

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Český jazyk
v Nové škole, o. p. s.

Kateřina Moravcová

Studijní obor: Český jazyk a literatura – Učitelství pro střední školy

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Praha, letní semestr 2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s použitím uvedené literatury a pramenů.

Kateřina Moravcová

Děkuji všem žákům projektu Rozlety za ochotné vyplnění dotazníků a testů i za poskytnuté rozhovory. Zvláštní dík patří Marku Šormovi za osobní i profesionální podporu při psaní této práce.
Kateřina Moravcová

Obsah

Obsah	4
Úvod	7
1. Nová škola, o. p. s.	8
1.1. Žáci projektu Rozlety	8
2. Žáci projektu Rozlety a jejich jazykové znevýhodnění	9
2.1. Vliv kultury a jazyka na lidské myšlení a chování	9
2.1.1. Jazyk a obraz světa	9
2.1.2. Jazyk a kultura	10
2.1.3. Faktory ovlivňující komunikaci	12
2.1.3.1. Hodnoty	12
2.1.3.2. Vnímání	12
2.1.3.3. Stereotypy a předsudky	13
2.1.3.4. Komunikační styl	13
2.1.3.5. Komunikační normy	14
2.1.4. Interkulturní aspekt v komunikaci	15
2.1.5. Jazyková bariéra	17
2.1.5.1. Žáci cizinci	17
2.1.5.2. Romští žáci	18
2.1.5.2.1. Romský etnolect češtiny	18
2.1.5.2.2. Popis etnolectu	20
2.1.5.2.2.1. Hláskosloví	20
2.1.5.2.2.2. Onomaziologie	20
2.1.5.2.2.3. Morfologie	20
2.1.5.2.2.4. Morfosyntax	21
2.1.5.2.2.5. Syntax	21
2.2. Osvojování jazykové a komunikační kompetence v kontextu prostředí	22
2.2.1. Konstruktivismus	22
2.2.2. Teorie kulturního kontextu	22
2.2.3. Sociální a jazyková determinovanost vzdělávání	23
2.2.4. Bernsteinova teorie jazykového deficitu	23
2.2.5. Empirické výzkumy podporující Bernsteinovu teorii	24
2.2.6. Kritika teorie o jazykovém deficitu	25
2.2.7. Dopad Bernsteinovy teorie dnes	25
2.2.8. Další faktory ovlivňující školní úspěšnost znevýhodněných žáků	26
2.2.8.1. Vztah okolí k žákům ze znevýhodňujícího prostředí	26
2.2.8.2. Škola	27
2.2.8.3. Rodina	28
2.2.8.3.1. Romští žáci	28
2.2.8.3.2. Žáci cizinci	28
2.2.8.4. Motivace žáků	29
2.2.8.4.1. Romští žáci	29
2.2.8.4.2. Žáci cizinci	30
2.2.8.5. Nástroje pomoci znevýhodněným žákům	30
2.2.9. Závěry výzkumné zprávy organizace META	31
3. Vyučování cizímu jazyku	33
3.1. Hlavní činitele cizojazyčné výuky	33
3.2. Začleňování jinojazyčných žáků do školní výuky češtiny	35
3.2.1. Metodika výuky češtiny jinojazyčných žáků	36
3.2.2. Zkušenosti ze ZŠ Meteorologická	38

4. Projekt Rozlety – podpora žáků ze znevýhodňujícího prostředí při přechodu ze základních škol na střední školy	39
4.1. Struktura projektu	39
4.1.1. Výuka.....	39
4.1.2. Dobrovolnický program.....	40
4.1.3. Klub	40
4.1.4. Klub středoškoláků	40
4.1.5. Podpora členů týmu	41
4.2. Výuka českého jazyka	41
4.2.1. Cíle výuky češtiny v Rozletech	42
4.2.2. Učivo.....	42
4.2.3. Učební plány skupinové výuky.....	42
4.2.3.1. Sedmý ročník	43
4.2.3.2. Osmý ročník.....	43
4.2.3.3. Devátý ročník.....	43
4.2.4. Schéma vyučovací hodiny	43
4.2.5. Hodnocení	44
4.2.6. Lektor a asistent lektora.....	44
4.2.7. Žáci	45
4.2.7.1. Jazykové zázemí žáků Rozletů	45
4.2.7.2. Úroveň osvojení českého jazyka.....	45
4.2.7.2.1. Žáci cizinci.....	45
4.2.7.2.2. Romští žáci	46
4.2.8. Studijní předpoklady.....	47
4.2.9. Vyučovací metody a postupy.....	47
4.2.9.1. Kooperativní vyučování.....	47
4.2.9.2. Kritické myšlení.....	47
4.2.9.2.1. Evokace – uvědomění – reflexe.....	48
4.2.9.2.2. Metody vhodné pro jednotlivé fáze procesu E – U – R.....	49
4.2.9.2.3. Metody KM v Rozletech.....	50
4.2.9.3. Časopis.....	50
4.2.9.4. Práce s žáky s LMD	50
4.2.10. Respektování stylu učení	51
4.2.11. Organizační podmínky výuky.....	52
4.2.12. Materiální podmínky výuky.....	52
5. Výsledky dotazníkového šetření a testů	54
5.1. Výběr metody	54
5.2. Technika sběru dat	54
5.3. Charakteristika vzorku respondentů	55
5.4. Výsledky dotazníkového šetření	55
5.4.1. Žáci cizinci.....	55
5.4.2. Romští žáci	57
5.5. Kazuistiky	58
5.5.1. Kazuistika č. 1 – Julia	58
5.5.2. Kazuistika č. 2 – Yao	60
5.5.3. Kazuistika č. 3 – Tomáš.....	61
5.6. Charakteristika testů	62
5.6.1. Srovnávací test.....	62
5.6.2. Výsledky srovnávacího testu	63
5.6.2.1. Slovo a jeho význam.....	64
5.6.2.2. Pravopis	65
5.6.2.3. Morfologie	66

5.6.2.4.	Práce s textem a stylistika	66
5.6.3.	Diktát	67
5.6.3.1.	Diferenciace chyb	67
5.6.3.1.1.	Grafika	67
5.6.3.1.2.	Diakritická znaménka	67
5.6.3.1.3.	Slovo a jeho stavba	67
5.6.3.1.4.	Pravopis	68
5.6.3.2.	Analýza diktátů	68
5.6.3.3.	Závěry	70
5.6.4.	Test čtení s porozuměním	71
5.6.4.1.	Výsledky	71
5.6.5.	Stylistika	72
5.6.5.1.	Výsledky	73
6.	Závěr	75
	Resumé I.	77
	Resumé II.	78
	Seznam klíčových slov	79
	Použitá literatura	80
	Prameny	88
	Přílohy	89
	Příloha č. 1 – Zadání diplomové práce	91
	Příloha č. 2 – Dotazník pro žáky cizince	93
	Příloha č. 3 – Dotazník pro romské žáky	95
	Příloha č. 4 – Srovnávací test	97
	Příloha č. 5 – Diktát	103
	Příloha č. 6 – Čtení s porozuměním	104
	Příloha č. 7 – Stylistické cvičení	106
	Příloha č. 8 – Sebehodnotící dotazník	107
	Příloha č. 9 – Čínská bajka – ukázka lekce kritického myšlení	108
	Příloha č. 10 – Myšlenková mapa na téma „Co budu dělat, až mi bude 20 let“	110
	Příloha č. 11 – Ukázka z časopisu	111
	Příloha č. 12 – Učební plány jednotlivých ročníků	112
	Příloha č. 13 – Seznam učebnic a učebních materiálů	115
	Příloha č. 16 – Seznam vyobrazení	117

Úvod

Tématem vzdělávání znevýhodněných¹ žáků jsem se začala zabývat před dvěma lety, kdy jsem zahájila své působení jako lektorka českého jazyka a později koordinátorka dobrovolnického programu projektu Rozlety² Nové školy, o. p. s. Ačkoliv nejde o problematiku úplně novou, domnívám se, že zasluhuje více pozornosti, než jí doposud bylo věnováno.

Cílem této práce je (1) teoreticky popsat hlavní příčiny jazykového znevýhodnění žáků z jiného kulturního prostředí, (2) představit činnost projektu Rozlety Nové školy, o. p. s., s důrazem na výuku českého jazyka, (3) zjistit, za jakých podmínek se žáci z jiného projektu poprvé setkávají s češtinou a jaká je současná úroveň jejich jazykového projevu v češtině, zejména písemného.

Práce je rozdělena do pěti částí. V úvodní části představuji organizaci Nová škola, o. p. s., ve druhé části se věnuji problematice jazykového a kulturního znevýhodnění, ve třetí problematice výuky cizího jazyka, ve čtvrté představení projektu Rozlety a v další podrobné analýze jazykového projevu znevýhodněných žáků.

Pro tuto část byla použita metoda kvalitativního výzkumu, žákům byly zadány dotazníky a série testů, s některými byly navíc vedeny řízené rozhovory.

Výzkum byl proveden metodou kvalitativního výzkumu v časovém rozmezí konce školního roku 2005/2006 a konce školního roku 2006/2007, pracovala jsem se vzorkem 28 respondentů ve věkovém rozmezí 13–19 let.³

¹ Termíny definující sociokulturní znevýhodnění a jejich užívání v praxi se velmi různí. Ve své práci používám termíny znevýhodnění žáci a žáci ze znevýhodňujícího prostředí ve smyslu žáků s odlišným kulturním a rodinným zázemím s důrazem na jejich znevýhodnění jazykové. Projekt Rozlety pracuje se žáky z etnických menšin, s cizinci a se sociálně znevýhodněnými žáky, tato práce se věnuje žákům z odlišného jazykového prostředí, tzn. Romům a cizincům. Více o žácích projektu viz kapitola 1.1. Dalším skupinám znevýhodněných žáků (např. tělesně nebo duševně nemocným) se tato práce nevěnuje.

² Podrobněji o projektu Rozlety viz oddíl 1 a dále 4 a 5 této práce.

³ Více o složení respondentů i metodách výzkumu viz oddíl 5.

1. Nová škola, o. p. s.

Nová škola je obecně prospěšná společnost, jejímž posláním je spoluúčast na budování občanské společnosti prostřednictvím podpory alternativních forem vzdělávání dětí a dospělých. Její projekty jsou založeny na principu rovných příležitostí bez ohledu na etnickou, kulturní, sociální či náboženskou příslušnost.⁴

V současné době se v organizaci realizují projekty Komunitní vzdělávání, Romano suno a Rozlety. Účelem projektu **Komunitní vzdělávání** je podpora komunitních škol a komunitních center prostřednictvím školení a seminářů, informačního servisu, odborných konzultací, finanční a materiální podpory. **Romano suno** je literární a výtvarná soutěž v romském jazyce pro žáky základních, praktických a středních škol i učilišť, která dětem umožňuje prezentovat jejich znalost romštiny. Každoročně se koná veřejné vyhlášení výsledků soutěže v několika kategoriích, zároveň vychází romsko-česko-anglický sborník. Projekt **Rozlety**⁵ se zaměřuje na podporu žáků ze znevýhodňujícího prostředí při přechodu ze základních škol na střední školy. Projekt pracuje se žáky 7.–9. tříd ZŠ a dále tyto žáky podporuje i při studiu na středních školách. Spojujícím článkem mezi žáky je přítomnost určitého prvku v rodině, který je znevýhodňuje při vzdělávání – tzn. jazyková bariéra, nedostatečné vzdělání rodičů, absence jednoho nebo obou rodičů, rodinné problémy, špatná sociální situace apod.⁶ Mezi žáky projektu patří Romové, cizinci a sociálně znevýhodnění příslušníci majoritní společnosti, kteří mají potenciál úspěšně studovat střední školu. Cílem činnosti projektu je snižovat vliv jejich znevýhodnění v oblasti vzdělávání.

1.1. Žáci projektu Rozlety

Žáky projektu jsou Romové, cizinci z převážně východoevropských a asijských zemí, nejčastěji z Ruska, Ukrajiny, bývalé Jugoslávie, Vietnamu a Číny, dále sociálně znevýhodnění čeští žáci – to znamená žáci s nedostatečným rodinným zázemím či podporou pro studium, mající ale potenciál úspěšně studovat střední školu.⁷ Věkové rozmezí žáků je 12–18let.

V této práci se věnuji žákům cizincům a romským žákům, neboť obě tyto skupiny žáků ve větší či menší míře splňují následující kritérium pro jazykové znevýhodnění, a to je jinojazyčné rodinné zázemí a sociální prostředí, které nerozvíjí dostatečně jejich jazykovou a komunikační kompetenci. Této problematice je věnována následující kapitola.

⁴ Více o Nové škole, o. p. s., viz <http://www.novaskola.org>.

⁵ Více o projektu Rozlety viz oddíl 4 a 5.

⁶ Práce se zabývá žáky s jinojazyčným zázemím, tzn. Romy a cizinci.

⁷ O způsobu výběru žáků, diagnostice apod. viz oddíl 4.

2. Žáci projektu Rozlety a jejich jazykové znevýhodnění

Téma osob žijících ve znevýhodňujícím prostředí je rozsáhlé a jen stěží krátce a jednoznačně popsatelné. Zahrnuje historické, sociální, ekonomické, mediální, politické a další faktory, které se vzájemně ovlivňují. V případě jazykového znevýhodnění je nutné vymezit si dva základní aspekty, které mají na rozvoj komunikační kompetence vliv. Jsou to: (1) jazyková bariéra žáků z jiného jazykového prostředí (včetně romských žáků) a komunikační rozdíly, (2) sociální prostředí, ve kterém tito znevýhodnění žáci žijí.

V případě jazykové bariéry a interkulturních komunikačních rozdílů nejde jen o přímou neznalost jazyka a komunikačních strategií na straně žáků, ale také o jazykovou bariéru na straně rodičů či jiných členů blízké rodiny, kteří nemůžou být pro své děti jazykovým ani komunikačním vzorem. I v případě žáků, kteří se v České republice narodili, je vliv jinojazyčného prostředí zřejmý.

Otázka sociálního znevýhodnění je úzce spjata s národnostním složením žáků Rozletů. Vedle romských žáků jsou žáky projektu děti pocházející z bývalého SSSR a z asijských zemí včetně Vietnamu, jejichž rodiče v naprosté většině případů pracují v dělnických profesích, navíc ve směnném provozu. Velká část z nich nemá vyšší vzdělání. Oběma aspektům jazykového znevýhodnění se budu věnovat podrobněji.

2.1. Vliv kultury a jazyka na lidské myšlení a chování

Jelikož faktory, které jsou spojené s nabytím znalosti jazyka a schopnosti komunikace v cizím nebo méně známém prostředí, jsou velmi různorodé a žáci z jiného kulturního prostředí se musí nejen naučit jazyk ve smyslu slovní zásoby a gramatických pravidel, ale také pravidel a norem chování apod., je namísto položit si otázku, do jaké míry nás znalost určitého mateřského jazyka a kulturního prostředí determinuje.

2.1.1. Jazyk a obraz světa

Vlivem jazyka na lidské myšlení se zabývají mnozí autoři.⁸ Názory na danou problematiku se v průběhu staletí měnily,⁹ velký ohlas zaznamenala zejména **teorie jazykového relativismu**¹⁰ Sapira a Whorfa, kteří vycházeli z hypotézy, že: (1) myšlení lidí a jejich pohled na svět je určován

⁸ Např. Sapir – Whorf, Salzman atd.

⁹ Např. Salzman (1996: 93) cituje Wilhelma von Humboldta: *Duševní vlastnosti a struktura jazyka národa tak těsně splývají, že je-li dáno jedno z nich, měli bychom být schopni odvodit v plném rozsahu to druhé. (...) Jazyk je vnější projev ducha národa: jeho jazyk je jeho duch, a jeho duch je jeho jazyk; je těžké si představit dvě totožnější věci.*

¹⁰ O tom podrobněji Salzman, 1996.

charakterem jazyka, kterým mluví a (2) rozdíly mezi jazyky se tudíž musí odrážet v odlišnostech vidění světa a jejich uživatelů. Jejich teorie byla nesčetněkrát zavržována i přijímána, podařilo se jim ale přinést některé zajímavé důkazy. Např. *různá etnika mají ve svých jazycích – podle toho, v jakém prostředí žijí – vybudovány odlišné lexikální systémy pro vyjadřování a klasifikování objektivní reality. Tak např. etnika severských oblastí (Eskymáci, Laponci aj.) používají velmi podrobné názvy pro označení druhů sněhu, ledu, rostlin, ryb aj., jež v jiných jazycích neexistují. Jiné jazyky (např. jihoamerických indiánů) mají velmi detailní lexikální systémy pro vyjádření barev a jejich odstínů apod.*¹¹ Mají však gramatické kategorie opravdu vliv na to, jak mluvčí jazyka vnímají a kategorizují svět kolem sebe? *V některých případech to platí, aspoň do určité míry. V jiných je vliv zanedbatelný nebo není žádný. Např. v angličtině označuje slovo teacher osobu, která učí, ať ženu, nebo muže. Z žákovy poznámky „Our teacher is strict“ nepoznáme, o jaké pohlaví jde, i když následující rozmluva může pohlaví prozradit užitím jména vyučující osoby nebo osobního zájmena, které rod specifikuje (he nebo she). Taková dvojznačnost není pravděpodobná například v němčině nebo češtině, které liší mužský tvar (Lehrer, učitel) a ženský tvar (Lehrerin, učitelka). Angličtina se tedy od němčiny a češtiny jasně liší v tom, že co je v prvním jazyce fakultativní, v dalších je závazné. Ale tezi, že tento a podobné rozdíly mezi zmíněnými jazyky mají vliv na názory mluvčích těchto jazyků by bylo obtížné dokázat; nikdo by např. netvrdil, že diskriminace žen je běžnější, nebo méně běžná v zemích, kde se mluví německy nebo česky, v kterých je obvyklejší vyznačování rodu.*¹²

K teorii jazykové relativity existují mnohé protiteorie, které ji odmítají jakožto nevěrohodnou: *Vidět v jazykové rozrůzněnosti různý způsob chápání skutečnosti nebo postoje ke skutečnosti není možné již proto, že každý jazyk může podle potřeby vyjádřit jakékoliv pojetí skutečnosti.*¹³ Antropolog John B. Carroll formuluje tezi jazykové relativity mnohem umírněněji a pro dnešní vědu přijatelněji:

*Pokud se jazyky liší ve způsobech, jak kódují objektivní zkušenost, mají uživatelé jazyka sklon vybírat a rozlišovat zkušenosti různě podle kategorií, které jim poskytuje jejich příslušný jazyk. Tyto poznatky budou mít určité vliv na jejich chování.*¹⁴

2.1.2. Jazyk a kultura

Pojem kultura se uplatňuje v nejrůznějších vědních oborech, a tudíž se k němu vztahuje velké množství definic. V zásadě můžeme rozlišit tato tři základní pojetí kultury: (1) Podle širšího pojetí

¹¹ Citováno podle Průcha (2004: 151).

¹² Salzmann (1997: 100).

¹³ Horálek, 1967, citováno podle Průcha, 2004.

¹⁴ Citováno podle Salzmann (1997: 106).

můžeme pod tento termín zahrnout všechno, co vytváří lidská civilizace, tzn. materiální výsledky lidského konání (artefakty), např. oděvy, plodiny, stavby apod., zároveň ale také duchovní produkty lidí, tzn. umění, morálka, právo, tradice ad. (2) Podle užšího pojetí je pojem kultura vztažen k projevům chování lidí, kulturou lidského společenství se rozumí jeho zvyky, symboly, komunikační strategie a jazyk, systém hodnot, zkušenosti, tabu apod. (3) Lingvistika vymezuje samostatně pojem jazyková kultura, který zahrnuje nejen kulturu jazyka ve smyslu soustavy určitých prostředků, ale i kulturu vyjadřování, tzn. kulturu ústních i písemných řečových projevů.¹⁵ Rozdílné kultury s sebou nesou rozdílné kulturní vzorce,¹⁶ které ovlivňují jednání lidí v mnoha oblastech, tedy i v komunikaci. Příslušníkem určité kultury se člověk stává v průběhu procesu označovaného jako *kulturní transmise*.¹⁷ V tomto procesu člověk přejímá formální i neformální kulturních normy a zkušenosti, proces probíhá od narození až do dospělosti. Velký vliv na kulturní transmissi jedince mají zejména jeho rodiče, učitelé, vrstevníci ad.

Zaměříme-li se na vztah jazyka a kultury, musíme si uvědomit, že jazykový i kulturní systém jsou přímo vázány na lidskou komunikaci i myšlení. *Zdroj jejich analogií, ale i přímých a nepřímých vztahů je však i ve skutečnosti, že jejich realizace jsou na sebe do jisté míry vázány.*¹⁸ Jazyk se realizuje v přirozených podmínkách lidské společnosti v řečových projevech, textech různé povahy. *Některé z těchto textů¹⁹ (ale zdaleka ne všechny) je možno považovat i za konkrétní formy realizace kultury. Vzájemný vztah souhrnu realizací jazyka a souhrnu realizací kultury lze vyjádřit také jako průnik dvou množin: symbolem K označujeme množinu všech realizací různých forem kultury, symbolem J množinu všech jazykových textů v jazyce realizovaných. Za této situace platí, že:*

$$K \cap J = L$$

Symbolem L označujeme množinu konkrétních realizací jazykového systému (textů), jež jsou zároveň i projevy realizace kultury.

Při sledování paralelního vývoje jazyka a kultury shledáváme, že jazyk se ve svém vývoji zpravidla opožďuje za kulturně společenskými změnami.²⁰ Poměrně nejrychleji sleduje vývoj kultury lexikální složka jazyka, což samozřejmě vyplývá z potřeby komunikace o nových jevech a skutečnostech.

¹⁵ O tom více viz Encyklopedický slovník češtiny (2002: 237).

¹⁶ Kulturní vzorec je systém forem chování, hodnot a norem charakteristických pro danou společnost, který je obecně přejímán a napodobován, vstupuje do procesu socializace jedinců, reprodukuje se v kulturních výtvorech a stabilizuje se ve zvycích a obyčejích (Velký sociologický slovník, II, 1996, s. 1420-1421).

¹⁷ Průcha (2004: 48).

¹⁸ Zima (1978: 338).

¹⁹ Zima (1978: 338).

²⁰ Hlavsová (1992: 9).

Nejrůznější faktory etnolingvistiky²¹ a lingvistické antropologie,²² které se týkají duchovní kultury, lze ilustrovat na řadě příkladů. *Vedle známého faktu různých a různě detailních názvů pro příbuzenské a rodinné vztahy (kde např. dnešní čeština patří i mezi slovanskými jazyky k těm nejchudším, srov. však i třeba dánské farfader a morfader pro „dědečka z otcovy a matčiny strany“)* lze připomenout i známé příklady další. Tak například v oblasti zdvořilostních zvyků, promítajících se do sféry pozdravů, si Švédové za vzájemnou návštěvu při příští (časově nedaleké) příležitosti ještě znovu děkují. V obecnější dimenzi sem lze však zahrnout i např. strukturaci času, která ve většině evropských jazyků prozrazuje spíše (horizontální) lineárnost, srov. před týdnem/za týden modelované podle před lesem/za lesem, i když v jiných kulturách čas místo horizontálně může „plynout“ vertikálně.²³

2.1.3. Faktory ovlivňující komunikaci

Jelikož ke komunikaci dochází nejen v určitém čase a na určitém místě, ale také mezi určitými subjekty, které jsou ovlivňovány nejrůznějšími faktory, můžeme stanovit čtyři základní mimojazykové faktory, které mají vliv na mezilidskou komunikaci. Jsou to:²⁴ (1) hodnoty, (2) vnímání (percepce), (3) předpojatost až předsudky a (4) komunikační styl. V případě, že se subjekty účastníci se komunikace shodují ve všech čtyřech oblastech, je velká pravděpodobnost porozumění. Naopak komunikace se stává obtížnou, pokud se subjekty komunikace v těchto faktorech liší, tzn. čím více odlišností, tím větší riziko nedorozumění.

2.1.3.1. Hodnoty

Hodnoty se člověk učí od nejtělejšího věku v rámci socializace. Získáváme je od svých rodičů, prarodičů, přátel, učitelů, ukazují nám, co je správné, co je pravda, jaká je naše společnost. Do systému lidských hodnot patří kultura, tradice, náboženství, práce, rodina atd. Odlišný hodnotový systém jiného člověka můžeme vnímat jako ohrožující, a proto může takováto skutečnost znesnadňovat komunikaci. V případě soužití dvou skupin s odlišnými vzorci chování může odlišný hodnotový systém komplikovat vztahy i vzájemné soužití.

2.1.3.2. Vnímání

Naše vnímání ovlivňuje naše zkušenost, informace, které jsou nám dostupné, i náš hodnotový systém.²⁵ Neuvědomujeme si (alespoň ne vždy), že naše vidění je vidění z jednoho úhlu pohledu, je spoluurčováno hodnotami, předsudky, znalostmi atd.

²¹ Etnolingvistika se zabývá studiem vztahu jazyka a etnických skupin, především jejich jazykové chování. Viz Čermák (1997: 72).

²² Lingvistická antropologie studuje navíc vztahy jazyka a kultury daného etnika, viz tamtéž.

²³ Hlavsová (1992: 9).

²⁴ Dle Šiškové (2001: 14).

²⁵ Viz výše.

2.1.3.3. Stereotypy²⁶ a předsudky²⁷

Oba tyto pojmy mají stejnou psychologickou podstatu. Jsou to představy, názory nebo postoje, které zaujímají jednotlivci nebo skupiny lidí vůči jiným skupinám nebo k sobě samým. Tyto postoje jsou poměrně stabilní a obtížně měnitelné, neboť se přenášejí dlouhodobě a mezi jednotlivými generacemi. Mívají silný emocionální náboj, mnohdy na úkor racionálního obsahu. Mnohé předsudky se týkají věku, náboženství, pohlaví, profese, fyzického vzhledu, etnického původu nebo rasy atd. Etnickým stereotypem je např. naše představa Němců jako pilných a přesných lidí, Francouzů jako galantních a šarmantních, Rusů jako pohostinných a srdečných atd. Stereotypy nejsou jen negativní, generalizace nám v mnoha případech pomáhá třídít si informace a zařazovat nové, stejně tak ale v jiných případech škodí, zejména hodnotíme-li někoho na základě jednoho rysu (např. barvy kůže, přízvuku, chování atd.). Předsudky a stereotypy používáme často nevědomě, a v tom je jejich nebezpečí. *Bránit se stereotypnímu vnímání nám mohou pomoci pozitivní příklady, které naruší generalizovaný model a vedou k diferenciaci a konkretizaci.*²⁸

2.1.3.4. Komunikační styl

Komunikační styl navazuje na uvedené faktory. Šišková²⁹ uvádí, že projev člověka je ze 7 % ovlivněn slovy, tzn. verbální komunikací, asi z 38 % hlasem (způsobem, jak je informace sdělena) a asi z 55 % řečí těla, tzn. neverbální komunikací. Naši komunikační partneři nás tedy vnímají komplexně, prostřednictvím mnoha smyslů. Působí na ně i tón hlasu, držení těla, oční kontakt, pohyby obličeje i celého těla a mnoho dalších faktorů včetně prostředí, ve kterém komunikace probíhá. Individuální komunikační styl každého jedince je podpořen komunikačními zvyklostmi danými kulturou (např. polibek na obě tváře na výraz pozdravu ve Francii a podání ruky v Česku; hlasitá mluva a výrazná gestikulace obvyklá u Romů apod.).

Zajímavým příkladem komunikačních stylů jsou argumentační strategie,³⁰ které uvádí Roche.³¹ Podle něj probíhá argumentace v různých jazycích různě, angličtina argumentuje přímo, bez odboček a k věci, v orientálních jazycích se argumentace pohybuje po spirále, slovanské jazyky postupují po postranních bodech k cíli.

²⁶ Stereotyp je zjednodušené tvrzení o určité skupině, rase nebo pohlaví, toto tvrzení je často znevažující. Stereotypy jsou úsudky utvořené na základě nedostatečného množství informací, existují stereotypy negativní i pozitivní. Stereotypy nám umožňují orientovat se ve světě, u negativních stereotypů hrozí nebezpečí, že špatný úsudek o jednom člověku můžeme vztáhnout na celou skupinu, ke které náleží. In: Modul A: Práce s interkulturní třídou. (2006: 18).

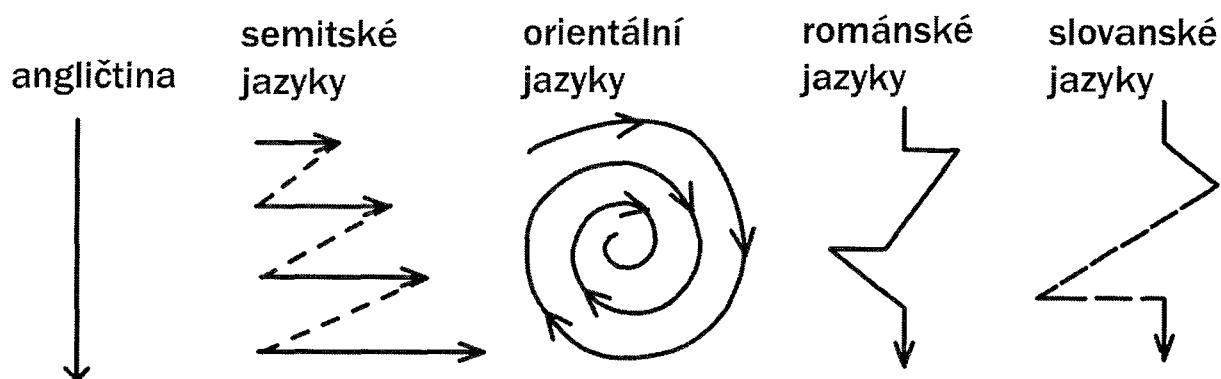
²⁷ Předsudek je postoj, názor nebo pocit zformovaný bez dostatečných poznatků nebo zkušeností. Předsudek je předčasný úsudek ve prospěch nebo neprospěch osoby nebo skupiny. In: tamtéž.

²⁸ Šišková (2001: 16).

²⁹ Šišková (2001: 16).

³⁰ Viz obr. č. 1.

³¹ Roche (2001: 18).



Obr. č. 1

2.1.3.5. Komunikační normy

Komunikační normy³² jsou v různých společnostech různé, nemusí se omezovat pouze na jednu jazykovou oblast, ale jsou součástí komunikačních norem širšího společenství – např. evropského. Z tohoto důvodu je např. pro Evropana obvykle snazší osvojit si evropský jazyk než jazyk orientální, který zahrnuje odlišné komunikační normy vzniklé v odlišném kulturněhistorickém vývoji. Nelze ale říci, že v rámci jednoho jazykové společenství platí stejné komunikační normy. Jelikož je každé společenství strukturováno teritoriálně, sociálně, názorově, zájmově, věkově apod., každý jedinec náleží do několika společenství a zaujímá různé sociální role, které jsou proměnlivé, a využívá tudíž také různé komunikační normy.³³

Jeden příklad pro ilustraci – ve Vietnamu³⁴ je, na rozdíl od českého prostředí, běžné zeptat se učitele na věk či na počet dětí, tato otázka není chápána jako nevhodně osobní, ale naopak mluvčí jí projevuje zájem o tázanou osobu a respekt k ní.

Do sféry komunikačních norem se řadí také neverbální komunikace.³⁵ Význam lidských gest, mimiky, držení těla apod. se opět v různých kulturách liší, a proto má neverbální komunikace významné místo při osvojování komunikační kompetence v jiné kultuře. Bezeslovná sdělení mnohdy bývají nejednoznačná – slzy mohou vyjadřovat smutek, radost i vztek. Ilustračním příkladem odlišnosti neverbální komunikace může být opět vietnamský zvyk³⁶ nedívat se společensky výš postavenému partnerovi při dialogu do očí, který může být v naší kultuře vnímán jako neupřímnost, v prostředí školy a ve vztahu učitel – žák dokonce jako drzost.

³² Komunikačními normami mám na mysli normy sociální, jejich součástí jsou normy řečově komunikační, součástí těchto norem jsou normy jazykové.

³³ O komunikačních normách více viz Nebeská (1992: 88).

³⁴ Černík (2006).

³⁵ Mareš; Křivohlavý (1995) rozlišují osm základních oblastí neverbální komunikace, a to: pohledy, mimiku, kineziku, posturologii, gestiku, haptiku, proxemiku a úpravu zevnějšku.

³⁶ Černík (2006).

2.1.4. Interkulturní aspekt v komunikaci

Procesy verbální a neverbální komunikace se zabývá psycholingvistika, v nedávné době se výzkum rozšířil o interkulturní aspekt. Výzkumy dokládají, že způsoby komunikace jsou specifické pro jednotlivá etnika, národy, rasové skupiny. Pekerti a Thomas³⁷ vymezují vztahy mezi komunikací a kulturami takto: *Systematické srovnávání komunikace mezi kulturami vyžaduje brát v úvahu specifickosti jednotlivých jazyků, jimiž se komunikace realizuje. Obecně řečeno, akty komunikačního chování jsou manifestací internacionalizovaných hodnot a norem příslušných kultur. To znamená, že kulturně založená pravidla determinují styl, konvence a praxi komunikace.*

Toto je teoretické východisko výzkumů komunikace v interkulturním aspektu. V praxi ale dochází k tomu, že kulturní specifickosti komunikace buď nejsou známy, nebo nemusejí být respektovány. Zde je tedy těžiště práce komunikační přípravy učitelů žáků z minoritních a emigrantských rodin, a nejen jich, ale např. i diplomatů, manažerů mezinárodních firem, lékařů komunikujících s pacienty, kteří jsou cizinci atd.

V pohledu interkulturní psychologie spočívá první skupina rizik v tom, že jednotlivé jazyky s sebou nesou určité nazírání světa – to vysvětluje teorie jazykového relativismu.³⁸ Uživatelé určitého jazyka prostě vnímají okolní svět, jiné národy, etnika a jejich kulturu prizmatem svého vlastního jazyka. Může dojít k tomu, že člověk sice zvládne cizí jazyk, ale přesto neporozumí kultuře národa či etnika s ním spjaté. Vznikají interkulturní komunikační bariéry, jež mohou vést k nedorozuměním, případně i konfliktům. Z. Lehmanová³⁹ používá termín mezikulturní komunikace, který vysvětluje takto: *Stručně lze pojem mezikulturní komunikace vymezit jako reflexi komunikačního procesu mezi individuálními a nadindividuálními subjekty příslušejícími k rozdílným kulturním systémům. O efektivnosti mezikulturní komunikace lze hovořit, pokud v procesu interakce nedochází ke zkreslení předávaných informací, které by vyplývalo z rozdílnosti kulturních systémů.*

Lehmanová vysvětluje, že mezikulturní komunikace se podstatně odlišuje od monokulturní komunikace,⁴⁰ a to v tom, že *subjekty mezikulturní komunikace vstupují do komunikačního procesu s odlišnými, kulturou determinovanými kognitivními a emocionálními strukturami, s odlišnými způsoby vnímání a hodnocení skutečnosti. Z toho je možné vymezit konkrétní cíle pro přípravu účastníků komunikace k mezikulturní komunikaci.*⁴¹ Jsou to: (1) pochopení specifiky vlastní kultury, (2) poznání a pochopení odlišností jiné kultury (jiných kultur) a (3) rozvinutí schopnosti komparace obou kulturních systémů.

