročnější (jak pro učitele, který musí být připraven vysvětlit či názorně ukázat významy nových slov či pokyny k jednotlivým aktivitám, tak pro žáka, pro kterého může být pochopení obtížnější), nicméně v dlouhodobějším horizontu přináší lepší výsledky.

názorné pomůcky, ale také gesta a neverbální signály (Hennová, 2010, s. 12–13). Gesta jsou pro děti přirozená a jejich prostřednictvím mohou komunikovat už ve fázi, kdy ještě nejsou schopné užívat verbální projevy (Průcha, 2011, s. 115). Pro základní pokyny lze proto používat jednoduchá gesta (např. ztišení se, zvednutí se, posazení se, poslech), které vyučující často užívá i mimoděk (Hennová, 2010, s. 12). Vyučující by dále dle Hennové měl využívat názorné pomůcky, jako jsou obrázky a různé předměty, se kterými si děti mohou hrát (2010, s. 13).

Přestože by vyučující měl komunikovat během lekcí výhradně cílovým jazykem²⁶, neměl by dětem zakazovat užívat jejich jazyk mateřský, pokud mají potřebu jej použít (Claire, 1998, s. 3). Podle Hennové děti používají svůj rodný jazyk mimo jiné proto, aby se ujistily, že vědí, co mají právě dělat (2010, s. 12). Pokud taková situace nastane, vyučující by se neměl na dítě za užití rodného jazyka zlobit, ale měl by reagovat verbálně cizím jazykem a současně i neverbálně podpořit dítě v tom, že významu porozumělo správně (Hennová, 2010, s. 12).

V neposlední řadě je třeba vzít v úvahu, že děti mají velkou fantazii (Watts et al., 2006, s. 8). Vyučující by tedy měl této přirozené dětské fantazie, představivosti, ale také zvědavosti a hravosti využívat v co největší míře (Hennová, 2010, s. 13).

3.3 Bilingvismus

Pokud se chceme zabývat vyučováním cizího jazyka v předškolním věku, měli bychom věnovat pozornost také bilingvistu, ke kterému množství dětí předškolního věku vyrůstajících v dvojjazyčném prostředí spěje. Bilingvismus (neboli dvojjazyčnost) se totiž podle Průchy často objevuje u dětí vyrůstajících v jazykově smíšených rodinách, kdy každý z rodičovských partnerů má jiný mateřský jazyk, u dětí imigrantů, jejichž rodiče mluví jiným jazykem, než je jazyk hostitelské země, nebo dětí z rodin etnických menšin, jejichž jazyk je odlišný do jazyka většinové populace (2011, s. 161). Právě s dětmi spadajícími do těchto skupin se vyučující češtiny jako cizího jazyka během své výuky setkávají.

²⁶ **Cílový jazyk**, anglicky target language, je jazyk, který se učíme, a to v protikladu k našemu rodnému nebo **prvnímu jazyku** (jazyk, které si dítě osvojí na samém počátku, tedy jeho mateřština), popřípadě jazyku, do něhož překládáme, v protikladu k jazyku výchozímu (Šebesta et al., 2014).

Definovat pojem bilingvismus je velmi obtížné, v odborné literatuře se objevuje mnoho velmi rozporuplných definic, které se liší hlavně tím, jak který autor bilingvismus chápe a jaké si při jeho definování pokládá otázky (Morgensternová et al., 2011, s. 27). Jsou bilingvní pouze lidé, kteří hovoří dvěma různými jazyky už od dětství, nebo je bilingvní jedinec, i když se druhý jazyk naučí až v dospělosti? Do jaké míry musí jedinec druhý jazyk ovládat, abychom jej označili za bilingvního? Co když je jedinec schopný druhým jazykem bez problémů komunikovat, ale nedovede jím psát?

Pro naše potřeby není nutné znát odpovědi na všechny výše položené otázky a zabývat se tímto komplikovaným a mnoha obory studovaným jevem do detailů (více o bilingvistu např. Morgensternová či Průcha; o bilingvní výchově velice dobře pojednává v publikaci Hardinga-Esche *Bilingvní rodina*, která vyšla i česky). Předmětem našeho zájmu jsou vyučující češtiny jako cizího jazyka a jejich žáci, tedy děti předškolního věku. Proto nás zajímá především dětský bilingvismus.

Tento termín označuje jazykovou vybavenost dítěte, které si ve věku před zahájením školní docházky osvojí dva jazyky zhruba na té úrovni, na jaké si monolingvní dítě osvojí jeden (Průcha, 2011, 164). Podle Průchy může dítě získat bilingvní vybavenost nejčastěji dvěma způsoby (Průcha, 2011, s. 164). Buď je od začátku svého života vystaveno působení dvou jazykových inputů naráz, nebo je zpočátku ovlivňováno inputem jednoho jazyka a v určitém věku se dostane do prostředí, kdy na něho působí input druhého jazyka (Průcha, 2011, s. 164). V prvním případě hovoříme o simultánním či souběžném bilingvistu, ve druhém případě se jedná o sukcesivní či následný bilingvismus, který je ještě možné dělit na raný a pozdní v závislosti na věku osvojení si druhého jazyka (Morgensternová, 2011, s. 31).

Právě se sukcesivním (následným) bilingvistem se setkávají vyučující češtiny jako cizího jazyka a svým způsobem jej také vytvářejí. Děti, které jsou vystavovány dvěma jazykům od narození (např. v případě, kdy otec je Čech a matka cizinka hovořící jiným jazykem), už z podstaty bilingvistu většinou nemají s češtinou problém (zvláště pokud vyrůstají v majoritním českém prostředí) a tudíž nemusí v předškolním věku ve většině případů podstupovat

výuku češtiny jako cizího jazyka. Naopak děti, které vyrůstají v rodině, kde se hovoří jedním jazykem (např. děti migrantů, kteří nehovoří českým jazykem), se právě poprvé setkávají s druhým jazykem, tedy češtinou, většinou v mateřské škole (popřípadě v jiném zařízení pro předškolní děti, v zájmových zařízeních, nebo přímo v lekcích češtiny jako cizího jazyka nebo při kontaktu s vyučujícím češtiny jako cizího jazyka) Vyučující češtiny jako cizího jazyka těmto dětem pomáhají s osvojováním druhého jazyka a s nabýváním dvojjazyčnosti.

Odborníci si také často pokládají otázku, zda je bilingvismus u dětí předškolního věku pozitivní (Průcha, Šulová). Diskuse o výuce cizích jazyků v předškolním věku jsou rozmanité (viz kapitola 3.1). V našem případě je nicméně nutné říci, že výuka češtiny jako cizího jazyka a tedy i vznik bilingvismu je u dětí, se kterými vyučující češtiny jako cizího jazyka pracují, nevyhnutelný či dokonce nutný. Děti (pokud jejich rodiče plánují v České republice zůstat) se dříve nebo později český jazyk naučit musí, pokud budou v České republice žít, budou jej také užívat jako dominantní jazyk²⁷ a pokud si uchovají jazyk svých rodičů, stanou se bilingvními jedinci.

3.4 Školní zralost

Pokud už provádíme výčet všech faktorů, které musí vyučující dětí předškolního věku při výuce brát v úvahu, je třeba zmínit také školní zralost, ke které dítě předškolního věku spěje. Vedle pojmu školní zralost se můžeme setkat i s termínem školní připravenost (Šimíčková-Čížková et al., 2008, s. 84), oba pojmy nicméně pojmenovávají stejnou skutečnost, tedy zda a do jaké míry se dítě vyrovná s požadavky školy. Školní připravenost je přitom dle Bednářové pojem širší než školní zralost, protože klade důraz na kompetence, které dítě nabývá a rozvíjí učním a sociální zkušeností zejména v mateřské škole (2008, s 2).

Školní zralost můžeme definovat jako dosažení takového stupně vývoje v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální, aby se dítě bylo schopno bez obtíží nebo alespoň bez větších obtíží a nejlépe s radostí a dychtivostí účastnit výchovně

²⁷ U bilingvních jedinců bývá častá dominance jednoho jazyka nad druhým (Průcha, 2011, s. 164). Pokud jedinec např. používá jeden jazyk častěji než druhý, může jej ovládat lépe, nebo pokud jej považuje za prestižnější, raději jej volí při komunikaci. Podle Morgensternové jsou velice vzácné případy, kdy si jedinec osvojí oba jazyky rovnoměrně a jde spíš o nedosažitelný ideál (2011, s. 31).

vzdělávacího procesu (Bednářová et al., 2015, s. 2). Jedná se o jev komplexní, na němž se podílejí vlivy vnitřní i vnější (Šimíčková-Čížková et al., 2008, s. 84–85). Pojem školní připravenost v sobě navíc zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, pracovní a somatické (Bednářová et al., 2015, s. 2).

Přestože se může zdát, že rozvoj všech výše zmíněných oblastí u dítěte předškolního věku je v předškolním vzdělávacím procesu záležitostí především běžných učitelek, i vyučující češtiny jako cizího jazyka by měli směřovat nejen k jazykovému rozvoji dítěte, ale k rozvoji komplexnímu, vývoj řeči je totiž neodmyslitelně spojen s rozvojem dalších oblastí (Bednářová et al., 2008, s. 70). Dle Bednářové je pro rozvoj řeči významný i rozvoj oblastí motoriky, a to jemné, hrubé, grafomotoriky i vizuomotoriky, vnímání, do kterého řadí vnímání zrakové a sluchové, a vliv sociálního prostředí (Bednářová, 2008, s. 26). Nicméně, jak vyplývá z výsledků našeho výzkumu, vyučující češtiny jako cizího jazyka předškolních dětí si tento fakt často neuvědomují, zvláště pokud se jedná o vyučující češtiny jako cizího jazyka, kteří nemají vystudovanou předškolní pedagogiku (viz kapitola 5.1.3 nebo 5.1.4).

Neúspěch ve škole je i u českých dětí považován za závažný zdravotně-psychologický problém (Langmeier et al., 2006, s. 105), protože úspěšný vstup do školy má velký vliv nejen na první školní rok, ale na celou školní docházku a vztah ke škole vůbec (Šimíčková-Čížková et al., 2008, s. 84; Langmeier et al., 2006, s. 105). Děti-cizinci, které vstupují do školy s handicapem v podobě nedokonale zvládnutého českého jazyka, mohou být ve srovnání se svými vrstevníky v ještě větší nevýhodě. Pokud děti-cizinci nastoupí povinnou školní docházku v české škole, je vhodné, aby rozvoj řeči (tedy českého jazyka) probíhal v souladu s rozvojem ostatních oblastí. Jestliže dítě navštěvuje českou mateřskou školu, ke komplexnímu vývoji dochází, jelikož učitelky v mateřských školách děti na školní docházku systematicky připravují. Problém podle nás může nastat u dětí-cizinců, které navštěvují cizojazyčné mateřské školy (nebo nenavštěvují žádnou mateřskou školu) a s českým jazykem se setkávají jen v omezené míře ve formě kurzů či individuální výuky. U takovýchto dětí by dle našeho názoru vyučující češtiny jako cizího jazyka měli klást na komplexní vývoj dítěte zvláštní důraz. Je proto vhodné zařazovat např. cvičení na rozvoj jemné motoriky

(např. mačkaní papíru, práce s drobnými předměty), grafomotoriky (např. práce s grafomotorickými listy, nácvik správného držení tužky), rytmiky (např. vytleskávání slov, deklamování říkadel či básniček), sluchového vnímání (např. rýmování, vyvozování hlásek, hra na tichou poštu).

4 Výzkumná část – východiska

Následující kapitola je věnována popisu výzkumu, který byl rozdělen na dvě části. Cílem první části bylo získat primárně komplexní informace o vyučujících češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku, jejich vzdělání a kompetencích, o metodách, které během výuky používají, problémech, se kterými se potýkají, a materiálech, se kterými pracují, sekundárně pak také povědomí o jejich názorech na výuku češtiny jako cizího jazyka v předškolním věku, představách o ní a přístupech k ní. Část druhá byla věnována analýze materiálů, se kterými vyučující během výuky pracují.

V této kapitole nejprve popíšeme první část výzkumu a zdůvodníme výběr použitých metod. Následně se budeme věnovat výzkumnému vzorku a metodologii této části výzkumu, v rámci níž vyložíme způsob sběru dat a proces jejich následné analýzy.

Poté bude následovat popis druhé části výzkumu, soustředíme se na způsob výběru analyzovaných materiálů a kritéria, dle kterých byly materiály hodnoceny.

4.1 Výzkum – polostrukturované rozhovory

Jak již bylo napsáno v úvodu, cílem práce je především prozkoumat situaci z hlediska vyučujících, záměrem přitom není zjistit kolik vyučujících se výuce češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku věnuje, ale jakým způsobem získávají kompetence k výuce, jakým způsobem výuku organizují, které metody a materiály používají. S ohledem na to, že cílem výzkumu bylo poznat zkoumané případy, které reprezentují danou problematiku, a získat komplexní informace, jako formy výzkumu byly zvoleny kvalitativní metody – polostrukturovaný rozhovor s vyučujícími a následně analýza materiálů, které vyučující během výuky a přípravy na ni využívají a o které budeme pojednávat v kapitole 4.2. Kvalitativní formy výzkumu považujeme pro zkoumání této problematiky za nejvhodnější, protože nabízejí podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu (Hendl, 2008, s. 50).

Primární myšlenkou bylo omezit výzkum pouze na situaci v Praze. Vzhledem k tomu, že jsme v průběhu psaní práce strávili pět měsíců v zahraničí, kde jsme měli možnost účastnit se výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku,

výzkum byl rozšířen o část provedenou v zahraničí, konkrétně v České škole bez hranic Paříž.

Výzkum v Praze probíhal v prosinci 2014 a v lednu 2015. Celkem bylo provedeno osm polostrukturovaných rozhovorů. Výzkum v Paříži byl realizován během května roku 2015. Celkem byly provedeny dva polostrukturované rozhovory. Před samotným provedením výzkumu byla nejdříve stanovena kritéria pro výzkumný vzorek. V rámci výzkumu prováděném v Praze byl na jejich základě sestaven seznam vyučujících a organizací, které se výukou čeština jako cizího jazyka zabývají. Následně byli zástupci organizací a vyučující osloveni a byl s nimi navázán prvotní kontakt. Poté byly připraveny tematické okruhy a návodné otázky pro rozhovory s respondenty (viz příloha č. 2). Výzkumný vzorek pro výzkum pořádaný v Paříži byl vybrán s ohledem na omezený počet vyučujících účelově.

4.1.1 Výzkumný vzorek

Kritériem pro zařazení do výzkumu byla jakákoliv zkušenost s výukou češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku²⁸ bez ohledu na to, zda se jednalo o skupinovou, nebo individuální výuku.

Výběr respondentů pro výzkum v Praze byl tedy účelový a probíhal ve dvou liniích. Za první byli osloveni vyučující z autorčina okolí (celkem tři respondentky²⁹), za druhé byly prostřednictvím emailu kontaktovány organizace, které se zaměřují na práci s dětmi-cizinci. Konkrétně byly osloveny tyto organizace: společnost META, InBáze, Centrum pro integraci cizinců, Poradna pro integraci cizinců, Centrum podpory inkluzivního vzdělání a Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (zde byl kontakt uskutečněn prostřednictvím sociální sítě Facebook). Záměrem bylo získat od těchto organizací kontakty na konkrétní vyučující, kteří pro ně výuku zajišťují, popřípadě seznam předškolních zařízení, které je možné následně oslovit.

²⁸ Výjimkou jsou děti, které již dosáhly hranice předškolního věku (tedy šesti let) nebo jej dokonce přesáhly, ale kvůli sociálnímu či jinému znevýhodnění nenastoupily povinnou školní docházku a pracuje se s nimi tedy jako s dětmi předškolními.

²⁹ Výzkumů pořádaných v Praze i v Paříži se účastnily pouze ženy, proto dále v textu budeme pracovat pouze s označením respondentka či respondentky.

Z oslovených organizací odpověděla pouze společnost META a Poradna pro integraci cizinců. Prostřednictvím společnosti META byl získán kontakt na jednu vyučující, ale ta se nakonec výzkumu neúčastnila. Prostřednictvím Poradny pro integraci cizinců byl získán kontakt na dvě vyučující, které souhlasily s účastí ve výzkumu, a také seznam vybraných předškolních zařízení, v nichž je zajišťována výuka češtiny jako cizího jazyka samostatně. Všechna předškolní zařízení byla opět kontaktována prostřednictvím emailu, nicméně touto cestou nebyl získán ani jeden respondent.

Během provádění rozhovorů byl také využit typ vzorkování „sněhová koule“, při němž je volba dalších případů dána na základě doporučení již zkoumaných jedinců (Hendl, 2008, s. 154). Tímto způsobem byly získány další tři respondentky. Celkem tedy bylo pro výzkum v Praze získáno osm respondentek.

Výběr vzorku pro výzkum v Paříži byl dán počtem vyučujících, kteří zde výuku češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku prováděli. V České škole bez hranic v Paříži takovouto výuku vedly pouze dvě vyučující, obě byly tedy osloveny a obě se výzkumu zúčastnily.

4.1.2 Metodologie

Jak již bylo uvedeno výše, základní metodou byl během výzkumu v Praze a v Paříži polostrukturovaný rozhovor, který jsme vedli s respondentkami v prosinci 2014 a lednu 2015 v Praze a v květnu 2015 v Paříži. Polostrukturovaný rozhovor, který je v literatuře někdy označován jako rozhovor pomocí návodu (Hendl, 2008, s. 174) a který je podtypem hloubkového rozhovoru (Švaříček et al., 2014, s. 159), je považován za střední cestu v kvalitativním dotazování, vyznačuje se definovaným účelem, určitou osnovou a velkou pružností celého procesu získávání informací (Hendl, 2008, s. 164). Takový rozhovor představuje seznam otázek nebo témat, které je nutné v rámci interview probrat, a má zajistit, že se skutečně dostane na všechna důležitá témata (Hendl, 2008, s. 174).

Při provádění rozhovorů byly dodržovány zásady etického jednání. Jelikož byly veškeré rozhovory zaznamenávány na nahrávací zařízení, respondentkám byl k podpisu předložen informovaný souhlas (příloha č. 1), v němž byly seznámeny s průběhem výzkumu. Před samotným rozhovorem bylo respondentkám sděleno,

že mají právo kdykoli ukončit svoji účast ve výzkumu, že rozhovor je anonymní (Hendl, 2008, s. 153) a že veškeré přepisy nahrávek budou anonymizovány.

Následně byla provedena doslovná transkripce záznamů rozhovorů a mluvený projev byl převeden do spisovného jazyka. Tento způsob přepisu je užíván tehdy, pokud se pozornost soustřeďuje především na obsahově-tematickou rovinu (Hendl, 2008, s. 208). V praxi tak bylo opraveno např. použití nespisovných koncovek či tvarů slov, nicméně zásahy do textu byly minimální vždy se zřetelem k obsahu. Z tohoto důvodu nebyly opravovány stylistické chyby. Odstraněny ale byly taktéž hezitační zvuky. Při transkripci také došlo k anonymizaci respondentek, ty jsou následně v textu DP označovány např. respondentka 1, respondentka 2 apod. Otázky pokládané výzkumníkem byly v některých případech při přepisu upraveny, protože je nepovažujeme pro výzkum za podstatné a měly za cíl pouze stimulovat respondenty k co nejobsáhlejší odpovědi. Bylo tak např. stejně jako u odpovědí respondentek opraveno použití nespisovných koncovek, ale také byla odstraněna výplňová slova. Přepisy rozhovorů přikládáme v rámci příloh č. 5–14.

4.1.3 Kategorizace

Abychom mohli postoupit k samotné analýze rozhovorů, bylo nezbytné nasbíraná data určitým způsobem „rozložit“, konceptualizovat a opět složit novým způsobem, data tedy byla kódována (Švaříček et al., 2014, s. 211). Použito bylo tzv. otevřené kódování, které je podle Švaříčka poměrně univerzálním a velmi efektivním způsobem, jak začít výzkum, a může být díky své jednoduchosti použito ve velmi široké škále kvalitativních projektů (Švaříček et al., 2014, s. 211).

Analyzovaný text byl nejprve rozdělen na významové jednotky, kterým byl přidělen kód. Významovou jednotkou mohlo být slovo, sekvence slov, věta či odstavec, podstatný byl přitom význam, nikoli formální hranice (Švaříček et al., 2014, s. 211). Jako kód bylo většinou užito slovo, sousloví či krátká fráze. Při jeho volbě bylo podstatné, aby měl vždy nějakou výpovědní hodnotu v souvislosti s označovanou sekvencí analyzovaného textu (Švaříček et al., 2014, s. 212). Kódování bylo prováděno ručně (ukázka kódování viz příloha č. 3). Během

kódování byl souběžně vytvářen seznam všech použitých kódů s poznámkou, v jakém rozhovoru byl daný kód použit. V seznamu kódu (ukázka viz příloha č. 4) je nejdříve uveden daný kód, např. *cílová skupina*, a poté jeho výskyt, např. R4-1 (kód byl tedy použit v rozhovoru respondentkou 4 na 1. řádku).

Následně byla sestavena kostra analytického příběhu. Ta je někdy označována jako abstrakt nebo základní analytický příběh (Švaříček et al., 2014, s. 239) a představuje jednoduchý popis kategorií a vztahů mezi nimi (Švaříček et al., 2014, s. 239). Poté již následovala analýza dat a jejich interpretace.

4.2 Výzkum – analýza materiálů

Druhým cílem práce bylo analyzovat vybrané materiály, které vyučující během výuky používají. Záměrem rozhodně není analyzovat veškeré dostupné materiály, které je možné při výuce češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku použít, ale podrobit analýze ty materiály, které byly respondentkami v rámci první části výzkumu zmiňovány jakožto použitelné pro výuku.

V některých případech jsme narazili na komplikace s dostupností materiálu, jindy zase nebylo možné konkrétně jmenovaný materiál dohledat, protože respondentky např. nevedly přesný název, nebo uvedly pouze autora.

4.2.1 Výzkumný vzorek

Jak již bylo uvedeno výše, výzkumný vzorek byl sestaven z materiálů, které respondentky jmenovaly během první části výzkumu, tedy během polostrukturovaných rozhovorů. Nejdříve byl sestaven seznam všech jmenovaných učebnic, materiálů, odborných knih či zdrojů (příloha č. 15). Seznam byl rozdělen s ohledem na to, zda se jedná přímo o didaktické nástroje používané při výuce, odbornou literaturu používanou při přípravě na výuku, nebo zdroje, ze kterých se dají čerpat další materiály pro výuku. Respondentky totiž často jmenovaly např. webové stránky, ze kterých čerpají konkrétní materiály, které poté kupříkladu dále upravují, nebo popisovaly materiály velmi obecně, např. materiály na rozvoj grafomotoriky pro předškoláky apod. Z takto sestaveného seznamu byly pro analýzu vybrány materiály používané při výuce. Kritériem pro zařazení do výzkumného vzorku byla dostupnost a dohledatelnost materiálů.

4.2.2 Metodologie

Při výzkumu didaktických materiálů je vždy třeba se zamyslet nad tím, co na nich chceme zkoumat a jakým způsobem to chceme zkoumat. Již na začátku této kapitoly jsme uvedli, že pro analýzu materiálů jsme zvolili kvalitativní metody. Průcha tyto metody označuje za metody obsahové analýzy (Průcha, 1998, s. 47), podstatné pro naše účely je, že jsou zaměřeny na zjišťování a vyhodnocování kvalitativních vlastností učebnic.

Co se týče předmětu výzkumu didaktických materiálů, tedy toho, co na nich chceme zkoumat, máme tři možnosti. Předmětem analýzy může být samotný materiál se svými vlastnostmi (vlastnosti učebnic), nebo materiál začleněný do procesů učení a vyučování (fungování učebnic), nebo materiály projevující se určitými vzdělávacími výsledky a efekty (výsledky a efekty učebnic) (Průcha, 1998, s. 43). S ohledem na cíl našeho výzkumu jsme primárně zkoumali vlastnosti učebnic a v případě, že jsme měli možnost materiál vyzkoušet nebo že jej v rámci polostrukturovaných rozhovorů zhodnotil respondent, jsme zmínili i jejich fungování.

Z hlediska analýzy vlastností materiálů jsme zkoumali tři druhy vlastností, a to a) komunikační vlastnosti, b) obsahové vlastnosti a c) ergonomické vlastnosti.

Komunikační vlastnosti odrážejí vlastnosti vyjadřovacích prostředků učebnic či materiálů a jedná se o vlastnosti dané jednak verbálními prostředky (jazykovými a stylovými charakteristikami textu) a jednak neverbálními prostředky (obrazovými prostředky vizuální informace, tedy obrázky či fotografie) (Průcha, 1998, s. 44).

S ohledem na cílovou skupinu výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku je pro materiály určené pro tuto výuku relevantnější neverbální složka, protože děti předškolního věku ještě obvykle neumí číst ani psát. Při analýze jsme proto hodnotili 1) vyváženost verbální a neverbální složky a 2) vhodnost neverbální složky pro děti předškolního věku.

Obsahové vlastnosti jsou vysoce důležité, protože odrážejí kvalitativní parametry učebnic, tedy z hlediska analýzy jde o to, jakou povahu, strukturu, vztahy,

návaznosti mají vzdělávací obsahy začleněné do učebnic a co vlastně tvoří náplň těchto obsahů (Průcha, 1998, s. 45).

Při analýze jsme opět s ohledem na cílovou skupinu hodnotili tematické zaměření učebnic, použitou slovní zásobu a zadávané úkoly. Zaměřili jsme se tedy 1) na vhodnost témat pro předškolní věk a jejich uspořádání, 2) na adekvátnost použité slovní zásoby a 3) na přiměřenost úkolů či cvičení.

Ergonometrické vlastnosti materiálu jsou vymezeny jako vlastnosti, jež materiál uzpůsobují být vyhovujícím pracovním nástrojem pro žáky a představují např. velikost a druh písma, využití barev, grafické symboly, grafické odlišení apod. (Průcha, 1998, s. 46).

Z hlediska analýzy jsme se zaměřili především na grafické provedení učebnice. Hodnotili jsme 1) funkčnost použití barev a 2) vhodnost grafické úpravy s ohledem na věk cílové skupiny.

U každého hodnoceného materiálu jsme také uvedli základní informace, kdo je jeho autorem, kdy a kde materiál vyšel a pro koho je primárně určen. Soupis hodnocených vlastností materiálů je přidán v příloze č. 16.

5 Výzkum Praha – analýza a zjištění

Následující kapitola má za cíl představit analyzovaná data získána během výzkumu, který byl prováděný v Praze, a vyložit některá zjištění, ke kterým jsme v rámci analýzy došli. První část práce je věnována datům získaným z polostrukturovaných rozhovorů a snažíme se v ní naplnit cíl práce, tedy popsat současnou situaci výuky češtiny jako cizího jazyka pro děti předškolního věku z hlediska vyučujících, kteří se této výuce věnují, a to především pokud jde o jejich kvalifikaci, zkušenosti a jimi prováděnou výuku. Druhá část práce vychází částečně taktéž z polostrukturovaných rozhovorů, ale především z analýzy materiálů používaných při výuce češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku. V této části uvedeme hodnocení některých z uvedených materiálů, které vychází z námi provedené analýzy.

5.1 Polostrukturované rozhovory

V následující části vyložíme deskriptivním způsobem některé závěry našeho šetření. Témata, jimiž se budeme v jednotlivých částech zabývat, mají primárně ambice osvětlit cíl práce, některé oddíly jsou nicméně výsledkem postupného „vynořování“ kategorií v průběhu analýzy získaných dat.

Jak jsme již uvedli, cílem práce je prozkoumat současnou situaci výuky češtiny jako cizího jazyka pro děti předškolního věku z hlediska vyučujících, kteří se této výuce věnují, a to především pokud jde o kvalifikaci vyučujících, jimi volené přístupy a metody a využívané materiály. Proto se budeme hned v prvním oddílu věnovat osobě vyučujícího a tomu, jaké má vzdělání a zkušenosti a s jakými cíli vstupuje do výuky, v další části poté popíšeme, jak vypadá samotná výuka a jaké výukové metody vyučující při své výuce používají. Materiálům a pomůckám, se kterými vyučující pracují, se budeme věnovat v rámci kapitoly 5.2, v níž budeme zároveň prezentovat výsledky analýzy materiálů.

Velké množství získaných dat se týká cílové skupiny, tedy dětí-cizinců, na něž se naše práce primárně neorientuje. Nicméně cílová skupina je neodmyslitelně spjata se samotnou výukou, jen těžko můžeme plánovat výuku bez dobré znalosti našich žáků a jen velice těžko můžeme děti něco naučit bez použití těch správných

metod. Jeden oddíl práce je tedy věnován právě cílové skupině tak, jak ji vnímají sami vyučující.

Při kvalitativním šetření nás nezajímali vyučující pouze jakožto pedagogičtí pracovníci poskytující určitý typ výuky, ale také jejich názory a postoje k typu výuky, který je v současné době ještě stále velmi diskutovaný. Část je tedy věnována právě prezentaci postojů vyučujících češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku k výuce.

5.1.1 Vyučující

Intuice a pomoc – přibližně těmito dvěma slovy by se dal popsat vyučující češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku. Jak totiž vyplývá z dat, většina vyučujících vstupuje do vyučovacího procesu s nedostatečnou specializací, co se týče vzdělání, a výuku tak zakládají většinou na určité intuitivní představě, jak by měla vypadat. Hlavním důvodem, proč se výukou zabývají, a zároveň i cílem celého jejich vyučovacího procesu je především pomoc dítěti.

„Myslím, že jsem byla hozena do vody,“ uvedla respondentka 2 na otázku mívající na její vzdělání. Přestože studovala obor Učitelství češtiny jako cizího jazyka, neměla pocit, že by byla na výuku češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku nějakým způsobem specializována. Shodou okolností velká část respondentek (celkem pět) má absolvované studium Učitelství češtiny jako cizího jazyka nebo jej v době provádění výzkumu studovala. Pouze tři respondentky mají jiné studijní zaměření – jedna je předškolním pedagogem, jedna studovala specializační studia – český jazyk a jedna uvedla, že má pedagogické vzdělání, které není zaměřené ani na předškolní pedagogiku, ani na výuku češtiny jako cizího jazyka.

Zjednodušeně bychom mohli říct, že respondentky byly vyučující, které se buď specializovaly na výuku češtiny jako cizího jazyka, ale neměly žádnou přípravu pro práci s předškolními dětmi, nebo naopak byly primárně připravené pracovat s touto cílovou skupinou, ale neměly přípravu pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Popřípadě měly pedagogické vzdělání ale ani v jednom z výše uvedených oborů.

Přesto svoji startovní pozici ve výuce neviděly respondentky stejně. „Předtím, než jsem do toho kurzu nastoupila...já jsem to vlastně převzala po jedné kolegyni, která odcházela na mateřskou, tak ta slečna, co se mnou učila, tak mi dala nějakou malou příručku, kde byly nějaké rady, ale nebylo to prostě úplně...prostě ta praxe potom vypadala jinak,“ uvedla respondentka 7. Respondentka 3 se naopak vyjádřila takto: „Těžila jsem ze zkušeností, protože jsem kdysi dávno ještě na škole učila angličtinu v mateřinkách, takže jakoby některé ty metody se samozřejmě daly velice dobře z toho přenášet. Navíc tam jsem učila větší skupiny, takže třeba dvanáct, třináct dětí naráz, což bylo docela divoké. A samozřejmě je to jako rozdíl učit cizí jazyk děti, co mluví stejným jazykem jako já, než opačně. Ale principem bylo, že ty děti se nechtějí nějak extra učit a že jakoby je potřeba určitými metodami...s nimi je to stejné, je jedno, co člověk učí za jazyk.“

Je tedy vidět, že vyučující vidí svoji pozici a svůj vstup do vyučovacího procesu odlišně. Zatímco některé respondentky na počátku tápaly, např. respondentka 2, která „byla hozena do vody“, nebo respondentka 4, která „neměla žádnou zkušenost, takže to bylo hrozně zvláštní učit někoho poprvé, kdo jako neumí číst a psát“, jiné respondentky (např. respondentka 3, respondentka 5 nebo respondentka 8) vstupovaly do výuky s celkem jasnou představou, kterou získaly díky dřívějším zkušenostem s prací s předškolními dětmi.

To nás přivádí k tomu, díky čemuž nakonec všechny respondentky výuku dle svého názoru zvládly a považovaly ji za úspěšnou, tedy k intuici. „Dělala jsem všechno hrozně intuitivně,“ řekla respondentka 4. „Pro mě je to spíš taková intuice,“ uvedla respondentka 1. Zdá se, že s ohledem na výše popsané zkušenosti respondentek je vzdělání spíše marginální záležitostí a mnohem více záleží na osobě vyučujícího a jeho povědomí o vyučovacím procesu a o cílové skupině. Můžeme si tedy pokládat otázku, jaké vzdělání by v ideálním případě měl mít vyučující češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku (naše výzkumné šetření, přestože se nejedná o kvantitativní výzkum, nám ukazuje jistý trend, že výuku zajišťují většinou absolventi či studenti oborů zaměřujících se na výuku češtiny jako cizího jazyka).

Vcelku přesně to shrnula respondentka 3, která je zároveň autorkou jedné z metodik výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku: „U té školky

je mnohem důležitější, než aby člověk byl zběsilý češtinář, bohemista, aby uměl s těmi dětmi pracovat. Ale ne zase každý, kdo umí pracovat s dětmi, ví, jak učit. Takže tohle byl takový podpůrný materiál právě pro ty lidi, co prostě by se na to hodili, ale neví, kudy kam, kudy začít a tak... Podle mě je ta výuka často podceňována z hlediska vyučujících, protože převládá názor, že to může učit každý. Ale není to pravda a je to strašný rozdíl, pokud tu výuku dělá někdo, kdo je do toho nadšený a rád pracuje s dětmi...“ Přestože nadšení pro práci učitele je bezpochyby zásadní u každé cílové skupiny, u dětí předškolního věku je víceméně nezbytné, aby učitel byl spíše paidotrop, tedy aby byl orientovaný spíše na žáky než na svůj předmět, na jejich prožívané emoce, postoje, problémy a zájmy (Holeček, 2014, s. 14), než logotrop, který je zaměřený na obor a obsah svého předmětu (Holeček, 2014, s. 14). I přes vyjádření respondentky 3, že vyučující nemusí být „zběsilý češtinář“, považujeme za důležité, aby vyučující ovládal český jazyk na vysoké úrovni, aby byl dětem dobrým jazykovým vzorem (viz kapitola 3).

Ideálním stavem by jistě bylo, kdyby vyučující byl zároveň předškolním pedagogem a zároveň učitelem češtiny jako cizího jazyka nebo absolventem jiného bohemistického oboru. V praxi je ale situace, jak ukazuje náš výzkum (přestože jeho výsledky rozhodně nepovažujeme za zobecnitelné), jiná.

Za povzbuzující můžeme považovat to, že vyučující češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku, přestože často neměli na začátku své praxe jasnou představu, jakým způsobem bude výuka probíhat a zda jimi volené přístupy k výuce budou úspěšné, měli naopak jasnou vizi, k čemu by taková výuka měla vést – tedy k pomoci dětem.

„Prostě pomoci těm dětem, aby se jim rozumělo...Na začátku ty děti většinou pláčou a mají z toho hrozný strach, takže si myslím, že ta pomoc aspoň na začátku je dobrá,“ uvedla respondentka 1. Děti totiž často při nástupu do mateřské školy prožívají kulturní šok (viz kapitola 1), který může být způsobem právě jazykovou bariérou. Vyučující je tedy od toho, aby dítěti-cizinci pomohl počáteční potíže překonat.

Shodně také respondentky uváděly, že pomoc dítěti je nutná kvůli jeho dalšímu úspěchu ve školním procesu. „Tak já jsem učila děti, které by bez té češtiny nepřežily, takže já si myslím, že je to jako nezbytná věc s tím začít. Když potom nastoupí do školy, tak potom budou mít mnohem větší problémy, když se začnou učit češtinu teprve ve škole,“ uvedla respondentka 4. Respondentka 8 řekla, že cílem pro ni bylo mimo jiné, aby se děti naučily pokyny, které mohou očekávat ve škole či v mateřské škole. Respondentka 5 zmiňuje nutnost připravit děti na školní proces. „No to si myslím, že by tak mělo být. Že pokud mají být úspěšné a nějak úspěšně se připravit na tu školu, tak si myslím, že ano... Aby vydržely sedět ve škole a plnit zadaný úkol a dotáhnout ho do konce, aby tu grafomotoriku měly, aby uměly komunikovat, poslechnout, aby si ráno připravily pomůcky a takové.“ Citace ilustrují, že vyučující jsou si vědomi toho, že dítě-cizinec je povinen v České republice nastoupit školní docházku (viz. kapitola 1.1) a že pokud v ní má být úspěšný, znalost jazyka je nezbytností.

Zajímavé pohledy přinesla respondentka 7. Ta zmiňuje, že nevěnovat dětem-cizincům speciální pozornost by bylo nefér také k učitelkám, které je pak mají vyučovat. „A vzhledem k tomu, že to takhle měly nastavené, že už půjdou do české třídy, tak myslím, že by bylo strašně sprosté vůči třeba paní učitelce v první třídě, kdyby tam ty děti nastoupily úplně, aniž by se předtím začaly snažit trošku s tím něco dělat.“

To nás přivádí za prvé na myšlenku, jak se k dítěti-cizinci může stavět učitelka v 1. třídě, pokud si je vědoma toho, že se češtinu před nástupem systematicky neučil, ač ne svým přičiněním. Již v 1. kapitole jsme se zabývali stigmatizací jedince, konkrétně jazykovým stigmatem, tento problém jsme ale nahlíželi spíše s ohledem na kolektiv dětí, ve kterém má dítě-cizinec fungovat, nikoli se zřetelem na pedagoga, který taktéž může k dítěti-cizinci zaujmout negativní postoj. Z druhé strany nás to poté přivádí k samotnému faktu, že včasná výuka češtiny jako cizího jazyka může být nápomocná nejen pro dítě-cizince, ale také pro jeho budoucí učitele, kteří se s jeho potenciálním jazykovým hendikepem budou muset vyrovnávat.

Dalším zajímavým postřehem respondentky 7 je definování mnohem obecnějšího cíle výuky. „Cílem je, aby děti reagovaly na češtinu pozitivně,“ uvedla. Toto

prohlášení naznačuje, že v praxi se může stát, že dítě-cizinec zaujme k českému jazyku negativní postoj a cílem učitele je tomu buď předcházet, nebo takový negativní postoj zvrátit. Respondentka 3 uvedla, že je podle ní důležité na děti přenést pocit, že češtinu se učí kvůli sobě, že ji potřebují, aby se mohly domluvit s kamarády, aby si mohly hrát. Vhodná motivace dětí-cizinců je nezbytná, i když děti jsou přirozeně motivovány se jazyk učit právě díky potřebě komunikace (viz kapitola 3.2). Pokud dítě-cizinec nereaguje na český jazyk kladně, nemá dostatečnou motivaci se jazyk naučit, může u něj nastat „jazykový blok“, který zmínila např. respondentka 5 (viz níže). „Jazykový blok“ může být poté na překážku nejen ve školním procesu, ale také v socializaci dítěte-cizince. Jazyk je totiž nejen prostředkem komunikace, ale také je nezbytný v procesu integrace jedince do dané společnosti. „Naučit se ten jazyk, to je podle mě základ, protože jinak se nemůžou integrovat takovým způsobem, jakým je potřeba,“ uvedla respondentka 3.

Respondentka 3 také zformulovala velice podnětnou myšlenku, kterou bychom mohli tento oddíl uzavřít: „Člověk si musí uvědomovat, že to dělá pro ty děti, a že to je ten hlavní důvod, proč tam je... A pokud se mu nedaří, že jeho povinností je najít si cestu k nim, že ty děti by neměly hledat cestu k tomu vyučujícímu, ale že ten vyučující si musí najít cestu k těm dětem.“

5.1.2 Cizí jazyk a předškolní děti? Názory na výuku

V následující části se pokusíme nastínit několik pro nás podnětných názorů na výuku češtiny jako cizího jazyka, které vycházejí ze získaných dat. Přestože to nebyl primární cíl našeho výzkumu, v rámci rozhovorů jsme respondentkám pokládali otázku, co si myslí o výuce cizích jazyků u dětí předškolního věku. V principu je totiž např. výuka angličtiny v mateřských školách a výuka češtiny v mateřských zcela totožná věc, pokud je cílový jazyk jazykem cizím. Rozdíl je především v jazykovém prostředí, ve kterém je výuka organizována. Naším předpokladem bylo, že vyučující budou výuce cizích jazyků víceméně nakloněni vzhledem k tomu, že takový druh výuky sami provádějí. Poté jsme pokládali otázku, která prvoplánově může působit jako zbytečná, nicméně jsme ji stimulovali respondentky k zajímavým odpovědím, a to, jaký mají názor na výuku češtiny jako cizího jazyka v mateřských školách.

Co se týče výuky cizích jazyků v mateřských školách, shledali jsme mezi respondentkami velké rozdíly. Zatímco některé jsou zastáncem brzké výuky, jiné v jejím zavedení vidí určitá úskalí a některé považují za vyhovující začít s výukou až na základní škole. Mohli bychom tedy říct, že diskuse mezi vyučujícími kopíruje diskuzi, kterou jsme nastínili v kapitole 3.1. Překvapivým zjištěním pro nás byla vyhraněnost názorů. „Já jsem se začala učit cizí jazyk až ve třetí třídě a mně to přišlo ideální,“ uvedla respondentka 1. Ve shodě s ní byla i respondentka 2: „Je fakt, že je to asi docela zbytečné s tím ty děti zatěžovat v takovém raném věku.“ Respondentka 6 naopak na otázku, zda by souhlasila se zavedením plošné výuky cizího jazyku v českých mateřských školách, odpověděla, že by ji zavedla. Stejně tak např. i respondentka 8, která ale zdůraznila, že se musí jednat o speciální typ výuky. Respondentka 4 uvedla, že začít s výukou cizích jazyků v předškolním věku považuje za nejlepší cestu. „Já si myslím, že je to nejlepší cesta, protože v tomhle věku si ty děti osvojují jazyk hrozně rychle a je hrozná škoda, když se to třeba v naší generaci zanedbávalo. Když jsem viděla třeba, jaké děti dělají pokroky, tak jsem jim to vlastně docela záviděla, protože potom už je to těžší a těžší se učit ty jazyky později.“

Některé respondentky ve výuce cizích jazyků v předškolním věku vidí jen pozitiva. „No já si myslím, že to může být prospěšné. To, že nejsou silní v tom svém mateřském jazyce, tak třeba si to neosvojí tak rychle, jako ostatní děti, ale rozhodně jim to prospěje v něčem, v abstraktním myšlení, že si uvědomí, nebo že začnou uvažovat, že pro jedno slovo není název jedno slovo,“ řekla respondentka 4. Jiné naopak vidí v takové výuce velká rizika. „Protože ne každý je nadaný na ty jazyky a tím pádem jako stresovat dítě, které horko těžko mluví česky, byť je to třeba jeho rodilý jazyk, tím, že se třeba ještě bude učit nějaký další jazyk, mi přijde jako velká chyba...“ uvedla respondentka 3, podle níž „se to rozhodně nesmí přehánět a rozhodně se výuka cizích jazyků v mateřských školách nesmí dělat násilím a plošně“. Respondentka 5 se vyjádřila podobně. Podle její zkušenosti mají děti často problémy s výslovností a výuka cizích jazyků by se měla zahájit až ve škole. Posuzovat by se to ale mělo vždy individuálně, podle intelektu ale také dle toho, jak se umí dítě vyjadřovat a jaký má hudební sluch. Nevylučuje, že nadané dítě může být úspěšné. „Ale jsou děti, které mají problémy

vlastně samy o sobě a jako vím, že to není úplně nejlepší, co jim ten kroužek, tady je to formou kroužku, může dát.“

O tom, že jsou si děti v předškolním věku schopné osvojit i dva cizí jazyk, není pochyb. Svědčí o tom mnoho bilingvních dětí pocházejících z bilingvních rodin. Z toho také vycházejí příznivci výuky cizích jazyků v mateřských školách, jako příklad můžeme jmenovat respondentku 4, která uvedla, že dětem dokonce záviděla, jak snadno dělaly pokroky. Zastánkyně výuky cizích jazyků v předškolním věku z řad našich respondentek ale vesměs opomíjely upřesnit, za jakých podmínek by měla výuka probíhat, aby byla skutečně úspěšná, a co by mělo být cílem takové výuky. Respondentka 6 naznačila, že je nutný bohatý jazykový vstup. „No já si myslím, že jo, když kolem sebe uslyší tu češtinu fakt hodně, tak si myslím, že jo. Ale kdyby ji měl slyšet třeba jenom pár dní v týdnu, tak si myslím, že to není úplně dostačující.“ A respondentka 8 zase zdůraznila nutnost použití speciálních metod, nicméně jakého cíle by měla výuka dojít, nezmiňovaly.

Jak jsme již uvedli v kapitole 3.1, *Národní plán výuky cizích jazyků* počítal s výukou cizích jazyků v mateřských školách formou jazykové propedeutiky. Předpokladem tedy není, že by dítě absolvující výuku cizího jazyka po celou dobu předškolní výchovy bylo kompetentní daný jazyk užívat, ale že bude při pozdější výuce cizího jazyka úspěšnější než děti, které průpravu v předškolním věku neměly. Respondentka 7 ale správně upozornila na proměnnou, která do výuky cizích jazyků v mateřských školách vstupuje a která výrazně ovlivňuje to, zda můžeme výuku cizích jazyků v mateřské škole považovat za úspěšnou, a to rodiče. Nejsou to samozřejmě děti, které mají očekávání a které reflektují smysl výuky, ale jejich rodiče. „Jako ve chvíli, kdy jsou to hry a probíhá to nenásilnou metodou a ty rodiče nejsou příliš ambiciózní, že si nemyslí, že tady to, že budou mít děti ve školce hodinu angličtinu, že tím jim zajistí nějakou super budoucnost, tak by to nemělo vadit,“ uvedla respondentka 7. V citaci také upozornila na způsob, jakým je výuka nejčastěji organizována, tedy kroužek, který probíhá jednou či vícekrát týdně. Respondentka 8 zmínila, že sama vyučuje angličtinu v mateřské škole dvakrát týdně. Tento způsob přitom není nejvhodnější, Marxtová upozorňuje, že je velice důležité, aby děti měly možnost opakovat si znalosti

denně, a ne pouze několikrát týdně (Mertin et al., 2010, s. 158), přičemž nemá na mysli pouze každodenní výuku trvající např. dvacet minut, ale zapojování cizího jazyky v průběhu dne. Právě opakování během dne hravou a zábavnou formou podle ní přináší velice dobré výsledky (Mertin et al., 2010, s. 158).

Tato citace nicméně upozorňuje na zásadní problém, který se nám zdá v diskuzích opomíjený, a to relativitu úspěšnosti. To, co je pro jednoho rodiče neúspěch, může pro jiného být naopak skvělým výsledkem, někteří rodiče od výuky cizích jazyků v mateřských školách očekávají osvojení cizího jazyka, jiní jsou spokojeni, pokud si jejich dítě uvědomí, že všichni lidé na světě nemluví stejným jazykem a třeba pozitivně reaguje, když vidí v televizi pohádku v cizím jazyce. Např. respondentka 7 uvedla, že dítě může výuka cizího jazyka obohatit nejen jazykově, ale také kulturně. Odborná i laická diskuze na téma zavedení výuky cizích jazyků v mateřských školách by měla vzít v potaz hlas rodičů, který nakonec bude tím hodnotícím. Pokud rodiče očekávají, že se jejich děti naučí hovořit cizím jazykem a rozumět mu, když budou navštěvovat „kroužek“, jak výuku popsala respondentka 5, mateřská škola je zatížena prakticky nesplnitelným úkolem.

Předpokladem pro osvojení si cizího jazyka, který naopak výuka češtiny jako cizího jazyka v českém prostředí splňuje, je především bohatý jazykový vstup a vyučující, jenž je rodilým mluvčím. Respondentka 8 odpověděla na otázku, zda používá během své výuky poslechy, následovně: „V češtině jsem je nedělala, protože prostě sem neměla pocit, že by bylo něco za prvé zajímavého a za druhé, protože mám pocit, že je důležité, aby poslouchaly mě. Že prostě jsem zástupce, jsem nerodilý mluvčí, teda jsem rodilý mluvčí, ale já už totiž myslím napřed. V angličtině totiž tím, že jsem nerodilá mluvčí, tak tam používám nahrávky hodně. Protože chci, aby poslouchaly ty písničky se správnou výslovností. Takže záleží na tom, jestli jsi rodilá mluvčí, nebo ne.“ Respondentka si je tedy vědoma důležitosti kvalitního jazykového vstupu a svoji jazykovou „nedostatečnost“, tedy fakt, že není rodilá mluvčí angličtiny, se snaží dětem vynahrazovat právě nahrávkami. S tímto vědomím by dle našeho názoru měli do výuky cizích jazyků v mateřských školách vstupovat všichni vyučující.

Při výuce češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku otázka jazykového vstupu není většinou nikterak zásadní, protože výuku většinou provádí rodilí mluvčí českého jazyka, pokud pomineme např. zahraniční jazykové školky, které si mohou zajišťovat výuku samy a český jazyk mohou vyučovat i nerodilí mluvčí. Pravděpodobně právě proto to dle našich očekávání nevzbuzuje tak rozporuplné reakce jako výuka cizích jazyků. Jak jsme již uvedli výše v kapitole 5.1.1, respondentky většinou shodně uváděly, že výuku považují za nezbytnou či důležitou, aby dítě bylo v dalším školním procesu úspěšné.

Rozporuplné reakce na smysl výuky češtiny jako cizího jazyka ale zaznamenaly některé respondentky ze strany pedagogických pracovníků v mateřských školách či ze strany rodičů. Zde je na místě uvést citaci z kapitoly 1. „Největší problém je, že spousta rodičů to považuje za zbytečné, což mně přijde úplně strašidelné, že jsou zrovna v České republice, jejich dítě má jít za rok do školy, ale jim připadá zbytečné, aby se učilo česky. A pak zároveň je to předpoklad, někdy rodičů, ale k mé obrovské iluzi i pedagogických pracovníků, kteří jsou schopni říct, že dítě žádnou extra hodinu nepotřebuje, protože přece každý, kdo žije v republice déle jak půl roku, mluví plynně česky,“ uvedla respondentka 3. Její výpověď je o to zásadnější, že hovořila nejen ze své zkušenosti vyučujícího, ale také ze své zkušenosti organizátorky jazykových kurzů v různých mateřských školách v Praze. O těžkostech s prosazením jazykové výuky v mateřské škole hovořila také respondentka 7: „Jako vím, že obecně, ale do toho zase nemůžu úplně mluvit a nevím, jak to bylo, ale vím, že obecně v té školce, že to bylo docela problém prosadit, aby tam ta výuka byla.“ Jednalo se přitom o odpověď na otázku, zda se během výuky setkala s nějakým problémem. Z její odpovědi tedy usuzujeme, že respondentka přístup mateřské školy, tedy odmítání výuky češtiny jako cizího jazyka, považovala za problémový.

Přestože ze strany rodičů můžeme předpokládat zájem o to, aby se jejich děti naučily český jazyk, např. respondentka 4 hovořila o své zkušenosti s individuální výukou českého jazyka, kterou požadovali rodiče, existují i případy, kdy rodiče pravděpodobně nemají dobrý vztah k českému jazyku. „Pak tady je černoušek z Nigérie, tam je to komplikované, protože ten už má za sebou nejen tři roky školní docházky do mateřské školy, ale vrátili ho ze školy ze Štěpánské kvůli

tomu jazyku, špatné češtině. Ale tam, on se tu narodil de facto, takže by na tom mohl být nejlépe. Ale tam tatínek odmítá mluvit česky, on tu vystudoval, žil tu, ale mluví doma anglicky jenom, takže má to těžké, ještě je to jiný temperament,“ popsala respondentka 5 případ chlapce, který očividně doplácí na negativní přístup svého otce k českému jazyku. Přestože neznáme podrobně konkrétní příklad chlapce, můžeme předpokládat, že jeho jazyková neúspěšnost má kořeny právě v přístupu rodičů.

Z těchto dat vyvstává otázka, jak velký má vliv přístup rodičů a pedagogických pracovníků k výuce češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku na školní úspěšnost dítěte-cizince. Rozhodně nemáme ambice se na ni pokoušet odpovídat, ale už jen fakt, že si ji musíme pokládat, nás přivádí na myšlenku, zda jsou rodiče a pedagogičtí pracovníci dostatečně informováni. Rodiče jsou sice skupinou, jež můžeme např. na úrovni „státu“ informovat, těžko ale ovlivníme jejich názory a postoje a z nich vyplývající jednání. Pedagogičtí pracovníci jsou naopak skupinou, na kterou můžou ty správné orgány působit např. formou doporučení apod. Je ale potřeba, aby situaci řešil nadřízený orgán, tedy v ideálním případě „stát“. Respondentka 1 uvedla, že dle jejího názoru se stát o tuto problematiku příliš nezajímá, protože počet dětí-cizinců v mateřských školách není dostatečně vysoký. Impulz k určitému řešení by dle ní měl vzejít od Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka.

5.1.3 Kdo je vyučován?

„Člověk si něco připraví a říká si, to je úplně fantastický nápad, to se jim bude strašně líbit, a jim se to vůbec nelíbí.“ (Respondentka 3 o nevyzpytatelnosti dětí)

Přestože cílem této práce primárně není zabývat se cílovou skupinou výuky, tedy dětmi-cizinci, nelze ji oddělit od samotného procesu výuky, proto také často figurovala v získaných datech. Děti-cizinci, se kterými se vyučující setkávají, tvoří často velmi heterogenní skupinu, se kterou se musí vyučující „vypořádat“. Nejedná se jen o děti různého pohlaví, s různými studijními předpoklady a různými povahovými rysy – respondentka 3 uvedla, že každé dítě je jiné, některé je introvertní, jiné upovídané, stejně tak mohou být děti agresivní, hyperaktivní či hysterické. „Každé dítě je svéráz a ne každý svéráz je zrovna

studijní typ už v tomhle věku,“ řekla respondentka 3. Ale často se také jedná o děti odlišného věku a národnosti z různých jazykových prostředí. „Byla to normálně česká státní školka, samozřejmě potom ta úroveň těch dětí se hodně lišila. Ať už podle toho, jak dlouho už tu byly v České republice nebo podle věku a národnosti nebo podle mateřského jazyka...Kdežto pak tam byly ty děti, co měly mateřský jazyk ukrajinštinu nebo ruštinu, tak ty prostě zvládaly normálně mluvit na docela dobré úrovni,“ popsala skupinu respondentka 7.

Na takto specifickou skupinu by vyučující neměl hledět pouze jako na skupinu dětí s odlišným mateřským jazykem, na skupinu cizinců, ale právě také jako na skupinu předškolních dětí. „Prostě tyhle děti předškolní nevydrží dlouho dělat jednu věc a sedět...tenhle věk je takový, že to ty děti baví úplně spontánně, protože je to hrání,“ uvedla respondentka 1. „Principem bylo, že ty děti se nechtějí nějak extra učit a že jakoby je to potřeba dělat určitými metodami. S nimi je to stejné, je jedno, co člověk učí za jazyk,“ řekla respondentka 3. Zjištění, že si vyučující tento fakt uvědomují, je velmi pozitivní. Pozitivní je také to, že vyučující berou v potaz nejen věk dětí a dle toho volí přiměřené aktivity, ale že taktéž vychází z jejich přirozených potřeb: „Aby to nebylo jenom takhle prohlížení obrázků nebo ukazování něčeho, tak jim dávám i to, co v podstatě dělají předškoláci všichni. Nějaký papír, kde mají něco spojit, vybarvit, zakroužkovat, nalepit, vystříhat,“ doplnila respondentka 1. O tom také svědčí to, že respondentky uváděly, že při výuce používaly ve většině případů materiály určené pro předškolní děti.

Nejvíce s dětmi-cizinci jakožto s předškoláky, kteří se mají nejen naučit mluvit, ale také se připravit na nástup do školy, pracovala respondentka 5, což vychází ze dvou skutečností. Zaprvé respondentka 5 vedla přípravnou třídu, jejíž primární zaměření bylo pomoci dětem překonat jejich hendikep, který jim bránil v nástupu do školy, za druhé je vystudovaná předškolní pedagožka a dlouhou dobu působila v mateřské škole. Respondentka 5 tedy brala v potaz nejen záležitosti týkající se např. motoriky a zrakového vnímání, které v rámci své výuky rozvíjely ostatní respondentky, ale zaměřila se také na rozvoj sluchového vnímání, tudíž její výuka napomáhala rozvoji komplexně. „Se slovy si hrajeme tak, že je rytmizujeme,

hledáme hlásky na začátku, teď jsme začali už i na konci slova... a když se učíme básničku, tak si ji vytleskáme,“ popsala část výuky respondentka 5.

Zdá se, že většina respondentek, které nejsou předškolními pedagožkami, si tohoto aspektu rozvoji řeči buď nejsou vědomé, nebo mu nepřikládají v rámci své výuky význam, protože předpokládají, že o komplexní rozvoj dětí se starají učitelky v mateřských školách. Z našeho úhlu pohledu toto shledáváme jako nedostatek, který může být marginální, pokud děti-cizinci navštěvují české mateřské školy, ale z našeho pohledu velmi zásadní v případě, kdy se jedná např. o individuální výuku dětí, které se neúčastní českého předškolního vzdělávání nebo pokud se jedná o výuku v mateřských školách, které jsou primárně jinojazyčné.

5.1.4 Za jakých podmínek výuka probíhá?

Vymyslet program pro děti předškolního věku, který bude na jedné straně vést k osvojení si českého jazyka a na druhé povede k celkovému rozvoji dítěte, je první fáze výuky. Druhá fáze je realizace takového programu v konkrétním prostředí, v konkrétní čas a s konkrétní cílovou skupinou. Jak jsme již uvedli výše, práce s dětmi-cizinci může přinášet řadu nesnází, jak ovšem vyplývá z dat, komplikace vycházejí i z okolností, za kterých je výuka realizována, často totiž není ideální ani čas výuky, ani její délka a prostory, v nichž se odehrává. Ze získaných dat také vyplývá, že jisté nesnáze vyplývají také z pozice, kterou vyučující v místě výuky zastává, velmi často totiž přichází jako „vetřelec“, ať už se jedná o výuku v mateřské škole, kam dochází vyučovat, nebo o individuální výuku v místě bydliště dítěte.

„Byl problém, že ta výuka byla asi od půl páté, teď si nejsem jistá, nebo od čtyř, prostě odpoledne, půl hodiny. Takže dvakrát týdně ve stejnou hodinu, takhle pozdě odpoledne, půl hodiny. Z toho taky plynuly různé potíže, že to na děti, kterým bylo pět, nebo většinou pět let v průměru, tak to bylo moc pozdě a probíhalo to ve stejnou hodinu,“ popsala respondentka 7 výuku, která podle ní „trpěla“ kvůli pozdní hodině, v níž probíhala. Respondentka 1 zase hovořila o nevyhovujícím prostoru: „Takže já tam jako přijdu, vyzvednu si jedno dítě z jedné skupinky, ze Zajíčků a jdu někam jinam s ním, do Tučňáků a tam jsme

prostě v šatně, kam oni nám donesou stoleček, nějak jako ze třídy.“ Respondentka 7 hovořila v souvislosti s pozdním časem o tom, jak náročné bylo děti zaujmout a vybudovat si ve třídě určitou pozici, aby mohla proběhnout kvalitní výuka češtiny. Respondentka 1 pro změnu uvedla, že v šatně, ve které musela učit, nemohla např. pouštět poslechy, což ji osobně limitovalo, a navíc ji rušilo, že šatnou čas od času procházeli lidé.

Místo a čas výuky ve většině případů nemůže vyučující ovlivnit. Výuka probíhá v šatně, tělocvičně, „klasické“ třídě, dětském pokoji, někdy v dopoledních hodinách, někdy odpoledne, někdy se jedná o skupinovou výuku, někdy o individuální a vyučující musí být připraven se všem těmto podmínkám přizpůsobit. Situace je taková, že mateřské školy často pravděpodobně nemůžou vyučujícím nabídnout lepší podmínky. „Ale to je to jediné, co oni tam můžou nabídnout, takže tam je to dost jako provizorní,“ komentovala výuku v šatně respondentka 1. „A bohužel s tím nešlo nic dělat,“ hodnotila nevhodný čas respondentka 7, která ale zároveň dle popisu vyučovala ve více než vyhovujícím prostředí. Výuka totiž probíhala ve třídě, kde byla „stolečková“ část a hrací část a vyučující mohli dle potřeby využívat obě.

V některých případech je možné ne zcela ideální prostor využít, jako to bylo v případě respondentky 8. „Vlastně jednou jsme měli takovou menší tělocvičnu k dispozici, což bylo asi nejlepší, protože jsme mohli dělat pohybové aktivity.“ Tělocvična, která nabízí velký prostor, umožňuje vyučujícímu připravit jiné aktivity než třída se stolečky nebo šatna a respondentka této příležitosti využila a do výuky zapojila pohybová cvičení, která jsou pro děti většinou velmi lákavá. Opět ale záleží na cílové skupině, respondentka 2 výuku v tělocvičně nepovažovala za ideální. „...s tím, že tam to bylo tedy v prostorách tělocvičny, takže jsme měli milion různých věcí kolem sebe, prostě co ty děti rozptylovaly. Takže tam to bylo takhle. A tím, že to byli vlastně čtyři kluci, tak v té tělocvičně se jim to vyloženě líbilo, ty pohybové aktivity a tak.“ Respondentka 2 tak na jedné straně kladně hodnotila to, že mohla pro cílovou skupinu, kterou byli v tomto případě čtyři chlapci, připravit zábavné pohybové aktivity, zároveň ale považovala za ne zcela ideální to, že právě chlapce prostor tělocvičny velmi rozptyloval a odváděl od samotné aktivity.

Ne zcela ideální prostory a časy, v nichž výuka probíhá, často vycházejí z pozice vyučujícího, který přichází do uzavřeného, určitým způsobem fungujícího prostředí a buď jej narušuje, nebo se mu musí snažit přizpůsobit. Respondentka 1 svoji pozici v jedné z mateřských škol, ve kterých učila, nazvala „cizinec“.

„Někdy je to fajn a někdy je to...mi prostě nic neřeknou a jsem prostě cizinec, který tam chodí, a vlastně nic nevím. Občas na něj zapomenou, že tam chce stoleček,“ hodnotila jednu ze svých zkušeností respondentka. Velmi podobné zkušenosti měly i další respondentky. „Potom další možná zvláštní věc, která se mi děla, tak ve školce paní učitelky zapomínaly, že já mám češtinu s dětmi. Takže já jsem přišla a čekala jsem třeba hodinu, než budu moci začít vyučovat, protože děti měly třeba divadlo v tělocvičně všechny a řekly mi: ‚Nemůžeme, to jim nemůžete udělat, že přijdou o divadlo,‘ a tak. No to se stalo v jedné školce asi třikrát, že jsem prostě přišla a děti měly program, ze kterého se nedalo je vytrhnout, a musela jsem čekat,“ uvedla respondentka 8. Respondentka 2 zase srovnávala zkušenosti ze dvou mateřských škol, které měly diametrálně odlišný přístup. „Jako školka byla úplně bezchybná. Tam, jak jsme měli ty skupinové kurzy, tam to bylo úplně super. Tam jako nebyl vůbec žádný problém, když děcka nebyla ve škole, tak jsem byla informována prostě a jakmile jsme museli zrušit výuku, tak hned jsme se domluvili na náhradě. A tam to fungovalo úplně skvěle. Ale jakmile byly ty individuály, tak to byla právě soukromá školka a tam ta komunikace neprobíhala úplně nejlépe, tam se mi kolikrát stalo, že jsem přijela a děcko tam nebylo prostě. To byla ještě školka poměrně daleko z centra, takže tam byl poměrně problém s tímhle tím.“ Respondentky si tak shodně stěžovaly na to, že jim i jejich výuce pedagogičtí pracovníci, popřípadě i vedení mateřských škol, nepřisuzovali dostatečnou vážnost a nebrali v potaz ani osobní komplikace, které jejich nevhodný přístup může vyučujícím způsobit. Vyučující mají často naplánované další hodiny třeba i v jiné části města, proto zpoždění jejich hodiny jim může narušit např. i celý den. Respondentka 2 při popisu naopak velmi dobře fungující komunikace s mateřskou školou zmínila, že v případě, že dojde ke zrušení výuky, se okamžitě domluví náhrada. Považujeme za velmi důležité, že toto v rámci rozhovorů zaznělo, protože lidé pracující v mateřských školách i rodiče dětí-cizinců si často neuvědomují finanční stránku vyučování, vyučující s odměnou za odučenou hodinu počítají do svého celoměsíčního příjmu a fakt, že

jim mateřská škola zruší výuku bez náhrady, pro ně může znamenat i finanční problém. Zde by se jistě dalo namítnout, že jedna výjimečně zrušená lekce jistě nemůže způsobit závažné finanční škody, je nicméně důležité si uvědomit, že pokud by všichni „klienti“ vyučujícího výjimečně zrušili hodinu, vyučující by byl měsíc bez finančních prostředků. Organizace, které zprostředkovávají vyučujícím kurzy, mají tyto záležitosti většinou ve smlouvě dobře ošetřeny.³⁰

I když to nebývá standardem, mateřská škola může významně ovlivnit také samotnou podobu výuky. Většina respondentek hovořila o zkušenostech, které mají z českých mateřských škol, popřípadě z individuálních kurzů. V takových případech není většinou dle analyzovaných dat výuka a očekávání mateřské školy v rozporu, protože vyučující češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku i pedagogičtí pracovníci v mateřské škole většinou pocházejí ze stejného kulturního prostředí. Problém může nastat, pokud ale vyučující vstupuje do mateřské školy vedené vyučujícími jiné než české národnosti. Respondentka 1 hovořila o svých zkušenostech z mezinárodní mateřské školy, která je zaměřena na ruskojazyčné děti, v níž jsou děti zvyklé na zcela odlišný režim než děti v mateřských školách českých. „V ruské školce jsem si na začátku myslela, že jako budeme tak nějak sedět na zemi, tak se různě pohybovat po té třídě a něco si házet. S něčím si jako klidně hrát, jsem si říkala. Ale tam jako mají prostě jiný vzdělávací plán atd. a tam je to skoro blízko té naší první třídy, takže tam jako přijdu a je tam tabule a sedí se. A ve chvíli, kdy se neseď, tak se prostě hraje a neučí se, a tudíž bych s tím ani neuspěla.“ Respondentka si tedy na jedné straně musí vybudovat pozici a obhájit svou výuku v pedagogickém kolektivu, který nemusí její metody schvalovat, na straně druhé v samotné třídě mezi dětmi, které jsou zvyklé pracovat v jiném režimu a je třeba je nechat, aby si na jiný způsob výuky zvykly. V tomto případě se jednalo o děti, které byly navyklé na přísná pravidla během výuky, a vyučující měla problém, že odlehčenou výuku nepovažovaly za výuku. Mohou ale nastat i opačné situace, kdy si děti v mateřské škole jen hrají a výuka vyžadující po nich větší soustředění, manuální práci nebo práci u stolečku pro ně může být náročná, protože děti se v předškolním věku vydrží soustředit jen po velmi krátkou dobu.

³⁰ Vycházíme z vlastních zkušeností, které máme s Poradnou pro integraci cizinců.

Právě od schopností dětí soustředit se se odvíjí také délka výuky češtiny jako cizího jazyka. Respondentky nejčastěji uváděly, že jejich kurzy probíhají dvakrát týdně po dobu 30 minut, protože děti se nezvládnou déle soustředit, a to i při dodržování zásad práce s nimi, tedy častému střídání různorodých aktivit. Výjimkou byla respondentka 5, která s dětmi-cizinci pracovala v rámci přípravné třídy a trávila s nimi tedy celé dopoledne. Respondentka 4 měla zase zkušenosti s intenzivní výukou, která probíhala pětkrát týdně.

5.1.5 Jakou podobu má výuka?

V této části na základě získaných dat co nejdůkladněji popíšeme výuku, tak jak ji realizují vyučující v našem výzkumu. Pozornost je věnována jak kategoriím, v nichž byly respondentky ve shodě, tak kontroverzním oblastem, v nichž se oproti našim očekáváním rozcházejí. Jelikož samotný proces výuky se skládá z řady dílčích úkonů a rozhodnutí, které musí vyučující udělat, následující oddíl bude rozdělen do několika částí, v nichž nejdříve pojednáme o podobě výuky tak, jak ji respondentky popsaly, poté se budeme věnovat postavení gramatiky ve výuce.

Možností, jak může vyučující dojít stanoveného cíle výuky, je obecně velmi mnoho. Na výběr má z řady metod i organizačních forem vyučování, které mu dávají možnost pracovat s žáky mnoha různými způsoby. Vyučující pracující s předškolními dětmi je nicméně ve výběru metod velmi omezen právě cílovou skupinou, tedy dětmi, které neumí číst a psát a které nejsou ještě dostatečně vybavené k tomu, aby zvládaly školní výuku. Pro předškolní věk jsou vhodné metody prožitkového a kooperačního učení hrou.³¹ Tento fakt nás vedl k očekávání, že respondentky se budou během výuky snažit využít veškeré dostupné možnosti, které se ve výuce dětí předškolního věku nabízejí a že jejich odpovědi budou velmi podobné.

