

[nová] Čeština
doma
& ve světě

1 2016

Nová čeština doma a ve světě

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

1/2016

Redakce:

Vedoucí redaktorka – Mgr. Kateřina Romaševská, Ph.D.

Výkonná redaktorka – Mgr. Katarzyna Vaculová

Členové redakce – Mgr. Adriana Filas, Mgr. Oleksandr Sukhanek,

Mgr. Maria Simeunovich-Skvortsova

Korektorky – Mgr. Olga Fojtíková, Bc. Jana Georgievová, Bc. BcA. Markéta Kraevská,

Mgr. Zorica Stojanovičová, Mgr. Evgenia Ulyankina

Adresa redakce:

Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF UK

nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1

Tel. (+420) 221 619 347, e-mail: ncds@ff.cuni.cz

Objednávky vyřizuje:

Vydavatelství Filozofické fakulty UK,

nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, e-mail: books@ff.cuni.cz

Návrh grafické úpravy a obálky: Studio Lacerta (www.sazba.cz)

Sazba: Lukáš Vavrečka, nakladatelství Pavel Mervart (www.pavelmervart.cz)

Obsah

Úvodní slovo	9
Recenze	
Petra Stankovska Bozděchová, I. (2015): <i>Korespondence v češtině: příručka pro cizince</i>	12
Josef Šimandl Šmejkalová, M. (2015): <i>Praporu věren i ve ztraceném boji.</i>	14
Články	
Kateřina Bělohávková <i>Ovlivňují jednotlivé složky předpovědi počasí (obraz a zvuk) porozumění tomuto typu mediálního produktu?</i>	17
Marie Čechová <i>Vybrané psychodidaktické aspekty a faktory ve vyučování češtině</i>	28
Zuzana Hajíčková <i>Učebnice pro žáka-cizince</i>	36
Martin Klimovič <i>Porozumenie textu ako prostriedok stimulovania kognície žiaka</i>	50
Jana Svobodová <i>K některým aspektům komunikačně pojaté výuky češtiny na základní škole</i>	62
Iva Košek Bartošová <i>Metody výuky čtení využívané v České republice</i>	78
Radana Metelková Svobodová <i>K budování žákovských čtenářských dovedností v české edukaci 1. stupně ZŠ</i>	90
Jasňa Pacovská, Gabriela Kosinová, Tereza Pražáková <i>Výchovné akcenty kognitívne orientované výuky mateřského jazyka</i>	103
Alena Sigmundová <i>Vliv jazykové stránky matematických slovních úloh na kvalitu žákovy řešení</i>	113

Jaromíra Šindelářová <i>Problematika vzdělávání žáků-cizinců v české primární škole</i>	118
Hana Voralová <i>Využití metody instrumentálního obohacování ve výuce českého jazyka</i>	133
Věra Vykoukalová <i>Rozvoj čtenářské gramotnosti cílenými úlohami</i>	144
Pavel Zíkl, Iva Košek Bartošová, Kateřina Josefová Víšková <i>Vliv fontu písma na rychlost a kvalitu čtení žáků 1. stupně ZŠ</i>	157
O autorech tohoto čísla	165

Učebnice pro žáka-cizince

ZUZANA HAJÍČKOVÁ

Abstrakt: V současné době neexistují učebnice pro žáky-cizince pro jednotlivé ročníky a předměty, které by odpovídaly očekávaným obsahovým výstupům RVP ZV a zároveň zohledňovaly fakt, že čeština je pro ně jazykem cizím, či druhým. Příspěvek se zaměřuje na možnost adaptace stávajících učebnic pro žáky-nerodilé mluvčí s ohledem na jejich úroveň ovládnutí jazyka a na dokumenty pro vyučování cizímu jazyku, jež jsou nyní vyučujícím k dispozici (referenční popisy češtiny jako cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec). Jsou zde představeny také výsledky šetření srovnávající úspěšnost v řešení úkolů a porozumění textu žáky-cizinci na základě dvou typů výukových materiálů – původní kapitoly v učebnici dějepisu pro nižší ročníky 2. stupně ZŠ a její upravené podoby odpovídající jazykové úrovni A2/B1.

Klíčová slova: žák-cizinec, čeština jako cizí jazyk, čeština jako druhý jazyk, RVP ZV, SERR, úroveň A2/B1, učebnice pro cizince

Abstract: There are no textbooks for foreign pupils for each school year and subject which would correspond to the expected outputs of RVP ZV and which would be prepared with regard to the fact that Czech is a foreign language or second language for them. This paper focuses on the possibility of adaptation of existing textbooks for non-native speakers. The paper suggests ways of adapting a textbook (or a part of it) for foreign pupils considering their level of proficiency and documents for foreign language teaching, which are now available to the teacher (reference descriptions of Czech as a foreign language and the Common European Framework of Reference). There are also presented the results of an investigation that compared the success rate in solving tasks and comprehension by foreign pupils based on two types of teaching materials – original chapter in the history textbook and its modified form for the language level A2/B1.

