



nízkoprahové kursy
češtiny pro cizince
příručka



a|u|č|c|j

nízkoprahové kursy češtiny pro cizince příručka

Pomocný materiál určený pro kursy, ve kterých se připravují lektoři pro výuku nízkoprahových kursů češtiny pro cizince

Milan Hrdlička a Markéta Slezáková

Luděk Brouček, Jana Čemusová, Blanka Ferklová, Vladislav Günter, Kristýna Hervertová, Petra Honzáková, Barbora Hošková, Petra Huková, Hana Karková, Dana Nývltová, Lucie Pivoňková, Barbara Štorchová, Barbora Štindlová, Martin Tauber, Hana Vyčichlová



o příručce.....	5
nizkoprahové kursy.....	8
princip jednotřídky	12
sylabus.....	16
plán lekce.....	18
výuka výslovnosti.....	22
výuka slovní zásoby	28
výuka gramatiky	32
výuka mluvení	34
výuka poslechu	38
výuka čtení.....	42
výuka psaní.....	48
chyby a jejich opravování	52
materiály	58
výuka mimo učebnu.....	60
hospitace	64
hodnocení.....	70
motivace	72
krizové situace ve výuce	74
komunikace.....	78
příloha 1: ukázky plánů lekcí nizkoprahových kursů	82
příloha 2: čeština a lingvodidaktika	86
doporučená literatura	109

První podklady ke kursu a k příručce Nízkoprahové kursy češtiny pro cizince jsme začali shromažďovat v březnu roku 2006. Zároveň jsme připravovali první kursy pro budoucí lektory nízkoprahových kursů češtiny pro cizince. V České republice do té doby žádný nízkoprahový kurs neexistoval, proto jsme se opírali o cizojazyčnou literaturu či o zkušenosti, které nám zprostředkovali lektori, kteří prošli nízkoprahovými kursy v zahraničí buď jako studenti, či dokonce jako lektori. Na základě všech těchto zdrojů, na základě prvního kursu pro lektory nízkoprahových kursů češtiny pro cizince a částečně na základě prvních pilotních kursů pak vznikla tato příručka.

Příručka Nízkoprahové kursy češtiny pro cizince je pomocným materiálem určeným primárně pro kursy, na kterých se připravují lektori pro výuku v nízkoprahových kursech češtiny pro cizince. Cílem příručky je usnadnit účastníkům kursu orientaci v jednotlivých tématech, poskytnout jim základní literaturu a spolu s výkladem lektora je seznámit se specifiky výuky v nízkoprahových kursech na pozadí běžné výuky češtiny pro cizince.

Vzhledem k tomu, že první nízkoprahové kursy češtiny pro cizince byly otevřeny teprve v březnu roku 2007 a pilotoval se především formát kursů (jednou či dvakrát týdně, v centru či mimo centrum, v dopoledních či odpoledních hodinách, výuka v jednom či dvou lektorech, placené či neplacené), nemáme k dispozici zatím dostatek dat (kursy jednoho typu proběhly totiž vždy jen jednou, a získaná data nebylo tedy možno v kursu stejného typu znovu ověřit). Nepovažujeme proto tento materiál za metodickou příručku nízkoprahových kursů, ale pouze za materiál, který pomáhá spolu s výkladem lektora či lektorky v orientaci v problematice nízkoprahových kursů na pozadí běžných kursů češtiny pro cizince.

Příručka je tak zatím pouze pracovním materiálem, který v této podobě slouží především těm, kteří prošli nebo projdou kursy pro lektory nízkoprahových kursů. Vzhledem k tomu, že ale stále dochází ke korekcím, ke zkoušení nových přístupů, jsou pro pochopení charakteru výuky v nízkoprahových kursech nutné také komentáře lektorů, kteří mají s výukou nízkoprahových kursů zkušenost (buť krátkodobou a zatím neucelenou). Volili jsme takový formát zpracování, který by doplňování nejlépe vyhovoval – jde o stručné shrnutí do bodů, ke kterým si účastníci lektorských kursů mohou připsávat vlastní poznámky.

Počítáme s tím, že příručku bude nutno ještě revidovat, a to na základě dat z pilotních seminářů – jistě dojde k některým upřesněním v jednotlivých kapitolách či k rozšíření o některá témata. Berte prosím tento materiál jako první pokus o náhled do problematiky nízkoprahových kursů a jako pozvání do této zajímavé a v českém prostředí doposud neprobádané oblasti. *Hic sunt leones.* Zatím.



nízkoprahové kursy

charakteristika

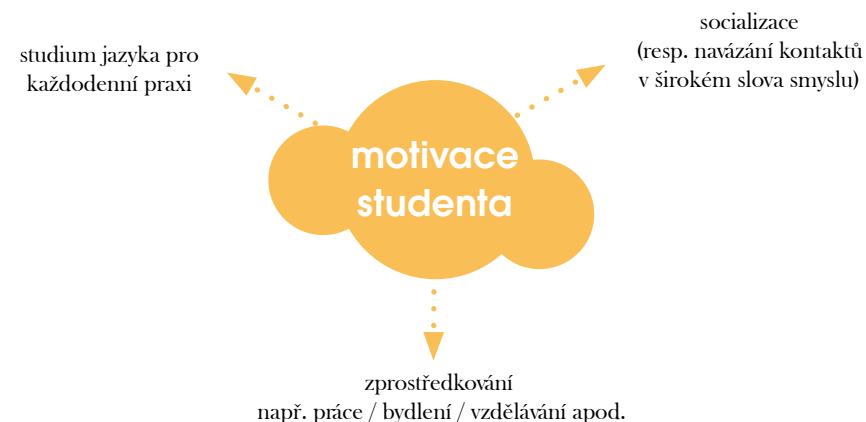
- kurs je otevřený = je pro všechny zájemce – pro dospělé (imigranty), pro ne/analfabety, se znalostí / bez znalostí latinky, pro ne/Slovany, pro děti cizinců (resp. imigrantů)
- nemá stálý počet studentů – nevíme, kdo přijde (a zda vůbec někdo přijde)

cíle

- **cílem je** napomáhat adaptaci cizince do českého prostředí mimo jiné tím, že zvládnou jazyk
- **cílem je** klást důraz na praktické využití jazyka v situacích, do kterých se cizinec v každodenním životě dostává
- **cílem není** dosahovat co nejrychleji pokroků ve výuce (výuka probíhá jen v češtině, a proto je tempo pomalejší), ale udržovat motivaci a chuť se učit

studenti

- nemají stejnou jazykovou úroveň
- přicházejí stále noví studenti, které lektor/ka nezná a kteří se neznají navzájem, musejí mít ale pocit, že jsou vítáni a že se s nimi bude pracovat stejně aktivně jako s ostatními, kteří přišli před ním
- jsou různého věku a původu, mají různé vzdělání, různou úroveň znalostí
- jsou různě nadaní – možnosti a schopnosti studentů se velmi liší (podle věku, dosaženého vzdělání, statusu, původu, počtu dětí, tj. množství povinností a rolí v rodině)
- mají různé důvody pro učení se češtině či pro setrvání v ČR
- pocházejí často ze zemí kulturně a historicky velmi vzdálených
- mohou přicházet z pro nás nepředstavitelných životních podmínek, mohou být traumatizováni minulými zážitky, ale i svým životem v ČR, a proto mohou být zvýšeně citliví na některá témata či na některé projevy chování (jak lektora/ky, tak ostatních studentů)
- jsou někdy mezi sebou v konfliktu – v kursu se mohou sejít i studenti ze vzájemně se ne dobře snášejících zemí či náboženství, mohou mít různé názory na chápání morálky, na úlohu náboženství, na postavení žen, ale i na způsob výuky, na osobnost lektora/ky atd.
- sami si určují, kolik času věnují studiu (nemají vnější povinnosti vůči lektorovi/ce – testy, domácí úkoly apod.)
- nemusejí se účastnit lekcí povinně, účast je na dobrovolné bázi



lektori nízkoprahových kursů

- musejí být zkušení profesionálové – na lektora/ku jsou kladeny velké nároky při plánování lekce
- musejí mít pedagogické dovednosti, které nesouvisí pouze s odborností, ale zejména s přístupem ke studentům
- musejí mít řídicí, koordinační a organizační schopnosti
- musejí být schopni improvizovat
- musejí být flexibilní
- musejí být herci a mimové

lekce

- jsou tematicky a formálně uzavřené
- průběh lekcí je možné aktuálně přizpůsobit komunikačním potřebám a prioritám přítomných studentů – jejich věku, vzdělání, úrovni znalostí, původu, potřebám
- musejí být maximálně praktické, aby studenti toho, co se naučili, mohli využít v praxi
- musejí být vedeny aktuálními komunikačními potřebami studentů
- nenavazují na sebe, tj. nelze počítat s domácí přípravou jako organickou součástí výuky; studentům lze dávat na dobrovolné bázi cvičení k opakování, drily, mohou si např. psát svůj deník v češtině
- nepočítají s domácí prací – ta je zadávána pouze dobrovolně, ve formě a množství, které je lektor/ka schopen/na opravit

shrnutí

Nízkoprahový kurs je sice jazykovým kursem, ale kursem otevřeným, do kterého studenti budou přicházet proto, aby se **mimo jiné** učili česky (čeština je sice důležitým, ale zdaleka ne pro všechny hlavním cílem, hlavní motivací). Studenti mohou přicházet také kvůli jiným věcem (kontakt s ostatními, využití volného času, získání praktických rad, tipů, kontaktů či z jiného důvodu).

Důležitými poznatky z prvních pilotních nízkoprahových kursů je to, že studenti poměrně rychle nabývají sebevědomí a vždy si mezi sebou v lekcích pomáhají. Často se scházejí před začátkem kursu a zůstávají spolu i po jeho skončení a řeší své problémy.

Výuka v nízkoprahových kursech klade na lektora/ku zvýšené nároky co se týče přípravy plánu lekce, v něm musí lektor/ka počítat s tím, že v kursu budou jak začátečníci, tak mírně pokročilí i nejpokročilejší studenti. Stejně důležitá je pak příprava kvalitního pracovního listu, který usnadňuje lektorovi/ce práci v hodině a zároveň je něčím hmatatelným, co si studenti mohou z lekce odnést.

obecná doporučení pro lektory/ky

- nepanikařte
- před přípravou hodiny musíte mít k dispozici zásobu učebních materiálů a nápadů a hodinu si kvalitně promyslet a připravit detailní plán lekce s ohledem především na začátečníky
- při každé aktivitě by měli pracovat všichni studenti (všech úrovní) se stejným materiálem, liší se pouze náročnost úkolů, tj. všichni pracují s jedním pracovním listem



princip jednotřídky

charakteristika

- nejdůležitější složkou je lektor/ka
- lektor/ka musí – být odborník/ice v oboru, osobnost, pružný/á, zkušený/á, mít znalost sociální problematiky, vyučovat i v jiných typech tříd, udržovat kontakt s ostatními kolegy pro porovnání úspěšnosti, metodiky atd.

organizace výuky

- oddělení – nejnáročnější na organizaci – pro nízkoprahový kurs nejvhodnější (maximálně 4 skupiny pokročilosti); nejlepší oddělení dvě – dobře zvládnutelné z hlediska organizace
- běhy – společná osnova, recyklace (pro nízkoprahový kurs nevhodné)
- rozšířené vyučování – pásmové (někteří nastupují později, jiní odcházejí dřív – pro nízkoprahový kurs problém)

práce s odděleními

- v nízkoprahovém kursu limitace časem, ale i jazykovými možnostmi – nepřehlcovat, nepřetěžovat novými věcmi
- je možná pouze za příznivých podmínek – že totiž budou skupiny samostatné práce schopny; při menším počtu účastníků není problém se jim věnovat střídavě;
- vhodná organizace – zadávání činností musí být dobře naplánováno, ale také maximálně flexibilně proveditelné

samostatná práce

- opakování, upřesňování, zdokonalování
- písemná, čtení, sestavování, třídění, popisování
- u pokročilejších – samostatná práce produkční
- určitá část studentů předpokládaného výsledku nedosáhne – je třeba si to uvědomit!
- každý by si měl z hodiny něco odnést

rozčlenění lekce

- základní úseky – úvod, opakování; přímé vyučování – otázky, eliciting, vysvětlování, shrnutí, zpětná kontrola (některých typů cvičení); samostatná práce – psaní (vyplňování, doplňování, opisování); práce ve dvojicích / skupinách; střídání a práci kdo s kým bude pracovat řídí lektor/ka
- úseky pro návod – nesmí zabrat příliš dlouhý čas; musíme mít vypracované materiály, pracovní listy, vymyšlené aktivity a hry

struktura lekce

- diagnostická část (opakování, hry, aktivity) – společná aktivita – určit, kdo bude s kým pracovat
- opakování aktivit – ti, co chodí častěji, si zvyknou
- shrnutí a opakování – týmová hra nebo „minitest“

typy aktivit úvodní část

kufr na slovní zásobu

čtení stejného textu, ale doplňování různých věcí – jen úkoly, jež zvládnou

hledání chyb v textu

skládání pexesa

poslech nebo poslech písničky – byla tam tato slova, fráze? co kdo dělal?

obecná doporučení pro lektory/ky

- v nízkoprahovém kursu se nevyhnete časovým prodlevám
- nesmíte preferovat rychlost na úkor porozumění, správného zadání práce
- musíte si důkladně promyslet cíl a obsah lekce, rozvrhnout obsah pro jednotlivé skupiny, vybrat vhodné metody, pomůcky
- je dobré oddělit studenty podle znalostí
- je dobré využít jedněch ke spolupráci s druhými
- je vhodné mít pro studenty pracovní listy

princip jednotřídky

základní doporučená literatura

Nelešovská, A., Spáčilová, J.: Didaktika IV. Olomouc, 1999.

Fedeleš, M.: Dva modely málotriedneho školstva. Komenský, r.122, 1998, č.7-8, s.137-139.

Petlák, E.: K práci málotriednych škol. Komenský, r.121, 1997, č.7/8, s.141-142.

Vomáčka, J.: Málotřídní školy. Liberec, 1995.

Kyriacou, C.: Klíčové dovednosti učitele. Praha. Portál, 1996.

dále Mgr. Dana Krupková, DDÚ SVP Liberec a Mgr. Olga Soukupová (jednotřídka Kořenov)



syllabus

charakteristika

- je to komplexní přehled (seznam) logicky uspořádané učební látky, která má být v kursu probírána

cíle

- je vodítkem pro plánování hodin a zároveň slouží ke kontrole, zda kurs postupuje tak, jak má
- má informační charakter pro studenty a další subjekty (zadavatele ...)
- dává hodině tvar a strukturu
- může sloužit ke komparaci kursů

syllabus v nízkoprahovém kursu

- obsahuje několik vytipovaných okruhů témat, která jsou dostatečně praktická a užitečná pro co nejširší okruh studentů
- řazení témat za sebou je víceméně libovolné, i když na začátku kursu se jeví jako účelné mít zařazeny lekce s úvodními tématy jako je představování, seznamování, rodina apod. – témata v kursu by se měla dostatečně střídat, aby student, který bude chodit na všechny lekce kursu, neprobíral stále dokola například téma *U lékaře*

základní doporučená literatura

Clark, J. L.: Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning. Oxford, Oxford University Press, 1987.



plán lekce

charakteristika

- cílem plánu lekce je, aby si lektor/ka uvědomil/a, jaký je smysl aktivit, které se studenty dělá
- je pro lektora/ku vodítkem v hodině – co může dělat a kdy
- je pro lektora/ku přehledem aktivit, je nutné, aby byly v lekci zastoupeny různé aktivity
- má funkci připomínací – lektor/ka bude vědět, co si má vzít konkrétně s sebou na lekci (které učební materiály, pomůcky...)
- obsahuje krizový plán – pomáhá předcházet krizovým situacím
- je pro lektora/ku zdrojem nápadů – je vodítkem a poskytuje zpětnou vazbu k obnově, modifikaci materiálů či k jejich zdokonalení
- je zpětnou vazbou pro vás samotného/samotnou, ostatní lektory, supervizory
- je zdrojem informací pro jiného lektora
- musí přihlížet k tomu, že nevíte, kolik studentů na lekci přijde a jakou budou mít znalost jazyka
- musí zohlednit to, že nevíte, jak dlouho tam student/i bude/ou (studenti mohou přicházet a odcházet v průběhu lekce)

obecná doporučení

- plán lekce nízkopražského kursu musí být velmi dobře připravený a musí počítat se všemi třemi úrovněmi (začátečník, mírně pokročilý a pokročilý), musí být flexibilní tak, že se rychle přizpůsobí konkrétním podmínkám
- plán lekce by měl obsahovat nabídku možností, jak pracovat s tématem podle aktuálního složení třídy (tzn. mějte připravené jedno téma pro více jazykových úrovní)
- plán lekce nízkopražského kursu se vyznačuje mimo jiné tím, že se několikrát dělá totéž v různých variacích (podle jazykové úrovně studentů).
- plán lekce nízkopražského kursu je uzavřenou tematickou jednotkou – nespolehejte se na automatické pokračování příště
- témata plánu lekce by měla být zaměřena prakticky a měla by respektovat charakter dané lokality

konkrétní obsah (z čeho se skládá)**obecné / praktické informace o lekci**

- typ kursu
- datum
- čas
- jméno lektora/ky

jednotlivé cíle

- aby všichni studenti zvládli určitou situaci, např. *koupit si slovník, dát auto do opravy*

fáze lekce

1. úvodní aktivita, začátek – společná aktivita, která může sloužit k opakování, jako diagnostika pro lektora/ku – na základě prvního kontaktu si zařazujete studenty do různých skupin, rýsuje se vám, kdo s kým bude (asi) spolupracovat (možné v malé třídě, nikoli při počtu 25 studentů)
 - společný výklad látky - nejprve se zeptejte studentů, co znají, postavte výklad na tom, co znají – odkazujte k tomu, co někteří z nich umějí
 - začněte od společného výkladu a pak zadejte jednotlivým skupinám samostatné úkoly – nejlépe cvičení různé náročnosti na jednom pracovním listu (týká se tedy společného tématu)
 - opakuje typy aktivit, jednotliví studenti si mohou navzájem pomáhat
 - testujte studenty v průběhu aktivit – studenti se budou účastnit práce jednou se studenty začátečníky, jednou se studenty pokročilými – rozdělte také studenty podle aktivit, nikoli pouze do skupiny začátečník, středně pokročilý, pokročilý
 - výsledek práce pokročilého můžete dát začátečníkům – skládání dialogu, který pak přehrají, začátečníkům dejte např. popis obrázku, pokročilí mohou začátečníky seznamovat s novou slovní zásobou
 - podporujte studenty ve spolupráci – důležité je, aby studenti pracovali společně, dohromady (ne vždy ale chtějí)
2. prostředek lekce – přímé vyučování
 - v této části se věnujte vysvětlování – individuálně, ve skupině; zadejte samostatnou práci
 - rozdělte si celek na jednotlivé úseky – střídajte aktivity
3. na konci lekce
 - hodina by měla směřovat k nějaké spolupráci (např. ke skupinové práci)

ukázka plánu lekce

- úvodní fráze – *Jak se máte? Co je nového?* představování + rozšiřování těchto úvodních frází
- individuální práce – čtení, psaní, mluvení, poslech
- kolektivní práce – čtení, psaní, mluvení, poslech
- frontální práce

záloha

- mějte připravenou zásobu aktivit, které můžete v krizové situaci použít



tipy

- je vhodné mít na stěnách plakáty (krátké fráze, přehledy gramatických jevů např.)

shrnutí

Plán nízkoprahového kursu musí být velmi dobře připraven a počítat se všemi třemi znalostními úrovněmi.

základní doporučená literatura

Deller, S.: Lessons from the Learner. Longman, 1990.

