

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA GERMANISTIKY

**PROBLÉMY POSLECHU S POROZUMĚNÍM PŘI VÝUCE ČEŠTINY
U NĚMECKÝCH RODILÝCH MLUVČÍCH**

Diplomová práce

(Problems in listening comprehension in Czechs lessons by German native speakers)

Thesis

Autorka: Dagmar Kubatová

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Alena Aigner, CSc.

České Budějovice 2008

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 20. 4. 2008

Dagmar Kubatová

Podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji především doc. PhDr. Aleně Aigner, CSc. za odborné vedení mé diplomové práce, za velmi cenné a inspirativní didaktické rady a připomínky, které mi poskytla, a za umožnění účasti v jejích kurzech češtiny pro cizince.

Zároveň děkuji lektorkám českého jazyka Mag. Olze Gruber, Dr. Daně Kraus a Dr. Naděždě Salmhoferové za umožnění hospitace a následně i pedagogické praxe ve výuce češtiny pro cizince na Institutu pro řeč a interkulturní komunikaci na Keplerově univerzitě v Linci.

Poděkování patří i Ondřeji Kotrbovi a Zuzaně Mankové, kteří se aktivně účastnili nahrávání cd s nově vymyšlenými výukovými písněmi.

ANOTACE

Diplomová práce s názvem „Problémy poslechu s porozuměním ve výuce češtiny u německých rodilých mluvčích“ charakterizuje němčinu a češtinu a především jejich rozdílné znaky vstupující do výuky češtiny jako cizího jazyka. Mapuje jevy v kurzech češtiny na Keplerově univerzitě v Linci. Zabývá se efektivním využitím poslechových textů a jejich vlivem na získání dalších jazykových dovedností a návyků ve výuce češtiny jako cizího jazyka. V praktické části práce je velký důraz kladen především na výukové písně. Jsou sestaveny na základě vysledování jazykových chyb u rakouských mluvčích v kurzech češtiny tak, aby chyby byly co nejdůsledněji odstraněny. Práce obsahuje rovněž vyhodnocení efektivnosti výukových písní formou dotazníku pro rakouské studenty češtiny a formou interview se čtyřmi českými lektorkami na rakouské univerzitě.

ANNOTATION

The thesis called “Problems in listening comprehension in Czech lessons by German native speakers” characterizes German and Czech language, especially their different traits entering teaching Czech as a foreign language. It maps typical phenomenon in Czech courses at Kepler’s University in Linz. The thesis deals with effective use of listening texts and their influence on getting further language skills and proficiency in Czech lessons for foreigners. The practical part of the document puts stress particularly on songs that help to teach and learn the language. They are arranged according to the mistakes which were made by German speakers in Czech lessons so that these mistakes were eliminated. The document also contains an evaluation of efficiency of the songs in a form of questionnaire for Austrian students and an interview with four Czech teachers at Kepler’s university.

OBSAH

| | Strana |
|--|--------|
| ÚVOD | 8 |
| I. Teoretická část | 11 |
| 1 Charakteristika českého jazyka | 11 |
| 2 Charakteristika německého jazyka | 12 |
| 3 Srovnání českého a německého jazyka | 13 |
| 3.1 Fonetika | 13 |
| 3.2 Morfologie | 13 |
| 3.3 Syntax | 14 |
| 4 Nejčastější potíže německých mluvčích při výuce češtiny v jazykových prostředcích a řečových dovednostech | 15 |
| 4.1 Jazykové prostředky | 15 |
| 4.1.1 Výslovnost | 15 |
| 4.1.2 Pravopis | 15 |
| 4.1.3 Gramatika | 16 |
| 4.1.4 Slovní zásoba | 16 |
| 4.2 Řečové dovednosti | 17 |
| 4.2.1 Poslech | 17 |
| 4.2.2 Mluvení | 18 |
| 4.1.3 Čtení | 19 |
| 4.1.4 Psaní | 19 |
| 5 Vzájemné ovlivňování poslechu a ostatních řečových dovedností | 20 |
| 6 Spisovná versus obecná čeština ve výuce cizinců | 21 |
| 7 Zaměření na praktickou komunikaci | 23 |
| 7.1 Komunikativní kompetence | 24 |
| 8 Řeč a jazyk z biologického hlediska | 26 |
| 9 Aktivace pravé mozkové hemisféry při výuce | 27 |
| 9.1 Hudba | 28 |
| 9.2 Rytmus | 28 |
| 9.3 Výukové písně | 29 |
| 9.3.1 Princip tvoření výukových písní | 29 |
| 9.3.2 Práce s výukovou písní | 30 |

| | |
|--|----|
| 9.3.2.1 Procvičování textu | 30 |
| 9.3.2.2 Automatizace frází | 31 |
| 9.4 Neverbální komunikace | 31 |
| 9.4.1 Suprasegmentální jevy | 32 |
| 9.5 Obraz | 33 |
| II. Praktická část | 34 |
| 10 Výukové písně | 34 |
| 10.1 Konjugace slovesa být | 34 |
| 10.2 Představování | 36 |
| 10.3 Počítání | 37 |
| 10.4 Instrumentál singuláru; préteritum | 39 |
| 10.5 Osobní zájmena | 42 |
| 10.6 Futurum sloves jet, jít | 44 |
| 10.7 Nepravidelné sloveso „pomoci“ a tvary v přítomnosti a préteritu | 46 |
| 10.8 Konjugace – í sloves X –á sloves | 47 |
| 11 Ověření efektivnosti výuky aktivací pravé hemisféry | 49 |
| 11.1 Interview s lektorkami českého jazyka na Keplerově univerzitě v Linci | 49 |
| 11.2 Dotazník | 55 |
| 11.2.1 Charakteristika dotazovaných respondentů | 56 |
| 11.2.2 Výsledky dotazníku | 57 |
| 11.3 Postoj studentů k výuce pomocí výukových písní | 60 |
| 12 Posouzení dostupných učebnic češtiny pro cizince | 60 |
| 12.1 Communicative Czech (Intermediate Czech) | 60 |
| 12.2 Tschechisch anders neu | 61 |
| 12.3 Tschechisch kommunikativ | 63 |
| 12.4 New Czech Step by step | 64 |
| 12.5 Víťáme vás! | 65 |
| 13 Přílohy | 66 |
| 13.1 Cd s výukovými písněmi | 66 |
| 13.2 Pracovní listy s texty výukových písní | 67 |
| 13.2.1 Já jsem student | 67 |
| 13.2.2 Já jsem Dáša | 68 |
| 13.2.3 Jedna, dvě, tři | 69 |

| | |
|--|----|
| 13.2.4 Když jedu do Prahy | 70 |
| 13.2.5 Když jsem jel do Prahy | 71 |
| 13.2.6 Já se tě ptám, kdo to je? | 73 |
| 13.2.7 Dneska nikam nepojedu | 74 |
| 13.2.8 Prosím vás, pomůžete mi? | 76 |
| 13.2.9 Neděle ráno | 78 |
| 13.3 Presentace osobních zájmen | 80 |
| 13.4 Ukázka části motivační hry s ohlasy studujících | 81 |
| ZÁVĚR | 82 |
| RESUMÉ | 85 |
| Použité zkratky | 92 |
| Literatura | 93 |

ÚVOD

Výuka češtiny jako cizího jazyka získává v současné době stále větší oblibu. V zahraničí i v České Republice je pořádáno velké množství jazykových kurzů a letních škol. Jedním z důvodů je vstup České Republiky do Evropské unie a především do Schengenského prostoru v prosinci 2007, čímž se kromě vyšší míry turistického ruchu otevřely i hranice pro společenské a profesní kontakty. Mezinárodní podniky už se nespokojí pouze s komunikací svých zaměstnanců v angličtině. Ke slovu se dostávají národní jazyky, jejichž vzájemná znalost přispívá k dobrým mezilidským vztahům a tím i k hospodářským úspěchům.

Dle slov samotných studujících je důvodů, proč se učit češtinu, hned několik. Týkají se rodinných vazeb: někdo z rodiny (prarodiče, rodiče, partner/ka) mluví česky a nečeští mluvčí se chtějí jazykově přiblížit. Dle Michaely Kuklové (2006) se někdy do jazykových kurzů hlásí i bilingvní jedinci např. z rodin emigrantů, jimž chybí spontánní komunikace a potřebují rozšířit českou slovní zásobu. Další příčinou zájmu o češtinu v zahraničí je profesní uplatnění, kdy se studující chystají pracovat v České Republice, případně ve firmě, která má obchodní styky s českou stranou. Někdo studuje pouze ze zvědavosti, zájmu, prostě proto, že se čeština zdá být zajímavou či dokonce exotickou řečí.

