

Marie ČECHOVÁ
Ústí nad Labem

Zkušenosti z výuky češtiny u imigrantů a cizinců

Přiznám se, že jsem se teoretickými otázkami vyučování cizinců praktické češtině do začátku 90. let soustavně nezabývala, i když jsem vyučovala na Filozofické fakultě UK od poloviny 70. let i bohemisty cizince a po dvacet let, v 80. a 90. letech, jsem vedla aspiranty a doktorandy bohemisty, a to i cizince, zvláště Egyptany, avšak to šlo převážně o pokročilé studenty zabývající se českou gramatikou a stylistikou odborně. Až na počátku 90. let jsem dostala nabídku z nově založené vysoké školy v Zittau, abych vyučovala češtině studenty oboru překladatelství. Tehdy jsem si uvědomila, že to je úkol pro mne neakceptovatelný: nejsem oborem germanistka, nikdy jsem neučila češtině začínající cizince, a tak jsem nabídku odmítla, třebaže mě potěšila. Pomohla jsem však vedení fakulty najít náhradu. Asi po dvou třech letech jsem byla vyzvána k další spolupráci: pečovat o německé studenty, kteří přijíždějí do Česka na stáž, a později k vedení jejich závěrečného semináře před státními zkouškami. Tento seminář vedu spolu s L. Zimovou každoročně.

Další podnět k mému zájmu o praktické zvládání češtiny cizinci představoval příliv cizinců-imigrantů do České republiky, neboť čeština se stala v 90. letech postupně prostředkem multietnické a multikulturní komunikace na vlastním českém území. A tak jsem od roku 1996 připravovala a zpracovávala různé projekty a vedla odborné týmy z UJEP, UK a JU, které se zabývají zvládáním češtiny imigranty, zvláště žáky našich škol.

Nejprve jsme zmapovali etnickou a komunikační situaci, a to prostřednictvím státních institucí včetně školských úřadů ve většině regionů Čech (informace jsme získali z několika set škol základních a střed-

ních). Na to jsme se kontaktovali se školami, které se od první poloviny 90. let potýkaly s problémy začlenění žáků-imigrantů do vyučování a které také jako první v praxi překonávaly komunikační a vůbec kulturní bariéry mezi učiteli, žáky českými a žáky imigranty. Zvláště, ale nejen to byly školy v okolí utečeneckých táborů, v nichž příliv těchto žáků podstatně ovlivnil jejich chod i výuku. Ve školách jsme hospitovali, zadávali dotazníky, interviewovali jsme učitele, žáky-imigranty i s jejich rodiči, získávali jsme od nich slohové práce i diktáty, zadávali jsme sami standardizované diktáty, abychom mohli srovnávat výsledky různě pokročilých žáků, žáků různého původu...

Za uplynulých zhruba sedm až osm let jsme získali jisté zkušenosti z oblasti multietnické komunikace a s jejím zvládáním ve škole. Na tomto místě připomenu jen některé její rysy a problémy: České školy přistupují k výuce cizinců ve smíšených třídách různě. Někde považují tento problém za závažný, jinde si ho vůbec nepřipouštějí, zejména je-li takovýchto dětí ve škole málo nebo pečují-li o jejich vzdělávání cílevědomí rodiče (např. dost běžné jsou české opatrovatelky a soukromé doučování u čínských dětí).

Většina učitelů byla a stále je při výuce cizinců odkázána pouze na své vlastní schopnosti a zkušenosti. Učitelé vymýšlejí učební postupy, ověřují si jejich efektivnost a sami se učí ze svých vlastních omylů. Zkušenosti ukazují, že je naprosto nezbytné, aby do českých škol přicházeli žáci-cizinci až po absolvování intenzivní jazykové přípravy, neboť žák, který není schopen se domluvit ve vyučovacím jazyku, má pochopitelně potíže nejen ve vyučování češtině, ale také v jiných vyučovacích předmětech a tak se ztěžuje i jeho pozdější uplatnění v majoritní společnosti.

Absolvování takového „vstupního kursu pro cizince“ umožňuje, aby žáci porozuměli elementárním pokynům učitelů a mohli se tak postupně zapojovat do výuky, aby byli schopni komunikovat v češtině o jednoduchých situacích. Osvojí si slovní zásobu nezbytnou pro pobyt a výuku ve škole, základy gramatiky, spisovné výslovnosti a grafiku, a především elementární dovednost souvislého mluveného vyjadřování a poslechu.

