

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvíjení národní kulturní identity, tradic a hodnot ve vyučovacím předmětu
český jazyk na českých školách v zahraničí

Development of the National Cultural Identity, Traditions and Values in the
Subject of Czech Language at Czech Schools Abroad

Bc. Kateřina Vnuková

Vedoucí práce: prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední
školy

Studijní obor: N ČJ-ZSV

Odevzdáním této diplomové práce na téma Rozvíjení národní kulturní identity, tradic a hodnot ve vyučovacím předmětu český jazyk na českých školách v zahraničí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Kolín 2.12.2024

Na tomto místě bych chtěla poděkovat prof. PhDr. Martině Šmejkalové, Ph.D. za odborné vedení. Dále děkuji všem, kteří mi v průběhu studia byli oporou a podporovali mě, zejména pak mojí rodině.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá pojetím vlastenectví a národní kulturní identity ve výuce českého jazyka na českých školách v zahraničí. Teoretická část vymezuje pojmy národ, národní identita a snaží se o charakteristiku české národní identity. Sleduje, jak se měnilo její pojetí v souvislosti se společenskými změnami v naší vlasti. Dále se zabývá pojmy výchova a výchova k vlastenectví a jakým způsobem byla uplatňována ve školách v minulosti. Práce se také zaměřuje na vymezení pojmu mateřský jazyk a jeho úlohy při budování národní identity.

Praktická část má charakter smíšeného výzkumu a skládá se ze dvou částí. První část se zabývá analýzou školních dokumentů poskytovatelů vzdělávání žáků v zahraničí, učebnic, které se užívají při výuce českého jazyka, a dalších výukových materiálů. Výzkum ukazuje přístupy k rozvíjení národní kulturní identity v současném globalizovaném světě. Druhá část výzkumu zkoumá, pomocí řízeného rozhovoru, postoje učitelů k podpoře národní kulturní identity a jakým způsobem se tato podpora na jednotlivých školách uplatňuje. Jedná se o vzorek učitelů ročníků odpovídajícím druhému stupni základních škol.

KLÍČOVÁ SLOVA

Národ, národní identita, vlastenectví, české školy v zahraničí, školní dokumenty, učebnice

ABSTRACT

This thesis focuses on the concept of patriotism and national identity in the teaching of the Czech language at Czech schools abroad. The theoretical part defines the terms nation, national identity, and attempts to characterize the Czech national identity. It examines how the concept of Czech national identity has changed in connection with social changes in our homeland. Furthermore, it deals with the concepts of education and patriotic education and how they were applied in schools in the past. The thesis also focuses on defining the term mother tongue and its role in building national identity.

The practical part has the character of mixed research and consists of two parts. The first part deals with the analysis of school documents provided by educational institutions for students abroad and textbooks used in teaching the Czech language. The research reveals approaches to developing national cultural identity in today's globalized world. The second part of the research examines, using a structured interview, the attitude of teachers towards supporting national cultural identity and how this support is applied in individual schools. This is a sample of teachers of the second stage of primary schools from three different regions of Europe.

KEYWORDS

nation, national identity, patriotism, Czech schools abroad, school documents, textbook

Obsah

1	Úvod	8
2	Základní pojmy.....	9
2.1	Národ	9
2.2	Identita a národní identita	11
2.2.1	Česká národní identita	12
3	Výchova k vlastenectví prostřednictvím českého jazyka	14
3.1	Vlastenectví, patriotismus a nacionalismus	14
3.2	Výchova k vlastenectví.....	15
3.3	Výchova k vlastenectví v RVP ZV	16
3.4	Role českého jazyka ve výuce k národní identitě/vlastenectví.....	17
4	Vzdělávání žáků v zahraničí.....	19
4.1	Legislativa	19
4.2	Poskytovatelé vzdělávání v zahraničí.....	20
4.2.1	Evropské školy	21
4.2.2	České školy bez hranic	22
4.2.3	Ostatní instituce	23
4.2.4	Shrnutí	Chyba! Záložka není definována.
4.3	Výuka jazyka na českých školách v zahraničí a její specifika a překážky	23
5	Výzkumná část	24
5.1	Analýza vzdělávacích dokumentů	24
5.1.1	Kurikulum poskytovatelů vzdělávání v zahraničí	24
5.1.2	Učebnice českého jazyka.....	28
5.1.3	Výukové materiály	43
5.2	Kvalitativní rozhovor s učiteli	44

5.2.1	Charakteristika skupiny respondentů	44
5.2.2	Identifikace respondentů.....	46
5.2.3	Interpretace výsledků rozhovorů s učiteli.....	46
5.3	Návrhy na podporu výuky českého jazyka na českých školách v zahraničí	51
	Závěr.....	53
	Seznam použitých informačních zdrojů	56
	Seznam příloh.....	57
5.4	Příloha 1 – Nestrukturovaný rozhovor s učiteli.....	57
5.5	Příloha 2 – Výukový materiál ČŠBH LONDÝN	64
5.6	Příloha 3 – Výukový materiál ČŠBH Londýn.....	68
5.7	Příloha 3 – Výukový materiál ČŠBH Paříž.....	69
5.8	Příloha 3 – Výukový materiál ČŠBH Londýn.....	70

1 Úvod

Předkládaná práce se zaměřuje na význam českého jazyka pro zachování národní kulturní identity žáků vzdělávajících se na českých školách v zahraničí. Výběr tématu vychází ze zájmu o oblast českého jazyka nejen jako prostředku komunikace, ale také jako významného činitele pro uchování kulturní identity jedince v kosmopolitním prostředí. České školy v zahraničí hrají klíčovou roli při utváření vztahu k českým tradicím, hodnotám i dějinám. Avšak proces výuky není jednoduchý, jelikož učitelé čelí specifickým výzvám, které jsou spojené s vícejazyčným prostředím, kdy český jazyk ztrácí dominantní postavení.

Jedním z hlavních motivů pro výběr tématu byl osobní kontakt autorky s výukou českého jazyka v zahraničí během praktické stáže na české škole v rámci projektu Erasmus. Díky této zkušenosti si autorka uvědomila, jak důležité je posilovat vztah k mateřskému jazyku u dětí žijících mimo české území a s jakými obtížemi se učitelé škol setkávají, zejména při hledání vyváženého přístupu k individuálním jazykovým i kulturním potřebám žáků. Motivace pro napsání práce vychází tedy z odborného zájmu, ale také z potřeby přispět k oblasti, která má význam pro uchování české národní identity za hranicemi České republiky.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. První kapitola teoretické části je věnována vymezení základním pojmům jako je národ, identita a národní identita, které jsou klíčové pro pochopení smyslu práce. Vztahu vlastenectví, patriotismu a nacionalismu je věnována druhá kapitola, v níž je věnován prostor také charakteristice výuky vlastenectví prostřednictvím českého jazyka. Věnujeme se také reflexi vlastenecké výchovy v RVP ZV, jelikož jde o závazný dokument nejen pro české školy na území České republiky, ale i mimo něj. Následující kapitola popisuje možnosti vzdělávání českých žáků v zahraničí a ukotvení těchto možností v legislativě.

Praktická část se skládá ze dvou částí. První část obsahuje analýzu výukových materiálů, které jsou využívány učiteli českých škol v zahraničí, a jejich vztah k rozvoji vlastenectví. Výukové materiály byly vybrány na základě rozhovoru s učiteli, kteří s materiály pracují nebo je sami tvoří. Druhá část obsahuje kvalitativní výzkum, který byl realizován prostřednictvím rozhovorů s učiteli českých škol v zahraničí. Zaměřili jsme se na to, jakým způsobem rozvíjejí vlastenectví žáků, s jakými konkrétními materiály ve výuce pracují, zda

jsou dostačující pro výuku v zahraničí, v neposlední řadě nás zajímal jejich pohled na roli učitele při rozvíjení vlastenectví žáků.

Cílem této práce je nejen přispět k lepšímu pochopení výuky českého jazyka na školách mimo Českou republiku, ale také nabídnout konkrétní doporučení pro učitele, rodiče a vzdělávací instituce. V širším kontextu se práce snaží ukázat, jak lze prostřednictvím mateřského jazyka posilovat kulturní identitu a udržovat vztah k národnímu dědictví v globalizovaném světě.

2 Základní pojmy

2.1 Národ

S pojmem národ se podle Rámcového vzdělávacího programu (2023, s. 48) setkávají žáci již na prvním stupni základní školy, a přesto neexistuje shoda, jak tento na první pohled jednoduchý pojem definovat. Slovo národ jako označení pro skupinu lidí, která sdílí společný jazyk a území, je známo od raného novověku. Bylo užíváno ale již ve starověku v pejorativním smyslu jako opak pro svobodné společenství římských občanů. Takto slovo národ v období pozdní římské republiky užíval Marcus Tullius Cicero. (Malina, 2024)

Sociologická encyklopedie popisuje národ jako „*osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území*“ (Krejčí, 2024). Jednotlivé národy jsou popisovány na základě tří hledisek, a to kulturního, politického a psychologického. Kulturní hledisko se týká zejména společného spisovného jazyka, ale i náboženství či dějinné události. Politická existence národa spočívá buď v existenci vlastního státu, nebo ve federativním či autonomním statusu v rámci více národnostního státu. Rozhodujícím hlediskem je hledisko psychologické, které se zakládá na subjektivním vědomí jednotlivců o příslušnosti k danému národu. (Tamtéž)

Kromě různých hledisek se při pokusech o definici národa můžeme setkat i s názorem, že „*národ reálně vůbec neexistuje, nebo, řečeno méně radikálně, existuje tak, jako existují ideologie*“ (Třeštík, 1999, s. 11). Třeštík národ označuje jako ideologii, což dokládá myšlenkou, že neexistuje etnikum, které by si uvědomovalo svou etnicitu a jestliže si neuvědomuje svou etnicitu, není tedy etnikem. Dospívá k názoru, že národ „*vzniká samozřejmě nějakým aktem kolektivní vůle, rozhodnutím být etnikem*“ (Tamtéž, s. 50).

Podle Třeštíka je národ věcí osobnostního rozhodnutí, kterou každý člověk vstupuje do národního společenství, národ je podle něj uměle vytvořený. (Třeštík, 1999, s. 32) Národy tedy chápe jako ideové konstrukce. (Tamtéž, s. 54) Ve shodě s ním označuje národ i národní státy za konstrukt i Vlachová, jelikož národní státy tak, jak je známe dnes, jsou datovány od doby osvícenství. (Vlachová, 2015, s. 10) O národu jako o sociálním konstrukturu píše také Vlachová a Řeháková. (Vlachová, Řeháková, 2004, s. 489)

Autorky osvětlují chápání národa jako kulturní a zároveň také politické komunity (Delanty, 1998 In Vlachová, Řeháková, 2004, s. 489) Kulturní komunita je postavena zejména na sdíleném jazyku, dále na kultuře a historii, politická komunita je spojena s občanstvím, kdy se za příslušníky národa považují jedinci teritoriálně soustředění ve státě podílející se na politice státu a uplatňující také svou suverenitu. (Keane, 1998 In Vlachová, Řeháková, 2004, s. 489)

Podle stoupců primordialismu (tj. teorie o tom, proč lidé cítí silnou příslušnost ke skupině, např. národu) je pro národ důležitý společný původ, dějiny a tradice, teritoriální příslušnost, sdílený jazyk. (Malina, 2024)

Hroch upozorňuje, že nejednotnost definování termínu národ pramení z překladů tohoto slova do jednotlivých evropských jazyků. V anglosaské tradici termín *nation* zahrnoval všechny obyvatele podléhající stejné vládě a mluvící stejným jazykem. V německém prostoru je *Nation* charakterizováno kulturou a jazykem, případně společnou minulostí. (Hroch, 2009, s. 16) Popis národa byl také poznamenán dobovými národními poměry a perspektivou badatelů. Z tohoto důvodu angličtí a francouzští badatelé žijící v podmínkách národního státu existujícího již od středověku považují *nation* za samozřejmý. Rozdílně přistupovali k národu badatelé zápasící o národní existenci. (Hroch, 2009, s. 17)

Jak jsme ukázali, výše zmínění autoři k národu přistupují odlišně, ale shodují se, že pro národ je určující společný jazyk, samostatný stát či jiné nezávislé teritorium, historie a kultura, zároveň je však důležitá subjektivní příslušnost jedince ke skupině. Ve shodě s autory uvedenými výše budeme národ v této práci chápat jako určitý sociální konstrukt, pro který jsou důležitými aspekty společný jazyk, území, historie a tradice.

2.2 Identita a národní identita

Z etymologického hlediska pochází slovo identita z latinského *identicus*, což znamená totožný, stejný. (Nakonečný, 2024) Krejčí k významu slova identita dodává, že jde o „*přijetí motivů, aspirací, hodnot a ideálů od jiných a ztotožnění se s nimi*“ (Krejčí, 1993, s. 16). V pojmu identita je obsažen vztah k sobě samému a zároveň vztah k jiným. Bez toho, aniž by si člověk jasně vymezil osobní a kolektivní identitu, není možné stanovit smysl života, ale také cíle osobní, kolektivní, národní a státní. Osobní identita vychází z vlastní jedinečnosti spojené s příslušností k určité skupině. Kolektivní identita je podle Krejčího složena ze stálosti a interakcí, rolí a symbolů, společných přesvědčení a akceptování jiných. (Tamtéž, s. 16) Otázka národní identity patří v současném vědeckém bádání o společnosti k těm nejdiskutovanějším. Teoreticky ji lze chápat jako jeden z typů kolektivní identity, vyznačující se pozitivním vztahem jednotlivce k národu, ke kterému se cítí patřit. (Carey, 2002 In Vlachová, Řeháková, 2004, s. 489)

Národní identita má v současných společnostech 3 roviny:

1. individuální rovina, což je forma skupinové identity, kdy se lidé cítí být navzájem svázáni, důvodem může být společný jazyk, historie, tradice, hodnocení dějinných událostí (Haller 1997, Keane 1998 In Vlachová, Řeháková, 2004, s. 490),
2. politicko-systémová rovina je spojena s existencí národních států, národní identita působí jako síla, která udržuje národní stát, jelikož bez národní identity nelze dosahovat politických cílů (Deutsch, 1966 In Vlachová, Řeháková, 2004, s. 490),
3. ideologická rovina spojená s nacionalismem. Obvykle je nacionalismus spojen s negativními konotacemi, autorky však popisují, že moderní stát je spojen s nacionalismem jakožto s ideou „*historického poslání národa, ospravedlnění jeho vzniku, teritoriálního zakotvení a kulturní jedinečnosti*“ (Heywood In Vlachová, Řeháková, 2004, s. 491).

Národní identita je založena na společném jazyce, jednotném území a s tím spojených institucí, dále zahrnuje národní identita relativně shodný hodnotový systém, kdy příslušníci národa hodnotí podobně dějinné události, považují je za úspěch či opak, shodují se ve víře v růst a budoucnost národa. Konstitutivní je pro národní identitu také vymezování se vůči jiným národům. Funkce národní identity tkví zejména v udržování pocitu sounáležitosti k národu, kultuře a tradicím. Přispívá k uchování historie, jazyka, kultury a

hodnot národa, které jsou předávány mezi generacemi. Díky národní identitě dochází také k reflexi pozice národa mezi národy ostatními. (Krejčí, 1993, s. 17)

2.2.1 Česká národní identita

Jak bylo zmíněno výše, národní identita se konstituuje v protikladu k těm, které vnímáme jako ty druhé. (Holý, 2001, s. 12) Identita se projevuje v naší odlišnosti od ostatních a díky tomu určujeme, kdo jsme my jakožto národ. Národní identita spojuje minulost, přítomnost i budoucnost národa. Každý národ se snaží o zachování budoucnosti, proto je nutné, aby pochopil svou přítomnost, což nelze bez navázání na národní minulost. (Krejčí, 1993, s. 34)

Co se týká české národní identity, byla její kontinuita s minulostí narušena po bitvě na Bílé hoře, kdy se národní identita téměř vytrácí. Zlom nastává v devatenáctém století, díky znovuoživenému národnímu vědomí roste zájem o dějinnou minulost národa, o kterou se opírá. (Krejčí, 1993, s. 34)

Český národ v průběhu dějin vždy nějakým způsobem stavěl svou národní identitu na vymezování se vůči jinému národu, nejdříve to byli Němci, jelikož oba národy byly součástí rakousko-uherské říše. Po vzniku samostatného Československa v roce 1918 se nedařilo plně naplnit ideu čechoslovakismu, jelikož mezi Slováky začala opět narůstat nespokojenost s nadřazeností Čechů a ti byli vnímáni jako záměna pro dřívější podřízenost Maďarům. Jejich frustrace poté vedla k vyhlášení samostatného státu pod poručnictvím nacistického Německa, stejně jako v roce 1968 k vyhlášení federativní Československé republiky, po pádu komunismu k potvrzení federace i ke konečnému rozdělení Československa. Češi svou národní identitu tedy stavěli také na svém vztahu ke Slovákům, kteří byli po Němcích vnímáni jako nejvýznamnější „ti druzí“. (Holý, 2001, s. 13) Kromě výše zmíněných národů se Češi v minulosti vymezovali i vůči Sovětskému svazu, který byl vnímán negativně, jelikož v rámci tehdejšího uspořádání byl hodnocen socialistický systém jako něco cizího, zavlečeného ze Sovětského svazu. (Tamtéž, s. 16)

I když je česká národní identita upevněna v dávné minulosti, zejména v odkazu českého království a Karla IV., výrazně se na rozvoji novodobé české národní identity podílela tzv. první republika, a ještě před tím boj legionářů za vznik samostatné československé republiky, který je připomínán sokolovny a pomníky padlým obětem

v každé obci naší republiky. Významným historickým milníkem byla i úspěšná léta existence republiky a národem milovaný prezident Masaryk. V následujících letech nesvobody, nacistického i komunistického utlačování byla česká národní identita podrobena tvrdé zkoušce. Čeští patrioti byli trestáni na popravištích, kolaboranti byli odměňováni, tehdejší Československo bylo obsazeno sovětskými tanky, avšak patriotismus nebyl umlčen, tiše doutnal a občas byl probuzen různými podněty, jako byla například významná výročí nebo sportovní klání se zeměmi okupantů. Poklidný průběh událostí sametové revoluce i rozpadu Československa jsou dokladem, že česká národní identita je spojena také s občanskou kulturou a slušností, jak tomu bylo již za Masaryka. (Klicperová-Bakerová, 2007, s. 16-17)

Popsali jsme, co mělo vliv na konstituování české národní identity. Holý však upozorňuje, že pro úplnost výkladu o podstatě národní identity je důležité sledovat také představy, které o sobě mají příslušníci daného národa a zároveň jejich představy o národech jiných. (Holý, 2001, s. 70) Holý si klade otázku toho, jakým způsobem se vymezují Češi jako jednotlivci a jako národ. Dochází k závěru, že jde o protichůdné charakteristiky – Čech jako individuální bytost je hodnocen negativně, avšak národ Čechů vysoce pozitivně. Při popisu jednotlivců se můžeme setkat s charakteristikami, které hodnotí Čechy jako závistivé, egoistické, konformní, vychytralé, průměrné, osoby bez velkých cílů a rozhledu. Zároveň je však český národ hodnocen jako demokratický, kulturní a vzdělaný. Toto hodnocení s sebou přináší dilema týkající se velikosti a malosti české historie. (Holý, 2001, s. 74) Jestliže se budeme Čechů tázat, co znamená být Čechem, zmíní nejméně jedno ze tří kritérií: „*narodit se v Čechách, mít češtinu za mateřský jazyk a mít české rodiče*“ (Holý, 2001, s. 63).

