

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA RUSKÉHO JAZYKA

FENOMÉN MNOHOJAZYČNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Markéta Drábková

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Michaela Pešková, Ph.D.

Plzeň 2018

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

Plzeň, 1. června 2018

.....
vlastnoruční
podpis

Ráda bych upřímně poděkovala zejména vedoucí práce Mgr. Michaele Peškové, Ph.D. za její výstižné připomínky, cenné podněty ke zlepšení a zejména trpělivost a ochotu řešit vše, co bylo potřeba.

OBSAH

ÚVOD	3
1 Teoretická část	4
1.1 Vymezení pojmů	4
1.1.1 Mnohojazyčnost a vícejazyčnost	4
1.1.2 Transfer	8
1.1.3 Interference	8
1.1.4 První cizí jazyk	9
1.1.5 Druhý cizí jazyk	11
1.1.6 Mezijazyk	12
1.2 Mnohojazyčnost v evropských dokumentech (jazyková politika EU)	12
1.3 Česká jazyková politika	14
1.4 Výběr a výuka prvního i dalšího cizího jazyka	17
1.4.1 Výběr cizího jazyka	18
1.4.2 Učebnice	19
1.4.3 Vyučovací metody	21
1.4.4 Alternativní metody	25
1.5 Další faktory ovlivňující osvojování cizích jazyků	29
1.5.1 Vnější faktory	31
1.6 Cíle didaktiky dalšího cizího jazyka	32
1.7 Hlavní zásady didaktiky mnohojazyčnosti	33
2 Praktická část	34
2.1 Specifika výuky ruského jazyka jako druhého cizího jazyka	34
2.2 Analýza učebnic	35
2.3 Dotazníkové šetření	39
2.4 Návrh na využití transferu z prvního cizího jazyka do druhého cizího jazyka	44
Závěr	47
Resumé	48
Резюме	48

Seznam literatury	49
Internetové zdroje	51
Přílohy.....	1

ÚVOD

Tato diplomová práce pojednává o mnohojazyčnosti a jejím vlivu na vzdělávání a lidskou společnost. Mnohojazyčnost se v 21. století odráží téměř ve všech oblastech lidské činnosti. Lidé více cestují, a tak dochází k vzájemnému sblížování kultur. S kulturní rozmanitostí úzce souvisí i jazyková rozmanitost, která má vliv na společnost i vývoj vzdělávání.

Hlavním cílem této práce je zjistit, do jaké míry ovlivnila mnohojazyčnost vzdělávání na základních školách. Mezi dílčí cíle teoretické části patří vymezení pojmu mnohojazyčnost a rozlišení mnohojazyčnosti individuální a společenské. Dalším cílem je chronologická interpretace údajů o vývoji jazykové politiky v Evropě a následný vývoj jazykové politiky v České republice. Součástí teoretické části je také charakteristika prvního cizího jazyka a dalšího cizího jazyka, objasnění pojmů transfer, interference a mezijazyk, které s výukou cizích jazyků úzce souvisí. Teoretická část práce obsahuje také výukové metody a další faktory, které ovlivňují výuku cizích jazyků, a obecné zásady didaktiky mnohojazyčnosti. Cílem praktické části diplomové práce je vymezení specifík výuky ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka a analýza nepoužívanějších učebnic ruského jazyka na základních školách. Součástí je také zjištění edukační reality - vlivu prvního cizího jazyka na výuku druhého cizího jazyka, a to na základě analýzy dotazníkového šetření učitelů i žáků základních škol. Závěr práce obsahuje návrh na využití transferu z prvního cizího jazyka do dalšího cizího jazyka – v tomto případě anglického a ruského jazyka. Základními prameny pro tuto práci byly oficiální dokumenty Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy.

1 Teoretická část

1.1 Vymezení pojmů

1.1.1 Mnohojazyčnost a vícejazyčnost

Mnohojazyčnost a vícejazyčnost jsou v posledních letech častým tématem všech vrstev lidské společnosti, protože učení se jazykům je celoživotní proces, který ovlivňuje téměř všechny oblasti lidského života. Objevují se i ve vzdělávacích dokumentech, protože dnešní společnost od jedince požaduje, aby ovládal více cizích jazyků. Je to dáno tím, že lidé více cestují např. z rodinných, studijních i profesních důvodů. Požadavek, aby lidé znali nejméně dva cizí jazyky, nevyvíjí jen společnost, ale je to především jeden z požadavků Rady Evropy a Evropské unie.

„Koncem minulého století se tak v oblasti jazykového vzdělávání etabluje koncept mnohojazyčnosti, který současně nachází odraz v didaktice cizích jazyků, v jejich hraničních disciplínách (např. lingvistika, aplikovaná lingvistika, psycholingvistika, sociolingvistika, neurolingvistika, pedagogika nebo psychologie učení) a jejich výzkumu, stejně jako v tvorbě učebních materiálů a v jazykové výuce.“¹

V knihách, člancích i odborných dokumentech se často objevují i pojmy multilingvismus a plurilingvismus. I v současnosti jsou tyto pojmy často vnímány jako synonyma mnohojazyčnosti a vícejazyčnosti. Stejně tak je to i v *Novém akademickém slovníku cizích slov*: „Multilingvismus je definován jako aktivní užívání více jazyků, zpravidla mateřského a cizích, společností nebo jednotlivcem. Synonyma: mnohojazyčnost, vícejazyčnost.“²

Mnohojazyčnost je fenomén, který je častým tématem nejen u nás, ale i v zahraničí. Je to pojem, který je probírán nejen ve vztahu k zemím a jejich obyvatelům, ale i ve vztahu učení se cizím jazykům. Například v Německu se k mnohojazyčnosti vyjádřil Neuner, který tvrdí, že se jedná

¹ Janíková, V. *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 15. ISBN 978-80-210-6683-0

² Kraus, J. a kol. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2005, s. 539. ISBN 978-80-200-1351-4

o pojem velmi obsáhlý, „*kteřý v sobě zahrnuje nejen rozvoj jazykových znalostí a dovedností v jednotlivých jazycích (produkt učení), ale i způsob, jak jich jedinec dosahuje (proces učení), přičemž se do centra pozornosti dostávají zejména strategie učení (cizímu) jazyku.*“³ Pojem multilingvismus podle Neunera také zahrnuje vše, co se týká jazykové politiky. Podle čeho si žáci vybírají cizí jazyk i jaký status a postavení mají cizí jazyky ve vzdělávacích dokumentech apod.⁴

Naopak Berthele je toho názoru, aby se pojmy mnohojazyčnost a vícejazyčnost neslučovaly. Oporou jsou mu dokumenty Rady Evropy, v nichž se oba tyto pojmy oddělují. Jako příklad Berthele uvádí situaci ve Švýcarsku, které se řadí k zemím vícejazyčným.

*„Teritoriální „soužití“ několika jazyků v rámci jednoho státního celku je typickým příkladem pro vícejazyčnost. To, že někteří jedinci ovládají několik (úředních) jazyků daného teritoria, což je i očekáváním nejen daného vzdělávacího systému, ale celé švýcarské společnosti, vede k jistému stupni mnohojazyčnosti jednotlivých občanů. Zatímco instituce je místem, které podporuje mnohojazyčnost v širším pojetí (např. spolková správa, kantonální správa nebo škola), je vícejazyčnost vlastností jedince.“*⁵

Gnutzmann vnímá vícejazyčnost „*jako jazykovou a interkulturní kompetenci jedince, který má přístup k více jazykovým kódům jakožto prostředkům sociální komunikace. Jedná se o jazykový repertoár, který zahrnuje vedle mateřského jazyka i všechny další jazyky včetně jejich variant.*“⁶

Pojem vícejazyčnost vnímá podobně i Kemmeter, který tvrdí, že vícejazyčnost = individuální mnohojazyčnost.

„ Označuje ji jako pasivní nebo aktivní simultánní prezenci různého počtu a jazykových variant mluvčího. Odděluje ji od mnohojazyčnosti společenské a hovoří o dvou fenoménech v rámci jednoho konstruktů:

³ Neuner, G. *Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit*. In K-R. Bausch et al. *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, 2004, s. 4.

⁴ Janíková, V. *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 16. ISBN 978-80-210-6683-0.

⁵ Berthele, R. *Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire - Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachdidaktik*. Zürich: Seismo, 2010, s. 225.

⁶ Gnutzmann, C. *Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die „neune“ kommunikative Kompetenz*. Tübingen: Narr Verlag, 2004, s. 47.

1. *individuální jazykové bohatství jedince (individuální mnohojazyčnost = vícejazyčnost),*
2. *jazykové bohatství společnosti (společenská mnohojazyčnost, jazykové bohatství společensko-politického seskupení: např. Švýcarsko, Kanada, Belgie nebo jižní části USA).⁷*

Kemmeter je zastáncem toho názoru, že aby se země mohla stát mnohojazyčnou, musí mít její obyvatelé předpoklady pro individuální mnohojazyčnost.

Stejně tak ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky*, který je jedním z hlavních dokumentů pro tvorbu jazykového kurikula, jazykových zkoušek i učebnic, jsou pojmy mnohojazyčnost a vícejazyčnost vymezeny.

„Vícejazyčnost („plurilingvismus“) se liší od multilingvismu, který znamená znalost většího počtu jazyků nebo koexistenci různých jazyků v dané společnosti. Multilingvismu lze jednoduše dosáhnout rozšířením nabídky jazyků v určité škole nebo vzdělávacím systému, nebo povzbuzováním studentů, aby se naučili více než jeden cizí jazyk, či snížením dominantní pozice angličtiny v mezinárodní komunikaci. Koncepce vícejazyčnosti překračuje tento rámeček. Zdůrazňuje fakt, že se zkušenosti jedince s jazykem v jeho kulturním kontextu rozrůstají od jazyka používaného doma přes jazyk používaný v širším společenském rámci až k jazykům jejich národů (ať se učí ve škole, nebo na univerzitě nebo si je osvojí v bezprostředním kontaktu s jazykem). Onen jedinec nepojímá tyto jazyky a kultury jako přísně „rozškátkované“, ale naopak si buduje komunikativní kompetenci, ke které přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem a ve které jsou všechny jazyky usouvztažněny a navzájem se ovlivňují.“⁸

Existuje velké množství definic pojmu mnohojazyčnost. Správné pochopení a uchopení tohoto pojmu je náročné, jelikož se nejedná jen

⁷ Kemmeter, L. *Multilingual gestütztes Vokabellernen im Gymnasialen Englischunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999, s. 53.

⁸ *Společný evropský referenční rámeček pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 4. ISBN 80-244-0404-4.

o problematiku lingvistickou, ale jedná se i o problematiku sociokulturní, politickou atd.

Hufeisenová poukazuje na to, že zejména v evropském politickém diskursu můžeme nalézt mnohojazyčnost definovanou coby ryze společenský fenomén a pro individuální mnohojazyčnost je pak zaváděn termín plurilingvismus.⁹

„V českém prostředí se plurilingvismus ve shodě s terminologií užívanou Radou Evropy a Evropskou komisí překládá jako vícejazyčnost a je používán zejména v diskursu vzdělávací politiky a administrativy.“¹⁰

Ve vědeckých debatách se ale toto rozdělení nedodrhuje. Mnohem častěji se užívá termín mnohojazyčnost a pro účely konkrétního výzkumu bývá přesně vymezeno její pojetí.¹¹

Krumm chápe individuální mnohojazyčnost jako *„ovládání více jazyků ve smyslu jejich dynamické použitelnosti v konkrétní komunikační situaci.“¹²*

Z toho vyplývá, že mnohojazyčnost neznamená dokonalou znalost cizích jazyků. Pojem mnohojazyčnost neudává ani to, že člověk ovládá několik jazyků na stejné úrovni, ale zaměřuje se na schopnost jedince komunikovat.

„Za mnohojazyčného je označován jedinec, který je schopen komunikovat alespoň ve třech jazycích, kterými jsou mateřský jazyk a dva cizí jazyky.“¹³

Je zřejmé, že pojetí mnohojazyčnosti není terminologicky jednotné. Stejně tak rozlišování pojmu mnohojazyčnost a vícejazyčnost. V českých vzdělávacích a strategických dokumentech ale nalezneme pojem

⁹ Hufeisen, B. *Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0*. München: Iudicium, 2010.

¹⁰ Sladkovská, K. a T. Šmídová. MŠMT ČR: Podpora vícejazyčnosti v Evropě [online]. 2010 [cit. 2018-06-22]. Dostupné z: www.msmst.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/podpora-vicejazycnosti-v-evrope

¹¹ Janík, M. *Mnohojazyčnost ve výuce němčiny jako dalšího cizího jazyka*. Brno: Masarykova univerzita, 2017, s. 26. ISBN 978-80-210-8766-8.

¹² Krumm, H.-J. *Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit*. In B. Hufeisen & G. Neuner (Eds.), *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publ., 2003, s. 36.

¹³ Janíková, V. *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 21. ISBN 978-80-210-6683-0.

mnohojazyčnost. Je tím myšlena mnohojazyčnost společenská i individuální.

1.1.2 Transfer

Jazykový transfer je jev, při kterém se mezi dvěma i více jazyky vytváří další jazykový systém. Pro rozvoj mnohojazyčnosti je důležité, aby se všechny znalosti, dovednosti a zkušenosti při učení se nového jazyka propojily s těmi, které už byly osvojeny. I mnohojazyčnost se odklání od toho, aby se žáci učili jazyky odděleně. Jazykový transfer lze rozdělit na dva typy. Prvním typem je pozitivní transfer, druhým typem je transfer negativní (interference). Jedná se o určité ovlivňování mezi dvěma jazyky, které se může týkat všech jazykových rovin. To znamená, že naše vědomosti, dovednosti a zkušenosti, které už máme o jednom jazyku, který ovládáme, se projeví i při učení se dalšího cizího jazyka. Tyto vědomosti, dovednosti a zkušenosti si můžeme přenášet z mateřského i cizího jazyka. Pokud člověk dokáže tyto vědomosti efektivně využít, usnadní si proces učení se novému jazyku. V takovém případě se jedná o pozitivní transfer.