Od roku 2000 dochází k pozitivní změně, ve vybraných školách (v blízkosti utečeneckých táborů) se zřizují vyrovnávací třídy, které pomáhají žákům-cizincům překonávat hlavní komunikační problémy. I tak představuje vstup do české školy (často až v průběhu 1. nebo 2. stupně) pro většinu cizinců z komunikačního hlediska obrovský verbální zvrat. Jsou totiž v situaci, kdy v hodinách českého jazyka a literatury poznávají jazyk, který není jejich mateřštinou, způsobem určeným rodilým mluvčím. Přitom jsou to žáci, jejichž kulturní a společenské zázemí je nezdárcem od českého velmi odlišné.

Proto při výuce českému jazyku žáků jiné národnosti hraje nezanedbatelnou roli, zda jde o národnostní menšinu žijící na území ČR trvale (např. Slováci, Poláci, Němci), nebo zda jde o etnické cizince, kteří přicházejí do ČR v posledním desetiletí a žijí zde z různých důvodů (jsou to ve sledovaných regionech – severozápadní a jižní Čechy a Praha – zejména Rusové, Ukrajinci, Rumuni, Vietnamci, Čiňané, např. v letech 1998–1999 jsme ve svých severočeských výzkumech zaznamenali žáky 45 národností), zvláštní postavení (zpravidla nevýhodné) mezi nimi zaujímají děti žijící v uprchlických zařízeních. Do jisté míry svébytnou skupinu tvoří repatriovaní Češi z Ukrajiny, Kazachstánu a Rumunska, neboť mnozí z nich umějí alespoň částečně česky.¹

Vlastní mateřský jazyk nebo druhý, osvojený jazyk mohou sehrát důležitou roli při zvládání češtiny. Je pochopitelné, že češtinou se nejrychleji domluví Slováci (avšak nikoli ti slovenští Romové, kteří neumějí dobře ani slovensky), dále Ukrajinci, Rusové a imigranti ovládající některý jiný slovanský jazyk. V další etapě ovládání češtiny, zvláště písmem, mívají však východní, ev. i jižní Slované, značné potíže vyplývající z odlišné grafiky, z odlišné fonetiky i z množství tzv. falešných přátel mezi slovy (srov. česky a rusky: *pitomec*, česky, srbsky a chorvatsky: *prkno*). Ze zkušenosti lze vyvodit, že ve vyšším stadiu studia je blízkost jazyků příčinou větších interferencí než jazy-

¹ Podrobněji o okolnostech výuky češtiny viz v literatuře uváděné na konci článku. Až na *Metodický list* vyšly studie M. Čechové a L. Zimové v polském překladu v časopise „Bohemistika“ 2002, č. 4.

ková nepřibuznost, takže např. Rusové, Ukrajinci a další žáci ovládající některý z východo- nebo jihoslovanských jazyků mají velké problémy s kvantitou, přitom kvantita v češtině je významonosná, srov.: *dal – dál, pul – půl, kryt – krýt, domu – domů*. V grafice jde o záměnu písmen označujících různé fonémy (*y, u, p, c, H, B...*). Tyto a další zavádějící podobnosti jsou pramenem defektní znalosti češtiny. Proto je třeba interferenční jevy probírat konfrontačně, ovšem to je možné jen za předpokladu, že učitel zná oba jazyky a jejich možné interference, navíc to předpokládá výuku individuální či alespoň skupinovou a to je ve třídě převážně naplněné českými žáky opravdu svízelné. Učitel musí volit metody obdobné práci v ménětřídních školách, v nichž byli (nebo jsou) v jedné třídě společně děti různých ročníků.

Proč spojuji informace o problémech výuky žáků-imigrantů s výukou dospělých cizinců?

Zdá se mi, že některé poznatky a zkušenosti získané z výzkumu osvojování praktické češtiny žáky-imigranty a Němci-studenty češtiny jsou obecněji přenosné. Lze totiž vysledovat jisté tendence, jež mají zřejmě obecnou platnost a jejichž respektování může zabránit nedostatkům, jichž se žáci, a to v kterémkoli věku, dopouštějí.

Také vysokoškolští studenti, dospělí lidé, kteří si začínají osvojovat češtinu, procházejí mnohými úskalími obdobnými úskalím žáků-imigrantů přijíždějících do Čech. I oni by měli projít nejprve intenzivním kursem češtiny, vedeným českým rodilým mluvčím současně dobře ovládajícím němčinu, a to nejlépe přímo v Česku, aby měli příležitost své nabyté vědomosti bezprostředně si ověřovat v komunikační praxi (v obchodě, v restauraci, na ulici, atd.). V kursu si mohou uchazeči o studium osvojit základní slovní zásobu vztahující se k běžným každodenním činnostem včetně školní komunikace, tzn. základní slovní fond, obsahující nosná substantiva a slovesa i hodnotící výrazy adjektivní a okolnostní výrazy adverbální, vztahující se k důležitým sémantickým okruhům, nemělo by se zapomínat už v této etapě na vztahová slova: předložky a spojky, zvl. místní a časové.