Práce s názvem „Problémy poslechu s porozuměním ve výuce češtiny u německých rodilých mluvčích“ má za cíl teoretickou a praktickou analýzu vyučování češtiny jako cizího jazyka. V prvních kapitolách budou stručně charakterizovány oba jazyky, tedy čeština a němčina, v jednotlivých jazykovědných disciplínách. Popis jazyka ve všech jeho složkách lze nalézt ve spoustě odborných publikací. Pozornost této práce proto tedy bude zaměřena jen na jevy, které se promítají do chyb cizinců a mohou být využity pro lepší uchopení či vytvoření nových gramatických pravidel. Na základě této charakteristiky stanovím rozdíly obou jazyků a uvedu příklady potíží v kategoriích jazykových prostředků a řečových dovedností, které ve výuce nemateřského jazyka činí německým mluvčím potíže.

Zaměřím se i na velmi diskutovaný problém výuky češtiny jako cizího jazyka – učení spisovné, či hovorové/obecné vrstvy národního jazyka. Vzhledem k tomu, že národní jazyk je rozdělen do několika vrstev, které se v běžných mluvených situacích vzájemně prolínají, je poměrně obtížné rozhodnout, zda prezentovat pouze důsledně spisovnou češtinu. Postoj vyučujících k této otázce se výrazně liší. Pokusím se najít nejvhodnější způsob výběru konkrétní vrstvy českého jazyka.

Na řeč a jazyk bude nahlíženo i z biologického hlediska. S novými poznatky v oblasti lidského mozku dochází i k rozvoji nových výukových metod. Ve své práci se zaměřím na propojení pravé a levé mozkové hemisféry. V teoretické části budou popsána řečová centra v mozku a jejich podíl na rozvoj a učení nejen jazyků. V praktické části se pokusím tyto poznatky uvést do praxe. Aktivovat pravou hemisféru lze několika způsoby. Popíšu jednotlivé možnosti a zaměřím se především na výukové písně a řeč těla, pomocí nichž dojde ve výuce k propojení obou hemisfér. Způsob tvorby výukových písní, hledání vhodných zdrojů bude popsán v kapitole 9.3 Výukové písně.

V praktické části se pak uplatní poznatky ze zahraničního čtyřměsíčního pobytu a asistence na Institutu pro jazyk a interkulturní komunikaci na Keplerově univerzitě v Linci. Na základě vysledovaných potíží studujících při učení češtiny u všech stupňů pokročilosti se pokusím vytvořit výukové písně na pomoc při jejich odstraňování. K inspiraci poslouží jak učebnice češtiny pro cizince různých autorů pro různé typy žáků, tak odpovědi lektorek češtiny v interview pro tuto studii. Práce by mohla dále sloužit jako didaktická pomůcka pro výuku. Nové písňové texty budou doplněny o návody k jejich procvičování, popř. variování. Součástí bude i zvuková nahrávka výukových písní. Efektivitu výuky metodou aktivace pravé hemisféry při učení ověří dotazník pro rakouské studenty. Dotazník bude vyhodnocen v rámci celé skupiny studentů.

Mou snahou bude předložit i výukové materiály sestavené během působení v kurzech češtiny, a ukázkou z motivační hry studentů úrovně B2. V závěru práce budou posouzeny dostupné učebnice češtiny pro cizince, především z hlediska zastoupení spisovné/hovorové češtiny, prezentace gramatiky a cvičení a způsobu automatizace probrané látky.

Zdůrazňuji, že práce je zaměřena na výuku češtiny jako cizího jazyka pro nefilology, tedy pro studující např. ekonomických či právnických oborů. Jejich stěžejním oborem není lingvistika. Čeština jim slouží jako dorozumívající jazyk a rozšiřuje schopnost komunikace v profesním životě. Snahou práce bude tedy zjistit funkci a dopad poslechu na učení cizího jazyka, dále zmapovat nejčastější chyby cizinců a navrhnout nová poslechová cvičení. Pro případné pozdější didaktické využití v přílohách najdeme pracovní listy. Měly by sloužit přímo studujícím jako handout při seznamování s textem, k procvičení písňových textů. Součástí budou i cvičení, která směřují texty ke konkrétním situacím v běžné komunikaci.

Pro korektnost užitého jazyka budu ve své práci používat tvary jako např. studující. V případě že zmíním generativní maskulinum, např. studenti, budou míněny oba jazykové rody, tedy maskulinum i femininum.

I. Teoretická část

1 Charakteristika českého jazyka

Čeština se řadí do slovanské jazykové větve. Zastupuje tzv. flexivní jazyky syntetického typu. Václav Bok říká: „mají bohatství koncovek a jsou schopny jedním slovem vyjádřit význam slova i všechny jejich gramatické kategorie.“ (1995, s. 34)

Jak uvádí Hubáček (2002) fonetický systém českých hlásek je tvořen 5 samohláskami krátkými, 5 samohláskami dlouhými, dvojhláskami ou a au, 25 souhláskami, z nichž některé tvoří tzv. páry (P-B, T-D, Ť-Ď, K-G, F-V, S-Z, Š-Ž), z nichž jedna hláska je neznělá a opozici jí tvoří znělá. V proudu řeči dochází často k asimilaci jedné z hlásek. Přestože v psané podobě vlastní určité slovo např. hlásku neznělou, vyslovuje se zněle (shora) a naopak napsaná znělá hláska se vyslovuje nezněle (plod).

Český morfologický systém se vyznačuje bohatstvím pádů a koncovek. V systému sedmi pádů má zvláštní postavení vokativ. Hubáček (2002) uvádí, že stojí mimo danou větu a vyjadřuje oslovení adresáta. Formálně se vokativ vyznačuje zvláštní pádovou koncovkou. Objevují se tendence nahradit vokativ nominativem u vlastních jmen po oslovení jménem (např. pane Novák). V systému kategorie čísla se vedle dnes užívaného singuláru a plurálu objevují ještě starobylé tvary duálu, především u názvů párových částí těla, i přesto, že se dnes hodnotí jako tvary plurálové. Jako příklad uveďme na rukou, nohou, rukama, nohama apod. Kategorii jmenného rodu vyjadřují všechna substantiva, adjektiva, většina zájmen i ohebné číslovky. Hubáček píše: „U většiny substantiv je přiřazení ke jmennému rodu čistě formální záležitostí (podle zakončení), jen u názvů osob a některých zvířat odpovídá jejich gramatický rod rodu přirozenému.“ (2002, s. 94) Gramatický rod se v češtině určuje pomocí koncovek v 1. pádě singuláru. Podle koncovky se pak substantiva řídí určitým typem deklinace, pro cizince speciálně upraveným. U maskulin ještě čeština rozlišuje životnost a neživotnost. U životných se shoduje akuzativ s genitivem, u neživotných pak akuzativ s nominativem. Jak říká Hubáček: „Postupně se rozdíl mezi životnými a neživotnými maskuliny ještě prohloubil i v některých dalších pádech specifickými koncovkami pro životná jména (3. a 6. sg. –ovi, 1. pl. –ové, –é). Formálně se rovněž rozdíl v životnosti projevuje při syntaktické shodě adjektiv, zájmen, číslovek a přičestí tvarem 1. pl. substantiv mužského rodu.“ (2002, s. 96). Pro česká slovesa je typická kategorie vidu. Podle Hubáčka vyjadřuje časově neomezený průběh děje (slovese nedokonavá – imperfektivní) či děj časově omezený (slovesa dokonavá – perfektivní). Většina českých sloves vytváří vidové dvojice, některá ale mají schopnost

podle kontextu vyjádřit nedokonavost i dokonavost, avšak v konkrétním případě nesou význam pouze jednoho vidu. Sem spadají slova přejatá („informovat, aktualizovat“). Existuje i skupina sloves vlastnící pouze jeden tvar, buď jen perfektivní („zaslechnout“), nebo jen imperfektivní („moci, muset, smět, být, bydlet“). (příklady viz. Hubáček 2002, s. 98)

Ortografie češtiny využívá přibližně od 15. století diakritický pravopis. Čárka a kroužek mění délku samohlásek, háček ovlivňuje měkkost hlásek. Pozůstatkem předchozího, spřežkového, pravopisu je souhláska CH.

2 Charakteristika německého jazyka

Němčina spadá do germánské jazykové větve. Je flexivním jazykem analytického typu. V. Bok popisuje, že „vyjádření významu a gramatických kategorií je rozloženo na více slov. U analytických jazyků bývá pevnější slovosled, více se užívá předložkových pádů vůči prostým. V průběhu vývoje působením silného počátečního přízvuku odpadla řada koncovek. Zato se posílila funkce členu a zájmena.“ (1995, s. 34–35)

Fonetický systém tvoří 15 samohlásek, 3 dvojhlásky a 26 souhlásek. Výslovnost se vyznačuje velkou napjatostí, v proudu řeči dochází vlivem silného slovního přízvuku k redukci samohlásek na konci slova. Slovní přízvuk není vždy na první slabice, klade se na kmenovou slabiku.

Německý jazyk vlastní čtyři pády. Pád je vyjádřen členem nebo předložkou. Dle Boka (1995) vyjadřuje člen především určitost a neurčitost, rod, číslo a pád. Povejšil (1999) souhlasně tvrdí, že člen funguje jako gramatické morfémy a nemá význam lexikální.