Key words: a foreign student, Czech as a foreign language, Czech as a second language, RVP ZV, CEFR, level A2/B1, textbooks for foreigners

Žáci-cizinci, kteří si na ZŠ osvojují pro ně / ze svého pohledu cizí jazyk – češtinu, se zároveň skrze ni učí dalším školním předmětům. Mají zcela jinou vstupní komunikační kompetenci než rodilí mluvčí. Jejich počet neustále vzrůstá a lze předpokládat, že tento trend bude nadále pokračovat.¹ Přesto

1 Podle posledního dostupného údaje ke školnímu roku 2012/2013 tvoří necelá 2 % z celkové počtu žáků (viz <https://www.czso.cz/documents/11292/23225698/c06t01.pdf/546625bf-132f-4956-bc62-a5e72b32b17d?version=1.0> [cit. 23. 4. 2015]), který mezi lety 2003/2004 až 2012/2013 vzrostl o 1578 (viz <https://www.czso.cz/documents/11292/23225698/c06r01.pdf/b5788761-5e58-4045-a1bf-37604794a2f5?version=1.0> [cit. 23. 4. 2015]).

v současnosti neexistují téměř žádné učebnice přímo určené pro žáky-cizince pro 1. a 2. stupeň ZŠ s doložkou MŠMT, jež by respektovaly Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) a byly vytvořeny pro výuku českého jazyka jako jazyka druhého (jímž se pro ně čeština stává), ale také dalších předmětů.² Práce učitele s žáky-cizinci spočívá zejména na jeho bedrech. O co se tedy může opřít, vzdělává-li s českými žáky zároveň cizince?

Pro práci s cizinci na ZŠ existují metodické pokyny (Šindelářová-Škodová 2012), výuka se musí řídit RVP ZV a opírat o Společný evropský referenční rámec (SEERR). Mohla by se též inspirovat Evropským jazykovým portfoliem (EJP), referenčními popisy češtiny jako cizího jazyka (ČCJ) a moderními učebnicemi češtiny pro cizince. Potíž činí to, že SEERR a z něj vycházející referenční popisy ČCJ jsou určeny primárně dospělým mluvčím, navíc se týkají češtiny jako cizího, nikoliv druhého, jazyka. Učebnice češtiny pro děti-cizince existují, avšak jsou koncipované zejména pro výuku ČCJ v oddělených třídách cizinců (ne tedy pro školní předmět český jazyk). SEERR a z něj vycházející popisy ČCJ tvoří jen bázi, nejsou preskriptivní. Mají převážně lingvistický ráz a učitelé již neosvětlí, jak cizincům s typologicky rozmanitými mateřskými jazyky dané jevy vyložit. SEERR i popisy češtiny je třeba pro výuku žáků uzpůsobit. Bylo by záhodno, aby takový požadavek vyšel přímo z MŠMT a byl vypracován referenční popis češtiny jako druhého jazyka pro výuku cizinců na 1. a 2. stupni ZŠ (v současnosti tedy pro úroveň A1 a A2).³ Z důvodu lexikální náročnosti předmětů na 2. stupni ZŠ bych se však klonila i k vypracování takového popisu pro úroveň B1. Též by měly vzniknout učebnice pro žáky-cizince respektující očekávané výstupy oboru Cizí jazyk, a to jak pro výuku českého jazyka, tak dalších školních předmětů. V současnosti nastal určitý pohyb v jazykové politice ČR, nicméně stále se týká pouze dospělých imigrantů – v prosinci 2014 vyšel Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úroveň A1, A2 (Cvejnová a kol. 2014).

Možnosti využití dokumentů evropské jazykové politiky (zejména EJP) navrhla M. Hádková (2008: 111–119) na modelu komunikačních potřeb dítěte-cizince před vstupem do ZŠ. EJP pro základní školy a češtinu jako cizí/druhý jazyk existuje ve dvou variantách, pro žáky do 11 let a ve věku 11–15 let. Tato EJP mohou posloužit učitelé, aby vytvořil plán výuky žáka-cizince pro daný ročník, ověřoval rozvoj žákovy komunikační kompetence a motivoval jej. Příklad Hádkové je však jen nárysem, záleží na jednotlivých učitelích, zda a jak EJP pro výuku cizinců na ZŠ využijí.

2 Existuje pouze seznam učebnic a doplňkových materiálů doporučených Ministerstvem školství pro vzdělávání žáků-cizinců od předškolního věku po střední školy (viz <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/test> [cit. 3. 3. 2016]).

3 Viz očekávané výstupy oboru Cizí jazyk a Další cizí jazyk v RVP ZV (2013: 18).

Při jejich výuce by se mělo vycházet z didaktiky cizích jazyků a pro práci s psaným textem procvičovat dovednost čtení s porozuměním; výukové materiály původně určené českým žákům – rodilým mluvčím – lexikálně a syntakticky zjednodušovat (s přihlédnutím k očekávaným výstupům) a graficky/strukturně zpřehledňovat (viz i Hájková 2014: 79–80, nebo popisy úrovně A1 a A2, event. B1).

Od 90. let 20. stol. se národnostní složení nejvíce zastoupených žáků-cizinců prakticky nemění: nepoččetně jsou zastoupeny děti ukrajinské (23,5 %), slovenské (22,6 %), vietnamské (19,0 %) a ruské (8,7 %).⁴ Snadnější začlenění do výuky i porozumění češtině a dalším školním předmětům mají ty děti, které v ČR navštěvovaly již před vstupem do ZŠ českou mateřskou školu, nebo jejichž mateřský jazyk je jazyk slovanský. Uvádí se, že bez problémů se do výuky zapojují děti slovenské. Naopak ty, jejichž mateřský jazyk je češtině typologicky vzdálený, mívají s osvojením češtiny a zvládnutím odborných předmětů v tomto jazyku zvláště na 2. stupni ZŠ značné potíže (viz i Šindelářová-Škodová 2012: 45).