V této souvislosti je potřeba připomenout, jak je důležité, aby si žáci osvojili nejproduktivnější způsoby tvoření slov v češtině, jazyku

- rybka – rybička
- rybčín
- rybkovitý
- rybník – rybníkový
- rybníční
- rybníčnatý
- rybníčit
- rybníkář
- rybníkařit
- rybníkářský – rybníkářství (mohlo vzniknout i přímo z rybníkář)
- rybář – rybářka
- rybařit – rybaření
- rybařina

- *rybářský* – *rybářství* (mohlo vzniknout i přímo z *rybář*)
- *rybářstvo*
- *rybařík* (synonymní název pro ledňáčka)
- *rybárna* – *rybárenský*
- *rybina* – *rybinatý*
- *rybice*
- *rybí*
- *rybný*
- *rybnatý*
- *rybovitý*².

K poznávání slovních druhů přispěje znalost typických zakončení, např. *-t* k poznání slovesa v infinitivu, *-l* v přičestí činném, k poznání adjektiva – hodnotícího slova – přípona *-n*.

Značné potíže působí cizincům flexe jmenná, zdá se, že více než slovesná.

Tady je potřeba postupovat podle paradigmat nejproduktivnějších typů jmen a podle pádů, např. zakončení na *-a* nejčastěji signalizuje femininum, *-o*, *-í* neutrum, koncovka *-ách* 6. p. pl., *-mi*, ev. *-ma* 7. p. pl. atd., a to bez ohledu na spisovnost v počáteční fázi výcviku, neboť v ní jde o prosté dorozumění, teprve v další etapě začneme diferencovat.

Také např. poznávání a užívání slovesného vidu nebo zvrtných slovesných podob je záležitostí až vyspělých studentů, protože v těchto případech většinou v běžné komunikaci nehrozí nedorozumění. Komunikační situace a kontext pomohou k přesnější identifikaci (*probouzím se, probouzím koho*).

V počáteční etapě osvojování češtiny by mělo jít především o mluvenou formu komunikace – o produkci a recepci mluveného „slova“, proto je nezbytné zaměřit se zvláště na výslovnost těch fonémů, kterými se liší jazyk mateřský od jazyka studovaného, u německých studentů zvláště na odlišnost znělých a neznělých souhlásek. V proje-

² Při této činnosti se nespokojujeme pouhým vytvářením řad odvozenin, ale vždy spolu s podobou slovní usuzujeme i na její sémantiku. Podle stupně osvojení a předpokládaných potřeb studentů volíme šíři i výběr odvozenin.

vech studentů dlouho přetrvává jejich zaměňování, zjistili jsme např.: *spalili* místo *sbalili*, v diktátech jsme našli: *uposlehl* místo *uposlechl*, *hotnotami* místo *hodnotami*, *výdvarného* místo *výtvarného*; dbát je třeba na odlišování měkkých a tvrdých souhlásek, resp. písmen (*ramení* místo *rameny*), tj. jevů, jež mohou být nositeli sémantických diferencí.

V grafice jde o zachycení slov a vět, resp. pojmenování a výpovědi tak, aby měly vypovídací hodnotu, v 1. ani v 2. etapě studia nemusíme usilovat o bezchybné psaní podle *Pravidel českého pravopisu*, tj. odlišování -y v koncovkách, přesné užívání velkých a malých písmen... Důležité však je, aby nedocházelo k záměně písmen tak, že vznikají jiná slova (imigranti: *mraky* – *draky*, *bály* – *vály*..., němečtí studenti: *váží* – *vaši* – *vaší* – *vážný*). Proto je nutné se zaměřovat na identifikování slova v kontextu, protože v něm je slovo po stránce fonetické pouze potenciálně samostatné, přízvukové takty při diktování matou studenty a ti neidentifikují hranici slov. Často se stává, že spojují v jedno grafické slovo několik krátkých slov (*ušsetoví*...), zvl. předložek a zájmen (*natom*, *vněm*...), pomocných tvarů sloves se slovesem plnovýznamovým (*šelby*) nebo naopak nadměrně slova parcelují. Tyto chyby jsou velmi frekventované u slov, jež žáci neznají, anebo jež v rámci kontextu nevyčlení, a tedy neidentifikují. Tyto nedostatky jsme pravidelně nacházeli v diktátech imigrantů i německých studentů; ti např. místo *otcovy rady* psali nejen *otcovy hrady*, *odcovy hradi*, ale i *od co vyhrali*, *od co vyhradí*, místo *vzájemně* pak: *v zájemě*, ale i *v zájem je*, plurálový tvar *objevů* nadměrně dělili na dvě slova: předložku *o* + *běvu*; spojení *s lidmi* naopak chápali jako jedno slovo *slitmi*...³