Slovesa mají jeden přítomný a tři minulé časy. Při tvoření perfekta se užívají pomocná slovesa sein a haben. Povejšil (1999) je toho názoru, že „každý z nich má svou hlavní oblast uplatnění, tyto oblasti však nejsou od sebe oddělené nepřekročitelnými hranicemi. Existuje i názor, že pro užití toho či onoho času je rozhodující způsob, jakým děj nazíráme. Je tu však rozdíl regionální: V jihoněmecké oblasti se v běžné řeči dává přednost perfektu, na severu naopak préteritu.“ (199, s. 78-79) Pro budoucnost lze vybrat ze dvou budoucích časů, přestože se k vyjádření budoucnosti mnohdy užívá i tvar přítomného času. Zvláštností je tzv. větný rámec, který určuje poměrně pevný slovosled. V podřadných větách se určitý slovesný tvar vždy řadí na konec věty vyjma vazby dvou infinitivů v perfektu, plusquamperfektu a konjunktivu plusquamperfekta.

Podstatným rysem německé věty je závazné vyjádření zájmenného podmětu. Povejšil (1999) uvádí některé ustálené vazby, jež tvoří výjimku: „Danke. Bitte. Tut mir leid.“

Německý grafický systém se vyznačuje psaním velkých písmen nejen u slov na začátku věty a vlastních jmen, ale i u všech slov substantivní povahy.

3 Srovnání českého a německého jazyka

3.1 Fonetika

Po fonetické stránce je němčina více napjatější. Povejšil (1999) uvádí, že zatímco čeština rozlišuje souhlásky na znělé a neznělé, v němčině najdeme protiklad napjatý – nenapjatý. Češi napjatost nedokáží dobře vnímat, takže např. německé „den“ slyší jako „ten“ (s. 21). Naopak, Němci obtížně vnímají českou znělost a neznělost. Slovo „zmrzlina“ slyší a vysloví jako „smrslina“. Povejšil dále píše, že německé hlásky P, T, K jsou navíc při intenzivní artikulaci aspirované. Tento jev pak vstupuje do češtiny jako interference, je tedy třeba ho hned v prvních hodinách češtiny odstraňovat (didaktický návod viz kapitola 4.1.1 Výslovnost). Interference se projevuje i v redukci, která v češtině není. Německý mluvčí může český výraz „dobrý večer“ vyslovit jako [dóbr véčr]¹. V tomto příkladě se projevuje i německá dlouhá výslovnost samohlásek v tzv. otevřených slabikách, tedy v těch, které končí na samohlásku např. „loben, Straße“ (Povejšil 1999, s. 28). V češtině se tyto samohlásky vyslovují krátce. Němci často kladou přízvuk na jinou než první slabiku vlivem německého přízvuku na kmenové slabice. K uvědomění správné pozice přízvuku je vhodné využít neverbální komunikaci (viz kpt. 8.4 Neverbální komunikace).

3.2 Morfologie

Němčina má méně rozvinutou flexi než čeština. Gramatické kategorie vyjadřuje člen či koncovky přívlastků, případně předložka. Oba jazyky se liší počtem pádů. V němčině zcela chybí vokativ. Lokál koresponduje s dativem, je vyjádřen předložkou: „Im Januar hatte ich Grippe“ Instrumentál vyjadřuje rovněž předložka „Er ist mit dem Zug gekommen.“, nebo nominativ „Er ist Journalist geworden.“, akuzativ, či předložkový dativ. (Příklady převzaty z Povejšil 1999, s. 129)

¹ Slova uvedená v hranatých závorkách nejsou psána v API transkripci. Cílem je pouze zjednodušený fonetický přepis v grafémech češtiny.

Gramatickou kategorií, jíž se český systém výrazně liší od německého, je slovesný vid. Povejšil (1999) sice uvádí, že se v německých gramatikách objevuje obdoba vidu – tzv. Aktionsart/Aspekt, avšak jedná se o neúplně rozvinutou kategorii. Mluvíme o slovesech terminativních (děje ohraničené předělem) a neterminativních (děje průběhem nespécifikované). Jde o odlišné jevy! Česká slovesa vyjadřují svou ne/dokonavost i mimo kontext, zatímco třeba německá terminativní slovesa jsou vázána na kontext. „Záleží, zda dojde k dovršení děje. (Das Kind ist eingeschlafen. – Dítě usnulo/usínalo.) České ekvivalenty těchto sloves mají tvar dokonavý i nedokonavý. Průběh děje lze vyjádřit i opisem (Das Kind war dabei eingeschlafen. – Dítě usínalo.)“ (1999, s. 101)

Reprezentativní tvar německých adjektiv lze do češtiny přeložit dvojím způsobem, jako přídavné jméno, nebo jako příslovce. To může znamenat problém německých mluvčích při překladu. Jako pomůcku k rozlišení uvádí Aigner, Gruber (2004) pravidlo: tvar vyjadřující příslovce stojí za plnovýznamovým slovesem (Auto jede rychle.), zatímco adjektivum je ve spojení s pomocným slovesem být (Auto je rychlé.).

3.3 Syntax

Markantním rozdílem je systém pádů a rozdílná flexe s bohatstvím českých koncovek. Právě volba pádu a správné koncovky je pro nečeské mluvčí téměř největší problém. Často dochází k interferenci (negativnímu přenosu jazykových zvyklostí z mateřského jazyka do cizího) při rekcii sloves. Slovesa stejného významu se totiž v obou jazycích pojí s jiným pádem, popřípadě předložkou. Uveďme např. sich interessieren für X zajímat se o, fragen nach X ptát se na...

Negaci v němčině zastupuje pouze jeden zápor ve větě, zatímco v češtině dochází ke dvojité „Nikam nepojedu.“, trojité „Nikdy tu nikdo nebyl.“, výjimečně i čtyřnásobné negaci „Nikdo nic nikdy nemá.“²

Slovosled češtiny závisí na principu aktuálního členění výpovědi, mnohdy tedy záleží na kontextu. V citově nezabarvených větách stojí jádro výpovědi na konci, zatímco v citově zabarvených výpovědích na začátku. Povejšil (1999) dodává, že v německém slovosledu hrají důležitou roli gramatické jevy. „Slovesné tvary mohou totiž v němčině zaujímat jen určité vyhraněné pozice. Druhou vlastností německých vět podmíněnou gramaticky je zřetelná tendence k vytváření tzv. větného rámce.“ (1999, s. 259) Tento jev činí problémy především českým mluvčím v německém projevu.

² Název písně Voskovce a Wericha

4 Nejčastější potíže německých mluvčích při výuce češtiny v jazykových prostředcích a řečových dovednostech

4.1 Jazykové prostředky

Mezi jazykové prostředky patří výslovnost, pravopis, gramatika, slovní zásoba. Zaměřím se na nejčastější sesbírané pravopisné, výslovnostní, gramatické a lexikální chyby.

4.1.1 Výslovnost

Výslovnost se osvojuje poslechem. Mnohdy je podceňována, přestože pro porozumění bývá důležitější než gramatika. Německá napjatá výslovnost činí problémy českým studujícím. Stejně však mají problém s uvolněním německých mluvčích v češtině. Příkladem interference z němčiny je úzké vyslovování samohlásky E, které Čechům může znít až jako I. Hlásky P, T, K jsou v němčině aspirované, s přídechem. Výslovnost bez přídechu lze podle Aigner (2007) nacvičit přiložením papíru před ústa. Papír se nesmí pohnout. Jednodušší variantou je k ústům přiložená dlaň, na které nesmíme při vyslovování hlásek cítit vzduch.

V souhláskovém systému činí problémy především výslovnost měkkých hlásek Ť, Ď, Ň. Dle Aigner (2007) je dobrou pomůckou při nácvičce vložit špičku prstu do úst, který „zatlačí“ jazyk do zadní pozice, a přitom říkat tvrdé hlásky T, D, N. Souhláska Ř se dá nacvičovat několikerým způsobem. Doporučuje se rychlé střídání hlásek R, Š, zpočátku je vhodné šeptat. Salmhoferová (2007) uvádí, že pomůže stlačení tváří pomocí dlaní za současného vyslovování přední varianty hlásky R.

Jako příklad špatné výslovnosti znělé souhlásky uveďme: [bil sem f prace]. Tato věta může v projevu rakouského mluvčího znamenat dvě možnosti, přehlédneme-li gramatickou chybu v koncovce: „Byl jsem v práci.“, nebo „Byl jsem v Praze.“ Obdobně rakouští studující hojně vyslovují [pila sem] ve významu „byla jsem“.

4.1.2 Pravopis

Z hlediska ortografických rozdílů činí potíže psaní háčeků a čárek na správném místě. Pro příklad uveďme několik vět rakouských studujících poskládaných z jednotlivých domácích úloh. „*Jsem Rakušan a mluvím německy, anglicky a učím se česky, ale je to těžký. Ják se más? Mam se výborne. Ná shledanou!*“ Chyby v diakritice je třeba vždy opravit. Pokud ale studující vyslovují slovo dobře, není nutné považovat psaní čárek a

háčeků na nesprávném místě u začátečníků za hrubou chybu. Odstranění těchto chyb je dlouhodobý proces a je třeba ho procvičovat psaním. Interference německých jevů do češtiny se projevuje psaním velkých písmen substantiv.