³⁷ Citováno dle Průcha (2004: 148).

³⁸ Viz výše v této práci.

³⁹ Lehmanová, (1999:21). Problematikou interkulturní komunikace se zabývá také Kolman (2001).

⁴⁰ Tzn. komunikace probíhající mezi příslušníky téže kultury.

⁴¹ Průcha (2004: 149).

Třetí bod je nutno chápat jako teoretický postulát, který je v reálném životě jen těžko uskutečnitelný. Výzkumy dokazují, že příslušníci jednotlivých národů a etnik jsou natolik spjati se svými jazyky a kulturami, že mohou sice v interkulturní komunikaci dosáhnout pochopení odlišností jiných kultur, avšak nemohou se zbavit emocionálních postojů k jiným skupinám lidí, nemohou stát mimo veškerou kulturu.

Při komunikaci s člověkem jiného jazyka a jiné kultury je nutno odlišit dvě složky této komunikace: jedna je spjata se samotným jazykem, jímž se komunikuje; druhá je spjata s konvencemi a rituály, které doprovázejí sociální styk. Tato vrstva se někdy označuje jako *komunikační etiketa*.⁴² Potíže mohou nastat v případě, kdy účastníci interkulturní komunikace ovládají jazyk, ale neznají, nebo ne dostatečně, či nerespektují pravidla komunikační etikety svých partnerů. Některé příklady rozdílnosti pravidel komunikační etikety přejímám od Průchy: *Pravidla neverbální komunikace týkající se pozdravů: Na rozdíl od Evropanů, kteří si při setkání podávají ruku, v kultuře asijských národů je tělesný kontakt při zdravení tabu. I mezi Evropany je rozdíl: Francouzi, Španělé, Italové ad. se při setkání líbají na obě tváře, a to příslušníci obou pohlaví. Podobně se projevují interkulturní rozdíly při usmívání: Evropané a Američané vyjadřují úsměvem sympatie, dobrou náladu, přátelský vztah; v asijské kultuře je úsměv často symbolem nejistoty, omluvy, rozpaků a zmatku.*⁴³

Interkulturní rozdíly⁴⁴ komunikace jsou např. ve školách zohledňovány jen částečně, přitom vzdělávání žáků imigrantů a žáků z etnických menšin ve školách, v nichž se komunikuje česky a s českou komunikační etiketou, je důležitou součástí všech stupňů škol. Pro příklad uvádím možnosti čtení ikonického reklamního textu,⁴⁵ který žák z českého prostředí již na prvním stupni ZŠ bez problémů dokáže interpretovat jako: (1) obličej je smutný, není mu dobře, proto (2) si vezme medikament, který reklama prezentuje a (3) bude mu lépe. Může ale dojít také k jinému způsobu interpretace, např. žáci z arabských zemí mohou text číst zprava doleva a pochopit sdělení opačným způsobem, a to: (1) veselý obličej, který znamená spokojenost, se (2) po užití léku (3) mračí a je mu špatně. Není samozřejmě možné předpokládat všechna úskalí nedorozumění, která mohou nastat, důležité ale je počítat s jeho možnostmi.

⁴² Průcha (2004: 149).

⁴³ Průcha (2004: 150).

⁴⁴ Milena Bočánková (1997) zdůrazňuje pět složek procesu dorozumívání, které je nutno zvládnout:

(1) *Složka lingvistická, tj. schopnost používat a správně interpretovat pravidla např. fonetiky, fonologie, morfologie, syntaxe a sémantiky příslušného jazyka.*

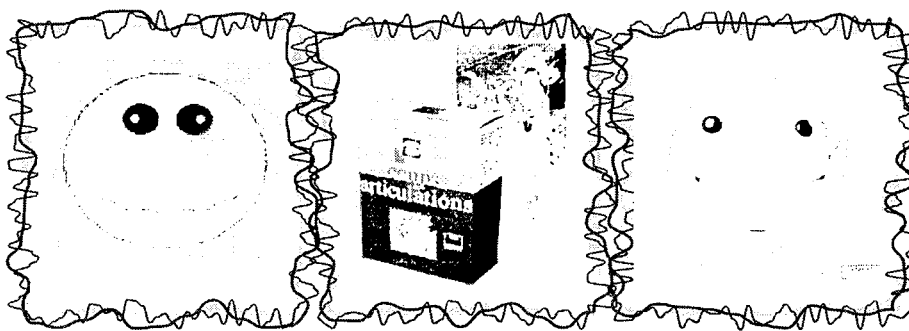
(2) *Složka paralingvistická, tj. gestikulace, mimika a ostatní neverbální prostředky komunikace.*

(3) *Složka sociolingvistická, tj. schopnost používat a interpretovat různé typy jazykového projevu v závislosti na proměnných té které komunikační situace.*

(4) *Složka sociokulturní, tj. znalost kultury a našeho partnera, jeho pojetí času, systému hodnot apod.*

(5) *Složka strategická, tj. schopnost používat verbální a neverbální strategie k uskutečnění svých záměrů.*

⁴⁵ Viz obr. č. 2, převzato z interních materiálů Nové školy, o. p. s.



Obrázek č. 2

2.1.5. Jazyková bariéra

2.1.5.1. Žáci cizinci

Nezbytnou podmínkou úspěšné integrace žáků z jiného kulturního prostředí je dobré zvládnutí komunikačního jazyka, v případě České republiky češtiny. Žáky cizince můžeme rozdělit do dvou skupin.

(1) První skupinu představují žáci, kteří již od útlého věku vyrůstají v českojazyčném prostředí, češtinu se učí současně se svým mateřským jazykem (resp. s mateřským jazykem svých rodičů). Tito žáci žijí v bilingvním prostředí, jejich bilingvismus přirozený, simultánní nebo sekvenční. Často jsou oba jazyky rozvíjeny v oblasti produkce i percepce, gramotnost bývá ale rozvíjena pouze u většinového jazyka, tzn. u češtiny. Někteří rodiče mají zájem o to, aby jejich děti rozvíjely gramotnost i ve druhém jazyce a zapisují je proto na jazykové kurzy, které obvykle organizují krajské spolky.⁴⁶ Tito žáci nastoupili ve většině případů školní docházku již v Čechách, a proto jim čeština ve škole nepůsobí velké obtíže. Přesto je ale čeština těchto žáků v některých aspektech odlišná, neboť je vázána pouze na určité komunikační situace, zejména na školu a veřejný život vůbec, v soukromém životě obvykle plní funkci druhého jazyka.

(2) Druhou skupinu tvoří žáci, kteří již absolvovali část školní docházky ve své zemi původu a ve svém rodném jazyce, obvykle jsou v něm i gramotní. Češtinu se začínají učit jako cizí jazyk, často ve vyšších a dokonce někdy i v závěrečných ročnících povinné školní docházky. V praxi většinou bývají zařazeni o ročník nebo o dva níže, než odpovídá jejich věku a záleží na školách, zda je v jejich možnostech nabídnout těmto žákům doučování češtiny, individuální vzdělávací plány apod. Pro vlastní práci učitele ve třídách se zastoupením žáků cizinců je významný počet jinojazyčných žáků. Pokud jsou ve třídě např. dva cizinci hovořící stejným jazykem, a zvláště žije-li

⁴⁶ Např. Podle výpovědi žáka z Arménie organizuje arménská komunita žijící na pražském Smíchově sobotní vyučování arménského jazyka a kultury pro své děti.

jeden z nich v České republice déle než druhý, a má tudíž lépe osvojenou češtinu, může být jeho přítomnost pro druhého žáka i pro učitele velmi přínosná, neboť může nejen plnit úlohu tlumočnicka (alespoň zpočátku), ale být pro svého krajana i jakýmsi vzorem, zárukou, že počáteční obtíže i jazykovou bariéru lze zvládnout. Na druhé straně větší počet cizinců mluvících stejným jazykem v jedné třídě sice může znamenat psychickou podporu pro jednotlivé členy skupinky, ale také může mít negativní vliv na jejich integraci a zpomalovat jejich osvojování češtiny. Ze strany učitelů se někdy objevuje pozitivní diskriminace žáků cizinců („*to se nemusíš učit, vždyť ty jsi cizinec*“). V případě, kdy žák češtinu dobře zvládá, případně se zde již narodil, není k takovému z(ne)výhodňování důvod.

2.1.5.2. Romští žáci

Komunikační bariéra romských žáků se projevuje zejména při jejich vstupu do školy. Tito žáci většinou mluví romským etnolektem češtiny, kterému se naučili od svých rodičů a vrstevníků, tzn. také Romů, a komunikace s neromskými učiteli a spolužáky jim, zejména na počátku školní docházky, způsobuje potíže, resp. bývá jednou z příčin jejich školního selhávání a zařazování do praktických škol. K. Kamiš k tomu píše:⁴⁷

Z komunikačního hlediska představuje vstup do 1. ročníku školy pro řadu dětí „verbální šok“, způsobovaný tím, že ve škole české majority je jediným útvarům jazyka, s nímž žáci přicházejí do styku, spisovná čeština. Přitom pro romské dítě je příznačné, že např. z hlediska lexikálního disponuje v češtině daleko menším počtem slov než české dítě ve své mateřštině: Romské dítě vykazuje při vstupu do 1. ročníku asi 400–800 slov češtiny, kdežto české dítě asi 2000–3500 slov. Je to dáno tím, že dětský slovník v předškolním věku je nasycován předměty a jevy, které dítě přímo nazírá – a zde existuje rozdíl mezi sociokulturním prostředím romských a neromských rodin.“

M. Hübschmannová k českému jazykovému projevu Romů píše:⁴⁸ *S mými romskými známými mi bylo vždy příjemnější mluvit romsky. Teprve teď, když v televizních šotech vidím Romy nuceny se vyjadřovat česky, se mi mé emotivní pocity začínají plně ozřejmovat i v racionální rovině. Romský projev mnoha mých známých je plynulý, bohatý, harmonický, stylisticky vytříbený, souznějící s jejich nejniternějším nitrem. (...) Jak jinak by posuzovala Romy neromská veřejnost, kdyby byla schopná je vnímat jako Romy a ne jako „nepodařené“ Čechy cikánského původu!*

2.1.5.2.1. Romský etnolekt češtiny

Podle Encyklopedického slovníku češtiny⁴⁹ se etnolekt *utváří v bilingvní nebo multilingvní jazykové situaci, v níž zpravidla menšina přijímá jazyk většiny, při čemž dochází k přenosu*

⁴⁷ Citováno podle Průcha (2004: 152).

⁴⁸ Hübschmannová (1993: 17).

⁴⁹ Encyklopedický slovník češtiny (2002, 128).

výslovnostních a gramatických pravidel a lexikálních jednotek původního jazyka a tím k proměně struktury jazyka přijatého. Etnolekt se podle sociálních podmínek udržuje i po více generací a bývá provázen částečnou nebo úplnou ztrátou původního jazyka. Etnolekt může mít v jazykovém společenství negativní konotace, které hendikepují jeho nositele. Specifika etnolektu jsou vnějškově obdobou deformací jazyka osvojovaného jako jazyk cizí.

Z formálního hlediska je romský etnolekt jazykovou varietou češtiny, jejíž strukturální specifika jsou způsobena vlivy romštiny a slovenštiny (resp. nejčastěji východoslovenského nářečí romštiny a romského etnolektu konkrétního východoslovenského dialektu).

Generace dnešních romských žáků ve většině případů spadá do třetí až čtvrté generace Romů, kteří přišli do Čech ze Slovenska.⁵⁰ Mnoho z nich dnes romštině rozumí pouze pasivně, někteří dokonce vůbec. Přesto ale jejich rodinné prostředí není pouze českojazyčné a ačkoliv zdánlivě ovládají češtinu bez problémů, žijí v etnolektním prostředí se všemi vlivy, které toto prostředí na jejich jazyk může mít. Někteří romští rodiče v dobrém úmyslu neznevýhodňovat své děti je raději romsky neučí, nejsou ale schopni dostatečně rozvíjet jejich jazykovou kompetenci v češtině.

Příslušníci první generace Romů,⁵¹ tedy prarodiče dnešních žáků ZŠ, jsou obvykle přistěhovalci z romských osad na Šariši a Zemplíně a jejich rodným jazykem je romština, případně slovenština. V romských osadách šlo o diglosii, romština byla jazykem užívaným v rodině a komunitě Romů, slovenský dialekt byl užíván pro komunikaci s neromskými mluvčími. Po příchodu do Čech se dalším jazykem stala čeština. Druhá generace představuje Romy již narozené v Čechách, kteří si zachovali znalost romštiny, výjimečně jen pasivní. Romština je spolu s češtinou opět v diglosním vztahu, ale v některých případech se rodiče snaží mluvit s dětmi pouze česky, aby jejich děti nebyly znalostí romštiny znevýhodněny. Druhá generace v omezenějším počtu případů komunikuje romsky se svými dětmi, tudíž část příslušníků třetí generace romštinu ovládá a aktivně používá, část pasivně rozumí a užívá některé frekventované fráze, zbývající část frekventovaným frázím pasivně rozumí. Příslušníci třetí generace mezi sebou používají téměř výhradně češtinu, intenzivním kontaktem s příslušníky první a druhé generace ale romštině obvykle rozumí a romština ovlivňuje i jejich jazykový projev.

⁵⁰ Generační rozdělení převzato z Bořkovcová (2004: 294 a následující).

⁵¹ Romové, kteří žili na území Čech před válkou, byli za 2. sv. války vyhlazeni.

2.1.5.2.2. Popis etnolektu⁵²

2.1.5.2.2.1. Hláskosloví

Specifickým etnolektním prvkem je přízvuk a intonace – slovní přízvuk je silový a s výraznou proměnou hlasové výšky. Přízvuk je kladen na předposlední slabiku, etnolektní přízvuk a intonace se užívají vedle přízvuku a intonace české, téměř výhradně se užívají v expresivních a konativních výpovědích. Zejména u příslušníků první generace dochází ke krácení délek na polodélky (*mama*), k nahrazování diftongu *ou* monoftongem *u* (*kupit*), k užívání bilabiálního *w* místo *f* (*řbitou*) a k apentezi *j* mezi některými samohláskami (*Andreja*, *v muzeju*).

2.1.5.2.2.2. Onomaziologie

Sémantické a gramatické kalky jsou četnější než přejímky. V etnolektu jsou také nové pojmenovací jednotky, vytvořené specificky etnolektním onomaziologickým systémem.

- (1) Přejímky – týkají se zejména vlastních jmen a přezdívek, ostatní výrazy bývají užívány komplementárně k českým výrazům a bývají funkčně vázány (např. *more* – *kámo*, *čhaje* – *holka*, *ma vaker* – *nepovídej*).
- (2) Sémantické kalky – jde o pojmenovací jednotky, jejichž významové pole je ovlivněno významovým polem patričního ekvivalentu z romštiny (*manžel* – *životní partner*, *neváže se ke sňatku*; *nevěsta* – *snacha nebo nevěsta (i budoucí)*).
- (3) Gramatické kalky - jsou to pojmenovací jednotky vytvořené překladem struktury výrazu z původního jazyka (*dávat nervy do někoho*; *pouštět strach*), částečným gramatickým kalkem je také absence zvrtných zájmen u některých sloves (*(du lehnout)*).
- (4) Autonomní etnolektní pojmenovací jednotky – jde o jednotky, které byly vytvořeny v rámci etnolektního onomaziologického systému (např. *dofetovat se* – *zfetovat se*, podle slovenského *domlátit*; *nedodržlivej* – kontaminace českého slovesa *nedodržel* a adjektiva *nespolehlivý*).

2.1.5.2.2.3. Morfologie

V etnolektu je poměrně běžný vokativ mužského rodu shodný s nominativem (*David!*), rozšířené jsou akuzativní tvary shodné s nominativem (*Znáš ty zpěváci?*), z romštiny přejatá vlastní jména osob se téměř v celém paradigmatu skloňují zájmeně (*Kale* – *gen. Kaleho*, *dat. Kalemú*). Výjimečně dochází k záměně slovesného vidu (*nenechávali ji spát* místo *nenechali ji spát*).

⁵² Výběrový popis struktury romského etnolektu češtiny je převzat ze studie M. Bořkovicové (2004).

2.1.5.2.2.4. Morfosyntax

K etnolektním odchylkám dochází zejména v oblasti užití syntetických pádů a předložek a k záměnám prostředků směru a místa. Příkladem je např. užívání počítaných objektů v nominativu, a to po všech číslovkách (*Tolik složenky*), často se nominativ používá po předložce *za* ve větne konstrukci *co je to za...* Předložka *od* s genitivem často vyjadřuje syntaktické vztahy, které v romštině nese ablativ, např. v porovnávacích konstrukcích (*von byl vod něho mladší*). Prostředky směru a místa bývají vlivem romštiny zaměňovány (*chodila sem s ní, kde ukazovala; ať někde zavolá*).

2.1.5.2.2.5. Syntax

Nejvýraznější etnolektní prvky v oblasti syntaxe jsou odlišné slovesné valence a odlišné spojovací výrazy. Etnolektní slovesné valence mohou být přítomny tam, kde v neetnolektní češtině nejsou a naopak, mohou se také odlišovat změnou své pozice nebo posunem obligatorní valence k fakultativní (*no tak si schovej; ty seš mě lakomej*). Spojovací výrazy pocházejí v mnoha případech ze slovenštiny (*bo, abo, lebo, nebo*), které se používají jak např. ve vztahu vylučovacím, tak i odporovacím (*bo, lebo*).⁵³

⁵³ Podrobněji o romském etnolektu češtiny viz Bořkovcová (2004).

2.2. Osvojování jazykové a komunikační kompetence v kontextu prostředí

Teorie jazykového a komunikačního vývoje jedince se zabývají dvěma hlavními aspekty: (1) zráním dětského organismu a (2) působením vnějšího prostředí.⁵⁴ Pro tuto práci jsou významné zejména teorie založené na předpokladu, že rozhodujícím faktorem komunikačního vývoje jedince je interakce tohoto jedince s jeho sociálním prostředím. Interakční teorie je možno rozdělit do dvou skupin, a to na konstruktivismus a na teorii kulturního kontextu.

2.2.1. Konstruktivismus

Konstruktivismus chápe rozvíjení řečové schopnosti jako důsledek vývoje kognitivních schopností člověka, jeho významným představitelem je švýcarský badatel Jean Piaget. Podle jeho teorie dítě prochází několika vývojovými obdobími – jde o: (1) Stadium senzomotorické (do 2 let věku), ve kterém dítě začíná uvědoměle jednat, ve druhé polovině tohoto období si uvědomuje sémiotické funkce (užívání obrázků a slov místo objektů). (2) Stadium předoperační (2–6 let), kdy dítě rozvíjí své znakové činnosti, užívá znaků k označení objektů i aktů. (3) Stadium konkrétních operací (7–11 let), ve kterém je dítě schopno logických mentálních operací vázaných na konkrétní zkušenost. (4) Stadium formálních operací (12–19 let), kdy je dospívající schopen hypoteticko-deduktivního usuzování.⁵⁵

2.2.2. Teorie kulturního kontextu

Teorii kulturního kontextu jsou nazývány ty směry, které vycházejí z předpokladu, že interakce dítěte s okolím, včetně interakce jazykové, jsou podstatnou měrou ovlivněny společností, v němž dítě vyrůstá, a jeho kulturní tradicí. Primární rozdíl mezi konstruktivismem a teorií kulturního kontextu je v tom, že Piaget uvádí jazykový vývoj dítěte do souvislosti s jeho vývojem kognitivním, zatímco zastánce teorie kulturního kontextu, M. A. K. Halliday, předpokládá, že jazyk se vyvíjí na základě kontaktů mezi dítětem a jeho sociálním okolím a díky těmto kontaktům. Vymezuje tři stadia vývoje jazyka: (1) Dítě se učí uspokojovat své potřeby mimo jiné prostřednictvím interakce se svým sociálním okolím. Toto stadium je charakterizováno monofunkčností dětského vyjádření, vlastními výrazovými prostředky a šesti jazykovými funkcemi.⁵⁶ (2) Dochází k redukci jazykových funkcí na dvě základní, a to pragmatickou, která je součástí jazyka pro jednání (vyžaduje odpověď

⁵⁴ Rozdělení a charakteristika jednotlivých teorií převzato z Šebesta (2005: 25–42).

⁵⁵ Více o těchto stadiích viz Šebesta (2005: 35).

⁵⁶ Jde o funkci instrumentální, regulační, interakční, personální, heuristickou a imaginativní. O tom více viz Šebesta (2005: 38).

komunikačního partnera) a matematickou, která je součástí jazyka pro učení a poznání. (3) Ve třetí fázi dítě ovládá základy gramatiky, jeho vyjádření jsou polyfunkční a zvládá principy dialogu.

2.2.3. Sociální a jazyková determinovanost vzdělávání

Člověk je nejen bytost biologická, ale také společenská, a proto jsou edukační procesy mimo jiné ovlivňovány i faktory vyplývajícími ze sociální zakotvenosti člověka. Výzkum J. Švancara z roku 1986 ukazuje, že *vzdělanostní úroveň rodičů (především úroveň vzdělání matek) je významnějším faktorem pro rozvoj dětské osobnosti než ekonomický status rodiny.*⁵⁷

Zajímavé jsou také výsledky výzkumu B. Krause (1985),⁵⁸ který objasňoval faktory vlivu rodiny, lokálního prostředí a školního prostředí na vzdělávání žáků. Zjistil, že:⁵⁹

- největší význam mají faktory vztahující se k prostředí rodiny (72 %)
- menší významnost mají faktory lokálního prostředí (58 %)
- nejmenší významnost mají faktory samotné školy (38 %)

2.2.4. Bernsteinova teorie jazykového deficitu

Jádrem teorie Basila Bernsteina je názor, že vzdělávací úspěšnost žáka závisí na tom, v kterém sociokulturním prostředí vyrůstal a který jazykový kód si osvojil. Bernstein rozlišil dva jazykové kódy, vlastně dvě strukturně odlišné varianty jazyka:⁶⁰ (1) **Rozvinutý kód**, který charakterizuje gramatická správnost a logické uspořádání výpovědi, složité větné konstrukce, velká frekvence předložek vyjadřujících logické, časové a prostorové vztahy, vysoká frekvence osobního zájmena *já* a vysoká frekvence užívání hodnotících a specifikujících adjektiv a adverbii. (2) **Omezený kód**, který charakterizují krátké, gramaticky jednoduché, často neukončené věty, méně složité syntaktické struktury, dominující aktivní slovesné vazby, časté užívání spojovacích výrazů a parazitních slov (*no tak, prostě, teda*), malý výskyt vedlejších vět rozvíjejících podmětovou část vět hlavních, omezené užívání adjektiv a adverbii.

Děti si osvojují jazykové kódy v závislosti na svém původu. *V Anglii si děti z tzv. nižší třídy (lower class, tj. hlavně nekvalifikovaní a polokvalifikovaní dělníci, nejchudší vrstvy obyvatelstva aj.) osvojují převážně jen omezený kód, kdežto děti z tzv. střední třídy (middle class) se naučí kromě omezeného kódu také rozvinutý kód. Tento rozdíl v užívání jazykových kódů v závislosti na sociální stratifikaci má dalekosáhlé edukační důsledky: Děti z nižší sociální třídy mají potíže ve školním vzdělávání, neboť jejich omezený jazykový kód je jednou z příčin jejich horšího prospěchu*

⁵⁷ Průcha (2002: 125).

⁵⁸ Viz tamtéž.

⁵⁹ Viz tamtéž.

⁶⁰ Viz tamtéž.

ve srovnání s dětmi ze střední třídy, a to dále vede k různým omezením v jejich pozdějším životním uplatnění atd.⁶¹

Bernstein přitom zdůrazňuje, že mezi užíváním omezeného a rozvinutého kódu nejsou žádné hranice; jestliže žák nepoužívá rozvinutý jazykový kód, neznamená to, že si jej není schopen za určitých podmínek osvojit, ale znamená to, že se v průběhu své kognitivní socializace v rodině s rozvinutým kódem neselektoval.

2.2.5. Empirické výzkumy podporující Bernsteinovu teorii

Anglický pedagog D. Lawton⁶² prováděl rozsáhlý výzkum užívání rozdílných jazykových kódů u žáků z odlišného prostředí. Došel ke zjištění, že *deficit dětí z dělnických rodin nespočívá ani tak v užívání omezeného jazykového kódu, ale spíše v neschopnosti tzv. přeměny kódů (code-switching): dělnické děti setrvávají bez ohledu na komunikační potřeby dané situace stále u jednoho jazykového kódu, kdežto děti ze střední třídy jsou schopny přecházet od jednoho kódu k druhému v souladu s danými komunikačními potřebami. To má důsledky zvláště pro edukační procesy, kde se vyžaduje užívání rozvinutého kódu.*⁶³

Ještě dále v této problematice pokročil britský sociální psycholog W. P. Robinson,⁶⁴ který zkoumal komunikaci mezi matkami a dětmi z různých sociálních tříd a porovnával tuto komunikaci s verbálními projevy dětí v předškolních zařízeních. Robinson zjistil, že jazykové rozdíly vznikají již v předškolním věku, a to zejména v důsledku odlišného komunikačního chování matek. Podobný výzkum provedli také R. D. Hesse a V. C. Chipman,⁶⁵ kteří přinesli tyto závěry: (1) Podstatou jazykového deficitu dětí z nižších sociálních vrstev jsou naučené dovednosti, nikoli vrozené dispozice. (2) Základem tohoto deficitu již v předškolním věku je komunikační a edukační styl jejich matek. Podle Robinsona dělnické matky méně často odpovídají svým dětem na složitější otázky, méně jim předčítají a především méně je učí používat jazyk pro různé komunikační účely. Výzkum jazykového zaostávání amerických dětí⁶⁶ z nižších tříd např. prokázal, že matky ze střední třídy užívají mnohem méně imperativních výpovědí a naopak více výpovědí instruktivních a podporujících.⁶⁷ Instruktivní a podporující výpovědi bývají rozvinutější, obsahují větší počet slov a stimulují dětské myšlení, podněcují dialog. Imperativní výpovědi neočekávají odpověď, bývají nerozvinuté a často i jednoslovné.

⁶¹ Viz tamtéž.

⁶² Průcha (2002: 128).

⁶³ Viz tamtéž.

⁶⁴ Průcha (2002: 128).

⁶⁵ Průcha (2002: 128).

⁶⁶ Viz výše.

⁶⁷ Viz obr. č. 3, převzato z Průcha (2002: 130).

	imperativní výpovědi	instruktivní výpovědi	podporující výpovědi
matky ze střední třídy	14,9 %	8,7 %	30,2 %
matky z nižší třídy	44,4 %	1,7 %	13,1 %

Obrázek č. 3

2.2.6. Kritika teorie o jazykovém deficitu

Jedním z nejradiálnějších kritiků Bernsteinovy teorie byl americký sociolinguista W. Labov.⁶⁸ Snažil se dokázat, že žáci, kteří jsou ve škole považováni za jazykově zaostalé, mají ve skutečnosti v okruhu svého vlastního životního prostředí vyspělou jazykovou komunikaci. Avšak ve školním prostředí se vyjadřují v neúplných větách, odpovídají na otázky jednoslovně, s četnými pauzami, váháním apod. To je podle Labova jakýsi druh obranného chování, vyplývající ze sociální podřazenosti těchto dětí a nutící je k uvedenému způsobu nerozvinutého vyjadřování. Také S. H. Houstonová⁶⁹ dokazovala existenci dvou funkčních jazyků u dětí školního věku, tzv. školního funkčního jazyka a mimoškolního funkčního jazyka. Školní funkční jazyk je používán v situacích vyučování a v komunikaci s učiteli, mimoškolní funkční jazyk je používán v rodinném prostředí, v komunikaci s přáteli apod. Houstonová tvrdí, že většina závěrů o jazykovém deficitu dětí z nižších sociálních tříd je vyvozována jen z pozorování jejich školního funkčního jazyka, který je dětmi různými způsoby zjednodušován, a tím vzniká nesprávná představa o nerozvinutosti jejich jazyka.

2.2.7. Dopad Bernsteinovy teorie dnes

Zájem o Bernsteinovy hypotézy přetrvává a nutí současné pedagogy i jazykovědce uvažovat o sociálních, jazykových, etnických a jiných determinantách edukace. Empirické výzkumy přinášejí nálezy pro i proti této teorii, celkově však převažují důkazy, že *rozvoj jazykové a komunikační kompetence u dětí je vázán na jejich odlišné sociokulturní (především rodinné) prostředí a že rozdíly z toho vznikající v těchto kompetencích mohou vést k vyšší či nižší školní úspěšnosti dětí, k jejich nestejným vzdělávacím šancím aj.*⁷⁰

⁶⁸ Průcha (2002: 132).

⁶⁹ Viz tamtéž.

⁷⁰ Průcha (2002: 133).

2.2.8. Další faktory ovlivňující školní úspěšnost znevýhodněných žáků

2.2.8.1. Vztah okolí k žákům ze znevýhodňujícího prostředí

Ve společnosti je stále částečně přítomna (i když se situace zvolna mění) nedůvěra a mnohdy i strach z neznámých lidí a kultur. Už jen lexikální význam slova cizinec nejen jakožto *člověka, který pochází z jiné země nebo státu, ale také jako člověka, který je neznámý, cizí,*⁷¹ implikuje nedůvěru a nutnost obezřetnosti. Výzkumy ukazují,⁷² že Češi rozlišují tři kategorie cizinců. Jsou to: (1) tzv. **kapitáloví cizinci**, u kterých dominují hospodářské přínosy nad problémy a kteří jsou vnímáni také jako kulturně přijatelní pro každodenní život a sousedství, pocházejí z obdobných kulturních a etnických tradic a kořenů, jsou to např. Američané, Francouzi a Němci. (2) Druhou skupinu tvoří tzv. **příbuzní**, zejména Slováci, čeští emigranti a Židé. Tato skupina je vnímána jako směs problémů a přínosů, avšak pro svou kulturní i jazykovou spřízněnost je nejpřijatelnější a nejméně cizí z hlediska každodenního života a sousedství. (3) Třetí skupinou jsou **etnicky odlišní lidé** jako Arabové, Vietnamci, Číňané, Rusové, Ukrajinci a také Romové, kteří – navzdory dlouhodobému usídlení i českému občanství – představují v dnešních Čechách nejčizější cizince. *Etnicky odlišná populace je vnímána jako zdroj problémů nemající žádný přínos a prakticky nepřijatelná pro každodenní soužití.*

Tento výzkum podporují také výsledky šetření Centra pro výzkum veřejného mínění,⁷³ podle kterého na otázku „Koho byste nechtěli za sousedy?“ odpovědělo 75 % dotázaných Romů, 25 % lidí jiné barvy pleti a 21 % cizince žijící v ČR.

Tento přístup není typický jen pro obyvatelstvo v produktivním či starším věku, ale i pro studenty a mládež. Výsledky ankety⁷⁴ provedené mezi studenty pražských středních a vysokých škol ukazují, že 26 % studentů připouští možnost, že by se jejich životním partnerem stal Afričan, 17 % Ukrajinec, 7 % Vietnamec a pouze 5 % Rom. Naproti tomu 68 % dotázaných si dovede představit, že by se jejich životním partnerem stal Slovák.

Nepřátelskému vnímání cizinců a etnických menšin vůbec samozřejmě napomáhá i mediální obraz cizinců z východoevropských a asijských zemí i Romů, které média obvykle prezentují v souvislosti s kriminálními činy nebo s parazitováním na sociální politice státu, ale jen velmi omezeně v pozitivních rolích.

⁷¹ Slovník spisovné češtiny (2001).

⁷² Gabal (1999: 75).

⁷³ Viz Výroční zpráva Nové školy, o. p. s., za rok 2004.

⁷⁴ Kmentová, I. (2004).

2.2.8.2. Škola

Ve školním roce 2005/2006 studovalo v České republice na všech typech škol 42 272 cizinců. 51 % (zhruba 21 400 osob) z nich tvořili studenti vysokých škol, 12 % studovalo na středních školách, 29 % navštěvovalo základní školu a 8 % mateřskou.

Naprostá většina žáků cizinců v mateřských i základních školách pochází z Vietnamu (36 % všech cizinců v mateřských školách, 29 % na školách základních), 15 % dětí v mateřských školách a 22 % žáků škol základních má státní občanství Ukrajiny. Vyšších počtů dosahují dále děti a žáci se státním občanstvím Slovenska (14 % dětí, 17 % žáků) a Ruska (7 % dětí, 8 % žáků).⁷⁵ Na středních školách studují mezi cizinci nejvíce občané Ukrajiny (21 % všech cizinců na středních školách), dále občané Vietnamu (rovněž 21 %), Slovenska (15 %) a Ruska (13 % zahraničních studentů na středních školách).

Počty romských žáků nelze stanovit, při sčítání lidu se většina Romů přihlásila k národnosti české, slovenské nebo maďarské, relevantní oficiální údaje tedy nejsou k dispozici. Odhaduje se ale, že na území ČR žije 250–300 tisíc Romů, procentuální podíl romských žáků ve školách tedy není zanedbatelný.

Společenský vývoj naznačuje, že počet cizinců studujících na českých školách bude stoupat. Podle školského zákona⁷⁶ vzdělávání národnostních menšin zajišťuje obec, kraj, popř. ministerstvo v jazyce národnostní menšiny v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách v souladu se zásadami a cíli tohoto zákona. Třída příslušného ročníku základní školy se zřídí za předpokladu, že ke vzdělání v jazyce národnostní menšiny je přihlášeno nejméně 12 žáků. Pokud není tato podmínka splněna, může ředitel školy pro podporu zájmu příslušníků národnostních menšin v souladu s RVP⁷⁷ povolit předměty nebo jejich části, v nichž se vzdělávání bude uskutečňovat dvojjazyčně. V praxi se bohužel málokdy podaří splnit podmínku pro vytvoření třídy a děti imigrantů jsou obvykle jednotlivě integrovány do běžných tříd. Tuto situaci zažil leckterý učitel: v jednodušším případě (pro učitele i pro žáka) se žák v naší zemi už narodil, popř. přicestoval před zahájením či na počátku povinné školní docházky, v druhém a složitějším případě začal navštěvovat českou školu až na druhém stupni ZŠ nebo ještě později. Škola sice nemá povinnost doučovat žáka cizince český jazyk mimořádnou formou studia, mnohé školy se přesto snaží, je-li to v jejich možnostech, alespoň nějakou formou doučování nabízet. Narážejí samozřejmě na nedostatečnost personální i finanční.