Některé jazyky, jako angličtina, je vhodné si osvojovat přímo prostřednictvím celých výpovědí, ale češtinu (a ostatně ani němčinu

³ Zajímavý byl novotvar *řici* místo *řici* – studentka pochopila, že jde o infinitiv, a tak připojila jeho produktivní koncovku za neproduktivní infinitivní koncovku -ci (tu nepoznala). Tato studentka aplikovala znalost nejproduktivnějšího způsobu tvoření českého infinitivu, tím došlo k redundanci, k užití obou morfémů -ci i -t současně.

nebo jiné jazyky slovanské) si zpravidla studující takto neosvojují, neboť k produkování výpovědí je třeba zvládnout základy gramatického systému včetně základních větných struktur. Cizinci západní provenience může činit problém princip aktuálního členění výpovědi, neboť aplikuje ze své mateřštiny osvojený princip gramatický, tj. uplatňuje pořadí: subjekt + predikát + objekt + ostatní větné členy a tak porušuje princip výstavby české věty, navíc tím může zavinit nedorozumění (*Kosy nahradily stroje*). Při výstavbě věty ve vyšší fázi studia by vyučující neměl zapomínat na přízvučná a nepřízvučná slova – postavení nepřízvučných zájmenných tvarů *mi*, *ti*, *si*, *se* a nepřízvučných slovesných tvarů *bys*, *by* na první místo ve větě nebo na jiné přízvučné místo signalizuje cizince.

Těchto několik postřehů získaných z analýzy projevů žáků-imigrantů navštěvujících české školy a z vedení seminářů německých studentů češtiny v Zittau lze zakončit následujícím zobecněním.

Cílem studia češtiny je v obou případech dosažení co možná nejvyšší komunikační kompetence. Nejeefektivněji si ji lze osvojit systémovým a systematickým postupem – ten jsme ilustrovali na několika ukázkách uvedených výše, přitom nejde u cizinců o osvojení si všech nepravidelností včetně zcela nefrekventovaných, ev. archaických konstrukcí, výrazů a tvarů, ale o osvojení si nejen morfologie a syntaxe na základě analogie, ale také lexika a slovtvorby v jejich systému.

Až po nejvyšší stádium osvojování češtiny by měl rodilý Čech akceptovat nerovné postavení nečeského mluvčího vůči sobě, tedy i to, že Nečech užívá jakýsi univerzální kód, tedy češtiny bez její funkčně-stylové diferenciaci nebo že diferenciaci vyjadřává neužívá adekvátně. Totéž Čech očekává, je-li v obdobné situaci, od jiných rodilých mluvčích.

Ze zkušeností s německými a dalšími studenty i s imigranty shrnuji: Půl roku intenzivního styku s češtinou přímo v Čechách pomůže studujícím daleko více než mnohem delší výuka v rodném prostředí.

Literatura

- Bogoczová I., 2001, *Typologicky relevantní rozdíly mezi polštinou a češtinou jako zdroj jazykové interference*. Ostrava: FF OU.
- Čechová M., 2001, *Čeština jako prostředek multietnické komunikace?* [in:] *Naše a cizí v interetnické a interpersonální komunikaci*, Ostrava: FF OU, s. 177–182.
- Čechová M., 2001–2002, *Užívání češtiny v uplynulém tisíciletí*, „Český jazyk a literatura” 52, s. 214–219.
- Čechová M., Zimová L. 1999–2000, *Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny*, „Český jazyk a literatura” 50, s. 214–219.
- Čechová M., Zimová L., 2001, *Multietnická komunikace, zvláště ve škole*, „Naše řeč” 84, s. 57–61.
- Čechová M., Zimová L., 2002–2003, *Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů*, „Český jazyk a literatura” 53, s. 179–184.
- Hasil J., 2001–2002, *Jak se vyjadřují děti českých imigrantů aneb o Budilinkovi*, „Český jazyk a literatura” 52, s. 167–169.
- Hasil J., 2003–2004, *Čeština v českých školách z pohledu celoevropského*, „Český jazyk a literatura” 53, s. 157–163.
- Hrdlička M., 2001–2002, *K pojetí mluvnice v jazykové výchově*, „Český jazyk a literatura” 52, s. 128–134.
- Hrdlička M., 2002, *Cizí jazyk čeština*, Praha: ISV nakladatelství.