Na počátku 20. století se výzkum více zabýval interferencí. Od poloviny 20. století se lingvistika a metodicko-didaktické koncepty více zaměřují na transfer.¹⁴

Od té doby se nepohlíželo na transfer jen jako na zdroj chyb, ale i na možnost učení se efektivně. Transfer je řízen různými činiteli a okolnostmi. Při osvojování si nového jazyka mohou jedince ovlivňovat jeho vnitřní faktory i faktory vnější. Velkou roli také hraje typologická příbuznost jazyků. Důležitým činitelem může být i učitel. Výuka by měla být konstruována tak, aby žáci měli možnost využít předcházejících znalostí pro nové učivo.

1.1.3 Interference

Interference je negativní typ transferu. Jedná se o přenos chybných návyků z jednoho jazyka na druhý. Někteří autoři nezůstávají jen u rozdělení

¹⁴ Janíková, V. *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 47. ISBN 978-80-210-6683-0.

transferu na pozitivní a negativní, ale rozdělují transfer do několika různých podob.

Například podle Choděry má interference následující podoby:

- 1) jako proaktivní transfer – to znamená, že již osvojené jevy ovlivňují jevy nově osvojované, a jako retroaktivní transfer – kdy naopak nově osvojené jevy vytlačí z vědomí jevy dříve osvojené;
- 2) jako mezijazyková a vnitrojazyková – mezijazyková interference se navíc dělí na tu, která je způsobena mateřským jazykem a tu, která je způsobena jazykem cizím (dříve osvojeným nebo osvojovaným současně);
- 3) u blízké příbuzných a nepříbuzných jazyků (čeština a slovenština, čeština a vietnamština);
- 4) v kompetenci – to znamená, že lidé chybují z neznalosti, ze špatného jazykového povědomí, a performanci – jedná se o náhodné selhání;
- 5) zjevná a skrytá – když mluvčí vědomě či nevědomě obchází nějaký jazykový jev, i když by byl funkčně pro daný jazykový jev vhodnější;
- 6) na úrovni vědomostí, návyků a sekundárních dovedností – v tomto případě jsou nejméně příznivé návyky, protože jsou nejhůře odstraňovány.¹⁵

1.1.4 První cizí jazyk

Dle RVP – Cizí jazyk (viz příloha č. 1, 2, 3) patří do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Cizí jazyk je vyučován na prvním i druhém stupni základní školy. Školní vzdělávací program každé školy, který se řídí Rámcovým vzdělávacím programem, určuje, kdy začne povinná výuka cizího jazyka. Nejpozději však od třetí třídy.

Rámcový vzdělávací program určuje očekávané výstupy pro poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní. Cílem prvního stupně je předat žákům základ slovní zásoby, budovat čtenářské dovednosti, na kterých je založena i schopnost psaní. Žáci především na začátku výuky nemají osvojený jazykový systém ani českého jazyka,

¹⁵ Choděra, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006, s. 50. ISBN 80-200-1213-3.

a proto je upřednostňován induktivní způsob výuky. To znamená, že se žáci učí básničky, různá říkadla a postup tvoření vět v podstatě odvozuji sami.

Ukončením devátého ročníku základní školy jsou očekávané výstupy následující – pro poslech s porozuměním: Žák rozumí obsahu poslechových textů a konverzací, pokud jsou pronášeny zřetelně, je schopen reagovat a opírá se o známou slovní zásobu. Pro mluvení jsou očekávanými výstupy: Žák je schopen konverzovat a zjistit si základní informace. Je schopen hovořit o probíraných tématech, která se týkají každodenního života. Žák je také schopen reprodukce textu, který je úměrný úrovni a věku žáka. Pro čtení s porozuměním jsou očekávanými výstupy: Žák čte přiměřeně obtížný text. Je seznámen a s fonetickými pravidly. Je schopen roztřídit a shrnout důležité informace v textu, které je schopen podat vlastními slovy. Pro psaní jsou očekávanými výstupy: Žák je schopen i v písemné formě vyjádřit základní informace o sobě a probíraných tématech. Neznámá slova si vyhledá v různých typech slovníků. Dokáže také odpovídat na jednoduchá písemná sdělení a ovládá pravopis u osvojené slovní zásoby. Žákům jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení. Požadavky jsou určeny *Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky* a předpokládaná úroveň Cizího jazyka je A2.¹⁶Tou se řadí mezi uživatele základů jazyka.

„Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.“¹⁷

¹⁶ *Národní ústav pro vzdělávání: Rámcový vzdělávací program pro jazyky* [online]. Praha, 2017, s. 16, 17, 25-27 [cit. 2018-06-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/trvp-pro-zakladni-vzdelavani>

¹⁷ *MŠMT ČR: Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. s. 24 [cit. 2018-06-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

1.1.5 Druhý cizí jazyk

Dle RVP – Další cizí jazyk (viz příloha č. 4, 5) patří také do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Výuka začíná až na druhém stupni základní školy, a to nejpozději od osmé třídy. Školní vzdělávací program každé školy určuje, do kolika let je výuka dalšího cizího jazyka rozložena.

Ten vychází z Rámcového vzdělávacího programu, který určuje očekávané výstupy pro poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní. To znamená, že ukončením deváté třídy základní školy jsou očekávané výstupy následující - pro poslech s porozuměním: Žák se seznamuje s fonetikou na základě poslechu slov a kratších promluv a je schopen vykonávat pokyny učitele. Vnímá řeč, která je zřetelná. Promluvy mohou být doplněny pomlkami, aby žák zcela pochopil jejich význam. V poslechových textech rozliší základní slova, aby pochopil význam textu. Očekávané výstupy v mluvení obnáší: Schopnost navázat jednoduchou konverzaci. Schopnost představit sebe, své blízké či jak tráví volný čas, a to v krátkých výpovědích, které pro další cizí jazyk mohou být doplněny pauzami, aby měl žák více času pro nalezení vhodných jazykových prostředků. Žák je schopen pokládat a také odpovídat na jednoduché otázky. Při čtení s porozuměním jsou očekávanými výstupy: Žák vyslovuje a čte foneticky správně. V textu, který je přiměřený žakově jazykové úrovni, vyhledá základní informace a rozumí jim. A ve slovnících je schopen najít slova, kterým nerozumí. Při psaní je očekávaným výstupem: Žák je schopný zapsat v jednoduchých větách informace o sobě a své rodině a vyplnit formuláře a cvičení na další probíraná témata. Žákům jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení. Požadavky jsou určeny *Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky* a předpokládaná dosažená úroveň Dalšího cizího jazyka je A1.¹⁸ Tou se řadí mezi uživatele základů jazyka.

„Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající

¹⁸ Národní ústav pro vzdělávání: *Rámcový vzdělávací program* [online]. Praha, 2017, s. 16, 17, 29 [cit. 2018-06-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.“¹⁹

1.1.6 Mezijazyk

S pojmem mezijazyk se můžeme setkat právě ve spojitosti s transferem, jelikož se jedná o přechodný jazykový systém, který si jedinec sám vytvoří v procesu učení se nového jazyka. Jedinec totiž musí skloubit znalosti, dovednosti a zkušenosti, které už má s novými znalostmi o dalším jazyku. Je to jev, který si jedinec vytváří sám, proto tento proces nemůže ovlivnit věk jedince, ale ani to, jakou metodou a jak dlouho mu je daný jazykový jev vysvětlován.²⁰

1.2 Mnohojazyčnost v evropských dokumentech (jazyková politika EU)

Mnohojazyčnost je důležitým tématem evropské jazykové politiky a je zakotvena v činnosti Evropské unie a Rady Evropy. Evropská jazyková politika se tak soustředila nejen na oficiální úřední jazyky daných zemí, ale také na rozvoj a podporu jazyků národnostních menšin, které v dané zemi žijí, či migrantů. Každý jazyk tak má ve společnosti své místo včetně jeho kulturních aspektů. Ke klíčovým evropským dokumentům, které podporují politiku mnohojazyčnosti, lze zařadit tzv. Bílou knihu (*Bílá kniha o vzdělávání a odborném výcviku – Vyučování a učení na cestě k učící se společnosti*), která už v roce 1995 obsahovala požadavek znát tři jazyky – tedy mateřský jazyk a dva cizí jazyky. Dalším významným krokem pro podporu mnohojazyčnosti bylo zasedání Komise hlav států a vlád Evropské unie, které se uskutečnilo v roce 2002 v Barceloně. Na tomto

¹⁹MŠMT ČR: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. s.24 [cit. 2018-06-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

²⁰ROMAŠEVSKÁ, K. *Teorie mezijazyka a její význam pro výuku druhého jazyka*. Nová čeština doma a ve světě [online]. 2012, s. 66-71 [cit. 2018-06-28]. Dostupné z: https://ncds.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/109/2012/10/NCDS-1-2012_Romasevska_62-74.pdf

zasedání se ve větší míře shodli, aby se žáci už od raného věku učili alespoň dva cizí jazyky.²¹

Rada Evropy tímto vyzvala členské státy, „*aby přijaly akční plány na podporu mnohojazyčnosti a další opatření vedoucí ke zlepšení jazykových znalostí především pomocí zavedení rané výuky cizích jazyků, zkvalitnily přípravu učitelů jazyků, vyčlenily potřebné finanční prostředky pro výuku jazyků v raném věku a posílily výuku nejazykových předmětů v cizím jazyce*“.²²

Zároveň také docházelo k rozšiřování Evropské unie o další státy, což přirozeně vedlo k podpoře i méně používaných jazyků. „*V roce 2003 přijala Komise Akční plán pro roky 2004-2006 , v němž je explicitně zdůrazněna podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti.*“²³

Dokonce se jazyková politika protlačila do dokumentů, které nebyly prioritně jazykové, ale byly více obecnějšího rázu. Takovým příkladem je *Lisabonská smlouva* z roku 2007. „*Ta respektuje svou bohatou kulturní a jazykovou rozmanitost a dbá na zachování a rozvoj kulturního dědictví*“²⁴.

Jedním z nejvýznamnějších dokumentů je *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Tento dokument byl vypracován Radou Evropy. Slouží k sestavování jazykových programů a kurikulů, tvoří základ pro tvorbu jazykových učebnic i jazykových zkoušek.

Ve spojitosti se *Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky* bylo vytvořeno *Evropské jazykové portfolio*, díky kterému může jedinec pozorovat svůj pokrok. Navíc tak může ohodnotit sám sebe podle evropských měřítek. Portfolio se skládá ze tří částí:

- 1) Jazykový pas – sem si jedinec zaznamenává údaje o jazycích, které se učí a používá;
- 2) Jazykový životopis – obsahuje zkušenosti jedince s učením;

²¹ Janíková, V. *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 25. ISBN 978-80-210-6683-0.

²² Andrášová, H. *Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině* (Habilitační práce). Brno: Pdf MU, 2012, s. 39.

²³ Janíková, V. *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 25. ISBN 978-80-210-6683-0.

²⁴ Lisabonská smlouva 2007, článek 2 in Andrášová, H. *Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině* (Habilitační práce). Brno: Pdf MU, 2012, s. 41.

- 3) Soubor dokumentů – do této části si jedinec zakládá všechna svá ocenění, diplomy a osvědčení, která uvádí, na jakou úroveň se jedinec dostal.

I česká republika se připojila a vytvořila národní verze Evropského jazykového portfolia. Pro všechny zájemce je dostupná on-line aplikace EJP, která je zcela zdarma. Lze ji nalézt na internetové stránce <http://www.evropskejazykoveportfolio.cz/>, kde jsou v nabídce čtyři verze, které jsou rozděleny podle věkových kategorií.²⁵

1.3 Česká jazyková politika

V současné době se i Česká republika připojuje k zemím, které podporují jazykové vzdělávání, ale ačkoliv byla podpora mnohojazyčnosti deklarována v českých strategických a kurikulárních dokumentech, nebylo tomu tak vždy. Respektive realizace mnohojazyčnosti v praxi nebyla na takové úrovni, jak tomu bylo v jiných evropských státech. „*Vláda české republiky schválila v prosinci 2005 Národní plán výuky cizích jazyků na období 2005-2008.*“²⁶ Tomuto dokumentu předcházela již zmíněná *Akční plán podpory jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti* z roku 2004. Přednostně se tento dokument zabýval výukou anglického jazyka a tím, aby byl každý občan schopný komunikovat dvěma cizími jazyky. Školy tak na základě Rámcového vzdělávacího programu začaly upravovat své školní vzdělávací programy. Výuka dalších jazyků však stále nebyla povinná, a tak princip mnohojazyčnosti nebyl zcela realizován.