⁷⁵ Zdroj Český statistický úřad, <http://www.czso.cz>, 22.4.2007.

⁷⁶ Zákon č. 383/2005 Sb.

⁷⁷ Rámcový vzdělávací plán.

2.2.8.3. Rodina

2.2.8.3.1. Romští žáci

Šetření z roku 2003 mezi více než 51 tisíci dospělých Romů ukázalo, že 60 % z nich absolvovalo ZvŠ či ZŠ nedokončilo. Dalších 29 % lidí ZŠ dokončilo, asi 9 % získalo výuční list. Středního nebo vyššího vzdělání dosáhlo jen 1,3 % dotázaných.⁷⁸

Tento výzkum podporuje tezi, že u mnoha romských žáků nemůžeme předpokládat dostatečnou podporu rodiny pro studium. Příčinou bývá nejen nedostatečné vzdělání rodičů, ale např. i jejich neschopnost vidět pozitivní dopad vyššího vzdělání v delším časovém horizontu. Materiální i finanční tíseň vede rodinu k řešením, která mají okamžitý efekt. Z tohoto pohledu je například výhodnější zaevidovat dítě ihned po ukončení povinné školní docházky na úřad práce než čtyři roky čekat, až vystuduje střední školu. Mnohdy navíc není ve finančních možnostech rodiny podporovat jedno nebo dokonce několik dětí při studiu. Rodiče často nejen nejsou schopni pomáhat dětem s domácí přípravou či zajistit k ní potřebné podmínky, ale ani si neuvědomují, že je domácí příprava na vyučování nutná. Další skutečností je, že rodiče někdy neznají možnosti, kterých je možno využít při vzdělávání jejich dětí, často mají problémy při kontaktu se školou (příčiny nedorozumění bývají na straně školy i rodičů – v jazykové bariéře, ve vzájemných obavách nebo jen v prosté neochotě domluvit se), a tudíž se mu vyhýbají.

2.2.8.3.2. Žáci cizinci

Situace žáků cizinců je v mnoha aspektech podobná situaci romských žáků. I v jejich případech někteří rodiče nemají dostatečné vzdělání ani motivaci usilovat o dosažení vyššího vzdělání pro své děti. K tomu se mohou přidávat i okolnosti, za jakých tito žáci do země přicházejí – většinou musí opustit širší příbuzenstvo i přátele, sourozence, mnohdy jednoho z rodičů a v některých případech i oba. Časté jsou případy, kdy odejdou ze země původu s jedním z rodičů, přičemž druhý v dané zemi zůstává a kontakty s ním jsou omezeny na období prázdnin apod., někdy ustanou úplně. Obvyklou odpovědí na otázku „*Co budeš dělat, až budeš dospělý/á?*“ bývá „*Navštívím druhého z rodičů, sourozenců, prarodičů apod., popřípadě umožním jim přicestovat do Čech*“. Rodiny nejen politických uprchlíků, ale celkově žáků ze zemí třetího světa mívají situaci ještě ztíženou složitým a nejistým systémem udělování víz a čekáním na azyl. Někteří rodiče, kteří by měli plnit roli opory pro své děti, by sami potřebovali v náročné životní situaci odbornou psychologickou pomoc. Děti těchto rodičů mohou být vystaveny různým rizikům, ať už se jedná

⁷⁸ Zdroj: ČTK, viz Výroční zpráva Nové školy, o. p. s., za rok 2004.

o zanedbání výchovy, nebo o velmi tvrdou výchovu. V situacích, kdy mají rodiče starosti s budoucností, se získáváním práce apod., někdy nemají čas se dítětem dostatečně věnovat.

Kazuistika z praxe Nové školy⁷⁹

Isabela je devatenáctiletá dívka z Moldavska. V České republice žije spolu s rodiči a bratrem už šest let. Dokončila zde základní školu, v současné době studuje druhý ročník Střední školy pro administrativu EU. Mluví perfektně česky, ve škole patří k nejlepším studentům. Chtěla by vystudovat vysokou školu a zůstat v Česku. V důsledku změny zákona o udělování trvalého pobytu podala žádost pozdě a ta jí byla zamítnuta. Musela tedy odjet zpět do Moldávie, kde strávila dva měsíce. Žádost o studentské vízum jí byla zamítnuta, znovu usiluje o jeho získání. V případě, že vízum nezíská, je její jedinou možností provdat se za Čecha a získat tak povolení k trvalému pobytu, ačkoliv ani v tomto případě není udělení trvalého pobytu jisté. V opačném případě ji čeká ukončení studia a definitivní návrat do Moldávie. Moldavsko je nejchudší zemí Evropy, průměrný plat je 30 eur a 26 % obyvatel žije pod hranicí chudoby.⁸⁰

2.2.8.4. Motivace žáků

2.2.8.4.1. Romští žáci

Nízká míra motivace je podmíněna nejen rodinným zázemím mnoha žáků, ale také častým školním neúspěchem již na počátku školní docházky. Velká část romských žáků nenavštěvuje mateřské školy, a proto přichází do škol s odlišnou výbavou sociálních a komunikačních dovedností. Nejen nedostatečná znalost češtiny samozřejmě posouvá startovní čáru těchto žáků na začátku školní docházky o notný kus zpět a v mnoha případech se jim náskok ostatních spolužáků nepodaří dohnat. O této problematice mluví také Říčan:⁸¹ *Pro školní výuku je nejdůležitější obecná inteligence, celková chápavost. Ta ovšem není vrozená, vrozené jsou jen předpoklady k jejímu rozvoji. Romské děti jsou často odmalička stimulovány jinak než neromské, jejich inteligence se proto rozvine jiným směrem, méně užitečným pro českou školní výuku, i když možná naopak vhodnějším pro rozvíjení citového života, vztahu k přírodě apod. Při testování, jímž je obvykle zjišťována připravenost pro školu, se výrazně projevuje rozdílná zkušenost romských a neromských dětí. Malý Rom například nepostaví jednoduchou věž z kostek, neměl totiž kostky nikdy v ruce. Poznává však bezpečně bankovky a ví, co za ně lze koupit. Mívá také vynikající sociální inteligenci, intuitivně se orientuje v mezilidských vztazích. To samozřejmě neznamená, že romské děti nemohou náskok svých spolužáků dohnat, potřebují však pomoc nejen v rodině, ale také ze strany školy.*

Savi bi kamas te avel

Miro suno, mek sar somas cikñori, has duj veca. Aľe nejbareder hin, hoj te sikhľuvav avri střední škola la maturitaha. Čačipen hin, hoj pervo kamavas te džal pre podnikatelsko škola. Aľe našti džav, bo som andal e zvlaštino škola, aľe

⁷⁹ Kazuistika byla vypracována na základě výpovědi žákyně samotné i pracovníků projektu Rozlety.

⁸⁰ Zdroj: Projektový dokument v rámci dotačního titulu Podpora v oblasti práce s dětmi a mládeží ve volném čase v Moldavsku, Česká katolická charita.

⁸¹ Říčan (1998: 111).

rozhodňind'om man, hoj džava pre obchodní škola. Kam'omas bi te sikh'ol avri vaš kada, hoj mange te rakhav bu'i pre lačhi uroveň. He vaš kada, hoj miri daj pes aňi na sikh'lila avri a hini pre podpora a me kavka te avrel na kamav. Kam'omas bi te kerel bu'i sar savore normalna mamuša, bo te bi na kerđomas bu'i, mušind'omas te avel furt khere a te tulinel pes pal o foros a kada me na kamav. A stejnak, soske te avel khere a te avel pre podpora, te šaj kerđomas bu'i he te chudel vaše love.

Koda dujto suno hin, hoj sar avara bari a dokončinava e škola, ta skušinava modelingovo škola, vaš kada, bo pes mange pačinelas te avel modelka.

Lenka Kandrová, 13 let

Jaká bych chtěla být

Už od malička si přeju dvě věci. Nejdůležitější je, abych vystudovala střední školu s maturitou. Je pravda, že nejdřív jsem chtěla jít na podnikatelskou školu, jenže tam nemůžu jít, protože jsem ze zvláštní školy. Ale rozhodla jsem se, že půjdu na obchodní školu. Chtěla bych vystudovat, abych si mohla najít dobrou práci. A taky proto, že moje mamka nemá ani výuční list a je teď na podpoře a já taková nechci být. Chtěla bych dělat práci jako všichni ostatní, protože kdybych nepracovala, musela bych pořád sedět doma a toulat se po městě, a to nechci. A stejně, proč být doma na podpoře, když bych mohla pracovat a vydělat peníze?

Můj druhý sen je, až budu velká a dokončím školu, zkusit modelingovou školu, protože by se mi moc líbilo stát se modelkou.

Lenka Kandrová, 13 let

(Přeloženo z romštiny pro sborník Romano suno)⁸²

2.2.8.4.2. Žáci cizinci

U žáků cizinců může být situace v mnoha ohledech obdobná jako u romských žáků, může mít ale další specifika. Mnoho z nich⁸³ má velkou podporu v rodině, zdaleka ale ne všichni. Překonání jazykové bariéry je nezbytnou podmínkou jejich plnohodnotného života v naší zemi, což si obvykle dobře uvědomují a motivuje je to ke studiu. Avšak pro některé žáky cizince je naše země tranzitní zemí (někdy už několikátou), ve které velmi pravděpodobně stráví jen omezený čas, což má na jejich motivaci samozřejmě negativní vliv. Navíc nejistá budoucnost v důsledku složitého získávání víz a povolení k pobytu tyto důvody ještě prohlubují.

Dalšími faktory, které vedle jazykového znevýhodnění mají vliv na školní úspěšnost žáků, jsou: chybějící učební návyky, často se vyskytující poruchy učení, nízké sebevědomí, které rodina nerozvíjí, nulové návyky podílet se na organizovaných mimoškolních aktivitách a chybějící smysluplné trávení volného času vůbec.

2.2.8.5. Nástroje pomoci znevýhodněným žákům

Úspěšnost těchto nástrojů je v oblasti vzdělávání ovlivňována sociální politikou, politikou zaměstnanosti, veřejným míněním a dalšími. Zde uvedené příklady jsou většinou zakotveny v českém vzdělávacím systému, některé jsou závislé spíše na přístupu zainteresovaných institucí. Výčet nástrojů zde uvedených není jistě vyčerpávající, existuje mnoho dalších podob pomoci, které závisí na konkrétních možnostech a potřebách v daném místě. Školy mohou organizovat doučování,

⁸² Romano suno (2003: 42).

⁸³ Většinou bývá vyzdvihována houževnatost žáků z Asie, jistě i mezi nimi jsou ale žáci více a méně pilní.

přípravné ročníky, velký význam má asistent pedagoga a zřízení poradenského pracoviště.⁸⁴ Pro romské žáky je také možné získat u Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy⁸⁵ stipendia pro studium na středním stupni škol, které pokrývá náklady na školné, cestovné, stravné, ubytování, školní potřeby, učebnice a pomůcky.⁸⁶ Doučování i volnočasové aktivity pro znevýhodněné žáky nabízejí i nestátní neziskové a církevní organizace. Jejich výhodou může být nezávislost na škole, zároveň je pro ně ale obtížné provázat učivo ze školy a doučování v organizaci, navíc mnohdy řeší nepravidelnou docházku žáků. Jednou z cest možné spolupráce jsou vyškolení dobrovolníci, kteří mohou žáky nejen doučovat, ale také fungovat jako spojující článek mezi rodinou a školou, mohou docházet přímo do rodin. Činností obecně prospěšné společnosti Nová škola a projektu Rozlety se budu zabývat v oddílech 4 a 5.

2.2.9. Závěry výzkumné zprávy organizace META

Občanské sdružení META provedlo ve školním roce 2006/2007 průzkum vzdělávacích potřeb mladých imigrantů a bariér v jejich přístupu ke vzdělání.⁸⁷ Z výsledků tohoto výzkumu vyplývá mnoho závěrů, mnohé se týkají také studia češtiny. Jde o češtinu nejen jako jazyk, ve kterém probíhá v českých školách veškerá komunikace, ale také o vyučovací předmět český jazyk a literatura, jehož zvládnutí výrazně omezuje, ba dokonce někdy znemožňuje neznalost kódu. Jako nejčastější způsoby učení se základům češtiny uvádí krátké a nedostatečné úvodní kurzy češtiny pro žadatele o azyl, kurzy neziskových organizací, případně soukromé jazykové kurzy, které jsou ale pro většinu imigrantů finančně nedostupné. Obvyklou cestou je odposlouchávání češtiny z televize a z rádia. Neznalost češtiny sice není překážkou v přijetí na základní školu, situace je ale jiná v případě středních a vysokých škol. V důsledku nedostatečné znalosti češtiny si mnozí žáci vybírají školy, které jsou hluboko pod úrovní jejich schopností, ale které snadněji zvládnou. Dalším bodem výzkumu je otázka, jak diagnostikovat schopnosti a vědomosti žáků, kteří vůbec nekomunikují česky. Existují nástroje, jak tento problém řešit a zadávat žákům např. neverbální testy, v praxi se ale této možnosti ne vždy využívá a v extrémních případech může nastat situace, kdy by žák cizinec mohl být přeřazen na praktickou školu z důvodu nedostatečných předpokladů pro studium na ZŠ získaných na základě výsledků verbálních testů. Jazyková bariéra způsobuje potíže nejen se zvládnutím školní látky, i u pokročilých studentů bývá obtížné porozumět termínům např. ve fyzice nebo v chemii, ale také zhoršuje komunikaci žáků cizinců s jejich spolužáky. Navíc v praxi často dochází k zařazování žáků do nižších ročníků, což má sice pozitivní vliv na jejich

⁸⁴ Poradenské pracoviště funguje např. na ZŠ v Grafické ulici na pražském Smíchově.

⁸⁵ Viz <http://www.msmt.cz>.

⁸⁶ Tyto náklady jsou přesně číselně stanoveny.

⁸⁷ Viz výzkumná zpráva Průzkum potřeb a bariér cílové skupiny v přístupu ke vzdělání.

zvládnání učiva i osvojování češtiny, prohlubuje to ale odstup mladších žáků od jejich staršího spolužáka cizince.

Posledním zmíněným úskalím je komunikace školy a rodičů žáka cizince. Mnoho žáků cizinců ovládne češtinu rychleji a lépe než jejich rodiče, neboť mají intenzivnější sociální kontakty s Čechy a navštěvují školu. V takových případech probíhá komunikace mezi rodinou a školou zpravidla přes žáky, což může mít ve svém důsledku vliv na snížení autority rodičů, případně zneužívání takovéto situace žáky. *I když rodič ovládá češtinu na jisté úrovni, v prostředí školy se používá specifický sociolekt, jehož porozumění není snadné. (Např. výrazy jako prospěch, absence, žákovská knížka, třídní důtka apod.)*⁸⁸ Co může z pohledu školy vypadat jako nezáměr ze strany rodiny, v praxi může být strach z neznámého prostředí či ostych před institucí.

⁸⁸ Viz Průzkum potřeb a bariér cílové skupiny v přístupu ke vzdělání, o. s. META, 2007.

3. Vyučování cizímu jazyku

3.1. Hlavní činitelé cizojazyčné výuky

Vyučování jazyka je v pedagogice a lingvodidaktice pojímáno jako vztah tří činitelů, tzn. (1) učitele, (2) žáka a (3) učiva (viz obr. č. 4). Celý proces je samozřejmě mnohem složitější a hraje v něm roli mnoho dalších faktorů. Uvedme si zde alespoň některé, jak je uvádí Hendrich.⁸⁹ Jsou to: (1) cíl výuky, (2) organizační podmínky výuky, (3) materiální podmínky výuky a (4) vyučovací metody a postupy. Vzájemné vztahy mezi hlavními faktory dokládá schéma na obr. č. 4.⁹⁰

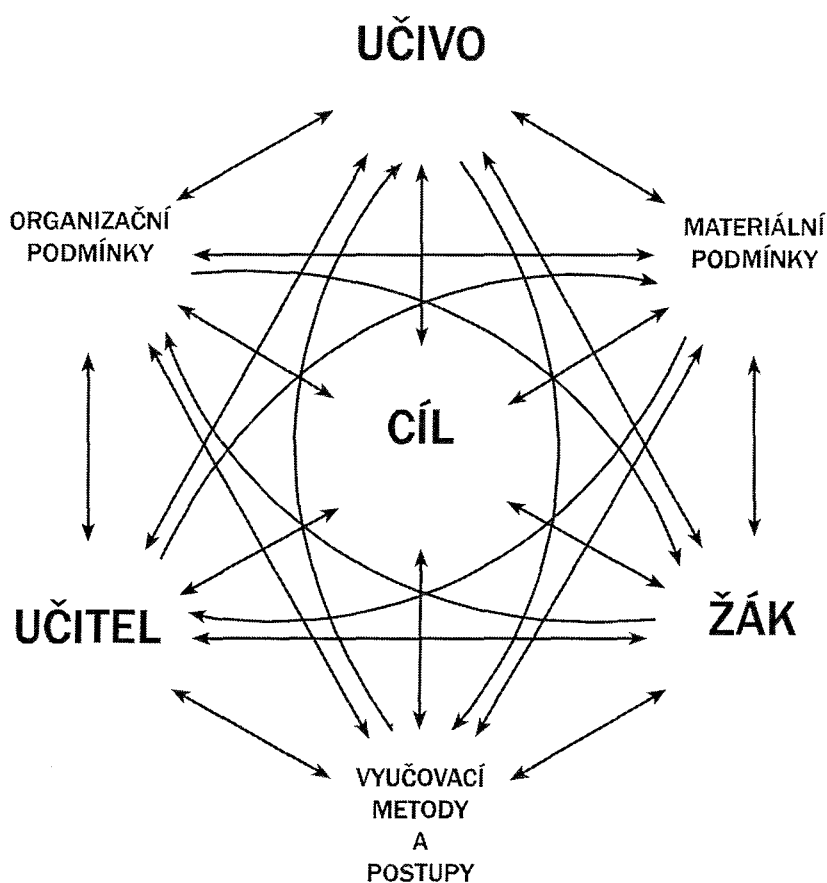
Cíl⁹¹ výuky zahrnuje složku komunikativní, vzdělávací a výchovnou. K němu směřují ostatní faktory, mají se mu podřizovat či přizpůsobovat, ale také naopak cíl musí být reálný, tzn. vytyčený s ohledem na ostatní faktory. **Učivo** tvoří nejen jazykový materiál učebnic a učebních pomůcek, ale také informace sdělované učitelem, domácí úkoly. Učivo je prostředkem k dosažení cíle. **Učitel** je chápán jako osobnost, která má pedagogické nadání a vzdělání, důkladné znalosti daného cizího jazyka (teoretické i praktické), znalosti z obecné lingvistiky, psycholingvistiky i pedagogiky a psychologie, pedagogicko-organizační schopnosti a zkušenosti. Učiteli připadá v pedagogickém procesu řídicí funkce. **Žák** je vyučovaný jedinec, který je určitého věku, má určité vlastnosti, vědomosti a zkušenosti, stejně tak i potřeby, zájmy, předpoklady a očekávání. Těmto faktorům je třeba výuku přizpůsobit.

Organizační podmínky se týkají rozsahu a struktury výuky na jednotlivých typech škol nebo v jazykových školách či soukromých, skupinových nebo individuálních kurzech. Obsahují učební plány, intenzitu výuky, počet žáků ve skupině, výběr žáků a jejich složení ve třídě z hlediska věku, pohlaví, sociálního či etnického původu apod., zajištění návaznosti učiva, způsoby testování atd.

⁸⁹ Hendrich (1988: 16).

⁹⁰ Schéma převzato z Hendrich (1988: 17).

⁹¹ O tom více viz Choděra, 2006.



Obr. č. 4

Materiální podmínky tvoří technické zázemí výuky, tzn. zařízení učebny, popř. i školy, vybavení učebními pomůckami (tzn. učebnicemi, slovníky, pracovními listy, výukovými počítačovými programy, nahrávkami k poslechu, internetem, cizojazyčnými encyklopediemi a beletrií, filmy v originálním znění, pomůckami pro žáky se specifickými poruchami učení, v širším smyslu i didaktickými a metodickými pomůckami pro učitele).

Vyučovací metody a postupy zahrnují činnost učitele od výkladu učiva až po kontrolu a hodnocení výsledků i činnost žáků včetně jejich domácí přípravy. Tyto činnosti úzce souvisejí s metodickým zpracováním používané učebnice a dalších materiálů, stejně tak i na materiálních podmínkách výuky.

Zmíněné faktory ovlivňující vyučovací proces jsou velmi proměnlivé, a v důsledku toho změna jednoho z faktorů působí také na ostatní faktory.

3.2. Začleňování jinojazyčných žáků do školní výuky češtiny

Frekventovaným tématem posledních dvou desetiletí je zvýšený počet jinojazyčných⁹² žáků v českých školách. Problematika jejich začleňování do škol je velmi složitá a je důležité k jednotlivým žákům a jejich schopnostem a možnostem přistupovat individuálně. Jinojazyční žáci vstupují do českých škol na nejrůznějších stupních – od prvních tříd, kdy jsou jazykové i kulturní bariéry nejrychleji překonatelné, přes druhé stupně škol, kdy jiné jazykové i sociokulturní zázemí proces integrace výrazně zpomaluje a ztěžuje, až po školy střední či vysoké, kdy musí žáci a studenti vynaložit velké úsilí pro zvládnutí češtiny na takové úrovni, aby mohli úspěšně absolvovat studium. Důležité je udržet citlivý poměr ve vytváření žakovy české sociokulturní kompetence tak, aby mohl bez problémů žít a komunikovat v našem kulturním prostředí, zároveň ale s taktem a ohleduplností rozvíjet žakovo rodné sociokulturní povědomí.

V rámci grantu Fondu rozvoje vysokých škol MŠMT⁹³ byly provedeny výzkumy *Multietnická komunikace v severních Čechách a Příprava učitelů českého jazyka v severozápadních Čechách na komunikaci s dětmi národnostních menšin a přistěhovalců a na jejich vzdělávání v českém jazyce*. Z výsledků provedeného výzkumu vyplývá, že rozdíly ve způsobu začleňování jinojazyčných žáků do výuky na českých školách, které souvisejí s jejich znalostí češtiny, jsou dány zejména těmito faktory:

(1) *Věk žáka* – nejpříznivější pro rozvoj komunikačních předpokladů je skutečnost, kdy se jinojazyčný žák zapojí do institucionální výchovy před započítáním povinné školní docházky, tzn. navštěvuje-li mateřskou školu. Specifikem vietnamských žáků bývá předškolní výchova českou opatrovníci, která může mít sice negativní vliv na jeho sociální vazby v rodině, na druhé straně ulehčí začátek školní docházky a podstatně zvýší jeho šance na školní úspěšnost. U romských žáků bývá situace jiná, zřídka navštěvují předškolní zařízení, a to z nejrůznějších důvodů.

(2) *Motivace žáka k učení* – zejména rodiny žáků, které chtějí v České republice pobývat dlouhodobě či zde zůstat natrvalo, dokážou své děti motivovat pro studium (samotný fakt, že zde žák bude žít, a tudíž potřebovat češtinu pro každodenní běžnou komunikaci, je velkým motivačním prvkem). Někteří rodiče dokonce svým dětem zajišťují soukromé doučování, mnohdy je ale doučování nad finanční možnosti rodiny.

⁹² Pojmeme jinojazyční žáci mám na mysli žáky s jinojazyčným rodinným zázemím, tzn. jak žáky, kteří se v České republice nenarodili a čeština není jejich rodným jazykem (imigranti), tak i žáky, kteří se v České republice narodili, mnohdy ji považují za svůj mateřský jazyk, ale v jejich rodinách se v různé míře používá i jiný jazyk (jako jediný dorozumivací jazyk nebo jako jeden ze dvou či více jazyků). Do této skupiny patří děti imigrantů a Romové. Někteří žáci z druhé skupiny ovládají druhý jazyk, kterým se v rodině komunikuje, jiní jen pasivně nebo znají několik slov.

⁹³ Nositelkou grantu byla Marie Čechová spolu s dalšími řešiteli. Viz Čechová; Zimová (1999: 214).

(3) *Délka pobytu žáka v českém prostředí* – většina oslovených škol se shodla na tom, že je třeba asi dvouletého pobytu v českém prostředí, aby žáci komunikovali bez potíží. Obdobné výsledky vyplývají i z výzkumu v závěrečném oddílu.⁹⁴

(4) *Mateřský jazyk žáka* – nejmenší komunikační bariéry jsou u žáků se slovenským mateřským jazykem, menší také u žáků, jejichž mateřštinou je další slovanský jazyk, nebo u žáků, kteří jsou neslovanského původu, ale ovládají nějaký slovanský jazyk.

(5) *Znalost komunikačního kódu společného žákovi i učiteli* – pro výuku jinojazyčných žáků je výhodné, pokud učitel ovládá alespoň angličtinu a ruštinu. Pokud žák jeden z uvedených jazyků ovládá a je ochotný v něm komunikovat, může zprostředkující jazyk velmi napomoci počáteční komunikaci.

(6) *Odlišné kulturní vzorce chování a jiný školský systém* – tyto faktory mnohdy velmi ztěžují a zpomalují proces nejen osvojování češtiny, ale i celkového začlenění do českého vzdělávacího systému u jinojazyčných žáků.

Naskýtá se otázka, zda je situace jinojazyčných žáků, kteří se buď narodili v Čechách nebo do Čech přicestovali s rodiči ve velmi útlém věku, opravdu natolik odlišná od českých žáků, aby bylo třeba věnovat jí speciální pozornost. Domnívám se, že ano, protože ačkoliv tyto žáci odmalička vyrůstají v českém jazykovém prostředí, komunikují plyně česky, navštěvovali české mateřské školy a svou mateřštinu používají jen ve své rodině, jsou přesto znevýhodněni jak jazykově (nemohou např. požádat o pomoc při přípravě na vyučování své rodiče, neboť rodiče buď neumí česky vůbec, nebo neovládají češtinu na dostatečné úrovni), tak i kulturně (mohou zažívat pocity jinakosti vůči svým spolužákům, mohou slavit jiné svátky, ani oni ani jejich rodiče neznají českou kulturu atd.

3.2.1. Metodika výuky češtiny jinojazyčných žáků

Pro potřebu škol zatím nebyla vypracována metodika začleňování jinojazyčných žáků do výuky češtiny. Některé vysoké školy v rámci přípravy budoucích učitelů češtiny začleňují didaktiku češtiny jako cizího jazyka.⁹⁵ Stále je zde ale potřeba vydání aktuální metodiky výuky češtiny pro cizince, která by byla přístupná také stávajícím učitelům českého jazyka. Dosavadní didaktika češtiny jako cizího jazyka se orientuje více na dospělé studenty, materiály pro žáky základních škol jsou velmi omezené. Je nutné uvědomit si, že u žáků cizinců didaktické postupy uplatňované v předmětu český jazyk a předpokládající jazykové povědomí češtiny jako mateřského

⁹⁴ Viz oddíl 5

⁹⁵ Jde např. o ÚČJTK na FF UK v Praze, který ve spolupráci s ÚBS FF UK vypisuje volitelné semináře s tematikou češtiny jako cizího jazyka, nebo PedF UK v Praze, kde Katedra českého jazyka nabízí cyklus seminářů Čeština jako jazyk druhý.

jazyka nefungují a že je pro učitele důležité naučit se odhlížet od automatismů rodilého mluvčího, kterým učitel češtiny zpravidla je.

Marie Čechová a Ludmila Zimová⁹⁶ vypracovaly metodickou pomůcku, která shrnuje a zobecňuje jejich dosavadní zkušenosti s výukou žáků cizinců v českých základních a středních školách. Domnívám se, že mnohé z těchto zkušeností je možno využít nejen při výuce žáků cizinců, ale také romských žáků. Navrhují dodržování mnoha zásad, které jsem pro přehlednost rozdělila do větších celků:

- (1) *Integrovat žáky cizince do kolektivu třídy a školy, zabránit jejich společenské izolaci a nekumulovat jejich vyšší počet v jedné třídě (maximálně 3–4), snažit se o kooperaci žáků cizinců s českými žáky.*
- (2) *Pěstovat sebevědomí znevýhodněných žáků a dát jim možnost pozitivně reprezentovat svůj jazyk a kulturu ve třídě.*
- (3) *Seznámit učitele se základními sociokulturními a zkušenostními rozdíly mezi žáky cizinci či romskými žáky a českými žáky, podporovat toleranci učitelů k těmto rozdílům, prohloubit znalosti učitelů o jazykové typologii.*
- (4) *Přístupovat k výuce češtiny žáků cizinců jako k výuce cizího jazyka, k výuce používat materiály určené pro výuku cizinců, případně také pomůcek pro žáky se specifickými poruchami učení (dyslektiky, dysgrafie atd.), používat názorné příklady, audiovizuální techniku, materiály z běžného života (časopisy, emaily atd.).*
- (5) *Dostatečně žáky motivovat, uváženě hodnotit žáky cizince a české žáky, na počátku koncipovat výuku ve třídě s cizinci obdobně jako v ménětřídní škole.*
- (6) *Na počátku dbát na osvojení nejzákladnější slovní zásoby, užívané pro každodenní komunikaci nejen ve škole, včetně frekventovaných spojek, předložek s časovým nebo místním významem, sloves, substantiv a zájmen, nezbytné jsou také číslovky. Pro rozšiřování slovní zásoby je nutné pochopení způsobu tvoření slov v češtině, v morfologii by se měl učitel soustředit zejména na osvojení nejfrekventovanějších a nejproduktivnějších tvarů jmen a sloves. Základním předpokladem k výuce češtiny ve škole je také ovládnutí grafiky a základních pravidel českého pravopisu. Z fonetického hlediska je vhodné zaměřit se zprvu na výslovnost těch fonémů, kterými se čeština liší od mateřského jazyka žáka cizince, a to konsonantů (znělost/neznělost) i kvantitativy vokálů. V syntaxi jde zpočátku o schopnost stylizovat krátké věty, vyjadřovat jednoduché časové a místní okolnosti.*

⁹⁶ Čechová, M; Zimová, L. (2002).

3.2.2. Zkušenosti ze ZŠ Meteorologická

Zajímavé zkušenosti se začleňováním zejména vietnamských dětí mají na pražské ZŠ Meteorologická, jejíž žáci navštěvují Rozlety. Škola se nachází v sousedství největší pražské vietnamské tržnice SAPA, která je jakýmsi městem ve městě. Ve školním roce 2004/2005 tvořili Vietnamci desetinu žáků školy. Zpočátku škola zařazovala žáky s nedostatečnou znalostí češtiny do nižších ročníků a po získání základní schopnosti domluvit se je přeřadila do odpovídajících ročníků. Toto opatření ale bylo málo efektivní, neboť se žáci nezařadili do kolektivu tříd ani mladších, ani starších. V důsledku těchto zkušeností vznikl kurz nadstandardní výuky češtiny. Nejprve to byl kurz odpolední, který žáci navštěvovali každý den odpoledne v rozsahu dvou hodin. Jako omezující se ukázal zvolený čas, neboť žáci mladšího školního věku už byli odpoledne unavení, starší žáci naopak odpolední kurz nenavštěvovali vůbec. V následujícím školním roce byla otevřena specializovaná třída pro vietnamské žáky. Cílem bylo poskytnout žákům tříměsíční jazykový kurz a poté je integrovat do běžných tříd. I tento způsob se nakonec ukázal jako málo efektivní, žáci komunikovali jen ve své mateřštině a ve škole byli vnímáni jako cizí a negativní prvek. Další školní rok byl vyzkoušen jiný model. Žáci byli integrováni do běžných tříd a zároveň rozděleni do tří skupin s maximálním počtem šesti žáků ve skupině. Žáci chodili do běžné, kmenové třídy na většinu předmětů, jen na výchovy byli uvolňováni a rozdělováni do zmiňovaných tří skupin, z nichž každou vedla jedna učitelka, která žáky vyučovala češtinu. Toto řešení se ukázalo jako nejefektivnější, i když také organizačně nejnáročnější.

Druhým úskalím byla také otázka hodnocení vietnamských žáků. Řešením bylo kombinované hodnocení, žáci dostávali známky v předmětech, které byli schopni zvládnout i bez dobré znalosti jazyka, v dalších předmětech dostávali slovní hodnocení.⁹⁷

⁹⁷ Více viz Dušková (2005).

4. Projekt Rozlety – podpora žáků ze znevýhodňujícího prostředí při přechodu ze základních škol na střední školy

Projekt Rozlety realizuje Nová škola, o. p. s., od roku 2000. Jeho cílem je podpořit žáky ze znevýhodňujícího prostředí v okamžiku, kdy se blíží konec povinné školní docházky, při výběru vhodné střední školy, při přípravě na přijímací zkoušky a při začátku studia na střední škole. Tento okamžik se totiž u znevýhodněných žáků jeví jako klíčový, jelikož při vstupu na střední školy ztrácejí původní sociální vazby a obtížněji než žáci z majority navazují nové, jsou ohroženi neúspěchem na počátku studia, případně jeho ukončením. Projekt Rozlety se tedy snaží být pro žáky partnerem i po ukončení povinné školní docházky a poskytovat žákům podporu jak v otázkách studia, tak i v oblasti sociálních kontaktů. Žáky projektu jsou především Romové, cizinci z východoevropských zemí a z Asie (bývalé země SSSR, Vietnam, Čína) a sociálně znevýhodnění žáci. Tito žáci navštěvují sedmé až deváté ročníky ZŠ a SŠ, tzn. jsou ve věkovém rozmezí 12–18 let. Z důvodu častého opakování ročníku (kvůli jazykové bariéře, neprospěchu apod.) není rozhodujícím kritériem pro zapojení do projektu pouze věk, ale právě ročník ZŠ, který žák navštěvuje. Aktivita projektu mají charakter vzdělávací i sociální – skupina žáků je různorodá z toho důvodu, aby se snížila možnost další segregace a uzavřenosti jednotlivých skupin. Zároveň může mít přítomnost jedné skupiny pozitivní vliv na výkon a motivaci skupiny další. Účast v projektu je pro žáky bezplatná.⁹⁸

Projekt žákům nabízí tři základní aktivity, a to jsou výuka, dobrovolnický program a klub.

4.1. Struktura projektu

4.1.1. Výuka

Skupinová výuka češtiny, matematiky a angličtiny se koná, v závislosti na ročníku, jednou až dvakrát týdně. Výuku vedou lektori ve spolupráci s asistenty lektora, přístup lektorů i všech zapojených pracovníků je neformální, žáci si např. s lektory tykají, účastní se společně volnočasových aktivit atd. Třídy mají nízký počet žáků, což umožňuje mít k nim individuální přístup. Výuka je založena na alternativních výukových metodách, jednotlivé hodiny bývají zpestřeny i pomocí didaktických her.