Čeští předci jsou pro hodnocení toho, zda je někdo Čech, nejdůležitější, alespoň to vyplývá z Holého práce s respondenty, s kterými vedl rozhovory. Ti totiž uváděli, že „*aby člověk mohl být Čechem, musí mít české předky*“ (Holý, 2001, s. 64). Holý se zabýval také vztahem Čechů k zemi a uvádí, že „*pro Čechy je jejich zem především vlastní*“ (Tamtéž, s. 64). Vlast je popisována metaforou „*matka vlast*“ a je označován jako matka každému jednotlivému Čechovi. Stejně jako se člověk rodí do rodiny, rodí se i do národa, národní identita je tedy odvozována od vazby k národu. (Tamtéž, s. 64) Výzkum Holého byl proveden na počátku 90. let minulého století a jeho výsledky byly doplněny o nové

poznatky. Ukázalo se, že kromě etnického kritéria, kterým je jazyk, je česká národní identita odvozena spíše od občanských kritérií. (Vlachová, 2015 s. 54) Toto tvrzení dokládá Vlachová popisem toho, jak Češi v roce 2013 hodnotí, kdo je Čech. Čechem podle jejích slov může být kdokoli, kdo má české občanství, ovládá český jazyk, respektuje české zákony i politické instituce a v neposlední řadě se cítí být Čechem. (Tamtéž s. 12) V této charakteristice češtví jsou obsažena kritéria etnická (ovládání českého jazyka), občanská (české občanství, respekt k zákonům i politickým institucím) i etnicko-občanská (cítit se jako Čech). (Tamtéž, s. 57) Etnicko-občanské kritérium hodnotíme v souvislosti s naší prací jako nejdůležitější, jelikož se můžeme setkat i s žáky na českých školách v zahraničí, kteří nemají české občanství, ale cítí se být součástí českého národa. (osobní zkušenost autorky s žáky v české škole v zahraničí)

3 Výchova k vlastenectví prostřednictvím českého jazyka

3.1 Vlastenectví, patriotismus a nacionalismus

Nejčastěji jsou tyto tři pojmy spojeny s hodnocením na ose od pozitivního k negativnímu. Uvádí se, že nacionalismus je hodnocen negativně, jelikož je spolu s náboženstvím jednou z nejčastějších příčin konfliktů. (Klicperová-Bakerová, 2007, s. 120) Negativní interpretace nacionalismu vychází i z výzkumu Moravcové, která na počátku 21. století zkoumala postoje k vlastenectví a národu. Dotazování byli respondenti ze tří českých měst. Jak se ukázalo, vlastenectví hodnotili téměř jednoznačně pozitivně, zatímco názory ztotožňující vlastenectví s myšlenkami nacionálního extrémismu byly ojedinělé. (Moravcová, 2005) Nacionalismus není ale hodnocen jen negativně. Rýdl a Nezel připouští také formy nacionalismu, které můžeme vnímat pozitivně, a uvádí příklady, kdy nacionalismus přispívá k sebeurčení národů a jejich osvobození od utlačování. (Rýdl, Nezel, 1997, s. 124) Také Klicperová-Bakerová nehodnotí nacionalismus pouze negativně, jestliže je spojen se svobodou a rovností. (Klicperová-Bakerová, 2007, s.121) Kubíček se ve své práci věnuje vzájemnému vztahu pojmů vlastenectví, patriotismus a nacionalismus a na závěr svého uvažování dochází k tomu, že pojmy vlastenectví, patriotismus a nacionalismus je možné užívat jako synonymní, jelikož jsou postaveny na společném jádře. (Brukaber, 2004 In Kubíček, 2022, s. 32) Oba postoje nejenže podněcují jejich stoupence k aktivní

účasti na společném díle, ale vytvářejí pevná společenství z dříve roztržštěných skupin a zásadně ovlivňují, jak se jednotlivci vnímají v kontextu společnosti. (Hroch, 2009 In Kubiček, 2022, s.31) Nacionalismus je v sociologii vykládán jako „*intenzivní národní uvědomění, které se vyhraňuje v protikladu k příslušníkům jiných národů*“ (Petrušek, 1996, s. 664). Bývá spojován s evropským a asijským prostorem, kde státy vznikaly na národnostním či náboženském podkladě. Naopak patriotismus nebo též vlastenectví, je chápáno jako „*oddanost pospolitosti, k níž člověk náleží*“ (Keller, 2024) a můžeme o něm mluvit zejména v Americe, jelikož státy zde vznikaly na základě území. (Petrušek, 1996, s. 664) Avšak při vymezení těchto pojmů existují různé názory, zvláště pohybuje-li se na rozhraní různých vědních oborů. (Klicperová-Bakerová, 2007, s. 120)

V zásadě lze při definování těchto pojmů rozlišit tři hlavní přístupy. Podle prvního je nacionalismus spojen s emocemi, které vycházejí z identifikace s vlastní etnickou skupinou. Druhý přístup spojuje nacionalismus i patriotismus s láskou k vlastnímu národu, navíc jsou oba pojmy spojeny s rozdílným chápáním vztahu k národům ostatním. Nacionalismus vyzdvihuje vlastní národ na úkor ostatních, naopak v patriotizmu se odráží vztah k ostatním národům jako respekt a tolerance. Třetí přístup se opírá o jazykový základ slov – nacionalismus označuje pozitivní vztah k národu, patriotismus k vlasti, zemi. (Klicperová-Bakerová, 2007, s. 120)

3.2 Výchova k vlastenectví

Obecný pojem výchova je pojat různými autory odlišně. Pedagogický slovník různá pojetí výchovy vysvětluje tím, že „*byla ovlivněna sociokulturními podmínkami, odlišnými koncepcemi pojetí člověka, akcentací jednotlivých stránek výchovného procesu*“ (Průcha et al., s. 277). Dále vymezuje pojem výchova jako proces, kdy záměrně působíme na osobnost jedince s cílem dosáhnout pozitivních změn ve vývoji jeho osobnosti. (Tamtéž, s. 277) Vliv společnosti při výchově zdůrazňuje Kabátek, která působí na jedince a „*utváří tak individuální předpoklady k zastávání společenských pozic a rolí u další generace a její předpoklady k využití a rozvinutí hodnot dané kultury*“ (Kabátek, 2024).

Výchova k občanství je spojena se sociální pedagogikou, které se vyvinula teorie výchovy k občanství. (Hämäläinen In Skraupská 2017, s. 16) Cílem vlastenecké výchovy není pouze přenos znalostí o národní historii a kultuře, ale především rozvoj osobnosti s pevnými

morálními hodnotami. Taková osobnost je schopna nejen nést zodpovědnost za své jednání, ale také aktivně přispívat k rozvoji společnosti. (Šebelová, 2019, s. 26) Realizace vlastenecké výchovy probíhá prostřednictvím vztahu k přírodě, národním tradicím, také díky hrdosti na úspěchy osobností daného národa. (Kačáni, Končál, 1996, In Šebelová, 2019, s. 21)

3.3 Výchova k vlastenectví v RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je klíčový kurikulární dokument České republiky. Stanovuje základní cíle, obsah a výstupy vzdělávání na úrovni základní školy. Je závazný pro tvorbu školních vzdělávacích plánů, které tvoří jednotlivé školy. Dokument vymezuje očekávané výstupy, klíčové kompetence, průřezová témata a obsah vzdělávání v jednotlivých vzdělávacích oblastech. (<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2024) Mezi klíčovými kompetencemi nalezneme kompetence občanské, které mají vztah k výchově k vlastenectví. V dokumentu je přímo uvedeno „*Na konci základního vzdělávání žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit*“ (RVP, 2023, s. 12). Vzdělávací obor Český jazyk a literatura přispívá k rozvíjení občanských kompetencí tím, že žákům umožňuje pochopit význam jazyka jako „*nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství*“ (RVP, 2023, s. 17). Prostřednictvím vzdělávacího oboru je rozvíjen vztah k mateřskému jazyku a zároveň je chápán zdroj pro rozvoj osobnosti i společnosti. (RVP, 2023 s. 17)

Očekávané výstupy formulované ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura rozvíjejí občanské kompetence méně než výstupy vzdělávacích oborů Občanská výchova a Dějepis, přesto je ale nalezneme. V jazykové výchově je uveden výstup „*žák rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití*“ (RVP, 2023, s.24). Výstup je zaměřen na jednu z nejdůležitějších složek národní kulturní identity a na vytváření vztahu k mateřskému jazyku. Propojuje vztah jazyka s historií, kulturou i každodenním životem. K rozvoji kulturních a historických hodnot je uveden výstup „*žák uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře*“ (RVP, 2023, s. 25).

Žákům je umožněno seznámit se s literárním bohatstvím české literatury a zároveň je věnován prostor pro vymezení se vůči ostatním národům ve světě.

3.4 Role českého jazyka ve výuce k národní identitě/vlastenectví

Mateřský jazyk je vymezován jednak jako jazyk, který si osvojují příslušníci určitého etnika prostřednictvím verbální komunikace s rodiči, vrstevníky a jinými sociálními skupinami. Zároveň jde o vyučovací předmět patřící k nejdůležitějším předmětům základního i středního vzdělávání. V současnosti se ve výuce prosazuje komunikační pojetí výuky mateřského jazyka. (Průcha et. al., 2001, s. 118) Český jazyk je jedním z klíčových symbolů české národní identity. Jeho přirozené osvojování je spojeno s výchovou v rodině, případně dalších pečujících osob. Školní výuka se soustředí na ovládnutí jazyka jako komunikačního prostředku ve všech oblastech jeho použití. (Čechová, 1998, s. 5)

Již od vzniku samostatné Československé republiky v roce 1918 byly výukové materiály ovlivněny soudobým společensko-politickým kontextem. (Šmejkalová, 2010, s. 25) Šmejkalová v této souvislosti uvádí rozdělení výukových cílů na dva okruhy. První okruh není podmíněn společenskými změnami a výuka tedy směřuje k rozvoji rozumových schopností žáků nebo ke vztahu k jazyku. Dokumentovány jsou také cíle národní a vlastenecké. (Tamtéž, s. 25) Druhý okruh výchovných cílů je v práci Šmejkalové označován jako cíle nadstavbové související s historickými proměnami. Vliv na jejich formulaci měly kulturně-politické cíle jednotlivých státních zřízení, která se v průběhu 20. století vystřídala na území českých zemí. Nejvíce se jejich záměry projevovaly v učebnicích českého jazyka a tématech žakovské produkce. (Tamtéž, s. 26) Důraz na vlasteneckou výchovu v duchu národního humanismu v období první republiky kladl Václav Ertl, jenž stanovil vyučovacím předmětu český jazyk cíle týkající se učiva o národě a národní kultuře. (Tamtéž, s. 27) Ertlova idea definitivně končí v roce 1927. I přes neúspěšnost tohoto konceptu jej podle Šmejkalové můžeme hodnotit jako významný pro vyzdvižení postavení vyučování mateřskému jazyku. (Tamtéž, s. 28-29)

V meziválečném období byly pro výuku českého jazyka voleny texty, které měly sloužit jazykovému i výchovnému cíli. (Šmejkalová, 2010, s. 29) Objevovaly se citáty tehdejšího prezidenta, což posilovalo Masarykovský kult. Národní hrdost byla podněcována články o legionářích a v posledních letech existence samostatné republiky také prvky podporující branou výchovu, díky které byly chráněny kulturní i hospodářské hodnoty. (Tamtéž, s. 29, 32) Během nacistické okupace muselo vyučování českému jazyku ustoupit německému jazyku. (Tamtéž, s. 180) Vlastenecká výchova spočívala vlivem historických událostí v podpoře vzájemného vztahu a spolupráce českého národa s národem německým. (Tamtéž, s. 192) V době války se výukové cíle podřizovali oficiální propagandě Německé říše, avšak jazyková složka předmětu neposkytuje velký prostor pro ideologizaci, jelikož jejími hlavními cíli byl rozvoj komunikace, poznání systému jazyka a metajazyka. (Tamtéž, s. 194, 203) V učebnicích druhé republiky nesměly být zařazeny texty související s Masarykem, Slovenskem nebo legionářích, zkrátka jakékoli zmínky nevyhovující německé říši musely být začernovány. (Tamtéž, s. 207) Obecně lze konstatovat, že české školství bylo v době německé okupace vystavováno tlaku, snaze po germanizaci. Zasažena byla organizační struktura i vyučovací proces.

Poválečný vývoj českého školství je ovlivněn politickou situací, vyučování se v tomto období podílí na budování lidově demokratické republiky. (Váňová, 1986 In Šebelová, 2019, s. 42) Jako výjimečné období, co se týká ideologického vlivu, hodnotí Šmejkalová léta 1948 až 1953. Tvorba vzdělávacích materiálů byla ovlivněna ztotožněním jejich tvůrců s komunistickými ideály. Shodně s předcházejícím historickým vývojem byla čeština opět chápána jako jeden z hlavních tlumočnicků tehdejší ideologie, čemuž byla podřízena i tvorba nových učebnic českého jazyka. (Šmejkalová, 2010, s. 249, 250, 273) Smrt Stalina a další historické události roku 1953 s sebou přinesly uvolnění atmosféry ve společnosti. (Tamtéž, s. 288) Do učebnic byly ale dále zařazovány texty jako byl Pleva a jeho Malý Bobeš nebo Říha s knihou Honzíkova cesta. Nechyběli ani sovětsí autoři. V učebnici se nově začaly objevovat texty Erbena, Němcové, Nezvala či Halase. (Tenčík, 1956 In Šebelová, 2019, s. 45)

Výuka v sedmdesátých letech byla ovlivněna snížením hodinové dotace předmětu ve prospěch předmětu občanská nauka. Učebnice českého jazyka byly opět podmíněny politickým zájmem, přestože autoři učebnic patřili k odborníkům. Součástí výuky je také výchova k socialistickému vlastenectví a komunistická výchova. (Šmejkalová, 2010, s. 361-365) Učební osnovy českého jazyka z osmdesátých let jsou zaměřené na podporu kladného vztahu k českému spisovnému jazyku. Neměnnou složkou předmětu byl opakovaně rozvoj k vlastenectví. (Tamtéž, s. 398)

Z uvedeného přehledu bychom mohli nabít dojem, že v současné vzdělávací politice nenajdeme tendence k zahrnování mimooborových prvků. Jak však ukazuje ve svém příspěvku Šmejkalová, současná tvorba vzdělávacích dokumentů je také zatížena hodnotovými prioritami. Při tvorbě učebnic českého jazyka se dbá na uplatňování rovného přístupu k příležitostem mužů a žen, zařazování textů popisujících život a myšlení občanů jiných ras a národů. V závěru článku se autorka zamýšlí nad mocenským prosazováním idejí a vyjadřuje názor, že tyto prosazované ideje se mohou změnit, a poté bude třeba opět provádět revize učebních textů. (Šmejkalová, 2011)

4 Vzdělávání žáků v zahraničí

4.1 Legislativa

Povinnou školní docházku (dále PŠD) upravuje v České republice tzv. školský zákon, který stanovuje povinnost plnit PŠD všem občanům České republiky od dovršení věku šest let po dobu devíti školních let, nejdéle však do konce školního roku, v kterém žák dovrší sedmnáct let. (Česko, 2004) Vzdělávání žáků v zahraničí je upraveno v § 38 školského zákona a v § 18 až 20 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. (Česko, 2005) Pro plnění PŠD žáků v zahraničí existují následující možnosti:

- 1) ve škole mimo území České republiky,
- 2) ve škole zřízené při diplomatické misi nebo konzulárním úřadu České republiky,
- 3) v evropské škole působící na základě Úmluvy o statutu Evropských škol.
- 4) pro žáky, kteří nemohou plnit PŠD výše uvedenými způsoby, je stanovena možnost individuální forma výuky. (Česko, 2004)

Žáka vzdělávajícího se podle jedné z výše uvedených možností musí zákonní zástupci zapsat v kmenové škole v České republice nebo zaevidovat na MŠMT. Jejich povinností je dokládat plnění PŠD vybrané kmenové škole nebo MŠMT. Zákonní zástupci také mohou rozhodnout, zda žák zapsaný na kmenové škole, bude skládat komisionální zkoušky z předmětů, jež jsou stanoveny vyhláškou. V případě skládání zkoušek získává žák vzdělání podle českého práva a kmenová škola mu vydává vysvědčení. Po ukončení devítileté školní docházky žák splní PŠD. Při rozhodování o konání zkoušek metodický pokyn doporučuje orientovat se na základě pravděpodobnosti návratu do České republiky. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2024, s. 2) Zkoušky se konají za období nejméně jedno pololetí a nejvýše dvou školních let. Ve všech ročnících se zkouškou ověřuje vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura, ve 4. a 5. třídě je součástí zkoušky vzdělávací obsah vlastivědné povahy oboru Člověk a jeho svět, na druhém stupni vzdělávací obsahy oborů Dějepis a Zeměpis vztahující se k České republice. Obsahy vzdělávacích oborů jsou stanoveny Rámcovým vzdělávacím programem pro základní školy. (Česko, 2005)

4.2 Poskytovatelé vzdělávání v zahraničí

Občané České republiky většinou nepodléhají jen PŠD podle českého práva, ale plní také povinnou školní docházku denním studiem na zahraničních školách v místě svého bydliště podle práva státu, v kterém žijí. Současně se však mnozí z nich dobrovolně vzdělávají v českém jazyce a českých reáliích, a to buď doma, nebo v českých školách v zahraničí (jak je popsáno výše), které označujeme jako poskytovatele vzdělávání v zahraničí. Pokud mají tyto školy podepsanou smlouvu s MŠMT, vydávají žákům v každém pololetí osvědčení s výsledky vzdělávání. Tito žáci jsou poté osvobozeni od komisionálních zkoušek na kmenové škole. Ředitel kmenové školy vydá na základě osvědčení ze zahraniční školy české vysvědčení. V případě návratu žáka do České republiky je možné, aby byl na základě osvědčení ze zahraniční školy zařazen do odpovídajícího ročníku na základní škole v České republice. Pokud zahraniční škola nemá podepsanou smlouvu s MŠMT, žáci jsou za předpokladu, že chtějí plnit PŠD i v České republice, povinni vykonat komisionální zkoušky, jak bylo popsáno v kapitole Legislativa. (Plnění povinné školní docházky v zahraničí od 1. 9. 2017, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017)

Přehled poskytovatelů vzdělávání pro české žáky v zahraničí je uveden na webových stránkách MŠMT. Jedná se o instituce, které mají s ministerstvem uzavřenou smlouvu o zajištění vzdělávání dle § 38 odst. 5 a 6 školského zákona. Ve školním roce 2024/2025 jde o patnáct institucí ze států Evropy, USA a Kanady. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2024) Nejčastěji tyto instituce založili krajané žijící v dané oblasti. (Plnění povinné školní docházky v zahraničí od 1. 9. 2017, na internetu s. 3 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017)

Fungováním a popisem jednotlivých poskytovatelů vzdělávání v zahraničí se zabývali ve své diplomové práci např. Tomáš Honajzer nebo Ilona Krčmová, podrobnější přehled zahrnující vznik, historii i fungování přináší Lenka Zahradková. V následujících kapitolách proto budou popsány skutečnosti, které jsou s ohledem na téma této práce hodnoceny jako důležité pro pochopení výzkumné části práce, jelikož ovlivňují rozvíjení národní kulturní identity žáků.

4.2.1 Evropské školy

Jak již bylo řečeno, občané ČR mohou plnit PŠD na Evropských školách, které vznikly na základě mezinárodních dohod členských států Evropské unie a jejich hlavním smyslem je poskytovat vzdělání dětí pracovníků institucí Evropské unie, stálých reprezentací a dalších zastoupení, ale i děti pracovníků škol. Vzdělávání je zdarma. Školné se platí, pokud je vzdělávání poskytováno dětem pracovníků soukromých organizací, kteří zde mohou vzdělávat své děti podle smluv uzavřených s Nejvyšší radou Evropských škol. Součástí škol jsou jazykové sekce, kde probíhá výuka mateřského jazyka. České jazykové sekce jsou zřízeny na školách v Bruselu a Lucembursku. Jestliže není otevřena jazyková sekce, je žákům umožněno vzdělávat se v mateřském jazyce. Vzdělávání je poskytováno na základě kurikula a osnov, které jsou stejné pro všechny sekce (kromě výuky mateřského jazyka). Byly sestaveny na základě národních kurikulárních dokumentů sestavila Nejvyšší rada Evropských škol spolu s Radou inspektorů. Osnovy s Kurikulum byly sestaveny tímto způsobem, aby umožňovaly co nejplynulejší přechod žáků na národní školy. Evropské školy kromě preprimárního, primárního a sekundárního vzdělání poskytují i terciální vzdělávání, konkrétně střední vzdělání zakončené Evropskou maturitou uznávanou ve všech členských státech Evropské unie, ale i v některých státech mimo EU. Rozdělení ročníků se oproti

školám v ČR liší. V evropských školách není základní vzdělání rozděleno na I. a II. stupeň, model rozdělení ročníků odpovídá I. stupni základní školy a osmiletému gymnáziu. (Schola Europaga, ©2024) Vzdělávání poskytují žákům učitelé vysílání členskými státy EU. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2024) V této práci se zaměříme na sekundární stupeň vzdělání, jehož součástí je II. stupeň i střední stupeň vzdělávání. jelikož organizace studia na Evropských školách zahrnuje v sekundární i terciální stupeň do jednoho celku.