Doff, A.: Teach English. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

výuka výslovnosti

charakteristika

- nácviku výslovnosti věnujte dostatečnou pozornost, je často opomíjena
- rodilí mluvčí (Češi) jsou často méně tolerantní k chybám výslovnostním než gramatickým (např. k ruskému přízvuku)
- správná výslovnost usnadňuje komunikaci a porozumění
- špatná výslovnost často brání porozumění

výuka výslovnosti v nízkoprahovém kursu

- zapojte ji jako samostatnou aktivitu hned od začátku, je to velmi výhodné – lze do ní zapojit všechny úrovně
- nacvičujte správnou výslovnost zejména u frází, které studenti musejí zvládnout hned v počátcích svého pobytu, tj. pozdravy, poděkování, prosby
- pravidelně se k výuce výslovnosti v lekcích vracete

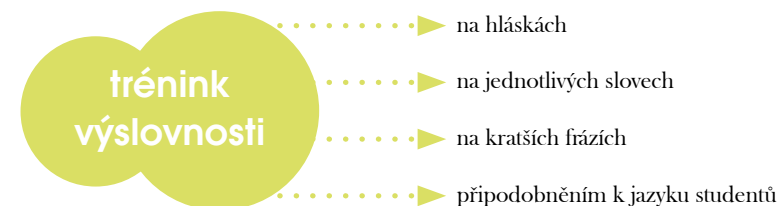
problematické jevy

- zjistěte, které výslovnostní problémy jsou zásadní
- zjistěte, které problematické jevy lze/nelze odstranit nácvikem
- pomáhajte studentům v technickém zvládnutí výslovnosti a v její fixaci
- zaměřte se na:

jednotlivé hlásky
 souhláskové skupiny
 přízvuk
 intonaci a frázování
 tempo řeči
 ráz
 hláskovou spodobu
 nedbalou výslovnost
 dlouhá slova
 internacionální slova

jak vyučovat výslovnost

- k výuce využijte všech možných způsobů
- trénujte výslovnost kratších celků
- je výhodné procvičovat nějaký konkrétní jev
- známou slovní zásobu procvičujte při mluvení a čtení (v konkrétním užití)
- nebo na smysluplných slovech a frázích
- použijte k výuce výslovnosti třeba nová slova
- procvičujte poslechem a opakováním po lektorovi/ce, pomocí videa, DVD
- nacvičujte výslovnost poslechem a výběrem správné varianty = spojování s kontextem – konkrétní zvuk má význam (např. není stejné *sem* a *jsem*)

**tipy**

- při výuce výslovnosti pomáhá znalost fonetického systému jazyka studenta, aby mohl lektor odhadnout, na co bude třeba se zaměřit, je dobré vědět, co je užitečné např. pro Asiaty a co činí problémy Rumunům
- fungují nákresy postavení jazyka a rtů při artikulaci hlásek (obrázky viz Skaličková nebo Palková)
- je dobré vidět ústa mluvčího, pomáhá to k lepší výslovnosti a to nejen studentům s poruchou sluchu
- pro studenty je demotivující, opravujete-li je při nějaké aktivitě, kdy sami kreativně vytváří věty, účastní se dialogu – vymýšlí otázky či odpovědi, tady opravování chyb omezte na minimum, chyby si zapisujte a potom na ně upozorněte (nejprve zmiňte to, co se povedlo!)

konkrétní aktivity

- zvolte několik slabičné slovo, ve kterém průběžně při procvičování měníte délku, měkkost slabiky (*nedele, něděle, nedéle, ...atd.* , správný tvar slova je uveden jinou barvou na tabuli a zábavnou formou hledáte správnou délku, měkkost – správnou výslovnost, aktivita nesmí trvat dlouho
- slova na kartičkách – jeden student čte, druhý zapisuje na tabuli, zbytek studentů si zapisuje do sešitu
- video (studenti zhlédnou scénku, připraví si dialog, dabují, poslechnou si originál)
- hledání slov ze seznamu – bingo
- odezírání – jeden student bez hlasu čte slovo ze seznamu, druhý hádá, které to je
- studenti si posílají slovo nebo frázi – tichá pošta
- studenti vytvářejí asociace
- řekni to s citem – studenti vyslovují jedno slovo či frázi smutně, vesele, nudně...
- studenti recitují básničky
- studenti zpívají písničky, např. Nohavica
- studenti hrají hru hlava ramena kolena palce
- studenti skládají rozstříhanou báseň na verše
- studenti zapisují text podle diktátu – tzv. běhací diktát – na konci místnosti umístíte seznam slov, skupiny soutěží, která bude mít seznam první kompletní
- studenti kopírují dialogy – pusťte studentům nahrávku a studenti mají za úkol co nejvěrněji kopírovat dialog
- studenti sborově opakují slova nebo fráze
- studenti hrají bingo na jednotlivé hlásky, na jednotlivá slova
- studenti hrají pexeso, při kterém musejí vyslovit nahlas slovo, které je na kartičce
- studenti trénují jazykolamy
- studenti diktují jednotlivé hlásky a lektor/ka zapisuje hlásky na tabuli tzv. šibenice
- studenti hrají hru *pes, pes, kočka, kočka* na problematická slova

tipy

- komplikovaná slova uče studenty od konce – delší slovo uče studenty od konce po slabikách
- fixujte *r, l* tak, že se studentí zároveň dívají na hlásku, zároveň jí slyší a zároveň vyslovují
- uče studenty *ch*, jako když si dýcháte do dlaní (využijte slova jako *Juan, Xavier*)

základní doporučená literatura

- Vyštejn, J.: Vady výslovnosti. Aktuální problémy speciální pedagogiky. SPN, Praha, 1991.
- Treuová H., Linhartová, L.: Cvičné texty pro logopedii. Tobiáš, 1994.
- Logomalovánky (Soukromá klinika pro vady řeči a sluchu Dr. Ilony Kejklíčkové. Hádková, M., Maertín, J.J.: The Course of Czech Grammar. INFOA, 2006.



výuka slovní zásoby

nápady, doporučení, rady

- studenti by měli zkusit různé způsoby učení se slovní zásobě, musí přijít na to, který působ jim nejlépe vyhovuje (při hudbě, v tichu, vkleče, za chůze, potichu, zpívat si, předhříkávat fistulí...)
- studenti mohou využívat kartičky (z jedné strany česká fráze, z druhé strany fráze v rodném jazyce)
- studenti mohou využívat samolepky s napsanými slovy v češtině a polepit si jimi předměty

postup

- ▶ učte nová slova v rámci konkrétních situací nebo konkrétní akce a reakce
- ▶ učte studenty celé věty, fráze, situace a až z nich vypreparujte jednotlivá slova
- ▶ řiďte se pravidlem 5x5 (alespoň 5x vyslovit a 5x napsat)
- ▶ vyučujte nová slova za pomoci obrázků
- ▶ organizujte související celky slovíček do skupin, nezařazujte příliš mnoho slov do jedné skupiny
- ▶ vyvěšujte v učebně přehledy, studenti mají kopie obrázků a dopisují si názvy

procvičování

- studenti přiřazují slova k obrázkům věcí s vynechanými písmeny, studenti doplňují slova
- lektor/ka ukazuje obrázky, studenti říkají slova, podle potřeby se mohou dívat do svých přehledů a číst, později pracují bez pomůcek, samostatně
- studenti předvádějí slova / dialogy
- studenti dostanou slova s přeházenými písmeny a musejí je složit
- studenti vybírají správné slovo / větu
- studenti doplňují slova do textu (text může být už známý, např. ho četli na začátku hodiny)
- studenti tvoří věty / text ze zadaných slov

tipy

- studenti sami přinášejí slova systémem každý zná něco
- studenti prezentují fráze, věty, dialogy pomocí poslechu, obrázků, skládanek (přiloží odpovídající reakce k sobě či přiloží věty k obrázkům, pantomimou...)
- inspirujte, pobízejte studenty a oni pak asociují (lektor/ka by měl/a mít připraveny spouštěcí momenty)
- využijte obrázků, obrázkových slovníků, propagačních materiálů, letáků (jídlo, nábytek...)
- studenti sestavují tematické řady
- tvořte se studenty slovní mapy

témata

- měla by vycházet ze zaměření kursu
- měla by obsáhnout všechny základní komunikační situace
- měla by to být obecná témata (společenské fráze, nakupování, zjišťování informací ...)
- specifická témata by měla být závislá na tom, jací studenti ve skupině jsou a co aktuálně potřebují

konkrétní aktivity

- studenti používají slova, fráze ve větách
- studenti vybírají vhodná slova
- studenti doplňují dialogy
- studenti hrají pexeso
- studenti hrají tichou poštu
- studenti hrají slovní fotbal
- studenti kreslí podle diktátu obrázků
- studenti hrají hru *běžací diktát (running dictation)*
- studenti hrají slovní přestřelky – soutěž o víc slov např. z okruhu *jídlo* nebo *rodina*
- studenti spojují slova ze stejného tematického okruhu
- studenti hledají slova, která nepatří tématicky do řady slov
- studenti hrají hru *šibenice*
- studenti popisují obrázky z obrázkových knížek
- studenti vyplňují kvízy
- studenti poslouchají nebo vyprávějí vtipy
- studenti sledují multimediální CD-ROM

základní doporučená literatura

Morgan, R. and Rinvoluceri, M.: Vocabulary. Oxford, Oxford University Press, 1996.
Wallace, M.: Teaching Vocabulary. Oxford, Heinemann, 1982.



výuka gramatiky

výuka gramatiky v nízkoprahovém kursu

- nízkoprahový kurs nemůže být pro studenta nejefektivnějším způsobem, jak se naučit gramatiku, skupiny studentů nejsou homogenní

postupy

- gramatiku flexivního jazyka není možné „vůbec neučit“, resp. nelze se jí zcela vyhnout, měla by být součástí výuky jednotlivých řečových dovedností
- nemělo by se jednat o prvoplánovou a neúměrně akcentovanou výuku gramatiky, ale spíše by mělo jít o nenásilně „gramatikalizovanou“ výuku, resp. osvojování si řeči (cílem kursu není znalost gramatických pravidel a pouček, ale pěstování dovedností aplikovat je v řečové praxi – lektor nemá učit „o jazyce“, ale učit jazyk)
- studenti se učí především nápodobou, vytvářením analogií, drilem užitečných a frekventovaných obrátů a spojení (prostřednictvím dialogů, scének aj.)
- výklad gramatiky vyplyne někdy z kontextu, ze situace, ad hoc u konkrétního tématu, musí být jednoduchý, srozumitelný (někteří studenti např. neznají mluvnickou terminologii), musí být provázen řadou vhodných a užitečných příkladů
- jednotlivé gramatické jevy je nutné procvičovat dlouho a opakovaně
- i při prezentaci gramatiky musí lektor brát v úvahu úroveň komunikační kompetence studentů, jejich komunikační potřeby a priority, jejich event. zkušenosti ze studia mateřského jazyka
- není vhodné určité typy studentů podceňovat, někteří mohou důrazně vyžadovat systémový výklad mluvnice českého jazyka

tipy

- zeptejte se studentů, co potřebují z gramatiky vysvětlit

základní doporučená literatura

- Frank, C. and M. Rinvolucri: Grammar in Action Again, Prentice Hall, 1991.
Harmer, J.: Teaching and Learning Grammar. Harlow. Longman, 1991.
Ur, P.: Grammar Practice Activities. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.



výuka mluvení

charakteristika

- pro studenty je většinou nejdůležitější součástí studia

jak vyučovat mluvení – koncepce, pojetí

- výuku mluvení byste měli řídit – studenti by měli vždy dostat přesné instrukce, modelové dialogy, nabídky možností, ohraničení, každá aktivita by měla mít své zakončení – výstup studentů
- využívejte dialogů – na jedno téma zpracované pro různé úrovně, studenti mohou např. nejprve cvičit modelové dialogy připravené lektorem, pro začátečníky napište vždy na tabuli modelové věty nebo jim dejte pracovní list s dialogem, v dialogu studenti pouze doplňují slova, potom se jim mohou dát určitá slova či výrazy, kterými nahradí odpovídající slova či výrazy v dialogu, nakonec mohou sami tvořit obdobný dialog, přičemž se mohou po každém úkolu ve dvojicích vyměnit
- ved'te studenty k tomu, aby se učili rozhovory nazpaměť
- pracujte ve skupinách, dvojicích, studenti se tak zbaví ostychu z mluvení mnohem rychleji

typy aktivit

- ▶ studenti popisují obrázek
- ▶ studenti hledají obrázek ze série podle popisu
- ▶ studenti skládají komiksy podle popisu
- ▶ studenti hledají na obrázcích 5 rozdílů
- ▶ studenti hrají *role plays*
- ▶ studenti se učí nazpaměť krátké dialogy
- ▶ studenti předřikávají slova nebo fráze s různou náladou
- ▶ studenti předřikávají slova nebo fráze v jiné roli
- ▶ studenti hrají hru *20 otázek*
- ▶ studenti hledají cestu, získávají informace
- ▶ studenti doplňují informace
- ▶ studenti musejí odpovídat na otázky, které jsou na kartičkách, které si vytahují

důležité

- studenti se musejí naučit rozlišovat, co v jaké situaci mohou/mají říct (důraz na formálnost/neformálnost, důraz na ustálené reakce, důraz na ustálené fráze atp.), aby student reagoval v určité komunikační situaci přiměřeně, adekvátně a podobně, tedy tak, jak reagují rodilí mluvčí
- studenti musejí dostat prostor, aby vyjádřili svou myšlenku a musejí se naučit i to, aby vydrželi a nebrali prostor někomu, kdo je pomalejší či začátečník

výuka mluvení – výslovnost

- nezapomínejte při výuce mluvení na nácvik výslovnosti

základní doporučená literatura

Brown, G., Yule, G.: Teaching the Spoken Language. Cambridge University Press, 1983.
 Klippel, F.: Keep Talking. Cambridge University Press, 1984.



výuka poslechu

výuka poslechu v nízkoprahovém kursu

- poslech je pro studenta nejobtížnější dovedností
- nacvičujte se studenty to, aby zachytili v textu důležité informace
- není důležité porozumět každému slovu, tzv. totální porozumění
- poslech je aktivita, při níž mohou pracovat studenti všech úrovní (pro jednu úroveň může být poslech zdrojem slovní zásoby a pro druhou např. zdrojem frází) - instrukce pro jednotlivé úrovně se mohou lišit, ale musejí být krátké a jednoznačné, aby je studenti pochopili a mohli podle nich pracovat; při kontrole dejte přednost začátečnickům a postupně dávejte prostor pokročilejším
- poslech může reprezentovat a spojovat všechny složky výuky (gramatika, slovní zásoba, komunikační situace, porozumění, nácvik mluvení, psaní i čtení)

postup

- předposlechové aktivity • poslechové aktivity • poposlechové aktivity

předposlechové aktivity

- jsou důležité pro snížení stresu studentů z poslechu
- uvádějí studenty do kontextu
- seznamují studenty se slovní zásobou např. pomocí kartiček, obrázků

předposlechové aktivity konkrétně

- studenti doplňují repliky nejprve podle smyslu, pak kontrolují při poslechu
- studenti předvídají, co bude v poslechu
- studenti řadí obrázky s příběhem za sebou

konkrétní aktivity

- studenti doplňují vynechaná slova v textu
- studenti řadí obrázky za sebou
- studenti se snaží porozumět situaci na obrázku
- studenti zakreslují cestu nebo zařízení pokoje podle instrukcí z poslechu
- studenti zaškrťávají správnou možnost, tzv. *multiple choice*
- studenti odpovídají na otázky pomocí ano-ne
- studenti doplňují informace do tabulky
- studenti vypisují slova z poslechu - adjektiva, dny atd.
- studenti zaškrťávají slova, která slyší
- studenti ukazují obrázky podle poslechu
- studenti porovnávají obrázky a text
- studenti porovnávají situaci na obrázku - co je tam jinak
- studenti zjišťují, kolik lidí mluví, kdo to je, jakou má kdo náladu

poposlechové aktivity

- studenti zjišťují další informace a doplňují je
- studenti reprodukují text
- studenti vytvářejí alternativní konce
- studenti doslova opakují části textu, vyslovují delší celky - rekonstruují celý text

metajazyk lektora/ky

- mluve pomalu a pečlivě vyslovujte
- volte vhodné výrazy
- předříkávejte (zvláště nová) slova
- nechte studenty slova opakovat



Nahrávky jsou na rozdíl od čtení lektora/ky stále stejné.

výuka poslechu s využitím filmů

- max.10min úsek
- pro začátečníky:
 - *multiple choice* – pochopení základního smyslu, příběhu
- pro pokročilejší
 - studenti sledují a popisují scény z filmu (co se tam děje)
 - studenti dostanou text, aby věděli, co říkají hrdinové a mají popsat do detailu, co se tam děje, aniž by viděli film
 - lektor/ka film přeruší, studenti odhadují, co bylo předtím, co bude potom
 - studenti přiřazují repliky
 - studenti odhadují, co kdo říká a pak se strefují do řeči herců
 - studenti vymýšlejí další zápletky

samostatný nácvik poslechu

- naučte studenty poslouchat i doma, najít si rozhlasovou nebo televizní stanici, najít základní strukturu pořadu, témata, resumé, slovníček – studenti si sami pořady nahrávají (výhodou je možnost opakovaného poslechu či zhlédnutí)

možné problémy studentů

- vada sluchu studenta + neschopnost rozlišení hlásek (např. sykavky s, z, š) – lze vycvičit
- slabší auditivní paměť – nutno začínat krátkými snadnými texty a náročnost postupně zvyšovat
- nepozornost při poslechu – nutno motivovat (příprava k poslechu, zaujmout, vhodné úkoly během poslechu)
- nižší intelektuální schopnosti
- těžký text – příliš dlouhý, jazykově náročný, špatná kvalita nahrávky, nevhodné podmínky ve třídě (hluk, šumy, otevřené okno)

základní doporučená literatura

Ur, P.: Teaching Listening Comprehension. Cambridge University Press, 1984.

Rixon, S.: Developing Listening Skills. London, Macmillan, 1986.