Toto tvrzení potvrdila i Česká školní inspekce ve své zprávě z roku 2010, ve které stojí, že se sice navýšil počet hodin prvního cizího jazyka, zlepšila se i materiální podpora výuky, ale problémem je nedostatek kvalifikovaných učitelů anglického jazyka, jehož výuka převažuje na všech

²⁵ MŠMT ČR: Evropské jazykové portfolio [online]. [cit. 2018-06-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>

²⁶ Janíková, V. a kol. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, s. 136. ISBN 978-80-247-3512-2.

základních i středních školách. Navíc výuka druhého cizího jazyka je jen formou nabídky volitelného předmětu.²⁷

V roce 2013 vydala Česká školní inspekce Výroční zprávu, ve které hodnotí školní rok 2011/2012. Pozitivně je zde hodnoceno posílení výuky anglického jazyka a také zajištění výuky anglického jazyka od třetí třídy základní školy. Čímž ale zároveň poukazují i na vznikající problém s návazností výuky jazyků. Děti, které se učily cizí jazyk už v mateřské škole, tak při nástupu na základní školu výuku přeruší na celé dva roky. Česká školní inspekce došla ale i k pozitivnímu zjištění, že některé základní školy nabízejí výuku cizího jazyka už od prvního ročníku. Nicméně se zde Česká školní inspekce také vyjádřila k tomu, že dosud nebylo určeno, jakým stylem budou splněny cíle jazykové politiky, ke kterým se Česká republika zavázala.²⁸

Povinná výuka druhého cizího jazyka byla častým tématem řady subjektů. Probíhaly různé výzkumy toho, jak je to s výukou jazyků v ostatních evropských zemích. Jedno takové šetření bylo vytvořeno i Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze, který zjišťoval, jestli je v daných zemích druhý cizí jazyk volitelný nebo povinný. Zároveň také zjišťoval od jakého ročníku či věku žáka se druhý cizí jazyk vyučuje. V tabulce jsou představeny země, které si prošly obdobným společensko-politickým vývojem ve druhé polovině 20. století jako Česká republika. Tabulka č. 1 – *Postavení druhého cizího jazyka*.²⁹

²⁷ ČŠI: Tematická zpráva: *Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006-2009*. [online]. Praha, 2010 [cit. 2018-06-22]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/Podpora_cizich_jazyku/html5/index.html?&locale=CSY

²⁸ ČŠI: *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012*. [online]. 2013, , 76-89 [cit. 2018-06-23]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/vzcsi_2011_12/html5/index.html?&locale=CSY

²⁹ SLADKOVSKÁ, K. Druhý cizí jazyk v Evropě. RVP Metodický portál [online]. 2010 [cit. 2018-06-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9525/druhy-cizi-jazyk-v-evrope.html/?rate=5>

Země	povinný (P)/ volitelný (V)	vyučován od ročníku (věk žáka)
Bulharsko	P	od 9. ročníku (od 15 let)
Estonsko	P	od 6. ročníku (od 12 let)
Litva	P	od 5. nebo 6. ročníku do 10. ročníku (od 11/12-16 let)
Lotyšsko	P	od 6. ročníku (od 12 let)
Maďarsko	P	od 9. ročníku (od 14/15 let)
Polsko	P	od 7. ročníku (od 13 let)
Rumunsko	P	od 5. ročníku (od 12 let)
Slovensko	P	od 6. ročníku (od 12 let)
Slovinsko	P	od 7. ročníku (od 12 let)

Je nutné podotknout, že v době, kdy tento výzkum probíhal, platila i na Slovensku povinná výuka druhého cizího jazyka. Později ale byla zrušena. U ostatních zemí se nelze držet striktního porovnávání, jelikož vzdělávací systémy jsou odlišné. Liší se svou strukturou i například nástupem povinné školní docházky.

Z výzkumu Sladkovské plyne, že v 18 evropských zemích, které byly součástí výzkumu, převažuje výuka druhého cizího jazyka na základní škole jako povinného. V průměru se vyučuje od šesté třídy.

V červenci 2013 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy opatření, kterým se změnil Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Toto opatření nabylo účinnosti hned následující školní rok,

tedy od 1. 9. 2013. To znamenalo, že všechny základní školy musely k tomuto datu změnit své Školní vzdělávací programy na základě nového Rámcového vzdělávacího programu. Změna se mimo jiných týkala druhého cizího jazyka, který se od 1. 9. 2013 stal povinným, a to nejpozději od osmé třídy. Další cizí jazyk se tedy z Doplňujících vzdělávacích oborů přesunul do oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Rozhodlo se také, že minimální časová dotace pro druhý cizí jazyk bude šest vyučovacích hodin, které si školy mohou rozložit podle toho, do kolika let bude výuka druhého cizího jazyka rozložena. Výjimka byla vytvořena pouze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky cizince, pro které není druhý cizí jazyk povinný. Tito žáci tak mají většinou hodiny prvního cizího jazyka navíc. Změna proběhla také u prvního cizího jazyka, který se začal povinně vyučovat už od třetí třídy.

Jazyková politika se týká různých sfér lidské činnosti. Týká se například vzdělávání, kde je ukotvena v kurikulárních dokumentech, které určují, jakým způsobem budou cizí jazyky vyučovány, což se týká i jazyků migrantů a národnostních menšin žijících u nás. Na toto téma se lze podívat i z pohledu jednotlivce, protože jazyková politika se odráží i v individuálních činnostech. Například jakým způsobem se každý z nás cizí jazyky učí či jak je používá. Česká jazyková politika navazuje na evropskou myšlenku mnohojazyčnosti.

1.4 Výběr a výuka prvního i dalšího cizího jazyka

Chůť poznávat cizí jazyky a kultury stále roste. Učení se cizím jazykům může přinášet žákům nejen spoustu radostí, ale i strastí. Záleží především na učitelích jakým způsobem své znalosti a dovednosti předají dál svým žákům.

Pojem mnohojazyčnost totiž podle Neunera obsahuje celkový proces učení. Za obzvláště důležité na tomto místě ale považuje „*rozvoj pozitivního jazykového klimatu, tedy zájem o učení se jazykům, odvahu experimentovat při používání jazyků, které jedinec ještě ne zcela ovládá.*“³⁰

³⁰ Neuner, G. *Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit*. In K.-R. Bausch et al. *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, 2004, s. 4.

Ve výuce se můžeme setkat se spoustou odlišností a různých reakcí žáků na učební materiál, na učební postupy, na učitele. Žáci se navíc liší svou pozorností, motivací, celkovou výkonností a dalšími faktory, které ovlivňují osvojování cizích jazyků. Otázkou tedy zůstává, jaké je postavení druhého cizího jazyka, kterým bývá právě ruský jazyk. Jak žáky k výuce ruského jazyka motivovat a čím je zaujmout.

1.4.1 Výběr cizího jazyka

Volba prvního cizího jazyka nevychází vždy z rozhodnutí žáka. Žák se často přikloní na radu rodičů. Častěji se lze setkat s tím, že je výuka podmíněna skladbou aprobačních předmětů učitelů na škole a rozhodnutím vedení školy. Ve většině základních škol bývá prvním cizím jazykem anglický jazyk.

Volbu druhého cizího jazyka může ovlivnit celá řada faktorů. Znovu mohou žáci dát na radu rodičů, mohou si vybírat podle učitele, kterého už ze školy znají, jeho vyučovacích metod, podle vybavenosti jazykové třídy, podle učebnic i podle toho, jaké jazyky se jim zdají perspektivní. Žáky a jejich rodiče by učitelé měli motivovat tím, že výuka cizího jazyka není jen o tom, naučit žáka v daném jazyce komunikovat, ale navíc seznámí žáky s jinou kulturou, povedou žáky k toleranci a k přijímání odlišností, což je jednou z hlavních myšlenek mnohojazyčnosti.

Žáci si vybírají ruský jazyk jako další cizí, protože je typologicky blízký k českému – jejich mateřskému jazyku, a proto si myslí, že pro ně bude učivo snazší. Zároveň se tak vyhnou německému jazyku, u kterého se obávají, že se jim bude plést s anglickým jazykem (vliv interference). Motivačním činitelem bývá pro žáky také azbuka – pro žáky nové písmo, které mohou využít v písemné komunikaci. Zároveň jsou také přesvědčeni, že jim s učením pomohou rodiče, kteří se také učili povinně ruský jazyk ve škole. Zarážející je ale systém výuky ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka v návaznosti základní a střední školy. Zatímco anglický jazyk navazuje na jazykovou úroveň studentů, ruský jazyk je obvykle vyučován od samého začátku.

Zavedením povinného druhého cizího jazyka na druhém stupni základních škol se zvýšil zájem o studium ruského jazyka. Podle Ústavu pro

informace ve vzdělávání se ve školním roce 2011/2012 učilo ruský jazyk dvacet pět tisíc studentů. Ve školním roce 2015/2016 bylo studentů, kteří se učili ruský jazyk jednou tolik. Tento nárůst pomalu přechází i na střední školy. Jednou z příčin je i stoupající poptávka na trhu práce po rusky mluvících zaměstnancích. Důkazem může být i to, že se nezvýšil počet zájemců o studium ruského jazyka pouze na základních školách a gymnáziích, ale počet zájemců vzrostl i v dalších jazykových institucích. Například jazyková škola JIPKA uvedla, že se v roce 2015 zvýšil počet zájemců o třicet pět procent. Většinou se jednalo o studenty ve věkové kategorii od dvaceti do třiceti let. Stejně tak toto tvrzení potvrdil i pracovní portál Profesia.cz, který uvedl, že v letech 2014 a 2015 se o třicet pět procent zvýšil počet nabídek, ve kterých zaměstnavatelé požadují znalost ruského jazyka.³¹

1.4.2 Učebnice

Učebnice je jednou ze základních pomůcek při výuce cizího jazyka. Pro řadu žáků může být i motivačním prvkem. Je zřejmé, že rozhodující slovo při výběru učebnice má učitel, jelikož hlavně on musí umět pracovat s učebnicí a svými znalostmi a schopnostmi výuku dotvářet tak, aby byla co nejvíce prospěšná i žákům. Samozřejmě ani učitel nemá při výběru naprostou svobodu. Učebnici si vybírá ze seznamu, který mu škola předloží. Tento seznam obsahuje učebnice, kterým byla udělena schvalovací doložka MŠMT ČR.

„Ministerstvo uděluje a odnímá učebnicím a učebním textům pro základní a střední vzdělávání schvalovací doložku na základě posouzení, zda jsou v souladu s cíli vzdělávání stanovenými tímto zákonem, rámcovými vzdělávacími programy a právními předpisy.“³²

Učebnice, které vznikly před revolucí v roce 1989, byly pojímány jako soubor obrovského kvanta gramatických informací a lexikálně

³¹ Nakladatelství Fraus. Ruština je v Česku na vzestupu. [online]. 23. 2. 2016, s. 22 [cit. 2018-06-24]. Dostupné z: <https://www.fraus.cz/cs/pro-media/tiskove-zpravy/rustina-je-v-cesku-na-vzestupu-18330>

³² MŠMT ČR: ŠKOLSKÝ ZÁKON VE ZNĚNÍ ÚČINNÉM OD 1. 9. 2017 DO 31. 8. 2018 [online]. [cit. 2018-06-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

gramatických struktur. Proto jsou dnes učitelé odmítáni a prakticky se s nimi už vůbec nepracuje, ačkoliv byly tyto edice upraveny. Navíc to byly učebnice, které byly ovlivněné vládnoucím režimem a byly do nich kromě socialistické terminologie zařazovány i pasáže z nejrůznějších stranických dokumentů. Také prezentace a řazení jednotlivých gramatických jevů měly své nedostatky. Podporovaly výuku jazyků odděleně bez využití transferu, a tak vůbec nesplňují požadavky didaktiky mnohojazyčnosti. Po revoluci se zaznamenal velký příliv zahraničních učebnic, které s sebou přinesly nové pojetí vedení učebnic. I tak se ale nedalo říci, že by se jednalo o změnu pouze v pozitivním slova smyslu. Inspirativní byla především změna tematických okruhů, které byly konstruovány tak, aby zvýšily zájem žáků o dané učivo. Bohužel většina těchto učebnic byla především zaměřena na přistěhovalce trvale žijící v zemi studovaného jazyka. Učebnice tak byly nesourodé a nepřiměřené, protože procvičování daných jazykových jevů bylo pro některé žáky obtížné. Tyto učebnice pak procvičovaly jevy, které byly obtížné pro zahraniční studenty. Naopak českým žákům nedělaly žádné problémy. Zase naopak postrádaly procvičování jazykových jevů, které byly nezbytné pro české žáky.³³

V současné době se názory učitelů na zahraniční učebnice liší. Podle některých učitelů neberou tyto učebnice ohled na zvláštnosti a specifika výuky cizích jazyků v naší zemi, podle názoru jiných učitelů zahraniční učebnice poskytují více možností pro komunikativní metodu výuky. Atraktivnost zahraničních učebnic je umocněna jejich grafickým ztvárněním a pestrostí nabízených aktivit. Nadšení, které přineslo přívál nových zahraničních učebnic, poměrně rychle ustalo. Školská i rodičovská veřejnost vyžadovala vznik původních českých učebnic, které jsou sestaveny s ohledem na věkové zvláštnosti českých žáků.³⁴

Problém může nastat ve chvíli, kdy žák přechází na jinou školu, ve které se žáci učí z jiných učebnic. Učebnice mají totiž rozdílné metodické

³³ Ondráková, J. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 64. ISBN 978-80-7435-532-5.

³⁴ Ondráková, J. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 64. ISBN 978-80-7435-532-5.

zpracování i rozdílnou návaznost témat, což může vést k tomu, že žákovi budou chybět souvislosti, bude mít jinou slovní zásobu atd.

Ve výběru učebnice hrají vždy roli aktuální požadavky, které se neustále mění. V současné době je více dbáno i na nejnovější poznatky např. z lingvistiky, psycholingvistiky a psychologie učení. Při výběru učebnice je důležité myslet především na to, aby učebnice byla pomocníkem učitele a žáků, ale zároveň aby nebyl organizátorem celé vyučovací hodiny. U jazykových materiálů je dnes největší poptávka po tom, aby byly učební materiály sestaveny s ohledem na transfer, ať už z mateřského jazyka, či prvního cizího jazyka. Zvýšený zájem o studium ruského jazyka tak přináší i větší nabídku výukových a didaktických materiálů. Nicméně při porovnání s výukovými materiály jiných jazyků je jejich pořád málo. Pro výuku na základních školách se nejvíce využívají učebnice Радуга по-новому, Поехали и Классные друзья. Analýza těchto učebnic je součástí praktické části, kde bude představeno, zda odpovídají trendu mnohojazyčnosti.

1.4.3 Vyučovací metody

Vyučovací metody lze označit jako promyšlené vzdělávací a výchovné postupy učitele. Metodické koncepce výuky cizích jazyků chronologicky znázornila ve své knize Kamila Podrápská i s uvedením jmen jejich nejvýznamnějších představitelů.

