

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra českého jazyka a literatury

Studijní program: FILOLOGIE

Studijní obor: Český jazyk a literatura

**Využití českých klasických pohádek ve výuce češtiny pro cizince na I. stupni
základní školy**

The Usage of Traditional Czech Fairy Tales in Teaching Foreign Pupils at the First Grade of
the Primary School.

Bakalářská práce: 10 – FP – KČL – B – 33

Autor:

Eliška Pavlasová

Podpis:

Adresa:

Kobylka 8

511 01 Turnov

Vedoucí práce: Mgr. Svatava Škodová, Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
54	2	20	2	32	6

V Liberci dne: 7. 12. 2011

Poděkování

Chci poděkovat paní Mgr. Svatavě Škodové, Ph.D. za vstřícný přístup, ochotnou pomoc a cenné rady při vedení práce. Poděkování patří také mojí sestře Karolíně, které vytvořila ilustrace k pracovním listům.

Čestné prohlášení

Název práce:	Využití českých klasických pohádek ve výuce češtiny pro cizince na I. stupni základní školy
Jméno a příjmení autora:	Eliška Pavlasová
Osobní číslo:	P08000068

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

7. 12. 2011

Eliška Pavlasová

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na konkrétní využití českých klasických pohádek při výuce žáků-cizinců na prvním stupni. Práce obsahuje popis kladného vlivu pohádek na dětskou psychiku a rozvíjející se jazykové kompetence.

Praktická část obsahuje pracovní listy s metodickými komentáři pro výše uvedenou cílovou skupinu.

Anotace

Teoretická část bakalářské práce pojednává o využití českých klasických pohádek ve výuce cizinců na I. stupni základní školy. Zaznamenává názory pedagogů na jejich aplikaci v školské praxi, tyto názory konfrontuje s moderním inkluzivním přístupem ve výuce jazyků. Následně je popsán vliv pohádek na dětský intelekt a psychiku.

Praktická část obsahuje metodické komentáře k pracovním listům s texty převyprávěných pohádek s ohledem na potřeby cílové skupiny žáků-cizinců.

Annotation

The theoretical part of the thesis is concerned with the usage of traditional Czech fairy tales in teaching foreigners at the First Grade of Primary School. There are recorded the points of view of teachers related to the application of Czech fairy tales in schools. These opinions are compared with the recent inclusive attitude to the language teaching.

Furthermore, there is described the effect of the fairy tales on the intellect and the psyche of children.

The practical part is concerned with the methodical comments on the worksheets with the texts of the paraphrased fairy tales with regard to the needs of foreign pupils.

Die Zusammenfassung

Der theoretische Teil der Arbeit behandelt die Verwendung von tschechischen klassischen Märchen in der Lehre Ausländer der ersten Klasse der Grundschule. Merken spezifische Ansichten von Lehrern auf ihre Anwendung in der pädagogischen Praxis an, konfrontiert diese Ansichten modernen integrativen Ansatz im Sprachunterricht. Anschließend beschrieb die Auswirkungen von Märchen in der geistigen Entwicklung von Kindern und weiterentwickelt Leserschaft.

Der praktische Teil enthält Arbeitsblätter mit erzählende Texte von Märchen und methodische Anmerkungen.

Klíčová slova

osvojení jazyka, žák-cizinec, česká klasická pohádka, pracovní listy, inkluzivní škola, sociokulturní problematika

Key words

language assumption, foreign pupil, traditional Czech fairy tale, work sheets, inclusive school, sociocultural issue

Obsah

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Současný náhled pedagogů na využití pohádek při výuce žáků-cizinců.....	9
2. Inkluzivní škola.....	12
2.1 Portál inkluzivní škola.cz.....	14
2.1.1 Inkluzivní přístup – migranti a cizinci.....	15
2.1.2 Soulad základních civilizačních hodnot.....	15
2.2 Kulturně inkluzivní výuka.....	16
3. Sociokulturní povědomí a interkulturní kompetence podle SERR.....	17
4. Pohádky a jejich vliv na živoz.....	18
4.1 Pohádky – první krok k literatuře a jazyku.....	20
5. Čítanky jako výukový materiál pro žáky-cizince?.....	22
6. Metodické pokyny k využití českých klasických pohádek.....	24
6.1 Text – východisko a prostředek výuky.....	24
7. Jazykové učivo a čtenářské dovednost.....	26
7.1 Jazykové dovednosti.....	26
7.2 Čtenářské dovednosti.....	27
7.3 Jazykové dovednosti podle SERR (globální pojetí).....	29
7.4 Čtení s porozuměním dle SERR– všeobecná stupnice.....	30
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
<i>O veliké řepě</i>	31
<i>Otesánek</i>	39
ZÁVĚR.....	50
Použité prameny.....	52

ÚVOD

Cílem práce je popsat náhledy pedagogů a odborníků na využití českých klasických pohádek při osvojování českého jazyka žáky-cizinci na I. stupni základní školy, a následné možnosti aplikace převyprávěných textů ve výuce.

Teoretická část je rozdělena na dva okruhy. Pro první z nich je stěžejní kapitola *Současný náhled pedagogů na využití pohádek při výuce žáků-cizinců*, ve které jsou zaznamenány názory pedagogů na uplatnění těchto textů ve výuce.

Následně je toto pojetí konfrontováno s moderními přístupy k výuce cizích jazyků v kapitolách *Inkluzivní škola a Sociokulturní povědomí a interkulturní kompetence*. Myšlenkový postoj předešlých dvou kapitol odůvodňuje oprávněnost využití pohádek při výuce žáků-cizinců.

Druhý okruh teoretické části popisuje samotný vliv pohádek na dětský psychický vývoj a utváření osobnosti v oddíle s názvem *Pohádky a jejich vliv na život*. Zmiňuje se přímo žádoucí účinek těchto textů a jejich nezbytná přítomnost v dětském světě.

Kapitola *Pohádka – první krok k literatuře a jazyku* pojednává o důležitosti pohádek jako o základních textech, které dítě uvádí do světa literatury a estetického vnímání. Všechny tyto názory a podklady vedou k závěru, že české klasické pohádky mají ve výuce žáků-cizinců své nepostradatelné místo.

Z hlediska výukového materiálu jsou primárním problémem čítanky, respektive jejich vhodnost pro cizojazyčnou výuku. Žák-cizinec se s nimi setkává dříve než s českou knihou. Kapitola *Čítanky jako výukový materiál pro žáky cizince?* hovoří o jejich nedostacích, upozorňuje na kritiku hodnocení textů a nedostatečnou didaktickou vybavenost těchto učebnic.

Závěrečnou kapitolu teoretické stati tvoří čtenářské a jazykové dovednosti na konci jednotlivých ročníků základní školy a na

jednotlivých úrovních podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*. Tyto konečné požadavky napomáhají při vytváření pracovních listů, které jsou obsahem následující praktické části práce.

V praktické části práce ukazují, že pro témata určená žákům-cizincům podle portálu RVP, která se objevují v každodenním životě, je možné pohádku využít. Zvolila jsem text *O veliké řepě* – téma Rodina a *Otesánek* – téma Jídlo a pití.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Současný náhled pedagogů na využití pohádek při výuce žáků-cizinců

V dnešní době není nic výjimečného, že se učitelé základních škol setkávají s multijazykovou obsazeností ve třídě. Tento jev se stává stále častějším, než bylo zvykem. Otázkou je, zda jsou učitelé na tuto skutečnost připraveni, a jak efektivně dokážou s žákem pracovat, aby se co nejlépe integroval v sociálním prostředí, a co nejnadhěji překonal jazykovou bariéru.

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v čele s PhDr. Marií Hádkovou, Ph.D., zorganizovala průzkum. Cílem šetření bylo zjistit, jak na problém nazírají sami pedagogové. *Výzkumným terénem byly oblasti České republiky (severní a střední Čechy včetně Prahy) a také Slovensko (střední Slovensko). Šetření probíhalo ve druhém čtvrtletí r. 2010, a to současně na všech částech vymezeného výzkumného teritoria. Celkem se výzkumu zúčastnilo 500 respondentů (učitelé II. stupně ZŠ).¹*

Celý zájem se soustředil na problematiku výuky žáka-cizince a postoje učitelů, *jak ji řeší, jak sami formulují či vybírají podpurné materiály a pomůcky pro jinojazyčné žáky tak, aby individuálně přispěli k co nejefektivnějšímu a nejrychlejšímu vybudování potřebné komunikační kompetence v češtině, resp. aby minimalizovali negativní dopad žakovského deficitu předpokladů k úspěšnému zapojení do společné činnosti.*²

Pro mou práci je podstatný druhý okruh otázek, v němž se zobrazuje názor učitelů na přínos autentických textů (knížky pro

¹ ŠKODA, J.; DOULÍK, P. a kol.: *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. UJEP: 2010. s. 201

² tamtéž s. 186.

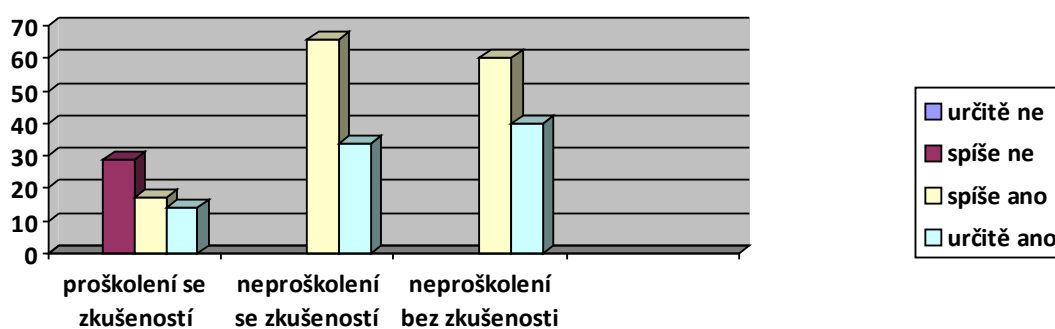
předškoláky, **pohádky** a pověsti), které by zajistily rychlejší a efektivnější zvládnutí jazykové výuky ³:

Otázka č. 13:

Dítěti cizinci by měly být prezentovány české pohádky a pověsti, protože to může zlepšit jeho/její komunikační možnosti v češtině a protože to přispívá k vytvoření kladného vztahu k obklopující české realitě.