⁹⁸ Financování projektu je průběžně zajišťováno ze státních dotací, grantů a soukromých darů. V letech 1999–2005 ze zdrojů GE Foundation, v letech 2006 až 2007, tzn. v období, kdy probíhal výzkum pro tuto práci, z rozpočtu Hlavního města Prahy, Státního rozpočtu České republiky, Evropských strukturálních fondů, dotace Ministerstva vnitra, darů soukromých firem CA, Bloomberg a Nike.

Cizincům, kteří se kvůli velké jazykové bariéře nemohou zapojit do skupinové výuky, je určen vyrovnávací kurz češtiny jako cizího jazyka. Výuka probíhá bez zprostředkujícího jazyka a je zaměřena zejména na rozšiřování slovní zásoby a upevňování základů české gramatiky. Probíhá dvakrát týdně v dvouhodinových blocích a cílem tohoto intenzivního kurzu je získání jazykových kompetencí pro každodenní život i pro školní výuku.

Metodické vedení výuky zajišťuje speciální pedagog, který pravidelně výuku superviduje, spolupracuje s lektory na tvorbě výukových plánů a školí je v oblasti pedagogiky.

4.1.2. Dobrovolnický program

V akreditovaném⁹⁹ dobrovolnickém programu jsou jako dobrovolníci zapojeni studenti nebo čerství absolventi pedagogických a sociálních oborů pražských středních, vyšších odborných a vysokých škol, kteří mají s jednotlivými žáky utvořené dvojice a zpravidla jednou týdně se společně scházejí k vypracovávání domácích úkolů, opakování učiva, přípravě do školy, na písemné i ústní zkoušení, zpracování referátů apod., případně spolu tráví i volný čas. Uchazeči o dobrovolnictví absolvují sérii pohovorů zakončenou vstupním výcvikem. Poté je s dobrovolníky uzavřena smlouva o dobrovolné spolupráci a pojištění odpovědnosti za škody na zdraví a majetku. Dobrovolníci jsou pravidelně supervidováni a školeni v oblasti pedagogiky a dobrovolnictví, někteří z nich využívají zapojení do projektu jako možnosti absolvování povinné školní praxe.

4.1.3. Klub

Volnočasový klub Hnízdo je určen všem žákům bez rozdílu ročníku, tedy i středoškolákům. Klubové akce mají zejména sociální charakter, žáci mají možnost udržovat a rozvíjet vztahy mezi sebou, udržovat kontakt s lektory i mimo výuku a sdílet společné zážitky. Jedním z charakteristických znaků cílové skupiny projektu Rozlety je neznalost možností, jak smysluplně trávit volný čas. Klub jim poskytuje možnost naučit se trávit volný čas aktivně, a přitom bez finanční účasti žáků. Klubové akce jsou odpolední, jednodenní i několikadenní, jednou týdně je otevřen filmový klub, každé dva týdny mají žáci možnost navštívit nějakou akci buď v prostorách Nové školy, nebo v závislosti na počasí i jinde, několikrát ročně se pořádají víkendové výlety. Některé akce jsou tradiční, např. každoročně se koná Etnovečer, kde žáci ve spolupráci s rodiči představují své země původu a svou kulturu s ochutnávkami tradičních jídel.

4.1.4. Klub středoškoláků

⁹⁹ Program je akreditován u Ministerstva vnitra ČR.

Tento klub je určen studentům, kteří se do projektu zapojili v průběhu jejich povinné školní docházky, tzn. během studia sedmého až devátého ročníku základní školy. Smyslem klubu je ponechat začínajícím středoškolákům možnost scházet se v kolektivu, na který jsou zvyklí z předchozích let a ve kterém se všichni dobře znají, právě v období přechodu na střední školu, kdy ztrácejí takovéto vazby na základní škole a ještě nemají vytvořeny nové vazby na škole střední. Klub je zaměřený na budování vztahů mezi žáky a rozvoj jejich klíčových kompetencí, vede ho psycholog – speciální pedagog.

4.1.5. Podpora členů týmu

Tým projektu Rozlety zahrnuje stálé zaměstnance stejně jako externí spolupracovníky. Stálými zaměstnanci jsou manažer projektu, koordinátor dobrovolnictví a lektor volného času, externími spolupracovníky jsou lektoři češtiny, matematiky, angličtiny a klubu středoškoláků, jejich asistenti, metodik a supervizor výuky, psycholog a supervizor klubu středoškoláků. Projekt externě spolupracuje také s výchovnými poradci ze základních škol,¹⁰⁰ jejichž žáci navštěvují Rozlety.

Lektoři jednotlivých předmětů i klubu středoškoláků mají pravidelné supervize, na nichž se jim dostává také metodického vedení. Celý tým se pravidelně schází při setkáních Řídícího týmu, jejichž úkolem je sdílet informace o činnosti v projektu a podílet se na jeho rozvoji.

4.2. Výuka českého jazyka

Ve výuce českého jazyka jsem od školního roku 2004/2005 zapojena jako lektorka, od roku 2006 spolupracuji také s dobrovolníky na pozici koordinátorky jejich činností. Vedu výuku češtiny pro sedmý, osmý i devátý ročník a vyrovnávací kurz češtiny pro žáky cizince.¹⁰¹

Výuka českého jazyka probíhá v projektu na třech úrovních: ve skupinové výuce, ve vyrovnávacím kurzu češtiny a ve spolupráci s dobrovolníky. Nejkomplexnější a také jednodušší je výuka ve skupině, neboť má pevnou strukturu a výukové plány, navštěvuje ji také nejvyšší počet žáků. Žáci, jejichž testy jsou v následujícím oddíle analyzovány, navštěvují všichni tuto skupinovou výuku.

Žáci Rozletů, kteří navštěvují skupinovou výuku českého jazyka, jsou kromě Romů a sociálně znevýhodněných žáků cizinci, kteří už v českém prostředí nějaký čas žijí, jsou alespoň částečně integrováni do našeho školního systému, navštěvují ročník školy, který je příslušný jejich věku a počtu absolvovaných let docházky v zemi původu a z češtiny jsou klasifikováni. Přesto má jiné kulturní zázemí a přetrvávající (i když už jen částečná) jazyková bariéra vliv na jejich úspěch při studiu na základních školách a zejména na jejich přijetí na školy střední. Toto znevýhodnění má

¹⁰⁰ Projekt má dvě partnerské školy, jde o ZŠ v Grafické ulici a o ZŠ na Lyčkově náměstí, s nimiž má spolupráci ošetřenu smluvně a jejichž výchovní poradci jsou externími spolupracovníky projektu.

¹⁰¹ Více o rozdělení do jednotlivých kurzů viz dále.

dva základní důsledky. (1) Znevýhodnění žáci si často z důvodu slabšího prospěchu a z obavy z přijímacích zkoušek vybírají tzv. lehčí školy, tzn. školy, které nevyžadují vykonání přijímací zkoušky, které mají opakovaně nižší počet uchazečů, a tím vyšší šanci na přijetí, případně si raději než střední školy z těchto důvodů vybírají střední odborná učiliště. Jelikož výběr školy nebo učiliště a další studium výrazným způsobem ovlivní nejen profesní, ale i soukromý život a další směřování žáků, vycházejí z těchto požadavků i cíle výuky češtiny v projektu Rozlety. (2) Důsledkem nedokonalé znalosti češtiny a nedostatečných vyjadřovacích schopností jsou žáci znevýhodnění i v dalších školních předmětech.

4.2.1. Cíle výuky češtiny v Rozletech

Na základě uvedených skutečností je možno cíle výuky češtiny v Rozletech shrnout takto:

- Zvýšit úroveň pravopisných znalostí žáků.
- Rozvíjet komunikační schopnosti žáků.
- Rozvíjet písemný projev žáků a jejich schopnost porozumění textu.
- Zvýšit školní úspěšnost žáků ve vyučovacím předmětu český jazyk.
- Připravit žáky na úspěšné složení přijímacích zkoušek na střední školy.

4.2.2. Učivo

Učivo a učební plány vycházejí z učebních osnov a z rámcových vzdělávacích plánů¹⁰² a jsou přizpůsobovány potřebám konkrétních žáků. Pro žáky spolupracující s dobrovolníky je v některých případech vypracován vzdělávací plán žáka,¹⁰³ který je dobrovolníkovi k dispozici a podle kterého strukturuje výuku. Jelikož tyto vzdělávací plány jsou velmi rozmanité a stěží obecně popsatelné, nebudu se jimi detailně zabývat.

4.2.3. Učební plány skupinové výuky

Učební plány¹⁰⁴ jednotlivých ročníků byly připraveny metodikem výuky ve spolupráci s lektory, vycházejí z učebních osnov pro sedmý, osmý a devátý ročník základní školy, rámcových vzdělávacích plánů a požadavků středních škol k přijímacím zkouškám. Jsou zakotveny v interních dokumentech Nové školy a jsou k dispozici pracovníkům projektu, lektorům a dobrovolníkům. Učební plány jsou spíše vodítkem, vyučovací hodiny jsou přizpůsobovány aktuálním potřebám žáků, úrovni jejich znalostí i jejich schopnostem.

¹⁰² Viz <http://www.msmt.cz>.

¹⁰³ Vzdělávací plán žáka je obdobou individuálního vzdělávacího plánu známého ze škol, s ohledem na hodinovou dotaci je stručnější.

¹⁰⁴ Úplné znění učebních plánů viz příloha č. 14.

4.2.3.1. Sedmý ročník

V sedmém ročníku se výuka soustředí zejména na pravopis, a to lexikální, tvaroslovný i skladební, v oblasti syntaxe jde o druhy vět podle postoje mluvčího, otázky zjišťovací a doplňovací, věty jednočlenné a dvojčlenné, základní i rozvíjející větné členy, druhy vedlejších vět. V morfologii ohebné i neohebné slovní druhy, jejich určování, skloňování jmen a časování sloves. V oblasti významu slov a slovo tvorby slova jednoznačná a mnohoznačná, termíny, synonymii, antonymii a homonymii, způsoby obohacování slovní zásoby a základy slovo tvorby. Stylistika se soustředí na popis, charakteristiku, vypravování, výtah, žádost a životopis.

4.2.3.2. Osmý ročník

Osmý ročník vychází z plánu ročníku sedmého, má také za cíl rozvíjet pravopisné znalosti žáků, soustředí se zejména na psaní velkých písmen. V morfologii navazuje na probrané ohebné i neohebné slovní druhy a jejich správné skloňování a časování, zabývá se mluvnickými kategoriemi. Syntax se soustředí kromě vět jednoduché a souvětí a určování vedlejších vět na problematiku souvětí včetně interpunkce. V lexikologii je akcentována opět problematika synonymie, homonymie a antonymie, opakují se základy slovo tvorby. Ve stylistice se vedle popisu, charakteristiky, výtahu a výkladu procvičuje úvaha, žádost a životopis.

4.2.3.3. Devátý ročník

Výukový plán devátého ročníku se soustředí zejména na přípravu k přijímacím testům na střední školy. Jsou v ní zahrnuty obecné výklady o jazyce (jazykové rodiny, typologie slovanských jazyků, útvary českého národního jazyka), práce s jazykovými příručkami, pravopis, pozornost se podrobně věnuje morfologii, syntaxi i lexikologii a slovo tvorbě v návaznosti na předchozí ročníky, v oblasti stylistiky se procvičují výše uvedené slohové útvary, ke kterým se přidává esej, fejeton a životopis.

4.2.4. Schéma vyučovací hodiny

Vyučovací hodiny mají ustálené schéma. Každá vyučovací hodina je zahájena rozhovorem se žáky, žáci sdělují sobě navzájem i lektorovi s asistentem své zážitky z předešlého týdne a víkendu, lektor informuje žáky o nadcházejících klubových akcích apod. Pokud žák potřebuje pomoci s konkrétní dílčí látkou do školy, oznámí to na začátku hodiny a lektor společně s asistentem v rámci možností přizpůsobí část vyučovací hodiny této potřebě.¹⁰⁵ Hlavní výukový blok se skládá z představení tématu hodiny, získávání nových poznatků o něm a důkladným

¹⁰⁵ Vyhovět požadavkům všech žáků najednou samozřejmě není možné. Žákův požadavek musí být konkrétní, stručný, obvykle se mu věnuje asistent.

procvičení pomocí různých metod.¹⁰⁶ Lektor má úlohu zejména řídicí a kontrolní, asistent pomocnou. Před ukončením hodiny je zařazena krátká hra nebo relaxační cvičení, žáci se mohou podílet na výběru hry. Na závěr dochází k hodnocení.

4.2.5. Hodnocení

Na závěr každé hodiny žáci provedou ústní nebo písemnou evaluaci svého výkonu v hodině. Slouží jim k tomu předepsané formuláře, různá metaforická spojení (např. *dnes jsem se cítil jako pomeranč... apod.*). Lektor ve spolupráci s asistentem ohodnotí žáky ginkgo body.¹⁰⁷ Získávání ginkgo bodů je možné v průběhu celého pololetí, při výuce se hodnotí nejen správnost žákových odpovědí, ale také jeho kázeň, schopnost spolupráce s ostatními, kreativita a snaha. Body žáci získávají také za pravidelnou docházku. V každé hodině může lektor jednomu žákovi udělit bodovou prémii, tzv. žolíka, v hodnotě šesti bodů. Na konci pololetí jsou jednotlivým žákům získané body sečteny, jejich počet je uveden na vysvědčení a těm, kteří získali nejvyšší počet, předány věcné ceny. Čtvrtletně lektoři připravují slovní hodnocení žáků, které žáci obdrží písemně a mohou ho předat rodičům. Hodnotí se zejména pozitivní aspekty žákovy práce.

4.2.6. Lektor a asistent lektora

Pozice lektora ve výuce v Rozletech je velmi specifická. Vzhledem k tomu, že skupina žáků, která výuku navštěvuje, je velmi rozmanitá (žáci navštěvují různé pražské základní školy a úrovně jejich znalostí se velmi liší), je nezbytný individuální přístup. Ten umožňuje přítomnost asistenta lektora, který ovládá metody výuky a umožňuje individualizaci vyučovacího procesu. Práci lektora metodicky podporuje metodik výuky, který lektorovi poskytuje pravidelné supervize a dále ho vzdělává, lektor má také možnost absolvovat kurz Kritického myšlení.¹⁰⁸ Asistent by měl kromě odborného vzdělání mít také velmi dobré pozorovací schopnosti, neboť jednou z jeho základních úloh je všimnout si žáků, kteří se z jakéhokoliv důvodu nezapojují do výuky (neznalost či nepochopení učiva, vyrušování, chybějící motivace atd.) a pomocí kooperace s žákem pracovat.

Skupinovou výuku pravidelně superviduje metodik výuky, který se také účastní setkání celého týmu Rozletů a podílí se na rozvoji programu.

¹⁰⁶ Viz dále.

¹⁰⁷ V Rozletech je využíván bodový systém hodnocení. Získané body symbolizují skleněné kamínky, tzv. „ginkgo body“.

¹⁰⁸ Tento kurz zajišťuje občanské sdružení Kritické myšlení, které zároveň vydává i časopis Kritické listy.

4.2.7. Žáci

4.2.7.1. Jazykové zázemí žáků Rozletů

Jak už bylo uvedeno, podstatnou část žáků Rozletů tvoří příslušníci národnostních menšin, a to zejména Romové, Ukrajinci a Rusové, Vietnamci a Číňané.¹⁰⁹ V menší míře se objevují také žáci z jazykového prostředí italského, arabského, tureckého atd., v tomto případě ale jde spíše o jednotlivce.

Tito žáci jsou bilingvní mluvčí s dobře osvojenou češtinou, v různých komunikačních situacích používají různé jazykové kódy – ve škole a v kontaktu s českými spolužáky a kamarády češtinu, v soukromé komunikaci s rodiči a sourozenci obvykle svůj rodný jazyk, případně v dvousměrné komunikaci mezi rodiči a žáky se objevují jazyky oba. Zajímavé je, že mezi sourozenci se často objevuje komunikace výhradně v češtině, způsobená tvrdošíjným odmítáním jednoho ze sourozenců komunikovat s druhým rodným jazykem.

V případě romských žáků je situace složitější, někteří z nich dnes romštinu ovládají pouze pasivně nebo dokonce znají jen několik jednotlivých slov, ve svém okolí se ale s romštinou setkávají intenzivně. Čeština, kterou dnešní Romové hovoří, má charakter etnolektu, v jehož všech jazykových i stylových vrstvách je patrná interference romštiny.¹¹⁰ K tomu se přidává také vliv slovenštiny, neboť rodiče či prarodiče většiny žáků pocházejí se Slovenska.

4.2.7.2. Úroveň osvojení českého jazyka

4.2.7.2.1. Žáci cizinci

Všichni žáci cizinci, kteří navštěvují skupinovou výuku češtiny, jsou schopni zvládat běžnou každodenní komunikaci v češtině i – ač s omezeními – školní výuku. Ve škole jsou nuceni zvládat školní výuku češtiny společně se svými českými spolužáky, tzn. výuku češtiny určenou pro rodilé mluvčí. V závislosti na délce pobytu v České republice a na úrovni osvojení češtiny tuto výuku více či méně dobře zvládají, opakujícím se jevem je ale mnohdy základní neznalost učiva prvního stupně základní školy, zejména v oblasti pravopisu. Příčinou tohoto jevu je jak vliv jejich mateřského jazyka, tak mnohdy i fakt, že se česky začali učit až ve vyšších ročnících školy, kdy se některé znalosti považují za samozřejmé a znovu se neprobírají. Žáci cizinci se tak obvykle učí českou gramatiku velmi nesystematicky a náhodně, a ačkoliv dobře zvládají např. větné rozbory, nevědí si rady s vyjmenovanými slovy.

¹⁰⁹ Základní charakteristika jazyků, jimiž žáci Rozletů mluví, je podána např. v publikaci Zimové; Balkó (2006).

¹¹⁰ Někteří lingvisté charakterizují český projev Romů jako pitgin (u starší generace) nebo jako kreol (u dětí). Nekvapil (1995).

Mívají také samozřejmě méně obsáhlou slovní zásobu, resp. dobře znají zejména výrazy centrální a frekventované, výrazům periferním obvykle nerozumějí. Obtížným případem je česká frazeologie, která pro většinu žáků cizinců zůstává nedobytnou pevností.

4.2.7.2.2. Romští žáci

Jazyková situace romských žáků je poněkud odlišná. Výuku češtiny ve většině případů zahájili dříve než v prvním ročníku základní školy, většina z nich dokonce označuje češtinu za svůj rodný jazyk, nicméně jejich domácí prostředí není ryze českojazyčné. V jejich rodinách se obvykle mluví česky a romsky, někdy jenom česky, avšak tato čeština nese výrazné prvky romštiny a slovenštiny, zejména po lexikální stránce. Tito žáci nemají ve svém okolí dostatečné jazykové vzory. V důsledku toho, že jejich rodiče často mají velmi nízké vzdělání, případně žádné, projevuje se tento fakt nejen na způsobu jejich vyjadřování, ale také na způsobu vyjadřování jejich dětí. Málo podnětné rodinné prostředí nerozvíjí jejich slovní zásobu, používají omezený jazykový kód. Při vstupu do školy průměrně romské dítě ovládá 400–800 slov,¹¹¹ což odpovídá úrovni tříletého českého dítěte. V šesti letech by mělo ovládat už 2000–3500 slov. Jednou z příčin tohoto stavu je nejen nedostatečná znalost češtiny, ale také fakt, že zvykem romských rodičů je s malými dětmi nemluvit a dávat jim při výchově velkou volnost. Tento nepoměr se samozřejmě s přibývajícím věkem školní docházky zmenšuje, v menší míře ale přetrvává i do staršího školního věku. K tomu se také přidává fenomén dnešní, převážně pasivní zábavy,¹¹² kde chybí četba, případně jiné formy podporující ústní či písemné vyjadřování.

Milena Hübschmannová¹¹³ uvádí vzpomínky svého známého: *Potom jsem přišel do školy a poprvé v životě jsem poznal, co je to být odstrčený. Poznal jsem, že jsem něco jiného než ostatní. Poznal jsem, co je to být nešťastný. Na prvním místě jsem vůbec nerozuměl, o čem je řeč. Rodiče s námi mluvili romsky i česky. Já myslel, že česky umím. Jenomže ta maminka čeština byla úplně jiná než čeština učitelky! Rozuměl jsem polovinu z toho, co učitelka říkala. Učitelka nebyla špatná, když se mi děti posmívaly „cikán“, tak jim vynadala. Jenomže když po mně něco chtěla, já vůbec nevěděl, co chce. (...) Dneska bych jí dovedl říct: já vám nerozumím! Jenže tehdy jsem byl šestileté dítě.*

K uvedeným skutečnostem se u obou skupin občas řadí výskyt dyslexie nebo jiných poruch učení, což proces osvojování jazyka opět zpomaluje.

¹¹¹ Kubátová (2004: 47).

¹¹² Tato problematika se netýká jen romských žáků samotných, je charakteristickým rysem současnosti obecně.

¹¹³ Hübschmannová (1995: 90).

4.2.8. Studijní předpoklady

Před vstupem do projektu žáci absolvují vstupní pedagogicko-psychologické testování. Účelem tohoto testování je vybrat žáky, v jejichž schopnostech je přijetí na střední školu a její studium. Rozhodujícím kritériem pro přijetí nejsou školní výsledky, ale právě tyto potenciální schopnosti. Dalším přínosem tohoto testování je možnost objevit náznaky dysfunkcí a dále s touto skutečností pracovat, případně odkázat žáka na specializované pracoviště.

4.2.9. Vyučovací metody a postupy

Vyučovací metody a postupy jsou zakotveny v interních dokumentech Nové školy, zejména v metodických manuálech pro lektory a v supevizních zprávách. Ve výuce českého jazyka se nejvíce projevuje kooperativní vyučování a metody Kritického myšlení, aplikují se jak při výkladech české gramatiky, tak např. při zpracovávání časopisu.¹¹⁴

4.2.9.1. Kooperativní vyučování

Pedagogický slovník¹¹⁵ definuje kooperativní učení¹¹⁶ jako *učení lišící se od individuálního tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.*

Účelem kooperativního vyučování v hodinách češtiny je posílit sociální kontakty žáků a jejich vzájemnou interakci, naučit se spoléhat na pomoc a spolupráci ostatních spolužáků a v neposlední řadě naučit se práci a rozhodování v týmu. Jelikož někteří žáci Rozletů mohou být kvůli své odlišnosti ve školním kolektivu vyloučeni, může pro ně mít možnost získat kooperativní dovednosti i prohloubit sociální vztahy velký význam. Kooperativní vyučování skýtá v tak různorodé skupině žáků, kteří Rozlety navštěvují, možnost zapojit všechny žáky a přitom zohlednit úroveň jejich znalostí. V neposlední řadě je dovednost kooperace pro žáky výhodná i v jejich reálném životě a v budoucím profesním uplatnění.

4.2.9.2. Kritické myšlení¹¹⁷

Myšlenka kritického myšlení, ačkoliv byla původně koncipována zejména pro žáky prvního stupně základních škol, je v praxi Rozletů dobře uplatnitelná. Zohledňuje názor každého žáka, dává

¹¹⁴ Viz dále.

¹¹⁵ Pedagogický slovník (2003: 107).

¹¹⁶ O kooperativním učení více viz Kasíková (2001).

¹¹⁷ Úplný název metody je Čtením a psaním ke kritickému myšlení, v angličtině Reading and Writing to the Critical Thinking.

prostor k jeho vyjadřování, a tudíž také k prohlubování komunikačních schopností, učí žáky toleranci a naslouchání jeden druhému.

Podstatou kritického myšlení¹¹⁸ je idea nezávislého myšlení. Začíná vždy otázkami a problémy, které se mají řešit. KM¹¹⁹ učí žáky argumentovat, každý **argument** má tři základní položky: argument dává určité **tvrzení**, toto tvrzení je podporováno řadou **důvodů** a každý z těchto důvodů je podporován **důkazy**. KM je myšlením ve společnosti, výukové strategie KM podporují dialog a diskusi, práci ve skupinách a písemné vyjadřování. Nejčastějším nástrojem KM je psaní, kterému je právě v hodinách češtiny možno věnovat dostatečný prostor, a ačkoliv je náročné na čas, je velmi výhodné také proto, že nutí žáky být aktivní.

Při využívání metod KM je důležité vytvořit prostředí příznivé pro jeho rozvoj. Toto prostředí by mělo splňovat několik zásad.¹²⁰ (1) Vyzvat žáky k volnému přemýšlení, vytváření hypotéz a vyslovování domněnek. Žáci, kteří myslí kriticky, vyvíjejí hypotézy, různě je přetvářejí a nabízejí vlastní koncepty, tzn. že musí pochopit, že budou vymýšlet i samozřejmosti a tvrdit hlouposti a že žádný nápad není špatný. (2) Rozmanitost názorů a postojů – žáci potřebují vědět, že jejich názory učitele zajímají, že neexistuje jediná správná odpověď a že se od nich očekává široké spektrum porozumění, mínění a úsudků. (3) Aktivní účast žáků – mnoho žáků je zvyklých být ve škole pasivní. Metody výuky, při kterých žáci vytvářejí a formulují vlastní hypotézy a názory, nutí žáky převzít odpovědnost za jejich učení. (4) Bezpečné prostředí – žáci si musí být jisti, že jejich názory nebudou zesměšňovány ani kritizovány. V bezrizikovém prostředí jsou žáci motivováni k aktivní účasti na myšlení. (5) Respekt ze strany lektora a odpovědnost ze strany žáka – pokud žáci cítí uznání ze strany učitele, berou učení vážněji. (6) Sdílení, naslouchání a ocenění – pomocí sdílení se člověk stává členem komunity, v tomto případě třídy. Je nucen se této komunitě otevřít a představit se jako zastávce určitých názorů. Proto je důležité, aby si žáci navzájem, stejně jako s lektorem, uměli naslouchat. Na oplátku získávají názory a postoje druhých. Samostatné přemýšlení vyžaduje upřímné a dostatečné ocenění ze strany lektora.

4.2.9.2.1. Evokace – uvědomění – reflexe

Metody KM jsou založeny na třífázovém procesu evokace – uvědomění – reflexe.¹²¹ Každá vyučovací lekce podle zásad KM by měla tyto fáze v daném pořadí obsahovat; ačkoliv se struktura zdá na první pohled lineární, je ve skutečnosti cyklická a všechny fáze plynule přecházejí jedna v druhou.¹²²

¹¹⁸ Více o kritickém myšlení viz <http://www.kritickemysleni.cz>, dále se mu věnují např. K. Hausenblas, N. Rutová.

¹¹⁹ Kritické myšlení.

¹²⁰ Převzato z Steelová, L.: Příručka I. (2005: 11).

¹²¹ Dále jen E – U – R.

¹²² Viz obr. č. 5.



Obrázek č. 5¹²³

Evokace nabízí žákům příležitost vybavit si a utřídit si dosavadní znalosti o tématu. Jejím smyslem je vybavit si znalosti a zkušenosti s cílem učení pro danou hodinu. Cílem této fáze je probudit v žácích vnitřní motivaci zabývat se tématem. **Uvědomění** je druhá fáze, ve které žáci přibírají další zdroj informací, poučenější než v danou chvíli oni sami. Vhodným zdrojem informací může být text, výklad učitele, experiment, videoprojekce, návštěva muzea, divadelního představení, zoo atd. Žáci pomocí vlastní činnosti dostávají odpovědi na otázky z evokace nebo si v něm ověřují, zda to, na co přišli v evokaci, je pravdivé. Žáci by měli dostat příležitost hledat své vlastní odpovědi na své otázky a také odpovědi nalézat. Ve fázi uvědomění je velmi vhodné zapojovat psané texty, aby se žáci naučili s nimi pracovat, vyhledávat v nich informace a také posoudit spolehlivost vyhledaných informací. Poslední fází je **reflexe**, ve které by žák měl srozumitelně sám pro sebe shrnout své myšlenky a nabyté informace. Žák si tím ujasňuje postupy učení a myšlení, kterými se dostával k novým informacím. Zažívá také uspokojení nad nabytými znalostmi. Reflexe je sice poslední fází procesu E – U – R, avšak reflexe jednoho cyklu E – U – R může být východiskem a evokací k dalšímu cyklu učení. Reflexe evokuje nové nápady, zvědavost a otázky, které vzešly ze závěrečného přemýšlení nad tím, co se žáci dozvěděli a pochopili.

4.2.9.2.2. Metody vhodné pro jednotlivé fáze procesu E – U – R

Pro fázi evokace je vhodná metoda¹²⁴ brainstormingu ve dvojicích nebo skupinového, klíčová slova a zpřeházené věty, volné psaní a myšlenková mapa. Pro uvědomění metoda I.N.S.E.R.T., čtení s otázkami, metoda učení se navzájem, metoda podvojného deníku, metoda řízeného čtení,¹²⁵ lesní pošta a kostky. Pro reflexi je osvědčenou metoda pětílístku a shrnující metody z fáze reflexe, např. brainstorming, klíčová slova a myšlenková mapa, tabulka I.N.S.E.R.T. a metoda „poslední slovo patří mně“.¹²⁶

¹²³ Model převzat z Steelová III (2006).

¹²⁴ Více o jednotlivých metodách KM viz Steelová I–III (2005, 2006).

¹²⁵ Tato metoda je komplexní a může zahrnovat všechny fáze procesu E – U – R. Uvádím ji v metodách vhodných pro uvědomění, neboť její největší podíl spočívá právě v této fázi.

¹²⁶ Tento výčet metod není vyčerpávající, uvádím pouze metody osvědčené při výuce v Rozletech.

4.2.9.2.3. Metody KM v Rozletech

Většina žáků není ze školy zvyklá na písemné vyjadřování vlastních myšlenek, dalo by se dokonce říci, že žáci mají k jakémukoliv psaní odpor. Stejný postoj zauímají také ke čtení, byť krátkého textu. Proto se na začátku každého školního roku začínají metody KM do výuky češtiny začleňovat pozvolna, zprvu žáci pracují hlavně ve dvojicích nebo ve skupinách a učí se pravidla brainstormingu a tvoření myšlenkových map, později přistupují k řízenému čtení delších textů a čtení s otázkami, případně se učí metodu I.N.S.E.R.T. ad. Poměrně dlouhý čas žákům trvá překonat ostych a pracovat s metodou volného psaní. Zpočátku totiž raději vyjadřují své názory a nápady ústně (brainstorming), později se ale situace obrací a žáci raději píšou. Cílem využívání těchto metod je zvýšit schopnost žáků porozumět psanému textu a pracovat s ním, rozvíjet jejich písemné i ústní vyjadřování a utváření čtenářských návyků (čtení s otázkami, reflexe přečteného textu).

4.2.9.3. Časopis

V rámci výuky českého jazyka žáci pracují na textech pro klubový časopis Rozleták.¹²⁷ Jeho účelem je rozvíjet schopnost psaní a formulace vlastní myšlenek i jejich čtenářské návyky, stejně jako vytvořit pocit sounáležitosti v rámci celé skupiny žáků v Rozletech. Příspěvky se většinou zabírají představením jednotlivých žáků, rozhovory s nimi či rozhovory s pracovníky projektu, vypravování o absolvovaných výletech či výjezdech atp. Prozatím je připraveno první číslo časopisu, které vzniklo ve školním roce 2006/2007. Do jeho přípravy se zapojili žáci všech ročníků a v rámci spolupráce s dobrovolníky i někteří středoškoláci.

Nejoblíbenějším žánrem se pro žáky stalo interview, neboť umožňuje spolupráci žáků mezi sebou i zapojení techniky – zpravidla diktafonu v mobilním telefonu.

4.2.9.4. Práce s žáky s LMD

Jelikož žáci při vstupu do projektu absolvují pedagogicko-psychologické testování, jsou pro práci s nimi k dispozici jeho výsledky včetně případných náznaků různých typů dysfunkcí. Některé pomůcky, vhodné pro výuku dyslektiků, jsou výhodné také pro výuku cizinců. V menší míře jsou pomůcky a cvičení využívány ve skupinové výuce, v plném rozsahu se uplatňují při práci dobrovolníků s žáky. Používají se cvičení zvukové analýzy a syntézy, bzučák, destička na procvičení tvrdých a měkkých slabik, doplňovací cvičení, čítanky pro dyslektiky, cvičení na koncentraci (slouží k procvičení očních pohybů).¹²⁸ Druhým aspektem práce s žáky s LMD¹²⁹ je časté střídání činností a zapojování relaxačních aktivit během vyučovací hodiny.

¹²⁷ Viz příloha č. 11.

¹²⁸ Seznam pomůcek a cvičebnic viz příloha č.13

4.2.10. Respektování stylu učení

Většina žáků projektu prochází také testováním učebních stylů. *Učebním stylem rozumíme soubor všech činností a postupů, které žák provádí při procesu učení. Mimo způsobu, jakým vstřebává informace, sem zahrnujeme i techniky, postupy a strategie, které používá. Dále jejich proměny ve vztahu k obsahu učiva, ale také i postoj k učení jako takovému. Styl učení je ovlivněn i motivací k učení, sociokulturním prostředím a osobností žáka.*¹³⁰ Školní výuka ani učebnice obvykle příliš nepočítají s kombinací haptického¹³¹ a motorického učebního typu, ke kterým často náležejí právě žáci z etnických a jazykových menšin. Pokud se žáci učí stylem, který neodpovídá jejich stylu učení, je výuka málo efektivní, žáci si informace špatně vybavují z paměti a jsou demotivováni. Není samozřejmě možné ani žádoucí úplně z výuky vypustit vyučovací metody pro vizuální a auditivní typ, je ale vhodné doplňovat výpisky, grafické přehledy, diagramy, učitelův výklad a rozhovory s ním možností dotýkat se pomůcek a ohmatat si je, vyrábět vlastní učební pomůcky a modely, případně provádět experimenty. Žáci se mohou při výuce volně pohybovat, pokud plní zadaný úkol, mohou si pro práci na něm vybrat kterékoliv místo v učebně.

Žáky je při výuce možné dělit do skupin podle převažujícího stylu učení a nabídnout jim takovou učební metodu, která jejich učebnímu stylu vyhovuje. V případě, že není možné žáky takto rozdělit nebo nejsou-li známy učební styly všech žáků, je vhodné při výuce používat různé metody práce tak, aby informace mohli přijmout všichni žáci podle svých učebních stylů.