Tabulka č. 2 – rozdělení metod.³⁵

	JEDNOJAZYČNÉ METODY	DVOJAZYČNÉ METODY
polovina 19. století		gramaticko- překladová metoda (Langenscheidt, Toussaint)
konec 19. století	metoda přímá (Viëtor, Berlitz, Gouin)	
počátek 20. století	metoda zprostředkovací (Hruška)	metoda zprostředkovací (Hruška)
40. -60. léta 20. století	metoda audioorální (Fries)	
50. – 60. léta 20. století	metoda audiovizuální (Guberina, Lado)	
60. léta 20. století		metoda kognitivní (Chomsky, Brunner)
70. – 80. léta 20. století	komunikativně pragmatická metoda (Piepho, Austin, Neuner)	
90. léta 20. století	metoda komunikativní s interkulturní dimenzí	

- Gramaticko-překladová metoda:

Jak už tabulka napovídá, při této metodě používáme i mateřský jazyk. Tato metoda pohlíží na jazyk především jako na systém pravidel. Učitel je vnímán jako hlavní činitel vyučovacího procesu, který trvá na přesnosti a bezchybnosti. Pro tento způsob výuky je

³⁵ Ondráková, J. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 65, 66. ISBN 978-80-7435-532-5.

typické například učení se slovíček bez kontextu a překlad literárních textů. Žák je v této roli spíše pasivní činitel, který se vše učí z paměti. Problémem může být především to, že se žák bojí chybovat, což vede k problému s komunikací, protože tato metoda upřednostňuje gramatická pravidla.

Pokud se žák učí více jazyků najednou tímto způsobem, může být demotivován i dezorientován veškerými pravidly. Z pohledu ruského jazyka jako dalšího cizího, je zde větší pravděpodobnost interference, jelikož žák má tendenci porovnávat jednotlivá pravidla se svým mateřským jazykem či prvním cizím.

- **Metoda přímá:**

Tato metoda už se více zaměřila na komunikaci, a proto je její hlavní myšlenkou vyučování v cizím jazyce. Hlavním cílem je naučit se cizí jazyk přirozenou cestou – jako když se jedinec učí jazyk mateřský. Typické pro metodu přímou je práce se slovní zásobou, která se ale nepřekládá, nýbrž se vysvětluje pomocí obrázků, opisem atd. Veškerá gramatická pravidla si žáci vyvodí sami – myšlenkový postup = indukce. Důraz je také kladen na mluvení a poslech. Učitel je v této situaci spíše poradcem. Cílem výuky je komunikace. Dbá se i na fonetickou stránku jazyka. Tato metoda by mohla být jedním ze způsobů, jak se učit i druhý cizí jazyk.

- **Metoda zprostředkovací:**

Také nebyla zcela novou metodou, jelikož vychází z metody přímé i z metody gramaticko-překladové. Zaměřuje se na mluvenou stránku jazyka i výslovnost, výuka se tedy zaměřuje na auditivní a orální dovednosti. Žáci se učí nápodobou. Využívá se indukce i dedukce. Tato metoda rozvíjí i výchovně-vzdělávací cíle, rozvíjí logické myšlení a utváří hodnoty žáků. Dala by se využít i při výuce dalšího cizího jazyka.

- **Metoda audioorální:**

Někdy nazývána jako metoda audiolingvální. Tato metoda využívá především mluvní cvičení a poslech. Modelová cvičení se procvičují tak dlouho, dokud si žák nevypěstuje návyk. Výsledkem je, že obsah

těchto cvičení žák později používá automaticky a nepřemýšlí o nich. Součástí je v podstatě i „dril“ a napodobování rodilých mluvčích. Vznik této metody je často spojován s 2. světovou válkou, kdy se vojáci museli učit cizí jazyky v co nejkratším čase, aby oklamali svého nepřítele. Učitel už je v této výuce hlavním činitelem, který se vyhýbá použití mateřského jazyka. Typickým cvičením je opakování, nahrazení, doplnění slov i větných celků. Za použití i dalších metod by se tato metoda mohla využít při výuce dalšího cizího jazyka.

- Metoda audiovizuální:

Vyučování vychází z každodenní situace. Při použití této metody potřebujeme technické vybavení, jelikož hlavní úlohu hraje akusticko-vizuální ukázka, se kterou se následně pracuje. Nejdříve si lze pustit například rozhovor, poté objasnit význam jednotlivých slov, slovních spojení, gramatických pravidel, kterým žáci nerozuměli. Dialog se mohou žáci učit z paměti. Lepší variantou je, když sestavují svůj vlastní rozhovor na základě získaných poznatků. Výhodou je, že daný rozhovor (filmovou ukázkou, atd.) lze pouštět opakovaně a vyhledat a pozastavit se na problémových místech. I k této metodě patří nápodoba rodilých mluvčích. A za použití i dalších metod lze tuto metodu využít pro výuku dalšího cizího jazyka.

- Metoda kognitivní:

Kognitivní metoda je postavena na našich poznávacích procesech. Kognitivní procesy jsou „*všechny mentální poznávací procesy (racionální i iracionální, vědomé i nevědomé), např. vnímání, citění, pozornost, představivost, fantazie, paměť, myšlení, kreativita, intuice.*“³⁶ Kognitivní procesy jsou individuální. Každý žák jinak vnímá, má jinou představivost, proto i využití této metody je individuální. Je tedy obtížné striktně určit, zda je tato metoda vhodná

³⁶ Kognitivní procesy. *Slovník cizích slov* [online]. [cit. 2018-06-24]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kognitivni-procesy>

pro výuku dalšího cizího jazyka. Pod tuto metodu by se daly zařadit i některé alternativní metody.

- **Metoda komunikativně pragmatická:**
Jak už její název napovídá, směřuje tato metoda především k praktickému užití jazyka. Jedná se tedy o komunikativní přístup, kde hlavní roli hrají samotní účastníci komunikace. Odklání se od systémového pojetí jazyka. Tato metoda je vhodná pro výuku i dalšího cizího jazyka.
- **Metoda komunikativní s interkulturní dimenzí:**
Jedná se o komunikaci, která považuje za nutné i znalost sociokulturních pravidel. Upozorňuje tak na vztah mezi jazykem a kulturou. Tato metoda je vhodná pro výuku dalšího cizího jazyka.

Druhů metod a jejich dělení dnes existuje celá řada. Pokusy o klasifikaci metod jsou stále otevřeným problémem.

1.4.4 Alternativní metody

Od konce 20. století dochází k rozvoji metod alternativních. Tyto metody jsou kreativní a neotřelé. Využívají hudbu, pohyb, fantazii a neuvědomované psychické procesy. Zde jsou mnou vybrané nejznámější alternativní metody, které jsou využívány ve výuce cizích jazyků.

- **Sugestopedie:**
Součástí sugestopedie je změna identity. Student se nebojí chybovat, jelikož na chybu se neupozorňuje. Každý má možnost využít „svůj“ učební styl (auditivní, vizuální, kinestetický). Sugestopedie využívá hudbu, pohyb a různé herní aktivity. Studenti jsou schopni se po celou dobu soustředit, aniž by se cítili unaveni. Sugestopedie je využívána hlavně v jazykových kurzech.

Jednoduchá varianta studijní seance v relaxovaném stavu může vypadat takto: *„Nejprve vleže anebo pohodlně usazení v křesle posloucháme relaxační text a hluboce se uvolníme. Potom posloucháme učební látku a zároveň relaxační hudbu. Stále jsme v příjemné, uvolněné poloze. Jestliže na to máme technické*

prostředky, doporučuje se poslouchat učební látku levým uchem, hudbu uchem pravým. Nejvhodnější k tomuto účelu jsou barokní larga od Bacha, Vivaldiho, Händla, v rytmu šedesáti úderů za minutu. Taková hudba zpomaluje srdeční puls, stimuluje pravou mozkovou hemisféru, uvolňuje nás a zbavuje bloků. Lépe se při ní na látku soustředíme a více si z ní zapamatujeme. Zároveň si stejnou látku můžeme číst z knihy nebo sešitu. Po takovéto seanci je ještě třeba zaktivizovat si vyslechnutou látku v „bdělém“ stavu. Vypracovat si cvičení, nahlas mluvit, číst atd. Nevyhnutelnou podmínkou úspěchu výše popsané metody je umět dobře relaxovat. Zůstaneme-li napjatí, nemůžeme očekávat žádné výjimečné výsledky“³⁷. I sugestopedii je možné využít pro výuku druhého cizího jazyka.

- The Silent Way:

Při této metodě student nemluví, pokud se na to necítí. Nucení ke komunikaci vyvolává pocity studu a strachu. Student v tzv. tichém období pouze vstřebává oblasti jazyka. Metoda je vhodná i pro výuku druhého cizího jazyka.

- CLIL:

(Content and Language Integrated Learning), obsahově a jazykově integrované vyučování, označuje ve svém nejširším smyslu výuku nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace a způsob sdílení vzdělávacího obsahu učitelem. Obsah nejazykového předmětu je vyučován za pomoci cizího jazyka a zároveň cizí jazyk slouží při zprostředkování daného vzdělávacího obsahu. CLIL je metoda, která je inspirací pro nový pedagogický přístup v celém vzdělávacím systému a v současné době je tato metoda využívána i v České republice. CLIL propojuje jednotlivé obory. V tomto případě klasický typ vzdělávání, který předpokládá výuku jednotlivých předmětů odděleně, již neodpovídá potřebám doby. Současná kurikula umožňují integraci vyučovacích předmětů

³⁷ Kupka, I. *Jak úspěšně studovat cizí jazyky*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012, s. 106. ISBN 978-80-247-4387-5.

a vzdělávacích oborů, což lze provést právě metodou CLIL. Použití CLILu přináší i nové postupy, které podporují mnohem aktivnější výkon žáka ve vzdělávacím procesu. Ve školách je prováděn dvěma různými způsoby. Může být zapojen v cizojazyčné výuce, do které učitel včlení nejazykový obsah, ze kterého není žák hodnocen, nebo je CLIL používán v nejazykové výuce, ve které jsou stanoveny zejména dva základní cíle – jazykový a obsahový. Rozvoj kognitivních dovedností a přemýšlení v cizím jazyce jsou klíčovými přínosy CLILu. Tato metoda může výrazně podpořit a obohatit nejen cizojazyčnou výuku, ale výuku nejazykovou. Konkrétní provedení metody CLIL ve výuce může být i několika způsoby. Liší se poměrem cizího jazyka v dané vyučovací jednotce, stejně tak se liší podíl hodin z celého školního roku, které jsou integrované. Rozdílů jsou i v tom, kdo učí.³⁸ V následujících modelech nejde o úplný výčet, stejně tak pořadí není hierarchicky uspořádané:

- *v rámci odborného předmětu učitel zařazuje krátké herní aktivity, které pracují s cizojazyčnou slovní zásobou související s probíraným tématem (tzv. „jazykové sprchy“)*
- *v rámci odborného předmětu učitel využívá materiály v cizím jazyce, navazující aktivity vede v mateřském jazyce*
- *učitel využívá cizí jazyk jako jazyk instrukcí*
- *pro zadání domácích úkolů učitel využívá cizojazyčné materiály*
- *učitel cizího jazyka zařazuje reálie příslušných zemí do výuky, přičemž i toto učivo hodnotí (hodnotí tedy znalosti reálií, nikoliv jen jazykový projev)*
- *v rámci odborného předmětu (například dějepis, zeměpis) jsou reálie vyučovány v příslušném cizím jazyce, učitel přitom spolupracuje s učitelem cizího jazyka na plánování hodin*

³⁸ Šmídová, T., Tejkalová, Vojtková, N. *CLIL ve výuce*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, s. 8, 12, 20. ISBN 978-80-87652-57-2.

- *žáci připravují společný projekt se zahraniční školou v rámci některého odborného předmětu*
- *učitel vyučuje samostatný integrovaný předmět, který má formulované výstupy a kompetence jak z cizího jazyka, tak z některého odborného předmětu nebo průřezového tématu*
- *učitel část obsahu odborného předmětu vyučuje v cizím jazyce, např. metody integrované výuky využívá pro úvod do tematiky nebo shrnutí (tematický CLIL)*
- *škola uspořádá projektový den, během něž učitelé v rámci svých předmětů pracují s prvky integrované výuky*
- *učitel cizího jazyka a odborného předmětu připraví tematické plány v obou předmětech tak, aby se prolínaly (modulární CLIL³⁹). Nicméně využití této metody při výuce obou jazyků není zcela vhodné, respektive neproveditelné v praxi.*

- The Total Physical Response:

Metoda založená na učení se jazyka za pomoci pohybové aktivity. Učitel říká věty a danou činnost předvádí. Student sám usuzuje, co jednotlivé věty znamenají. Tuto metodu lze využít izolovaně při výuce cizích jazyků, ale i při výuce obou jazyků najednou. Přílišné propojování by ale mohlo vést k zbytečným zmatkům a následné demotivaci.

Metody a organizační formy práce jsou často spojovány s diskusí o tom, kdy je vůbec vhodné začít s výukou cizích jazyků, ačkoliv podle Rámcového vzdělávacího programu je stanoveno začínat s výukou nejpozději od třetí třídy základní školy. Je všeobecně známý názor, že v dětském věku se cizí jazyk učí snáz než v dospělosti. Tento názor byl už v mnoha případech vyvrácen.

Podle některých autorů se po desátém roce člověka ztrácí schopnost přirozeného osvojení jazyka na základě biologicko-fyziologických změn.

³⁹ Šmídová, T., Tejkalová, Vojtková, N. *CLIL ve výuce*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, s. 21. ISBN 978-80-87652-57-2.