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE ⁴

Využití českých pohádek a pověstí (v%)



Klíčový rozdíl je mezi cílovou skupinou, tedy žákem-cizincem a dítětem-cizincem: *Integrace dítěte-cizince a žáka-cizince, i když vykazuje mnohé identické rysy, se významně liší v rychlosti, jakou má být budována požadovaná komunikační kompetence. **Dítě-cizinec (dítě předškolního věku, ale i žák mladšího školního věku)** je v tomto smyslu v naprosto jiné situaci než žák-cizinec integrující se do výuky na druhém stupni ZŠ.*⁵

V závěru hodnocení se dočítáme, že nejpřekvapivějším zjištěním byla patrná nesprávná identifikace podpůrných autentických textových materiálů, které mají přispívat k rychlému ovládnutí češtiny. Tedy, že tato metoda byla zvolena za spíše vhodnou až nevhodnou. Na druhou

³ srov. ŠKODA, J.; DOULÍK, P. a kol.: *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. UJEP: 2010. s. 201.

⁴ srov. Hádková, M.: *Učitelské prekoncepty a integrace žáka cizince*. (přednáška) Liberec: TUL, 19. 11. 2010. Handout s. 12.

⁵ ŠKODA, J.; DOULÍK, P. a kol.: *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. UJEP: 2010. s. 210.

stranu se domnívají, že by bylo náležité, aby se žák-cizinec úspěšně začlenil do komunikace s vrstevníky.⁶

Pedagogové shledávají nevhodnost těchto textů především v lexikálním zastoupení. Jde o slovní zásobu slov knižních nebo zastaralých, jež musejí být vysvětlovány i dětem-rodilým mluvčím českého jazyka (př.: vřeten, střevíc, poustevník aj.)⁷ Z tohoto důvodu je nutné přemýšlet o speciálních pomůčkách v podobě literárních adaptací daného textu, kde by došlo k zjednodušení či případné eliminaci zmíněných lexikálních jevů. Žák-cizinec ale nemusí rozumět všem slovům, daleko důležitější je pro něj onen příběh a dětská fantazie.

Dítě, které nastavuje skutečností své tisíceré „proč“, se nechává unášet pohádkami bez otázek; jakmile se začne ptát, proč vlk sežral babičku, je konec s pohádkou a začíná se jiný soudek. Je nutno zrušit skutečnost, aby byly zrušeny otázky. Kdybychom začali vypravovat, že někde je hora a v ní jeskyně s poklady zlata a karbunkulů, vyvoláme téměř nutně dychtivé otázky, kdeže je ta hora, kdo tam ty poklady dal a co jsou ty karbunkuly. Pravá a skutečná pohádka musí vypravovat, že byl jednou jeden královský syn a ten se vydal do světa a dělal hrdinské činy, až přišel k jedné hoře, a tak dále. Skoro vždycky je to epický děj, co přenáší posluchače přes potřebu všetečných otázek po existenci, příčinnosti a jiných bližších okolnostech.⁸

V případě využití literárního textu může jít o pomůcku, která by žákovi zprostředkovala pohled na **sociokulturní problematiku**, a uvedla by ho do odlišného jazykového prostředí adekvátním přístupem.

⁶ ŠKODA, J.; DOULÍK, P. a kol.: *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. UJEP: 2010. s. 213.

⁷ ŠKODA, J.; DOULÍK, P. a kol.: *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. UJEP: 2010. s. 211.

⁸ ČAPEK, K.: *Marsyas*. s. 86

Autorka závěrem dodává, že se potvrdila platnost vstupní hypotézy spočívající v představě pedagogů při integraci žáka-cizince do výuky na druhém stupni základní školy, v tom, že učitelé řeší situaci včlenění a následnou výuku dané cílové skupiny především **intuitivně**, jelikož na tyto momenty nebyli v pregraduálním studiu vůbec připravováni. Jako podklad jim slouží zkušenosti a osvědčené postupy-stereotypy používané s dětmi-rodilými uživateli jazyka. Další užívanou pomůckou bývá vžívání se do cizincovy role, kdy pedagogové využívají svých osobních zkušeností s komunikací v nemateřském jazyce.⁹

Tyto postupy nejsou zcela správné a v souladu s metodikou výuky cizinců, v neposlední řadě je efektivita u těchto „metod“ zcela nulová.

Následující kapitola se věnuje inkluzivnímu vzdělávání, jež je akcentováno v moderních přístupech výuky. Inkluzivní pojetí výuky se přes kulturní, sociální, náboženské a jiné rozdíly přenáší, a naopak se s nimi snaží přirozeně pracovat, aniž by došlo k znevýhodnění na obou stranách. V praxi se tedy jedná o kontrastivní přístup oproti výše zmíněnému.

⁹ Hádková, M.: *Učitelské prekoncepty a integrace žáka cizince*. (přednáška) Liberec: TUL, 19. 11. 2010.

2. Inkluzivní škola

Inkluzivní škola si klade za cíl začlenit všechny žáky, kteří se nějakým způsobem odlišují od většiny jejich spolužáků. Do této skupiny žáků patří různě znevýhodnění (např.: migranti a azylanti, příslušníci jiných národů a etnických menšin; děti sociálně znevýhodněné; děti z nábožensky vyhraněných rodin, postižení, atd.), nebo naopak sem spadají žáci výjimečně nadaní.¹⁰

Smysl vnímání přístupu je kladen mezi dva rozdílné pojmy: **integrace** a **inkluze**. Pokud žáka integrujeme do třídy, neočekáváme výrazné či nějaké přizpůsobení třídy ani učitele, daný subjekt pouze začleňujeme do prostředí. Naopak při inkluzi vytváříme diferencované podmínky různým dětem (liší se schopnostmi a potřebami) tak, aby získaly prostředí, které je optimálně rozvíjí a není překážkou, že pracují v nestejnorodé skupině.¹¹

Inkluzivní škola znamená zcela opačný pohled na žáka. Vycházíme z přesvědčení, že máme osobnost žáka, ta má nějaké výchozí schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy a naším úkolem je poskytnout mu takové edukační prostředí, ve kterém tento žák najde optimální podmínky pro svůj rozvoj.¹²

Jako názorná ukázka diferencujících se skupin poslouží následující graf identifikující různorodé subjekty, které spadají do inkluzivního pojetí výuky dle T. Houšky.

¹⁰ HOUŠKA, T.: *Inkluzivní škola*. Praha: 2007. [online].[cit. 2011-05-04] Dostupné z [www: http://www.mojeskola.net/files2/inkluzivni_skola_2007web.pdf](http://www.mojeskola.net/files2/inkluzivni_skola_2007web.pdf). s. 7.

¹¹ tamtéž. s. 7.

¹² Tamtéž. s. 7-8.

Spektrum rozdělení skupin vymykajících se žáků:¹³



V kapitole 2. 1 *Portál inkluzivní škola.cz* považuji za nutné zmínit tento fungující internetový portál, jelikož slouží jako podpora teoretických i praktických znalostí při práci se žákem-cizincem. Využití českých klasických pohádek je zde přímo znázorněno příspěvkem z praxe. Znovu se přesvědčujeme, že pohádky mají ve výuce cizinců své místo, a dostáváme se tak do konfrontace s názory z výzkumného šetření od M. Hádkové.

2.1 *Portál inkluzivní škola.cz*

Uvedený portál vychází z principů inkluzivního vzdělávání, jak byly popsány výše. Tyto poznatky aplikuje speciálně při začleňování (dětí) žáků-cizinců a při následné výuce.¹⁴

Další kapitola navazuje na zásady moderního přístupu k žákům-cizincům, jež jsou znovu protikladem k výše uvedenému výzkumu (kap. 1.), dokazuje tak opodstatněný a efektivní přístup k těmto žákům. Tyto postupy a zásady lze použít i jako výchozí teoretické znalosti při výběru učebních materiálů pro zmiňovanou skupinu.

¹³ HOUŠKA, T.: *Inkluzivní škola*. Praha: 2007. [online].[cit. 2011-05-04] Dostupné z [www: http://www.mojeskola.net/files2/inkluzivni_skola_2007web.pdf](http://www.mojeskola.net/files2/inkluzivni_skola_2007web.pdf). s. 8.

¹⁴ *Inkluzivní škola.cz* [online]. 2010 [cit. 2011-06-04] Dostupné z [www: http://www.inkluzivniskola.cz/](http://www.inkluzivniskola.cz/).

2.1.1 Inkluzivní přístup – migranti a cizinci

Jedná se o náročný postup. K úspěšnému zvládnutí je potřeba zohlednit několik určených zásad. Inkluzivní škola vymezuje tyto:

- osvojení jazyka
- soulad základních civilizačních hodnot
- vzájemné poznání
- začlenění do sociálního systému¹⁵

Všechny tyto body by ideálně měly být obsaženy ve výuce, respektive se odrážet ve volbě výukového materiálu. Autentické texty tyto požadavky souhrnně pokrývají.

Následující oddíl se zabývá souladem základních civilizačních hodnot, jelikož z hlediska sociokulturní problematiky jsou pohádky pro žáka-cizince adekvátním zprostředkovatelem prostředí a chování. To samé platí pro začlenění do sociálního systému a pro zprostředkování vzájemného poznání.

2.1.2 Soulad základních civilizačních hodnot

Žák-cizinec se vhodně seznámí s naším sociokulturním prostředím a zvyky prostřednictvím klasických pohádek, ve kterých jsou dané jevy obsaženy.