Učebním typům také odpovídají druhy paměti. Zapamatování pomáhá návaznost učiva na již známé skutečnosti – tomuto požadavku plně odpovídá evokační fáze kritického myšlení. Výhodné je také vymýšlet s žáky různé mnemotechnické pomůcky a nápovědy, jak si učivo zapamatovat. Nové informace je důležité během 30 min znovu připomenout, jen tak dojde k uložení do dlouhodobé paměti. Této podmínce opět vyhovuje závěrečná fáze KM – reflexe. Závěrečné shrnutí a zopakování hlavních bodů hodiny může provést učitel nebo žáci, v žádné hodině by ale nemělo chybět.

Většina žáků projektu má velmi nízké nebo žádné učební návyky, domácí přípravě věnuje čas jen mizivá část z nich. Jedním z důvodů je fakt, že málokdy vědí, jak při domácí přípravě postupovat tak, aby byla efektivní. Nejčastějším případem před důležitým zkoušením nebo písemkou je „koukání“ do učebnice, při kterém myšlenky poletují kolem jiného tématu. Úkolem dobrovolníků je pomoci žákům s domácí přípravou, ukázat jim, jak si látku strukturovat, jak vybírat důležité informace a jak si informace zapamatovat. Pokud schůzky probíhají pravidelně v určitý čas, učí se žáci také pravidelnosti.

¹²⁹ Lehké mozkové dysfunkce.

¹³⁰ Žáčková, H.: Jak pomoci žákům učit se. Interní dokument Nové školy.

¹³¹ Více o učebních stylech viz Žáčková.

4.2.11. Organizační podmínky výuky

Skupinová výuka češtiny v Rozletech probíhá pro žáky 7. a 8. ročníků jednou týdně odpoledne, pro žáky 9. ročníků dvakrát týdně odpoledne, vždy v rozmezí 16. až 18. h. Žáci v jednom výukovém dni absolvují jednu vyučovací hodinu českého jazyka a jednu vyučovací hodinu matematiky, údaje o hodinách a přítomných žácích jsou zapisovány do třídních knih, tzv. deníčků. Výuka probíhá v odpoledních hodinách, neboť dopoledne žáci navštěvují své kmenové školy. Účast v projektu je bezplatná a nepovinná, a jelikož projekt nabízí další aktivity, je pravidelná docházka časově náročná a žáci musejí mít dostatečnou vnitřní motivaci. V průběhu školního roku někteří žáci z nejrůznějších důvodů docházku ukončí.

Schůzky s dobrovolníky probíhají zpravidla jednou týdně (nárazově i častěji) buď v sídle organizace, případně se souhlasem rodičů v místě bydliště žáka. Tyto individuální schůzky mají proměnlivou délku, zpravidla 1–2 hodiny.

Počet žáků ve skupině je 6–8, na počátku školního roku maximálně 10 žáků. Složení skupiny je velmi různorodé, zhruba třetinu zastupují romští žáci, druhou třetinu žáci cizinci a poslední část čeští žáci se sociálním znevýhodněním.

Výuka začíná na začátku října, probíhá celý školní rok mimo vánočních a letních prázdnin a končí se závěrem školního roku. V případech, že se někteří žáci připravují na reparát nebo jiný typ zkoušení na konci prázdnin, probíhají schůzky s dobrovolníky i během prázdnin.

Na začátku a na konci školního roku žáci absolvují vstupní a výstupní test z češtiny, který obsahuje učivo základní školy,¹³² dále testuje schopnost porozumění a práci se slovními významy.

Hodnocení žáků neprobíhá pomocí známek, ale pomocí tzv. ginkgo bodů. Žáci mají v průběhu hodiny získávat za aktivitu i za správnost splněných úkolů jednotlivé body, které symbolizují skleněné kamínky.

4.2.12. Materiální podmínky výuky

Organizace má k dispozici dvě učebny, každou vybavenou jedním prostorným stolem pro 10–15 žáků. Jeden ze stolů se skládá z šesti menších částí, které je možno přestavovat samostatně nebo tvořit různě velká pracovní místa. To je vhodné zejména pro práci ve skupinách, kdy můžou v jedné třídě vzniknout oddělená pracoviště poskytující žákům dostatek prostoru. Dále je žákům v jedné učebně k dispozici pódium, které může být v případě potřeby využito jako další pracovní místo. Obě učebny jsou vybaveny kobercem, což umožňuje práci v tzv. kroužku na zemi.

Dále jsou učebny vybaveny počítači připojenými k internetu, žáci mají přístup k internetovému portálu Škola za školou,¹³³ který obsahuje pravopisná i další cvičení z české

¹³² Více o těchto testech viz oddíl 5.

¹³³ <http://www.skolazaskolou.cz>.

gramatiky. Tato cvičení mohou vypracovávat ve spolupráci s lektorem nebo dobrovolníkem. V každé učebně je jedna flipchartová a jedna bílá tabule, na stěnách visí přehledy učiva, z nichž některé si žáci vyrábí sami.

Součástí jedné z učeben je také knihovna, ze které mohou žáci čerpat podklady pro vypracovávání referátů do školy apod.

Dobrovolníkům knihovna nabízí literaturu pedagogického zaměření i literaturu týkající se menšin, zejména Romů. Pro samotnou práci s žáky je jim k dispozici knihovna učebnic, která obsahuje učebnice zejména češtiny a matematiky pro sedmý až devátý ročník ZŠ.

Základní učebnicí pro výuku mluvnice jsou učebnice pro sedmý až devátý ročník z řady Český jazyk s Tobiášem,¹³⁴ doplňované dalšími materiály z této řady. Jako doplňkový materiál slouží také sbírky pravopisných cvičení,¹³⁵ v devátém ročníku sbírky úloh k přijímacím zkouškám na střední školy, které v některých případech vydávají samotné školy. Pro komunikační a slohovou výchovu jsou využívány materiály kritického myšlení¹³⁶ a učebnice Čeština pro učně včetně zásobníku cvičení.¹³⁷ Žákům jsou při výuce vždy k dispozici příručky SSČ a PČP.¹³⁸ Do výuky jsou zapojována cvičení pro dyslektiky, případně bzučák a tabulka na procvičení tvrdých a měkkých slabik. Hojně jsou také využívána cvičení na koncentraci a cvičení zrakového vnímání. Lektorům je k dispozici také CD přehrávač a diktafon.

¹³⁴ Bičíková (2004).

¹³⁵ Bibliografické údaje používaných sbírek a učebnic jsou součástí seznamu použité literatury.

¹³⁶ Tyto materiály jsou čerpány z časopisu Kritické listy, z internetových stránek <http://www.kritickemysleni.cz>, případně je lektor vytváří sám.

¹³⁷ Hausenblas (1993).

¹³⁸ Slovník spisovné češtiny a Pravidla českého pravopisu.

5. Výsledky dotazníkového šetření a testů

Záměrem průzkumu bylo:

(1) Získat informace o tom, kdy a jak se žáci cizinci poprvé setkávají s češtinou a jejím studiem, jak je ve studiu češtiny podporuje rodina a škola. V případě romských žáků navíc šlo o to zjistit, který jazyk považují za svůj rodný a kde se ve svém okolí setkávají s romštinou.

(2) Porovnat jejich znalosti české mluvnice na začátku a na konci školního roku v projektu Rozlety, zjistit pravopisnou a stylistickou úroveň psaného projevu těchto žáků a jejich schopnost porozumění textu.

5.1. Výběr metody

Byla použita metoda kvalitativního výzkumu, a to ze dvou důvodů. (1) Pro longitudinální testování je nutné dlouhodobé zapojení žáka v projektu. Z mnoha příčin¹³⁹ někteří žáci svoji docházku v průběhu školního roku přerušují, a tudíž nebylo možné testovat větší vzorek respondentů. Frekvenci jednotlivých problémů a jejich rozložení v populaci kvalitativní výzkumnou technikou sice nelze zachytit exaktně, přesto i kvalitativní výzkum umožňuje posoudit pravděpodobnou frekvenci některých jevů. (2) S vybranými respondenty byly provedeny řízené rozhovory, které doplňují a rozšiřují výsledky dotazníkového šetření a testů.

5.2. Technika sběru dat

1. V první části výzkumu respondenti vyplnili dotazníky zaměřené na problematiku jinojazyčného zázemí a vstupu do české školy. Byly vytvořeny dva druhy dotazníků – pro žáky cizince a pro romské žáky.

Tyto dotazníky byly doplněny řízenými rozhovory se třemi respondenty. Z těchto rozhovorů je pořízen audiozáznam.¹⁴⁰

2. V druhé části výzkumu byly použity testy,¹⁴¹ které jsou žákům Rozletů pravidelně zadávány na začátku a na konci školního roku a které zkoumají úroveň jejich znalostí češtiny.

3. Třetí fází výzkumu bylo zadání tří subtestů – diktátu,¹⁴² cvičení zaměřeného na čtení s porozuměním a stylistického cvičení.

Testování bylo časově velmi náročné, neboť vzhledem k rozsahu všech materiálů vyžadovalo alespoň tři vyučovací hodiny.¹⁴³ Proto byly testy zadávány postupně, v průběhu října a listopadu

¹³⁹ Tyto příčiny jsou velmi různé, např. změna životní situace, nízká motivace, nesplněná očekávání apod.

¹⁴⁰ Viz příloha č. 14 a 15.

¹⁴¹ Více o těchto testech viz dále.

¹⁴² V jednom případě byl diktát nahrazen doplňovacím cvičením, neboť žák je dyslektik.

2006 žáci vyplnili srovnávací test č. 1, v průběhu ledna a února 2007 dotazníky, v průběhu února a března 2007 všechny tři subtesty a v průběhu dubna a května 2007 srovnávací test č. 2. Řízené rozhovory byly provedeny v průběhu března a dubna 2007. V některých případech se nepodařilo získat výsledky z obou srovnávacích testů, v takovém případě se srovnávací test nebere v úvahu.

5.3. Charakteristika vzorku respondentů

Celkový počet respondentů je 28, respondenty průzkumu byli žáci Rozletů ve věkovém rozmezí 13–19 let.¹⁴⁴ Dotazníkového šetření se zúčastnilo 8 romských žáků, z toho 3 ženy, a 20 žáků cizinců, z toho 9 žen. Podrobnější popis složení dotazovaného vzorku cizinců je: 14 žáků z ruskojazyčného¹⁴⁵ prostředí, z toho 7 žen; 5 žáků z Asie (z toho jsou 4 žáci z Vietnamu, 1 žákyně z Číny). Některých částí testování se zúčastnila také jedna žákyně z italského prostředí.

Výsledky srovnávacích testů jsem získala od 11 respondentů, z toho od 5 žen (2 romští žáci a 1 romská žákyně, 1 vietnamský žák, 1 ruský žák, 2 ukrajinské žákyně a 2 ukrajinští žáci, 1 čínská a 1 italská žákyně).

Účastníky řízených rozhovorů byli tři respondenti, kteří jsou v projektu zapojeni dlouhodobě. Šlo o jednu ukrajinskou žákyni, jednu čínskou žákyni a jednoho romského žáka.

5.4. Výsledky dotazníkového šetření

5.4.1. Žáci cizinci

Účelem tohoto šetření bylo zjistit, co prožívají žáci cizinci při svém příchodu do českých škol a při počátečním překonávání jazykové bariéry. Výsledky šetření jsou jistě částečně zkreslené tím, že většina žáků zde žije již několik let, a tudíž pracovala pouze se vzpomínkami, přesto však podávají několik zajímavých informací. Dotazník vyplnilo 20 respondentů.¹⁴⁶

Délka pobytu v České republice se různí, dva respondenti se zde již narodili, dva zde žijí déle než deset let, 7 respondentů zde žije více než tři roky, ale méně než osm let, a devět respondentů zde žije méně než tři roky, nejkratší doba pobytu je šest měsíců.

Zemí původu respondentů je ve čtyřech případech Vietnam, v jednom případě Čína, v sedmi případech Ukrajina, ve třech případech Rusko, v jednom Itálie, v jednom Kyrgyzstán, jednou Ázerbájdžán, jednou Kazachstán a jednou Moldavsko.

¹⁴³ Vzhledem k tomu, že někteří žáci navštěvují výuku v Rozletech jednou týdně na jednu vyučovací hodinu češtiny, bylo časově velmi náročné získat od nich všechny testy.

¹⁴⁴ Věkové rozmezí je široké, ale je třeba vzít v úvahu fakt, že někteří žáci byli začleněni o jeden až dva ročníky níže, než odpovídá jejich věku.

¹⁴⁵ Do skupiny žáků z ruskojazyčného prostředí zahrnuji žáky z Ruska, Ukrajiny a dalších států bývalého SSSR, všichni tyto žáci ovládají ruštinu – ať už je jejich rodným jazykem, nebo druhým jazykem, kterým běžně komunikují.

¹⁴⁶ Národnostní složení respondentů viz výše.

Jazyk, kterým žáci komunikují s rodiči i jinými příbuznými, je ve všech případech jejich rodný jazyk, v devíti případech kombinovaný s češtinou. Mnoho z nich ovládá mimo češtinu a mateřský jazyk plynule také další jazyk, který je komunikačním jazykem v jejich zemi (např. uzbečtina, turečtina, v mnoha případech je tímto jazykem ruština, což je pro žáky velkou výhodou při učení se češtině).

Na otázku, zda umí **rodiče** respondentů česky, odpovědělo 13 respondentů kladně, 7 odpovědělo trochu.

Češtině se respondenti začali v 6 případech učit doma¹⁴⁷ sami za pomoci učebnic, v některých případech i rodičů, v kurzu pro cizince ve dvou případech, až ve škole v běžné třídě v 8 případech, v jednom případě od kamarádů v místě bydliště, stejně tak v jednom případě u paní na hlídání a v jednom v mateřské škole.

Doučování z češtiny organizované školou žáci navštěvovali v šesti případech, pouze v jednom respondent doučování nenavštěvoval, ačkoliv ho škola nabízela, a ve 13 případech škola žádné doučování nenabízela.

Ročník, který žáci začali v české škole navštěvovat, byl v pěti případech první ročník ZŠ, jednou třetí, jednou čtvrtý, dvakrát pátý, dvakrát šestý, třikrát sedmý, třikrát osmý a třikrát devátý ročník. Z toho v 7 případech to byl stejný ročník jako v zemi původu, v 8 případech žáci jeden ročník opakovali.

Pomoc ze strany učitele/učitelky češtiny si většina žáků neuvědomuje žádnou, sedm respondentů zmiňuje, že jim nepomohl vůbec; dva uvádějí, že pomoc nepotřebovali, v jednom případě češtinář osobně žáka doučoval, ve dvou případech respondenti oceňují učitelovu znalost ruštiny, ve dvou dostávali lehčí domácí úkoly, dále respondenti uvádějí trpělivost učitele, doporučení učebnic pro 1. stupeň ZŠ, klasifikaci odloženou o jeden rok a pomoc spolužáků.

Komunikačním jazykem mezi učitelem a žákem byla ve třech případech ruština, v jednom ukrajinština, v jednom angličtina společně s češtinou, v ostatních případech čeština, která je komentována jako *špatná; jsem řekl jen dobrej den a naschle, to je všechno; česky, ale nerozuměl jsem dobře*. Jeden respondent uvádí, že s učitelem nekomunikoval žádným jazykem.

Na otázku **Jak dlouho ti trvalo, než jsi ve škole dobře rozuměl/a?** byly čtyři odpovědi rok a půl až dva roky (tři z takto odpovídajících respondentů pocházejí z Vietnamu, jeden z Ukrajiny), čtyři respondenti odpověděli půl roku (všichni tyto respondenti ovládají další slovanský jazyk), dva respondenti uvedli rok (také oba ovládají další slovanský jazyk). Deset respondentů udává časové rozpětí od jednoho měsíce do čtyř měsíců (všichni tyto respondenti jsou ze slovanských zemí, pouze dva ne – rodič prvního je Čech, druhý, který je z Číny, uvádí dva měsíce s tím, že se učil

¹⁴⁷ Myšleno v ČR sami nebo za pomoci rodičů, ne v zemi původu.

čtyřicet hodin denně). Odhad času, který respondenti potřebovali k osvojení češtiny, je samozřejmě velmi subjektivní a také zkreslený časovým odstupem.

Další cizinci ve stejné třídě domovské základní školy jako naši respondenti jsou v 15 případech, tento fakt je determinován ale tím, že mnoho žáků cizinců míří do škol¹⁴⁸ poblíž míst, kde cizinci ve větší míře žijí.

Jako první věc, kterou se v češtině učili, uvádějí respondenti shodně psát a číst českou abecedu a několik základních slov; jako nejjednodušší označují v jednotlivých případech *mluvit, psát, číst*, dále *podstatná jména, větné členy, ano a ne*, v 10 případech *nevím, nepamatuji se* nebo *nic*. Jako nejtěžší tři respondenti uvedli *diakritiku*, v sedmi případech *pravopis*, ostatní neodpověděli, nebo si nepamatují.

Na otázku **Kdo nebo co ti v učení se češtině nejvíc pomohl/o?** odpověděli tři respondenti učitel, jeden učitel a kamarádi, čtyři uvádějí rodiče, dva rodiče a kamarády, dva kamarády, jeden televizi, jeden školku, dva Novou školu, jeden ruský jazyk, jeden nic a tři na otázku neodpověděli.

Chování **spolužáků** respondenti v pěti případech popisují takto: *pomáhali mi, ve čtyřech kamarádili se se mnou, v pěti případech kamarádili se se mnou a pomáhali mi*, jedna odpověď byla *nevšímal si mě*, jedna odpověď *pomáhali mi a nevšímal si mě*, jednou *smáli se mi*, třikrát *smáli se mi a nekamarádili se se mnou*.

Na otázku **jaké mají kamarády** odpovědělo osm respondentů, že mají přátele jen mezi Čechy, devět mezi Čechy i mezi lidmi jejich národnosti, dva pouze mezi lidmi jejich národnosti.

Klasifikováno z českého jazyka na vysvědčení bylo pět respondentů po roce docházky do české školy, dva po půl roce, jeden není ještě stále klasifikován, jeden se nepamatuje, ostatní byli klasifikováni hned na následujícím vysvědčení. Ve dvanácti případech mají žáci v současnosti lepší známku z češtiny než na prvním vysvědčení, ve dvou případech stejnou a v šesti případech horší než na prvním vysvědčení.

5.4.2. Romští žáci

Šetření se zúčastnilo šest žáků ve věkovém rozmezí 13–16 let.

Zemí původu žáků je ve všech případech Česká republika, rodiče¹⁴⁹ pocházejí v jednom případě z Maďarska, ve třech ze Slovenska.

Jazyk, který je používán v komunikaci s rodiči, je ve třech případech romština i čeština, ve třech jen čeština. Za svoji mateřštinu považuje češtinu pět žáků, jeden žák uvedl romštinu.

¹⁴⁸ Jsou to např. ZŠ Meteorologická, ZŠ v Grafické ulici, ZŠ v ulici U Vršovického nádraží.

¹⁴⁹ Ve dvou případech oba, ve dvou jeden z rodičů.

Romsky rozumí i mluví tři respondenti, částečně rozumí dva respondenti a jeden respondent romštinu neovládá vůbec. V rodinách respondentů ve všech případech někdo romštinu ovládá: ve čtyřech případech rodiče a prarodiče, ve čtyřech případech kamarádi, ve třech teta nebo strýc a ve čtyřech další příbuzní.

Všichni respondenti, kteří ovládají romštinu, hodnotí svoji znalost češtiny jako lepší než znalost romštiny, a to i na počátku školní docházky.

Romsky respondenti komunikují ve třech případech s rodiči, ve třech případech s prarodiči, v jednom se sourozenci, v jednom s dalšími příbuznými, v pěti s kamarády.

Čtyři respondenti uvádějí, že je pro ně romština důležitá (jednou proto, že jde o rodný jazyk respondenta, třikrát proto, že jsou respondenti Romové). Respondenti ve čtyřech případech nepovažují za důležité učit vlastní děti romsky, jeden respondent odpověděl *proč ne?*, jeden *ano, to je jasné*.

Svůj školní prospěch označují respondenti sami ve třech případech jako dobrý, ve třech jako průměrný.

Romského pedagogického asistenta měli ve třídě v průběhu dosavadní školní docházky tři respondenti. **Mateřskou školu** navštěvovali všichni respondenti.

5.5. Kazuistiky

Kazuistiky byly vypracovány na základě řízených rozhovorů s žáky a jsou dokladovány v přílohách.¹⁵⁰ Jména žáků byla změněna.

5.5.1. Kazuistika č. 1 – Julia

Osobní a rodinná anamnéza

Julia je devatenáctiletá dívka z Ukrajiny, jejím rodným jazykem je ruština. V současnosti studuje poslední ročník střední školy právního zaměření. Do Čech přišla společně s rodiči a se sestrou před osmi lety, tehdy chodila do sedmého ročníku. Přijela zrovna na konci školního roku, pár týdnů před prázdninami. Zpočátku se jí spolužáci trochu smáli kvůli neznalosti češtiny, ale po prázdninách už se k ní chovali stejně jako k Češce. Je o rok starší než její spolužáci, ale sama říká, že jí to žádné problémy nedělá. V osmé třídě začala navštěvovat Rozlety, v současné době stále navštěvuje klub středoškoláků a spolupracuje s dobrovolníky při doučování češtiny a němčiny. Vdát by se chtěla za Ukrajince; chce, aby její děti mluvily rusky i česky. Ruština pro ni znamená hodně vzpomínek na příbuzné, ale také na problémy, které rodiče měli před odchodem ze země. Na Ukrajinu už by se vrátit nechtěla, ale jezdí tam každoročně s rodiči na návštěvu. Letos nebyla

¹⁵⁰ Viz příloha č. 14 a 15.

z důvodu vysokého počtu zameškaných hodin připuštěna k maturitě, bude opakovat ročník. Není ale jisté, zda bude v České republice maturitní zkoušku skládat, rodiče zvažují návrat na Ukrajinu.

Jazyková anamnéza

Julie přišla do Čech bez sebemenší znalosti češtiny. Jediným cizím jazykem, který se do té doby učila, byla angličtina. Česky se začala učit sama, hlavně abecedu. Rodiče jim se sestrou koupili Slovník spisovné češtiny, překladový rusko-český a česko-ruský slovník a několik knížek pro malé děti. Učila se hlavně pomocí televize a čtení časopisů, na žádný kurz nechodila ani žádnou učebnici pro cizince neměla.

Zpočátku ve škole skoro vůbec nerozuměla, spolužáci jí ale navzdory počátečnímu posměchu dost pomáhali. S učiteli komunikovala od počátku převážně česky. Odhaduje, že naučit se česky tak, aby bez problémů ve škole rozuměla, jí trvalo rok. Dnes mluví česky i doma s rodiči a se sestrou, přátele má mezi Ukrajinci i mezi Čechy.

Nejlehčí pro ni bylo začít česky mluvit, nejtěžší jsou podle ní v češtině diakritická znaménka. Poprvé byla z češtiny klasifikována až ve druhém pololetí, první známka z češtiny byla dobře, na posledním vysvědčení byla hodnocena známkou dostatečně.

Mluvený projev Julie je i po osmi letech pobytu v českém prostředí silně poznamenán vlivem ruštiny. Zejména v okamžicích, kdy je Julie nervózní, pletou se do jejího projevu slova z ruštiny, také její přízvuk je ruský, tzn. pohyblivý. Sama Julie připouští, že vždy po návratu z návštěvy příbuzných na Ukrajině se jí oba jazyky pletou a není si schopna vybavit česká slova, na druhé straně na Ukrajině je situace podobná s jejím vybavováním ruských slov.

Písemný projev je také do značné míry ovlivněn ruštinou, příčinou některých pravopisných problémů je ale neznalost pravopisných pravidel, a to zejména učiva 1. stupně ZŠ. V diktátu¹⁵¹ Julie se objevilo celkem 39 chyb, z toho 22 (tzn. 56 %) připadá na diakritiku, 11 chyb (tzn. 28 %) na nesprávné užití i/y ve shodě přísudku s podmětem, dále se opakovaně objevily chyby v koncovce skloňovaného substantiva, v předponě s/z, několikrát se vyskytla také záměna samohláskových písmen. Ve stylistickém cvičení se opakovaně objevuje vynechání slovesa, neznalost skloňování posesivních adjektiv (*psa pán*), vynechávání slov a nedokončené věty, často až za hranici srozumitelnosti, na druhé straně ale také nepřiměřeně dlouhá souvětí, spojená souřadně a bez spojovacích výrazů. Z hlediska spisovnosti a jazykové kultury je znatelná snaha o spisovné (protože písemné) vyjadřování, mnohdy ale hyperkorektně s až úsměvným vyzněním – *pes si vložil do úst klobásu*. Zajímavé je, že oproti diktátu je mnohem menší frekvence pravopisných i grafických chyb, to může být způsobeno buď stresem při diktátu, nebo úmyslným vybíráním výrazů (ve stylistickém cvičení), jejichž pravopisem si je jistá.

¹⁵¹ Podrobný rozbor diktátů viz dále.

5.5.2. Kazuistika č. 2 – Yao

Osobní a rodinná anamnéza

Yao žije v Česku necelé dva roky, má tady oba rodiče, je jedináček. Pochází z Číny, jejím rodným jazykem je tedy čínština. Rodiče jsou oba lékaři; nejprve do Čech odjel otec, potom matka, mezitím Yao žila tři měsíce jen s babičkou, a poté přijela do Čech. Největším problémem pro ni byl časový posun, s rasismem se neseťkává, jen jednou se jí stalo, že jí na tramvajové zastávce kdosi nadával, Yao mu však nerozuměla. Dodnes ji ale zaráží některé zvyky, např. že lidé na veřejnosti smrkají. Češi se jí zdají oproti Číňanům hodně otevření. Říká, že první rok kvůli neznalosti jazyka neměla vůbec žádnou kamarádku, v šestém ročníku měla kamarádku jednu a teď jich už má hodně. To vše přikládá znalosti češtiny. Spolužáci se jí zpočátku smáli a dělají to občas dodnes, ona si jich ale nevšímá. Chtěla by vystudovat střední a potom vysokou školu, ráda by se stala také lékařkou. Asi bude žít i v dospělosti v České republice. V Rozletech v současné době Yao navštěvuje výuku češtiny, matematiky i angličtiny, spolupracuje také s dobrovolníkem.

Jazyková anamnéza

Do české školy začala Yao chodit v druhém pololetí páté třídy, tzn. o ročník níž než v Číně. První týden se jí učitelé snažili pomáhat, snažila se s nimi komunikovat anglicky. Potom ji posadili do poslední lavice a nevšímali si jí. Vůbec ničemu v té době nerozuměla. O prázdninách byla doma s tatínkem a „24 h denně“ se učili češtinu podle učebnice *Do You Want to Speak Czech?*¹⁵² V šesté třídě začala po vyučování chodit na kurz češtiny pro cizince, který navštěvovalo celkem pět dětí, z toho čtyři z Asie; tam se učily z učebnic prvouky pro 1. a 2. ročník. V sedmém ročníku začala chodit do Rozletů. Ve škole dostávala v češtině stejné úkoly jako ostatní, když něco neuměla, pomáhala jí kamarádka. Rozumět ve škole začala po prvních prázdninách. Čeština se jí zdá velmi těžká, učí se také anglicky a chtěla by umět španělsky. Nejlehčí na češtině bylo naučit se číst a psát, nejtěžší byly pády. Čínská škola byla podle Yao těžší než česká, každý den dostávali ze všech předmětů úkoly a také učitelé byli přísnější. Doma mluví jenom čínsky, Yao dnes umí česky lépe než její rodiče. Čte knížky v čínštině a taky si čínsky píše deník.

Mluvený projev Yao odpovídá délce jejího pobytu v České republice – mluví souvisle, ale s častým hledáním správných tvarů, s částečným přízvukem. Někdy dochází k chybné deklinaci, výjimečně i konjugaci. Občas nezná vhodný výraz pro danou skutečnost, neostýchá se však na význam neznámých slov ptát.

V diktátu Yao udělala celkem 23 chyb, největší podíl měly chyby grafické, a to zejména záměna písmen (celkem 4 chyby, tzn. 17 % chyb) a chyby v rozlišování hranic slov (zejména

¹⁵² Čechová, E. *Do You Want to Speak Czech?* Česká Lípa: Praxis, 1993.

rozdělování předpony v případě spřežky – *zanedlouho*, tento typ chyby se objevil také čtyřikrát), v diakritice se objevilo 5 chyb (tzn. 21 % z celkového počtu). Na pravopisné chyby celkem připadá 10 chyb (43 %), z toho 2 chyby v koncovce adjektiva, 2 chyby ve shodě přísudku s podmětem, 3 chyby v psaní předpony *s/z*, 1 chyba v interpunkci, 1 chyba v kořeni vyjmenovaného slova, 1 chyba v psaní velkých/malých písmen. Ve stylistickém cvičení prokázala Yao jazykovou kreativitu: pokud nezná správné české pojmenování, tvoří si vlastní tvary (např. *ukradenec* – výraz pro zloděje). Yao důsledně vyjadřuje zájmenný podmět i ve větách, ve kterých by byl v češtině vhodnější podmět nevyjádřený (*Když oni se setkali a pozdravili se vzájemně, ...*). V mnoha případech chybně používá jmenný rod (*jedna starý muž*).

5.5.3. Kaziustika č. 3 – Tomáš

Osobní a rodinná anamnéza

Tomáš je třináctiletý Rom, žák osmého ročníku. Jeho matka je vyučená papírnice, v současné době je na mateřské dovolené s jeho sestrou. Tomášova matka je také Romka, její rodiče přišli do Čech ze Slovenska. Otce nikdy nepoznal, opustil matku hned po narození Tomáše. Tomáš chodil do jeslí a následně i do mateřské školy. Přestože neměl s českým jazykem větší problémy a od útlého věku byl velmi bystrý a šikovný, přihlásila ho jeho matka i do nultého ročníku na základní škole. Pedagogický asistent v přípravném ročníku nebyl.

Když by měl Tomáš najít nějaký rozdíl mezi romskými a neromskými dětmi, byla by to zřejmě lakota neromských. Přestože má Tomáš více kamarádů mezi neromskými dětmi, je hrdý, že je Rom, a chtěl by si v budoucnu najít romskou dívku. Romské tradice však doma nectí a nedodržují, pohádky si vyprávějí české.

Jazyková anamnéza

U Tomáše doma se hovoří romsky i česky, avšak češtinu zvládá Tomáš lépe. Romsky komunikuje s prarodiči a částečně s matkou, se sourozenci a kamarády výhradně česky, ale romština pro něj s některými kamarády zastupuje funkci argotu, kterému okolí obvykle nerozumí. Romsky není zvyklý číst ani psát, má-li něco napsat, je si velmi nejistý. Ve škole nemá možnost se v romštině zdokonalovat, ale prý by ani nechtěl. O romské historii se ve škole neučí, na zdech ve škole nevisí žádné známé romské osobnosti, ale nevádí mu to, nikdy o tom nepřemýšlel. Svě děti by chtěl učit romsky i česky.

Diktát napsal Tomáš s 15 chybami, z toho 14 chyb je z oblasti pravopisu – 5 chyb připadá na interpunkci, 4 chyby na shodu přísudku s podmětem, jednou chybně napsáno *i/y* v kořeni vyjmenovaného slova, jednou chybně předpona *s/z*, jednou chybně psaná skupina *mě/mně*, jednou

špatná koncovka substantiva a jednou adjektiva; jedna chyba byla způsobena rozděleným psaním spřežky.

Stylistické cvičení Tomáš vypracoval velmi nápaditě, neboť ho pojal jako pohádku i s obligátním „*zazvonil zvonec...*“ na konci a vtipnou pointou „... *a klobásky je konec*“. Všechny postavy příběhu mají jména, jakási nomen omen, např. *pejsek Mňam, pan Kocourek*. Používá souřadně spojená, velice dlouhá souvětí, která ale nejsou příliš rozvitá.

V Tomášově mluveném projevu se projevují prvky romského etnolektu češtiny, zejména v komunikaci s Romy. V komunikaci s Neromy jsou etnolektní prvky vědomě velmi oslabeny, proto můžu jmenovat jen několik lexikálních zajímavostí. Hojně používá částice *more* (člověče, kámo) a *chaje* (holko) pro oslovování svých vrstevníků. Dále užívá výrazů pro označování skupinové příslušnosti: *Gadžo* (Nerom), *degeš* (asociální člověk).

5.6. Charakteristika testů

5.6.1. Srovnávací test

Srovnávací test žáci Rozletů absolvují pravidelně vždy na začátku a na konci školního roku¹⁵³ ze všech předmětů, tzn. z češtiny, matematiky i angličtiny. Nejde o standardizovaný test, byl lektory připraven pro účely projektu a je inspirovaný testy Scio.¹⁵⁴ Jeho účelem je podat lektorovi informaci o znalostech žáka při vstupu do projektu (ev. na začátku nového školního roku) a při ukončování školního roku. Test vychází z učiva českého jazyka na základní škole, obsahuje 28 otázek. Základ testu je v každém období a pro všechny ročníky stejný, vyšší ročníky mají jen vyšší počet otázek. Žáci vyplňují pokaždé test s podobnou strukturou a podobnými typy otázek, konkrétní otázky jsou však vždy odlišné. Otázky mají podobu tzv. multiple choice,¹⁵⁵ každá otázka má čtyři možnosti, z nichž tři jsou distraktory. Na vypracování testu mají žáci 45 minut.

Typy otázek v testu lze rozdělit do pěti okruhů:

1. Otázky zabývající se slovy a jejich významy, tzn. synonyma, antonyma, slova víceznačná, cizí slova, významové vztahy mezi slovy, slovní rozbor.
2. Otázky zaměřené na pravopis: interpunkce, shoda přísudku s podmínkem, oprava defektních vět, hledání pravopisně správných výrazů a vět.
3. Otázky věnující se morfologii, zejména určování slovních druhů a správnému skloňování a časování.
4. Otázky zaměřené na syntax, testující zejména znalost stavby věty a větných členů.
5. Vyhledávání relevantních informací z textu.

¹⁵³ Školní rok začíná v Rozletech na začátku října, končí na konci června.

¹⁵⁴ <http://www.scio.cz>.

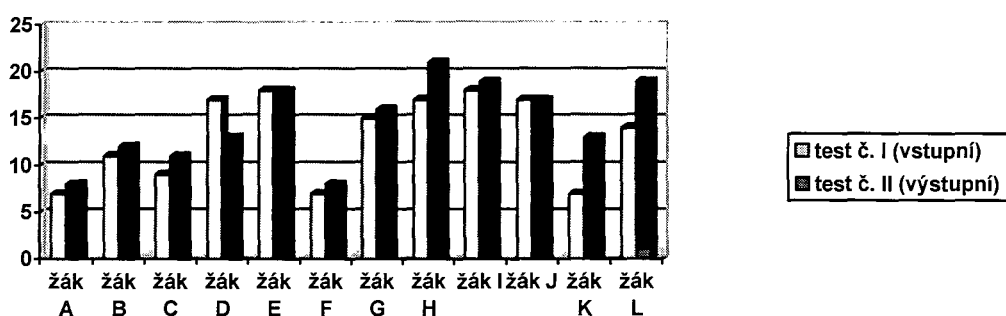
¹⁵⁵ Výběr z možností.