Z analýzy dat nicméně vyplývá, že v řadě dílčích bodů se respondentky rozcházejí a především s některými aktivitami mají velmi rozličné zkušenosti. Pravděpodobně nejkontroverznější je použití písniček a básniček ve výuce, naopak aktivita, která byla jmenována nejčastěji, bylo pexeso. To naznačuje, že

³¹ Alternativními metodami, které je vhodné použít při výuce dětí předškolního věku se zabývali autoři metodiky *Moderní výukové metody v mateřské škole* z MŠ Mozaika Jihlava. Dostupné z: http://www.mszozaikaji.cz/dokumenty/_Metodika%20MVM_www_zmensene.pdf

vyučující kladou velký důraz na vizualizaci a na využití obrazového materiálu ve výuce a aktivitám, při nichž je vizualizace obtížná, se někteří vyhýbají.

Z dat vyplývá, že respondentky se řídí zásadami práce s dětmi předškolního věku ať už vědomě, či nevědomě. Respondentka 3 na otázku, zda by mohla popsat svou výuku, uvedla: „A vždycky je třeba opakovat ty věci, co člověk probral. Protože ta půl hodina sice není jako moc dlouhá, ale ony ty děti nevydrží moc dlouho být aktivní, takže naopak jakoby rychlé střídání těch aktivit je úplný základ k tomu, aby si ty děti něco odnesly. A speciálně to permanentní opakování všeho mi přijde jako hrozně zásadní.“ Tím shrnula dvě ze základních zásad, tedy střídání aktivit, které je nezbytné kvůli udržení pozornosti a soustředěnosti dětí, a opakování nezbytné pro osvojení si probíraného. Respondentka 6 při popisu své výuky zdůraznila, že výuka musí především probíhat zábavnou formou, což je taktéž důležitý předpoklad úspěchu. Respondentka 4 zase uvedla, že se především snaží dělat výuku interaktivně. Zajímavá byla taktéž výpověď respondentky 8, která řekla, že jejím cílem je ve výuce zapojit vždy všechny smysly. Právě znalost zásad práce s dětmi předškolního věku považujeme pro vyučování za zásadní, během rozhovoru jsme nicméně otázku na dodržování zásad záměrně nekladli. Fakt, že respondentky během rozhovorů jmenovaly některé základní zásady, aniž bychom se o nich zmínili, dle našeho názoru svědčí o tom, že respondentky staví svoji výuku na velmi kvalitním pedagogickém základu.

Základem výuky všech respondentek je **téma**, které děti provází výukou. „To jsou prostě ta základní typická – barvy, zvířata, jídlo, nějaké věci doma, věci ve škole, hračky, to ony znají, to je nejznámější okruh, hračky, to pak se hrozně rozpovídají a je to takové...doktora jsme dělali, jako různé inscenace,“ popsala některá probíraná témata respondentka 2. Z hlediska tematického je asi výuka nejméně problematická, žádná respondentka v rozhovorech neuvedla téma, se kterým by měla špatné zkušenosti nebo kterému je dobré se vyhnout. Výběr témat je s ohledem na věk dětí velmi jednoduchý a zvláště na začátku výuky vyučující probírají základní témata, jak je v citaci pojmenovala respondentka 2. Problematické jsou dle respondentek většinou spíše aktivity. „Tam ta aktivita, tam je to rizikové, že se to zvrtné,“ odpověděla na otázku, zda existuje problémové téma, respondentka 3.

V popisu používaných aktivit se respondentky často shodovaly. Respondentky 6 a 2 považovaly za podstatnou část výuky **malování**, které bylo dětmi velmi oblíbené. Respondentka 6 uvedla, že jím upevňuje slovní zásobu. Respondentka 2 ho zařazovala především kvůli jeho žádanosti. „No my jsme s nimi hodně malovali, tam vždycky na začátku se muselo malovat, protože bez toho by nemohla být lekce. To když se nemalovalo, tak všichni byly jako ‚A kdy se bude malovat?‘“,“ popsala výuku respondentka 6.

Svůj prostor ve výuce má i **čtení**. „V té české školce třeba i víc čteme, v tom smyslu, že třeba já čtu, ukazuju a tam je nějaký obrázek, ony to doplní, nebo zopakují. Ukážou mi, kde je ta postava z té knížky,“ uvedla respondentka 1. Velmi podobně popsala využití čtení ve výuce také respondentka 8 a respondentka 4, která navíc uvedla, že četla české pohádky, což považujeme za určitý sociokulturní aspekt výuky. Respondentka 8 např. během výčtu materiálů, se kterými pracuje, uvedla jednu oblíbenou knihu, ale upozornila, že se nejedná o českou knihu, ale o překladovou. I toto můžeme považovat za určitý projev uvědomění si sociokulturní složky výuky.³²

Velký prostor ve výuce mají u všech respondentek **didaktické hry**. Nejčastěji jmenované bylo, jak jsme již uvedli, pexeso, respondentka 4 jmenovala bingo, Člověče, nezlob se, jímž procvičovala určitou gramatiku, nebo třeba karetní hru Černý Petr. Respondentka 1 zase hovořila o hře plácaná, při níž děti závodí, kdo dřív plácne na daný obrázek či kartičku. Několikrát respondentky zmínily také puzzle, čímž měly na mysli rozstříhaný obrázek, který mají děti znovu sestavit. Respondentka 4 a respondentka 6 také jmenovaly role play, tedy hry, při nichž děti představují různé role, např. zákazníka ve hře na obchod nebo zákazníka ve hře na kadeřníka.

Respondentka 7 oproti ostatním respondentkám velmi zdůrazňovala použití **manuálních činností**. „My jsme poznali, že manuální věci jim vyhovují více...“,“ uvedla respondentka 7, která popsala, že při výuce s dětmi často např. lepila

³² Výuka češtiny jako cizího jazyka obecně bere v potaz sociokulturní aspekt výuky. Cílem výuky není pouze naučit jazyk, ale také zprostředkovat informace týkající se naší společnosti a kultury, jejichž znalost je pro cizince, který se rozhodl žít v České republice nezbytná, pokud se chce do české společnosti úspěšně integrovat. S cílem zprostředkovat cizincům alespoň základní sociokulturní kompetence vznikla např. učebnice *Sociálně-kulturní minimum pro azylanty a osoby požívající doplňkové ochrany* autorů Jany Bischofové a Milana Hrdličky.

a během této pro děti zábavné činnosti s nimi hovořila česky. Děti tak, aniž by si to uvědomovaly, cíleně používaly český jazyk a zároveň také konkrétní slovní zásobu, ke které se pracovní činnost vztahovala. Kladně hodnotila manuální činnosti také respondentka 6: „To jsme dělaly, že jsme stříhaly hodně, protože v tom *Dominu* byly takové úkoly, v té cvičebnici. Tam byl takový ten kruh, ve kterém byly sportovní činnosti, jako plavání a tak, tak já jsem tu holčičku nechala, ať si to vystříhne všechno. A pak jsem ji nechala třeba, ať si ty obrázky i vybarví a u toho mi říkala, co to je... To je dobré, že se aspoň u toho nenudí některé děti.“ Např. respondentka 3 ale uvedla, že použití manuálních či pracovních činností považuje za dobrý nápad, ale není pro ni reálné v rámci třicetiminutové výuky takové činnosti zapojit. „To mně přijde jako dobré, ale je potřeba na to více času. Prostě za půl hodiny se nic moc nevyrobí, nevymodeluje. Takže to leda při nějakých, když se dělají třeba nějaké...se nahrazuje hodina, nebo se dělá nějaká speciální hodina na závěr, kdy prostě jsem s dětmi dělala koláže, ale potřebovala jsem na to o něco víc času, protože s takovými těmi rituály na začátku a rituály na konci prostě v podstatě zbývá 25 minut a ještě všichni chodí čurat a pít a k tomu ještě něco vyrábět, to se mi...nebo možná to někdo stíhá, leda opravdu nějaké malování, co prostě jsou pastelky, papíry a už se jede, než jakoby vysvětlovat nějaké postupy a něco jako nalepovat a tak,“ zdůvodnila nezařazení manuálních činností do výuky respondentka 3.

Společným jmenovatelem, který se v odpovědích respondentek často objevoval, byl **pohyb**. Jak jsme již uvedli dříve, některé respondentky využívaly pohyb především díky možnostem, které jim dávalo prostředí, v němž učily, jiné naopak byly v tomto směru omezeny. „A jinak spíš to jako bylo na nějakých pohybových aktivitách, že jsme dělali s kartičkami a tak. Že třeba běhali pro nějaké kartičky...protože ti kluci přeci jenom na to zpívání, to byla taková skupina, spíš nějaké ty pohybové aktivity,“ uvedla respondentka 2, podle níž byl pohyb pro její cílovou skupinu, kterou tvořili chlapci, nejvhodnější. „Tak nějak to pohybově vyjadřujeme i zase kvůli té hendikepované holčice, protože ta to má ráda. A bych řekla, že i ti cizinci vlastně, když tím pohybem to trochu vyjádříme, naznačíme...jedna koule, druhá koule...a takhle, tak oni to mají rádi,“ popsala využití pohybu respondentka 5, která v předškolní třídě měla vedle cizinců také mentálně postiženou dívku. Respondentka 7 nicméně v souvislosti s využitím

pohybu upozornila na komplikace, které mohou ve třídě nastat. „Pak jsme se snažili i nějaké pohybové aktivity, ale jsem si myslela, že tohle bude dobrá věc, že děti se budou hýbat a bude to fajn a zároveň to bude opakování nějakých slovíček, soutěž třeba, no jenže ony, jak byly poměrně živé, ony se tím strašně rozproudily a pak bylo komplikované je zase nějak zklidnit.“ Stejně tak respondentka 8 uvedla: „Jako pohybově aktivní hry je lepší dát na závěr, protože potom už je těžké získat zpátky pozornost.“ Tím na jedné straně dala návod, jak docílit toho, aby se pohyb dal účinně využít při výuce a zároveň se nestal jejím negativním prvkem, protože může výuku zcela rozrušit, zároveň upozornila na rys, který je typický pro výuku dětí předškolního věku, a tím je jistá **rituálnost**.

Ta je zřejmá především při přípravě každé hodiny. „U té skupinové výuky jsem vyloženě postupovala podle toho, co jsem měla metodiku z poradny, takže tam byla klasika podle toho. Takový ten rituál uvítání, prezence, pak aktivity na opakování, pak aktivity na novou látku, aktivity zase na opakování a rituální ukončení,“ popsala respondentka 2 výuku. „Tak na začátku jsem dávala ty kontrolní otázky. Pak jsme většinou brali třeba nějakou slovní zásobu. Už je to trochu déle, tak si to přesně nepamatuji. Pak jsme tu slovní zásobu procvičovali nějakými hrami nebo i nějaké konstrukce. Nejenom slovní zásobu, ale nějaké věty, gramatiku. A nakonec jsem měla vždycky nějaký ten text, nějakou pohádku a nějaké úkoly k té pohádce,“ uvedla respondentka 4 na otázku, zda měla její hodina nějakou ustálenou podobu. O rituálech se zmínily i další respondentky, respondentka 1 navíc upozornila na druhý širší pohled na ritualizaci výuky, která se projevuje opakováním stejných témat každý rok v případě kurzu, který vyučuje dlouhodobě.

Velice překvapivé zjištění pro nás ale bylo používání básniček a písniček ve výuce. Naším předpokladem bylo, že **básničky a písničky**, které jsou nejen v předškolním věku velmi oblíbené, budou vyučujícími využívány pravidelně. Jak nicméně vyplývá z dat, jedná se o jednoznačně nejkontroverznější aktivitu. Zatímco některé respondentky je zařazují v každé lekci (např. respondentka 1, respondentka 4, respondentka 5 nebo respondentka 8), jiné se je použít pokoušely, ale neuspěly, a některé je dokonce považují za zbytečné.

„Používám vždycky na začátku básničku, takovou jako pozdravovací, to je první. A pak občas přidávám třeba zimní atd., nebo podle svátků, co budou, tak přidávám, protože i když třeba neznají všechna ta slova, tak už to opakují a jsou k tomu nějaké pohyby, nebo třeba obrázek ukážu, takže si to prostě spojí. Používám někdy i písničky, ale to jenom v té ruské školce, protože v té české na to nemám prostě zázemí,“ uvedla respondentka 1, pro niž jsou především básničky neodmyslitelnou aktivitou, která je používána nejen proto, že děti baví, ale také jakožto didaktický nástroj, díky němuž si děti rozšiřují slovní zásobu. Za nutnou část výuky považuje básničky a písničky také respondentka 5: „Paměť, slova a rytmus, nebo rytmizaci. Takže to běžně, denně zpíváme, máme vypracovaný takový plán, jako okruhy, témata, okruhy, tak na 14 dní, na dva tři týdny a vždycky do toho, k tomu tématu máme písničku, básničku a hlavně máme k tomu i pohybový doprovod,“ vylíčila využití písniček respondentka 5. Jako svébytný didaktický nástroj popsala písničky a básničky také respondentka 8, která přímo uvedla, že „učí přes písničky“. Zvláště na začátku výuky využívala písničky a básničky také respondentka 4: „Ale ten první rok jsme vlastně skoro, aspoň jednou týdně zpívali, pokaždé jsme kreslili, já nevím, co dál. I jsme cvičili, básničky jsme se taky učili,“ vysvětlila.

Oproti tomu některé respondentky považují básničky a písničky čistě za výsledné produkty, se kterými se není třeba ve výuce zatěžovat, zvláště pokud děti navštěvují českou školku a básničky a písničky se učí v rámci jejího programu. Např. respondentka 3 do výuky zapojovala básničky maximálně dvakrát za pololetí. „Ono tohle je výhoda, že ty děti, jak můžou chodit do školky, tak ony ty básničky a písničky dělají v té školce, takže když člověk s něčím přijde, tak ony už to znají anebo mně prostě nepříjde jako úplně smysluplné učit ty děti písničku, které stejně nebudou rozumět,“ uvedla respondentka 3, podle níž učit děti text písničky nebo básničky může být dokonce kontraproduktivní, protože děti mu nerozumí. Zároveň ale doplnila, že se jistě dají použít jednoduché písničky, které je možné vizualizovat. Respondentka 2 měla s písničkou dokonce negativní zkušenosti: „To jsme zkoušeli párkrát a z toho byl takový hrozný galimatiáš, protože každé dítě začalo něco zpívat,“ popsala pokus o zazpívání písničky respondentka 2. Podobně se vyjádřila respondentka 7, které se po první negativní zkušenosti s pracně připravovanou písničkou k jejímu použití již nevrátila.

Respondentka 6 uvedla, že naučení se básničky nazpaměť je věc paměti a její opakování je poté už jakousi zautomatizovanou činností, která nevede k žádnému hlubšímu výsledku. „Jakože pár básniček jsme myslím dělali. Ale zase ne úplně moc, protože ono to...já nevím. Protože to, aby se naučily básničku ty malé děti, tak to chce více času. To se za jednu lekci nenaučí. A já jsem s nimi radši dělala prostě, aby to nebylo tak automatické. Protože ony se podle mě tu básničku naučí, ale mají to tak automaticky zapamatované, prostě už v hlavě.“

Při výuce českého jazyka je pro cizince učícího se česky většinou nejnáročnější ovládnout velmi složitou českou **gramatiku**. Velmi malé děti mají tu výhodu, že gramatiku se vědomě neučí, ale osvojují si gramatický systém nápodobou mluvního vzoru, který přichází z jejich okolí (Doleží, 2015, s. 78). V rámci výzkumu nás proto zajímalo, zda vyučující berou při své výuce a přípravě na ni gramatiku v potaz, připravují aktivity, které se na určitý druh gramatiky cíleně zaměřují, nebo zda spoléhají na schopnost dítěte osvojit si gramatické struktury nápodobou.

Získaná data opět vykazují velkou rozrůzněnost v tom, do jaké míry se snažili vyučující gramatiku do výuky zapojit. Některé respondentky se na určitou gramatiku zaměřovaly cíleně, např. respondentka 4 uvedla, že měla zvláštní aktivitu, při které procvičovala minulý čas, a speciální hru, která byla zaměřená na vybrané pády. „Měla jsem takové karty Černého Petra, na kterých děti dělají různé věci, takže když jsi měla ten pár, tak si musela říct, co ty děti dělají a vždycky tam byla holka a kluk, a řekl si to i v minulosti...Takže tam byly různé obrázky místností, a když jsi tam došel, nebo míst, a když si tam došel, tak se musí říct: ‚Jsem v lese,‘ nebo takhle,“ popsala respondentka dvě hry, při kterých se cíleně zaměřovala na rozvoj určitého gramatického jevu. „Spíš jsme dělali ty osoby, to časování, že jsme si házeli ten míček a prostě ‚my máme‘ a ‚vy máte‘ a dělali jsme ty skupiny, aby pochopily rozdíly mezi těmi osobami,“ popsala jiný způsob nácvičku časování respondentka 2. Záměrně se snažila s dětmi probírat slovesa a jejich časování. Na slovesa se zaměřila také respondentka 6, která se snažila děti naučit všechny osoby v singuláru i plurálu a měla podle svých slov úspěch: „Ony si to potom nějak osvojily. Jako určitě to nebylo hnedka, ale nějak

si to osvojily. Jako mám s tím docela dobrou zkušenost,“ hodnotila výuku sloves respondentka 6.

Ve zbytku případů ale měly respondentky pocit, že zaměřovat se cíleně na výuku určitého gramatického jevu není nutné a někdy také, že to není téměř možné, např. v otázce pádů. „Jestli tohle to někdo dokáže, tak bych se s ním ráda setkala. Ale myslím si, že u téhle té věkové skupiny, to není...nejde. A hlavně si myslím, že to není potřeba, protože tohle jsou všechno věci, které ony budou dělat ve škole, budou to dělat postupně a budou to dělat s těmi českými dětmi,“ odpověděla respondentka 3 na otázku, zda se ve výuce někdy zaměřovala cíleně na gramatiku, poté dodala, že má metodu, jak učit časování, ale jedná se o velmi pomalý postup. Respondentka 8 navíc upozornila, že chybám, které děti-cizinci dělají, bychom neměli přikládat velkou váhu. „Já si myslím, že do určitého věku spoustu dětí používá prostě chybně formy a špatně skloňuje a jakmile začnou chodit do školy, tak vidím tu změnu, že najednou musí už používat správné formy a tak se to naučí,“ uvedla respondentka. Nicméně i ona během rozhovoru zmínila, že se jedné oblasti gramatiky věnovala více, a to rodům podstatných jmen. „Protože mi to přijde jako základ pro češtinu, takže rody a třeba tímhle způsobem jsem dělala můj, moje, moje, takže říkaly ‚to je moje taška, ale to je můj sešit‘.“ Problematika rodu se ukázala být na základě analyzovaných dat velmi častá, respondentky opakovaně zmiňovaly problémy s užíváním rodu, ale nikoli rodu podstatných jmen, ale rodu přirozeného. „Mám klasicky červenou modrou, ale ve třídě v té školce je převaha holčiček a na jedné hodině jsem tam měla jenom jednoho chlapečka a ono to vůbec nefungovalo, on říkal ráda, i když to byl kluk,“ popsala respondentka 1 problém, který děti-cizinci mají, když hovoří samy o sobě. Stejnou zkušenost má také respondentka 3, podle níž kluci často používají ženské formy. Zdůvodňuje to tím, že v mateřských školách pracují většinou ženy. „Třeba gender, tohle shledávám kolikrát problematičké u kluků, protože všimněte si, že ve školkách je většina pracovníků žen, které se oslovují v ženském rodě.“ Podobné zkušenosti popsaly i respondentka 5 a respondentka 7, ta měla ale zkušenost opačnou, v jejím případě měla holčička problém používat ženský tvar, protože se podle respondentky pohybovala v kolektivu chlapců.

Respondentka 1 upozornila, že u některých gramatických jevů, např. u imperativu, není alespoň v počátcích nutné, aby se její dítě naučilo aktivně používat, ale aby jej znalo pouze pasivně.

5.2 Analýza materiálů

Jedním z cílů práce je také analýza materiálů, se kterými vyučující při výuce pracují. Při rozhovorech jsme se respondentek ptali, jaké materiály využívají, zda pracují s nějakými učebnicemi či knihami a jaké jsou jejich zdroje, co se týče materiálů. Respondentky nejčastěji jmenovaly učebnici pro malé cizince *Domino* (Škodová, 2010) a poté různé materiály určené pro předškoláky. Zazněly také tipy na literaturu, která byla vyučujícím před začátkem výuky nápomocna. Ze získaných dat jsme sestavili seznam výukových materiálů. Nicméně jsme už při samotných rozhovorech objevili problém, že samy respondentky často nevědí, o který konkrétní materiál se jedná, a to především pokud hovořily o materiálech určených pro práci s předškolními dětmi. „Ale jsou to všechny takové knížky typu chytrý předškolák a velké formáty a malé formáty. Jsou to různé vybarvovačky a je to jako běžně dostupné právě v té předškolácké sekci,“ uvedla respondentka 3, když jsme ji požádali, zda by mohla jmenovat konkrétní materiály. „Potom používám strašnou spoustu knížek, co jsou pro děti tohoto věku. Čtu si takové ty, co se vydává od MŠMT, od rvp školek a občas koukám na ten jejich portál, tam se najdou dobré věci. Potom dětské stránky, tam jsou hodně ty pracovní listy v uvozovkách. Potom prostě různé knížky, co jsou omalovánky, nebo rozvoj psaní, obtahování,“ uvedla respondentka 1. Jak jsme již uvedli dříve, děti-cizinci jsou zároveň také předškoláci a vyučující proto nejčastěji sáhnou po materiálech, které jsou pro předškolní věk primárně určené. S ohledem na velké množství materiálů pro děti předškolního věku jsme se rozhodli zanalyzovat jen některé vybrané, které jsou obecně velmi populární, jako jsou *Šimonovy pracovní listy* (Těthalová, 2015) nebo materiály *KuliFerda* (Gošová, 2013). Analýze jsme podrobili také některé obrázkové knížky, které vyučující jmenovali jako vhodný materiál pro práci s dětmi. Postup analýzy a kritéria, dle kterých byly učebnice hodnoceny, jsou popsány v kapitole 4.2, v níž pojednáváme o metodologii. Přehled hodnocených vlastností učebnic je také v příloze č. 16.

Na tomto místě považujeme za důležité zmínit, že materiály byly hodnoceny v mnoha případech z hlediska cílové skupiny, pro niž nejsou primárně určeny. Nehodnotíme je z hlediska vhodnosti pro primární cílovou skupinu a níže zmíněné hodnocení tedy nevypovídá nic o tom, jak by materiály fungovaly ve výuce dětí, pro něž jsou primárně určeny.

5.2.1 Domino – Český jazyk pro malé cizince 1

Autorka: Svatava Škodová

Nakladatelství a rok vydání: Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010

ISBN: 978-80-7357-582-3

Primární určení: výuka jinojazyčných žáků prvního stupně základní školy, zejména 1. ročník základní školy

Další informace: učebnicový soubor obsahuje barevnou učebnici, pracovní sešit, metodiku a CD s nahrávkami básniček, dialogů a herních aktivit obsažených v učebnici

Komunikační vlastnosti

Jelikož je učebnice primárně zaměřena na děti mladšího školního věku, které se začínají učit číst a psát, obsahuje didaktické texty, se kterými mají žáci pracovat. Z tohoto hlediska je pro výuku předškolních dětí nevhodná, nicméně učebnice a také pracovní sešit obsahují velké množství obrázků, a to především „slovníkového typu“, např. v rámci tématu škola jsou obrázky školy, třídy, jídelny, které je možné okopírovat a rozstříhat a používat jako pomůcku při prezentaci slovní zásoby nebo jako pexeso při hře. Obrázky považujeme za přiměřené předškolnímu věku, učebnice obsahuje barevné obrázky, které jsou pro děti poutavé, pracovní sešit poté černobílý, se kterými se dá dále pracovat (např. vybarvování).

Obsahové vlastnosti

Mladší školní věk se z hlediska probíraných témat od předškolního věku zásadně neliší, proto učebnice tematicky pokrývá základní slovní zásobu školního dítěte. Témata nejsou s ohledem na předškolní děti vhodně organizovaná, např. téma naše škola, které je vhodné vynechat, nebo jej probírat třeba pouze s předškolními dětmi na závěr školního roku, kdy se již blíží jejich nástup do školy, je v učebnici logicky³³ zařazeno hned jako druhé. Témata nejsou jistě zcela vyčerpávající a při

³³ Učebnice je určena pro mladší školní věk, tedy pro děti, které přijdou do školy a potřebují tedy primárně načerpat slovní zásobu ze školního prostředí.

výuce je třeba doplnit např. téma hračky či dopravní prostředky s ohledem na konkrétní cílovou skupinu.

Použitá slovní zásoba je vhodná i pro děti předškolního věku a při výuce ji není potřeba měnit, individuálně je ovšem dobré slovní zásobu dle potřeby doplnit či upravit, ale to opět záleží na cílové skupině. Většina úkolů a cvičení v učebnici a pracovním sešitě je pro děti předškolního věku nevhodná, protože předpokládá znalost písma. Cvičení není možné bez úpravy použít, úkoly vycházející z obrázků je ale možné s trochou fantazie upravit pro děti předškolního věku nebo s nimi pracovat naprosto odlišným způsobem.

Dobrá je naopak metodika, která přináší řadu aktivit, které lze třeba jen s drobnou obměnou použít. Ta je vhodná především pro začínající vyučující, kteří ve výuce ještě tápou. Vysoce hodnotíme CD s nahrávkami, protože se za prvé jedná o ojedinělou záležitost v českém prostředí, za druhé jsou zvukové nahrávky velmi kvalitní a autentické, protože je nahrávaly děti. Poslechy je tedy možné využít tak, jak navrhuje metodika, ale je také nasnadě vytvářet si k nim vlastní úkoly.

Ergonometrické vlastnosti

Autorka používá barvy v učebnici funkčně – za prvé jimi odděluje jednotlivé kapitoly a za druhé pomocí barev rozlišuje slovní zásobu dle rodu. Právě dvojí použití barev však může být pro některé děti matoucí. Děti předškolního věku většinou při výuce slovní zásoby nezatažujeme informací o rodu daného slova, děti totiž gramatiku vědomě nevnímají, proto barevné rozlišení nebude mít při výuce zásadní vliv, nicméně dle našeho názoru také nepředstavuje závažný problém. Z hlediska grafické úpravy neshledáváme na učebnici žádné nedostatky.

Celkově hodnotíme učebnicový soubor velmi kladně. To, že je použitelný i při výuce dětí předškolního věku, potvrzuje také fakt, že byl respondentkami velmi často jmenován jako užitečný a používaný materiál. Učebnice má i pokračování v podobě druhého dílu, ten jsme nicméně do výzkumného vzorku nezařadili.

5.2.2 Česky vesele a hezky

Autor: Kateřina Štenclová, Jana Dousková, Lenka Froňková

Nakladatelství a rok vydání: Praha: Centa, 2005

ISBN: 80-239-6303-1

Primární určení: děti mladšího školního věku

Komunikační vlastnosti

Učebnice je primárně určena pro děti mladšího školního věku, u nichž se již předpokládá znalost písma. Verbální složka učebnice je tedy velmi výrazná a neverbální složka zde již nemá demonstrativní funkci, ale často jen estetickou. Pro výuku češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku je vhodné jen malé procento z použitého obrazového materiálu, a to především kvůli velikosti. Některé obrázky považujeme za příliš malé. Ty, které jsou dostatečně velké, je možné pro různé účely při výuce použít, je vždy ale třeba individuálně posoudit každý obrázek a jeho názornost s ohledem na cílovou skupinu. Volili bychom je spíše pro starší předškolní děti.

Obsahové vlastnosti

Většina témat v učebnici je pro děti předškolního věku vhodná, u některých spíše bude problém s jejich prezentací v učebnici, která je někdy už příliš náročná a „školská“. Např. téma na mapě je pro děti předškolního věku již náročnější a v učebnici zahrnuje obrázek mapy České republiky, světa i slepou mapu Evropy. Toto téma je jistě možné s dětmi probrat způsobem odpovídajícím jejich věku a spojit jej např. s tématem cestování, nicméně zvláště u mladších dětí předškolního věku bychom doporučili se tomuto tématu spíše vyhnout.

Slovní zásobu shledáváme pro děti předškolního věku náročnou, a to především z hlediska jejího množství. Při práci s učebnicí je nutné slovní zásobu redukovat, míra redukce by měla opět záviset na cílové skupině a její úrovni.

Téměř sto procent cvičení předpokládá znalost písma, proto nejsou většinou příliš vhodná. Ta, která určitým způsobem pracují s obrázky, je možné uzpůsobit. Např. , ve kterém má dítě podle pokynů vybarvit obrázek určitými barvami, je

možné lehce použít tak, že instrukce dětem přečteme. V každé lekci jsme našli vždy aspoň jedno cvičení, které lze nějakým způsobem upravit, problém je někdy velikost obrázků, které jsou příliš malé. Toto úskalí lze ovšem vyřešit, pokud máme možnost na multifunkční tiskárně zvětšovat kopírovaný materiál.

Ergonometrické vlastnosti

Barvy v učebnici především oddělují jednotlivé kapitoly a někdy slouží ke grafickému „rozbití“ stránky, nicméně v jejich použití jsme neshledali žádnou zvláštní funkci. Z hlediska grafické úpravy není učebnice pro děti předškolního věku vhodná, protože obsahuje velké množství textu a často i řadu malých obrázků, takže stránka může dle našeho názoru působit nepřehledně. Při práci s učebnicí je třeba si dané části okopírovat, vystříhnout, popřípadě zvětšit apod.

Celkově nepovažujeme učebnici za příliš vhodnou pro výuku češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku. Určitě se najdou vyučující, kteří některé části a obrázky dokážou funkčně a vhodně použít, nicméně to už záleží na cílové skupině a osobnosti vyučujícího. Zvláště začátečníkům bychom doporučili zvolit jiný materiál.

5.2.3 Čeština pro malé cizince 1

Autor: Světlana Kotyková, Ilona Lejnarová, Jiřina Kinkalová

Nakladatelství a rok vydání: Praha: Euromedia Group – Knižní klub, 2004

ISBN: 80-242-1215-3

Primární určení: děti mladšího školního věku

Komunikační vlastnosti

Přestože je učebnice primárně určena pro mladší školní věk, verbální složka je dosti potlačena a převažuje složka neverbální. Pokud je v učebnici text, jedná se buď o instrukce ke cvičení či úkolu, o text básničky, nebo stručný popis obrázku, popřípadě o vypsanou slovní zásobu, která je ale vždy doplněna vizuálním materiálem.

Z hlediska neverbální složky považujeme učebnici za vhodnou pro děti předškolního věku. Obrázky jsou názorné, dostatečně veliké, navíc učebnice kombinuje barevné obrázky i černobílé, které je možné okopírovat a dále s nimi pracovat.

Obsahové vlastnosti

Témata jsou vhodná také pro děti předškolního věku, v učebnici se začíná tématem škola, které doporučujeme zařadit spíše až na konec a možná jen u dětí, které mají v následujícím roce nastoupit školní docházku. Chybí např. téma dopravní prostředky, které je většinou velmi lákavé zvláště pro chlapce. Za adekvátní považujeme i použitou slovní zásobu.

Učebnice neobsahuje velké množství úkolů a cvičení. Lekce jsou koncipovány tak, že děti si mají vždy nejdříve prohlédnout obrázek, který evokuje probírané téma, poté mají za úkol vybarvit novou slovní zásobu, se kterou se bude dále pracovat, poté následuje slovník, v němž je slovní zásoba zaznamenána slovy a částečně i vizuálně a je doplněna o tematickou básničku, posléze následuje tematická písnička. Úkoly se tedy většinou omezují pouze na vybarvování, které je pro děti předškolního věku vhodné, pro menší děti mohou být některé obrázky na vybarvování příliš velké. Nicméně je možné opět obrazový materiál použít

jiným způsobem a vymyslet vlastní cvičení. Oceňujeme zařazení písniček do každé lekce. Písnička je totiž vždy doplněna názorným obrázkem a dětem je tak možné lehce popsat, co se v textu písničky odehrává.

Ergonometrické vlastnosti

Učebnice používá barvy velmi často, nicméně někdy to může působit chaoticky. Barvy jsou použity pro rozlišení rodu a čísla u podstatných jmen, pro slovesa a pro zápor. Pracuje se tedy se šesti barvami, což považujeme pro předškolní věk za příliš náročné a obáváme se, že děti toto (ač funkční) rozlišení nejsou schopné vnímat.

Z hlediska grafické úpravy je učebnice pro děti předškolního věku vhodná, autorky také používají symbol pro písničku, který dosti názorně evokuje i dětem, které neumí číst, instrukci, že mají zpívat. Je jen škoda, že symbol nepoužily také pro vybarvování.

Celkově považujeme učebnici za vhodnou pro výuku češtiny dětí předškolního věku. Při práci s ní není třeba přistupovat k žádným velkým obměnám, proto ji doporučujeme zvláště začínajícím pedagogům. Také si myslíme, že je učebnice vhodná pro velmi malé děti nebo děti, které nemají žádnou zkušenost s českým jazykem.

5.2.4 Čeština pro malé cizince 2

Autor: Světlana Kotyková, Ilona Lejnarová, Jiřina Kinkalová

Nakladatelství a rok vydání: Praha: Euromedia Group – Knižní klub, 2005

ISBN: 80-242-1501-2

Primární určení: děti mladšího školního věku

Další informace: druhý díl k učebnici Čeština pro malé *cizince*

Komunikační vlastnosti

Učebnice obsahuje oproti prvnímu dílu podstatně více textu, obrazový materiál je omezen, téměř zcela zmizely černobílé obrázky určené k vybarvování, stále zůstávají úvodní barevné obrázky, které slouží k ilustraci daného tématu. Ty jsou použitelné pro děti předškolního věku.

Obsahové vlastnosti

Učebnice je tentokrát řazena nikoli tematicky, ale podle měsíců v roce, a tedy kopíruje život dítěte ve školním procesu. Přestože se nejedná o zcela tradiční tematické uspořádání při výuce češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku, považujeme je za zajímavé a ve výuce použitelné. Takové tematické uspořádání výuky je navíc časté v českých mateřských školách. Témata se pojí s činnostmi a zvyky, které jsou pro dané měsíce typické – září je tedy spojeno s nástupem do školy, prosinec s Vánoci, leden se zimou, červenec s létem apod. Při práci s předškolními dětmi je na zvážení např. vynechání první lekce, tedy září, které je spojeno s nástupem do školy.

Slovní zásobu považujeme v některých případech za zbytečně náročnou pro děti předškolního věku, opět ale záleží na cílové skupině, na jaké jazykové úrovni je a zda se jedná o menší předškolní děti, nebo o děti, který brzy nastoupí do základní školy. Úkoly a cvičení jsou pro děti předškolního věku nepoužitelné, protože vyžadují znalost písma. Zůstala ale typická stránka s písničkami či básničkami.

Ergonometrické vlastnosti

Učebnice opět používá barvy stejným způsobem jako první díl, navíc pomocí nich také odlišuje kapitoly. Z hlediska grafické úpravy je dle našeho názoru pro děti předškolního věku méně lákavá, protože obsahuje množství textu.

Celkově učebnici považujeme za méně vhodnou pro děti předškolního věku. Použít se dají jen vizuální materiály a např. písničky a básničky. Učebnici bychom doporučili pouze jako doplňkový materiál, z kterého se dá v případě potřeby načerpat obrazový materiál. Učebnici lze popřípadě využít pro práci s dětmi na vyšší jazykové úrovni, které mají dobře zvládnutou základní slovní zásobu a u nichž usilujeme o její rozšíření, nebo s dětmi, které již dříve pracovaly s prvním dílem učebnice. Co oceňujeme, je jiný pohled na tematické uspořádání, který, věříme, může být pro mnoho vyučujících češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku inspirativní.

5.2.5 Učíme se česky – pracovní učebnice

Autor: Jana Svobodová

Nakladatelství a rok vydání: Liberec: Harry Putz, 2012

ISBN: 978-80-86727-27-1

Primární určení: děti mladšího školního věku

Komunikační vlastnosti

Jelikož je učebnice určena pro děti mladšího školního věku, u kterých se již předpokládá znalost písma nebo jeho učení se, obsahuje velké množství textu. Neverbální složka je potlačena, slouží jako ilustrační materiál (obrázek dítěte, které mluví; obrázek třídy, která je popisována v textu). Obrázky jsou většinou malé a často ne příliš názorné, proto je nepovažujeme za vhodné pro děti předškolního věku.

Obsahové vlastnosti

Z hlediska tematického je učebnice vcelku tradiční, pro děti předškolního věku nejsou vhodná témata abeceda, na zvážení je také téma pozdravy, které obsahově zahrnuje i představování různých národností (To je pan Weber. Je z Německa). Téma také někdy ovlivňuje vhodnost slovní zásoby, např. v lekci barvy a čísla určitě vynecháme slovíčka plus, mínus, krát apod. Slovní zásobu je vždy třeba upravit dle dané cílové skupiny.

Úkoly a cvičení jsou z velké části postavené na znalosti písma, tedy jsou nevhodné pro děti předškolního věku. Najdou se ale i cvičení, při nichž má dítě např. vybarvit určitý obrázek nebo nakreslit své oblíbené zvíře, popřípadě z části obrázku poznat celek. Tato cvičení jsou poté třeba jen s drobnými obměnami použitelná pro výuku dětí předškolního věku.

Ergonometrické vlastnosti

Barvy jsou zde použity stejně jako v předchozích učebnicích pro odlišení jednotlivých lekcí a pro rozlišení rodu podstatných jmen. Navíc jsou vždy určitou barvou vyznačeny instrukce a např. určitá gramatická informace. Přesto učebnice

celkově působí z hlediska barevného a grafického zpracování velmi vyváženě a přehledně. Pro děti předškolního věku s ohledem na množství textu pravděpodobně méně vhodná.

Celkově učebnici nepovažujeme za příliš vhodnou pro výuku dětí předškolního věku, a to právě kvůli množství textů. Použili bychom ji spíše jako doplňkový materiál, z něhož bychom okopírovali určité stránky a obrázky, se kterými by se následně dalo pracovat. Nedoporučili bychom ji proto začínajícím učitelům, neshledáváme ji vhodnou ani pro starší předškolní děti, opět ale záleží vždy na konkrétní cílové skupině a na konkrétním vybraném materiálu.

5.2.6 European word book = Evropský slovník: English, German, French, Czech³⁴

Autor: Richard Scarry

Nakladatelství a rok vydání: Praha: Aventinum, 2011

ISBN: 978-80-7151-266-0

Primární určení: publikace pro děti

Další informace: obrázkový vícejazyčný slovník se souběžným anglickým, německým, francouzským a českým textem

Komunikační vlastnosti

Vzhledem k tomu, že se jedná o slovník, je každý obrázek doplněn o verbální pojmenování ve čtyřech jazycích. Přesto považujeme verbální a neverbální složku za vyváženou. Obrázky jsou většinou výrazně větší, než text, pojmenování jsou přitom uvedena drobnějším písmem. Obrázkový slovník má fyzický rozměr větší než A4, obrázky jsou tedy většinou dostatečně velké a názorné, proto je možné je použít i ve výuce dětí předškolního věku. Obrazový materiál navíc považujeme za velmi zdařilý a názorný a předpokládáme, že pro děti bude velmi lákavý.

Obsahové vlastnosti

Z hlediska tematického slovník pokrývá prakticky všechny oblasti života dítěte. Některá témata bychom u dětí předškolního věku doporučili vynechat, např. téma děťátko nebo pěstování. Jedná se podle nás o slovní zásobu, se kterou se dítě-cizinec nemusí primárně seznámit. V některých případech je slovní zásoba až příliš podrobná, např. téma v květinové zahradě obsahuje přibližně třicet názvů různých druhů květin, což považujeme pro předškolní věk za neadekvátní. Je proto vždy potřeba zvážit u každého tématu zvlášť, zda je daná slovní zásoba vhodná pro danou cílovou skupinu. Jelikož se jedná o slovník, kniha neobsahuje žádné úkoly pro děti, je proto vhodná spíše jako doplňkový materiál, ze kterého mohou vyučující čerpat obrazový materiál pro probíraná témata.

³⁴ Tento materiál nebyl v rozhovoru přímo zmíněn, respondentka 8 jmenovala knihu *Ten dělá to a ten zas tohle* od téhož autora. Ta ale nebyl dostupná, proto jsme se rozhodli zařadit jiný dostupný materiál od Richarda Scarryho.

Ergonometrické vlastnosti

Z hlediska grafické úpravy považujeme učebnici za velmi povedenou. Barvy zde nemají žádnou funkčnost a jsou použity vždy jen v rámci daného obrázku, nicméně další využití barev, tak jak jej známe např. z učebnic češtiny pro cizince, bychom považovali v tomto případě za nevhodný prvek, který by dle našeho názoru mohl být rušivým elementem.

Celkově považujeme slovník za vhodný pro využití ve výuce češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku. Jak jsme již uvedli, je možné jej využít jako doplňkový materiál, ze kterého lze čerpat obrázky. Vždy je ale potřeba vzít v úvahu cílovou skupinu, některé obrázky a některá slovní zásoba mohou být např. pro mladší děti nebo děti, které s českým jazykem teprve začínají, náročné.

5.2.7 Šimonovy pracovní listy 23 – rozvoj slovní zásoby

Autor: Marie Těthalová

Nakladatelství a rok vydání: Praha: Portál, 2015

ISBN: 978-80-262-0815-0

Primární určení: mateřské školy a první ročníky základní školy, děti mezi 3. a 6. rokem

Další informace: 23. vydání *Šimonových pracovních listů*, které se soustředí na rozvoj různých oblastí u dětí předškolního věku

Komunikační vlastnosti

Učebnice se skládá vždy z černobílého obrázku a metodiky pro učitele, v níž jsou uvedeny návodné otázky, které je možné pokládat při prohlížení obrázku dětem. Dítě tedy vždy pracuje pouze s obrázkem bez textu, což je s ohledem na předškolní věk ideální. Jelikož je materiál primárně určen pro děti předškolního věku, obrazový materiál je vhodný a přiměřený.

Obsahové vlastnosti

Z hlediska tematického materiál pokrývá všechny oblasti dětského života. Témata jsou navíc koncipována tak, že první část je věnována podstatným jménům, další přídatným jménům a poslední slovesům.

Problém může být s použitou slovní zásobou. Jelikož materiál je určen dětem, jejichž mateřský jazyk je český jazyk, předpokládá pokročilou znalost slovní zásoby. Některá témata tedy obsahují slovní zásobu, která nemusí být pro děti-cizince, které s českým jazykem teprve začínají, vhodná. Např. téma lidské tělo pracuje s názvy kostí a vnitřních orgánů člověka, což je pro dítě-cizince pro začátek složitá a nepotřebná slovní zásoba.

Úkoly v materiálu jsou určeny k rozvoji slovní zásoby, proto předpokládají verbální vyjádření dětí nad daným obrázkem, které vzejde z cíleně pokládaných návodných otázek. Obrázky je nicméně možné použít i jiným způsobem, dle

záměru vyučujícího. Obrázky jsou nakresleny tak, aby je bylo možné vybarvovat. Vyučující je ale může také např. rozstříhat a pracovat s nimi jako s puzzly.

Ergonometrické vlastnosti

Materiál je černobílý a jeho autorka nepracuje s žádnými barvami. Z hlediska grafické úpravy jej považujeme za vhodný pro děti předškolního věku.

Jelikož je materiál primárně určen pro děti předškolního věku, je dle našeho názoru vhodný také pro výuku češtiny jako cizího jazyka, a to buď tak, jak navrhuje jeho autorka, nebo dle uvážení vyučujícího, který může s obrázky pracovat rozmanitými způsoby. Doporučujeme jej jako doplňkový materiál, protože ke každému tématu patří pouze jeden obrázek. Při prezentaci slovní zásoby a daného tématu je vhodné použít více obrazového materiálu.

5.2.8 KuliFerda pro rozvoj školní zralosti u dětí v MŠ. Sluchové vnímání – pracovní sešit 7

Autor: Věra Gošová

Nakladatelství a rok vydání: Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2013

ISBN: 978-80-87553-82-4

Primární určení: děti předškolního věku

Další informace: součást sady pracovních sešitů, které slouží pro rozvoj školní zralosti; vybraný materiál slouží k rozvoji sluchového vnímání.

Komunikační vlastnosti

Jelikož se jedná o materiál určený pro předškolní děti, verbální složka je omezena pouze na instrukce k obrázkům, které jsou určeny pro vyučujícího, a převažuje složka neverbální. Ta je názorná a přiměřená dětem předškolního věku.

Obsahové vlastnosti

Materiál se skládá z různých cvičení, které mají za cíl rozvíjet sluchové vnímání dítěte, proto není materiál tematicky řazený. Slovní zásoba, se kterou se v rámci cvičení pracuje, je přiměřená dětem předškolního věku. Vždy je třeba cvičení vybrat podle úrovně dětí, není ale třeba, aby dítě znalo veškerou slovní zásobu použitou v materiálu. Slovní zásoba je v rámci cvičení vybrána dle zvukové podobnosti či odlišnosti, v rámci cvičení jsou tedy použita např. slova, která se rýmují, začínají nebo končí shodnou hláskou. Cílem cvičení je rozvoj sluchového vnímání, dítě tedy nemusí primárně znát význam slova, ale musí být schopné je zvukově odlišit. Cvičení bychom doporučili zařadit až v pokročilejší fázi výuky, až budou mít děti český jazyk alespoň trochu „naposlouchaný“ a vždy hodnotit konkrétní cílovou skupinu. S obrázky je nicméně možné pracovat i jiným způsobem, než doporučuje autorka – je možné je vybarvovat, a jelikož se jedná o menší obrázky, je možné je okopírovat dvakrát a použít je např. jako pexeso.

Ergonometrické vlastnosti

Materiál je určen ke kopírování, proto v něm nejsou použity žádné barvy. Z hlediska grafiky tedy shledáváme materiál přiměřeným.

Celkově považujeme materiál za vhodný pro práci s dětmi-cizinci. Jedná se ale pouze o doplňkový materiál, z kterého nelze při výuce vycházet. Doporučujeme s ním začít pracovat až v pokročilé části výuky, ve chvíli, kdy je již dítě v českojazyčném prostředí delší dobu a jazyk má v určité míře „naposlouchaný“.

5.3 Shrnutí

V předchozí části práce jsme představili data získaná v rámci výzkumu prováděného v Praze. Nyní je shrneme a uvedeme některé závěry, ke kterým jsme během analýzy dospěli.

Vyučující si většinou nepřipadají na výuku češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku specializovaní, protože necítí, že by na ni byli připravováni v rámci studia, a to buď studia specializovaného na výuku češtiny jako cizího jazyka, nebo studia předškolní pedagogiky. Jejich vstup do vyučovacího procesu je často provázen nejasnostmi, jak výuku pojmout, ke správnému směru vyučujícím podle jejich názoru pomáhá intuice. Vyučující češtiny jako cizího jazyka by měli být v ideálním případě předškolní pedagogové, kteří získali specializaci na výuku češtiny jako cizího jazyka. Tento předpoklad je ale podle našeho názoru v praxi nerealistický, tudíž považujeme za důležité, aby se jednalo o vyučujícího, který je schopný dětem zajistit kvalitní jazykový vstup, tedy ovládá na velmi vysoké úrovni český jazyk a zná jeho strukturu, a zároveň má dobré zkušenosti s prací s dětmi předškolního věku, zná základy práce s nimi, ví, jaké používat metody a formy výuky.

Vyučující si uvědomují, že děti jsou v předškolním věku schopné osvojit si cizí jazyk přirozenou cestou, přesto jsou zastánci další výuky češtiny jako cizího jazyka v předškolním věku. Za cíl přitom pokládají pomoc dětem, tzn. usnadnit jim jejich vstup do vzdělávacího systému, a někteří také považují za důležité usnadnit práci učitelkám v 1. třídě.

Vyučující se velmi různí v názorech na výuku češtiny jako cizího jazyka u dětí předškolního věku. Zatímco někteří začít s výukou cizího jazyka již v předškolním věku považují za nejlepší cestu, jiní v tom vidí jistá rizika a vždy by zohlednili individuálně každé dítě. Vyučující často zdůrazňují, že se musí použít specifické metody, většinou ale neuvádějí, jaká mají od výuky očekávání a v jakých podmínkách by výuka měla probíhat. Dle našeho názoru je zásadní otázka, jaký výsledek očekávají všichni zúčastnění, především ale rodiče. Pokud očekávají úplné osvojení cizího jazyka, mateřské školy nemohou ve většině případů toto očekávání naplnit. Jsme skeptičtí k tomu, že by si dítě osvojilo cizí

jazyk, pokud výuka probíhá formou kroužku několikrát týdně s nerodilým mluvčím. Takový přístup vede spíše k naučení se určité slovní zásoby, některých frází, ale nevede dle našeho názoru k osvojení si gramatické struktury jazyka a bez přízvuku.

Na cílovou skupinu je třeba nahlížet nejen jako na děti-cizince, které si musí osvojit český jazyk, ale také jako na předškolní děti, které musí procházet komplexním rozvojem. Vyučující si tento fakt vesměs uvědomují, a proto do výuky zařazují aktivity a používají materiály, které jsou primárně určeny pro děti předškolního věku. Nicméně vyučující, kteří nejsou předškolními pedagogy, si dle našeho názoru neuvědomují, že na rozvoj jazyka má vliv komplexní rozvoj dítěte, proto nezařazují např. aktivity na rozvoj sluchového vnímání, rytmiky apod. Často to zdůvodňují tím, že takové postupy jsou požívány v rámci běžného vyučování v mateřské škole, s čímž souhlasíme, nicméně si myslíme, že v předškolním věku je i rozvoj nové slovní zásoby vázán na další oblasti dětského vývoje, jako je motorika či vnímání, a proto považujeme za důležité vzít toto v potaz při přípravě vyučování a zařazovat např. manuální pracovní činnosti, hudební činnosti, cvičení na rozvoj rytmiky a motoriky. Vyučující také uváděli, že ve výuce, která trvá třeba 30 minut dvakrát týdně, není pro takové aktivity prostor. Proto by dle našeho názoru stálo za zvážení, zda by zvláštní výuka dětí předškolního věku neměla trvat delší dobu, aby bylo více času na rozmanitější aktivity.

Důležité jsou také okolnosti, za kterých výuka probíhá. Vyučující si často stěžovali na nevyhovující podmínky, jako byl nevhodný čas výuky nebo nevhodná místnost. Zároveň si byli vědomi, že jim dané mateřské školy nemůžou poskytnout lepší zázemí. Někteří si také stěžovali na přístup kmenových učitelek, které např. zapomínaly na hodiny českého jazyka.

Výuka probíhala rámcově u všech vyučujících podobně a většinou trvala půl hodiny jednou či dvakrát týdně, výjimkou byla respondentka 5, která vedla přípravnou třídu a s dětmi-cizinci pracovala v rámci přípravného programu, který probíhal každý den čtyři vyučovací hodiny. Výuka je vždy zarámována určitým tématem, od něhož se poté odvíjejí veškeré aktivity. Vyučující nemají negativní zkušenosti s tématy, ale s konkrétními aktivitami. Často využívají malování, čtení, za důležitý považují pohyb, který slouží nejen k aktivizaci dětí, ale často také jako

didaktická hra, při níž si mohou osvojovat slovní zásobu. Didaktické hry jsou obecně používány, nejvíce využívané je pexeso, které bylo jmenováno nejčastěji, což naznačuje, že vyučující kladou velký důraz na vizualizaci. Jako základní pomůcky totiž považují obrazový materiál, bez něhož se dle našeho názoru nedá výuka cizího jazyka dětí předškolního věku praktikovat. Pravděpodobně nejkontroverznější je zařazování zpěvu a básniček do výuky. Zatímco někteří vyučující to považovali za neodmyslitelnou součást výuky, jiní neměli ani s písničkami, ani s básničkami dobré zkušenosti a považovali je za zbytečné.

Ve výuce je patrná jistá rituálnost. Vyučující mají tendenci se vracet ke stejným tématům a také v rámci každé hodiny opakují stejné aktivity. Rituálnost považujeme za dobrý rys výuky, protože dětem dává pocit jistoty, mohou očekávat, co ve výuce bude následovat, a celkově jim také dodává v procesu výuky jistou sebedůvěru.

Rozličný přístup měli vyučující také ke gramatice. Jejich výuka nebyla vesměs postavena na cíleném učení určité gramatiky, od níž by se odvíjel program, pokud vyučující gramatiku zapojovali, pak spíše jako doplnění. Někteří ale záměrně vyučovali určité gramatické jevy, např. časování, jiní to považovali za zbytečné, protože dítě v předškolním věku není schopné vědomě pochopit gramatické pravidlo, tudíž se na výuku gramatiky nezaměřovali. Shodně však vyučující zmiňovali problém s přirozeným rodem, který si děti často vlivem prostředí osvojí nesprávně.

V rámci analýzy materiálů, s nimiž vyučující pracují, jsme hodnotili pět učebnic určených pro výuku češtiny jako cizího jazyka, dva materiály určené pro děti předškolního věku a jeden naučný obrazový slovník určený pro děti předškolního i školního věku. Vždy jsme hodnotili komunikační, obsahové a ergonomické vlastnosti materiálů s ohledem na specifika předškolního věku.

Z učebnic považujeme pro výuku vhodné *Domino*, 1. díl, které bylo také nejčastěji jmenované respondentkami. Za největší přínos považujeme metodiku, která je součástí učebnicového souboru a která dává vyučujícím návod na různé aktivity. Využitelná jsou také cvičení a obrazový materiál. Dále poté hodnotíme kladně učebnici *Čeština pro malé cizince 1*, která nabízí velké množství

obrazového materiálu a je dle našeho názoru vhodná i pro začínající vyučující, kteří disponují omezeným množstvím vlastních materiálů a nejsou si zcela jisti i po stránce tematické.

Jako méně vhodný hodnotíme druhý díl učebnice *Čeština pro malé cizince*, který již předpokládá pokročilou znalost písma a obsahuje menší množství pro děti předškolního věku využitelného obrazového materiálu. Využitelný je v případě výuky starších dětí předškolního věku, které již mají základy českého jazyka, je jej nicméně možné použít jako doplňkový materiál.

Další hodnocené učebnice, tedy *Česky vesele a hezky* a *Učíme se česky – pracovní učebnice*, nepovažujeme za příliš vhodné pro výuku dětí předškolního věku. Obě učebnice staví na pokročilé znalosti písma, obrazový materiál má většinou ilustrační charakter. Nevylučujeme však, že někteří vyučující i v těchto učebnicích najdou cvičení, obrázky či aktivity, které dokážou tvořivě uzpůsobit dětem předškolního věku. Nedoporučovali bychom ale materiál začínajícím vyučujícím ani pro práci s menšími dětmi předškolního věku.

Na základě analýzy dvou materiálů určených primárně pro české děti předškolního věku usuzujeme, že tyto materiály, ač nejsou primárně určené pro výuku češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku, je možné při výuce velmi dobře využít a dokonce to považujeme za nezbytné, protože materiály pro děti předškolního věku často nabízí řadu aktivit a cvičení podporující komplexní rozvoj, který je, jak jsme již uvedli, pro rozvoj řeči podstatný.

Použit lze při výuce také obrazové slovníky, kterých je na trhu více (např. *Můj první slovník českého jazyka*, Fraus, 2008, který jsme do analýzy nezařadili, protože je určen primárně školním dětem a žádná z respondentek ho jako užitečný materiál nezmínila) a které většinou tematicky pokrývají slovní zásobu dítěte a nabízejí obrazový materiál. Pro analýzu jsme vybrali *Evropský slovník od autora dětských knih* Richarda Scarryho, na jehož jinou knihu nás upozornila jedna z respondentek.

6 Výzkum Paříž – analýza a zjištění

Následující kapitola má za cíl představit data získaná z výzkumu, který jsme prováděli v České škole bez hranic v Paříži. Při analýze dat jsme se zaměřili na stejný cíl jako při analýze dat z výzkumu prováděného v Praze. Zajímala nás tedy především osoba vyučujícího, jeho vzdělání a zkušenosti a výuka, kterou v Paříži provádí. Ještě dříve, než jsme přistoupili k popisu získaných dat, jsme považovali za nutné stručně nastínit prostředí, v němž výzkum v Paříži probíhal, tedy Českou školu bez hranic a konkrétní kurzy. Až poté jsme přistoupili k částem, v nichž popisujeme vzdělání a především zkušenosti vyučujících, dále se zaměřujeme na přístupy vyučujících k výuce cizích jazyků v předškolním věku a k popisu výuky. Oproti analytické části popisující výzkum prováděný v Praze jsme nezařadili analýzu materiálů. Respondentky ve výzkumu prováděném v Paříži totiž buď jmenovaly stejný materiál jako respondentky v Praze, nebo nejmenovaly materiál žádný. V části věnované materiálům jsme pouze nastínili problémy a návrhy, které respondentky v souvislosti s materiály uvedly.

6.1 České školy bez hranic

Výuka českého jazyka se nutně neomezuje pouze na území českého státu. Pokud odhlédneme od výuky dospělých, která probíhá v zahraničí na různých vysokých školách v rámci oboru bohemistika, je pro problematiku předkládané práce zajímavá jazyková výuka dětí krajanů v zahraničí. Na výuku dětí českých krajanů v zahraničí se zaměřuje řada škol, nicméně my jsme měli možnost blíže poznat Českou školu bez hranic, která funguje v řadě evropských měst – Paříž, Londýn, Mnichov, Curych, Brusel, Ženeva, Drážďany, Frankfurt (www.csbh.cz). Výuka českého jazyka dětí krajanů v zahraničí dle nás leží na pomezí mezi výukou českého jazyka jako mateřského jazyka a českého jazyka jako cizího jazyka, alespoň v případě dětí předškolního věku. Jak popíšeme dále, děti v zahraničí jsou, co se týče znalosti českého jazyka, na různé úrovni, některé jsou zcela bilingvní a čeština je pro ně tudíž mateřským jazykem, některé děti neprošly zcela důslednou bilingvní výchovou a češtinu mají na podstatně nižší úrovni, v některých případech mají zafixované nesprávné jazykové struktury a mají výrazně omezenou slovní zásobu.

České školy bez hranic, které fungují na řadě míst v zahraničí, nabízejí výuku českého jazyka a českých reálií dětem českého původu, které žijí mimo území České republiky. Výuka je nabízená dětem od 18 měsíců až do věku 15 let, jedná se přitom o doplňkovou výuku k jejich každodennímu vzdělávání. Děti, které školu navštěvují, jsou více či méně bilingvní, jak jsme uvedli výše, výuka není určena dětem, které český jazyk neovládají vůbec, např. dětem smíšených česko-francouzských párů, které se nerozhodnou pro bilingvní výchovu a na dítě mluví pouze francouzsky.

Myšlenka takto koncipovaných škol vznikla v roce 2003 v Paříži, kde byla také pořádána první jazyková setkání pro děti v češtině. Z této iniciativy postupně vznikla současná mezinárodní síť škol s vlastním návazným vzdělávacím systémem, za kterou stojí ředitelka pařížské České školy bez hranic Lucie Slavíková-Boucher.³⁵

Výuka v jednotlivých Českých školách bez hranic se může částečně lišit (musíme vzít v potaz, že každá škola se musí přizpůsobit různým podmínkám), nicméně koncepce všech škol je shodná. Výuka probíhá v duchu metody „total immersion“³⁶. Princip spočívá v tom, že dítě se ocitá v prostředí, kde se mluví výhradně česky, což je vzhledem k tomu, že tyto děti většinou vyrůstají v biculturním prostředí, nejpřirozenější způsob, jak si osvojit jazyk. Zatímco klasický způsob výuky cizích jazyků se většinou opírá o překlady, metoda „total immersion“ umožňuje rychlejší rozšiřování slovní zásoby, navíc v určité situaci. Dítě tak chápe rychleji i jazykovou strukturu.³⁷

Školy mají vlastní vzdělávací program, který odpovídá rámcovému vzdělávacímu programu českého ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a respektuje vzdělávací koncepci České republiky. Výuka probíhá v několika věkových skupinách (nejmladší děti od 18 měsíců do 3 let, předškolní děti od 3 do 6 let,

³⁵ Dostupné z: <http://www.csbh.cz/co-je-csbh>

³⁶ **Total immersion** nebo „úplné ponoření“ se odborně označují podmínky výuky cizích jazyků, v nichž je jedinec neustále obklopen cizím jazykem v nejrůznějších situacích. V takových podmínkách dochází k spontánnímu osvojování cizího jazyka v každodenním styku s ním, děti raného věku či mladší žáci si poté cizí jazyk osvojí rychleji a větší míře, než dospělí, což platí zejména o výslovnosti, kde se děti dovedou naučit adekvátní výslovnost tak dokonale, že je k nerozeznání od výslovnosti rodilých mluvčích (Průcha, 2010, s. 134-135).

³⁷ Dostupné z: <http://www.csbh.cz/co-je-csbh>

školní děti od 6 do 15 let) a v různých hodinových dotacích (nejmenší 1 hodina/týden, předškolní 2 hodiny/týden, školní děti 5 x 45 minut/týden). Od 1. do 3. třídy se děti vzdělávají v oblasti českého jazyka a literatury, od 4. do 9. třídy poté v oblastech český jazyk a literatura a dějepis a zeměpis českých zemí.

Měli jsme možnost pracovat pět měsíců v České škole bez hranic v Paříži, která je vůbec první z těchto škol na světě. Právě v ní také proběhla část výzkumu vyučujících češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku.

6.1.1 Česká škola bez hranic Paříž

Česká škola bez hranic Paříž byla založena v roce 2003 za podpory pařížského Českého centra a ve spolupráci s českým velvyslanectvím.³⁸ Výuka předškolních dětí probíhala v době výzkumu vždy ve středu, nejmenší děti měly hodinový kurz, děti od 3 do 6 let dvouhodinový. Školní výuka probíhala, a i v současné době probíhá, vždy v sobotu v rozsahu 5 x 45 minut. Ve školním roce, kdy byl prováděn výzkum, byla navíc otevřena občasná nedělní mateřská škola pro zájemce, kteří nemohou navštěvovat pravidelnou výuku, a páteční výuka pro jazykově slabé děti. Výuka v neděli probíhala nárazově v průběhu druhé poloviny školního roku, tedy od ledna do června a celkem se jednalo o sedm dvouhodinových lekcí. Páteční zdokonalovací kurz pro děti, které mají výraznější problémy s jazykem, kvůli kterým nemůžou navštěvovat tradiční kurzy, probíhal od března do května vždy v pátek po dobu hodiny a půl.

Středeční kurz pro nejmenší děti vedla respondentka 9, stejně tak páteční zdokonalovací kurz a příležitostnou nedělní výuku. Středeční výuku dětí předškolního věku vedly respondentky 9 a 10 společně, přičemž respondentka 10 měla ve výuce i v její přípravě dominantnější roli.

Všechny kurzy jsme měli možnost během našeho působení v Paříži navštívit a udělat si tak alespoň obecnou představu o jejich podobě. Středeční výuky dětí předškolního věku a příležitostné nedělní výuky jsme se aktivně účastnili na pozici asistenta učitele, a proto jsme byli zasvěceni do přípravy kurzů a měli jsme možnost výuku poznat dle našeho názoru velmi dobře. Při analýze získaných dat

³⁸ Dostupné z: <http://www.csbh.cz/pariz/kdo-jsme>

jsme proto často uplatňovali osobní poznatky získané aktivním zapojením do výuky.

6.2 Polostrukturované rozhovory

Jak jsme již uvedli v kapitole 4.1.1, do výzkumu prováděném v Paříži byly zcela účelově zahrnuty obě vyučující, které výuku dětí předškolního zařízení v České škole bez hranic provádějí. Polostrukturované rozhovory se týkaly stejných tematických okruhů, jako v případě výzkumu prováděného v Praze, návodné otázky byly v některých případech upraveny či vynechány s ohledem na danou situaci. Data jsou popsána v rámci pěti oddílů, které se zaměřují na vyučující, jejich postoje k výuce, cílovou skupinu, samotnou výuku a materiály.

6.2.1 Vyučující

Respondentky v Paříži, přestože se jedná pouze o dvě vyučující, tvoří pestrou a různorodou dvojici, a to především co se týče vzdělání a zkušeností a představ a předpokladů, se kterými vstupovaly do výuky. Zatímco respondentka 9 neměla žádné pedagogické zkušenosti ani vzdělání pro práci s předškolními dětmi nebo cizinci, respondentka 10 za sebou měla několikaleté působení v mateřské škole s vyšší koncentrací cizinců jakožto předškolní pedagog.

Respondentka 9 uvedla, že má nedokončené pedagogické vzdělání, studovala francouzský jazyk a český jazyk, ale s orientací na 2. stupeň základní školy a střední školu. Právě proto se sama necítila žádným způsobem specializovaná pro výuku češtiny jako cizího jazyka nebo pro práci s předškolními dětmi a svůj vstup do vyučovacího procesu hodnotila následovně: „Já jsem přijela do Paříže a byla jsem hozena do vody. A prostě po třech měsících jsem se nějak naučila plavat a plavu do teď... Takže to znamená, teď končím pátý školní rok, i když s roční pauzou.“ Do výuky vstupovala s ne příliš jasnou představou, co má očekávat. „A bylo to tak, že první dva roky jsem to tak plus minus táhla já a vlastně jsem vůbec nevěděla jak. A úplný začátek, to jsem měla kolegyni, dneska vlastně už důchodkyni, která pracovala na různých stupních školství, mimo jiné i v mateřince. Takže od ní jsem odkoukala spoustu věcí, naučila jsem se vůbec komunikovat s dětmi, protože jsem neměla v té době žádné bratrance jakoby v tom školkovém věku, takže první tři měsíce, co ona tady byla, tak jsem od ní

odkoulala, co se dalo,“ popsala svůj vstup do výuky respondentka 9. Zdůraznila, že znalosti a postupy, jak pracovat s předškolními dětmi, které jsou navíc na různé jazykové úrovni, čerpala od své kolegyně přímo v praxi během výuky.

Respondentka 10 oproti tomu má pedagogické vzdělání, konkrétně je vystudovaná předškolní pedagožka, a než začala pracovat v Paříži, kde v době výzkumu učila druhým rokem, měla za sebou pětiletou praxi z mateřské školy v Praze, kde již zažila práci s dětmi-cizinci. Do výuky tedy vstupovala jako kompetentní osoba pro práci s předškolními dětmi, s jasnou představou, co může očekávat, i se zkušenostmi, jak s dítětem-cizincem pracovat, i když nikdy aktivně nevyučovala češtinu jako cizí jazyk. „Tam nebyli jsme vysloveně zaměřeni nějak bilingvně, že bychom měli nějak zaměřené pomůcky, didaktické materiály a knížky jako bilingvně, to ne, ale formou hry. Že jsme si hodně s nimi individuálně hráli, povídali, když se četlo, tak ony to naposlouchávaly, protože byla pravidelně třeba pohádka po obědě a hodně jsme opakovali na těch úplně jednoduchých obrázkových materiálech,“ popsala svoji zkušenost s dětmi-cizinci z Prahy. Děti-cizinci neměly žádnou další výuku, ani mateřskou školu nenavštěvovala externí vyučující, ale učitelky s nimi musely pracovat v rámci každodenního programu. „Když tedy vezmu to vietnamské dítě a i to ruské dítě, a v podstatě šlo o to, že ho zapsali rodiče, nastoupily vlastně obě dvě normálně v září do mateřské školy a v podstatě jsme využívali, když si to tak matně vzpomínám, vlastně nejvíce nápodobu a knížky. A vlastně když to dítě nerozumělo, tak...když to dítě nerozumělo, tak jsme ho vodili, protože ze začátku, ze začátku vůbec se nechytaly a pak prostě postupně se to lámalo já nevím, po půl roce byly prostě schopné mluvit.“ S těmito zkušenostmi vstupovala respondentka 10 do výuky v České škole bez hranic v Paříži. Při výuce navíc také vycházela ze své osobní zkušenosti s výchovou dcery. Respondentka 10 již dříve pobývala dlouhodobě v Paříži a vychovávala zde s českým manželem dceru. Ta navštěvovala francouzskou mateřskou školku, doma s ní rodiče hovořili českým jazykem, ale francouzský jazyk aktivně podporovali, a dcera je nyní bilingvní a oba jazyky ovládá na stejné úrovni.

Protože děti navštěvující Českou školu bez hranic v Paříži jsou většinou bilingvní a není je tedy potřeba učit český jazyk od úplného začátku, výuka má podle

respondentek za cíl rozvíjet u dětí slovní zásobu a především jim dát prostor a možnost český jazyk použít. „Ale hlavní je to, že se děti objeví v českém prostředí. To je vlastně ta přidaná hodnota toho našeho systému. Protože jinak děti mluví především s maminkami nebo s tím jedním rodičem česky, a vlastně tu češtinu nemají spojenou s jinými aktivitami s jinými lidmi. Tím, že přijdou sem, tak my jim dáme jinou slovní zásobu, protože my se s nimi bavíme o jiných věcech, než se baví maminky a my...každý člověk má jinou slovní zásobu, takže tím pádem i tohle samotné obohatí ty děti. Takže podle mého, důležitá je ta jazyková stránka s tím, že prostě děti nevydrží dvě hodiny jenom prostě mluvit, takže do toho samozřejmě musí být zapojeny i jiné aktivity. Ale už s tím, že se to pojmenovává česky, tak je to pořád to rozvíjení českého jazyka přes motoriku, pohyb, já nevím, co všechno, výtvarku,“ popsala cíle výuky respondentka 9 a zároveň uvedla, že děti předškolního věku vyžadují určitý přístup.