Underwood, M.: Teaching Listening. Harlow, Longman, 1989.



výuka čtení

výuka čtení v nízkoprahovém kursu

- zdůrazněte studentům, že jim má jít primárně o porozumění
- připravte studenty na čtení (aby se nebáli a zvykli si)
- učte studenty orientaci v textu, jde především o cílené hledání informací (praktických, které hned můžou použít, které se vážou k reálnému životu)
- aktivně využívejte to, co je kolem nás, s čím se studenti setkávají každodenně, texty jsou všude (náписy, instrukce v dopravních prostředcích, jízdni řády...)
- dejte důraz na dialogy
- motivujte studenty
- spojte grafickou podobu slova s jeho zvukovou podobou
- mějte připravená různá cvičení k textu
- využívejte čtení k nácviku výslovnosti

jak vyučovat čtení

- zjistěte, je-li tam někdo, kdo neumí číst (měli byste si všimnout a diskrétně nabídnout pomoc)
- uvědomte si, že na nejnižší úrovni studenti jen hledají klíčová slova a nejdůležitější informace
- nezapomínejte na předtextové a potextové aktivity
- zadávejte přesné instrukce
- pracujte s texty autentickými, s kterými se mohou studenti setkat (formuláře, dotazníky, životopis, inzerce...)

konkrétní aktivity

- studenti různých úrovní čtou a reprodukují pouze text základní, nebo ho rozvíjejí či mění; klíčové repliky z textu pak procvičují ještě ústně
- studenti mohou skládat rozstříhaný text
- studenti mohou pracovat s dialogy - nejnižší skupina pokračuje v mluvním cvičení, pokročilejší studenti např. modifikují texty a potom trénují dialogy
- studenti podtrhávají dlouhé samohlásky, slabiky s „ě“, tvrdé, měkké, krátké, dlouhé i (í,í,y,y), substantiva, slovesa, slovní zásobu z oblasti jídla

postup

- tři typy aktivit
 - předtextové - motivace
 - textové - vnímání textu
 - potextové - produktivní

předtextové aktivity

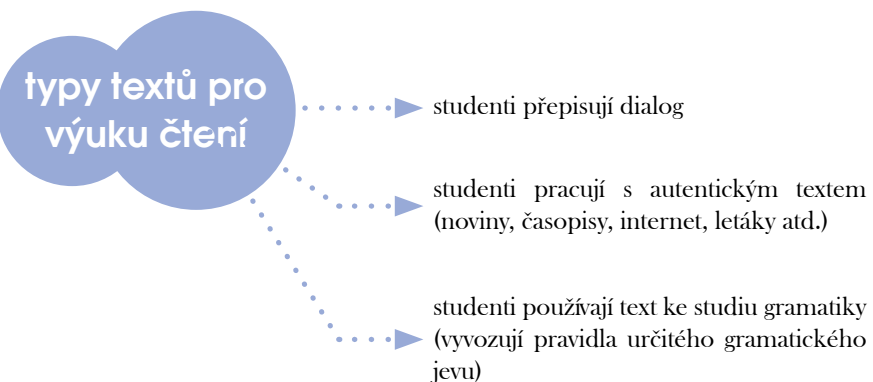
- studenti popisují příběh, komiks
- studenti dělají brainstorming
- studenti popisují obrázky
- studenti vymýšlejí otázky k tématu nebo odpovídají na otázky k tématu
- studenti vybírají z titulků, které by se mohly hodit k tématu
- studenti jsou seznámeni se slovní zásobou - naučí se obtížná slova

textové aktivity

- studenti odpovídají na otázky typu *ano x ne*
- studenti hledají informace
- studenti formulují vlastní otázky
- studenti spojují texty s obrázky
- studenti řadí obrázky za sebou
- studenti vyhledávají fráze v textu
- studenti doplňují slova do textu
- studenti hledají nová slova v textu

potextové úlohy

- studenti obměňují text
 - dělají větné transformace
 - vymýšlejí variace
 - parafrázuji text
 - sumarizují text
- vymýšlejí alternativní konce
- tvoří otázky k textu



konkrétní aktivity

- pro začátečníky – studenti čtou:
 - nápisy na potravinách
 - propustku z nemocnice, z tábora
 - základní dotazníky
 - nápisy na veřejných prostranstvích (např. *Přijdu hned*)
 - názvy obchodů, institucí
 - titulky, podtitulky z novin a časopisů
 - jídelní lístek
 - počasí
 - kursovní lístek (vyhledávání malých informací v novinách, v jednotlivých rubrikách)
 - letáky k lékům (zákl. informace „neužívat vnitřně“, kontraindikace)
 - jízdní řády
 - pozvánky, oznámení
 - letáky různého druhu
 - reklamy
 - programy
 - upoutávky
 - krátké dialogy
 - komiksy, doplňují bubliny do komiksu
 - texty k obrázkům a přiřazují je k obrázkům
 - text a skládají ho
 - text a rozdělují ho (dva smíchané texty)
 - text a doplňují do něj slova nebo věty
 - text a dokončují ho
 - text a rozhodují, které výroky o textu jsou pravdivé a které ne
 - text a odpovídají na otázky tzv. *multiple choice*
 - text a odpovídají na otázky
- pro mírně pokročilé – studenti čtou:
 - text, orientují se v něm a hledají v něm informace
 - text s podpůrným obrázkem
 - dotazníky
 - inzeráty (práce, hledání bytu...)
 - text a přiřazují inzeráty a životopisy k sobě
 - výluky, změny tras městské hromadné dopravy
 - oznámení – odečet plynu, výtah nejede, omluvenky, zápisy v žákovské knížce, esemesky
 - text v jiném grafickém kódu (dešifrují např. ručně psaný text)

text pro studenty, kteří ještě nemají fixovanou výslovnost

- čtete texty se studenty nahlas (zároveň se procvičujete i výslovnost)
- předčítejte text studentům, studenti opakují
- nechte studenty číst nahlas dialogy
- uvědomte si, že čtení nahlas pomáhá k lepšímu mluvení (pomáhá získat jistotu v mluveném projevu)

multifunkční text (tj. 1 text pro více úrovní)

- připravte úkoly k textu - některé mohou být společné pro různé úrovně, všichni studenti by měli být zaměstnáni
- připravte víc úkolů, které můžete zadávat různým skupinám, úkoly na sebe nemusejí navazovat
- k některým úkolům vypracujte klíč – studenti si pak mohou cvičení sami zkontrolovat

tabu témata

- při práci s texty, zejména autentickými, můžete narazit na tzv. „tabu témata“, nebojte se jich
- je lepší, když si studenti vyzkoušejí „tabu témata“ v bezpečí nízkoprahového kursu, než se s nimi setkají v realitě
- seznamte studenty s místními zvyky, tradicemi
- dejte pozor na to, že některá témata nemůžou fungovat ve smíšených skupinách
- vyvolávejte diskusi – záleží ale na vás, jak ji povedete, můžete i odmítnout
- používejte spíše sociokulturní kontext, než abyste se věnovali tabu tématům izolovaně
- nevymýšlejte texty, ale raději používejte texty autentické (novinové články – ty pak drobně modifikujte)

problematické jevy – čtení

- je velmi náročné na přípravu i časově
- je náročné na výklad slovní zásoby
- je náročné nalézt vhodný text k tématu
- je náročné pracovat s textem ve velké skupině (musíte si připravit různé varianty úkolů podle jazykové úrovně studentů)

základní doporučená literatura

Grellet, F.: Developing reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

Nuttal, C.: Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London, Heinemann, 1983.

Wallace, C.: Reading. Oxford, Oxford University Press, 1992.

Cooper, J.: Think and Link - An advanced course in reading and writing skills. Oxford University Press, 1979.



výuka psaní

charakteristika

- psaní rukou je možná přeceňováno, protože lektor/ka často píše, ale studenti tak často nepíší, nepíší si přípravy, nepíší dopisy, téměř všechno dnes mohou psát na počítači; můžete se studenty psát diktáty, nejprve slabiky, pak slova, jednoduché věty známého textu, potom neznámého
- psaní slouží studentům primárně jako prostředek k zaznamenávání
 - pasivní psaní – vyplňování dotazníků, konvencionalizovaná sdělení (*Krásný pozdrav z výletu na Kokořín. Upřímnou soustrast. Šťastné a veselé Vánoce...*)
 - psaní diktátů – vždy známých / probraných textů (kontrola na místě zásadně studentem samým)
 - speciální výuka psaní – týká se studentů bez znalosti latinky
- psaní není primární, ale slouží především k pamětní fixaci probraných slov
- psaní není aktivita, která by se procvičovala sama o sobě, ale jako součást dalších aktivit v hodině

různé typy studentů

ti, kteří neovládají latinku – trénujte s takovými studenty abecedu, psaní slov, přepis textu; pokud někdo psát neumí, diskretně nabídněte pomoc a individuálně se studentovi věnujte, můžete třeba studentům dávat tréninkové listy na psaní

ti, kteří ovládají latinku bez problémů – psaní zaměřte na konkrétní situace, na konkrétní využití

konkrétní aktivity

- studenti nacvičují podpis
- studenti vyplňují formuláře
- studenti píší adresu
- studenti píší čísla
- studenti zaznamenávají písmena a slova, která jim někdo diktuje (když jim někdo bude například říkat adresu, na které něco najdou, nebo jméno člověka, na kterého se mají kvůli něčemu obrátit)
- studenti si zaznamenávají vzkazy
- studenti se učí společenské korespondenci
- studenti odpovídají na inzeráty
- studenti píší životopis, motivační dopis
- studenti píší reklamaci
- studenti se učí psát základní sms zprávy – učí se omluvit z hodiny, zrušit schůzku, uvést důvod, náhradní termín
- studenti se učí psát e-mail – učí se omluvit z hodiny, zrušit schůzku, uvést důvod, náhradní termín

Studenti si mohou často psaní ulehčit, viz předtištěné gratulace, vzory CV na internetu nebo v materiálech Člověka v tísni na www.varianty.cz

výuka psaní pro začátečníky

- studenti doplňují do textu určitá slova podle vzoru, kopírují
- studenti reagují na určitý úkol, musejí něco opsat, zapsat
- studenti dostanou částečně předepsaný text, do kterého doplňují aktuální údaje, *odpovídám na Váš inzerát ze dne*
- studenti přepisují text ze třetí osoby do první
- studenti vyplňují dotazníky
- studenti píší svou adresu
- studenti se seznamují s abecedou a kopírují ji
- studenti se učí psát malá tiskací písmena

jak vyučovat psaní

- začněte od mluvení přes vyslovování slovíček až k psaní
- diktujte slova, po nich kratší věty, následně delší text, který studenti už znají, poté studenti zapisují i neznámá slova či texty
- seznamte studenty s určitým typem textu, podle nějž se pak studenti sami snaží napsat vlastní text
- nabízejte slovní zásobu podle potřeb studentů a rozšiřujte nabídku variant, které mohou v textu nastat

konkrétní aktivity

- studenti vyplní konkrétní formulář; pošlou vyučujícímu či sami mezi sebou esemesku, email na dané téma (např. omluva z hodiny s udáním důvodu); vyplní dotazník; napíše vzkaz sousedovi v domě; omluvenku pro dítě do školy
- studenti si sami připraví a napíše několik otázek, které si pak vymění a opět písemně na ně odpoví
- studenti ve dvojicích si diktují navzájem text
- studenti ve dvojicích dostanou stejný text ve variantách A a B, ve kterých chybí určité informace, přičemž v textu A chybí jiné informace než v textu B, studenti si tak musejí navzájem dávat otázky a zapisovat chybějící informace
- studenti dostanou obrázky z komiksů, kde v bublinách chybí text, studenti tak tvoří vlastní a píší do bublin
- studenti si píší vlastní deník, do kterého si vlastním tempem zaznamenávají slova, která se nově naučili, a také to, čemu nerozumějí
- studenti dostanou papír, ve kterém je třeba začátek textu nebo barevný papír s určitými slovy – na studenta totiž působí čistý bílý papír negativně

Výuka psaní a aktivity s psaním spojené či jejich kontrola jsou opět i nácvikem čtení, mluvení a poslechu.

výuka psaní (nejenom) v azylovém středisku

- ženy někdy potřebují psací písmo, protože jejich děti chodí do školy a ony jako matky jim musí pomáhat s domácími úkoly
- muži se učí psát tiskacím písmem, protože musejí odevzdávat veškeré žádosti v češtině, někdy potřebují psát rukou
- studenti se potřebují seznámit s používáním diáře – zapisují si denní program, učí se jednak psát, jednak se učí organizovat si svůj čas

pasivní výuka psaní

- studenti by se měli naučit pasivně přečíst psací písmo, někdy jsou vzkazy, sdělení psány psacím písmem

základní doporučená literatura

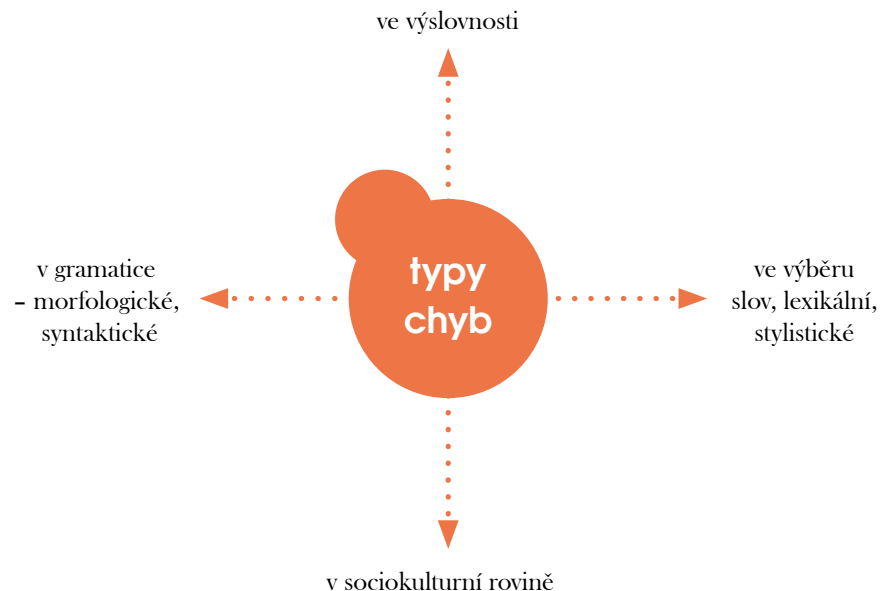
White, R., Arndt, V.: Process Writing. Harlow, Longman, 1991.



chyby a jejich
opravování

chyby

- jsou nevyhnutelné
- jsou přijatelné
- jsou běžné – nebojte se jich (a uče studenty se jich taky nebát)



charakteristika

- identifikujte, o jaký typ chyby jde
- rozhodněte se, zda chybu opravíte
- přemýšlejte, kdy chybu opravíte
- rozhodněte, kdo chybu opraví – sám student, kolega, lektor/ka sám/a, v malé skupině, celá třída, pomocí učebnice (individuálně – kdy a jak, kolektivně – kdy a jak)
- přemýšlejte, jakou technikou opravovat – výrazem ve tváři, reformulací, otázkou, nákresem na tabuli, zápisem chybné věty na tabuli, pomocí vtipu

opravy v nízkoprahových kursech

- dbejte na celkový smysl výpovědi – podporujte studenty v produkci, v samoopravování, aby bylo jejich vyjádření smysluplné, aby to nevzdávali, aby se snažili sdělit to, co chtějí, jinak
- naznačte, že nerozumíte, ale velmi podporujte studenta v tom, aby vyprodukoval jinou větu tak, aby mu ostatní studenti porozuměli
- podporujte studenty v tom, aby se opravovali sami mezi sebou
- nabídněte třeba pravidelným studentům nízkoprahového kursu jako věrnostní „bonus“ opravu zápisků nebo esejů

problematické situace

- stále opravuje pokročilejší student
- opravuje lektor/ka, aniž by dal/a šanci studentům opravit se sami či ostatním studentům, aby opravili ostatní
- opravuje horlivý student
- studenti se posmívají, když někdo druhý udělá chybu
- studenti nadávají na češtinu a její komplikovanost, nelogičnost – od první hodiny mluve o češtině pozitivně – studenti jsou pravděpodobně frustrováni z jiných důvodů, a přenesou tak na češtinu svou agresi a frustraci
- studenti chybují záměrně
- studenti si záměrně špatně napovídají
- lektorovi/ce přijde chyba směšná, směje se
- lektor/ka udělá chybu
- studenti mluví obecnou češtinou
- student se po opravě urazí, vyvolá konflikt
- vztahovačný student – neuznává opravu, bere si to osobně
- student se za chyby stydí
- přehnaně opatrný student, strach z chyby
- netečný student, ignoruje chyby, nepovažuje chybu za důležitou
- studentovi není jasné, kde/jakou dělá chybu
- student udělá chybu nad rámec svých znalostí

kdy opravovat studenty

- opravujte ihned – pokud jde o procvičení určitého gramatického jevu či fráze a jde ve cvičení o přesnost
- opravujte později a výběrově – pokud jde o nácvik plynulosti projevu, jde o určité sdělení, pak vybírejte takové chyby, které by znemožňovaly či ztěžovaly porozumění

jak opravovat studenty

- opravujte studenty pozitivně
- nečekejte na vlastní opravu studenta – používejte gest, naznačte studentovi, že něco není v pořádku, počkejte, dejte mu druhou šanci, kruťte rukou, řekněte moment, vztyčte prst nebo se na něj upřeně podívejte
- nechte pokročilejší studenty opravovat chyby méně pokročilých tím, že si chyby zapisují
- brzděte příliš horlivé studenty, můžete například počítat do pěti, potom teprve mají horlivější právo odpovědět
- používejte někdy polohlasité opravy, student, který ví, opraví chybujícího studenta polohlasně a vy kývnete na souhlas
- vymezte jasně svou roli a roli studentů při opravách
- věnujte čas prevenci typických chyb
- využijte chyby studenta/ů
- reagujte pozitivně na nadávky na češtinu – pograttulujte studentům, že se učí právě česky, že to zvládají
- můžete se chybě studenta zasmát, ale je třeba vysvětlit, proč jste se zasmál/la
- pochvalte studenty za dobrou detektivní práci, za odhalení chyby, pokud uděláte chybu vy jako lektori
- upozorněte studenty na to, že pokud používají obecnou češtinu, měli by rozlišovat, v jaké situaci ji používají, nenechávejte bez komentáře, studenti si pak tento způsob komunikace zafixují a mohou mít v komunikaci potíže
- držte se spisovného jazyka, pokud někdo mluví obecnou češtinou – přeformulujte
- podporujte studenty v produkci, vymezte si, kdy ho budete opravovat
- opravujte důsledně, pokud vám jde o přesnost vyjádření, o nácvik nové fráze či konstrukce
- opravujte výběrově, pokud vám jde o plynulost, kritériem je pak především srozumitelnost
- zjednodušte, ale nemluvte agramaticky

opravy písemného projevu

- opravujte všechny chyby, ale rozlišujte způsob opravy – jevy, které mají studenti znát, třeba jen podtrhněte, ostatní opravte zelenou, popř. modrou tužkou, např. pokročilou gramatiku
- usnadněte si co nejvíc opravování:
 - zadejte studentům co nejpřesněji, co mají psát
 - nabídněte jim možné varianty, jednotlivé formulace
 - kontrolujte jednotlivé fáze úkolů, tj. v poslední fázi (výstup) by už nemělo být tolik chyb, protože byly odstraňovány v průběhu psaní
 - mějte připraveno řešení úkolu (k rozdělení na papíře)
 - nechte studenty konzultovat chyby mezi sebou (ale pod vaším dohledem)
 - veďte studenty k používání příruček
 - využívejte ke kontrole zdatnějších studentů
 - opravujte všechno – dáte studentovi text, který je stoprocentně správný
 - k řádce, ve které je něco špatně, uděláte tečku nebo čárku, student sám musí odhalit chybu a text přepsat správně
- hodnotěte eseje krátkým písemným hodnocením (*skvělé, výborné*)
- opravujte zeleně, používejte obrázky: sluníčka, úsměvy...

opravy ústního projevu

- po individuálním projevu shrňte nejzávažnější chyby bránící porozumění

tipy

- opravujte chyby taktně, vyvarujte se „veřejných poprav“
- netematizujte chybu, ale berte ji jako neporozumění, řekněte studentům *zkuste to jinak*
- předcházejte chybě, dělejte prevence chyb (pozor na negativní efekt)
- ignorujte chybu u konfliktního studenta, opusťte diskusi, vymezte jasně svou roli lektora/ky
- můžete na chybu také jen upozornit – dává to prostor i ostatním studentům, aby se nad chybou zamyslel/i a sám/i to řekl/i správně
- neodrazujte studenty – opravováním studenty neodradíte, pokud je budete také chválit a studenta, kterého musíte častěji opravovat, nechte promluvit ve chvíli, kdy víte, že odpověď, reakci či projev zvládne a bude mít pocit úspěchu
- opravujte, aby si studenti nemysleli, že neopravená chyba je ta správná varianta
- dejte si pozor na vědomá i nevědomá gesta při vysvětlování chyb, mohou mít odlišný význam v různých kulturách

chyby a jejich opravování

základní doporučená literatura

Edge, J.: Mistakes and Correction. New York, Longman, 1990.