Účelem dvoukolového zadávání testu (na začátku a na konci školního roku, případně na konci školního roku dva po sobě následující roky) je zjistit, zda se po absolvování celoroční výuky¹⁵⁶ mění úspěšnost respondentů při vypracování testu, případně v jakých oblastech obtíže přetrvávají, a je jim tudíž vhodné věnovat ve výuce větší pozornost.

5.6.2. Výsledky srovnávacího testu

Celkem proběhla tři kola zadávání testů – první kolo v červnu školního roku 2005/2006, druhé kolo v listopadu školního roku 2006/2007 a třetí kolo v květnu školního roku 2006/2007. Testování se zúčastnilo celkem 32 žáků. Důležité však bylo, aby se žáci zúčastnili dvou kol testování (červen 2005/2006 nebo listopad 2006/2007 a červen 2006/2007), aby byl dodržen dostatečný časový rozestup mezi testováním (tzn. alespoň jeden školní rok). Obou kol testování se zúčastnilo 12 žáků, z toho 5 žen. Národnostní složení respondentů bylo takovéto: 2 respondenti z asijského prostředí, 6 respondentů z ruskojazyčného prostředí, 3 Romové a jeden respondent z Itálie.

Bodové skóre, jehož respondenti dosáhli v jednotlivých obdobích, ukazuje graf¹⁵⁷ na obr. č. 6.



Obr. č. 6

V devíti případech respondenti získali v druhém testu vyšší počet bodů než v prvním (průměrně o 2,3 bodu), ve dvou případech dosáhli stejného výsledku a v jednom případě respondent získal nižší počet bodů (šlo o propad o čtyři body oproti začátku školního roku – k tomu mohlo dojít následkem mnoha okolností, vyloučit nelze ani nedostatečnou koncentraci či úmyslné „odfláknutí“ testu). Bodový rozdíl je v případech, kdy došlo ke zlepšení, poměrně malý, není tedy možné z něj usuzovat na výrazné zlepšení pouze zásluhou celoroční účasti respondentů na výuce v Rozletech, pro výraznější posun je zajisté nutná dlouhodobější a v ideálním případě i intenzivnější

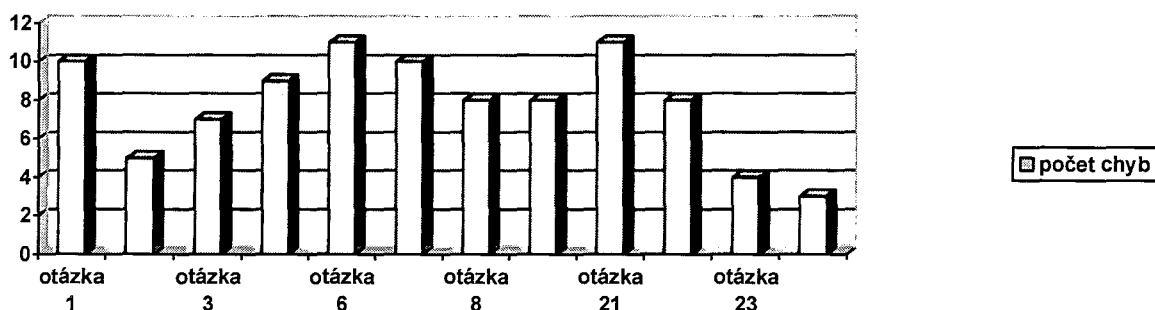
¹⁵⁶ Jelikož je test zadáván s rozestupem celého školního roku, je podmínkou testování docházka na výuku po dobu alespoň jednoho školního roku.

¹⁵⁷ Viz obr. č. 6.

spolupráce. Jelikož test z konce školního roku byl zadán ve stejném časovém období jako testy, jimiž se zabývám dále, k podrobnější analýze používám výsledky z druhého testu.

Tento test obsahoval celkem 28 otázek, z toho 12 otázek zaměřených na slovo a jeho význam, práci se synonymy, antonymy, významové vztahy mezi slovy, jedna otázka se týkala české frazeologie, 6 otázek zaměřených na pravopis (zejména i/y v kořenech a koncovkách slov, předpony s/z, shoda přísudku s podmíněním), 6 otázek z oblasti morfologie, tzn. určování slovních druhů a porozumění jejich funkce, správné skloňování jmen a časování sloves, 1 otázka se zabývala syntaxí – konkrétně určením větného členu podle jeho funkce ve větě a 3 otázky byly z oblasti práce s textem z hlediska porozumění i vhodných stylistických úprav. Struktura testu a poměr otázek z jednotlivých oblastí jsou záměrně nevyvážené, test klade důraz zejména na schopnost žáků pracovat se slovy a jejich významy a zvládat pravopisná i morfologická pravidla. Schopnost porozumění jednotlivým výrazům i celým textům je klíčová pro školní úspěšnost žáků nejen v předmětu český jazyk, ale také v dalších předmětech, znalost české morfologie a pravopisu je zase oblastí, za kterou bývají v předmětu český jazyk nejčastěji hodnoceni. Z tohoto důvodu je v testu kladen malý důraz na syntaktické úlohy a v analýze se této úloze nebudu detailněji věnovat. V testech jsem zaznamenala celkem 175 chyb, z toho na jednu otázku z oblasti slova a jeho významu připadá v průměru 7,8 chyby,¹⁵⁸ v oblasti pravopisu je to 3,8 chyby na jednu otázku, v morfologii připadá na jednu otázku 6,7 chyby a v oblasti práce s textem a jeho porozumění to je 5 chyb na jednu zodpovězenou otázku. V případě, že žák otázku nevypracoval, nebyla počítána jako chybná.

5.6.2.1. Slovo a jeho význam¹⁵⁹



Obr. č. 7

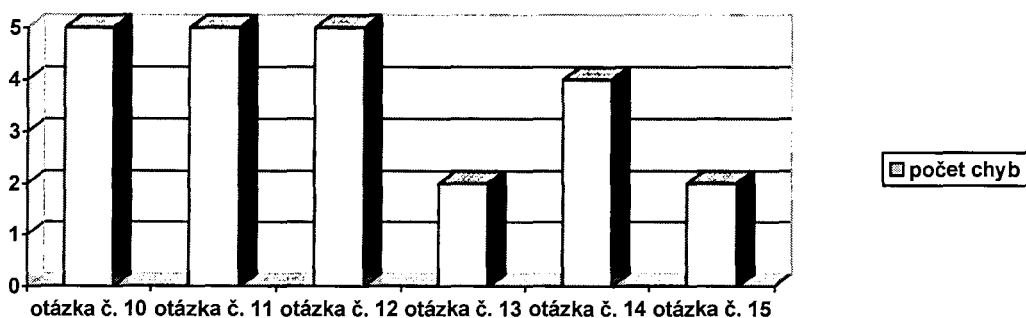
¹⁵⁸ Podíl chyb byl přepočtem v průměru na jednu otázku s ohledem na počet otázek v jednotlivých oblastech.

¹⁵⁹ Jednotlivé možnosti včetně zadání viz příloha č. 4.

Největší chybovost se projevila u otázek č. 6 a 21,¹⁶⁰ které se obě zabývají nalezením vhodných synonym. V prvním případě jde o výběr vhodného synonyma, k dispozici jsou čtyři možnosti. Je zde testována nejen schopnost žáků najít vhodné synonymum, ale i jejich znalost tohoto termínu. V druhé úloze šlo o vytvoření šesti synonymických dvojic z dvanácti výrazů, přičemž v některých případech šlo o slova méně frekventovaná až periferní. Vysoký počet chybných odpovědí se objevil také u otázek č. 1 a 7. V případě otázky č. 7 jde o obdobu otázky č. 6, je zde testována schopnost najít vhodné opozitum pro zadaný výraz i znalost termínů opozitum a antonymum. U některých žáků došlo k obrácenému vysvětlení termínů synonymum a antonymum, a proto odpověděli chybně, což je velmi často se opakující chyba. U otázky č. 1 šlo o schopnost rozlišit syntagmatické a paradigmatické vztahy mezi slovy a podle vzoru najít dvojici slov, v níž je mezi slovy obdobný vztah jako u vzoru. Překvapivě k nejnižšímu počtu chyb došlo v otázce č. 24, která vyžadovala schopnost přiřadit správné zvíře z šesti možných ke čtyřem rčením.

5.6.2.2. Pravopis

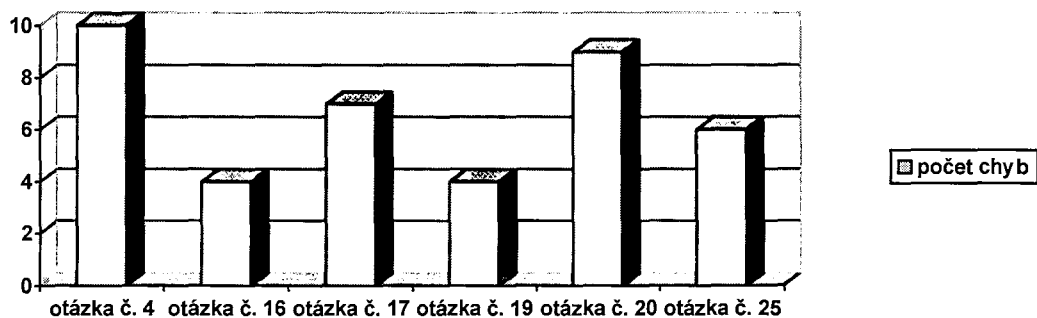
Počet chyb u jednotlivých otázek v pravopisné části textu byl velice vyrovnaný, po pěti chybách připadlo na otázky č. 10, 11 a 12, v nichž měli respondenti nalézt konkrétní druh pravopisné chyby v defektním textu. To potvrzují i výpovědi respondentů, které říkají, že je pro ně obtížnější nalézt chybu v tištěném textu než správně doplnit písmeno do vynechaného místa. Nejnižší počet chyb vykázala otázka č. 15, ve které šlo o správné použití předpony s/z.



Obr. č. 8

¹⁶⁰ Viz obr. č. 7 a příloha č. 4.

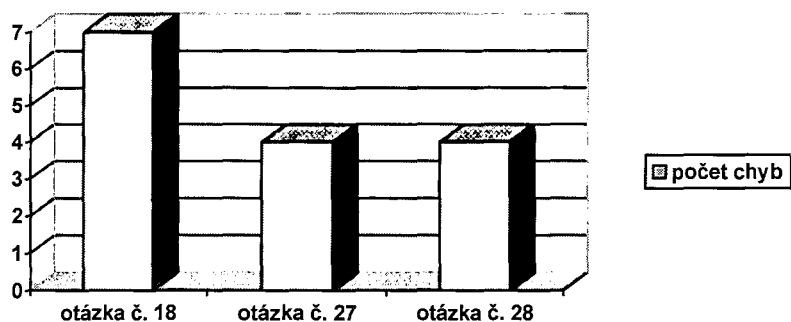
5.6.2.3. Morfologie



Obr. č. 9

Nejvyšší počet chyb obsahovala otázka č. 4, ve které bylo úkolem respondentů rozhodnout, které ze čtyř feminin může mít v lokálu singuláru danou koncovku. Opět bylo nutné, aby respondenti dokázali zvážit, zda určitý tvar v češtině existuje, či nikoliv. V případě opačného zadání (tzn. napsat správnou koncovku pro jedno zadané slovo) by bylo chybové skóre pravděpodobně nižší. Nízký počet chyb obsahují otázky č. 16 a 19, ve kterých respondenti určovali slovní druh podtrženého výrazu. Nápomocné mohlo být to, že výraz byl vždy v kontextu věty, a tudíž s dobře rozeznatelnou funkcí.

5.6.2.4. Práce s textem a stylistika



Obr. č. 10

Někteří žáci jednu až dvě otázky z tohoto oddílu nevypracovali,¹⁶¹ proto je výpovědní hodnota výsledků v celkovém souhrnu snížena. Ačkoliv schopnosti porozumění textu se věnuje oddíl 5.6.4 této práce, ráda bych zdůraznila několik skutečností. K nejvyššímu počtu chyb došlo v otázce č. 18, ve které měli respondenti za úkol vybrat vhodnou stylizaci věty, která obsahovala zeugma. Chybu v ní udělala nadpoloviční většina respondentů. Následující dvě otázky zaměřené na

¹⁶¹ Pravděpodobně z důvodu časové tísně.

zařazení textu podle typu a na logické vyvozování z informací získaných při četbě textu měly chybové skóre poměrně nízké.

5.6.3. Diktát

Žákům byl zadán standardizovaný diktát.¹⁶² Veškeré chyby v diktátu byly rozlišeny podle toho, zda se týkaly (1) grafiky, (2) slova a jeho stavby a (3) pravopisu včetně interpunkce.

5.6.3.1. Diferenciace chyb¹⁶³

5.6.3.1.1. Grafika

- Jednoduchá písmena
samohlásková – chybějící – navíc – záměna
suhlásková – chybějící – navíc – záměna
- Spojení písmen, tzv. souhláskové skupiny – vypouštění
znělá – znělá
neznělá – znělá
vě/vje
mě/mně (mimo zájmeno)
dělení slov mimo slabiky

5.6.3.1.2. Diakritická znaménka

- čárka – chybějící – navíc
- háček – chybějící – navíc
- ů – bez označení – označené ú
- ú - bez označení – označené ů
- tečka nad i, j – chybějící

5.6.3.1.3. Slovo a jeho stavba

- zkomolená slova
- fonetický či jinak zjednodušený přepis

¹⁶² Použila jsem standardizovaný diktát, který byl vydán jako příloha ke studii Čechové M. – Zimové, L. (2004/2005). Vybrala jsem diktát pro pokročilé žáky – viz příloha č. 5. Tento diktát byl sestaven na základě spolupráce se školami, které vyučují žáky cizince.

¹⁶³ Systém diferenceciace chyb byl převzat z výše uvedené studie.

- záměna slov
- hranice slov – nadměrné psaní dohromady x zvlášť

5.6.3.1.4. Pravopis

- pravopis i/y
 - v kořenech slov – po tvrdých – po měkkých – po obojetných hláskách
 - v předponě vy-
 - v koncovkách podstatných jmen
 - v koncovkách přídavných jmen
 - v koncovkách sloves – ve shodě
- předpona roz-
- psaní předložek s, z a předpon s-, z-, vz-
- psaní velkých a malých písmen
- psaní tečky – chybějící – nadbytečné
- psaní čárky – chybějící – nadbytečné

5.6.3.2. Analýza diktátů

Diktát absolvovalo 21 respondentů, z toho 9 žen. 3 respondenti jsou žáci z Asie, 8 respondentů tvoří romští žáci a 10 respondentů pochází z ruskojazyčného prostředí. V 21 analyzovaných diktátech bylo zachyceno 497 chyb, na žáka tedy průměrně připadá 23,6 chyby. Nejvíce chyb se objevilo v oblasti pravopisu, celkem 257, poté následují chyby grafické, celkem 216, chyb ve stavbě slova bylo pouze 24. V přepočtu množství chyb na jednoho žáka byla největší chybovost u žáků z ruskojazyčného prostředí (30,8 chyb na jednoho žáka), u žáků z Asie připadá na jednoho žáka 18,5 chyby, u romských žáků 16,6 chyby. Velký nepoměr v počtu chyb mezi ruskojazyčnými žáky a žáky z Asie i romskými žáky lze vysvětlit tím, že asijsí žáci, kteří diktát absolvovali, mají za sebou již delší studium na české škole a tudíž lepší formální znalost češtiny,¹⁶⁴ navzdory tomu žáci z ruskojazyčného prostředí jsou v mnoha případech schopni již po krátkém pobytu dobře rozumět a zvládnout diktát, jejich úroveň znalostí pravopisných i grafických pravidel je ale ještě nižší než u žáků, kteří zde žijí dlouhodobě.

V oblasti **grafických** chyb byly nejpočetnější chyby v diakritice a ve vynechávání písmen. Nejvyšší počet chyb se objevil v označování kvantity, čárka chyběla v 131 případech (z toho

¹⁶⁴ Všichni testovaní asijsí žáci žijí v České republice alespoň 1 rok.

ve 109 případech u ruskojazyčných žáků, ve 12 případech u žáků z Asie a v 10 případech u romských žáků), háček chyběl v pěti případech (všechny případy u ruskojazyčných žáků), čárka přebývala v 16 případech (v 14 u ruskojazyčných žáků, po jednom případě u romských žáků a u žáků z Asie), háček přebýval ve 4 případech (vždy šlo o ruskojazyčné žáky). Relativně často se vyskytly chyby také ve vynechání písmene, tento případ nastal 26krát, písmeno navíc se objevilo čtyřikrát, jiné písmeno bylo použito ve 27 případech (zde chybovali zejména žáci z Asie – jedenáctkrát), jednou se objevila také písmena v obráceném pořadí (opět u žáka z Asie).

Pokud jde o chyby týkající se **stavby slova**, v naprosté většině případů (24) šlo o chybné určení hranice slov, ať už psaní spřežky zvlášť (v deseti případech), nebo naopak spojování předložky a jména. V tomto bodě učinili romští žáci 7 chyb, asijské žáci také 7 chyb a žáci z ruskojazyčného prostředí 10 chyb. Větší množství chyb se objevilo také ve vynechávání celých slov, jelikož ale tento jev může být způsoben nepozorností či zbrklostí žáků při psaní diktátu a neprokazuje, zda žáci umí či neumí dané (vynechané) slovo správně napsat, rozhodla jsem se tento jev do statistiky nezařadit. Vyskytl se zejména u žáků, kterým psaná čeština působí potíže a pro které bylo tempo diktování poměrně rychlé.

V oblasti **pravopisu** se objevil největší počet chyb, celkem 52 % z celkového počtu. U pravopisných jevů lze konstatovat, že mnohé chyby jsou podobné jako u žáků s češtinou jako mateřským jazykem. (Např. *i/y* po obojetných písmenech v koncovkách substantiv a ve shodujících se adjektivech, podobně také ve vyjmenovaných slovech.) Podíl chyb v jednotlivých skupinách na jednoho žáka je u romských a ruskojazyčných žáků vyrovnaný (13 chyb u romských žáků, 13,3 chyby u ruskojazyčných žáků), asijské žáci mají chyb o polovinu méně – na jednoho žáka připadá pouze 6,6 chyb. Žáci všech třech skupin chybovali v podobných jevech a jejich výsledky (s ohledem na počet respondentů) jsou srovnatelné. **Ruskojazyční žáci** v pravopisu nejčastěji chybovali:

- (1) v koncovkách participií ve shodě přísudku s podmětem (39 % chyb)
- (2) v interpunkci – problematické jsou zejména vedlejší věty vložené do souřadně spojených vět hlavních (21 % chyb)
- (3) v psaní předpon *s/z/vz* (11 % chyb)
- (4) v psaní *i/y* po tvrdých, měkkých a obojetných souhláskách, zejména v kořenech slov vyjmenovaných a jejich odvozenin (10 % chyb)
- (5) v koncovkách substantiv a adjektiv – zejména chyby v psaní *-y* po tvrdých hláskách (12 % chyb)
- (6) v psaní skupin *mě/mně* (4 % chyb)
- (7) v psaní velkých písmen na počátku slov (3 % chyb)

Romští žáci v pravopisu nejčastěji chybovali:

- (1) v koncovkách participií ve shodě přísudku s podmětem (35 % chyb)
- (2) v interpunkci – problematické jsou zejména vedlejší věty vložené do souřadně spojených vět hlavních (22 % chyb)
- (3) v koncovkách substantiv a adjektiv – zejména chyby v psaní -y po tvrdých písmenech (14 % chyb)
- (4) v psaní předpon *s/z/vz* (12 % chyb)
- (5) v psaní skupin *mě/mně* (8 % chyb)
- (6) v psaní *i/y* po tvrdých, měkkých a obojetných souhláskách, zejména v kořenech slov vyjmenovaných a jejich odvozenin (8 % chyb)
- (7) v psaní velkých písmen na počátku slov (1 % chyb)

Asijští žáci v pravopisu nejčastěji chybovali:

- (1) v interpunkci – problematické jsou zejména vedlejší věty vložené do souřadně spojených vět hlavních (40 % chyb)
- (2) v koncovkách substantiv a adjektiv – zejména chyby v psaní -y po tvrdých písmenech (20 % chyb)
- (3) v psaní předpon *s/z/vz* (15 % chyb)
- (4) v koncovkách participií ve shodě přísudku s podmětem (10 % chyb)
- (5) v psaní velkých písmen na počátku slov (5 % chyb)
- (6) v psaní *i/y* po tvrdých, měkkých a obojetných souhláskách, zejména v kořenech slov vyjmenovaných a jejich odvozenin (5 % chyb)
- (7) v psaní skupin *mě/mně* (5 % chyb)

5.6.3.3. Závěry

Analýza diktátů dokazuje fakt, že k osvojování grafické a pravopisné stránky jazyka se u žáků s jazykovou bariérou na školách nutně přistupuje až s určitou časovou prodlevou. Na počátku jde zejména o to, aby žáci¹⁶⁵ zvládali každodenní mluvenou komunikaci. Zejména ti žáci, kteří neprošli výukou psaní na české škole a naučili se psát ve svém rodném jazyce, potřebují věnovat dostatek času dobrému osvojení písma, velmi často žáci neumějí navazovat písmena a používají písmena tiskací. U žáků z ruskojazyčného prostředí představuje největší překážku označování kvantity hlásek, v oblasti pravopisu shoda přísudku s podmětem a interpunkce. Romským žákům činí největší potíže, shodně s žáky ruskojazyčnými, shoda přísudku s podmětem a interpunkce. Žáci z Asie mají potíže zejména s grafikou, v oblasti pravopisu často chybují v interpunkci a psaní *i/y* v koncovkách substantiv a adjektiv.

¹⁶⁵ V tomto případě jde zejména o žáky cizince.

Je třeba mít také na zřeteli, že v některých případech mohla nastat situace, kdy žáci danému slovu přesně neporozuměli, případně ho neviděli nikdy napsané, a tudíž ho nedokázali správně napsat. Počet i druh nedostatků, které zmiňuje tato analýza, jsou samozřejmě závislé na vybraném textu diktátu.

5.6.4. Test čtení s porozuměním

Test čtení s porozuměním byl převzat ze vzorového testu PISA.¹⁶⁶ Tento test¹⁶⁷ se zaměřuje na tři typy dovedností:

- (1) Získávání informací – jde o dovednost, která je důležitá v každodenním životě, čtenáři často potřebují vyhledat v textu konkrétní informaci, např. telefonní číslo nebo jiný údaj. Znění informací, které měli respondenti nalézt, bylo velmi podobné formulaci v textu.
- (2) Vytvoření interpretace – tato dovednost vyžaduje od respondentů zobecnění jejich počátečních dojmů a zpracování informací logickým způsobem tak, aby tomu, co přečetli, porozuměli. Úlohy vyžadují porovnání dvou nebo více informací z textu a hledání souvislostí mezi různými informačními zdroji.
- (3) Posouzení textu – vyžaduje na čtenáři, aby dával informace nalezené v textu do souvislosti se svou znalostí světa nebo s informací poskytnutou přímo v otázce.

Text byl souvislý a výkladového typu, šlo o časopisecký článek určený široké veřejnosti. Text doprovázely čtyři otázky, jedna zaměřená na získávání informací, dvě zaměřené na vytvoření interpretace a jedna zaměřená na posouzení textu. Všechny otázky nabízely výběr ze čtyř možností odpovědí, vždy jen jedna odpověď byla správná. Žáci jsou zvyklí podobné typy úloh vypracovávat ve výuce. Obtížnost úloh byla vybrána s ohledem na jazykovou kompetenci žáků.

5.6.4.1. Výsledky

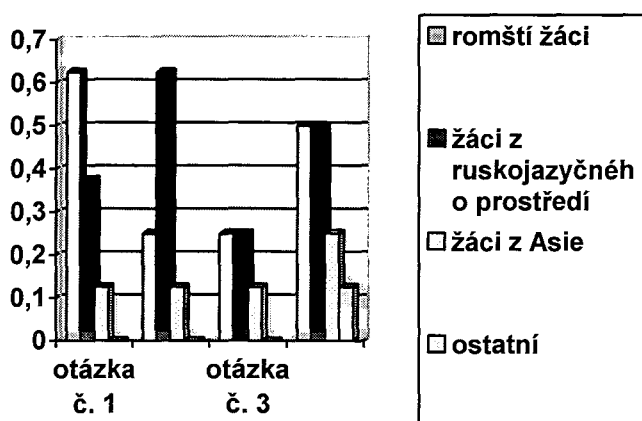
Testu se zúčastnilo 20 respondentů, z nichž 8 pochází z ruskojazyčného prostředí, tři z Asie, jeden z románského prostředí a 8 respondentů z prostředí romského. Nejvyšší počet chyb respondenti učinili v otázce č. 4, která požadovala vytvoření interpretace části textu, v této otázce bylo 11 chyb. Naopak nejnižší skóre chyb měla otázka č. 3, zaměřená na posouzení textu. Tuto otázku sami respondenti komentovali jako nejjednodušší. Následující graf¹⁶⁸ ukazuje podíl chyb u jednotlivých otázek u jednotlivých skupin žáků v přepočtu na jednoho žáka. U nejchybovanější otázky, tzn. u otázky č. 4, je stejný podíl chyb u romských i ruskojazyčných žáků, naopak u otázky

¹⁶⁶ Výzkum PISA proběhl na českých i zahraničních základních a středních školách v roce 2000 a zjišťoval úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti žáků. Více o výzkumu a vzorové úlohy viz Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním (2002).

¹⁶⁷ Viz příloha č. 6.

¹⁶⁸ Viz obr. č. 11.

č. 1 nejvíce chybovali romští žáci a u otázky č. 2 nejvíce chybovali žáci z ruskojazyčného prostředí. Z výsledků takto úzkého vzorku respondentů i otázek samozřejmě není možné vyvozovat obecné výsledky charakteristické pro jednotlivé skupiny žáků, můžeme ale nastínit jistou tendenci, a to, žákům činí větší obtíže vyhledat konkrétní informace z textu než posoudit text jako celek a jeho hlavní myšlenku. To může mít samozřejmě mnoho příčin, jednou z nich, zdá se, může být celková nechuť žáků ke čtení jakéhokoliv delšího textu a z ní vyplývající nepozornost. Žáci jsou pak schopni formulovat hlavní myšlenku textu („o čem text byl“), nalézt konkrétní informace je pro ně však obtížnější, neboť čtou nepozorně, netrpělivě a některé informace nevnímají. Podobná situace nastala také u otázky č. 2 a 3, které vyžadovaly schopnost logické interpretace kratšího odstavce uvnitř textu.



Obrázek č. 11

5.6.5. Stylistika

Stylistické cvičení bylo založeno na popisu/vypravování jednoduchého příběhu, který byl zachycen na šesti obrázcích. Žáci se obrázků mohli držet pouze okrajově a rozvinout vyprávění i dále, nezávisle na obrázcích. Při zadání úkolu byli žáci informováni, že v jejich příbězích nebude hodnocen pravopis. K tomuto opatření jsem přistoupila z toho důvodu, že mnozí žáci mají obavu psát slova, jejichž pravopisem si nejsou jisti, a tudíž by mohlo dojít k zbytečnému ochuzení jejich slovní zásoby.

Jelikož zadání bylo co možná nejvolnější, aby žáci dostali maximální prostor k projevení svých vyjadřovacích schopností psaným slovem, bylo by zavádějící výsledky nějakým způsobem kategorizovat, neboť by mohlo dojít ke zjednodušení. Pokusím se tedy nastínit tendence, které jsou z analyzovaných příspěvků zřejmé.

5.6.5.1. Výsledky

Cvičení vypracovalo 18 respondentů, z toho 7 z ruskojazyčného prostředí, 2 z Asie, 1 z Itálie a 8 romských žáků.

1. Ačkoliv zadání neobsahovalo úkol vymyslet pro příběh i název, mnoho respondentů tak učinilo. Objevily se titulky typu: *Jak si to pániček odnes, Pes a klobása, Kdo vlastně ukradl salám*. Některé tyto titulky připomínají bajky a jejich autoři se opravdu snažili vložit do příběhu i nějaké ponaučení: ... *a loupežník už více nekradl, ... nevinný slízne všechno, ... a od té doby...*

Mnoho respondentů pojalo vyprávění jako vyprávění pohádky, opakují se úvodní formule typu: *Žila byla..., Byla jedna...* Na konci příběhu se také v několika případech objevilo slovo *konec*, případně ... *a to byl konec*.

2. Ačkoliv žáci příběh psali, a tudíž by se dala očekávat spíše spisovná čeština, používali téměř výhradně výrazy se silným příznakem hovorovosti až obecné češtiny. Často se opakovalo vynechání počátečního *j-* ve tvarech přítomného času slovesa *jít*, např. *de, deme*, nespisovné koncovky přídavných jmen ... *nesla v levý ruce*, opakovaně respondenti také používali protetické *v:* *vohnout*. V lexiku se objevuje obecná čeština *báby si to blbě vyložily, flákat deštníkem do hlavy, čorka, vybombit*. Několikrát se objevilo také nevhodné užití spisovného až knižního výrazu *chtěl vzít psovi klobásu z úst*.

3. V morfologii dochází opakovaně k chybnému skloňování *jeden objevil maso v koš, chudák pánovi*, slovesa jsou občas použita bez zvrtných zájmen *pejssek raduje*, na druhé straně se ojediněle vyskytovalo i opakované pasivum *pes byl utracen a jednou byl dokonce použit přítomný transgresív ... který nesla kolemjdoucí babička v klobouku držice deštník*. Další tendencí je chybné skloňování adjektiv *psa pán* a psaní slov dohromady s předložkami *záním*, nebo naopak zvlášť *moc krát*. Z mluveného jazyka lze vyvozovat také častou přítomnost ukazovacích zájmen *ten, ta, to*.

4. V oblasti syntaxe je výrazná tendence důsledně používat vyjádřený zájmenný podmět *ona uviděla, ona zastavila*, v některých případech slovosled působí nečesky ... *že zvědavý pes vlez jí do košíku*. V mnoha případech respondenti nečlení své vypravování na věty a souvětí, ale vytvářejí spíše proud vědomí, který v tomto případě není uměleckým záměrem, ale spíše neuvědoměním si potřeby vypravování, jelikož je v psané podobě a neobsahuje tedy pauzy a intonaci jako v mluvené podobě, vhodně segmentovat. V jiných případech zase dochází k anakolutu.

5. Na některých ne příliš šťastně vybraných spojeních je vidno, že respondenti v některých případech dostatečně nepocítují jejich vhodnost, někdy vytvářejí až oxymoróny: *Pán zvýšil hlas a začal se omlouvat; pán vzal svého neznámého psa*.

6. Zajímavé je, kolik synonym se objevilo pro pojmenování předmětu, který byl v příběhu ukraden, byly to např.: *jitrnice, klobása, buřty, salám, bageta, ďábelská klobása, pamlsek, laskomina*.
7. Pro pojmenování postav si někteří respondenti vybírali výrazy padnoucí a vtípné, v mnoha případech jde o nomen omen *paní Špeková, pan Moudrý, pes Mňam, paní Skřehotová*, případně hypokoristika *Klárka*.
8. Často dochází k záměně písmen *mládil, mlátil; les, pes*.
9. Frekventovaná jsou deminutiva *pejsek, babička, košíček, pániček*, na druhé straně augmentativa *bába, čokl*.
10. Žáci si neví příliš rady s tím, jak text významově provázat a jak uvést do děje novou postavu – jak se objeví pán, jaké jsou vztahy mezi postavami, komu patří pes, tyto vztahy jsou ve většině případů poněkud zmatené. Dochází také k přeskokování v čase minulém a budoucím.

6. Závěr

V diplomové práci Český jazyk v Nové škole, o. p. s., jsem se snažila především o následující:

- (1) Teoreticky popsat některé příčiny jazykového hendikepu žáků z jiného kulturního prostředí.
- (2) Představit činnost projektu Rozlety Nové školy, o. p. s., s důrazem na výuku českého jazyka.
- (3) Provést kvalitativní výzkum komunikační kompetence žáků Rozletů testováním na počátku a na konci školního roku, dotazníkovým šetřením a řízenými rozhovory.

Z výsledků dotazníkového šetření a řízených rozhovorů vyplývá, že většina žáků cizinců se češtinu učila jako druhý jazyk, v rodině komunikuje svým rodným jazykem. V naprosté většině případů se respondenti s výukou češtiny setkali až na základní škole, někteří se začali učit sami doma. Asi v polovině případů byl žák cizinec zařazen při příchodu do české ZŠ do nižšího ročníku, než odpovídalo jeho věku. Pomoc učitele českého jazyka většina respondentů hodnotí jako nulovou, obvykle komunikovali s učiteli již od začátku česky, velmi často si žáci i učitelé pomáhali češtinou.

Romští žáci v polovině případů komunikují romsky se svými rodiči, sourozenci a dalšími příbuznými, všichni také s rodinou komunikují česky. Romsky nemluví ani nerozumí vůbec pouze jeden žák, ale i v jeho okolí je romština komunikačním jazykem. Žáci většinou hodnotí znalost romštiny kladně.

Nad výsledky srovnávacích testů konstatuji, že v naprosté většině případů žáci v druhém testu, to znamená na konci školního roku, dosáhli vyššího bodového skóre. Jelikož je ale bodový rozdíl z počátku a z konce školního roku poměrně malý, nelze z něj usuzovat na výrazné zlepšení pouze zásluhou celoroční účasti respondentů na výuce v Rozletech.

Z analýzy diktátů vyplývá, že pro ruskojazyčné i romské žáky je v oblasti pravopisu nejvíce problematické psaní *i/y* ve shodě přísudku s podmětem a interpunkce, pro asijské žáky interpunkce a správné koncovky substantiv a adjektiv. V oblasti grafiky se nejvíce chyb objevilo v diakritice a vynechávání písmen, ve stavbě slova žáci nejvíce chybovali v určení hranice slov. V mnoha případech žáci chybovali v učivu 1. stupně ZŠ, což podporuje tezi, že se žáci češtinu, zejména pravopis, učí nesystematicky a náhodně.

Test čtení s porozuměním ukazuje, že respondenti byli nejúspěšnější v zodpovídání otázek, které vyžadovaly posouzení či komentování textu, nejméně úspěšní v otázkách interpretace textu a logického vyvození závěru.

V oblasti stylistiky respondenti projevovali jazykovou kreativitu, snažili se příběhu dodat zajímavosti např. pohádkovým vyzněním. Přestože byl příběh psaný, objevovaly se často prvky obecné češtiny. Časté bylo chybné skloňování, případně časování, opakuje se také nesprávné určení hranice slov. Respondenti velmi vynalézavě nacházeli pojmenování pro postavy příběhu (často nomen omen) a dokázali nalézt překvapující množství synonym.