Respondentka 10 shodně uvedla, že hlavním cílem je rozšíření slovní zásoby. „Ale hlavně tady třeba po nich více jako chceme potom to opakování, anebo aby opakovaly, aby si uvědomily, co říkají za slova. Nebo aby rozuměly tomu, co říkají. Aby to pochopily a aby to dokázaly i samy slovně vyjádřit a použít to svým jazykem aktivně.“ Nicméně jak popíšeme později v kapitole 6.2.3, respondentka 10 zároveň klade velký důraz na komplexní rozvoj dětí, právě komplexní rozvoj je podle ní prostředkem, jak rozvíjet u dětí jazyk.

6.2.2 Cizí jazyk a předškolní děti? Názory na výuku

Obě respondentky měly za dobu, co pobývaly v Paříži, obecně velké zkušenosti s dětmi, které procházely dvojazyčnou výchovou, a také samozřejmě s bilingvismem, který je u těchto dětí velmi častý. Obě proto doporučují začít s cizím jazykem pokud možno co nejdříve, přesto a nebo právě proto jsou ale obě respondentky skeptické k výuce cizích jazyků v mateřských školách tak, jak nejčastěji probíhají v českém prostředí, tedy formou kroužku jednou či dvakrát týdně s českou učitelkou. „Takže v momentě, kdy jsou ty děti namočené do dvou jazyků, tak je to perfektní, ale od té doby, co jsem v Paříži, tak nejsem zastáncem takových nějakých hodinových, dvouhodinových setkání s českou paní učitelkou, která teda vymyslí pět aktivit, pět aktivit v tom cizím jazyce, plácnu angličtinu, já jsem tak chodila asi v první třídě, ale to už jsme byli velcí, vlastně, to už je ta

hranice, kdy se člověk začíná učit jako cizí jazyk a ne...tak, začíná se učit a nejenom osvojovat. Takže v momentě, kdy je to paní učitelka, která s nimi tráví celý den, ale pak si řekne, tak děti, jsou čtyři hodiny odpoledne a do pěti hodin máme angličtinu a bude míchat češtinu a angličtinu, tak s tím mám posledních pár let problém, že mi to vlastně nepřijde přínosné, protože se ty děti naučí pár oddělených slovíček, ale podle mě nepochytí strukturu toho jazyka,“ řekla respondentka 9, podle níž je problém nejen množství času věnované cizímu jazyku, ale také vyučující, která výuku vede. Taková výuka podle respondentky nevede k osvojení jazyka a jeho gramatické struktury, ale pouze k získání omezené slovní zásoby a existuje velké riziko, že děti nebudou používat cizí jazyk ani v pro něj vyhrazeném čase, protože si budou dobře vědomi toho, že jim učitelka rozumí.

„Kdyby to bylo jako jedno dopoledne v týdnu, nebo ještě lépe nevím, každý druhý den třeba hodka, dvě, s člověkem, který na něj bude mluvit od A do Z cizím jazykem, tak jo, to je perfektní. Ale v momentě, kdy vlastně děti a paní učitelka jsou spolu od rána do večera, prostě celý den a mají vyhrazený jenom kus dne, část dne na to, že teď máme angličtinu a budeme prostě všichni mluvit anglicky, tak tím, že jsme líní, tak paní učitelka určitě občas sklouzne k tomu, že jim to prostě řekne česky, aby to bylo rychlejší. Málokdo z nás se uhlídá a stoprocentně prostě jede v tom cizím jazyce. A děti jsou potvory a pojedou v tom jazyce, který jim jde lépe, a zvláště v případě, že vidí, že paní učitelka tomu rozumí, když tak mluví zbytek dne. Takže jsem skeptická, ale možná, že se to v nějakém kolektivu jako dá zorganizovat, ale nikdy jsem to neviděla, takže to je jen domněnka,“ dodala respondentka 9, podle níž je dobré, když je vyučující cizího jazyka rodilý mluvčí, ale nepovažuje to za nutné, důležitější podle ní je, aby to byl dobrý pedagog.

Respondentka 10 navíc ještě dodává, že důležitou roli v celém procesu osvojování si cizího jazyka v předškolním věku hrají rodiče, kteří musí osvojování aktivně podporovat. „Měli jsme hodně rozhovorů na toto téma ve školce a musím říct, že pakliže rodiče jsou např. anglicky mluvící nebo mluvící aktivně i jiným jazykem a chtějí toto zařadit, tak s tím souhlasím a chtějí to podporovat u dětí. Pakliže rodiče zapíší dejme tomu na angličtinu malé čtyř, pětileté dítě a nemluví třeba

jazykem a myslí si, že touto formou prostě to dítě se ten jazyk jakoby naučí snáz a že to bude pro něj nějakým přínosem, tak až tolik zase ten přínos není. Samozřejmě naučí se pár frází, pár slov, ale to je za školní rok všechno. Mám s tím zkušenosti, protože ty angličtiny se vyučovaly pravidelně ve školkách a vyučují se pořád pravidelně a úplně jiné to je prostě u dětí, které mluví a jsou konfrontované, třeba že jezdí za prarodiči nebo za někým nebo se mohou k jazyku vracet a mluvit v rodině, a úplně jinak je to u těch dětí, které to vlastně mají naposloucháno jenom ve školce.“ Respondentka v citaci také naráží na očekávání rodičů, o kterých jsme již psali v rámci analýzy dat získaných z výzkumu prováděného v Praze (viz kapitola 5.1.2). Podstatné je očekávání rodičů a od něj se poté odvíjí, zda výuku považují za úspěšnou, nebo nikoli. Respondentka také uvedla, že takováto výuka může mít svůj smysl, ale pouze pokud má dítě šanci se pravidelně dostávat do situací, kdy cizí jazyk využije. Např. pokud mají rodiče k zemi, kde se daný cizí jazyk používá, osobní vztah, často ji navštěvují nebo se do ní vrací, pokud tam žili, popřípadě tam mají příbuzné či přátelé, které může dítě navštěvovat a se kterými může cizím jazykem hovořit. Podobný případ popsala v rámci rozhovoru také respondentka 10.

Obě respondentky se také shodně vyjádřily, že vidí smysl v cizojazyčných mateřských školách, v nichž je dítě po celý den v cizojazyčném prostředí, mluví se na něj pouze cizím jazykem a učitelky jsou většinou rodilé mluvčí jazyka. „Pokud to není vysloveně školička. Školička cizího jazyka, jo... Anglická školička a francouzská školička a české dítě chodí do prostě francouzské, anglické školičky, kde to slyší pořád,“ uvedla respondentka 10, která má s takovým modelem zkušenosti i v osobním životě. Jak jsme již uvedli výše, její dcera si osvojila francouzský jazyk, protože v Paříži navštěvovala mateřskou školu. „Doma jsme mluvili jenom česky a ona chodila do školky od těch tří let, nebo od těch dvou a půl let a tam se mluvilo celý den francouzsky. Vyhledávali jsme kamarády, písničky, pohádky, to, co dělali ve školce, to jsme prostě procvičovali, ona o tom doma povídala a to stačilo k tomu, že s rodilým mluvčím ona se naučila bez přízvuku a padesát na padesát procent, padesát procent oba dva jazyky. Čili bilingvně. Já jsem o tom přesvědčená, že čím dřív, tím líp.“ Z citace vyplývá, že důraz je kladen jak na prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje, zda je bohaté na jazykové vstupy, tak na věk, kdy si začne cizí jazyk osvojovat.

Co se týče výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku, které pobývají v České republice, obě respondentky považují za dobré se jí věnovat. „Tak podle mě to smysl má. Je v tom jazykovém prostředí, v tom majoritním, ale vytáhnout ho a vlastně intenzivnější formou zapracovat na tom problému, odstranit ten problém, jo. To podle mě význam má. Nemá to podle mě význam, nebo...tohle význam má, ale pro mě nemá význam to, že ho na dvacet minut vytáhnou z francouzské školky a budu mu říkat něco dvacet minut česky,“ uvedla respondentka 9 a zároveň zmínila, že s dětmi-cizinci se podle jejího názoru neumí v mateřských školách příliš dobře pracovat. „...a je to urychlení vlastně toho procesu učícího se. Tak i v případě, teď plácnu, francouzská rodina přijede do Čech, dítě chodí do české školky, ale když mu budou tři nebo pět, tak půl roku se v tom bude plácet. Bude se v tom plácet, nebude to jednoduché a nebude to jednoduché ani pro ostatní děti, ani pro paní učitelku, protože s tím prostě nikdo z nás neumí pracovat, a buď paní učitelka najde systém, jak s ním komunikovat, a bude vytvářet celoškolkové nebo celotřídní aktivity přizpůsobené tomu cizinci, aby mu to zjednodušila, což by byl asi ideál, a ještě větší ideál je, kdyby pak byl vyhrazen čas jenom na to dítě, jenom na ty problematické děti. Nebo problematické děti, cizojazyčné děti,“ dodala. O nepřipravenosti učitelek na příchod dětí-cizinců hovořily obě respondentky. Respondentka 9 zmínila, že učitelka v mateřské škole se musí potýkat s řadou individuálních problémů u českých dětí a příchod cizince může být další komplikací, navíc zmínila, že učitelé nejsou v tomto směru podporováni státem. „Jsou tam děti s různými psychologickými, psychickými, fyzickými problémy, a když do toho ještě přijde cizinec, tak paní učitelka sice má být zřejmě superman, ale málokterá z nich skutečně je. A nemůže se rozkrájet, takže nemůže mít, nemůže na třicet dětí najednou mluvit deseti různými způsoby, aby to každému vyhovovalo... Ale podle mě prostě na to není nikdo z nás připraven ze studia nebo svrchu a ani si nemyslím, že bychom pro to měli, bůhví, jakou podporu třeba z ministerstva.“ Respondentka 10 zmínila především to, že učitelky v mateřské škole nejsou podle jejího názoru ani v dnešní době v rámci studia na příchod cizince připravované. „Protože na to my nejsme školené vůbec, ani to dřív nebylo. Nevím, jestli teď je to na těch vyšších odborných školách, taky jsme tam měli jakoby studentky, ale na toto téma jsme neměli nikdy čas zabřednout, nebo jako hovořit, ale myslím si,

že se nepřipravují ani jako teď nově nijak, že by se pracovalo jako s dětmi cizinci.“

6.2.3 Kdo je vyučován?

Cílová skupina, která navštěvuje Českou školu bez hranic v Paříži, se od dětí-cizinců v České republice liší především jazykovým prostředím, ve kterém tráví čas. Zatímco děti-cizinci v České republice většinou doma hovoří svým mateřským jazykem, ale ve škole se setkávají s češtinou jako jazykem ve společnosti majoritním, děti navštěvující Českou školu bez hranic v Paříži jsou doma v kontaktu s oběma jazyky, často jsou pro ně oba jazyky mateřské, ale ve škole se setkávají s francouzštinou jako majoritním jazykem. Z toho vyplývá, že přestože je pro řadu dětí českých krajanů v Paříži čeština také mateřským jazykem, její pozice je značně oslabena, zvláště pokud doma převládá komunikace ve francouzském jazyce.

Z toho také vyplývá jejich různá úroveň českého jazyka. Některé jsou zcela bilingvní, rozumí a mluví česky bez problémů, některé mají problémy při mluvení, ale jinak bez problémů reagují na český jazyk, tudíž předpokládáme, že rozumí velmi dobře, a některé děti nemluví vůbec, odpovídají ve francouzštině a mají potíže i s porozuměním. „Tak teoreticky to není nutné, ale praxe ukazuje, že většina těch dětí prostě dělá gramatické chyby, ať už v tom skloňování nebo použijí špatné slovíčko, ale hlavně to skloňování,“ odpověděla respondentka 9 na otázku, zda se předpokládá, že děti navštěvující střední mateřskou školu mají jazyk na takové úrovni, aby nebylo nutné je cíleně opravovat. U dětí, které se účastnily pátečních zdokonalovacích kurzů, se ale často objevovaly výraznější jazykové problémy, které v mnoha případech vycházely z toho, že si děti špatně osvojily gramatickou strukturu jazyka. „Loni i letos jsem měla děti, které rozumí, takže já se nemusím omezovat ve svém projevu, a jde o to, aby ty děti získaly aktivní slovní zásobu, aby si ji rozšířily, případně přeučily, ať už skloňování nebo časování...teď mi přišel jeden čtyřletý a myslím si, že gramatickou strukturu češtiny má mnohem lepší nebo čistější než ty zbývající tři a má i větší slovní zásobu než děti, které jsou o rok a půl starší. A loni teda, to jsem měla tři děti a potom druhé pololetí jenom dva a jeden z nich měl vlastně...vlastně jazykový

blok,“ popsala respondentka 9 jazykové problémy dětí. Za nejvýraznější problém považujeme právě jazykový blok.

Respondentka 9 také uvedla, že když nastoupila, netušila, jaké jazykové úrovně děti ve skutečnosti jsou, a myslela si, že se jedná skutečně o bilingvní děti. „...obě jsme si myslely, že ty děti prostě jsou bilingvní, což jsme pak zjistily, že většina z nich nezná ani písničku *Skákal pes, přes oves*. Takže my jsme měly postavenou první hodinu, tak to vůbec neodpovídalo té jazykové úrovni dětí,“ popsala rozčarování své a svojí kolegyně při zahájení výuky. Respondentka 10 děti v Paříži srovnávala s dětmi-cizinci, se kterými pracovala v Praze. „Tam byli vlastně v podstatě jako jedinci a byli hozeni do vody, to znamená, oni co nejrychleji dle svých schopností si osvojili ten jazyk. Ale to v podstatě nic rychlejšího neznám, jo. Že v tom prostředí...já to mám to samé opačné s dcerou, kdy ona tady od roku a půl prostě byla v tom francouzsky mluveném prostředí a prostě ten jazyk zvládla do roka, protože musela a hlavně ho slyšela pořád neustále. Kdežto tady je to tak těch padesát na padesát, protože ony, ony prostě mají ten francouzský jazyk jakoby víc zažitý, mají ho daleko víc osvojený, daleko větší slovní zásobu, takže ony se s ní vyjadřují daleko rychleji a jednodušeji,“ popisuje respondentka cílovou skupinu, která je sice bilingvní, ale její druhý mateřský jazyk, v tomto případě čeština, je v ohrožení, pokud pro ně nebude komunikačním prostředkem. Do stejné situace se mohou dostat i děti-cizinci v České republice, u nichž může být i oslaben mateřský jazyk, pokud jej používají jen s rodiči. Respondentka 10 také upozornila, že jsou individuální rozdíly v množství jazykového vstupu, které jsou dány rodinným zázemím. „Tam mají každý den, přesně. Kdežto tady to mají podle toho, jak mají rodiče čas nebo jaká je rodinná vazba a rodina vůbec...jaké rodinné zázemí, jestli jsou schopné s někým prostě toto všechno jakoby dál procvičovat a pravidelně se k tomu vracet. To je strašně důležité.“

S cílovou skupinou je ale stále zacházeno jako se skupinou předškolních dětí a požadavky na děti jsou kladeny na základě rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. „Ale asi jo, protože tím, že to je tady určené primárně pro děti, které česky už umí, tak ta náplň vychází z RVP normálně českého pro předškolní výchovu, takže ta náplň tam je stejná, my po těch dětech chceme stejné

věci, jen že víme, že tu slovní zásobu mají menší, takže se teoreticky nezaměřujeme na detaily, ale snažíme se to v těch dětech jakoby upevnit, ta základní slovíčka,“ popsala respondentka 9.

Respondentka 10 dodává, že se jedná o velkou skupinu v různém věku, kterou by bylo potřeba více dělit. V praxi se během střeďeční výuky děti dělily dle věku na mladší a starší vždy jednou, většinou ve druhé části programu a přibližně na čtvrt hodiny. „Tady je dobré, nebo bylo by dobré mít menší skupinku dětí. To, co třeba máme, si myslím, že se třeba dělíme na ty menší starší, že je určitě lepší, protože ne všichni, všechny věkové skupiny obsáhnou zrovna i to téma, takže vždycky to přizpůsobíme jak těm starší, aby věděly, jak se s nimi pracuje, a tu jejich úroveň už zvládaly, a s těmi malými zase Anička pracuje úplně jinak, s jednoduchými obrázky, tak jako obecně.“

6.2.4 Jakou podobu má výuka?

Jak jsme již uvedli dříve, výuka v České škole bez hranic v Paříži vychází z metody „total immersion“, tedy děti se pohybují v českojazyčném prostředí a hovoří se na ně pouze českým jazykem. „To je pravda a hlavní myšlenka je, že to není překladová metoda, že to není o tom, že něco řekneme česky a potom francouzsky nebo naopak, ale ty děti to slyší prostě jenom česky a pak je na nás, jestli jim to dokážeme vysvětlit nebo ukázat, aby to pochopily a udělaly. Nebo jestli to někde ta komunikace skončí a blokuje se,“ popsala princip metody „total immersion“ respondentka 9, podle které je základní myšlenkou právě to, že děti komunikují, ať už s vyučujícím nebo s ostatními dětmi, pouze česky.

Stejně jako vyplynulo z dat z výzkumu prováděného v Praze, i zde je každá hodina postavena na určitém tématu, ke které mu se poté vážou všechny aktivity. Respondentka 9 i zde zmiňuje, že témata v současné době vycházejí se školního vzdělávacího plánu, který si škola vytvořila. Dříve výuku také provázal vždy nějaký příběh, nicméně témata byla vybírána podle aktuální situace. „Máme témata, jako daná dopředu. Ze začátku jsme to určitě, když vezmu ten svůj nástup vlastně šest let zpátky, tak jsme ta témata dělali tak ad hoc, dost. Ale roční období je zaručený rámec, který prostě funguje, takže to tak jako v podstatě vycházelo. Pak vlastně rok jsem tady nebyla, to nevím, jak to vypadalo. Mezi tím se vlastně

úplně rozjelo ŠVP. Nebo rozjelo, začalo se používat, začali na tom pracovat, tak jakoby různí kolegové, kteří jednoznačně řekli, jaká témata by se vlastně měla probírat, a my jsme to tak měli i ty první dva roky, jako že se vždycky dělalo lidské tělo, vždycky se dělali nějaké změny počasí a taková témata. V momentě, kdy se člověk učí cizí jazyk, tak ta témata probírá, takže to máme pak intuitivně v hlavě. Ale myslím si, že jsem ty první dva roky neměla stanovená témata na jednotlivé hodiny jakoby na celý rok dopředu. Ale před třemi lety jsme si k tomu s tou jednou kolegyní sedly a vlastně se ten rozpis témat udělal, což nám zjednodušilo práci samozřejmě, protože v momentě, kdy se řeklo, hele ty děláš příběh, já dělám výtvarku, tak jsem si mohla výtvarku vymýšlet 14 dní dopředu. A s respondentkou 10 teďka to tak funguje ty dva roky taky, ona je na to zvyklá normálně ze školky, protože tam funguje ŠVP, fungují časově-tematické plány, takže my ty časově-tematické plány máme na jesličky a na školku taky.“

Respondentka 10 považuje téma ve výuce za důležité také kvůli motivaci dětí, pro něž se celá výuka stává atraktivnější, pokud je dané téma zaujme. „Na nějaké téma vždycky, ano, motivuje děti vlastně k okruhu těch jednotlivých slov, aby se prostě k tomu tématu nějak vyjádřily.“ Zároveň ale zdůrazňuje, že s ohledem na jazykovou úroveň některých dětí je podstatné, aby se téma dalo jednoduše podpořit vizuálním materiálem a aby nebylo příliš abstraktní, protože pro děti na nižší jazykové úrovni by se tak mohlo stát nepochopitelné. „Obecně se tady výuka předškolky zjednodušuje, bych tak řekla, více se konkretizuje nebo specifikuje na obrázky, na konkrétní téma. Konkrétní obrázek, který děti prostě umí...ví, co si pod tím mají představit. Není to abstraktní.“

Respondentka 9 také zmínila, že správně vybraná témata zajišťují rozmanitost slovní zásoby. Děti se totiž často nemusí v běžném životě při komunikaci s rodiči k určité slovní zásobě dostat. „V té středěční školce vlastně téměř každou hodinu je jiné téma, takže ty děti potkají mnohem víc slovní zásoby, ale vlastně se neopakuje.“

Stejně jako vyplynulo i z dat z výzkumu prováděného v Praze, i zde můžeme ve výuce vidět jistou rituálnost, která spočívá v zařazování určitých aktivit v určité fázi výuky. „Jednak si myslím, že člověk časem sklouzne k nějakému stereotypu, jednak ty děti nebo dětem určitě neuškodí nějaký stereotyp, takže ví, co můžou

očekávat od tebe, co můžou očekávat od té hodiny, takže to je takový nějaký pocit jistoty a vlastně rámec... Já se na začátku minimálně v těch jesličkách snažím opakovat básničky, v tu středu, to bych asi spíš nechala respondentce 10, protože vlastně i loni tu strukturu dělala hlavně ona. A ten pohyb je víceméně v půlce hodiny, protože ty děti jsou už pak unavené a potřebují, po nějaké určité době potřebují minimálně nějaký pohyb, aby se začaly zase soustředit, aby jim nezkoprněly nožičky. Takže vlastně i ten fyzický stav dětí určuje ten ráz té hodiny. No a, jo tak ve středu vždycky ke konci bývá, buď ke konci, nebo v půlce, jak co já vyzkoušela za těch pět let, tak bývala pohádka,“ uvedla respondentka 9. Z citace zároveň vyplývá, že rituály, popřípadě stereotypy jsou dobré také pro dítě, kterému dávají pocit jistoty. Jak jsme uvedli v kapitole 3.2.2, opakování je jedna ze zásad práce s dětmi předškolního věku. V tomto případě se jedná o opakování zažitých aktivit či činností.

Samotná výuka je poté postavena na střídání různých aktivit a využívají se pro to různé formy výuky, které jsou specifické právě pro předškolní věk a které musí být, jak zdůrazňuje respondentka 10, odlišné od forem výuky ve škole. „No jako v každém případě, děti do šesti let, tak se musí všechno učení odehrávat úplně jinými metodami a jinými formami výuky než klasická výuka ve škole. To je prostě si myslím základ. Můžeš pracovat na zemi, můžeš pracovat na tabuli. Jsou výborné, že jo interakční tabule.“ Z citace vyplývá, že výuka by měla být pestrá, aby dítě zůstalo co nejvíce motivované k práci. Za nevhodné respondentka 10 považuje, pokud se výuka stává velmi formální. Vždy ale záleží na konkrétním dítěti a jeho povahových rysech. „Jako tohle ony nejsou schopné zvládnout, že by si sedly ke stolu...ony si sednou ke stolu, jsou to individuality a každé dítě je úplně jiné a některé děti vydrží třeba u encyklopedie a může se hovořit tím cizím jazykem a vydrží třeba hodinu, protože ho to téma zajímá.“

Čím se nicméně výuka dětí v Paříži nejvíce liší od výuky popsané respondentkami v rámci výzkumu prováděném v Praze, to je její komplexnost. Jak jsme již uvedli dříve, respondenty až na jednu výjimku (respondentku 5) nebyly předškolní pedagožky a vliv komplexního rozvoje dítěte na rozvoj řeči si, alespoň dle dat, neuvědomovaly. Často také nepovažovaly za důležité věnovat se některým aspektům vývoje dítěte, protože, jak uváděly, „to s nimi dělají paní učitelky

v české školce“. Obě respondentky v rámci výzkumu v Paříži vypověděly, že výuka je vždy komplexní. „Já si třeba stanovuji, když přemýšlím nad tématem, na ten okruh, co bychom pro děti vzali, čím bychom je zaujali, tak do toho okruhu, když si stanovuju nějakou osnovu, tak si zařadím, nebo snažím se zařadit nějaké logopedické cvičení, třeba hru s jazykem, hru se rty, sluchová cvičení, potom třeba hudební, hudební složku, takže nějakou písničku, rytmizace, že jo, je dobrá, takže občas používáme teda rytmizační a dechové nástroje, nebo vůbec hudební nástroje, a co tam ještě máme?...Vždycky ta logopedie, aby tam byla, aby tam bylo cvičení s těmi mluvidly, aby tam byla ta rytmizační stránka, protože to hodně všechno pomáhá, aspoň tak si to myslím, k tomu osvojování a k tomu vnímání českého jazyka,“ uvedla respondentka 10. Respondentka 9, protože se nejedná o předškolní pedagožku, si ze začátku neuvědomovala, že komplexní rozvoj souvisí s rozvojem řeči, přesto vždy intuitivně do výuky zapojovala aktivity, které komplexní rozvoj podporovaly. „Možná je to komplexnější, nebo se na to aspoň myslí v té teorii. Takhle, dřív jsme to tak dělali intuitivně a teď si uvědomuju, že když cvičíme s rukama, že je to spojené i s motorikou.“ Z citace vyplývá, že příchod respondentky 10 vedl k tomu, že se na celkový rozvoj začalo více myslet v samotné přípravě, protože podle ní je komplexní rozvoj naprosto zásadní při rozvoji řeči, a hovoří dokonce o stavebním kameni. „No určitě. Je to příprava vůbec na vnímání jednotlivých hlásek potom, rozdělování slov, s tím souvisí vlastně ta pestrost toho jazyka, těch jednotlivých stupňů, dejme tomu, konkrétních slov a vlastně je to všechno jakoby základní stavební kámen k tomu, aby jako tady mohly s tím jazykem a s tím českým jazykem pracovat dál v základní škole. Určitě. Souvisí to, souvisí to dohromady s tím všechno.“

Respondentka 10 taktéž několikrát zdůraznila, že důležité jsou nejen formy výuky, ale také prostředí, v němž výuka probíhá, a uvedla, že velmi pozitivní pro jazykový projev dítěte může být změna prostředí. „Všechny možné formy, ale pak třeba i stačí vyjet na školu v přírodě, jít si sednout na louku a pozorovat tam třeba brouky a i to je jako výborný počin. Vždycky to konkrétní prostředí a je to fantastické taky. S tím jsme měli taky hrozně dobré zkušenosti, se vytrhne úplně z toho kontextu to dítě, je pouze jenom samo za sebe, ty mu musíš dát tu důvěru, tu oporu, že není ztraceno v tom světě, a tam fungovaly vždycky naprosto

báječně.“ Respondentka v citaci zmínila zajímavý poznatek, že učitel má být pro dítě oporou a přitom jej nechat samostatně fungovat.

Patrný rozdíl bylo nicméně možné vysledovat mezi středečními kurzy a pátečním. Středeční mateřskou školu navštěvovaly děti, které sice byly na různých jazykových úrovních, ale jejich úrovně v rámci možností odpovídaly jejich věku. Páteční kurzy, jak jsme zmínili výše, často navštěvovaly děti, které měly určitý jazykový problém, ať už se jednalo o špatně zafixované formy či jazykový blok, který jim neumožňoval účastnit se středečního kurzu. Proto i výuka se oproti středeční mateřské škole lišila v určitých bodech. „Myslím si, že dělám víc drilovacích aktivit. Tím, že tam mám, nebo loni jsem měla dva, starší, tak jsem do toho dávala i jakoby aktivity pro předškoláky,“ popisuje některé rozdíly respondentka 9. Drilovací cvičení jsou často zařazována v případě, kdy je u dítěte nezbytné přeučit určitou špatně osvojenou gramatickou formu. I páteční hodiny byly ale vždy vystavěné na určitém tématu, nicméně témata jsou vybírána spíše spontánně na základě aktuální situace. „Vyberu si vždycky témata...těch hodin je tak málo, že se nedá stihnout všechno...Tam tak jako přemyslím aktuálně, vždycky, v momentě, kdy ty děti poznám, tak vím, co bych s nimi chtěla dělat, co bych je chtěla naučit, ale hodně se to rozvíjí vlastně, nebo odvíjí od dané konkrétní slovní zásoby, tak loni jsem ze všeho nejdříve dělala školu, protože jsem jim tak mohla říct ta slovíčka, tužka, lepidlo, co se bude používat,“ popsala respondentka 9 proces výběru témat. Páteční výuku také ovlivňuje limitovaný počet hodin, který je oproti středeční mateřské škole výrazně nižší. „Není to tak intenzivní jak středeční školka. A takže si vybírám témata, vím zhruba, jaké jazykové problémy ty děti, francouzské děti mívají. Takže se vždycky rozhodnu, co se pokusím přeučit a snažím se to přeučit, ale vlastně toho uděláme mnohem méně,“ vysvětlila respondentka 9.

Zásadní rozdíl mezi středeční a páteční výukou tkví nicméně v gramatice. Zatímco středeční výuka vychází primárně z tématu a gramatice buď není věnována záměrná pozornost, nebo vyplývá z daného tématu, při páteční výuce se na gramatiku myslí podstatně více. „No loni to určitě bylo spíš tematicky, od tématu odvíjet, s tím, že jsem měla loni i letos určitou gramatiku, kterou jsem prostě chtěla dělat, a takže já mám vždycky vokativ, ten mě baví, takže ten dělám,

a aspoň ty děti takovou hravou formou pochopí, že ta slova se mění, i když pořád říkají to stejné, ať už je to pes nebo psa, a no a potom mám velké dilema, jestli se mám snažit nutit jim ještě jiné pády, anebo je už takhle nemást, protože si myslím, že ta hodina a půl je tak strašně málo času, jednou za týden, že v momentě, kdybych jim během toho půl roku nutila čtyři pády, tak že v tom budou mít hokej. Ale nemám to vyzkoušené, takže to nemůžu potvrdit, možná to je jenom strach zbytečný. A vlastně jim té nové gramatiky necpu tolik, že se spíš snažím jednu dělat mnohem déle, dokud nebudu mít pocit, že to mají zafixované,“ odpověděla respondentka 9 na otázku, zda při přípravě cíleně vybírá témata, v rámci nichž je možné procvičovat určitou gramatiku. Oproti páteční výuce, kde si volí konkrétní procvičovanou gramatiku, která vychází z toho, že děti mají zafixované nesprávné tvary a je třeba je přeučit, střední výuka vychází ze zcela jiného předpokladu. “Tam je to podle mě především tematicky a já jsem to tak vždycky měla, že to bylo tematicky, protože automaticky předpokládáš, že ty děti umí a každé dítě tam má jiný problém. Takže někdo, to je blbost říct, že ty děti umí akuzativ a neumí lokál, protože většinu je to tak, že umí říct ‚jdu s maminkou‘ ale už neumí říct ‚jdu s kamarádkou‘, protože slovo kamarádka používají mnohem méně. Takže to, co používají často, s maminkou, tak pak používají správně v té řeči a vlastně to pak není vázané na tu gramatiku jako takovou, je to vázané na slovní zásobu.“ Respondentka 9 zde upozornila na zajímavý jev, že děti přirozeně chybují u slovní zásoby, se kterou se nesetkávají tak často a je proto potřeba vytvořit takové situace, v nichž děti mohou požívat odlišnou slovní zásobu. Na gramatiku tedy není výuka cíleně zaměřena, i když, jak uvedla respondentka 10, do každého tématu je možné určitou gramatiku zapojit, tudíž se během výuky s dětmi určité gramatiky vždy dotknou. „A jak říkáš, třeba ten vokativ, to používáme ne vysloveně téma, abychom používali vokativ, ale vždycky se k tomu tématu dá zařadit cíleně gramatické nějaké cvičení, které se zaměří na ten pátý pád nebo na třeba vazby s předložkami apod. Vždycky se toho nějak jakoby dotkneme,“ uvedla respondentka 10.

K formování gramatiky dochází spíše v interakci s dětmi, kdy děti udělají chybu a nesprávný tvar. Vyučující v tomto případě dítě přímo neopraví, ale užije slovo v takovém kontextu, aby si dítě uvědomilo, kdy je třeba použít daný tvar. „Úplně normální je, že řekneš ‚Jakou barvu má polštářek?‘, děti řeknou ‚červená‘, takže

řekneš ‚Ano, je to červená barva a polštářek má červenou barvu‘. Takže řeknu, opravím to, co řeknou děti, nebo doplním to, co řeknou děti, do věty, aby ten jejich tvar byl v tom kontextu správně, a pak odpovím ještě na tu svoji otázku gramaticky správně.“

Zajímavé je, že obě respondentky během rozhovoru zmínily, že čas vymezený na výuku není zcela dostačující. „Ale je potřeba to opakovat a procvičovat, to je teda hrozně důležité, což tady není až takový prostor no. Není tolik času. Kolikrát si říkám, unikla nám zase říkačka, kterou jsme mohli zopakovat dál, ale jak je to prostě hrozně, hrozně málo času jednou týdně, tak to není tolik, to opakování,“ uvedla respondentka 10. Respondentka 9 nedostatek času zmínila v souvislosti s tím, že není možné po dětech důsledně požadovat opakování správné odpovědi. „Ale řekněme, že těch dětí tam je mnohem víc, že většinou to sklouzne spíš k tomu, že my to zopakujeme správně. A ne vždycky se rozhodneš obětovat, to je špatně řečeno, obětovat čas, ale ne vždycky se vyžaduje, aby to ony řekly správně. Takže potom záleží na situaci. Já se to snažím teda čím dál tím více, i v sobotu na to dbám, že když už to dítě řekne potřetí nějakou věc špatně, tak že prostě chci, aby mi to řekly opravdu správně, ale v těch pátečních kurzech to je určitě intenzivnější. Ono je to taky tím, že jich tam je...tam mám čtyři děti, tři, čtyři děti, když jich je tam pětadvacet, tak je to úplně něco jiného, to se prostě nemůže člověk zaseknout u každého.“

6.2.5 Materiály

Obě respondentky pociťovaly nedostatek materiálů. Respondentka 9 to označila za problém. „No a jinak tady máme problémy s materiálem, jo třeba. Takže co si nevyrobíme, to nemáme, ale tak to už je nedostatek téhle konkrétní struktury.“ Respondentka 10 to za problém nepovažuje, protože je, jak uvedla, tímto způsobem zvyklá fungovat po celou dobu své praxe. „No není to problém, protože jsem na to zvyklá v podstatě celý svůj život, že si pořád něco vytváříme, s dětmi si vyrábíme, že si někde něco vyhledávám. Dřív to před revolucí to bylo tak, že jsme si všechno kreslili, materiály připravovali. Teď už je to taková pohoda, že si vlastně všechno najdeš kdekoli, a vidíš to i tady, že prostě pořád jak šílenci něco vytváříme. Ale je to učitel od učitele. Některému učiteli stačí prostě jenom materiál obrazový, obrázky, knížky, a některému ne a prostě pracuje s odpadovým

materiálem, využívá všeho možného, využívá odborné literatury a zahrnuje prostě do té výuky úplně všechno, co si najde nebo co si nashromáždí. Ale to je strašně individuální a myslím si, že to je pořád. Každý, kdo jaké má dostupné možnosti a dostupné materiály, tak s tím pracuje. Někomu stačí knížka a někomu ne.“ Zmínila také zajímavý fakt, že potřeba materiálu je závislá na osobě vyučujícího. Zatímco někteří vyučující jsou nároční a vyžadují větší pestrost a rozmanitost v materiálech či pomůckách, jiní vyučující si vystačí jen se základními pomůckami.

Respondentky shodně uvedly, že by uvítaly vznik materiálu, který by především dával učitelkám v mateřské škole návod, jak s dětmi-cizinci pracovat. „No co já vím, jsou nějaké dvě knížky nebo tři, kde jsou náměty na jednotlivé aktivity. Ale i *Domino* vlastně je spojené s písmem... Takže ve školce se to dá použít jen částečně, prostě jenom vezmeš obrázky... Takže co se týče metodiky, určitě chybí, nebo teda mně chybí. Nevím, jestli chybí všem,“ popsala své pocity, co se týče dostupných materiálů respondentka 9. Poté uvedla, že za ideální by považovala vznik metodiky. „No mě by se líbila nějaká metodika ‚Podívejte se, máte cizince, neumí ani slovo, jste ve školce, no tak byste mu měli předat takovou slovní zásobu, předejte mu ji takovým a takovým způsobem, máte k tomu takové a takové materiály, nebo jste ve školce, kde máte autíčka, máte panenku, tak to využijte takovýmto způsobem,‘ a námět na nějaké aktivity, námět na to, co ty děti mají umět, vysvětlení toho, jak funguje ten mozek a co potřebují nebo nepotřebují ty děti. Nebo jakým způsobem se ten cizí jazyk naučí, jak jim to zjednodušit, jak komunikovat s rodiči, jako jenom říct to, máte cizince, zjistěte si od rodičů, jak teda vyjadřuje, že teda potřebuje na záchod a že má hlad, tak to by měla vědět asi každá učitelka, aby se s tím dítětem domluvila.“ Zde opět naráží na nepřipravenost učitelek v mateřských školách na vstup dítěte-cizince do výuky. Velmi podobně se vyjádřila také respondentka 10, podle níž jsou předškolní pedagožky během výuky připravované na jiné problémy, než je jazykový hendikep u dítěte-cizince. „Těchto materiálů je strašně málo, strašně málo, a těch učitelek pořád je většina, i když samozřejmě kolektiv se omladil a učitelek v mateřské školce mladých je spousta, ale protože to není cíleně, ty materiály nejsou, nejsou na to připravované, tak ty materiály určitě by byly dobré, a byly by potřeba. Měly by být na každé mateřské škole, určitě. Protože neřešíme pořád

jenom logopedické věci, s těmi si i víme rady, na ty jsme byly připravené. Na pedagogiku a psychologii taky. Ale potom jak dál, konkrétní případy, konkrétní problémové děti, tak potom těch materiálů je hrozně málo, to je fakt,“ uvedla respondentka 10.

Respondentka 9 také zmínila, že by považovala za dobré vznik audio materiálu, tedy CD s nahrávkami. „Uvítala bych metodiku nebo CD s nahrávkami... A nevím, jestli by byla nějaká jako zásobárna materiálů, já nevím, třeba CD, dětské písničky uzpůsobené na výuku jako takové. Tak pak by byla otázka, jestli by se nedalo vyrobit nějaké CD ‚Pojďte se učit‘, já nevím, s deseti různými písničkami dobrý den a na shledanou a počítání.“

6.3 Shrnutí

V předchozí části práce jsme představili data získaná v rámci výzkumu prováděného v Paříži. Nyní je shrneme a uvedeme některé závěry, ke kterým jsme během analýzy dospěli.

Respondentky výzkumu vstupovaly do výuky s různými zkušenostmi a předpoklady, zatímco respondentka 10 byla předškolní pedagog se zkušeností s prací s dětmi-cizinci i se zkušeností ze svého osobního života (bilingvní výchova dcery), respondentka 9 neměla žádné předchozí zkušenosti ani vzdělání, které by ji činilo pro práci s dětmi-cizinci kompetentní. Přesto obě vyučující v principu prováděly stejnou výuku, nicméně respondentka 9 vycházela mnohem více z intuice, popřípadě se snažila načerpat co nejvíce zkušeností od svých kolegů, zatímco respondentka 10 přistupovala k výuce více jako učitelka v mateřské škole. Hlavním cílem jejich výuky je poskytnout dětem jazykově bohaté prostředí, v němž budou mít možnost aktivně použít český jazyk.

Obě respondentky mají zkušenosti s prací s bilingvními dětmi a jsou zastáncem „výuky“ cizích jazyků v předškolním věku, nicméně ani jedna z nich nevidí příliš velký smysl ve výuce cizích jazyků v mateřských školách tak, jak je v České republice nejčastěji prováděna, tedy formou kroužku, který probíhá jednou či dvakrát týdně s českou učitelkou. Dítě si totiž podle obou respondentek nemůže v rámci takové výuky osvojit jazykovou strukturu jazyka, ale pouze určitou slovní zásobu či fráze. Obě považují za nejvhodnější začít s cizím jazykem v co

nejnižším věku, ale pouze za předpokladu, že budou rodiče jazykovou výchovu aktivně podporovat a že mají úzké vazby na cizí jazyk, aby s ním dítě mohlo být v častém kontaktu a mělo možnost jej použít. Nemělo by se přitom jednat o formální výuku, ale dítě by mělo přirozeně fungovat v cizojazyčném prostředí a mít potřebu cizí jazyk použít. Smysl tedy vidí obě respondentky v cizojazyčných mateřských školách, v nichž je dítě po celý den v cizojazyčném prostředí a často v nich pracují rodilí mluvčí daného cizího jazyka.

Naopak ale vidí smysl ve výuce češtiny jako cizího jazyka pro děti předškolního věku v České republice. Respondentka 9 považuje zvláštní výuku, při níž se vyučující věnuje individuálně nebo v malé skupině dětem-cizincům, za prospěšnou nejen pro dítě, ale i pro jeho okolí, pro ostatní děti a pro učitelky v mateřské škole. Obě respondentky si navíc myslí, že kmenové učitelky v mateřských školách nejsou na práci s dětmi-cizinci připravované, a proto považujeme za důležité, aby buď získaly návod, jak s dětmi-cizinci pracovat, nebo aby do mateřské školy docházeli specializovaní vyučující.

Děti v České škole bez hranic v Paříži představují specifickou cílovou skupinu, u níž je sice předpoklad, že je plně bilingvní, nicméně v reálu se děti pohybují na různých jazykových úrovních. Navíc v České škole bez hranic v Paříži fungovaly různé kurzy s ohledem na úroveň jazyka. Podle respondentky 9 řada z dětí bilingvní není, protože mají chybně zafixovanou jazykovou strukturu u některých gramatických jevů. Respondentka 10 upozornila na riziko oslabení českého jazyka u těchto dětí, protože se ve srovnání s dětmi-cizinci v České republice nepohybují v takové míře v českojazyčném prostředí a rodiče navíc často nedodržují striktně bilingvní výchovu. V tomto směru jsou u dětí velké individuální rozdíly. Důležité je, že s cílovou skupinou obě respondentky zacházejí primárně jako s předškolními dětmi, které mají omezenější slovní zásobu. Podle toho je připraven i program výuky, který vychází z rámcově vzdělávacího programu.

Výuka českého jazyka v Paříži probíhá metodou „total immersion“, v praxi to znamená, že děti se pohybují výhradně v českojazyčném prostředí, respondentka 9 uvedla, že v podstatě se jedná o to, že se nepoužívá gramaticko-překladová metoda. Výuku vždy provází nějaké ústřední téma, k němuž se vztahují další aktivity. Téma je přitom podle respondentky 10 důležité pro motivaci dětí.

Respondentka 9 zase upozornila, že se děti v rámci témat mají možnost seznámit s oblastmi života, o kterých s rodiči doma nemluví. Výuku provází jistá rituálnost, která je dle našeho názoru dobrá, protože jak jsme již uvedli, časté opakování je pro práci s dětmi předškolního věku důležité. Z hlediska forem a metod výuky je podle respondentky 10 důležité s dětmi pracovat odlišně než s dětmi školního věku. Střídají se tedy často aktivity, pracuje se s různými pomůckami a na různých místech.

Zásadní je ale zmínit, že obě respondentky kladou velký důraz na celkový rozvoj dítěte, konkrétně pak respondentka 10, podle níž je zásadní pro rozvoj řeči, a dokonce jej považuje za základní kámen pro výuku jazyka. Proto zařazuje velmi často aktivity na rozvoj sluchového vnímání, aktivity na rozvoj motoriky, či rytmizační cvičení. Zdůraznila taktéž důležitost prostředí, které může dětem dávat zajímavé jazykové podněty.

V rámci výuky předškolních dětí v Paříži probíhaly dva kurzy – střeďeční mateřská škola a páteční zdokonalovací kurz. Mezi těmito dvěma kurzy je možné vidět diametrální rozdíly, které jsou dány cílovou skupinou. Páteční kurz totiž navštěvují děti, jejichž jazyková úroveň neodpovídá jejich věku, a proto nemohou navštěvovat střeďeční mateřskou školu či sobotní školu. Takové děti se buď bojí mluvit, nebo mají špatně zafixované určité gramatické sktruktury. Z toho vyplývá, že tato výuka je postavena mnohem více na drilu, je totiž nutné děti přeučovat, což je velice náročné. Velký rozdíl mezi střeďečním a pátečním kurzem je také v přístupu ke gramatice. Zatímco páteční kurz se na ni zaměřuje více, je ji totiž v mnoha případech nutné přeučovat, střeďeční kurzy gramatiku příliš v potaz neberou. Pokud se s ní pracuje, je to vždy v rámci opravy. Nicméně se podle respondentky 9 nedá říci, že by děti navštěvující střeďeční výuku měly problémy s určitým gramatickým jevem, problémy mají s užitím jevu u nepoužívané slovní zásoby. Gramatika je tak v tomto případě vázána na slovní zásobu.

Obě respondentky pocítují nedostatek materiálů. Podle respondentky 10 to je dlouhodobý problém, s nímž se již naučila pracovat a je tedy zvyklá vyrábět si velké množství materiálů sama. Nicméně ona i respondentka 9 by uvítaly vznik metodiky, která by posloužila především jako návod učitelkám v mateřských školách, které, jak jsme již uvedli, nemají podle respondentek často představu, jak

s dětmi-cizinci pracovat. Respondentka 9 by uvítala i vznik CD s nahrávkami, se kterými by se dalo ve výuce pracovat. Respondentka 10 nicméně uvedla, že velmi záleží na konkrétním vyučujícím, protože i mezi nimi jsou velké individuální rozdíly, někteří vyučující se spokojí s malým množstvím materiálů, jiní zase vyžadují práci s rozmanitými pomůckami.

7 Srovnání výsledků výzkumů

Výsledky výzkumu prováděného v Praze a výzkumu prováděného v Paříži se v některých bodech shodují a jindy se zase rozcházejí, a to částečně kvůli jazykovému prostředí, v němž výuka probíhá. Nicméně se nabízí provést srovnání některých aspektů, které považujeme za zásadní.

Nebudeme se zde zabývat oblastmi, ve kterých panuje shoda, tedy vzděláním vyučujících a jejich vstupem do vyučovacího procesu. Respondentky v Praze i v Paříži vykazovaly rozdíly, které vycházely z jejich vzdělání a z jejich předchozích zkušeností. Některé (respondentka 4, respondentka 7, respondentka 9) vstupovaly do výuky s velmi mlhavou představou toho, co je čeká a jak se bude výuka vyvíjet, jiné (respondentka 3, respondentka 5, respondentka 8, respondentka 10) měly naopak představu konkrétní a vycházely ze svých předchozích zkušeností. Velmi podobná situace je také v oblasti materiálů, se kterými vyučující pracují. Vesměs respondentky pocítují nedostatek materiálů, a jsou proto nuceny si řadu věcí vyrábět samy, každý nový materiál by považovaly za užitečný a nápomocný, nicméně z povahy výuky vědí, že cílová skupina, tedy děti předškolního věku, vyžaduje střídání různých materiálů a aktivit, tudíž žádný materiál by pro ně nebyl absolutně směrodatný. Za zajímavé ale považujeme srovnání samotné výuky a postojů vyučujících k výuce cizích jazyků u dětí předškolního věku, zde totiž zaznamenáváme výrazné rozdíly.

V úvodu je nutné zdůraznit, že výuku, jež probíhá v Praze, a výuku probíhající v České škole bez hranic v Paříži nemůžeme považovat za shodnou. Děti, které navštěvují kurzy v Paříži, jsou většinou bilingvní a čeština pro ně tedy není v mnoha případech cizí jazyk, tak jako tomu je u dětí-cizinců přicházejících do České republiky. Nicméně v některých případech je pro ně čeština druhý jazyk, protože jeho pozice je oslabena, dítě jazyk v běžném životě aktivně nepoužívá a někdy si jej ani správně neosvojí (viz kapitola 6.2.3) a používá chybné gramatické struktury i nevhodnou slovní zásobu. Děti v Paříži slyší český jazyk v různé míře doma, ale jinak se pohybují v čistě francouzskojazyčném prostředí. Oproti tomu děti-cizinci v České republice se nacházejí v opačné situaci – českým jazykem jsou obklopené, nicméně v domácím prostředí většinou mluví svým rodným jazykem. Výuka se tedy přizpůsobuje cílové skupině, která je v tomto

případě odlišná. Avšak i u dětí-cizinců v České republice jsou velké individuální rozdíly, ne všechny děti-cizinci navštěvují české mateřské školy, některé se s češtinou setkávají jen v rámci individuální výuky, některé navštěvují jinojazyčné mateřské školy a úroveň českého jazyka je u nich různá.

V základech ale výuka zůstává stejná, protože zůstává i stejná cílová skupina. Vždy se jedná o dítě předškolního věku, se kterým je nutné pracovat pomocí specifických metod a které v předškolním období prochází složitým vývojem. Proto můžeme do jisté míry výuku porovnávat. Zásadní rozdíl je především v pojetí výuky, které shledáváme v Praze formálnější, než v Paříži. Respondentky v Praze (s výjimkou respondentky 5), přestože s dětmi pracovaly jako s předškoláky, se většinou omezovaly na aktivity, které měly za cíl jazykový rozvoj dítěte, někdy zařazovaly cvičení na grafomotoriku. Oproti tomu respondentky v Paříži kladly velký důraz na celkový rozvoj dítěte, který jde „ruku v ruce“ s jazykovým rozvojem. Považujeme za důležité, aby tento fakt vedli v patnosti i vyučující provádějící výuku v Praze. Respondentky často argumentovaly tím, že řadu aktivit děti absolvují v rámci běžné výuky v mateřské škole. Jak jsme ale uvedli dříve, ne všechny děti-cizinci chodí do české mateřské školy. Právě vyučující, kteří vyučují v mateřské škole, kde je vyučovacím jazykem jiný jazyk než český, nebo kteří provádějí individuální výuku, by měli klást důraz na to, aby do své výuky zapojovali cvičení, která podporují celkový rozvoj dítěte.

Velký rozdíl je také v postojích, které k výuce cizích jazyků u dětí předškolního věku vyučující zauímají. Situace vyplývající z výzkumu prováděného v Praze je taková, že vyučující mají velmi odlišný přístup k výuce cizích jazyků u dětí předškolního věku, pokud bychom stanovili škálu od úplného nesouhlasu s výukou až po absolutní souhlas, mohli bychom ji našimi respondentkami zaplnit, protože jejich postoje jsou velmi různorodé. Oproti tomu respondentky v rámci výzkumu prováděném v Paříži měly postoje vesměs shodné. Zatímco respondentky ve výzkumu prováděném v Praze uváděly jako věk vhodný pro zahájení výuky cizích jazyků od 4 let až po přibližně 9 let (respondentky 1 a 2 uvedly, že je podle nich vhodné začít až ve 3. či 4. třídě základní školy), respondentky v rámci výzkumu realizovaném v Paříži považovaly za vhodné

vystavit dítě cizojazyčnému působení už prakticky od narození, ale maximálně do 2,5 let věku dítěte. Zároveň ale respondentky v Praze, které zastávaly názor, že je dobré s výukou začít v předškolním věku, viděly smysl ve formálnější výuce, která např. formou kroužku probíhá několikrát týdně, zatímco respondentky v Paříži nepovažovaly takovýto druh výuky za smysluplný a byly skeptické k tomu, že by se dítě jazyk tímto způsobem naučilo. Vychází to opět především z očekávání, která jsou na výuku cizích jazyků v předškolním věku kladena. Respondentky ve výzkumu prováděném v Praze většinou neuváděly, jaký je cíl takové výuky (respondentka 7 např. zmínila, že výuka má podle ní smysl, pokud rodiče nejsou příliš ambiciózní, tedy předpokládáme, že nepovažuje za cíl výuky úplné osvojení jazyka, ostatní respondentky nicméně většinou nedefinovaly míru osvojení jazyka), oproti tomu respondentky v Paříži považovaly za cíl úplné osvojení jazyka bez přízvuku.

Respondentky ve výzkumu realizovaném v Paříži tedy nevidí smysl ve výuce cizího jazyka formou kroužku, ale považují za velmi účinné, pokud se dítě od velmi útlého věku pohybuje v cizojazyčném prostředí a pokud rodiče aktivně podporují osvojování cizího jazyka, smysl také vidí v cizojazyčných mateřských školách. Respondentky ve výzkumu v Praze, které jsou zastávkyněmi výuky cizích jazyků v předškolním věku, vidí smysl ve formálnější výuce, která probíhá několikrát týdně formou kroužku. Není ovšem zřejmé, jaká očekávání mají. Tento rozdíl je dle nás dán zkušenostmi, které jednotlivé respondentky mají. Respondentky v Paříži vycházejí z poznatků, které načerpaly během práce s bilingvními dětmi, a někdy také z osobní zkušenosti, zatímco respondentky v Praze se setkávají s dětmi-cizinci, se kterými pracují několikrát týdně, a přesto si jazyk osvojí. Přístup respondentek, které podporují cizojazyčnou výuku v předškolním věku, je dle našeho názoru ovlivněn zkušeností s dětmi-cizinci v České republice, nicméně respondentky podle nás neberou v potaz jazykové prostředí, ve kterém se děti pohybují. Tedy v případě dětí-cizinců se jedná o velmi bohaté jazykové prostředí, zatímco u českých dětí, které se učí cizí jazyk v českém prostředí, se ve většině případů jedná o velmi omezený jazykový vstup.

Pokud bychom chtěli zásadní rozdíly shrnout, podobu výuky nejvíce ovlivňuje cílová skupina, ale také zkušenosti a vzdělání vyučujícího. Vyučující, kteří jsou

primárně předškolními pedagogy, kladou větší důraz na komplexní rozvoj, který považují pro rozvoj řeči za nezbytný, zatímco vyučující, kteří nejsou předškolními pedagogy, se více zaměřují právě na rozvoj řeči. Zkušenosti mají taktéž vliv na postoje vyučujících k výuce cizích jazyků v předškolním věku. Vyučující, kteří mají zkušenosti s bilingvní výchovou, jsou mnohem více skeptičtí k formální výuce v předškolním věku a smysl vidí v tom, když se dítě pohybuje velmi často v cizojazyčném prostředí, ve kterém je nuceno si jazyk osvojit. Oproti tomu vyučující, již mají menší zkušenost s bilingvními dětmi (děti-cizinci v České republice se bilingvními v některých případech teprve stávají), považují formální výuku cizích jazyků v předškolním věku za smysluplnou. Různá jsou také očekávání vyučujících, tedy míra osvojení si jazyka. Pro úplné osvojení si jazyka považujeme za nejvhodnější intenzivní pobyt dítěte v cizojazyčném prostředí, které je v ideálním případě odděleno od pobytu v prostředí rodného jazyka.

Závěr

Cílem předkládané diplomové práce bylo prozkoumat situaci vyučujících češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku, konkrétně jejich vzdělání a zkušenosti, a také materiály, se kterými vyučující pracují. První kapitoly práce se proto zaměřují na to, jakým způsobem jsou učitelé připravováni na výuku češtiny jako cizího jazyka pro děti předškolního věku, ale pozornost je věnována také cílové skupině, která neoddiskutovatelně ovlivňuje výuku a vyučujícího.

Jelikož smysl výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku v České republice je někdy zpochybňován, úvodní kapitolu věnujeme významu takové výuky a snažíme se obhájit její smysl. Popisujeme při tom nejen situaci, ve které se děti-cizinci po příchodu do České republiky ocitají, ale také rizika, kterým jsou vystavené. Vzhledem k tomu, děti-cizinci mají jisté povinnosti dané zákonem, část kapitoly je věnována legislativnímu rámci, v němž mimo jiné upozorňujeme na fakt, že dítě-cizinec musí (z opačného pohledu má právo) nastoupit v České republice povinnou školní docházku, je tedy pro něj znalost českého jazyka nezbytná. Upozorňujeme zde ovšem také na negativní jev, který může po příchodu dítěte-cizince do školního prostředí nastat, a to na stigmatizaci. Konkrétně zde popisujeme jazykové stigma, o němž hovoříme, pokud je dítě negativně vnímáno svým okolím, protože nedostatečně zvládlo jazyk.

Následující kapitola je věnována vzdělávání vyučujících češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku. Nejdříve je stručně popsán rozdíl mezi obory čeština jako cizí jazyk a čeština pro cizince, které jsou často zaměňovány, ale znamenají dvě odlišné skutečnosti. Poté jsou nastíněny možnosti studia, které vyučující v České republice má. Výsledkem námi vytvořeného přehledu je nicméně to, že příprava na výuku češtiny jako cizího jazyka pro děti předškolního věku je v České republice, dle našeho názoru, nedostatečná.

Jak jsme již uvedli výše, výuku a vyučujícího nelze oddělit od cílové skupiny, s níž pracuje. Proto je třetí kapitola zaměřena právě na děti předškolního věku, ale také na výuku cizího jazyka v předškolním období. Nejdříve jsou stručně nastíněny některé pohledy na výuku cizích jazyků v mateřských školách, protože toto téma považujeme v současné české společnosti za velmi živé. Následně je

podstatná část kapitoly věnována dětem předškolního věku, definici předškolního období a popisu základních vývojových změn, ke kterým dochází v předškolním věku. Pro učitele je zásadní znát specifika předškolního věku, nezbytné je ale být taktéž obeznámen se zásadami práce s dětmi předškolního věku. Z tohoto důvodu v části třetí kapitoly popisujeme, jak by měl vyučující při jazykové výuce (a obecně při výuce) dětí předškolního věku postupovat. Pokud se zabýváme osvojováním si cizího jazyka v předškolním věku, je dle našeho názoru nutné zmínit bilingvismus, ke kterému taková výchova často spěje. Věnujeme se zde tedy velmi stručně tomuto jevu. V závěru kapitoly zmiňujeme školní zralost, protože proces předškolní výchovy obecně spěje k přípravě dítěte na vstup do školy a jazyková výchova dítěte by neměla být výjimkou. Vyučující češtiny jako cizího jazyka v předškolním věku by školní zralost měli držet v patrnosti, zvláště pokud dítě-cizinec nenavštěvuje českou mateřskou školu a výuka probíhá buď v rámci výuky v cizojazyčné mateřské škole, nebo individuálně.

Poté se již zaměřujeme na výzkum, který jsme realizovali a jehož popis je stěžejní částí práce. Vzhledem k cíli práce jsme zvolili jakožto výzkumné metody polostrukturovaný rozhovor, kterým jsme se snažili získat co nejdetailnější informace o vyučujícím a výuce, kterou provádí, a analýzu materiálů, která sloužila k hodnocení materiálů používaných při výuce. Primárním cílem bylo do výzkumu zařadit vyučující, kteří provádějí výuku na území Prahy, nicméně jsme měli možnost strávit semestr v České škole bez hranic v Paříži, ve které výuka češtiny jako cizího jazyka určitým způsobem probíhá. Výuku jsme sledali z hlediska námi zkoumané problematiky velmi zajímavou, a proto jsme se rozhodli provést část výzkumu také v Paříži. Čtvrtá kapitola je věnována východiskům výzkumné části, tedy popisujeme způsob, jakým jsme prováděli polostrukturované rozhovory a analýzu materiálů. Je zde uveden způsob výběru výzkumného vzorku, metodologie výzkumu a také způsob zpracování získaných dat.

Následující dvě kapitoly poté již nabízejí analýzu dat a zjištění, která z ní vyplývají. Pátá kapitola je věnována výzkumu, který byl prováděn v Praze, šestá kapitola poté výzkumu realizovanému v České škole bez hranic v Paříži. V rámci šesté kapitoly jsme navíc stručně představili Českou školu bez hranic v Paříži,

v níž byla prováděna část výzkumu. Kapitola sedmá pak oba výzkumy staví do kontrastu a jsou v ní porovnány některé aspekty výuky srovnány.

Z analýzy přitom vyplývá, že situace v Paříži a v Praze se v některých oblastech shodují, v jiných liší, což je dáno především cílovou skupinou, ale také zkušenostmi vyučujících. Za zásadní zjištění považujeme to, že vyučující se většinou necítí na výuku specializování, což potvrzuje naše tvrzení nastíněné v kapitole 2.2, tedy že příprava vyučujících na výuku češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku v České republice není dostatečná. Pozitivní ale je, že všichni vyučující se přesto nakonec dle svého názoru s výukou vypořádali velmi dobře a považují ji proto za úspěšnou. Všechny respondentky v rámci výzkumu opakovaly, že s dětmi-cizinci pracovaly stejným způsobem, kterým by pracovaly s českými dětmi předškolního věku, používaly tedy stejné metody i formy výuky. Dalším dle našeho názoru důležitým zjištěním je to, že vyučující, pokud se nejedná primárně o předškolní pedagogy, si neuvědomují, že na rozvoj řeči má vliv také vývoj dalších oblastí, jako je např. sluchové vnímání, motorika či rytmika, a (s výjimkou grafomotoriky) nezapojují do výuky aktivity podporující komplexní rozvoj. Některé respondentky argumentovaly tím, že děti-cizinci se těmto aktivitám věnují v rámci výuky v mateřské škole, s čímž souhlasíme. Avšak přesto považujeme za zásadní, aby si vyučující byli významu komplexního rozvoje vědomí a věnovali mu pozornost, zvláště pokud pracují s dětmi-cizinci v rámci výuky v cizojazyčných mateřských školách nebo v rámci individuální výuky s dětmi-cizinci, které nenavštěvují české mateřské školy.

Zajímavá je také odlišnost v přístupu k výuce cizích jazyků v předškolním věku. U respondentek ve výzkumu prováděném v Praze jsme zaznamenali velkou variabilitu. Některé respondentky nepovažovaly za dobré začít s výukou cizího jazyka již v předškolním věku, jiné v tom neviděly žádný problém, pokud se bude zařazení výuky zvažovat dle individuálního stavu dítěte, některé byly naopak pro plošné zavedení a viděly v zavedení výuky cizích jazyků v předškolním věku jen pozitiva. Respondentky z výzkumu realizovaného v Paříži byly ve shodě. Nepovažovaly formální výuku v předškolním věku za účinnou a preferovaly bilingvní výchovu, tedy intenzivní pobyt dítěte v cizojazyčném prostředí. Respondentky v Praze nicméně většinou neuváděly, co od výuky očekávají, nebo

se vyjadřovaly ve smyslu, že neočekávají úplné osvojení jazyka. Respondentky v Paříži naopak předpokládaly, že pokud má dítě začít s cizojazyčnou výchovou v předškolním období, musí dojít k úplnému osvojení jazyka.

Analýza materiálů poté ukázala, že vyučující nejčastěji používají učebnici pro malé cizince *Domino* (Škodová, 2010), která je ovšem primárně určena pro děti mladšího školního věku. Poté pracují především s materiály určenými pro předškolní děti, což vychází z toho, že cílová skupina nejsou jen děti-cizinci, které se mají naučit český jazyk, ale zároveň předškolní děti.

Diskuse

Jak jsme již uvedli výše, pro výzkum byly zvoleny kvalitativní metody, a to především proto, že jsme chtěli zkoumat oblast, která ještě nebyla podrobena výzkumnému šetření, tudíž není možné ověřovat již vytvořené závěry. Naopak jsme měli za cíl porozumět této oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka, které ještě nebyla věnována velká pozornost, a popřípadě odhalit podstatu některých jevů výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku. Daná problematika nás navíc nezajímala z hlediska rozložení v populaci (kolik vyučujících se výuce věnuje, kolik jich má určité vzdělání, kolik z nich používá danou metodu). Naším cílem bylo nasbírat maximální možné množství informací o konkrétních vyučujících, dát je do kontextu a hledat v nich určité pravidelnosti, které by nás vedly k formulaci závěrů. Jsme si vědomi toho, že zjištění, která vzešla z kvalitativního výzkumu, není možné zobecňovat a že vypovídají jen o konkrétním vzorku, který jsme podrobili zkoumání. Veškeré závěry, které jsme v rámci výzkumu udělali, tudíž rozhodně nepovažujeme za obecně platné.

Pro výzkum se nám navíc nepodařilo získat tak pestrý vzorek, jaký jsme měli původně v úmyslu. Naším záměrem bylo, aby vzorek zahrnoval vyučující, kteří pracují pro různé pražské organizace zaměřené na výuku češtiny jako cizího jazyka, bohužel se nám podařilo navázat „plodný“ kontakt pouze s Poradnou pro integraci cizinců. Také jsme do vzorku chtěli zařadit větší množství předškolních pedagogů či učitelů v přípravných třídách, kteří s dětmi-cizinci v předškolním věku pracují v jiném prostředí, než vyučující, kteří do mateřských škol docházejí jakožto externisté, nebo vyučující, kteří s dětmi-cizinci pracují v rámci

individuální výuky. To se nám bohužel nepovedlo a vzorek dle našeho názoru není dostatečně rozmanitý, naopak vidíme velký přínos v tom, že se nám podařilo výzkum rozšířit na Českou školu bez hranic v Paříži a přinést tak odlišný pohled na výuku dětí předškolního věku, které jsou na jiné jazykové úrovni než české děti a než děti-cizinci, a na práci s nimi.

Provedený výzkum ovšem považujeme za dobrý „odrazový můstek“ pro další výzkumy této oblasti. Považovali bychom za vhodné oporu pro námi formulovaná zjištění hledat ve větším množství dat, zopakovat tedy kvalitativní výzkum, nicméně tentokrát se zaměřit pouze na vybraná zjištění a pokusit se vytvořit širší a pestřejší vzorek. Data by se dala podpořit i kvantitativním výzkumem, který by se mohl soustředit na vyučující češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku (např. zda výuku provádějí častěji předškolní pedagogové, vyučující češtiny jako cizího jazyka nebo vyučující s jiným vzděláním) a na metody používané při výuce. Použito by mohlo být např. dotazníkové šetření.

Za zajímavé bychom nicméně považovali i věnovat pozornost pouze podobě výuky češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku. K datům jsme totiž přistupovali často realisticky, tedy jsme předpokládali, že výpovědi respondentek můžeme považovat za objektivní, a to především když hovořily o výuce, kterou provádějí. Rozhovory totiž obvykle zjistí to, jak respondenti vidí zkoumaný jev, nikoli to, jaký zkoumaný jev ve skutečnosti je. Bylo proto dle našeho názoru dobré zkoumat výuku prostřednictvím pozorování, které by mohlo přinést další, možná jiné možná shodné, informace o výuce češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku.

Přes všechny zmíněné nedostatky námi realizovaného výzkumu se domníváme, že práce by mohla být užitečným zdrojem informací nejen pro začínající vyučující, kteří se připravují na práci s dětmi-cizinci předškolního věku, ale i pro zkušené předškolní pedagogy, kteří se musí s příchodem dětí-cizinců do mateřských škol vypořádat. Přínosná by práce mohla být ale pro všechny, kteří se výukou češtiny jako cizího jazyka nebo integrací dětí-cizinců do české společnosti zabývají.

Seznam literatury

Použitá literatura

BRATKOVÁ, E. (zprac.). *Metody citování literatury a strukturování bibliografických záznamů podle mezinárodních norem ISO 690 a ISO 690-2 : metodický materiál pro autory vysokoškolských kvalifikačních prací* [online]. Verze 2.0, aktualiz. a rozšíř. Praha: Odborná komise pro otázky elektronického zpřístupňování vysokoškolských kvalifikačních prací, Asociace knihoven vysokých škol ČR, 2008-12-22 [2016-02-02]. 60 s. (PDF). Dostupný z: <<http://www.evskp.cz/SD/4c.pdf>>

BEDŘICHOVÁ, Z. *Jazyk jako stigma? Analýza chybovosti testů romských žáků 9. ročníků základních škol praktických*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2013. 146 s. ISBN 978-80-7308-486-8.

CLAIRE, E. *ESL teacher's activities kit*. Paramus, NJ: Prentice Hall, 1998. 280 s. ISBN 978-013-0804-785.

Dostupné z: <<https://saidnazulfiqar.files.wordpress.com/2008/04/esl-teacher-activities.pdf>>

DOLEŽÍ, L. (eds). *Začínáme učit češtinu pro děti cizince-cizince. Příručka pro lektory a lektorky*. Praha: AUČCJ, 2015. 102 s. ISBN 978-80-260-7506-6. Dostupné z: <<http://www.auccj.cz/wp-content/uploads/2014/01/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-mladsi-skolni-vek-1.pdf>>

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Přel. Karel Balcar. 2. vydání. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.

GENESE, F. *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York: Cambridge University Press, 1994, ix, 365 s. ISBN 05-214-5797-1.

HARDING-ESCH, E.; RILEY, P. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. 224 s. ISBN 978-80-367-358-1 (brož.).

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HENNOVÁ, I. *Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010. 143 s. ISBN 978-80-7367-692-6.

HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1.

HRDLIČKA, M. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV nakladatelství, 2002. 150 s. ISBN 80-85866-98-6.

HUŠÁKOVÁ, B. *Čeština jako cizí jazyk v předškolním zařízení*. Praha, 2015. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.

JAROŠOVÁ, H.; KLEINOVÁ, H.; DVOŘÁKOVÁ, L.; NIKODÝMOVÁ, M.; BÁRTOVÁ, O.; SUDOVÁ, V. *Moderní výukové metody v mateřské škole*. MŠ Mozaika Jihlava, 2012. 102 s. Dostupné z: http://www.mszoaikaji.cz/dokumenty/_Metodika%20MVM_www_zmensene.pdf>

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (eds). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L.; SCHOLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. 125 s. ISBN 978-80-7357-678-3.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Přel. František Jiránek. 2. vydání. Praha: Portál, 1999. 168 s. ISBN 80-7178-309-9.

PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Přel. Eva Vyskočilová. Praha: Portál, 2000. 144 s. ISBN 80-7178-407-9.

PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. 199 s. ISBN 978-80-247-3069-1.

Dostupné z: <http://toc.nkp.cz/NKC/200912/contents/nkc20092006939_1.pdf>

PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýza edukačního média*. Brno: Paido, 1998. 148 s. ISBN 80-85931-49-4.

ŠEBESTA, K. et al. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. 121 s. ISBN 978-80-7308-554-4.