4.2.2 České školy bez hranic

Předsedkyní spolku Česká škola bez hranic je jeho zakladatelka Lucie Slavíková-Boucher, která v roce 2003 založila první Českou školu bez hranic v Paříži. (Česká škola bez hranic Paříž, ©2024) České školy bez hranic poskytují vzdělání zejména dětem českých krajanů (Ministerstvo zahraničních věcí, ©2024) a fungují jako neziskové organizace financované z členských příspěvků nebo finančních darů. Pokud mají uzavřenou smlouvu s MŠMT, tak jim podle školského zákona náleží příspěvek podle stanovených podmínek. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2024) V roce 2024 byly na webových stránkách *Česká škola bez hranic* uvedeny školy v Bruselu, Curychu, Drážďanech, Londýně, Mnichově, Paříži, Ženevě a Frankfurtu nad Mohanem. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2024)

Školy vzdělávají na základě *Vzdělávacího programu Českých škol bez hranic*, jež odpovídá požadavkům *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Výuka ve školách probíhá jednou týdně, tím je umožněna pravidelná docházka žáků do školy v zemi, kde žijí, a zároveň získat vzdělání ve vzdělávacích oblastech Český jazyk, Člověk a jeho svět, Dějepis a Zeměpis tak, aby mohli skládat případné komisionální zkoušky na kmenové škole v České republice. Školy poskytují vzdělání od 18 měsíců do 15 let. (Vzdělávací program ČŠBH s. 2)

Cílem je „*výchova česky mluvící mladé generace vyrůstající v zahraničí, která bude v dospělosti schopna nejen česky číst a psát, ale také si zachová povědomí o svých kořenech a pocit sounáležitosti s českým národem a Českou republikou*“ (Vzdělávací program ČŠBH, 2018, s. 3). Školy proklamují, že přispívají k posílení české národní identity. (Tamtéž, s. 3) Největší skupinu žáků tvoří potomci ze smíšených manželství a žáci tedy přirozeně mluví

dvěma i více jazyky. Další skupinu žáků tvoří děti, kdy jsou oba rodiče Češi, ale jelikož děti navštěvují v zahraničí i místní školy, ovládají alespoň dva jazyky. Menší část žáků tvoří děti rodičů, kteří mají české předky, ale jsou občany jiného státu. Nejméně jsou zastoupeni děti cizinců, které pobývaly nějakou část života v České republice a chtějí si udržet základy českého jazyka. (Tamtéž, s. 3) Česká škola bez hranic se kromě výuky žáků a krajanských akcí na podporu národní identity věnuje i podpoře českých partnerských škol, kterým nabízí spolupráci. (Česká škola bez hranic, ©2024)

4.2.3 Ostatní instituce

Kromě poskytovatelů vzdělávání v zahraničí jako jsou Evropské školy a České školy bez hranic existují také různé krajanské školy, založené z motivace českých krajanů po uchování národní identity svých potomků žijících v zahraničí. Většina těchto škol nemá uzavřenou smlouvu s MŠMT a nejsou tedy financovány z příspěvků ministerstva. Financování probíhá podobně jako u Českých škol bez hranic. Seznam škol, které projevily zájem být uvedeny, zveřejňuje ministerstvo na svých stránkách a může tak posloužit zákonným zástupcům, pokud chtějí vzdělávat své dítě v českém jazyce a reáliích. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2024))

4.3 Výuka jazyka na českých školách v zahraničí a její specifika a překážky

Vzdělávání žáků za hranicemi České republiky je v mnoha ohledech specifické. Na základě rozhovorů s učiteli českých škol v zahraničí byla potvrzena specifika, které ve své práci uvádí Honajzer. (Honajzer, 2019, s. 25-28) K rozdílné úrovni ovládnutí českého jazyka dodáváme, že vliv má nejen rodina, ale i styky s Českou republikou a frekvence návštěv České republiky. Někteří žáci se v průběhu roku totiž vzdělávají i na české kmenové škole, tvoří sociální vazby ve skupině českých vrstevníků, což má pozitivní vliv na jejich motivaci i úroveň jazyka. Kromě specifík popsaných Honajzrem popisovali učitelé na Českých školách bez hranic a jim metodicky příbuzných školách jako další specifikum výuku během jednoho dne, typicky jde o výuku v sobotu, kterou mají žáci spojenou spíše s odpočinkem a je tedy obtížné některé z žáků motivovat a občas do škol přichází s odporem. Jak uvádí Honajzer je pro kulturní identifikaci důležité, aby na jedince nebyl vyvíjen tlak k identifikaci

s českým kulturním prostředím, jelikož je spojen s nízkou motivací ke studiu. (Honajzr, 2019, s. 27) Z rozhovorů s učiteli vyplynula další specifika, která nejsou v práci Honajzra uvedeny. Problémy ve výuce činí zejména rozdílné hláskové systémy jazyků a s tím spojený mluvený i psaný projev jednotlivých slov. Toto potvrzuje Tinková, která se soustředila na rozdíly hláskového systému českého a francouzského jazyka. (Tinková, 2021, s. 30) Tinková ve svém příspěvku popisuje také možnosti nápravy, přičemž nejdůležitější jsou různé formy procvičování, ale i prostředí rodiny. (Tinková, 2021, s. 32-34) Učitelé se při výuce setkávají s nevyhovujícími učebními materiály, které neodpovídají individuálním potřebám dvoj/vícejazyčných dětí, jelikož ze své podstaty nejsou schopny porozumět některým užívaným slovům nebo slovním spojením. Učitelka z České školy bez hranic Paříže uvádí jako příklad učivo zkratk: *„Takže třeba teď vím, že jsme nedávno dělali zkratky slov. Měli jsme tam například Národní krušnohorský park, v podstatě je to úplně zbytečný, my potřebujeme, aby věděli, co znamená zkratka např., že to je například, nebo viz, což třeba taky nevědí.“* Proto často učitelé užívají učebnice pouze jako inspiraci a většinu materiálů si upravují pro své potřeby. Jako další sdělovali učitelé nevhodné prostory, jelikož výuka musí probíhat ve dvojtřídkách, což komplikuje výuku jednotlivých ročníků. S prostory souvisí také nízká vybavenost některých škol českými knihami, které by žáky zaujaly, jelikož v případě dostupných knih se nejedná o nejnovější výtisky.

5 Výzkumná část

5.1 Analýza vzdělávacích dokumentů

5.1.1 Kurikulum poskytovatelů vzdělávání v zahraničí

V této části budou analyzovány školní vzdělávací plány námi vybraných škol. Soustředíme se pouze na oblast jazykové výchovy a její pojetí na čtyřech různých typech škol, které vzdělávají žáky v zahraničí. Při analýze sledujeme, zda jsou ve vzdělávacích dokumentech obsaženy očekávané výstupy i učivo, díky kterému by mohlo docházet k podpoře národní kulturní identity.

Evropská škola (dále EŠ)

Obecným cílem EŠ je nejen poskytovat formální vzdělání v různých oborech, ale také podporovat osobnostní růst žáků v širším společenském a kulturním kontextu. Součástí osobnostního rozvoje je mimo jiné uchování si vlastní identity. (Učební osnovy předmětu Český jazyk a literatura pro sedmiletý sekundární cyklus Evropských škol, 2023, s. 4) Vzdělávací cíl, který bychom mohli zároveň označit jako posilující národní kulturní identitu, jelikož je díky němu posilován vztah k českému jazyku, je formulován v obecné rovině tak, že *„žák bude schopen při vlastní komunikaci mluvené a psané využívat znalostí o struktuře národního jazyka, zvolit prostředky z různých vrstev jazyka adekvátní funkci textu nebo promluvy“* (Tamtéž, s. 8). Mezi rozvíjené klíčové kompetence v oblasti mnohajazyčnosti patří *„žák rozlišuje různé slovanské a neslovanské jazyky a žák nalézá vazby mezi mateřským jazykem a dalšími jazyky“* (Tamtéž, s. 10). Tento výstup umožňuje žákům uvědomit si jedinečnost českého jazyka a jeho místo v širším kontextu slovanských jazyků. Důraz na národní kulturní identitu najdeme také v části klíčových kompetencí rozvíjejících kulturní povědomí a vyjadřování. Díky této oblasti kompetencí by měl žák diskutovat o zásadních tématech a dilematech důležitých obdobích české a evropské kultury, zároveň by měl charakterizovat představitele umění a literatury i jejich zásadní díla, měl by také ocenit jejich přínos pro rozvoj české a evropské kultury. (Tamtéž, s. 12) Kompetence přispívá k budování hrdosti na české národní dědictví.

Pokud jde o výstupy jednotlivých složek předmětu, které lze hodnotit jako přispívající k rozvoji národní identity, je v jazykové složce předmětu v rámci obecného poučení o jazyce zahrnut výstup, díky kterému jsou žáci vedeni k rozlišování útvarů národního jazyka. (Učební osnovy předmětu Český jazyk a literatura pro sedmiletý sekundární cyklus Evropských škol, 2023, s.13, 18, 20) V literární složce lze takto hodnotit výstup *„aktivně si vybírá četbu ze současné české a světové literatury“* (Tamtéž, s.21). Komunikační a slohová složka předmětu nezahrnuje žádný výstup, který bychom mohli považovat za přispívající k rozvoji národní identity. EŠ, jak je uvedeno ve vzdělávacím dokumentu, připravují žáky, kteří jsou budoucími obyvateli nejen Evropy, ale i celého světa. (Tamtéž, s. 4)

RVP Česká škola bez hranic (ČŠBH)

Vzdělávací program deklaruje, že předmět Český jazyk a literatura přispívá k poznání kořenů a zachování si pozitivního vztahu k českému jazyku a kultuře. (Vzdělávací program ČŠBH, 2018, s. 13) Jazyková výchova poskytuje žákům možnost zamyslet se nad svým vztahem k českému jazyku a národu. Oblast klíčových kompetencí přináší v části občanských kompetencí přímé vyjádření rozvoje národní hrdosti a zájmu o Českou republiku. (Tamtéž, s. 17) Jazyková výchova na druhém stupni v 6. ročníku podporuje národní kulturní identitu u žáků prostřednictvím učiva o spisovných a nespisovných útvarech českého jazyka, rozvíjí práci s českými jazykovými příručkami, zejména s Pravidly českého pravopisu a se Slovníkem spisovné češtiny. (Tamtéž, s. 25–26) V 7. ročníku je připojeno porozumění pojmu „národní jazyk“, žák by měl být také schopný vysvětlit svůj vztah k českému jazyku a národu. (Tamtéž, s. 29) 8. ročník se věnuje učivu o různých vrstvách národního jazyka. Žák by měl nalézat v projevu „*prvky různých vrstev jazyka (slang, argot...)*“ (Tamtéž, s. 32) a ve vhodných situacích tyto prvky uvědoměle používat pro oživení spisovného jazyka. (Tamtéž, s. 32) Dále by měl žák dokládat různé způsoby obohacování české slovní zásoby a vysvětlit nejběžnější frazémy. (Tamtéž, s. 33) Součástí učiva 9. ročníku, které lze hodnotit jako podílející se na kulturní národní identitě, je vývoj češtiny, užití frazémů, především rčení a přísloví.

Česká škola bez hranic Londýn

Vzdělávací program České školy bez hranic v Londýně respektuje požadavky RVP ZV a zároveň se inspiruje ve vzdělávacím programu České školy bez hranic Paříž. Autoři zohledňují místní podmínky v Londýně a ve Velké Británii. Cílem školy je poskytnout žákům vzdělání v oblastech, které jim místní vzdělávací instituce nejsou schopny poskytnout, konkrétně jde o oblast českého jazyka, historie a kultury. K hlavním cílům výuky patří taktéž výchova k čtenářství prostřednictvím knih v českém jazyce. (Vzdělávací program ČŠBH Londýn, 2019, s. 4) Vzdělávací program také stanovuje, jaké materiály jsou využívány při výuce. Jedná se o materiály vytvořené speciálně pro individuální potřeby žáků učitelů školy nebo učebnice českého jazyka používané v České republice. (Tamtéž, s. 4–6)

Předmět český jazyk je vyučován od 6. do 9. třídy v dotaci 4 hodiny prezenční výuky a 2 hodiny domácí práce. Část prezenční výuky probíhá formou projektového vyučování,

během něhož žáci plní úkoly zaměřené na praktické využívání znalostí v oblasti české historie, literatury a dramatu. (Tamtéž, s. 10)

Výchova k vlastenectví není ve vzdělávacím dokumentu explicitně vyjádřena, ale závazek dokumentu podporovat v rámci výuky českého jazyka pozitivní vztah k mateřskému jazyku, poznání české kultury a zlepšování vyjadřovacích schopností můžeme posuzovat jako výchovu k vlastenectví. (Tamtéž, s. 10) V jazykové složce předmětu si žáci osvojují spisovnou podobu českého jazyka, pravidla pro psaní a strukturu jazyka. Osvojují si také jazykovou normu pro efektivní a úspěšnou komunikaci. (Tamtéž, s. 11) Co se týká jednotlivých výstupů, v 6. ročníku je zahrnuto učivo o národním, mateřském jazyce a spisovných a nespisovných útvarech. Učivo vede žáky k uvědomění si významu českého jazyka, což je klíčový aspekt národní identity. (Tamtéž, s. 21) Prostor pro téma, které můžeme hodnotit jako směřující k vlastenecké výchově, je věnován učivu v 7. ročníku, kdy se žáci seznamují s českými frazémy. (Tamtéž, s. 24) V komunikační a slohové výchově se žáci kromě seznamování s různými komunikáty připravují na mezinárodní jazykovou zkoušku z českého jazyka, a to zejména ve vyšších ročnících. V 9. ročníku žáci procvičují komunikační témata vztahující se k České republice, jenž by mohla být obsahem zkoušky. (Tamtéž, s. 11) V 7. ročníku je obsažen výstup „*žák se orientuje na stránkách Českého rozhlasu, ví, které pořady jsou určeny pro něj*“ (Tamtéž, s. 23).

Nejznatelněji je výchova k vlastenectví exponována ve složce literární výchovy, v které se žáci seznamují s autory a texty významnými pro vývoj české literatury. (Vzdělávací program ČŠBH Londýn, 2019, s. 12) Konkrétně v 9. ročníku je zahrnuto učivo dějiny české literatury 20. století, očekávaný výstup zní „*žák se seznamuje s literárními díly českých klasiků i se současnou literární produkcí.*“ (Tamtéž, s. 28) Zvláště jsou v rámci tohoto učiva jmenováni Václav Havel, Karel Čapek a Ota Pavel. (Tamtéž, s. 28) V ostatních ročnících není učivo literární výchovy vztaheno k rozvoji vlastenecké výchovy.

Česká škola Madrid

Česká škola v Madridu byla založena jako krajanský spolek a stejně jako pro Českou školu bez hranic v Londýně jí byla inspirací Česká škola bez hranic Paříž. (Školní vzdělávací program Česká škola Madrid, 2015, s. 6) Krajanský spolek se zaměřuje na šíření a rozvoj výuky českého jazyka a české kultury, podporu svých členů ve snaze udržet český jazyk a

české tradice ve španělském prostředí a podporovat vzájemné obohacování české a španělské kultury. (Tamtéž, s. 11) Při výuce škola zohledňuje místní podmínky ve španělském prostředí. V ŠVP je dále vymezeno, že škola respektuje požadavky RVP ZV. (Tamtéž, s. 6, 9) Časová dotace pro výuku českého jazyka na druhém stupni je stanovena 3 hodiny prezenční výuky a 3 hodiny domácí práce. (Tamtéž, s. 18)

Cíle školní výuky v předmětu Český jazyk jsou v souvislosti s rozvojem kulturní národní identity stanoveny jako seznámení žáků s jejich kořeny, jazykovou kulturou a utvářením pozitivního vztahu k českému jazyku. (Tamtéž, s. 22) V literární složce předmětu je kladen cíl na rozvoj čtenářství prostřednictvím českých knih, na druhém stupni se žáci seznamují s dějinami české literatury. (Tamtéž, s.23) Podle ŠVP školy by žáci 8. ročníku měli obsáhnout učivo od české středověké literatury do období literatury 2. poloviny 19. století. Žáci v 9. ročníku se dále seznamují s českou literaturou do 2. poloviny 20. století. Konkrétní autoři, jako tomu bylo v případě ČŠBH Londýn, nejsou stanoveni. Ve složce komunikační a slohové výchovy se cílům vlastenecké výchovy nevěnuje žádný z výstupů. V jazykové složce předmětu můžeme k rozvoji vlastenectví přiřadit výstup „žák rozliší spisovný a nespisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití“ z 6. a 8. ročníku. (Tamtéž, s. 42)

5.1.2 Učebnice českého jazyka

V této kapitole budeme analyzovat učebnice, které jsou využívány k výuce. K analýze učebnic jsme přistoupili vzhledem k tomu, že učebnice v různých historických etapách byly médiem, kde se názorové proměny společnosti projevovali a do teď projevují nejvíce. (Šmejkalová, 2011, s. 169) Na základě rozhovorů s učiteli na českých školách v zahraničí byly vybrány série učebnic od nakladatelství Fraus, SPN a Nová škola – DUHA, jelikož jsou tyto učebnice využívány k výuce na námi oslovených školách. Dále jsme analyzovali učebnice, které byly vytvořeny učiteli ČŠBH Londýn pro individuální potřeby žáků. Na základě rozhovoru s učitelkou školy byly poskytnuty učebnice 6. až 8. ročníku. V 9. ročníku se výuka intenzivně soustředí na přípravu žáků k certifikované zkoušce z českého jazyka, a proto jsou probírána témata zkoušky. Syntaktickému učivu se v ročníku učitelka přímo nevěnuje a pro výuku využívá učebnici speciálně vytvořenou učiteli školy pro potřeby zkoušky. Analýzu učebnice jsme do práce nezahrnuli, jelikož se ve všech

analyzovaných učebnicích zaměříme pouze na syntaktické učivo, protože má toto učivo přímý vliv na komunikační praxi žáků. Cílem tohoto učiva je, aby žák jednak pochopil stavbu české věty, její strukturu a jednak pochopil zákonitosti výstavby textu a vědomě užíval syntaktické poznatky v komunikační praxi. Zároveň se díky tomuto rozvíjí myšlení žáka. (Čechová, Styblík, 1998, s. 137) Speciálně vytvořená učebnice ČŠBH k certifikované zkoušce obsahovala úryvky od Zdeňka Jirotky a Karla Čapka, které byly zaměřené na čtení s porozuměním.

Učebnice nakladatelství Fraus

Český jazyk 6

Učivo syntaxe je rozděleno do třech celků, které postupně představují učivo základních a rozvíjejících větných členů, věty jednoduché a jejího grafického znázornění, souvětí, vět hlavních a vedlejších, grafického znázornění souvětí, spojovacích výrazů a interpunkce. (Krausová et. al., 2021, s. 3–4) Učebnice navazuje na zvládnuté učivo v rámci 1. stupně ZŠ a učivo syntaxe otevírá úryvkem českého autora Jiřího Žáčka ze sbírky Dobrý DEN, dobrou NOC (Tamtéž, s. 68) Vybraná ukázka nepřispívá přímo k rozvoji vlastenectví, její přínos hodnotíme spíše jako estetický. Tématem básně je splétání pavučiny pavoukem. Žáci si díky ukázce mohou uvědomit, že jazyk není jen komunikační nástroj, ale také zdroj estetiky. V učebnici jsou využívány i texty dalších českých autorů. Objevují se úryvky z povídek Boženy Němcové, v nichž žáci určují rozvíjející větné členy nebo základní skladební dvojici. (Krausová et. al., 2021, s. 76-77) První text pochází z povídky *Bára*, což mají žáci na základě četby odhalit. Následně je jejich úkolem jmenovat další díla Boženy Němcové. Druhý text je z povídky *Chýše pod horami* a žádné doplňující úkoly pro žáky nenabízí. Dvakrát jsou zastoupeny texty Františka Langra a Jaroslava Foglara. Text *Pražských legend* na straně 85 od Františka Langra vypráví o vodnících, kteří žili v částech Prahy (Vyšehrad, Kampa a Na Františku), které jsou v ukázce zmíněny. Text je doplněn vyhledáním informací o řece Vltavě, jakožto nejdelší české řece a jejích přítocích. Ze stejnojmenné knihy je zařazen text o vodníkovi od Karlova mostu. Podobně jako předchozí text je i tento doplněn o otázky směřující k prohloubení znalostí českých reálií. Celkem jsou texty o vodnících zařazeny třikrát. (Tamtéž, s. 85, 88, 91) Autoři učebnice vhodně integrují vybraný text, na kterém žáci procvičují jazykové učivo, s českými reáliemi. Text Jaroslava

Foglara z knihy *Boj o první místo* podobné doplňující otázky neobsahuje. (Tamtéž, s. 90). Pro cvičení zaměřené na interpunkci je využit text Ivy Procházkové z knihy *Eliáš a babička*. (Tamtéž, s. 91) V učebnici je využit i text Vincence Zahradníka z knihy *Zlatý věnec*. Na straně 70 je v rámci části s názvem *Hledání souvislostí* zařazena otázka „*Kdo z našich spisovatelů psal knihy o pravěku?*“ (Tamtéž, s. 70).

Autoři učebnice propojují učivo syntaxe také s českými reáliemi. Na straně 69 je v rámci procvičování přísudků využito doplňovací cvičení, z něhož jedna věta, do které mají žáci přísudek doplnit, zní: „*Labe _____ v Krkonoších*“ (Tamtéž, s. 69). Ke cvičení jsou připojeny doplňovací otázky týkající se informací o české řece Labe: „*Kde byste v Krkonoších našli pramen Labe? Kterými velkými městy Labe protéká? Do jakého moře se vlévá?*“ (Tamtéž, s. 69). Ve cvičení zaměřeném na příslovečná určení a jejich druhy se objevuje zmínka o Národním muzeu, které jedna z postav o víkendu navštíví. (Tamtéž, s. 75) Na straně 88 je úkolem žáků pojmenovat českou památku na fotografii. Obrázku předchází souvětí „*Povídali jsme si o starobylých památkách Prahy, které každého jejího návštěvníka okouzlí*“ (Tamtéž, s. 88). Slovní spojení *starobylé památky* může v žácích vyvolat pocit národní hrdosti, jelikož se slovo *starobylé* může evokovat dávné historické kořeny národa.