Touto formou jim pedagogové přiblíží obraz naší kultury a společnosti, přičemž žáci-cizinci dokážou identifikovat vzájemné rozdíly mezi výchozí a cílovou zemí. Tyto jevy jsou zvláště důležité při pojetí kulturně inkluzivního učiva, které je pro obě zúčastněné strany přínosem. Žák-cizinec sám pochopí, jaké chování je žádoucí, a které naopak není.





¹⁵ HOUŠKA, T.: *Inkluzivní škola*. [online].[cit. 2011-05-04] Dostupné z [www: http://www.mojeskola.net/files2/inkluzivni_skola_2007web.pdf](http://www.mojeskola.net/files2/inkluzivni_skola_2007web.pdf). s. 58.

2.2 Kulturně inkluzivní výuka


Tímto pojmem rozumíme výuku bez překážek v podobě kulturních odlišností žáků. Současně je to také proces, který chápe odlišnosti jako stěžejní aspekt a obsah pozornosti. Pokud máme ve třídě jakéhokoliv žáka-cizince, tak jeho zkušenosti, znalosti ze země původu, jazyková vybavenost, atd., nejsou překážkou při osvojování učiva, přičemž pozitivně využijeme přítomnosti onoho žáka, abychom seznámili ostatní s jeho vědomostmi a zkušenostmi, kulturními prvky atd. Tento postoj nám zaručuje vzájemné obohacení obou stran.


Kulturně inkluzivní obsah je klíčový při utváření kladného vnímání své osoby v odlišném kulturním a společenském kolektivu u žáků, kteří pocházejí z jiného sociokulturního prostředí. Jejich výjimečnost se nebere jako handicap, ale jako přirozená výhoda. Tento náhled pomáhá budovat u všech zúčastněných jedinců pozitivní postoje k jiným etnickým skupinám a jejich příslušníkům. Toto pojetí učiva lze aplikovat v hodinách všech předmětů.¹⁶


Abychom dosáhli výše zmíněných bodů, při výuce vycházíme z těchto zásad:

-  *Všichni studenti se mohou na výuce podílet, mohou se s ní identifikovat a jsou do ní zapojeni.*
-  *Výuka je postavena na **vědomostech, které měli možnost získat všichni žáci.***
-  *Ujišťujeme se, zda obsah výuky **nepředpokládá kulturní informace, které někteří studenti znát nemusí.***
-  *Jsme si vědomi, že tzv. **euroamerická kultura** je jednou z mnoha kultur (kulturní relativismus) a stejně jako ostatní kultury **je otevřena zkoumání a srovnání.***

¹⁶ Inkluzivní škola.cz. Pedagogika. [online]. 2010 [cit. 2011-06-04] Dostupné z [www: http://www.inkluzivniskola.cz/](http://www.inkluzivniskola.cz/).

 **Považujeme všechny kultury za dynamické, odpovídající na měnící se potřeby a okolnosti a především sobě rovné.**

 **Zobrazujeme kulturně a lingvisticky odlišné lidi pozitivně a bez stereotypů, například ve vhodných a předem uvážených knihách, filmech, plakátech, atd.**

 **Zaměříme se na mezikulturně sdílené hodnoty, tedy na hodnoty, kterým připisujeme důležitost ve všech kulturách světa. A na druhou stranu se můžeme zabývat otázkou, jak jsou univerzální lidské potřeby a lidská práva naplňovány v různých kulturách.¹⁷**

Celé pojetí kulturně inkluzivního vzdělání stojí na výrazném prvku vzájemného poznání kultury a sociálních jevů. Vychází z myšlenky, že všichni žáci by měli získat stejné znalosti v tom samém procesu.

Výše uvedené tvrzení dokládá i konkrétní příklad ze školní praxe:

Do výuky zařazujeme také půlhodinky, ve kterých děti mluví svým jazykem, porovnáváme slova, učitelka opakuje po dětech, děti mají radost, že ani ona neumí všechno, a učíme se vzájemně.¹⁸

3. Sociokulturní povědomí a interkulturní kompetence podle SERR

Společný evropský referenční rámec pro jazyky vymezuje interkulturní dovednosti a praktické znalosti žáků učících se cizí jazyk takto:

- žáci by měli být schopni dát do vzájemné souvislosti výchozí a cílovou kulturu,

¹⁷ Inkluzivní škola.cz. Pedagogika – kulturně inkluzivní obsah. [online]. 2010 [cit. 2011-06-04] Dostupné z www: <http://www.inkluzivniskola.cz/>.

¹⁸ VYČIHLOVÁ, H., KUBÍČKOVÁ, K.: *Výuka ve vyrovnávacích třídách*. In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUUČJ) 2003-2005. Praha: Akropolis, 2005. ISBN 80-86903-15-X. s. 171.

- být vnímaví ke kultuře a měli by být schopni rozpoznat strategie, které jsou klíčové ke kontaktu s příslušníky jiných kultur,
- měli by zvládnout roli kulturního zprostředkovatele mezi kulturou vlastní a cizí, v případě vyskytnutého nedorozumění celou situaci umět efektivně vyřešit,
- přenést se přes stereotypní vztahy.¹⁹

Aby si žáci osvojili interkulturní kompetenci, musí být během výuky cizího jazyka neustále vědomě konfrontováni s jeho kulturou. Při práci na tématech týkajících se jazyka, kultury, každodenního života, stravovacích návyků, sociálního, politického a administrativního uspořádání, náboženství apod. si žáci uvědomí pluralitu, tedy relativitu různých úhlů pohledu na danou problematiku, budou schopni přijímat shody a rozdíly, které charakterizují každou společnost, a budou dobře připraveni ke kulturním výměnám.²⁰

4. Pohádky a jejich vliv na život

Tato kapitola předkládá důkazy o kladném vlivu pohádek na samotný vývoj chápání okolního světa, který je příznačný pro rodilého mluvčího v dětském věku, tak i pro žáka-cizince, který se ocitá v neznámém prostředí.

Pohádky jsou velice důležité pro intelektuální vývoj osobnosti a následný vztah k literatuře. Karel Čapek ve spisu *Marsyas* říká, že pohádka nás dovede k další literatuře, případně nám pomůže najít určitý vztah k ní: *„Dítě se nerodí nahé, nýbrž ověšeno starými tradicemi a tisíciletými instinkty; musí jich většinu odložit, aby se z něho stal rada*

¹⁹ podle Kylouškové, H.: *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Masarykova Univerzita. 2007. s. 36.

²⁰ Kyloušková, H.: *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Masarykova Univerzita. 2007. s. 36.

berní správy, bankovní disponent nebo učitelka na měšťanské škole. Ale i pak někdy pocítí staré puzení naslouchat povídkám chův o člověku v jeho bojích a v protivenstvích, v lásce a vítězstvích; jenže tomu už se říká literatura. ²¹

Pohádky v životě dítěte hrají významnou roli. Ačkoli existuje spousta médií, které jsou v dnešním světě dostupná, knihu jimi stejně nelze nahradit. To se domnívá i Jarmila Sulovská: *„První kontakt s tímto světem (svět fantazie) získávají děti právě prostřednictvím pohádek. Ty hrají v životě dítěte významnou roli, protože se jejich pomocí seznamuje s jednoduchým nazíráním na svět, s kontrastem dobra a zla, s možnostmi řešení vztahů v rodině, ve škole i ve společnosti. Dítě se může ztotožnit s kladnými postavami a naopak odsoudit zbabělost, krutost, lenost a další negativní vlastnosti, kterými se vyznačují postavy v pohádkách.* ²²

Pohádky mají totiž jednu primární funkci, a to takovou, že mají vnést do dětského povědomí smysl a řád světa pro ně srozumitelným způsobem. ²³

M. Černoušek tvrdí, že: *„Poučovat děti například o dobru a zlu nebo o etických principech jednání abstraktními pojmy je aktivita zhola zbytečná, protože takovému jazyku děti nerozumějí. Princip dobra a zla musí být jasně vykreslen ve srozumitelných činech, nejen to, musí být také navíc personifikován ve zřetelně čitelných postavách. Takových výchovných obrazů obsahují klasické pohádky velké množství – a každý obraz citlivě rezonuje s určitým problémem, s nímž se děti běžně setkávají.* ²⁴

²¹ ČAPEK, K.: MARSYAS. Praha: Československý spisovatel, 1971. s. 92

²² SULOVSÁ, J.: *Pohádkami k rozvoji fantazie a kreativity v hodinách literární výchovy.* In: Současnost literatury pro děti a mládež. Liberec: TUL, 2008. s. 125-126.

²³ srov. ČERNOUŠEK, M.: *Děti a svět pohádek.* Praha: Albatros, 1990. s. 7.

²⁴ ČERNOUŠEK, M.: *Děti a svět pohádek.* Praha: Albatros, 1990. s. 14.

Právě na pohádkových postavách děti jasně vidí, jaké chování je žádoucí a jaké se trestá nebo se vymstí. S kladným hrdinou se děti také mohou ztotožnit a přebrat model jeho chování do reality.

Klasické pohádky odpovídají na některé základní psychické potřeby rozvíjejících se dětí a souzní s nimi. Většinou na takové potřeby, které nemohou být ovlivněny dobou, v níž děti vyrůstají, které jsou v podstatě totožné: například vztah k rodičům, vztah k sourozencům, apod.²⁵

Mějme na paměti, že děti-cizinci se vyskytli v nelehké situaci. Dostali se do neznámého prostředí, nikoho neznají, jejich kamarádi zůstali doma. Ocitají se před velkým množstvím překážek a neví, kdy celá situace skončí, a budou se zase cítit bezpečně a vyrovnaně. Tento jejich stav je nápadně podobný se stavem pohádkových hrdinů, kteří musí překonávat příkoří a nesnadné úkoly, aby došli k vytouženému cíli. Prostřednictvím pohádek jim dáváme naději, že vše se v dobré obrátí, a jejich nesnáze se vyřeší.