„Tato hypotéza byla zdůvodňována tím, že pubertou končí vývoj mozkových hemisfér a dokončuje se jejich celková specializace⁴⁰.“

Dospělého člověka ale ovlivňují jiné faktory. Není tak spontánní, stydí se, musí se více nutit do imitování různých scének a rozhovorů. Pro děti (žáky) jsou takové úkoly běžné, a tak se chovají nenuceně. Základem a tedy i cílem učitele jazykového vyučování v nižších třídách, především tedy u prvního cizího jazyka, je komunikace v jazyce a seznámení se s cizojazyčnou kulturou. Rozhodně výuka nestojí na získávání lingvistických znalostí. U druhého cizího jazyka už může docházet k nepatrným změnám, jelikož žáci už mají jisté zkušenosti s učením se cizího jazyka. Zároveň jsou obeznámeni s lingvistickou teorií.

1.5 Další faktory ovlivňující osvojování cizích jazyků

Tyto faktory ovlivňují proces učení se druhému a dalším cizím jazykům. Faktory, které ovlivňují žáky v procesu učení se, lze rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní faktory souvisejí s osobností žáka, vnější faktory nejsou závislé na jedinci.

- 1) **Motivace** – I motivaci je možné rozdělit na vnitřní a vnější. Žák, který je motivován vnitřně, pracuje pro vlastní potěchu. Učení mu přináší radost. To má vliv na jeho paměť a způsob koncentrace. Jsou to žáci, kteří si tak mohou uspokojit své poznávací, výkonové či sociální potřeby. U výkonových potřeb ale hraje velkou roli, zda žáci pracují pro potřebu úspěšného výkonu, nebo jestli je jejich motivací vyhnout se neúspěchu. Žáci s potřebou úspěšného výkonu připisují úspěch sami sobě, tedy svým vlastnostem a schopnostem, neúspěch připisují své lenosti. Naopak žáci s potřebou vyhnout se neúspěchu připisují úspěch náhodě a štěstí a neúspěch vlastnímu selhání. Žáci s vnější motivací se učí a pracují kvůli nějakému vnějšímu motivu. Tím může být získání nějaké odměny (známka, pochvala) nebo vyhýbání se případnému trestu. Správným postupem může učitel vnější motivaci přetvořit na vnitřní. Vždy je důležité projevit důvěru ve schopnosti žáka, častěji chválit než trestat,

⁴⁰ Ondráková, J. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 78. ISBN 978-80-7435-532-5.

stanovovat žákům konkrétní a dostupné cíle. U dalšího cizího jazyka také poukázat na atraktivitu jazyka a jeho využití v budoucnosti.⁴¹

- 2) **Sebepojetí** – Na schopnost komunikace v cizím jazyce má velký vliv sebepojetí a s tím i související sebeúcta. Když si žák věří, je ochotný experimentovat s jazykem a lépe se vyrovnává s neočekávanými reakcemi.
- 3) **Sebehodnocení** – Pokud žák hodnotí svou jazykovou úroveň jako dostačující, nelze od něho očekávat přílišnou snahu se zdokonalovat. Stejně je to v situaci, kdy si žák myslí, že mu stačí první cizí jazyk. Pokud si ale žák dokáže uvědomit své silné i slabé stránky, může to být důležitý motivační činitel při rozvoji individuální mnohojazyčnosti.⁴²
- 4) **Strach** – Strach může výrazně ovlivnit proces učení. Při učení se cizích jazyků se žáci mohou nejvíce obávat toho, že se dopustí nějaké chyby, že nedojde k uskutečnění komunikačního záměru. To způsobuje, že se bojí více experimentovat s jazykem a komunikovat. Při dosažení vyšší jazykové úrovně může strach pomalu ustupovat. Žáci se ale mohou obávat i odlišné kultury, což může negativně ovlivnit osvojování cizích jazyků. Takový strach může negativně působit na motivaci žáků i kulturní toleranci.
- 5) **Jazykové povědomí** – Jsou to individuální teorie a představy jedince o cizím jazyce, které si vytváří v procesu učení. Jazykové povědomí může ovlivnit způsob používání jazyka. Vlivy mohou být různé – např. generační, sociální, regionální atd.⁴³
- 6) **Znalosti o vlastním stylu učení** – Styly učení jsou podvědomé i vědomé tendence, jak zpracovávat informace. Jedná se o preference žáka, s jakými přistupuje k řešení úkolů a osvojení učiva. Žák si je nejdříve neuvědomuje, a tak o nich ani nepřemýšlí. Pokud se ale přesune do roviny vědomé, může je přehodnocovat a vylepšovat. Učební styly lze považovat za relativně stálé, ale částečně mohou být

⁴¹ Čáp, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993, s. 186-191. ISBN 80-7066-534-3.

⁴² Janíková, V. *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 42. ISBN 978-80-210-6683-0.

⁴³ Janíková, V. *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 42. ISBN 978-80-210-6683-0.

ovlivněny životními zkušenostmi. „Z poznatků o odlišné struktuře jednotlivých stylů učení vyplývá, že některé styly jsou biologicky podmíněné, a tedy relativně stabilní (např. vizuální, sluchový a kinestetický styl), některé do určité míry podléhají vývojovým změnám (např. dominance mozkových hemisfér) a jiné jsou do značné míry ovlivnitelné, flexibilní, tj. mohou se měnit v různých podmínkách, popř. je lze cílevědomě trénovat (např. preferování individuální či skupinové práce).“⁴⁴ U druhého (dalšího) cizího jazyka už je žák schopen odhadnout, jaký je jeho učební styl.

- 7) **Předpoklady k osvojování jazyků** – „Všechny současné modely mnohojazyčnosti vycházejí principiálně z fyziologické schopnosti člověka osvojit si jazyk a naučit se mu.“⁴⁵ Jedná se o individuální předpoklady, které ovlivňují nejen učení se prvního cizího jazyka, ale i učení se dalších cizích jazyků. Tato schopnost může být oslabena například vývojovou dyslexií, neurologickými poruchami či omezenou percepční schopností.⁴⁶

1.5.1 Vnější faktory

- 1) **Celková koncepce výuky** – Týká se vybraných metod i organizačních forem práce, které je nutné vybírat tak, aby mohl každý žák uplatnit svůj styl učení a využít tak znalosti z mateřského a prvního cizího jazyka pro učení dalšího cizího jazyka.
- 2) **Učivo** – mělo by být přiměřené náročností i obsáhlostí k věku žáka. Zároveň by mělo být pro žáka atraktivní, aby to nevedlo jen k povrchnímu memorování probírané látky. Výuku jazyků může ovlivnit i jejich sociální status, což má blízko k vnitřnímu faktoru – motivaci. Učivo by mělo propojovat systém osvojeného (první cizí jazyk) a systém osvojovaného (další cizí jazyk).
- 3) **Učitel a jeho vyučovací styl** – Pokud učitel dbá pouze na gramatickou správnost, pak se žáci bojí komunikovat. S tím

⁴⁴ Lojová, G., Vlčková, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011, s. 27. ISBN 978-80-7367-876-0.

⁴⁵ Janíková, V. *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 43. ISBN 978-80-210-6683-0.

⁴⁶ Janíková, V. *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 43. ISBN 978-80-210-6683-0.

souvisí i způsob zkoušení a hodnocení učitele. Pokud učitel kladně hodnotí jen mechanicky naučená fakta, žáci opět inklinují jen k povrchnímu memorování probírané látky, ačkoliv sami vědí, že takové učení není efektivní a v ničem je neobohacuje. Z pohledu mnohojazyčnosti záleží na učiteli, zda jazyk vyučuje izolovaně či buduje povědomí žáků o systémech jazyků, které mohou využít při učení dalších jazyků.

- 4) **Sociální situace** – Důležitou roli také hrají vztahy ve třídě a celkové klima třídy. Úkolem učitele je upevňovat vztahy mezi učitelem a žáky i upevňovat vztahy mezi žáky samotnými. Vyhýbat se také přehnané soutěživosti mezi nimi. Další cizí jazyk se žáci začínají učit až v období puberty. Pokud není přívětivé třídní klima, zpomaluje to výuku jazyků. Pokud se žák nebude cítit v kolektivu dobře a bude terčem nějakého posměchu, nelze očekávat přehnanou aktivitu v hodinách a ochotu komunikovat v cizím jazyce. Pokud se žák učí dva cizí jazyky ve dvou různých skupinách, může to být důvodem, proč se jeden jazyk učí snáz.

1.6 Cíle didaktiky dalšího cizího jazyka

Didaktika dalšího cizího jazyka klade důraz na mateřský jazyk i na první cizí jazyk. Výuka mateřského jazyka rozvíjí komunikační dovednost, rozšiřuje slovní zásobu, učí žáky porozumět psanému textu. Také učí žáky receptivním dovednostem a měla by podporovat kladný vztah k jiným kulturám. První cizí jazyk je základem pro učení se dalším jazykům a k rozvíjení individuální mnohojazyčnosti. Základními cíli jsou:

- 1) Rozšíření povědomí o jazycích. Cílem je tedy uspořádat si všechny jazykové struktury. S každým nově osvojovaným jazykem totiž přichází nové znalosti, které je třeba přeorganizovat i se znalostmi, které už žák má tak, aby ho zbytečně nemátly, ale naopak mohl těchto znalostí využít.
- 2) Rozvoj povědomí o procesech učení se jazykům. Žák si je vědom svého stylu učení, které může dál rozvíjet a obohacovat o nové způsoby.

- 3) Rozvoj interkulturních znalostí a rozvoj interkulturní komunikační kompetence.⁴⁷

Tyto cíle se upravují na základě seskupení třídy – stáří žáků, jak dlouho se daný jazyk učí a pořadí vyučovaných cizích jazyků.

1.7 Hlavní zásady didaktiky mnohojazyčnosti

Didaktika mnohojazyčnosti se vyhýbá izolovanému učení jednotlivých jazyků. Naopak se zaměřuje na výuku jazyků tak, aby byli žáci schopni využít předešlých zkušeností. V České republice je didaktika mnohojazyčnosti zatím na úplném začátku svého vývoje. Janíková vyděluje tři základní zásady didaktiky mnohojazyčnosti.

- 1) Uvědomění – Pokud si žák uvědomí svůj jazykový potenciál – tedy své znalosti o jazycích a jakým stylem je používá, bude více motivovaný a usnadní si tak proces učení. Žáci si často neuvědomují, jak látka navazuje na látku předešlou či na další cizí jazyk. Proto je úkolem učitele na tyto „návazné body“ poukázat a pracovat s nimi.
- 2) Srovnávání – Záměrně srovnávat systémy jazyků, které se žáci učí. Toto srovnání se netýká pouze jazykových norem, ale i např. kulturních zvyklostí. Tímto srovnáním si žáci uvědomí nejen rozdíly jazyků a daných společností, ale i podobnosti daných zemí a jazyků.
- 3) Návaznost – Tato zásada vychází z toho, že pokud znalosti žáci propojí a neučí se je izolovaně, uloží si je do dlouhodobé paměti. Pro žáka pak není tolik obtížné uložené znalosti znovu vyvolat.⁴⁸

⁴⁷ Janíková, V. *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 76. ISBN 978-80-210-6683-0.

⁴⁸ Janíková, V. *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 62-63. ISBN 978-80-210-6683-0.

2 Praktická část

2.1 Specifika výuky ruského jazyka jako druhého cizího jazyka

Osvojování jazyků je závislé na jazycích, které už osvojeny byly - nebo jsou soustavně osvojovány, a zároveň také na jazykové typologii jazyka. Proto je pravděpodobnější, že ve výuce ruského jazyka budou žáci více využívat transfer z českého (mateřského) jazyka jako dalšího slovanského jazyka než z anglického jazyka.

Žák, který se začíná učit ruský jazyk jako další cizí jazyk, je starší, a proto už má více zkušeností s osvojováním cizího jazyka. Může také využít toho, že zná svůj styl učení a strategie, které mu pomáhají při osvojování nového jazyka. Učitel může ve výuce ruského jazyka využít toho, že se žák orientuje alespoň v základní lingvistické terminologii a je tak schopen srovnávat více jazykových systémů.

Při výuce ruštiny je přirozené brát zřetel k mateřskému jazyku (s ohledem na transfer a interferenci) a v prvních fázích výuky se tak zaměřit především na fonetickou stránku jazyka, která může být jedním z motivačních činitelů. Na začátku výuky pouhou nápodobou, později se zaměřit na cvičení konkrétně zaměřená na daný jev (přízvuk, redukce samohlásek, měkké a tvrdé souhlásky, intonační konstrukce).

I nácvik dovednosti čtení by měl předcházet osvojování grafického systému. Důležité je, aby si žáci neosvojovali čtení s českou výslovností.

U vysvětlování složitějších jazykových jevů je vhodné, obracet se na českou terminologii a český systém. Např. skloňování podstatných jmen podle rodu, ne podle typu zakončení, které se používá v ruských gramatikách. Proces osvojování ruského jazyka může žákům usnadňovat i fakt, že znají mezinárodní slova nebo slova přejatá z angličtiny, čímž mohou překonávat jazykový deficit. Jsou tedy schopni se vyjádřit opisem či použít vhodné synonymum.

Moderní vyučování se zaměřuje především na rozvíjení komunikativní kompetence žáků. Úkolem učitele je nastolit příjemnou cizojazyčnou atmosféru, aby žáci měli zájem mluvit v ruském jazyce. Upřednostňovat tak řečovou praxi nad jazykovou teorií. Nebát se využít všech znalostí a dovedností, které žáci mají z jiných jazyků, a motivovat

žáky pro výuku ruského jazyka (pracovní uplatnění, v kolika zemích se mluví rusky atd.).

2.2 Analýza učebnic

Pro analýzu byly vybrány první díly následujících učebnic.

1) Поехали

Tento učební soubor obsahuje učebnici, pracovní sešit pro žáky, zvukovou nahrávku (CD) a metodickou příručku pro učitele. První díl je rozložen do patnácti lekcí. Prvních šest lekcí je součástí předazbukového období, zbylých devět je zařazeno do azbukového období.