Pro procvičování větného členu předmět a interpunkce jsou dvakrát využity texty s českými příslovími. Kromě procvičení jazykového učiva je úkolem žáků vysvětlit významy uvedených přísloví.

Žáci jsou vedeni k práci s českými jazykovými příručkami. (Krausová et. al., 2021, s. 78)

Český jazyk 7

Učebnice pro 7. ročník využívá podobné struktury jako učebnice pro 6. ročník. Obsáhlá kapitola s názvem *Skladba* je rozdělena na menší podkapitoly pojímající učivo druhy vět podle postoje mluvčího, věty jednočlenné, dvojčlenné a větné ekvivalenty, opakování a prohloubení znalostí o větných členech, druhy vedlejších vět. (Krausová et. al., 2024, s. 4) Pro výuku syntaxe jsou zařazeny texty českých autorů jako je František Flos, jehož tématem jsou ale Kapverdy, a proto nepřispívá k podpoře vlastenectví. (Tamtéž, s. 83) Větší potenciál pro rozvoj národní kulturní identity má úryvek z knihy *Kalendář* od Karla Čapka, jelikož v závěru úryvku čteme: „*proto světí hromničky proti bouři a kočky proti zlé*

nemoci“ (Tamtéž, s. 88). Čapkův text může přispět k podpoře vlastenectví prostřednictvím reflexe vztahu k přírodě, který je silně zakořeněn v české kultuře. Reflektovány jsou také národní hodnoty jako pracovitost a pokora vůči místním přírodním podmínkám. Autoři zařadili úryvek z knihy *Poslední aristokratka*, který slouží pro procvičení otázek doplňovacích, větných členů podmět a přísudek a grafického znázornění souvětí. K textu se váží i doplňovací otázky, po jejich zodpovězení žáci zjistí, kde se natáčel stejnojmenný film. (Tamtéž, s. 99–100) Opět zde tedy můžeme vidět snahu o propojení syntaktického učiva s literaturou a českými reáliemi. Učebnice dále nevyužívá úryvky českých spisovatelů. Zařazen je text webového deníku *Reflex* pojednávající o dobrovolnických aktivitách českého občanského sdružení v Africe. Text zdůrazňuje angažovanost českých občanů a ukazuje, že Češi mohou přispívat ke zlepšení života v jiných částech světa. Zmínka o africko-české módě ukazuje kreativitu a pracovitost českého národa ve spolupráci s jiným národem. (Tamtéž, s. 95) Pokud žáci pracují s větami, nejsou zapojeny do kontextu. Ve cvičeních napříč kapitolou o skladbě se žáci setkávají s osobnostmi české kultury. Pro představu jsou v další části uvedeny příkladové věty. Zadání pro práci s takovými větami se nejčastěji týká určování různých jevů z oblasti skladby.

Věty zní např. „*Naši známí šli do divadla na Dvořákovu Rusalku.*“ a „*Jaroslav Hašek se vždy rád vracel do svého rodiště.*“ nebo „*Josef Mánes, český malíř, se podílel na výzdobě orloje*“ (Krausová et. al., 2024, s. 96, 105, 112). S českými osobnostmi nebo reáliemi se žáci setkají i v příkladových větách v rámci shrnutí informací o učivu. Například učivo o přístavku je na straně 97 demonstrováno na příkladových větách „*Karel Jaromír Erben, významný český spisovatel, je autorem mnoha známých českých pohádek.*“ a „*Krkonoše, nejvyšší české hory, navštěvuje ročně velké množství turistů z České republiky i ze zahraničí*“ (Tamtéž, s. 97). České reálie a osobnosti kultury, historie, sportu a politiky jsou využity při procvičování učiva o přístavku. V jednom ze cvičení jsou jmenováni Václav II., Antonín Dvořák, Bohuslav Martinů, Václav Havel nebo Martina Sáblíková. (Tamtéž, s. 98) Díky široké paletě osobností si žák může lépe uvědomit národní hrdost na činy významných českých osobností, které dosáhli světového významu. Osobnosti považujeme na symboly české identity a jejich zařazení vhodně integruje jazykovou výchovu se vztahem žáků z české kultury a historii. Jednou je zařazeno cvičení, v kterém se objevují česká rčení. Na

rozdíl od učebnice pro 6. ročník je zařazeno cvičení pro práci s *Českým národním korpusem*. (Tamtéž, s. 89)

Český jazyk 8

Co se týká kapitol a podkapitol, je uspořádání učebnice stejné jako výše. Učivo skladby je zaměřeno na opakování učiva 7. ročníku, nově seznamuje žáky s významovými poměry, prohlubuje znalosti o souvětí a interpunkci. (Krausová et. al., 2021, s. 3) I v této učebnici se objevují texty českých autorů a srovnatelně s učebnicemi výše slouží úryvky jako materiál pro určování skladebních jevů (vět jednoduchých, souvětí, druhů vedlejších vět, poměrů mezi větami i větnými členy).

Objevují se úryvky autorů jako je Václav Havel, Radek John nebo Ota Pavel. Text Radka Johna *Memento* přímo nepřispívá svým tématem k rozvoji národní kulturní identity. Je doplněn mottem z knihy a otázkami, jež se vztahují k tématu drogové závislosti. (Tamtéž, s. 91–92) Vhodné by bylo doplnit tuto část o otázky vztahující se k významu tohoto literárního díla. *Pižďuchové* Václava Havla je propojen s událostmi 17. listopadu 1989. K textu jsou připojeny informace o významných událostech v životě Václava Havla. (Tamtéž, s. 93) Text sám o sobě přímo k vlastenecké výchově nepřispívá, ale právě propojení s významným milníkem české historie přináší silné vazby na vlasteneckou výchovu.

Úryvek z povídky Oty Pavla *Jak jsem potkal ryby* významně přispívá k rozvoji vlastenecké výchovy, jelikož vyzdvihuje krásu českých řek a rybaření. Nejvíce je to patrné v této části „*Když se cejn tahá z vody, není to většinou bez bitvy, ale je to krásné, protože je to elegantní jako modes robes, jako když jde dáma na bál*“ (Krausová et. al., 2021, s. 51). Díl učebnice obsahuje značné množství textů i dalších českých autorů. Vtipy z českého prostředí od Svatopluka Káše, *Zásady společenského chování* Dagmar Brázdové nebo fejetonisty Rudolfa Křesťana. Zařazeny jsou i texty z časopisu *ABC*, např. na straně 93 a 97. Součástí kapitoly věnované souřadnému a podřadnému souvětí je úryvek z *Ústavy České republiky*. Na *Ústavu* navazují otázky směřující ke znalostem státoprávních poznatků. Toto buduje vztah ke státním institucím, které jsou součástí národní identity. Na rozdíl od učebnice pro 7. ročník neobsahuje tato učebnice cvičení, v kterých by bylo psáno o osobnostech české kultury nebo českých reálií bez kontextu. V rámci některých cvičení jsou zahrnuty doplňující otázky a úkoly zaměřené na českou historii nebo českou geografii. Pro ilustraci jsou uvedeny jen tři. „*Vypracujte projekt o Marii Terezii a Josefu II. a nezapomeňte*

uvést jejich význam pro rozvoj českých zemí“ (Tamtéž, s. 56). „Které znáte národní parky a chráněné krajinné oblasti naší republiky“ (Tamtéž, s. 80).

Český jazyk 9

K již probraným tématům připojuje učebnice nové poznatky o mluvnickém záporu, větách řídicích a závislých, pořádku slov v české větě a samostatných větných členech. (Krausová et. al., 2021, s. 3)

Český jazyk 9 opět využívá úryvky českých autorů ve cvičeních, kde žáci vyhledávají jevy spojené s učivem skladby. Pro procvičování vět dvojčlenných, jednočlenných a druhů vět podle postoje mluvčího autoři opětovně zařadili text z knihy *Slepičí krok* od Rudolfa Křesťana. (Tamtéž, s. 60) Učivo mluvnického záporu je vykládáno společně s úryvkem od Václava Holečka z knihy *Psychologie pro právníky*. (Tamtéž, s. 65) Holečkův text popisuje rozdílné vnímání doteků na veřejnosti v různých částech světa. Žáci tak mají prostor vymezit se vůči ostatním národům a uvědomit si rozdílnosti ve vnímání doteků. Prostřednictvím rozdílu my versus oni by mohlo dojít k posílení pospolitosti žáka s českým národem. Řeč přímá a nepřímá je procvičována pomocí úryvku *Válka s mloky* od Karla Čapka. Opět je zde rozvíjen vztah žáků k historii národa, žáci mají totiž zjistit „před čím chtěl knihou *Válka s mloky* varovat.“ (Tamtéž, s. 85)

Výňatek z knihy *Povídky aneb nechci slevu zadarmo* od Miloslava Šimka a Jiřího Grossmana je určen pro nácvik rozlišení samostatných větných členů, vsuvky, oslovení a vět neúplných. (Krausová et. al., 2021, s. 88) Opětovně jsou zařazeny texty z časopisu *ABC a Lidových novin*. Obě periodika mají v českém prostředí dlouhou tradici a z tohoto důvodu mohou přispívat k podpoře národní identity. Vyskytují se i ukázky z časopisu *Výběr*. Opakování druhů přísudků je demonstrováno na úryvku z encyklopedie *Památky – Červená Lhota*. Popisována je historie zámku a jeho majitelů. (Tamtéž, s. 70) Úryvek z již zmíněné encyklopedie se objevuje také při procvičování přívlastků. (Tamtéž, s. 73) Opakovaně jsou ve cvičeních využity dekontextualizované věty obsahující pojmenování různých českých realii. Uvádíme dva příklady. „*První sbírka Jana Nerudy, Hřbitovní kvítí, nebyla dobře přijata*“ (Tamtéž, s. 69). „*Vladimír Menšík se stal hercem Národního divadla*“ (Tamtéž, s. 74). Zařazena je také práce s českým korpusem. (Tamtéž, s. 58)

Učebnice nakladatelství Nová škola – DUHA

Český jazyk 6

Kapitola věnovaná skladbě je na rozdíl od učebnic nakladatelství Fraus méně obsáhlá, neseznamuje žáky s interpunkcí, větami hlavními a vedlejšími, grafickým znázorněním souvětí. Zařazena je ale kapitola *Přímá řeč*. (Janáčková et. al., 2023, s. 4) Učebnice obsahuje pouze tři souvislé texty, které bychom mohli označit jako přispívající k rozvoji národní kulturní identity. Jde o úryvky z písní *Letní den* od Jiřího Suchého (Tamtéž, s. 125) a *Dokud se zpívá* Jaromíra Nohavici. (Tamtéž, s. 126) Obě písně slouží k procvičování určování větných členů. Jiří Suchý je významnou osobností české hudební a literární tradice. Pokud by učebnice doplnila úkoly zaměřené na poznání osobnosti autora, byl by potenciál písně pro rozvoj vlastenectví vyšší, stejně tak hodnotíme i úryvek písně Jaromíra Nohavici *Díky básni* od Jiřího Havla se žáci seznamují s přirovnáním a procvičují určování větných členů. (Tamtéž, s. 127) Více jsou zařazeny jednotlivé věty, v kterých se objeví jméno osoby z české historie nebo geografie. Ve cvičení 4 na straně 115 žáci doplňují do vět slovesa v minulém čase, jedna z vět zní: „*Bubáci z pohádky Josefa Lady (žít) ve vesnici Syslov*“ (Tamtéž, s. 115). Pro doplňování koncovek sloves v přísudku je v rámci cvičení použita mimo jiné i věta „*Hrad i celé město byl _dědičným lénem knížete Svytlahy*“ (Tamtéž, s. 117).

Na látce českých větných frazémů si žáci procvičují určování větných členů a slovních druhů. (Janáčková et. al., 2023, s. 128) Otázka po porozumění frazémům nebo jejich syntaktické stavbě není zahrnuta.

Český jazyk 7

Část učiva o skladbě na rozdíl od učebnice nakladatelství Fraus neobsahuje poznatky o druzích vět podle postoje mluvčího, jinak se obsahy shodují.

V této učebnici autoři zapojili více textů od českých autorů nebo s českou geografickou či historickou tematikou v porovnání s předchozím dílem, ale nedosahují počtu v učebnici nakladatelství Fraus. Krátký úryvek Eduarda Štorcha *Lovci mamutů* je uplatněn pro procvičování vět jednočlenných. (Janáčková et. al., 2024, s. 86) Vedlejší věty příslovečné podmínkové a přípustkové jsou procvičovány na úryvku písně *Kdybych byl malířem* od Zdeňka Rytíře. (Tamtéž, s. 109) Pro rozsáhlejší práci s textem, v kterém žáci určují učivo skladby jako druhy vedlejších vět, větných členů, přísudek jmenný se sponou, byl autory

vybrán text od Jakuba Hrdouna *Pavoučí síť*. (Tamtéž, s. 114) Všechny tyto texty podporují vztah k české literární tradici a tím se podílejí na rozvoji národní kulturní identity. Druhy vedlejších vět mají žáci procvičovat také na textu o založení Máchova jezera nebo o povodních v městě Písek, u těchto textů autoři neuvádí zdroj. Dále se objevuje stejný jev jako v učebnicích výše, a to užívání dekontextualizovaných vět, které zahrnují jména českých osobností a v případě tohoto dílu učebnice pojmenování z geografické a historické oblasti. Objevují se osobnosti jako Karel IV. (Tamtéž, s. 93), Karel Havlíček Borovský (Tamtéž, s. 103), Josef Čapek (Tamtéž, s. 110), František Hrubín (Tamtéž, s. 111), geografie je zastoupena řekou Vltavou a jejími přítoky (s. 94) nebo nejvyšší horou Beskyd (Tamtéž, s. 110). Ve shodě s předchozím dílem i učebnicemi nakladatelství Fraus jsou obsaženy cvičení s frazémy. Například mají žáci doplnit do větných frazémů vhodná způsobová a fázová slovesa a určit ve větách přísudek, dále mají vysvětlit význam frazémů. (Tamtéž, s. 92)

Český jazyk 8

Třetí díl učebnice kombinuje v kapitole Skladba učivo o větách dvojčlenných, jednočlenných, větném ekvivalentu, mluvnickém záporu, větných členech, větách jednoduchých i souvětí a jejich grafickém znázornění. (Janáčková et. al., 2019, s. 4) Učebnice ve sledované kapitole obsahuje velké množství textů, které jsou buď dílem českých autorů, nebo je jejich tématem česká historie, přírodní i kulturní památky. Jako příklad uvádíme *Ezopovy bajky* od Jiřího Žáčka (Janáčková et. al., 2019, s. 61), Saturnina od Zdeňka Jirotky (Tamtéž, s. 62) a úryvek od Šimka a Grossmanna *Povídky* na straně 84. (Tamtéž, s. 84) Učivo přísudku je procvičováno prostřednictvím testu Eduarda Petišky *Staré řecké báje a pověsti*. (Tamtéž, s. 64) Ve větší míře jsou zastoupeny texty s historickou tematikou. Jde například o text s názvem *České korunovační klenoty* (Tamtéž, s. 73), *Hrad Bítov* (Tamtéž, s. 89) nebo *Hrad Karlštejn* (Tamtéž, s. 101). Z hlediska rozvíjení národní kulturní identity je zajímavé souvětí užitá pro výklad znázornění stavby souvětí: „*Když jsem přišel domů, napsal jsem si úkoly, abych mohl jít večer na zápas, ve kterém se utkají naši hokejisté s Kanadou.*“ (Tamtéž, s. 114) Právě spojení „*naši hokejisté*“ se podílí na rozvoji národní identity ve vztahu k jiným národům. Kapitola obsahuje velké množství zmínek o různých reáliích českého národa, ne vždy se jedná o osobnosti, zmíněn je např. seriál *Arabela* (Tamtéž, s. 86), fotbalový klub *Slávie* (Tamtéž, s. 71) nebo kamenný most v Písku (Tamtéž, s. 76). K českým reáliím se vztahují texty s názvem *Propast Macocha* (Tamtéž, s. 70),

Radhošť – vrch opředení mýty (Tamtéž, s. 71) nebo *Jak vznikly Karlovy Vary* (Tamtéž, s. 72)

Český jazyk 9

Poslední díl učebnicové řady v porovnání s učebnicí nakladatelství Fraus obsahuje navíc kapitoly věnující se zvláštnostem větné stavby. Autoři v hojné míře zařadili texty odkazující k české minulosti (Mnichovská dohoda, osud Milady Horákové, život Tomáše Bati). Na těchto textech žáci ověřují učivo vět dvojčlenných, jednočlenných a větných ekvivalentů, doplňují interpunkci nebo druhy vět a souvětí. Díky textům dochází u žáků k rozvíjení vztahu k významným českým osobnostem a dějinným událostem. Zapomenutá nezůstává ani česká geografie (Čertovo jezero, hrad Točnick, Český ráj). Autoři zařadili také texty o bonbonech vyráběných v České republice s názvem „hašlerky“ či výskytu vlků na území České republiky. I tento díl přináší texty českých spisovatelů, jedná se znovu o Jiřího Žáčka, Jana Wericha, Otu Pavla, Karla Čapka, Zdeňka Jirotku a dosud nevzpomenutého Eduarda Basse. Autoři ve cvičení na straně 71 odkazují na české lidové písně. Úkolem žáků je v názvech českých lidových písní vyhledat oslovení a doplnit interpunkci. Oproti předešlým kapitolám jsou mezi připomínanými osobnostmi zařazeny sportovkyně Ester Ledecká a Šárka Kašpárková. (Janáčková et. al., 2019)

Učebnice nakladatelství SPN

Český jazyk 6

Učebnice se v 6. ročníku věnuje učivu základních a rozvíjejících větných členů, věty jednoduché a souvětí, zapojeno je učivo textové stavby spolu s přímou řečí. (Hošnová et. al., 2020, s. 5)

K procvičování vět, v kterých není podmět vyjádřen, slouží text Oldřicha Sirovátky. Tématem pověsti je obléhání hradu Vildenberk Janem Žižkou. Připomíná schopnosti vojevůdce a demonstruje je válečné schopnosti „*Až jednou jej oblehl Žižka, dobyl ho a zapálil. Jen rozvaliny z něho zůstaly.*“ (Tamtéž, s. 114) Učebnice pracuje dále s textem Karla Čapka *Dášenka*. (Tamtéž, s. 114) Shoda přísudku s podmětem je procvičována prostřednictvím úryvku od Eduarda Štorechy. (Tamtéž, s. 115–116) Najdeme zmínku o spisovatelce Boženě Němcové, na jejímž textu *Čarodějnice* žáci mají procvičit učivo o přívlastku. (s.126) Připomínány jsou její *Národní báchorky a pověsti* (Tamtéž, s. 130).

Vzpomínány jsou české tradice, konkrétně Velikonoce. Text popisuje průběh svátku „*V neděli ráno jsme s maminkou obarvily vajíčka. Pak v pondělí byla pomlázka.*“ (Tamtéž, s. 135) Reflektována je také česká vášeň pro houbaření. Žáci do textu s tématem sbírání hub doplňují podměty a tvoří souvislé vyprávění. (Tamtéž, s. 116) Obsaženy jsou podobně jako v učebnici nakladatelství Fraus české vtipy z časopisu *Výběr*. (Tamtéž, s. 136) Vtipy mohou žákům připomenout specifičnost českého humoru. Na rozdíl od nakladatelství Nová škola – DUHA jsou věty bez kontextu využívány v menší míře.

Český jazyk 7

Učebnice prohlubuje učivo šestého ročníku, objevují se i nové jevy. Například větný ekvivalent, vedlejší věty a jejich druhy, doplněk.

Učivo větných ekvivalentů je vykládáno v souvislosti s ukázkou podle knihy *Dobrodružná stezka* od Františka Alexandra Elstnera. (Hošnová et. al., 2020, s. 87) K zopakování učiva přímá řeč zařadili autoři úryvek z románu *Bylo nás pět* Karla Poláčka, který odkazuje k tradici české meziválečné prózy (Tamtéž, s. 92). Druhy vedlejších vět jsou v souvislosti s vlasteneckou výchovou procvičovány na českých příslovích a přirovnáních („Mluvil, jako když máslo ukrajuje.“ nebo „Lže, jako když tiskne.“) (Tamtéž, s. 110)

Při výkladu vět účelových autoři vycházejí z ukázek podle Karla Čapka:
„*Je to, pane, trápení. Já musím co chvíli zahánět kluky, aby neškádlili mého psa.*“
To já zase musím zahánět psy, aby nehonili mou kočku.

A já musím střílet na zahradě kočky, aby mně nehonily ptáčky.

A já musím střílet ptáčky, aby mně nesežrali třešně.“ (Hošnová et. al., 2020, s. 115)

Byť ukázka nerozvíjí přímo vlastenectví, její potenciál tkví v humorném vyústění, jelikož je zde reflektována zkušenost s ptáčky, kteří žerou třešně. Toto odkazuje ke společnému humoru českého národa a vyjadřuje se tím tedy určitá pospolitost s národem.