SCHRIMPFOVÁ, J. M. *Můj první slovník českého jazyka*. Praha: Fraus, 2008. 120 s. ISBN 978-80-7238-721-2.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠTEFFLOVÁ, J. Úvahy nad cizím jazykem v mateřské škole. *Učitel'ské noviny*. 2006, roč. 109, č. 6. Dostupné z: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2836>. ISSN 0139-5718.>

ŠULOVÁ, L. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody. *E-psychologie: elektronický časopis ČMPS* [online]. 2007, roč. 1, č. 1, [cit. 2015-11-23], s. 49–57. Dostupné z: <<http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>. ISSN 1802-8853.>

ŠULOVÁ, L.; ZAUCHE-GAUDRON, CH. *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003. 471 stran. ISBN 80-246-0752-2.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K., a kolektiv. *Kvantitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. 384 s. ISBN 978-80-2620644-6.

TITĚROVÁ, K.; RADOSTNÝ, L.; BRUMLICHOVÁ, Z.; HORÁČKOVÁ, K.; VÁVROVÁ, P. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem*. Praha: Meta, o.p.s, 2014. Dostupné z: <www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp_blok_web_final_1.pdf>

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

WATTS, S.; ŠOLTYS, J.; NEDVĚDOVÁ, P. a kol. *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006, 50 s. ISBN 80-87000-06-4.

Internetové zdroje

Cizinci: Vzdělávání. *Český statistický úřad* [online]. 2015-07-10 [cit. 2015-11-07]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/11292/32508273/c04R41_2013.pdf/30bcc57e-4190-46f2-86f8-045b7079b101?version=1.0.>

Cizí jazyky v MŠ. *RVP* [online]. [cit. 2015-11-05]. Dostupné z: <<http://diskuze.rvp.cz/viewforum.php?f=95>>

Česká škola bez hranic: Co je ČŠBH. *Česká škola bez hranic* [online]. Praha, 2015 [cit. 2015-11-05]. Dostupné z: <<http://www.csbh.cz/co-je-csbh>>

Česká škola bez hranic: Paříž. *Česká škola bez hranic* [online]. Praha, 2015 [cit. 2015-11-05]. Dostupné z: <<http://www.csbh.cz/pariz/kdo-jsme>>

Čeština jako cizí jazyk. *Akcent College* [online]. [cit. 2015-06-09]. Dostupné z: <<http://akcentcollege.cz/studium/bakalarske-studium-prezenci/cestina-jako-cizi-jazyk/>>

Demografické aspekty života cizinců. *Český statistický úřad* [online]. 2014-12-29 [cit. 2015-11-07].

Dostupné z: <[http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/770050DEA0/\\$File/c01a06.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/770050DEA0/$File/c01a06.pdf)>

Dvousemestrální zdokonalovací kurz k výuce češtiny jako cizího jazyka. *Univerzita Karlova v Praze: Ústav jazykové a odborné přípravy* [online]. [cit. 2015-06-09]. Dostupné z: <<http://ujop.cuni.cz/kurz/dvousemestralni-zdokonalovaci-kurz-k-vyuce-cestiny-jako-ciziho-jazyka>>

Kdy začít s cizím jazykem? *EMimino* [online]. Praha [cit. 2015-11-05]. Dostupné z: <<http://www.emimino.cz/diskuse/kdy-zacit-s-cizim-jazykem-28600/>>

Nabízené obory. *Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická: Katedra českého jazyka a literatury* [online]. TUL [cit. 2015-11-07]. Dostupné z: <<https://kcl.fp.tul.cz/cs/potencialstudent/nabizeneobory>>

Portál: Informační systém Univerzity Palackého. *Univerzita Palackého v Olomouci* [online]. UPOL [cit. 2015-06-09].

Dostupné z: <http://portal.upol.cz/wps/portal/StudyingAndTeaching/Browsing!/ut/p/c5/Tc3dckNAGIDha3EBne-rSUGOWVqkaC1h4yTjbxSLyAjl6puDHnTe8_eBBF716VxX6VQPfSqAQ6LcLHN3MrUjounrO5T3TCWG-ykjyhADx90taA53d524s5E5bLZg9Yx48YzT4mYfi1dYX0XELrpmrOSYp2BDUokhe909a->>

Portál ZČU. Západočeská univerzita v Plzni [online]. [cit. 2015-06-09]. Dostupné z: <<https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?>>>

Proč je předškolní vzdělávání migrantů důležité? *Inkluzivní škola* [online]. 2014-11-12 [cit. 2015-11-07]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/proc-je-predskolni-vzdelavani-migrantu-dulezite>.

Přehled lektorátů a lektorů. *Dům zahraniční spolupráce* [online]. 2016 [cit. 2015-11-06]. Dostupné z: <<http://www.dzs.cz/cz/program-podpory-ceskeho-kulturniho-dedictvi-v-zahranici/prehled-lektoratu-a-lektoru/>>>

Studijní programy a katalog předmětů. *Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem* [online]. UJEP, 2015-11-02 [cit. 2015-06-09]. Dostupné z: <<http://tom.ujep.cz/predmet/KBO/4157?lang=cs>>

Trvale a dlouhodobě usazení cizinci v ČR; 1985 - 2013. *Český statistický úřad* [online]. 2015-04-01 [cit. 2015-11-07]. Dostupné z: <[://www.czso.cz/documents/11292/25687697/c01R03_2013.pdf/629f5b48-f2d6-4b01-a4d8-b90e4e0d9163?version=1.0](http://www.czso.cz/documents/11292/25687697/c01R03_2013.pdf/629f5b48-f2d6-4b01-a4d8-b90e4e0d9163?version=1.0)>

Učitelství češtiny jako cizího jazyka – jednooborový nebo dvouoborový.

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze: Ústav českého jazyka a teorie komunikace [online]. FF UK, 2011 [cit. 2015-06-09]. Dostupné z: <<http://ucjtk.ff.cuni.cz/node/207.>>>

Zákon

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá ze změn provedených zákonem č. 383/2005 Sb., zákonem č. 112/2006 Sb., zákonem č. 158/2006 Sb., zákonem č. 161/2006 Sb., zákonem č. 165/2006 Sb., zákonem č. 179/2006 Sb., zákonem č. 342/2006 Sb., zákonem č. 624/2006 Sb., zákonem č. 217/2007 Sb., zákonem č. 296/2007 Sb., zákonem č. 126/2007 Sb., zákonem č. 343/2007 Sb., zákonem č. 58/2008 Sb., zákonem č. 189/2008 S. In: *Sbírka zákonů*. Česká republika, 2004, částka 103, číslo s. 4826-4904. Dostupné z: <file:///C:/Users/Tereza/Downloads/sb103-08.pdf>. ISSN 1211-1244.

Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., o sjednání úmluvy o právech dítěte. In: *Sbírka zákonů*. 8. 4. 1991, částka 22. Dostupné z: <<http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=104&r=1991>>

Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod a Protokolů na tuto Úmluvu navazujících č. 209/1992. In: *Sbírka zákonů*. 18. 3. 1992, částka 41. Dostupné z: <<http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=209&r=1992>>

Analyzovaná literatura

DOUSKOVÁ, J.; ŠTENCLOVÁ, K.; FROŇKOVÁ, L. *Česky vesele a hezky*. Praha: Centa, 2005. 112 s. ISBN 80-239-6303-1.

GOŠOVÁ, V. *KuliFerda pro rozvoj školní zralosti u dětí v MŠ. Sluchové vnímání – pracovní sešit 7*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2013. 21 s. ISBN 978-80-87553-82-4.

LEJNAROVÁ, I.; KOTYKOVÁ, S.; KINKALOVÁ, J. *Čeština pro malé cizince 1*. Praha: Euromedia Group - Knižní klub, 2004. 80 s. Universum. ISBN 80-242-1215-3.

LEJNAROVÁ, I.; KOTYKOVÁ, S.; KINKALOVÁ, J. *Čeština pro malé cizince 2*. Praha: Euromedia Group - Knižní klub, 2005. 80 s. Universum. ISBN 80-242-1501-2.

SCARRY, R. *European word book = Evropský slovník: English, German, French, Czech*. Praha: Aventinum, 2011. 92 s. ISBN 978-80-7151-266-0.

ŠKODOVÁ, S. *Domino: český jazyk pro malé cizince 1*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010. 3 sv. ISBN 978-80-7357-582-3.

SVOBODOVÁ, J. *Učíme se česky 1 - pracovní učebnice*. Liberec: Harry Putz 2012. 84 s. ISBN 978-80-86727-27-1

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Příloha č. 2 - Okruhy a návodné otázky k polostrukturovaným rozhovorům

Příloha č. 3 – Ukázka okodovaného rozhovoru

Příloha č. 4 – Ukázka seznamu kódů

Příloha č. 5 – Přepis rozhovoru: Respondentka 1

Příloha č. 6 – Přepis rozhovoru: Respondentka 2

Příloha č. 7 – Přepis rozhovoru: Respondentka 3

Příloha č. 8 – Přepis rozhovoru: Respondentka 4

Příloha č. 9 – Přepis rozhovoru: Respondentka 5

Příloha č. 10 – Přepis rozhovoru: Respondentka 6

Příloha č. 11 – Přepis rozhovoru: Respondentka 7

Příloha č. 12 – Přepis rozhovoru: Respondentka 8

Příloha č. 13 – Přepis rozhovoru: Respondentka 9

Příloha č. 14 – Přepis rozhovoru: Respondentka 10

Příloha č. 15 – Seznam materiálů uvedených v rámci rozhovorů

Příloha č. 16 – Analyzované vlastnosti materiálů

Přílohy

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas se týká diplomové práce na téma: Vyučující češtiny jako cizího jazyka pro děti předškolního věku.

Cílem práce je prozkoumání současné situace výuky češtiny jako cizího jazyka v předškolních zařízeních z hlediska vyučujících, kteří se této výuce v daných zařízeních věnují, a to především pokud jde o kvalifikaci vyučujících, jimi volené přístupy a metody a využívané učební materiály. Hlavními metodami bude strukturovaný rozhovor s vybranými vyučujícími a analýza učebních materiálů, s nimiž vyučující pracují. Práce se soustředí na situaci v Praze.

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu pro výzkumný projekt ve formě audio nahrávky rozhovoru.

Pro účely analýzy nejsou důležité osobní údaje informátorek (jako je například jméno, bydliště). Rozhovor, který s Vámi bude zaznamenán, bude ihned po jeho pořízení anonymizován. Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu a jeho analýzy budou citovány anonymně a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu či organizaci, ve které pracujete.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Bc. Tereza Vilímová

Podpis:

.....

Podle zákona 101/2000 sbírky o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.

V dne Podpis:

Příloha č. 2 – Okruhy a návodné otázky k polostrukturovaným rozhovorům

Vzdělání a zkušenosti

Jaké máte zkušenosti s výukou češtiny jako cizího jazyka předškolních dětí?

Jak dlouho jste děti učila / učíte?

Jednalo se o individuální výuku nebo skupinovou výuku?

Učila jste v mateřské škole, v jiném předškolním zařízení nebo úplně jinde?

Máte speciální vzdělání na výuku?

Vystudoval/a jste nějaký obor, který je orientován na výuku češtiny jako cizího jazyka?

Absoloval/a jste nějaký kurz, který se specializuje na jazykovou výuku předškolních dětí?

Výuka

Jak vypadá/ala výuka češtiny?

Jednalo se o samostatnou lekci, nebo byla výuka zapojována v průběhu dne?

Učil/a jste děti pouze a jen češtinu nebo jste s nimi pracoval/a celý den?

Slyšely děti český jazyk pouze od Vás nebo od jiných učitelek, spolužáků?

Jaké metody výuky používáte?

Učíte cíleně slovní zásobu, fráze nebo spíše na děti mluvíte, říkáte básničky, zpíváte, děláte nějaké pracovní činnosti, malujete apod.?

Vyžadujete, aby děti opakovaly, odpovídaly, nebo stačí, že rozumí?

Pracujete s nějakými texty, pohádkami?

Hrajete hry?

Máte nějakou ustálenou podobu hodiny?

Hodnotíte nějak cíleně děti, dostávají nějaké odměny?

Probíraná témata

Probíráte cíleně určitá témata? Jaká?

Dle čeho vybíráte témata?

Měl/a jste někdy s nějakým tématem problémy?

Gramatika

Zaměřujete se nějak cíleně na gramatiku (např. akuzativ se slovesem mít)?

Jakým způsobem gramatiku „učíte“?

Problémy

S jakými zásadními problémy se setkáváte nejen při výuce, ale i při přípravě na ni, obecně při styku s dětmi cizinci či jejich rodiči?

Materiály

S jakými materiály pracujete?

Používáte nějaké učebnice, pracovní sešity, listy, vytváříte si vlastní materiály?

Příloha č. 3 – Ukázka z okódovaného rozhovoru

Ty děti měly, předpokládám, možnost slyšet tu češtinu během celého dne? Byla to česká školka?

15 Je to tak, učila jsem jenom v českých školkách, kam docházelo, pár dětí cizinců, které pak chodily na ten náš kurz.
JAZYKOVÝ VSTUP

Jaký máš obecně názor na výuku cizích jazyků v tom předškolním věku? Třeba u nás angličtiny?

17 Myslím, že by se to nemělo přehánět a že by se to nemělo dělat násilím a plošně. Protože ne každý je nadaný na ty jazyky a tím pádem jako stresovat dítě, které horko těžko mluví česky, byť je to třeba jeho rodilý jazyk tím, že třeba ještě bude se učit třeba nějaký další jazyk, mi přijde jako velká chyba a co tak jakoby jsem mluvila s učitelkami v těch školkách, tak v podstatě tohleto

19 vyjádřily taky. Že jsou prostě děti, kterým se plošně nařídí angličtiny a ony pak mají ještě větší problémy se svoji vlastní češtinou.

21 U těch dětí cizinců tohle mi přijde jako úplně zvrstvo, kdy to dítě je třeba i z bilingvní rodiny, k tomu se musí učit česky a ještě ho pošlou na kurz angličtiny. Takovéhle případy, s těmi se setkáváme a je to docela pro to dítě velmi, jak bych to řekla, demotivující a myslím si, že pro jeho vývoj určitě to není dobré. Pokud se tedy nejedná o super dítě, které od malička má strašný

23 talent na jazyky a v pěti letech zvládá pět jazyků. Tak takovéhle případy taky můžou být, ale ve většině případech bych to nedoporučovala.

S tím mám bohužel zkušenosti já, s tímhle přehnaným jazykovým vzděláváním. Ale co se týče češtiny jako cizího jazyka, je v tom trošku rozdíl? Co se týče výuky češtiny u nás dětí. Předpokládám, že to je jiná situace.

25 To je jiná situace, protože tam je v zásadní, aby to dítě se česky naučilo. To, co má za background jazykový za sebou, to je jedna věc, ale pokud si ta rodina vybere Českou republiku za jakéhokoliv důvodu, aby tady žila, tak to, naučit se ten jazyk, to je podle

27 mě úplný základ, protože jinak se nemůže integrovat takovým způsobem, jakým je potřeba. A u těch dospělých, ty to ještě můžou nějakým způsobem zvládnout, tady žít, bez té češtiny, ale dítě, které tady nastoupí do české školy, tak potom pro něj to bude ještě

29 horší. Takže ten předškolní věk je ideální na to, s tou češtinou začít. Protože samozřejmě se může učit víc tou hrou a nemusí se učit základy češtiny a k tomu ještě obsah nějakého předmětu, což prostě je potom docela zběsilé, když tady máme jako nově

31 přichozí středoškoláky a podobně, tak to samozřejmě je zase úplně jiný level nátlaku na tu češtinu.

V tom se asi shodneme. Teď něco k metodám. Jaké metody používáš? Je to spíše jen ústní výuka, nebo třeba s nimi se pokoušíš něco psát, ve smyslu grafomotorika nebo tyhle věci?

No ta zkušenost je taková, že jenom ústní výuka nemůže fungovat, protože děti nerozumí. A samozřejmě člověk musí brát

33 v potaz, že v tomhle věku neumí ještě ani číst ani psát, takže je to právě většinou přes nějaké pohybové aktivity, nebo nějaké audiovizuální aktivity, který buď oni sami vytváří, nebo se pracuje s různými jako veselými materiály a tak podobně. A neznám

35 nikoho osobně, kdo by učil jenom přes mluvený jazyk s takovouhle malou skupinou, protože neznám dítě, které vydrží půl hodiny poslouchat jazyk, kterému nerozumí a ještě aby si z toho něco odneslo.

Učíš cíleně třeba slovní zásobu, fráze nějaké. Že si řekneš, teď se budeme zaměřovat třeba na dopravní prostředky, hračky?

2

Příloha č. 4 – Ukázka seznamu kódů

CÍL VÝUKY – R1-22, R1-28, R1-61, R1-68, R2-33, R2-49, R2-58, R3-27, R3-78, R3-185, R4-1, R5-197, R7-137, R8-45

CÍLOVÁ SKUPINA – R1-6, R1-16, R1-22, R1-39, R1-53, R1-75, R1-79, R1-99, R2-2, R2-39, R2-41, R2-64, R2-106, R3-3, R3-11, R3-56, R3-88, R3-93, R3-127, R3-133, R4-23, R4-36, R4-75, R4-85, R5-2, R5-4, R5-8, R5-65, R6-10, R6-42, R7-19, R7-47, R7-58, R7-76

CIZÍ JAZYK-START – R1-21, R2-19, R2-24, R3-96, R4-11, R4—15, R5-28, R5-32, R7-30, R8-12, R8-17, R8-25

ČCJ-START – R2-20, R3-29, R5-37, R6-21, R7-48

FLEXIBILITA VYUČUJÍCÍCH – R1-15

GENDER – R2-65, R2-144, R3-82

GRAMATIKA-OBECNĚ – R7-135

GRAMATIKA-ČASOVÁNÍ – R2-53, R5-10, R6-100

GRAMATIKA – ČASY – R4-49,

GRAMATIKA-GENDER – R1-76, R3-100, R5-10, R7-86, R8-87

GRAMATIKA-PÁDY – R4-45, R4-70

GRAMATIKA-SKLOŇOVÁNÍ- R5-10, R8-85

HODINOVÁ DOTACE – R1-4, R1-13, R2-12, R3-5, R3-41, R4-6, R6-3, R7-12, R8-3

INTUICE – R1-85, R4-95

JAKO PŘEDŠKOLÁK – R1-32, R1-92, R1-131, R3-148, R5-52, R5-133, R6-98, R8-31

Příloha č. 5 – Přepis rozhovoru: Respondentka 1

Jaké máš zkušenosti s výukou češtiny jako cizího jazyka předškolních dětí?

Začala jsem učit na začátku magisterského studia, to znamená tři roky zpátky, a to v ruské soukromé mateřské školce, protože mě tam doporučila maminka jedné holčičky, kterou jsem učila v jedné jazykovce, která tam měla mladší sestru. Takže zhruba dva roky třeba tam učím, protože mezi tím jsem byla pryč.

V jakém rozsahu jsi měla hodiny? Kolik hodin týdně?

Na začátku to byla jenom jedna hodina týdně a pak jsme to přidali na dvě hodiny týdně. A pak jsem ještě začala jezdit do jiné školky.

A jednalo se o skupinovou výuku nebo i o individuální?

Na začátku to byla skupinová výuka, že to byly prostě děti zpočátku, co měly rok před nástupem do školy, některé z nich měly jít do české školy. Takže to byla skupina třeba osmi, deseti dětí. A teď už mám třeba i individuální výuku třeba s vybranými dětmi v českých školkách, které jsou cizinci a mají navíc také i češtinu.

Takže máš zkušenosti z více školek?

Ze dvou. Z jedné české a z jedné ruské.

Máš nějaké speciální vzdělání na tuto výuku. Tím myslím, jestli jsi vystudovala nějaký obor, který se specializuje na češtinu jako cizí jazyk, nebo popřípadě nějakou předškolní pedagogiku?

Studuju Učitelství češtiny jako cizího jazyka a tenhle rok ho snad i dokončím, takže tam je ta příprava češtiny pro cizince. Ale ne pro předškolní výuku.

Nikdy jsi neabsolvovala třeba nějaký speciální kurz, který by byl zaměřen na tuto výuku?

Ne.

Můžeš mi popsat, jak vypadá výuka češtiny, tedy třeba ta lekce. Myslím, jestli se jedná o samostatné lekce, nebo jestli ta výuka je zapojována v průběhu hodiny.

Takže vzhledem k tomu, že já v těch školkách neučím a jezdím tam, tak jsme domluvení na čase. Většinou je to 30 minut a mám prostě témata, která chci probrat. Většinou jeden týden se věnuju jednomu tématu. A když třeba chtěj, ať už v té české nebo v té ruské školce, nebo vím, že něco nacvičují v rámci jejich programu, tak to tam prostě zapojím. Zopakují s nimi básničku.

A mají ty děti možnost, předpokládám, že v té české mají možnost slyšet češtinu od někoho jiného, a v té ruské asi spíš ne. Nebo je to individuální?

No v té ruské většinou ne, ale jsou tam děti, které jsou z bilingvních rodin.

A v té české jsou tedy přirozeně české učitelky.

Jo.

Jaký máš názor na výuku cizích jazyků v předškolním věku. Obecně. Když se teď nebudeme bavit o češtině, ale obecně třeba o výuce angličtiny nebo jiného jazyka. Většinou s angličtinou se začíná.

No myslím si, že někdy, nebo velmi často v současnosti na to ty rodiče tlačí zbytečně příliš brzo. Že je potřeba si rozmyslet, aby ty děti uměly dobře svůj jazyk. Jako myslím si, že je možné začínat před tou školou, ale považuju to skoro za zbytečné. Je mnohem lepší začínat později.

A dokázala bys třeba říct věk, který je podle tebe vhodný pro ten začátek? Jestli třeba ten pátý rok, rok před školní docházkou, nebo spíš až později?

No já jsem se začala učit ve třetí třídě a mně to přišlo takové ideální.

A jaký máš oproti tomu názor na tu výuku češtiny jako cizího jazyk v předškolním věku?

To beru jinak, protože jsou to děti, které jsou z rodin, které sem migrují a většinou tady chtějí třeba zůstat. A pokud je to v české školce, tak tam je to úplně jasné. Prostě pomoci těm dětem, aby se jim rozumělo. A v té ruské školce je to buď

příprava na to, že půjdou do české školy, i když tak často se to nestává. Ale prostě jsou v nějakém jiném prostředí a slyší jiný jazyk, tak aby to dokázaly pochopit, nebo aby třeba, když jdou do nějakého kroužku, který už se nedá počítat, že tam budou už jen ruské děti, aby byly schopné s těmi dětmi komunikovat nebo rozumět těm učitelkám.

Takže myslíš, že je dobré se systematicky věnovat výuce, nenechávat tomu volný průběh? Třeba tak, že si stanovíš témata, že si stanovíš slovní zásobu? Nebo je to zase individuální, třeba v té české a v té ruské školce?

Já si myslím, že to jako není nutné v té české školce. Můžou dělat všechno to, co dělají ostatní děti, nemusejí mít tu speciální výuku. Ale zase na začátku ty děti většinou pláčou a mají z toho hrozný strach, takže si myslím, že ta pomoc aspoň na začátku je dobrá.

Mohla bys popsat metody té výuky, které používáš? Jestli ta výuka probíhá spíše jen ústní formou, nebo jestli s dětma děláš něco „písemného“, takovou tu přípravu jako spojování, vybarvování apod. Popsat prostě, jak to vypadá.

Tak jako z hlediska metodiky cizích jazyků by to byla přímá orální metoda. Prostě já něco říkám v češtině vždycky, nikdy tam není žádný cizí jazyk, a ukazuju to dětem a opakujeme to. Nejdřív to opakují já, pak to opakují ony atd. Aby to nebylo jenom takhle prohlížení obrázků, nebo ukazování něčeho, tak jim dávám i to, co v podstatě dělají předškoláci všichni. Nějaký papír, kde mají něco spojit, vybarvit, zakroužkovat, nalepit, vystříhat.

Takže dá se říct, že třeba cíleně probíráš nějakou slovní zásobu, nebo nějakou frázi, kterou můžou potřebovat v tom předškolním věku?

Jo, jo.

A mluvila jsi o tom, že když je potřeba nějakou básničku nacvičit, tak že ji třeba nacvičíš. Ale používáš básničku jako svébytnou metodu, jak učit česky?

Používám vždycky na začátku básničku, takovou jako pozdravovací, to je první. A pak občas přidávám třeba zimní atd., nebo podle svátků, co budou, tak přidávám, protože i když třeba neznají všechna ta slova, tak už to opakují a jsou

k tomu nějaké pohyby, nebo třeba obrázků ukáži, takže se to prostě spojí. Používám někdy i písničky, ale to jenom v té ruské školce, protože v té české na to nemám prostě zázemí.

A mluvila jsi i o tom, že třeba někdy něco vystříhujete, takže používáš i nějaké pracovní činnosti, jako průpravu? Nebo spíš ne?

Jo, protože prostě tyhle děti předškolní nevydrží dlouho dělat jednu věc a sedět, takže používám knížky, kde se má něco přidat, třeba nějaký magnet. V té české školce třeba víc i čteme, v tom smyslu, že třeba já čtu, ukazuju a tam je nějaký obrádek, ony to doplní, nebo zopakují. Ukážou mi, kde je ta postava z té knížky. To v té ruské školce, tam je to všechno trošku složitější.

A vyžaduješ při výuce, aby děti opakovaly, nebo ti stačí, že sedí, vnímají a třeba že vidíš, že ti rozumí, že jsou schopné splnit zadaný úkol, příkaz? Když nechtějí třeba aktivně opakovat, úplně mluvit nechtějí, vadí ti to?

Nevadilo mi to, zvláště na začátku. Prostě přirozeně je nechávám, kdy začnou samy mluvit. Ale je pravda, že v té české školce jsem i já trochu tlačena, aby už říkaly celé věty.

O tom, že používáš texty, pohádky, jsi už mluvila. Že je používáš v té české školce, v té ruské teda ne. A předpokládám, že používáš i nějaké hry nebo že hraješ s dětmi nějaké didaktické hry?

Tak pexeso, něco čemu říkám plácaná, že plácnou do kartičky, kterou vidí, a pak si ji můžou vzít. Potom nějaké puzzle, potom hádání. Že hádají něco, zvednou to.

To jsou, předpokládám, ty osvědčené hry, se kterými máš dobré zkušenosti, ale je třeba nějaká hra, která se neosvědčila, že není úplně vhodné ji používat. Že třeba pak ta výuka se ti úplně rozvolní, nebo že to vedlo jen například k běhání nebo tak. Je nějaká hra, která se na první pohled může zdát vhodná, ale neosvědčila se?

Tak někdy se stane, že to je moc těžké.... Musím přemýšlet, co jsem s nimi zkusila.

Nevadí. Tak třeba tě to napadne v průběhu. Už jsi říkala, že se snažíš na začátku dělat nějakou básničku, takže má ta hodina, dalo by se říct, nějakou ustálenou podobu? Jsou tam nějaké ustálené části?

Snažím se o to.

Můžeš to popsat, aspoň přibližně, jak vypadají ty části jednotlivé? Jestli teda vždy na začátku je básnička?

Tak na začátku přijdu, pozdravíme se a většinou chci, aby stály, a řekneme si tu básničku, takže se u ní hýbeme. A nebo se naučíme novou, podle toho tématu. Pak si sedneme a já mám většinou nějaké obrázky nebo nějakou knížku nebo i nějaké poslechy u těch starších z toho Domina, když to můžu pouštět. To prostě opakujeme a pak na konci dostanou většinou nějaký papír, kde jsou ty věci, co jsme dělaly, a něco tam samy vytváří. A někdy na konci, když skončíme, písničku. Protože ta písnička, to je zase rozdovádí.

A jakým způsobem, pokud vůbec, poskytuješ dětem zpětnou vazbu? Tím myslím, jestli se je snažíš nějakým způsobem hodnotit cíleně nebo jestli dostávají nějakou odměnu? Někaký způsob, jak je motivovat k práci.

No já moc ty odměny nemám ráda. Mně to prostě funguje i bez nich, mám pocit, že tenhle věk je takový, že to ty děti baví úplně spontánně, protože to je hraní. Takže je chválím slovně a snažím se to i jako rozvíjet v rámci té pochvaly, zopakovat, co teda udělaly dobře a tak, aby tam měly co nejvíc toho jazyka. Ale jednu dobu jsem zkoušela dávat nálepky na obrázky, i když to bylo se staršími dětmi, no a pak právě už chtěly jen tu nálepku. Tak jsem od toho upustila.

A myslíš si, že je třeba ty děti nějak hodnotit pro tebe. Ted' myslím pro tebe, aby jsi viděla, jaký je třeba pokrok? Nebo tohle to neřešíš, že by sis dělala nějaké záznamy?

No já jsem si to jako teoreticky vymyslela, podle čeho budu hodnotit různé věci, a někde jsem se prostě inspirovala čistě takovýma, že prostě potřebujeme zopakovat, a to už bylo zopakováno. Ale ve finále si to nepíšu, prostě si to pamatuju.

Ted' něco k tématům. Probíráš nějaká témata cíleně a popřípadě jaká?

Takže na začátku vždycky pomůcky, se kterými budeme pracovat, a barvy na začátku. A většinou taky čísla, což záleží, u těch menších třeba jenom do pěti a pak třeba na obrázku si můžeme říct ten počet. Pak dělám orientaci v prostoru, nahoře dole atd., vlevo, vpravo. To na tři roky je taky ještě těžké, ale pak už to musí umět. Pak tam mám oblečení, jídlo a většinou střídám jedno téma, že je víc na slovní zásobu a jedno je více na slovesa. Tělo, povolání, roční období, většinou něco o Vánocích, si říkáme prostě něco o Vánocích. Pak tam děláme něco jako ve městě, dopravní prostředky, takové věci. A ta slovesa si vybírám, že buď to jsou třeba jenom činnosti, nebo to, co dělám každý den. Prostě taky to nějak obsahově sjednotím, doma, venku.

Takže je v tom výběru vidět nějaká tendence, podle čeho vybíráš ta témata.

Jo. Já se snažím si to i napsat, pokud nepoužívám učebnici, tak si to napíšu tak, jak mi to přijde nejlepší, že to jde za sebou. Že třeba ke konci dám nějaké téma, kde se to spojí. Části dne nebo něco, kde už si můžou říkat třeba o tom, co jí, a snažím se udělat zhruba takový plán, co by mohly potřebovat. Ale pak mi právě někdo řekne, ještě potřebujeme nacvičit pokyny, a že bych zase děti učila imperativ, tak to se říct nedá. Tam nechci, aby to ty děti uměly říkat, ale aby tomu rozuměly.

Je zase nějaké téma, které není dobré zařadit? Nebo máš nějakou negativní zkušenost s nějakým probíraným tématem, že jsi ho pak do budoucna vypustila a už ses k němu nevracela?

No já jsem na začátku začala učit podle Domina a tam jsem něco prostě vynechávala, protože mi to přišlo, že je to zbytečné, tak jsem to vyřadila. Ale jinak jako....

Už jsi trošku zmínila gramatiku, když jsi mluvila o imperativu. Přemýšlíš nad tím, že bys cíleně probírala gramatiku? Ted' nemyslím, že bys řekla: „Budeme dělat akuzativ“. Ale třeba tím, že učíš např. sloveso mít, už ta podstatná jména dáváš do daného tvaru. Jestli spíše tímhle stylem zapojuješ nějak gramatickou výuku?

No jako snažila jsme se jednu dobu vybrat na jednu hodinu slovesa stejné třídy. Jenže to právě se mi moc nedařilo a přijde mi lepší, když je to obsahově sjednocené, nebo nějak to souvisí. A občas, většinou nejdřív zkusíme první osobu a pak postupně během výuky přidávám ty a on a tak. A pak ještě rod... No to moc nedělám.

Že spíš jako spoléháš na to, že si to naposlouchají ty děti, když se to bude opakovat?

Ale občas jako mám barevně rozlišené, když třeba říkají, že něco mají rády, tak to mám barevně rozlišené pro kluky a pro holky. Mám klasicky červenou, modrou, ale ve třídě v té školce je převaha holčiček a na jedné hodině jsem tam měla jenom Sašu a ono to vůbec nefungovalo, on říkal „ráda“, i když to byl kluk. Takže snažím se, ale já třeba zkoušela i aby si seskupovaly věci do sloupečků podle toho, jestli to třeba bude červená... To nefungovalo.

Takže spíše lepší taková agramatická výuka a vycházet z toho, že děti v tomhle věku jsou schopné si ten jazyk osvojit.

Asi tak.

Můžeš třeba jmenovat nějaké problémy, se kterými se setkáváš. Ať už třeba při té výuce, když to vezmu tak, že se na tu výuku připravuješ, nebo potom při styku s těmi dětmi, při styku s rodiči, jestli s nimi teda vůbec přijdeš do kontaktu? Obecně, které problémy tě napadají. Je to dost široké...

Tak s rodiči do styku vůbec nepřicházím. S dětmi to je prostě klasické – únava, moc rozdováděnost, nebo utíkají na záchod, nebo si dělají naschvály, takže neposlouchají. Ale to je normální, to mě netrápí. Pak spolupráce s těmi ostatními učitelkami, které v té školce jsou. Někdy je to fajn a někdy je to...mi prostě nic neřeknou a jsem prostě ten cizinec, který tam chodí, a vlastně nic nevím. Občas na něj zapomenou, že tam chce stoleček.

A kdyby ses teď třeba zaměřila spíše co se týče těch problémů, jako na obor čeština jako cizí jazyk se zaměřením na takto malé děti, jestli tě napadají nějaké problémy, které ty učitelky, učitelé mohou mít.

Tak jako zrovna předškolní děti, výuka češtiny, na to jako není nic úplně. Jako jsou zaměřené věci na přípravné kurzy, což v podstatě už můžou být ty děti, co půjdou do školy. Ale není na to nic speciálního, jak by se mělo pracovat. Každý si to může dělat podle sebe, podle své zkušenosti. A já jsem to upřímně ani moc nehledala. Já věřím, že na angličtinu toho bude hodně a tak, ale pro mě je to spíš taková intuice.

Když už ses třeba zmínila o těch materiálech, nebo že k tomu není žádná literatura, mluvila jsi taky o učebnici, o Dominu. Mohla bys jmenovat materiály, se kterými pracuješ? Nebo mohla bys říct, jestli si spíš vytváříš vlastní materiály? Jak to vypadá to, co si vytváříš vlastního?

Tak *Domino*, přestože je primárně určeno pro začátek první třídy a ten druhý díl dál, tak to používám u těch nejstarších, co půjdou do školy za rok. To nepoužívám v té české školce, tam mám menší děti. V té ruské, tam to používám, protože tam můžeme i poslouchat různé věci a tak. To je asi takový základ. Nepoužívám to úplně celé, nemají k tomu ty pracovní sešity a další věci, co k tomu jsou. Potom používám strašnou spoustu knížek, co jsou pro děti tohoto věku. Čtu si takové ty, co se vydává od MŠMT, od rvp, školek a občas koukám na ten jejich portál, tam se najdou dobré věci. Potom Dětské stránky, tam jsou hodně ty pracovní listy, v uvozovkách. Potom prostě různé knížky, co jsou omalovánky, nebo rozvoj psaní, obtahování. Obrázkové knížky, třeba teď jsem objevila dobré v Levné knize, jmenuje se to něco jako První den ve školce, Hurá do školky, a to je teda ideální pro ty české školky, protože tam je vysloveně ten jejich systém, že chlapeček přijde do školky a dostane tu svoji značku a má ji na svém věšáčku a teď tam píše, že ji nechtěl. Ale v ruské školce značky na věšáčku nemají, takže to jim úplně nepomůže. Takže tohle a určitě logopedické příručky. Na ty také koukám a využívám je. A pak spíš si vytvářím než vysloveně nějaké materiály, tak spíš kartičky nebo prostě maňásky a takové věci. A pexesa kupuju, se kterými pracuju třeba nejen jako s pexesy.

Ale jako s kartičkami. A ...

A ještě to je dobrá knížka. Moje první slova, nebo něco takového. A je to knížka, kde jsou fakt jenom obrázky, a myslím, že je to od Fragmentu a je to právě po

tématech – Co dělají rodiče?, Oblečení, Co dělám každý den, Co dělám jenom někdy a prostě takhle a jsou tam obrázky a je to úplně bezva. A jsou to prostě témata, která někdo osvědčeně řekl, že tyhle děti potřebují znát.

Kromě toho Domina, o kterém jsi mluvila hodně, je nějaký materiál, který máš oblíbený, nebo je to spíš takové sporadické, že tě někdo něco zaujme a použiješ to.

No tuhle poslední knížku, co jsem říkala, to je výborné, to budu používat v té české školce. Až na to, že jeden ten chlapec to má doma, takže to zná a jaksi ví, že tam ta jedna část je věnována pohádkovým postavám. Takže kdykoliv ji vytáhnu, tak řekne, já chci ty pohádkové postavy, co tam jsou prostě. Takže to je blbě. Takže když tam je, tam je, tak ji nevytahuju, aby taky něco nového...takže to se mi trošku nepodařilo. Takže ta mi přijde fakt jako dobrá. Ale pro ty předškolní tam jako nemám jednu knížku, se kterou bych pracovala.

A kromě toho Domina, což je teda učebnice češtiny pro cizince, s žádnou jinou učebnicí češtiny pro cizince nepracuješ, nebo nepracovala jsi?

Zkoušela jsem pracovat s jednou, co vypadá jako omalovánka. Se dvěma vlastně. Jedna byla *Česky vesele a hezky*, ale to jsem teda dělala s těmi staršími dětmi, co už začínaly psát, ne ten předškolní věk. Tam jsem ji vlastně nepoužívala. Ale používala jsem *Čeština pro malé cizince 1, 2*, ale to se mi tam učebnice nijak zvlášť nelíbí, ale vysloveně jenom jako jsem pracovala s těmi obrázky nebo jsem si z toho jenom vykopírovala. Ale upřímně, co mi přijde teda jako větší problém, že není učebnice pro děti, co už jsou třeba na 2. stupni ZŠ, nebo přijdou na 2. stupeň ZŠ. A to je pro ně, *Domino, Čeština pro malé cizince, Česky vesele a hezky*, to všechno je pro ně moc dětské a moc se s tím nedá. To jsou jenom začátky.

Takže ta pozornost je věnována tomu nižšímu školnímu věku.

Na ty začátky, kdy prostě tomu nemusí být taková pozornost věnovaná, protože tam se vlastně začínají učit češtinu tak nějak všichni, i ty české děti.

Uvítala bys třeba nějakou učebnicí...nevím, jestli se to dá nazvat úplně učebnicí, spíše soubor nějakých materiálů, který by byl zaměřen na ty

předškolní děti. Protože předpokládám, že pro ty děti, o kterých se nebavíme, pro ten 2. stupeň, tam už by to měla být nějaká učebnice, opravdu jako učebnice. Oni už umí třeba psát, nebo učí se psát, pokud teda neumí latinku, tak tam už to ale musí být nějak metodologicky a systematicky...Ale pro ty předškolní, třeba nějaký soubor materiálů s metodikou, jak s tím pracovat. Nebo myslíš, že je to zbytečné?

Jako uvítala bych ho, ale upřímně nevím, jestli bych se držela jenom jeho, protože na druhou stranu je dobré pracovat s tím, co mají ty děti ve školce. S čím si tam hrají, co si tam prohlížejí, nebo co je tam zajímavé. Ale vlastně pak jsem si ještě vzpomněla, že mně docela pomohla ta metodika, co je tady...ježiš, jak se to jmenuje??

Myslíš, takovou tu modrou...

Gejoo...

Já vím, co myslíš, Gjurová....

Noo. Tam se prostě snaží i nějak vysvětlovat, jak by se mohla vysvětlovat ta gramatika. I když je to taky zase prostě začátek školy. Ale ta je dobrá.

Ptám se na to proto, protože věřím, že třeba učitelky ve školkách nemají třeba představu, jak by se dalo s těmi dětmi pracovat. Takže by byla vhodná i metodika, kde by bylo napsané, jak pracovat s tím dítětem, které tam přijde, nikdo mu nerozumí a naopak.

Je to jako pravda, že to třeba neví. I když mně přijde, že nedělám zase žádné zázraky. Že je to docela intuitivní. A třeba angličtina se bude učit úplně stejně. Jako jo, kdyby tam bylo souhrnně prostě, já nevím, teďka můžete sáhnout po tomhle, a když vás děti neposlouchají, tak zkuste něco jiného atd. Ale ono jim to možná.... No mně posledně taky říkala jedna učitelka v té české školce, on teďka se ten chlapec vrátil, byl dva týdny v cizině a on jako vůbec nerozumí. Já jsem si říkala, že já tam jako chodím a přijde mi, že jsem tam jako zbytečná, vždyť mně ty děti hrozně dobře rozumí. Ona přišla s tímhle, a tak jsem si říkala, čím to je. Je to tím, že on je připravený na to, že se mnou teďka bude mluvit česky a že jsou tam jenom dva a nejsou tam prostě ostatní děti a tak. Ale asi bych musela vidět,

jak to vypadá, já si nedokážu představit. Co ty učitelky, ony přece nějak intuitivně vědí, můžou pracovat stejně, jenom jim to třeba zopakovat pětkrát navíc, nebo něco.

Ptám se proto, že se mě třeba někdo ptal, co mají s těmi dětmi dělat. Jako proto jsem se ptala? Jenom, abych to vysvětlila. Věřím, že pro tebe je to třeba intuitivní, ale věřím, že to nemusí být pro každého takhle, že každý třeba...

Jasně...jako já se vždycky ráda učím něco nového... Ještě jedna věc mě napadla, kde jsem se vlastně inspirovala. V těch, jak právě jsou v Českých školách bez hranic, jak mají tu výuku, tak jsem právě koukala na článek jedné učitelky nevím kde, prostě někde v cizině, jak právě pracují tady s těmi dětmi třeba z dvojjazyčných rodin, co tam chodí na češtinu v předškolním věku. Tak tam jako mě to inspirovalo. To byla jako normální školka, ale bylo to pro tyto děti a ony tam na začátku prostě chodily v kolečku, něco tam říkaly, pak seděly na zemi a popisovala to tak, jako mně to přišlo zajímavé. Pak jsem si z toho vzala tu úvodní básničku, akorát že nechodíme v kroužku a nesedíme na zemi. Jenom někdy...to jsem vlastně taky zkoušela. Takové představování.

To jsem se tě možná ani nezeptala, ale měla jsem se zeptat. Jak to vypadá v té třídě? Jestli právě děti sedí u stolečků, děti sedí na zemi v kroužku.

V české školce, kam jezdím, tam je to blbé, protože tam já jsem dostala prostor jako v šatně. Takže já tam jako přijdu, vyzvednu si jedno dítě z jedné skupinky ze Zajíčku a jdu někam jinam s ním, do Tučňáků, a tam jsme prostě v šatně, kam oni nám donesou stoleček. Nějak jako ze třídy. Ale sem tam tam někdo projde a to je dost nepříjemné a nemůžu tam prostě nic pouštět. Ale to je to jediné, co oni tam můžou nabídnout, takže tam je to dost jako provizorní. Nicméně tam v šatně jsou nějaké věci a obrázky, které si můžeme jako ukazovat. Nebo ony si na to dost často ukazují a zvedají se. V ruské školce jsem si na začátku myslela, že jako budeme tak nějak sedět na zemi, tak se různě pohybovat po té třídě a něco si házet. S něčím si jako klidně hrát, jsem si říkala. Ale tam jako mají, jak víš, prostě jiný vzdělávací plán atd. a tam je to skoro blízko naší první třídě, takže tam jako přijdu a je tam tabule a sedí se. A ve chvíli, kdy se nesedí, tak se prostě hraje

a neučí se a tudíž bych s tím ani neuspěla. Ale u těch menších dětí jsme tam třeba zkoušely, že jsme dělaly něco v kroužku, něco u toho říkaly. No většinou sedíme. Protože pak stejně, když už chci něco, ať už to pexeso nebo jim dát něco kreslit, tak musí být u toho stolečku.

Tak je to trošku o tom zvyku, na co jsou ty děti zvyklé.

A pak je taky rozdíl, kolik těch dětí je za A, a jestli to jsou teda ty starší, tak třeba ráda sedím okolo jednoho nebo dvou stolů v kroužku, ale u těch nejstarších, tam sedíme vlastně skoro jako ve třídě, jenom když něco určitého hrajeme, tak si to změním, že sedíme všichni kolem jednoho stolu a tak. To už zase podle toho, co budeme dělat. A já si taky měním, podle toho, jestli chci stát a chodit mezi nimi, aby poslouchaly, nebo si sednu na ty stejné židličky, takže jsem stejně, jako ta malá holčička. Takže to tak nějak střídám, ale v té české to nejde. To je problém.

Napadá tě cokoliv, co bys ke všemu, chtěla říct. Pokud máš pocit, že jsem se tě na něco nezeptala a je to důležité zmínit. Nějaká třeba oblast, která by ti přišla důležitá, a já jsem ji opomenula.

Podle mě by bylo důležité, aby si nějak předaly mezi sebou ty zkušenosti ty učitelky, které jsou na předškolní výuku, na tu češtinu pro cizince. Já třeba nevím, jak s nimi pracují v té české školce, můžu si vzpomenout na českou školku, ale tady prostě není žádná komunikace, jak s těmi dětmi pracují. Třeba na základkách, tam to zveřejňují, jak s těmi dětmi pracují.

Takže myslíš, že by třeba pomohlo, kdyby fungovala nějak líp Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka a měla třeba nějakou sekci v rámci toho, která by byla zaměřená jenom na předškolní výuku, nebo aby to bylo...

Já nevím, jestli to tam je?

No není právě. Nebo jestli by tohle mělo dělat spíš MŠMT, protože fakt je, že ty učitelky jsou vlastně učitelky normálně ve školkách.

No já jsem...no já nevím, jak moc jsou ty děti na školkách a jestli se to dá vůbec nějak říct, a to ministerstvo se tím prostě nemůže zabývat, protože to není žádný

dostatečně velký počet prostě cizích dětí. Ale spíš by to mělo jít hodně od té asociace.

Já tady teď ty čísla nemám, ale měla jsem. A je to v řádech tisíců, asi tak.

Já totiž nevím, jestli se jde řídit podle toho, když tam nejsou vlastně ty děti, které tady nemají trvalý pobyt.

Těžko říct, já jsem vycházela ze statistických údajů, co bylo. Takže to musely být rozhodně děti, dejme tomu, právně to musí být ošetřené.

Ale popravdě já si myslím, že se bude něco dít velmi brzy, protože jsem nedávno byla na konferenci, kde byl jako nějaký učitel, který takhle statisticky shrnoval, a věnoval se prostě jako cizincům, takže mám pocit, že to teď přichází jinou cestou... Protože ony vlastně do nedávna ty děti ve školkách nebyly, takže se to zaměřilo nejdřív na tu ZŠ. A jak jde všechno s určitým zpožděním, tak ta základna už není zas tak důležitá, tak teď by to chtělo ty školky, střední školy.

Tak rozhodně je co zlepšovat.

Příloha č. 6 – Přepis rozhovoru: Respondentka 2

Jaké máš zkušenosti s výukou češtiny jako cizího jazyka u dětí předškolního věku?

No tak já jsem učila půl roku v jedné školce a půl roku v druhé školce s tím, že v té první to byl skupinový kurz, byli tam čtyři malí kluci a v té druhé to byly individuální kurzy, dva s dvěma holčínami.

Byly to teda mateřské školky?

Byly to mateřské školky, jedna soukromá, jedna veřejná.

Máš nějaké speciální vzdělání na výuku češtiny jako cizího jazyka nebo dětí předškolního věku?

Speciální vzdělání, si myslím, jako úplně mít nebudu. Myslím, že jsem byla hozena do vody.

Ale tak češtinu jako cizí jazyk jsi studovala, ale tu předškolní ne.

Předškolní ne. Prostě klasika tu naši obecnou.

Nikdy ses neúčastnila žádného kurzu?

Ne, ne, ne. Školení ne.

Jak tedy vypadala výuka? Nejdříve ta skupinová, jestli ji můžeš popsat, i formálně, jak to vypadalo, jestli jste měli stolečky nebo na zemi apod.?

U té skupinové výuky jsem vyloženě postupovala podle toho, co mi kolegyně dávala metodiku, takže tam to byla klasika podle toho. Takový ten rituál uvítání, prezence, pak aktivity na opakování, pak aktivity na novou látku, aktivity zase na opakování a rituální ukončení. S tím, že tam to bylo tedy v prostorách tělocvičny, takže jsme měli milion různých věcí kolem prostě, co ty děti rozptylovaly. Takže tam to bylo takhle. A tím, že to byli vlastně čtyři kluci, tak v té tělocvičně se jim to vyloženě líbilo, ty pohybové aktivity a tak.

A ten individuál? To bylo třeba 20 minut?

Ty individuály byly původně myšlené na těch 30 minut, klasika, jako s těmi malými dětmi. Ale pak se vlastně stalo to, že ta jedna holčina byla hodně často nemocná a ty individuály se musely smrsknout právě a byly po hodinách, a to pak už bylo úplně jako, dá se říct, málo funkční, protože ona tam byla vždycky jednou za čas, pak měla tu hodinu, pak zase všechno zapoměla, pak byla zase hodina, pak se přestane soustředit během té hodiny, takže to už potom nebylo úplně ideální.

A ty děti, to byla normálně česká školka, takže ty děti měly možnost slyšet tu češtinu i jinde než od tebe?

Určitě. Obě to byly vlastně české školky s tím, že v té první, kde byl ten skupinový kurz, tam měli čtyři nebo pět cizinců jenom a v té druhé, tam měli v každé třídě jednoho. Takže tam byli vyloženě specifikovaní na tohle, takže měli omezeno, že v každé té třídě může být jenom jeden cizinec a víc jich prostě nepřijímali. Právě proto, aby ty děti mohly poslouchat ty ostatní.

Jasně, jasně. A jaký máš obecně názor na výuku cizích jazyků v předškolním věku a pak té češtiny, protože je to trošičku něco jiného v našem prostředí?

No. Je fakt, že já si myslím, že je to asi docela zbytečné s tím ty děti zatěžovat v takovém raném věku. S tím že teda u těch obecně. A u té češtiny, tam si myslím zase, že je to potřeba, ty děti se musí potom nějakým způsobem zúčastnit toho školního vzdělávání od 1. třídy, tam si myslím, že je to naopak žádoucí. Ale aby k tomu měly ještě angličtinu a ještě další věci, to mi přijde už jako moc. S tím, že já tam měla jednoho klučinu zrovna a ten byl z hrozně smíšené rodiny a už si prošel x jazyky a teď se prostě v té školce učil ještě česky a ještě anglicky a ten prostě...jako on byl hrozně šikovný, ale měl v tom takový zmatek prostě.

A jaký myslíš tedy, že je vhodný věk pro výuku cizích jazyků obecně? Myslíš od 1. třídy, nebo tak, jak to bývalo, ta 4. třída?

My jsme se učili od té 3., 4. a já myslím, že to úplně stačilo. Opravdu si myslím...no nevím. Nejdříve bych ta děcka naučila pořádně česky a pak se můžete učit nějaký druhý jazyk.

A to je asi jasné, ale je potřeba s těmi dětmi, když se bavíme o češtině jako cizím jazyce v předškolním věku, pracovat systematicky? Nelze je hodit jenom do vody a nechat je v tom plavat?

No to rozhodně jakoby, tam to chce nějakou takovou linii a hodně opakovat, opakovat a pořád se vracet k těm probraným tématům s tím, že samozřejmě od těch nejjednodušších k těm nejtěžším. Tak klasika.

Jaké metody používáš? A teď myslím, jestli se jedná fakt tedy o ústní výuku, nebo jestli s těmi dětmi děláš i nějaké jiné věci – grafomotoriku, tyhle věci?

No my jsme s nimi hodně malovali, tam vždycky na začátku se muselo malovat, protože bez toho by nemohla být lekce. To když se nemalovalo, tak všichni byly jako: „A kdy se bude malovat?“ Tak to při tom malování měly občas i nějaké spojovačky, že prostě tam něco na tu grafomotoriku měly. A jinak spíš to jako bylo na nějakých pohybových aktivitách, že jsme dělali s kartičkami a tak. Že třeba běhaly pro nějaké kartičky, nebo pojmenovávaly. Spíš jakoby ústní, myslím si, že 75 % té výuky bylo ústní a jenom na začátku jsme něco dělali – malovali.

A učíš cíleně nějakou slovní zásobu k danému tématu?

No my jsme měli vyloženě napsaný seznam, co s těmi děcký máme udělat. Takže jsme šli po jednotlivých okruzích, při čemž si myslím, že jsme jako pokryli tu základní slovní zásobu, dá se říct, co to děcko potřebuje. Já pak třeba i s těmi předškolními jsem hodně dělala kancelářské potřeby, aby v té škole nějakým způsobem mohly fungovat.

Básničky, písničky taky?

No básničky, písničky. To jsme zkoušeli párkrát a z toho byl vždycky takový hrozný galimatiáš, protože každé dítě začalo něco zpívat, vůbec nějaké, aby zpívaly dohromady. Takže každý si tak jel tu svou. Teď někdo něco neznal. No byl z toho většinou hrozný galimatiáš. Já jsem tak jako trochu proti písničkám. Ale je fakt, že je to jako dost populární, že to lektoři dělají. Ale my jsme to dělali málo, protože ti kluci přeci jenom na to zpívání, to byla taková skupina, spíš nějaké ty pohybové aktivity.

A ty jsi měla jako, to byly ty předškolní děti?

Ehm.

Nemělas mladší nikdy, než ten pátý a šestý rok?

No takhle, ony byly jakože dohromady. Od nějakých 3,5 půl roku až do nějakých pěti.

Protože já mám dobré zkušenosti s různými básničkami, písničkami u těch menších, tedy i u těch větších, ale my jsme to naopak měli zase jako takový rituál, že my jsme na začátku říkali nějakou básničku, nebo nějaké pohybové básničky s těmi malými, takže proto se na to ptám. Tak já s tím mám zase dobré zkušenosti.

Tak to jo. Tak to vidíš. No já tím, že se to s nimi moc nezkoušela, že když jsem to zkusila, tak to dopadlo blbě, tak jsem to pak už odsunula, už jsme to moc nedělali.

Vyžaduješ, aby děti odpovídaly, reagovaly, nebo stačí, když vidíš, že ti rozumí, že vnímají? Nutíš je k tomu, aby třeba tu novou slovní zásobu po tobě opakovaly?

No já jsem takový jako tyran, já se hodně snažím ta děcka zapojovat, takové to jako, že když děcko nechce, tak ho necháme být. Já ho nechám chvíli být, ale pak už ho tahám do té výuky, takže se snažím, aby ta děcka fakt mně odpovídala.

Takže aby byly aktivní.

No. Tak mají tam půl hodiny, tak aby ta půl hodina k něčemu byla. Pro ně, když mu z toho pak uteče čtvrt hodiny, tak co z toho pak má?!

Jasně. Co třeba nějaké texty, pohádky? Takovéto věci? Jako třeba vyprávět nějaké pohádky, ukazovat obrázky?

Moc ne. Moc ne, protože ta děcka uměla ve své podstatě málo. Já jsem tam měla dvě méně pokročilé a dvě jakoby pokročilejší s tím, že spíš jsme dělali tu slovní zásobu a pak ke konci jsme se už snažili nějaké sloveso časovat. Jako takové to „já“, „ty“ a takhle. Ale že bychom vyprávěli pohádku, to si myslím, že u nich by

ještě vůbec nešlo. Že by to bylo hrozně agramatické a to jsem...to jsme se nepokoušeli.

Já tedy otázku na gramatiku mám dál, ale možná se tě tedy na to zeptám. Takže se zaměřuješ cíleně na gramatiku? Že si třeba řekneš, budu dělat např. akuzativ se slovesem mít a budu po nich chtít, aby říkaly správné koncovky.

Ten akuzativ jsme moc nedělali s tím, že jako samozřejmě by to šlo někdy ke konci s těmi pokročilejšími, ty by to jako zvládaly. Ale spíš jsme dělali ty osoby, to časování, že jsme si házeli ten míček a prostě „my máme“ a „vy máte“ a dělali jsme ty skupinky, aby pochopily ty rozdíly mezi těmi osobami a „já mám“, „ty máš“, tu koncovku jsme zdůrazňovali. A je fakt, že u těch pokročilejších to fakt fungovalo. Jsem tam měla klučinu z Koreje a ten vyloženě to jako chápal a i ty ostatní děti se chytaly, i ty menší jakoby to řekly správně.

Protože právě často je spíš ten agramatický přístup, že jako mluvíme na ně a oni to ještě v tom věku nějak jsou schopné...

No já jsem spíš na to opravování i těch menších dětí. Že většinou se říká, že se mají nechat úplně být, a to já jako, trošku je nechám být, že jako nejsem tak striktní jako u těch větších, ale snažím se je nějakým způsobem vést k tomu, aby to bylo dobře. Nebo třeba jim to opravím a oni řeknou „aa“ a řeknu jim to znova. Aby to jako nebylo nějak direktivní, jako „takhle to není“.

Jako já se taky snažím, když to řeknou blbě, to zopakovat a říct to správně, ale jako nikdy jsme cíleně nedělaly, ani to co jsem učila s kolegyní, co jsme se dohadovaly společně, tak nikdy jsme si neřekly, budeme po nich chtít ty osoby, ale možná vyzkoušet. Protože my zas máme různé věkové kategorie – máme hodně malé, to vůbec jako.

No u těch hodně malých, tam je to takové...ale ty starší to už jsou schopné nějakým způsobem zvládnout.

Co hry? Hrajete nějaké hry?

Hrajeme furt hry.

Můžeš třeba uvést, jaké hry jsou osvědčené, že je hrajete hodně?

Nejosvědčenější jsou závody. My jak jsme byli v té tělocvičně, tak jsme si vždycky dali nějakou startovní čáru, a teď prostě na druhý konec jsme poházeli ty kartičky a ony různě vybíhaly a hledaly ty kartičky. Třeba „najdi letadlo“ a ony běžely, běžely a honem, honem, aby ho tam našly. Nebo jsme jim třeba obrátili ty kartičky, že prostě nevěděly, kde co je. Tak honem, honem to nějak otočit. Nebo různé skákání a tak. Jako ty závody, to bylo u těch kluků úplně top naprosto. Pak jsme měli různá ta běhání do kolečka s tím, že se zastavuje na to stop. Anebo jsme dělali dopravní prostředky, tak jsme zase jezdili po té tělocvičně, takové jako vyloženě aktivnější věci pro ně byly. Když se někde sedělo, tak je to moc nebavilo. Z těch sedících her to byl zase dobrý obchod. Protože tam jsme měli vyloženě košíček a knoflíky místo peněz, tak to pro ně bylo zajímavé, to se jim vyloženě líbilo, ten obchod.

A třeba tichou poštou?

Ne, to ne. Tichou poštou jsme nedělali.

Dobří, dobří. Protože zase u nás jsou ty děti dost zvyklé mít takový ten režim u stolu a sedí. A když se jako řekne, budeme běhat, tak pro ně je to znamení, budeme si hrát. Ale jako vycvičily jsme si je s kolegyní už na nějaké hry, ale zase ty závody nevím, jestli by dopadly dobře. Ale my tam nemáme ani prostor?

Chce je to dávat ke konci, protože to už vyloženě jako...při tom se tak roz dovádí, že to vyloženě zpátky je člověk nedostane. Chce to nějak stupňovat prostě až k těm pohybovým.

Jinak o tom, jak vypadá ta typická hodina, už jsi mluvila. Že máš vždycky rituál na konci a že se to opakuje. Tak to už asi je jasné. Tu zpětnou vazbu už jsme taky nakously, že se snažíš ty děti opravovat, dáváš jim tu zpětnou vazbu. Hodnotíš nějak jako cíleně, třeba sama pro sebe? Nebo jako i pro ně? Že bys třeba dávala nějaké hvězdičky nebo obrázky?

Ne,ne. Razítka ani hvězdičky, nic takového si nedáváme. Maximálně jako slovně, že člověk řekne: „Jo fajn, tak dneska ti to šlo.“ A tak.

Ani jako motivaci, že bys někdy něco rozdala? Nemáš s tím dobré zkušenosti.

Ne, ne, ne. Nedávali jsme právě. A na konci jako...měli jsme poslední hodinu a já říkám, dostávaly diplomy. Dostaly diplomy a ony na mě: „A kde jsou lízátká?“
No ježišmarja. Tak to bylo takové trapné.

A dostávají na konci diplomy, jo?

Jo jo.

Tak to je vlastně taková zpětná vazba hezká.

Jo. Ale musíš to doprovázet lízátkem, jinak to nemá cenu.

No my jsme zas zkoušely různé nálepky, právě a hvězdičky. Ale u nálepek se to pak zvrhlo jenom: „My chceme nálepky“.

Ano, ano.

I o těch tématech jsme se bavily, probíraných. Mohla bys je třeba nějak shrnout? Budou to asi ta typická?

To jsou prostě ta základní typická – barvy, zvířata, jídlo, nějaké věci doma, věci ve škole, hračky, to ony znají, to je nejznámější okruh, hračky, to pak se hrozně rozovídají a je to takové. Doktora jsme dělali, i různé jako inscenace. Přičemž teda je tam jedno nemluvné dítě a pro něj to bylo silně traumatické. Jsem si říkala, chudák Vadímek, to nesmím prostě s ním dělat takovéto hrozné inscenační věci. Takže doktora, části těla, to ony taky celkem uměly z té školky. No a pak ke konci jsme dělaly i povolání, což teda bylo jako těžší už třeba rozlišovat, prostě prodavač, prodavačka a tak. No a ještě nějaké pohádkové postavy, ale to jsme jenom hrozně maličko nakousli, úplně na konci kurzu.

Je nějaké téma, které se třeba vůbec neosvědčilo? Že se nabízí ho dělat, ale nemáš s ním dobré zkušenosti?

To mě teda nic nenapadá, musím říct. Že bych něco jako vyloženě... Některé byly jakoby komplikovanější, tam by to chtělo víc cvičit. My jsme to dělali pak už ke konci, když už

To nevadí. Nemusí být.

Nic extrémně, co bych řekla. No ježišmarja, tak to vůbec jako. Rodina je taková jako... to je pichlavé téma vždycky. Tam člověk neví úplně, protože ta děcka se občas zarazí a nechtějí o tom mluvit, tak to je opravdu takové nevděčné téma, tedy rodina.

Něco obecně k problémům, se kterými ses setkala, když bys to vzala od začátku, když ses k té výuce dostala až po ty konkrétnější problémy, které vyplývají přímo z té výuky?

No ze začátku z toho byl člověk takový rozjukaný, protože prostě ty děti všude lítaly honem, honem, takže musel si člověk na to nějakým způsobem zvyknout, trošku se naučit s těmi dětmi vycházet, tak celkově jako udržet tu hodinu na uzdě. No ale já si myslím, že to časem určitě přijde. Tam jsme měli problém s klučinou, který vlastně přišel do toho kurzu vlastně, když my už jsme měli spoustu těch základních okruhů odučených a on přijel z Vietnamu, kde vlastně ještě v rodině vůbec nikdo nemluvil česky, a ty základní okruhy mu chyběly. A při hrách hodně často se stávalo, že vlastně jakoby protestoval proti tomu, vlastně negativismus. Prostě nebudu to hrát, nerozumím, nazdar. No a ve finále se jakoby ukázalo, že když mu to člověk se snaží nějak vysvětlit víc a nějak ho prostě uvést do situace, tak on poslouchá pozorně a pak jako ve finále, když pochopí, o co jde, tak není tak urputný, že by se s ním nedalo pracovat. No a on si prostě i různě vybíral, byl velice chytrá hlava, vybíral si nejmladší děcka, protože on už byl z těch předškolních, takže vybíral si ty nejmladší, aby prostě věděl, že s nimi neprohraje, nebo takhle. Takže tam to bylo takové, že občas to působilo nějaké komplikace, protože on prostě bojkotoval ty hry a bylo to takový že...ale ve finále, když jsem zjistila, že to chce jako vyloženě si s ním stoupnout, vysvětlit mu to v klidu nějakým způsobem a trošku mu vyjít vstříc, tak jako by to šlo líp s ním. No takže to byla jedna věc. Ten byl opravdu jako, ještě tím, jak se snažil na sebe upoutat pozornost, tak pořád vykřikoval, rušil ostatní a strhával je vlastně. A ony pak začaly vyrušovat s ním a bylo to takový opravdu těžší ke konci už. No v druhé půlce tam zas byla ta holčína dost často nemocná, takže tam nebylo moc možné jakoby tu řeč nějak plynule rozvíjet, protože vždycky všechno zapoměla a byla i taková živější, takže ji udržet na uzdě bylo takové jako těžší. No a co bychom

tam ještě měli?! Jo a v té školce, kde jsem měla ty individuály, tak ta druhá holčina byla zase extrémně maličkatá, když jsem ji začala učit, tak ji ještě nebyly ani tři roky. Ona byla hrozně maličká a málo mluvila, takže ve finále...ze začátku byla strašně tichá, hrozně málo se nějakým způsobem projevovala, a když už se projevovala, tak mluvila strašně potichoučku. Takže pak ve finále já jsem na ni začala mluvit extrémně hlasitě, takže vyloženě jsem se snažila na ni mluvit nějakým způsobem nahlas a ona se čím dál víc zlepšovala, čím dál víc mně mluvila nahlas i se prostě jako tak rozkukávala a na konci kurzu už prostě normálně komunikovala, moc jí to šlo a i jsme se prostě hodně věcí naučily, ona si pletla ze začátku barvy, takže to jsme potom i jako urovnaly. To bylo dobrý. No a co se týče těch problémů asi všechno. V té první skupině ještě klučina, ten měl velké problémy s výslovností, což byl u něj velký problém, protože on jinak měl dobrou slovní zásobu, ale měl takový problém s výslovností, že mu prostě nikdo nerozuměl, že pak už ve finále člověk věděl, které ty hlásky zaměňuje, a tak už bylo pro něj snazší porozumět, ale když člověk neměl tenhle základ, tak mu nerozuměl.

No a když ty jsi začínala učit, tak ty jsi měla tu metodiku vlastně z poradny, takže jsi neměla takový problém, že bys netušila, úplně co dělat?

To mi hrozně pomohlo ta metodika, protože to mě opravdu navedlo na to, co jsem s těmi dětmi mohla dělat. I tam byly ty typy na ty hry jednotlivé a tak, takže to mě hodně vedlo. Na tom začátku.

A třeba nějakou další literaturu jsi sháněla nebo ne?

Já jsem jela vyloženě podle té metodiky.

A ty asi nepříjdeš moc do styku s rodiči?

Ne.

Takže ani žádný takový problém, že bys řešila, nad rámec výuky nikdy.

Ne. S rodiči vůbec vlastně, tam akorát tu přihlášku a tak. Ale to všechno vlastně přes školu.

A školka zase byla, předpokládám, vstřícná, když se snaží vyloženě nějakou takovou výuku tam mít, ale třeba jestli jsi nezažila nějaký negativní přístup ze strany těch učitelek.

Jako školka byla úplně bezchybná. Tam, jak jsme měli ty skupinové kurzy, tam to bylo úplně super. Tam jako nebyl vůbec žádný problém, když děcka nebyla ve škole, tak jsem byla informována prostě a jakmile třeba jsme museli zrušit výuku, tak hned jsme se domluvily na náhradě. A tam to fungovalo úplně skvěle.

Ale jakmile byly ty individuály, tak to byla právě soukromá školka a tam ta komunikace neprobíhala úplně nejlépe, tam se mi kolikrát stalo, že jsem přijela a děcko tam nebylo prostě. To byla ještě školka ještě poměrně daleko z centra, takže tam byl poměrně problém s tímhle tím. No a ve finále pak i při té jejich komunikaci s těmi rodiči to pokulhávalo. Tam byly potom nějaké organizační problémy, že něco nešlo, nějak přihláška předat a takovéto věci. Takže v téhle soukromé školce musím říct, že to nefungovalo zas tak úplně ideálně, jak bychom si představovali. A teď ve finále bonus, jak píšu diplomku, tak taky jsem s nimi se snažila nějakým způsobem probrat školní plán a tohle to. A oni „jo, jo, jo, pošleme“ a jako vůbec.

Jelikož si asi používala tu metodiku, tak nebudeš mít ten problém, ale uvítala bys třeba nějakou učebnici, ne přímo učebnici, ale třeba nějaký soubor různých pracovních listů nebo nějaké takové materiály, které by byly přímo zaměřené na předškolní děti? Protože třeba ta metodika je přístupná lektorům, co pracují pro poradnu, ale veřejně jako nic dostupné není. Jako žádná učebnice nebo něco zaměřeného přímo na předškolní děti.

No. Já vím, že existují ty Šimonovi pracovní listy. A teď si tedy nejsem jistá, jestli jsou pro děti, které jsou ve škole. Asi jo.

Ony jsou možná nějaké i pro předškolní, ale nevím...

No něco z toho by se možná dalo použít. Já vím jako určitě, že existuje to *Domino*. Já jsem četla taky vlastně metodiku k *Dominu*. Ano. Tu jsem četla. To jsem ti zatajila.

To já bych to tady stejně z tebe vymámila.

Ale protože já jsem si půjčovala ještě nějaké učebnice pro tyhle ty děti. Měla jsem vlastně *Učíme se česky*, z toho jsme brali nějaké obrázky, to jsme si to komentovali a tak. To jsme měli snad dva díly, protože to nám bylo jedno, že ten druhý díl je vlastně pro pokročilé, tam jsme vyloženě brali jenom ty obrázky. Ale měli jsme právě ještě to *Domino*, přičemž moc s tím nedělaly děti, ale já jsem spíš k tomu použila tu metodiku právě. Protože tam ona je vedená ve své podstatě hodně jako ta metodika, kterou máme k dispozici. Vlastně tam si vzpomínám, že byl taky nějaký typ na to probírání nějakého komunikačního okruhu. To nebylo špatné no.