Zdá se, že by bylo vhodné umožnit znevýhodněným žákům v hodinách češtiny více procvičovat zejména pravopis, případně rozšířit hodinovou dotaci, což ale částečně supluje spolupráce s dobrovolníkem.

Resumé I.

Diplomová práce Český jazyk v Nové škole, o. p. s. představuje čtenářům problematiku jazykového znevýhodnění žáků cizinců a romských žáků, kteří pravidelně navštěvují projekt Rozlety Nové školy, o. p. s.

Úvodní část práce představuje neziskovou organizaci Nová škola a její tři hlavní projekty – Rozlety, Komunitní vzdělávání a Romano suno. Stručně charakterizuje klienty projektu Rozlety, jimiž se zabývá tato práce. Jsou to jazykově znevýhodnění žáci, zejména cizinci (Rusové, Ukrajinci, Vietnamci, Číňané ad.) a Romové.

Druhá kapitola je věnována jazykovému znevýhodnění uvedených žáků a zvláště jeho kulturnímu a sociálnímu aspektu – zabývá se vlivy kultury a jazyka na lidské myšlení, zmiňuje teorii o jazykovém relativismu Sapira a Whorfa, rozebírá i mimojazykové faktory ovlivňující komunikaci a zabývá se interkulturním aspektem v komunikaci. Následující část této kapitoly je zaměřena na Bernsteinovu teorii jazykového deficitu a s ní související teorie o vlivu sociálního prostředí na osvojování komunikační kompetence. Závěr kapitoly se soustřeďuje na další aspekty, které mohou mít negativní vliv na školní úspěšnost těchto žáků.

Třetí část práce je věnována problematice vyučování cizího jazyka, činitelům cizojazyčné výuky a způsobům začleňování jinojazyčných žáků do školní výuky.

Čtvrtá kapitola detailně představuje projekt Rozlety, jeho aktivity nabízené znevýhodněným žákům, zejména výuku, volnočasový klub a dobrovolnický program. Důraz je kladen na výuku českého jazyka, její cíle, učební plány, jazykové zázemí žáků Rozletů a vyučovací metody a postupy, které jsou v Rozletech využívány.

Pátou kapitolu tvoří výzkumná část. Záměrem průzkumu bylo: (1) Získat informace o tom, kdy a jak se žáci cizinci poprvé setkávají s češtinou a jejím studiem, jak je ve studiu češtiny podporuje rodina a škola. V případě romských žáků šlo o to navíc zjistit, jaký jazyk považují za svůj rodný a kde se ve svém okolí setkávají s romštinou. (2) Porovnat jejich znalosti české mluvnice na začátku a na konci školního roku v projektu Rozlety, zjistit pravopisnou a stylistickou úroveň psaného projevu těchto žáků a jejich schopnost porozumění textu.

Respondenty výzkumu byli žáci Rozletů ve věkovém rozmezí 13-19 let. Byla použita metoda kvalitativního výzkumu s využitím dotazníků, řízených rozhovorů a dílčích testů.

Resumé II.

The thesis Czech language at Nová škola¹⁶⁹ organization introduces it's readers the language disadvantages of foreigners and Roma, who regularly attend the project Rozlety¹⁷⁰ of Nová škola.

The first chapter introduces the non-government organization Nová škola and it's three main projects – Rozlety, Komunitní vzdělávání¹⁷¹ and Romano suno.¹⁷² There is a brief profile of project Rozlety clients. These are the language disadvantaged pupils as foreigners (Russians, Ukrainians, Vietnamese, Chinese) and Roma pupils.

The second chapter is dedicated the language disadvantages of Rozlety pupils and extra it's culture and social aspect. It deals with influence of culture and language on human thinking, mentions the Sapir's and Whorf's theory and intercultural aspect of communication. Part of this chapter deals with the Bernstein's theory of language deficit and further theories. The conclusion concentrates on further aspects of the possibility of their school failure.

The third part focus on foreign language teaching problems and work with multi-culture and multi-language class.

The fourth part presents the project Rozlety and it's activities: instruction, freetime club and volunteers programme. This part focus on the Czech language instruction, it's goals, didactic plan, language skills of pupils and teaching methods exploit at lessons.

The fifth chapter focus on research between project Rozlety's pupils. The main goal of the research was: (1) Find out information how project's pupils foreigners first meet Czech language and when and how they start to learn Czech. With Roma pupils whether they can speak Roma and which language they regard to be their mother tongue. (2) Compare their language skills at the beginning and at the end of school year at Rozlety, find out their problems at spelling, writing and reading with understanding.

Research respondents were Rozlety's pupils in the age between 13 and 19 years. The research used the qualitative research method with questionnaires, interviews and tests.

¹⁶⁹ New School.

¹⁷⁰ Taking off.

¹⁷¹ Community Education.

¹⁷² Roma Dream.

Seznam klíčových slov

- cizinci
- Romové
- etnolekt
- jazyková bariéra
- jazyk a kultura
- jazykové znevýhodnění
- Bernsteinova teorie
- interkulturní komunikace
- didaktika cizího jazyka
- čeština jako cizí jazyk
- Rozlety
- testování

Použitá literatura¹⁷³

- BALABÁNOVÁ, Helena.** *Praktické zkušenosti se vzdáváním romských dětí.* Praha: MENT, 1995.
- BALVÍN, Jaroslav.** *Výchova a vzdávání romských žáků jako pedagogický systém.* 1. vyd. Praha: Radix, s. r. o., 2004. ISBN 80-86031-48-9.
- BERÁNKOVÁ, Eva.** Spokojíme se s basic czech? *Český jazyk a literatura.* 1998/1999, roč. 49, č. 5-6, s. 140-145.
- BERMEL, Neil.** Spisovnost a nespisovnost v učebnicích češtiny pro cizince. *Čeština doma a ve světě.* 2002, roč. 10, č. 1, s. 52-62.
- BOČÁNKOVÁ, Milena.** Interkulturní vztahy ve výuce obchodního jazyka. *Cizí jazyky.* 1997/1998, roč. 41, č. 9-10, s. 161-162.
- BOŘKOVCOVÁ, Máša.** Romský etnolekt češtiny. In *Kulturologické etudy.* Plzeň: Vydavatelství Aleš Čeněk, s. r. o., 2004, s. 292-308. ISBN 80-86473-83-X.
- BRANDTOVÁ, Olga.** K překonání jazykových bariér ve školním multietnickém prostředí. *Český jazyk a literatura.* 2001/2002, roč. 52, č. 1-2, s. 40-43.
- BUBENÍKOVÁ, L. aj.** *Teorie a praxe jazykového testování .1. vyd.* Praha: Academia, 1975.
- BURYÁNEK, Jaroslav.** Interkulturní aspekty ve výuce v multikulturní třídě. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka.* Praha: Akropolis, 2005. ISBN 80-86903-37-0.
- BYKODEROVÁ, Julie.** Můj život v Čechách. *Kritické listy.* 2004, roč. neuveden, č. 15, s. 19.
- CARRASQUILLO, A. L.; RODRIGUEZ, V.** *Language minority students in the mainstream classroom.* Avon: Multilingual Matters Ltd, 1996. ISBN 1-85359-297-8.
- COOK, Vivian.** *Second Language Learning and Language Teaching.* London: Hodder & Stoughton, 1991. ISBN 0-340-52626-2.
- CROWN, D.; BOZDĚCHOVÁ, I.** Češi a cizina – čeština a cizinci. *Čeština doma a ve světě.* 1996, roč. 4, č. 3, s.150-161 .
- ČECH, T; GULOVÁ, L.** *Teoreticko-metodická propedeutika pro edukační činnosti s dětmi a mládeží. Na pomoc romským pedagogickým asistentům.* 1. vyd. Brno: PedF MU, 2003. ISBN 80-86633-03-3.

¹⁷³ Bibliografické záznamy jsou uvedeny dle: BRATKOVÁ, Eva. *Metody citování literatury a strukturování bibliografických záznamů podle mezinárodních norem ISO 690 a ISO 690-2* [online]. Odborná komise pro otázky elektronického zpřístupňování vysokoškolských kvalifikačních prací Asociace knihoven vysokých škol České republiky. [cit. 2007-06-06]. Dostupný z <http://www.ujtk.ff.cuni.cz>.

- ČECH, T.; VYKOUKALOVÁ, P.** K problematice integrace a vzdělávání dětí z národnostních menšin v českých školách. In *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: PedFMU, 2004. ISBN 80-86633-14-4.
- ČECHOVÁ, Marie.** *Komunikační a slohová výchova*. 1. vyd. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3.
- ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V.** *Čeština a její vyučování*. 2. vyd. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
- ČECHOVÁ, M.; ZIMOVÁ, L.** Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků – imigrantů. *Český jazyk a literatura*. 2002/2003, roč. 53, č. 4, s. 179-184.
- ČECHOVÁ, Marie.** Multietnická komunikace, zvláště ve škole. *Naše řeč*. 2001, roč. 84, č. 2, s. 57-61.
- ČECHOVÁ, Marie.** Návrh koncepce didaktiky češtiny. *Český jazyk a literatura*. 1992/1993, roč. 43, č. 5-6, s. 132-139.
- ČECHOVÁ, Marie.** Některé předpoklady osvojování poznatků z českého jazyka. *Český jazyk a literatura*. 2005/2006, roč. 56, č. 4, s. 157-163.
- ČECHOVÁ, Marie.** O potřebě integrace komunikační a systémové jazykové výuky. *Český jazyk a literatura*. 1993/1994, roč. 44, č. 7-8, s. 158-162.
- ČECHOVÁ, Marie.** Řeč a metařeč ve vyučování češtině. *Český jazyk a literatura*. 1993/1994, roč. 44, č. 5-6, s. 113-117.
- ČECHOVÁ, M.; ZIMOVÁ, L.** Pravopisné problémy žáků-cizinců (ve srovnání s českými žáky). *Český jazyk a literatura*. 2004/2005, roč. 55, č. 2, s. 59-67.
- ČECHOVÁ, Marie.** Užívání češtiny v uplynulém tisíciletí. *Český jazyk a literatura*. 2001/2002, roč. 52, č. 9-10, s. 214-219.
- ČECHOVÁ, M.; ZIMOVÁ, L.** Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny. *Český jazyk a literatura*. 1999/2000, roč. 50, č. 9-10, s. 214-219.
- ČERMÁK, František.** *Jazyk a jazykověda*. 1. vyd. Praha: Pražská imaginace, 1997. ISBN 80-7110-149-4.
- ČERNÍK, J.** Vietnamští žáci na základních školách. Náčrt problémů a přístupů. In *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Praha: H&H, 2006. ISBN 80-7319-055-9.
- ČERNÝ, Jiří.** *Úvod do studia jazyka*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 1998. ISBN 80-85839-24-5.
- ČMEJRKOVÁ, Světla.** Čeština v mezikulturní komunikaci. In *České přednášky pro XI. mezinárodní sjezd slavistů*. Bratislava, 1993, s. 305 – 310. ISBN 80-200-1093-9.
- DAVIDMAN, L.; DAVIDMAN, P. T.** *Teaching with Multicultural Perspective. A Practical Guide*. 2nd Edition. New York: Longman, 1997. ISBN 0-8013-1748-7.

- DUŠKOVÁ, Jiřina.** Zkušenosti z Meteorologické. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis, 2005. ISBN 80-86903-37-0.
- DVOŘÁK, Karel.** Čeština jako cizí jazyk na přelomu tisíciletí. *Český jazyk a literatura*. 1999/2000, roč. 50, č. 9-10, s. 248-254.
- ELLIS, Rod.** *Second language Acquisition*. 3rd Edition Oxford: Oxford University Press, 1997. ISBN 0-19-437212-X.
- ELŠÍK, Viktor.** Romština. In *Heterogenost v komunikaci, v textu a v jazyce*. Praha: FFUK, 1999, s. 143-149. ISBN 80-85899-85-X.
- FONTANA, David.** *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- GABAL, Ivan.** *Etnické menšiny ve střední Evropě*. 1. vyd. Praha: G + G, 1999. ISBN 80-86103-23-4.
- GAVORA, Peter.** *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, Peter.** *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, Peter.** *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- HÁDKOVÁ, Marie.** Místo metajazyka (lingvistické terminologie) ve vyučování češtině jako cizímu jazyku. *Čeština doma a ve světě*. 1997, roč. 5, č. 2, s. 28-29.
- HÁJKOVÁ, Eva.** Příprava učitelů na práci s žákem s cizím mateřským jazykem v běžné ZŠ. *Pedagogická orientace*. 2005, č. 2, s. 79-83.
- HASIL, Jiří.** Čeština jako cizí jazyk na přelomu tisíciletí. *Český jazyk a literatura*. 1999/2000, roč. 50, č. 9-10, s. 248-252.
- HASIL, Jiří.** Čeština v českých školách z pohledu celoevropského. *Český jazyk a literatura*. 2003/2004, roč. 54, č. 4, s. 157-163.
- HASIL, Jiří.** Jak se vyjadřují děti českých krajanů aneb O Budilinkovi. *Český jazyk a literatura*. 2001/2002, roč. 52, č. 7-8, s. 167-169.
- HASIL, Jiří.** Lingvoreálie. In *Přednášky z XLV. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: Univerzita Karlova, 2002.
- HASIL, Jiří.** Několik poznámek k začleňování nečeských žáků do českého školního prostředí. *Český jazyk a literatura*. 2004/2005, roč. 55, č. 4, s. 173-177.
- HENDRICH, Josef.** *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988.
- HLAVSOVÁ, Jaroslava.** Čeština v České republice jako jazyk „nevlastní“. *Slovo a slovesnost*. 1997, roč. 58, č. 3, s. 185-196.
- HLAVSOVÁ, Jaroslava.** Jazyk a kultura. In *Přednášky z XXXIII. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: UK Karolinum, 1992, s. 9-18.

- HOUŠKA, Tomáš.** *Vyučování smíšených skupin* [online]. [cit. 2007-04-22]. Dostupný z <http://www.abcde.cz>.
- HRABAL, V.; LUSTIGOVÁ, Z.; VALENTOVÁ, L.** *Testy a testování ve škole*. 1. vyd. Praha: PedF UK, 1992.
- HRDLIČKA, Milan.** *Cizí jazyk čeština*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-85866-98-6.
- HRDLIČKA, Milan.** „Cizost“ a „jinakost“ – výuka češtiny jako cizího jazyka. In *Jinakost, cizost v jazyce a v literatuře*. Ústí nad Labem: UJEP, 1999, s. 163-164. ISBN 80-7044-240-9.
- HRDLIČKA, Milan.** K pojetí mluvnice v jazykové výuce. *Český jazyk a literatura*, 2001/2002, roč. 52, č. 5-6, s. 128-134.
- HRDLIČKA, Milan.** Mládež ze zahraničí a čeština. *Čeština doma a ve světě*. 1999, roč. 7, č. 2, s. 138-139.
- HRDLIČKA, Milan.** O základních podmínkách osvojování (cizího) přirozeného jazyka. In *Přednášky z XLVI. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: UK Karolinum, 2003, s. 71-79.
- HRDLIČKA, Milan.** O způsobech výkladu mluvnické látky. *Český jazyk a literatura*. 2003/2004, roč. 54, č. 3, s. 119-123.
- HRDLIČKA, Milan.** Role mluvnice ve výuce češtiny jako cizího jazyka. *Český jazyk a literatura*. 1997/1998, roč. 48, č. 5-6, s. 103-108.
- HOLÁ, Lída.** Dá se čeština číst odzadu? (Poznámka k výuce češtiny pro cizince). *Čeština doma a ve světě*. 1996, roč. 4, č. 3, s. 135-137.
- HUDÁKOVÁ, Andrea.** *Bilingvismus z pohledu rodičů* [online]. [cit. 2007-06-20]. Dostupný z <http://www.neslysici.cz>.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena.** *Šaj pes dovakeras. Můžeme se domluvit*. 2. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. ISBN 80-7067-563-2.
- CHRÁSKA, Miroslav.** *Didaktické testy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.
- CHODĚRA, Radomír.** *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.
- JANKOVÁ, Eva.** *Socio-kulturní aspekty při výuce čínských studentů* [online]. [cit. 2007-05-02]. Dostupný z <http://www.auccj.cz>.
- JELÍNEK, S.** *Metodologické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN, 1976.
- JINDRÁKOVÁ, L.; VANKOVÁ, K.** *Spolupráce s vychovatelem – asistentem učitele, aneb Jak ve škole vytvořit tandem*. Praha: Nová škola, o. p. s., 2003.
- JUDASOVÁ, Květa.** *Výuka češtiny rusky či slovansky mluvících studentů v ÚJOP UK, ve SJOP UK v Poděbradech* [online]. [cit. 2007-05-05] Dostupný z <http://www.auccj.cz>.
- KASÍKOVÁ, Hana.** *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: UK, 2001. ISBN 80-7178-167-3.

- KASÍKOVÁ, H.; VALIŠOVÁ, A.** *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV nakladatelství, 1994. ISBN 80-85866-05-6.
- KAZIMAGOMEDOVÁ, Mila.** Cizinci v České republice. *Kritické listy*. 2004, roč. neuveden, č. 15, s. 18.
- KMENTOVÁ, Ivana.** Národnostní menšiny v Česku z pohledu ...náctiletých. *Kritické listy*. 2004, roč. neuveden, č. 15, s. 14-16.
- KMENTOVÁ, Jitka.** Co mi dalo vyučování cizinců. *Kritické listy*. 2004, roč. neuveden, č. 15, s. 16-18.
- KOLLMANNOVÁ, Lenka.** Cizojazyčné osvojování a kognitivní teorie učení. In *Jak porozumět cizí řeči*. 1. vyd. Praha: Leda, 2003, s. 47-54. ISBN 80-7335-015-7.
- KOLLMAN, Luděk.** *Komunikace mezi kulturami*. 1. vyd. Praha: ČZU, 2001. ISBN 80-213-0735-8.
- KOŘENSKÝ, Jan.** *Komunikace s češtinou*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 1992. ISBN 80-85467-92-5.
- KOSTEČKA, Jiří.** *Do světa češtiny jinak*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85787-24-5.
- KOSTEČKA, Jiří.** Výuka češtiny a český lektorát v Číně. *Český jazyk a literatura*. 1994/1995, roč. 45, č. 1-2, s. 36-41.
- KRAMPLOVÁ, Iveta.** *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. 1. vyd. Praha: UIV, 2002. ISBN 80-211-0416-3.
- KRAMPLOVÁ, I.; POTUŽNÍKOVÁ, E.** *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: UIV, 2005. ISBN 80-211-0486-4.
- KRČMOVÁ, Marie.** Cesta k překonání cizosti; Bilingvní město. In *Jinakost, cizost v jazyce a v literatuře*. Ústí nad Labem: UJEP, 1999, s. 194-199. ISBN 80-7044-240-9.
- KUBÁTOVÁ, Dagmar.** *Životní styl a vzdělávání dětí migrujících cizinců. Díl 1. Romové*. 1. vyd. Ústí nad Labem: UJEP, 2004. ISBN 80-7044-584-X.
- KUČERA, O.; ŤULPÍKOVÁ, P.** *Jazyková a socio-kulturní úskalí při výuce čínských studentů* [online]. [cit. 2007-05-02]. Dostupný z <http://www.aucej.cz>.
- KAČÍRKOVÁ, Lenka.** Foreign Language Teaching and Culture. In *Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice*. Pardubice: Fakulta filozofická Univerzity Pardubice, 2006.
- KLVAČOVÁ, Pavla.** *Nikdy nebudu dokonalá* [online]. [cit. 2007-06-20]. Dostupný z <http://www.migraceonline>.
- LANTOLF, James, P.** (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-442160-0.
- LAZAROVÁ, Bohumíra.** Okrajové téma? (Přistěhovalecké děti v našich školách.) *Učitelské listy*. 1997, roč. 5, č. 1, s. 10.
- LAZAROVÁ, B.; POL, M.** *Multikulturalita a rovné příležitosti ve škole..* Praha: IPPP, 2002.

- LEHMANNOVÁ, Z.** Mezikulturní komunikace a evropský proces. In *Interkulturní vzdělávání ve sjednocující se Evropě*. Liberec: PedF TU, 1999.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V.** *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6
- MAREŠ, P.; KŘIVOHLAVÝ, J.** *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-107.0-3.
- MAROUŠKOVÁ, Marie.** Čeština jako cizí jazyk v euroregionech. *Český jazyk a literatura*. 2002/2003, roč. 53, č. 5, s. 219-223.
- McNAMARA, Tim.** *Language testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-437222-7.
- MILLEROVÁ, Zora.** Závěry z pracovního semináře Příprava budoucích učitelů češtiny na výchovu a vzdělávání dětí imigrantů. *Český jazyk a literatura*. 2004/2005, roč. 54, č. 5, s. 245-246.
- MOTTLOVÁ, Eva.** *Rozhovor s učitelkou češtiny Jiřinou Duškovou* [online]. [cit. 2007-05-23]. Dostupný z <http://www.migraceonline.cz>.
- NAVRÁTIL, Pavel.** *Romové v české společnosti. Jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.
- NEBESKÁ, Iva.** *Úvod do psycholingvistiky*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.
- NEKVAPIL, Jiří.** Etnické menšiny a jejich jazyky na území České republiky. In *Přednášky z XXXVII. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: UK Karolinum, 1995, s. 17-29. ISBN
- NEKVAPIL, Jiří.** Jazykový management a etnická společenství v České republice. In *Přednášky z XLIV. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: UK Karolinum, 2001, s. 65-77. ISBN
- NUNAN, David.** *Research Methods in Language Learning*. 8th Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. ISBN 0-521-42968-4.
- NUNES, Terezinha.** *The environment of the child*. Haag: Bernard van Leer Foundation, 1994. ISBN 90-6195-026-0.
- PAŘÍZEK, Vlastimil.** *Učitel v nezvyklé školní situaci*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-23897-1.
- PASCH, John.** Výuka dětí z odlišných kultur. *Moderní vyučování*. 1998, roč. 4, č.1, s. 6.
- PEREGRIN, Jaroslav.** *Filosofie a jazyk (eseje a úvahy)*. 1. vyd. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-432-2.
- PETTY, Geoffrey.** *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PÍŠOVÁ, Dagmar.** Některé aspekty výuky češtiny jako cizího jazyka v jazykovém centru. *Český jazyk a literatura*. 2002/2003, roč. 53, č. 3, s. 122-127.
- PÍŠOVÁ, E.; TŮMOVÁ, J.** Jazyková problematika čínských a vietnamských přistěhovalců v ČR. *Cizí jazyky*. 2003/2004, roč. 47, č. 2, s. 122-127.

- PORTIK, Milan.** *Determinanty edukácie rómskych žiakov.* 1. vyd. Prešov: PedF Prešovskej univerzity, 2003. ISBN 80-8068-155-4.
- PRŮCHA, Jan.** *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, Jan.** *Interkulturní psychologie.* 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.
- PRŮCHA, Jan.** *Moderní pedagogika.* 2. vyd. Portál: Praha, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.** *Pedagogický slovník.* 1. vyd. Portál: Praha, 2003. ISBN 80-7178-029-4.
- ROCHE, Jörg.** *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2001. ISBN 3-8233-4984-8.
- ROMANO SUNO.** Sborník příspěvků k V. ročníku literární a výtvarné soutěže. Praha: Nová škola, o. p. s., 2002.
- ŘÍČAN, Pavel.** *S Romy žít budeme – jde o to jak.* 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-410-9.
- SALZMANN, Zdeněk.** *Jazyk, kultura a společnost. Úvod do lingvistické antropologie.* Praha: Ústav pro etnografii a folkloristiku, 1997.
- STEEL, J. L.; MEREDITH, K. S.; TEMPLE, Ch., WALTER, S.** *Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E – U – R). Příručka I.* Praha: Kritické myšlení, o. s., 2005.
- STEEL, J. L.; MEREDITH, K. S.; TEMPLE, Ch., WALTER, S.** *Rozvíjíme kritické myšlení. Příručka II.* Praha: Kritické myšlení, o. s., 2005.
- STEEL, J. L.; MEREDITH, K. S.; TEMPLE, Ch., WALTER, S.** *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Příručka III.* Praha: Kritické myšlení, o. s., 2005.
- ŠÁRA, Milan.** Učíme se češtině – proměna představ o jazykové kompetenci. In *Přednášky z XLII. běhu Letní školy slovanských studií I.* Praha: FFUK, 1999, s. 99-107.
- ŠEBESTA, Karel.** Multietnická komunikace v češtině. *Český jazyk a literatura.* 2004/2005, roč. 54, č. 5, s.243-245.
- ŠEBESTA, Karel.** Spisovná čeština ve škole. *Moderní vyučování.* 2001, roč. 7, č. 7, s. 4-5.
- ŠEBESTA, Karel.** *Od jazyka ke komunikaci.* 2. vyd. Praha: UK Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.
- ŠEBKOVÁ, Hana.** *Jazyková situace Romů a její vývoj.* MENT: Praha, 1995.
- ŠIŠKOVÁ, Tatjana.** *Menšiny a migranti v České republice.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.).** *Výchova k toleranci a proti rasismu.* Praha, Portál 1998. ISBN 80-7178-285-8.

- ŠTĚPÁN, Josef.** *Jazyková situace cikánského dítěte v předškolním zařízení.* Hradec Králové: KKS, 1984.
- ŠLÉDROVÁ, Jasňa.** Studium komunikace z hlediska potřeb pedagogiky. *Slovo a slovesnost.* 1992, roč. 53, č. 2, s. 129-138.
- ŠUBIN, Emanuel Petrovič.** *Jazyková komunikace a vyučování cizím jazykům.* Praha: SPN, 1976.
- ŠVARCOVÁ, E.; MAREŠ, J.** Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace.* 2006, č. 1, s. 42-56.
- TROCHTOVÁ, Imelda.** *Rozvojový jazykový program pre rómske deti (zo sociálne znevýhodneného prostredia).* 1. vyd. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-89055-21-4.
- VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H.** *Pedagogika pro učitele.* 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VASILJEV, I.** Co bychom měli vědět o vietnamštině. In *S vietnamskými dětmi na českých školách.* Praha: H&H, 2006, s. . ISBN ISBN 80-7319-055-9.
- VRHEL, František.** Jazyk a obraz světa. *Český lid.* 1996, roč. 83, č. 3, s. 221-227.
- VYČICHLOVÁ, H.; KUBÍČKOVÁ, K.** *Vyrovňovací třídy* [online]. [cit. 2007-0502]. Dostupný z <http://www.auccj.cz>.
- ZELINKOVÁ, Olga.** *Poruchy učení.* 10. vyd. Portál: Praha, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ZIMA, Petr.** O vztahu jazyka a kultury. *Slovo a slovesnost.* 1978, roč. 39, č. 3-4, s. 338-340.
- ZIMOVÁ, L.; BALKÓ, I.** *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků.* 1. vyd. Ústí nad Labem: UJEP, 2005. ISBN 80-7044-718-4.
- ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D.** *Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele.* 6. vyd. Praha: D&H, 2005. ISBN 80-903579-1-1.
- ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D.** *Relaxace nejen pro děti s LMD.* 1. vyd. Praha: D&H, 2000.

Prameny

Modul A: Práce s interkulturní třídou. Školení pro pedagogické pracovníky škol zapojených do projektu Internetové kluby Čh@ve. MKC: Praha, 2006.

Projektový dokument v rámci dotačního titulu **Podpora v oblasti práce s dětmi a mládeží ve volném čase v Moldavsku**, Česká katolická charita.

Učební plán předmětu český jazyk. Interní dokument Nové školy, o. p. s.

Výroční zpráva Nové školy, o. p. s. za rok 2004.

Výzkumná zpráva **Průzkum potřeb a bariér cílové skupiny v přístupu ke vzdělání**. O. s. META.

<http://www.kritickemysleni.cz>

<http://www.uiv.cz>

Žáčková, H.: Jak pomoci žákům učit se. Interní dokument Nové školy, o. p. s.

Přílohy

Seznam příloh

1. Zadání diplomové práce
2. Dotazník žáci cizinci
3. Dotazník romští žáci
4. Test srovnávací
5. Diktát
6. Čtení s porozuměním
7. Stylistika
8. Sebehodnotící dotazník pro žáky
9. Ukázka lekce I.
10. Ukázka myšlenkové mapy
11. Ukázka časopisu
12. Učební plány skupinové výuky
13. Seznam učebnic
14. Zvuková nahrávka I. – rozhovor se žákem
15. Zvuková nahrávka II. – rozhovor se žákem
16. Seznam vyobrazení

Příloha č. 1 – Zadání diplomové práce

Vysoká škola: Univerzita Karlova	Fakulta: Filozofická fakulta
Katedra/Ustav: Ústav českého jazyka a teorie komunikace	Školní rok: 2005/2006
ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)	
pro: Kateřinu Moravcovou	
obor: Český jazyk a literatura	
Název tématu: Český jazyk v Nové škole (případová studie)	
Zásady pro vypracování	
<p>Diplomantka bude sledovat, popíše a zhodnotí postavení českého jazyka ve specifickém pedagogickém kontextu Nové školy. Bude sledovat především:</p> <ol style="list-style-type: none">a) žáky Nové školy, jejich komunikační kompetenci (zejména v českém jazyce), znalosti českého jazyka a postoje k němu;b) vzdělávací činnosti Nové školy, které by mohly komunikační kompetenci žáků v češtině rozvíjet, zejména pak v předmětu český jazyk a literatura – všimnout si bude jak programových dokumentů a vzdělávacího materiálu, tak také vlastní výuky. <p>Postup:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Shromáždění a studium odborné literatury (z oblasti didaktiky a aplikované lingvistiky pedagogického zaměření).2) Studium materiálů Nové školy, sledování její pedagogické praxe, zvláště v předmětu český jazyk a literatura.3) Testování komunikační úrovně žáků na začátku a na konci roku, event. pololetí, zjišťování jejich postojů, znalostí českého jazyka a jazykové biografie (formou dotazníků, řízeného i volného interview apod.).4) Shrnutí a vyhodnocení výsledků, závěr	

Rozsah grafických prací:
Rozsah průvodní zprávy: 108 000 znaků
Seznam odborné literatury: P. Gavora: Úvod do pedagogického výzkumu. Brno : Paido 2000 K. Šebesta: Od jazyka ke komunikaci. 2. vyd. Praha : Karolinum 2005 A. Kucharská (ed.): Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996. Praha, Portál 1997 Brandtová, O.: K překonání jazykových bariér ve školním multietnickém prostředí. In: ČJL, 52, 2001/2002, č.1-2, s.40-43 Čechová, M. - Zimová, L.: Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů. In: ČJL, 53, 2002/2003, č.4, s.179-184 Čechová, M. - Zimová, L.: Multietnická komunikace, zvláště ve škole. In: NŘ, 84, 2001, č.2, s.57-61 Čechová, M. - Zimová, L.: Pravopisné problémy žáků-cizinců /ve srovnání s českými žáky/. In: ČJL, 55, 2004/2005, č.2, s. 59-67 Čechová, M. - Zimová, L.: Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny. In: ČJL, 50, 1999/2000, č.9-10, s.214-219 Šára, M.: Učíme se češtině-proměna představ o jazykové kompetenci. In: Přednášky z XLII. běhu LŠSS I, Praha FFUK 1999, s. 99-107 Šebesta, K.: Multietnická komunikace v češtině. In: ČJL, 54, 2003/2004, č. 5, s.243-245
Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Karel Šebesta, CSc.
Datum zadání diplomové práce: Listopad 2005
Termín odevzdání diplomové práce: ZS 2006
L. S.

Příloha č. 2 – Dotazník pro žáky cizince

Tento dotazník slouží jako podklad k mé diplomové práci **Český jazyk v Nové škole**, kterou zpracovávám pro Ústav českého jazyka a teorie komunikace na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Dotazník slouží pouze pro účely diplomové práce, veškeré osobní údaje (např. jména) budou změněny.

Děkuji za spolupráci.

Kateřina Moravcová

jméno _____ třída _____ věk _____

1. Jak dlouho žiješ v České republice?
2. Z jaké země je tvoje rodina?
3. Jakým jazykem (jakými jazyky) mluvíte doma?
4. Jaké umíš jazyky?
5. Umí tvoji rodiče česky?
6. Kde ses začal/a učit poprvé česky? Zaškrtni jednu nebo více možností.
 - ve škole
 - v kurzu pro cizince
 - doma
 - jinde (napiš, prosím, kde).....
7. Chodil/a jsi ve škole na nějaké doučování z češtiny?
8. Pokud ne, proč? (Nabízela škola nějaké?)
9. Do jaké třídy jsi v Česku začal/a chodit?
10. Byl to stejný ročník, jako jsi navštěvoval/a ve své zemi?
11. Jak ti na začátku pomohl/a učitel/ka češtiny?

12. Jakým jazykem jsi zpočátku mluvil/a s učiteli?
13. Dokážeš odhadnout, jak dlouho ti trvalo naučit se česky tak, abys ve škole dostatečně rozuměl/a?
14. Jsou ve vaší třídě nějakí další cizinci?
15. Co jsi se v češtině naučil/a nejdříve?
16. Co bylo na češtině nejlehčí?
17. Co bylo nejtěžší?
18. Kdo nebo co ti v učení se češtině nejvíc pomohl/pomohlo?
19. Jak se k tobě zezáčátku chovali spolužáci? Zaškrtni jednu nebo více možností.
- kamarádili se se mnou
 - pomáhali mi
 - smáli se mi
 - nevšímali si mě
 - jiná reakce (napiš jaká)
20. Máš teď kamarády spíše mezi Čechy, nebo mezi lidmi stejné národnosti jako jsi ty?
21. Kdy jsi začal/a dostávat na vysvědčení známky z češtiny?
22. Jakou známku jsi měl/a z češtiny na prvním vysvědčení?
23. Jakou známku jsi měl/a z češtiny na posledním vysvědčení?

Příloha č. 3 – Dotazník pro romské žáky

Tento dotazník slouží jako podklad k mé diplomové práci **Český jazyk v Nové škole, o. p. s.**, kterou zpracovávám pro Ústav českého jazyka a teorie komunikace na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Dotazník slouží pouze pro účely diplomové práce, veškeré osobní údaje (např. jména) budou změněny.