Autoři zařadili text Petra Čorneje o knížeti Břetislavovi. Silně je zde akcentováno české historické dědictví. Břetislav je popisován jako bojovný a odvážný a jsou připomínány jeho odvážné skutky. (Tamtéž, s.117–118)

Shodně jako ve výše analyzovaných učebnicích jiných nakladatelství je zařazen spisovatel Ota Pavel a text s názvem *Cesta do milovaného kraje*. V ukázce je zmíněno město

Beroun, hrad Křivoklát a stradonické Hradiště. (Tamtéž, s. 118) Objevuje se text Jana Wericha *O chytré Zdeničce*. (Tamtéž, s. 126)

Setkáme se i s cvičeními, která pracují s větami bez kontextu. Autoři v několika cvičeních odkazují na české osobnosti, reálie, historii i kulturu. Ostatně tento jev se vyskytuje ve všech analyzovaných učebnicích.

Český jazyk 8

Díl rozvíjí osvojené poznatky žáků z učiva skladby a zároveň připojuje učivo o významových poměrech, větném členu v přístavkovém vztahu.

Hned na úvod kapitoly se pracuje s příběhem Jarmily Loukotové, s jejímiž texty jsme se zatím v žádné z analyzovaných učebnic nesetkali. Doplněn je kontext o významu této spisovatelky, na což navazuje úkol o zjištění informací o spisovatelce. Jazykové učivo je zde opět propojováno s literární složkou předmětu. (Hošnová et. al., 2022, s.74–75)

Znovuobjevujícím se autorem je Rudolf Křesťan, jehož text slouží k výkladu učiva zápor. (Tamtéž, s. 76) Odkazováno je znovu také na Zdeňka Jirotku a jeho *Saturnina*. (Tamtéž, s. 81) Jako příklad slavné české osobnosti světového věhlasu, která jsou součástí národní identity, je zařazen text podle českého geologa Zdeňka Kukala. (Tamtéž, s. 86)

K rozvoji národní identity přispívají texty soustředící se na české významné památky. Připomínána je Olomouc a sloup Nejsvětější Trojice, který byl zapsán na seznam UNESCO. (Hošnová et. al., 2022, s. 90–91) Poprvé se v učebnici nakladatelství SPN setkáváme s úryvkem z českého periodika, konkrétně se jedná o *novinky.cz* (Tamtéž, s. 109), *Seznam Zprávy* (Tamtéž, s. 111)

Ve shodě s ostatními učebnicemi jsou obsaženy osobnosti důležité pro kulturu a historii českého národa. Můžeme uvést Antonína Dvoříka, který je popisován jako skladatel světového věhlasu. (Tamtéž, s. 93). Dále Tomáš Garrigue Masaryk, Leoš Janáček, Lucie Vondráčková, Bedřich Smetana a další.

Český jazyk 9

Učebnice předkládá učivo skladby v kapitolách, které opakují učivo předchozích ročníků, doplněné o učivo elipsy.

První kapitola je uvedena úryvkem článku z populárně-vědeckého časopisu *21. století* o stáří nejdelsí řeky světa. Text pochází z českého periodika, ale žádným způsobem

nerozvíjí národní kulturní identitu. Až na straně 89 nacházíme souvislý text českého spisovatele Karla Čapka z *Italských listů*. V ukázce jsou vyjadřovány pocity „*Když jsem poprvé stanul na náměstí svatého Marka, byl jsem úplně zmaten a nemohl jsem se zbavit tísnivého dojmu, že to není skutečné, že je to takový lunapark*“ (Hošnová et. al., 2022, s. 89). Hodnocení Benátek v ukázce může přispívat k rozvoji vlastenectví prostřednictvím popisování neuspokojivých pocitů spojených s návštěvou města.

Opětovně se setkáme s textem Oty Pavla, který jednoznačně přispívá k rozvoji vlastenectví, jelikož můžeme číst „*Můj tatínek pochopil už tenkrát, že jednou můžu uvidět bulváry Paříže, ale už nikdy nebudu moct týdný bydlet v chalupě, kde voní v peci chleba, protože jednou u těch chalup budou zastavovat auta, uvnitř budou blikat televizory a podají vám tam jen špatnou černou kávu*“ (Tamtéž, s. 91). Reflexe poklidného času stráveného na chalupě v kontrastu s rušivým francouzským velkoměstem je zřetelná. Jinde můžeme číst jeho úryvek s názvem *Úhoři*. (Tamtéž, s. 97–98) Opakovaně se pracuje i s úryvkem Rudolfa Křesťana (s.116) nebo Karla Čapka (Tamtéž, s. 145)

Pro rozsáhlejší práci s textem autoři zařazují úryvek od Václava Rodomila Krameria a odkazují tak k českým dějinám 19. století. (Tamtéž, s. 110)

Zahrnut je také text o Bohumilovi Hrabalovi. (Hošnová et. al., 2022, s. 122–123) Ukázka z jeho povídky slouží k procvičení postavení příklonek v českém jazyce.

Připomínány jsou také lidové zvyky prostřednictvím textu Jiřiny Langhammerové. Vzpomínán je svátek svaté Markéty a tradice žní. (Tamtéž, s. 93)

K podpoře národní kulturní identity přispívá text Miroslava Horníčka odkazující na pověst o praotci Čechovi. (Tamtéž, s. 104) Z české historie jsou vzpomínáni Cyril a Metoděj a jejich přínos pro vývoj českého jazyka (Tamtéž, s. 139–140).

Opět je zmiňován časopis *21. století*. (Tamtéž, s. 111) Zařazen je úryvek z deníku *Právo* pojednávající o Rumfordské polévce. V úvodu ukázky je zařazena zmínka o Ignátu Hermannovi. (s.105) Objevuje se také úryvek ze serveru *novinky.cz* (Tamtéž, s.120–121)

Opakovaně jsou součástí učebnice zmínky o českých významných osobnostech v rámci vět sloužících k procvičování učiva.

Učebnice ČŠBH Londýn

Čeština 6. třída

Učivo skladby je v učebnici rozděleno čtyř kapitol, kdy je probíráno učivo druhy podmětu a přísudku a větné členy. V rámci větných členů jsou podrobněji vyloženy předmět a přívlastek. V kapitole popisující druhy podmětu žáci vymýšlejí věty s několikanásobných podmětem a jako jeden z podmětů, který mají využít je uvedeno „*Charlotta Garrigue-Masaryková a její děti*“ (ČŠBH Londýn 6, s. 70). Avšak cvičení dále nepodněcuje žáky k hlubšímu seznámení s osobností a jejím vztahem v České republice. Podobně můžeme hodnotit i větu v jiném cvičení, které je zaměřeno na ověřování druhů podmětu. Obsažená věta „*Petr a Pavel slaví svátek ve stejný den*“ (Tamtéž, s. 70). Odkazuje k českému kalendáři, ale opět chybí jakékoli doplnění. Záleží na žácích, zda rozpoznají kulturní souvislost nebo zda je doplněna učitelem. Jasnější odkaz k podpoře národní kulturní identity najdeme ve cvičení, v němž žáci vyhledávají přívlastky. Příkladová věta „*Babička Boženy Němcové je dílo klasické literatury*“ je doplněna obrázkem postavy Babičky z filmového zpracování z roku 1940. (Tamtéž, s. 74) Kulturní obsah věty propojuje jazykové učivo s českou literární tradicí.

Učebnice neobsahuje žádný autentický text z českého prostředí či z pera českého autora. Její potenciál pro rozvoj národní kulturní identity hodnotíme z tohoto důvodu jako velmi nízký.

Český jazyk 7

Díl navazuje na předchozí ročník učebnice a opakuje učivo větných členů. Navíc je zařazena kapitola o pasivu. Ve cvičení zaměřeném na rozlišování původce děje je v závěru textu o vaření oběda formulována věta „*Zítرا budeme mít k obědu svíčkovou*“ (ČŠBH Londýn 7, s. 51). Uvedená věta odkazuje na tradiční český pokrm, ale k jasnější podpoře národní kulturní identity by bylo vhodné uvést ji v širším kontextu diskuze o tradičních českých pokrmech a jejich významu pro národ. V jiném cvičení žáci doplňují vhodná slova a určují pády. K tomuto je využita mimo jiné věta „*Pejsek s _____ pekli dort*“ (Tamtéž, s. 61) Můžeme ji hodnotit jako odkazující k pohádkám o pejskovi a kočičce od Josefa Čapka, ovšem znovu záleží na kontextu výukové situace, zda žáci odhalí souvislost nebo ji učitel s žáky bude diskutovat. Pro zřetelnější přínos k vlastenecké výchově by bylo možné zahrnout konkrétní text od Josefa Čapka. Při výkladu jednotlivých forem pasiva jsou využity

příkladové věty, které mají potenciál přispět k rozvoji vlastenectví. „*Tomáš Garrigue Masaryk byl/je/bude zvolen prezidentem. Univerzita byla/je/bude založena roku 1348. Československo bylo/je/bude obsazeno Německem. Parašutisté byli (-y/-y/-a)/jsou/budou zrazeni Karlem Čurdou*“ (Tamtéž, s. 65). Jak můžeme vidět, věty jsou zapojeny bez kontextu a jejich význam z hlediska historických událostí může být pro žáky nejasný. Opět zde záleží na učiteli, zda připojí doplnění historického kontextu prostřednictvím výkladu nebo jiných forem. Bez kontextu zapojené věty se objevují i v dalších cvičeních a jejich přínos k rozvoji vlastenectví je minimální, byť odkazují k významným jevům z průmyslu a gastronomie. Pro ilustraci uvádíme „*Toto auto (vyrobit) _____ v Mladé Boleslavi.*“ a „*Kuchař vaří svíčkovou s knedlíkem.*“ (Tamtéž, s. 66, 67)

Český jazyk 8

Učebnice upouští od procvičování slovních druhů jako předcházející díly a soustředí se na výuku interpunkce ve větě jednoduché a různým typům souvětí. Část věnující se přístavku je obohacena výkladem s využitím vět, jejichž tématem je Jan Hus, jehož život a dílo jsou úzce spjaty s českou národní identitou.

V učebnici se žáci dozví, že „*Jan Hus, římskokatolický kněz, byl upálen v Kostnici v roce 1415. Jan Hus, reformátor církve, byl upálen v Kostnici v roce 1415. Jan Hus, vysokoškolský pedagog, byl upálen v Kostnici v roce 1415.*“ (ČŠBH Londýn 8, s. 11) Učebnice obsahuje informace i o dalších osobnostech české kultury. Pro ilustraci uvádíme některé z obsažených „*Však i Radek Štěpánek slavný český tenista oznámil, že jsou s Nicole Vaidišovou bývalou manželkou opět spolu*“ (Tamtéž, s. 12), „*Jaromír Jágr, vítěz z Nagana, je hokejista*“ (Tamtéž, s. 12) nebo „*Kovy, český youtuber, byl návštěvníkem olympiády*“ (Tamtéž, s. 12). Kromě prvního příkladu, který je zapojen v textu o lásce a seznamování, jsou věty zapojeny bez kontextu a slouží k procvičování přístavku. Jejich potenciál pro rozvoj vlastenectví je na rozdíl od vět s tématem Jan Hus nižší a bylo by vhodné je doplnit dalšími informacemi o významu pro českou kulturu. Výklad učiva vsuvky je demonstrován na větě „*Jaroslav Seifert (narozený roku 1901) získal Nobelovu cenu za literaturu.*“ (Tamtéž, s.15) Uvedenou větu hodnotíme jako jednoznačně přispívající k podpoře vlastenectví, jelikož odkazuje na dosud jediného českého nositele Nobelovy ceny. Její potenciál by se ovšem zvýšil, pokud by byla doplněna o navazující práci se Seifertovými texty vhodnými pro daný ročník. Z českých spisovatelů, kteří jsou zmíněni bez širšího kontextu, se objevuje dále Božena

Němcová, Jiří Wolker, Karel Hynek Mácha. Jedinou ukázkou z české literatury je úryvek z knihy Bota jménem Melichar od Jany Knitlové. (Tamtéž, s. 35–36) Část výkladu o přívlastku volném a těsném využívá pro ilustraci vět informace o době komunismu na našem území. „*Noviny vydávané v komunismu byly cenzurovány. Noviny Rudé právo, vydávané v komunismu, byly plné propagandy. Učebnice napsané před rokem 1989 jsou neplatné. Všechny moje učebnice, napsané před rokem 1989, mám na půdě*“ (Tamtéž, s. 18). Věty jsou ale zapojeny bez kontextu a jejich potenciál pro rozvoj národní kulturní identity je proto nízký, ideální by bylo doplnit cvičení o další aktivity směřující k pochopení historického kontextu.

Shrnutí obsahové analýzy učebnic českého jazyka

Vybrané učebnice nakladatelství Fraus, SPN a Nová škola - DUHA volí, co se týká rozvoje národní kulturní identity, totožné postupy. Zařazují texty nejen českých spisovatelů, ale také historiků, právníků či jazykovědců. Zejména zařazení textů českých spisovatelů hodnotíme v rámci rozvoje národní kulturní identity jako důležité, jelikož zařazení poutavých textů českých autorů může u žáků českých škol v zahraničí podnítit zájem o četbu. Negativně ale hodnotíme nízkou variabilitu použitých textů, typicky autoři učebnic zařazují texty Boženy Němcové, Karla Čapka, Jiřího Žáčka, Oty Pavla, Miloslava Šimka a Jiřího Grosmana aj.

Kromě úryvků textů českých spisovatelů jsou obsahem učebnic v rámci dekontextualizovaných vět české osobnosti z různých oblastí kultury. Opět ale pozorujeme zastoupení jmen, která se opakovala napříč ročníky i nakladatelstvími (např. Karel IV., Václav Havel, Jan Hus)

Autoři se věnují širšímu spektru témat z oblasti českých reálií. Nezmiňují jen dobře známá fakta, ale i zajímavosti a přináší text pojednávající o původu bonbonů tvz. „hašlerek“ nebo legendu o prvním českém řízku.

Zmiňovány jsou i úspěchy českých sportovců, konkrétně jde o české hokejisty, tenisty, českou snowboardistku a atletku.

Všechny učebnicové řady využívají jako základ pro procvičování jevů z oblasti skladby české frazémy. Díky frazémům, jejichž význam je často srozumitelný pouze rodilým mluvčím, si mohou žáci více uvědomit svou národní identitu.

Národní identita je rozvíjena také díky zařazení lidových i umělých písní (např. Jaromír Nohavica *Dokud se zpívá*)

Co se týká učebnic ČŠBH Londýn zařazení textů českých spisovatelů bylo zaznamenáno jen v jednom případě. Učebnice obsahuje velké množství vět, které jsou zapojeny bez kontextu a slouží zejména k formálnímu procvičování učiva. V rámci těchto vět jsou připomínáni čeští spisovatelé a sportovci a jiné významné osobnosti zejména z historie. České frazémy ani texty lidových písní se v učebnicích neobjevují.

5.1.3 Výukové materiály

Následující část se věnuje analýze výukových materiálů, které vytvořili učitelé Českých škol bez hranic, jelikož byli ochotní materiály pro potřeby práce zprostředkovat. Materiály do výuky tvořili buď přímo učitelé, s kterými probíhal rozhovor, nebo stážisté, kteří se podílejí na výuce jako učitelé nebo asistenti pedagoga. ČŠBH Paříž poskytla dva pracovní listy, které jsou ve výuce používány. ČŠBH Londýn dodala šest materiálů, z toho dvě výukové prezentace a jeden pracovní list. Materiály jsou dostupné v příloze této práce.

ČŠBH Paříž

Pracovní listy jsou zaměřeny na opakování větných členů a výkladu významových poměrů mezi větnými členy a jsou využívány v 8. a 9. ročníku. Pracovní listy se shodují svou strukturou, nejdříve je zařazen výklad jazykových jevů a poté následují cvičení. Pracovní list s názvem *Větná skladba – opakování* obsahuje cvičení, kde žáci hledají přísudek a určují, o jaký druh přísudku se jedná. Mimo jiné pracují žáci s větou „*Karel IV. je zakladatelem univerzity v Praze.*“ Je patrné, že věta odkazuje na přínos Karla IV. pro rozvoj vzdělání a podporuje vztah k české historii. Opakovaně ale hodnotíme takto zapojené věty bez hlubšího porozumění jako vybízející k dalšímu doplnění o historický kontext. V dalších cvičeních v rámci obou pracovních listů nebyly zaznamenány žádné příkladové věty či texty, které bychom mohli hodnotit jako přispívající k rozvoji vlastenectví.

ČŠBH Londýn

Výuková prezentace zaměřená na učivo o větném členu přívlastek v jednom ze cvičení nabízí jako možné řešení pro žáky „*moje babička z Kolína*“. Navržené řešení obsahuje název města v České republice, ale jeho přínos k rozvoji vlastenectví hodnotíme jako minimální.

Výuková prezentace zaměřená na učivo větných členů při výkladu přísudku užívá jako příklad přísudku jmenného beze spony české přísloví „*Mlčeti zlato.*“ Použití přísloví přispívá k porozumění kulturním hodnotám, ale jeho přínos by mohl být větší, pokud by bylo doplněno o další aktivity zaměřené na porozumění přísloví, takto je jeho přínos zanedbatelný. V části zaměřené na procvičování větných členů se objevuje věta „*Po Krokově smrti zvolila rada starších za kněžnu moudrou a krásnou Libuši.*“ Využitý příklad připomíná českou pověst a integruje českou historii a literaturu. Za vhodné považujeme doplnění navazujícími otázkami či aktivitami, díky kterým se žáci seznámí s příběhem pověsti. Bez širšího kontextu se snižuje porozumění ze strany žáků. Výuková prezentace shrnující učivo interpunkce ve větě jednoduché demonstruje učivo přístavku na dvou větách vycházejících z tradice české kultury. „*Božena Němcová, česká spisovatelka, žila v 19. století. Jan Amos Komenský, učitel a filozof, je známý jako učitel národů.*“ Obě věty jsou ideální pro propojení výuky jazyka s literární složkou předmětu. Způsob, jakým jsou využity ve výukové prezentaci, hodnotíme jako nedostačující a vyžadující navazující práci pro doplnění souvislostí. Podobně hodnotíme příkladovou větu „*Svíčkovou, tu mám nejraději.*“ V části o výkladu samostatného větného členu. Pokud není zasazena do kontextu jsou její možnosti k rozvoji vlastenectví minimální.

Další materiály zprostředkované školou neobsahovaly žádné možnosti k využití pro rozvoj národní kulturní identity.

5.2 Kvalitativní rozhovor s učiteli

Druhá část výzkumu se zabývá postoji a názory učitelů na rozvíjení národní kulturní identity na českých školách v zahraničí, jelikož jsou důležitým činitelem v oblasti jazykového vzdělávání žáků žijících v zahraničí. Zajímali jsme se, jakým způsobem a v jakém rozsahu podporují národní kulturní identitu svých žáků s důrazem na výuku syntaxe, ale předmětem zájmu byla i o výuka jiných rovin jazyka, pokud to vyplynulo z rozhovoru. Ptali jsme se, zda se při rozvoji národní kulturní identity setkávají s překážkami a jaká jsou podle nich specifika výuky českého jazyka na české škole v zahraničí.

5.2.1 Charakteristika skupiny respondentů

Při výzkumné práci jsem oslovila tři druhy poskytovatelů vzdělávání žáků v zahraničí: Evropskou školu zřízenou na základě mezinárodních smluv, České školy bez hranic (dále

ČŠBH), které mají podepsanou smlouvu s MŠMT a vzdělávají podle *Vzdělávacího programu Českých škol bez hranic* a Českou školu (dále ČŠ), která odpovídá charakteru krajanského spolku, metodicky se inspiroje u ČŠBH, ale zároveň má podepsanou smlouvu s MŠMT. Tyto školy byly vybrány na základě rozdílností, které jsou popsány v kapitole 4.2.4. Zároveň bylo přihlédnuto k rozdílnosti kulturního prostředí, ve kterém se školy nachází. V rámci těchto škol byli osloveni současní nebo bývalí učitelé předmětu Český jazyk. Pedagogy EŠ jsem oslovila prostřednictvím pracovnice Domu zahraniční spolupráce Olgy Vlachové, jelikož kontakty na vyslané pedagogy nejsou zveřejňovány. Paní Vlachová oslovila 27 učitelů, kteří působí v českých sekcích evropských škol. Podařilo se domluvit individuální rozhovor s jedním učitelem z Evropské školy v Bruselu, jenž působil na českých gymnáziích i univerzitě jako didaktik českého jazyka, momentálně vyučuje ve vyšších ročnících EŠ. Kontakty na ředitele ČŠBH jsou volně dostupné na internetu, s prosbou o rozhovor jsem se obrátila na osm škol tohoto typu. Kladnou odpověď jsem získala od ČŠBH Londýn a ČŠBH Paříž, obě oslovené učitelky mají delší praxi a nikdy nevyučovaly český jazyk na škole v ČR. Učitelka ČŠBH Londýn je vyučující v 9. ročníku, učitelka ČŠBH Paříž vyučuje všechny ročníky na druhém stupni. Z kontaktovaných škol dále odpověděla ředitelka ČŠBH Brusel, kde ale neprobíhá výuka žáků na druhém stupni, proto nebyla do této diplomové práce zařazena. Co se týká ČŠ na základě zkušenosti autorky s praktickou stáží byla kontaktována učitelka působící v 6. a 7. ročníku.