Bartram, M., Walton, R.: Correction - mistakes management. Language Teaching Publications, 1991.



materiály

materiály nízkoprahového kursu

- kombinujte univerzální a speciálně připravené materiály
- využívejte standardní učebnice pro cizince
- používejte obrázky
- využívejte již připravená konverzační témata

autentické materiály (co vše lze ve výuce využít)

- ankety
- prospekty cestovních kanceláří
- časopisy – obrázky i texty
- dotazníky
- filmy či části filmů
- formuláře
- obrázky z ilustrovaných knih
- instrukce
- inzeráty
- jednoduchá hlášení
- jednodušší texty z novin
- jídelní lístky
- jízdní řady
- komiksy
- kvízy
- letáky
- mapy
- nahrávky z rádia a televize i běžné rozhovory doma či mezi přáteli
- nápisy
- obrázky
- orientační plány a mapy
- písně
- plakáty
- programy televize, kin a divadel
- předpovědi počasí
- recepty
- reklamy
- reklamní prospekty
- titulky
- ukázky z krásné literatury



výuka mimo učebnu

výuka mimo učebnu

- jinde - v parku, protože je hezky a studenti nebudou ve stresu z prostředí v učebně
- cíleně jinde (na úřadě, protože vyplňujeme formuláře)

pozitiva výuky mimo učebnu

- oživení - změna prostředí je pro studenty výhodná např. jako prostředek pro fixaci nové slovní zásoby
- narušení stereotypu - můžete studenty někam vyslat nebo využít prostory celé budovy, studenti se pak budou lépe orientovat v praktických záležitostech
- uvolnění pro lektora/ku i pro studenty



negativa výuky mimo učebnu

- náročné na přípravu
- nejistý výsledek
- náročné na zpětnou vazbu
- obtížné na organizaci (lektor/ka by měla být přítomna v učebně po celou dobu trvání lekce)
- omezené - dlouhodobé terénní projekty nejsou z podstaty nízkoprahového kursu možné
- časově komplikované - doba odchodu a příchodu do kursu záleží na studentech
- dochází k rozptylování studentů
- není vždy pohodlné
- místně neohrazené - nejsou přesně vymezené hranice prostoru, lektor/ka může mít problém s ovládnutím prostoru

konkrétní aktivity

- procházka - popis toho, co studenti vidí po návratu do učebny - *Kdo tam byl?*, *Co jsme viděli?* uvědomění si kategorií
- praktická cvičení v terénu
 - nakupování - *Kde koupíte*? (druh obchodu - drogerie, papírnictví, obuv, ovoce-zelenina... super a hypermarkety se nepočítají); špendlíky, vatové tyčinky, tkaničky, atd., vybrat věci, které neznají, musejí vyrazit do terénu a zjistit to v obchodech, nakreslit; *Kolik to stojí?* // *Kolik stojí 1 vejce, 1 kg kuřete, hladká mouka, rohlík, chleba, mléko atd.* v obchodě, kde obvykle nakupují a jinde, napsat do tabulky názvy obchodů, porovnat a zjistit, kde je to nejlevnější
 - orientace (ve městě, v místě bydliště)
 - návštěva výstavy
 - návštěva restaurace
- exkurse
 - na úřady
 - do firem, továren, do provozoven, dílen
 - do neziskových organizací
 - do mateřských center, do komunitních center
- studenti zjišťují dopravní spojení
- studenti plánují výlet
- studenti hledají nějaký detail v okolí
- studenti hledají poklad
- studenti zakreslují do mapy ulice obchody a zapisují názvy obchodů
- studenti navazují kontakt s obyvatelstvem, dělají krátká interview
- studenti připraví piknik

konkrétní aktivity tipy

- nechte vzkaz na dveřích pro studenty, kteří přijdou v průběhu lekce
- vyšlete část studentů, aby splnili daný úkol (vhodné pro pokročilé)
- počítejte s tím, že se studenti nevrátí
- počítejte s tím, že je možné vyslat jen část studentů

exkurze postup

- ▶ naučte studenty předem slovní zásobu
- ▶ připravte společně se studenty otázky
- ▶ udělejte na místě interview (může být i společné)
- ▶ napište se studenty esej (může být společný)

obecná doporučení

- pokud spolupracujete s jinými organizacemi, je třeba mít dlouhodobější plán a přípravu a dobře propracovaný program na výuku jazyka
- pokud spolupracujete s dobrovolníky, přesvědčte se, že jsou jazykově a pedagogicky schopní, pomozte jim vypracovat podrobné přípravy



hospitace

charakteristika

- probíhají z různých důvodů (kontrola nadřízených, lektora/ky, studentů)
- je určena také pro lektora/ku, měla by mu/jí pomáhat v další práci
- je užitečná proto, že si všímá toho, čeho si lektor/ka neví / nemůže všimnout
- může být na přání lektora/ky, který/á chce sledovat v hodině určitý jev
- musí být prováděny expertem, zkušenější/m kolegou/yní

hospitace v nízkoprahovém kursu

- je nutné vnímat specifika nízkoprahového kursu

jak často hospitovat

- podle časové dotace kursu
- pravidelně
- podle potřeb lektora/ky (tak často, jak potřebuje)
- podle potřeb zadávající organizace (z důvodu kontroly činnosti, podmínek pracovní smlouvy, hygienických podmínek, technického vybavení)

průběh hospitace (pro hospitujícího)

- přivítejte studenty
- představte se, řekněte, proč jste ve třídě (představit vás také může lektor/ka, záleží na dohodě)
- neodcházejte v polovině vyučovací lekce
- dávejte si pozor na komentáře, gesta, smích
- neodpovídejte na dotazy studentů – vždy odkazujte na lektora/ku
- nikdy nezasahujte do výuky, ani se do ní nenechte zapojit (jak z vlastní vůle, tak ze snahy lektora/ky či studentů), nemůžete pak stoprocentně sledovat práci lektora/ky a studentů

co se při hospitaci sleduje

- způsob prezentace (učební látky)
- efektivita výuky
- smysluplnost výuky jako celku
- čas věnovaný jednotlivým aktivitám
- lektor/ka
 - jak formuluje otázky
 - jak mluví se studenty
 - jak studenty opravuje

- jak zapojuje studenty do výuky
- jaký používá jazyk
- jak pracuje s hlasem (hlasitost, srozumitelnost, zřetelná výslovnost)
- jak dodržuje plán lekce / cíl lekce
- jak dává instrukce
- jak reaguje
- jak ovládá prostor
- jak uplatňuje individuální přístup ke studentovi v rámci skupiny
- práce lektora/ky
 - s tabulí (její využití)
 - s pomůckami
 - s doplňkovými materiály
 - s učebnicí
 - rozmanitost aktivit / jejich střídání
- celková koncepce hodiny
- studenti
 - jak reagují na lektora/ku
 - jak jsou aktivní
 - jak rozumí
- aktivita přiměřená schopnostem studentů
- logická návaznost
- organizace hodiny
- motivace
- práce ve skupinách
- individuální přístup
- prostor pro studenty
- srozumitelnost výkladu
- formulace otázek
- pochvala, povzbuzení i pro neúspěšné žáky
- rozumná míra množství učiva
- kultivované vystupování lektora/ky
- neverbální komunikace
- zvládnutí krizové situace
- zvládnutí únavy studentů
- zvládnutí nesourodé skupiny
- přátelská atmosféra
- respektování pomalých a handicapovaných studentů

způsob zaznamenávání

- je dobré mít standardizované hospitační archy
- je nutné uvést formální údaje (jméno lektora/ky, datum, délka hodiny...)
- je prospěšné sledovat čas (kolik času pracuje lektor/ka, kolik času studenti)
- je nutné sledovat aktivitu lektora/ky a studentů

hospitace – hodnocení (pro hospitujícího)

- jen lektora/ku pochvalte, nepouštějte se bezprostředně po hodině do detailního hodnocení hodiny
- detailní slovní komentář sdělte lektorovi/ce s časovým s odstupem (maximálně ale do týdne), najděte si čas a klidné místo
- mluvejte s lektorem/kou bez přítomnosti jiných lidí
- mluvejte věcně, otevřeně, důkladně, bez urážek, výsměchu
- chvalte za to, co se podařilo (i při sebehorší hodině se něco k pochválení najde)
- nebojte se vyslovit kritiku (a přijmout ji)
- dejte možnost lektorovi/ce vysvětlit, proč volil tuto alternativu
- zdůrazněte, že výsledek hospitace má vést k vylepšení výuky, nemá způsobit frustraci lektora/ky
- dejte lektorovi/ce kopii hospitačního archu

hospitující expert

- je laskavý odborník
- má znalosti jazykové
- má znalosti didaktické
- je připravený
- má zkušenosti z rozličných kursů
- má vlastní pedagogické zkušenosti z učení v nízkoprahovém kursu
- má sociokulturní znalosti
- je schopen reflexe
- má schopnost předat adekvátně a smysluplně poznatky z hospitace
- je schopný/á navrhnout lektorovi/ce další varianty plánu lekce, aktivit
- je ochotný/á společně hledat nebo nabídnout možnost a způsob odstranění nedostatků
- je dochvilný/á
- je ukázněný/á
- je objektivní
- je nezaujatý/á
- měl/a by mít před hodinou k dispozici stručný plán hodiny lektora/ky – téma
- měl/a by mít k dispozici učební materiály, které se používají při výuce

- měl/a by dostat pracovní listy, které budou dostávat studenti
- nepodceňuje sebereflexi lektora/ky, měl/a by mu/jí dát prostor pro vyjádření vlastních postřehů a poznámek

hospitace (pro lektora/ku)

- nabízí možnost odborné zpětné vazby a odborné diskuse
- dává signál, co je dobré, co je třeba zlepšit
- dává možnost zamyslet se nad činnostmi, které v hodině děláte a proč
- je inspirací k další práci
- přispívá ke zlepšení práce

základní doporučená literatura

Wajnryb, R.: Classroom Observation Task. Cambridge University Press, Cambridge, 1993.



hodnocení

hodnocení studentů v nízkoprahovém kursu

- ústní pochvala ze strany lektora/ky – chvalte, ale ne neúčelně, student pozná, zda pochvalu myslíte vážně
- testy, kvízy v průběhu kursu (stačí krátké testy, zejména na slovní zásobu, fráze)
- sebehodnocení / portfolio – studenti si vedou sami své portfolio, lektor/ka pouze potvrdí dosaženou dovednost svým podpisem (praktické a motivující u studentů, kteří do nízkoprahového kursu chodí pravidelně)

hodnocení kursu a lektora/ky (formou dotazníku)

- slouží jako zpětná vazba pro lektora
- může obsahovat: co kurs studentovi přináší (jazykové znalosti, společenské, pracovní kontakty), hodnocení práce lektora/ky, prostředí, učebních materiálů...

certifikát

- může sloužit jako motivační nástroj
- může obsahovat pouze potvrzení o absolvování kursu (je dobré uvést, v jakém rozsahu – např. počet absolvovaných hodin - to je možné, pouze pokud se v kursu sleduje docházka) nebo potvrzení dosažené úrovně (v tomto případě bude student skládat standardní test)

co hodnotit v nízkoprahovém kursu?

- pokrok u jednotlivých studentů
- komunikační schopnosti (jak se umí vypořádat se zadanou situací...)

jak hodnotit studenta

- pochvalte studenty i za malý úspěch / pokrok
- u psaného projevu využijte například smajlíky, hvězdičky, kytíčky...
- nesrovnávejte studenta se skupinou, ani s dalším studentem

hodnocení lekce

- chce student přijít příště a přijde?
- je spokojený?

hodnocení v nízkoprahovém kursu

- je to nástroj motivace
- často je to požadavek ze strany studentů



motivace

motivace účastníka kursu

- studenti si musejí z každé lekce něco užitečného odnést, něco se naučit
- studenti vidí, že znalosti získané v nízkoprahovém kursu využijí v praxi
- studenti vidí, že lepší znalost jazyka jim usnadňuje a zlepšuje komunikaci
- studenti s vyšší úrovní znalostí češtiny mají větší šanci získat práci
- studenti jsou motivováni kvalitní prací lektora/ky (dobrý/á lektor/ka, jeho/její osobnost, přístup, vytvoření přátelského nestresujícího prostředí přispívá k motivaci studentů)
- studenti jsou povzbuzováni lektorem/kou
- studenti mezi sebou soutěží (někteří studenti soutěživí nejsou, proto je do soutěží nenutíte, spíš se je snažte postupně získávat)

motivace lektora/ky

- kurs je pro něj/ní výzvou
- může uplatnit vlastní kreativitu
- může ukázat své lektorské schopnosti a dovednosti
- může si vyměnit zkušenosti s dalšími lektory/kami
- může být motivován/a hospitacemi, odborným vedením, zpětnou vazbou
- může být motivován/a přístupem a podporou pořádající organizace, dobrým zázemím
- je mu/jí umožněno další vzdělávání
- má k dispozici kvalitní manuál
- dostává pravidelně pracovní nabídky
- je dobře ohodnocen/a i finančně

základní doporučená literatura

Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál, 1996.



**krizové situace
ve výuce**

(nejenom v nízkoprahovém kursu)

lektor/ka

- je zdravotně / psychicky indisponován/a
- ztratí respekt
- má osobní alergii na studenta
- hrozí mu nbo již působí syndrom vyhoření
- přijde nový student
- má v kursu studenta „potížistu“
- má nedostatek informací o studentovi a z toho pramenící *faux pas*
- nemá dostatek času se připravit
- je nepřipravený/á
- má malou zkušenost

student – student

- projeví se sociokulturní rozdíly
- nejsou ochotni vzájemně spolupracovat
- mají odlišný přístup k výuce a nejsou schopni se učit stejným způsobem (mají rozdílnou jazykovou úroveň, rozdílné studijní předpoklady, rozdílný stupeň motivace, různé osobní vazby mezi sebou)
- vyjeví se problémy s homogenní skupinou a jedním nebo dvěma studenty mimo tuto skupinu
- jsou si vzájemně nesympatičtí
- ve skupině jsou muži a ženy, kteří spolu odmítají komunikovat

student – lektor/ka

- student „potížista“
- student se dlouhodobě neprojevuje / nemluví
- student vs. lektorka nebo naopak studentka vs. lektor
- student si uzurpuje lektora/ku
- student (obecně) nerozumí lektorovi/ce
- studenti mají různé studijní návyky (opisují, nereagují vyvolávání lektorem/kou, neumějí / nechtějí pracovat ve skupinách, ve dvojicích)
- student mluví nahlas, vykřikuje
- student má jiné pojetí času
- studenti jsou zvyklí na jiný verbální nebo neverbální kontakt či na formální / neformální chování lektora/ky
- studenti mají různá tabu témata
- studenti mají různý vztah k vyslovování / přijímání kritiky a pochvaly
- student jedná a chová se asociálně
- student je opilý, zdrogovaný
- student je agresivní vůči lektorovi/ce
- studenti vnímají různě oblečení lektora/ky

ostatní

- selže technika
- výuce jsou přítomny děti



komunikace
(co nám vadí)

verbální komunikace

- špatný přízvuk
- špatná srozumitelnost
- nedostatečná výslovnost
- nedostatečně zvládnutá zdvořilost – tykání, vykání; používání vulgarismů
- kopírování lokálního přízvuku
- příliš rychlé tempo řeči

neverbální komunikace

- vzdálenost mezi mluvčími
- neadekvátní tělesný kontakt
- jiný oční kontakt
- podávání ruky
- oblékání
- smích
- chrchlání
- krkání

zvyky v České republice

- přezouvání
- dárky
- pohostinnost
- vnímání času
- ženské a mužské role
- špatné zprávy
- neschopnost říct „ne“
- pravda vs. lež
- podvody

vztah lektor/ka – student

- vyjadřují si sympatie nebo antipatie
- mají různé oblečení
- mají různý zápach nebo vůni
- mají různé tempo řeči
- vzájemně nekomunikují
- vzájemně si nerozumí (na otázku *Rozumíte?* odpovídá student *Ano*, přestože nerozumí)
- nevyjadřují se srozumitelně
- mají řečovou vadu

vztah student – student

- nesdílejí společný jazyk
- mají různou jazykovou úroveň
- mají různé komunikační strategie
- mluví různě nahlas
- skákal si do řeči
- mají mezi sebou osobní antipatie
- mají mezi sebou národnostní antipatie

vztah lektor/ka – lektor/ka – student

- neexistuje dostatečná komunikace mezi lektorem/kou a skupinou – není dobrá koordinace výuky
- nemají jednotný postoj k výuce
- mají osobní spory

další

- tolerance míry otevřenosti nízkoprahových kursů
- komentování pozdních příchoďů
- přístup k omluvám a práce s nimi
- vnímání času v nízkoprahovém kursu
- organizace nízkoprahového kursu
- jaké restrikce mají být v nízkoprahovém kursu zavedeny (neztrácí se tím podstata nízkoprahového kursu?)



příloha 1
ukázky plánů lekcí
nízkoprahových kursů

Následující plány lekcí jsou ukázkami plánů dvou lekcí nízkoprahového kursu. Plány lekcí sice musejí počítat s počtem studentů od 1 do 99, v jednotlivých kursech ovšem můžeme počítat s tím, že maximální počet studentů nemůže přesáhnout kapacitu učebny. Tím se řídí lektor při vytváření jednotlivých plánů lekcí.