Nějaké další materiály klidně můžeš jmenovat, co tě napadají. Někaké materiály, se kterými jsi pracovala?

No já si myslím, že vyloženě jen tohle. A to *Učíme se česky*.

Protože ani jedna z těchto knížek není primárně zaměřená na předškolní děti, že jo. Všechno je to na ty starší. *Domino* už předpokládá, že se budeme učit psát, což asi úplně není dobrý pro děti. Zatěžovat je.

Sem tam tam něco je. Třeba ty barvy si myslím, že se tam dá něco jako vybarvovat. To si myslím, že jako se dá. Jako samozřejmě něco tam je i na psaní. A ještě v těch třídách měli různé jako vybavení v té soukromé školce, že tam měli různé právě obrázkové knížky, různé slovníčky obrázkové a tak. Takže to se dalo taky použít. I nějaké společenské hry, co tam měli.

Ale nenapadá tě žádná úplně jako knížka, která není zaměřená ani přímo na výuku, ale dá se s ní dobře pracovat v té hodině? Spíš si pracovala s tím, že jste sami vymýšleli ty hry a ty věci?

Spíš jo. Spíš ty kartičky, než jakoby ty knížky jako takové. Protože ani mi ty kluci u těch knížek dlouho nevydrželi. Holky ještě sem tam na ty individuály si k té knížce sedly, na ty zvířátka a tohle. A říkaly mi, co tam jako je. Ale taky mi u toho dlouho nevydrží.

Ptám se, protože právě já když jsem začala učit v té ruské školce, tak přestože jsem už jako učila pro poradnu, ale ne malé děti, tak mi prostě koordinátorka tu metodiku nemohla poskytnout, protože to byla jakoby

konkurence. Že mi ji prostě nemůže poskytnout, když sice učím ve školce, ale ne pro ně, ale soukromě. Což jsem chápala. Ale takže jsem právě na začátku řešila to, že jsem úplně jako nevěděla po čem sáhnout.

Jo jasně.

Byla to prostě jako taková metoda pokusu a omylu. A když si to vezmeš, tak jako metodika k *Dominu* je dobrý návod. Pak ještě byla taková ta knížka, od Naděždy Gjurové, nebo tak nějak. To je taky jako zaměřené ale na školní děti, ale je tam popis zase nějakých těch aktivit, co se dá dělat, čeho se dá držet, takové rady obecné. Ale stejně jsem musela vařit z vody, pokud jsem neměla rady zase od někoho, kdo učil. Takže já třeba bych na začátku uvítala třeba nějakou přesně metodiku, jako má poradna nebo nějaký třeba soubor materiálů, se kterými se dá pracovat, abych jako nemusela úplně všechno si vymýšlet a vyrábět sama.

No to určitě jakoby chtělo. Já jsem vlastně tenkrát začínala v poradně vyloženě tady s těmi kurzy pro ty malé děti, takže já tenkrát jsem dostala hned tu metodiku a byly to vlastně moje první kurzy.

Nebo si myslíš, že by třeba bylo dobré nějak jako systematicky tou výukou se zabývat. Že třeba Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka mi přijde prostě, že je zaměřena na dospělé, nevím, co se týče těch dětí. Ale ty stránky mi přijdou prostě, že nefungují, jako, aby se daly sdílet zkušenosti a další věci tam. Nevím, jestli by si...

No to by bylo určitě každopádně dobré, kdyby nějakým způsobem ty lidi se sebou komunikovali a fungovalo nějaké předávání a sdílení materiálů. To by bylo určitě fajn. No ale zase chápu, na druhou stranu, že když si někdo něco udělá, že to chce použít nějakým způsobem pro sebe.

Jasně.

Mít takový svůj patent. Tomu rozumím.

Jde i o to, že dost často musí učit třeba klasicky učitelky ve školce, které nemají šanci najmout si nějakého lektora nebo tak. Takže pak musí s těmi

dětni pracovat a asi úplně nemusí si s tím vždycky poradit. Takže je to takový širší problém, nad ten náš obor, bych řekla.

No je pravda, že ty učitelky v podstatě, že potom to sklouzne k tomu, že prostě jednou jenom po nějakých těch kartičkách nebo komentování a nějakou tu gramatiku ... No u těch předškolních dětí to není tak komplikované, ale přeci jenom to tam nějaký základ chce mít, té češtiny pro cizince.

Příloha č. 7 – Přepis rozhovoru: Respondentka 3

Jaké máš zkušenosti s výukou dětí předškolního věku vyloženě, co se týče češtiny jako cizího jazyka? Jak dlouho jsi učila, v jakém rozsahu?

Učila jsem češtinu pro děti v mateřinkách od roku 2011, od konce roku 2011, a aktivně jsem učila až do roku 2014. Takže v podstatě tři roky.

O jakou výuku se jednalo? Individuální, skupinovou?

O oboje. I když ty skupiny nikdy nebyly nijak velké, protože těch dětí na těch školkách není tolik, aby to jako dalo dohromady nějakou divokou skupinu.

A jaký byl rozsah? Kolikrát týdně? Bylo to třeba každý den?

Bylo to buď jednou, nebo dvakrát týdně, podle toho, jak si to nastavila ta školka.

Máš nějaké speciální vzdělání, buď co se týče češtiny jako cizího jazyka, nebo předškolní pedagogika?

Pedagogické, nedokončené, ještě stále, ale už jdu na státnice teďka v květnu.

Takže asi jako skoro každý v mém výzkumu.

Přesně tak, ještě na tom pracuju.

Absolvovala jsi třeba nějaký kurz, který by se specializoval na jazykovou výuku dětí předškolního věku?

Kurz jako takový jsem neabsolvovala, ale těžila jsem ze zkušeností, protože jsem kdysi dávno ještě na škole učila angličtinu v mateřinkách, takže jakoby některé ty metody se samozřejmě daly velice dobře z toho přenášet. Navíc tam jsem učila větší skupiny, takže třeba dvanáct, třináct dětí naráz, což bylo docela divoké. A samozřejmě je to jako rozdíl učit cizí jazyk děti, co mluví stejným jazykem jako já, než opačně. Ale principem bylo, že ty děti se nechtěj nějak extra učit a že jakoby je to potřeba určitými metodami. S nimi je to jako stejný, je jedno, co člověk učí za jazyk.

Můžeš popsat, jak ta výuka vypadala? Když jsi tedy učila párkrát týdně, tak předpokládám, že to byla třeba půl hodina výuky?

Přesně tak.

Měla jsi s nimi jen tu češtinu, takže jsi s nimi nebyla v kontaktu nikdy mimo ty hodiny.

Přesně tak.

Ty děti měly, předpokládám, možnost slyšet tu češtinu během celého dne? Byla to česká školka?

Je to tak, učila jsem jenom v českých školkách, kam docházelo pár dětí-cizinců, které pak chodily na ten náš kurz.

Jaký máš obecně názor na výuku cizích jazyků v předškolním věku? Třeba u angličtiny?

Myslím, že by se to nemělo přehánět a že by se to nemělo dělat násilím a plošně. Protože ne každý je nadaný na ty jazyky, a tím pádem jako stresovat dítě, které horko těžko mluví česky, byť je to třeba jeho rodilý jazyk tím, že třeba ještě bude se učit třeba nějaký další jazyk, mi přijde jako velká chyba a co tak jakoby jsem mluvila s učitelkami v těch školkách, tak v podstatě tohle to vyjádřily taky. Že jsou prostě děti, kterým se plošně nařídí angličtiny, a ony pak mají ještě větší problémy se svoji vlastní češtinou. U těch dětí-cizinců tohle mi přijde jako úplné zvrstvení, kdy to dítě je třeba i z bilingvní rodiny, k tomu se musí učit česky a ještě ho pošlou na kurz angličtiny. Takovéto případy, s těmi se setkáváme a je to docela pro to dítě velmi, jak bych to řekla, demotivující a myslím si, že pro jeho vývoj určitě to není dobré. Pokud se tedy nejedná o super dítě, které od malička má strašný talent na jazyky a v pěti letech zvládá pět jazyků. Tak takovéto případy taky můžou být, ale ve většině případech bych to nedoporučovala.

S tím mám bohužel zkušenosti já, s tímto přehnaným jazykovým vzděláváním. Ale co se týče češtiny jako cizího jazyka, je v tom trošku rozdíl? Co se týče výuky češtiny u nás dětí. Předpokládám, že to je jiná situace.

To je jiná situace, protože tam je zásadní, aby to dítě se česky naučilo. To, co má za background jazykový za sebou, to je jedna věc, ale pokud si ta rodina vybere Českou republiku z jakéhokoliv důvodu, aby tady žila, tak to naučit se ten jazyk,

to je podle mě úplný základ, protože jinak se nemůže integrovat takovým způsobem, jakým je potřeba. A u těch dospělých, ty to ještě můžou nějakým způsobem zvládnout, tady žít bez té češtiny, ale dítě, které tady nastoupí do české školy, tak potom pro něj to bude ještě horší. Takže ten předškolní věk je ideální na to, s tou češtinou začít. Protože samozřejmě se může učit víc tou hrou a nemusí se učit základy češtiny a k tomu ještě obsah nějakého předmětu, což prostě je potom docela zběsilé, když tady máme jako nově příchozí středoškoláky a podobně, tak to samozřejmě je zase úplně jiný level nátlaku na tu češtinu.

V tom se asi shodneme. Ted' něco k metodám. Jaké metody používáš? Je to spíše jen ústní výuka, nebo se třeba s nimi pokoušíš něco psát, ve smyslu grafomotorika nebo tyhle věci?

No ta zkušenost je taková, že jenom ústní výuka nemůže fungovat, protože děti nerozumí. A samozřejmě člověk musí brát v potaz, že v tomhle věku neumí ještě ani číst ani psát, takže je to právě většinou přes nějaké pohybové aktivity, nebo nějaké audiovizuální aktivity, které buď ony samy vytváří, nebo se pracuje s různými jako veselými materiály a tak podobně. A neznám nikoho osobně, kdo by učil jenom přes mluvený jazyk s takovoto malou skupinou, protože neznám dítě, které vydrží půl hodiny poslouchat jazyk, kterému nerozumí a ještě aby si z toho něco odneslo.

Učíš cíleně třeba slovní zásobu, fráze nějaké? Že si řekneš, ted' se budeme zaměřovat třeba na dopravní prostředky, hračky?

Přesně tak. Ty hodiny jsou naplánované s tím, že každá má nějaké téma, ale to neznamená, že u toho tématu se nutně zůstane a že nedojde k nějaké změně. A vždycky je třeba opakovat ty věci, co člověk probral. Protože ta půl hodina sice není jako moc dlouhá, ale ony ty děti nevydrží moc dlouho být aktivní, takže naopak jakoby rychlé střídání těch aktivit je úplný základ k tomu, aby si ty děti něco odnesly. A speciálně to permanentní opakování všeho mi přijde, jako hrozně zásadní.

Co třeba básničky, písničky, nějaké pracovní činnosti? Dejme tomu, že se něco vyrábí, kreslí podle tvého českého návodu?

To mně přijde jako dobré, ale je potřeba na to více času. Prostě za půl hodiny se nic moc nevyrobí, nevymodeluje. Takže to leda při nějakých, když se dělají třeba nějaké...se nahrazuje hodina, nebo se dělá nějaká speciální hodina na závěr, kdy prostě jsem s dětmi dělala koláže, ale potřebovala jsem na to o něco víc času, protože s takovými těmi rituály na začátku a rituály na konci prostě v podstatě zbývá 25 minut a ještě všichni chodí čurat a pít a k tomu ještě něco vyrábět, to se mi...nebo možná to někdo stíhá, leda opravdu nějaké malování, co prostě jsou pastelky, papíry a už se jede, než jakoby vysvětlovat nějaké postupy a něco jako nalepovat a tak.

A co ty básničky třeba? Používáš to vyloženě jako metodu výuky? Nebo písničky?

Občas, občas. Není to úplně pravidelné, ale jednu dvě třeba za pololetí děláme. Ono tohle to je výhoda, že ty děti, jak můžou chodit do školky, tak ony ty básničky a písničky dělají v té školce, takže když člověk s něčím přijde, tak ony už je znají, a nebo mně prostě nepříjde jako úplně smysluplné učit ty děti písničku, které stejně nebudou rozumět. Takže jako jo, můžeme třeba dělat *Kočka leze dírou*, protože tam ta slovní zásoba je jednoduchá, nebo *Skákal pes, přes oves* s nějakým zase vizuálním materiálem, ale není to jakoby gros té výuky.

Vyžaduješ, aby děti opakovaly, odpovídaly? Ted' to myslím, aby byly jako aktivní, nebo ti stačí, že reagují, že vidíš, že rozumí a nechtějí třeba ústně reagovat, odpovídat ti.

Jak kdy. Ze začátku...já mám takovou teorii, že děti jsou jako houby a že začátku u některých dětí, které jsou jakoby vnitřně introvertní a moc nemluví, tak že to musí jako pořádně nasát. Takže stačí, když vidím, že jako reagují, že rozumí. A to, že mi jako ještě zpětně nevrací verbalizovanou odpověď jinou, než třeba ano, ne, nebo jednoslovné odpovědi, tak mě to jako neděsí, protože vím, že ony za nějakou dobu, až se jako nasosají tím vším, co slyší, tak pak přijde zvrát a najednou začnou mluvit. Samozřejmě nebudou třeba nikdy tak upovídáné jako jiné děti, které jsou extrovertní povahy, ale rozhodně mi to nepříjde jako chyba. Navíc člověk zná spoustu dospělých, ze kterých jako dostat kloudnou větu není

jednoduché, jinou než ano, ne, nevím. Takže to je prostě zase o určitém nějakém osobnostním typu a to u dětí je úplně stejné.

Pracuješ třeba i s nějakými texty? S pohádkami? Nebo taky to je věc, která je časově náročná? Třeba nějaké kratší pohádky, že bys četla?

Když jsme učily ve dvojici s jednou kolegyní, tak tuhle část měla na starost ona. Já to moc nevyužívám, ale nepřijde mi to jako špatné zařadit do té výuky.

Hry tedy předpokládám, že budou tím základem, na kterých staviš.

Přesně tak.

Máš nějaké třeba osvědčené hry vyloženě? Třeba dejme tomu i české hry, které se ti tak osvědčily, že bys je opakovala často?

Hrajeme různé hry s těmi materiály, které máme. A potom se hrají různé takové pohybové hry. Kdy se propojí třeba učení se slovíček s nějakým pohybem.

Jak vypadá tvoje typická hodina. Už ses zmínila, že máš nějakou ustálenou podobu, že máš nějaké rituály na začátku, na konci? Je to tak?

No děti mají rády opakování a takovou jistotu, že jako vědí, co přijde, částečně. Takže ta hodina - na začátku je teda nějak nastavený ritualizovaný začátek, kterým třeba může být vyplnění docházky, zeptání se, jak se každý má. To si člověk nastavuje s každou tou třídou. Pak většinou přijde na řadu buďto úplně nová látka nebo třeba písnička. Ještě třeba něco takového na otevření. Poté, co se probere nová látka, tak podle toho, kolik zbývá času, se ještě zařadí buď nějaké větší opakování, nebo zase nějaká hra, nějaká písnička. A potom ještě na závěr, buď se zopakuje něco z té nové látky, to se taky stane, ta nová látka zabere dvacet minut, děcka to baví a čas je pryč. Někdy je to hotové za deset minut, tak člověk pak opakuje, zkouší a vymýšlí další věci. Tam potom zase záleží, jak hluboko v semestru ta výuka už je. Protože v momentu, kdy už máte za sebou dva měsíce, tak toho, co opakovat a jakým způsobem se dá opakovat, je mnohem víc, než když člověk učí dva týdny, tak se spíš jako snaží s těmi dětmi pořád nějak potkávat, seznamovat a tyhle věci. No a potom zase nějaký ritualizovaný závěr, který tak je s tou třídou nastavený.

Jak poskytuješ, pokud vůbec poskytuješ, těm dětem zpětnou vazbu? Hodnotíš je nějak, třeba jenom slovně, nebo dáváš i nějakou odměnu? Nálepky, nebo něco takového? Nebo nejsi zastáncem?

To je takový bič, tohle trošku. Jako určitě není dobré dětem dávat žádnou odměnu formou sladkostí, protože to už pak neudělají nic. Takže snažím se je pozitivně motivovat a chválit. U dětí, u kterých vidím, že to potřebují, že mají jakoby malinké pokroky, tak pochválit i ten sebemenší pokrok, ideálně potom třeba je, pokud to je třeba odpolední výuka, pro ty děti si chodí rodiče, tak pochválit je před tím dospělým, aby to dítě se mohlo cítit, jako že pochválené, že maminka slyší, jak je jako fantastické. A já celkově nemám ráda takovou tu řekněme dominantní výuku, takže se snažím s těmi dětmi jednat do určité míry jako s dospělými a vysvětlovat jim, že se tu češtinu učíme pro ně a že je to potřeba, aby se mohly domluvit s kamarády, mohly si hrát. Jakoby snažím se nebýt úplně represivní. Zase na druhou stranu, některé děti jsou takové jako, teď přemýšlím, najít slovo, které by nebylo příliš expresivní, malí d'áblíci, že to nejde, pokud by jim člověk nedal nějakou uzdu, tak už by mu prostě přeběhly přes hlavu tam a . Ale já se snažím jakoby nebýt úplně rázný pedagog, protože mi to není úplně výchovně blízké.

Teď něco k tématům. Bude to možná otázka hloupá, protože ta témata jsou asi zřejmá, která se probírají, ale jsou třeba nějaká témata, která se ti vyloženě neosvědčila, které sis třeba myslela, že pro ty děti budou vhodná, a ukázalo se, že to není úplně ideální?

No tam spíš jde o to, kdo se potká v té třídě. Záleží, jestli jsou tam třeba holky, nebo jestli jsou tam kluci. Takže když je většina kluků a probírají se dopravní prostředky, tak je to velká sláva, zatímco slečny tohle to jako, jak se řekne bagr, tak zas moc neohromí. A zase některá témata jsou taková jako více, řekněme, jako femininní, takže kluci jsou takoví z toho otrávení a moc je to nebaví. Takže člověk se pak snaží najít cestu, jak by druhý gender zaujmul i tímhle. A to si prostě takovými jako, když se třeba probírá oblečení, tak otázka na chlapce, jestli teda taky nosí sukni a jestli teda taky nosí šaty a to je tak jako probere z té letargie, že jo apod. Jakoby že člověk se snaží s tím tématem pracovat. Ale myslím si že, občas se stane, že nějaká aktivita spíše, že je totální fiasko. Že

člověk si něco připraví a říká si, to je úplně fantastický nápad, to se jim bude strašně líbit a jim se to vůbec nelíbí. A pak třeba aktivita, kdy člověk si říká, tak to vyzkouším, nakonec má mnohem větší úspěch, než člověk čekal. Ale že vyloženě nějaké téma by bylo totální průšvih, to si teda nevzpomínám, že by se stalo. Ale možná jsem to už jenom jako potlačila, takže, takže už to nevnímám.

Ne. Já taky nemám vyloženě zkušenost, že by bylo téma nějaké problémové. Problémové byly třeba hudební nástroje, ale to byla chyba dát jim do ruky nějaký hudební nástroj, protože to už je člověk neuklidnil, ale to není problém toho tématu, ale zase té aktivity.

Tam ta aktivita, tam je to jako rizikové, že se to strašně zvrtně.

Zaměřuješ se i nějak cíleně na gramatiku? Že by sis řekla, že třeba budeš probírat akuzativ. Ne, že by si jim řekla, jdeme probírat akuzativ, ale že bys třeba si řekla, budeme probírat sloveso mít a k tomu budu prostě chtít, aby se používala ta podstatná jména v akuzativu, nebo takhle jako vůbec neuvažuješ?

Jestli tohle to někdo dokáže, tak bych se s ním ráda setkala. Ale myslím si, že u téhle té věkové skupiny, to není...nejde. A hlavně si myslím, že to ani není potřeba, protože tohle to jsou všechno věci, které ony budou dělat ve škole, budou to dělat postupně a budou to dělat s těmi českými dětmi. Prostě české dítě to umí intuitivně. Vyskloňovat, vyčasovat, taky ne úplně dobře. A to je přesně to, kam my se ty děti snažíme posunout, aby prostě v té mluvené řeči (já mluvím, jako dřevorubec – pražsky), aby nedělaly chyby, aby když on řekne já a ty, tak že si to vysvětlujeme a taky mám na to určitou metodu, jak učit časování, ale není to určitě...že třeba začínám já, ty a my. A potom, když vidím, že tohle se zvládlo, tak zkusíme přidávat ty další osoby, protože ono jakoby vysvětlovat, kdo je oni a kdo jste vy, je to jako něco jiného, ale prostě aby ten základ uměly rozlišit prostě. Třeba gender, tohle shledávám kolikrát problematické u kluků, protože všimněte si, že ve školách je většina pracovníků žen, které se oslovují v ženském rodě. A i ve středním rodě, že jo. A ty děti a i vlastně, jak se to řekne, v 1. osobě ty ženské koncovky. A ti kluci tohle to mají hrozně naposlouchané a vysvětlovat jim ten rozdíl, že já mám ráda, slyšeli mnohem vícrát, než já mám rád, ale on je

kluk, takže on nemůže říkat já mám ráda. Takže to jsou takové věci, které by si člověk neuvědomil, dokud se s tím nepotká. A potom samozřejmě není těžké odhalit, proč to tak je. Ale jakoby odnaučit to, to mi přijde náročné, protože samozřejmě je mnohem těžší než naučit úplně od začátku někoho něco zafixované věci přeučit. To je, si myslím, ještě horší. Takže tohle jsou věci, se kterými se setkávám. Zapomněla jsem, jaká byla otázka.

Ptala jsem se na gramatiku, jestli to je cíleně. A pochopila jsem z toho tvého popisu, že to není úplně agramatické, protože samozřejmě u něčeho se to musí zvažovat více.

Je to tak, ale není to, řekla... neřekla bych, že je to úplně...nenazvala bych to úplně gramatické.

Jinak k tomu rád/ráda to zrovna mám stejnou zkušenost, že kluci ráda.

Kluci ráda, to jako, dostat tohle to z nich, to si myslím, že se mi u toho jednoho chlapce vůbec nepodařilo. Ale člověk dělá, co může.

Setkala ses nějakými problémy, určitě ses setkala, teď nejen konkrétně při výuce, ale obecně, když ses třeba připravovala, nebo když jsi byla ve styku s těmi dětmi-cizinci, s rodiči? Je nějaký problém, který by se opakoval? Ono to je dost široké.

No, kolikrát jsou to...moje největší problémy asi byly manažerského rázu, protože já zároveň jsem ten, kdo ty kroužky domlouvá, že neučím. A největší problém je, že spousta rodičů to považuje jako za zbytečné, což mně přijde úplně strašidelné, že jsem zrovna v té České republice, jejich dítě má jít za rok do školy, ale jim připadá zbytečné, aby se učilo česky. A pak zároveň je to předpoklad, někdy rodičů, ale někdy k mé obrovské iluzi i pedagogických pracovníků, kteří jsou schopni nám říct, že dítě žádnou extra hodinu nepotřebuje, protože přece každý, kdo žije v republice déle jak půl roku, mluví plynně česky. A tohle ano, může se to stát, jsou děti, které nepotřebují žádnou extra podporu a jsou jazykově nadané a jsou extrovertní a přátelské a přijedou a stačí jim to, že chodí do školky a naučí se mluvit během roku v pohodě, ale pak je spousta dětí, které to takhle nemají. A tohle když řekne jako odborný ... to mi řekla jednou jedna zástupkyně základní

školy, že nevidí důvod, proč bychom měli teda doučovat češtinu, vždyť přece každé dítě zvládne plyně mluvit po půl roce, tak to jsem nevěděla, co ji mám na to říct. Protože člověk samozřejmě zná ty případy, kdy to rozhodně takhle rychle nejde a nefunguje.

Takže to jsou vyloženě takové problémy právě jako ve střetu s lidmi. Ale měla jsi třeba ty problém, já nevím, já jsem třeba řešila nedostatek literatury, že jsem jako nevěděla úplně, kam se podívat, jak začít s tou výukou.

Tohle to jsem neměla a z toho důvodu jsem se vrhla na napsání té metodiky. Protože jsem si říkala, takhle nějak to půjde. A samozřejmě teď, kdybych to měla zrevidovat, tak bych řekla, některé aktivity šly víc, některé méně. Každý jako do toho přináší ještě nějaké svoje způsoby, ale tohle to mi nepřipadalo jako, že jsem tu vizi měla docela jasnou hned. I když jsem tenkrát učila tu angličtinu, to bylo takové, že mi to přišlo jako přirozená cesta. Spíše problémy se jakoby týkaly nějakého chování, že občas člověk má skvělou víru a skvělé nápady a ta třída by šlapala, ale je tam třeba nějaké dítě, které i díky tomu, že neumí česky, může být frustrované a má třeba nějaké problémy v té oblasti chování a jako nabourává ty hodiny. Takže to jsou potom ještě ty věci, se kterými se člověk musí nějak poprat. A tyhle děti tam nějak zapojit. A to je jedno, jestli je prostě hyperaktiv nebo nějaké hysterické dítě, nebo agresivní dítě. A samozřejmě u těchto dětí je to nejpotřebnější, ale je to samozřejmě nejnáročnější. Ale zase pak člověk se nejvíc těší, když má výsledky. Já jsem třeba zažila holku, která ...oni mi v té školce říkali, že ona je hrozně agresivní na ostatní děti a tak...potom, co jsme ji prostě pomohli trošku s tou češtinou, tak najednou ona už nebyla frustrovaná z toho, že si nemůže s nimi hrát, že se může domluvit a začala se chovat mnohem lépe a ty děti se k ní také chovaly mnohem lépe. Takže to si pak člověk říká, tohle to má jako opravdu smysl. Ale bohužel to takhle kouzelně nezafunguje vždycky, takže to je ještě druh problému, se kterým se člověk musí poprat, že to není jenom ta neznalost té češtiny, ale samozřejmě každé dítě je svéráz a ne každý svéráz je zrovna studijní typ už v tomhle tom věku.

Už jsi nakousla tu metodiku, kterou jsi vlastně napsala. Trošku se zeptám jinak, než se ptám normálně. Co tě k tomu vlastně motivovalo? Věděla jsi právě to, že nebudou lektorky vědět, jak ty hodiny vést? Předpokládala si to?

To je jedna věc. Potom my jsme vlastně zakládali jazykovou školu, takže jsem si říkala, že by bylo určitě dobré mít nějaký materiál, ze kterého se může vycházet. Protože tam tu výuku v těch školkách nemusí nutně dělat podle mě jenom češtinář. Samozřejmě když mám kurz pro dospělé, tak tam nepošlu člověka, co není z oboru, co buď nemá češtinu pro cizince, není bohemista, nebo alespoň nemá za sebou pět let zkušeností, ke kterým se nějak dostal. Ale u té školky, tam jakoby je mnohem důležitější, než aby člověk byl jakoby zběsilý češtinář, bohemista, tak je potřeba, aby uměl s těmi dětmi pracovat. Ale ne zase každý, kdo umí pracovat s dětmi, ví, jak učit. Takže tohle byl takový podpůrný materiál právě pro ty lidi, co prostě by se na to hodili, ale neví kudy kam, kudy začít a tak. A s tím, že ji dám k dispozici spíše nezkušeným lektorům, protože když někdo už ví, co a jak, tak já ze zásady manažerské „nekrafu“ lidem, jak mají učit, protože to sama nemám ráda. Takže tohle je skutečně podpůrný materiál. A přišlo mi taky dobré, že ze začátku, abychom měli nějaký materiál, který by to unifikoval. Že prostě tady jsou nějaké zásady, které ale já těm lidem říkám, když je najímám na ty kurzy, co chceme, kam směřujeme a tak.

Ne, to je určitě dobré, protože já si myslím, že ta díra na tom trhu, jestli se to tak dá nazvat, je. Protože já tedy mám výzkum omezený na Prahu, že se zabývám situací v Praze. Ale jelikož pocházím z vesnice a z příhraničí, tak vím, že ty problémy jsou i jinde. A často se jako nemůžou...musí ty učitelky ve školce s těmi dětmi pracovat samy a nemají šanci si najmout někoho, kdo s tím má zkušenost. Takže si myslím, že určitě by bylo fajn, kdyby se takový materiál dostal i dál. Aby věděli i ti, co nemají zkušenosti. Ale abych se dostala dál, tak to bude zase jiná otázka, protože ty máš svoji metodiku, víš jak s těmi dětmi pracovat. Ale používala jsi třeba nějaké jiné učebnice, nějaké jiné pracovní sešity, listy? Cokoliv, jakýkoliv materiál, který se ti osvědčil.

My jsme si na první půl rok nechali od dobrovolníků a našich podporovatelů vytvořit jakoby obrázkový materiál, který je...některý víc povedený, některý

méně. Ale takže s těmi se pracuje. Jenže potom samozřejmě ty děti má člověk třeba opakovaně, má některé děti od tří, od čtyř let. Takže když potom nastoupí do toho kroužku znovu, tak zase nechce, aby procházely tím úplně stejným. Takže my zase máme velkou zásobu těch učebnic. Spíše se jedná o materiály pro předškolní děti, které se potom chytře musí zapojovat do té výuky. Takže máme částečně tady tenhle náš obrázkový fond k jednotlivým tématům, jak jsou k té metodice. Ale pak máme třeba, já nevím, deset různých knih, ze kterých se dá nějakým způsobem čerpat, a zase je to na každém lektorovi, co mu bude vyhovovat víc. Někdo je dokonce schopný si něco připravovat sám. To já jako nikomu nezakazuji. Pokud nějak jakoby vidím, že drží strukturu. To je to, že musí být spokojené děti, spokojený pedagog, spokojení rodiče a spokojené vedení školky. A když se tohle všechno setkává, tak už se nestarám o to, co přesně se učí.

To jsou všechno vaše interní materiály, dalo by se to říct?

Tohle ne. To jsou normálně na trhu dostupné ty...

A mohla bys třeba jmenovat, kdybych teď chtěla já se na to podívat?

Z hlavy takhle ne. A tím, že já už teď rok nebo půl roku neučím, tak ti to z hlavy neřeknu. Ale jsou to všechno takové knížky typu *Chytrý předškolák* a velké formáty, malé formáty. Jsou to různé vybarvovačky a je to jako běžně dostupné právě v té předškolácké sekci. Takže to já se vždycky podívám, co je nového a něco se nakoupí a pak to máme k dispozici.

Co třeba nějakou učebnici? Já třeba mám zkušenost s *Dominem* od Škodové.

No. *Domino* jo, ale to je podle mě pro větší děti. Protože tam se pracuje dost s písmeny a se vstupem do školy, jakoby tematicky. Tohle já osobně moc nedoporučuji. Možná pro předškoláky, kteří už jsou jakoby půl roku před nástupem do školy a už třeba znají nějaká písmenka. Nebo někdo si třeba vyžádá vyloženě jakoby přípravu do školy. Tak tam potom jo. Ale jako plošně je určitě nepoužívám, protože mi přijde, že jsou jakoby už moc, jak bych to řekla...

Tak ony jsou primárně zaměřené na ten první stupeň...asi první stupeň, nástup do školy.

Přesně tak. Už je tam moc textu a ty aktivity jsou taky...spojte slovo s obrázkem apod. A v momentě, kdy jako děčka sotva poznají obrázek, tak to slovo...jo, že ty aktivity nejsou dělaný pro předškolní kategorii. Což právě třeba ty knížky pro ty předškoláky jsou. S tím, že tam právě se pomalu učí číst písmena, takže pokud by ta výuka měla směřovat tímhle tím směrem, tak se to dá taky. Ale s těmito materiály určitě pracuju více.

A uvítala bys...nebo spíš, myslíš, že by bylo dobré, kdyby vznikla nějaká, nechci to nazvat úplně učebnice, spíš nějaký soubor materiálu s metodikou, který by byl zaměřený vyloženě na ty předškolní děti? Jestli jako...

No. Myslím si, že to určitě jako nebude špatně, ale myslím si, že stejně jako je to u těch dospěláckých učebnic, že nic není samospásné a že stejně i kdybych učila nadále, tak budu stejně volit, takový ten eklektický přístup, kdy si stejně sáhnu po těch materiálech, které vím, že se mi osvědčily. Takže tohle prostě by byla další kniha, kterou strčím do skříně a budu vědět, že tam je, když bude potřeba. Ale myslím si, že by určitě to nebyl takový materiál, že bych si řekla, bože, tohle je tak fantastické. Ale jako i knihy, které jsou fantastické a co vím, tak většina vyučujících taky neučí podle jedné učebnice. Navíc, pokud organizujete kurz, i když u těch předškoláků je to trošku něco jiného, tak pokud by stačilo koupit si nějakou knihu a podle té se všechno naučit, tak k tomu nepotřebuje člověk lektora. Tak prostě si to všechno načte. U těch dětí předškolních je to trošku jinak, ale v zásadě si myslím. Ale za každý další materiál...to určitě nebude chyba.

Já se na to právě ptám z toho pohledu, že tady budu mít i respondenty, kteří nejsou lektoři češtiny jako cizího jazyka, učí v nějakých mateřských školách nebo v předškolních zařízeních a vlastně přijde mi, že je to trošku něco jiného, když přijde lektorka externí a už je na to nějak připravená. Proto se na to ptám. Asi by se to uživilo. Asi by to mělo nějaký význam.

Určitě. Ale potom je zase děsivý v momentě, kdy tohle začnou používat lidi, co nejsou profci, aby to používali dobře. To je takový celkový problém toho oboru, té výuky, že jako všichni si myslí, že učit může každý. Ale není to pravda a je to strašný rozdíl, pokud prostě výuku dělá někdo, kdo je do toho nadšený a rád pracuje s dětmi, ale nemá žádný background pedagogický, nebo klidně tu češtinu,

nebo to je úplně jedno, jestli z fildy nebo z ped'áku, ale musí mít nějaké pedagogické minimum. I když o těchto kurzech nejsem taky úplně přesvědčená, že vytrhnou trn z paty a naučí člověka to, co ho naučí pětileté studium. Ale pořád je to lepší, než jakoby přijít bez ničeho. Takže zase je tam to riziko, co potom laik provede s takovouto knihou.

To já určitě souhlasím, protože já si myslím, že učitelem se člověk rodí a ne úplně stává. A ta škola mu určitě něco dá, ale že to musí mít v sobě. Protože někdo prostě učit neumí, i kdyby se prostě přetrhl...

A není to o vědomostech, není to o zápalu, prostě. Je to o nějakém zaujetí těch studentů a o nějaké kombinované práci a obzorech. A bez té metodologie...jako znám taky lidi, kteří...ted'ka znám prostě učitele, který dělal policistu hrozně dlouho a pak se rozhodl, že ne, že chce jít učit a jako je vynikající pedagog, má nějaké školení na to. Takže jsou jako i takovéto typy, ale zase prostě, musí to být nějaké dobré školení a pak je to s pánem bohem.

Já se ptám na to proto, že jsem zažila situace, kdy se mě učitelka ze školky ptala, co vlastně má teď dělat, když jí tam přijde holčička, myslím vietnamská to byla, a neumí ani slovo. A ona absolutně nevěděla, co si s ní má počít. A já jsem jí radila takové základní věci jako, které mi přišly samozřejmé, a ona vůbec neměla představu. Takže mám pocit, že chybí nějaký takový materiál základní, který by popisoval, jak to dítě integrovat do té výuky. Ale to už je asi zase trošku jiný problém, to už jako nesouvisí...

Já myslím, že to je pořád velmi propojeno. Asi to není úplně pro tuhle práci tvojí, ale jako souvisí to spolu rozhodně.

To je vše ode mě. Jestli chceš něco doplnit.

Abych to nějak uzavřela, tak já si myslím, že člověk si musí uvědomovat, že to dělá pro ty děti a že to je ten hlavní důvod, proč tam je. A když prostě z některých hodin jde a říká si, že to je prostě příšerné, že to nejde, tak si musí uvědomit, že to nedělá pro sebe, ale že to dělá pro ty děti a že se těm dětem snaží pomoci. A pokud se mu nedaří, že jeho povinností je najít si tu cestu k nim, že ty děti by neměly hledat cestu k tomu vyučujícímu, ale že ten vyučující si musí najít tu cestu

k těm dětem. A že vlastně, když něco nefunguje, tak si najít tu cestu, aby to zafungovalo. Protože je to jako zodpovědnost učitelova, nikoli těch dětí.

Já ti moc děkuju.

Příloha č. 8 – Přepis rozhovoru: Respondentka 4

Jaké máš zkušenosti s výukou češtiny jako cizího jazyka dětí předškolního věku? Jak dlouho jsi učila, v jakém rozsahu?

Já jsem začala učit, vlastně já jsem asi rok a půl učila děti, které začínaly, které přijely do Čech a měly jít do první třídy, takže ten jeden z nich, ten kluk, toho jsem vlastně učila měsíc jako předškolní dítě a pak už začal chodit do školy. A jeho ségra, která je mladší, tak tu jsem učila vlastně rok, bez toho, aby chodila do školy, ale teď už taky chodí do školy, takže nevím, jak hodně jsou to předškolní děti.

Tak byly to určitě předškolní děti, alespoň nějakou dobu jsi s nimi musela jako s předškolními dětmi pracovat. Takže určitě. Chápu teda, že to byla individuální výuka.

Individuální.

Jaký to byl rozsah, třeba kolikrát týdně? Bylo to intenzivnější?

Tak než nastoupil ten kluk do školy, tak jsme k němu chodila měsíc každý den pětkrát týdně, během roku to potom bylo ještě pětkrát týdně a pak se to zredukovalo na třikrát.

A zkušenosti z mateřské školky nemáš, máš vyloženě zkušenosti jen s...

Ne. V mateřské školce jsem nikdy neučila.

Máš nějaké speciální vzdělání na to, ať tedy co se týče češtiny jako cizího jazyka, nebo i třeba že bys měla třeba ped'ák, předškolní pedagogiku?

Ne vůbec. Jenom češtinu a to učitelství češtiny jako cizího jazyka.

Ani jsi neabsolvovala třeba někdy nějaký kurz, který by se specializoval na práci s takhle malými dětmi?

Na práci s předškolními dětmi ne.

Jaký máš obecně názor na výuku cizích jazyků takhle malých dětí? Teď se bavíme třeba o výuce angličtiny u českých dětí?

Já si myslím, že to je asi nejlepší cesta, protože v tomhle tom věku si ty děti osvojují jazyk hrozně rychle a je hrozná škoda, když se to třeba v naší generaci zanedbávalo. Když jsem viděla třeba, jaké ty děti dělají pokroky, tak jsem jim to vlastně docela záviděla, protože potom už je to těžší a těžší se učit ty jazyky později.

Myslíš, že tohle je něco, co by mělo fungovat plošně – výuka angličtiny v mateřských školách?

Myslím si, že by to bylo super, kdyby to takhle fungovalo.

Nemyslíš, že by to třeba mohlo některým dětem uškodit, protože třeba ještě nejsou dost silné ve svém mateřském jazyce nebo podobně? Nebo myslíš, že to může být jedině prospěšné?

No já si myslím, že to může být prospěšné. To, že nejsou silné v tom svém mateřském jazyce, tak třeba si to neosvojí tak rychle, jako ostatní děti, ale rozhodně jim to prospěje v něčem, v abstraktním myšlení, že si uvědomí, nebo že začnou uvažovat, že pro jedno slovo není název jedno slovo. To jim asi nemůže uškodit, když se s nimi bude zacházet nějak citlivě. Ale nemám na to vzdělání, takže...

Je to tvůj názor. Nebo, zajímá mě tvůj názor, takže určitě se za to nemusíš nějak omlouvat. A třeba když už se potom vyučuje více jazyků, jsou školky, kde mají děti třeba angličtinu a dám příklad, třeba moje zkušenost, že se učí česky, protože jsou to ruské děti. Nemyslíš si, že už je to třeba moc.

Jako nemyslím si, nemám na to žádné vysvětlení, ale myslím si, že je to asi v pořádku, pokud ta výuka probíhá nějak systematicky a ty děti vědí, že v téhle hodině mluví anglicky, v téhle česky a s rodiči mluví rusky, tak by to nemělo nijak škodit. Naopak si myslím.

Ted' teda samozřejmě otázka, jejíž odpověď vyplývá z téhle tvé odpovědi. Ten názor na výuku češtiny jako cizího jazyka u dětí předškolního věku, myslíš si, že je to samozřejmě asi...

Tak já jsem učila děti, které by tady bez té češtiny nepřežily, takže já si myslím, že je to jako nezbytná věc s tím začít. Když potom nastoupí do školy, tak potom budou mít mnohem větší problémy, když se začnou učit češtinu teprve ve škole.

Děkuju. Super. Teď už k té samotné výuce. Jaké jsi třeba používala metody? Probíhala ta výuka jenom ústně, teď myslím, že jste, nejen že jste se třeba bavili, ukazovali, ale zkoušeli jste i něco psát, nebo myslím teď třeba nějakou grafomotoriku, spojování, tohleto?

Tak hodně jsme sice mluvili, ale právě že ten kluk, on šel do první třídy, ale takže uměl psát. Takže s ním jsme mohli i psát slova, řadit je do vět. A ta holčička hodně spojovala, používali jsme, Zelinková má nějaké materiály pro dyslektiky s různými obrázky a tak, kde spojuješ. Tak to jsme taky hodně dělali. Kreslili jsme. Tu grafomotoriku jsme vlastně taky dělali.

Učíš cíleně nějakou slovní zásobu, fráze? Že si řekneš, fajn, teď probíráme tohle téma, naučíme se tuhle slovní zásobu, tuhle fráze?

Takhle jsem to v podstatě dělala.

A co třeba básničky nebo zpívání? Nebo třeba pracovní činnosti – malování? Zapojuješ to nějak aktivně do výuky?

Pořád. Vlastně teď, když už chodí do školy, tak ne. Ale ten první rok jsme vlastně skoro, aspoň jednou týdně zpívali, pokaždé jsme kreslili, já nevím, co dál. I jsme cvičili, básničky jsme se taky učili. Koukali jsme na nějaké české pohádky, pak jsme odpovídali na otázky a spojovali jsme obrázky, jak šly za sebou. Takže jsem se to snažila dělat co nejvíce interaktivní.

Takže myslíš si, že písnička může být svébytná metoda, jak učit?

Tak podle mě to je nějaká česká realie, takže v té škole už znají nějaké stejné písničky i ty ostatní děti ve škole.

Vyžaduješ, aby děti po tobě opakovaly, aby odpovídaly? Teď myslím, že chceš od nich tu verbální zpětnou vazbu. Nebo ti stačí, když víš, že rozumí? Nebo je to nějak odstupňované podle toho, jak dlouho je učíš? Tvoje nároky na ně.

Tak vzhledem k tomu, že to byla jako individuální výuka, tak by bylo hrozně divné, kdybych já tam stála a mluvila a ty děti mi jako neodpovídaly. Takže mně vždycky odpovídaly ty děti. Takže byly připravené na to, že já přijdu a na začátku hodiny jim budu dávat kontrolní otázky na to, co jsme brali dřív. Takže se to vždycky jako naučily a odpovídaly. Takže vždycky chci...

Takže jsi měla jako děti, které s tím neměly problém.

No, no. Takové hodně komunikativní.

Nutila bys třeba děti, třeba čistě hypoteticky, kdybys viděla, že rozumí a nechtějí s tebou mluvit z jakéhokoliv důvodu? Že jsou třeba trošku frustrovaní, že neumí ten jazyk, nebo jsou prostě jenom introvertní. Myslíš, že je nutné, aby ty děti reagovaly?

Asi kdybych viděla, že jim tím tu výuku vyloženě znepríjemňuji, znechucuji ten jazyk, tak bych je asi nenutila odpovídat.

To nebyla dobrá otázka. Už jsi říkala, že jste pracovali s pohádkami, že jste si je pouštěli. Pracovali jste i s textem? Teď myslím, že ty jsi třeba četla, ony musely nějak jako...sledovaly ten text, obrázky, cosi? Nějak jako s texty, s pohádkami?

Jo, jo. Pohádky jsme taky četli. A pak jsem měla buďto obrázky...jo měla jsem obrázky, kde se řadily, a pokusily se nějak tu pohádku převyprávět svými slovy.

Ještě třeba nějak jinak, si vzpomeneš, jsi s těmi texty pracovala? Pracuješ třeba ještě.

Měla jsem třeba rozstříhané věty – já jsem je četla, ony je řadily, jak jdou za sebou. Pak otázky, odpovídaly. I když teď kon, jak už tam chodím teď a děláme věci do školy, tak si to úplně přesně nepamatuji.

Rozumím. Hrajete hry?

Jo.

Jo. A jaké třeba? Mohla bys jmenovat nějakou osvědčenou hru, ke které se často vracíte, protože víš, že je dobrá, že má význam, ne jenom ten, že bude legrace, že se trošku ty děti uvolní?

Tak. Já jsem hrála hrozně moc her, takže moje výuka byla vlastně jenom hry. Takže hodně dobré bylo ze začátku bingo na tu slovní zásobu s obrázky. Potom takové ty různé *Člověče, nezlob se...*

Člověče, nezlob se? To mě zajímá?

To si okopíruješ, jsou na tom obrázky. A třeba jsme se snažili říct, kde jsme, jako lokál. Takže tam byly různé obrázky místností, a když si tam došel, nebo míst, a když si tam došel, tak se musí říct: „Jsem v lese,“ nebo takhle. Jenom jako, nic komplikovaného.

A to sis vytvářela sama nebo?

Já jsem si často ty věci vytvářela sama teda. Já jsem naštěstí pracovala na recepci, takže jsem měla čas vytvářet. Pak jsme hráli jakože slovní fotbal, pak jsem měla takové karty *Černého Petra*, na kterých děti dělají různé věci, takže když jsi měla ten pár, tak si musela říct, co ty děti dělají, a vždycky tam byla holka a kluk, takže si řekla i v minulosti a tak, že jsme to mohli střídat. Pak jsme hráli *Honzo, vstávej*. Různé takové pohybové věci. *Otec Abrahám*, to je osvědčená kvalita na různé části těla a tak. Ještě... teď mě zrovna nic nenapadá.

Jako já myslím, že super. Kdyby sis pak v průběhu třeba ještě vzpomněla na něco, tak to klidně můžeš doplnit, nemusíme to mít takhle systematicky, že teď jsme s tím skončily. Klidně, když si vzpomeneš kdykoliv v průběhu, tak se to neboj říct. Jak vypadá tedy tvoje typická hodina? Máš třeba nějaké ustálené části, dalo by se říct nějaké rituály, které opakuješ vždycky? Už si říkala, že třeba na začátku dáváš kontrolní otázky.

Tak na začátku jsem dávala ty kontrolní otázky. Pak jsme většinou brali třeba nějakou slovní zásobu. Už je to trošku déle, tak si to přesně nepamatuji. Pak jsme tu slovní zásobu procvičovali nějakými hrami nebo i nějaké konstrukce. Nejenom slovní zásobu, ale nějaké věty, gramatiku. A nakonec jsem měla vždycky nějaký ten text, nějakou pohádku a nějaké úkoly k té pohádce.

Já se pak ještě vrátím k té gramatice, když jsi ji nakousla. Ale teď se ještě zeptám, poskytuješ zpětnou vazbu? Jestli třeba hodnotíš jenom slovně, nebo jestli dáváš nějaké v uvozovkách odměny, třeba plusíky nebo nálepky nebo něco takového? Jestli to vůbec hodnotíš nějak, ty jejich výkony?

Měla jsem to v plánu, ale ústně jsem hodnotila tedy hlavně slovně, ale pak jsem jim nosila vždycky nějaké malé dárky, ale nebylo to nijak systematické. Takže někdy, když jsem s sebou něco měla, tak něco dostaly, ale jako ne vždycky.

A myslíš si, že je to dobrý způsob, nebo spíš jako ne, protože jsou samozřejmě takové názory, že dáš dětem odměnu a ony ti už bez ní nikdy nic neudělají. Ty jsi s tím měla spíše lepší, pozitivní zkušenost, že byly motivované tou odměnou?

Jako byly rády, ale viděla jsem v tom nějaký efekt, jako že kdyby pracovaly, že kdyby pracovaly kvůli té odměně. Že by chtěly tu odměnu, i když jsem viděla třeba, že nepracovaly tak, jak by mohly, že je to nebavilo, ale pak chtěly tu odměnu a já jsem se jich zeptala sama: „Tak teď kon si psal a zasloužíš si tu odměnu? Jo, jo, zasloužím.“ Takže myslím si, že ta odměna je taková samoúčelná. Jako když je to nějaká jako rozumná odměna, tak jo. Asi je to dobrý, ale já jsem to neměla nějak....

Tak převládá zatím, ti můžu říct, co jsem dělala ty rozhovory, ten názor, že odměny moc jako nefungují úplně, že většinou se z toho stane právě to, že to ty děti chtějí a stejně jako nepracují nijak líp. Jenom jako chtějí tu odměnu za každou cenu. A dávat zase někomu, protože fakt hezky pracoval a někomu ne, bývá demotivující, takže.

Tak jo. Tak to jsem ráda...

Já jsem to taky zkoušela a taky jako...bylo to takové veselé. Budu se ptát na probíraná témata. Ona ta otázka je trošku hloupá, protože je asi zřejmé, dá se odhadnout, jaká témata se probírají, asi. Můžeš ale třeba vyjmenovat, jestli je nějaké téma, které se ti fakt neosvědčilo, které se ti nepovedlo třeba, že máš pocit, že to není dobré s těmi dětmi dělat přesto, že se to nabízí?

Tak to jako... Mě asi žádné nenapadá.

Třeba ani není. Já nevím.

No. Jé, ale teď jsem si vzpomněla zpátky na jednu tu otázku. My jsme potom v té hodině dělali vždycky role play a to bylo vždycky skvělý, že jsem třeba vytiskla nějaké ty věci do obchodu a měli jsme každou hodinu nějaký jiný. Třeba hračkárství, cukrárna, nebo jsme šli i k doktorovi, zubaři. Vytiskla jsem nějaké další věci, které se k tomu používají, prodávají, a peníze. A jeden byl vždycky nakupující, jeden, já jsem byla prodavač. Pak jsme se zase proměnili. To bylo dobré, to je bavilo.

To si procvičí tu slovní zásobu.

Třeba jsme byli i u kadeřnice, takže jsem vytiskla barvy na vlasy a ty nužky a tak. Fény. To bylo super. Ale téma, které by se... které není vhodné probírat..

Třeba, nemusí to být...třeba...

Mě tak s nimi jako nenapadlo probírat třeba náboženství nebo nějaké takovéto...

Jasně. Předpokládám, že taková ta základní témata. Protože vesměs člověk probírá dopravní prostředky, hračky, takové ty věci, které přirozeně ty děti si umí představit. Asi úplně se neprobírají abstraktní věci tolik, ale jsou jiná témata, než se dělají s dospělými. Jako nemusí to být téma, které se neosvědčilo. Teď, ty už ses zmínila o té gramatice, takže z toho chápu, že se zaměřuješ cíleně na gramatiku. Že samozřejmě asi neřekneš dětem, teď budeme probírat akuzativ, ale že připravuješ ty aktivity tak, aby musely třeba použít ten daný pád.

Jo, no. Je to jako součást toho tématu vždycky, že nějak různě právě jsme probírali nějaké sloveso, tak jsem vypsala nějaká slova, tak jsme zkoušeli, že vidím tu věc, tak jsme zkoušeli akuzativ. Neřekla jsem jim, že je to akuzativ, ale ony to tak nějak přirozeně odposlouchají a zapamatují si to. Nevěnuji tomu samozřejmě celou hodinu, jen část.

Máš s tím tedy dobrou zkušenost, že se ti to osvědčilo. Umíš to říci dobře, teď budeme dělat lokál a budeme hrát třeba tu hru *Kde jsme*, funguje to?

Zatím mi to jako fungovalo, že to...jako dodneška ty děti samozřejmě mají nějaké problémy v té gramatice. Nevím, jestli se to potom hodně učily, nebo jestli si to zapamatovaly těmi různými hrami, co se osvědčuje.

Já jsem se tě vlastně ještě na začátku zapomněla zeptat, jestli ty děti byly v prostředí, kde mohly slyšet češtinu od někoho jiného nebo ne.

Ne. Než nastoupily do té školy a školky později, ta holčička nastoupila do té školky asi půl roku potom, tak jsem byla jediný Čech, který tam docházel.

Takže neměly ty vstupy od nikoho jiného.

Ale to bylo asi první měsíc a pak jako začal ten kluk chodit do školy, takže tam, to potom šlo rychleji, ta holčička do školky.

A když ta holčička chodila do školky, tak ty jsi ji taky učila potom.

Hm

A měla jsi pocit, že tam byl nějaký posun, že jsi viděla, že ona má ten kontakt s těmi dětmi, co mluví česky? Měla si ten pocit?

U té holčičky trochu, ale u toho kluka...bavíme se o těch předškolních teďka.

Ne, ale klidně můžeš říct.

U toho kluka to bylo mnohem rychlejší, jak začal chodit do školy, začal se učit číst, tak si to asi zapamatoval.

Tak ono to je trošku jiné, protože on má systematickou výchovu, zatímco ona v té školce pravděpodobně neměla žádnou systematickou výuku. Dobře, dobře. Tak zpátky, byly jsme u gramatiky, tak tu jsme nějak uzavřely snad.

Jo.

Teď obecně, setkala ses s nějakými problémy, ať už se budeme bavit konkrétně o té výuce, že třeba ses setkávala při té výuce s nějakými konkrétními problémy, nebo třeba při styku s těmi dětmi, že byste řešily něco nad rámec té výuky s nimi. Měla jsi nějaký problém?

Třeba nějaké kázeňské problémy?

Třeba. Třeba s rodiči. Ale nemusí to být pouze kázeňské problémy, ale obecně, třeba názory, jestli ses někdy střetla s něčím takovým? Protože jsou třeba učitelky ve školce, tvůj případ to není, protože jsi měla individuál, ale že nepovažují za důležitou tu výuku, což je samozřejmě problém, protože ty tam chodíš a oni, ne že by to bojkotovali, ale myslí si, že je to zbytečné. Setkala ses třeba s nějakým takovým problémem?

Tak ze strany rodičů ne. No a to vůbec, ty jako viděli, že to ty děti potřebují a že tady budou chodit do školy, takže chtěli, co nejvíc, abych tam chodila, aby zvládly co nejrychleji tu češtinu. A ze strany dětí, tam byl ze začátku problém, že jsem je učila dohromady a ony jako hodně soupeřily a nakonec to skončilo tak, že jeden z nich jako hrozně brečel, takže po týdnu jsem je musela rozdělit právě, jsme je museli rozdělit na tu individuální výuku. A často potom u dětí, že se nechtějí...ale to tam asi nechceš.

Ne, můžeš. Prostě obecně, s čím se potýkají ty lektorky.

Tak občas bylo prostě těžké donutit ty děti se učit, protože nechtěly. A ještě já jsem prostě taková málo autoritativní, to si myslím, že je můj velký problém. Já jsem se k nim chovala jako kámoška, takže si myslím, že se taky chovaly tak, že mi dávaly najevo, že se nechtějí učit. To bylo dobré, když tam pak začala docházet ještě jiná učitelka, ta byla taková přísná, že když jsem se pak vrátila, tak byly pak srovnané.

Co třeba, než jsi začala učit? Tak neměla ksi žádnou vlastní zkušenost s výukou takhle malých dětí, nebo měla jsi je na jiný jazyk?

Já jsem doučovala přes Člověka v tísní jedno dítě, ono se to jmenuje Program doučování dětí ze sociálně a ekonomicky slabších rodin, nebo něco takového. Takže jsem vlastně asi půl roku doučovala jednu holčičku češtinu. Pomáhala jsem jí. Ona chodila teda do první třídy, nebyla předškolní, nebo do druhé.

Jde mi o to, jestli jsi věděla od první chvíle jak na to, nějak intuitivně. Nebo jestli jsi trošičku s tím bojovala, že sis nebyla úplně jistá, jak třeba pracovat s tou holčičkou, která neumí číst, neumí psát.

Jo no. Tak to jsem dělala všechno hrozně intuitivně. Já jsem nevěděla vůbec, to jsem tam pořád nosila nějaké obrázky a věci. Vždycky jsem s sebou měla to, co...probírali jsme ovoce, tak jsem tam prostě přinesla ovoce a tak. A nikdy jsem neměla žádnou zkušenost, takže to bylo hrozně zvláštní učit někoho, poprvé, kdo jako neumí číst a psát.

A měla jsi s tím problém, že ses chtěla někde inspirovat, nebo inspirovala ses v nějaké literatuře?

Jo, já jsem si četla inkluzivní školu, myslím. A na internetu jsem si vyhledávala, myslím, nějakou výuku dětí. Tam jsou myslím ještě různé stránky pro učitelky z mateřských škol a tak. A pak jsem šla samozřejmě do učebnic, že jsem...což teda ty jsou hodně často pro děti, co už umí psát. Ale třeba z toho *Domina*, tam jsou hodně obrázky a tak, to se dá hodně vypomoct.

To je fajn. To jsi mi dobře nahrála na moji další otázku, která se vlastně týká materiálů, učebnic a všeho. Dokázala bys třeba vyjmenovat, s čím jsi pracovala? Ty už jsi vlastně zmiňovala, nějaké ty... v průběhu. Něco od Zelinkové... Dokázal bys to?

Tak to byly ty materiály pro dyslektiky, které jsou jako hodně obrázkové, tak to bylo dobré. Pak jsem používala *Domino*, učebnice jedna, dva a ty pracovní sešity. *Český jazyk pro cizince* se to, myslím, jmenuje. Ta mi nepřišlo moc dobrá, ale taky se tam z toho něco dalo. Pak jsem si půjčovala i různé prvouky a češtiny pro první třídu, když ještě se počítá s tím, že ty děti neumí psát a číst, tak tam byly hodně obrázky a tak. A ještě no a pak jsem si hodně věcí vyráběla sama, takže jsem si hledala obrázky na internetu, nebo jsem si vyráběla různá pexesa a jiné věci.

Super. A třeba nějakou literaturu, kromě teda té inkluzivní školy, těch jejich stránek, která ti vyloženě pomohla v té metodické rovině, něco takového? Nepracovala jsi s žádnou takovou literaturou, že bys třeba měla nějakou metodiku, dám příklad?

Jenom co byla třeba metodika k těm knížkám jako. Nic konkrétního jsem si ne to...

Uvítala bys třeba nějakou, já to nechci nazvat úplně učebnici, protože si nemyslím, že to nelze nazvat učebnicí pro ty předškolní děti, ale nějaký třeba soubor materiálů s metodikou, jak vůbec s těmi dětmi pracovat.

To by bylo super. To by mi asi hodně ulehčilo práci a ušetřilo čas.

Tak asi se shodneme na tom, že nic není samospásné, vždycky je to na tom učiteli, ale ptám se proto, že mám i respondentku, která nemá vzdělání a má nějakou třídu předškolních dětí, a teď jí tam přijde to jedno dítě a má se s tím nějak popasovat. Jestli chceš něco dodat?

Příloha č. 9 – Přepis rozhovoru: Respondentka 5

Nejdříve se zeptám, jaké máte zkušenosti s výukou češtiny jako cizího jazyka u těch dětí předškolního věku?

Jako speciálně, abychom měli výuku češtiny, nemáme. Ty děti jsou vlastně součástí kolektivu a konkrétně, co mám děti tady, tak to jsou všechno děti s odkladem školní docházky z nějakých důvodů. Hlavně je to porucha soustředění, porucha pozornosti, mám tady teda jednu holčičku s Downovým syndromem a taky mentálním postižením s asistentem a jsou tu tři cizinci. A nejenže dva mají poruchu chování i poruchu pozornosti a soustředění, ale k tomu je také ten hendikep jazykový. Je mezi nimi velký rozdíl, protože třeba ten Číňan má za sebou dva roky školní docházky do mateřské školy, takže je na tom podstatně lépe a pak je tu Vietnamec, který se přestěhoval v srpnu a je tady de facto čtyři, pět měsíců asi, takže ony hodně opakují po dětech, máme k tomu obrázky, třeba je popisujeme, ale třeba ten Vietnamec má blok, nevěří si, takže bojí se odpovídat nebo stydí se odpovídat před kolektivem, i když už se to zlepšilo. Mají hlavně poruchu nebo problémy se skloňováním, s časováním i tedy rod, že jo, maminka šel. Pak tady je černoušek z Nigérie, tam je to komplikované, protože ten už má za sebou nejen tři roky školní docházky do mateřské školy, ale vrátili ho ze školy ze Štěpánské kvůli tomu jazyku, špatné češtině. Ale tam, on se tu narodil de facto, takže by na tom mohl být nejlépe. Ale tam tatínek odmítá mluvit česky, on tu vystudoval, žil tu, ale mluví doma anglicky jenom, takže má to těžký, ještě je to jiný temperament. A jinak ony jsou vlastně součástí kolektivu, že s nimi spíš jednotlivé úkoly, to, že si je vezmu a popisují si ty obrázky, nebo pojmenují si ty obrázky. Běžně v dialogu je opravuji nebo jim řeknu, jak je to správně, ony to po mě opakují...

Jsou prostě součástí třídy.

Jako zaměření na to nemáme. Ani v těch... jako my jsme tady čtyři hodiny a ani na to není čas.

A měla jste třeba ještě před touhle třídou v těch předchozích letech takhle děti-cizince ve třídách?

No loni tu byli zase dva Číňani.

Takže máte dlouhodobou zkušenost s cizinci v kolektivu.

No pokaždé je to jiné. Když jsem dělala ve školce, tak tam byl i Rus, ale všechno se to praktikovalo tak, že nic zvlášť extra se záměrem jako učit je česky, to jsme neměli.

Rozumím. Vy tedy máte, předpokládám, pedagogické vzdělání, ale nikdy jste se nijak nespécializovala na češtinu jako cizí jazyk?

Ne. Ne.

Tedy tedy, řekly jsme si, že ta lekce vypadá tak, že je to hodina pro všechny a ty děti musí fungovat...

Je to hodina pro všechny, a protože jich tu mám málo, tak jsem schopná tady v té třídě a asi i v té školce, já jsem poslední léta tam asi ani cizince neměla, vím, že ho měli v těch mladších. Ale když budu hovořit, tady jsem dva roky v té přípravné třídě, tak vlastně s nimi dělám individuálně ten pracovní list, že si to znovu pojmenujeme, nejdřív společně. Vidím, že tápe, že se rozhlíží, tak mu přiskočím pomoc a znovu si to zopakujeme.

A jaký máte obecně názor na výuku cizích jazyků u takhle malých dětí? Protože dneska je to velká móda učit minimálně angličtinu a já dokonce jsem svědkem toho, že se ruské děti učí česky a anglicky a už jsou to pro ně vlastně dva cizí jazyka. Tak co si myslíte o tomhle?

No...je to těžké...děti by měly vědět...můj názor, že děti by měly vědět, že se dorozumíváme různými jazyky, ale ty malé děti, protože já znám hlavně tu skupinu předškoláků...a ty odkladové, tak mají samy špatnou výslovnost, to má tady polovina těch dětí, takže já to nevidím zrovna jako úplně...myslím si, že by na to měly čas až v té škole. Ale je to zase individuální, taky jsem měla děti, že rodiče uměli dobře anglicky, Češi teda, a ten kluk byl skvělý, neměl problémy. Je to individuální, ale pokud to rodiče berou jako módu, nebo jak bych to řekla...

Nevím, jestli je to módní, ale považuje se to za nutnost umět cizí jazyk teď v tuhle dobu a je to hodně velký trend, že děti se musí učit už ve školce a nemusí to být vždycky dobré, je to samozřejmě individuální.

No, no, no...možná nějak kdyby soudnost, podle toho...podle intelektu dítěte, podle toho, jak se umí vyjadřovat i hudebně, jaký má sluch, tak si myslím, že tam by to mohlo mít úspěch. Ale jsou děti, které mají problémy vlastně samy o sobě a jako vím, že to není úplně to nejlepší, co jim ten kroužek, tady je to formou kroužku, může dát.

No ale čeština je vlastně trochu specifická v tom, že jsou v českém prostředí a většinou je to nutnost. Díváte se na to jinak, když se třeba učí děti v předškolním věku češtinu jako systematicky?

Jako myslíte naše.

Ted' myslím obecně, že prostě třeba já učím ve školce děti, které pochází nebo jsou z Ruska a mají tady nějak fungovat, a učím je češtinu. Berete to jako specifický případ, protože...

No to si myslím, že by tak mělo být. Že pokud mají být úspěšní a nějak úspěšně se připravit na tu školu, tak si myslím, že ano.

Takže tady je právě ten rozdíl mezi cizím jazykem, protože čeština je pro ně taky cizí jazyk, v tom prostředí našem a v prostředí cizího jazyka.

Určitě.

Dobře. Děkuju. Ted' už se dostaneme k té samotné výuce, k metodám. Vy tedy máte děti, které už se učí psát?

Ne, ne, ne...jsou to prvky psaní, je to polovina, třetina dětí má špatnou grafomotoriku vůbec. Úchop tužky, neuvolněné zápěstí. Odborníci říkají, že pokud se to dítě nenaučí do čtyř let, pak už se to těžko odnaučuje. Je pravda, že jsou tady děti šesti i sedmi leté, a tam už se teda, i když se snažíme, tak se to už těžko odnaučuje. A tím, že mají třeba i komplikovaný ten hendikep, tak ted' si musíme uvědomit, jestli jde o výkon, nebo o to správné držení tužky, protože se nedokáže soustředit na dvě věci najednou. Když se soustředí na ten úchop, tak ten výsledek té práce není tak výborný.

Takže...

Nevím, jestli odpovídám na to, na co jste se ptala?

Ne. Odpovídáte...já se teď budu obecně ptát, jak ta výuka vypadá. Protože nemá cenu se ptát, jestli učíte cíleně třeba slovní zásobu nebo takové věci, protože neučíte pouze cizince, učíte i české děti, které to znají. Takže nepředpokládám, že si řeknete, teď budeme probírat třeba dopravní prostředky.

Ne, ne. Takže se to děje v průběhu toho dne a každou vlastně chvíli využívám k tomu, abychom si tu zásobu obohatili. Takže když budu konkrétní, tak každé ráno začínáme komunikačním kruhem, kdy si tady sedneme na zem a povídáme si, ať jsou to zážitky dětí, které mají potřebu sdělit. Tak aby se souvisle vyjadřovaly, případně si opravíme, ne s tím, že bych jim řekla, říkáš to špatně, ale po něm to opakuji dobře a on to třeba zopakuje po mně. Každé ráno si čteme na pokračování, o tom si pak povídáme, takže zase děti se snaží souvisle vyjádřit to, co slyšely, takže je to o tom, aby se soustředily a uměly to vyjádřit. Se slovy si hrajeme, tak že je rytmizujeme, hledáme hlásky na začátku, teď jsme začali už i na konci slova, takže je to i takové průběžné. A i když se učíme básničku, tak si ji vytleskáme, ta slova...takže jako průběžně bych řekla. Veškerou tu činnost dopolední se snažím využít, každou volnou chvíli, že si s nimi sedneme, dáme si hádanky a s těmi slovy si hrajeme. Takže já to považuji za rozvíjení, obohacování slovní zásoby, rozvíjení slovní zásoby, i aby uměly komunikovat.

A jak třeba vypadá ten individuální přístup, když tedy ten cizinec se ukáže, že nějakou tu činnost, že je to pro něj těžké, že to nezvládá, třeba nerozumí vždycky všechno. Jsou takové nějaké situace určitě...

Tady zase ze zkušenosti bych řekla, že ty děti se asi daleko rychleji učí, než my, nebo já už vůbec. Takže ony hodně napodobují ostatní a vyloženě se snaží. A když potřebuje tu individuální práci, tak ostatním dám nějakou práci a jeho si vezmu zvlášť a uděláme to třeba spolu zase. Nebo i jdou děti ven s asistentkou, pokud to jde, nebo si je někde vezme do koutku a čte jim. Ale je pravda, že tím, že mají poruchu soustředění, že třeba v té místnosti je to velice obtížné, protože jim to odvádí pozornost – ta činnost těch dalších dětí.

Rozumím.

Což se tam vlastně děje no. Tak ale individuálně si je vzít a udělat to s nimi, zopakovat na jiné činnosti. Aby ten výsledek tedy nějaký byl, ale změnit tu činnost.

Já jsem se možná nezeptala, nebo vy jste o tom mluvila, jak uměly, neuměly, ale ty děti rozuměly česky, když jste s nimi začala pracovat, ti cizinci? Rozuměli....

No ty dva, co jsou tady, tak ano. Většinou ano.

A spíš byl problém s tím mluvením?

S tím vyjadřováním. Ale ten chlapec, co sem vlastně v srpnu přijel k nám a v září přišel do školy, tak byl zakřiknutý. Vyloženě to byly ruce, nohy. Tak jsme to doprovázeli mimikou, nebo jsme si ukázali, teď už dokáže, memoruje básničky, písničky. To dokáže, i když ne vždy s přesným přednesem, protože když některým slovům nerozumí, i když je to třeba běžné sloveso, běžné slovo, tak si ho třeba zakomolí do toho rytmu sám. Takže to se snažíme zase znovu, aby se to naučil správně. Teď už pokroky dělá, teď už dokáže jednoduché věci dělat hodně... asi, že má ten hendikep, tu jazykovou bariéru trochu, tak se spíš drží mě. Že mi jde pomoci, chce mi pomoci. A to je Vietnamec.