Žáci-cizinci mají při vstupu na ZŠ nárok na bezplatnou jazykovou přípravu. Ta probíhá paralelně s docházkou do ZŠ (neměla by však být již dříve?). Celkem krátce, od 1. 1. 2012, je určena všem kategoriím žáků-cizinců podle zákona (viz novela školského zákona č. 472/2011 Sb., § 20, odst. 6) – do té doby se týkala pouze dětí, jejichž rodiče byli občany EU. Též pedagogičtí pracovníci mají získat zaškolení pro výuku cizinců. Ředitelé školy, do které pak žáci-cizinci docházejí, musí informovat jejich rodiče o možnosti (ale ne nutnosti!) navštěvování přípravné třídy jejich dítětem. „Obsah výuky českého jazyka je určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk stanoveného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb., §11). Jedná se tedy o úroveň A1 a A2.⁵ Nedostatečnou znalost češtiny u všech žáků-cizinců lze od 1. 9. 2011 kompenzovat vytvořením individuálního vzdělávacího plánu a službami asistenta pedagoga (vyhláška MŠMT č. 147/2011 Sb.). O finanční podporu si může škola požádat, ale získat ji nemusí.

Častou snahou učitelů je, aby žák-cizinec vstupoval na 2. stupeň již s úrovní A2 a poté směřoval k úrovni B1. S úrovní A1 je totiž prakticky nemožné porozumět dalším školním předmětům (nedostatečná slovní zásoba

4 Viz nejaktuálnější počty žáků-cizinců ze školního roku 2012/2013: <https://www.czso.cz/documents/11292/23225698/c06t01.pdf/546625bf-132f-4956-bc62-a5e72b32b17d?version=1.0> [cit. 23. 4. 2015].

5 Jak uvádějí Šindelářová a Škodová (2012: 59), lze slovenské žáky v rámci přípravné třídy vést až k úrovni B1, ostatní Slovany k A2. U žáků-cizinců s typologicky zcela odlišným mateřským jazykem (např. u žáků-cizinců ze třetích zemí) je někdy velmi obtížné dovést je ve třídě pro jazykovou přípravu na úroveň vyšší než A1.

a neproniknutí do struktury jazyka). Žák si potřebuje budovat odborné názvosloví a s tím se počítá podle SERR nejdříve u „samostatného uživatele jazyka“ na úrovni B1 (2002: 71, 74).⁶

Podle SERR a metodiky je zapotřebí, aby žák-cizinec nabýval také sociokulturní kompetence a mohl komunikovat sociálně přijatelným způsobem a rovněž předcházet komunikačním bariérám v edukačním procesu. Součástí sociokulturní kompetence je též znalost tzv. vnějších reálií důležitých k pochopení kulturně-historického kontextu země cílového společenství.

Školský zákon, metodika pro práci s žáky-cizinci i SERR jsou otevřené rozmanitosti výukových metod, jimiž bude jinojazyčný mluvčí veden. Zde chci proto ilustrovat, jak by mohli učitelé adaptovat zatím již existující učebnice určené českým žákům pro žáky-cizince. S ohledem na nutnost budování sociokulturní kompetence u cizinců jsem upravila text z moderní učebnice dějepisu pro 6. ročník ZŠ. Předpokládala jsem úroveň A2/B1 z důvodů naznačených výše a přihlédla jsem k ovládnutí kompetence jazykové (viz Čadská a kol. 2004: 141-233, 233-267), přičemž v referenčním popisu úrovně A2 „Rozsah ani charakter lexikální náplně textů, určených k porozumění, není striktně stanoven“ (tamtéž: 109). Předpokládá se, že pokud student umí pracovat s potřebnými slovníky a má-li je k dispozici, při znalosti základní slovní zásoby může porozumět konkrétnímu obsahu přehledně strukturovaného textu (tamtéž: 109). Texty pro úroveň A2 musí být ve srovnání s úrovní B1 snazší, jednodušší ve své stavbě, kratší a obsahově se týkající konkrétní situace a osobních zkušeností studenta (tamtéž).⁷ Tento požadavek je v rozporu s tím, čemu jsou žáci na 2. stupni ZŠ vystaveni – učebnicové texty se budou týkat i dalších témat. Dále se uvádí, že: „Student rozumí hlavním myšlenkám psaných textů [...] za předpokladu, že [...] psané texty jsou vytištěny dobře čitelným způsobem a podle možnosti opatřeny titulky, členěny do odstavců, doplněny obrázky, piktogramy atd. [...], informace jsou podány výlučně explicitně; porozumění nevyžaduje znalost reálií a kulturního prostředí, nýbrž je možno vycházet z obecných zkušeností společných evropských kulturních kořenů [...]“. Řada žáků-cizinců však pochází z mimoevropských zemí a nelze u nich s takovými zkušenostmi počítat. Nicméně i zde popis uvádí, že je „student do určité míry obeznámen s charakteristickými rysy kultury země, ve