Podstatnými rysy těchto plánů jsou:

- pečlivý výběr tématu, které se dá postihnout a uzavřít v rámci jedné lekce
- promyšlená příprava práce se skupinami studentů různé pokročilosti
- naplánování střídání aktivit a promyšlení přesných instrukcí
- flexibilita a jistá univerzálnost

plán lekce nízkoprahového kursu 1 (1 vs. 14)

kapacita učebny:

20 osob

přítomno:

14 osob

počet lektorů:

1

frekvence kursu:

2x týdně

délka lekce:

90 minut

charakteristika kursu:

menší kurs dovoluje lektorovi, aby měl ke studentům individuálnější přístup, např. k začátečníkům (je možné věnovat jim více času), může se lépe reagovat na aktuální potřeby studentů; je schopen obsáhnout skupinu sám, lépe a rychleji je schopen diagnostikovat studentovu úroveň znalostí jazyka; může sám kontrolovat mluvení; studenti mohou dělat některé aktivity za dohledu lektora sami

(ukázkové materiály k tomuto kurzu naleznete na konci publikace)

plán lekce nízkoprahového kursu 2 (2 vs. 65)

kapacita učebny:

90 osob

přítomno:

65 osob

počet lektorů:

2

frekvence kursu:

2x týdně

délka lekce:

105 minut

charakteristika kursu:

větší kurs nedovoluje jednomu lektorovi věnovat se plně dění ve třídě; dva lektori jsou schopni obsáhnout plně jak rozdílné úrovně, tak i celý prostor, pokud plán lekce vyžaduje kontrolu aktivit, které studenti dělají; jeden lektor se například může plně věnovat začátečnickům, zatímco druhý lektor se věnuje pokročilejším studentům; pokud by byl v hodině jen jeden lektor, stávalo se, že studenti na extrémních pólech spektra (úplní začátečníci a zcela pokročilí) již na příští hodinu nepřišli, protože jim nemohla být věnována dostatečná pozornost; výuka ve dvou lektorech je ve velkém množství studentů velmi efektivní, lektori se v aktivitách doplňují a tím, že se ve vedení hodiny střídají, neustále udržují pozornost velké třídy;

(ukázkové materiály k tomuto kurzu naleznete na konci publikace)

příloha 2

čeština a lingvodidaktika

čeština a ostatní jazyky, typologická charakteristika českého jazyka

Jazyky lze klasifikovat z různých hledisek. Mezi tradiční kritéria patří klasifikace sociolingvistická (sociologická), geografická (areální), genealogická (genetická) a typologická.

Sociolingvistická klasifikace vychází z počtu uživatelů daného jazyka ve funkci prvního (tj. mateřského jazyka) a druhého jazyka (tj. jazyka běžně užívaného, např. majoritní společností, ve školství, ve státní správě), zkoumá kromě jiného společenské uplatnění a mezinárodní prestiž jazyků. Na základě těchto kritérií se jazyky dělí na *světové* (hovoří jimi přes polovina lidstva, světový jazyk má alespoň 100 milionů uživatelů) a *ostatní* (70 jazyků má počet mluvčích od 1 do 60 milionů; velké množství jazyků má méně než milion uživatelů). Jednacími jazyky OSN jsou angličtina, čínština, ruština, francouzština a španělština. Počet jazyků se odhaduje na 2500 = 5000, problém představuje odlišení jazyků a dialektů i vymezení pidginů a kreolských jazyků.

Geografická klasifikace zkoumá jazyky v geografickém a kulturně-historickém kontaktu. Rozlišuje šest základních oblastí (makroareálů), které se částečně kryjí s kontinenty. Čeština patří do evropského jazykového areálu, pro který jsou příznačné řecko-latinské základy vzdělanosti (civilizace) a křesťanství.

Genealogická klasifikace je spjata s diachronní (historickou) lingvistikou, třídí jazyky podle jejich příbuznosti (vyčleňuje jazykové rodiny a jejich jednotlivé větve). Téměř všechny evropské jazyky (např. kromě baskičtiny) a dále jazyky přední Asie a Indie patří k **indoevropským jazykům**. Hovoří jimi zhruba 2 miliardy mluvčích, užívají asi 150 živých jazyků. V rámci indoevropských jazyků (ide) se rozlišuje 11 jazykových větví, jednu z nich tvoří **jazyky slovanské** (ty se člení na **západoslovanské**: čeština, slovenština, polština, horní a dolní lužická srbština, vymřelá polabština, vymřelá pomoranština – jejím posledním zbytkem je kašubština a vymřelá severní slovanština, **východoslovanské**: ruština, ukrajinština, běloruština, rusínština a **jihoslovanské**: slovinština, srbština, chorvatština, makedonština, bulharština a staroslověňština (církvní slovanština)).

Typologická klasifikace zjišťuje shodné a rozdílné synchronní (tj. současný stav) strukturální rysy jazyků, na základě jejich srovnání konstruuje jednotlivé typy jazyků (jejich obecné modely). Typologické srovnávání je založeno na sledování různých složek (rovin) jazyka, nejvýraznější jsou typologické vlastnosti morfologické. Zejména podle morfologických rysů se rozlišuje pět základních jazykových typů:

1) Jazyky izolální (analytické), např. angličtina, francouzština

Mezislovní vztahy se nevyjadřují „ohýbáním“ slov (flexí, koncovkami), ale pomocnými výrazy (předložky aj.). (Zvuková podoba slovesa se příliš nemění

(srov. francouzské *je parle (mluvím), tu parles (mluviš), il parle (mluví), ils parlent (mluví)*), subjekt se vyjadřuje osobním zájmenem. Slovní druhy nejsou vždy tvarově rozlišeny, někdy se liší pouze členem (*bleu = modrý, le bleu = modř*), stupňování je izolační (*grand (velký) – plus grand (větší) – le plus grand (největší)*), slovosled je tzv. pevný, gramatický (subjekt – predikát – objekt – okolnostní určení) aj.

2) Jazyky aglutinační, např. turečtina, maďarština, finština

Tento typ jazyků vyjadřuje gramatické významy pomocí afixů (prefixů a sufixů), které se připojují k neměnnému kořenu slova. Každý afix má jednu funkci, k vyjádření více funkcí je tedy potřeba více afixů. Existuje pouze jeden typ deklinace i konjugace.

3) Jazyky flexivní, např. latina, řečtina, sanskrt, slovanské jazyky

Slova se „ohýbají“, koncovky (osobní a pádové) mohou kumulovat více funkcí (*pán – a*: koncovka vyjadřuje genitiv, tedy pád, a singulár, čili číslo), pro vyjádření téže funkce existuje řada koncovek (srov. genitiv singuláru maskulin, feminin a neuter). Rozlišuje se mnoho deklinačních a konjugačních paradigm. Adjektiva mohou mít vlastní deklinaci, slovní druhy jsou tvarově odlišeny, díky flexi je tzv. volný slovosled (viz i dále).

4) Jazyky introflexivní, např. arabština, hebrejština, němčina

Významové změny se vyjadřují změnami hlásek uvnitř slov (*die Mutter (matka) x die Mütter (matky); wir trinken (pijeme) x wir tranken (pili jsme)*).

5) Jazyky polysyntetické, např. čínština, vietnamština, němčina (skládání slov)

Pro tyto jazyky jsou příznačné mj. složeniny a vázání významových prvků v jednom slově.

VI. Skalička později své třídění rozšiřuje o jazyky **ergativní** (např. *kavkazské jazyky, baskičtina*) a **aktivní** (četné americké jazyky).

Výše uvedené typy jsou konstrukty, žádný jazyk neodpovídá výlučně jednomu z modelů. V češtině nalézáme prvky i ostatních typů: aglutinačnost (např. u odvozování slov, *les – lesní – lesník*), izolativnost (u složených slovesných tvarů, *mluvil jsem, budu mluvit, mluvil bych*), introflektivnost (u hláskových alternací, *stůl – stolu, Čech – Češi*) i polysyntetičnost (u kompozit, *lesopark, vodotěsný*).

Z lingvodidaktické perspektivy můžeme vyvodit dva velmi důležité závěry:

a) na češtinu jako na flexivní jazyk, resp. na výuku češtiny jako cílového jazyka není možné nekriticky a mechanicky aplikovat postupy vhodné pro výuku jazyků izolačních (analytických); b) při výuce češtiny jako cizího jazyka je třeba věnovat náležitou pozornost její morfologii, resp. patřičnému osvojení flexe, která tvoří podstatnou a nedílnou součást jejího gramatického systému.

charakteristické rysy českého jazyka, problémové a obtížné jevy pro jinojazyčné mluvčí

Čeština patří mezi flexivní jazyky, je z nich nejflexivnější. Tato skutečnost vysvětluje její „ekonomičnost“. Polský lingvista A. Suski porovnal délku ekvivalentních textů v osmi národních jazycích, „nejkratším“ byla čeština. Dostala koeficient 100, pořadí dalších jazyků bylo následující: slovenština (96,69), angličtina (91,7), ruština (90,44), polština (88,6), francouzština (81,52), španělština (80,92) a němčina (77,06).

Zvuková a grafická rovina – čeština obsahuje 36 fonémových hlásek: 10 samohlásek (5 krátkých a 5 dlouhých), 25 souhlásek a dvojhlásku *ou* (ve slovech cizího původu i *au* a *eu*).

Pro vokální systém je příznačný významotvorný protiklad krátkých a dlouhých samohlásek (*byt* x *být*), dlouhé samohlásky zachovávají délku ve všech pozicích. Výslovnost samohlásek *i*, *y* se neliší (*mít* x *mýt*).

Pro konsonantický systém je charakteristická opozice znělosti (*ten* x *den*), často dochází k její asimilaci (*let* x *led*). Od 13. století má čeština zvláštní hlásku *ř*, je v ní i spřežka *ch*, která v češtině figuruje jako samostatný grafém (pozor při hledání ve slovníku).

Dynamický slovní přízvuk není fonologický, je na první slabice taktu (v předložkovém pádě na slabičné předložce). Přízvuk nemá vliv na kvantitu (délku) – přízvučná samohláska může být krátká i dlouhá.

Čeština používá latinské písmo (latinku) doplněné o diakritická znaménka: čárku (*dárek*), kroužek (*sůl*) a háček (*dítě*, *daň*). Diakritický pravopis je založen na principu fonologickém (značná, ale ne absolutní korespondence mezi grafémem a fonémem) a částečně morfológickém (grafická podoba morfémů se v různých tvarech slova nemění: *hrad*, *hradu*), v menší míře se uplatňuje rovněž princip historický, etymologický a skladebný.

Mluvnická rovina – je velmi složitá, čeština má řadu deklinačních a konjugačních paradigmat, setkáváme se s mnohými odchylkami a variantami. U sloves je rozvinutá kategorie slovesného vidu (díky ní má čeština pouze tři časy) a způsobu slovesného děje. Rozvinutá je gramatická shoda, v důsledku flexe je značně volný slovosled (významnou roli v něm hraje aktuální členění výpovědi na téma a réma).

V syntaxi představuje základní typ věty dvojčlenná slovesná věta (se slovesným přísudkem), její struktura je určována právě jeho valencí. Při výuce češtiny je proto potřeba věnovat slovesu prvořadou pozornost. Čeština nemá člen ani konjunktiv.

Lexikální rovina – základ slovní zásoby je slovanský, projevuje se ale vliv mnohých dalších jazyků. Nová pojmenování vznikají zpravidla derivací (odvozováním příponami a předponami), ale také skládáním, přejímáním z cizích jazyků,

zkracováním. Pro češtinu je typické přechylování (tvoření ženských protějšků jmen: *kamarád* – *kamarádka*) a velké množství zdobnělin. Slovní zásoba je bohatě strukturována, Příruční slovník jazyka českého obsahuje zhruba 250 000 lexikálních jednotek.

Komunikování v češtině a chyba

V čem cizinci obvykle chybují? Co patří mezi nejčastější příčiny jejich chyb?

Odpověď je jednoduchá: především v tom, co je pro ně nové, neznámé, odlišné, nedostatečně vyložené, pochopené a procvičené, zažité, ale také v tom, co je pro ně podobné, zdánlivě stejné (zrádné). Jinojazyční mluvčí se dopouštějí chyb kvůli negativnímu transferu, přílišné generalizaci určitého pravidla, vinou nevhodných analogií; příčinou může být ale také nedostatečná znalost látky, stres, únava, nesoustředěnost, roli může hrát i nevhodný způsob prezentace učiva aj.

Spektrum chyb (jejich typologie, příčiny, komunikační závažnost) je velmi pestré a široké. Jako optimální se z hlediska prevence a odnaučování chyb jeví individuální přístup s ohledem na cizincovu mateřštinu (což je ovšem v řadě případů nereálné) a na úroveň jeho komunikační kompetence v češtině. Při opravování chyby se osvědčuje kognitivní přístup, kdy cizinec nejenom opakuje náležitý tvar, ale také chápe, v čem a proč chyboval.

o principech výběru jazykového učiva

Máme-li na zřeteli účelnost a smysluplnost cizojazyčné výuky, dostáváme se k otázce optimální naplně a strukturace učiva. Přehlížení, resp. nedoceňování této problematiky nebo její neodborné řešení vede k nežádoucím potížím: studující mohou být přetěžováni učivem, které primárně (nebo dokonce vůbec) nepotřebují či naopak pocítují jeho nedostatek, nepraktičnost, nepřiměřenou náročnost, nevhodnou skladbu.

K výběru učiva může docházet na základě různých kritérií, jednotlivé přístupy se pochopitelně vyskytují v různě vyhraněné podobě a mohou se různě kombinovat.

1) Frekvence jazykových forem – role četnosti výskytu jazykových prostředků byla a je velmi důležitá. Její soustavná aplikace se objevuje od 40. let 20. století, např. v audioorální metodě (učivo je sestavováno podle gramatického a lexikálního minima, viz např. *Basic English*). Tento přístup ale nelze uplatňovat absolutně (všeobecně, nediferencovaně), protože různí mluvčí potřebují pro svou komunikaci více či méně rozdílné soubory mluvnických a především lexikálních prostředků.

V tomto smyslu se ukazuje jako nezbytné vypracovat typologii mluvčích a dále metodiku zmapování jejich vstupních znalostí („*co umím*“), registru jejich komunikačních požadavků a potřeb („*co chci a co musím umět*“) i vytvořit optimální nabídku diferencovaných a specializovaných učebních materiálů a výukových programů.

2) Zohlednění přání jinojazyčných mluvčích – takový postup využívá např. komunitární metoda (metoda učení se v kolektivu), je však zřejmé, že tento princip může přinášet určité problematické momenty („anarchismus“, nekoncepčnost, nesystematičnost, malou efektivitu práce).

3) Komunikační potřeby mluvčích – tento přístup představuje jedno z východisek komunikační metody, i zde se však může vyskytnout problém přesné specifikace požadovaných parametrů. Při výuce češtiny pro cizince se jako jeden ze základních problémů jeví optimální sladění jejich komunikačních potřeb s dimenzí formální (viz dále): mnohé z toho, co jinojazyčný mluvčí záhy potřebuje být i k základní komunikaci, bývá po formální stránce dosti náročné.

4) Obtížnost učiva – s aplikací tohoto formálního kritéria bývají v praxi nemalé potíže: některé učebnice a přístupy se nepřiměřeně vyhýbají obtížnějším gramatickým kategoriím a jevům a zařazují některé bázové kapitoly (např. nominativ plurálu životných maskulin) až s velkým časovým odstupem, jindy se v zájmu snadnějšího osvojení učiva uchylují k jeho nežádoucí simplifikaci, deformaci, což často vede k obtížně odnaučitelným chybám.

5) Zkušenosti a erudice vyučujícího, jeho jazykový a pedagogický cit – dalo by se konstatovat, že tento přístup v našem prostředí převažuje, je však nutné vyvarovat se přílišnému subjektivismu, aplikaci již překonaných metod práce atd.

postoj vyučujícího k češtině jako cizímu jazyku

Čeština přestala být tzv. malým exotickým jazykem, jehož studiem se pro svou potěchu zabývá jen velmi malý počet filologů nebo krajanů. Počet jinojazyčných mluvčích, země jejich původu, jejich komunikační potřeby a priority a hlavně motivace ke studiu češtiny se výrazně změnily. V současné době převažuje skutečný, nezřídka profesní a pragmatický zájem o dosažení solidní komunikační kompetence. Řada cizinců se chce v Česku trvale nebo dlouhodobě usadit, cizinci zde chtějí pracovat, studovat, podnikat, žít.

Vyučující si musí být těchto skutečností vědom. Měl by k češtině přistupovat jako k bohatému a propracovanému komunikačnímu prostředku, jako k jednomu z jazyků členské země Evropské unie. Neměl by se neustále omlouvat za obtížnost studovaného jazyka, neměl by se podbízet ani představovat češtinu jako sbírku exotismů a kuriozit typu *strč prst skrz krk*. Neměl by češtinu deformovat a pidginizovat, neměl by cizince demotivovat tvrzeními o nenaučitelnosti aspektu, neměl by je „strašit“ deklinací a dalšími formálními obtížemi. Měl by se naopak snažit, aby si cizinec vytvořil kladný vztah ke studovanému jazyku, k jeho uživatelům i k jejich vlasti.

stratifikace českého národního jazyka (čeština spisovná a obecná)

V jazykovědné bohemistice převládá koncepce, která češtinu definuje jako **komplex strukturních jazykových útvarů** (spisovná čeština, interdialekty, nářečí), **komplex speciálních dorozumívacích prostředků** (argot, slang) a **komplex uzuálních forem řeči**, tedy komunikačních realizací, které se souborně nazývají běžná mluva; naši mateřštinu však lze také rozdělit na dvě základní části, a sice na češtinu spisovnou a nespisovnou.

Spisovná čeština je – především po stránce mluvnické a lexikální – dále vnitřně členěna na a) vrstvu prostředků knižních a archaických, b) neutrálních (rozhodující většina prostředků) a c) hovorových. Znamé historické okolnosti způsobily, že toto rozvrstvení spisovného jazyka není doposud plně rozvinuto, a že tedy příslušné výrazové prostředky nemají charakter triplet. Naopak: naprostá většina výraziva přináležejí pouze k jednomu, resp. ke dvěma subsystémům.