4.1 Pohádky – první krok k literatuře a jazyku

Prostřednictvím pohádek se žáci hlouběji seznamují s mateřským jazykem a spontánně ho přijímají. Kultivují tak vlastní vyjadřovací schopnosti a obohacují slovní zásobu, tříbí si vlastní sloh.²⁶

V neposlední řadě je to právě estetická funkce pohádek, která pomáhá tříbit dětem jejich vnímání. Důležité je, aby dokázaly rozpoznat prostředky příznačné pro literární vyjadřování a prvky vhodné pro běžnou komunikaci, a to jim pohádky umožňují. V tomto procesu hraje důležitou úlohu učitel, který pomáhá svým žákům rozpoznat symbolické

²⁵ ČERNOUŠEK, M.: *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. s. 10.

²⁶ SULOVSÁ, J.: *Pohádkami k rozvoji fantazie a kreativity v hodinách literární výchovy*. In: *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: TUL, 2008. s. 127.

motivy a alegorie, přičemž poukazuje na prostupování skutečného a fantastického světa.²⁷

Děti potřebují svou literaturu, protože jim zprostředkovává informace, zábavu, rozvíjí jejich čtenářské dovednosti, učí je rozumět psanému slovu.²⁸

Průzkum z praxe²⁹ dokázal, že čtení pohádkových knih žákům-cizincům umožňuje osvojit si lépe náš jazyk. Děti při čtení vidí, jak se slova píšou, tím si je snadněji zapamatují. Naopak ti, kteří uvedli, že nečtou, měli s pravopisem a s jazykem obecně potíže. Důležitou roli sehrává učitel, jenž pomáhá žákovi s výběrem studijního materiálu, nebo mu případně knihy doporučuje.

Někde se učitelé snaží pomoci, jindy nechávají dítě, ať si poradí samo. Co je pro nás důležité, je fakt, který nám dokazuje, že čtenářství pomáhá k lepšímu osvojení jazyka. Některé děti si knížky zvolí samy, jiné k tomu musíme nenásilnou formou navést.

Žák-cizinec se spíše nejdříve setká ve škole s čítankou, primární učební pomůckou při hodinách literatury, než s česky psanou knihou. Otázkou je, jak tento podpůrný vyučovací materiál kriticky vnímat ve výuce.

5. Čítanky jako výukový materiál pro žáky-cizince?

Rozborem obsahu čítanek se zabývá práce Jitky Zítkové *Funkce čítanky v primární škole*, kde autorka komplexně zpracovává a podává přesný náhled na jejich problematiku. *Po roce 1990 vzniklo několik desítek základních čítanek pro 2. - 5. ročník základní školy, které je*

²⁷ srov. SULOVSÁ, J.: *Pohádkami k rozvoji fantazie a kreativity v hodinách literární výchovy*. In: *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: TUL, 2008. s. 127.

²⁸ ČERNOUŠEK, M.: *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. s. 12.

²⁹ PRŮCHA, J.: *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1. s. 176

možno rozdělit do šesti skupin podle jejich základní koncepce, a také některé alternativní antologie.³⁰

Základní čítanky pro jednotlivé ročníky:

1. výbor z literárních děl více autorů

(Scientia: 2. - 4. ročník, Dialog a Prodos: 4. ročník)

2. výbor z literárních děl více autorů + pracovní sešit

(Alter: 3. - 5. ročník, Prodos: 2. - 3. ročník)

3. antologie textů a metodická příručka

(Fortuna – Toman)

4. antologie textů, pracovní sešit, metodická příručka

(Prodos – Dorovská: 4. a 5. ročník, Prodos – Malý: 2. a 3. ročník)

5. výbor z literárních děl více autorů, vše doplněno otázkami a úkoly

(Alter: 2. ročník, Didaktis: 2. - 4. ročník, Fortuna, Fragment, Scientia: 5. ročník)

6. antologie textů s otázkami a úkoly + metodická příručka

(Jinan, Moby Dick: 4. - 5. ročník, Nová škola)³¹

Pro moji práci je důležitá analýza těchto knih jako výukového materiálu pro děti, respektive jejich vhodnost ve výuce žáků-cizinců. Měli bychom uvažovat o tom, jak s nimi ve výuce pracovat či jaké ukázky textů vybírat, protože bylo zaznamenáno velké množství problematických rysů současných čítanek.³²

Konkrétní nedostatky byly specifikovány do dvou okruhů. Problematika obsahu se týká přímo samotných textů obsažených v čítankách, kdežto druhý náhled se zaměřuje na nejasnosti týkající se pojmových výkladů, které souvisí s literární výchovou a také nezbytných

³⁰ ZÍTKOVÁ, J.: *Funkce čítanek v primární škole*. [online]. 2006. [cit. 2011-06-04] Dostupné z [www: http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=340](http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=340) s. 4

³¹srov. ZÍTKOVÁ, J.: *Funkce čítanek v primární škole*. [online]. 2006. [cit. 2011-06-04] Dostupné z [www: http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=340](http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=340) s. 4

³² ZÍTKOVÁ, J.: *Funkce čítanek v primární škole*. [online]. 2006. [cit. 2011-06-04] Dostupné z [www: http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=340](http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=340) s. 17-19.

didaktických pokynů pro učitele, které jsou často nejasné, nebo zcela chybí.

Jitka Zítková nás upozorňuje, že je nutné zaujmout vůči čítankám kritický pohled, nebrat je jako striktní rozsah obsahu v literární výchově. Dále připomíná, že žádná ze šesti druhů čítanek nevykazuje stejnou kombinaci problematických rysů, před aplikací ve výuce klade důraz na analýzu vybrané učebnice.³³

I starší článek hovoří o tom, že: „mnohá cvičení a texty z učebnic českého jazyka, včetně textů čítankových, jsou pro cizince s ohledem na rozdíly sociokulturní a na jejich životní zkušenosti velmi odtaziťé, nebo dokonce naprosto nepřístupné, a proto je třeba provádět důkladnou selekci.“³⁴

V případě cizinců musíme myslet neustále na to, zda je text vhodný z hlediska jazykové složitosti, struktury projevu, fyzické prezentace, délky a typu textu, ale zejména mysleme i na vhodnost pro studenta či studenty.³⁵ Pokud je do jisté míry nevyhovující, můžeme ho podrobit úpravám. V tom spočívá ono využití českých klasických pohádek, nemusíme nutně převzít celý text, stačí na jeho základech postavit zajímavé vyprávění, gramatické cvičení nebo vytvořit ilustraci, podle které žáci-cizinci vymyslí svůj vlastní příběh. To je pouze několik typů, jak s autentickým textem pracovat.

Při práci s původním textem se nemusíme omezovat pouze na literární výchovu, aktivity lze promítnout do jazykové a komunikační stránky výuky, přičemž dochází k pozitivnějšímu a celkově snadnějšímu pochopení cílového jazyka žákem-cizincem.

³³ srov. ZÍTKOVÁ, J.: *Funkce čítanek v primární škole*. [online]. 2006. [cit. 2011-06-04] Dostupné z [www: http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=340](http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=340) s. 7-8.

³⁴ ČECHOVÁ, M.; ZIMOVÁ, L.: *Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů*. In: *Český jazyk a literatura*, č. 4, 53/ 2002-2003. s. 181-182.

³⁵ ČECHOVÁ, M.; ZIMOVÁ, L.: *Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů*. In: *Český jazyk a literatura*, č. 4, 53/ 2002-2003. S. 179-184.

Následující kapitola obsahuje metodické pokyny při vytváření převyprávěných textů pro výuku žáků-cizinců.

6. Metodické pokyny k využití českých klasických pohádek

Zkušenost z praxe udává, že vytváření dalšího textového materiálu pro výuku cizinců je všeobecně žádoucí. Při výběru učebních pomůcek musí učitel zohlednit pokročilost a jazykové potřeby žáků-cizinců, a přizpůsobit se jim. Toto kritérium je rozhodně to nejzávažnější, a vše se od něj následně odvíjí. Jazyková úroveň a potřeby daných adresátů se stávají východiskem pro výběr a následnou úpravu textů závazné. Učitel se stává průvodcem, vysvětluje a pomáhá žákům-cizincům nacházet nové obzory, jak literárně-estetické, tak jazykové.

Náročnost a očekávané výsledky při práci s textem sledujeme podle RVP pro jednotlivé ročníky prvního stupně základní školy a také dle jednotlivých úrovní, jak jsou definovány podle SERR.

6.1 Text – východisko a prostředek výuky

Struktura hodiny se odvíjí od zvoleného textu. Preaktivita a následné postaktivita by měly navazovat na něj tematicky. Pro děti, zejména k udržení jejich pozornosti, je důležitá atraktivnost materiálu, zábavnost či vtip a samozřejmě častější střídání aktivit.

Text sám o sobě je motivujícím činitelem, který usnadňuje osvojování slovní zásoby a mluvnice, při hlasitém čtení přispívá k procvičování výslovnosti.³⁶

³⁶ HRDLIČKA, M.: *Cizí jazyk čeština*. Praha: nakladatelství ISV, 2002. ISBN: 80-85866-98-6. s. 129.

Vybíráme a následně upravujeme text takovým způsobem, aby se v něm objevovaly tyto znaky:

- návaznost textu na běžný život
- znázornění konkrétního modelu chování postav
- návaznost na všeobecnější téma, např.: rodina, jídlo a pití, nakupování, roční období a měsíce v roce, atd.
- zobrazení kulturní složky dané země
- obraz vzájemných mezilidských vztahů
- estetická hodnota textu (předpokládáme sníženou estetickou hodnotu u jednodušších textů pro začátečníky)

Při úpravě pohádky je důležité, aby text byl nositelem těchto vlastností:

1. přiměřenost textu z hlediska lexika
2. přiměřenost textu vzhledem k věku
3. text se přiklání k cílům, zájmům a potřebám adresátů
4. text má adekvátní rozsah vzhledem k jeho recipientům³⁷

V následující kapitole jsou popsány cílové dovednosti z oblasti český jazyk a literatura, které objasňují otázku obtížnosti při vytváření textu.