Tak tam možná může ještě hrát roli to, že oni mají Vietnamci, obecně Asiati, velkou úctu k učitelům. Že pro ně je učitel jako...oni tam mají ty hierarchie a ně je učitel... a o Vietnamcích se obecně říká, že jsou velmi úspěšní ve škole, že i jako cizinci, co mám zkušenost, že dost často ty děti, když doženou ten jazykový hendikep, tak že je předeženou. Že jsou daleko lepší, že jsou hodně...

Jako cílevědomější. Je to vidět i na rodičích, protože maminka ta pořád děkuje a pořád jako...

A rodiče jeho taky nemluví česky, předpokládám, sem přišli...

Rodiče nemluví česky, ale už jsou tu zřejmě delší dobu, protože má staršího brácha, který chodí do 7. třídy do Štěpánské do školy. A ten, když je velká nouze, tak nám dělá tlumočníka. A tenhle malý přijel za nimi.

Aha, aha. To je zajímavé, že takhle byli rozdělení...No teď už o těch básničkách jste mluvila, že je používáte, i písničky.

Hodně, hodně.

A berete to jako svébytnou metodu, že se děti na tom naučí nejen třeba opakovat, ale i ta slovíčka?

Určitě. Paměť, slova a rytmus, nebo rytmiizaci. Takže to běžně, denně zpíváme, máme vypracovaný takový plán, jako okruhy, témata, okruhy, tak na 14 dní, na dva tři týdny a vždycky do toho, k tomu tématu máme písničku, básničku a hlavně máme k tomu i pohybový doprovod. Tak nějak to pohybově vyjadřujeme i zase kvůli té hendikepované holčičce, protože ta to má ráda. A bych řekla, že i ti cizinci vlastně, když tím pohybem to trochu vyjádříme, naznačíme...jedna koule, druhá koule...a takhle, tak oni to mají rádi. Cíleně je používám.

A co třeba hry? Vyloženě, hrajete třeba nějaké hry, nejen za účelem, aby se ty děti trošku rozptýlily, ale že jsou didaktické, že tím, že je hrajete, se třeba něco naučí. My takhle třeba hrajeme s dětmi tichou poštou, protože za prvé se naučí to slovo vyslovovat a za druhé vždycky ho musí třeba poznat i na obrázku. Tak hrajete nějaké takové hry?

Tak já si myslím, že škola hrou, to je takové zprofanované slovo, ale já jsem kdysi před lety si dělala kurz tvořivou dramatikou. A takže mně to pomáhalo celou tu moji praxi těch x let, co jsem to dělala, tak mi to hodně pomáhalo, že jsem právě to všecko hrou. A některé děti mají ostych a zase když použijí nějakou rekvizitu nebo mluví jako za někoho, tak ten ostych ztrácejí, že za ně mluví nějaký maňásek, nebo něco, nebo někdo. Takže my si hrajeme pořád, to jako jednak tichou poštou, ale de facto...teď honem, honem, honem, nějakou hru...

Nějakou třeba oblíbenou, osvědčenou, ke které se často vracíte, protože opravdu děti ji mají rady a máte pocit, že je výsledek?

Hodně rády si hrají na, dneska jsme zase byli v televizi. Jako mají mikrofon.

Takové ty role jako.

Role hrají. A že se představí a čím potěší diváky a takže ony zazpívají, nebo i něco přednesou, vlastně se naučí... Já jsem, já jsem ho přivítala, on mi řekl sám od sebe jako: „Děkuji za přivítání,“ takže to bylo takové milé. Takže to hrají hrozně rády. Ale ano, to jsou spíš ty role. Pohybové hry hrajeme také běžně, kde mají taky svoji roli, musí dodržovat pravidla. Mají rády hru, tady tohle to jsme dostali od holčičky asi z 5. třídy, když vyřazovala doma hračky. Tak to je takový únikový koutek a tady si hrají rády, rády si hrají na prodejnu. Tady máme ještě prodejnu, takže taky takovou plastovou, malou, takže prodávají ovoce. Ale je to zase, jak říkáte, jsou to spíše role, ale naučí se spolu jako dialog...

Nějaké interakce...A jak poskytnete zpětnou vazbu. Já nevím, vy tady musíte hodnotit tady v tom ročníku nějak? Že dáváte známky?

Ne. Známky ne.

Nebo slovní hodnocení.

Slovní hodnocení, no. Já jsem jim říkala, mimo, že tady nemůžu dávat známky, že to ve škole, ani žákovskou knížku, takže máme sladké odměny.

Sladké odměny. A máte s tím dobré zkušenosti?

Určitě.

Nemáte třeba pocit, že by ty děti to dělaly jen pro ty odměny? Ne. Máte dobré zkušenosti.

No oni to nedostávají úplně automaticky. Je to opravdu za snahu a my si to i společně zhodnotíme, takže ony samy vědí asi už...nepřijdou: „Já jsem, já chci.“ Toho bych se bála. Ale že děti si dokážou zhodnotit...učíme se, ne že dokážou, učíme se zhodnotit to chování a jestli to bylo dobře a nebylo dobře.

Jsou schopny to reflektovat trošku, jestli si to zaslouží.

No. A to i v jiných činnostech, i v tom chování. Tak prostě si myslí, že se choval hodně a co tam bylo špatně a co by nemělo být.

Já se ptám, protože vesměs, co jsem dělala teď rozhovory, tak většina lidí mi říkala, že se jim odměny neosvědčily, ani takové ty, že dávali nálepky, nebo

nějaké obrázky, nebo sladký. Ale je to zase ten rozdíl, že přeci jenom i já, co jsem měla tu skupinu, tak to byly děti, kterým byly třeba tři, čtyři roky a ony nebyly ještě schopné právě moc reflektovat to, jestli to bylo nebo nebylo. A ještě teda to byly ruské děti, takže byly některé takové, taky mimo éter, maličko rozcapené, zvyklé, že dostávají, co chtějí.

My jsme si na Vánoce udělali adventní kalendář a každý den si měly zhodnotit svůj den, jestli udělaly nějaký dobrý skutek a za ten si tam mohly dole nalepit sněhovou vločku až do toho 24. Takže některé děti překvapily, někdo pořád jenom uklízel kalhoty, uklízel jsem si hračky. Říkám: „To ale je tvoje povinnost, to není dobrý skutek.“ Takže se takhle pomaloučku, aby si uvědomily.

Dobře. Už jste mluvila o tom, že máte nějaké tematické okruhy, ale asi se tady úplně nebudou krýt s těmi tématy, která se třeba probírají, která my probíráme ve školce. Protože my si řekneme třeba, budeme probírat hračky a samozřejmě tam ty děti neznají ani základní slovní zásobu, takže jim to člověk musí nějak prezentovat, ukázat, pojmenovat. Musí se opakovat. Vy máte tedy nějaká témata stanovená, kterým se věnujete?

No máme to. Já jsem kdysi objevila publikaci *Šimon půjde do školy*. To asi znáte.

Nejsou k tomu pracovní listy?

K tomu jsou pracovní listy. Ale k tomu byl jako manuál. Ale to už není ta knížka. Já jsem ji kdysi měla ve školce, pak jsem ji sháněla a řekli mi, že už ji nevydávají. A mají jenom ty pracovní listy, čím dál víc. A není to objevení Ameriky, ale tam vlastně byl už takový ten návod na ty okruhy. Takže už kdysi dávno ještě před RVP jsme ty okruhy, jsem s nimi pracovala a měla jsem z toho dobrý pocit, protože tam se vlastně toho jednoho okruhu dotknete všemi smysly. Jsou k tomu hádanky, písničky, výtvarná činnost, pracovní činnost i tedy samozřejmě motivační příběhy, kdy obohatí se o nová slova a výslovnost a všecko. Takže my máme ty okruhy. Tak jako první okruh jsme měli město. Takže Kde bydlím, Hlavní město, Která města znám, písničky o městech, tak do dneška zpívají Okolo Třeboně, ta se jim líbí nejvíc, zase s pohybovým doprovodem. Teď jsme měli okruh pohádky, nebo máme ho, vlastně ještě dneska jsme si dělali pohádkovou knížku. Takže po Vánocích, kdo dostal knížky, jakou knížku. Čteme knížky,

poznávají spisovatele, spolupracujeme s knihovnou. Byli jsme tam na...měla Noc knihovni, je udělaný pěkný program na téma Lada, takže půjčila nám i knížky, takže jsme to četli, pojdeme snad i na výlet do Hrusic, takže... Já už zase jsem vypadala asi...

Ne, ne, ne. Bavíme se o tématech.

Takže teď máme téma pohádky, práce s hlasem i napodobování pohádkových postav, které postavy máme rádi. Teď právě, že jsme si dělali Červenou Karkůlku, ale patlaly to lepidlem, tak aby se jim to neslepilo, tak to támhle sušíme a ještě to budou dodělavat. Aby věděly, kdo je spisovatel, kdo je to ilustrátor a další tam máme téma asi za týden Sněhový skřítek, sníh stále není. Takže děláme různé věci za sněhu a zimní písničky a básničku Leden jako první měsíc v roce umíme.

No a takhle třeba, když bych se teď zaměřila jenom na toho chlapečka záměrně, na toho Vietnamce, který vlastně nerozuměl, měl třeba u některých těch témat problém, protože je to třeba téma z části abstraktní? Něco, co nemohl z běžného dne...

No já bych úplně... že by měl problém. On se asi ten problém jeho projevoval tak, že nekomunikoval. Si myslím. Pokud si nebyl jistý...Samozřejmě jsme se snažili mu nějak naznačit nebo ukázat, aby měl tu představu. Jsme zkoušeli i, řekni to vietnamsky. Ale on se styděl i vietnamsky to říct. Ale že by vyloženě měl z toho nějaké trauma, to ne. To bych neřekla...

Spíš by mě zajímalo...tak pohádky, teď už jste říkala, že rozumí dobře, ale může to být něco, co pro něj může být neznámé, protože budou mít pravděpodobně úplně jiné pohádky. A přeci jenom pro nás, když se řekne třeba Popelka nebo i kdybychom to vzali evropsky. Je to nějaké kulturní dědictví...

Rozumím.

A pro něj to může být něco nepochopitelného. Nebo ne úplně nepochopitelného, spíš hodně vzdáleného. Tak jestli třeba...

Já jsem to nikdy nepozorovala. Protože když konkrétně, je to princezna, anebo teď jsme včera měli tu Červenou Karkůlku, tak banální pohádku, tak má červený čepeček, říká se mu karkůlka. Tak on to po vás opakuje, ukáže čepeček a vybarví ho červeně. Tak já si myslím, že jako...on všechny úkoly splní. Když...dneska už mi třeba řekne, co to je. I když si to zopakujeme, tak se zeptá, co to je. Na pracovním listě, já nevím, slovíčka od k nebo od č. To je činka, činka. A už si ho označí, že to je to písmenko, hledá. Neřekla bych, že má. Ale víte co, tady je strašná výhoda, že je tu málo dětí, tak já tu mám deset dětí. Teď je to nemocný. Dneska jich bylo šest. To je individuální práce krásná. Horší je to v tom kolektivu dvaceti, pětadvaceti dětí. To bych přála všem, aby měli takhle malé třídy.

To by asi všichni si přáli.

No je to úplně o něčem jiném.

No a teď ještě jste říkala, že vám nechtěl odpovídat. Nutila jste ho? Nebo nechci, aby to znělo, jako nutila. Vyžadovala jste, aby opakoval?

Když jsem viděla, že nechce, tak jsem ho nenutila.

Stačilo vám, když jste viděla, že rozuměl, že třeba zareagoval nějak.

Protože on je to strašně milý kluk a na něm jste viděla takový jakoby strach, nebo tu nejistotu rovnou. Takže jsem ho nemučila. No a dneska mu zatleskáme a pochválíme ho, že se snažil, že se hlásí. Jako hendikep nemá. No když si není jistý, no tak pomůžeme mu. Jako myslím, že se netrápí nijak, nikdo se mu tu nesměje, ta třída za těch necelých půl roku, už to bude půl roku, jsme docela dobrá parta.

Teď zase jiná otázka úplně. Vy vlastně cíleně neděláte žádnou gramatiku. Teď nechci říct, že byste řekla, budeme dělat akuzativ, 4. pád, ale jestli třeba s těmi cizinci, jestli jste se nějak zaměřovala s těmi cizinci, že je třeba sloveso mít a mít hračku a ne mít hračka?

No to individuálně během rozhovoru...

Že ho opravíte.

No. Já jsem si přinesla ze školky, protože tady ty pomůcky bohužel nebyly, tak jsem si přinesla ze školky pár pomůcek, kde třeba je to na slovesa. Vy pracujete ve školce?

No teď jsem tam skončila, dalo by se říct. Ale pracovala jsem. Tyhle ty hry různé...

Tady to jsou staré letité pomůcky. A ty nám ještě kdysi dávali zadarmo do školy, to byla nějaká ústřední dodávka. Tak *pes plave* a je k tomu *kluk*. Takže *pes plave, kluk plave*. *Pes sedí* a je k tomu vždycky ještě *jde do boudy, kluk jde domů* nebo *pes hrabe*... Já teď nenajdu ty dvojice, protože je mají děti zpřeházené. *Kluk běží, pes běží*. Takže třeba vytvoření dvojic. Že dělají stejnou činnost. Takže na slovesa.

Takže není to úplně agramatické, ale není to nijak cíleně, že byste si řekla, teď tady probíráme třeba dopravní prostředky, nebo město, může třeba se stát, že budou ten šestý pád blbě používat. To si prostě neřeknete, ale vidíte, že v té hodině...

Když to přijde, tak ho opravím. Když ony jsou šikovné, když jsou v čas hotové a necháváme dopracovat ty pomalejší děti, tak si vezmou třeba tyhle karty a udělej mi tady, najdi dvojice. A pak se na to podíváme a většinou je to dobře. A když to není dobře, tak si zase řekneme, co tam bylo.

To vůbec neznám.

A to jsem jim tam sebrala. A tam jsou změny. Musí hledat dvojice. No a já jsem měla to štěstí, že v průběhu svého života, po revoluce se likvidovala jedna školka, druhá školka a já jsem chodila ke konkurzu a z té školky jsem to vzala do tamté a pak do tamté a my jsme to najednou měli třikrát. Takže byli tak hodní, že mi to ze školky dali. Ale jsou to dobré pomůcky a osvědčené, já nevím, proč už to není. Zase jsou tam takové drobnosti, třeba to ovoce je tam změněné a tak. Takže tohle ale konkrétně ten Vietnamec dělá hrozně rád. A pak ho musím motivovat k tomu, aby mi to řekl. Seřadí to dobře, ale pak ho musím motivovat. Máme tady i takové příběhy, a pak tady ty kostky taky nejsou špatné. Jestli znáte tyhle kostky.

Ne, viděla jsem na ně reklamu v metru, zrovna teďka.

A to dělám většinou individuálně, protože to strašně dlouho trvá a děti jsou netrpělivé. Že si hodí kostky, seřadí si je a vymyslí příběh. Teď jsem to hrála s Johnem, s tím černouškem, a já jsem se snažila vymyslet příběh a on s tím hodil a spadl mu tam smajlík a povídá: „Teď jsem prohrál.“ Nepochopil princip té hry. Ale to je jenom taková perlička. Takže ty taky nejsou špatné. Některé děti vymyslí opravdu kouzelné příběhy, vůbec by mě to nenapadlo, že si to dokáže seřadit, jak chce a vymyslí příběh. A to je na individuální práci, a to z toho důvodu, že když to děláte ve skupině, tak ty děti, jak mají poruchu soustředění a chování, tak nevydrží tak dlouho, ty poslední... A ty, co už byly, tak ty zas neposlouchají. To se pořád ještě nenaučily, naslouchat jeden druhému. Musí to být přiměřeně těm jejím schopnostem se soustředit.

Tak ještě se vás zeptám, jestli jste se setkala s nějakými problémy, třeba teď se zaměřím na ty cizince, že by třeba rodiče nesouhlasili, jestli jste se setkala s nějakými problémy, které jdou nad tu výuku třeba?

No co mám zkušenost, tak jak jste říkala, Vietnamci, Číňani jsou vděční rodiče a dokáží ocenit. A tam určitě problémy nejsou. Ten Johnny, ten je bych řekla první. Ale tam to je věc tatínka, to je věc té rodiny. Maminka je údajně studentka, mají dvě děti, já nevím, jestli je studentka, věk neodhadnete. Tatínek taky nevypadá...on má titul Ing. doc. a tam je to asi o povaze. „Já“ a spolupráce žádná.

A promítá se vám to třeba nějak do té práce s tím dítětem?

No já bych řekla, že Johnny je dobrý na samostatnou práci, je pečlivý, ale má v hlavě guláš. A spíš mě to mrzí kvůli němu, ale tam to bude všechno spojené s tím, že... Tatínek, když přišel, když ho sem vrátili z té Štěpánské, tak přišel jsem a chtěl na nás, abychom mu informace podávali v angličtině, což, já anglicky neumím, takže jsem se zeptala, jestli mají tlumočníka, a oni, že jo, že chodí asi jednou týdně, já jsem říkala: „Když bude něco, budu vám psát v předstihu nějaké informace, abyste si to nechali přeložit.“ Ale jinak mě mrzí to, že třeba ten kluk krásně zpívá a česky. A měli jsme vystoupení, akademii a nikdo nepřišel z jeho rodičů. Takže je to takový. Nebo je tady družina, kam chodí, má karneval nebo nějaké pohádkové odpoledne a tatínek přijde ve tři a řekne: „Pojď a jdeme,“ a nenechá ho. Tam je ta nespolečnost. I když teď zase říkají, že je to skvělá škola

a že sem bude chodit do školy a do Štěpánské už ne. Ale je tu ráno od těch sedmi hodin do půl šesté do odpoledne, takže je to všechno na škole. Ale to sem asi nepatří.

Tak to je pro mě, abych měla představu, s čím se učitelky potýkají.

Ale to je zase individuální. Jako je to u nás. Tady máte taky rodiče, kteří se ptají, chodí. A pak tu máte rodiče, kteří mají nepravidelnou docházku. A mě to pak mrzí, protože každý den uděláme kus práce a ty děti nemají, když jim to dám domů dodělat, něco, tak to nikdy nepřinesou zpátky. A tady to nemají šanci dodělat, protože pořád to tlačí před sebou. Tak je mi to líto, když už se rozhodli pro tu přípravnou třídu, když už se rozhodli pro odklad, tak i to, že nejdou ke klinickému logopedovi, protože na základě potvrzení, že k němu chodí, s nimi může pracovat logopedická asistentka. Bez toho nemůže. A tam nedonutíte rodiče jít. Málokterý, tak jeden chodí, abych jim nekřivdila. A pak jsou výmluvy, on stejně nemá zuby, což tyhle děti nemají, takže mě spíš mrzí to, že když už se snažíme, aby měly dobrý start do školy, tak že rodiče nechávají všechno na nás de facto.

Tak na závěr se ještě zeptám na nějaké materiály, jestli třeba máte nějaké učebnice, nebo pracovní listy, nebo jestli si to vytváříte sama?

Tak když vezmu, co jsme dělali na podzim, takže jsme měli den v lese. Já mám téma a k tomu jsou nějaké povídky, různé pracovní listy na grafomotoriku a ty jsou vykopírované z toho, co se může. Ferda, to byl rozhovor nad obrázkem, i když je to pro některé děti příliš složité. Tady to jsme stříhali, lepili. Hodně je to tady na tu grafomotoriku. Dům, je to většinou na postřeh, zrakové vnímání, grafomotoriku.

Takže máte mix různých materiálů, které jsou z různých zdrojů? Nemáte třeba nějakou oblíbenou knížku nebo učebnici?

Učebnici určitě ne. Ale já celý život nic jiného nedělám, spíš, je to ode mě takové neskromné, ale si myslím, že tu metodiku, co jsme měli, protože jsem dělala metodičku literární výchovy a to, tak že mám pořád z čeho čerpat. Jak básničky, písničky a tohle. Co třeba, po čem sáhnou, ale zase třeba ty děti hlavně ve škole

chtějí, aby vydržely sedět ve škole a plnit zadaný úkol a dotáhnout ho do konce, aby tu grafomotoriku měly, aby uměly komunikovat, poslechnout, aby si ráno připravily pomůcky a takové. Jsou to čtyři hodiny dopoledne, ono v té školce bylo daleko víc času, co jsme nestihli dopoledne, dělali jsme si odpoledne. Ale tohle to mi půjčila paní učitelka z první třídy, to původně, protože Amálka, co má ten Downův syndrom, tak má druhý dodatečný odklad, ale takže v září chodila tam, takže ji musela použít i pracovní listy, tak něco z toho jsem si vzala. Od speciální pedagožky, tak ta mně taky dala nebo půjčila pracovní listy – *Čáry máry*, ale je to taky na grafomotoriku. To jsou většinou uvolňovací cviky. Pracovní listy k písankám pro speciální školy. Ale něco jsem si z toho okopírovala. Pak tady ten Kuliferda, to taky není špatný – *Kuliferda rozvíjí, objevuje, baví. Hravá školička*. Takže něco z toho si беру.

Tak já vám děkuju. Kdybyste chtěla ještě něco.

Příloha č. 10 – Přepis rozhovoru: Respondentka 6

Jaké máš zkušenosti s výukou češtiny jako cizího jazyka teď přímo těch dětí předškolního věku. Jak dlouho si je učila? Kolikrát týdně?

Takže učila jsem je přes půl roku a bylo to, že jsem jednu holčičku učila individuálně, že chodila ke mně domů, potom jsem ji učila ještě ve školce, taky individuálně potom, co všichni odešli domů. A pak jsem učila ještě skupinku dětí, kde jich bylo asi pět. Asi jednou nebo dvakrát týdně. Jo, teď začínám taky trochu učit, jsem zapoměla. Jednu holčičku mám, včera jsem ji měla poprvé.

Takže vlastně máš víc s tou individuální výukou zkušenosti?

Jo.

Vystudovala jsi nějaký obor, který je orientovaný na výuku češtiny jako cizího jazyka?

No tak jako český jazyk – specializační studium. A tam jsem se orientovala na tu pedagogickou lingvistiku a na psycholingvistiku, tak jako v rámci toho jsem chodila s vámi na předměty. Já jsem se vetřela právě všude.

Na tu předškolní pedagogiku, na tu ses nikdy neorientovala?

Ne, ne, ne.

A nějaký třeba kurz, který by byl zaměřený na jazykovou výuku, třeba obecně na jazykovou výuku dětí předškolního věku?

Tak já myslím, že to asi ne. To jsme asi neměli na škole?

Ne. Na škole ne. To by muselo být jinde. Jak vypadala ta výuka? Tak teď už víme, že se jednalo o samostatné lekce, které jsi měla, i co se týče té skupinové výuky. Měla jsi jenom cizince a třeba hodinu, nebo půl hodinu ses jim věnovala?

Jo. Cizince. Ale měla jsem tam potom i jiné děti, které měly třeba malou slovní zásobu a byly to přímo Češi. A chtěli jako rodiče, abych to s nimi dělala, abych s nimi také trénovala, abych jim rozšířila slovní zásobu a ony taky dělaly chyby,

třeba morfologické a tak. Takže to jsem s nimi také trénovala, i s Čechy i s cizinci.

Takže jsi měla vlastně takovou smíšenou skupinu ve finále. Čechů i cizinců. A bylo to tedy ve školce, kde ty děti-cizinci měly možnost češtinu slyšet kolem sebe?

Jo, jo.

Co si obecně myslíš o výuce cizích jazyků. Třeba teď je trend hodně angličtina u dětí předškolního věku?

No. Jako podle mě je třeba půl hodina nebo hodina. Protože ty děti nevydrží déle se tomu věnovat než třeba půl hodiny, tři čtvrtě hodiny maximálně a ještě to musí být zábavnou formou, protože jinak prostě je to nebaví a utíkají od stolu. A nevím, jestli je to tak účinné. Že kdyby byly přímo v tom anglickém prostředí, i ti učitelé by mluvili anglicky a tak, tak by to bylo něco jiného. Ale třeba tím, že ty děti vědí, že já umím česky a třeba jako začínám je učit angličtinu, tak ony na mě mluví pořád česky.

A myslíš si, že kdyby se třeba řeklo, že se bude plošně zavádět angličtina do školek, že bys byla pro nebo proti?

Jo. Já bych byla asi pro.

Nemáš třeba pocit, že to může ty děti stresovat, nebo že nemají zvládnutý ten mateřský jazyk dostatečně?

Ne. To si nemyslím. Já bych to zavedla.

Dobře. A jak se díváš na češtinu? Jako když se učí samozřejmě češtinu, pro ně je to cizí jazyk ve školce. Bereš to, jako že to je nezbytnost, aby se ty děti systematicky vzdělávaly?

Jako myslíš tu češtinu?

Tu češtinu pro cizince. Ti cizinci, aby měli nějakou, neříkám, že by tedy museli mít ve školkách vždycky kurz, ale aby měli nějaký individuální přístup, aby systematicky někdo se jim věnoval?

No já si myslím, že je to dobré pro ty děti, které se sem přistěhují, když mají třeba šest a mají potom jít do první třídy. To jsem právě doučovala tu jednu holčičku vlastně intenzivně, aby zvládla potom vlastně zápis do první třídy. Tak jsem se s ní hodně učila. Protože ona když byla předtím celý rok ve školce, tak jsem se s ní učila až od toho druhého půl roku. Takže ten první půl rok chodila jenom do té školky a bavila se s těmi dětmi, slyšela mě, ale já jsem se jí nijak nevěnovala a zlepšila se potom, co jsem se jí začala věnovat víc. To bylo fakt vidět, že dělá pokrok.

Takže nejsi zastáncem toho, že ty děti se ten jazyk, když tady jsou v tom prostředí, naučí svévolně.

Né. Já si jako myslím, že se to naučí svévolně, ale když je potřeba, aby to měly rychleji ten jazyk, nebo z nějakého důvodu, tak je prostě lepší, aby měly ještě individuální péči. Ale já si myslím, že ty děti se to naučí i samy, když třeba mají čtyři roky, nebo když jsou ještě menší, tak pochytávají slova. Ale ty malé, mám třeba teď malého chlapečka ve školce, který je Rus, má asi kolem dvou let a on teda mluví rusky a sem tam řekne něco česky. Ale já si myslím, že tím, že je prostě takhle malinký, tak čím bude starší, tím bude umět víc česky a že se to naučí nějakým způsobem sám.

A třeba ruština je zrovna podobný jazyk hodně, ale co třeba Vietnamci, kde ty děti vlastně často nemají oporu ani v těch rodičích, že tam je velký rozdíl mezi těmi jazyky? Myslíš, že i tak to může to dítě zvládnout v pohodě?

No já si myslím, že jo, když kolem sebe uslyší tu češtinu fakt hodně. Když ji uslyší hodně, tak si myslím, že jo. Ale kdyby ji mělo slyšet třeba jenom pár dní v týdnu, tak si myslím, že to není úplně dostačující. A to je můj osobní názor.

Ted' už přímo k výuce. Jaké metody používáš? Jak to vypadá? Vypadá to tak, že je to spíš ústní výuka, že se bavíte, ukazujete? Nebo třeba zkoušíte psát, nebo ne přímo psát, ale grafomotorika a takové věci?

No já jsem s nimi vždycky... třeba jsme se naučili nějaké slovíčko, třeba princezna, nebo něco podobného. Tak jsem jim k tomu dala papír, aby to třeba namalovali. Nebo něco podobného. A pak jsme dělali pexeso hodně, pexeso měly

rády, že třeba... My jsme to pexeso hráli a ony vždy musely říct, co tam je na tom obrázku. A když tam byl třeba pes, tak jsem jim řekla, ať ještě řeknou něco o pejskovi. Ať to ze sebe nějak vypoťí česky, i když to bude třeba špatně, ale chtěla jsem, aby to zkusily ještě o tom něco říct. No a pak jsem je nechávala ještě vybarvovat obrázky třeba a tak.

A učíš cíleně nějakou slovní zásobu, že si řekneš, budu teď do konce s nimi dělat třeba dopravní prostředky a teď si jako cíleně vybereš tu slovní zásobu a zaměřuješ to všechno?

Jo, jo, jo. Já jsem to měla tak. Já jsem jela hlavně podle té knížky, podle *Domina*. Tak podle toho jsem jela. Ale třeba mně ta slovíčka někdy nestačila, takže jsem si k tomu přidávala ještě další slovíčka, nevím, co mě napadlo a co se do toho hodilo. Tak jsem to do toho nějak zakomponovala. A tak no. Ale jela jsem podle různých těch témat, aby v tom nebyl úplný chaos a co mi přišlo důležité, tak to jsem vybrala dřív. To, co méně důležité, tak až potom.

Chceš, aby ty děti vždycky opakovaly, aby byly aktivní? Nebo ti stačí, když vidíš třeba na začátku, že ti rozumí, že jsou schopné plnit ty úkoly, co jim dáš, ale nechtěj s tebou mluvit?

Já si to většinou ověřuji, jestli mi rozumí dobře. Protože třeba jak jsem měla tu holčičku, tak ona byla taková, že mi všechno odkývala, ale přitom jsem věděla, že mi nerozumí. Tak jsem chtěla, aby to třeba zopakovala a snažila jsem se po ní chtít, aby se mě taky zeptala na tu podobnou věc, na kterou jsem se jí ptala já, ale aby se mě na to zeptala dobře, abych viděla, že tomu rozumí. A aby potom zároveň na to uměla i odpovědět. A takhle jsme se střídaly různě, tak jsem si to ověřovala. Měla jsem jednoho kluka a toho jsem učila jenom chvilku, ale to bylo proto, že měl divnou maminku. Ale fakt divnou. No a on teda nechtěl mluvit skoro vůbec, a to jsem nevěděla, co s ním mám dělat. A on třeba rozuměl, on fakt rozuměl, ale prostě nekomunikoval. A taky to bylo tím, že ta maminka, seděla prostě vedle něho a chytala ho za ruku a dělala „no, no“. Takže ta maminka byla strašně úzkostlivá, byla strašně zvláštní.

Takže spíš chceš, aby ty děti dávaly tu zpětnou verbální. Dobré. Používáš třeba básničky, písničky, nebo nějaké pracovní činnosti jako svébytný

didaktický nástroj? Že se třeba učíte nějakou básničku a ty víš, že se naučí nějakou slovní zásobu z ní?

Jo. Jakože pár básniček jsme myslím dělali. Ale zase ne úplně moc, protože ono to...já nevím. Protože to, aby se naučily básničku ty malé děti, tak to chce více času. To se za jednu lekci nenaučí. A já jsem s nimi radši dělala prostě, aby to nebylo tak automatické. Protože ony se podle mě tu básničku naučí, ale mají to tak automaticky zapamatované prostě už v hlavě. Ale podle mě je účinnější, když děláme jináčí věci. Třeba snažit se tvořit celé věty, a snažit se rozšiřovat slovní zásobu a tak. Aby uměly hodně komunikovat, aby si uměly říct, co chtějí. Ale taky jsem měla pár básniček. Podle mě tohle, aby to bylo zábavnější pro ty děti. A taky aby bylo vidět, že něco umí. Řekni básničku.

No já mám třeba s básničkami dobré zkušenosti, že je to bavilo, že když třeba se jim moc nechtělo, já jsem měla hodně malé děti, že jim byly některým tři, některým čtyři roky, a ony se mi nevydržely soustředit, že bych jim řekla, tak teď si budeme opakovat. Ale když jsem s nimi dělala básničky, ještě nejlépe, když byly pohybové, že jsme k tomu něco dělali, tak ony se dovedly dost dobře naučit ta slovíčka. A když jsem jim pak ukazovala obrázky, tak to znaly. Tak proto se ptám. Co třeba pracovní činnosti? Předpokládám, že na to asi nemáte čas, když máš s nimi ten individuální kurz, ale že by si s nimi třeba popisovala, co mají dělat a ony by třeba něco kreslily nebo stříhaly?

Jo, jo, jo. To jsme dělali, že jsme stříhali hodně, protože v tom *Dominu* byly takové úkoly, v té cvičebnici. Tam byl takový ten kruh, ve kterém byly sportovní činnosti, jako plavání a tak, tak já jsem tu holčičku nechala, ať si to vystříhne všechno. A pak jsem ji nechala třeba, ať si ty obrázky i vybarví a u toho mi říkala, co to je. A pak jsme si třeba i předváděli. Takže to jo, to určitě. To je dobré, že se aspoň u toho nenudí, některé děti.

Pracuješ i třeba s nějakými texty nebo třeba s pohádkami? Že byste si něco četli, ukazovali si?

Jo. To jsem měla právě knížku od Walta Disneyho. To bylo, už nevím. Ale byly tam takové ty chytlavé obrázky, takové ty velké. A já jsem právě dělala to, že jsem třeba přečetla tu pohádku, byla strašně krátká. Přečtla jsem to a chtěla jsem

po ní, aby mi to povykládala. Jako co to tam bylo v té pohádce. Co si zapamatovala. A potom jsem taky pracovala s těmi obrázky. Když tam byly ty obrázky, tak jsem po nich třeba chtěla, aby mi ten příběh, aby si ho samy vymyslely, aby mi ho řekly, nebo aby popisovaly, jaké vidí barvy a tak.

Super. Co hry? Hraješ s dětmi nějaké hry?

Jo. My jsme hráli hry hlavně na začátku, když ještě nic neuměly. To bylo, ježišmarja, už nevím, co to bylo. To se klepalo na dveře, a že to bylo ahoj, ahoj a ještě nějaká mašinka a to už si nevybavím teď. Ale to jsem měla taky podle té metodiky od *Domina*. Tak tam byly nějaké takové typy na hry, tak to bylo dobré.

A třeba nějakou hru, kterou byste opakovali často. My třeba děláme často tichou poštu, protože jim se to za prvé líbí a za druhé si každý to slovo musí říct a ještě najít ten význam. Nějakou takovou hru, třeba že byste měli oblíbenou?

Jo, tu tichou poštu jsme jako zkoušeli, ale s těmi dětmi, co jsem s nimi byla, to moc nešlo. Tam jsme měli jednoho klučinu a on teda byl hodně takový zlobivý, že vždycky vyřvával nahlas, takže to moc nešlo skloubit. Nevím. Kdyby byly zase nějaké jináči děti, které by byly víc přizpůsobivé, tak by to šlo líp.

Tak ptám se. Někomu se hry třeba moc neosvědčily nebo záleží jak které hry.

No. To záleží právě. Nebo my jsme dělali třeba, někdo seděl na židličce, měl zavázané oči, jeden k němu přišel a ostatní měly popisovat, co má na sobě oblečeného a tak. Ten styl. A mělo se hádat, kdo to je. Něco takového jsme dělali. Tak to je docela bavilo zrovna. Protože měly ten šátek na těch očích a tak.

Dobrá. A jak vypadá tvoje typická hodina? Máš třeba nějaké rituály? Že je něco, co vždycky děláš na začátku, vždycky děláš na konec?

No já většinou na začátku opakuju, co jsme dělali minule. Že si ověřím, že to fakt zvládly, to, co jsem chtěla, aby zvládly. Tak to se snažím nějak rychle projet, a když vidím, že už to zvládly, tak jdu na další prostě věci. A to záleží zase individuálně, že někdy začínám třeba obrázky a tak, aby mi to zkusily nějak popsat. Nebo jim řeknu, co tady budeme, co budeme hrát, co paní třeba drží

v rukou a tak. A pak to zkusíme dávat nějak do množného čísla, aby to pochopily a tak. Různě.

Jak poskytuješ dětem zpětnou vazbu? Máš třeba ve zvyku jim dávat nějaké odměny, že bys třeba dávala nálepky, nebo třeba sladkosti?

Ne. Asi zpětná vazba by měla být pochvala. To si pamatuju všechno z hodin.

Pochvala.

Ne. Já jsem je vždycky hodně chválila a já vím, jak třeba jsem hodně chválila tu holčičku, když něco řekla dobře, tak to bylo úplně vidět, jak je ráda, že jsem ji pochválila. A potom jsem tak, když byly hodně šikovní, ale to jsem měla tu skupinu, a byly hodně šikovní, tak dostaly třeba bonbon.

Takže dávala jsi třeba sladkůstky. A neměla jsi s tím negativní zkušenost, že by to očekávaly třeba vždycky?

Já jsem jim to vždycky nedávala. Já jsem jim to dala fakt jenom, když si to zasloužily, když byly hodné, tak že je to více motivovalo, příště, aby se taky snažily.

Takže neměla jsi s tím negativní zkušenost, že prostě by to pak vyžadovaly? Někdo by to dostal, někdo ne.

Ne, ne, ne. To já jsem dala vždycky všem, že bych nedala jenom jednomu a druhému ne.

I třeba těm, u kterých jsi měla pocit, že jim to fakt tentokrát nešlo?

No já jsem jim vždycky potom řekla, že jim teďkon ten bonbonek dám, ale příště, jestli se budou chovat stejně, tak že už jim ho nedám. A ony to většinou, když jsem jim to potom připomněla v té hodině, že jako ať si vzpomenou na to, že jim ho nedám, ten bonbon, tak se uklidnily.

Co probíraná témata? Používala jsi *Domino*, takže jela jsi ta témata, co jsou v té učebnici, přibližně?

Jo. Přibližně jsem je jela.

Je třeba nějaké téma, které bys nedělala cíleně, protože se ti neosvědčilo?

Já nevím. Co tam bylo všechno za témata?

Já nevím. Jako oni začínají tím, jak je to pro ty školní děti, tak začínají tou školou, třídou a těmito věcmi?

Já nevím, já bych to asi nechala všechno, jak to bylo. I když třeba tam bylo téma míň podstatné, tak i tak je to dobré pro ty děti. Ale třeba já jsem si nevšimla, že by v tom *Dominu* byly někde tvary, to si nejsem jistá. Na to jsem měla jinačí knížku, takovou tu, to byla přímo příprava pro předškoláky, tak s tím jsem hodně jela. Tam bylo třeba hodně na trénování předložek, sice je to i v *Dominu*, ale tam to bylo ještě více.

A vzpomeneš si přesně, co to bylo za knížku? Na název, na autora?

No, ty vado, tak to asi ne. Ale můžu ti to napsat, já mám doma tu knížku.

To by bylo super, protože já se tě na konci budu ptát na materiály, tak se ptám rovnou. No a co se týče gramatiky, měla jsi to tak, že by sis třeba řekla, teď budeme dělat téma město a k tomu budeme dělat lokál nějakým způsobem? Nevím, třeba sis řekla, budeme hrát nějakou hru, teď tam dojdou a řekneme „v lese“. Že budeš chtít ty správné tvary. Nebo třeba mít s akuzativem. Jako neřekneš jim, děláme akuzativ, ale řekneš mít....

Jo. To jsem se snažila, tady tohle to. Aby to fakt pochopily a tak. A pak jsem třeba věděla, že zvládají nějaký ten pád dobře, tak jsem to potom kombinovala i to další, co jsem měla ty pády. A ony se většinou nějak zapojovaly, že se většinou střefovaly docela dobře. Když někdy udělaly chybu, tak jsem je opravila. A zase někdy, když třeba jsem viděla, že to dítě je rozjeté a hodně třeba mluví, tak jsem mu do toho neskákala, nechala jsem ho to prostě říct. Protože ony ty chyby gramatické dělají i normální děti české. To nedělají jenom cizinci.

Jasně. Takže jde mi o to, jestli ses rozmyslela, že budete dělat nějakou gramatiku, že by sis říkala, musím s nimi ten akuzativ udělat a musím s nimi třeba udělat slovesa v 1., 2. osobě.

Jo. To jsem se snažila. Já jsem právě u každého slovesa zmínila všechny, všech šest osob. Singulár i plurál vlastně. Aby věděly, že to sloveso má různé tvary. Nejenom já a ty prostě.

A měla jsi s tím dobré zkušenosti, zvládaly to ty děti?

Jako určitě pochopily, že to. A ony si to potom nějak osvojily. Jako určitě to nebylo hnedka, ale nějak si to osvojily. Jako mám s tím docela dobrou zkušenost.

Setkáváš se třeba, nebo jaké jsi měla problémy, když jsi začala učit nebo i v průběhu toho učení? A teď cokoliv od toho kontaktu s rodiči, který třeba nemusí být vždycky ideální, až třeba po nějaké konkrétní věci ve výuce, nebo při přípravě, na co jsi narazila?

No tak pro mě to bylo nejhorší asi na začátku, jako úplně jim vysvětlit, že mají říct to, co chci, aby řekly. Tak to. A nejhorší byl ten začátek. A potom jsem nenarazila už na problémy, já jsem si s tím už nějak poradila.

A jako vycházela jsi třeba z nějaké literatury, když jsi začínala učit? Nebo měla jsi nějakou zkušenost, někdo ti třeba radil, jak máš začínat s tím učením, s těmi dětmi?

Ne. Já jsem z toho měla strach.

No právě. Bylo to intuitivní?

Jo. Já jsem z toho fakt měla strach. Tak jako já jsem se snažila podle toho, jak se učí třeba dospělí cizinci, tak nějak podobně. Akorát, že třeba cizinci potřebují tu gramatiku se víc biflovat a dětem stačí říct, dětem se nemusí pořádně vysvětlovat, stačí, když to většinou slyší, řeknou si to a nějakým způsobem to už pochopí a osvojí si to.

A uvítala bys v té době nějakou dejme tomu, nechci říct učebnici, třeba nějaký soubor materiálů, nebo třeba nějakou metodiku, kde by bylo napsané, jak postupovat na začátku s těmi dětmi apod.?

No já myslím, že by to bylo docela dobré, něco takového napsat. Ale jako třeba já nevím, ta metodika, přímo od toho *Domina*, je docela dobrá. Ale taky mi tam něco chybělo.

Tak ono je to jasně cílené primárně na jiné děti, na větší.

No právě. Že už je to na ty, co umí psát a tak.

Já právě osobně jsem s tím měla problém. Nebo mně spoustu věcí řekla a kolegyně, po které jsem to tenkrát přebírala, a dala mi plno materiálů, takže jsem vždycky měla aspoň něco, a když jsem byla zoufalá, tak jsem těm dětem mohla něco strčit. Ale osobně jsem měla pocit, že úplně nevím přesně kudy, že nevím, jestli začínám dobře. Já bych v té době brala nějakou metodiku, kde by bylo napsané, co s nimi dělat, co se dá dělat, určitá témata.

Tak to určitě no. Že já jsem třeba právě na začátku přišla na to, že je docela dobré...já nevím, já jsem používala loutky různé. Jako kdybych hrála divadlo. Že si ty dvě loutky spolu povídají a ona to potom ta holčička a i ostatní trochu odkoukaly, protože pochopily. Nebo jsem se snažila já jakoby, že jsem mluvila jako ona, ale jako já. Takže když jsem se ji snažila naučit se představit, tak jsem začala představovat sama sebe a ona potom podle toho vzoru to zkoušela i sama.

Takové to role play, protože ty děti se tak nebojí, když mluví nějaká loutka.

Jo. Přesně tak.

No a co materiály, se kterými jsi pracovala. Už jsi zmínila *Domino*, pak tu učebnici nebo knížku předškolní, kterou mi napíšeš, co to bylo. A třeba nějaké další materiály, pracovní listy, knížky? Cokoliv, co se ti osvědčilo při té výuce.

No vzhledem k tomu, že pro ty děti, pro ty předškolní, toho moc není. Ne, tak já jsem měla potom takové ty normální obrázkové knížky a měla jsem různé jako slovníkové, to bylo třeba pro angličtinu slovník, ale s tím jsem pracovala potom, protože tam bylo víc slovíček a tak. Tak s tím jsem pracovala, jsem jim to ukazovala. Potom jsem měla...třeba pro ně bylo docela složité, vysvětlit jim

podzim, roční období, aby pochopily, co to je. Že prostě ukazuju obrázky, že je tam sníh, ale aby pochopily, že je to zima celkově. Nebo třeba podzim.

S tím jsem taky bojovala.

Tak já jsem potom používala k tomu internet, že jsem přímo používala obrázky podzimu, jak vypadá déšť a tak. A to potom ona ááá, že to chápe, že to pochopila. Tak to se mi docela osvědčilo. No a potom jsem měla, já nevím, já jsem měla ještě nějaké omalovánky potom asi taky, myslím. Pak to pexeso. Jo pak jsem měla, to jsou docela dobré kartičky, takové kartičky s krtečkem a na tom měly třeba, krteček s myší, jak leží v posteli a tak. A je to bavilo, jim se ty kartičky strašně líbily těm dětem. Ony si je vždycky prohlížely, tak jsem si s nimi o tom povídala, o krtečkovi a tohle. Prostě různé knížky, kde bylo něco zajímavého, co mi přišlo.

Takže je to taková mravenčí práce. Kde co ti přijde.

Kdyby ty děti uměly psát, tak bych je nechala skládat třeba ta slova, že jo. Ale číst neumí. To je takové složitější trochu.

To je ode mě všechno. Jestli tě ještě něco napadá.

Asi nic.

Příloha č. 11 – Přepis rozhovoru: Respondentka 7

Jaké máš zkušenosti s výukou češtiny jako cizího jazyka u dětí předškolního věku?

Jenom předškolních?

Jenom předškolních. Jak dlouho jsi je třeba učila, v jakém rozsahu, kolik hodin týdně, jestli se jednalo o skupinovou výuku nebo o individuální?

Takže učila jsem asi pět měsíců, nebo druhé pololetí. Přičemž ten kurz začal asi trochu později, než začalo to pololetí ve školce přímo, a možná i skončil trochu dřív, než oficiálně skončilo druhé pololetí ve školce. Byl to kurz tedy pro předškolní děti, byl to skupinový kurz, kde na začátku bylo asi 13 dětí a ony postupně odpadaly, až jich bylo asi šest nebo sedm. A byly jsme dvě lektorky, protože ta skupina byla docela živá a jeden člověk, asi by to nemělo velký smysl, asi by na to nestačil. Kromě tady toho kurzu jsem jiné zkušenosti s výukou předtím neměla, takže tohle bylo poprvé.

No a máš nějaké speciální vzdělání, buď co se týče češtiny jako cizího jazyka, nebo třeba předškolní pedagogiku?

Ne, tak přímo předškolní děti ne. Jediné moje vzdělání, které bylo užitečné, je to učitelství češtiny jako cizího jazyka. Jsem ve druhém ročníku na magisterském oboru. Ale jinak ne, maximálně z nějakého hlídání dětí, nějakých her na táborech nebo podobně.

Ani jsi třeba neabsolvovala někdy nějaký kurz, který by se specializoval na jazykovou výuku dětí, nebo něco takového?

Ne vůbec. Opravdu nic. Předtím, než jsem do toho kurzu nastoupila... já jsem to vlastně převzala po jedné kolegyni, která odcházela na mateřskou, tak ta slečna, co se mnou učila, tak mi dala nějakou malou příručku, kde byly nějaké rady, ale nebylo to úplně... prostě ta praxe potom vypadala jinak. Takže to se nedá považovat vyloženě za nějaké školení v tomto směru.

Jak vypadala ta samotná výuka? Byla to tedy nějaká samostatná lekce v rámci....ted' to myslím tak, že jsi tam přišla a učila jsi půl hodinu, hodinu, jenom ty děti cizince?

Jo. Byla to výuka, to jsem vlastně neřekla, probíhala dvakrát týdně, v pondělí a ve středu a vlastně problém, to asi patří někam jinam, ale to mohu rovnou říct. Byl problém, že ta výuka byla asi od půl pátý, ted' si nejsem jistá, nebo od čtyř, prostě odpoledne, půl hodiny. Takže dvakrát týdně ve stejnou hodinu, takhle pozdě odpoledne, půl hodiny. Z toho taky plynuly různé potíže, že to na děti, kterým bylo pět, nebo většinou pět let v průměru, tak to bylo moc pozdě a probíhalo to ve stejnou hodinu. A ted' jsem zapoměla, na co ses ptala.

Ptala jsem se tě, jestli ta výuka byla oddělená, takže to jsem z toho pochopila, že byla.

Jo úplně oddělená, samozřejmě to nebyla povinná výuka. Ta nabídka přišla do té určité mateřské školky a rodiče cizinců malých se mohli rozhodnout, jestli ty děti na tu hodinu přihlásí nebo ne.

A byla to česká školka, takže ty děti měly možnost slyšet tu češtinu všude kolem sebe?

Byla to normálně česká státní školka, samozřejmě potom ta úroveň těch dětí se hodně lišila. Ať už podle toho, jak dlouho už byly v ČR, nebo podle věku a národnosti, nebo mateřského jazyka.

Ještě se zeptám, jak to vypadalo formálně? Seděly jste v nějaké třídě, měly jste stolečky, nebo jste třeba byly na zemi v kruhu?

Takže měly jsme vlastně docela velký prostor. To byla prostě třída, kde normálně děti jsou. Konkrétně ale ty naše děti tam nebyly dopoledne, nebo rozhodně ne všechny, takže některé tu třídu znaly, některé ne. Takže poměrně velká třída s katedrou, jedna část byla stolečková, malé stolečky, židličky a druhá část byla hrací. Takže nějaké koberce s mapou dopravní a i nějaké koutky na hraní. Takže to bylo vyloženě na dvě části ta třída a my jsme mohly využívat podle toho, jak jsme chtěly.

Podle aktivit.

Podle aktivit. Buď si sednout ke stolečku, nebo zůstat sedět na koberci. Takže jsme to různě variovaly.

Super. Ted' trošku odjinud. Jaký máš obecně názor na výuku cizích jazyků u takhle malých dětí. Protože dneska je velký trend učit takhle malé děti třeba angličtinu, tak co si o tom myslíš.

A ted' mluvíš jako...

Ted' mluvím o tom, že se třeba Češi učí cizí jazyk. Jako obecně, nebudeme se ted' bavit o češtině jako cizím jazyku, na to se tě budu ptát později, protože to je přeci jenom něco jiného v našem prostředí, ale to, že se třeba učí děti ted' angličtinu ve školce. Jestli si myslíš, že to je dobré.

No jasně, tak je to docela trend jako. Myslím, že nejenom angličtina, ale víc jazyků, třeba francouzština a tak a i hodně malé děti. Ale zas tolik o tom nevím. Myslím, že hodně záleží na tom, jestli je to až ten rok před nástupem na základku, to je jiná věc, když těm dětem už je třeba 6 nebo některé ty děti...ted' má strašně moc dětí odklad, takže těm dětem může být i šest. Ale vím, že co znám i z doslechu, že kamarádi učili třeba angličtinu jako děti, kterým byly tři, čtyři, takže hodně malé děti...já myslím, že záleží na tom, jak je ta výuka pojatá. Jako ve chvíli, kdy jsou to hry a probíhá to nenásilnou metodou a ty rodiče nejsou příliš ambiciózní, že si nemyslí, že tady to, že budou mít děti ve školce hodinu angličtiny, že tím jim zajistí nějakou super budoucnost. Jako nemyslím si, že by to těm dětem mělo jako vadit, že mají nějaké hry třeba i s cizincem. Jako proč ne, když je to rodilý mluvčí, potakají se s něčím novým, je to takové osvěžující a může to být pro ně fajn i z tohoto pohledu, nejen z toho jazykového, ale kulturního. Že vidí někoho jiného a dělají to jinak.

No a kdyby se řeklo, že se bude plošně zavádět do školky cizí jazyk, byla bys pro nebo proti? Kdyby se řeklo, že se to bude dělat plošně.

Myslím, že by to nemělo být asi povinné, takováto věc. Asi je to na rozhodnutí, pro mě je to asi na rozhodnutí rodičů, aby si mohli vybrat.

Protože jsou dneska hodně děti, že mají problém s češtinou. Že neumí třeba mluvit pořádně česky, neumí vyslovovat a teď oni po nich chtějí angličtinu.

Jasně. Ale to zas nevím, jestli tenhle argument obстоjí, protože jsou bilingvní děti, které mají dva rodilé mluvčí, takže jakoby se učí dva jazyky a žádný z nich nemá dobrou úroveň.

Jasně. Jsem takový d'áblův advokát, musím se ptát. Teď se vrátíme k té češtině pro cizince. Je to jiná situace? Máš na to jiný názor? Když se u nás cizinci učí česky už takhle malí, třeba tříleté, čtyřleté dítě, když má systematicky nějakou výuku češtiny?

Ještě jednou otázku?

To samé o čem jsme se teď bavily. Jestli si myslíš, že je to dobré, není to dobré. Předpokládám, že si myslíš, že je to dobré, jinak bys to nedělala. Že to má smysl, aby se i takhle malé děti, třeba ty čtyřleté, nejen ty předškolní, systematicky seznamovaly s češtinou. Teď nemyslím, že budou sedět ve třídě, ale že bude probíhat nějaká forma výuky.

Tak v mém případě to byly děti, které normálně navštěvovaly tu státní českou školku, takže češtinu měly kolem sebe ve školce pořád, doma ne. A ty úrovně se hodně lišily, ale potom prostě ta naše výuka probíhala formou her nebo nějakých omalovánek a podobně. Samozřejmě je to přizpůsobené jejich věku.

Jde mi o to, že jsem i slyšela názor, že se ty cizinci takhle malí naučí česky, když jsou v tom prostředí, třeba do půl roku bez nějaké pomoci toho učitele.

Tak to asi úplně ne, prostě.

No to je právě otázka.

Tak samozřejmě záleží na tom...v mém případě ty děti mluvily s rodiči doma tím mateřským jazykem a nejsem si jistá, jak dlouhou dobu byly v Čechách, ale prostě polovina z těch dětí následující rok, nebo za pět měsíců od té doby, co jsme je učily, měly nastoupit do první třídy, do české základní školy. A vzhledem k tomu, že to takhle měly nastavené, že už půjdou do české třídy, tak myslím, že by bylo

strašně sprosté vůči třeba paní učitelce v první třídě, kdyby tam ty děti nastoupily úplně, aniž by předtím se začaly snažit trošku s tím něco dělat.

To já s tebou souhlasím.

A jako i tak, ty děti, já nevím, kolik se toho máme naučit, já jsem tam byla pět měsíců, ale nějaký pokrok trošku byl vidět. Takže kdyby byly pak hozené rovnou do první třídy, tak myslím, že by to byla fakt náročná situace. Jako já s tím zkušenosti nemám.

Ted' před tebou jsem dělala rozhovor s paní z přípravky, která vlastně už má věkově školní děti, ale vlastně jsou předškolní, protože měly odklad třeba, nebo je dokonce vrátili z první třídy po měsíci. A má tam právě cizince, které vrátili, protože neuměli. Takže já souhlasím s tím....nebo já si myslím, že je třeba ty děti seznamovat systematicky, protože jdou zbytečně do první třídy s handicapem. Jako je to dost často zbytečné, když mají možnost už ten předškolní rok se s tím seznamovat. Ony nemusí mluvit perfektně, ale budou rozumět, co jim ty lidi říkají. Ted' už se vrátíme zpět k té výuce. Jaké metody jste používaly, jak ta výuka vypadala? Bylo to jenom ústní nebo jste zkoušely něco psát, taková ta grafomotoriky, zaškrtávání. Jak vypadala takhle ta výuka?

Vůbec jsme nepsaly, to je to poslední, tak se toho chytím. Nepsaly jsme vůbec, jenom v případě, že si chtěl někdo napsat svoje jméno a byla to jako legrace a podepsat si jako svůj obrázek, malovaný obrázek. Jinak tím jsme se vůbec nezabývaly. No a z toho, co si pamatuju, různé typy aktivity, tak většinou jsme na hodinu měly nějaké téma. Jakože dneska se budeme učit, nebo prostě to bylo téma pro nás, pro nás to bylo, zastřešující, třeba části lidského těla, počasí, co si oblékáme v zimě a v létě. Takováto témata, která vlastně vysela tam na nástěnce, protože to paní učitelka chtěla, abychom nějakým způsobem obměňovaly nástěnku a měly tam nějaká témata, kterým jsme se věnovaly na tu hodinu. Takže možná proto to takhle bylo. Takže my jsme měly tu třídu hodně živou, takže jsme pak zjistily postupně, co je baví nejvíc, aby to proběhlo co nejvíce v klidu a zároveň to k něčemu bylo. Takže jsme zjistily, že je baví lepení, ted' nevím, jestli to vystříhovaly, nebo jsme jim to vystříhovaly my.

Jasně, ale pracovní činnost.

Nó, takové pracovní činnosti spojené s tím naučením slovní zásoby třeba téma dům, tak jsme měly vystříhané jednotlivé věci, co můžou být v domě. Interiér. Prostě to byly takové malé obrázky a ty jsme ... a zároveň velký obrázek domu, který jsme nakreslily my a řekly jsme jim: „Tady máme dům a můžeme si ho zařídit, jak chceme.“ A zjistily jsme, že ony potřebují trošku víc, než jenom, tady máte obrázek, popíšeme si ho, takhle jsme jim to neřekly, ale prostě tohle na ně bylo moc... prostě nestačilo to, aby to upoutalo jejich pozornost.

Bylo to nudné.

Jo. Takže prostě lepidlo a větší obrázek a ne jako A4, ale A3 a spoustu těch věcí a jak si mohou zařídit dům. A přenést to trošku do té reality, jako jo, sami si můžeme zařídit dům. Prostě jsme se fakt snažily, aby to nebylo jenom, přineseme si obrázek a budeme si povídat o tom, co tam je. Pak jsme se snažily i nějaké pohybové aktivity, ale já jsem si myslela, že tohle bude dobrá věc, že děti se budou hýbat a bude to fajn a zároveň to bude opakování nějakých slovíček, soutěž třeba, no jenže ony, jak byly poměrně živé, ony se tím strašně rozproudily a pak bylo komplikované je zase nějak zklidnit. No a pak jednou jsme se pokoušely zpívat nějakou českou písničku.

Na to jsem se právě chtěla ptát, jestli básničky a písničky jste používaly jako svébytný didaktický nástroj. Že jste je třeba často zapojovaly, protože ty děti to bavilo, naučily se i nějakou slovní zásobu?

No popravdě já jsem se pokusila tam jednou přijít s otcem Abrahámem a naučila jsem se ho na kytaru a myslela jsem si, že to bude strašný úspěch...jednoduchý text a měly jsme k tomu nějaké před tou písničkou aktivity pro porozumění toho textu, kdo je otec a tak. No jenže se ukázalo, že otec Abrahám nebyl moc atraktivní a že kdybych zahrála Gangman style, že by to bylo mnohem lepší. To jako možná byla špatně zvolená písnička. Nebo nevím. Ale jinak jako s básničkami jsme moc nepracovaly, to je pravda.

Vyžadovala jsi, aby ty děti od začátku opakovaly? Aby vám dávaly verbální zpětnou vazbu, nebo vám stačilo, když jste viděly, že třeba rozumí, že ukážou, na co se ptáte?

Zase prostě, tam byly strašné rozdíly. Tam byly dejme tomu tři nebo čtyři děti, jejichž mateřský jazyk byla ukrajinština nebo ruština, prostě slovanští mluvčí, kteří byli samozřejmě někde úplně jinde, než ty pákistánské holčičky a čínští chlapečci. Takže to fakt záleželo. Protože ty čínští chlapečci, oni se opravdu ještě špatně soustředili a byli asi nejmladší z té skupiny a nemluvili česky vůbec. Nevím, do jaké míry malinko něco rozuměli, ale u nich byl úspěch, když zareagovali na nějaký český podnět. Takže prostě třeba, líbí se ti tohle, nebo když prostě řekli fakt...jednak když zareagovali na tu českou větu, nebo nějaký podnět, bylo vidět, že tomu porozuměli, tak to už byla pro nás úspěch a pochvala pro ně. A potom i postupně pár slov, že řekli česky, jinak oni fakt byli hodně semknutí, protože to snad byli dvojčata a bratranec a další bratranec, oni hodně zůstávali pospolu a bylo těžké k té češtině je přivést. Kdežto pak tam byly ty děti, co měly mateřský jazyk ukrajinštinu nebo ruštinu, tak ty prostě zvládaly normálně mluvit na docela dobré úrovni. Protože tam to zas bylo jiné. Ale obecně, když jsme dělaly to lepení, tak neustále jsme pokládaly nějaké otázky, ale třeba nám stačilo jenom, víš, ony si o tom s námi povídaly, protože mluvily česky. A my jsme je, když třeba se opakovala nějaká vyloženě chyba, která byla fakt zakořeněná, třeba jedna holčička neuměla použít ženský tvar, protože měla kolem sebe hodně kluků, tak říkala vždycky „mám rád“, tak tuhle chybu jsme systematicky opravovaly. A jinak jsme byly...ty děti byly pochváleny za to, prostě nějaká odměna, když reagovaly česky.

Šlo mi o to, že spousta dětí má blok, třeba neumí mluvit, nerozumí, bojí se, ale začnou rozumět časem. Takže jestli vyloženě jsi chtěla to slovo zopakovat, když jsi viděla, že nechtějí, že se bojí? O to mi jde? Jestli si myslíš, že je dobré ty děti trošičku nutit k tomu mluvení, nebo je nechat, ať si to nasáknou a rozmluví se samy.

No myslím, že někdy je fajn něco trošku, zatlačit malinko. Ne zatlačit, ale třeba...pojd'te a zopakovat to slovíčko, když ho třeba hodně používáme a nestačilo jim to, si to zapamatovat.

Jasně. Je to individuální, to chápu. Používaly jste třeba i nějaké texty nebo pohádky? Že byste třeba přečetly nějakou pohádku, ukazovaly jste obrázky? Nebo tohle nebyl způsob výuky.

Tohle by absolutně...nebo takhle. My jsme to nepoužívaly, protože ony by, prostě ta skupinka by nevydržela, podle naší zkušenosti, by nevydržely poslouchat. Tam, jak byly velké rozdíly, tak takováto pasivní aktivita by nebyla možná. Já neříkám, že by to třeba někdo jiný nezvládl, ale prostě my jsme potřebovaly, aby ony fakt vyloženě manuálně něco dělaly, začaly se soustředit na tu práci a bavilo je to. A pak mohla přijít ta čeština. Jako potřebuješ nějakou výchozí pozici. Ne že jako zpruzelé dítě a budeme se učit česky.

Vůbec v půl páté večer.

No, no. A bohužel s tím nešlo nic dělat. Ale prostě nějakou výchozí pozici v tom smyslu, že to dítě začne něco bavit a začne se na něco soustředit. A pak může přijít ta čeština. Jinak to nemělo smysl. My jsme...tam byly vyloženě i kázeňské problémy...kázeňské, no...byla to živá skupinka a ty děti nerozuměly, některé, takže to bylo těžké z tohoto hlediska.

Hrály jste nějaké hry, třeba? My třeba dost často jsme hrály tichou poštu, protože je to hrozně bavilo a já jsem u toho věděla, že jim šeptám slova, ony si je musí říct a najít třeba obrázek. Hrály jste nějaké takovéto hry?

Ne. Tichou poštu jsme nehrály. Někaké jako ty pohybové.

Pohybové hry.

No. Třeba že, já nevím, obrázky...prostě měly zakroužkovat obrázek, my jsme řekly to slovo, ony vyběhly, stály...

Takové soutěže.

No. Takové soutěže. Ale jak jsem říkala, tady s tím byl pak...že se hrozně rozdivočily. A celkové uspořádání třídy nebylo vhodné v tom, že my jsme nemohly zabránit tomu, aby ony nešly do toho hracího koutku, takže to fakt občas fakt zoufalé pocity z toho, že ty děti se prostě rozutekly po třídě a začaly si hrát a bylo fakt těžké znovu je zaujmout, aby byly v nějakém stavu. Tohle bylo fakt

těžké. A samozřejmě dané tím...těmi podmínkami. Já bych už asi nikdy nechtěla učit v půl páté večer, prostě kravina.

Je...asi jo.

Jako chápu, že to asi jinak nešlo zařídit, takže se nedá nic dělat. Ale...

Znám takový ten pocit, když tam jdeš na půl hodiny a říkáš si, kdybych sem dneska nešla...

No, takže z toho to prostě pramenilo. Samozřejmě, nemohly za to ty děti. To je...

Jak ta hodina vypadala? Měla nějaké části, měla třeba nějaké rituály, že byste vždy třeba na začátku dělaly nějakou podobnou aktivitu, aby ty děti měly nějaký řád?

Jo. Trochu jo, protože to bylo dobré, mít právě nějaký začátek a konec třeba. Takže děti se shromáždily, ony tam čekaly v šatničce a my jsme čekaly ve třídě. A když byl čas, tak jsme šly do šatny a řekly jsme: „Děti, pojďte“. A děti vyběhly a sprintovaly do třídy. A hned jak vběhl ten první, tak už jsme si ho posazovaly k sobě na koberec na zem: „Pojď, jdeme si sednout.“ A když vběhl druhý, tak jsme ho hned posadily a udělaly jsme si kroužek, udělaly jsme si jako by prezenci. Takže prostě: „Je tady tenhle, tenhle?“ a zároveň tady po této prezenci jsme se občas zeptaly: „A jak se dneska máte?“ a nějaké takové malinké věci na úvod ještě v tom kroužku bez žádných materiálů. „A co se dneska stalo?“ nebo nějaká blbost, co nás napadla. Takže to bylo dejme tomu tak pět minut, nebo malinko déle. A ony pak začaly být neposedné, tak pak následovaly nějaké ty aktivity. A na konci, když jsme se loučily, tak aby zase všechny nevystřelily prostě najednou do šatny, tak jsme se s nimi loučily tak, že jsme se takhle plácly (plácnutí dlaní o dlaň). My jsme s tou kolegyní stály u dveří a každý po jednom odcházel a tak nám takhle na rozloučenou jako „nashledanou“ nebo „ahoj“ a plácl do ruky, aby prostě jsme měly nějaké ukončení, abychom se nějak rozloučily.

Jasně, už trošku jsi o tom mluvila. Hodnotily jste nějak, že jste dávaly zpětnou vazbu jenom slovně, nebo jste dávaly nějaké nálepky, nebo že byste rozdávaly čas od času bonbóny?

Ne. To ne. Bonbóny jsme nerozdávaly.

Spíš jste dávaly tu verbální zpětnou vazbu?

Jo. Teď přemýšlím, chtěla jsem se zamyslet, jestli tam bylo ještě něco jiného, ale myslím, že ne. Verbální, nebo jako mimikou, prostě.

Jasně, že viděly, že je chválíte.

Jasně, ale vyloženě nic materiálního jsme jim nedávaly.

O tématech už jsi taky mluvila, že jste měly vždycky připravené nějaké zastřešující téma, ale bylo třeba nějaké téma, které se vám vyloženě třeba neosvědčilo, že bylo třeba nějaké problémové nebo...? Nemusí to vůbec být, mohlo to být všechno v pohodě.

Nevzpomínám si na to, že by nějaké téma bylo problémové. Ale je to možné. Možná, kdybych se víc zamyslela třeba...prostě ty hodiny byly fakt různé, někdy zlobily málo, někdy více. A jako samozřejmě mohlo to být i tím tématem, ale já si to teď nepamatuju.

Je možné, že téma není problém, protože většinou bývá problém nějaká aktivita.

Jasně. Ta forma spíš. Ale teď fakt nevím. Ale ...

Nemusíš si tím lámat hlavu, protože je možné, že nic takového ani není. Protože nikdo mi tady nevysypal nějaké téma, které bylo problémové. Většinou říkali, že je to právě ta aktivita, ta forma. Nebo že třeba kluky nebaví nějaké princezny a holky nebaví auta. Nebo já nevím.

No. Říkám. Spíš ta forma. To už jsem říkala s tím, že když jsem tam šla na první hodinu, já jsem vůbec...bylo to pro mě prvně, poprvé, co jsem měla učit předškolní děti a ta kolegyně, co měla učit se mnou, tak ta říkala, vždycky nějaký obrázek a popíšeme si ho, nebo něco takového. Takže já jsem nijakou zvláštní přípravu na tu první hodinu nedělala. Nebo jsem měla nějaké materiály, co byly připravené dopředu, zkrátka nějaký obrázek a budeme si o něm povídat a vybarvíme si ho. Ale my jsme si je vlastně...to nevím, jestli jsem říkala, to bych

vlastně mohla říct. Jak jsme byly dvě, tak po tom kroužku, kde jsme byly všichni dohromady, tak jsme se rozdělily na dvě části. A teď když jsme věděly, že tihle dva kluci, když budou spolu, tak fakt vyskočí z okna, tak jsme je prostě rozdělily. Takže byly dvě skupinky a já jsem měla jednu aktivitu a ta kolegyně měla druhou aktivitu a pak jsme si je rozdělily. Tak to možná bylo důležité. A teď nevím, o čem jsem mluvila. No a takže ta forma no. Popisování obrázků...prostě nestačilo to, není to dost atraktivní. My jsme poznaly, že manuální věci jim vyhovují více, jasné, vybarvování je také manuální činnost, ale jenom to verbální, to bylo málo.

Měly jste vždy předtím nějakou představu, že to téma se pojí s nějakou gramatikou, že bys třeba řekla, budeme dělat nějakou hru, nějaká místa a budeme používat lokál a budu to po nich chtít nějak cíleně? Nebo je tohle něco, na co si úplně rezignovala, že to není třeba. Že to ty děti naposlouchají.

Vůbec, absolutně jsem nepřemýšlela o gramatice. A nevím, jak bych třeba teď to dělala, kdybych měla kurz ve školce. Nevím, třeba bych se nad tím zamýšlela víc, ale tady v té skupince, u většiny dětí, my jsme byly hrozně rády, když nějak reagovaly na tu češtinu a když prostě reagovaly pozitivně v tom smyslu, že jako když tam byli třeba ti čínští chlapečci, kteří potom postupně teda odpadali, protože se rodiče rozhodli, že nebudou pokračovat v tom kurzu, tak tam jsme byly rády za mnohem menší věci. Že ony jako přijmuly tu češtinu, že vůbec nějak existuje, a o gramatiku jsme se nestaraly.