Předazbuková část učebnice rozvíjí komunikativní kompetence především poslechem s porozuměním, které jsou doprovázeny obrázky. Žáci se mohou zaměřit hlavně na správnou výslovnost a ruskou intonaci. Mluvený text mohou poslouchat, sledovat a napodobovat. Zároveň mohou intuitivně přemýšlet o slovech, která slyší a opřít se o ilustrace. Některé strany jsou jen ilustrované a naprosto bez textu. Závěr předazbukové části zahrnuje několik písní, ke kterým se mohou vracet během celého roku. Mohou tak propojit výuku ruského jazyka s hudební výchovou.

Azbuková část opět rozvíjí dovednost poslechu s porozuměním, žáci jsou seznámeni s grafickou podobou jazyka. Další cvičení rozvíjí čtení – první kapitoly se věnují především nácviku čtení, později i čtení s porozuměním, poté nacvičují psaní.

Celý první díl této učebnice se zaměřuje především na fonetickou stránku jazyka, která je doprovázena vizuálním zpracováním. Převažují tedy audioorální cvičení, která jsou pro začátečníky vhodná. Jsou zde cvičení, která žáky seznamují i s reáliemi Ruska, a to hlavně formou říkanek a pohádek, což plní u mladších žáků motivační funkci. Na konci učebnice se nachází Česko-ruský slovníček. Ke každé lekci jsou cvičení základní, docvičovací a rozšiřující, a proto je lze uplatnit u žáků, kteří pracují odlišným tempem.

Učebnice ale neodpovídá věku žáků. Ruský jazyk se vyučuje jako další cizí jazyk. To znamená, že se vyučuje až na druhém stupni základní školy. Ačkoliv postupy, zvolené metody a cvičení jsou vhodně zvolené pro začátečníky, nejsou vhodné pro začátečníky druhého stupně. Učebnice je přizpůsobena vnímání mladších žáků a jejich motivaci. Např. výklad gramatických jevů je naprosto minimální. V učebnici se nacházejí žluté rámečky, které zvýrazňují složité jazykové jevy, ale ani ty nelze považovat za náročné. Stejně tak zvolené texty (říkanky, pohádky) a ilustrace neodpovídají věku žáků. Od textových ukázek a úvodních textů se samozřejmě odvíjí i slovní zásoba, která se nachází ve slovníčku. Ani ta není úměrná věku žáků. Ani didaktice mnohojazyčnosti první díl učebnice příliš neodpovídá. V učebnici není první cizí jazyk vůbec vnímán – ani podpůrnou formou ani jako jazyk „přemostění“, který by žákům pomohl se lépe zorientovat. Nejsou v ní zohledňovány ani předchozí zkušenosti s učením se cizích jazyků – ani v oblasti deklarativní, procedurální a interkulturní. Proto učebnice neumožňuje ani reflexi již získaných znalostí. Žáci mohou jen využít strategii učení z mateřského jazyka – např. při nácviku četby. Celkově je učebnice konstruována se zřetelem k mateřštině, tedy s ohledem na interferenci a transfer z mateřského jazyka.

2) Радуга по-новому

Tento učební soubor obsahuje učebnici, pracovní sešit pro žáky, zvukovou nahrávku (CD) a metodickou příručku pro učitele. Učebnice je přednostně určena pro střední školy, ale je využívána především na školách základních. První díl je sestaven z osmi lekcí. První tři lekce se dají přiřadit k předazbukovému období, dalších pět k azbukovému období.

Ve srovnání s učebnicí Поехали je přesun do azbukového období mnohem rychlejší. Žáci musí pracovat intenzivněji i v předazbukovém období. Každá lekce je navíc rozdělena ještě do pěti částí. První část se vždy věnuje azbuce a později úvodnímu textu, který má motivační funkci. Druhá část lekce se věnuje fonetickým cvičením a opakováním předchozí látky. Třetí část

propojuje zvukovou a grafickou stránku jazyka a pátá část obsahuje cvičení, ve kterých lze procvičit a zafixovat látku celé lekce. Od čtvrté lekce je navíc látka obohacena slovníčkem, který shrnuje slovní zásobu dané lekce.

I v této učebnici se lekce v předazbukovém období zaměřují především na fonetickou stránku jazyka. Převažují tak audioorální cvičení. V azbukové části je více gramatických cvičení a čtení s porozuměním. I tady jsou cvičení základní, docvičující a rozšiřující, které je možné využít pro žáky, kteří pracují odlišným tempem. Motivačním činitelem už nejsou pouze říkanky a písničky, ale jsou tu i různé hádanky, rébusy a autentické texty.

Z pohledu didaktiky mnohojazyčnosti splňuje učebnice základní požadavky. První cizí jazyk je zde vnímán jako podpůrný prvek. Výslovnost je v učebnici podána transkripcí, která není nikde vysvětlena, protože autoři počítali s tím, že už ji žáci znají. Jsou v ní také zohledňovány předchozí zkušenosti s učením se cizích jazyků v deklarativním, procedurálním a interkulturním slova smyslu, což znamená, že má žák prostor pro reflexi již získaných znalostí. Kvůli typologii jazyka bere učebnice ohled na mateřský jazyk. Využívá tak transferu a překonává mezijazykovou interferenci. Zároveň veškerá gramatika a složitější jazykové jevy jsou vysvětlovány v českém jazyce. V učebnici jsou cvičení na překlady slov z anglického i německého jazyka, stejná slova jsou pak porovnávána ještě v ruském a českém jazyce. Např. „*Как перевести на чешский язык и на русский язык английское слово family? Уж выте, як се české slovo sourozenci řekne rusky. Jak se toto slovo překládá do jiných cizích jazyků, které se učíte?*“⁴⁹ Učebnice také navrhuje různé strategie učení, které žáci mohli využít u předchozích jazyků. Např. „*Jakým způsobem se učíš slovíčka?*“⁵⁰ Kde poukazují hned na několik různých způsobů, aby se žáci na základě svých zkušeností mohli vyjádřit, jaký je jejich způsob. Co

⁴⁹ Alexejeva, L., Hříbková, R., Jelínek, S., Žofková, H. *Радуга по-новому 1*. 1. vydání. Plzeň: Fraus, 2007, s. 69, 73. ISBN 978-80-7238-659-8.

⁵⁰ Alexejeva, L., Hříbková, R., Jelínek, S., Žofková, H. *Радуга по-новому 1*. 1. vydání. Plzeň: Fraus, 2007, s. 68. ISBN 978-80-7238-659-8.

se týká reálií, jsou zde znázorněny především ty, které by žáci měli znát. Jako jsou např. významná místa Moskvy, známí spisovatelé a jejich díla, ale v učebnici lze také nalézt kulturní aspekty, které se týkají každodenního života. Např. informace o tom, že v Rusku musejí všichni znát i číslo bytů, kde bydlí jejich přátelé, protože na schránkách neuvádějí svá jména.

Učebnice podporuje komunikativní kompetence žáků a je vytvořena pro výuku ruského jazyka jako dalšího cizího. Protože se používá u žáků různého věku, není vždy odpovídající její náročnost. Vede ale žáky k samostatnému učení a práci se slovníky, gramatickými přehledy a autentickými materiály. Využívá i názorných ilustrací, které doprovázejí text, ale především poslechová cvičení. Obsah odpovídá požadavkům *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (A1)*.

3) Классные друзья

Tento učebnicový soubor tvoří učebnice, pracovní sešit pro žáky, samostatná písanka, zvuková nahrávka (CD, nahrávky jsou dostupné i na stránkách <http://www.klett.cz>) a metodická příručka. Tato je určena pro žáky základních škol, kteří začínají s výukou jazyka. Učebnice je rozdělena do šesti lekcí. První předazbuková lekce se věnuje především fonetické stránce jazyka. Další čtyři se mohou zařadit už do azbukových. Šestá lekce slouží k celkovému opakování probraného učiva. Každá lekce se věnuje konkrétnímu tématu. Na konci učebnice se nachází gramatický přehled, který je vyložen v českém jazyce a rusko-český slovníček, který je rozdělen po jednotlivých lekcích. Součástí učebnice jsou cvičení pro rychlíky, které opět umožňují využití pro žáky, které pracují rychlejším tempem. Navíc jsou většinou sestavené formou hry, a tak žák nemá pocit, že musí dělat za trest cvičení navíc.

Učebnice obsahuje velkou zásobu cvičení a úloh. Motivačními činiteli jsou doprovodné originální ilustrace a také odkazy na videa, se kterými žáci mohou pracovat. Autorky také motivují žáky informacemi o ruském jazyce, kolik lidí na světě jím hovoří, v kolika zemích atd. Zároveň je v úvodu každé lekce

napsáno, co po probrání budou žáci všechno umět. Také inspiruje žáky k projektům. Bere ohled na mateřský jazyk, využívá tak transferu a překonává mezijazykovou interferenci.

Z pohledu didaktiky mnohojazyčnosti učebnice splňuje některé požadavky. Jsou zde zohledňovány zkušenosti s učením se cizího jazyka, a to v oblastech procedurálních a interkulturních. V porovnání s učebnicí Радуга по-новому je jich ale méně. V učebnici nejsou tematizovány strategie učení, které by odkazovaly na shody a rozdíly mezi prvním cizím a dalším cizím jazykem. První díl odkazuje hlavně na shody a rozdíly slovanských jazyků. Proto žáci nemají takovou možnost reflektovat, co umí z jiných jazyků. Učebnice obsahuje reálie, které jsou zaměřené na běžné informace o tom, jak Rusové žijí. Např. „*Víte, že v Rusku je přízemí počítáno jako první patro?*“⁵¹ Také podporuje komunikativní kompetence žáků. Obsah odpovídá požadavkům *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (A1)*.

2.3 Dotazníkové šetření

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak výuka prvního cizího jazyka ovlivňuje výuku druhého cizího jazyka. Metodou výzkumu bylo dotazníkové šetření. Dotazníky vyplnilo 51 respondentů – 5 učitelů a 46 žáků.

Základní hypotézy:

- Anglický jazyk více ovlivňuje výuku německého jazyka jako dalšího cizího.
- V porovnání s anglickým jazykem je osvojení ruského jazyka pro žáky snazší.
- Učitelé souhlasí s výukou dvou cizích jazyků na základní škole.

DOTAZNÍK PRO UČITELE:

⁵¹ Orlova, N., Körschnerová, J., Stejskalová, J. Классные друзья. Praha: Klett, 2014, s.54. ISBN 978-80-7397-163-2.

Tento dotazník byl vytvořen, aby zjistil, jak výuka prvního cizího jazyka ovlivňuje výuku druhého cizího jazyka. Získané údaje budou zveřejněny v mé diplomové práci. Dotazník je anonymní.

1) Jaký cizí jazyk vyučujete?

2) Jaký je první cizí jazyk Vašich žáků?

3) Jaký vliv má na výuku první cizí jazyk?

- a) Negativní – vliv interference (žáci si pletou slova, gramatiku atd.).
- b) Pozitivní – vliv transferu (žáci využívají znalosti z jiného jazyka, které se dají uplatnit...).
- c) Nemá žádný vliv.
- d) Můžete okomentovat vlastními slovy – např. pokud platí a) i b) zároveň:

4) Souhlasíte s tím, aby se žáci učili dva cizí jazyky na základní škole?

5) Ztotožňujete se s ideou mnohojazyčnosti?

6) Je podle Vás reálná?

7) Jaká byla Vaše reakce při zavedení povinného druhého cizího jazyka?

Výsledky šetření:

- 1) Dotazníky vyplnily dvě učitelky německého jazyka a tři učitelky ruského jazyka.
- 2) Všichni jejich žáci mají jako první cizí jazyk anglický jazyk.
- 3) **20 %** dotazovaných odpovědělo, že vnímají vliv interference z prvního cizího jazyka.
40 % dotazovaných odpovědělo, že vnímají vliv transferu z prvního cizího jazyka.
20 % dotazovaných odpovědělo, že nevnímají žádný vliv jazyků.
20 % dotazovaných odpovědělo, že vnímají transfer i interferenci.
Jedna z učitelek navíc uvedla, že jsou žáci negativní ještě před zahájením výuky druhého cizího jazyka, a to i z domova. Žáci říkají, že jim stačí umět jeden cizí jazyk, a to anglický.
- 4) **100 %** dotazovaných souhlasí s tím, aby se žáci učili dva cizí jazyky na základní škole.

- 5) **60 %** dotazovaných se ztotožňuje s ideou mnohojazyčnosti.
40 % dotazovaných se neztotožňuje s ideou mnohojazyčnosti.
- 6) **60 %** dotazovaných si myslí, že idea mnohojazyčnosti je reálná.
40 % dotazovaných si myslí, že reálná není.
- 7) **80 %** dotazovaných odpovědělo, že jejich reakce při zavedení druhého povinného cizího jazyka byla kladná.
20 % dotazovaných odpovědělo, že jejich reakce kladná nebyla.

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY:

Tento dotazník byl vytvořen, aby zjistil, jak první cizí jazyk ovlivňuje výuku druhého cizího jazyka. Získané údaje budou zveřejněny v mé diplomové práci. Dotazník je anonymní, nemusíte se podepisovat.

Věk, třída:

Datum vyplnění:

1) Jaké cizí jazyky se ve škole učíš?

1. cizí jazyk:

2. cizí jazyk:

2) Je pro tebe náročné učit se dva cizí jazyky?

- a) První cizí jazyk je pro mě náročnější.
- b) Druhý cizí jazyk je pro mě náročnější.
- c) Není to pro mě náročné.
- d) Oba jazyky jsou pro mě náročné.

3) Zvládáš se učit dva cizí jazyky?

- a) Oba cizí jazyky zvládám dobře.
- b) Oba cizí jazyky zvládám dobře, ale občas se mi plete látka jednoho cizího jazyka s druhým. (Např. pletou se mi slovíčka, gramatika, slovosled atd.)
- c) Výuka dvou cizích jazyků je pro mne náročná. Raději bych se učil/a jen jeden cizí jazyk.