7. Jazykové učivo a čtenářské dovednosti

Pokud uvažujeme podle zásad pojetí inkluzivního vzdělávání, žák-cizinec by měl zvládat jazykové a čtenářské požadavky, jak jsou naformulovány v jednotlivých ročnících základní školy. Existuje ale ještě jeden úrovnový a znalostní koncept, dle kterého bychom se měli při výuce cizince řídit. Jedná se o *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, jenž dovednosti v dané oblasti definuje dle jednotlivých úrovní.

³⁷srov. HRDLIČKA, M.: *Cizí jazyk čeština*. Praha: nakladatelství ISV, 2002. ISBN: 80-85866-98-6. s. 130.

Podívejme se nejdříve na dovednosti, kterými disponují rodilý mluvčí na konci jednotlivých ročníků:

7.1 Jazykové dovednosti

V prvním ročníku žák rozlišuje grafickou a zvukovou podobu slova, ví, co znamenají pojmy slovo, slabika, hláska, pozná větu, píše za ní tečku. Rozlišuje a čte dlouhé, krátké samohlásky. V mluveném projevu používá korektní tvary substantiv, adjektiv a sloves.³⁸

V druhém ročníku se dítě soustřeďuje na práci se slabikami a abecedou. Gramatika je zaměřena na lexikální pravopis a vlastní jména. Žák pracuje s těmito pojmy: slovo nadřazené a podřazené, synonymum a antonymum, slovo citově zabarvené, zdobnělina a slovo příbuzné. Žák se učí rozpoznávat věty dle komunikačního záměru mluvčího.³⁹

V třetím ročníku se žák učí psát i/y po vyjmenovaných slovech a obojetných souhláskách, učí se správně psát velká písmena. Zabývá se slovními druhy, konkrétně ohebnými a neohebnými slovy. Spojuje věty prostředky, jako jsou spojky, příslovce a vztahná zájmena.⁴⁰

Ve čtvrtém ročníku se žák soustředí na synonyma a vícevýznamová slova. Přistupuje ke stavbě slova, spisovnosti a nespisovnosti tvarů jmen, zájmen a sloves. Syntax se vymezuje na určování základních větných členů, nevyjádřený podmět, žák se učí

³⁸ srov. *Doporučené osnovy předmětů CJL, AJ a M pro základní školu*. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, [online]. 2011. [cit. 2011-06-04] Dostupné z [www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Doporucene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Doporucene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf) s. 3.

³⁹srov. tamtéž s. 4-5.

⁴⁰srov. *Doporučené osnovy předmětů CJL, AJ a M pro základní školu*. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, [online]. 2011. [cit. 2011-06-04] Dostupné z [www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Doporucene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Doporucene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf) s. 6.

rozlišovat souvětí podřadné a souřadné, přičemž se probírají spojovací výrazy ve větách.⁴¹

V pátém ročníku se žák zaměřuje na slovo vícevýznamové a jeho identifikaci ve větě. Žák se učí slovotvorbě a stavbě slova, přičemž se zaměřuje na kořen slova a slova příbuzná. Přistupuje ke vzorům podstatných a přídavných jmen. U adjektiv rozeznává druhy. Identifikuje a určuje způsoby u sloves a složené slovesné tvary. Dále ze slovních druhů probírá předložky a spojky. Cvičí morfologický pravopis.⁴²

Nyní se zajímejme o čtenářské kompetence, které po žácích v jednotlivých stupních základní školy vyžadujeme:

7.2 Čtenářské dovednosti

V tomto oddíle jsou formulovány konkrétní výstupy v literární výchově podle *Metodické příručky k čítankám pro 2. – 5. ročník základní školy* od Jaroslava Tomana. Příručka vychází z programu základní školy, jehož *kmenové učivo odpovídá Standardu základního vzdělávání. Tento program vstoupil v platnost ve školním roce 1996/97.*⁴³

S těmito informacemi pracujeme tehdy, když bereme na vědomí inkluzivní přístup ke vzdělání žáka-cizince. Vycházíme z myšlenky, že všichni žáci by měli získat stejné znalosti v tom samém procesu (viz. zásady z kapitoly 2.2 *Kulturně inkluzivní výuka*).

Dítě v **prvním ročníku** si utváří počáteční čtenářské návyky. V závěru školního roku by žák měl umět plynule a s porozuměním číst

⁴¹ srov. tamtéž s. 7.

⁴² srov. tamtéž s. 9.

⁴³ TOMAN, J.: *Metodická příručka k čítankám pro 2. – 5. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-682-4. s. 15.

jednoduchý text, recitovat kratší báseň, umět se vyznat ve slabikáři, seznámit se s dětskými časopisy, znát dětské říkanky a rozpočítadla.⁴⁴

Na konci **druhého ročníku** by měl být žák schopen plynule a s porozuměním číst, recitovat báseň, měl by mít schopnost domyslet jednoduché příběhy a převyprávět je. Měl by se vyznat v čítankových a dalších dětských textech, objevovat návaznosti ilustrace a textu.⁴⁵

Žákovské dovednosti ve **třetím ročníku** se skládají z dovedností předešlých, přičemž již vytvořené návyky se aplikují při četbě méně složitých textů. Žáci by měli být schopni orientovat se ve výběru dětské literatury a chápat četbu jako zdroj informací o světě i o sobě samých.⁴⁶

Na konci **čtvrtého ročníku** by žák měl číst plynule, korektně a s porozuměním, využívat informací z četby v dalších školních aktivitách, vyjádřiv své dojmy z četby. Měl by být schopen si sám vyhledávat informace v dětských encyklopediích. Identifikovat rozdíly mezi krásnou a uměleckonaučnou literaturou.⁴⁷

V posledním ročníku prvního stupně by měl žák uvědoměle mluvit o přečteném textu, vyjadřovat své pocity a dojmy z něj, umět dělat rozdíly mezi vyprávěním literárním a věcným, být schopen najít si informace ve slovnících, orientovat se v dostupné nabídce literatury pro děti, používat knihovnu.⁴⁸

⁴⁴ srov. TOMAN, J.: *Metodická příručka k čítankám pro 2. – 5. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-682-4. s. 20.

⁴⁵ srov. TOMAN, J.: *Metodická příručka k čítankám pro 2. – 5. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-682-4. s. 20.

⁴⁶ srov. tamtéž s. 20.

⁴⁷ srov. TOMAN, J.: *Metodická příručka k čítankám pro 2. – 5. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-682-4. s. 20

⁴⁸srov. TOMAN, J.: *Metodická příručka k čítankám pro 2. – 5. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-682-4. s. 21.

Následující informace poskytují náhled na první dvě úrovně (tj. úroveň A1 a A2), jelikož učební materiál v praktické části bude adresován žákům-cizincům, kteří spadají právě do těchto dvou skupin pokročilosti, proto postačí zkrácené tabulky omezující se na danou cílovou oblast.

7.3 Jazykové dovednosti podle SERR (globální pojetí)⁴⁹

A1	<i>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 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 jednoduchých způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.</i>
A2	<i>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 nejnaléhavějších potřeb.</i>

7.4 Čtení s porozuměním dle SERR- všeobecná stupnice⁵⁰

A1	<i>Rozumí jednotlivým frázím ve velmi krátkých, jednoduchých textech a dokáže vyhledat známá jména, slova a základní fráze a podle potřeby se ve čtení vracet zpět.</i>
A2	<i>Rozumí krátkým, jednoduchým textům obsahujícím nejčastěji užívanou slovní zásobu včetně intencionalismů, které existují v jeho/jejím mateřském jazyce.</i>

⁴⁹ Společný evropský referenční rámec s. 24.

⁵⁰ Společný evropský referenční rámec s. 71.

<i>Rozumí krátkým, jednoduchým textům, které se týkají běžných konkrétních záležitostí a obsahují častou každodenní slovní zásobu nebo jazyk vztahující se k práci.</i>

Při přítomnosti žáka-cizince ve třídě je nutné vědět, jaké znalosti a dovednosti od něj můžeme očekávat na konci ročníku. Měl by mít dovednosti a znalosti, které byly vyznačeny v této kapitole. Na druhou stranu jsou tu i další znalostní stupně hodnocení podle SERR, které se využívají při výuce cizích jazyků. V ideálním případě bychom měli dané úrovně a požadavky syntetizovat, aby došlo k očekávaným výsledkům.

V následující praktické části jsem vytvořila učební návrhy jednotlivých pracovních listů, které budou vycházet ze všech předešlých kompetencí a formulovaných znalostí. Využiji přitom jako podklady výchozích cvičení a textů české klasické pohádky.

Průřezová témata, klíčové kompetence, očekávaný výstup a další náležitosti kompletuji dle portálu RVP, kde se v jednotlivých příspěvcích specializují přímo na žáky-cizince. Při metodických a didaktických poznámkách jsem vycházela z publikace od Naděždy Gjurové: *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Obsahem této části jsou vypracované učební materiály pro žáky-cizince navštěvující první stupeň základní školy. Východiskem pracovních listů se staly dvě české klasické pohádky *O veliké řepě* a *Otesánek*. Texty jsou upraveny do zjednodušeného jazyka pro potřeby adresátů. Navazují na ně jazykové aktivity, mluvní a gramatická cvičení, která pomohou žákům-cizincům při osvojování naší mateřštiny.