4.1.3 Gramatika

Gramatické obtíže nastanou převážně ve strukturách, které v mateřském jazyce nemají obdobu. Takovým jevem je český vid. Nepravidelnosti v tvoření dokonavých sloves způsobují chyby jako: „*Možná budu jet na ostrově příští rok., Tak jsem musila zůstat sama doma v posteli. Uvařila jsem se. Chceš nakupovat mi tvoje auto?*“

U německých mluvčí rovněž dochází k problémům při deklinaci českých pádů a užíváním velkého množství koncovek, které jsou neustále zaměňovány: „s kolegem, moje přítele, v Rakouska, Průzkum ukázala velká popávka.“ Dále v případě nesystematičnosti paradigmatu se studenti snaží o systémovost. Uveďme příklad nepravidelnosti tvarů jednotlivých sloves: vzít X vezmu „Vzemu si tu bundu“, spát X spím „Chci spít.“, chtít X chci „Nevím, co chcete“.

Negativní přenos německých syntaktických struktur na češtinu nejsou výjimkou. Objevuje se nápodoba německého perfekta, rozdílná rekce sloves, rozdílné použití záporu: „*Průzkum je řekla, že... Můja přítelkyně je dělala jídlo. To je byl moje dovolená. K večeri jsem měla často číst. Byli jsme na dovolenou. Diskrétní přítelkyně je nikdy hloupá.*“

4.1.4 Slovní zásoba

Pro správné porozumění dvou cizojazyčných mluvčí hraje mnohdy důležitější roli správně zvolené slovo s chybnou koncovkou než nevhodně zvolený výraz se správnými gramatickými kategoriemi. V praxi často zaměňovaná slova „spát X zpívat“: „*V noci děti zpívají.*“ ve smyslu „V noci děti spí.“ nebo „píju X píšu“: „*Píšeš pivo?*“ ve významu „Piješ pivo?“ Záměna působí v určitém kontextu přinejmenším komicky.

Osvojení lexika je pamětní záležitostí. Je-li to možné, mělo by být co nejvíce doplňováno vizuálními či auditivními vjemy, aby bylo zapojeno co nejvíce smyslů a tím i pravá mozková hemisféra. (O tomto způsobu učení dále viz kpt. 8 Řeč a jazyk z biologického hlediska.) Vhodné je přiblížit slova a jejich zapamatování přiblížením původu slov, jejich skutečným významem např. „laciný = billig; Lacina ist ehemaliger österreichischer Finanzminister“ (dle Aigner 2007) či jinými mnemotechnickými pomůckami.

Výběr slovní zásoby by měl být volen na základě předem určeného cíle (aktivně mluvního, receptivně čtecího nebo kombinovaného). Výchozím kritériem pro výběr by měly být frekventované situace, do nichž se studující mohou dostat.

Na slovní zásobu češtiny působí nejen pozitivní, ale i negativní přenos struktur z mateřského jazyka. Z transferu (pozitivního přenosu struktur mateřského jazyka do cizího) jmenujme např. využití internacionalismů, jež usnadňují komunikaci hned od počátku učení a pozitivně motivují studenty. Ilustrovat lze na velké skupině sloves, které v němčině mají příponu *-ieren* (kopieren, telefonieren) a v češtině *-ovat*. (kopírovat, telefonovat). Je však třeba dbát na odstranění německé přípony, aby nevznikl tvar „*telefonýrovat*“ (podobná slovesa viz Aigner, Gruber 2004, s. 28).

4.2 Řečové dovednosti

Mezi řečové dovednosti se řadí čtyři složky. Při učení cizího jazyka bývají osvojovány v tomto pořadí: poslech>mluvení>čtení>psaní. Beneš (1971) charakterizuje řečové dovednosti jako „schopnost používat cizího jazyka za účelem komunikace, a to buď v oblasti zvukové nebo psané podoby jazyka, buď receptivním, nebo aktivním způsobem.“ (Beneš, 1971, s. 117) Popis řečových dovedností zaměřím spíše didakticky. Půjde o doporučení, která mohou zkvalitnit výuku češtiny pro cizince.

4.2.1 Poslech

Poslech je první pasivní řečová dovednost, pomocí níž dochází k rozvoji dalších řečových dovedností. Lado (1967) uvádí, že při poslechu projevu v reálném prostředí je řečový projev vnímán v určitém kontextu, často za doprovodu zvukové kulisy. Nežádá se setkáváme s projevem v hovorové řeči. Všechny tyto faktory vyžadují poměrně velkou řečovou zběhlost a dobrou předchozí připravenost za účelem správného porozumění. (1967, s. 55)

Lado (1967) dále tvrdí, že ačkoliv je poslech a mluvení velmi úzce spjato, přesto se jedná o dva odlišné procesy. Cílem učitelů je vést studující tak, aby se naučili poslouchat a mluvit v jiném systému hlásek. Prvním krokem je vnímání. Učením intonace příslušné řeči začíná i proces nácvičku poslechu. Vnímáním se rozumí schopnost přiřadit vyjádření do řady jiných podobných jevů a dokázat je mezi sebou odlišit. (s. 115)

Ze svých zkušeností, nabytých při výuce němčiny v maturitním ročníku gymnázia, vím, že poslech cizojazyčných mluvčích činí studentům velké potíže a to i přesto, že se jedná o poslechy zařazené k učebnicovým textům a že jsou studenti poměrně pokročilí. Příčinu

spatřuji především v tom, že nejsou zvyklí poslouchat cizí řeč od začátku svého studia. Tím se tvoří blok, který se později stěží překonává. Znalost gramatických pravidel jim v tomto ohledu vůbec nenapomáhá v porozumění. Zařazení výukových písní do hodin začátečníků může tuto překážku značně omezit či dokonce odstranit.

Studující by se měli s novou řečí seznamovat v jejím přirozeném prostředí, což samozřejmě ve většině kurzů není možné. Avšak různými prostředky se této situaci můžeme přiblížit. Z tohoto důvodu je nanejvýš vhodné, aby kurzy cizího jazyka probíhaly s rodilými mluvčími. Výuku je vhodné doplňovat poslechem projevů různých hlasů, mužských i ženských, mladých i starých, které se odehrávají v různých situacích. I tyto projevy však musejí být, alespoň u začátečníků, uzpůsobeny didakticky, o čemž jsem se přesvědčila, když kurz češtiny v Linci navštívili studenti z České Republiky. Účelem byl kontakt rakouských studentů s českými mluvčími a zprostředkování interkulturního poznání. Přirozený český projev však u rakouských studentů způsobil spíše zmatek. Nepřipravení Češi totiž mluvili příliš rychle, užívali obtížné konstrukce a obecnou češtinu.

Během mé asistence v kurzech češtiny na linecké univerzitě jsem se sama musela naučit specificky komunikovat s rakouskými studujícími, byť jsem mluvila ve svém rodném jazyce. Své projevy jsem musela uzpůsobovat tomu, co mají studenti v cizím jazyce probráno, co ještě nikoliv. V praxi to znamenalo, že jsem směla používat např. jen nominativ, akuzativ, případně lokativ singuláru, pouze tvary přezenta a co nejvíce internacionalismů, musela jsem se vyhnout způsobovým slovesům, držet se probraného lexika a samozřejmě bylo nutné důkladně artikulovat a zpomalit tempo řeči, aby byly hranice slov jasně oddělitelné. Vnímavý jedinec tuto komunikaci dokáže za pár hodin, avšak znalost probrané látky je nutná.

4.2.2 Mluvení

Mluvení je velmi důležitou složkou při zvládnutí cizího jazyka. Je třeba procvičovat ho hned od počátku učení, pokud je našim cílem aktivně mluvní osvojení řeči. Prvním krokem u začátečníků je přimět studující k prostému opakování slov a krátkých vět, které slyší, za předpokladu, že je jim vysvětlen význam toho, co říkají. Další krok znamená naučit je vhodně reagovat na položené otázky. Stejně jako u poslechu je Lado (1967) zastáncem přirozené či alespoň navozené přirozené situace při cizojazyčném mluvení. Pokud se studující záměrně naučí cizojazyčný dialog zpaměti, je pak schopen užít ho jako předlohu v praktické komunikaci a tím docílí pokroku ve zvládnutí dané situace. Jako učební texty odborníci doporučují dialogy, protože slova jsou zastoupena ve strukturách

daného kontextu. (1967, s. 78) Z vlastní zkušenosti dodávám, že nestačí naučit se text z paměti. Nutné je jednotlivé věty a jednotlivá slova neustále procvičovat jednak pomocí otázek překladového typu „Wie sagt man...?“, jednak otázek doplňovacích „Jaké je počasí?“. Jedině tak je docíleno uvědomění si správného významu slov a frází. Studenti nevnímají text pouze receptivně, nýbrž ho aktivně několikrát použijí v konkrétních odpovědích.