Pro rozhovor bylo stanoveno pět základních otázek:

1. Podporujete ve svých hodinách výchovu k vlastenectví?
2. Jakým způsobem podporujete výchovu k vlastenectví? Můžete uvést konkrétní příklady z oblasti výuky skladby?
3. Máte dostatek kvalitních materiálů pro podporu vlastenectví při výuce českého jazyka?
4. Setkáváte se s nějakými problémy při rozvíjení národní kulturní identity ve výuce českého jazyka?
5. Jaká jsou specifika výuky českého jazyka na zahraniční škole, kde působíte?
6. Jak vnímáte svou roli jako učitele při rozvoji vlastenectví u žáků?

Rozhovory probíhaly v online prostředí, v úvodu každého setkání jsem se představila, seznámila jsem respondenty s tématem a cíli mé práce. Respondenty jsem také informovala

o přibližné délce rozhovoru, což bylo 30-45 minut. Mou snahou bylo do konverzace respondentům minimálně zasahovat, pouze jsem kladla doplňovací otázky, pokud byla jejich odpověď nejasná.

5.2.2 Identifikace respondentů

Oslovení pedagogičtí pracovníci byli aprobovaní učitelé českého jazyka vyučující na sekundárním stupni škol. Tři byli středního věku, jeden byl mladý začínající pedagog.

UEŠ = pan učitel Evropské školy

UČŠBH1 = paní učitelka České školy bez hranic

UČŠBH2 = paní učitelka České školy bez hranic

UČŠ = paní učitelka české školy, metodicky podobné ČŠBH

5.2.3 Interpretace výsledků rozhovorů s učiteli

Doslovné přepisy rozhovorů naleznete v příloze této práce. V této části se zaměřujeme pouze na výklad a interpretaci toho, co respondenti vypověděli v souvislosti s jednotlivými výzkumnými otázkami.

1. Podporujete rozvíjení národní kulturní identity u svých žáků?

Všichni učitelé potvrdili, že se snaží o rozvoj kulturní identity u svých žáků. UČŠBH1 uvedla, že *„je u nás velký důraz na vytváření toho lidově řečeno „češství“ a mám podloženo, že když se potom děti vrací z naší školy, kde byly třeba na nějakou krátkou dobu, tak velmi často rodiče píšou o tom, že mají lepší povědomí o českých věcech než ty děti, které v České republice žijí celý život.“* Přiznává, že více prostoru k podpoře národní kulturní identity věnuje v předmětu České země včera a dnes. UČŠBH2 rozhodně vyjádřila, že v hodinách podporuje rozvoj národní kulturní identity, ale taktéž dodává, že více prostoru je podpoře věnováno ve výuce dějepisu a zeměpisu českých zemí. Zároveň sdělila, že pro ni je důležité žákům připomínat důležitost učení se českému jazyku, jelikož zkušenost učení se jazyka mohou podle ní využít i při učení se jazykům jiným. UEŠ se zamýšlí nad druhy vlastenectví a podle svých slov vyučuje typ vlastenectví Bernarda Bolzana, které je podle jeho slov vázáno na stát a instituce. V rozhovoru uvedl, že *„si máme vážit, že něco funguje bez ohledu na ty občas obskurní postavy, které si lidé zvolí do jednotlivých pozic, to vyučuji, jako vlastenectví ke státu, území, k rozvoji nějaké kultury, nějaké znalosti.“* UČŠ vyjadřuje stejnou

skutečnost jako UČŠBH1 a UČŠBH2: „určitě u žáků podporujeme národní identitu, i když více ve výuce vlastivědy, zároveň i mimoškolními akcemi, které pořádáme.“

2. Jakým způsobem podporujete výchovu k vlastenectví? Můžete uvést konkrétní příklady z oblasti výuky skladby?

Učitelky UČŠBH1, UČŠBH2 i UČŠ se shodují, že využívají zejména texty s tématy o historii a kultuře České republiky. UČŠBH1 se ve výuce zaměřuje na české reálie a kulturu. Například při práci s texty od českých autorů integruje historické a jazykové znalosti s literaturou. Výuku českého jazyka soustředí zejména na práci s textem, jelikož je jejím cílem rozšířit slovní zásobu žáků a pochopení pro psané i mluvené slovo. Učivo syntaxe vyučuje právě během práce s texty, kdy žáci doplňují například správné tvary slov do textu. Jako příklad integrace učiva uvedla text od Ladislava Fukse Pan Theodor Mundstock: „Děláme třeba Pana Theodora Mundstocka, ten je vázaný na nějaké téma holocaustu a 2. světové války, což bereme v dějepise. V češtině zařadíme práci textem a snažíme se vydedukovat, co je v tom textu psáno, porozumění tomu textu, nebo vymažu i/y, aby doplnili, nebo vymažu velká písmena, nebo změním nějaké informace v textu a oni musí hledat, kde je nějaký logický nesoulad. Nebo se třeba snažíme rozšiřovat slovní zásobu zaměřenou na to konkrétní téma a potom pracujeme s různými kartičkami a děláme různé brainstormingy.“ Shodně integruje učivo dějepisu a českého jazyka i UČŠBH2: „Samozřejmě v češtině jsou situace, kde se to prolíná hodně, zvláště, když učíme třeba o první republice, tak se čtou úryvky z Karla Čapka, když se probírá válka, meziválečné období, tak Karel Poláček a jeho *Bylo nás pět* a podobně.“ UČŠBH2 využívá při výuce jazykové složky předmětu učebnice, které vytvořili učitelé školy. Jak uvádí, v učebnici se vyskytují texty inspirované z českého rozhlasu nebo tisku. Dále ve výuce užívá materiály spojené s českými influencery a youtubery. Více se učitelé podle jejích slov věnují podpoře národní kulturní identity v nižších ročnících druhého stupně, kdy jsou jednotlivé aktivity a cvičení navázány na české svátky a významné osobnosti, tento rok se věnují více Bedřichu Smetanovi s ohledem na výročí jeho narození. Ve vyšších ročnících se věnují intenzivní přípravě na certifikované zkoušky z českého jazyka B1 a výuka probíhá většinou podle školou vytvořené učebnice. Žáky při výuce skladby vede k práci s autentickými texty, v kterých žáci analyzují větné struktury nebo například doplňují i/y ve shodě přísudku s podmínkem. UČŠ ve shodě s výše uvedenými učitelkami integruje učivo literární, jazykové a dějepisné. Například v 8. ročníku

s žáky probírala období národního obrození a zapojila texty Boženy Němcové, v kterých žáci rozlišovali věty jednoduché a souvětí. Podobným způsobem pracuje i s jinými texty českých autorů. Dále uvedla: *„pokud se bavíme o syntaxi, kde žáci třeba právě pracují s tím, že vymažu i/y a oni tam doplňují koncovky ve shodě s podnětem nebo dělají rozborů těch vět, že třeba určují větné členy nebo mají dokončit ten příběh, kdy já jim dám grafy a oni mají podle těch grafů napsat nějaké věty tak, aby dokončili ten příběh.“* V jazykové složce předmětu se snaží také připomínat české svátky, kdy využívají tématu k získání informací o daném svátku a tradicích a zároveň procvičují jazykové učivo. Ueš se k výuce syntaxe vyjádřil tak, že vyučuje valenční syntax, že postupuje od stavby, jelikož je toho názoru, že žáci by ve svém věku měli být schopni postavit větu sami, tudíž konkrétně v tomto učivu národní identitu nerozvíjí. Jeho výuka je zaměřena na rozvoj vyjadřovacích schopností žáků, zařazuje tedy do výuky zejména tvorbu textů zaměřenou na vyjadřování myšlenek žáků s následnou autokorekcí prostřednictvím jazykových příruček. Ve výuce se podle svých slov snaží integrovat všechny tři složky předmětu, což, jak tvrdí, při výuce českého jazyka na školách v ČR neprobíhá v takové míře.

3. Máte dostatek kvalitních materiálů pro podporu vlastenectví při výuce českého jazyka?

Ueš využívá materiály z učebnic od nakladatelství Fraus. Na otázku, zda materiály z učebnice upravuje pro potřeby žáků odpověděl takto: *„To si nějak neuvědomuji, ale samozřejmá věc je, že když narazíme na koncept, který děti neznají, což je dost často a nejen koncept, oni neznají běžnou slovní zásobu, tak se na slovo podíváme, co to je za zajímavé slovo, v jakém kontextu, kolokabilitě se vyskytuje. Takže, když na něco takového narazíme, což je dost často, tak se na to slovo podíváme jako do nějaké přihrádky, jak to slovo funguje v Čechách a oni potom vidí, že to je třeba hodně využívané slovo a že ho neznají. Rozhodně nebudou znát české reálie, když se narodili v Belgii, budou spíše znát zdejší reálie.“* Z odpovědi učitele můžeme tedy usuzovat, že byt' nevyužívá učebnici při výuce skladby, v jiných rovinách jazyka materiály z učebnice využívá. Z rozhovoru dále vyplynulo, že kolegyně¹ v jiném ročníku pracují s učebnicí od nakladatelství Nová škola – DUHA. UČŠBH1 využívá pro výuku také učebnice nakladatelství Fraus: *„Na češtinu používám*

¹ Pro úplnost dodejme, že kolegyně Ueš se na spolupráci při psaní diplomové práce nechtěla účastnit.

učebnici od Frause, takže sleduji témata od Frause. Takže vždycky probíráme to, co je v té učebnici.“ V další části rozhovoru dodává, že učebnici používá zejména jako inspiraci pro dané téma výuky. Zdůrazňuje, že v hodinách klade důraz zejména na práci s textem, jelikož se díky tomu žáci učí mnohem přirozeněji a dokáží dosadit správné tvary slov. Dále využívá české písně, s žáky poslouchá česká rádia, pracují také často s webovou stránkou České televize ČT edu. Jak sama ale přiznává materiály si také upravuje nebo vytváří nové, jelikož neodpovídají potřebám žáků. Žáci se podle jejích slov potýkají s nedostatečnou slovní zásobou, proto jsou pro ně texty i cvičení v učebnici těžší. Materiály upravuje tak, aby sloužili pro praktické vyjadřování. Při tvorbě materiálů se inspiruje v učebnici nebo na internetu a vytváří kompilát, který poslouží potřebám žáků. Učebnici využívají také při zadávání domácí práce pro žáky. UČŠ k výuce občas využívá učebnice nakladatelství SPN nebo materiály k výuce tvoří sama. Nejvíce pro tvorbu materiálů využívá inspirace na internetu nebo z již hotových výukových materiálů od učitelů na webovém portálu učitelnice.cz. Jako hlavní důvod pro minimální využívání učebnic uvedla nedostatek času, jelikož výuka probíhá v rámci dvou vyučovacích hodin v sobotu dopoledne. UČŠBH2 je s materiály spokojena, jelikož využívají učebnice, které vytvořili učitelé školy tak, aby odpovídaly potřebám žáků. Kromě učebnice využívá různé hry a kvízy, které tvoří sama nebo další učitelé školy a materiály poté sdílí napříč ročníky. Využívají také spolupráce s rodiči, kteří tvoří audiovizuální materiály.

4. Setkáváte se s nějakými problémy při rozvíjení národní kulturní identity ve výuce českého jazyka?

UČŠBH1 se shoduje s UČŠ, že největším problémem je dostupnost aktuálních českých knih, i když obě učitelky uvedly, že ve škole mají české knihy, není to dostačující. Některé knihy jsou podle slov UČŠBH1 nevyhovující, jelikož žáky nezaujmu a motivace ke čtení, kdy by žáci mohli číst současné spisovatele, chybí: *„Jsem ještě zapsaná na univerzitách v Česku, takže mám nějaké přístupové údaje do knihoven, tam jsou ty věci občas online, ale velmi často ne, když to podléhá autorským právům, což znamená, že k Boženě Němcové se dostaneme, ale nedostaneme se k těm věcem, které bych reálně s těmi dětmi mohla dělat a které by je mohli bavit.*“ Vyjádřila se i k obsahové stránce učebnic od nakladatelství Fraus, setkává se v učebnici s reáliemi, které jsou pro žáky žijící v zahraničí nepochopitelné a nemohou jim porozumět. Jako příklad uvedla zkratku NP (tj. národní park) při procvičování

učiva slovtvorby. Pokud jde o UEŠ vyjádřil svůj apel na to, že v rámci rozvíjení národní kulturní identity nenajdeme v kurikulárních dokumentech kompetence k vlastenectví, během rozhovoru se zamýšlel, proč tomu tak je. Dochází k názoru, že důvodem je nestálost názorů ohledně národní identity v pedagogickém prostředí.

5. Jaká jsou specifika výuky českého jazyka na zahraniční škole, kde působíte?

Při odpovědi na tuto otázku se učitelé shodují, že jsou žáci ovlivněni pobytem ve vícejazyčném prostředí, což je projevuje zejména ve slovosledu. Objevují se také problémy s rozdílnou výslovností UČŠBH2 doplňuje také nadměrné užívání zájmena já, které je typické pro angličtinu. Jako další specifikum uvádí, že žáci mají problém pochopit vykání, z čehož poté vyplývají humorné situace například při návštěvě lékaře v ČR, kdy se jí rodiče žáků svěřují, že dítě lékaři během vyšetření tyká. UČŠBH1 vyjadřuje podobné zkušenosti vlivem francouzského jazyka. Typicky vyjadřuje problémy se správným tvořením pádů a upřednostňováním nominativu. Zmínila také, že ve výuce syntaxe nezařazuje učivo o doplňku. UČŠ se shoduje se zkušenostmi výše a uvádí, že vlivem španělského jazyka je pro žáky obtížné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Z tohoto tedy vyplývá, že učitel by měl ovládat alespoň na základní úrovni jazyk prostředí, kde se škola nachází, aby si jeho vliv uvědomoval a mohl s rozdíly pracovat ve výuce. Jako další specifikum uváděli výše zmíněné učitelky výuku ve volném čase žáků. Jelikož výuka probíhá v sobotu, jsou žáci méně motivováni a výuka vyžaduje aktivní formy výuky a střídání činnosti, což klade vyšší nároky na přípravu učitele. UČŠBH1 demonstruje nižší motivaci žáků tím, že klesá jejich počet ve vyšších ročnících. UČŠBH2 k motivaci žáků dodává, že u některých měla vliv na zvýšení motivace příprava na certifikovanou zkoušku z českého jazyka. Žáci jsou podle jejích slov více motivováni, jelikož se soustředí na dosažení konkrétního a jasně definovaného cíle. UEŠ jako specifikum popisuje rozdílný přístup učitele k výuce v porovnání s českým prostředím. Formuloval svůj názor slovy *„čili jinými slovy, já nesměřuju tak stejně jako Češi třeba k tomu, aby děti byly jako malý lingvisti, nebo aby byly znalci nějaké literární historie, ale spíš to směřuji k obecné literesi.“* Na základě rozhovoru můžeme jako další specifikum z pohledu UEŠ uvést integraci komunikačně-slohové, jazykové a literární složky předmětu.

6. Jak vnímáte svou roli jako učitele při rozvoji národní kulturní identity u žáků?

UČŠBH1 charakterizuje svou roli jako apolitickou a objektivní, ale přiznává, že do výuky zahrnuje i témata, která jsou zajímavá pro ni samotnou. Na tématech se snaží žákům ukázat rozdíly mezi ČR a zemí, kde žijí. V rozhovoru zmínila „já se jim předávám to češství, tak já se jim snažím předat tu českou literární kulturu, a to bych řekla, že je v mých hodinách dominantní.“ V rámci předávání češství seznamuje žáky s českými vtipy nebo českými kraji a popisuje „Bavili jsme se o krajích, a proč jsou některé kraje na periferii? A dala jsem tam právě tu rivalitu mezi Prahou a Brnem. Tak jsem se snažila vysvětlit českou mentalitu, kterou by oni nikdy neměli.“ UČŠ vnímá roli učitele jako klíčovou pro zprostředkování české kultury. Jejím cílem je, abys si žáci uvědomovali svůj vztah k České republice a byli hrdí na své kořeny. Proto se ve výuce nesoustředí jen na gramatiku, ale i na budování pozitivního vztahu k České republice. UEŠ popisuje učitele jako prostředníka mezi žáky a českou kulturou a historií. U žáků se snaží probudit zájem o českou kulturu, zejména literaturu, a historii.

5.3 Návrhy na podporu výuky českého jazyka na českých školách v zahraničí

Výuka českého jazyka na českých školách v zahraničí čelí specifickým výzvám, které kladou jiné nároky na učitele, než je tomu v prostředí výuky na českých školách. Žáci českých škol přicházejí do výuky z různých kulturních prostředí, jelikož ne vždy jde o žáky, kteří ve své rodině užívají ke komunikaci s alespoň jedním rodičem český jazyk. Z toho vyplývá také rozdílná úroveň znalosti češtiny. Odlišná je také motivace žáků k učení se českému jazyku. Někteří žáci se vzdělávají v zahraničí jen omezenou dobu a uvědomují si, že se vrátí do prostředí školy v ČR. Jiní žáci přichází do školy s motivací zvládnutí certifikované zkoušky z českého jazyka. Další jsou žáci, kteří mají sice české předky, ale kontakt s českým jazykem prostřednictvím rodičů nemají. Z rozhovorů s respondenty vyplynulo několik problémů, s kterými se učitelé musí potýkat. V této kapitole se práce soustředí na poskytnutí návrhů pro podporu učitelů českého jazyka působících v zahraničí a přispění tak ke smysluplnosti výuky pro žáky.

Dostupné učebnice českého jazyka jsou orientované na monolingvní prostředí, proto je lze pro výuku užívat omezeně a často slouží jen pro inspiraci pedagogů nebo jsou částečně využívány pro domácí procvičování. Jako klíčový bod proto uvádíme vytvoření ucelené řady

učebnic a doplňkových materiálů, které budou odpovídat potřebám žáků. V rámci jazykové složky předmětu dochází k rozvíjení národní kulturní identity jen zřídka, proto by bylo vhodné, aby učebnice obsahovala autentické texty z českého prostředí a zároveň odpovídala komunikačním cílům výuky českého jazyka. Jak vyplývá z analýzy učebnice ČŠBH Londýn i dodaných materiálů, které tvořili učitelé ČŠBH Londýn a ČŠBH Paříž, bylo by vhodné učitele podpořit v integraci komunikačně-slohové a jazykové složky učiva, aby odpovídala požadavkům komunikačně pojaté výuky. Poskytnuté materiály se zaměřovaly zejména na formální stránku jazyka. Z tohoto důvodu by bylo vhodné zařadit pravidelné vzdělávací aktivity pro učitele českých škol v zahraničí, během nichž by získali potřebné kompetence pro práci v oblasti komunikačně pojaté výuky. Důležité je také sdílení vytvořených materiálů mezi jednotlivými školami, čímž by se rozšířila možnost předání zpětné vazby mezi učiteli a zkvalitnění využívaných materiálů. Kromě spolupráce mezi jednotlivými školami by bylo vhodné zařadit i spolupráci s českými centry a jinými podobnými organizacemi, jelikož ne všechny z oslovených škol takovouto spoluprací navázaly. Spolupráce by přispěla k rozvoji národní kulturní identity prostřednictvím aktivit pořádaných takovýmito organizacemi.

Učitelé se setkávají i s omezenou dostupností české literatury. Jedna z učitelek vyjádřila, že by ráda s žáky pracovala i s texty současných českých autorů, ale tato díla se z důvodu autorského práva nevyskytují v dostupné online podobě. Pro výuky českého jazyka i národní kulturní identity by bylo vhodné zaměřit se na pravidelné rozšiřování knihovny o nová díla, která mají potenciál přivést žáky ke čtení, jelikož učitelé vyjádřili, že přivést žáky ke čtení českých knih je obtížné v prostředí, kdy jsou obklopeni jiným jazykem. Vhodné by bylo také zavedení pravidelných čtenářských dílen, které by zvýšily motivaci žáků ke čtení knih.

Zejména České školy bez hranic a jim metodicky podobné školy se potýkají také s nedostatkem digitálních technologií. Online nástroje a aplikace pro procvičování českého jazyka nebo slovní zásoby mohou být cenným nástrojem pro rozvoj jazykových znalostí žáků a mohou přispět k větší atraktivitě a tím i motivaci k učení. Učitelka České školy bez hranic vyjádřila, že během výuky nelze s žáky pohodlně pracovat s audiovizuálními materiály, jelikož škola nevlastní informační technologie, díky nimž by žákům mohla více zpřístupnit české reálie.