Jasně. Setkala ses třeba s nějakými jinými problémy třeba v kontaktu s těmi rodiči nebo třeba učitelky ve školce, které by úplně neschvalovaly, že mají děti nějakou extra výuku, nebo ty sama, když ses na to připravovala, že bys třeba zjistila, že nemáš z čeho se připravovat? Někaké takové problémy, jakékoliv, se kterými ses potkala. Co tě napadne jako první, nějaký problém, který se pojil s tím procesem.

To byla ta pozdní hodina. Jako vím, že obecně, ale do toho zase nemůžu úplně mluvit a nevím, jak to bylo, ale vím, že obecně v té školce, že to byl docela problém prosadit, aby ta výuka tam byla. Což mě dost překvapilo, ale teď si nevzpomínám, jestli to byla výjimka tady, nebo v jiných školkách je to jinak. Fakt

nevím. Ale jako s žádnými negativními projevy jsem se tam od učitelek nesetkala. Většinou prostě byly, my jsme jich tam moc nepotkávaly, my jsme se tam potkávaly s paní uklízečkou, která byla moc fajn, ale prostě viděly jsme všehovšudy párkrát paní učitelky, které byly milé, ale ty s námi většinou neměly...ty většinou utrousily nějakou poznámku: „Jéje to si užijete tady s tím a s tím.“ Jo, takže v tomhle směru ne. Materiály jsme braly...

Tak vy jste měly asi z poradny...

Z poradny, z Poradny pro integraci, kde jsme kopírovaly různé...rozhodně to nebylo...prostě knížky, pracovní listy ne pro děti cizince, protože jich tolik není. Hlavně pro předškolní děti. Ale jako já jsem třeba narážela na to...jo, už si vzpomínám...že prostě mně se nelíbily ty obrázky. Já vím, to je asi blbost.

Ne. Není to blbost.

Mně nepřišlo...fakt, ty obrázky byly fakt hnusné ve většině, co já jsem teda viděla, tak mně se to jako nelíbilo. Úplně jsem si říkala, kdyby to chtěla udělat moje kamarádka, která umí kreslit, nějakou učebnici, že by to bylo super. Mně se nějak jako nelíbily ty obrázky. A jako bohužel si to už přesně nepamatuju.

Ne. To nevádí. Ale navazuje na to moje otázka, jestli bys uvítala právě...já tomu nechci říkat učebnice, třeba spíš nějaký soubor materiálů, který by obsahoval třeba metodiku, jak přibližně pracovat, nějaké nápady a právě nějaký obrazový materiál, se kterým by se dalo pracovat.

No samozřejmě. Jako tady toho určitě není...já nevím, kolik všehovšudy jsou tady nějaké...tři, pro děti cizince.

No s čím já jsem třeba pracovala, bylo *Domino* a to není primárně pro předškolní děti.

Jo jo. Takže to by samozřejmě bylo skvělé, mít nějaký další materiál. No jako já jsem se snažila hodně vybírat z toho omezeného, co bylo v poradně a říkám, měla jsem problém s tím, že se mi to esteticky nelíbilo ty obrázky, a teď si bohužel nevzpomenu na další věci, co se mi nelíbily.

V pohodě. A vzpomněla by sis na nějaké materiály, které nebyly interní poradny, protože to samozřejmě...třeba nějaký materiál, se kterým jste pracovaly a který by se dal dohledat?

No tak určitě. Já jsem stahovala něco z rvp.

Jo. Tam jsou, tam je řada.

No, takže z toho. I občas nějaké diskuze jsem si četla, co by bylo fajn, nebo zkušenosti nějakých lidí, tak tam občas jsem koukala na ty stránky.

Třeba nějaká knížka, nenapadá tě, že bys třeba pracovala nějak systematicky s nějakou knížkou víc.

Ne to ne.

Ode mě je to vše. Jestli tě ještě napadá něco, co bys chtěla doplnit, tak máš možnost.

Asi ne. Teď jsem si jenom vzpomněla na další aktivitu, která je bavila. Že zjednodušené puzzle, vystříhaný nějaký obrázek a zase ho jako s opakováním slovíček z minulé hodiny ... já nevím, třeba jsme se učily sporty...tak prostě na zopakování slovíček, rozstříhaný hokejista a lepení dohromady. A takovéto věci opakovací. Jinak bohužel...

Příloha č. 12 – Přepis rozhovoru: Respondentka 8

Jaké máš zkušenosti s výukou češtiny jako cizího jazyka právě u dětí předškolního věku. Jak dlouho jsi učila, v jakém rozsahu, kolik hodin týdně?

No učila jsem pro neziskovku a učila jsem asi dva, tři semestry a měla jsem tři mateřské školy, takže to bylo docela dost.

A vždycky jsi docházela třeba jednou dvakrát týdně?

Jednou dvakrát týdně jsem docházela a někdy to bylo na půl hodiny a někde na hodinu.

Jednalo se o individuální výuku nebo o skupinovou?

Vždycky to byla skupinová.

Máš nějaké speciální vzdělání, buď tedy co se týče češtiny jako cizího jazyka nebo jiné pedagogické vzdělání, nebo nějakou předškolní pedagogiku?

No má...no ještě nemám vystudované učitelství, ale studuju učitelství češtiny jako cizího jazyka.

A účastnila ses třeba někdy nějakého kurzu, který byl třeba specializovaný na tu jazykovou výuku dětí předškolního věku? Něco takového?

No teď vlastně na to byl zaměřený, byly na to workshopy i vlastně přednášky na AUČCJ.

Jo a tam jsi byla?

Jo. Tam jsem se třeba něčeho účastnila. Plus teda metodika v rámci neziskovky.

Tak k tomu se ještě dostaneme. Jak vypadala ta výuka. Ty jsi měla vždycky samostatnou lekci hodinovou, půl hodinovou, jak kde?

Hm.

A ty děti, byly to české mateřské školky, takže ty děti měly možnost ten jazyk slyšet kolem?

Jo, vždycky to byla česká školka a teda heterogenní skupina cizinců.

A jaký máš obecně názor na takový trend učit angličtinu, němčinu i jiné jazyky, třeba francouzštinu, v mateřských školkách. Co jsi myslíš o jazykové výuce v mateřských školkách? Jestli je to dobré, není to dobré? Jsou tam nějaká omezení, u koho jo, u koho ne? Jaký na to máš obecně názor?

No vzhledem k tomu že učím angličtinu české děti ve školkách, tak si uvědomuji i věci, i ty výhody i ty nevýhody. A je docela zajímavé učit děti cizí jazyk, když ještě pořádně nemluví ani svým mateřským jazykem. A osobně si myslím, že půl hodina týdně je málo, aby to na těch dětech zanechalo nějaký výrazný ... Ale zároveň ty dětičky jsou jako houby, takže už za pár měsíců vidím pokrok, že registrují. Ale hodně to musí být speciální výuka, speciální typ výuky, takže já učím přes písničky hodně, hodně interaktivně a hodně pohybově. Že tam do toho zahrnuju i smysly a spojuji to s pohybem a pak ty děti si z toho něco odnesou. Ale nemyslím si, že to ...

Kdyby se třeba řeklo, že se bude ve školce učit plošně cizí jazyk, byla bys pro zavedení, nebo proti? Myslíš, že by to mohlo být nebezpečné třeba.

No hlavně...rozhodně bych nebyla proti, to podle mě nemůže nijak uškodit. Ale já o to se teda taky trochu snažím, akorát právě jsem limitována tou půl hodinou týdně, ale že se snažím, aby...že mi třeba nepřijdou úplně zcestné bilingvní školky, kdy tam dochází rodilý mluvčí a mluví na ty děti v interakci tím cizím jazykem. Tak třeba to mi přijde smysluplné. Nebo je možnost potom kombinovat to s učením doma, což taky dělám. Pak ty děti, když to mají víckrát týdně, tak si myslím, že to funguje líp.

A dokázala bys říct třeba věk vhodný? Protože předškolní děti, to jsou třeba od třech, od čtyř do těch třeba šesti let a tam je každý půlrok dost znát. Tak věk, ve kterém bys začínala s těmi cizími jazyky, když se budeme bavit o tom.

No já mám teď aktuálně půl hodiny ty mladší, to znamená ten začátek, ty menší děti, co jsou čerstvě ve školce, a u těch předškolních si myslím, že to má rozhodně smysl.

Třeba ten 5. rok je ideální?

Od čtyř už bych klidně to zkoušela.

A teď samozřejmě čeština jako cizí jazyk v předškolních zařízeních. Je to jiná situace v našem prostředí? Považuješ to za nutnost, aby se učily? Nebo myslíš si, že je to dobré, aby ty děti měly systematickou nějakou výuku? Protože jsou samozřejmě názory, že každé dítě se do půl roku naučí mluvit tady, jako každý cizinec. Že to nasaje. Tak jestli si myslíš, že je dobrá nebo nutná systematická výuka.

No já jsem vlastně měla zajímavou situaci v jedné školce u té skupinky, kterou jsem dostala už po několika lektorskách českého jazyka, takže ty děti byly na hodně dobré úrovni. Zároveň bylo vidět, že se jim věnují učitelky ve školce. A nejdřív jsem měla pocit, že vlastně nemám, co učit. A potom jsem zjistila, že z toho prostředí ve školce, tam byly vlastně i děti asijské národnosti, a já jsem zjistila, že z toho školního prostředí umí všechno, ale že neumí třeba domácí spotřebiče, neumí tu komunikaci doma. Takže jsem se zaměřila na tohle a zaměřila jsem se na čtenářskou gramotnost, protože to byly děti předškolního věku, už se chystaly do školy, takže jsem to pojala i jako přípravu na to, a rozšiřování slovní zásoby a vlastně jsem objevila spoustu mezer, kterých si prostě učitelka v běžném provozu ve školce nevšimne. Zatímco já jsem se na to zaměřila a doplňovala jsem jim vlastně ty mezery ve slovní zásobě a to, co budou potřebovat dál.

Takže myslíš si, že je to dobré systematicky s těmi dětmi pracovat?

Myslím si, že to určitě má smysl.

Teď už k té samotné výuce, jak vypadala? Nejdříve se zeptám formálně, jak vypadala ta třída v uvozovkách. Jestli bylo třeba zvykem sedět na zemi na koberci nebo v lavicích u stolečku? Jak to vypadalo formálně, nebo jestli máš různé zkušenosti.

Mám různé zkušenosti, ale obvykle to bylo tak, že jsme seděli, vlastně jednou jsme měli takovou menší tělocvičnu k dispozici, což bylo asi nejlepší, protože jsme mohli dělat pohybové aktivity. A nebo jsme seděli právě někde na

koberečku v místnosti, a když jsem potřebovala, když pracovaly třeba s obrázky nebo malovaly, tak jsem šla ke stolečku s nimi.

Jak vypadala ta výuka? Bylo to jenom v uvozovkách ústně verbálně, nebo právě jsi třeba s dětmi dělala nějaké, nechci říct psaní, ale třeba grafomotoriku a takové aktivity?

Na grafomotoriku, jsem si uvědomila, že jsem měla jeden individuál. Holčičku, kterou jsem měla ve školce ve skupině, a ještě jsem se jí extra věnovala potom zvlášť. Když jsem měla takhle individuál nebo když jsem měla míň dětí ve skupině, tak jsem dělala i grafomotoriku. A už jakoby přípravu tohohle. S tím, že samozřejmě měly ty verbální instrukce, co mají dělat česky. Takže to bylo i o tom, aby se naučily už od učitele, že jo, „nastříhej, namaluj, spoj tečky“, takže to jsem taky používala. A teď nevím, jak přesně byla ta otázka.

No ptala jsem se, jestli právě převažovala spíš ta ústní verbální výuka, nebo jestli se to nějak kombinovalo? A do toho se bude odvíjet další otázka, už jsi mluvila, že jsi vyžívala básničky, písničky a jestli třeba jsi dělala nějaké pracovní činnosti? Většinou na to teda není čas, ale takové to, že se něco bude vystřihovat, lepit?

Na to úplně teda většinou není úplně čas a hlavně prostředky. Že ti to neumožňuje ta místnost, nemáš jako možnost. Navíc je to vždycky půl hodiny. Takže my jsme hodně, my jsme hodně, s tou jednou skupinkou jsem četla. Ale ne tím stylem, že jsem četla knížku, ale že byla obrázková a že jsem třeba něco přečetla a ptala se: „Co vidíte tady na obrázku?“ a tak. Takže to jsme hodně dělali. Využívali jsme malovací diktáty a tak, tak to jsme dělali. Že papíry a pastelky, to jsme malovali na lavici, když to nešlo jinak, nebo dole na koberci na zemi. Ale že bychom úplně měli pracovní činnosti, tak to ne.

A myslíš si, že by to třeba mohlo být dobré, kdyby bylo více času, s dětmi něco vyrábět, u toho na ně mluvit česky a vlastně ne třeba po nich úplně chtít reagovat, ale to, že se naučí podle popisu plnit ty pokyny, které mají. Jestli to může mít smysl?

A já si myslím, že tohle hodně absolvují ty děti s těmi učitelkami v rámci normální výuky ve školce. Plus vím, že přímo takhle na pracovní činnosti nabízí neziskovka kurz, prostě kurz pracovních činností pro děti-cizince. To znamená, že zase ty možnosti tu jsou, ale myslím si, že to úplně není zapojit do té půlhodinové výuky, která je zaměřena na tu verbální stránku.

Jasně. Já se ptám, protože jsou třeba lektorky, které učí jenom v cizojazyčných školkách, takže je to něco jiného, protože ony sice dělají pracovní činnosti, ale nemají ty pokyny v tom českém jazyce. Tak proto se ptám. Ale samozřejmě v tomhle případě...

V těch českých školkách, mi připadalo, se to dělá běžně. Už jakoby to znají a to umějí ty děti.

Hrajete hry? Používáte nějaké hry, nebo je to spíš něco, co rozptýlí tu skupinu? Jakou ty s tím máš zkušenost, s různými hrami?

Jako pohybově aktivní hry je lepší dát na závěr, protože potom už je těžké získat zpátky pozornost. Ale hry... já třeba používám i karetní a deskové hry anebo různé hry si vyrábím sama. A to potom, to jakoby nenaruší tu pozornost, protože to je vcelku, je to relativně klidná činnost. A musím si to teda vždycky všechno ...veškeré ty hry si prostě vždycky přizpůsobuji tomu věku, a aby to nebylo moc těžké a náročné. Ale používám hry.

A máš třeba nějakou osvědčenou hru, ke které se často vracíš, protože ti funguje. Třeba příklad, já jsem s dětma dělala a teď už teda nebudu dělat bohužel půl roku, ale dělala jsem s nimi třeba tichou poštu. Je to hrozně bavilo, navíc jakoby každý musel to slovo vyslovit, zároveň třeba hledaly v kartičkách a byla to aktivita, ke které jsme se vraceli dost často i třeba po nějakém probraném, nechci říct tématu, ale okruhu, že jsme třeba dělali nějakou slovní zásobu. Je nějaká taková hra, kterou bys doporučila? Napadá tě něco?

No tak mně se osvědčuje pexeso, každopádně. Pexeso děti baví a tady funguje ta soutěživost, chtějí získat ty kartičky. Potom mám, ale to je zase, to už je hodně speciální, ale mám takové obrázkové karty, kde se mění předměty a barvy, a ony

mají říkat, co vidí, což samozřejmě původní pravidla nejsou té hry takováto, ale já jsem si to uzpůsobila. A potom opravdu, že si vytvořím vlastní materiály, vlastní obrázky a třeba přiřazují obrázky, nebo něco formou hry.

A jakým způsobem poskytuješ zpětnou vazbu. Jsi zvyklá nějak hodnotit jenom ústně, jako chválit, nebo nějaký systém odměn, nějaké nálepky, nebo třeba nějaké lepení různých hvězdiček, nebo i odměny se dávají sladké u těch dětí někdy?

To si nemyslím, že by bylo ideální osobně. Já když jsem v zahraničí pracovala v krajanském spolku, tak jsme měli, to byl teda už přelom předškolní a školní věk, tak tam teda byl zaveden systém, že se odměňovaly děti, tak já jsem vymyslela svůj systém, že dostávaly nálepky právě. A vlastně i tam, i v krajanském spolku i ve školkách, ode mě jako na závěr dostanou děti diplomy, ale jinak si myslím, že to, co je podstatné, je nepřetržitě povzbuzovat, podporovat a chválit slovně, a tím nepotřebují odměnu tedy hmotnou, materiální.

Ták. Bývá ta zkušenost, že se dá bonbon jednou a už ho chtějí vždycky, že jo. Jsi zvyklá probírat nějaká témata, že máš systematicky daná témata, třeba dopravní prostředky, hračky?

Jo. To vcelku používám. Já právě jsem to kombinovala i s kapitolami té knížky, kterou jsme četli, která byla zaměřena, že právě jsme se věnovali takhle dopravním prostředkům, nebo jsme šli na poštu poslat dopis, nebo jsme ve městě, obchod. Prostě dům, tak v místnosti v domě. Tak tematicky to mám...neříkám, že vždycky, ale často to mám tematicky zaměřené.

A je třeba nějaké téma, které by se ti neosvědčilo? Že by se třeba nabízelo pro ty děti, ale z nějakého důvodu bys ho nedoporučila dělat? Třeba není. Většinou si respondentky nevzpomněly na žádné vyložené problémové téma.

Mě taky nenapadá.

Spíš je problém s aktivitami.

Já si myslím právě, že se nepovede konkrétní aktivita, nebo že čekám, že něco zafunguje konkrétně a ono to nezafunguje. Ale že problém v tématu jako není.

Prostě oblíbená jsou zvířátka a překvapivě teda cesta po moři, která není pro Česko úplně typická, tak to byla jedna z nejoblíbenějších lekcí, kterou jsem musela zopakovat na závěr roku.

Měla úspěch velký. Zaměřuješ se nějak cíleně na gramatiku? Ted' to nemyslím tak, že bys třeba přišla, řekla: „Děti, budeme dělat akuzativ, nebo lokál.“ Ale jestli si třeba říkáš, tak ted' je nějaké téma město, tam ten lokál se může objevit, tak připravím třeba nějakou hru, kde budou muset používat to podstatné jméno v tom tvaru. Říkáš si to takhle? Nebo je to něco, nad čím úplně nepřemýšlíš?

No. Ne že bych nad tím úplně nepřemýšlela, ale myslím si, že nemá smysl děti v tomhle věku tlačit do toho, úplně přemýšlet jako že...já si myslím, že do určitého věku spousta těch dětí používá prostě chybně ty formy a špatně skloňuje a jakmile začnou chodit do školy, tak vidím tu změnu, že najednou musí už používat správné formy, tak se to naučí. Co jsem měla trochu tendenci podprahově tam vložit, tak byly rody. Protože mi to přijde jako základ pro češtinu, takže rody a třeba tímhle způsobem jsem dělala „můj, moje, moje“, že říkaly: „To je moje taška, ale to je můj sešit,“ aby si uvědomily tu spojkou s tím rodem, takže to jsem zkoušela s těmi předškolními dětmi tohle.

Takže bys neřekla, že je to agramatická výuka, úplně, ale nikdy není primárně cíl? Jako čistě myšlenkový proces, že ta gramatika bude přítomná. Protože samozřejmě může nějaké téma vybízet, třeba ten lokál nebo akuzativ. Ale zase většina těch témat, prostě ta gramatika se tam objevuje všechna komplexně.

No. Spíš komplexně.

Napadají tě nějaké problémy, se kterými ses setkala během výuky? Ať už bychom se bavily konkrétně o tom procesu výuky, i třeba nad to, styk s těmi učitelkami, jestli jsi měla, nebo s rodiči, jestli jsi měla nějaký problém, který mohl nastat, nebo který ti přišel velký? Nebo při přípravě, jestli jsi třeba narazila na nějaké problémy dejme tomu, že bys nevěděla, kde, kam, jak začít? Jestli tě něco napadá...je to dosti široké.

No. Když si vezmu úplné začátky, tak jsem si myslela, jak to perfektně budu mít všechno připravené a jak to bude fungovat, a pak jsem zjistila, že s dětmi to funguje trošku jinak. A že je úplně jedno, jak jsem si to představila, protože mě vždycky něco překvapí a vždycky bude něco jinak. A naučila jsem se mít v záloze tak pět aktivit na víc, protože někdo řekl: „Dneska já tohle ale dělat nechci.“ A zlobil by a rušil by celý zbytek hodiny. Takže jsem prostě volila aktivity i podle toho, co chtějí dělat děti. To je jedna věc, která mě napadá, která je specifická. Potom další potom možná zvláštní věc, která se mi děla, tak ve školce paní učitelky zapomínaly, že já mám češtinu s dětmi. Takže já jsem přišla a čekala jsem třeba hodinu, než budu moci začít vyučovat, protože děti měly třeba divadlo v tělocvičně všechny, a řekly mi: „Nemůžeme. To jim nemůžete udělat, že přijdou o divadlo,“ a tak. No to se stalo v jedné školce asi třikrát, že jsem prostě přišla a děti měly program, ze kterého se nedalo je vytrhnout, a musela jsem čekat. Tak to mi trošku komplikovalo situaci. Jinak s rodiči se obvykle takhle, když docházím do té školky, tak s rodiči se obvykle nepotkám. I když samozřejmě byl třeba problém, že já jsem zprostředkovaně potřebovala předat informace rodičům, takže jsem to předala paní učitelce a tak jsem čekala, až paní učitelka předá rodičům informaci a pak jestli se ta informace, třeba něco, co potřebuje nezisková organizace získat od těch rodičů, tak jestli se to zase vrátí, ten podepsaný papír nebo souhlas nebo něco. Takže tenhle proces, tam to bylo spíš zprostředkovaně a bylo to o tom, že jsem nemohla jednat s těmi lidmi přímo. A plus samozřejmě tam hrála roli ta jazyková bariéra těch rodičů.

Jasně, že se nedalo domlouvat. A co třeba konkrétně tvé osobní problémy, že jsi měla začít učit? Ty jsi říkal, že jsi pracovala s metodikou, takže jsi měla nějakou představu, jak do té výuky se dostat? Takže neřešila jsi třeba problém, že bys nevěděla přesně, jak s těmi dětmi začít?

Tohle jsem neřešila. Ani ne tak kvůli metodice, protože já jsem si to dost přizpůsobila sobě, otrocky jsem nenásledovala metodiku. Ale já jsem předtím dělala přímo učitelku v mateřské školce a pracovala jsem...jak se říká, v hotelu, když hlídáš?

Nějaký dětský koutek?

V dětském koutku no. Takže já mám mnohaletou zkušenost přesně s touhle věkovou kategorií...

Takže jsi věděla, co se bude dát dělat.

Takže jsem spíš...věděla jsem, co na ně platí, co s nimi funguje, co je baví. A spíš jsem se to snažila aplikovat na tu cizojazyčnou výuku.

Ted', když už jsme trošku nakously materiály, tu metodiku, říkala jsi, že jsi pracovala s nějakou knížkou, pochopila jsem, že nějak dlouhodobě, systematicky. Vzpomněla by sis, co to je za knížku?

Jo. *Ten dělá to a ten zas tohle* se to jmenuje. A je to dobrá knížka, protože je obrázková, je názorná, děti baví a není teda to česká knížka původně, je to překladová, ale dá se to přizpůsobit. A jsou tam praktická témata z každodenního života, což si myslím je taky důležité. Takže to je jedna. Někdy jsem používala, že jsem si nakopírovala třeba z *Domina* různě obrázky. Potom pexesa samozřejmě.

Napadají tě třeba další materiály, takové ty sešity pro předškoláky apod.?

No jo. Takové ty *Šimonovy listy* a tak. To už potom na tu grafomotoriku nebo tak. Ty jsem taky používala. A prostě hlavně obrázky. Na počasí, na roční doby, tak potřebuješ čtyři roční doby, typické obrázky a tak. Potom různé nálepky, to je trošku dražší a já si to teda kupuju z vlastních peněz, ale takové ty nálepkové sešity, vyloženě obrázkové...

Kde se lepí ty...

Kde se něco lepí a tak, tak to děti strašně baví, to se jim moc líbí, tak to taky, funguje.

A co třeba...ted' jsem to sama zapomněla, na co jsem se chtěla zeptat.

Já jsem říkala, ty lepící sešity, pexesa, učebnice, materiály.

Určitě jsem se chtěla zeptat, jestli jsi třeba čerpala nějaké hry aktivity z knížek, jako je angličtina pro nejmenší, něco takového třeba? To jsi nečerpala?

Ne. To myslím, že pro tu výuku angličtiny znám pro dospělé, nebo ve školách, jako spíš psaní, psací aktivity.

Ptám se na to, protože jsi říkala, že učíš taky angličtinu, tak jestli, i když jsou to dva odlišné jazyky, jestli jsou věci, které samozřejmě můžeš použít tam i tam?

No můžu, ale spíš materiály a aktivity, které si připravuji já sama. Ne vyloženě, že bych měla někde nějaký mustr nebo doporučení, které bych používala. Fakt svoje vlastní používám pro obojí. A třeba v angličtině, když to srovnám, tak mnohem víc používám takové ty písničky pro předškolní věk, pro předškolní děti, což úplně v té češtině... prostě mnohem víc to používám v té angličtině.

No a třeba nějakou teoretickou literaturu, měla jsi tendenci k tomu si číst nebo studovat? Třeba v angličtině je toho hodně si myslím k té předškolní výuce angličtiny, v češtině je, si myslím, díra.

V češtině, když bych chtěla jako teoretický základ, tak to je od Lindy Doleží úžasný materiál, kde máš jako i to osvojování, máš tam všechna ta neurologická a psychologická pozadí, to všechno tam je zpracované. Jako úplně si teď... pár metodik jako prostě je v češtině, ale zas tak moc toho není a v angličtině konkrétně pro ten předškolní věk, si myslím, že jsem nikdy nic nehledala.

A uvítala bys třeba, já nechci říct učebnici, ale dejme tomu soubor materiálů, který by obsahoval nějakou metodiku, nějaké obrázky, návrhy různých her? A teď třeba, když se i zamyslíme nad tím, že často musí s těmi dětmi pracovat učitelky v té školce, které vždycky nemají tu představu, ne jak pracovat s dětma, ale jak na to, když to dítě jim nerozumí. Jestli si myslíš, že by bylo dobré, kdyby vzniklo něco takového, co by dalo praktický návrh, jak s těmi dětmi začít, a nějaké typy na aktivity? Taková jako v uvozovkách učebnice. Nechci to tak nazývat.

No tak určitě jo, určitě každý uvítá nějaký takový souborný materiál. Já přemýšlím že, já si myslím, že i učitelky v mateřských školkách by mohly použít právě tu publikaci Lindy Doleží, pak taková ta metodika *Čeština jako cizí jazyk* od Naděždy Gjurové, ta taky je použitelná podle mě. Takže i jako učitelky

v mateřské škole by mohly v případě zájmu tohle použít. Ale jinak je potřeba to kombinovat, kdy jako ty praktické typy a ještě třeba soubor obrázkových materiálů, tak to si myslím, že by určitě...

Dobré. Cokoliv, co by tě k tomu ještě...I když teď mě ještě napadlo, a to jsem se mohla ptát všech, jestli děláš nějaké poslechy? Jestli jsi někdy fakt dělala, že bys pustila nahrávku a ty děti by měly něco zatrhávat nebo tak?

Co by zatrhávaly jako? Obrázky?

Třeba příklad, že se popisuje něco a oni mají vybrat obrázek, který odpovídá. Já se na to ptám, protože jedna kolegyně třeba hodně dělala poslechy z *Domina*, docela dost, že jim třeba pustila něco, jenom třeba, že to byla básnička. Tak jestli s tímhle jsi někdy pracovala? Já třeba osobně moc ne, já poslechy moc nedělala. Nevím proč...

Takhle. V češtině jsem je nedělala, protože prostě sem neměla pocit, že by bylo něco za prvé zajímavého a za druhé, protože mám pocit, že je důležité, aby poslouchaly mě. Že prostě jsem zástupce, jsem nerodilý mluvčí, teda jsem rodilý mluvčí, ale já už totiž myslím napřed. V angličtině totiž tím, že jsem nerodilá mluvčí, tak tam používám nahrávky hodně. Protože chci, aby poslouchaly ty písničky se správnou výslovností. Takže, no záleží na tom, jestli jsi rodilá mluvčí nebo ne.

Jasně...cokoliv, co bys ještě třeba chtěla doplnit, něco tě napadá, máš ještě možnost.

No já jsem si to asi měla osvěžit nějak, jaké materiály používám a tak.

Tak zrovna u tebe vím, že zpětnou vazbu z toho dotazníku tam mám, takže jako...

Tak třeba tam ještě bude něco, co jsem zapoměla zmínit. Ale jinak mě teď nic moc nenapadá.

Tak děkuju.

Příloha č. 13 – Přepis rozhovoru: Respondentka 9

Jaké máš zkušenosti s výukou češtiny jako cizího jazyka pro předškolní děti, když teda asi pomineme tu školku tady, nebo můžeš ji zmínit, jak dlouho tady učíš, jak dlouho se tomu věnuješ?

Tak. Co se týče předškolních dětí, tak vlastně zkušenost mám jenom tady v Paříži. Takže to znamená, teďka končím pátý školní rok, i když s roční pauzou. To jsou ty děti od tří do šesti let. A s jesličkami, tam jsem vlastně jeden rok neučila, takže to dělám čtvrtý rok. A druhým rokem vlastně úplně sama, první rok jsme na to byly dvě, pak jsem měla rok asistentku, že jsem program dělala sama a ona mi pomáhala. A teď mám druhým rokem vlastně úplně bez asistentky, úplně komplet. A školka teda pátým rokem, různé způsoby výuky, různí kolegové.

A máš třeba zkušenost s nějakou individuální výukou dětí, že bys individuálně vyučovala někoho, kdo ještě nenastoupil?

Ne. Tady s těmi prcky ne.

A máš vystudovaný nějaký obor, který by byl buď orientovaný na češtinu jako cizí jazyk nebo třeba na předškolní pedagogiku?

Ani jedno. Studovala jsem češtinu a francouzštinu, ale vlastně na fildě, což teda bylo orientované na 2. stupeň základky a střední školu.

Takže vlastně jsi pedagog, ale ne primárně pro ty předškolní...

Ale já to nemám dodělané. Takže pedagog úplně nejsem, když to vezmeme doslova. Ale jinak jako pedagogické předměty, to jsem všechno splnila, ale vlastně to vůbec nesouvisí s malými dětmi a ani čistě s češtinou jako cizím jazykem.

A třeba jsi absolvovala nějaký kurz, třeba doplňkový, že bys sama individuálně šla na něco, co by se specializovalo buď na výuku češtiny jako cizího jazyka nebo na tu práci s dětmi?

Ne. Já jsem přijela do Paříže, byla jsem hozena do vody. A prostě po třech měsících jsem se nějak naučila plavat a plavu do teď.

Takže jak to bývá u většiny mých respondentek, metoda pokusu a omylu.

Přesně tak. Jako celé mé asi pedagogické zkušenosti. Všechny pedagogické zkušenosti.

Ta výuka teda tady, zaměříme se na obě, na tu předškolní a na ty nejmenší, tak jakým způsobem probíhá? To, co já vím, tak se spíš jedná o klasickou školku, dalo by se říct, než že by to byla jazyková výuka, dalo by se to takhle říct?

Dalo asi. Já teda nevím, jak to probíhá v normálních školkách.

No asi velmi podobně bych řekla.

Asi jo. Už jsem tam dlouho nebyla. Ale asi jo, protože tím, že to je tady určené primárně pro děti, které česky už umí, tak ta náplň vychází z RVP normálně českého pro předškolní výchovu, takže ta náplň tam je stejná, my po těch dětech chceme stejné věci, jen že víme, že tu slovní zásobu mají menší, takže se teoreticky nezaměřujeme na detaily, ale snažíme se to v těch dětech jakoby upevnit, ta základní slovíčka.

Takže myšlenka je spíš to, že to dítě potřebuje teda nějakou předškolní pedagogiku, nebo to, že ji absolvuje v češtině? Jako je větší váha to, že to dítě slyší tu češtinu, aby se ji učilo, nebo to, že chodí do školky? Protože teoreticky ty děti chodí tady do francouzské školky a měly by být připravené tady na školu.

Ony chodí do francouzské školky. Jo, přesně tak. Tím, že chodí do francouzské školy, tak teoreticky nějaká motorika pro nás není to primární. Samozřejmě je to s tím spojené a tím, že teďka tady učí respondentka 10 jako zkušená učitelka z mateřské školky, tak je to o to důraznější. Že se vlastně klade důraz už na...ne že by se kladl důraz na všechno. Vždycky bude základní ten jazyk, ale...

Bude to trochu komplexnější asi.

Možná je to komplexnější, nebo se na to aspoň víc myslí v té teorii. Takhle. Dřív jsme to tak dělali intuitivně a teď si uvědomuju, že když cvičíme s rukama, že je to spojené i s motorikou. Ale hlavní je to, že se děti objeví v českém prostředí. To

je vlastně ta přidaná hodnota toho našeho systému. Protože jinak děti mluví především s maminkami, nebo s tím jedním rodičem česky a vlastně tu češtinu nemají spojenou s jinými aktivitami s jinými lidmi. Tím, že přijdou sem, tak my jim dáme jinou slovní zásobu, protože my se s nimi bavíme o jiných věcech, než se baví maminky, a my...každý člověk má jinou slovní zásobu, takže tím pádem i tohle to samotné obohatí ty děti. Takže podle mého, důležitá je ta jazyková stránka s tím, že prostě děti nevydrží dvě hodiny jenom prostě mluvit, takže do toho samozřejmě musí být zapojeny i jiné aktivity. Ale už s tím, že se to pojmenovává česky, tak je to pořád to rozvíjení českého jazyka přes motoriku, pohyb, já nevím, co všechno, výtvarku.

No a ty vlastně jsi výuku předtím, než přišla Petra, dělala sama, nebo s někým jiným.

S různými kolegy. Tady se to střídá jak na běžícím pásu.

A bylo to...cítíš jakoby změnu v tom, jak jste to dělali předtím, než přišla Petra, která vyloženě jako má to...

No určitě. Každý učitel má jiný styl. Ne jenom přístupy k dětem, ale prostě ho baví jiné věci, takže to můžeme vidět podle náplně té hodiny. A bylo to tak, že první dva roky jsem to tak plus mínus táhla já a vlastně jsem vůbec nevěděla jak. A úplný začátek, to jsem měla kolegyni, dneska vlastně už důchodkyni, která pracovala na různých stupních školství mimo jiné i v mateřince. Takže od ní jsem odkoukala spoustu věcí, naučila jsem se vůbec komunikovat s dětmi, protože jsem neměla v té době žádné bratrance jakoby v tom školkovém věku, takže první tři měsíce, co ona tady byla, tak jsem od ní odkoukala, co se dalo. Ona vymýšlela program, já jsem tak jako spíš asistovala a pak najednou ona zmizela a další kolegyně, co byla, nějak nepřevzala tu hlavní roli, takže se to najednou octlo na mně. A já bych řekla, že žádné, plus mínus to stejné, vždycky tam je nějaký taneček, vždycky nějaké téma...nějaký tematický blok, ať už je to formou příběhu, anebo jednotlivé aktivity na to dané téma, že se to všechno motá kolem zimy a stavíme sněhuláka, i když to není souvislý příběh. Tak to je určitě stejné. V základním principu, nevím, jestli by se to vůbec dalo dělat jinak.

Asi nevím. Určitě by se dalo, samozřejmě. Člověk vymyslí, kde co.

Tak aktivity, které nejsou vůbec na sobě závislé jako. Tak my jsme to měli vždycky, nebo já, co to dělám, tak vždycky byla snaha mít to jedno téma nějakým způsobem zpracované, vždycky do toho byl nějaký pohyb, ale jeden rok, když jsem se pak vrátila, tak jsme to dělaly s kolegyní, která studovala vyloženě dramatickou výchovu a chtěla si to vyzkoušet. Takže ta každá hodina byla vyloženě zaměřené na příběhu a já jsem to tak měla i předtím, v těch mých prvních dvou letech, ale nebylo to vždycky. Bylo to tak spíš výjimečně a spolupracovalo nás na tom víc, že jsme ten program vytvářeli tři, takže bylo pak složitější...pak se to změnilo, že to dělala hlavně kolegyně, ještě teda jiná, ne ta současná, a tím pádem, že ona dělala celou niť té hodiny, tak já jsem potom přidala jenom nějaké dílčí aktivity do toho. Podle toho, co jsme si domluvily, že tuhle část dělá ona, tuhle část já. A bylo to vždycky formou té dramatické výchovy, takže příběh a přes příběh se procvičovalo nějaké téma. A teďka...je to s respondentkou 10, ten příběh je tam někdy, někdy ne....

A napadá tě třeba nějaký zásadní rozdíl, jak se to dělá teď s respondentkou 10? Jako jestli je tam něco zásadního, že by sis řekla jo, tohle jsme třeba mohli dělat a nedělali jsme? Nemusí to být, že jo...ale jestli něco takového je.

No jako. Vlastně když o tom přemýšlím, tak nemám pocit, že by tam byly nějaké zásadní rozdíly.

Jako jasně, že každý si to bude dělat trošičku jinak, spíš jestli....

No když jsme to dělaly jakoby...já nevím, s tou první kolegyní právě, s tou paní, co mě zaučovala, tak ona byla starší, tak měla takový babičkovský přístup k těm dětem, ale to je o přístupu k dětem. Spíš než náplň té hodiny jako takové.

Nemusí být žádný rozdíl. To jako..

Mně takhle ani nepřijde. Ta spolupráce s těmi lidmi je určitě jiná, ale co se týče...pohyb, vždycky tam bylo jedno konkrétní téma, asi vždycky, nebo téměř vždycky jsme se pak dělali na nějaké dvě skupinky podle věku a zpívalo se. Teď se možná víc zpívá s tou respondentkou 10. Ona to určitě umí pojmenovat všechno těmi správnými pedagogickými pojmy.

Tak to já to vůbec nepotřebuju. No a mě ještě napadá, trvaly ty hodiny vždycky takhle dvě hodiny.

Co jsem tady já, tak školka byla vždycky dvě hodiny. Ale jo, vím, že mi říkali, že dřív, ještě než jsem nastoupila, že bývala uprostřed pauza. My jsme to pak zkusily s tou kolegyní a úplně se nám to rozjelo, ale možná to byla jenom první hodina, že kdybychom to tak dělaly víckrát, že by to bylo lepší, navíc jsme byly v jiném prostředí, než nám bylo řečeno, ani jedné nám nebyla pořádně vysvětlena práce, co se od nás očekává, obě jsme si myslely, že ty děti prostě jsou bilingvní, což jsme pak zjistily, že většina z nich nezná ani písničku *Skákal pes, přes oves*. Takže my jsme měly postavenou první hodinu, tak to vůbec neodpovídalo té jazykové úrovni dětí. Ale bylo to tím, že nebyl vlastně čas nás do toho zasvětit, tady do toho chodu školy. No a tím pádem my jsme odbouraly pauzu polední, nebo jakoby svačinu a vlastně jsme ji měly na konci hodiny a takhle jsme to měly až do loňska. Loni jsme zavedli pauzy jakoby v polovině hodiny, protože ty děti začaly chodit hladové z francouzské školky. Tam posun a změna francouzského zákona. A to je asi tak jediný zásadní rozdíl, jinak dvě hodiny a pak jde o to, kdy byla pauza, jestli jakoby se to zkrátilo na konci, nebo jestli se udělá pauza uprostřed.

No a mě ještě teď napadá, že ty páteční kurzy, tak teoreticky taky jsou to předškolní děti.

No. To je pravda.

Na ty jsme úplně zapomněly.

To je pravda a já jsem tam loni měla dva kluky, kterým bylo pět a v průběhu roku šest. Takže konec, v průběhu nultý ročník.

Ale pořád je to ten věk, ta předškola, protože to je až do šesti, dalo by se říct.

No a letos tam vlastně ještě dva prcky čtyřleté, takže to je, to úplně odpovídá no.

No a ty hodiny probíhají jinak, než ta klasická předškolní výchova, co je?

No probíhají. To jsi viděla.

Ano.

Probíhají. Myslím si, že dělám víc drilovacích aktivit. Tím, že tam mám, nebo loni jsem měla dva starší, tak jsem do toho dávala i jakoby aktivity pro předškoláky. Vyberu si vždycky témata...těch hodin je tak málo, že se nedá stihnout všechno. Není to tak intenzivní, jak střeďeční školka. A takže si vybírám témata, vím zhruba, jaké jazykové problémy ty děti francouzské mívají. Takže se vždycky rozhodnu, co se pokusím přeučit a snažím se to přeučit, ale vlastně toho uděláme mnohem míň. V té střeďeční školce vlastně téměř každou hodinu je jiné téma, takže ty děti potkají mnohem víc slovní zásoby, ale vlastně se neopakuje. A já mám takové nějaké dvě tři aktivity, které se snažím dělat každou hodinu, aby si to ty děti zafixovaly. Takže třeba jenom řadové číslovky. V momentě, kdy je začnu, tak pak už je opakuju téměř každou hodinu. Ono se to říká, téměř každou hodinu, když je mám od února do konce června, tak to je skoro nic, že jo. Ale pohyb tam nějaký mám, ale většinou je to spojeno s tím, že u toho musí něco říkat. Že to není jenom ten pohyb pro pohyb, jako to bývá třeba v té školce, že nemáme honěnou jenom tak, ale že když už je honěná, tak když si předají babu, tak musí něco říct. Takže je to drilovější.

No a vychází to z toho, na jaké úrovni jsou ty děti?

Přesně tak. Loni i letos jsem měla děti, které rozumí, takže já se nemusím omezovat ve svém projevu, a jde o to, aby ty děti získaly aktivní slovní zásobu, aby si ji rozšířily, případně přeučily, ať už skloňování nebo časování. Tím, že je neustále dokola opravuji, nebo je nutím, aby to opakovaly i ony, což samozřejmě doma není v takové intenzitě, tak...nevím, jak jsem začala tu větu.

Bavily jsme se o tom.....

Abych ji dokončila správně.

To nemusí být správně, hlavně myšlenku udržet... o tom, že to vychází z toho, na jaké úrovni jsou ty děti, protože ty předškolní jsou na tom trochu líp. Nebo měly by být.

Měly by být, ale letos, teď mi přišel jeden čtyřletý a myslím si, že gramatickou strukturu češtiny má mnohem lepší, nebo čistější, než ty zbývající tři a má i větší

slovní zásobu, než děti, které jsou o rok a půl starší. A loni teda, to jsem měla tři děti a potom druhé pololetí jenom dvě a jedno z nich mělo vlastně...vlastně jazykový blok. Tatínek na něj, dušoval se, že mluví jenom česky, ale chlapeček mu odpověděl zásadně francouzsky...a on k nám začal chodit do střední školky, já nevím, jestli v dubnu třeba, a prostě neřekl nic. A když jsme měli dělené aktivity, já jsem ho měla u sebe u starších, tak třeba pak řekl jedno slovo a když jsem ho potom měla od září v kurzech, tak už začal říkat postupně, i když ne třeba gramaticky správně, ale tříslvní věty. Takže tam vlastně, co se týče tady toho chlapečka, tak pro mě bylo hlavní zlomit ten blok, což si myslím, že se povedlo, ale rok je vlastně hrozně málo. A netuším, jestli ještě mluví, protože tatínek už na to neměl peníze, nemohli už pokračovat, očekával mnohem vyšší výsledky a prostě chlapeček nezačal plynule mluvit po roce, ale podle mě se posunul, protože už reagoval, protože už měl širší slovní zásobu, používal už i slovesa. Takže posun tam byl...

A kolik mu bylo?

Mu bylo už šest, na konci roku už měl takových šest a půl. On byl ve věku, kdy už mohl chodit do školy, ale vůbec na to jazykově neměl. No tak tam to bylo ještě jiné. Tam byl vlastně Slovák, který uměl perfektně slovensky a takže toho jsem se snažila přeučit, aby mě ty věci říkal česky, aby neříkal mačička, ale kočička, a druhý vlastně měl jazykový blok. A letošní děti jsou úplně jiné. Ty potřebují prostě přeučit špatné skloňování v češtině do správného. Takže jo, vychází to z úrovně dětí, jaké děti přijdou, podle toho si to nastavím.

Ale myšlenka je, že ty doplňkové páteční kurzy jsou pro ty, co by rády výhledově chodily do školy nebo do školky, ale prostě jazykově na to nemají. To je základní myšlenka?

Jo jo. To je základní myšlenka. Ty, které nemají úroveň na chození do školy.

Jasně, i když paradoxně jsou ve školce děti, které nemluví, viz Julie, třeba.

No, ale ty zase začaly chodit tak brzo, že třeba ty kurzy ještě nebyly, co jsme nabízeli. A ono je to něco jiného i tím, že je to ve středu odpoledne a ne v pátek večer, tak rodiče tomu dávají přednost. Jsou to dvě hodiny a ne hodina a půl.

No a myslíš, že...no teď jsme si to vlastně řekly, že ty metody používáš jiné ve chvíli, kdy máš ve skupině víc dětí, které třeba rozumí, ale nemluví nebo rozumí míň, než když máš děti středeční, tak samozřejmě, že se liší ty metody, které člověk používá. Řekla si, že mnohem víc driluješ a...

No myslím si, že dělám mnohem...hlavní náplní jsou aktivity, kde ony musí mluvit. Že to není jako ve školce, my třeba říkáme pohádku, nebo my zadáváme úkoly a děti vlastně to dělají, i když je to tichá aktivita, tak ten pátek 90 % aktivit je takových, že něco musí...

Takže vyžaduješ, aby ty děti odpovídaly.

Přesně tak.

A máš nějakou hranici, kdy ti třeba stačí, že vidíš, že rozumí, že reagují, a když se to zlomí, tak si řekneš třeba: „Jo, ale teď už by měly začít mluvit.“ Protože jak říkáš, můžou mít ty děti jakoby blok, můžou se té češtiny bát nebo tak. Máš třeba...?

No asi nějakou mám, ale rozhodně ji nedokážu definovat. Veškerá má pedagogická činnost spočívá na nějaké intuitivní...intuici, tak. Takže...u toho Tima to bylo tak, u toho pětiletého, co měl ten blok, tak ze začátku jsem určitě nevyžadovala, aby něco opakoval. Protože hlavní u těch dětí, vlastně se všemi při té komunikaci, tak hlavní je získat nějakou důvěru, zájem. A v momentě, kdy jí člověk má, tak může něco vyžadovat a ty nároky se postupně zvyšují. Takže, já si to teda úplně nepamatuji, ale myslím, že to dělám pořád stejně celou praxi. Že v momentě, kdy něco získám, tu důvěru a začne říkat jedno slovíčko, tak když už vím, že nemá problém říkat jedno slovíčko, tak ho donutím říkat dvě. A když vím, že ho to nenaštve a nezpůsobí mu to problém, tak prostě zkusím ho opravit. A když to funguje, tak to pak dělám o to častěji.

A v té středeční školce, je to jinak trošku, jde ti tam spíš o to, aby ty děti...přeci jenom , ten pátek je víc drilový, víc o tom, aby ta děcka uměla mluvit, protože prostě musí buď něco dohánět, nebo tak. Ale u těch středečních se předpokládá, že mají už tu češtinu v uvozovkách na takové

úrovni, že není nutné je asi úplně nutit opakovat veškerá slova. Tak máš to takhle?

Tak teoreticky to není nutné, ale praxe ukazuje, že většina těch dětí prostě dělá gramatické chyby, ať už v tom skloňování nebo použijí špatné slovíčko, ale hlavně to skloňování. Ale řekněme, že těch dětí tam je mnohem víc, že většinou to sklouzne spíš k tomu, že my to zopakujeme správně. A ne vždycky se rozhodneš obětovat, to je špatně řečeno, obětovat čas, ale ne vždycky se vyžaduje, aby to ony řekly správně. Takže potom záleží na situaci. Já se to snažím teda čím dál tím více, i v sobotu na to dbám, že když už to dítě řekne po třetí nějakou věc špatně, tak že prostě chci, aby mi to řekly opravdu správně, ale v těch pátečních kurzech to je určitě intenzivnější. Ono je to taky tím, že jich tam je...tam mám čtyři děti, tři, čtyři děti, když jich je tam pětadvacet, tak je to úplně něco jiného, to se prostě nemůže člověk zaseknout u každého. Ale jo, myslím si, že to, že v momentě, kdy použijí správné slovíčko, tak jakoby se s tím spíš spokojíme v tu středu, než když ten pátek, tam jsem určitě náročnější. Ale neřekla bych, že na to úplně kašleme, rozhodně to není tak intenzivní, to opakování.

No já se ptám, protože u těch dětí, se kterými mám zkušenosti já, tak to jsou třeba děti, které jsou primárně v tom svém mateřském jazyce, což je teda ruština, a v té češtině jsou míň a musím po nich víc chtít, aby opakovaly, protože tu příležitost ten jazyk použít mají mnohem, mnohem menší, než děcka tady nebo i děcka, která chodí třeba i do české školky a jsou cizinci a doma mluví mateřským jazykem, ale pořád jsou v tom česko jazyčném prostředí. Tak proto se ptám.

No ono to je potom taky tím, že nemůžeš po těch dětech chtít dvě hodiny v kuse, aby ti opakovaly něco správně, protože to akorát způsobí odpor k tomu jazyku a nebudou chtít vůbec nic mluvit. A už je jedno vlastně, jestli je to dítě nebo dospělý. V momentě, kdy dospělého opravuješ za každým slovem, tak taky jeho to přestane bavit. Nebo pak záleží na tom, že pak máte jiný vztah a vyloženě to vyžaduje, že mu můžeš skákat do řeči každou chvilku. Ale u těch dětí to je hrozně nebezpečné. Takže můžeš čas od času, ale nesmíš pořád. A potom taky záleží na vztahu, jaký máš s těmi dětmi. No ale jestli máš s nimi dvacet minut, tak je to něco jiného, než když my máme dvě hodiny.

Tak může to být....ptám se, prostě se ptám. No teď mi došlo, že třeba na stránkách školy je, že ta výuka probíhá metodou total immersion...prostě z toho to vychází, že to dítě je v nějakém přirozeném prostředí.

Jasně, prostě se nemluví francouzsky na ty děti.

Kdežto, když pak má člověk skupinu dětí, které nemluví vůbec česky, začíná se třeba od nuly, nebo téměř od nuly, tak prostě to není přirozené jazykové prostředí české. Tady přeci jen mají možnost ta děcka komunikovat spolu, nejenom s učitelem, ale spolu mají možnost mluvit česky jako napříč, takže tam těch kanálů...ta komunikace probíhá více kanály, než když máš jenom výuku s dětmi, které nerozumí, a ty jediná tam umíš česky.

Jo. Oni nemůžou mezi sebou. Jo. To je pravda a hlavní myšlenka je, že to není překladová metoda, že to není o tom, že něco řekneme česky a potom francouzsky nebo naopak, ale ty děti to slyší prostě jenom česky a pak je na nás, jestli jim to dokážeme vysvětlit nebo ukázat, aby to pochopily a udělaly. Nebo jestli to někde, ta komunikace skončí a blokuje se.

Tak v tomhle to mám stejné, nebo měla jsem, protože já neumím jako rusky, nebo úplně minimálně, a nikdy jsem nehodlala zkoušet na ty děti něco mluvit rusky, protože mi přijde, že ještě jsou v takovém věku, že jsou to schopné nějak přirozeně hrou pochopit, ty významy. Když se jim to jako ukáže dobře. No a už jsme se o tom trochu bavily, o té podobě hodiny a tak já vím, jak to vypadá, protože samozřejmě se toho účastním, ale dalo by se říct, že je nějaká ustálená podoba, že když už si to plánujete nebo plánuješ tu hodinu, tak že už v hlavě máš nějaký systém, plán, že na začátku bude třeba opakování, pak bude následovat něco, pak třeba výtvarka. Dalo by se to tak říct? Máš v tom nějaký takový systém, že bys dodržovala třeba na začátku básničky, v půlce taneček?

No dá, určitě jo. Jednak si myslím, že člověk časem sklouzne k nějakému stereotypu, jednak ty děti nebo dětem určitě neuškodí nějaký stereotyp, takže ví, co můžou očekávat od tebe, co můžou očekávat od té hodiny, takže to je takový nějaký pocit jistoty a vlastně rámeček. A takže...jo. Já se na začátku minimálně v těch jesličkách snažím opakovat básničky, v tu středu, to bych asi spíš nechala

respondentce 10, protože vlastně, i loni, tu strukturu dělá hlavně ona. A ten pohyb je víceméně v půlce hodiny, protože ty děti jsou už pak unavené a potřebují, po nějaké určité době potřebují minimálně nějaký pohyb, aby se začaly zase soustředit, aby jim nezkoprněly nožičky. Takže vlastně i ten fyzický stav dětí určuje ten ráz té hodiny. No a, jo tak ve středu vždycky ke konci bývá, buď ke konci, nebo v půlce, jako co já vyzkoušela za těch pět let, tak bývala pohádka. Na konci bývala taky nějaká...

A dalo by se třeba říct, že ta největší jako pro děti zátěž, aktivita, to že se po nich chce nejvíc, jako aby něco říkaly, nebo nějak reagovaly, je v první části hodiny? Nebo ve druhé jsou zase půlené, tak taky jakoby se po nich chce, aby byly aktivní. Nebo půlené jsou...

No v tu středu odpoledne je to tak náročné, že se po nich pořád něco chce. Tím, že máme pocit, že toho musíme hrozně moc stihnout, abychom těm dětem dali co nejvíce, tak to je hodně náročné, ale teoreticky nejintenzivnější to je na začátku, kdy teda musí všechno pojmenovávat. Nebo po úvodu, do nějakého teda tématu, tak je snaha, aby děti mluvily, si myslím. No a potom, když se rozdělíme, protože tam už to můžeme uzpůsobit věkově a zase to je jiné, ty práce, tím že je to menší skupinka a většinou je to spojené i s nějakou výtvarkou. Takže potom v té druhé části, no hlavně v těch půlených. A rámeček si myslím, že jo.

Jo, jako tak z toho, co vidím.

V těch pátečních kurzech určitě. Mám teda jednu aktivitu, kterou mám vždycky na začátku...

Tak z toho, co vidím ve středu, tak ten pocit samozřejmě mám, ale tak byla jsem v jeslích jednou, tam na začátku a v pátečním jsem taky byla jednou, takže...

No a v jeslích i v ten pátek, tak vždycky po úvodní básničce, nebo v pátek teda nemám úvodní básničku, ale první dvě aktivity jsou vždycky stejné. A závěrečná. Teda v pátek už závěrečná ne, ale jesle, to jsou prřata, takže tam probíhá v podstatě pořád stejně, protože už si na něco zvyknou, na nějakou aktivitu, naučí se to, takže o to je to jednodušší příště.

No a hodnotíte nějak děti? Jakože za prvé nějaká zpětná vazba, třeba že se snažíte je chválit, a zároveň samy pro sebe, že byste si s respondentkou 10 sedly a hodnotily si, jestli je tam nějaký posun nebo ne?

No. Určitě. Předpokládám, že to obě děláme intuitivně v rámci těch hodin. Teda neříkáme dětem, dneska si krásně mluvil, někdy jo, ale pak už...já třeba u toho chlapečka, co měl ten blok, tak když začal chodit do školky, tak já nevím, první dvě hodiny neřekl vůbec nic a pak něco řekl. A já se bojím, v momentě, kdy bych na to hodně upozornila, jako že „wau, ty jsi řekl jedno slovo, to je perfektní“, tak že by to naopak mohlo být kontraproduktivní. Takže já to většinou spíš s nějakým úspěchem v podstatě přejdu a pak se to vyvíjí nějak dál. Že to беру vlastně...tvářím se, že to je samozřejmost, ale aniž bych to komentovala konkrétními slovy, tak určitě na mě je vidět ta radost, jakože jo fajn, řekl si to správně, ale už nekomentuju to, že vůbec promluvil. A myslím si, že to tak může fungovat vlastně u všech dětí. Tam vlastně člověk si musí dát bacha na to, aby vlastně přehnanou chválou a upozorňováním na to, že konečně si přemohl nějaký nedostatek, aby ten nedostatek pak ještě nepotvrdil. No a potom s maminkami komunikujeme, tedy hlavně s těmi, které chtějí, když se najde čas, tak to dělá hlavně respondentka 10 potom v těch, v té školce, takže obchází rodiče a říká, co by se tak jako mohlo nebo nemělo dělat, a jinak jako máme od loňského roku portfolia, kam teda...

I u předškolních?

U předškolních. Teda respondentka 10 tomu říká portfolia. V podstatě takový jako evaluační list s milionem různých kolonek od toho, jestli si dítě umí zavazovat tkaničky, po to, jestli má správnou jazykovou strukturu. Ale jo.

Takže vlastně cíleně probíhá nějaké hodnocení. Ne jenom tak, že by si to člověk řekl v hlavě, ale jako už to má nějakou formu.

Teď už to druhým rokem začalo mít nějakou formu s příchodem profesionálky respondentky 10 a vůbec se snahou to tady vést tak, jak to bývá v normálních školách. Jako tím, že se změnil ten režim tady, tak se to posunulo i po této stránce a potom u těch dětí je spousta věcí spojena s věkem, že jo. Takže jsou věci, které automaticky víš, že prostě ve čtyřech letech je neumí, ale no... a s respondentkou

10 si tady většinou sedneme a půl hodiny nemluvíme o ničem jiném než o tom, co ty děti zase uměly, neuměly a jak reagovaly, nereagovaly, takže i s touhle formální stránkou, že nám to není ukradené.

No a co třeba zkušenosti s odměnami? Tak teď jako to, co já zažívám, tak odměny nejsou standard, že by děti dostávaly bonbóny, nebo vyloženě nějaké kartičky, hvězdičky...jo vím, že třeba když se udělá, nějaká se dělá v půlené hodině výtvarka nebo něco, tak že třeba se dá za odměnu razítko, ale je to samozřejmě razítko, které dostanou všichni, že jo. Ale nezkoušely jste někdy nějaký systém odměn? Jako třeba, že by se dětem dávaly, nevím, třeba hvězdičky, nebo něco? Máš s tím nějaké zkušenosti?

Ne. Co jsem já tady učila, tak ne. Ono to bude hodně i tím, že já osobně odměny v podstatě nemám ráda. A jednak většina z toho je hra. To je jako ...teda já si myslím, že není vlastně nic, za co bychom ty děti měly nějakým způsobem odměňovat. Jako odměňovat je za to, že řekly tři slova, nebo odměňovat za to, že si tady s námi hezky hrály...mně to přijde zcestné. Máme jenom dvě hodinky a víme všichni, že jsou unavené, takže když přijdou z francouzské školy, tak někteří se potřebují dvacet minut probírat, tak za to jim nebudu dávat černý puntík, že se na začátku neúčastnily. Takže...takže ne. Ale je pravda, že já to nedělám ani potom ve výuce se sobotními dětmi. To leda, že udělám prostě bojovku, která je odměna, nebo soutěž. Vyloženě. Jinak ale já to prostě nemám ráda.

Já s tím souhlasím. Já jsem si to vyzkoušela na doporučení mé paní ředitelky a hned jsem toho zase nechala, protože podle mě to je také kontraproduktivní.

Ono to stejně nevydrží moc dlouho, co jsem slyšela. Že to namotivuje jednou dvakrát třikrát a potom...

A hlavně už ty děti to dělají třeba jako pro odměnu a...

...a ne pro sebe vlastně.

A problém je, když vlastně bys chtěla to dát jen těm, co něco jako dělají, protože občas to tak bývá, že některé by si to i nezasloužily za své chování, ale tím ty děti tak strašně demotivuješ, že to je kontraproduktivní, že jo.

Jako můžeš to tak udělat, já to tak třeba někdy dělám, právě jako s mými staršími sobotními, abych zviditelnila teda ty hodné, nebo pracující, tak to teda někdy udělám schválně, ale vím, že to ty děti snesou, které nedostanou tu odměnu. Ony se sice budou tvářit jak kakabusy, ale psychicky je to nezdeptá v žádném případě. Takže tam je to spíš potom jako zviditelnit, že víš: „Vy raubíři, tady nejste sami, jsou tady i jiní, co plní, co mají, takže za to mají odměnu.“ Ale.

Jo...já s tím mám jako nedobré zkušenosti. To může přijít jednou za čas...

Já v podstatě ty zkušenosti nemám, protože se tomu vyhýbám.

Tak už jsme se bavily o tom, že se probírají vždycky nějaká témata, ale máš to tak, že si třeba řekneš plán na, dejme tomu, celý rok nebo půl rok dopředu, kde si vlastně rozmyslíš, měla bych probrat tohle, chtěla bych probrat tohle, že vlastně už předem víš, co s nimi budeš dělat, nebo je to tak, že si řekneš před každou hodinou fajn, ted' máme jaro, mohly bychom udělat jarní téma?

Máme témata jako daná dopředu. Ze začátku jsme to určitě, když vezmu ten svůj nástup vlastně šest let zpátky, tak jsme ta témata dělali tak ad hoc, dost. Ale roční období je zaručený rámeček, který prostě funguje, takže to tak jako v podstatě vycházelo. Pak vlastně rok jsem tady nebyla, to nevím, jak to vypadalo. Mezi tím se vlastně úplně rozjely ŠVP. Nebo rozjely, začaly se používat, začali na tom pracovat tak jakoby různí kolegové, kteří jednoznačně řekli, jaká témat by se vlastně měla probírat, a my jsme to tak měli i ty první dva roky, jako že se vždycky dělalo lidské tělo, vždycky se dělaly nějaké změny počasí a taková témata. V momentě, kdy se člověk učí cizí jazyk, tak ta témata probírá, takže to máme pak intuitivně v hlavě. Ale myslím si, že jsem ty první dva roky neměla stanovená témata na jednotlivé hodiny jakoby na celý rok dopředu. Ale před třemi lety jsme si k tomu s tou jednou kolegyní sedly a vlastně se ten rozpis témat udělal, což nám zjednodušilo práci samozřejmě, protože v momentě, kdy se řeklo, hele ty děláš příběh, já dělám výtvarku, tak jsem si mohla výtvarku vymýšlet

14 dní dopředu. A s respondentkou teďka to tak funguje ty dva roky taky, ona je na to zvyklá normálně ze školky, protože tam funguje ŠVP, fungují časově-tematické plány, takže my ty časově-tematické plány máme na jesličky a na školku taky. A v jesličkách to mám letos poprvé stanovené na celý rok dopředu. Protože jsem to vždycky tak jako nechávala a letos se snažím vytvářet tak, že to mám promyšlené, takže...to je teda v podstatě pořád to stejné, jenom to mám napsané na rok dopředu no. Jakože když srovnám letošní a loňský rok, tak loni jsem to měla napsané, já nevím, třeba na tři měsíce, aby se mi ta témata neopakovala, abych to měla v hlavě, abych si sehnala třeba dostatečně dopředu v parku kaštiny a tak. Ale jinak teda každopádně, co se týče školky, tak minimálně tři roky to funguje tak, že jsou časově-tematické plány dané dopředu a teď od loňska už dokonce i visí na internetu, takže si to každý může stáhnout a podívat se, co jako jsme v tu středu dělali.

No a páteční kurz, tam taky se nějak snažíš? Samozřejmě ne na celý rok dopředu, ale když víš, že je to vypsáno a že těch hodin bude třeba deset?

Ne. Tam tak jako přemýšlím aktuálně, vždycky v momentě, kdy ty děti poznám, tak vím, co bych s nimi chtěla dělat, co bych je chtěla naučit, ale hodně se to rozvíjí vlastně, nebo odvíjí od dané konkrétní slovní zásoby, tak loni jsem ze všeho nejdříve dělala školu, protože jsem jim tak mohla říct ta slovíčka, tužka, lepidlo, co se bude používat. Tak jak to bývá v učebnicích taky navíc. Ale jinak si ta témata vybírám, jak se mi zrovna chce vlastně a stejně tak i s tou gramatikou no, není to vůbec profesionální, vůbec bych to tady neměla zveřejňovat, ale mám to takhle.

No, a když jsi teď nakousla tu gramatiku, tak tvé myšlenkové pochody, když připravuješ nějaké aktivity, vybíráš ta témata, je ten přístup spíše agramatický, že si vymyslíš téma a teď ti dojde, tady si procvičíme tohle, tohle, nebo si spíš řekneš: „Měla bych s nimi dělat akuzativ, takže se mi hodí třeba...mám na sobě...hodí se mi na to oblečení, třeba.“

No loni to určitě bylo spíš tematicky, od tématu odvíjet, s tím, že jsem měla loni i letos určitou gramatiku, kterou jsem prostě chtěla dělat. A takže já mám vždycky vokativ, ten mě baví, takže ten dělám a aspoň ty děti takovou hravou formou

pochopí, že ta slova se mění, i když pořád říkají to stejné, ať už je to pes nebo psa, no a potom mám velké dilema, jestli se mám snažit nutit jim ještě jiné pády anebo je už takhle nemást, protože si myslím, že ta hodina půl je tak strašně málo času, jednou za týden, že v momentě, kdybych jim během toho půl roku nutila čtyři pády, tak že v tom budou mít hokej. Ale nemám to vyzkoušené, takže to nemůžu potvrdit, možná to je jenom strach zbytečný. A vlastně jim té nové gramatiky necpu tolik, že se spíš snažím jednu dělat mnohem déle, dokud nebudu mít pocit, že to mají zafixované. Že loni jsem určitě potom měla vokativ, akuzativ, dělala jsem s nimi množné číslo nominativu a letos zatím zůstávám u vokativu, protože jenom je naučit...se mi ještě nepodařilo jenom je přeučit za ty dva měsíce vlastně „ahoj, lve“. Takže představa, že bych jim ještě cpala „vidím lva“, tak si myslím, že by to polovina z těch čtyř nepobrala vůbec.

A je to tím, že ty děti se vlastně přeučují, myslíš, že by to vypadalo jinak, kdybys...no to je taková hloupá hypotetická otázka, na to se ani neptám...protože kdo ví. No a ve středu, když se připravují ta témata, probíhá tam něco takového, že byste si řekly s respondentkou 10: „Jo, tak vlastně můžeme tam zapojit tuhle gramatiku. Můžeme tam zapojit tohle.“ Nebo tam je to opravdu jako...

Myslím, že to ta respondentka 10 v hlavě nemá, ale nemůžu to vyvrátit. Ne. Tam je to podle mě především tematicky a já jsem to tak vždycky měla, že to bylo tematicky, protože automaticky předpokládáš, že to ty děti umí a každé dítě tam má jiný problém. Takže někdo, to je blbost říct, že ty děti umí akuzativ a neumí lokál, protože většinou je to tak, že umí říct „jdu s maminkou“, ale už neumí říct „jdu s kamarádkou“, protože slovo kamarádka používají mnohem méně. Takže to, co používají často, „s maminkou“, tak pak používají správně v té řeči a vlastně to pak není vázané na tu gramatiku jako takovou, je to vázané na slovní zásobu. Si myslím. Teď nevím, na co ses ptala.

Ne, myslím, že jsi mi odpověděla.

Ne. Podle mě středy jsou tematicky.

A obecně si myslíš, že je lepší u těch malých dětí, nechci říct agramatický přístup, protože to je nesmysl, protože agramaticky by to znamenalo, že

mluvíme všichni v prvním pádě, ale spíš počítat s tím, že ty děti jsou ještě tak tvárné, že jsou schopné si to naposlouchat, aniž bychom je zatěžovali tím, že budou nějak cíleně drilovat pád jeden? Když nepočítáme to, že máš třeba pětileté děti, které to už mají špatně naučené. Protože české děti dělají taky chyby.

Dělají no. Přesně. Pes, pesa. No, automaticky...nebo já jsem to vždycky brala tak, že počítám, že ty děti to vždycky nějak pochytí. Samozřejmě, že kdyby to měly jenom dvakrát dvě hodiny v týdnu, tak to tak úplně neodchytí, to ještě musí mít naposlouchané z domu, ale teoreticky je to agramatický přístup, že to vezmeš tematicky a potom počítáš...je pravda, že potom s respondentkou 10, my už jsme tak jako vlastně zdeformované, profesionálně, že schválně ve větě řekneš třikrát...řekneš nejdřív „s chlapečkem jsem byl, tady vidím kluka“ a pořád mluvíš o tom stejném obrázku a stejně tak i v gramatice. Úplně normální je, že řekneš: „Jakou barvu má polštářek?“ děti řeknou „červená“, takže řekneš: „Ano, je to červená barva a polštářek má červenou barvu.“ Takže řeknu, opravím to, co řeknou děti, nebo doplním to, co řeknou děti, do věty, aby ten jejich tvar byl v tom kontextu správně, a pak odpovím ještě na tu svoji otázku gramaticky správně. Ale neděláme tam drilovací cvičení na tohle. To ne, to už pak s těmi pátečními, že vyloženě hledám aktivity, teďka dělám zrovna lokál. Ony mi říkaly „v kuchyň“, ale už to bylo s konkrétní slovní zásobou vlastně.

Jo, dobrý. Mně to takhle asi stačí. Já jsem teď tady hledala jednu otázku, protože jsem měla pocit, že jsem se na to všech ptala, ale vůbec ji tady nevidím. Zajímá mě, jaký máš obecně názor na výuku cizích jazyků u předškolních dětí nebo takhle malých dětí? A teď jestli, samozřejmě je rozdíl, když se děti v nějakém jazykovém prostředí svém mateřském učí cizí jazyk jako naprosto odtrženě od té reality, kterou žijí, nebo jestli se učí cizí jazyk v tom přirozeném prostředí, kde se ten cizí jazyk používá majoritně.