Diferenciaci spisovného jazyka na rovině lexikální je možné ukázat na následujících synonymech: lexém *toliko* je knižní, výraz *pouze* neutrální s tendencí ke knižnosti, *jen* je neutrální a *jenom* hovorové. Mezi gramatické prostředky knižní povahy patří např. přechodníky, kondicionál minulý, genitiv záporový aj.; dubletní tvary 1. os. sg. a 3. os. pl. indikativu přítomnosti sloves typu *studovat*, tedy *studuji*, resp. *studují* bývají hodnoceny jako neutrální s tendencí ke knižnosti, zatímco tvary *studuju*, resp. *studujou* se pokládají za hovorové s tendencí k neutrálnosti. Značný komunikační problém české jazykové situace spočívá v tom, že má mluvčí někdy k dispozici jen prostředek knižní povahy (*bychom*), anebo jazykový prvek nespisovný (*bysme*).

V souvislosti se standardem je diskutabilní (co se obsahu pojmu i jeho vlastní existence týká) vymezení **hovorové češtiny**. Odhlédneme-li od její obecně rozšířené dezinterpretace (hovorová čeština se zaměňuje, resp. ztotožňuje s češtinou běžně mluvenou, kolokviální), připomeneme alespoň následující skutečnosti.

Hovorová čeština se někdy chápe jako určitý filtr, jehož prostřednictvím se do spisovného jazyka dostávají prvky původně nespisovné, např. *Američani, oni se vrací, obléknul, děkuju, cestujem, bez třech, pro něj* atd. O konstituování tohoto pojmu se ve třicátých letech zasloužil B. Havránek, J. Bělič charakterizuje hovorovou češtinu jako mluvnou formu češtiny spisovné zbavené na jedné straně znaků knižního jazyka, na straně druhé jevů nářečních (šíře nespisovných). Někteří lingvisté (V. Mathesius, Fr. Čermák, P. Sgall aj.) však její existenci kvůli jejímu mezerovitému „nekompaktnímu“ charakteru v podstatě popírají.

Polemickou oblast představuje i vymezení **nadnářečních útvarů** (interdialektů – rozlišují se zpravidla čtyři: obecná čeština a podstatně méně konsolidované obecná hanáctina, obecná moravština a obecná laština) a **běžné mluvy** (v případě některých

měst, např. Brna, se hovoří o **městské mluvě**). Podle Fr. Daneše do běžné mluvy patří soubor všech různých, různorodých jazykových prostředků, nespisovných, ale zčásti i spisovných, které se užívají v situacích, kdy se nepředpokládá užívání spisovného jazyka; jedná se o rozsáhlou, nejednotnou řečovou oblast, která vykazuje velký stupeň variantnosti.

Většina bohemistů se oprávněně domnívá, že se v takových případech nejedná o strukturní (tedy „homogenní“) jazykové útvary, a proto by měly být důsledně označovány termínem *běžná mluva*, event. *běžně mluvená řeč* (nikoliv však *běžně mluvený jazyk*). Na dosti nepravidelný stupeň variability výše zmíněné kombinace spisovných a nespisovných prostředků se v našem prostředí zpravidla pohlíží jako na **sřídání kódů** (*code – switching*), ve skutečnosti však jde o (různě rozsáhlé a strukturované) **míšení kódů** (*code – mixing*). V tomto smyslu tedy u nás nelze dost dobře uvažovat o typické diglosní situaci, protože se užívané variety českého národního jazyka zpravidla nevyskytují v čisté podobě.

Pro českou jazykovou situaci platí teze, že se naše území člení na dvě odlišná teritoria (nikoliv ovšem výrazně a jednoznačně oddělená, a nadto s určitou expanzí obecné češtiny východním směrem): pro jeho západní část (jde o území Čech, čili zhruba o dvě třetiny rozlohy České republiky) je z hlediska formálnosti (komunikace formální, prestižní versus spontánní, neformální) příznačná dichotomie spisovný jazyk – interdialekt (zastoupený obecnou češtinou), v části východní (jde o převážnou část Moravy a Slezska, tedy asi o třetinu území Česka) se pak zřetelně uplatňuje protiklad spisovný jazyk – teritoriálně omezená nářečí (popř. částečně též moravské interdialekty).

Pokud jde o pojetí **obecné češtiny**, o její charakter a komunikační uplatnění (výrazná většina bohemistů se oprávněně domnívá, že nejde o centrální strukturní útvar), rozlišují někteří odborníci obecnou češtinu regionálně českou a obecnou češtinu nadřazenou ostatním nadnářečním útvarům. Posledně zmíněná varieta snad výhledově směřuje k charakteru **koiné**. Koiné se definuje jako nespisovná varieta národního jazyka bez užšího místního vymezení, vzniklá šířením původního centrálního nářečí i do periferních oblastí.

Obecně uznávané dominantní postavení obecné češtiny ve sřeše neformální komunikace na území Čech a značný výskyt komunikátů heterogenní povahy (spisovný jazyk se různou měrou mísí s jazykem nespisovným, s běžně mluvenou řečí) i v rámci komunikace prestižní způsobily, že někteří lingvisté opakovaně vystupují s podnětem, aby tuto skutečnost spisovná čeština kodifikačně reflektovala v podstatně větší míře než doposud, požadují, aby spisovná norma respektovala synchronní úzus, tedy aby byly pokládány za spisovné četné kolokviální formy (*dýl, meju, kreju, pane Novák, bratrovýho bytu, velkéj mrak* atd.).

Tento postoj se ale setkává s různě razantně formulovanou odmítavou reakcí valné většiny odborné veřejnosti, je pokládán za příliš odvážný, neoprávněný, iluzorní. V mnoha případech se argumentuje nebezpečím narušení, resp. destabilizace spisovné normy i tradičních hodnotových kritérií, upozorňuje se na nutnost „regionální přijatelnosti“ spisovných jazykových prostředků i na reálné riziko omezení funkční stylové variability vyjadřovacích schopností národního jazyka. Závažných argumentů proti přeceňování role obecné češtiny je více: je možné zmínit roli tradice, národně reprezentativní a integrační roli spisovné češtiny, důležité aspekty jazykové (spisovný jazyk má mimo jiné bohatě propracované pojmosloví), kulturní (standard jako součást národního kulturního dědictví), politické i ekonomické.

Na uplatnění spisovné češtiny (její užívání by mělo být v oficiální komunikaci závazné: ve státní správě a v masmédiích, ve školství, v odborné sřeše, v úředním styku aj.) a obecné češtiny není vhodné pohlížet konfrontačně, tedy jako na jejich soupeření, nýbrž jako na funkční koexistenci a distribuci těchto variet, které účelně pokrývají jak komunikaci prestižní, tak neprestižní (užívání obecné češtiny ale naprosto nelze a priori hodnotit jako nekultivované, nežádoucí, nevhodné – v řadě situací je její užívání náležité, obecná čeština má své pevné místo i v oblasti kultury, viz literární texty J. Wericha, M. Horníčka, J. Suchého, B. Hrabala aj.).

lingvodidaktická prezentace stratifikace českého národního jazyka

Předně je třeba zdůraznit nutnost diferencovaného přístupu v závislosti na několika důležitých faktorech (cíl kursu, komunikační potřeby a priority jinojazyčného mluvčího, úroveň jeho komunikační kompetence v češtině aj.). Je oprávněný požadavek, aby se v určitých případech cizinec (zahraniční dělník aj.) seznámil pouze s příslušným místním (inter)dialektem, popř. s příslušnou profesní mluvou); na druhé straně je adekvátní, aby si kupř. zahraniční odborník prioritně (nebo dokonce výlučně) osvojil češtinu spisovnou.

Dále dlužno podotknout, že se při prezentaci mateřského jazyka jako jazyka cizího obecně představuje jeho spisovná podoba. Důležitým argumentem pro přednostní začleňování spisovné (hlavně neutrální a hovorové) češtiny je skutečnost, že se od cizince obecně očekává, resp. akceptuje jako přiměřené spíše vyjadřování spisovné (včetně náležitých výslovností). Z komunikačního hlediska je mnohdy považováno za neadekvátní, užívá-li cizinec substandardního kódu, aniž češtinu dostatečně ovládá. Jeho jazykový projev pak může v důsledku toho vyvolat nežádoucí pozornost a negativní odezvu, může působit nevhodně, někdy až komicky či trapně.

Snaha tvůrců učebnic češtiny pro cizince prezentovat rovněž obecnou češtinu jako nejrozšířenější nespisovný útvar českého národního jazyka není sama o sobě nesprávná. Má-li však být obecná čeština (popř. jiné nespisovné útvary) zastoupena v učebních materiálech a ve výuce, mělo by se tak dít uváženě a kvalifikovaně, obecná čeština by měla být od češtiny spisovné zřetelně oddělena a odlišena a především by měla prezentována komplexně (na všech jazykových plánech).

Živelný průnik češtiny spisovné a obecné, jak k němu někdy dochází, ztěžuje cizinci rozlišování tvarů a slov spisovných a nespisovných a následně narušuje přestování jeho schopnosti adekvátně přepínat kódy. Nevhodné, nesignalizované začleňování nespisovných prostředků cizincovu pozici velmi komplikuje a může vést k jeho nediferencovanému hybridnímu vyjadřování, což je z komunikačního hlediska nežádoucí.

Je vhodné, aby byl jinojazyčný mluvčí již v počátcích studia češtiny alespoň v hrubých rysech obeznámen s českou jazykovou situací, se stratifikací českého národního jazyka, s jeho teritoriálním rozložením, s vhodností užití jeho jednotlivých variet v určitých komunikačních situacích. V tomto smyslu by bylo ideální osvojovat si oba nejdůležitější útvary naší mateřštiny souběžně, vyučovací praxe však přesvědčivě dokazuje, že je to z hlediska začátečníků a mírně i středně pokročilých požadavek maximalistický, nereálný, požadavek, který vnáší do výuky spíše zmatek a který proces nabývání znalosti naší mateřštiny značně komplikuje.

V kursech pro pokročilé je naopak zastoupení nespisovných útvarů žádoucí a zahraniční bohemisté je oprávněně požadují. Jako podstatný nedostatek v dosavadních učebnicích češtiny pro cizince však vedle absence jakéhokoli poučení zůstává mnohdy výrazná (nebo výlučná) orientace na morfologickou stránku obecné češtiny a opomíjení dimenze lexikální, která je v hlediska porozumění nepoměrně důležitější; poměrně časté jsou bohužel případy nevhodné stylizace, resp. prezentování defektní (neautentické) podoby obecné češtiny.

k prezentaci obecné češtiny v učebnicích češtiny pro cizince

Prezentace našeho mateřského jazyka jinojazyčným mluvčím prošla v posledních desetiletích zajímavým vývojem. V závislosti na společensko-politickém klimatu se s různou intenzitou měnilo spektrum zájemců o češtinu pro cizince, lišily se země jejich původu i důvody, podmínky a možnosti studia, genezi prodělaly též komunikační potřeby a priority cizinců učících se česky.

Uplynulé období lze charakterizovat přechodem od mnohdy výrazně „akademického“ přístupu k výuce zahraničních bohemistů (výuka slavistů a zájemců o studium na českých vysokých školách) k pojetí pragmatickému, komunikačnímu: většina cizinců má dnes z nejrůznějších pohnutek (studium, zaměstnání, trvalý nebo dlouhodobý pobyt v ČR) vyhraněný zájem o solidní praktickou znalost (mluveného) jazyka.

Pokud jde o lingvodidaktickou prezentaci diferenciaci českého jazyka a jeho jednotlivých variet, uvedenému trendu odpovídá postupný – nikoliv však jednotný, bezproblémový a jednoznačný – přesun pozornosti od jazyka neutrálního (i knižního) k češtině hovorové (a částečně běžné mluvené).

V souvislosti se stratifikací češtiny a s jejím odrazem ve výuce cizinců zdůrazňujeme, že pro získání náležité kvality komunikační kompetence v cílovém jazyce by se měl cizinec (přínejmenším od stadia mírné pokročilosti) učit identifikovat, interpretovat a posléze aktivně a diferencovaně užívat gramatické a lexikální prostředky na ose spisovnost – nespisovnost. Při komunikování v češtině by měl prokazovat schopnost pohybovat se v rámci téhož útvaru národního jazyka, od středně pokročilé úrovně znalosti češtiny by měl být částečně schopen záměrně a adekvátním způsobem (s ohledem na komunikační faktory) přepínat kódy.

Pokud jde o zpracování dané problematiky, v učebnicích češtiny pro cizince se objevují čtyři okruhy problémů: **a)** nediferencované užívání gramatických a lexikálních prostředků v rámci spisovného jazyka (nesignalizované směšování výraziva knižního, neutrálního a hovorového); **b)** nežádoucí hybridní vyjadřování (míšení kódů, *code-mixing*), tj. nevizované, graficky nesystematicky označované užívání prostředků spisovných a nespisovných (obecněčeských); **c)** nevhodná stylizace, resp. prezentace defektní (neautentické) podoby obecné češtiny (nadto soustředěná na stránku gramatickou, převážně morfológickou, nikoliv na neméně důležitou rovinu lexikální); **d)** absence kvalifikovaného poučení (výklad pouze nahodilý, mezerovitý) o funkční a teritoriální diferenciaci českého národního jazyka.

Ad a) Komplikace spatřujeme při lingvodidaktické prezentaci spisovného jazyka. Mírně jimi nejednotné a rozkolísané užívání mluvnických forem, jejich oscilaci nejen mezi rovinou neutrální a hovorovou, což je v řečové praxi běžným jevem, ale i knižní (archaickou). Tato skutečnost má negativní dopad na formování náležité kvality cizincovy komunikační kompetence (zvyšuje počet variant a neúměrně zatěžuje studujícího v počátcích studia, narušuje jeho orientaci ve struktuře standardu, může vytvářet dojem nekompaktnosti, chaotičnosti spisovné češtiny).

Např. v učebnici *Učíme se česky* (E. Roubalová 1996, s. 28) stojí vedle sebe stylově i frekvenčně odlišné dublety *Piji černou kávu. Často piju černou kávu* atd. Přikláníme se k přednostní a soustavné prezentaci hovorových tvarů typu *jmenuju se, píšu, můžu* aj., které v současné neoficiální a mnohdy i prestižní komunikaci na většině území Česka převládají.

Ad b) Častým negativním jevem je (většinou nesignalizované) kombinování mluvnických i lexikálních forem standardních a substandardních. S míšením spisovného a nespisovného kódu se setkáváme v učebnici *Čeština pro cizince* (V. Vlasák a kol. 1969): kupř. na s. 93 se uvádí „*Mají tu nápoje, nejen studený, ale i teplý, a jiné rychlé občerstvení.*“

Ad c) Pokud jde o ukázky užití obecné češtiny, hodnotíme pozitivně učebnice, které přinášejí základní vhled do problematiky a pokoušejí se o komplexnější (mluvnickou i lexikální) prezentaci reprezentativního vzorku této nejrozšířenější nespisovné variety. Základní potíž spatřujeme v tom, že v některých případech zůstává pouze u více či méně zdařilého pokusu: obecná čeština zachycená v některých učebnicích vždy plně neodpovídá autentické běžné mluvě v Čechách.

Značný prostor věnuje obecné češtině např. učebnice *Colloquial Czech* (J. D. Naughton 1987, s. 172n.), s problematickou prezentací (viz s. 173) se však setkáváme jak v případě tvarů pomocného slovesa být („*Ale já jsem už celej tejden doma. Vrátila jsem se minulej pátek. Několikrát jsem ti volala, ale nikdo to nebral.*“), kde se na rozdíl od běžné mluvy nevěrohodně objevuje konsonant j, tak u stránky lexikální (s. 174): „*Ale já nevím. Mám strašně moc práce. Zejtra mám nákou schůzi. Musím si to důkladně připravit. A teď zrovna pospíchám. Musím zajít k jednomu svému známému, kerej tu bydlí někde blízko. Potřebuju s ním vo něčem mluvit.*“

V úryvku nalezneme několik sporných momentů. V daném kontextu bychom nahradili neadekvátní lexémy *důkladně, zrovna, spěchám* a *zajít* užívanějšími obecněčeskými výrazy *pořádně, akorát, pospíchám / letím (mám fojfr, ev. mám děsnej fojfr)* a *stavit se*. Výhrady máme i ke kvantitě: v běžné mluvě převládá ve výrazech typu *nevím, musím* krátký vokál.

V učebnici *Do you want to speak Czech?* (E. Čechová a kol. 1993, s. 83) nalézáme výraz, s nímž jsme se doposud v komunikaci nesetkali: „*Děkuju, jseš hodná.*“ Podle našeho názoru se v řečové praxi (spontánní, neformální komunikace) vyskytuje pouze podoba *seš a si*.

Ad d) Z komunikační perspektivy se jeví jako nezbytné, aby byla v učebnicích češtiny pro cizince zařazena kvalifikovaná a náležitě lingvodidakticky zpracovaná informace o české jazykové situaci, o funkčním a teritoriálním rozvrstvení českého národního jazyka, o důvodech výběru variety prezentované v tom kterém učebním materiálu, o pozici příslušného útvaru ve struktuře naší mateřštiny. Dosavadní vyučovací praxe je však tomuto stavu zpravidla dosti vzdálena, s jistým poučením se nadto setkáváme spíše v učebnicích staršího data.

gramatika - její podstata, pojetí a role ve vyučovacích metodách cizích jazyků

Gramatika jako jedna z klíčových lingvistických disciplín prošla zajímavým a složitým vývojem. S určitým zjednodušením lze konstatovat, že zhruba do šedesátých let dvacátého století se na mluvnici pohlíželo jako na množinu morfologických a syntaktických pravidel příslušného jazyka. V lingvodidaktice dlouho převládal názor, že se pro získání náležité znalosti cizího jazyka postačuje těmto pravidlům naučit.

Gramatik existuje v současnosti celá řada. Podle prvků jazyka, na které se zaměřují, se rozlišuje gramatika performační (korpusová), systémová, diachronní, kontrastivní, funkční, generativní aj. Je tedy zřejmé, že je pojem *gramatika* (jako taková) dosti vágní, vyskytuje se totiž v mnoha podobách, existují spíše jednotlivé *gramatiky*.

Z lingvodidaktického hlediska je důležitá *didaktická gramatika*. Zatímco „lingvistické“ gramatiky popisují strukturní prvky mluvnického systému přirozeného jazyka a jejich fungování, resp. řečové užívání v celé jejich složitosti (mají odborný ráz, formulují zobecňující pravidla a závěry, modelují z určitého zorného úhlu mluvnickou rovinu), didaktická gramatika uzpůsobuje zjištění těchto gramatik vyučovací praxi, popularizuje a aplikuje jejich vybrané a patřičně upravené (redukované, zjednodušené, určitým způsobem dávkované) poznatky pro určitý okruh uživatelů.

Jednotlivé vyučovací metody cizích jazyků jsou konstituovány na základě několika bázových faktorů, mezi které patří i způsob prezentace mluvnice cílového jazyka (role této systémové složky jazyka ve výuce, kritéria jejího výběru, metoda jejího popisu, charakter jejího výkladu a procvičení, stupeň zohlednění komunikačních potřeb a priorit mluvčího aj.).