S předchozím souvisí nedostatek financí, který má vliv na materiální i prostorové vybavení školy. Učitelky z Paříže a Madridu vyučující spojené ročníky se potýkají s nedostatkem prostoru pro individuální práci s žáky v rámci ročníků. Učitelka České školy bez hranic Paříže popsala dělení ročníků pro samostatnou práci v prostoru jedné třídy jako nevhodné a způsobující potíže při pozornosti žáků. České školy bez hranic působí jako neziskové organizace a jsou financovány prostřednictvím MŠMT, jak bylo popsáno v teoretické části. Bylo by proto v rámci politiky financování škol v zahraničí přehodnotit tak, aby byl poskytován dostatek finančních prostředků pro provoz.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo popsat problematiku rozvíjení národní kulturní identity prostřednictvím výuky českého jazyka na školách v zahraničí. Na základě obsahové analýzy kurikulárních materiálů, učebnic a dalších vzdělávacích materiálů jsem se snažila nalézt odpověď na otázku, jak je výchova k vlastenectví reflektována ve výuce českého jazyka na českých školách v zahraničí. Pro zodpovězení otázky posloužil také kvalitativní výzkum prostřednictvím rozhovorů s učiteli českých škol v zahraničí. V následující části jsou shrnuty jednotlivé kapitoly a jejich význam k dosažení cílů práce.

První kapitola poskytuje teoretický rámec problematiky. Byly definovány klíčové pojmy národ, identita a národní identita. Prostor byl dále věnován národnímu cítění, charakterizovala jsem výchovu k vlastenectví i její reflexi ve výuce českého jazyka od vzniku samostatného Československa po současnost. Teoretické poznatky přispěli k pochopení jedinečnosti předmětu český jazyk ve spojení s vlasteneckou výchovou. Český jazyk byl totiž již od počátku svého vzniku jako vyučovacího předmětu zprostředkovatelem soudobých společenských hodnot. Mnohokrát v historii českého národa sloužila výuka mateřského jazyka k prosazování mocenských cílů. Poslední kapitola teoretické části přinesla zjištění o provázanosti výuky českého jazyka na českých školách v zahraničí s českými kurikulárními dokumenty, které jsou pro české školy v zahraničí stejně závazné jako pro školy působící na území České republiky. Kapitola se věnovala také charakteristice fungování jednotlivých typů poskytovatelů vzdělávání.

Praktická část práce si kladla za cíl analyzovat kurikulární dokumenty a vzdělávací materiály českých škol v zahraničí. Z porovnání kurikulárních materiálů vyšlo najevo, že školy v zahraničí podporují vlastenectví zejména v literární složce předmětu, jazyková složka předmětu je pro rozvoj vlastenectví využívána méně. Toto zjištění bylo potvrzeno i na základě rozhovorů s učiteli, kteří shodně vyjadřovali, že v jazykové části předmětu na podporu národní kulturní identity příliš nedbají. Analyzovali jsme také učebnice využívané učiteli. Na základě rozhovoru vyplynulo, že učitelé využívají učebnice českého jazyka, které jsou dostupné pro výuku na území České republiky. Ovšem všichni učitelé hodnotili učebnice jako nevyhovující a shodli se, že provádí úpravy nebo neprobírají všechny zahrnuté jevy. Při analýze jsme se soustředili na výuku skladby, kterou vnímáme jako klíčovou pro rozvoj komunikačních dovedností žáků. Analyzovány byly také učebnice vytvořené Českou školou bez hranic Londýn, které se soustředili spíše na formální stránku jazyka a k rozvíjení národní kulturní identity přispívají minimálně. Dále byly analyzovány materiály, které vytvořili sami učitelé českých škol. I tyto materiály vykazovaly spíše pozornost kladenou na formální stránku jazyka. K rozvoji vlastenectví docházelo prostřednictvím materiálů jen omezeně. Jako nejvhodnější materiály pro rozvoj vlastenectví v jazykové složce předmětu bychom hodnotili učebnice českých nakladatelství, která vhodně integrují témata přispívající k rozvoji národní kulturní identity a jazykové výuky. Poslední část praktické části popisuje specifika a s tím související problémy při výuce českého jazyka. Kapitola se kromě popisu snaží navrhnout také řešení. Ovšem výuka českého jazyka na českých školách v zahraničí je velice komplexní a zahrnuje několik rovin, proto by se na řešení uvedených problémů museli podílet jak organizace na území České republiky, tak na území působících škol.

Jedním z klíčových výsledků práce je zjištění potřeby posílit podporu českých škol v zahraničí ze strany českých institucí. To zahrnuje nejen zajištění vhodných výukových materiálů, které budou reflektovat specifika dvojjazyčného vzdělávání, ale také systematickou podporu učitelů, kteří často pracují v náročných podmínkách. Významnou roli hrají také rodiče, jejichž zapojení je klíčové pro rozvoj vztahu dětí k mateřskému jazyku a české kultuře.

Autorka práce si uvědomuje také limity práce, které doprovázely její výzkum. Prvním z nich je malá míra zapojení českých učitelů do kvalitativní části výzkumu. Jak bylo již uvedeno v metodologii výzkumu, autorka prostřednictvím Domu zahraniční spolupráce

oslovila všechny učitele působící na Evropských školách. Ochotný účastnit se rozhovoru byl pouze jeden. Autorka také oslovila všechny České školy bez hranic působící v Evropě, kladnou odpověď obdržela pouze od dvou z nich. Nejsnáze probíhala spolupráce s učitelkou ze školy metodicky podobné Českým školám bez hranic. Druhým limitem jsou poskytnuté materiály učitelů českých škol. Někteří vzhledem ke své pracovní vytíženosti odmítli poskytnout více materiálů či vůbec nějaký. Autorka si ovšem uvědomuje, že vytvořené materiály jsou majetkem českých škol a mají právo s nimi nakládat podle svého uvážení.

Přes popsané limity práce výsledky jednoznačně ukazují, že jazyková složka předmětu český jazyk výrazně přispívá k rozvíjení národní kulturní identity, pokud jsou zvoleny vhodné materiály.

Práce ukázala, že podpora českého jazyka a kultury v zahraničí není jen otázkou vzdělávání, ale také důležitým krokem k zachování národního dědictví a posilování pocitu sounáležitosti s českou komunitou po celém světě. Výsledky této práce mohou sloužit jako inspirace pro další výzkumy analyzující podporu národní identity na českých školách nebo mohou posloužit jako inspirace ke konkrétním krokům směřujícím k rozvoji českého školství v zahraničí a udržování české národní identity v multikulturním prostředí.

Seznam použitých informačních zdrojů

HOLÝ, L. Malý český člověk a skvělý český národ: národní identita a postkomunistická transformace společnosti. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. s. 233, ISBN 9788074190186.

KREJČÍ J. O češství a evropanství: o českém národním charakteru (1. díl). Ostrava: Amosium Servis, 1993. 183 s. ISBN 80-85498-19-7.

MALINA, Jaroslav. *Antropologická encyklopedie*. Online. Antropologická encyklopedie. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/prif/ps11/antropol/web/encyklopedie.html>. [cit. 2024-11-11].

NEŠPOR, Zdeněk R. *Sociologická encyklopedie*. Online. Sociologická encyklopedie. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Patriotismus>. [cit. 2024-11-11].

LICPEROVÁ-BAKER, a kol. *Demokratická kultura v České republice*. Praha: Academia, 2007, 285 s. ISBN 978-80-200-1433-7 2007.

RÝDL K., NEZEL I., *Rasismus a nacionalismus v současném životě: Inf. příručka pro školy i veřejnost*. s. 224 Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1997. ISBN (brož.).

PETRUSEK, M. et al. *Velký sociologický slovník*. 1 A/O. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1., s. 664

MŠMT. 2023. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [Cit. 2022-01-20]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/file/4982/>.

TRUSINIVÁ, R. 2015, Hierarchie sociálních identit – Které sociální identity jsou pro Čechy důležité? In K. Vlachová (Ed.), *Národní identity a identifikace: Česká republika-Visegrádská čtyřka-Evropská unie*, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR, v. v. i.

TŘEŠTÍK D. *Češi: Jejich národ, stát, dějiny a pravdy v transformaci*. Texty z let 1991-1998. Brno: Doplněk, 1999, s. 153 ISBN 80-7239-013-9.

Seznam příloh

5.4 Příloha 1 – Nestrukturovaný rozhovor s učitelí

rozhovor s UČŠBH2

V jakém ročníku vyučujete?

Já každý rok učím v jiné třídě a letos učím devítku. V deváté třídě se střídáme, takže já učím každý druhý týden. Střídám se s další kolegyní.

Podporujete ve svých hodinách výchovu k vlastenectví?

Já bych řekla, že ano. Snažíme se nějakým způsobem. Jestli to má být jenom čeština, my totiž máme i vlastivědu, takže upozorňujeme na různé české významné osobnosti, na které můžou být hrdí. A co se týká češtiny, samozřejmě je upozorňujeme na to, že jednak to, že se učí druhý jazyk, tak si obohatí slovní zásobu. A tím, že se učí nový jazyk, tak získávají něco navíc. Něco navíc i ve smyslu, že třeba i kdyby se potom učili jiné jazyky, tak to pro ně bude jednodušší, protože nějakým způsobem už mají zkušenost s učením dalšího jazyka, kromě angličtiny, který je pro některé jako mateřský jazyk. Protože je pravda, že v některých rodinách, které jsou tam poměrně často zastoupené, kde jeden z partnerů je cizinec, tak od malička mluví anglicky.

Snažíme se, aby cítili hrdost i na to, že to dávají každou tu sobotu, i když chápeme, že to pro ně třeba je těžké, ještě v sobotu jít znovu do školy, ale chceme, aby si byli vědomí, že to má svoji hodnotu, ten čas, který tomu věnují. Naučí se něco, co je důležité. Aspoň na to tak věřím, takže doufám, že to reflektují i na ně.

Jakým způsobem podporujete výchovu k vlastenectví? Mohla byste uvést konkrétní příklady k oblasti výuky skladby?

Takhle, my v té deváté třídě jedeme podle naší učebnice, takže ty texty používáme z učebnice, ale učebnice je vlastně inspirována texty z českého tisku nebo rozhlasu.

Poslechové aktivity, které mám, jsou také často nahrané z českých radií nebo používáme třeba i materiály českých influencerů na YouTube a podobně.

Samozřejmě v češtině jsou situace, kde se to prolíná hodně, zvláště, když učíme třeba o první republice, tak se čtou úryvky z Karla Čapka, když se probírá válka, meziválečné období, tak Karel Poláček a jeho Bylo nás pět a podobně.

Máte dostatek kvalitních materiálů pro podporu vlastenectví při výuce českého jazyka?

Učebnici jste tvořili vy jako škola?

Ano, kolegyně, které učily kdysi devítku, tak dvě kolegyně byly hlavní tvůrčí.

Co vás vedlo k tomu, že jste tvořili vlastní učebnici, jestli mi k tomu můžete něco říct?

Já jsem přímo u toho zrodu té učebnice nebyla. Když to vznikalo, tak jsem učila o něco nižší třídy, nižší ročníky.

Ale co vím, tam šlo především o to, že my v rámci 8. a 9. třídy zároveň studenty připravujeme i na certifikované zkoušky na úrovni B1 a B2. Měli jsme kolegyni, která vyučovala nebo dělala přípravy cizinců na tyto dvě zkoušky v České republice. Myslím, že ještě stále pracuje na podobné pozici. Přišla s nápadem, že bychom mohli mít učebnice, které vlastně odpovídají struktuře zkoušek. Takže tam jsou vždycky psané testy, pak jsou tam poslechové aktivity, pak jsou tam úkoly k mluveným aktivitám. A v podstatě nějak potom s další kolegyní, která měla asi nejvíc zkušeností v tu chvíli u nás na škole, tak se rozhodly tímto způsobem pak vytvořit učebnici, která by žáky jednak připravila na zkoušku B1 a B2 a zároveň učila češtinu, včetně té gramatiky a všeho. V tom osmém a devátém

ročníku více používají gramatiku v praxi, že tam už ty poslechy jsou třeba z Českého rozhlasu, ty texty jsou třeba z českého tisku, takže vlastně to, co se celé roky učili, tak už v praxi nějak jsou schopní používat. Myslím, že to dává smysl.

Kromě učebnic používáte ještě jiné materiály?

Tak kromě těch učebnic používáme materiály, které si sami vytvoříme. Konkrétně v té devítce tam jedeme hodně podle naší učebnice, tak se pak snažíme třeba vytvořit různé zábavnější materiály, kde procvičujeme třeba tu látku, kterou jsme se naučili. A většinou jsou to různé hry a kvízy. Potom taky máme vlastivědné přednášky, které jakožto prezentace nebo úryvky z filmů a podobně pro nás vytváří, shání, dává dohromady jeden tatínek, dobrovolník, který má historii jako koníček. A tam třeba porovnáváme, v devítce konkrétně porovnáváme třeba každé století, historii, co se dělo v Čechách a co se dělo v Anglii. Jestli tam byly nějaké vazby nebo ne, nebo se každá ta země rozvíjela nějakým jiným směrem.

Jak vnímáte svou roli jako učitele při rozvoji vlastenectví u žáků?

Já teda můžu říct za sebe, protože jsem taky z bilingvní rodiny, takže já jsem to měla podobně jako ty děti. Včetně toho, že třeba, a to děti občas taky mývají, že když jsem se pak učila ten druhý jazyk, tak jsem odmítala nejdřív mluvit, protože jsem měla pocit, že jsem do toho jakoby nacpaná. Ale časem to člověk nějak vzal a mně to přišlo velmi důležité, a proto si myslím, mám pocit, že to je důležité i pro děti. Jednak pro jejich pocit vlastní identity, protože ta česká identita nějakým způsobem, ty české třeba zvyky, právě ten jazyk a podobně, tam stejně někde je. I kdyby to bylo třeba jenom, že navštěvují o prázdninách rodinu v Čechách, tak prostě ty vazby tam jsou. Takže mně přijde, že to vlastenectví je důležité i jako uvědomění si vlastních kořenů. Pak samozřejmě i třeba z praktického hlediska, když se na to dívám, tak ta čeština a každý jazyk navíc, otevře dveře.

Jaká jsou specifika výuky českého jazyka na zahraniční škole, kde jste působila?

Tak já myslím, že především po Brexitu, že nás hodně trápí nedostatek lidí. Protože před Brexitem sem jezdilo hodně stážístů. Lidí je teď strašně málo, protože je komplikované sem přijet a většinou ta víza jsou třeba jenom na tři měsíce a podobně.

Protože nejde jenom o výuku té češtiny, ale i to, aby se tam Češi a české rodiny, nebo alespoň z poloviny české, scházeli, aby to mělo i právě náboj určité české komunity. Je pravda, že těch akcí je nějakým způsobem o něco méně, než bývalo, protože prostě nejsou lidi.

Co se týká těch materiálů, tak tam máme poměrně dobrý systém, že vlastně každý materiál, který se vytvoří, se nahrává do společných složek. Takže kdokoliv přijde za ním, nebo kdokoliv i z jiné třídy, pokud se mu ten materiál hodí, tak ho může použít. Takže tohle to je dobrá věc, ale je pravda, že třeba zase, když jsme měli lidi navíc, tak třeba se mohl někdo postarat nebo pomoci třeba s administrativou a podobně, což teď v podstatě řešíme sami.

Výuka češtiny, tak tam samozřejmě je velký rozdíl u dětí, kteří mají oba rodiče Čechy a vlastně doma se mluví česky a u rodin, kde je jeden z rodičů cizinec. To bych řekla, že ty děti, které jsou z těch smíšených rodin, tak to mají samozřejmě mnohem těžší, protože ani česká strana nemluví doma česky. A potom je to obzvláště těžké, protože oni se to v podstatě potom opravdu učí jako cizí jazyk, když to tak řeknu. Samozřejmě se jim pak do toho pleť i dost angličtina, takže třeba takové ty různé jevy z anglického jazyka, tak se mi pak objevují v jejich pracích. Třeba všude dávají zájmeno já. Musím pořád upozorňovat a podobné ty věci, které jsou v angličtině jinak. Co jim dělá hodně problém, je naučit se vykat, protože tady se nevyká. Takže to je další věc a s tím mají problémy i v Čechách, když si mi pak rodiče stěžují, že přišli s dětma k doktorovi a děti doktorovi začaly tykat. Takže jsou oblasti, které jim samozřejmě dělají více potíže a prostě snažíme je na to nějak upozorňovat, že angličtina v tomhle smyslu je jiná.

rozhovor s UČŠBH2

V jaké třídě vyučujete?

Učím ve dvojtřídách, konkrétně 6. a 7. ročník a 8. a 9. ročník. Na druhém stupni mám celkem 22 žáků, ale počet dětí ubývá, čím jsou ve vyšším ročníku. Vyučování probíhá v sobotu, což je pro děti náročné, ale díky tradici školy máme stále dost žáků. Protože naše škola je nejstarší, vlastně jsme byli první, kdo založili takhle školu.

Podporujete ve svých hodinách výchovu k vlastenectví?

Snažím se asi upozornit na rozdíly, které v těch státech jsou. Vždycky to bereme jako ve vztahu k Francii, protože to je něco, s čím oni dokážou pracovat. Pro mě je hrozně důležité, aby pochopili krásu nějakého textu a je mi asi jedno, jestli se jim bude líbit Kytice, nebo jestli se jim bude líbit komiks. Snažím se jim předat vášeň pro literaturu. Také čteme české vtipy, ne jako vtipy, šla babička s Pepíčkem, ale třeba udělám koláže nebo děláme obrázky z české historie. Ted' jsme se bavili jsme se o krajích, a proč jsou některé kraje na periferii. A dala jsem tam právě tu rivalitu mezi Prahou a Brnem. Tak jsem se snažila vysvětlit českou mentalitu, kterou by oni nikdy neměli. Kdybych to měla shrnout, tak já se jim snažím předávat češství. Snažím se předat českou literární kulturu, a to bych řekla, že je v mých hodinách dominantní. Děti mají často tendenci něco vidět zkratkovitě, nebo naučeně a nedívají se na text, na to, co opravdu je v textu. Takže se snažím, naučit je číst, aby to bylo oproštěno od interpretací, které možná někde slyšeli, anebo mají pocit, že by to dobře znělo. Takže to se v nich snažím hlavně hodně probudit.

Jakým způsobem podporujete výchovu k vlastenectví? Mohla byste uvést konkrétní příklady k oblasti výuky skladby?

Určitě když vezmu literaturu, děláme pana Theodora Mundstocka. Je vázaný na nějaké téma holocaustu, 2. světové války, což bereme v dějepise. V češtině zařadíme práci s textem a snažíme se, vydedukovat, co je v tom textu psáno, porozumění textu. Nebo vymažu i/y, aby doplnili, nebo i velká písmena. Nebo změním nějaká znění, nějaké informace v tom textu a oni musí hledat. Nebo se třeba snažíme rozšiřovat slovní zásobu zaměřenou na konkrétní téma a potom pracujeme s různými kartičkami a děláme různé brainstormingy.

Využíváme české podcasty a mám předplatné Respektu, takže občas si poslechneme nějakou část z Respektu. Posloucháme často písničky, protože to je pro děti skvělé seznámení s českou kulturou, děláme takovou klasiku, že vynecháme nějaká slova, která by třeba pro ně mohla být komplikovanější a oni se je snaží doplňovat do textu. A to je hrozně zajímavé, jak oni chápou, nebo spíše někdy nechápou význam písňového textu. Pracujeme hodně s ČT edu. Občas posloucháme rádio na zkoušku poslechu a jestli dokážu rozumět dospělému mluvenému slovu, a to je tak nějak vše.

Výuky češtiny stavíme na práci s textem, protože potřebujeme, aby děti měly bohatou slovní zásobu, aby chápaly mluvené slovo. Aby přirozeně vnímaly jazyk, protože pro děti, které mají problém definovat a skloňovat, časovat, je prostě zbytečnost, abychom je učili rozbor vět a dělali jsme grafy. Díky tomu textu se učí mnohem přirozeněji a dokážou do toho dosazovat správné tvary. Když jim třeba řeknu, vytvořte plurál 7. pádu, tak to nezvládnou. Ale práce s textem není úplně jednoduchá, protože děti neradi čtou. Mám tam pár holčiček, co rády čtou, ale půlka té třídy, když vidí nějaké delší odstavce, tak jdou do mdlob.

Máte dostatek kvalitních materiálů pro podporu vlastenectví při výuce českého jazyka?

Na češtinu používám učebnici od Frause, takže sleduju ta témata. Takže vždycky probíráme to, co je v té učebnici. Třeba nebereme ale doplněk. Obecně bych řekla, že to spíš bývá těžší, jsou tam používaná slova, která česko-francouzské děti nemají možnost znát. Nedávno jsme dělali zkratky slov. Měli jsme například zkratku Národní park Šumava, v podstatě je to úplně zbytečný. My potřebujeme, aby věděli, co znamená zkratka např. nebo viz, což třeba nevědí.