O veliké řepě

Anotace:

Výukový materiál v sobě zahrnuje seznámení s českou klasickou pohádkou *O veliké řepě* a slovní zásobu z oblasti *Rodina*. Po přednesu učitele, na základě poslechnutých informací, děti sestavují příběh, ověřují si tak svou schopnost naslouchat jazyku. Z gramatické oblasti drilují rody všech osob vyskytujících se v příběhu. V této lekci se pomocí říkanky naučí rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky, klademe důraz na zvukovou podobu slov. Cílem je vytvořit takový materiál, který v sobě zahrnuje jazykový, literární a sociokulturní aspekt výuky. Převyprávěný text odkazuje na českou klasickou literaturu pro děti a zároveň poskytuje pohled na rodinu a její soudržnost.

Klíčové kompetence:

Pohybují se v oblasti základního vzdělávání na 1. stupni ZŠ. Děti si osvojují percepce cílového jazyka a následné komunikativní kompetence, které se týkají zvoleného tématu. Žáci rozumí jednoduchým typům textů a záznamů, obrazovým materiálům, běžně užívaným gestům, zvukům a jiným informačním a komunikačním prostředkům, přemýšlí o nich, reagují na ně a tvořivě je využívají ke svému rozvoji a aktivnímu zapojení do společenského dění.

Očekávaný výstup:

Podle základního vzdělávání z hlediska jazykové a literární výuky na 1. stupni ZŠ. Určeno pro první období literární výchovy a jazykového vzdělávání: děti rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reagují. Rozlišují zvukovou a grafickou podobu slova, odlišují dlouhé a krátké samohlásky. Pracují tvořivě s literární předlohou podle pokynů učitele a podle svých dovedností⁵¹. Cílová skupina po zvládnutí tohoto výukového materiálu disponuje receptivními, produktivními a interaktivními řečovými dovednostmi, které se vztahují k zvolenému tématu Rodina.

Mezioborové přesahy a vazby:

Základní vzdělání – Člověk a jeho svět

Průřezová témata:

Základní vzdělávání - Osobnostní a sociální výchova – Komunikace

Organizace řízení učební činnosti:

Frontální, Skupinová, Individuální

Organizace prostorová:

Školní třída

Cílová skupina:

Žáci-cizinci, 1. stupeň ZŠ, úroveň: začátečníci A1, zároveň odpovídá první a druhé třídě, (Slované i Neslované)

Časový nárok:

60 minut

⁵¹ Srov. JANÁČKOVÁ, B.: *Klíčové kompetence, průřezová témata a projekty ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. UJEP: 2009. ISBN: 978-80-7414-147-8. s. 7.

Pomůcky:

Obrázek s rodokmenem, obrázkový sled událostí, obrázky jednotlivých členů rodiny, obrázky rodinných a sourozeneckých aktivit, bubliny s komentáři

Cíl:

Žáci-cizinci by měli být schopni naslouchat jednoduchým informacím obsaženým v převyprávěném textu a následně s nimi pracovat v podobě tvořivého skládání obrázkového sledu událostí.

Na konci lekce by každý žák měl umět pojmenovat jednotlivé členy rodiny a běžnou dvojici domácích zvířat (pes, kočka), rozlišit názvy jako rodina, rodiče a prarodiče, teta, strýc, bratranec, sestřenice. Zaměřujeme se také na nácvik výslovnosti těchto slov. Žák by měl být schopen jednoduše vyprávět, co jako rodina spolu děláme (pomáháme si, hrajeme si apod.).

Žáci se učí rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky. V této lekci se s nimi zaměřujeme na nácvik vyslovování hlásky „ř“.

Metodika:

Učitel po třídě rozvěsí velké obrázky jednotlivých členů rodiny a jejich psa a kočky (postavy, které se budou objevovat na následujícím vyprávění). U každého obrázku se děti s učitelem zastaví, vytleskají slabiky slov, zřetelně je všichni nahlas vyslovují:

U: Kde je maminka?

Ž: jdou k obrázku maminky

U: tleskáme tři slabiky: ma-min-ka

U: Kde je pes?

Ž: jdou k obrázku se psem

U: tleskneme jednou: pes

atd.

čas: 5 minut

Následuje mluvní cvičení s rozpočítadlem, které souvisí s tématem pohádky. Zaměřujeme se na nácvik výslovnosti hlásky „ř“. Učitel nejdříve nacvičí výslovnost. Říká: pusu maličko našpulíme a otevřeme, zuby dáme k sobě. Jazyk se musí pohybovat rychle, jako když ruka mává a naznačí pohyb rukou. Teď se pořádně nadechneme a máváme jazykem v puse nahoře o zuby (ukáže místo, kde jazyk vibruje). Učitel vysloví hlásku, děti opakují „řřřř“.

Pojďme si nacvičit pár slov: třesk, dřep, tříska, dřevo, bříza, dřívko, třída, křída, řídit, přání, ředitel, říkanka, řízek...

Říkadlo:

Učitel celou říkanku napíše na tabuli, celé cvičení je zaměřeno na kvantitu samohlásek a správnou výslovnost předešlé hlásky, učitel vyzve děti, aby se při vyslovování dlouhé samohlásky postavily. Když budou stát, tak budou vysocí a dlouzí přesně jako ta čárka nad písmenkem.

Sází táta

Sází táta, sází řepu.

Jak ji sází?

Hezky v dřepu.

Sází řepu do řádek,
táta má rád pořádek.

čas: 10 minut

Následně přistupujeme k práci s převyprávěným textem pohádky *O veliké řepě*. Učitel potřebuje obrázkový sled příběhu (na osmi obrázcích máme nakreslen postupný děj). Učitel žákům rozdá nastříhané obrázky. Tyto ilustrace slouží jako názorná podoba klasické čtyřčlenné rodiny a zároveň sled příběhu.

Text pohádky:

Byla řepa. Řepa rostla a rostla, až vyrostla. Byla veliká, tatínek ji musel vytáhnout. Tatínek zavolal maminku. Tatínek a maminka nemohli řepu vytáhnout. Tatínek a maminka zavolali syna Honzika. Tatínek, maminka a syn Honzík nemohli řepu vytáhnout. Zavolali dceru Aničku. Anička přiběhla. Táhli, táhli, ale řepu nevytáhli. Zavolali psa Alíka. Pes Alík přiběhl. Tatínek, maminka, syn Honzík, dcera Anička a pes Alík nemohli řepu vytáhnout. Zavolali kočku Micku. Přiběhla kočka Micka. Táhli, táhli, ale řepu nevytáhli. Šla okolo myška, chytila kočku Micku za ocásek a řepa byla venku.

Učitel čte a ukazuje na obrázky, co se v jakou situaci děje, tak se děti připravují na slovíčka. Následně učitel řekne, že si pohádku zahrají. Znovu opakujeme jednotlivé věty, při této aktivitě si žáci stoupnou vedle lavic, gestikulují jako učitel a hrají si na pohádku *O veliké řepě*.

Např.: **rostla a rostla** – žáci gestikulují růst, gestikulaci postupné velikosti provádíme rukama – velkým obloukem, **zavolali** – přiložíme si ruku k ústům, **přiběhla** – předvádíme přiběhnutí, **tahání** – předvádíme, jak něco taháme ze země, atd.

U: Byla jedna řepa. → Ž: Byla jedna řepa.

U: Řepa rostla a rostla, až vyrostla. → Ž: Řepa rostla a rostla, až vyrostla.
(přitom všichni gestikulujeme)

čas: 10 minut

Učitel má na tabuli dopředu vypsána tato klíčová slova:

maminka, tatínek, řepa, pes, dcera, syn, zavolal, vytáhli, pomohl, přišel, kočka, myška, ocásek, chytila

Pro revizi porozumění:

U: Ukaž obrázek s maminkou a tatínkem.

U: Ukaž obrázek, jak volá tatínek syna Honzíka.

U: Ukaž obrázek celé rodiny i se psem.

U: Ukaž obrázek, kde je řepa venku.

Děti zvedají správné obrázky, učitel je kontroluje.

čas: 2 minuty

Poté vyzve žáky, ať sami podle toho, jak si zapamatovali sled událostí, pohádku sestaví. Každý žák pracuje samostatně, ale počítá se s tím, že si mohou radit ve dvojicích. Následně se provede kontrola s komentářem, proč jdou situace takto za sebou.

čas: 5 minut

Učitel rozdává bubliny s texty a nahlas je přečte, zeptá se žáků, jestli rozumí všem slovům, zda vědí, co jednotlivé věty znamenají. Po případném vysvětlení učitel vyzve žáky, aby přiložili jednotlivé bubliny, podle toho, kam si myslí, že patří. Když jsou žáci hotovi, následuje kontrola.

čas: 5 minut

Učitel rozdává obrázky dívky a chlapce, dvou sourozenců při hře, obrázek hochy, kterému pomáhá jeho sestra při psaní a obrázek celé rodiny pracující na zahradě. Vysvětlí, co obrázky znamenají, kdo na nich je a co dělá. Následuje rozhovor mezi žáky a učitelem. Učitel se ptá žáků:

1. U: Máš sourozence?

Ž: Ano, zvedne kartičku se sourozencem, pokud nemá, kartičku nezvedá.

2. U: ptá se jednotlivě: Co spolu děláte? (uklízíte, učíte se, hrajete si, díváte se na televizi, pracujete na zahradě, atd.)

Ž: odpovídají: uklízíme, hrajeme si, atd.

3. U: ptá se jednotlivě: Pomáháš ty někomu? Sestře, bratrovi, mamince, tatínkovi...? Používá při tom obrázky jednotlivých rodinných příslušníků.

čas: 7 minut

Další část hodiny je zaměřena na rodinné příslušníky a jejich vztahy. Jedná se o rozšířenou slovní zásobu k tématu *Rodina*: strýc, teta, bratranec, sestřenice, prarodiče, rodiče, rodina, manželé.