4.1.3 Čtení

Přestože Lado (1967) je toho názoru, že: „Lesen und Schreiben können als Parallelvorgänge zum Hören und Sprechen gesehen werden, wobei das Schriftsystem die Ausdruckseinheiten wiedergibt, der Grad der Geläufigkeit jedoch auf andere Art als beim Sprechen gemessen werden muss,“ (1967, s. 55) domnívám se, že pro komunikativně mluvní cíl je žádoucí zvládnout nejdříve poslech a mluvení.

Čtení rozvíjí slovní zásobu. Ta se z pasivní rozšiřuje na aktivní pouze tehdy, je-li produktivně procvičována, tedy užívána při mluvení či psaní. Pro začátečníky je důležitá schopnost kurzorického čtení, tzn., že se musí orientovat v textu, rozpoznat klíčové pojmy, ale nemusí rozumět všemu. Opakem jsou studující s požadavkem receptivně čtecího cíle. Pro ně je čtení stěžejní, měli by rozumět všem slovům a analyzovat gramatické konstrukce. Tito jedinci získávají čtením velkou pasivní slovní zásobu.

4.1.4 Psaní

Psaní je produktivní řečová dovednost, pomocí níž si osvojujeme správné užití pravopisu daného jazyka. Je velmi důležitou činností pro tzv. vizuální typy studujících. Psaním upevňujeme novou slovní zásobu a osvojujeme gramatiku. Je známou skutečností, že psaní textů, poznámek a gramatických pravidel v cizím jazyce zvyšuje kvalitu zapamatování. Tato činnost je tedy prostředkem k osvojení dalších dovedností. Návuk se provádí od jednoduchého přepisování cizojazyčného textu přes psaní diktátů až k vlastnímu písemnému projevu, který je však pro svou náročnost vhodný až pro pokročilé studenty.

Dovednost psaní je důležitá zejména pro ty studující, jejichž cílem je např. zvládnout základní administrativní úkony v cizím jazyce. Znamená to, že kromě pravopisných pravidel by studující měli být seznámeni s konkrétními funkčními styly daného jazyka, jejich slohovými útvary a především konkrétními praktickými frázemi, jichž se v daném útvaru užívá.

5 Vzájemné ovlivňování poslechu a ostatních řečových dovedností

Jak jsem již výše zmiňovala, poslech je první řečovou dovedností, s níž se setkáváme jak při styku s cizím jazykem, tak i při pobytu v cizí zemi. Ve výuce hraje stěžejní roli. O jeho úloze se zmiňuji výše (v kapitole 4.2.1 Poslech). V této kapitole chci vysledovat vliv poslechu na ostatní řečové dovednosti.

Pro mluvení je předchozí poslech nutností. Tento jev se týká nejen rozvoje znalosti cizího jazyka, nýbrž i vývoje mateřštiny. Stejně jako se malé děti učí první hlásky, později slova a věty nápodobou dospělých, i začínající student potřebuje pro rozvoj mluvení slyšet cizí jazyk, nejlépe z úst rodilých mluvčích. Jedině tak má velkou šanci správně napodobit fonémy, slova a větné konstrukce v cizím jazyce. Příkladem tohoto tvrzení v praxi je rozdílný pokrok studentů během stejného časového úseku, z nichž jeden bude studovat jazyk v cizojazyčném prostředí a druhý bude navštěvovat kurzy cizího jazyka v tuzemsku. Student v zahraničí zvládne všechny řečové prostředky a jazykové dovednosti na lepší úrovni. Jedním z důvodů je neustálý vliv poslechu cizí řeči v autentické podobě. Akt mluvení se nacvičuje již v první hodině výuky, zprvu nápodobou, kdy studující opakují po vyučujících elementární slova a fráze jako pozdravy, věty typu „Já jsem..., To je...“. Brzy následují jednoduché situační dialogy, kdy studující produkují předešlé věty, avšak již je neopakují. Konkrétní věty tvoří na základě pokládaných doplňovacích otázek. Poslech složitějších textů, obzvláště dialogických, lze využít obdobným způsobem. Žádoucí je nechat studenty po důkladném poslechu opakovat věty v daném kontextu a následně je různě variovat pod vedením vyučujícího.

Vazba poslechu na dovednost čtení spočívá především v uvědomění si odlišností konkrétních grafémů a fonémů. Pokud začínající studenty necháme číst cizojazyčný text nahlas, budou s největší pravděpodobností chybně vyslovovat některé obtížné jevy. Proto je nutné dát studentům nějaký vzor, tedy zprostředkovat jim poslech rodilých mluvčích (lektorů či nahrávky) za současného sledování psaného textu. Po kontrole poslechem by mělo následovat samotné čtení studentů s případnou korekcí chyb vyučujícím. Oprava chyb je opět zprostředkována poslechem.

Provázanost poslechu s nábívkem psaní se objevuje především v tzv. poslechových diktátech. Na nich studenti procvičují zvládnutí ortografie spolu s přiřazováním grafémů patřičným fonémům. Dalším příkladem spojení poslechu s psaním je např. poslech vyprávění, situace, či sledování obdobného útvaru v televizi, na jehož základě pak studující píšou své názory formou esejů, vyprávění, charakteristiky dopisů apod.

Porozumění poslechu se ověřuje všemi ostatními řečovými dovednostmi: mluvením (pomocí cvičení Je to správně/špatně? Odpovídejte na následující otázky na základě poslechu.), čtením (Najděte odlišnosti v následujícím textu. Srovnajte text s tím, co slyšíte.) i psaním (Napište základní pojmy, které vás napadnou při poslechu. Zaznamenejte nejdůležitější slova/věty, která/ktelé uslyšíte.). Studující mohou plnit doplňující cvičení k poslechovým textům i individuálně na základě přečtených instrukcí a následně psaním odpovědí.

6 Spisovná versus obecná čeština ve výuce cizinců

Permanentně diskutovaným tématem současné bohemistiky a české sociolingvistiky je užívání spisovné versus hovorové češtiny ve výuce. Podle Aigner (2007) hrají roli různé sociální skupiny. Normotvorné autority tvoří učitelé či novinoví editoři. Lingvisté posuzují, co náleží a nenáleží standardu spisovné řeči. Bohužel není popsána role normálního mluvčího z řad většinových uživatelů jazyka. Status psaného projevu všeobecně upadá a stává se prostředkem oficiální komunikace. I do této oblasti se dostávají hovorové výrazy, např. „děkuju, kupuju, můžu“. (Dresden 2007)

Velmi důležitým faktorem na začátku výuky češtiny jako cizího jazyka je stanovení žádoucích cílů studentů. Odlišná úroveň bude požadována po studujících, kteří se učí češtinu proto, aby byli schopni domluvit se v České republice jako turisté, a jiná po těch, kteří budou mluvit česky převážně při vykonávání své profese. Pro první skupinu je stěžejní aktivně mluvním cíl – dohovorit se v běžných denních situacích např. představit se, zeptat se na cestu, kolik je hodin, objednat si taxi, hotel, reklamovat nedostatky v hotelu apod. Zde by byla vhodnější metoda výuky zaměřená na praktickou komunikaci a automatizaci základních promluv. Běžné promluvy se v takových situacích odehrávají v hovorové a mnohdy i v obecné češtině. Potom je vhodné připravit nerodilé české mluvčí i na hovorové a obecněčeské jevy. Jiná pravidla budou platit pro studující, kteří se češtinu učí pro svou budoucí profesní kariéru. Při svých schůzkách s českými mluvčími budou jistě hovořit na úrovni spisovného jazyka, což jejich projevu dodá prestiž. Ve vyučování je tedy třeba upozorňovat studenty na to, které jevy jsou spisovné a které obecněčeské. Nesprávně zvolené lexikum z vrstvy obecné češtiny by v určitých situacích působilo nevhodně, ba přímo směšně.