6 „Dokáže číst s porozuměním na uspokojivé úrovni nekomplikované faktografické texty vztahující se k tématům jeho/jejího oboru a zájmu.“ „Rozpozná neznámá slova v kontextu, pokud jde o témata vztahující se k jeho/jejímu oboru a jeho/jejím zájmům.“

7 U úrovně B1 má student porozumět podobným způsobem obdobně strukturovaným a přehledným textům, navíc oproti úrovni A2 případně i důležitým detailům, přičemž informace mohou být podány i implicitně, avšak převažuje explicitní podání a porozumění nevyžaduje zvláštní druh „zasvěcenosti s kulturním prostředím“, jiným než je „společná evropská kultura“ (Šára 2001: 8). „Ani rozsah ani povaha lexikální náplně textů se neomezuje“ (tamtéž: 8, 219-226).

keré je daný jazyk (tj. čeština) používán jako mateřský jazyk obyvatel“, [...] včetně „základních hodnot a postojů“ (Čadská a kol. 2004: 115).

Pro přípravu adaptovaného textu jsem přihlédla i k následujícím deskriptorům:

Deskriptory sebehodnocení (SERR 2002: 26)

- A2: „Umím číst krátké a jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. [...]“
- B1: „Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo které se vztahují k mé práci. [...]“

Všeobecná stupnice pro čtení s porozuměním (SERR 2002: 71)

- A2.2: „Rozumí krátkým, jednoduchým textům, které se týkají běžných konkrétních záležitostí a obsahují častou každodenní slovní zásobu nebo jazyk vztahující se k práci.“ (Rozuměj studiu.)
- B1: „Dokáže číst s porozuměním na uspokojivé úrovni nekomplikované faktografické texty vztahující se k tématům jeho/jejího oboru a zájmu.“

Čtení pro informaci a pochopení argumentace (SERR 2002: 72)

- A2: „Dokáže rozpoznat určité informace v jednodušších psaných materiálech, se kterými přichází do styku, jako jsou dopisy, brožury a krátké novinové články popisující události.“
- B1.1: „Dokáže rozpoznat významné myšlenky v jednoduchých novinových článcích týkajících se běžných témat.“

Rozpoznávání klíčových signálů a vyvozování významu (SERR 2002: 74)

- A2: „Dokáže využít celkového pochopení významu krátkých textů a výpovědí týkajících se všedních témat konkrétní povahy k odvození pravděpodobného významu neznámých slov z kontextu.“
- B1: „Rozpozná neznámá slova v kontextu, pokud jde o témata vztahující se k jeho/jejímu oboru a jeho/jejím zájmům. Dokáže odhadnout význam řídce se vyskytujících neznámých slov z kontextových souvislostí a vyvodit význam věty, pokud je mu/jí diskutované téma známé.“

Co se týče práce s textem a dovednosti čtení s porozuměním, uvádějí se v RVP ZV (2013: Kap. 5.1.2) podobné požadavky jako v SERR a referenčním popisu pro úroveň A2.⁸

8 Žák „vyhledá požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech“ a „rozumí krátkým a jednoduchým textům, vyhledá v nich požadované informace“. V rámci lexika dochází k „rozvíjení dostačující slovní zásoby k ústní i písemné

V březnu 2015 jsem nechala provést šetření v hodině českého jazyka pro cizince, na jehož základě jsem chtěla zjistit, zda žáci-cizinci adaptovanému odbornému textu porozumí lépe než textu původnímu, určenému rodilým mluvčím. Jednalo se o 10 žáků a žákyň – cizinců z 6. a 7. třídy pražské ZŠ Mezi Školami, rozdělených do dvou skupin. Pocházeli většinou z Ruska či Ukrajiny, jedna žákyně z Vietnamu. Z početního důvodu netvoří reprezentativní vzorek, ale sonda může nabídnout vhled. Jedna skupina pracovala pouze s texty původními, druhá s adaptovanými. Obě skupiny dostaly vždy po dvou textech a pro jejich řešení měly 45 minut. Pro práci byly k dispozici slovníky.

Bohužel podmínky výzkumu nebyly ideální: žáci byli svou vyučující rozděleni do skupin dle jejich schopností, déle studující obdrželi původní texty. Kázeň respondentů byla velmi špatná, ze 45 minut na práci zbylo cca 35 minut. Ukázalo se, jak důležitá je motivace k učení se druhému jazyku – např. jeden z žáků (žák č. 6) se měl o týden později navrátit do své vlasti, v zadaném úkolu nespatoval smysl a na většinu otázek odpověděl rovnou „nevím“. Ani jedna skupina cizinců slovníky nakonec nevyužila, ač k tomu byli respondenti výslovně vyzváni (u skupiny s adaptovanými texty dokonce opakovaně v přípravných úlohách před samotným čtením textu – viz úlohy 1). Se samostatnou prací se slovníky se již pro úroveň A2 počítá, zřejmě k ní však tito respondenti nebyli vedeni vůbec, či jen okrajově.