Snažíme se upravovat učebnice pro praktickou potřebu. Řekla bych, že na každou hodinu si vyrábíme nějaké pracovní listy, inspirujeme se v učebnici tématem, potom se podíváme na internet, dáme nějaká cvičení dohromady, a to připravíme pro děti jako základ, se kterým v hodině pracujeme. Učebnici využíváme spíše my učitelé, abychom měli nějakou kostru, které se můžeme držet a potom tam třeba vybíráme cvičení na domácí úkoly.

my u výuky češtiny stavíme na práci s textem, protože potřebujeme hlavně, aby děti měly bohatou slovní zásobu, aby chápaly mluvené slovo. Aby přirozeně vnímali ten jazyk, protože pro děti, které mají problém definovat a skloňovat, časovat, tak je prostě zbytečnost, aby my jsme je učili rozbor vět a dělali jsme grafy, když neumí ten základ. Díky tomu textu se učí mnohem přirozeněji a dokážou do toho dosazovat správné tvary. Když jim třeba řeknu, vytvořte plurál 7. pádu tak to nezvládnou. Ale ta práce s textem není úplně jednoduchá, protože děti neradi čtou. Mám tam pár holčiček, co rády čtou, ale půlka té třídy, když vidí nějaké delší odstavce, tak jdou do mdlob.

Funguje ve škole knihovna?

Funguje u nás knihovnička, je malá, moc knih v tom není. Ale knihy jsou dost často rozpůjčované, protože děti mají povinné čtenářské deníky na každé prázdniny, co máme. Ty knížky, které bychom nejvíce potřebovaly stojí spoustu peněz. Máme neustále problémy s rozpočtem, takže většinou čekáme, jestli nám někdo dá nějaké knihy darem. Pokaždé to nejsou úplně knihy, o které bychom stáli. Mrzí mě, že nemáme online knihovnu, že nemůžeme dětem půjčovat do čtečky knih knížky. To jsem se snažila nějak zprovoznit, ale není to úplně jednoduché. Potom tady máme České centrum, které má taky knihovnu, jenže to je spíš zaměřené na dospělé čtenáře a mají hodně knih, které se týkají francouzské tematiky. Takže když probíráme nějaké žánry, snažím se demonstrovat nějaké žánry, tak na to je to super; ale stává se často, že hledám všude na internetu. Jsem ještě zapsaná na univerzitách v Česku, takže mám nějaké přístupové údaje do knihoven, tam jsou ty věci občas online, ale velmi často ne, jelikož podléhají autorským právům. Což znamená, že k Boženě Němcové se dostaneme, ale nedostaneme se k těm věcem, které bych reálně s těmi dětmi mohla dělat a které by je mohly bavit.

Jak vnímáte svou roli jako učitele při rozvoji vlastenectví u žáků?

To je zajímavá otázka, protože my bychom měli být jako učitelé asi apolitický a objektivní, ale určitě si myslím, že jsem párkrát zhřešila. Že jsem začala brát nějaká témata, která jsou pro mě důležitá a z mojí perspektivy. Politice se upřímně vyhýbám, protože jsou tu rodiče, kteří mají různá přesvědčení, a to je zbytečné, abychom se dostávali do nějakého konfliktu. Ale třeba jsem přinesla dětem téma feminismus v české společnosti a z toho byli docela v šoku, když jsme se podívali na nějaké statistiky a srovnávali jsme je s francouzskými statistikami, že postavení ženy ve společnosti je mnohem lepší tady. Někdo mi tam říkal, ježiš chudák máma, já se nedivím, že emigrovala.

Jaká jsou specifika výuky českého jazyka na zahraniční škole, kde působíte?

Narážíme na spoustu věcí,arážíme na to, že máme nevhodné prostory, kde učíme. Máme dvojtřídky, a když potřebujeme děti rozdělit, tak jsme v jedné místnosti. Jenom děti se dívají jiným

směrem, tudíž se navzájem strašně rušíme a nemáme dostatek prostoru, aby každá třída mohla být samostatně. My jsme v prostorách Českého centra, jsme za to vděční, jinak bychom neexistovali. Ale České centrum má jednu velkou knihovnu, tak tam nacpěte 22 dětí ze 4 tříd a uče je. To je není nic příjemného, to je náš největší problém. Další to, že je to sobota, takže dětem se nechce. Jsou děti, které chodí nadšeně do 9. třídy a jsou děti, které 9 let rodiče nutí, aby tam chodily. Další je nedostatek finančních prostředků. Byli bychom velmi rádi, kdyby děti mohly pracovat s tablety. Jelikož nemáme projektor, nemáme možnost zatemnění oken, tak videa pouštím ze svého notebooku, který držím nad hlavou, aby to všichni viděli. Bohužel máme takové technické limity.

rozhovor s UČŠ

V jaké třídě vyučujete?

Působím v šestém a sedmém ročníku, je to dvojtřídka, takže vyučuji ve dvou třídách najednou.

Podporujete ve svých hodinách výchovu k vlastenectví?

Rozhodně. My se hodně snažíme připomínat české svátky a tradice, to i na mimoškolních akcích, kdy pořádáme mikulášskou nadílku, vánoční dílny. Co se týká hodin češtiny, tak to se snažím připomínat svátky a tradice v hodině. Třeba na svátek Václava se o něm bavíme a připomínáme si ho jako patrona českých zemí. Nebo když je 17. listopadu, to se prakticky celá sobota týká jenom toho státního svátku. Bavili jsme se i o tradicích na sv. Martina. Snažíme se směřovat hlavně k svátkům a tradicím. Pak dětem dávám číst české knihy. Každou přestávku mohou jít do knihovny a knížky si půjčit. Samozřejmě, že čteme i v hodinách. My máme ještě předmět, kdy propojujeme dějepis a zeměpis, aby se dozvěděli i něco o českých reáliích a historii, tak to myslím, že vlastenectví podporujeme hlavně tam. Takže určitě u žáků podporujeme národní identitu, i když více ve výuce vlastivědy, zároveň i mimoškolními akcemi, které pořádáme.

Jakým způsobem podporujete výchovu k vlastenectví? Mohla byste uvést konkrétní příklady k oblasti výuky skladby?

Tak jak už jsem říkala. Pokud se bavíme o syntaxi, kde žáci právě pracují s tím, že vymažu i/y a oni tam doplňují koncovky ve shodě s podnětem nebo dělají rozbory těch vět, že určují větné členy nebo mají dokončit příběh, kdy já jim dám grafy a oni mají podle těch grafů napsat nějaké věty tak, aby dokončili ten příběh. Nebo když jsme probírali učivo o syntaxi, tak na textu od Boženy Němcové rozlišovali věty jednoduché a souvětí.

Máte dostatek kvalitních materiálů pro podporu vlastenectví při výuce českého jazyka?

Já občas ve výuce využívám učebnici od SPN, hlavně když chci pracovat s texty, tak tam vím, že něco najdu. Jinak si materiály tvoříme hodně sami, pak je sdílíme na disku. Kdybych měla jet úplně podle učebnice, tak bych skoro nic neudělala, protože když učíme jenom v sobotu, tak toho času není nazbyt. Využívám už taky hotové materiály, třeba něco na učitelnici, nebo různě hledám na internetu. Ono je potřeba si ty materiály vždycky upravit, protože ta slovní zásoba u některých žáků není vždy dobrá. Hodně zapojujeme i nějaké písničky, nebo ukázky z filmů.

Setkáváte se s nějakými problémy při rozvíjení národní kulturní identity ve výuce českého jazyka?

Já bych řekla, že je to asi hlavně dostupnost českých knih, které v té online podobě prostře nejsou snadno dostupné. To myslím, že je takový největší problém u nás.

Jaká jsou specifika výuky českého jazyka na zahraniční škole, kde působíte?

U nás je to hlavně výuka v sobotu, protože je vidět, že pro děti je to volný den. A když vidí spolužáky ze školy, že mají na soboru program, a oni jdou do školy, tak to je pro ně těžké. Taky je jasný vliv toho druhého jazyka, dětem hlavně menším, dělá problém, když se učí číst, taky mají problémy s rozlišováním délky samohlásek. Nebo samozřejmě rozdíl ve slovosledu je vidět. Taky nás trápí materiální vybavení. Třeba nemůžeme s žáky vůbec pracovat na počítačích nebo tabletech, protože nejsou finance.

Jak vnímáte svou roli jako učitele při rozvoji vlastenectví u žáků?

Já se snažím být tady jako prostředník, jako ten zkušenější, který má již nějaké znalosti té kultury nebo historie, a to se jim snažím předat. Hodně se spolu bavíme o České republice, svátcích, tradicích, chci, aby rádi četli české knihy, zajímali se o českou historii.

Rozhovor s UEŠ

Podporujete ve svých hodinách výchovu k vlastenectví?

Vlastenectví to je složitější, protože vy můžete mít dva druhy vlastenectví, takže třeba ten typ vlastenectví Bernarda Bolzana, to znamená vlastenectví vázaný na stát a na instituce tak to jo, že si máme vážit, že něco funguje bez ohledu na ty občas obskurní postavy, které si lidé zvolí do jednotlivých pozic, tak to vyučuji, jako vlastenectví ke státu, území, k rozvoji nějaké kultury, nějaké znalosti. Ale vlastenectví jako národní, to ne.

Jakým způsobem podporujete výchovu k vlastenectví? Mohl byste uvést konkrétní příklady k oblasti výuky skladby?

Já učím syntax valenční, učím to spíše od stavby. Řeknu jim, to co mi chtějí říct, aby vytvořili větu, nebo jim třeba dám větný vzorec a mají na to vytvořit různé věty, které budou mít jiný, různý obsah. Úplně systematicky to neučím, ale co se týká shody přísudku s podmínkem, tak já vím, že kolegyně a S1 až S3, tak učí z učebnic, které jsou u NOVÉ ŠKOLY - Duha, kde se používají, umělé vytvořené pro tu učebnici, i když tam jsou třeba texty, které mají nějakého autora, má to nějaký smysl dohromady. Na syntax nerozvíjím, protože to si myslím, že děti v tomto věku si musí umět větu postavit.

Máte dostatek kvalitních materiálů pro podporu vlastenectví při výuce českého jazyka?

Materiály využívám převážně z učebnic, jako jsou řady od Frause. Nicméně většina konceptů je přizpůsobena tak, aby odpovídala potřebám bilingvních dětí. Pokud narazíme na neznámé koncepty nebo české realie, věnujeme jim čas a kontextualizujeme je, aby děti lépe chápaly jejich význam.

Jak vnímáte svou roli jako učitele při rozvoji vlastenectví u žáků?

Vnímám svou roli jako zprostředkovatele, který pomáhá žákům uvědomit si vztah k českému státu, jeho kultuře a jazyku. Mým cílem je nejen předat znalosti, ale také rozvíjet vztah žáků k české literatuře a kultuře.

Jaká jsou specifika výuky českého jazyka na zahraniční škole, kde jste působila? Opakují se při výuce syntaxe nějaké jevy? Například tvorba konstrukcí vlivem cizího jazyka, typické chybné vazby, užití souřadných vs. podřadných struktur atd.

Specifikem je, že děti často přejímají vliv jiných jazyků, což se projevuje ve stavbě vět a slovosledu. Namísto systematické výuky syntaxe se soustředím na praktické užití jazyka – děti tvoří věty podle daných vzorců a zaměřují se na jejich smysl a logickou stavbu.

5.5 Příloha 2 – Výukový materiál ČŠBH LONDÝN

VĚTNÁ SKLADBA – OPAKOVÁNÍ

VĚTNÉ ČLENY

Máme několik větných členů a to:

- a. základní - a
- b. rozvíjející -,
.....,
.....

PODMĚT (Po)

S přísudkem je

Vyjadřuje původce děje nebo nositele činnosti, stavu či vlastnosti.

Ptáme se na něj:

DĚLENÍ PODMĚTU:

- Holý = Petr jede na kole.
- několikanásobný = Amálka, Jirka a Vojta vyhlížíjí přijíždějící babičku.
- nevyjádřený = Chceš kousek čokolády?
- všeobecný = V televizi oznamovali narození slona.
- neurčitý = Na půdě to zapraskalo.

1. Vyhledej podmět ve větách a urči, o jaký druh podmětu se jedná.

Pavel musel odejít dříve. Nadšení diváci nepřestávali tleskat. Zralé jahody, maliny a borůvky rostly na kraji lesa. V rádiu si povídali o prezidentských volbách. Nadšení diváci nepřestávali tleskat.

PŘÍSUDEK (Př)

Jedná se o základní větný člen.

Podmětu přisuzuje vlastnost, činnost nebo stav.

DĚLENÍ PŘÍSUDKU

- **Slovesný** – vyjadřuje se slovesem
- **slovesný jednoduchý** – tvoří jedno sloveso = Anička hraje na klavír.
- **slovesný složený** – složený ze slovesa způsobového (muset, moci, smět, mít, chtít) nebo fázového (začít, začínat, zůstat, zůstávat, přestat, přestávat) a infinitiv slovesa. = Pes chce dostat pamlsek.
- **Jmenný se sponou** – vyjádřený sponou a jmennou částí. Spona (být, bývat, stát se, stávat se) + přídavné nebo podstatné jméno. = Pavel se stal expertem na počasí.
- **jmenný** – spona v přísudku chybí = Sliby chyby. Průjezd zakázán.
- **citoslovečný** – vyjádřený citoslovcem = Pes hop přes plot.

2. Najdi ve větách přísudek a urči, o jaký druh se jedná.

Uprostřed lesa se dívka zastavila. Karel IV. je zakladatelem univerzity v Praze. Žáci se museli připravovat na test. Chtěla se stát herečkou. Pes nejlepší přítel člověka. Žába žbluňk do potoka. Franta hraje od dětství hokej.

PŘEDMĚT (Pt)

Ve větě rozvíjí přísudek a vyjadřuje osobu, zvíře nebo věc, který se děje týká.

Předmět můžeme vyjádřit:,,

Ptáme se na něj:

.....

3. Kde se ve větách vyskytuje předmět a vyznač.

Markéta utrhla Lucii ze stromu jablko. Vyhráli jsme zajímavé knihy. S kamarády je vždy velká legrace. Sousedé odjeli bez svého pejska. Jeho vyprávění nevěřím. Test obsahoval velmi těžké otázky. Spolužáci si povídali o novém filmu.

PŘÍVLASTEK (Pk)

Přívlastek dělíme na a

.....

Blíže určuje a rozvíjí a může být vyjádřen podstatným jménem, přídavným jménem, zájmenem, číslovkou nebo slovesem v infinitivu.

Ptáme se na něj:

.....

a. PŘÍVLASTEK SHODNÝ (Pks)

- shoduje se s podstatným jménem v pádě, rodě, čísle.
- většinou stojí před pod. jménem (nemusí to tak být vždy!)
- vyjádřen: přídavným jménem, zájmenem, číslovkou.

Př: Špinavý čuník jde po cestě. – Kdo co? Špinavý čuník, špinavého čuníka, špinavým čuníkem,....

b. PŘÍVLASTEK NESHODNÝ (Pkn)

- při skloňování se nemění podle podstatného jména
 - často stojí za podstatným jménem
 - je vyjádřen: podstatným jménem, slovesem v infinitivu, někdy i příslovcem
- Př: Dostal jsem buchtu od babičky. (– Kdo co? Buchtta od babičky, buchtty od babičky, s buchtou od babičky,...)

TIP: nejrychlejší způsob, zda se shodují či ne je srovnání 1. a 7. pádu.

PŘÍSLOVEČNÉ URČENÍ (Pu)

Vyjadřuje okolnosti děje nebo stavu.

Ptáme se na něj:

.....

Máme 8 druhů Pu:

1. **Pu** **místa** – ptáme se:

 Př. Kočka vylezla na okno. Kam vylezla Kočka? Na okno.
2. **Pu** **času** – ptáme se:

 Př. Včera jsem domů přišla pozdě. Kdy jsem přišel pozdě? Včera.
3. **Pu** **způsobu** – ptáme se:

 Př. Vypadalo to hezky. Jak to vypadalo? Hezky
4. **Pu** **míry** – ptáme se:

 Př. Vypadalo to hodně hezky. Jak moc to vypadalo hezky? Hodně
5. **Pu** **příčiny** – ptáme se:

 Př. Kvůli deště nešli na výlet. Proč nešli na výlet? Kvůli dešti.
6. **Pu** **účelu** – ptáme se:

 Př. Připili si na zdraví. Za jakým účelem si připili? Na zdraví. (Aby byli zdraví)
7. **Pu** **podmínky** – ptáme se:

 Př. za deště nikam nepůjdu. Za jakých podmínek nikam nepůjdu? Za deště.
8. **Pu** **přípustky** – ptáme se:

 Př. Navzdory dešti šli ven. Navzdory čemu šli ven? Navzdory dešti.

4. Najdi příslovečné určení a urči jeho druh.

Děti si hrály na zahradě. Dodnes na to rád vzpomínám. Žáci nesmějí opustit třídu bez souhlasu učitele. Vstupenky byly příliš drahé. Pro nemoc nemohl přijít do školy. Podal mi ruku na usmířenou.

DOPLNĚK (Do)

Závisí na dvou větných členech: Na slovesu (Př) a podstatné jméno (Po nebo Pt)
 Můžeme najít vazbu na oba základní větné členy.

Ptáme se:

Doplňěk většinou stojí na konci věty!

Př: Závodník doběhl udýchaný. – Závodník udýchaný. Dobehl udýchaný.

GRAFICKÝ ROZBOR VĚTY

Př. V tu chvíli bzučení vzdáleného letadla ustalo.

- určíme základní skladební dvojici
- zjistíme další rozvíjející větné členy a zapíšeme do grafu tak, jak jdou ve větě po sobě. Nesmíme zapomenout na zaznačení vztahů závislosti.

5. Udělej rozbor věty a graficky ji zapiš.

Děti se velmi těší na své kamarády ze školy.

Srpnová bouře polámala ovocné stromy v zahradě.

5.6 Příloha 3 – Výukový materiál ČŠBH Londýn

VÝZNAMOVÉ POMĚRY MEZI NĚKOLIKANÁSOBNÝMI VĚTNÝMI ČLENY

Několikanásobný větný člen *je tvořen dvěma a více větnými členy stejného druhu* (např.: *Pepa, Jirka a Ivoš jsou kamarádi; malá, ale šikovná Ája vyhrála; pojedeme do Chorvatska, nebo do Itálie*)

Jsou odděleny *spojovacími výrazy nebo čárkami*

Mezi několikanásobnými větnými členy jsou *významové poměry*

1. + **SLUČOVACÍ** - a, i, ani, také, potom, ani – ani, hned – hned, jednak – jednak....
2. ⊔ **STUPŇOVACÍ** – ba, ba i, ba ani, dokonce, dokonce i, nejen – nýbrž i, nejen – ale dokonce (i)...
3. × **ODPOROVACÍ** – ale, avšak, však, nicméně, nýbrž, jenže, naopak, sice – ale...
4. ~ **VYLUČOVACÍ** – nebo, anebo, či, jinak, buď – (a)nebo, at' – či...
5. ← **PŘÍČINNÝ** – neboť, vždyť, totiž...
6. → **DŮSLEDKOVÝ** – proto, tedy, tudíž, a proto, a tedy, a tak, a tudíž

Upozornění: Příčinný poměr se mezi několikanásobnými větnými členy příliš nepoužívá.

Úkol č. 3: Podtrhni několikanásobné větné členy, urči jejich druh. Poté urči jejich poměr a doplň interpunkci (čárku).

krásný ale drahý počítač
mluvil pomalu a zřetelně
buď doma nebo před kinem
drahý neboť zlatý prsten
pracoval rychle avšak špatně
práce byla namáhavá a tudíž únavná
zavolám ráno i večer
přišel Honza dokonce i Petr
byli unavení a proto tiší
psal rychle a proto nečitelně

Úkol č. 4: Podtrhněte několikanásobné větné členy a určete významový poměr (můžeš použít značky)

Jeho výkon byl slabý, a proto nebodovaný. ___ Buď Lenka, nebo Martina pojedou na olympiádu. ___ Malí, ba i velcí výskali na kolotočích. ___ Tropicke podnebí je suché a teplé. ___ Nejen Jirka, ale i Marek jsou dobří fotbalisté. ___ Dárek nedostane Milan, ale Jitka. ___ Malá, roztomilá štěňata si hrála na trávníku. ___ Jednak Iva, jednak Pavla chtěly do kina. ___ Sice se omluvil Jenda, ale ne Olda. ___ Zdali hlavní roli dostane Adam, či Michal, to nikdo nevěděl. ___

Úkol č. 5: Vytvořte jednoduché věty obsahující následující několikanásobné členy s příslušnými významovými poměry.

1. příslovce, odporovací
2. přídavná jména, důsledkový
3. podstatná jména, stupňovací

5.7 Příloha 3 – Výukový materiál ČŠBH Paříž

PŘÍSTAVEK

- blíže určuje jev, osobu, věc - součástí nesmí být sloveso - oddělujeme ho z obou stran čárkami.
- Božena Němcová, **česká spisovatelka**, žila v 19. století.

5.8 Příloha 3 – Výukový materiál ČŠBH Paříž

PŘÍSTAVEK

Božena Němcová, **česká spisovatelka**, žila v 19. století.

Jan Amos Komenský, **učitel a filozof**, je známí jako učitel národů.

Paříž, **hlavní město Francie**, je plná památek a turistů.