Šoltys (1985) se domnívá, že zahraniční studenti odmítají jazyk z výuky a jazyk z praktického života považovat za dvě varianty téhož jazyka. Zastává tedy názor, že by se vyplatilo vyučovat sice kodifikovaný jazyk pro dovednost číst, popř. psát, ale pro

dovednost mluvit by doporučoval používat spisovný jazyk se značnou příměsí dialektu, na jehož území se škola nachází, nejen v hláskosloví, ale také v tvarosloví a syntaxi. (1985, s. 118)

Odlišovat striktně dovednosti **číst, psát** versus **mluvit** není ve výuce dobře proveditelné. Výuka sice může být zaměřena komunikativně nebo se orientuje na oficiální projevy, např. písemný projev v obchodní sféře, avšak v hodinách se uplatňuje celý komplex dovedností. Jako kompromis se jeví zařadit do vyučování psané a poslechové texty z běžných každodenních situací, v nichž se objevují i jevy hovorového či obecného jazyka. Uvedme příklady: „To je dobrý!“, „Můžu nechat vzkaz?“, „Děkuju.“, „Piju kávu.“

V současné době probíhá běžně výuka češtiny jako cizího jazyka v zahraničí, tedy nejen na území, kde se čeština užívá jako mateřský jazyk. To nahrává otázce, jakou formu jazyka při učení volit? Podle Lada (1967) by kritériem pro volbu dialektu mohla být výslovnost a mluva vyučující/ho a následně mluva cizojazyčných mluvčích, se kterými studující přijdou do styku. (1967, s. 108) Toto tvrzení je však příhodnější pro německou jazykovou oblast, kde je nářeční rozrůznění markantnější než v České Republice. Dialekty se ve své starobylé podobě na českém území vyskytují hlavně v moravské oblasti, která je typická svou jazykovou různorodostí. Český nářeční okruh není tolik diferencován. Jistě není úmyslem učit cizince nějakému dialektu. V Čechách se ve velké míře uplatňuje hovorová čeština, která se chápe jako mluvená varianta spisovného jazyka (např. lehčí výslovnostní varianta číslovky čtyři – [sčtiri]). Jaklová (2006) uvádí, že obecná čeština reprezentuje živou mluvenou řeč každodenního života, téměř jako výhradní prostředek se užívá v komunikaci neveřejné. Dnes již neexistuje pouze v mluvené podobě, její psanou podobu najdeme v beletrii a částečně i v publicistice. Pro cizince jsou nejnapadnější obecněčeské hláskoslovné změny: OČ „mlíko, líp“ versus spisovné „mléko, lépe“, OČ „bejt, dobrejch“ versus spisovné „být, dobrých“, OČ „von, voko“ versus spisovné „on, oko“. Musíme ale položit otázku, kde leží hranice, která stanovuje, jaké obecněčeské jevy cizincům předložit a jaké už nikoliv? Zmíněné příklady obecné češtiny bych uvedla pouze v případě, že by studenti vyžadovali seznámení s obecnou češtinou. Podle mého názoru není žádoucí, aby mluvili dialektem oblasti Čech, pokud nemají dokonale zvládnutý spisovný jazyk.

Hrdlička (2002) uvádí i fakt, že český jazyk bývá cizincům různě prezentován. Úspěšné komunikaci se přizpůsobují oba komunikanti, byť jsou na různé jazykové úrovni. Rodilý mluvčí často zpomalí tempo řeči, pečlivě vyslovuje a vybírá běžnou slovní zásobu a jednoduché syntaktické konstrukce. Zároveň se často uplatňuje důsledně spisovná, popř.

hovorová čeština i v případě, kdy by rodilý mluvčí za normálních okolností užil tzv. interdialekt.³ I většina zahraničních bohemistů upřednostňuje hovorovou češtinu, znalost obecné češtiny považují za užitečnou, ale ve vztahu ke spisovné pouze za doplňkovou. (2002, s. 85–86)

Vyskytuje se i takový názor, že při prezentaci hovorových či obecněčeských jevů ve výuce češtiny jako cizího jazyka budou studenti zmateni, nebudou rozlišovat stylistické roviny dvou jazykových forem. Z dotazníku M. Hrdličky (2002) pro zahraniční studenty na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy vyplynulo, že si studující rozdíl mezi češtinou v běžně mluvené komunikaci a spisovnou češtinou dobře uvědomují. Zároveň uvedli, že o obecné češtině potřebují něco vědět, aby byli připraveni na běžnou mluvenou komunikaci v českém prostředí. „Ano, protože člověk to slyší všude na ulicích, v obchodech a hlavně na začátku svého studia neví, proč a podle jakých pravidelností mluví lidé jinak než on se učil...“ Někdo uvádí i fakt, že obecná čeština se objevuje i v médiích. (2002, s. 97–98)

7 Zaměření na praktickou komunikaci

V současné době zaznamenáváme ve výuce cizích jazyků stále častěji orientaci na praktickou komunikaci. Tento způsob učení vychází z audiolingvální metody, která se rozvíjela v první polovině dvacátého století. Multhaup (1995) píše, že komunikativně zaměřená výuka probíhá bez zprostředkovacího jazyka, tedy, že je vedena pouze v cizím, učeném, jazyce. Neobsahuje abstraktní gramatická pravidla, nýbrž zaměřuje se jen na každodenní situace a způsob, jak v nich jazyk použít. (s. 21)

Názory odborníků na komunikační metodu ve výuce se liší. Obavy plynou podle Hrdličky (2002) především ze zanedbání znalosti gramatiky, redukce mluvnické stránky a nedostatečného procvičování. Domnívám se však, že zaměření na komunikaci rozhodně neznamená zřeknutí se mluvnice. Tato metoda je schopna plně rozvíjet všechny čtyři řečové dovednosti. Využitím pestrých cvičení a situačních textů lze plnohodnotně naučit a především procvičit ona gramatická pravidla. V praxi se ukazuje, že mnohem efektivnější induktivní metoda (vycházející od konkrétních příkladů k pravidlu) je u studentů oblíbenější než metoda deduktivní, na níž byla postavena většina starých učebnic. Studenti se induktivní metodou sami pokouší odhalit zákonitosti mluvnice a velmi často kladou zajímavé otázky. Bezpochyby se zvyšuje jejich radost z odhalení či vytvoření „vlastního“

³ Hrdlička (2002) cituje J. Chloupeka (1995), který člení české jazykové území na dvě části. Západní část je typická užíváním kontrastního spisovného jazyka a obecné češtiny coby jednotného nadnářečního útvaru. Východní část oproti tomu užívá spisovný jazyk a oproti tomu tradiční nářečí. (Chloupek, 1995, s. 224)

pravidla. Motivace se zvyšuje ještě tehdy, pokud studující mají pocit, že se učí proto, aby se orientovali v jazykových situacích běžného života, do kterých se ve svém budoucím profesním či jiném působení dostanou.

V cizojazyčné výuce dochází ke změnám. Češtinu jako cizí jazyk se učí zejména budoucí odborníci z řad ekonomické sféry. Aigner (2007) uvádí, že právě pro ně je ve výuce stěžejní získat komunikativní kompetence, jakými v praxi jsou argumentace, výstižné formulace, představování sebe a ostatních, diplomatická konverzace, omluva, otázky typu „Kde je ...?“. Důležitost je v komunikaci stále více připisována řeči těla a různým verbálním a neverbálním signálům. Aktuální hospodářská komunikace začíná být stále více orientována na zákazníky, především ve firmách s podílem cizinců. Například v obchodní komunikaci, kde důležitou roli hraje mailování, se vyskytují výrazy typu „pro vaši bezpečnost, obstaráme za vás, přenecháte nám své starosti, přejeme vám hezký den, jak vám mohu pomoci, dobrý den...“ (Dresden 2007)

Zřeknutí se zprostředkovacího jazyka je podle mého názoru velice obtížné. Bez určitých pravidel se výuka neobejde a začátečník ještě nedosahuje takové úrovně, aby pravidlo stanovené v cizím jazyce pochopil. Setkala jsem se i s názorem zkušené lektorky češtiny a němčiny, která jednojazyčnou výuku velice podporuje a vidí v ní velkou efektivitu. Dle Multhaupa (1995) by výuka cizího jazyka měla být vedena jednojazyčně. Rodilá řeč by měla být užita pouze v situacích jako vysvětlování gramatických pravidel, kdy by nedostatečná znalost cizího jazyka bránila v pochopení. Ve výuce by měl být stěžejní induktivní princip, tzn., že se vychází z promluv, na jejichž základě studenti vytvoří pravidla pro užívání cizího jazyka. Poté by měli od lektora mít nově vytvořené pravidlo potvrzené, popř. doplněné. (1995, s. 30)

Stojíme tedy před nevyřešenou otázkou, jak učit začátečníky bez použití mateřského jazyka. Prozatím chybí metodická příručka, jež by vyučujícím poradila, čím nahradit slovní sdělení gramatických pravidel. Na druhou stranu je nutno dodat, že by lektor měl od počátku na studující co nejvíce hovořit v cizím jazyce i za předpokladu, že porozumění bez okamžitého překladu zabere více času a námahy na obou stranách komunikačního aktu.

7.1 Komunikativní kompetence

Ve shodě s autory Úvodu publikace „Prahová úroveň“ (2001) myslím, že cílem výuky cizího jazyka nemá být pouhá znalost jazyka, ale i schopnost působit v jisté situaci, ve které se ocitám spolu s druhými. Cílem je několik kompetencí, mezi nimi i kompetence komunikativní. Pojem zahrnuje celou škálu jazykových interakcí včetně interpretace textu.