Žák/yně	Texty	Věk	Délka studia ČJ (roky)	Země původu	Jazyky užívané doma
1	původní	13	1	Ukrajina	ruština, ukrajinština, čeština
2	původní	12	0,5	Ukrajina	ruština, čeština, ukrajinština
3	původní	12	4,5	Ukrajina	ruština
4	původní	15	8,5	Vietnam	vietnamština
5	původní	12	1,5	Ukrajina	ukrajinština
6	adaptovaný	13	0,5	Ukrajina	ruština
7	adaptovaný	13	0,5	Ukrajina	ukrajinština
8	adaptovaný	13	5	Rusko	ruština
9	adaptovaný	12	1	Ukrajina	ukrajinština
10	adaptovaný	12	1 měsíc	Rusko	ruština

komunikaci vztahující se k probíraným tematickým okruhům a komunikačním situacím [...]“ a uvádí se práce se slovníkem. Tematické okruhy činí „domov, rodina, bydlení, škola, volný čas, kultura, sport, péče o zdraví, pocity a nálady, stravovací návyky, počasí, příroda a město, nákupy a móda, společnost a její problémy, volba povolání, moderní technologie a média, cestování, realie zemí příslušných jazykových oblastí“.

Původní texty pocházely z učebnice dějepisu pro 6. ročník ZŠ od V. Váلكové (2011: 44–45, 95–96). Žáci dostali kopie přímo z učebnice – tedy původní texty i s obrázky a původními otázkami. Texty se týkaly vzniku písma a architektury starého Řecka. Adaptované texty byly jazykově i gramaticky zjednodušeny, klíčová slova zvýrazněna tučným písmem a připojeny byly i úkoly typické pro nácvik dovednosti čtení s porozuměním, tedy před čtením a po čtení textu. V úloze 1 byla klíčová slova vypsána a žáci si měli jejich význam ověřit ve slovníku, nebo i pomocí obrázků v případě textu o architektuře. Po čtení následovala dvě cvičení na ověření porozumění – otázky byly částečně shodné s otázkami u textu původního, celkově však početnější. Původní počet otázek byl totiž natolik nízký, že by se jimi porozumění textu nedalo spolehlivě zjistit.

Bohužel jen první skupina žáků přečetla oba dva původní texty, zatímco z druhé skupiny žáci přečetli pouze první adaptovaný text – a u druhého se dostali nanejvýš k prvnímu cvičení.

Rozbor odpovědí u autentických textů

Otázky a odpovědi k textu *Písmo*:

1. Jaký je rozdíl mezi obrázkovým, slabičným a hláskovým písmem?

Odpovědi se kvalitativně velmi lišily, u žáka 4 byly zcela správně, u žáka 5 téměř správně, u žáků 1, 2 a 3 byly špatně buď všechny, nebo částečně, a žáci odpovídali velmi zjednodušeně, např.: „obrazkove – jsou znaky, slabičné – slabiky, hlaskove – a abeceda“.

2. Jaký druh písma používáme my?

Jeden žák nezodpověděl vůbec, jeden špatně: „My používáme obrazkové i hlaskové písmo. Když potřebujeme něco říct používáme hlaskové a když něco zapsat tak používáme obrazkové písmo.“ Tři žáci odpovídali správně.

Otázky a odpovědi k textu *Architektura*:

1. Jaké typy řeckých sloupů znáte a čím se od sebe liší?

Dva žáci částečně odpovíděli (typy sloupů jen vyjmenovali), ostatní zodpověděli správně.

2. Co jsou to karyatidy?

Všichni žáci odpovíděli správně.

3. Jak vypadal řecký chrám? K popisu využijte i fotografii Parthenonu na str. 85.

Odpověděli dva žáci vcelku dobře. Ostatní ji vynechali nebo ji časově nestihli, protože museli využít obrázek a ten popsali.

4. Popište řecký dům.

Dva žáci neodpověděli, ostatní odpověděli správně.

Rozbor odpovědí u adaptovaných textů

Otázky a odpovědi k textu *Písmo*:

3. a) Kdy a kde vzniklo písmo?

Zodpověděli všichni žáci správně (včetně žáka 6, který u následujících úloh vždy uvedl, že neví).

b) Jak se jmenuje první druh písma?

Správně odpověděl jen žák 8, ostatní odpovídali např. „daň, ovci“.

c) Jaké byly nevýhody prvního písma?

Správně odpověděl jen žák 9, ostatní neodpověděli, nebo smíchali písma dohromady.

d) Jaký druh písma dnes používáme my?

Správně odpověděli dva žáci, další dva napsali definici hláskového písma.

e) Kolik máme asi hlásek?

Zodpověděli všichni žáci (kromě žáka 6), a to správně.

4. Doplně do textu chybějící slova:

Žák 7 doplnil celé cvičení správně, žáci 9 a 10 stihli doplnit první tři slova. Ostatní cvičení nestihli, nebo vynechali.

Otázky a odpovědi k textu *Architektura*:

K textu o Architektuře se dostali pouze dva žáci, a to jen k prvnímu úkolu. Jednalo se o přiřazování slov k obrázkům. Ani jeden žák nestihl přiřadit všechna slova, ta přiřazená byla většinou správně.

Celkově skupina, která pracovala s původními texty, zodpovídá otázky o něco lépe. Druhá skupina měla zřejmě problém pracovat s textem o písmu při řešení úlohy 4. Ta je komplikovanější než jen odpovídat na otázky, avšak může vypovídat o tom, jak žáci textu porozuměli. Dalším problémem byla neochota respondentů pracovat.