4) Co konkrétně ti dělá největší potíže při učení se dvou jazyků?

5) Čím ti naopak pomáhá první cizí jazyk při učení se druhého cizího jazyka?

6) Mohl/a sis vybrat druhý cizí jazyk, který se budeš učit na základní škole?

7) Pokud ano – proč sis vybral/a ten svůj?

8) Jaké jazyky by ses chtěl/a ještě učit?

Výsledky šetření:

Dotazník vyplnilo celkem 46 žáků ve čtyřech třídách. 26 žáků mělo další cizí jazyk německý jazyk, 20 žáků mělo další cizí jazyk ruský jazyk.

Žáci s německým jazykem:

2) **7,7 %** dotazovaných odpovědělo, že je pro ně první cizí jazyk náročnější.

50 % dotazovaných odpovědělo, že je pro ně druhý cizí jazyk náročnější.

30,8 % dotazovaných odpovědělo, že studium dvou jazyků pro ně není náročné.

11,5 % dotazovaných odpovědělo, že jsou pro ně náročné oba jazyky.

3) **34,7 %** dotazovaných odpovědělo, že oba jazyky zvládají dobře.

38,5 % dotazovaných odpovědělo, že oba jazyky zvládají, ale látka se jim plete.

26,8 % dotazovaných odpovědělo, že by se raději učili jen jeden cizí jazyk.

4) **19 %** dotazovaných odpovědělo, že se jim nejvíce plete slovní zásoba obou jazyků.

46,2 % dotazovaných odpovědělo, že se jim nejvíce plete gramatika obou jazyků.

11,6 % dotazovaných odpovědělo, že se jim plete výslovnost obou jazyků.

23,2 % dotazovaných odpovědělo, že se jim učivo neplete.

5) **30,7 %** dotazovaných odpovědělo, že jim první jazyk s ničím nepomáhá.

61,6 % dotazovaných odpovědělo, že jim pomáhá slovní zásobou.

7,7 % dotazovaných odpovědělo, že využívají stejný postup při učení.

6) Tito žáci neměli na výběr žádný jiný jazyk.

7) Na otázku – Jaké jazyky bys ses chtěl/a ještě učit - mohli žáci doplnit několik jazyků najednou. Objevilo se:

13x ruský jazyk, **9x** francouzský jazyk, **7x** španělský jazyk, **2x** italský jazyk, **2x** japonský jazyk a **8** žáků vyplnilo, že už se žádný další jazyk učit nechce.

Žáci s ruským jazykem:

2) **35 %** dotazovaných odpovědělo, že je pro ně první cizí jazyk náročnější.

40 % dotazovaných odpovědělo, že je pro ně druhý jazyk náročnější.

15 % dotazovaných odpovědělo, že pro ně učivo dvou jazyků není náročné.

10 % dotazovaných odpovědělo, že je pro ně náročné učivo obou jazyků.

3) **15 %** dotazovaných odpovědělo, že oba jazyky zvládají dobře.

20 % dotazovaných odpovědělo, že oba jazyky zvládají, ale občas se jim plete učivo.

65 % dotazovaných odpovědělo, že učivo dvou jazyků je pro ně náročné.

4) **90 %** dotazovaných odpovědělo, že jim látka při kombinaci aj-rj nedělá potíže.

10 % dotazovaných odpovědělo, že se jim pletou slovíčka.

5) **90 %** dotazovaných odpovědělo, že jim první cizí jazyk v ničem nepomáhá.

10 % dotazovaných odpovědělo, že mají na oba jazyky stejnou paní učitelku, a tak i stejný systém učení.

6) Všichni žáci měli na výběr mezi ruským jazykem a německým jazykem.

- 7) **35 %** dotazovaných odpovědělo, že si vybrali ruský jazyk, protože se jim líbí.
25 % dotazovaných odpovědělo, že si vybrali ruský jazyk, protože je snazší.
25 % dotazovaných odpovědělo, že si vybrali ruský jazyk, protože ho uplatní při budoucím zaměstnání.
15 % dotazovaných odpovědělo, že si ho vybrali, protože rusky umí celá rodina.
- 8) Na otázku – Jaké jazyky by ses chtěl/a ještě učit – se objevilo:
9x francouzský jazyk, **7x** španělský jazyk, **5x** německý jazyk, **1x** italský jazyk, **1x** slovenský jazyk a **7** žáků odpovědělo, že už se nechtějí učit žádný další cizí jazyk.

Závěr:

První hypotéza, že výuka anglického jazyka více ovlivňuje výuku německého jazyka, se potvrdila.

Druhá hypotéza, že v porovnání s anglickým jazykem je pro žáky ruský jazyk snazší, se vyvrátila.

Třetí hypotéza, že učitelé souhlasí s tím, aby se žáci na základních školách učili dva cizí jazyky, se potvrdila.

2.4 Návrh na využití transferu z prvního cizího jazyka do druhého cizího jazyka

Zde se nachází návrh cvičení, která by se dala využít při výuce ruského jazyka jako dalšího cizího s ohledem na transfer z prvního cizího (anglického) jazyka.

1. Lexikální cvičení

Podobná slova ruského a anglického jazyka, tedy první cizího jazyka a dalšího cizího jazyka. Žáci doplňují vynechaná slova. Pro ukázkou jsou zde všechna pole vyplněna. Učitel může toto cvičení využít jak při výkladu nové slovní zásoby, tak i během procvičovací fáze hodiny. Toto cvičení může mít několik variant. Žáci mohou doplňovat pouze slova v ruském jazyce ve fázi zafixování slovní

zásoby. Může to být bonusové cvičení ve fázi procvičování. Učitel může vynechávat políčka ve všech třech jazycích, žáci vždy doplňují zbylá dvě políčka. Žáci by taková slova mohli vymýšlet i sami.

český j. (mateřský)	anglický j. (první cizí)	ruský j. (další cizí)
herec	actor	актёр
cena	prize	приз
básník	poet	поэт
kancelář	office	офис
novinář	journalist	журналист
přístav	port	порт
socha	sculpture	скульптура
společnost	company	компания
třída	class	класс
umělec	artist	артист
výsledek	result	результат
výtah	lift	лифт
zajímavý	interesting	интересный
zkouška	exam	экзамен
doporučovat	recommend	рекомендовать
doprava	transport	транспорт
náramek	bracelet	браслет
počítač	computer	компьютер
tiskárna	printer	принтер

2. Lexikální cvičení

Doplňování řady názvů měsíců. Žáci zde také mohou využít pozitivní transfer z prvního cizího – anglického – jazyka. Využitelné především ve výkladu nové slovní zásoby. Zapamatování názvů měsíců bude tak pro žáky snazší.

Leden	Únor	Březen	duben	květen	červen
January	February	March	April	May	June
январь	февраль	Март	апрель	май	июнь

červenec	Srpen	Září	říjen	listopad	prosinec
July	August	September	October	November	December
Июль	август	Сентябрь	октябрь	ноябрь	декабрь

3. Fonetická cvičení

Hlavně v předzabukovém období se žáci mohou opřít o latinku a transkripci, kterou znají z prvního cizího jazyka, a procvičovat tak výslovnost jednotlivých fonémů, morfémů, slov a celých vět.

- Učitel může začít od výkladu jednotlivých hlásek, které nemusí srovnávat jen s českým jazykem, ale může je porovnat i s jazykem anglickým.

Např. písmeno Ц [ц] / ts / tz – označuje takovou hlásku, kterou už žáci znají z anglického jazyka tsunami [tsu:'na:mi].

Např. písmeno Ч [ч] – označuje hlásku [tʃ] jako u anglického slova cheese [tʃi:z].

Např. písmeno ж - [ж] / [zh], [g], [j], [ʒ] označuje hlásku, kterou už žáci znají z anglického slova garage ['gæra:ʒ].

Např. Písmeno Ё označuje hlásku, kterou už žáci znají z anglického slova slova York [jɔ:k] nebo yoghurt ['jougɪt].

- Žáci mohou také číst a přepisovat slova za použití transkripce. Učitel může transkripci použít při výkladu - cvičení s vyplněnou transkripcí lze použít při nácvičování dovednosti čtení se správnou výslovností během fixační fáze hodiny. Přepis může být samostatnou prací žáků např. ve fázi procvičovací.

Přečti: [pən'id'él'n'ik] = понедельник

Přepiš transkripci: понедельник - [-----]

- Z anglického jazyka lze také použít větný přízvuk. Učitel tak využije jedinou větu k tomu, aby žákům ukázal, jak důležitý větný přízvuk je - jak se na základě jedné otázky budou měnit odpovědi. Lze využít při výkladu.

Př. z anglického jazyka: Did **you** go home? Did you **go** home? Did you go **home**?

Павел **БЫЛ** в Москве? – Да, Павел был в Москве.

Павел был в Москве? – Нет, Ирина была в Москве.

Павел был в **Москве**? – Нет, Павел был в Праге.

Závěr

Zvýšená mobilita lidí způsobuje, že dochází k vzájemnému sblížení kultur a jazyků, což vedlo k požadavku Rady Evropy a Evropské unie, aby každý člověk byl schopen komunikovat minimálně dvěma cizími jazyky, tedy aby každý rozvíjel svou individuální mnohojazyčnost.

Pojetí mnohojazyčnosti není ještě zcela terminologicky jednotné, a proto neexistuje ani jednotná definice. Mnohojazyčnost se nezabývá jen dovedností jedince komunikovat v jednotlivých jazycích, ale zabývá se i způsobem, jak těchto dovedností jedinec dosahuje. Mnohojazyčný člověk ale nemusí ovládat všechny jazyky na stejné úrovni.

Evropská jazyková politika považuje mnohojazyčnost za jednu z klíčových kompetencí jedince v pracovním i osobním životě. Podporuje tak nejen rozvoj úředních jazyků v daných zemích, ale i rozvoj jazyků národnostních menšin a migrantů. Požadavek, aby lidé komunikovali minimálně ve třech jazycích, byl zaznamenán už v tzv. Bílé knize. Rozšiřování Evropské unie přinášelo stále větší kulturní a jazykovou rozmanitost, což vedlo k podpoře i méně používaných jazyků. Znalost cizích jazyků tak nabyla na významu, a proto se jazyková politika dostala i do dokumentů, které nebyly prioritně jazykové. Ovšem k nejvýznamnějším dokumentům patří *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, který byl vypracován Radou Evropy a slouží k sestavování jazykových programů a kurikulí, tvorbu učebnic a jazykových zkoušek. Z výzkumů vyplynulo, že ve většině evropských zemí převažuje druhý cizí jazyk na základní škole jako povinný. I Česká republika navázala na evropskou jazykovou politiku a řadí se k zemím, které podporují mnohojazyčnost. Jedním z nejvýznamnějších kroků, bylo zavedení druhého cizího jazyka na základních školách, a to ve školním roce 2013/2014. Změnou prošel

Rámcový vzdělávací program a Další cizí jazyk se z Doplňujících vzdělávacích oborů přesunul do oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Samotná didaktika mnohojazyčnosti je ale na úplném počátku. Z výzkumu na základních školách vyplynulo, že žáci pod vedením svých učitelů nedostatečně využívají pozitivní jazykový transfer. Jazyky se stále více vyučují odděleně, a proto je pro velký počet žáků výuka dvou cizích jazyků náročná. Stejně je to i s učebnicemi. V porovnání s ostatními jazyky je učebnic ruského jazyka velmi málo. A ačkoliv v posledních letech vychází nové učebnice, které jsou inovativní nejen svými metodami, ale v přístupu k žákovi, podporují komunikativní kompetence žáků, nejsou stále dostatečně propracované pro využití didaktiky mnohojazyčnosti ve výuce, ačkoliv už více využívají pozitivního transferu. Proto by se měla didaktika mnohojazyčnosti více probídat a zařadit do oborových didaktik na vysoké škole a školení pro vyučující.

Resumé

Mnohojazyčnost ovlivňuje vzdělávání i myšlení lidské společnosti. Zabývá se nejen dovedností komunikovat v cizích jazycích, ale i tím jak jedinec těchto dovedností dosahuje. Mnohojazyčný člověk nemusí ovládat všechny cizí jazyky na stejné úrovni. Jde o to, aby své znalosti dokázal funkčně využít při komunikaci.

Evropská jazyková politika má velký vliv na jazykovou politiku České republiky. Proto se po vzoru Evropy od roku 2013 vyučuje v České republice druhý cizí jazyk jako povinný. Didaktika mnohojazyčnosti není ještě tolik probádána. Věnuje se jí zatím jen úzký okruh didaktiků. Z průzkumu vyplynulo, že je pro některé žáky učivo dvou cizích jazyků stále náročné.

Резюме

Многоязычность влияет на образование людей и их мышление. Занимается не только умением коммуникации иностранными языками, но и тем, каким способом человек занимается этими языками.

Многоязычный человек не должен владеть всеми языками на одинаковом уровне, но он должен суметь использовать все свои знания, чтобы договорился.

Европейская языковая политика влияет на языковую политику Чешской Республики. Поэтому с 2013 года изучается второй иностранный язык как обязательный. Многоязычная дидактика не очень исследованна. Этой дидактикой занимается только маленькая группа людей. Поэтому для некоторых учеников учёба двух иностранных языков является постоянно трудной.

Seznam literatury

1. ALEXEJEVA, L., HŘÍBKOVÁ, R., JELÍNEK, S., ŽOFKOVÁ, H. *Paďuga no-novomu I*. 1. vydání. Plzeň: Fraus, 2007. ISBN 978-80-7238-659-8
2. ANDRÁŠOVÁ, H. *Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině* (Habilitační práce). Brno: Pdf MU, 2012.
3. BERTHELE, R. *Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire - Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachdidaktik*. Zürich: Seismo, 2010.
4. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
5. GNUTZMANN, C. *Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die „neune“ kommunikative Kompetenz*. Tübingen: Narr Verlag, 2004.
6. HUFSEISEN, B. *Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0*. München: Iudicium, 2010.
7. CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.
8. JANÍK, M. *Mnohojazyčnost ve výuce němčiny jako dalšího cizího jazyka*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8766-8.