V cizojazyčné výuce po dlouhá staletí převládá při prezentaci gramatiky cílového jazyka *klasický přístup*, předchůdce metody gramaticko-překladev. Ve středověku má výsadní postavení studium latiny, jeho základ pak představuje učení se její gramatice. Žáci si osvojují gramatická pravidla (z dnešního pohledu dosti samoúčelná, nezřídka málo srozumitelná, nebo dokonce nesrozumitelná), často jde o jejich otrocké memorování; dále se od nich vyžaduje stereotypní odříkávání konjugačních a deklinačních paradigm apod. Výklad latinské mluvnice má deduktivní ráz (nejprve pravidlo, poté jeho aplikace), výběr gramatického učiva je v zásadě nahodilý.

Tento formalistický přístup převládá až do nástupu renesance, kdy se v Itálii objevují první alternativní přístupy, které usilují o redukci, či přímo eliminaci gramatiky z vyučovacího procesu. V průběhu dalších století se objevují některé

podnětné názory: prosazuje se přímá metoda, poukazuje se na nutnost prioritního studia gramatiky mateřského jazyka aj.

V 17. století se v Anglii a v Německu zvedá odpor proti „tyranii gramatiky“, kritizuje se nepraktičnost výuky, komplikovanost a nesrozumitelnost pouček, neefektivní memorování, neúnosná délka studia. Roste role mateřského jazyka, v přístupu k výuce cizích jazyků sílí pragmatismus. J. A. Komenský se vyslovuje pro školu zajímavou, užitečnou, tvůrčí, přitažlivou, prosazuje cyklický charakter prezentace učiva, názornost (ilustrované učebnice aj.), požadavek postupovat od známého k neznámému, od snadného k obtížnému, od konkrétního k abstraktnímu aj. Při prezentaci gramatiky upřednostňuje indukci, resp. induktivně-deduktivní postup: v jazykové výuce se nejprve uvádí příklad, následuje zobecňující pravidlo a cyklus uzavírá procvičení vyložené látky.

K velké diferenciaci gramatiky a vyučovacích metod dochází v 19. století (mj. se formuje metoda gramaticko-překladová, přirozená, metoda učení se v sériích) a hlavně ve 20. století. Ve sféře výuky cizích jazyků významně roste vliv lingvistiky, fonetiky a psychologie, později se projevuje i velký vliv moderní techniky (jazykové laboratoře aj.). V tehdejší myšleni o jazyce je třeba připomenout mimořádně přínosný strukturalismus (F. de Saussure) i funkční přístup Pražského lingvistického kroužku.

Ve třicátých letech dvacátého století vzniká ve Velké Británii *situační metoda*. Připomíná metodu přímou, na rozdíl od ní i od metody audioorální však operuje s pojmem *situace*: prezentace i procvičování syntaktických struktur (*patterns*) se systematicky děje v různých (mikro)situacích, pro které je užívání daných struktur charakteristické. Proces učení se jazykovými kódy tak spočívá ve vytváření situačně vázaných modelů řečového chování.

V *audioorální metodě* probíhá výuka cizího jazyka v následujícím pořadí: porozumění mluvenému – ústní vyjadřování – porozumění psanému – psaná komunikace. Důležitou roli opět sehrávají syntaktické struktury, získat znalost cizího jazyka znamená především osvojit si soubor zautomatizovaných návyků řečového chování podle schématu stimul – reakce – posílení reakce. Významnou úlohu sehrává drilové opakování slovních spojení a modelových struktur.

Ve druhé polovině dvacátého století se objevují další lingvodidaktické koncepce: metoda SGAV, komunitární, metoda reakcí pohybem, sugestopedie, integrované přístupy aj.

Ohlédneme-li se za dosavadním vývojem, můžeme konstatovat, že mluvnická složka bývá v jednotlivých vyučovacích metodách cizích jazyků opomíjena i přeceňována, vedle názorů a koncepcí kompromisní povahy se vyskytují i koncepce

dostí vyhraněné, až extrémní, které pokládají zastoupení gramatiky v procesu nabývání znalosti cizího jazyka dokonce za nežádoucí a škodlivé.

Role gramatiky bývá významnější v těch směrech, které zdůrazňují a praktikují kognitivní postupy (často deduktivní povahy) a procesy. Význam mluvnické oproti tomu ustupuje do pozadí v pojetích (mnohdy výrazně induktivních) tvořících jejich protíváhu.

Pojetí gramatiky se v lingvodidaktice neutváří a nevyvíjí „samo o sobě“, nýbrž v úzké návaznosti na charakter vyučovací metody – s ohledem na její priority a preferované řečové dovednosti, na požadavky na ni kladené (tlak ze strany řečové praxe). V historii výuky cizích jazyků se tak postupně objevují a střídají nejrůznější lingvodidaktické směry a koncepce, které kladou důraz – zpravidla dosti výrazný a jednostranný – buď na jazykový systém jako takový, nebo na některou (event. na některé) ze základních řečových dovedností: na mluvenou komunikaci, poslech, četbu či komunikaci psanou (event. i na překlad).

Složitý, dlouhodobý a nezřídka konfliktní vývoj chápání gramatiky a utváření optimální lingvodidaktické metody výuky cizích jazyků tak postupně dospívá až k novému, svou podstatou syntetickému stadiu: ke *komunikační metodě* (viz dále).

gramatika a komunikační metoda

Postavení gramatiky v komunikační metodě (srov. dále) doznává vzhledem k její podstatě významných změn. V náležitě chápané a aplikované komunikační metodě má mluvnice významné a nezastupitelné místo, není samoúčelným cílem, ale účelným prostředkem utváření vědomého adekvátního řečového chování mluvčího. Pojetí a způsob zpracování gramatiky respektuje úroveň komunikační kompetence mluvčího i jeho komunikační potřeby, v tomto smyslu lze proto uvažovat o prezentaci *jednotlivých gramatik*, čili účelných, různě náročných a obsáhlých popisů struktury a řečového fungování gramatického systému studovaného jazyka.

V souvislosti s prezentací gramatiky je třeba zmínit i charakter jejího procvičování. V komunikačně koncipovaných učebních materiálech jsou cvičení zastoupena v hojně míře. Jsou pestrá, kreativní, optimálně náročná a dlouhá, obsahují již osvojenou užitečnou slovní zásobu, nabízejí variantnost řešení s ohledem na komunikační situaci i na záměr mluvčího (vyjádřit se formálně, neformálně, ztvárnit různé stupně zdvořilosti, modality, expresivity apod.).

Ve vyučovací praxi se však setkáváme s četnými problémy zásadního rázu. Některé tzv. komunikativní učebnice pojmají prezentaci češtiny pro cizince jako více či méně agramatickou. Mnohdy nekriticky a mechanicky přenášejí některé postupy z výuky analytických jazyků (viz výše) na jazyk flexivní, snaží se učit češtinu s minimálním zastoupením systémových prvků.

Výrazné zastoupení drilových prvků může přinést okamžitý pozitivní komunikační efekt, záměrné zanedbávání či nedoceňování významu systémové složky se však dříve či později na úrovni komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího nevyhnutelně negativním způsobem projeví. Ve svých důsledcích vede k neschopnosti, resp. pouze k omezené schopnosti jeho adekvátní autonomní řečové produkce a recepcce. Je proto třeba zdůraznit zásadní rozdíl mezi *minimální* a *nezbytnou minimální* přítomností gramatiky v procesu učení se češtině jako cílovému jazyku.

Ve sléře češtiny pro cizince je třeba opakovaně zdůrazňovat, že ke komunikativnosti rozhodně nepřispívá deformování nebo obcházení jazykového systému, agramatičnost, vyhýbání se některým obtížným pasážím české gramatiky a přednostní uvádění jevů po formální stránce sice jednoduchých (viz výrazy typu *Karlův most, to znám*), avšak z hlediska užití periferních, příznakových.

ke komunikativní prezentaci gramatiky českého jazyka

V dalším výkladu se pokusíme ilustrovat způsob popisu vybraného gramatického jevu podle komunikační metody (viz dále). Zastavíme se u jednoho elementárního případu, a sice u lingvodidaktické prezentace pomocného slovesa *být*. V učebnici češtiny pro cizince, resp. ve výuce by měly – vedle paradigmatu uvedeného slovesa, tedy stránky formální – být následující informace (dimenze řečová).

Způsoby vyjádření zdvořilosti, tedy poučení o tykání a vykání v češtině

Tato instrukce je mimořádně důležitá pro široké spektrum mluvčích (anglicky mluvící, ale také Španělé, obyvatelé Skandinávie aj.), kteří mají silnou tendenci i v češtině všem účastníkům komunikace bez rozdílu tykat.

Zařazení poučení o užití a neuzítí osobního zájmena ve funkci zájmeného subjektu

V češtině není kvůli flexi (osobním koncokám) užití těchto zájmen nutné, je příznakové. Zejména Neslované ale mnohdy zájmený podmět pod vlivem své mateřštiny užívají, resp. nadužívají a nežádoucím způsobem ho tak zdůrazňují: *Já jsem cizinec; Já jsem student; Já se učím česky* apod.

Poučení o tvoření negace (včetně ortografie) a otázky

Výklad o tvoření záporu je důležitý např. pro rusky mluvící, kteří často píšou i v češtině záporu a slovesný tvar odděleně. Pokud jde o tvoření otázky, některé typy mluvčích je třeba upozornit, že v češtině není inverze. Je rovněž třeba zdůraznit, že se v češtině při záporně formulované otázce zjišťovací zpravidla očekává kladná odpověď: *Nejste Petr?*

Další relevantní informace v závislosti na původu jinojazyčného mluvčího

U rusky hovořících je třeba upozornit na nutnost užití slovesa *být* (mají tendenci ho elidovat: *Ja student*), dále je nutné se zmínit o apriorním užívání osobního zájmena oni v běžné mluvě pro všechny tři rody i o obecněčeských tvarech *si, seš* (*voní sou*) aj.

základní podmínky a způsoby nabývání znalosti cizího jazyka

První nezbytnou podmínkou je **vrozená schopnost člověka (language)** osvojit si jazykový kód (a to jak jazyk mateřský, tak i další jazyky), jehož náležitěmu působení (viz dále) je po nezbytně dlouhou dobu vystaven. Člověk se touto speciální jazykovou schopností odlišuje od ostatních tvorů. Zmíněnou schopností se mívá určitý konceptuální rámec a soubor dispozic, které se vztahují k fonické a větne struktuře. Na vývoj jazykové, resp. komunikační kompetence se pohlíží jako na proces dozrávání těchto předpokladů.

Druhým velmi významným předpokladem je **snaha mluvčího získat znalost příslušného jazyka**. Na tomto motivačním (zdůrazňujeme roli tzv. pozitivní motivace) a volním prvku velmi záleží, a to jak na počátku procesu nabývání znalosti jazykového kódu, tak v celém jeho průběhu. Chybí-li mluvčímu chuť, vůle, potřeba cizí jazyk na určité úrovni zvládnout nebo nejsou-li tyto stimuly dostatečně intenzivní a průběžně přítomné, proces získávání znalosti dotyčného jazyka se může přerušit, ukončit nebo se jeho efektivita přinejmenším výrazně snižuje.

Třetím klíčovým momentem je **náležitý, tedy dostatečně častý a intenzivní srozumitelný přístup k osvojovanému (studovanému) jazyku**. Je iluzorní se domnívat, že pro získání znalosti jazyka plně postačuje pouhé „vystavení“ mluvčího jeho nespecifikovanému působení. K nabytí znalosti jazyka, který má znakový charakter, nemůže vést jeho prostá zvuková kulisa. Nadto je podstatné, aby komunikace, resp. zmiňovaný proces, probíhaly ve společenských podmínkách, v určitém kulturním, civilizačním rámci příslušné komunity.

Jsou-li výše uvedené aspekty náležitě naplněny, dochází u mluvčího k postupnému nabývání znalosti příslušného jazyka.

Základními způsoby dosahování takového cíle jsou **učení se (cizímu) jazyku (learning) a osvojování si (cizího) jazyka (acquisition)**.

V případě učení se jazyku jde, stručně řečeno, o vědomé a cílené kumulování relevantních poznatků o daném jazyce, o všech jeho jazykových rovinách. Pravý opak pak představuje osvojování si jazyka: je to proces, jsou podstatou nevědomý, spontánní, mluvčí si jazyk osvojuje nápodobou, opakováním. Pro didaktiku cizích jazyků je cenný poznatek, že obě koncepce mohou úspěšně koexistovat a vzájemně se doplňovat.

komunikační metoda – její podstata a základní rysy

Ve dvacátém století vzniká řada vyučovacích metod cizích jazyků. Obecně lze ovšem konstatovat, že jednotlivé lingvodidaktické koncepce nepřinášejí vždy zcela uspokojivé výsledky. Kritizována je zejména jejich nevyváženost, čili jejich mnohdy dosti jednostranná orientace pouze na některé ze základních řečových dovedností. Kupř. metody přímá, situační, audioorální, přirozená aj. výrazně preferují mluvené vyjadřování a poslech na úkor četby a psané komunikace (pokládají ji za pouhou odvozeninu komunikace mluvené, za její prostý grafický zápis); na druhé straně činí metoda gramaticko-překladová pravý opak. Mnohým metodám se navíc vytýká malá míra kreativity, stereotypnost a monotónnost cvičení, nedostatečná pozornost věnovaná komunikačním potřebám a prioritám různých typů mluvčích apod.

V jazykovědě a následně i v lingvodidaktice se proto začínají hledat cesty, které by vedly k překonání těchto problémů. Na počátku sedmdesátých let dvacátého století dochází ke zlomovému bodu, k tzv. **komunikačně-pragmatickému obratu**, jehož součástí se v oblasti výuky cizích jazyků stává i nově se formující komunikační metoda.

Tuto novou orientaci v jazykovědě i v oblasti didaktiky cizích jazyků lze stručně charakterizovat konstatováním, že se těžiště pozornosti lingvistů a lingvodidaktiků přesouvá od systémových a strukturních vlastností jazykového kódu (*langue*) k jeho řečovému fungování a užívání (*parole*) v měnících se podmínkách společenské komunikace.

V popředí zájmu zůstává i nadále složka jazyková (včetně dimenze neverbální, tedy gest, mimiky aj.), k ní ale nově přistupuje komplexně pojímaná problematika komunikace jako takové. Zkoumá se společenská a situační zakotvenost a podmíněnost jazykové komunikace, zohledňuje se např. společenské a pracovní postavení účastníků komunikace, jejich interpersonální vztahy, věk, vzdělání aj., nově se analyzuje komunikační záměr komunikantů a otázky spojené s jeho interpretací a realizací, pozornost se věnuje komunikačnímu efektu textu a způsobům i prostředkům jeho dosahování.

Nově vzniklá situace by se dala shrnout následovně: zkoumají se nejen jazykové formy, ale rovněž způsoby, důvody, široce pojímané okolnosti a důsledky jejich užívání.

Přejdeme nyní k vybraným klíčovým rysům **komunikační metody**.

V prvé řadě mezi ně patří **komplexnost**. Je možné ji chápat dvojím způsobem, a to a) jako soubornou (a přitom diferencovanou) a v ideálním případě rovnocennou utváření všech čtyř základních řečových dovedností, b) jako vyváženou, resp. adekvátní pozornost věnovanou jak dimenzi jazykové (strukturní, systémové), tak neméně důležitým faktorům řečovým a extralingválním.

Dalším podstatným rysem je **adresnost**. Pozornost se totiž (na rozdíl od četných jiných lingvodidaktických koncepcí) skutečně obrací k jinojazyčnému mluvčímu, k jeho řečovým potřebám, k úrovni jeho komunikační kompetence. Učivo by se tedy nemělo prezentovat podle obecně rozšířeného překonaného principu „všechno všem“ (resp. „totéž všem“), ale diferencovaným způsobem. Tento požadavek se týká jednak výběru látky, její strukturace a jejích kvalitativních i kvantitativních parametrů, jednak způsobu jejího zpracování a prezentace jednotlivým typům mluvčích.

Třetím rysem, který je s předchozími úzce spjatý, je **užitečnost**. Tato pragmatická dimenze, která je protikladem formalismu, akademismu, je rovněž velmi důležitá. Požadavek praktické využitelnosti poznatků a cílené učení se jazyku, nikoliv o jazyce, představuje v cizojazyčné výuce významný posun vpřed.

základní doporučená literatura

- Čechová, M., Styblík, Vl.: Čeština a její vyučování. Praha, SPN, 1998.
Čermák, F.: Jazyk a jazykověda. Praha, Karolinum, 2001. (3. vyd.).
Černý, J.: Dějiny lingvistiky. Olomouc, Votobia, 1996.
Černý, J.: Úvod do studia jazyka. Olomouc, Rubiko, 1998.
Hendrich, J. a kol.: Didaktika cizích jazyků. Praha, SPN, 1988.
Hrbáček, J.: Úvod do studia českého jazyka. Praha, Karolinum, 1994. (2. vyd.).
Hrdlička, M.: Cizí jazyk čeština. Praha, ISV, 2002.
Sgall, P. - Hronek, J.: Čeština bez příkras. Praha, H&H, 1992.
Šebesta, K.: Od jazyka ke komunikaci. Praha, Karolinum, 1999.