Závěr

Absentují-li učebnice pro vzdělávání žáků-cizinců na české škole pro jednotlivé školní předměty, nabízí se jako prozatímní řešení úprava textů stávajících učebnic určených rodilým mluvčím. Při ní by se měly zohlednit postupy didaktiky cizích jazyků pro nácvik čtení s porozuměním, dále uzpůsobit

texty gramaticky, lexikálně i graficky dle deskriptorů SERR či referenčních popisů ČCJ pro patřičné úrovně ovládnutí jazyka. Vzhledem ke stoupajícímu počtu žáků-cizinců a předpokladu, že ten bude i nadále růst, by bylo záhodno vypracovat referenční popisy pro ČJ jako druhý jazyk a poté výukové materiály pro jednotlivé školní předměty zohledňující RVP ZV a očekávané výstupy oboru Cizí jazyk, potažmo SERR a budoucí referenční popisy. Vlivem lexikální náročnosti i složitější syntaxe učebnicových textů na 2. stupni ZŠ by se měl požadavek na výstupní úroveň pro 9. roč. zvýšit na B1.

Co se týče šetření provedeného v březnu 2015 na pražské ZŠ, nebyly bohužel podmínky výzkumu ani počet respondentů ideální pro vyvození zobecnitelných závěrů. Takové šetření je nutné provést znovu a upravit i počet úloh původního textu a jejich znění – na základě dvou či čtyř navazujících otázek totiž nelze prokázat, zda žák-cizinec obsahu textu skutečně porozuměl. U orientačního čtení může otázky zodpovědět dobře, ale celkově obsahu porozumět nemusí. K ověření porozumění původnímu učebnicovému versus adaptovanému textu bych příště volila pro oba druhy textů zcela stejné úlohy (co do jejich typu, počtu otázek i lexika), jež by vycházely z didaktiky cizích jazyků pro nácvik čtení s porozuměním a zároveň byly lexikálně a gramaticky uzpůsobené dané úrovni ovládnutí jazyka. Úlohy i otázky by měly být pretestovány, aby se prokázala jejich funkčnost a spolehlivost. Všichni respondenti by tedy byli vystaveni týmž podmínkám, lišila by se jen jedna proměnná.

Výzkumný vzorek respondentů by také neměl být rozdělen podle úrovně jejich dovedností – tak dochází ke zkreslení výsledků a mimoto je zcela běžnou výukovou praxí, že se ve třídě setkávají žáci-cizinci s různou úrovní ovládnutí jazyka. Pokud bychom se pro další šetření striktně drželi nyní platných očekávaných výstupů oboru Cizí jazyk, pak adaptovaný text a úlohy/otázky k němu i k textu původnímu by měly mít pro 2. stupeň ZŠ obtížnost úrovně A2. Pro úrovnostně heterogenní skupinu žáků-cizinců představuje A2 minimální úroveň znalosti jazyka; měl-li by některý z respondentů úroveň vyšší, pak adaptovanému textu i úlohám/otázkám zcela jistě porozumí – a možná i textu neadaptovanému. Měl-li by úroveň A2 a četl-li by neadaptovaný text, pravděpodobně by se ukázalo, že mu neporozumí (ač úlohám a otázkám k němu ano). Pro spolehlivost výsledků by též bylo nutné předem vytipovat vhodný vzorek respondentů, tj. takové žáky 2. stupně ZŠ, z nichž všichni již dosáhli úrovně A1.

Přílohy

Původní texty z učebnice dějepisu (Válková 2011: 44–45, 95–96)

PÍSMO

Vznik a vývoj písma

Vznik písma souvisí se vznikem státu, protože bylo zapotřebí zaznamenávat vybírání daní a další hospodářské a úřední záležitosti. A protože znáte i souvislosti mezi vznikem státu a vznikem zemědělství, nepřekvapí vás, že **písmo bylo vynalezeno tam, kde se lidé začali nejdříve zabývat zemědělstvím**. Sami byste ta místa dokázali ukázat na mapě.

Písmo se postupně vyvíjelo. Nejdříve lidé vlastně „kreslili slova“ – když chtěl úředník zaznamenat, že někdo odevzdal jako daň osm ovcí, nakreslil osm ovcí. Proto se tomuto písmu říká **obrázkové**. Podstatná jména se takto zaznamenávala docela dobře, s přídavnými jmény, slovesy a dalšími slovními druhy to bylo složitější. Jeden znak mohl mít totiž více významů (třeba znak pro vodu mohl znamenat nejen voda, ale i řeka, téci nebo mokřý). Písař navíc musel znát **několik tisíc znaků** – obrázky se totiž časem různě zjednodušovaly, stylizovaly, a přestaly připomínat předmět, který původně zobrazovaly.

Když si lidé uvědomili, že slovo lze rozdělit na slabiky, přestali jeden znak používat pro celé slovo a četli ho jenom jako počáteční slabiku. Slova pak při psaní sestavovali ze znaků pro slabiky. Počet znaků tak klesl – bylo jich „jen“ **několik set**. Tomuto písmu říkáme **slabičné**. Mělo tu výhodu, že se jím dala zapisovat i cizí slova a jména, pro která jinak v obrázkovém písmu znaky nebyly.