No názor. Hlavní je, že v momentě, kdy tady ty malé děti přijdou do kontaktu s cizím jazykem, tak je to dokonalé. Pro ně je to strašné plus, protože podle všech článků a publikací a tedy zkušeností bilingvních rodin, nebo dvojjazyčných rodin, prostě se ty děti naučí do těch pěti, šesti let jako mateřský jazyk, že to prostě odposlouchají, takže získají tu struktura vlastně bez šprtání, bez drilu a já nevím

čeho dalšího, bez stresu, teoreticky, pokud ta rodina funguje. Takže v momentě, kdy jsou ty děti namočené do dvou jazyků, tak je to perfektní, ale od té doby, co jsem v Paříži, tak nejsem zastáncem takových nějakých hodinových, dvouhodinových setkání s českou paní učitelkou, která teda vymyslí pět aktivit, pět aktivit v tom cizím jazyce, plácnu angličtinu, já jsem tak chodila asi v první třídě, ale to už jsme byly velké, vlastně, to už je ta hranice, kdy se člověk začíná učit jako cizí jazyk a ne...tak, začíná se učit a ne jenom osvojovat. Takže v momentě, kdy je to paní učitelka, která s nimi tráví celý den, ale pak si řekne: „Tak děti, jsou čtyři hodiny odpoledne a do pěti hodin máme angličtinu,“ a bude míchat češtinu a angličtinu, tak s tím mám posledních pár let problém, že mi to vlastně nepříjde přínosné, protože se ty děti naučí pár oddělených slovíček, ale podle mě nepochytí strukturu toho jazyka. Kdyby to bylo jako jedno dopoledne v týdnu, nebo ještě lépe nevím, každý druhý den třeba hodinka, dvě, s člověkem, který na ně bude mluvit od A do Z cizím jazykem, tak jo, to je perfektní. Ale netuším, jestli tohle nějaké školky nabízí a nevím, jestli může fungovat, asi se možná to ty děti naučí, že by vlastně nebyl nový člověk na tu jazykovou výchovu, ale byla to pořád ta stejná učitelka, to si nedovedu pořádně představit, jsem k tomu trochu skeptická, protože děti jsou prostě líné a paní učitelky jsou...všichni jsou líní...nejen paní učitelky. Ale v momentě, kdy vlastně děti a paní učitelka jsou spolu od rána do večera, prostě celý den a mají vyhrazený jenom kus dne, část dne na to, že teďka máme angličtinu a budeme prostě všichni mluvit anglicky, tak tím, že jsme líní, tak paní učitelka určitě občas sklouzne k tomu, že jim to prostě řekne česky, aby to bylo rychlejší. Málokdo z nás se uhlídá a stoprocentně prostě jede v tom cizím jazyce. A děti jsou potvory a pojedou v tom jazyce, který jim jde lépe a zvláště v případě, že vidí, že paní učitelka tomu rozumí, když tak mluví zbytek dne. Takže jsem skeptická, ale možná, že se to v nějakém kolektivu jako dá zorganizovat, ale nikdy jsem to neviděla, takže to je jen domněnka.

No a vidíš nějaký rozdíl v tom, když ty děti jsou hozeny v uvozovkách do nějakého nového pro ně prostředí a ten jazyk slyší všude kolem sebe a začne se dělat i výuka dejme tomu s paní učitelkou ve školce, kterou normálně slyší mluvit, no ony ji normálně slyší mluvit tím cizím jazykem, pro ně je to pořád cizí jazyk. V tom, kdy ty děti zatěžovat a nezatěžovat? Protože samozřejmě

říkat: „Bude se moje dítě od čtyř let učit tady angličtinu,“ je někdy zbytečná zátěž, vůbec když ta děcka třeba neumí pořádně jako česky svůj mateřský jazyk. Ale chtít po dítěti učit se češtinu, když má výhledově v tom jazyce tady fungovat, tak je v tom nějaký rozdíl, podle mého názoru.

Já si nejsem úplně jistá, jestli jsem pochopila otázku.

No tak takhle. Jsi zastáncem takových těch angličtin ve školce?

Úplně ne. Jako když tam přijde rodilý mluvčí, nejlépe tedy učitel, ne každý rodilý mluvčí, možná radši učitel angličtiny než rodilý mluvčí bez jakýchkoliv zkušeností, ale když tam přijde jiný člověk a děti budou mít zafixované, s tímhle člověkem se prostě bavíme jiným jazykem, protože s ním to jinak nejde, a on na nás mluví nějakou hatmatilkou, tak v tom případě mi to nepřijde špatné. Mně by se to vlastně taky líbilo pro moje děti, že jsou právě v tom věku školkovém, kdy se to ještě můžou naučit samy.

A ideální věk je začít kdy?

No hned, jak se narodí.

Hned jak se narodí.

To je výhra dvojjazyčných partnerů. Akorát o to těžší je to potom v tom rodinném životě to prostě udržet. Udržet, neudělat v tom zmatek.

No a teď, abychom se právě dostaly k tomu, na co jsem se chtěla zeptat. Tak myšlenka je u spousty lidí, že ty děti jsou tak tvárné, že se v tomhle věku nemusí nutit k tomu, aby se musely učit jazyk, který kolem sebe slyší. Takže když vezmeš malého cizince a dáš ho do českého prostředí, tak myšlenka je, že on se přirozeně bez nějakého tlaku naučí česky. Ale má potom nějaká jako formálnější výuka smysl? To, že nebude teda jenom chodit do české školky, kde je s těmi dětmi, ale že se prostě vezme denně na dvacet minut a někdo tam s ním dělá něco navíc?

No to si myslím, že smysl má. Minimálně to dítě pochopí, že mluví, jiným jazykem. Jako ono to pochopí hnedka, když mu nebude rozumět, ale bude to moment, to jsou zase teda úvahy, kdy bude vědět, že teďka je tady člověk, který

má čas na to, má čas na mě a má čas na můj problém. Což si myslím, že je vždycky pozitivum, ať už jsou tomu dítěti tři roky, anebo patnáct, takže...a je to urychlení vlastně toho procesu učícího se. Tak i v případě, teď plácnu, francouzská rodina přijede do Čech, dítě chodí do české školky, ale když mu budou tři nebo pět, tak půl roku se v tom bude plácet. Bude se v tom plácet, nebude to jednoduché a nebude to jednoduché ani pro ostatní děti, ani pro paní učitelku, protože s tím prostě nikdo z nás neumí pracovat a buď paní učitelka najde systém, jak s ním komunikovat, a bude vytvářet celoškolkové nebo celotřídní aktivity přizpůsobené tomu cizinci, aby mu to zjednodušila, což by byl asi ideál, a ještě větší ideál je, kdyby pak byl vyhrazen čas jenom na to dítě, jenom na ty problematické děti. Nebo problematické děti, cizojazyčné děti s tím, že teďka to bude: „Pojď, jdeme řešit tvůj jazykový problém, dneska jste ve školce používali slovo hvězdička, tak si to ukážeme tedy na tom obrázku, tohle je hvězdička, zkus to desetkrát říct,“ nebo to si teďka vymyslím: „Hvězdička je nahoře, hvězdička svítí, hvězdička zhasne, hvězdička vychází,“ já nevím co. Tak podle mě to smysl má. Je v tom jazykovém prostředí, v tom majoritním, ale vytáhnout ho a vlastně intenzivnější formou zapracovat na tom problému, odstranit ten problém, jo. To podle mě význam má. Nemá to podle mě význam, nebo...tohle význam má, ale pro mě nemá význam to, že ho na dvacet minut vytáhnou z francouzské školky a budu mu říkat něco dvacet minut česky.

Jasně. No a už si řekla, že si neumí lidé, učitelky poradit...že to neumí děti, to je logické, ale že si neumí poradit s cizincem ve třídě.

Já si myslím teda.

Myslíš si to?

Myslím si to, protože ve školce jsem nikdy neučila vlastně, neznám ty paní učitelky, ale vzhledem k tomu, co jsem se i já sama učila na vysoké škole v rámci pedagogického minima, tak my jsme tam neměli pořádně ani vývojovou psychologii, za dvacet minut jsme to spláchli, ADHD jsme měli během pěti minut sfouknuté, a tak jak to může být ve škole, tak ten stejný mix dětí je ve školce. Jsou tam děti s různými psychologickými, psychickými, fyzickými problémy, a když do toho ještě přijde cizinec, tak paní učitelka sice má být zřejmě superman, ale

málokterá z nich skutečně je. A nemůže se rozkrájet, takže nemůže mít, nemůže na třicet dětí najednou mluvit deseti různými způsoby, aby to každému vyhovovalo a obávám se, že my jsme ještě v Čechách takoví hodně uzavření vůči cizincům, taková nějaká fobie tam u nás ještě je a nemyslím si, že by v rámci vysokoškolského studia nebo středoškolského studia jako příprava na učení v mateřských školách bylo: „Pojďte si sednout, budeme se v tomto semestru v rámci jednoho semináře povídat o tom, jak pracovat s cizinci.“ Možná jo, ale jsem vůči tomu hodně skeptická, a tím pádem jediné, co tě na to připraví, je prostě praxe. A samozřejmě musíš chtít. V případě, že paní učitelka chce pracovat s cizincem, ví, že to dítě má problém, ví, že ona má problém a že celá třída má problém, a chce na tom pracovat, tak prostě si ukrojí čas z nějakého osobního volna a připraví se na tu hodinu, nějak prostě na tom zkusí pracovat. Ale podle mě prostě na to není nikdo z nás připraven ze studia nebo z vrchu a ani si nemyslím, že bychom pro to měli bůhví jakou podporu třeba z ministerstva.

No a vidíš tohle třeba jako problém, to že prostě jako vlastně nikdo není připravený na to, že mu přijde...dobře, třeba na základce se myslím, že teď už jsou aspoň nějaké učebnice a tak, jakože...

Učebnice jsou, ale ne každá škola má prachy na to, aby zaplatila asistenta a tím pádem to je pak stejné, jako ve školce. Učitel prostě nemá čas. Nebo nemá sílu, nemá to vzdělání, nemá materiály. Takže problém to je, podle mě, ale teď vím teda vlastně, je založená škola *Czech under Control, Čestina pod kontrolou*. Minimálně jeden člověk, nebo hodně lidí ví, že tohle je problém, integrace cizinců vlastně v českém školství, a teď jedna slečna se snaží jakoby postupně na to upozorňovat a snaží se vlastně kontaktovat školy s tím, že jestli mají cizince, tak „pojdte, zkusme tomu společně“... „Pojďme spolu zkusit společně,“ to jsem řekla blbě úplně, zabránit tomu, aby to dítě mělo psychický blok a už je jedno, jestli má tři roky nebo patnáct.

Já si myslím, že různé organizace, co bud' pomáhají v integraci at' už dospělým, děckám a tak, jsou, ale faktem zůstává, že bud' ne každý si to může dovolit a vůbec není taková kapacita, aby tady někde na severu, na východě při hranicích, kde třeba jim můžou tyhle problémy taky nastávat, jako si platili, že se tam objeví někde nějaký lektor, většinou je to asi Praha, podle

mých zkušeností, nebo nějaká větší města. A podle mě by jako to měly...měly by se s tím umět poprat i ty učitelky. Když vezmeme ideál, že učitelka chce, jo, tak má vůbec jako šanci? Protože podle mě se nemá od čeho odpíchnout, musí to dělat intuitivně. Každý z respondentů, kterého jsem měla, mi řekl, že to vesměs dělal intuitivně, nebo že dostal rady od někoho, kdo to dělal intuitivně, že jo. Tak je to problém?

Já vlastně nevím, jaké jsou možnosti nebo nejsou, nevím, jaké jsou struktury, nejsou struktury, jestli jsou nějaké kurzy, které tě učí zacházet s cizinci ve třídě s dalšími deseti dětmi. Nevím, jestli to je.

Asi je. Otázka je, zda tady paní učitelka z Horní, Dolní Lhotky někam pojede, nebo jestli jako vůbec vědí, že ta možnost tady je.

Podle mě to není, myslím si, že to není z vrchu takhle úplně propagované jako problém, problém takový, jaký jako chceme řešit. Ale to už musí chtít řešit společnost, nebo respektive stát. Snaha vlastně zařadit ty cizince, a když to řeknu škaredě, vlastně využít toho, že je tady máme pro něco, pro nějaké dobro pro nás. Prostě naučit se češtinu, to znamená, že s námi bude moci spolupracovat. Nebo jenom blbost, naučí se česky, tak můžou chodit do nějakých českých kroužků a nemusí chodit do těch anglických, které dávají peníze do anglického...

Systému.

Systému.

No moje další otázka totiž byla problémy, se kterými se vlastně setkáváš jako lektorka. Ať už obecně, nebo konkrétně při té výuce. Při styku s rodiči, s dětmi, tak právě na téhle systémové úrovni. I když samozřejmě je to jiná situace tady v Paříži, protože to je něco, co jako asi tolik se nebude řešit systémově, těch dětí je tady v uvozovkách minimálně na to, aby český stát se jako nějak systémově zaobíral tím.

No otázka je, jestli je méně dětí, jakože Čechů, v zahraničí nebo více cizinců v Čechách?

A to se zjistí jak? To by mě docela zajímalo. Kolik je dětí u nás, vím. Ale jestli lze spočítat, kolik je jakoby dětí, nejen že mají české občanství, ale že prostě jsou klidně to Francouzi, kteří jsou na půl Češi, protože se narodily tady a mají francouzské občanství a mluví se na ně česky. Tak prostě nevím.

To se zjistit nedá, protože není povinnost hlásit odchod, není povinnost hlásit, kde jsi, že máš jiné občanství, že se hlásíš k jinému státu, takže to už prostě zjistit nejde. Jsou rámcově nějaké údaje, ale teoreticky to, co se přihlásí, je, já nevím, dvě třetiny? Toho, co je opravdu v zahraničí. Čechů v zahraničí je spousta a podpora nějaká je ze strany státu, ale ne tak úplně ta jazyková. Respektive tak jako my zrovna tady bojujeme s tím, že chceme systémové peníze a zatím nám je nikdo nepříkl. Čímž pádem si potom rodiče musí zaplatit to, na co mají teoreticky ze zákona nárok, to znamená, že si platí tu povinnou školní docházku, což už vlastně je protizákonné, možná, nebo nevím, prostě peníze na to nejsou a rodiče si musí platit to, na co by měli v Čechách nárok zadarmo. Já vždycky ztratím myšlenku.

Myšlenka byla vlastně problémy, ale my jsme to vzaly vlastně od toho...

Od toho státního.

Od toho státního. Od té nejširší... Jestli tě napadají problémy, se kterými se setkáváš?

No hlavní potom problém vůbec je bilingvní výchova. Asi byly doby, kdy to bylo pro lidi přirozené, hlavně doteď to tak asi je v příhraničních oblastech, kde prostě se mluví česky a německy, na jižním Slovensku všichni mluví maďarsky, ale neznamená to, že by nemluvili slovensky, nebo aspoň podle toho, co já jsem zažila, ale kdokoliv jiný vlastně v moderní společnosti z těch zkušeností, co mám já tady z Paříže, tak s tím vlastně má problém, neví, jak ty děti vychovávat, neví, jak na ně mluvit, co jim má vlastně poskytovat za podněty, za materiály, aby ty děti mluvily oběma jazyky, a spousta těch rodin to vlastně nezvládne. Takže problém je výchova a možná to je spojené s celkovou výchovou potom, jak se stát rodičem, což už jako nemáme dneska od koho odkoukat tím, že se žije ve třech a ne v patnácti v domečku. A vlastně tohle asi ty páry tak úplně neřeší. Potkají cizince, je to super, ale podle mě jazyková výchova dětí není to, o čem by se

bavili v momentě...jako mezi prvními věcmi organizačními. Pak vždycky záleží na jedincích, ale myslím si, že spousta párů to neřeší a neuvědomuje si, že to prostě problém je. Neuvědomují si potom, že jim o ten minoritní jazyk nejde, že prostě jejich dítě bude mluvit tím jazykem, jazykem společnosti, ve které žijí. Jiní se to pokouší nějak uhrát na obě strany, ale nejsou si vědomi toho systému, že když já budu mluvit česko-francouzsky, ta ty děti prostě česky umět nebudou. A vlastně jen minimum to dokáže fakt uhrát, že jim dává podněty ne pět let, ale patnáct let, aby tu češtinu fakt teda udrželi a dostali na úroveň toho patnáctiletého dítěte. Že to pak je o rozšiřování slovní zásoby, je jasné, že když se učí fyziku jenom ve Francii, že to dítě prostě nebude umět ty pojmy, tu terminologii. Ale pokud se nebude umět správně gramaticky vyjádřit ani na rodinná témata, tak to je problém, to už není zvládnutá bilingvní výchova. Takže to si myslím, že mají Češi v zahraničí jako velký problém. A možná by pomohla potom nabídka toho: „Pojďte jako, je tady taková struktura, kde si vaše děti mohou hrát česky.“ Což zatím vlastně nefunguje tak úplně.

Jasně. No a ty, jako lektorka, která tady pracuje s dětmi, které jako více méně umí česky dejme tomu, setkáváš se s nějakými problémy? Ne na úrovni toho...dobře, bereme to tak, že takhle se to naučily nebo nenaučily, takhle je ti rodiče vychovali, a ty s tím teď musíš pracovat. Tak setkáváš se s nějakými problémy ať už to, že třeba člověk neví, jak na to, a nemá se o co opřít?

Myslíš jako v té výuce?

V té výuce, ty sama, když se prostě připravuješ na tu výuku, nějaká překážka nebo problém, který jsi musela řešit na začátku, nebo musíš řešit, a je to, dalo by se říct, pedagogický problém? Asi, jestli se to takhle dá říct.

Tak ze začátku to bylo určitě vůbec, jak na ty děti mluvit. Než jsem pochopila, že česky to tak jako přirozeně nejde. Takže zjednodušit jazyk, používat vazby, které bych třeba normálně nepoužívala, ale když vím, že to ty děti používají, tak třeba použiji někdy ten jejich jazyk. Takže určitě teda jazyk zjednodušit. Trpělivost. Velká někdy. No a jinak tady máme problémy s materiálem, jo třeba. Takže, co si nevyrobíme, to nemáme, ale tak to už je nedostatek téhle konkrétní struktury.

No já myslím, že u nás toho třeba taky tolik neseženeš. Seženeš třeba pro předškolní výuku obecně, ale jazyková výchova jako.

No já si nemyslím, že by bylo potřeba něco bůhví jak speciálního totiž.

No to je otázka, že jo.

No já tedy jsem schopna používat materiály, které mám s dětmi, pro dospělé. Obrázky a v momentě, kdy máš obrázky, tak to použiješ v deseti různých situacích, s deseti různými věkovými kategoriemi. Takže v momentě, kdy pracuji nebo bych pracovala s předškolními dětmi a budu mít hračky pro předškolní děti, tak je využiju i v jazykové výchově. Využiješ lego, stavíš domeček, tak budeš říkat, stavím domeček, jezdím autem, máš prostě autíčko, takže vyjedu z garáže, zajedu do garáže. To jako podle mě...

A je v tom tedy potom rozdíl, když...

No jako potom můžeš mít *Logico piccolo*, nebo já nevím jaké věci, a mít to vyloženě uzpůsobené na tu slovní zásobu, ale to už je pak vždycky spojené s tím písmem, což pak nemůžeš používat vlastně ve školce. Protože tam musíš mít obrazové materiály. Nebo hračky. A hračky a obrazové materiály jsou stejné pro cizince i jako ...

Takže jako netrpíš nedostatkem materiálů obecně, spíš...

No určitě by nebyla špatná asi nějaká metodika, to nevím, jestli je. Návod na to, jak s těmi dětmi pracovat.

Já myslím, že veřejně dostupná úplně jako stoprocentně není nic. Nebo něco asi ano, nějaké dílčí pokusy jako jsou teď.

No co já vím, jsou nějaké dvě knížky nebo tři, kde jsou náměty na jednotlivé aktivity. Ale i *Domino* vlastně je spojené s písmem.

To je dělané pro mladší školní věk.

No přesně tak. Takže ve školce se to dá použít jenom částečně, prostě jenom vezmeš obrázky. Nebo teda to, co jsem se já naučila používat, že i když mají to písmo, tak já jim to přečtu. Takže můžu mít klidně udělané domino, že na jedné

půlce kartičky je obrázek, na jedné slovo, a já jim to přečtu a ony musí najít ten adekvátní obrázek. To jako jo. Ale už s tím jako nemůžou pracovat samy. Takže co se týče metodiky, určitě chybí, nebo teda mně chybí. Nevím, jestli chybí všem. A nevím, jestli by byla nějaká jako zásobárna materiálů, já nevím, třeba CD, dětské písničky uzpůsobené na výuku jazyka a takové. Jako z těch učebnic znám fakt minimum, takže znám *Domino*, tam mají nějaké nahrávky.

Ty mají docela pěkné.

A mají to vlastně spojené s tou knížkou. Tak pak by byla otázka, jestli by se nedalo vyrobit nějaké CD, pojd'te se učit, já nevím s deseti různými písničkami „dobrý den“ a „na shledanou“ a počítání. Ale zase je otázka, jestli vyloženě má smysl...no asi má smysl, protože ne každá lidovka se dá použít. To jsou pak složitá slovíčka, kolikrát úplně nesmyslná slova vlastně, že to nedává, že to nemá ani hlavu ani patu kolikrát, ty texty. Takže asi tohle, asi by se daly dodělat materiály.

Já totiž mám pocit, že když se připravuješ na tu hodinu, že strávíš tou přípravou, a nejen tím, že si vymyslíš program, ale tím, abys potom měla k tomu něco, co jim máš jako ukazovat, jako že člověk stráví opravdu jako hodně času.

Tak to určitě jo.

A já neříkám, že...já nevím. Třeba učitelky v mateřské škole to mají podobně, ale myslím si, že to nemají, protože prostě v mateřské škole si ty děti víc hrají a pak se dělá třeba nějaká výtvarka a nemyslím si, že by úplně potřebovali si tam vytvářet v uvozovkách nějaké komunikační situace pomocí obrázků a nějaké jako prostředí. Takže jakoby přemýšlím takhle, má učitelka ve školce čas si ještě doma dvě hodiny připravovat něco pro dvě děcka?

No tak jako má jako kterýkoliv jiný učitel čas.

Tak jasné. Jako vesměs respondentky odpovídají, že jako si myslí, že žádný materiál není samospasitelný, že by někdo udělal nějakou jako třeba učebnici, která by byla postavená na obrázcích a nahrávkách, že to není

samospasitelné. Zároveň, když budeš hodně špatná učitelka, i třeba na základce, a budeš mít učebnici, tak aspoň v rámci té učebnice to nebudeš dělat úplně blbě, že jo.

Jasně. No mně by se líbila nějaká metodika: „Podívejte se, máte cizince, neumí ani slov, jste ve škole, no tak byste mu měli předat takovou slovní zásobu, předejte mu ji takovým a takovým způsobem. Máte k tomu takové a takové materiály, nebo jste ve školce, kde máte autíčka, máte panenku, máte tohle, tak to využijte takovýmto způsobem,“ a námět na nějaké aktivity, námět na to, co ty děti mají umět, vysvětlení toho, jak funguje ten mozek a co potřebují, nebo nepotřebují ty děti. Nebo jakým způsobem se ten cizí jazyk naučí, jak jim to zjednodušit, jak komunikovat s rodiči, jako jenom říct to: „Máte cizince, zjistěte si od rodičů, jak teda vyjadřuje, že teda potřebuje na záchod a že má hlad,“ tak to by měla vědět asi každá učitelka, aby se s tím dítětem domluvila. Pak jsou detaily, jako v momentě, kdy se ti dítě prvně počůrá, tak zjistíš, jak se ptal. Protože on to říkal, ale ty jsi mu nerozuměla. Ale nějaká knížka, kde by tohle bylo vysvětlené. Já bych asi neočekávala, že budu mít pro školkové děti knížku s aktivitami, jakože: „Pojď, děťátko, sedni si a malujeme si obrázek.“

To ne.

To bych asi neočekávala. Ale vlastně metodika. Ne metodika k učebnici, ale metodika, jak pracovat s cizincem. To asi jo a miliony námětů na aktivity teoreticky s materiály, které máš ve školce. To by asi mohlo být.

No, a když už jsme u těch materiálů, tak jasně, vidím to, co je tady jako ve školce, to, co používáme tady, a pochopila jsem správně, že pro tebe je teda základní nějaký obrazový materiál. Ale máš třeba nějakou literaturu, očividně žádnou metodiku teda nemáš, která ti třeba pomohla? Něco co...třeba nějakou knížku, kterou ted', když se jako budeš stěhovat do Prahy a budeš jako předpokládat, že tam budeš pracovat s dětmi-cizinci, kterou prostě chceš mít, protože ji prostě využiješ? Je nějaký takový materiál třeba? Napadá tě něco?

Jako knížka teda, jo?

Knížka, nebo klidně materiál. Jako nechci, abys mi řekla, vytisknu si obrázky zvířat, že jo. Protože to je jako přirozené. Ale něco, co by mohl vzít učitel a říct: „Jo jasně, to je super, protože tady jsou dobré obrázky, nebo je to super, dá se to pro ty děti použít.“ Nevím. Příklad třeba nějaké, tady máš prvouku pro 1. třídu, která by se, máš pocit, dala využívat a určitě bys ji chtěla mít. Nebo žádný takový materiál neexistuje?

No asi mám, ale ne...prvouku teda používám taky úplně se všema.

Já jsem si všimla. Ale ne. A víš co, ono tě to třeba nenapadne.

Protože pro tu 1. třídu jsou jako ty obrázky, že jo. Tam ty komunikační, situační, komunikační situace, je tam to přecházení přes silnici, je tam ta zimní, jarní příroda, je tam naše rodina. Takže tam jako jsou základní obrázky. Ne v každé prvouce jsou obrázky, které by se mi líbily. Ale pak jsou takové knížky, jako vlastně obrázkové slovníky na dvoustránce město, některé teda ty obrázky jsou pro školkové děti zbytečně složité, je tam toho moc. No potom je právě problém najít obrázek, který ti vyhovuje, protože většinou ten obrázek je buď jednoduchý, jakože tam jsou dvě auta, nebo tam je celá ulice, kde je deset aut a sto různých lidí. A to už je zase přehnaně moc komplikované. No ale potom já ještě využívám obrázky jako z jazyků, jako francouzština normálně pro cizince, tak tam jsou jako mapky, že jo. Tak já si to okopíruju a můžu jako to použít i s malými dětmi vlastně. No mapky, ale v momentě, kdy je nějaká jazyková učebnice a je tam ten obrázek, tak je většinou dostatečně zjednodušený, ale dostatečně komplexní na to, aby se to dalo využít třeba pak s těmi dětmi. No tak prvouky, ty jsou dobré no. A jakékoliv ty encyklopedie vlastně dětské a...

Třeba si na nic nevzpomeň. Víš co, já jsem taková idealistka, že si myslím, že si tu práci jednou někdo přečte a načerpá z ní inspiraci. A přečte si a řekne: „To mě nenapadlo, že bych mohl použít prvouku pro první třídu,“ víš. Jsem taková idealistka.

No asi mě teďka nic nenapadne. Ale možná je to tím, že jsem taková zaběhlá.

Ne. Tak nenapadá mě, co byste tu měli navíc, protože ty materiály, co jsme řadili, to jsou většinou obrázky, různé kartičky nebo nějaké tam jsou předškolní materiály, a to jsou grafomotoriky a tak.

To bych nepotřebovala zrovna grafomotoriku. Jakékoliv kostky, ale to také není nic neobvyklého. Lego je prý dobré. Plyšáci, to pořád není nic takového, jako „wau“.

Já jsem vyčerpaná. Kdyby tě něco napadlo. Tak můžeš doplnit.

Příloha č. 14 – Přepis rozhovoru: Respondentka 10

Jaké máš zkušenosti přímo s výukou češtiny jako cizího jazyka u dětí předškolního věku? To znamená, vyloženě děti, které jsou bilingvní, jako jsou tady. Tady je samozřejmě taky ta myšlenka primárně, že bude se rozvíjet ten jazyk, i když se neučí slovo od slova.

Tady je to jasné, tady je to stoprocentní.

Tady je to stoprocentní. A jestli máš někdy z dřívějšíka nějakou zkušenost?

Ale z dřívějšíka ne.

No nevadí. To nemusí být.

No v podstatě z dřívějšíka mám zkušenost pouze s Rusy, pak tam byly třeba vietnamské děti, které neuměly.

Tak to mě zajímá, pokud jsi měla prostě ve třídě cizince, se kterým se muselo pracovat nějak jinak samozřejmě, protože ten jazyk neovládali.

Jenomže když to vezmu, já ho tedy neměla konkrétně ve třídě, byl tedy jenom v naší školce. Když tedy vezmu to vietnamské dítě a i to ruské dítě a v podstatě šlo o to, že ho zapsali rodiče, nastoupily vlastně obě dva normálně v září do mateřské školy a v podstatě jsme využívali, když si to tak matně vzpomínám, vlastně nejvíce nápodobu a knížky. A vlastně když to dítě nerozumělo, tak... když to dítě nerozumělo, tak jsme ho vodili, protože ze začátku, ze začátku vůbec se nechytaly a pak prostě postupně se to lámalo, já nevím, po půl roce byly prostě schopné mluvit. Tam nebyli jsme vysloveně zaměřeni nějak bilingvně, že bychom měli nějak zaměřené pomůcky, didaktické materiály a knížky jako bilingvně, to ne, ale formou hry. Že jsme si hodně s nimi individuálně hráli, povídali, když se četlo, tak ony to naposlouchávaly, protože byla pravidelně třeba pohádka po obědě a hodně jsme opakovali na těch úplně jednoduchých obrázkových materiálech.

A tam jsi učila jak dlouho v té školce?

Tam jsem byla pět let. To se týkalo vlastně těchto dětí. To byla Praha 5 a tam samozřejmě čím dál častěji se zapisují děti-cizinci. Pak jsme měli, protože jsme

spolupracovali se školou, byli jsme dohodnuti dohromady se základní školou a tam tedy těch cizinců bylo hodně. Je to vlastně i ve školském vzdělávacím programu zaměřeno na toto, že prostě přijímáme děti cizinců.

No a tady učíš jak dlouho, taky dva roky, tedy dva roky...

Tady jsem teď druhým rokem.

No a třeba nějakou zkušenost, že bys přímo měla individuální výuku tady třeba s někým v Paříži?

Ne. To jsem zatím neměla.

A ty jsi vlastně tedy primárně učitelka v mateřské škole.

Mateřské školy.

Takže máš vlastně předškolní pedagogiku, nebo jak se tomu říká....

Není to speciální, je to pedagogika, střední pedagogická škola pro mateřské školy.

Takže pedagogické vzdělání máš. A orientovala ses třeba někdy víc na tu výuku češtiny jako cizího jazyka, že bys třeba někdy měla zkušenosti, že bys třeba někdy učila dospělého cizince česky?

No nebylo, ale v podstatě od toho roku 2002, co jsme byli tady v Paříži, tak ne že bych vyučovala, ale nicméně třeba jsem se setkávala hodně se známými a rodinami česko-francouzskými a vlastně jsme hodně díky tomu, že třeba byly děti ve stejném věku jako moje dcera, tak jsme jakoby úzce navázali, a ne vyučovali, ale byli v kontaktu a rozvíjeli ten jazyk. Že jsme si vozili knížky, ale nebyla jsem nijak specificky nikdy zaměřena, že bych třeba učila cizince.

A ta výuka třeba i v té Praze, když tam byli v té školce ti cizinci, tak vypadala tak, že s tím dítětem se pracovalo v průběhu celého dne, když byla příležitost s ním jakoby víc...

Víc se zaměřovalo ráno, potom byly třeba chvílky po obědě. Tak když třeba to dítě odcházelo po obědě, tak se s ním pracovalo zase formou her, byly tam příležitosti, třeba skládací obrázky, puzzle, knížky, nebo se kreslilo a odpoledne,

při odpoledních zájmových činnostech to bylo taky. To bylo ideální prostředí, že jo. Nebo když jsme chodili odpoledne na zahradu, bylo hezky, tak jsme se těm dětem mohli věnovat hodně. Jo, že to bylo prostě tváří v tvář, když už potom přestaly se jakoby stydět a ostýchat, protože ve třech letech se děti hodně stydí, nicméně když začnou trošičku rozumět, tak už prostě naváží kontakt s tím dospělým.

To mě zajímá právě jestli spíš se na ně mluvilo a nenutil je člověk, aby opakovaly, aby přeci jenom je neodradil. Nebo jestli byl spíš ten tlak větší, protože je potřeba, aby to dítě se projevilo. Jaký byl ten přístup? Nebo jestli se to samo nějak vyvinulo, že ze začátku je člověk nechal jenom poslouchat a viděl, že reaguje a časem po nich začal vyžadovat nějaké odpovědi, třeba.

No podle toho, jak na tom jazykově byly vybavené, nebo na jakém stupni se zrovna nacházely. Tak ty děti, které vůbec jakoby neovládaly český jazyk, tak ty jsme nechali hodně naslouchávat a nechali jsme je, aby prostě jakoby nemusely, a nenutili jsme je se zapojovat do těch činností a postupně, když prostě si osvojovaly pár slov, tak už věděly, že třeba jdeme do umývárny si umýt ruce, nebo že jdeme na svačinu, nebo na oběd. Jo, nebo že si jdeme číst. Tak potom už ony věděly a tak už jsme si je i více přitáhli a více jsme s nimi pracovali individuálně.

No a když bys měla třeba porovnat, jak se pracuje s dětmi tady ve školce a ta zkušenost s těmi cizinci...sice tady tohle nejsou úplně cizinci, ale přeci jenom ta jazyková úroveň je různá, někdo umí líp, někdo hůř, tak ta práce, myslíš, že je podobná s těmi dětmi?

Hm. Určitě, určitě. Tady je dobré, nebo bylo by dobré mít menší skupinku dětí. To, co třeba máme, si myslím, že se třeba dělíme na ty menší starší, že je určitě lepší, protože ne všichni, všechny věkové skupiny obsáhnout zrovna i to téma, takže vždycky to přizpůsobíme, jak těm starším dětem, aby věděly, jak se s nimi pracuje, a tu jejich úroveň už zvládaly a s těmi malými zase Anička pracuje úplně jinak, s jednoduchými obrázky, tak jako obecně. Obecně se tady výuka předškolky zjednodušuje, bych tak řekla, více se konkretizuje nebo specifikuje na obrázky, na

konkrétní téma. Konkrétní obrázek, který děti prostě umí...ví, co si pod tím mají představit. Není to abstraktní.

Jasně. Kdežto v té Praze spíš se prostě pracovalo s tou slovní zásobou a s tím, co zrovna bylo aktuální, protože se to dělalo, hrála se ta hra...

A hlavně děti věděly to téma, věděly spoustu, měly tu slovní zásobu daleko bohatší a pestrou a velkou a tam se prostě vysvětlovala pouze nová slova, cizí slova a bylo to ve velmi zkrácené formě. Ale tady, tady je to ještě jako víc zjednodušené to téma. A postupně si osvojují třeba nová a nová slova. A hlavně tady třeba po nich více jako chceme potom to opakování, anebo aby opakovaly, aby si uvědomily, co říkají za slova. Nebo aby rozuměly tomu, co říkají. Aby to pochopily a aby to dokázaly i samy slovně vyjádřit a použít to svým jazykem aktivně.

To prostředí, dá se říct, že je podobné, protože pořád je to vlastně skupina dětí, které více méně mluví česky, někdy víc, někdy méně, ale rozdíl je v tom, že tady ty děti mezi sebou můžou mluvit francouzsky, kdežto v té Praze ten cizinec byl v uvozovkách odštěpený, takže musel aktivně používat tu češtinu.

Ano.

Takže máš pocit, že byl rychlejší ten pokrok u těch dětí v té Praze, kdy vlastně..?

Určitě. Tam byli vlastně v podstatě jako jedinci a byli hozeni do vody, to znamená, oni co nejrychleji, dle svých schopností si osvojovali ten jazyk. Ale to v podstatě nic rychlejšího neznám, jo. Že v tom prostředí...já to mám to samé opačně s dcerou, kdy ona tady od roku a půl prostě byla v tom francouzsky mluveném prostředí a prostě ten jazyk zvládla do roka, protože musela a hlavně ho slyšela pořád neustále. Kdežto tady je to tak těch padesát na padesát, protože ony, ony prostě mají ten francouzský jazyk jakoby víc zažitý, mají ho daleko víc osvojený, daleko větší slovní zásobu, takže ony se s ní vyjadřují daleko rychleji a jednodušeji.

Je to pro ně rychlejší komunikační prostředek...

Rychlejší komunikační prostředek...

S těmi kamarády.

Určitě. To vidíme třeba i v té první třídě, i na tom dalším stupni základní školy. Tak ony prostě během toho oběda sklouznou okamžitě do té francouzštiny, většinou.

No a tady v té výuce, co jako vidím, tak vždycky se vezme nějaké téma, které se snaží člověk nějak komplexně zpracovat. Aby se děti naučily jenom izolovaně slovní zásobu, ale aby používaly i ty vazby a tak podobně.

Na nějaké téma vždycky, ano, motivuje děti vlastně k okruhu těch jednotlivých slov, aby se prostě k tomu tématu nějak vyjádřily.

No a zajímá mě, jestli se jako, nechci říct úplně zaměřujeme, nebo zaměřujete, na gramatiku, ale jestli si cíleně řeknete třeba při přípravě: „Tohle téma je vhodné na to, aby se děti naučily třeba vokativ, jak oslovovat ty kamarády, nebo tohle je vhodné vlastně na akuzativ, protože budou hodně používat vazbu mít něco, mám něco.“ Jestli takhle se uvažuje?

Já si třeba stanovuji, když přemýšlím nad tématem, na ten okruh, co bychom pro děti vzaly, čím bychom je zaujaly, tak do toho okruhu, když si stanovuju nějakou osnovu, tak si zařadím, nebo snažím si zařadit nějaké logopedické cvičení, třeba hru s jazykem, hru se rty, sluchová cvičení, potom třeba hudební, hudební složku, takže nějakou písničku, rytmizace, že jo, je dobrá. Takže občas používáme tedy rytmizační a dechové nástroje, nebo vůbec hudební nástroje a co tam ještě máme? No a potom třeba při poslechu pohádky na závěr občas se stane, že jsou tam některá slova, která vlastně dětem vysvětlíme, když jim čteme, nebo hraje, tak tam jsou třeba některá úplně nová slova. A jak říkáš, třeba ten vokativ, to používáme ne vysloveně téma, abychom používali vokativ, ale vždycky se k tomu tématu dá zařadit cíleně gramatické nějaké cvičení, které se zaměří na ten pátý pád, nebo třeba na vazby s předložkami apod. Vždycky se toho nějak jakoby dotkneme.

Ale ten mentální postup při přípravě toho tématu je spíš, že se vybere téma, nějaká slovní zásoba a pak se třeba ukáže, že se u toho ten jev gramatický

bude používat víc. Ale není to tak, že by si člověk řekl, je potřeba, aby ty děti se to naučily?

Ne. Vždycky se snažím, aby se tam zařadilo, ne vždycky všechno, ale aby se tam zařadilo něco z tohoto. Vždycky ta logopedie, aby tam byla, aby tam bylo cvičení s těmi mluvidly, aby tam byla ta rytmizační stránka, protože to hodně všechno pomáhá, aspoň tak si to myslím, k tomu osvojování a k tomu vnímání českého jazyka.

To mě právě zajímá, protože vlastně dost často, když se dělá výuka jenom v Čechách, že jsou tam cizinci a je prostě výuka cizího jazyka, tak se zaměřuje jenom na ten jazyk a nedělá se žádná v uvozovkách ta předškolní příprava jako i na tu školu.

Nějaký jakoby blok, který by byl zaměřený vždycky na jedno téma a tím se cíleně potom do toho zařadilo ...

Tady mi přijde, že je to komplexnější. Že je to skutečně jako školka, kde děti cvičí i tu grafomotoriku, přesně tu rytmiku, kdežto u nás dost často bývá, že se ty děti vezmou třeba na hodinu nebo něco a dělá se s nimi jenom, opravdu, jenom jazyk.

Jakoby cvičení. Gramatická cvičení.

Proto mě zajímá, jestli si myslíš, že je jako lepší to dělat takhle komplexně, jak to probíhá tady, že to je prostě pozitivní i pro ten rozvoj češtiny? Protože přeci jenom ony musí ve francouzské školce dělat tyhle věci taky.

To samé.

Takže je to nějak propojené s tím jazykem, je důležité dělat třeba tu rytmiku a tohle, nebo když se učí třeba slabikovat, je to důležité?

No určitě. Je to příprava vůbec na vnímání jednotlivých hlásek potom, rozdělování slov, s tím souvisí vlastně ta pestrost toho jazyka, těch jednotlivých stupňů, dejme tomu, konkrétních slov a vlastně je to všechno jakoby základní stavební kámen k tomu, aby jako tady mohli s tím jazykem a s tím českým jazykem pracovat dál v základní škole. Určitě. Souvisí to, souvisí to dohromady

s tím všechno. A hlavně tou hravou formou, určitě tohle je lepší. Jako u těch malých dětí to nemůžeme chtít, že si sedneme a „opakujte po mně“. Ony stejně nevydrží takhle dlouhou dobu, ale viděla jsi sama, že někdy to téma je zdařenější a dobře se chytí a dobře pracují, protože to je všechno formou hry, aniž by ony si to uvědomovaly, tak ony ta slova potom začnou používat. Jo. I tou nápodobou, i tím procvičováním, i tou hrou na to vlastně dané konkrétní téma, tak ony prostě si to tam uloží v hlavičce a pak už to jenom používají, už to mají nějak zafixované. Ale je potřeba to opakovat a procvičovat, to je teda hrozně důležité, což tady není až takový prostor no. Není tolik času. Kolikrát si říkám, unikla nám zase říkačka, kterou jsme mohli zopakovat dál, ale jak je to prostě hrozně, hrozně málo času jednou týdně, tak to není tolik, to opakování.

Tak mě vlastně napadá, že ta situace je tady trošku jiná v tom, že u nás, když je cizinec v české školce, tak přeci jenom ty vstupy, ta čeština, oni ji slyší mnohem víc a ta příprava na tu předškolku, oni ji taky dělají, dělají ji v češtině, ne v jiném jazyce, takže možná tam proto na tohle je kladen menší důraz, ale...

Tam mají každý den, přesně. Kdežto tady to mají podle toho, jak mají rodiče čas, nebo jak je rodinná vazba a rodina vůbec...jaké rodinné zázemí, jestli jsou schopné s někým prostě toto všechno jakoby dál procvičovat a pravidelně se k tomu vracet. To je strašně důležité.

Ted' mě ještě napadá, jak obecně ty se stavíš k výuce cizích jazyků u takhle malých dětí? Protože u nás je ted' hodně velký trend, že se zařazuje angličtina předškolní a samozřejmě jsou odpůrci, jsou příznivci a jestli ty si osobně myslíš, že má smysl, aby se takhle malé dítě učilo cizí jazyk, pokud není v tom prostředí přirozeném, kde ho slyší všude kolem sebe?

Jako bilingvní.

Příklad, jako Linda, když byla tady jako malá, že v tom vyrůstala, dalo by se říct.

No. Měli jsme hodně rozhovorů na toto téma ve školce a musím říct, že pakliže rodiče jsou např. anglicky mluvící, nebo mluvící aktivně i jiným jazykem a chtějí

toto zařadit, tak s tím souhlasím, a chtějí to podporovat u dětí. Pakliže rodiče zapíší dejme tomu na angličtinu malé čtyř, pětileté dítě a nemluví třeba jazykem a myslí si, že touto formou prostě to dítě se ten jazyk jakoby naučí snáz a že to bude pro něj nějakým přínosem, tak až tolik zase ten přínos není. Samozřejmě naučí se pár frází, pár slov, ale to je za školní rok všechno. Mám s tím zkušenosti, protože ty angličtiny se vyučovaly pravidelně ve školkách a vyučují se pořád pravidelně a úplně jiné to je prostě u dětí, které mluví a jsou konfrontované, třeba že jezdí za prarodiči nebo za někým, nebo se mohou k jazyku vracet a mluvit v rodině, a úplně jinak je to u těch dětí, které to vlastně mají naposloucháno jenom ve školce.

No a myslíš, že má smysl, když třeba rodiče jsou Češi a anglicky mluví, ale samozřejmě nejsou jako rodilý mluvčí a chtějí to dítě v uvozovkách prostě učit tu angličtinu stylem, že s ním pracujou třeba, já nevím, že denně na něj mluví anglicky. Má to smysl nebo to může být pro to dítě horší? Protože ono si je vědomo toho, že ten rodič mu rozumí, když na něj mluví česky.

Pakliže toho chtějí docílit nějakým způsobem, mám také příklad svých známých, kteří oba dva rodiče perfektně mluví anglicky, nenarodili se tam, čili, nedokážu to posoudit, nejsem anglicky mluvící člověk, ale mluví perfektně, protože tam deset let žili, děti se narodily, a když se narodily, tak oni se vrátili do Čech. Ale jelikož oni mají vazbu prostě na Ameriku a na anglicky mluvící lidi, tak oni tu angličtinu od malinka do těch dětí prostě hustili a výborné bylo to, že ony se k ní vracely každé léto, ty děti tam posílali na tábor. Ty děti tam byly třeba čtrnáct dní, tři neděle prostě v americky mluvícím prostředí. Hotovo.

A to fungovalo dobře?

A to funguje. Teď děti... holčička je už velká, chlapec je devítiletý a ten v podstatě teď začíná ten jazyk aktivně hodně používat. Ale je to cílené, protože oni to chtějí a oni oba dva mluví, tak to vidím jakoby, že to ten smysl má. A má to i efekt, opravdu. Že ty děti prostě budou, tipnu si říct, že téměř bez přízvuku. Ale pakliže ty rodiče tomu nevěnují pozornost a nevěnují tu péči....

No že se třeba zvažuje, že by se plošně ve školce dělala angličtina, což já si myslím, že jako osobně není dobré.

To ne. To ne.

Že by to mělo být za prvé individuální, protože je otázka, jestli tomu dítěti člověk pomůže, když třeba samo není ještě úplně v té češtině zdatné. Děti mají dneska strašně moc poruch i mluvení apod.

Přesně tak, přesně tak. To je pravda. Jako děti se rodí s vadami logopedickými, je jich hodně. Je to fajn, že se to v tom předškolním věku dá hodně odstraňovat a pracovat na těchto záležitostech, nicméně jako plošné vyučování jakéhokoliv cizího jazyka, si myslím, se mi zdá úplně nesmyslné.

A jaký myslíš...pardon.

Pokud to není vysloveně třeba školička. Školička cizího jazyka jo.

Že to dítě prostě je...

Anglická školička a francouzská školička a české dítě chodí do prostě francouzské, anglické školičky, kde to slyší pořád.

To už je zase jiné.

Ale to už je zase úplně jiné a je to to samé jako ta bilingvní výchova.

No a literatura totiž uvádí, že ideální věk pro to, kdy by se dítě mělo začít učit cizí jazyk, je pět let. Myslíš, že by se s tím dalo souhlasit, nebo spíš ne?

No já ze své zkušenosti vím, nebo myslím si, díky tomu, že jsem to zažila vlastně s tou dcerou, tak si myslím, že čím dřív, tím líp.

Ale musí to dítě být v tom prostředí, musí se s ním pracovat.

Doma jsme mluvili jenom česky a ona chodila do školky od těch tří let, nebo od těch dvou a půl let a tam se mluvilo celý den francouzsky. Vyhledávali jsme kamarády, písničky, pohádky, to, co dělali ve školce, to jsme prostě doma procvičovali, ona o tom povídala a to stačilo k tomu, že s rodilým mluvčím ona se naučila bez přízvuku a padesát procent, padesát procent oba dva jazyky. Čili bilingvně. Já jsem o tom přesvědčená, že čím dřív, tím líp.

Ale musí to samozřejmě, musí se s tím pracovat s tím jazykem.

No ano. Určitě podporovat, nenechat to jen tak volně. I když je teda, je to až úplně s podivem, že my jsme přešli hranice a ona začala mluvit francouzsky, s francouzskými, začala používat francouzská slova a přešli jsme hranice do Čech a začala mluvit česky.

Že dokázala ty kódy...

Že najednou se to zlomilo v těch dejme tomu čtyřech letech, kdy ona dva roky už měla naposlouchané v tom francouzsky mluvícím prostředí, takže už to prostě od sebe oddělila. A tu slovní zásobu jsi prostě rozvíjela. S tím mám zkušenosti já a myslím si, že tohle je nejideálnější cesta.

No. Je to zajímavé.

No je. Jako v životě jsem...by mě nenapadlo, že se k tomu budu vracet a že třeba o tom budu hodně přemýšlet a že i ty děti potom v tom českém prostředí v těch českých školách budou úplně chápat jinak děti cizinců a tohle, tohle všechno tady vlastně tě nutí, že úplně jinak uvažuješ, aby ty děti tomu rozuměly. I když jako tu máš...nedá se říct omezené prostředky, ale mluvíš prostě převážně jenom česky, ale protože to je zaměřené na to, aby děti rozuměly a rozvíjely český jazyk, tak si myslím, že to je ideální. Protože ten druhý jazyk oni mají svůj vlastní tady okolo.

No a jaký máš názor na to, aby se učila tak logicky čeština jako cizí jazyk, když děti-cizinci přijdou k nám do Čech, tak ten jazyk se jako musí naučit, protože dřív nebo později přijdou do školy, nemůžou jako úplně žít izolovaně. Ale ten názor právě je, že když jsou malé, ten jazyk jsou si schopné osvojit, aniž by se jim jako pomáhalo nějakou formálnější výukou.

Ano. Cíleně.

Myslíš si, že jo? Nebo že je vždycky lepší to podpořit nějakou jako výukou, nejenom, že budou chodit do té školky, ale že třeba se jim bude někdo věnovat individuálně v menších skupinách....

Jako myslíš s tou gramatikou, jako vysloveně cíleně na tu češtinu?

Ne, že by třeba...no...ano. Jakože prostě se ty děti vezmou na tu hodinu každý den, nebo jednou za dva dny a jde s nimi pracovat někdo, třeba i někdo externí, kdo vlastně jako v té školce není, koho ony neznají, a mluví s nimi česky, dělá s nimi třeba taky nějaké téma, které třeba úplně v té školce se aktivně...

Je zaměřené vysloveně třeba, jak říkáš, na ten vokativ.

Třeba se řekne, budeme dělat téma Co máš na sobě a už se prostě u toho trošku trénuje.

Nebo na barvy.

Jestli to má smysl, nebo jestli je lepší tím to dítě nezatěžovat zbytečně? To je taková otázka.

A to se ptáš na děti dejme tomu, než nastoupí do základní školy, do těch šesti let.

Do těch šesti let no.

No tak převážně hravou formou. Jako tohle ony nejsou schopné zvládnout, že by si sedly ke stolu...ony si sednou ke stolu, jsou to individuality a každé dítě je úplně jiné a některé děti vydrží třeba u encyklopedie a může se hovořit tím cizím jazykem a vydrží třeba hodinu, protože ho to téma zajímá. Ale třeba tohle je věc, která třeba by jim pomohla. Najít u toho dítěte ten jeho zájem, ten talent třeba, a ten rozvíjet a na tom třeba stavět ten cizí jazyk. Aby jakoby bylo zaujato.

Protože moje zkušenost, tak jak dělám ty rozhovory s těmi respondentkami, je, že většinou jsou to externistky, přijdou do školky třeba dvakrát, třikrát týdně a ty děti vlastně vezmou z té skupiny, mají třeba čtyři pět dětí, někdy víc, to záleží. A pracují s nimi. A ne že by to bylo, že by třeba jenom ty děti seděly u stolu a jenom jako opakovaly, je tam vždycky nějaká hra, ale je to mnohem formálnější, než to, co děti znají. Musí jakoby víc poslouchat toho učitele, musí dělat, to co se jim řekne, občas třeba hrají nějaké hry, samozřejmě jako obrázky, aby se slyšely, rozuměly a pak se po nich třeba chce, aby opakovaly nějakou hrou...

Nebo mají pracovní listy, hm.

A víc je to stavěné jakoby na té slovní zásobě.

Na té výuce.

Tak. Je to stavěné na tom, že se právě dělá třeba to téma město a ony třeba musí umět pojmenovat ty obrázky, jo, jakože vím, že je to docela častá praxe.

Je, hodně.

A občas nad tím uvažuju, jestli..

Jestli je to dobré. Jestli tohle je ta správná cesta..

Protože každý, kdo má asi zkušenost s bilingvní výukou řekne, že to dítě, pokud je v tom prostředí, tak že se to naučí přirozeně, že. Ale zase na druhou stranu, jestli to stačí a jestli je ta kapacita v každé školce na to, aby to dítě samo...

Tohle je běžná praxe, tohle se prostě děje tak v 75 možná více procentech mateřských škol, jak říkáš. Zažila jsem to, vlastně každý rok, že přišly lektorky, a kdyby byly rodilé mluvčí, ale to jsou právě lektorky, jakoby Češky, které vyučovaly angličtinu. Pak jsme tam měli jednu důchodkyni, tak byla výborná, ta byla výborná...třeba, co mě v tuto chvíli napadlo, aby ty děti to jako víc chápaly a víc jakoby pronikly do toho jazyka, tak třeba možná by pomohlo víc třeba hrát to divadlo, přímé řeči, a že by mohli vždycky rozehrát nějakou scénku s těmi dětmi. To mě tak napadlo teď jako další možnost.

Že to je jako situace, dostanou se...

Navození situace, ale pořád je to forma hry, protože ty děti do těch šesti let nejsou schopné si sednout a nevydrží u toho dlouho. Musí se ty činnosti často měnit. Dalo by se využít i prostě pohybové chvílky a při té pohybové chvílce klidně, já nevím, hází se míčkem a do té rytmizace se říká nějaká anglická říkačka, anebo nějaká slova se rytmizují, ale to divadlo mi přišlo takové teď jakoby, že to dítě je do toho vztaženo do toho děje a že se do té říše fantazie daleko lépe aklimatizuje, nebo víc se do něj ponoří, než když se sedí u stolu a kouká se na obrázek jo. Myslím. Ale je to těžké, je to těžké, ty materiály na to nejsou, a myslím si, že teď to není tak dostačující vůbec. Patnáct let zpátky, pořád se to děje stejnou formou.

No a já mám ještě úplně jinou zkušenost, protože já jsem učila ve školce ruské, kde byly děti, samozřejmě některé byly bilingvní, ale většina z nich měla rodiče čistě Rusy. A velká část z nich měla nastoupit na základní školu českou, tak paní ředitelka chtěla, aby měly češtinu. Ale čeština se dělala třeba třikrát týdně půl hodiny. A nevím, jestli máš nějakou zkušenost s ruským školstvím, ale u nich je to jako pomalu jako škola. Ony mají pomalu dvacet minut matematiku, dvacet minut ruštinu. U nich je to hodně formální, vůbec to není tak, že by si dopoledne hrály a něco vyráběly a odpoledne jako... Takže tam jsem právě jsem si vyzkoušela takové to dost formální, že ty děti jsou zvyklé hodně sedět, míň běhat, míň si hrát a nejsem moc přesvědčená o tom, že to je správná cesta. Proto si to sama jako řeším, sama v sobě, jestli to má vůbec smysl. Protože ony se samozřejmě naučí izolovaně nějaká slova, slyší ode mě češtinu, protože já na ně mluvím jenom česky, ale jako není to takový výsledek, že by to dítě přišlo a začalo na mě mluvit česky. To není.

Protože tam nemají zařazenou tu svoji vlastní a tu hravou složku.

No. A já si myslím, že to je jako špatně.

Aby je to jako víc chytlo.

Já myslím, že jim to chybí a navíc nemají potřebu mezi sebou mluvit česky, protože všechny mluví rusky, takže ta nutnost, i když mi paní ředitelka řekne: „Ony tady na souseda vedle, něco se ho ptaly česky, byly jsme překvapené,“ tak si myslím, že prostě jim to nepomůže moc, že je to nepřipraví na to, že potom půjdou do školy.

Ano. Ta slovní zásoba je velice omezená a daleko méně se toho naučí, si myslím. Nebo osvojí si málo slov. No na základce, to už jsou zase starší děti, když byla dcera v páté třídě, tak tam přišel Romanovec, potomek přímý potom, ale to bylo hrozně zajímavé a byl v páté třídě, on vlastně se s rodiči přistěhoval do Prahy a neuměl ani slovo česky. A přijali ho a on se normálně učil s ostatními ve třídě, úplně všechny předměty aniž by uměl slovo.

A zvládal to?

No nezvládal to, nemohl být ani hodnocený, protože on rozuměl možná deseti slovům na začátku.

Ale vyžadovalo se po něm prostě, aby se učil...

Ale přesto byl přijat a vyžadovalo se, aby prostě...on ze začátku nemohl ani psát, prostě vůbec nic, a podle mě to bylo úplně to nejšpatnější, co mohlo být. Tam měla být minimálně nějaká...já nevím, nějaká časová příprava, aby byl vůbec schopný. Jako pátá třída je těžká.

Tak no...

A on nemohl dějepis, češtinu, matematiku. On těm slovům prostě nerozuměl, absolutně ne.

Tak v té škole docela teď funguje, že jsou nějaké třeba přípravné ročníky, víc se to řeší, mám pocit, než v té předškolce, protože právě u předškolních je pocit, že ty děti se to naučí, kdežto v páté třídě už to dítě si to neosvojí, už se ho musí učit.

Přesně tak, už se ho musí učit.

No a mě třeba zajímá tady ve Francii, když je dítě-cizinec a víceméně mluví francouzsky, tak jak oni to řeší, mají tu integraci podchycenou, že by cizince, kteří se učí, ta děcka, francouzsky, že by třeba chodily do nějakých vyrovnávacích tříd?

Vůbec. Tady vůbec nejsou vyrovnávací třídy. Vlastně my bydlíme v oblasti, kde jsou pouze jenom cizinci. Takže tam jsou žijící všechny možné národy a pakliže zapíšeš dítě do mateřské školy místní, tak se na něj prostě mluví francouzsky a tečka. Ale s tím, že rodiče...je to na rodičích, na zvážení, jestli mají potom chuť a věnují se jim, tímto způsobem, anebo jestli to dítě potom zapíšou třeba do mezinárodního lycea, tam mají svoji sekci, portugalskou, anglickou, já nevím, všechny možné, holandská je tam sekce. Jo. Takhle.

Takže to ale nefunguje tak, že by tam třeba chodil někdo a s těmi dětmi se pracoval trochu jinak, protože jsou samozřejmě...

Ne. Vůbec ne. Na to se absolutně ne.

Protože já si třeba myslím, že je dobré těm dětem pomoci, když přijde cizinec do školky, že je dobré, když tam přijde někdo, kdo má zkušenost a kdo mu třeba trochu pomůže, i když třeba s tou základní slovní zásobou.

Jasně no. Na to rychlejší začlenění. Nemám s tím zkušenosti, nebo respektive zkušenosti takové, že prostě na těch školkách nejsou žádné vyrovnávací skupinky dětí nebo vyrovnávací třídy, kde by děti si třeba trénovaly logopedické vady nebo jazykové, jazykovou bariéru. Je to pouze jenom tady na rodičích. Nebo setkala jsem se v té naší oblasti s tím, že to je pouze na rodičích, jak vlastně to dítě sami integrují a jak se pokusí začlenit do toho cizího jazyka.

Tak nevím, jaká je situace tady, tady asi dost často ty rodiče francouzsky umí, ale v Čechách to dost často bývá, že přijdou Vietnamci a neumí ani slovo česky, takže jako sami mají vlastně problém s tím ve státě nějak fungovat natož pomáhat tomu dítěti.

Ale vietnamsky mluvící lidé jsou zase tak schopní lidé, že oni vlastně tím, že jsou to většinou obchodníci, tak oni jsou schopni se dorozumět v té češtině. I když špatně, tak oni rozumí a taky k nám chodily děti těchto rodičů a třeba maminka mluvila velice špatně, ale na tom základním se domluvila, ale to dítě, protože ho zapsala od těch tří let do té školky, tak to dítě se naučilo.

Ona ta děcka jsou hrozně šikovná.

A oni na to i spoléhali. Nebo to bylo jako vidět, vlastně když jsme se nějakým způsobem domluvili, oni vlastně chtěli, aby ty děti byly vzdělané v tom českém jazyce. Protože to tak prostě ten jejich národ má.

No oni ano.

Nastavený. Tak prostě ví, že obchodníky byli, budou, jsou a že to dítě se naučí a pak už jim zase pomůže dál. To bylo taky poměrně dost případů u nás, že tam takhle byly vlastně zapsané.

Já jsem totiž skeptická k tomu, že by třeba všechny učitelky v mateřských školách jakoby si uměly s tím poradit, když jim tam přijde, cizinec, že by věděly, jak s ním mají pracovat.

Ne. Protože na to my nejsme školené vůbec, ani to dřív nebylo. Nevím, jestli teď je to na těch vyšších odborných školách, taky jsme tam měli jakoby studentky, ale na toto téma jsme neměly nikdy čas zabřednout, nebo jako hovořit, ale myslím si, že se nepřipravují ani jako teď nově nijak, že by se pracovalo jako s dětmi cizinců.

Já mám právě zkušenost, že se mě ptala jedna paní učitelka, co má s dětmi dělat, protože neví. Měla zájem, měla samozřejmě strach, aby ta holčička z toho neměla blok, a chtěla s ní pracovat, ale sama si neuměla poradit a ani nevěděla, kde ty informace získat.

Jasně. Tak buď si samy dohledávají na internetu, nebo my dohledáváme na internetu, nebo pátráme v těchto možných vodách, nebo s kolegyněmi, anebo třeba formou těch různých seminářů. Že se třeba s ředitelem, s ředitelkou se domluví a existují, ale je to vlastně... nejsou cíleně učitelky v mateřských školách připravovány na toto.

Proto právě jako řeším, jestli to má smysl, když tam přijde někdo externí, kdo je na to připravovaný. Tedy ne, že my bychom se učili, jak pracovat s malými dětmi, ale jsou lidi, kteří se o to víc zajímají a mají ty zkušenosti.

Jako rozhodně jak speciální pedagožky, jak logopedky, tak tyhle učitelky, pakliže by věděly, jak s takovýmto dítětem pracovat, tak je to strašně velký přínos vůbec pro školku, pro tu skupinu. Je to nové téma.

Já si myslím, že je. Proto se tím chci zabývat. Ale ještě mě napadá, že jsi zmínila, že nejsou moc materiály, třeba i na tu dramatickou výchovu, jak prostě to dělat. Vidiš to jako problém, nedostatek materiálů ty sama, když se připravuješ? Nebo co je pro tebe největší problém, pokud je nějaký takový.

No není to problém, protože jsem na to zvyklá v podstatě celý svůj život, že si pořád něco vytváříme, s dětmi si vyrábíme, že si někde něco vyhledávám. Dřív to před revolucí, to bylo tak, že jsme si všechno kreslili, materiály připravovali. Teď už je to taková pohoda, že si vlastně všechno najdeš kdekoli a vidíš to i tady, že

prostě pořád jak šilenci něco vytváříme. Ale je to učitel od učitele. Některému učiteli stačí prostě jenom materiál obrazový, obrázky knížky, a některému ne a prostě pracuje s odpadovým materiálem, využívá všeho možného, využívá odborné literatury a zahrnuje prostě do té výuky úplně všechno, co si najde nebo co si nashromáždí. Ale to je strašně individuální a myslím si, že to je pořád. Každý, kdo jaké má dostupné možnosti a dostupné materiály, tak s tím pracuje. Někomu stačí knížka a někomu ne.

No a myslíš, že by třeba bylo dobré, kdyby byl nějaký materiál, spíš třeba metodický, který by právě byl zacílený třeba na učitelky v mateřských školách, jak pracovat s cizincem? Přejde vám cizince, můžete udělat tohle, tohle.

Určitě. Těchto materiálů je strašně málo, strašně málo a těch učitelek pořád je většina, i když samozřejmě kolektiv se omladil a učitelek v mateřské škole mladých je spousta, ale protože to není cíleně, ty materiály nejsou, nejsou na to připravované, tak ty materiály určitě by byly dobré, a byly by potřeba. Měly by být na každé mateřské škole, určitě. Protože neřešíme pořád jenom logopedické věci, s těmi si i víme rady, na ty jsme byly připravené. Na pedagogiku a psychologii taky. Ale potom jak dál, konkrétní případy, konkrétní problémové děti, tak potom těch materiálů je hrozně málo, to je fakt.

No a ještě mě napadá, jestli máš třeba oblíbený materiál k výuce, ať už je to nějaká knížka nebo něco, bez čeho by ses neobešla, jestli něco takového existuje. Nemusí být, většinou člověk kombinuje různé zdroje.

Já se vracím teda k inkluzivní škole, ta je vysloveně zaměřená na výuku, výukový materiál pro bilingvní děti, k tomu se tedy vracím dost často.

A tím myslíš nějaké materiály, nebo inkluzivní škola na internetu? Od Mety ten portál?

Od Mety. No. Tam jsou vlastně všechny možné jako návody, praktiky, pracovní listy, nápady, to si myslím, že je zpracované velice dobře. Tak k tomu se vlastně vracím.

Tak to mě zajímá, něco takového. Ne, že člověka zaujme jedna věc...

No, tak tomuhle teď jsem přišla docela na chuť a ten se mi líbí i zpracováním i tím návodem. Využívám ho teda hodně v první třídě.

Oni mají zase možná víc zpracovanou tu školu.

Oni mají hodně dobře zpracovanou tu školu, protože předškola a základní stupeň, to už je jenom drobný krůček, tak třeba z toho čerpán no. Jak co. Ale to se mi líbí. Jinak nevím teda, že by bylo něco dál jakoby zaměřeno specificky. Různě, jak na co člověk narazí.

Jako ode mě je to všechno, ale jestli ještě něco chceš dodat.

No jako v každém případě děti do šesti let, tak se musí všechno učení odehrávat úplně jinými metodami a jinými formami výuky než klasická výuka ve škole. To je prostě si myslím základ. Můžeš pracovat na zemi, můžeš pracovat na tabuli. Jsou výborné, že jo interakční tabule.

No. Když ji máš a umíš to s ní.

No. Nám je montovali, přišla EU a namontovali je do všech mateřských škol a nikdo nebyl proškolený, takže když jsme vysloveně si neřekli, že chceme na tenhle seminář, abychom s ní uměli pracovat, tak tam ta tabule byla nainstalovaná a tím to skončilo. Ale viděla jsem pracovat děti s ní a bylo to úplně fantastické. A to si myslím i na ten jazyk a bylo to úplně fantastické. Prostě hýbat se, prstíčky, posunovat to a tam, jako výborný materiál, výborná věc třeba konkrétně na výuku toho jazyka. Všechny možné formy, ale pak třeba i stačí vyjet na školu v přírodě, jít si sednout na louku a pozorovat tam třeba brouky a i to je jako výborný počin. Vždycky to konkrétní prostředí a je to fantastické taky. S tím jsme měli taky hrozně dobré zkušenosti, se vytrhne úplně z toho kontextu to dítě, je pouze jenom samo za sebe, ty mu musíš dát tu důvěru, tu oporu, že není ztraceno v tom světě a tam fungovaly vždycky naprosto báječně. I jakoby...teď si vzpomínám, jestli jsme tam měli nějakého cizince, ale určitě, určitě ano, určitě tam byl někdo, kdo třeba ten jazyk tak dobře neovládal, za ta léta určitě někdo tam byl, ale to bylo prostě bezva jo.

Nebyl problém.

Nebyl problém.

To je hezké slyšet.

No určitě. Jinak mě teď už nic jako nenapadá.

Příloha č. 15 – Seznam materiálů uvedených v rámci rozhovorů³⁹

Učebnice:

Domino

Česky vesele a hezky

Čeština pro malé cizince 1

Čeština pro malé cizince 2

Učíme se česky – pracovní učebnice

Knížky:

První den ve škole

Hurá do školy

Moje první slova

Richard Scarry: Ten dělá to a ten zas tohle

Jiné materiály:

Šimonovy pracovní listy

Zelinková – materiály pro dyslektiky

Kuliferdova mateřská škola - rozvíjí, napravuje, baví

Hravá školička

Webové stránky:

www.detskestranky.cz

www.rvp.cz

www.inkluzivniskola.cz

³⁹ Tučně vyznačené materiály byly analyzovány v rámci výzkumu (viz kapitola 5.2)

Literatura:

GJUROVÁ, N. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011, 127 s. ISBN 978-80-7367-837-1. Dostupné z: http://toc.nkp.cz/NKC/201106/contents/nkc20102156583_1.pdf

DOLEŽÍ, L. (eds). *Začínáme učit češtinu pro děti cizince-cizince. Příručka pro lektory a lektorky*. Praha: AUČCJ, 2015. 102 s. ISBN 978-80-260-7506-6.

Příloha č. 16 – Analyzované vlastnosti materiálů

Popis materiálů

autor

primární určení

další informace

Komunikační vlastnosti

vyváženost verbální a neverbální složky

vhodnost neverbální složky pro děti předškolního věku.

Obsahové vlastnosti

vhodnost témat pro předškolní věk a jejich uspořádání

adekvátnost použité slovní zásoby

přiměřenost úkolů či cvičení.

Ergonometrické vlastnosti

funkčnost použití barev

vhodnost grafické úpravy s ohledem na děti předškolního věku