9. JANÍKOVÁ, V. *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6683-0.
10. JANÍKOVÁ, V. a kol. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3512-2.
11. KEMMETER, L. *Multilingual gestütztes Vokabellernen im Gymnasialen Englischunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999.
12. KRAUS, J. a kol. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2005. ISBN 978-80-200-1351-4.
13. KRUMM, H.-J. *Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit*. In B. Hufeisen & G. Neuner (Eds.), *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publ., 2003.
14. KUPKA, I. *Jak úspěšně studovat cizí jazyky*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-4387-5.
15. Lisabonská smlouva 2007, článek 2 in Andrášová, H. *Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině* (Habilitační práce). Brno: Pdf MU, 2012.
16. LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.
17. NEKVAPIL, J., Sloboda M., Wagner, P. *Mnohojazyčnost v České republice: základní informace = Multilingualism in the Czech Republic: basic information*. Praha: NLN, 2009. ISBN 978-80-7106-581-4
18. NEUNER, G. *Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit*. In K-R. Bausch et al. *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, 2004.
19. ONDRÁKOVÁ, J. *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-532-5.
20. ORLOVA, N., KÖRSCHNEROVÁ, J., STEJSKALOVÁ, J. *Классные друзья*. Praha: Klett, 2014, s.54. ISBN 978-80-7397-163-2

21. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.
22. ŠMÍDOVÁ, T., TEJKALOVÁ, VOJTKOVÁ, N. *CLIL ve výuce*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-57-2.
23. URIEOVÁ, Libuše. K postavení ruštiny v České republice v letech 1990–2014. In: *Opera Slavica*, 2016, 26(4), s. 47-56. ISSN 1211-7676.
24. VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3
25. ŽOFKOVÁ, H., EIBENOVÁ, K., LIPTÁKOVÁ, Z., ŠAROCH, J. *Поexamul*. Praha: SPL-PRÁCE, 2002. ISBN 80-86287-58-0.

Internetové zdroje

1. ČŠI: Tematická zpráva: *Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006-2009*. [online]. Praha, 2010 [cit. 2018-06-22]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/Podpora_cizich_jazyku/html5/index.html?&locale=CSY
2. ČŠI: *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012*. [online]. 2013, [cit. 2018-06-23]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/vzcsi_2011_12/html5/index.html?&locale=CSY
3. Kognitivní procesy. *Slovník cizích slov* [online]. [cit. 2018-06-24]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kognitivni-procesy>
4. MŠMT ČR: *Evropské jazykové portfolio* [online]. [cit. 2018-06-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>
5. MŠMT ČR: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. [cit. 2018-06-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
6. MŠMT ČR: *ŠKOLSKÝ ZÁKON VE ZNĚNÍ ÚČINNÉM OD 1. 9. 2017 DO 31. 8. 2018* [online]. [cit. 2018-06-25]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

7. Nakladatelství Fraus. *Ruština je v Česku na vzestupu*. [online]. 23. 2. 2016, [cit. 2018-06-24]. Dostupné z: <https://www.fraus.cz/cs/promedia/tiskove-zpravy/rustina-je-v-cesku-na-vzestupu-18330>
8. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ: *Rámcový vzdělávací program pro jazyky* [online]. Praha, 2017, [cit. 2018-06-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
9. ROMAŠEVSKÁ, K. *Teorie mezijazyka a její význam pro výuku druhého jazyka. Nová čeština doma a ve světě* [online]. 2012, [cit. 2018-06-28]. Dostupné z: https://ncds.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/109/2012/10/NCDS-1-2012_Romasevska_62-74.pdf
10. SLADKOVSKÁ, K. *Druhý cizí jazyk v Evropě*. RVP Metodický portál [online]. 2010 [cit. 2018-06-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9525/druhy-cizi-jazyk-v-evrope.html/?rate=5>
11. SLADKOVSKÁ, K. a T. Šmídová. MŠMT ČR: *Podpora vícejazyčnosti v Evropě* [online]. 2010 [cit. 2018-06-22]. Dostupné z: www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/podpora-vicejazycnosti-v-evrope

Přílohy

Příloha č. 1 – RVP pro ZŠ – CIZÍ JAZYK – 1. stupeň ZŠ⁵²

Očekávané výstupy – 1. období

ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

žák

- CJ-3-1-01* rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně verbálně i neverbálně
- CJ-3-1-02* zopakuje a použije slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal
- CJ-3-1-03* rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu
- CJ-3-1-04* rozumí obsahu jednoduchého krátkého mluveného textu, který je pronášen pomalu, zřetelně a s pečlivou výslovností, pokud má k dispozici vizuální oporu
- CJ-3-1-05* přiřadí mluvenou a psanou podobu téhož slova či slovního spojení
- CJ-3-1-06* píše slova a krátké věty na základě textové a vizuální předlohy

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

- CJ-3-1-01p* je seznámen se zvukovou podobou cizího jazyka

Očekávané výstupy – 2. období

POSLECH S POROZUMĚNÍM

žák

- CJ-5-1-01* rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností
- CJ-5-1-02* rozumí slovům a jednoduchým větám, pokud jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu
- CJ-5-1-03* rozumí jednoduchému poslechovému textu, pokud je pronášen pomalu a zřetelně a má k dispozici vizuální oporu

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

- CJ-5-1-01p* rozumí jednoduchým pokynům učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností
- CJ-5-1-02p* rozumí slovům a frázím, se kterými se v rámci tematických okruhů opakovaně setkal (zejména má-li k dispozici vizuální oporu)
- rozumí výrazům pro pozdrav a poděkování

MLUVENÍ

žák

- CJ-5-2-01* se zapojuje do jednoduchých rozhovorů
- CJ-5-2-02* sděluje jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat
- CJ-5-2-03* odpovídá na jednoduché otázky týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat a podobné otázky pokládá

⁵² Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro ZŠ* [online]. Praha, 2017, s. 25[cit. 2018-06-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Příloha č. 2 – RVP pro ZŠ – CIZÍ JAZYK – 1. stupeň ZŠ⁵³

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:	
žák	
<i>CJ-5-2-01p</i>	<i>pozdraví a poděkuje</i>
<i>CJ-5-2-02p</i>	<i>sdělí své jméno a věk</i>
<i>CJ-5-2-03p</i>	<i>vyjádří souhlas či nesouhlas, reaguje na jednoduché otázky (zejména pokud má k dispozici vizuální oporu)</i>
ČTENÍ S POROZUMĚNÍM	
žák	
<i>CJ-5-3-01</i>	<i>vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který se vztahuje k osvojovaným tématům</i>
<i>CJ-5-3-02</i>	<i>rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu</i>
Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:	
žák	
<i>CJ-5-3-02p</i>	<i>rozumí slovům, se kterými se v rámci tematických okruhů opakovaně setkal (zejména má-li k dispozici vizuální oporu)</i>
PSANÍ	
žák	
<i>CJ-5-4-01</i>	<i>napiše krátký text s použitím jednoduchých vět a slovních spojení o sobě, rodině, činnostech a událostech z oblasti svých zájmů a každodenního života</i>
<i>CJ-5-4-02</i>	<i>vyplní osobní údaje do formuláře</i>
Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:	
žák	
-	<i>je seznámen s grafickou podobou cizího jazyka</i>

Učivo

- **zvuková a grafická podoba jazyka** – fonetické znaky (pasivně), základní výslovnostní návyky, vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov
- **slovní zásoba** – základní slovní zásoba v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů, práce se slovníkem
- **tematické okruhy** – domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, jídlo, oblékání, nákupy, bydliště, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí
- **mluvnice** – základní gramatické struktury a typy vět, jsou-li součástí pamětně osvojeného repertoáru (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění)

2. stupeň

Očekávané výstupy	
POSLECH S POROZUMĚNÍM	
žák	
<i>CJ-9-1-01</i>	<i>rozumí informacím v jednoduchých poslechových textech, jsou-li pronášeny pomalu a zřetelně</i>
<i>CJ-9-1-02</i>	<i>rozumí obsahu jednoduché a zřetelně vyslovované promluvy či konverzace, který se týká osvojovaných témat</i>

⁵³ Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro ZŠ* [online]. Praha, 2017, s. 26[cit. 2018-06-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/trvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Příloha č. 3 – RVP pro ZŠ – CIZÍ JAZYK – 2. stupeň ZŠ⁵⁴

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

CJ-9-1-01p rozumí základním informacím v krátkých poslechovéch textech, které se týkají osvojených tematických okruhů

CJ-9-1-02p rozumí jednoduchým otázkám, které se týkají jeho osoby

MLUVENÍ

žák

CJ-9-2-01 zeptá se na základní informace a adekvátně reaguje v běžných formálních i neformálních situacích

CJ-9-2-02 mluví o své rodině, kamarádech, škole, volném čase a dalších osvojevaných tématech

CJ-9-2-03 vypráví jednoduchý příběh či událost; popíše osoby, místa a věci ze svého každodenního života

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

CJ-9-2-01p odpoví na jednoduché otázky, které se týkají jeho osoby

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

žák

CJ-9-3-01 vyhledá požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech

CJ-9-3-02 rozumí krátkým a jednoduchým textům, vyhledá v nich požadované informace

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

CJ-9-3-01p rozumí slovům a jednoduchým větám, které se týkají osvojených tematických okruhů (zejména má-li k dispozici vizuální oporu)

PSANÍ

žák

CJ-9-4-01 vyplní základní údaje o sobě ve formuláři

CJ-9-4-02 napíše jednoduché texty týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojevaných témat

CJ-9-4-03 reaguje na jednoduché písemné sdělení

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

CJ-9-4-03p reaguje na jednoduchá písemná sdělení, která se týkají jeho osoby

Učivo

- **zvuková a grafická podoba jazyka** – rozvíjení dostatečně srozumitelné výslovnosti a schopnosti rozlišovat sluchem prvky fonologického systému jazyka, slovní a větný přízvuk, intonace, ovládnutí pravopisu slov osvojené slovní zásoby
- **slovní zásoba** – rozvíjení dostačující slovní zásoby k ústní i písemné komunikaci vztahující se k probíraným tematickým okruhům a komunikačním situacím; práce se slovníkem
- **tematické okruhy** – domov, rodina, bydlení, škola, volný čas, kultura, sport, péče o zdraví, pocity a nálady, stravovací návyky, počasí, příroda a město, nákupy a móda, společnost a její problémy, volba povolání, moderní technologie a média, cestování, realie země příslušných jazykových oblastí
- **mluvnice** – rozvíjení používání gramatických jevů k realizaci komunikačního záměru žáka (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění)

⁵⁴ Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro ZŠ* [online]. Praha, 2017, s. 27[cit. 2018-06-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Příloha č. 4 – RVP pro ZŠ – DALŠÍ CIZÍ JAZYK – 2. stupeň ZŠ⁵⁵

Očekávané výstupy

POSLECH S POROZUMĚNÍM

žák

DCJ-9-1-01 rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou pronášeny pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně

DCJ-9-1-02 rozumí slovům a jednoduchým větám, které jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu

DCJ-9-1-03 rozumí základním informacím v krátkých poslechových textech týkajících se každodenních témat

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

DCJ-9-1-01p je seznámen se zvukovou podobou cizího jazyka

DCJ-9-1-02p rozumí výrazům pro pozdrav a poděkování

DCJ-9-1-03p rozumí jednoduchým slovům, se kterými se v rámci tematických okruhů opakovaně setkal (zejména má-li k dispozici vizuální oporu)

- rozumí otázkám, které se týkají základních osobních údajů (zejména jména a věku)

- rozumí jednoduchým pokynům učitele

MLUVENÍ

žák

DCJ-9-2-01 se zapojuje do jednoduchých rozhovorů

DCJ-9-2-02 sděluje jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat

DCJ-9-2-03 odpovídá na jednoduché otázky týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a podobné otázky pokládá

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

DCJ-9-2-01p pozdraví a poděkuje, vyjádří souhlas a nesouhlas

DCJ-9-2-02p sděluje své jméno a věk

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

žák

DCJ-9-3-01 rozumí jednoduchým informačním nápisům a orientačním pokynům

DCJ-9-3-02 rozumí slovům a jednoduchým větám, které se vztahují k běžným tématům

DCJ-9-3-03 rozumí krátkému jednoduchému textu, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu, a vyhledá v něm požadovanou informaci

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

DCJ-9-3-02p rozumí jednoduchým slovům, se kterými se v rámci tematických okruhů opakovaně setkal (zejména má-li k dispozici vizuální oporu)

⁵⁵ Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro ZŠ* [online]. Praha, 2017, s. 28[cit. 2018-06-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Příloha č. 5 – RVP pro ZŠ – DALŠÍ CIZÍ JAZYK – 2. stupeň ZŠ⁵⁶

PSANÍ

žák

DCJ-9-4-01 vyplní základní údaje o sobě ve formuláři

DCJ-9-4-02 napíše jednoduché texty týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat

DCJ-9-4-03 stručně reaguje na jednoduché písemné sdělení

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

DCJ-9-4-02p reaguje na jednoduchá písemná sdělení, která se týkají jeho osoby

Učivo

- **zvuková a grafická podoba jazyka** – fonetické znaky (pasivně), základní výslovnostní návyky, vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov
- **slovní zásoba** – slovní zásoba v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů, práce se slovníkem
- **tematické okruhy** – domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, zdraví, jídlo, oblékání, nákupy, obec, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí, realie země příslušných jazykových oblastí
- **mluvnice** – základní gramatické struktury a typy vět (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění)

⁵⁶ Národní ústav pro vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro ZŠ* [online]. Praha, 2017, s. 29[cit. 2018-06-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>