Děkuji za spolupráci

Kateřina Moravcová

jméno _____ třída _____ věk _____

1. Narodil/a jsi se v České republice, nebo jinde? Pokud jinde, tak kde?

2. Z jaké země jsou tvoji rodiče a prarodiče?

3. Jakým jazykem mluvíte doma? (zaškrtni odpověď)

- romsky
- česky
- romsky i česky, ale romsky víc
- romsky i česky, ale česky víc
- romsky mluví jen někdy rodiče
- jiná odpověď (napiš jaká) _____

4. Kdo v tvém okolí umí romsky? (zaškrtni odpověď – můžeš i více)

- rodiče
- babička nebo dědeček
- sourozenci
- teta nebo strýc
- další příbuzní
- kamarádi

5. Umíš ty sám/sama romsky? (zaškrtni odpověď – můžeš i více)

- rozumím, ale romsky nemluví
- romsky rozumím i mluví
- umím i romsky psát
- jiná odpověď (napiš jaká) _____

6. S kým mluvíš romsky (zaškrtni odpověď – můžeš i více)

- s rodiči
- se sourozenci
- s babičkou nebo dědečkem
- s dalšími příbuznými
- s kamarády
- s někým jiným (s kým?) _____
- romsky nemluví

7. Když jsi začal/a chodit do školy, rozuměl/a jsi ve škole všem dobře?

8. Než jsi začal/a chodit do školy (do 1. třídy), uměl/a jsi lépe česky nebo romsky?

9. Stává se ti někdy, že česky něčemu nerozumíš, nebo že nechápeš, jak to učitel/učitelka myslí?

10. Měli jste někdy ve třídě romského pedagogického asistenta?

11. Chodil/a jsi do mateřské školy?

12. Budeš učit svoje děti romsky?

13. Je pro tebe romština důležitá? Proč?

14. Jak bys sám/sama sebe charakterizoval/a ve škole:

- učím se velmi dobře
- učím se dobře
- učím se průměrně
- neučím se moc dobře
- učím se špatně

Příloha č. 4 – Srovnávací test

Jméno:	
Příjmení:	
Třída:	VII. VIII. IX:
Čas:	
Počet bodů	

Test z češtiny
Rozlety
Nová škola, o. p. s.
květen 2007

- Na vypracování testu budete mít tolik času, kolik budete potřebovat. Mělo by to být asi dvacet minut.
- Za každou správnou odpověď získáte jeden bod, za špatnou nebo žádnou odpověď bod nezískáte ani neztratíte.
- Přečtěte si pečlivě zadání každé otázky, ať neodpovídáte zbytečně na něco jiného.

Příjemné řešení ☺

1. Mezi kterou slovní dvojicí je podobný vztah jako mezi slovy zaměstnání -kuchař?

- a) list - stonek
- b) kobyla - hříbě
- c) pekař - pekařka
- d) zvíře - pes

2. Která skupina slov je významově souřadná?

- a) město, ulice, dům
- b) kopretina, tulipán, růže, narcis
- c) monitor, papír, program, internet
- d) šroubovák, kniha, vejce, košík

3. Výraz pozitivní ve větě: To je pozitivní výsledek. znamená:

- a) kladný, dobrý
- b) záporný, špatný
- c) nejistý, neúplný
- e) nepřesný

4. Které ze slov může mít koncovku -ách?

- a) město
- b) žena
- c) Jiříkův
- d) synonymum

5. Jak se jmenuje výraz ČSOB?

- a) zkratkové slovo
- b) zkratka
- c) logo
- d) značka

6. Které slovo je synonymem ke slovu okamžik?

- a) hodina
- b) věčnost
- c) chvílka
- d) půl hodiny

7. Které slovo je antonymem (opozitem) ke slovu brzy?

- a) dříve
- b) pozdě
- c) nejdříve
- d) časně

8. Co znamená slovo abstraktní?

- a) teoretický
- b) pravdivý
- c) nesrozumitelný
- d) směšný

9. Najděte kořen slova ve slově posilovna:

- a) silov
- b) ovna
- c) po
- d) sil

10. Ve kterém z následujících úryvků je chyba v interpunkci?

- a) Barvy mají povzbudit vývoj dítěte, podporovat jeho tvořivost a schopnost efektivně se učit.
- b) Jihočeská metropole prožívá klidnější zimu, i když k ideálnímu stavu je ještě hodně daleko.
- c) Nemusíte být žádnými finančními specialisty, abyste si v klidu zvážili, co je pro vás výhodnější.
- d) Počet domácností, které tvoří jeden člověk se v současné době zvýšil na šestadvacet procent.

11. Ve které větě je chyba ve shodě podmětu s přísudkem?

- a) Jmenované herečky se ohradily proti tvrzení, že byly o všem informovány.
- b) Mezi novináři se rozšířila zpráva, že místní lidé žádné nadšení neprojevovali.
- c) Televizní moderátorky se změnily, podobně jsme se proměnili i my, diváci.
- d) Vždycky jsme svoje děti podporovali, aby byli hodně aktivní ve společnosti.

12. Ve které větě není pravopisná chyba?

- a) Martin je vážně vyjímečný fotbalista..
- b) Kluci nám přinesly jahodový dort..
- c) Stěžoval si na bolest v koleni.
- d) Denodeně vstávám v sedm hodin.

13. Ve kterém slově je chyba?

- a) vyjukaný
- b) sbít
- c) pododdělení
- d) angličan

14. Ve větě Před chvílkou přišl- zpět všechny ženy i všichni muži napíšeme

- a) -i-, protože podmětem je mužský rod
- b) -y-, protože podmětem je ženský rod
- c) -i-, protože mužský rod má ve shodě podmětu s přísudkem přednost před ženským
- d) -i- nebo -y-, protože správně jsou obě možnosti (mužský rod má před ženským přednost, ale zároveň platí pravidlo o blíže stojícím podmětu)

15. Výraz shlédnout je použit správně ve větě:

- a) Shlédlí jsme vynikající film.
- b) Shlédla ze skály dolů a vyděsila se.
- c) Petr se shlédl v zrcadle a zamračil se.
- d) Úplně jsem se v něm shlédl.

16. Ve větě Uvařili jsme nemocnému čaj s citrónem je výraz nemocnému:

- a) podstatným jménem
- b) slovesem
- c) přídavným jménem
- d) nelze určit

17. Podtržené slovo v následující větě je:

Máme zavolat pomoc?

- a) sloveso
- b) příslovce
- c) přídavné jméno
- d) zájmeno

18. Policisté žádají řidiče, aby věnovali jízdě zvýšenou opatrnost.

(Televizní noviny, ČT 1 11. 4. 2003)

Která z následujících možností je nejvhodnější úpravou výchozího textu?

- a) Policisté žádají řidiče, aby jízdě věnovali větší zvýšený pozor.
- b) Policisté žádají řidiče, aby se pozorně s opatrností věnovali jízdě.
- c) Policisté žádají řidiče, aby věnovali jízdě zvýšenou pozornost.
- d) Policisté žádají řidiče, aby zvýšenou opatrnost věnovali jízdě.

19. Slovo kolem je ve větě Všude kolem našeho domu rostou břízy.

- a) přídavné jméno
- b) podstatné jméno
- c) příslovce
- d) předložka

20. Slovo kolem je ve větě S mým novým kolem jsou pořád potíže.

- a) přídavné jméno
- b) podstatné jméno
- c) příslovce
- d) předložka

21. V protilehlých sloupcích spojte čarou slova podobného významu:

doba	předmět
půda	tloušťka
pouť	země
chvíle	cesta
věc	okamžik
síla	čas

22. V protilehlých sloupcích spojte čarou slova podobného významu:

látka	nauka
strach	úder
věda	hmota
okolí	závěr
konec	obava
rána	prostředí

23. Spojte slova opačného významu:

živý	výřečný
přímý	zákeřný
usměvavý	malátný
mlčenlivý	zasmušilý
drzý	roztržitý
soustředěný	ostýchavý

24. Přiřaďte k jednotlivým úryvkům patřičného živočicha tak, aby vzniklá přirovnání byla v souladu s obsahem úryvků :

- Do všeho pořád strká nos. Nemám žádné soukromí! Vždyť ona je zvědavá jako *****.
- Máš rozum? Učit holku plavat tak, že ji prostě hodíš do vody! Chceš ji utopit jako *****?
- Takovej trouba bude někomu radit, jak zvýšit výnosy obilí. Vždyť tomu rozumí jako ***** petrželi!
- Ten se celý rok jen tak poflakoval a pořád mu to procházelo. Už tu pětku potřeboval jako ***** drbání.

- a) BERAN b) KOT Ě c) KOZA
d) LIŠKA e) OPICE f) PRASE

25. Určete, kterému z uvedených slovesných tvarů říkáme infinitiv (neurčitek)

- slyším
- slyšel by
- uslyšíme
- slyšet

26. Které slovo je ve větě Kdo přišel? podmětem?

- on
- kdo
- přišel.
- on přišel

27. Ve kterém z následujících úryvků je vyjádřen názor pisatele?

- Čínská vláda prohlásila, že chce zakázat domácí výrobu petard a uzavřít všechny podniky zabývající se výrobou zábavní pyrotechniky, pokud nebudou vybaveny moderními technologiemi.
- I když v současnosti kosmonautiku pronásleduje smůla a na veřejnosti narůstají protivědecké, tmářské tendence, dříve či později opět převládne touha objevovat neznámé.
- Odborníci z Fakultní nemocnice v Motole zjistili, že nejčastější dědičná choroba v naší populaci je cystická fibróza, která se vyskytuje přibližně u jednoho ze tří tisíc novorozenců dětí.
- Vláda Jihoafrické republiky, která je s pěti miliony lidí nakaženými HIV epicentrem nemoci AIDS, schválila rozsáhlý program, pomocí něhož mají dostat léky všichni, kteří je potřebují.

28.

Mladík z ortodoxní židovské rodiny se zahledí do dcery pobožných velšanů . Šelomon (hraje ho Ioan Gruffudd) zapůsobí na plachou Gaenor jako zjevení z jiného světa. Píše se však rok 1911 a společnost ovládají rasové předsudky. Debut scenáristy a režiséra Paula Morrisona sleduje peripetie lásky poznamenané zlověstnou nevraživostí. Britské drama s dialogy ve velštině a jidiš bylo nominováno na Oscara v kategorii neanglicky mluvených filmů .
(*Pátek Lidových novin 1/2004*)

Přečetli jste si úryvek recenze na film P. Morrisona. Film se pravděpodobně jmenuje:

- a) Gruffudd v roce 11
- b) Morrisonův debut
- c) Šelomon a Gaenor
- e) Velšský Oscar

Příloha č. 5 – Diktát

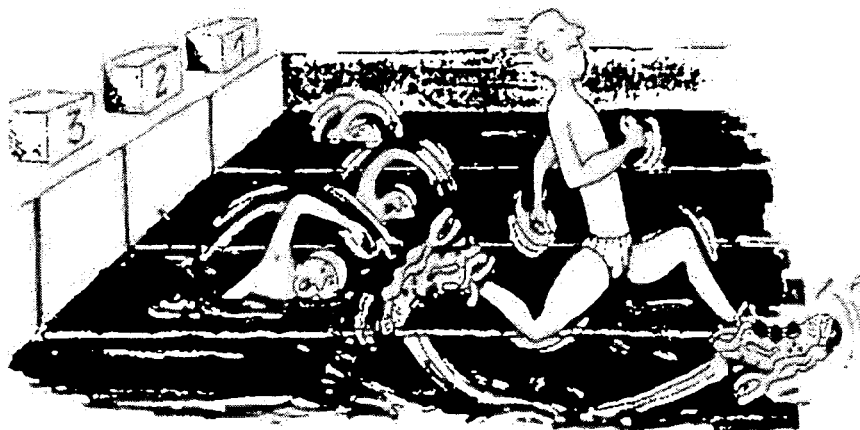
Prázdninový výlet

Ke konci prázdnin jsme si vzpomněli, že bychom se měli vydat na poslední prázdninový výlet. Dlouho jsme se vzájemně radili o cíli své cesty. Nakonec jsme uposlechli otcovy rady, sbalili batoh a vyjeli do hor. Do vlaku, který odjížděl po osmé hodině, jsme nastoupili na poslední chvíli. Vystoupili jsme na venkovském nádraží, prošli vsí a zanedlouho nás pohltily hluboké lesy. Celý den jsme prožili velmi příjemně. Stoupali jsme po horských stezkách a pozorovali přírodu. Před setměním jsme se utábořili na osamělé mýtině. Byli jsme značně unavení, a proto jsme se brzy uložili ke spánku.

Příloha č. 6 – Čtení s porozuměním

SPORTOVNÍ OBUV

ABYCHOM SE VE SPORTOVNÍ OBUVI CÍTILI DOBŘE



Po dobu 14 let provádělo Centrum pro sportovní lékařství v Lyonu (ve Francii) výzkum, zkoumající zranění mladých sportovců. Výzkum určil, že nejlepším způsobem je prevence... a dobrá obuv

Otřesy, pády, opotřebování...

Osmnáct procent hráčů ve věku od 8 do 12 let už trpí poškozením paty. Kotníková chrupavka fotbalistů špatně snáší otřesy a 25 % profesionálů zjistilo, že právě zde je jejich obzvláště slabé místo. Chrupavka jemného kolenního kloubu se rovněž nevratně ničí a není – li ošetřována od dětství (10 – 12 let), může vyvolat předčasnou artrózu. Ani kyčel není ušetřena a když je hráč unaven, riskuje zlomeniny v důsledku pádů a střetů.

Podle výzkumů mají fotbalisté, kteří hrají déle než deset let, výrůstky na holenní kosti či na patě. To je to, čemu se také někdy říká „fotbalová noha“. Jedná se o deformaci způsobenou

botami s příliš pružnými podrážkami a volným kotníkem.

Chránit, podpírat, stabilizovat, tlumit

Příliš tuhá bota brání pohybu. Příliš pružná zase zvyšuje riziko zranění a výronů. Dobrá sportovní bota musí splňovat čtyři kritéria:

Především musí zabezpečit ochranu proti vnějším vlivům: odolávat nárazům způsobeným míčem nebo jiným hráčem, přizpůsobit se nerovnosti země a uchovat nohu v teple a suchu i za mrazivého a deštivého počasí.

Musí podpírat nohu a především kloub kotníku, aby se zabránilo vymknutím, zánětům a jiným problémům, které by mohly dokonce zasáhnout koleno.

Také musí hráčům zajistit dobrou stabilitu, aby neuklouzli na vlhké zemi nebo nepodklouzávali na příliš suchém terénu.

A konečně musí tlumit nárazy, především ty, kterým jsou vystaveni hráči volejbalu a basketbalu, kteří neustále skáčou.

Pro suché nohy

Abychom se vyhnuli menším avšak bolestivým stavům, jako jsou puchýře, praskliny či mykózy (plísňe) na nohou sportovce, musí bota umožňovat odpařování potu a zabraňovat pronikání vnější vlhkosti. Ideálním materiálem je kůže, která může být impregnovaná, aby se zabránilo tomu, že se bota při prvním dešti promočí.

S pomocí článku na protější straně odpověz na následující otázky.

Otázky k textu:

1. Co chce autor v tomto textu ukázat?
 - že kvalita mnohé sportovní obuvi se výrazně zlepšila
 - že pro mladé sportovce je velmi důležité nosit dobrou sportovní obuv
 - že je lepší nehrát fotbal, pokud vám ještě nebylo 12 let
 - že mladí mají čím dál více zranění díky své fyzické kondici

2. Proč by podle článku neměly být boty příliš tuhé?

3. V jedné části článku se říká „*Dobrá sportovní bota musí splňovat čtyři kritéria.*“
Která kritéria to jsou?

4. Prohlédni si následující větu z konce článku. Je zde uvedena ve dvou oddělených částech:

„Abychom se vyhnuli menším, avšak bolestivým stavům, jako jsou puchýře, praskliny či mykózy (plísňě),... **(první část)**

... musí bota umožňovat odpařování potu a zabránovat pronikání vnější vlhkosti.“
(druhá část)

Jaký je vztah mezi první a druhou částí věty?

- je v rozporu s první částí
- opakuje první část
- ilustruje problém popsany v první části
- předkládá řešení problému popsaného v první části

Příloha č. 7 – Stylistické cvičení



Příloha č. 8 – Sebehodnotící dotazník

SEBEHODNOTÍCÍ DOTAZNÍK

(jméno a příjmení)

Zhodnot' svoji práci v Nové škole. Použij k hodnocení tyto symboly:

- 1 výborné
- 2 celkem dobře
- 3 s obtížemi
- 4 skoro vůbec ne
- 5 netýká se mě to

Posud' sám, jak se ti daří:	Datum				
organizovat svoji práci					
spolupracovat s ostatními ve skupině					
pomáhat spolužákům, kteří o pomoc požádají					
vysvětlit nové učivo svým spolužákům					
vyjadřovat svoje myšlenky v mluveném projevu					
vyjadřovat svoje myšlenky písemnou formou					
pozorně vyslechnout myšlenky jiných					
číst a porozumět psanému textu					
vyhledávat informace z jiných zdrojů než je učebnice					

Žák hodnotí své schopnosti opakovaně po určité době. K hodnocení se může připojit i učitel a následně se žákem diskutovat o pokrocích, kterých žák dosáhl

Příloha č. 9 – Čínská bajka – ukázka lekce kritického myšlení¹⁷⁴

Před časem jsem e-mailem od jakéhosi internetového dobrodince dostal místo obvyklých vtipů a virů krátkou bajku. Její „morale“ čili mravní naučení bylo tak sugestivní, že jsem si hned připravil a na svých studentech otestoval jeden z principů pro literární výchovu – literární **texty ve výuce se nemají vždycky číst „rovnou“, ale spíše obklopeny aktivitou před čtením a po čtení.** I během čtení můžeme mít určité zadání, které však nesmí nevhodně vyrušovat čtoucího. Možná, že následující lecke ukáže také to, jak se k šikovnému tématu dá přimyslet evokace a reflexe.

Před čtením: Volné psaní

Vzpomeňte si, zda doma máte, nebo jste někdy měli nějakou věc, která byla vadná, ale přesto jste ji používali a nezhodili. Napište si, co to bylo, proč jste ji nezhodili a jaké bylo ji používat.

Potom si o tom popovídáme s družkou či druhem.

Aktivita průběžně během čtení: Tak krátký text nemusejí žáci luštit sami z papírů, ale mohou si ho vyslechnout v pěkném přednesu učitele – **Naslouchejte!**

Prasklé hlíněné nádoby

V Číně měl jeden nosič vody dvě velké hlíněné nádoby.

Všel každá na jednom konci hůle, kterou nosil na krku.

Jedna měla prasklinu, zatímco ta druhá byla bezvadná a vždy nesla plnou míru vody.

Na konci dlouhé cesty, která vedla od potoka až k domu, měla prasklá nádoba vodu vždy už jen do polovičky. Celé dva roky to takto šlo, nosič přinášel do domu každý den jen jeden a půl nádoby vody. Samozřejmě, že bezvadná nádoba byla pyšná na svůj výkon, vždyt byla bez chyb, dokonalá. Ale prasklá nádoba se styděla za svoji nedokonalost, a cítila se uboze, protože je schopná jen polovičního výkonu. Po dvou letech soužení oslovila it potoka nosiče:

„Stydím se, neboť voda teče po celé cestě domů. A na konce cesty jí donesu jen polovic.“

Nosič jí ale odpověděl:

„Všimla sis, že květy rostou jen na tvé straně chodníku a ne na druhé straně? A to proto, že jsem vždy věděl o tvém nedostatku a na tuto stranu cesty jsem zasadil semena květin. To ty jsi je každý den zalývala, když jsme se vraceli do domu. Dva roky sbírám ty krásné květy, abych si zdobil svůj stůl. Kdybys nebyla taková, jaká jsi, tak by tato krása neprosvětlovala můj dům.“

V tomto místě textu zařadíme aktivitu „před ukončením četby“ – poslechu:

Jaké asi bude ponaučení? Sami si napište svůj návrh naučení k bajce.

Až žáci svůj odhad zapíšou, vyzveme je, aby si vyslechli, jaké naučení nám dal bajkař.

Všichni máme své osobité chyby. Všichni jsme prasklé hlíněné nádoby. Ale tyto praskliny a chyby, které jsou v každém z nás, dělají náš život o to zajímavějším a významnějším. Jen musíme každého přijímat takového, jaký je, a vidět v něm to dobré.

¹⁷⁴ Lekce je převzata z publikace KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. vyd. Praha: KM a Člověk v tísni, 2005, autorem je Ondřej Hausenblas.

Aktivitty po dočtení:

Úlohy pro žáky (mohou si je zpracovat i učitelky a učitelé):

- a) *S družkou či druhem porovnejte své návrhy naučení a porovnejte je s naučením od bajkaře. V čem se lišíte? V čem shodujete? Proč usí?*
- b) *Děti i na prvním stupni by tuhle bajku mohly zpracovat jako komiks bezé slov: Ve skupině tři rozhodněte, kolik okének (obrázků) bude potřeba, aby byl vystižen příběh i poslání této bajky. Pamatujte, že bajka je stručný a výstižný literární útvar.*

Pak komiks nakreslete. Svůj výtvar předejte k posouzení sousední skupině.

Sousední skupina má za úkol ohodnotit komiks, který dostala: může čtenář jen z obrázků, bezé slov, odrodit a pochopit naučení? Vystižuje komiks poslání bajky dostatečně? Co byste doplnili, nebo co by se mělo vypustit? Napište autorům k jejich komiksu uznání a otázku.

Úlohy pro učitele a učitelky (mohou si ji zpracovat i žáci na druhém stupni):

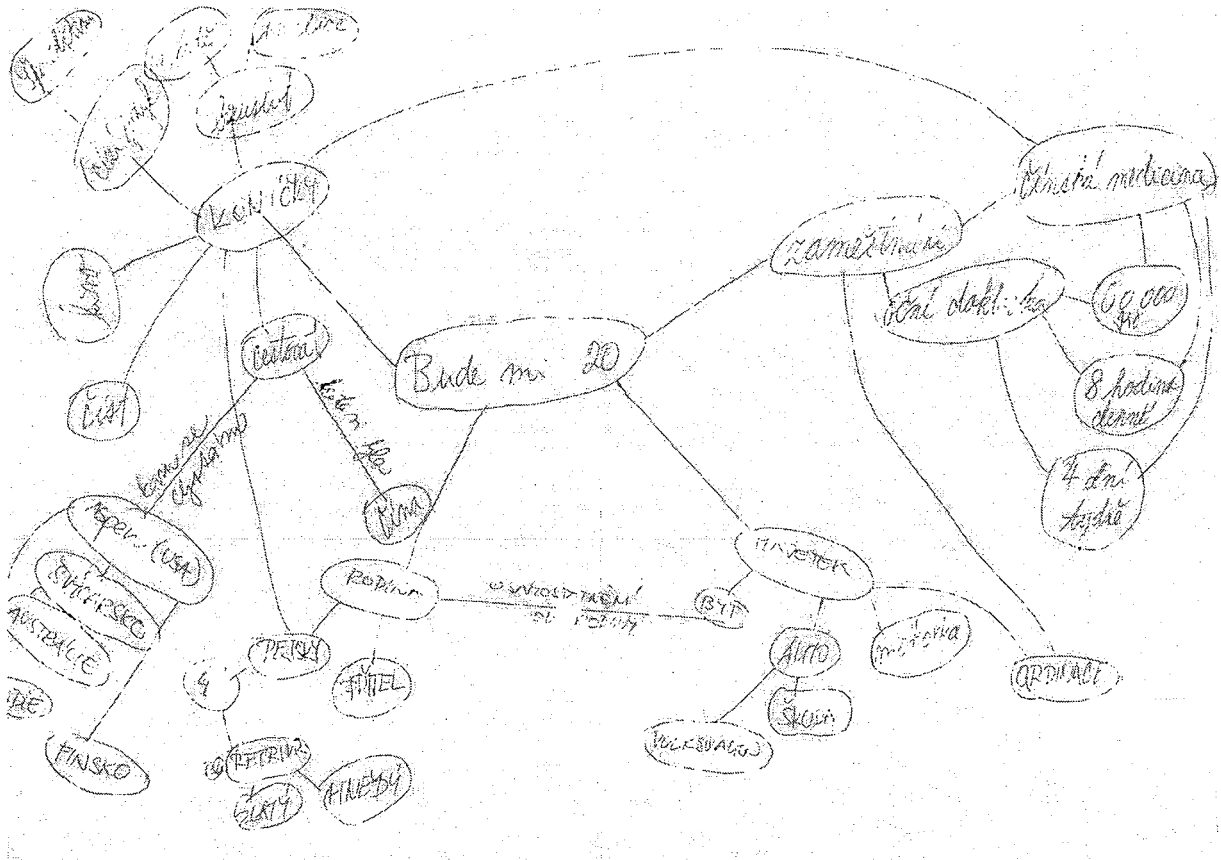
- c) *Co znamená, že nosič „přijímal nádobu, jaká je, a viděl v ní to dobré“? Co to skutečně dělal?*
- d) *Napište si ve třech větách, čím se přístup dobrého učitele k dítěti ve škole může lišit od přístupu čínského nosiče k jeho prasklé nádobě.*

Má-li být porozumění nějakému literárnímu textu tak úplné a hluboké, jakého jen žáci v daném věku mohou v četbě dosáhnout, je potřeba, aby dříve, než žáci dostanou text do ruky, předešla aktivita před čtením, a aby po dočtení následovala aktivita po čtení. Samotný průběh čtení může být také podporován (např. jednou otázkou, která se ptá na nějakou opravdu podstatnou věc).

Při poslouchání textu je pro žáky důležité, aby si slyšené zpracovali i nějak „hmatatelně“ s komiksem, koláží z vystřižených obrázků nebo aspoň se zavřenýma očima a s vlastními představami.

Mám zkušenost, že mnozí učitelé začínají práci s básničkou, s povídkou či s úryvkem literárního díla rovnou tím, že na úvod dají text dětem přečíst, nebo že dokonce požádají některého žáka, aby text bez přípravy nahlas předčítal ostatním. Jejich porozumění a pochopení se tím však příliš neposlouží.

**Příloha č. 10 – Myšlenková mapa na téma
„Co budu dělat, až mi bude 20 let“**



Příloha č. 11 – Ukázka z časopisu

Ukázka z časopisu I.

Jaké je být Romem?

Toť je otázka. Nikdy není Rom jako Rom, a to spousta lidí nechápe. Každý člověk je jiný. O lidských rasách samozřejmě platí to samé. Nechápu, jak někdo může posuzovat a soudit člověka podle barvy, víry apod. To je jedna z těch horších vlastností člověka.

Stačí jedna špatná zkušenost s jedním člověkem a už musí být všichni stejní. Ano, jsme snědší, ale nejsme stejní!

Každý z nás je jinde vychován. Typická romská výchova spočívá v čisté domácnosti a vychovaných dětech. Pokud tyto dvě „zásady“ nejsou dodržovány, tak to není slušný Rom. Zásad slušných Romů je mnoho, ale nejvíce se přihlíží na tyto dvě, protože jsou vidět na první pohled. Co se mě samotné týče, tak po romské společnosti moc netoužím. Mně bohatě stačí rodina a mí známí, o kterých vím, že s nimi nejsou problémy. A to je to, proč Češi moc nechtějí být s Romy. Stačí, když vidí Čech, že v Rom něco ukradne nebo že se zadluží, tak to přivlastňuje všem. To mi přijde celkem nefér. Co se u mě týče rasismu, tak toho jsem si užila celkem málo. Pokaždé, když mě někdo urážel nebo udělal úšklebek či něco tomu podobného, tak se mu to moc nevyplatilo. Já jsem si toto nikdy nenechala líbit, a tak to také i pocítili. Několikrát jsem se už poprala. Jestli to byl kluk nebo holka, tak to mi bylo jedno. Nikdy jsem si nenechala líbit, když mě někdo pomlouval nebo urážel a to platí dodneška. Říkáte si, že jsem musela mít problémy s učitelem nebo s vedením. To naopak druhá strana měla co dělat, aby se vyhnuli dvojce z chování.

Od té doby nikdo z mé rodiny problémy s rasismem nemá, protože vědí, že by to s náma neměli lehký.

Ukázka z časopisu II.

Čím bych chtěl být?

Jak bych se uplatnil v budoucnosti?

Tak nevím, ale asi bych měl začít přemýšlet o nějakém jobu. Co takhle třeba doktor? Ten pomáhá lidem, nebo pracovat na počítačích? Ale bylo by to velmi obtížné. Když si představím celý den sedět u kompa a nudit se. Ale u doktora, co kdybych omylem místo tamponu dal šampon? Anebo místo ledviny bych operoval srdce? Ale naopak, co kdybych se třeba uplatnil a stal se famous? Třeba bych vymyslel nový operační systém, třeba bych zachránil někomu známými život. Se eště neví, ale co když? Myslím ale, že bych radši měl začít uvažovat o jiném jobu. Jako jedno ze dvou bych se asi neuplatnil.

Příloha č. 12 – Učební plány jednotlivých ročníků

Učební plány skupinové výuky

Sedmý ročník

Pravopis:

- Lexikální
- Tvaroslovný
- Skladební

Syntax:

- Druhy vět podle postoje mluvčího, otázky zjišťovací a doplňovací, věty jednočlenné a dvojčlenné
- Základní větné členy, podmět a přísudek, rozvíjející větné členy
- Druhy vedlejších vět

Morfologie:

- Neohebné i ohebné slovní druhy
- Skloňování a časování slovních druhů

Význam slov

- Jednoznačná a mnohoznačná slova, termíny
- Synonyma, antonyma, homonyma

Tvoření slov

- Způsoby obohacování slovní zásoby
- Základy slovotvorby

Stylistika

- Popis
- Charakteristika
- Vypravování
- Výtah
- Žádost
- Životopis

Osmý ročník

Pravopis:

- Lexikální
- Tvaroslovný
- Skladební

Syntax:

- Věta jednoduchá a souvětí
- Druhy vedlejších vět, významové poměry mezi větami hlavními
- Souvětí souřadné a podřadné
- Interpunkce v souvětí

Morfologie:

- Psaní velkých písmen, pravopis
- Neohebné i ohebné slovní druhy
- Skloňování a časování slovních druhů
- Mluvnické kategorie jmen a sloves

Lexikologie a slovtvorba

- Synonyma, antonyma, homonyma
- Způsoby obohacování slovní zásoby
- Přejímání cizích slov

Stylistika

- Popis
- Charakteristika
- Výtah
- Výklad
- Úvaha
- Žádost
- Životopis

Devátý ročník

Obecné výklady o jazyce

- Jazykové rodiny, slovanské jazyky
- Vývoj jazyka
- Útvary českého národního jazyka

- Jazykové příručky a práce s nimi

Pravopis:

- Lexikální
- Tvaroslovný
- Skladební

Syntax:

- Věta jednoduchá a souvětí
- Skladební dvojice
- Větné členy
- Druhy vedlejších vět, významové poměry mezi větami hlavními
- Souvětí souřadné a podřadné
- Interpunkce v souvětí

Morfologie:

- Neohebné i ohebné slovní druhy
- Skloňování a časování slovních druhů
- Druhy příslovcí, předložek a spojek
- Mluvnické kategorie jmen a sloves

Lexikologie a slovtvorba

- Synonyma, antonyma, homonyma
- Způsoby obohacování slovní zásoby
- Přejímání cizích slov

Stylistika

- Popis
- Charakteristika
- Výtah
- Výklad
- Úvaha
- Žádost
- Životopis
- Esej
- Fejeton
- Rozhovor

Příloha č. 13 – Seznam učebnic a učebních materiálů

Seznam učebnic a učebních materiálů

- BIČÍKOVÁ, Vladimíra.** *Český jazyk - pracovní sešit pro 7. ročník.* 1. vyd. Praha: Tobiáš, 2003.
- BIČÍKOVÁ, Vladimíra.** *Český jazyk – učebnice pro 7. ročník.* 2. vyd. Praha: Tobiáš, 2005.
- BIČÍKOVÁ, Vladimíra.** *Český jazyk - pracovní sešit pro 8. ročník.* 1. vyd. Praha: Tobiáš, 2002.
- BIČÍKOVÁ, Vladimíra.** *Český jazyk – učebnice pro 8. ročník.* 1. vyd. Praha: Tobiáš, 2002.
- BIČÍKOVÁ, Vladimíra.** *Český jazyk - pracovní sešit pro 9. ročník.* 1. vyd. Praha: Tobiáš, 2003.
- BIČÍKOVÁ, Vladimíra.** *Český jazyk – učebnice pro 9. ročník.* 1. vyd. Praha: Tobiáš, 2003.
- BIČÍKOVÁ, Vladimíra.** *Pavučina – podstatná jména.* 1. vyd. Praha: Tobiáš, 2005.
- DĚDEČEK, J.; SVOBODOVÁ, I.** *Veselé diktáty.* 1. vyd. Praha: Albatros, 2002.
- DOČEKALOVÁ, Markéta.** *Tvůrčí psaní pro každého. 1.* vyd. Praha: Grada, 2006.
- DOLEJŠÍ, Pavel.** *Nebojte se češtiny.* 1. vyd. Praha: JAS, 1998.
- HANZOVÁ, Marie.** *Sloh od šestky do devítky.* 2. vyd. Praha: Fragment, 2004.
- HAUSENBLAS, Ondřej.** *Čeština pro učně.* 1. vyd. Praha: Fortuna, 1993.
- HAUSENBLAS, Ondřej.** *Čeština pro učně. Zásobník cvičení.* 1. vyd. Praha: Fortuna, 1994.
- HOLÁ, Lída.** *Czech Express.* 1. vyd. Praha: Akropolis, 2006.
- HOLÁ, Lída.** *New Czech Step by Step.* 1. vyd. Praha: Akropolis, 2006.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana.** *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu.* Praha: KM a Člověk v tísni, 2005.
- RESLER, Martin.** *Snadno a rychle. Větné členy a druhy vět v českém jazyce.*
- REZKOVÁ, Věra.** *Koncentrace pozornosti.* Praha: PPPP, 1999.
- STYBLÍK, V.; MELICHAR, J.** *Český jazyk – přehled učiva základní školy.* 13. vyd. Praha: Fortuna, 2000.
- TOPIL, Zdeněk.** *Český jazyk s Tobiášem – hláskosloví, obecná poučení o jazyce.* 1. vyd. Praha: Tobiáš, 1994.
- TOPIL, Zdeněk.** *Český jazyk s Tobiášem – tvarosloví I.* 1. vyd. Praha: Tobiáš, 1995.
- TOPIL, Zdeněk.** *Český jazyk s Tobiášem – tvarosloví II.* 1. vyd. Praha: Tobiáš, 1994.
- VÝŠKA, Václav.** *Čeština nás baví.* Praha: Triton, 2005.
- VITVAROVÁ, Jiřina.** *Texty pro přípravu k přijímacím zkouškám z českého jazyka.* Praha: SPN, 1993.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cvičení zvukové analýzy a syntézy.* Praha: DYS centrum, 2004.

ZELINKOVÁ, Olga. *Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.* Praha: DYS centrum, 2004.

ZELINKOVÁ, Olga. *Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek.* Praha: DYS centrum, 2004.