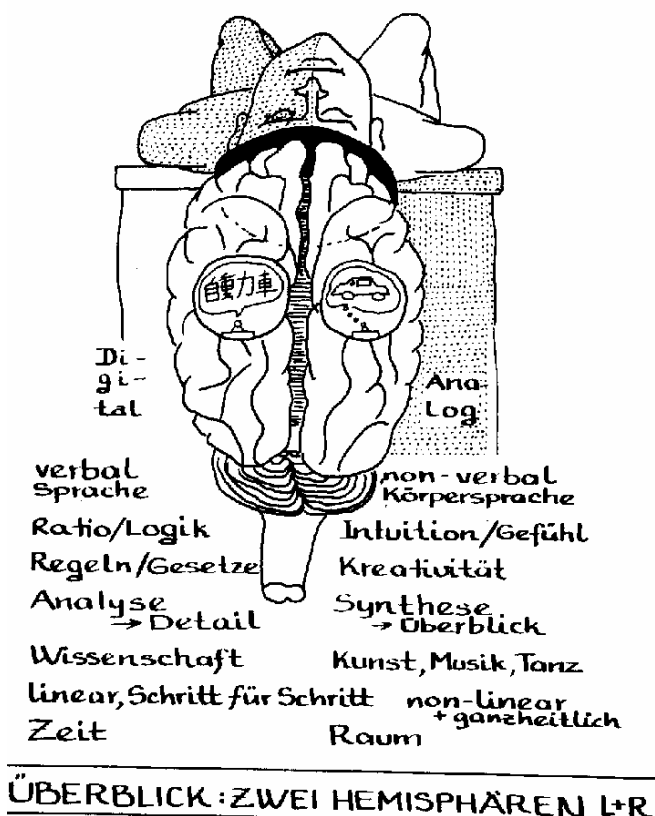
Zpracovatelé publikace dále citují pojetí profesora J. van Eka. Podle něj je základní složkou schopností komunikovat přirozeně kompetence jazyková. Student musí umět brát v úvahu situační kontext daný prostředím, partnery v procesu komunikace a své vztahy k nim. Dále je třeba disponovat sociolingvistickou a diskursivní kompetencí, která předurčuje jedince k tomu, že je schopen operovat v jednotkách vyšších, než je pouhá jedna promluva, produkovat „text“ určitého typu, např. umět vést rozhovor od zahájení do ukončení. V jazyce jiném než mateřském potřebujeme strategickou kompetenci. Ta umožňuje využívat jazykových a mimojazykových prostředků k náhradě ve znalosti jazykového kódu, nebo k překonání jiných překážek, které by mohly zabránit úspěšné komunikaci. K pochopení tradic a kultury mluvčích je třeba znát i sociokulturní kontext. Poslední kompetencí je podle J. van Eka kompetence společenská. Vyznačuje se vůlí dorozumět se a schopností vcítit se do situace partnera a uměním ovládat společenské situace. (2001, s. III-IV)

8 Řeč a jazyk z biologického hlediska

Jak uvádí Multhaup (1995), řeč a její přijímání vyvolává v mozku obrovskou komplexnost a rychlost mentálních procesů. Podle některých lingvistů proto řeč nemůže být učena jako např. šachy nebo řízení auta. V levé mozkové hemisféře se nachází 2 centra zodpovědná za lidskou řeč: Brokovo a Wernickovo centrum. Jsou to dvě oddělená centra, která mají specifické úkoly pro zpracování řeči. Jejich poškození (tumorem, popřípadě úrazem) způsobuje vady řeči různého druhu. Při poškození Brockova centra se stává, že jedinec má potíže se sestavováním gramaticky správného řetězce slov do vět, takže řeč se stává přerušovanou a těžkopádnou, např. „7 Uhr aufstehen, dann waschen, frühstücken, nachher turnen, gerne turnen...“ (1995, s. 221) Naopak při poškození Wernickova centra dochází k tomu, že řeč je plynulá, avšak věty obsahují nápadné lexikální chyby, jako by pacienta/ku napadaly nesmysly jako „Entschuldigen Sie, wenn es nun vielleicht gibt, was zum wenn man das so liest und so vorliest, woll'n man sagen, nich, das ist bloß so bei.“ (1995, s. 221)

Vyskytuje se množství názorů na fungování mozkových hemisfér a jejich využití při učení. Metoda spolupráce pravé a levé hemisféry je základem několika metodických postupů, jako příklad uvěďme sugestopedii a psycholingvistiku.

Vera F. Birkenbihl lokalizovala ve své publikaci „Stroh im Kopf“ jednotlivé činnosti a dovednosti do levé a pravé hemisféry. Levou hemisféru nazývá panem Links a pravou paní Rechts. Jejich vliv na lidské konání je rozčleněn dle přiloženého schématu, přičemž spolupráce levé a pravé poloviny mozku je doložena u každého z nás, nikdo není jen jednostranně založen. Odlišujeme se tím, která z hemisfér u nás převažuje. (Birkenbihl, s. 26-38)



9 Aktivace pravé mozkové hemisféry při výuce

„Když je to možné, necht' je vše vnímáno všemi smysly, věci viditelné očima, věci slyšitelné ušima, věci čichatelné nosem, věci chutnatelné jazykem... když je to možné, necht' vše je vnímáno všemi smysly společně.“ (J. A. Komenský: *Didaktika magna*)

Komenského myšlenky jsou aktuální do dnešního dne. Hausner (2000) uvádí, že popis vyučovacích metod je v zásadě stejný, jen jinak pojmenovaný. V USA je metoda zapojení pravé mozkové hemisféry pohyby a hudbou pojmenována jako TPR – Total Physical Response. „Jde o odezvu celého těla – pohybovou, taneční, sluchovou pro podporu výuky jazyků. Je to vysoce efektivní metoda.“ (2000, s. 11–12).

Díky uvedení této metody do praxe prosperuje známý autor výukových písní Uwe Kind. Vychází z propojení mluveného/zpívaného slova s pohyby celého těla, to vše za doprovodu podmanivého rytmu. Právě jednoduchá, stereotypně se opakující, hudba ve výukových písních má na studující pozitivní dopad. Pokud jim „zní v hlavě“ ještě dlouho po naučení, je zárukou úspěchu pro dobré zapamatování a následné vybavení nově naučeného textu. V. F. Birkenbihl (1993) píše: „Pravá hemisféra obstarává přehled, rozpoznává formy a struktury. Umožňuje opětovné vybavování osob a věcí, které jsme už jednou přijali.“ (s. 33-34)

Správné porozumění slovům závisí dle Very Birkenbihl (1993) na tom, zda si pod určitým symbolem (slovem) dokážeme vybavit nějaký obsah, jinými slovy řečeno zda dokážeme formu spojit s nějakým obrazem v naší fantazii. Pokud ke spojení více slov s nějakým obrazem nedojde, jsme frustrováni z nepochopení. Vždy, když nechápeme nějaký pojem, protože ho naše pravá hemisféra „nezpracovala“ do jakékoliv představy, zdá se tento pojem být ještě obtížnější, byť by byl vlastně docela jednoduchý. Jak tedy rozčlenit text na vnímatelné a tedy i pochopitelné úseky? Náročnou promluvu se vyplatí rozčlenit na více kratších bloků rozdělených krátkými přestávkami. Aby posluchači dobře vnímali to, co říkáme, měli bychom v každém časovém úseku produkovat jen málo nových informací. Tím docílíte toho, že posluchači pojmu veškeré důležité informace. (1993, s. 26–28)

Stejným způsobem je výhodné postupovat při výkladu gramatiky cizího jazyka. Volíme-li v češtině, jež je typická řadou výjimek, k výkladu mluvnice deduktivní metodu (od pravidla k textu), je třeba postupovat od zjednodušeného gramatického pravidla. Při opakování pak lze pravidlo pozvolna doplňovat o nové informace. V zájmu motivace je však nutno zvážit, do jakých detailů na výjimky upozorňovat. Pokud bychom upozornili na

více nepravidelných jevů naráz, spíše bychom posluchače odradili od dalšího učení. Studující jsou v takovém případě frustrováni z neúspěchu a často se stává, že raději studia dané problematiky zanechají, protože to je nad jejich síly. Motivaci studujících napomůže volba induktivní metody, tedy od textu k pravidlu (její popis viz kpt. 7 Zaměření na praktickou komunikaci).

9.1 Hudba

Hudba nás v současném způsobu života doprovází téměř při všech našich činnostech, nebereme-li v úvahu záměrný individuální poslech hudby, slyšíme ji v restauraci, při nakupování, mnohdy i v dopravních prostředcích. Pokud ji však neposloucháme jen jako zvukovou kulisu, plní podle slov P. Novákové (1997) formativní funkci v pedagogickém smyslu. Její formativní působení se týká vlivů hudbě vzdálených. Když hudbu uvědoměle propojíme s těžce zapamatovatelným textem, případně seznamem těžce zapamatovatelných pojmů, vybaví se nám tyto jevy při opakovaném zazpívání, či poslechu mnohem lépe. Nováková říká: „Tyto volní složky osobnosti vzbuzují pozitivní vztahy k jinému vzdělávacímu obsahu. Umožňují lépe zvládnout látku tam, kde je vyžadována velká koncentrace, pozornost a vůle.“ (1997, s. 29)

Výše zmíněný způsob a zapamatování jsem záměrně vyzkoušela při svém učení dějin hudby. Záměrně jsem propojila řadu latinských názvů (abecedně seřazených) s melodickou řadou, přičemž každý tón stupnice připadal jednomu pojmu. Kdykoliv jsem si latinský název nemohla uvědomit, zazpívala jsem si celou řadu a vybavila se mi všechna latinská slova. Rovněž jsem měla možnost pozorovat účinky hudby na studenty češtiny. Někteřím studentům rovněž činilo potíže vybavit si např. slovo „kam“ z výukové písně. Těm, kteří se text písně učili spolu se zpěvem, stačilo k vybavení zazpívat melodii konkrétní věty, kde se slovo „kam“ vyskytovalo. Studentka, která se učila nazpaměť pouze text bez melodie, zazpívání melodie k vybavení nestačilo, přestože nahrávku písně v minulosti slyšela.