Učitel rozdá kopie rodokmenů a příslušné vztahy vysvětlí, jednotlivé názvy příslušníků rodiny ukazuje na obrázcích:

obrázek tety a strýce, obrázek jejich dvou dětí, obrázek babičky a dědečka, obrázek rodičů, obrázek rodiny (můžeme použít rodinu z pohádky *O veliké řepě*), obrázek manželů při svatbě.

Učitel provede s žáky nácvik výslovnosti vytleskáváním jednotlivých slabik u každého slova: te-ta, bra-tra-nec, se-stře-ni-ce, pra-ro-di-če, atd. Žáci tleskají a zřetelně slabikují.

čas: 3 minuty

Pro kontrolu pochopení učitel pokládá otázky:

- U: na jakém obrázku je strýc?
Ž: zvedají obrázek se strýcem.
U: kdo má strýce?
Ž: zůstanou zvednuté ruce s kartami dětí, kteří mají strýce.
- U: na jakém obrázku je teta?
Ž: ukazují obrázek tety.
U: kdo má tetu?
Ž: zůstanou zvednuté ruce s kartami dětí, kteří mají tetu.
- U: na jakém obrázku je babička a dědeček?
Ž: zvedají obrázek s babičkou a dědečkem.
U: říkáme jim prarodiče. Kdo má prarodiče?
Ž: hlásí se ti, kterých se to týká.

Učitel závěrem dodává a ukazuje obrázky: teta, strýc, sestřenice, bratranec, prarodiče = tvoji příbuzní (obrázek velké rodiny).

čas: 5 minut

Na závěr hodiny dostanou žáci instrukce k domácímu úkolu. Mají za úkol nakreslit svůj vlastní rodokmen. Jako vzor jim poslouží rozdané kopie rodokmenů.

čas: 4 minuty

Otesánek

Anotace:

Děti pracují s pohádkou *Otesánek*. Klademe důraz na vlastní čtenářský přednes, zvukovou stránku slov a korektní výslovnost. Žáci si osvojují propojenost grafické a mluvené podoby slova. Orientace v textu probíhá dle přiměřených pokynů vzhledem k pokročilosti adresátů. Text je vhodný při probírání tématu *Jídlo a pití*. Žáci-cizinci si osvojí akuzativní formu substantiv a adjektiv, která se pojí se slovesem *jíst/sníst*. V lekci je zařazeno i vysvětlení této vidové dvojice. Cílem pracovního listu je vytvořit takový výukový materiál, který v sobě zahrnuje sociokulturní, jazykový a literární aspekt vzdělávání žáků-cizinců.

Klíčové kompetence:

Pohybují se v oblasti základního vzdělávání na 1. stupni ZŠ. Žáci rozvíjejí své čtenářské a komunikativní kompetence, které se týkají zvoleného tématu. Žáci rozumí krátkým, jednoduchým typům textů, běžně užívaným gestům, zvukům a jiným informačním a komunikačním prostředkům. Přemýšlí o nich, reagují na ně a tvořivě je využívají ke svému rozvoji a aktivnímu zapojení do společenského dění.

Text jako motivační prostředek rozvíjí kompetence k dalšímu učení. Žák si vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení.

Průřezová témata:

Základní vzdělávání – literární výchova 1. stupeň

Očekávaný výstup:

Podle základního vzdělání jazykové a literární výuky na 1. stupni ZŠ.
Určeno pro první období literární výchovy: žák čte ve vhodném

frázování a tempu literární text, pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost. S informacemi obsaženými v textu pracuje za pomoci učitele. Jazyk a jazykové dovednosti odpovídají pokročilé skupině dle stupně A2 podle SERR. Po zvládnutí lekce žáci ovládají akuzativní konstrukci vybraných slov, která se pojí se slovesem *jíst*.

Organizace prostorová:

Školní třída

Organizace řízení učební činnosti:

Frontální, Individuální, Skupinová

Cílová skupina:

Žáci-cizinci, 1. stupeň ZŠ, úroveň: pokročilí A2, vhodné pro 2. – 4. třídu (Slované i Neslované)

Časový nárok:

jedna vyučovací hodina

Pomůcky: převyprávěný text, obrázky s jídlem a Otesánkem, gramatická cvičení

Cíl:

Očekávaným přínosem bude rozvinutí čtenářské motivace, uvědomění si vlastního čtenářského přednesu a seznámení se s pojmy jako nadpis a řádek. Dalším důležitým krokem je osvojení nových lexikálních jednotek a jejich začlenění do paradigmatického systému češtiny. Konkrétně se jedná o akuzativní formu podstatných jmen, která se pojí se slovesem *jíst/snít*. Následně se do akuzativní konstrukce připojí adjektiva. Je zařazeno i vysvětlení vidové dvojice.

Metodika:

Vstupní aktivitou učitel navodí téma hodiny, rozdá žákům obrázek Otesánka s nakresleným jídlem a kartičky s názvy potravin. Učitel řekne žákům, že bude říkat slova na kartičkách a oni je budou přiřkládat k obrázkům. Učitel žáky kontroluje.

čas: 3 minuty

Hra o Otesánka:

Učitel děti vyzve, ať napíší co nejvíce slov, která znají k tématu *Jídlo a pití*. Kdo vyhraje, dostane velký obrázek Otesánka a samolepku nebo bonbon.

čas: 2 minuty

Nácvik čtení s porozuměním⁵²:

Nejdříve je důležité, aby si dítě uvědomilo propojení grafické a mluvené podoby slova. Pracujeme následovně:

U: složíme si slovo, které má (1, 2, 3, 4, 5) slabiky a první slabika je např.: má- (málo, máma, máslo, mává, máme, atd.).

Ž: mají za úkol složit slovo a pak ho přečíst před třídou.

Učitel žáky jednotlivě vyvolává a pomáhá s přečtením delších či složitějších slov. Začínáme se skládáním jednoslabičných či dvouslabičných slov a postupně počet zvyšujeme a obměňujeme počáteční slabiky. Učitel slova zapisuje na tabuli a pak z nich s dětmi sestavuje věty, např.: *Máma málo mává*.

čas: max. 7 minut

Před samotným čtením se doporučuje začít s vyhledáváním a grafickým znázorněním samohlásek. Děti si vezmou žlutou pastelku (je výrazná) a kroužkují samohlásky v následujícím textu.:

„*Hajej, dadej, hajej,*“

⁵² GJUROVÁ, N.: *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-7367-837-1. s. 88-92.

Otesáňku málej!
Až se vzbudíš, hošíčku,
uvařím ti kašičku:
hajej, dádej, hajej!“

Po této úpravě žáci mají rozdělená slova na slabiky, a to jim usnadní čtení. Čteme s nimi pouze samohlásky, aby lépe pronikli do struktury slova:

A E A E A E
O E Á U A E
A E U Í O Í U
U A Í I A I U
A E A E A E

čas: 3 minuty

Text pohádky:

O Otesánkovi

Máma a táta měli syna. Jmenoval se Otesánek. Každý den se ho máma ptala: „Otesáňku, máš hlad?“. Otesánek vždycky řekl: „Ano, mám. Mám velký hlad.“ Máma mu dávala jídlo: chleba, rohlík, máslo, sýr, salám, jablko, polívku, maso, mrkev, uzeninu, ovoce, zeleninu, rybu a nakonec čokoládu a dort. Otesánkovi rostlo břicho, až jednoho dne prasknul a nikdo ho nevyléčil. A my už víme, že přejídání není zdravé. Jíme proto tak akorát.

Nejdříve je důležité vysvětlit tyto pojmy, aby se žák dokázal orientovat v textu: nadpis a řádek.

Učitel přečte text a vysvětlí slova, kterým děti nerozumí. Pasivní slovní zásoba: uzenina, prasknul, vyléčit, přejídání, zdravé, tak akorát.

Děti jsou vyzvány, aby si samy text přečetly potichu pro sebe.

Doporučuje se, aby si podtrhávaly přečtená slova po slabikách, jelikož

budou vědět, že se k nim už nemusí vracet, že je přečteny. Po přečtení celého textu učitel vyvolává děti a uděluje jim následující pokyny:

Přečti druhý řádek.

Přečti poslední slovo v textu.

Přečti první slovo na začátku šestého řádku.

Kolik je vyjmenovaných jídel na třetím řádku? Přečti je.

apod.

Čas: 10 minut

Poslední část hodiny se zaměří na výklad slovesa *jíst – sníst* a pojívou vazbu akuzativu. Učitel vysvětlí problematiku následovně: nakreslí obrázek, jak chlapec jí jablko (*jíst*). Chlapec, když jí jablko je nakousnuté. Poté, když chlapec jablko sní, je jablko v břiše (*sníst*). Učitel vybídne děti, aby označily v příkladu, tu správnou dvojici, kdy je jídlo už v břiše, nebo kdy je nakousnuté.

Pro vytvoření správného tvaru jmen u akuzativní formy učitel rozdává následující tabulku, kterou okomentuje:

-A	→	-U
-E	→	-I
Konsonant (to je např.: l,k,t,m....)	→	stejně
-O	→	stejně
-Y (množné číslo)	→	stejně

Další postup výkladu se uskutečňuje přidáním adjektiv. Učitel na tabuli napíše příklady a říká, že i adjektivum se řídí podle rodu. Učitel komentuje změnu.

Učitel použije tyto příklady:

TA jahodová zmrzlina → jím jahodovou zmrzlinu

TEN čerstvý salám → jím čerstvý salám

TO červené jablko → jím červené jablko Přistupujeme k práci se cvičením *Co Otesánek jí?*

čas: 10 minut

Následná cvičení (kromě cvičení *Co pijeme?*) jsou složena ze známých lexikálních jednotek, se kterými se žáci seznámili na začátku hodiny. Tímto cvičením zároveň opakují novou slovní zásobu. Po každém cvičení proběhne kontrola.

čas: 10 minut

1) Cvičení: Co Otesánek jí? Přepište věty.

Otesánek jí:



Jakou jí?