- Bartram, M., Walton, R.: Correction – mistakes management. Language Teaching Publications, 1991.
Brown, G., Yule, G.: Teaching the Spoken Language. Cambridge University Press, 1983.
Clark, J. L.: Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning. Oxford, Oxford University Press, 1987.
Cooper, J.: Think and Link – An advanced course in reading and writing skills. Oxford University Press, 1979.
Čechová, M., Styblík, Vl.: Čeština a její vyučování. Praha, SPN, 1998.
Čermák, F.: Jazyk a jazykověda. Praha, Karolinum, 2001. (3. vyd.).
Černý, J.: Dějiny lingvistiky. Olomouc, Votobia, 1996.
Černý, J.: Úvod do studia jazyka. Olomouc, Rubiko, 1998.
dále Mgr. Dana Krupková, DDÚ SVP Liberec a Mgr. Olga Soukupová (jednotřídka Kořenov)
Deller, S.: Lessons from the Learner. Longman, 1990.
Doff, A.: Teach English. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
Edge, J.: Mistakes and Correction. New York, Longman, 1990.
Fedeleš, M.: Dva modely málotriedneho školstva. Komenský, r.122, 1998, č.7-8, s.137-139.
Frank, C. and M. Rinvolucri: Grammar in Action Again, Prentice Hall, 1991.
Grellet, F.: Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
Hádková, M., Maertín, J.J.: The Course of Czech Grammar. INFOA, 2006.
Harmer, J.: Teaching and Learning Grammar. Harlow. Longman, 1991.
Hendrich, J. a kol.: Didaktika cizích jazyků. Praha, SPN, 1988.
Hrbáček, J.: Úvod do studia českého jazyka. Praha, Karolinum, 1994. (2. vyd.).
Hrdlička, M.: Cizí jazyk čeština. Praha, ISV, 2002.
Klippel, F.: Keep Talking. Cambridge University Press, 1984.
Kyriacou, C.: Klíčové dovednosti učitele. Praha. Portál, 1996.
Logomalovánky (Soukromá klinika pro vady řeči a sluchu Dr. Ilony Kejklíčkové).
Morgan, R. and Rinvolucri, M.: Vocabulary. Oxford, Oxford University Press, 1996.
Nelešovská, A., Spáčilová, J.: Didaktika IV, Olomouc 1999.

doporučená literatura

- Nuttal, C.: Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London, Heinemann, 1983.
- Petlák, E.: K práci málotriednych škol. Komenský, r.121, 1997, č.7/8, s.141-142.
- Rixon, S.: Developing Listening Skills. London, Macmillan, 1986.
- Sgall, P. - Hronek, J.: Čeština bez příkras. Praha, H&H, 1992.
- Šebesta, K.: Od jazyka ke komunikaci. Praha, Karolinum, 1999.
- Treuová H., Linhartová, L.: Cvičné texty pro logopedii. Tobiáš, 1994.
- Underwood, M.: Teaching Listening. Harlow, Longman, 1989.
- Ur, P.: Grammar Practice Activities. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- Ur, P.: Teaching Listening Comprehension. Cambridge University Press, 1984.
- Vomáčka, J.: Málotřídní školy. Liberec, 1995
- Vyštejn, J.: Vady výslovnosti. Aktuální problémy speciální pedagogiky. SPN, Praha, 1991.
- Wajnryb, R.: Classroom Observation Task. Cambridge University Press, Cambridge, 1993.
- Wallace, C.: Reading. Oxford, Oxford University Press, 1992.
- Wallace, M.: Teaching Vocabulary. Oxford, Heinemann, 1982.
- White, R., Arndt, V.: Process Writing. Harlow.Longman, 1991.

plán lekce nízkoprahového kursu 1 (90 minut)

Lektor/ka: Barbora Hošková

Cíl hodiny – téma: Nákupy

Kompetence – zvládnutí určité situace:

Porozumění a reakce v základní situaci při nakupování

Učební materiály, pomůcky:

nahrávka z Češtiny pro život č. 08 (lekce 3, cv. 19), kartičky s čísly, předměty z místnosti či z tašky lektora/ky, tabule, křídly/fixy, pracovní listy

Aktivita	Typ interakce	Mluvení , čtení...	Co dělá lektor/ka a co dělají studenti	Proč to děláme/cíl	Čas v min.
Úvod, seznámení	Frontální + individuální + párová	Mluvení + poslech + gramatika	Lektor/ka se ptá studentů, co říkáme při seznamování – eliciting frází, předvede rozhovor se studentem, ptá se jednotlivých studentů na některé fráze, píše fráze na tabuli i s modelem odpovědi, studenti se ptají vzájemně řetězem – lektor/ka určuje, kdo se ptá koho	Seznámení, zpřesňování frází, mluvení o sobě. Pokročilí přichází s frázemi a zpřesňují gramatiku, začátečníci se učí nové fráze a mluvit o sobě.	10 - 30
Hlášení v supermarketu	Frontální + individuální	Poslech	<i>poslech:</i> Co slyšíte? Co rozumíte?; 2. <i>poslech:</i> Jaká čísla slyšíte?; rozdat pracovní listy, cv. 1; 3. <i>poslech:</i> seřadit čísla; doplnit cv. 2 na pracovním listu; 4. <i>poslech:</i> kontrola cv. 1, 2 a shrnutí	Orientace v mluveném textu, zachycení vybraných info (jednotlivé poslechy jsou cílené na různé úrovně); poslech je úvod do čísel.	10
Čísla	Frontální + individuální	Poslech + výslovnost + gramatika	Lektor/ka čte číslovky, studenti opakují – sledují na pracovním listu. Lektor/ka upozorňuje na některé tvary číslovek – píše na tabuli.	Seznámení s přesnými tvary číslovek.	5
<i>Diktát čísel</i>	Frontální + individuální	Poslech	Lektor/ka diktuje čísla (problematičtější – obsahující 2, 5, 9, 3, 4).	Porozumění číslovkám.	5
<i>Čísla na kartičkách</i>	Frontální + individuální	Čtení + poslech + mluvení	Lektor/ka rozdává studentům kartičky s čísly. Studenti postupně čtou číslovky – mění se tak, že 1 čte a 1 píše na tabuli, ostatní na papír.	Procvičení čísel, aktivizace, pohyb (všichni postupně vstanou k tabuli), aktivita je přenesená pouze na studenty.	5 - 10
V obchodě	Frontální + individuální	Mluvení + gramatika	Lektor/ka se ptá, co říkáme a slyšíme v obchodě – na tabuli fráze (eliciting), rozdělení na prodavače a klienta	Pokročilí přicházejí s frázemi, zpřesňování.	5
<i>Dialog v obchodě</i>	Párová + frontální	Čtení + poslech	2 studenti čtou dialogy z pracovního listu, lektor/ka ověřuje porozumění a zdůrazňuje slovíčka, fráze a situaci	Fráze v kompletní situaci.	5 - 10
Mám tašku. Máte tašku?	Frontální	Gramatika	Lektor/ka demonstruje použití akuzativu pomocí své tašky a nějaké židle v místnosti. Píše přehledně na tabuli. Podle situace se může dál ptát. Struktura: Co to je? – To je taška. Máte tašku? – Mám tašku. – Nemám tašku.	Praktická ukázka akuzativu a zobecnění fráze v obchodě.	5 - 10
Nakupování	Individuální (příprava) Párová (průběh) Frontální + individuální (kontrola)	Mluvení + poslech (kontrola)	Lektor/ka rozdává studentům různé věci (cokoli, co má po ruce), napíše jejich názvy taky na papírky (připraví si během pauzy podle počtu studentů). Lektor/ka rozdává studentům papírky – musí mít jinou věc reálnou a jinou napsanou. Studenti jsou tak klienti (shánějí tu věc, která je napsaná na papírku) i prodavači zároveň (prodávají předmět, který dostali). Dialog (podle pracovního listu): 1. Dobrý den, prosím vás, máte (podle papírku)? <i>Bohužel ne.</i> Děkuju, na shledanou. 2. Dobrý den, prosím vás, máte (podle papírku)? <i>Mám.</i> Kolik stojí? ... korun. Děkuju, nashledanou. Studenti chodí po místnosti a mluví. lektor/ka se pohybuje mezi nimi. Závěr: každý řekne, co má (co koupil) a kolik to stálo. (+ var.: pak studenti říkají podle poslechu, co mají ostatní a kolik to stálo)	Aktivizace, pohyb, procvičení frází, kolektivní práce, mohou se zapojit všechny úrovně, studenti si vyzkoušejí mluvení v bezpečné situaci	15 - 25
Závěr, rozloučení	Frontální + individuální	Mluvení (+ poslech)	Lektor/ka se ptá každého studenta, co se dnes naučil nového. Příp. co budou dělat dnes večer, příp. může opakovat i fráze ze začátku hodiny.	Shrnutí, zpětné promítnutí průběhu lekce, zpětná vazba pro lektora/ku, uvolnění, individuální mluvení, reago- vání.	3 - 10

pracovní list pro plán lekce 1

Nakupování

Co slyšíte? Napište, jak jdou čísla za sebou (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)

90	14,90	23,70	2,864	7,90	61,50	8,537	89	189	59,90
----	-------	-------	-------	------	-------	-------	----	-----	-------

Kolik to stojí?

sýr ementálského typu za

okurky hadovky, kus za

kuře chlazené, 1 kg za

drůbeží párky za

chléb kmínový za

mikrovlnná trouba za

elektrický sporák Gorenje za

rychlovarná konvice za

zubní pasta Elmex za + ústní voda za

Čísla

1 jedna	11 jedenáct	30 třicet	100 sto	1000 (jeden) tisíc
2 dva, dvě	12 dvanáct	40 čtyřicet	200 dvě stě	2000 dva tisíce
3 tři	13 třináct	50 padesát	300 tři sta	3000 tři tisíce
4 čtyři	14 čtrnáct	60 šedesát	400 čtyři sta	4000 čtyři tisíce
5 pět	15 patnáct	70 sedmdesát	500 pět set	5000 pět tisíc
6 šest	16 šestnáct	80 osmdesát	600 šest set	6000 šest tisíc
7 sedm	17 sedmnáct	90 devadesát	700 sedm set	7000 sedm tisíc
8 osm	18 osmnáct		800 osm set	
9 devět	19 devatenáct		900 devět set	100 000 sto tisíc
10 deset	20 dvacet			1 000 000 milion
	21 dvacet jedna			

V obchodě

Zákazník/ce: Dobrý den, prosím vás, máte banány?

Prodavač/ka: Mám.

Zákazník/ce: Kolik stojí?

Prodavač/ka: Kilo za 30 korun.

Zákazník/ce: Chtěla bych pět.

Prodavač/ka: Ještě něco?

Zákazník/ce: Ne, děkuju.

Prodavač/ka: 26 korun.

Zákazník/ce: Děkuju, na shledanou.

Prodavač/ka: Na shledanou.

Zákazník/ce: Dobrý den, prosím vás, máte banány?

Prodavač/ka: Bohužel ne.

Zákazník/ce: Děkuju, na shledanou.

plán lekce nízkoprahového kursu 2 (90 minut)

Lektor/ka: Barbora Hošková + Luděk Brouček

Cíl hodiny – téma: Komunikace

Kompetence – zvládnutí určité situace: Domluvení schůzky

Učební materiály, pomůcky: pracovní listy, papírky s časovými údaji, tabule, fixy/křídly

Aktivita	Typ interakce	Mluvení , čtení...	Co dělá lektor/ka a co dělají studenti	Proč to děláme/cíl	Čas v min.
Úvod, zahájení	Frontální	Mluvení + poslech	Lektoři vítají studenty – úvodní fráze „Jak se máte?“, „Jaký byl víkend?“	Navázání kontaktu	2 - 5
Tichá pošta	2 skupiny (mix úrovní)	Výslovnost + poslech	Studenti se postaví do dvou zástupů, lektoři prvnímú pošeptají slovo, šeptají si ho, jak stojí za sebou, vyhrává řada, v níž došlo slovo dříve na konec. Nově přichozí student se řadí na konec.	Aktivizace na začátku lekce, studenti jsou zapojeni všichni najednou, uvolnění, procvičení výslovnosti a poslechu, akomodace na češtinu.	5 - 10
Práce s dialogem 1 scénka	Frontální	Poslech	Lektoři hrají dialog na úradě (viz pracovní list). Demonstrativně. Studenti poslouchají. Potom se lektoři ptají: „Kdy bude příští schůzka“, „Co je problém“, „Jak reagoval klient, když nerozuměl“. Mezitím lektoři rozdávají pracovní listy.	Úvod do tématu, porozumění situaci, porozumění mluvené řeči, názorná demonstrace frází.	3 - 5
scénka se čtením	Frontální + individuální	Poslech + čtení	Lektoři hrají scénku a studenti sledují pracovní list. Lektoři se ptají, čemu studenti nerozumí, a vysvětlují slova a fráze. Zdůrazňují vytučněné fráze.	Porozumění a demonstrace	3 - 10
skupinové čtení	Frontální + individuální	Výslovnost	Studenti čtou společně s lektory. Varianta: muži čtou s Luděkem, ženy s Bárou. Pak se vymění role a znovu.	Fixace frází, porozumění, výslovnost, skupina pracuje dohromady a zároveň každý si čte pro sebe.	3 - 5
Týden	Frontální + individuální	Sl. zásoba, výslovnost, gramatika	Lektor/ka čte dny v týdnu v nominativu. Studenti opakují. Lektor/ka čte dny v týdnu ve tvaru odpovědi na otázku: „Kdy?“ Studenti sledují pracovní list a opakují.	Seznámení se se dny v týdnu v náležitých tvarech, fixace výslovnosti	3 - 5
Týden - cvičení	Individuální + frontální kontrola	Sl. zásoba + gramatika	Studenti vyplňují cvičení na pracovním listu. Společná kontrola.	fixace	3 - 5
Datum	Frontální + individuální	Sl. zásoba, výslovnost, gramatika	Lektor/ka čte postupně čísla, studenti opakují. Lektor/ka čte měsíce, studenti opakují. Lektor/ka stále ověřuje porozumění principu a porozumění.	Seznámení se s tvořením data a náležitými tvary měsíců.	5 - 10
Datum - diktát	Frontální + individuální	Sl. zásoba, poslech	Lektor/ka diktuje data, studenti píšou. Potom říkají studenti diktovaná data a lektor/ka opakuje a píše na tabuli.	Porozumění datům.	5 - 10
Hodiny - V kolik hodin	Frontální + individuální	Sl. zásoba, výslovnost gramatika	Lektor/ka čte hodiny, studenti opakují. Studenti potom píšou cvičení na pracovním listu, poté společná kontrola.	Seznámení se s tvarem vyjádření hodin v odpovědi na otázku Kdy? V kolik hodin? + procvičení.	5 - 10
Práce s dialogem 2	Frontální + individuální	Poslech + čtení	Lektoři hrají dialog 2, potom otázky, zdůrazňují vytučněné fráze	Demonstrace situace, porozumění frázím v kontextu .	3
Práce s oběma dialogy	Individuální + frontální	Čtení	Studenti vypisují fráze z dialogů 1 a 2. Otázky při domlouvání schůzky, souhlasné a zamítavé odpovědi. Společná kontrola, lektor/ka píše na tabuli, lektoři mohou přehrávat, odkazují na pracovní list.	Porozumění frázím, vyvození obecně důležitých frází pro domluvení schůzky.	5
reakce	Individuální + frontální	Příprava na mluvení	Studenti dělají cvičení na pracovním listu – reakce. Společná kontrola.	Porozumění frázím, individuální procvičení reakcí.	5
Domlouvání schůzky Kdy máte čas? Kdy se sejdeme?	Celoskupinová + párová	mluvení	Studenti dostanou papírky s variacemi textu „v neděli ve 13:00“. Stejný časový údaj má skupina více lidí. Úkolem je najít ty, kteří mají na papírku stejný časový údaj, a vytvořit skupinu. Zadání: Na papírku je napsáno, kdy mají čas. Ptají se ostatních „Máte čas v neděli v jednu hodinu?“ Odpověď „Ne, bohužel nemůžu.“ Nebo „Ano, hodí se mi to“. (Fráze jsou zapsány na tabuli). Když se dva studenti najdou, chodí dále spolu, až najdou celou skupinu. Lektor/ka chodí mezi studenty a kontroluje.	Praktické procvičení frází, mluvení, skupinová aktivita, pohyb, pokročilí mohou variovat, začátečníci mohou přesně opakovat tabuli. Všichni musí reagovat a rozumět.	5 - 10
Domluvení schůzky	Skupinová	Mluvení (+poslech)	Studenti zůstanou ve skupinách z předchozí aktivity a musí se domluvit na jiné schůzce v jinou dobu. Potom prezentují. Variace podle času: 1) čas a místo, příp. proč. 2) celý dialog domluvy a ostatní mají odpovědět na otázky, kdy se sejdou, příp. jaké měli s domluvou problémy.	Praktické procvičení, mluvení, skupinová aktivita, pokročilí mohou variovat, začátečníci mohou přesně opakovat tabuli. Všichni musí reagovat a rozumět. Studenti si vyzkoušejí domluvení schůzky v praxi.	5 - 15
Zakončení	Frontální	mluvení	Lektor/ka se ptá studentů, co se naučili nového, studenti odpovídají	Zakončení, shrnutí.	2 - 5

pracovní list pro plán lekce 2

Týden

	Kdy?
1 pondělí	v pondělí
2 úterý	v úterý
3 středa	ve středu
4 čtvrtek	ve čtvrtek
5 pátek	v pátek
6 sobota	v sobotu
7 neděle	v neděli

Kdy máte čas?

1 v pondělí

3

6

4

5

7

Datum

1. 1. = prvního ledna

Kdy?	Kdy?
1 prvního	1 ledna
2 druhého	2 února
3 třetího	3 března
4 čtvrtého	4 dubna
5 pátého	5 května
6 šestého	6 června
7 sedmého	7 července
8 osmého	8 srpna
9 devátého	9 září
10 desátého	10 října
11 jedenáctého	11 listopadu
12 dvanáctého	12 prosince
13 třináctého	
14 čtrnáctého	
15 patnáctého	
16 šestnáctého	
17 sedmnáctého	
18 osmnáctého	
19 devatenáctého	
20 dvacátého	
21 dvacátého prvního	
...	
30 třicátého	
31 třicátého prvního	

Hodiny

V kolik hodin?		
v jednu hodinu	1:00	13:00
ve dvě hodiny	2:00	14:00
ve tři hodiny	3:00	15:00
ve čtyři hodiny	4:00	16:00
v pět hodin	5:00	17:00
v šest hodin	6:00	18:00
v sedm hodin	7:00	19:00
v osm hodin	8:00	20:00
v devět hodin	9:00	21:00
v deset hodin	10:00	22:00
v jedenáct hodin	11:00	23:00

V kolik hodin máte čas?

13:00 Můžu v jednu hodinu odpoledne.

7:00

10:00

15:00

14:00

16:00

pracovní list pro plán lekce 2

Kdy byste mohl/a přijít?

1.

Úředník: Mohl/a byste přijít ve středu 12. 5. v 10 hodin?
 Klient/ka: Promiňte, nerozumím. Mohl byste to napsat, prosím?
 Úředník: (píše) Máte čas 12. 5. v 10:00?
 Klient/ka: Aha, děkuju. Příště 12. 5. v 10:00.
 Úředník: Hodí se Vám to?
 Klient/ka: Ano. Hodí. Děkuju. Na shledanou.
 Úředník: Na shledanou.

2.

Úředník: Kdy byste mohl/a příště?
 Klient/ka: Ve čtvrtek odpoledne.
 Úředník: Ve čtvrtek není úřední den. Musíte přijít buď v pondělí nebo ve středu.
 Klient/ka: V pondělí bohužel nemůžu. Mám češtinu. Pro mě je lepší středa.
 Úředník: V kolik hodin se Vám to hodí?
 Klient/ka: Můžu odpoledne.
 Úředník: Takže třeba ve čtyři?
 Klient/ka: To by šlo. Takže přijdu ve středu 19. 10. ve čtyři hodiny.
 Úředník: Kdybyste nemohl přijít, musíte nám dát vědět.
 Klient/ka: Zavolat nebo napsat e-mail?
 Úředník: Stačí zavolat. Máte naše telefonní číslo?
 Klient/ka: Mohla byste mi ho prosím napsat?
 Úředník: Ano, tady to je.
 Klient/ka: Děkuju. Na shledanou.
 Úředník: Na shledanou.

??? otázka ???	ANO (souhlas)	NE (omluva)

Reagujte podle dialogu 1 a 2

- Mohl/a byste příště přijít ve středu 12. 5. v 10:00 hodin?
- Hodí se Vám to?
- V kolik hodin se Vám to hodí?
- Takže třeba ve čtyři?
- Kdybyste nemohl/a přijít, musíte dát vědět.