Ještě později lidé přišli na to, že úplně základní jednotkou v řeči je hláska a těch že není **ani třicet**. A tak vzniklo písmo **hláskové**, kdy se jedním znakem zapisuje jedna hláska tak, jak jsme zvyklí psát my. Hláskové písmo je nejjednodušší.

- Jaký je rozdíl mezi obrázkovým, slabičným a hláskovým písmem?
- Jaký druh písma používáme my?

ARCHITEKTURA

Typickým prvkem řecké architektury byl **sloup**. Podle jeho výzdoby se odlišovaly jednotlivé řecké stavební slohy. Nejstarší sloup, **dórský**, byl mohutný a málo zdobený. Štíhlejší **iónský** [jónský] sloup měl hlavicí zdobenou dvěma závití. Nejzdobnější sloup – **korintský** – byl zakončen hlavicí tvořenou rostlinnými listy. Někdy měly sloupy podobu ženských postav; říkáme jim **karyatidy** (viz obr. na str. 85). Sloupy nesly střechu s nízkým **trojúhelníkovým štítem**, který byl někdy zdoben **reliéfy**. Řecké stavby nebyly bílé, jak je známe dnes, ale **barevné**. Děšť ovšem během staletí barvy smyl. Antickou architekturou se inspirovala architektura renesanční (hlavně v 15.-16.století) a také architektura přelomu 18. a 19. století.

Řecké obytné domy byly samozřejmě daleko prostší. Pokud to prostor dovozoval, byly rozděleny na **mužskou a ženskou část**, nebo spíš na „oficiální“ a „soukromou“. V mužské části domu se totiž přijímaly návštěvy, pořádaly

hostiny a vedla úřední jednání. Pokud byli přítomni cizí lidé, neslušelo se pro ženy z rodiny, aby vstupovaly. Ženská část domu byla zase vyhrazena pro rodinné soukromí. Muži z rodiny sem samozřejmě směli, ale všem cizím byl vstup zakázán. Domy měly **vnitřní dvorek obklopený obytnými místnostmi**, některé byly patrové. Dvory v honosnějších domech obklopovalo **sloupřadí**. Podlahy v domech chudších Řeků byly z udusané hlíny, boháči si je nechali zdobit krásnými **mozaikami**. Domy byly jen výjimečně vybaveny koupelnami, ale Řekové mohli využívat **veřejné lázně**.

- Jaké typy řeckých sloupů znáte a čím se od sebe liší?
- Co jsou to karyatidy?
- Jak vypadal řecký chrám? K popisu využijte i fotografii Parthenonu na str. 85.
- Popište řecký dům.

Adaptované texty s úkoly

A) PÍSMO

1. Co znamenají tato slova? Podívej se do slovníku.

Daň, hláska, kreslit/nakreslit, písař, písmo, slabika, význam, vzniknout, zemědělství, znak.

2. Přečti si tento text:

Písmo vzniklo, když **vznikly** první státy. Státní úředníci museli vybírat **daně**, zapisovat je a také další úřední věci. **Písmo vzniklo** tam, kde se lidé zabývali **zemědělstvím**.

Písmo se měnilo. Nejdříve lidé „**kreslili** slova“ – když chtěl úředník zapsat, že někdo dal jako **daň** osm ovcí, tak **nakreslil** osm ovcí. Proto se tomuto **písmu** říká obrázkové. Tímto způsobem kreslili úředníci podstatná jména docela dobře. **Kreslit** přídavná jména, slovesa a další slovní druhy nebylo ale jednoduché. Jeden **znak** mohl mít více **významů** (například **znak** pro vodu mohl znamenat nejen voda, ale i řeka, téct nebo mokrý). **Písař** navíc musel znát několik tisíc **znaků** – protože obrázky byly postupně více a více jednodušší a vypadaly jinak než původní předmět.

Pak lidé poznali, že můžou slovo rozdělit na **slabiky**. Přestali používat jeden **znak** pro celé slovo a četli ho jenom jako počáteční **slabiku**. Slova pak při psaní skládali ze **znaků** pro **slabiky**. Díky tomu existovalo méně **znaků** – bylo jich „jen“ několik set. Tomuto **písmu** říkáme slabičné. Mělo výhodu, že **písaři** tak mohli zapisovat i cizí slova a jména, pro která v obrázkovém **písmu** nebyly **znaky**.

Ještě později lidé poznali, že úplně základní jednotkou v řeči je **hláska** a **hlásek** je asi třicet. **Vzniklo** písmo hláskové. Jeden **znak** byl pro jednu **hlásku** – tak píšeme dnes i my. Hláskové **písmo** je nejjednodušší.

3. Odpověz na otázky:

- Kdy a kde vzniklo písmo?
- Jak se jmenuje první druh písma?
- Jaké byly nevýhody prvního písma?
- Jaký druh písma dnes používáme my?
- Kolik máme asi hlásek?