_____ (čerstvá)



Jakou jí?

_____ (jahodová)



Jaký jí? _____ (celozrnný)



Jaké jí?

_____ (červené)



Jakou jí? _____ (zelená)



Jaký jí? _____

_____ (žlutý)



Jaký jí? _____

_____ (turistický)



Jakou jí? _____

_____ (francouzská)



Jakou jí? _____

_____ (salátová)



Jaké líže? _____

_____ (barevné)



Jakou jí? _____

_____ (mléčná)

2) Co pijeme? Přepište věty ve správném tvaru.



Pijeme _____
(šumivá coca-cola)



Pijeme _____
(černý čaj)



Pijeme _____
(citronová limonáda)



Pijeme _____
(turecká káva)



Pijeme _____
(čistá voda)



Pijeme _____
(bublínková minerálka)



Pijeme _____
(pomerančový džus)



Dospělí pijí _____
(bílé víno)



Děti pijí _____
(ovocný sirup)

ZÁVĚR

Bakalářská práce je zaměřena na vytvoření pracovních listů pro žáky-cizince navštěvující první stupeň základní školy. Východisko učebních materiálů představují převyprávěné texty dvou českých klasických pohádek *O veliké řepě* a *Otesánek*. Pracovní listy v sobě odrážejí jazykový, literární a sociokulturní aspekt výuky pro danou cílovou skupinu.

V teoretické části porovnávám názory pedagogů na začlenění českých klasických pohádek do jazykového vzdělávání žáků-cizinců. Sami pedagogové tyto texty nevidí jako vhodné podklady pro výuku dané skupiny. Důvody svého mínění shledávají v problematice slovní zásoby, přičemž by mohlo dojít k případnému neporozumění textu ze strany adresátů. Někteří si myslí, že pohádky neodpovídají realitě, která děti obklopuje. Otázkou je, zda mají tyto autentické texty ve výuce žáků-cizinců své místo a zda je vhodné vytvořit z nich učební materiály, respektive jakým způsobem je upravit.

Zcela odlišný postoj reprezentuje odborná literatura, která se zaměřuje na dětské vnímání a součinnost pohádek, přičemž dokazuje opak. Toto tvrzení najdeme hned v několika publikacích, v nichž je popsán kladný vliv pohádek na dětskou psychiku a její následný vývoj.

Z perspektivy inkluzivního přístupu bychom neměli žáky-cizince o české klasické pohádky, ale i o jiné, rodilým mluvčím známé texty, ochuzovat. Často je v tomto moderním pojetí výuky poukazováno na zobrazení sociokulturního prostředí dané země.

Případy z praxe dokazují, že pohádky a čtení knih všeobecně pomáhá žákům-cizincům snadněji si osvojit náš jazyk. Tato zkušenost je k nahlédnutí v kapitole *4.1 Pohádky - první krok k literatuře a jazyku*.

Podrobné prozkoumání nabídky textových materiálů v čítankách dokazuje, že není vhodné používat tyto učebnice jako striktní zdroj autentických textů pro žáky-cizince. Ve studii J. Zítkové *Funkce čítanek v primární škole* nás autorka upozorňuje na problémy z hlediska obsahu,

a to zejména na nerovnoměrné rozložení žánrů, jiný průměrný rozsah ukázek v každé čítance, absence některého literárního druhu, nerovnoměrné zastoupení starší a současné literatury, dále na problematiku z hlediska didaktických náležitostí, jako je například absence řídicího aparátu, chybějící nebo velmi malé zastoupení výkladu pojmů či nedostatečné vybavení informativními náležitostmi.

Celý průzkum se vztahoval na české děti, pokud bychom celou situaci vztáhli i na žáky-cizince, dojdeme ke stejnému závěru, přičemž nevhodnost je ještě výraznější. Zítková dále podotýká, že je nutné daný materiál (čítanky) důkladně prostudovat a zanalyzovat.

Po prostudování různých názorů a náhledů na výukový materiál v podobě autentického textu, jsem došla k závěru, že je pro danou cílovou skupinu velmi přínosným prostředkem k jejich jazykovému, literárnímu a sociokulturnímu vzdělání. Zaměřila jsem se na cílovou podobu zvoleného výukového materiálu, a stanovila několik zásad, které je nutné dodržet, aby byla práce s textem v hodině efektivní a odpovídala potřebám adresátů. Vše je specifikováno v kapitole 6. *Metodické pokyny k využití českých klasických pohádek.*

Následně jsem se zajímala o požadované výstupy z předmětu Český jazyk a literatura pro první stupeň základní školy. Jelikož se jedná o výuku cizího jazyka, byl brán zřetel také k jednotlivým úrovnovým požadavkům podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*. Syntéza těchto dvou závazných norem by měla být odrazem náročnosti pracovních listů.

Praktická část se opírá o výše uvedené znalosti a zásady uplatňující se při převyprávění autentického textu. Součástí jsou různé doplňující aktivity, přičemž oba upravené texty představují východisko tématu. Vše je doplněno o metodické pokyny a časový rozvrh jednotlivých akcí.

Upravila jsem text *O veliké řepě* a *Otesánek*, jsou to jednoduché příběhy, které zná každé české dítě. Navíc výborně zapadají k běžným

tématům. Najdeme ale jistě i mnoho dalších pohádek, se kterými se nám podaří vytvořit poutavou jazykovou a literární výuku našeho mateřského jazyka.

Použité prameny:

1) PRIMÁRNÍ LITERATURA

- BALOWSKÁ, G.; ČADSKÁ, M.: *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a SEER*. Univerzita Karlova – Ústav odborné a jazykové přípravy. Praha: 2008.
- ČAPEK, K.: *Marsyas čili na okraj literatury*. Praha: Československý spisovatel, 1971.
- ČECHOVÁ, M.; ZIMOVÁ, L.: *Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů*. In: Český jazyk a literatura, č. 4, 53/2002-2003.
- ČERNOUŠEK, M.: *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1.
- GJUROVÁ, N.: *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-7367-837-1.
- HÁDKOVÁ, M.: *Učitelské prekoncepty a integrace žáka cizince*. (přednáška) Liberec: TUL, 19. 11. 2010.
- HRDLIČKA, M.: *Cizí jazyk čeština*. Praha: nakladatelství ISV, 2002. ISBN: 80-85866-98-6.
- JANÁČKOVÁ, B.: *Klíčové kompetence, průřezová témata a projekty ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. UJEP: 2009. ISBN: 978-80-7414-147-8.
- KYLOUŠKOVÁ, H.: *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4373-2.
- PRŮCHA, J.: *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.
- SULOVSÁ, J.: *Pohádkami k rozvoji fantazie a kreativity v hodinách literární výchovy*. In: Současnost literatury pro děti a mládež. Liberec: TUL, 2008. ISBN 978-80-7372-309-5.
- ŠKODA, J.; DOULÍK, P. a kol.: *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. UJEP: 2010.
- TOMAN, J.: *Metodická příručka k čítankám pro 2. – 5. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-682-4.
- VYČIHLOVÁ, H., KUBÍČKOVÁ, K.: *Výuka ve vyrovnávacích třídách*. In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka

(AUUČJ) 2003-2005. Praha: Akropolis, 2005. ISBN 80-86903-15-X. str. 167-171.

2) SEKUNDÁRNÍ LITERATURA

- BETTELHEIM, B.: *Za tajemstvím pohádek*. Praha: nakladatelství Lidové noviny, 2000. ISBN 80-7106-290-1.
- ERBEN, K. J.: *České pohádky*. Praha: Odeon, 1970.
- FRANZ Marie-Louise. *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-489-2.
- HRUBÍN, F.: *Špalíček pohádek*. Praha: Československý spisovatel, 1957.
- CHALOUPKA, O.: *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-41-6.
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B.: *Psychický vývoj dítěte*. Praha, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.
- STREIT, J.: *Proč děti potřebují pohádky*. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-4-2.
- ŠMAHELOVÁ, H.: *Návraty a proměny: Literární adaptace lidových pohádek*. Praha: Albatros, 1989.
- VAŘEJKOVÁ, V.: *Literárněvýchovné interpretace textu na 1. stupni základní školy*. Brno: PedF MU, 1998. ISBN 80-210-1726-0.

3) INTERNETOVÉ PRAMENY:

- FALDYNOVÁ, L.: *Čeština pro žáky-cizince: 7- Jídlo a pití*. Dostupné z www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/9633/CESTINA-PRO-ZAKY-CIZINCE-4---RODINA.html/>
- ŠKODOVÁ, S.: *Čeština pro žáky-cizince: 4- Rodina*. Dostupné z www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/9633/CESTINA-PRO-ZAKY-CIZINCE-4---RODINA.html/>
- ZÍTKOVÁ, J.: *Funkce čítanek v primární škole*. Dostupné z www: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=340>
- *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

• HOUŠKA, T.: *Inkluzivní škola*. Praha: 2007. Dostupné z www:
http://www.mojeskola.net/files2/inkluzivni_skola_2007web.pdf.

• Inkluzivní škola.cz [online]. Dostupné z www:
<http://www.inkluzivniskola.cz/>.

4) ČÍTANKY:

• BRUKNER, J.; GABHARTOVÁ, V: *Čítanka pro 2. ročník ZŠ*. SPN ve spolupráci s nakl. Scientia, 1993. ISBN 80-04-26011-X.

• JŮZLOVÁ, Vlasta; KARPAŠ, Roman; ŠKRBEL, Oldřich: *Čítanka plná dobrodružství*. Liberec: Dialog, 1997. ISBN 80-238-0378-6.

• MIŠKOVSKÝ, J.: *Čítanka pro nejmenší na celý rok*. Liberec: Dialog, 2003. ISBN 80-86218-87-2.

• KARPAŠ, R.; STŘEDA, L.: *Čítanka pro malé čtenáře*. Liberec: Dialog, 1997. ISBN 8023807021.