4. Doplň do textu chybějící slova:

(slabiku, nejdříve, 30, jednodušší, znát, daně, dnes, znak)

..... začali lidé používat obrázkové písmo. Psali jím úředníci, kteří vybírali Pro jedno slovo existoval jeden, proto úředníci museli několik tisíc znaků. Slabičné písmo bylo než obrázkové. Každý znak symbolizoval jednu Hláskové písmo používáme také Toto písmo je nejjednodušší – kombinujeme v něm asi znaků.

B) ARCHITEKTURA STARÉHO ŘECKA

1. Co znamenají tato slova? Spoj slova s obrázky a zkontroluj význam ve slovníku.⁹

Dvorek, hlavice, lázně, mozaika, reliéf, sloup, spirála, trojúhelníkový štít, zdobený.

2. Přečti si tento text:

Typickým znakem řecké architektury byl **sloup**. **Sloupy** byly různě **zdobené**. Podle **sloupů** můžeme také rozlišit řecké stavební slouhy. Nejstarší **sloup** byl **dórský**, byl silný a málo **zdobený**. Štíhlejší **iónský** [jónský] **sloup** měl **hlavici zdobenou** dvěma **spirálami**. Nejvíce **zdobený sloup** – **korintský** – měl na konci **hlavici** s rostlinnými listy. Někdy **sloupy** vypadaly jako ženské postavy; říkáme jim **karyatidy**. **Sloupy** nesly střechu s nízkým **trojúhelníkovým štítem**, který byl někdy **zdobený reliéfy** (plastickými ornamenty).

Řecké stavby nebyly bílé, jak je známe dnes, ale byly barevné. Děšť během staletí barvy smyl. Architektura starého Řecka byla inspirací pro

9 Zde obrázky neuvádím.

architekturu renesanční (hlavně v 15.–16. století) a také pro architekturu přelomu 18. a 19. století.

Řecké domy, ve kterých bydleli lidé, byly méně **zdobené**. Velké domy měly dvě části – mužskou a ženskou část, nebo spíš „oficiální“ a „soukromou“. Do mužské části domu chodily návštěvy, byly zde hostiny a lidé zde mluvili o úředních věcech. Když přišli cizí lidé, ženy z rodiny nesměly přijít do mužské části domu. Ženská část byla jen pro rodinné soukromí. Muži z rodiny sem samozřejmě směli chodit, ale všem cizím byl vstup zakázán.

Domy měly vnitřní **dvorek** a kolem něj stály místnosti, ve kterých se bydlelo. Některé domy byly patrové. **Dvorky** v bohatších domech měly kolem dokola řadu **sloupů** (sloupořadí). Podlahy v domech chudších Řeků byly z hlíny, bohatí lidé si dali podlahy zdobit krásnými **mozaikami**. Domy měly jen výjimečně koupelnu, ale Řekové mohli používat veřejné **lázně**.

3. Vyber, jestli je tvrzení pravdivé nebo nepravdivé.

Př. Sloupy v řecké architektuře byly stejné.

pravda – nepravda

- a) Nejvíce zdobený sloup byl korintský.
pravda – nepravda
- b) Řekové často neměli doma koupelnu, takže se nikdy nemyli.
pravda – nepravda
- c) V řeckých domech nebyly podlahy, chodilo se po zemi.
pravda – nepravda
- d) Řecká architektura byla inspirující i v dalších staletích.
pravda – nepravda
- e) V ženské části domu se muži a ženy nesměli potkat.
pravda – nepravda

4. Napiš, jak vypadal sloup a dům starého Řeka:

.....

Bibliografie:

- (2002): *Společný evropský referenční rámec. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- (2004): *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)*. Praha. Dostupné z [www: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf>](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf) [cit. 23. 4. 2015].

- (2013): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z [www: <http://www.nuv.cz/file/518/>](http://www.nuv.cz/file/518/) [cit. 23. 4. 2015].
- Cvejnová, J. a kol. (2014): *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úroveň A1, A2*. Praha: NÚV.
- Čadská, M. a kol. (2004): *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2*. Praha: ÚJOP UK, MŠMT.
- Hádková, M. (2008): Dokumenty evropské jazykové politiky ve výuce češtiny pro děti-cizince, in: Šebesta, K. – Hájková, E. (eds.), *Didaktické studie IV. Čeština jako druhý jazyk*, Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, s. 111–122.
- Hájková, E. (2014): *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Šára, M. a kol. (2001): *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk (Threshold Level for Czech as a Foreign Language)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Šindelářová, J. – Škodová, S. (2012): *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT. Dostupné z [www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach) [cit. 24. 4. 2015].
- Válková, V. (2011): *Dějepis pro 6. r. ZŠ. Nová řada podle RVP. Pravěk a starověk*. Praha: SPN. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/test> (seznam učebnic a doplňkových materiálů doporučených Ministerstvem školství pro vzdělávání žáků-cizinců od předškolního věku po střední školy) [cit. 3. 3. 2016].
- <https://www.czso.cz/documents/11292/23225698/c06r01.pdf/b5788761-5e58-4045-a1bf-37604794a2f5?version=1.0> (vývoj počtu žáků od šk. r. 2003/2004 do r. 2012/2013) [cit. 23. 4. 2015].
- <https://www.czso.cz/documents/11292/23225698/c06t01.pdf/546625bf-132f-4956-bc62-a5e72b32b17d?version=1.0> (počty cizinců-žáků ve školním roce 2012/2013) [cit. 23. 4. 2015].