9.2 Rytmus

Zapojení rytmu do výuky pomůže odstraňovat chyby i vysvětlit některé jevy. Problémy s porozuměním a následně s vyslovením slov, v nichž se kumulují konsonanty nebo měkké souhlásky lze odstranit pomocí naznačení hranice slabik pomocí tleskání, popř. dupání. Němečtí mluvčí nejsou schopni identifikovat hlásky např. ve slovese „prší“ nebo číslovce „čtyři“. Slova jsou krátká a jeví se jim jako jednoslabičná změť hlásek.

Pokud na každou slabiku pr-ší tleskneme, pomůžeme jim uvědomit si slabiky. Správná výslovnost se pak dostaví zanedlouho. Podobně se daří odlišit dvě zaměňovaná slovesa „jít – jet“ v 1. osobě singuláru. „Jdu“ znamená jeden úder, „jedu“ pak dva. Pokud cizí mluvčí udělá chybu, lektor naznačí zvukem počet slabik a mluvčí se hned sám/a opraví. V tomto případě je výhodnější dupat, protože se propojí vnímání činnosti, při které používáme nohy. Jedná se tedy o téměř názornou ukázkou činnosti.

Zatleskáním či jiným průrazným zvukem spolu s ukázáním můžeme nahradit slovní vyvolání. Tento prostředek je obzvláště vhodný, pokud potřebujeme rychlou reakci studentů, např. odpověď na otázku, doplnění logické řady, vynechaného textu apod. Stejně tak vzbudí zájem v případě, že studující začínají být unaveni. Tehdy je třeba zařadit změnu činnosti, aby se hodina nestala monotónní.

Rytmické vyťukání zároveň nahrazuje i náповědu. Pokud si někdo nedokáže vybavit konkrétní slovíčko, může mu pomoci vyťukání počtu slabik s tím, že rozlišíme slabiky dlouhé a krátké (na principu Morseovy abecedy). Do vyťukání lze zařadit i akcent, čímž se přiblíží větný či slovní přízvuk.

9.3 Výukové písně

Výukové písně jsou jednou z možností, jak lze při výuce propojit pravou mozkovou hemisféru, konkrétně melodii a rytmus, s levostranně zaměřeným učením. Písně pro začátečníky je nutné textově speciálně přetvořit, pro pokročilé studující jsou vhodné i originální populární písně nebo alespoň jejich části, např. „Včera neděle byla“

9.3.1 Princip tvoření výukových písní

Aigner (2002) definovala základní principy tvorby a využití výukových písní. Je možné využít melodii vytvořenou někým jiným, jako například známé populární starší 70 let, které nepodléhají autorským právům. Do tohoto okruhu zapadají lidové písně. Vyznačují se pravidelným rytmem a lehkou, krátkou melodií. Zároveň umožňují dosadit několik slok textu, ve kterých lze dobře obměnit procvičovaný jev. Často však obsahují zastaralá slova a nářeční obraty. Pro vhodnost písní do výuky je nutné texty přetvořit tak, aby byly využitelné v běžné komunikaci a aby se daly variovat, případně rozšiřovat. Měly by naznačovat situace, do nichž se studující s největší pravděpodobností dostanou.

Text by se měl rýmovat a zároveň rytmus by se měl shodovat s přirozenou akcentací mluvené řeči. Tónina by měla být zvolena tak, aby zpěv rozsahově nečinil potíže všem kategoriím studentů. Tónový rozsah by tedy neměl překračovat oktávu. Zpěv není cílem,

nýbrž prostředkem. Zpěvu by měla předcházet krátká předehra, jež určí melodický a rytmický charakter písně. Instrumentální doprovod by měl být zvolen jednoduchý, stačí nějaký akordický nástroj. Dohra může být delší, osvědčilo se dohrání celé sloky, během níž studenti ještě jednou individuálně mohli přezpívat celý text.

9.3.2 Práce s výukovou písní

Samotná výuková píseň pro dobré zvládnutí textu nestačí. K efektivnímu využití je důležitá aktivita vyučujících. V následujících odstavcích bude popsán způsob, jakým se osvědčilo postupovat při výuce češtiny na linecké univerzitě v zimním semestru 2007/2008.

Na úvod je třeba nechat přečíst text rodilým mluvčím. Pokud je to možné, vyplatí se využít pro první čtení nahrávku písně a následně přečíst text samotným vyučujícím. Studující tak mají možnost slyšet dva rozdílné hlasy (s rozdílnou výškou) a odlišným způsobem projevu.

Dále je výhodné text přeložit i v tom případě, pokud už studující mají před sebou dvouřádkový text (v češtině i v cizím jazyce). Důležité je překládat doslovně i v případě, že překlad nebude korespondovat s gramatickou správností cizího jazyka (např. není dodržen správný pořádek slov v německé větě). Důvodem je správné uvědomění si významu jednotlivých slov. V této práci je předložen i důsledný překlad českého textu do němčiny.

Aby studenti přijali text aktivně, měli by ho sami nahlas přečíst. Pro odstranění ostychu a zároveň ušetření času lze využít sborové čtení. Zdůrazňuji, že lektor musí číst text nahlas spolu s celou skupinou. Při výskytu nějakých problémů se čte sborově několikrát za sebou.

Následuje spojení textu s hudbou. Vhodné je pustit nahrávku, popř. využít vlastní hudební nástroj (kytara/klávesy). Zpěv se vyplatí opět několikrát zopakovat, vždy za aktivního zpěvu lektora.

9.3.2.1 Procvičování textu

Cvičení v této diplomové práci jsou většinou inspirována osvědčenými úkoly dle učebnice *Tschechisch anders neu* (Aigner, Gruber, 2004) a publikací *Deutsch vergnügen mit Rap und Liedern* (Kind, Broschek, 2000). Nejjednodušším cvičením, po poslechu, přeložení a prvních slyšeních výukové písně, je text písně s vynechanými slovy – tzv. Lückentext. Posluchači mohou chybějící slova doplnit během puštění nahrávky. Ještě lepší

je nechat studenty, aby si text „přehráli“ ve vlastní hlavě a slova doplnili samostatně. Jako kontrola slouží opětne přezpívání písňe pod podmínkou, aby se všichni dívali jen do textu, který sami doplnili.

Velmi podstatnou součástí procvičování nových slov a frází jsou kontrolní otázky pokládáné lektorem. Jedná se nejen o dotazy typu „Jak se řekne...?“, ale i např. o doplnění odpovědi: např. „Co řeknete na otázku: Jak se máte?“. Užitím co největšího počtu internacionalismů při pokládání otázek se docílí kladné motivace studujících. Uspokojuje je pocit, že rozumí slovům, která se předtím neučili.

Následně přichází na řadu variování textu, dosazování slov podobné kategorie (např. obměna povolání, změna dne v týdnu, změna číslovek apod.). Rovněž lze využít jazykových her, které obohacují slovní zásobu.

Je třeba zdůraznit, že píseň nestačí přezpívat a procvičit pouze v jedné hodině. Aby se dostavily výsledky, musí být písňe přezpívány a procvičovány v průběhu celého trvání kurzu. Výukové písňe si získaly oblibu většiny studentů, takže přinesly do hodin nejen rozptýlení, ale i osvěžily naučenou látku příjemným způsobem.

9.3.2.2 Automatizace frází

K automatizaci frází slouží časté opakování výukových písňí. Je dokázáno, že studující, kteří v hodinách nezpívali, ale učili se text nazpaměť, si fráze po nějakém časovém intervalu nedokázali vybavit. Naopak, těm, kteří v kurzu pravidelně zpívali a měli tak text spojen s melodickou a rytmickou složkou, nedělalo potíže vybavit si jakoukoliv část textu. Důvodem je dostatečná automatizace frází. Zajímavostí je, že v případě zaváhání stačí pouze zazpívat melodii spojenou s konkrétním slovem či frází, popřípadě vyřukat rytmus téhož úseku, a studující si slovo/frázi okamžitě vybaví.

9.4 Neverbální komunikace

Součástí naší každodenní komunikace je i komunikace neverbální, tělesná. Proto by neměla být opomíjena ani ve výuce. Ba naopak. Pohyby, postoje, mimika, gestikulace, konečně i cílená proxemika nám může být výrazným pomocníkem. Všemi těmito složkami aktivujeme pravou hemisféru, která pomáhá upevňovat naučené jevy (viz kapitola 9 Aktivace pravé mozkové hemisféry při výuce). Metodu využívající neverbální komunikaci označenou jako TPR (metoda reakcí pohybem) blíže popisuje Milan Hrdlička (2002). Nepovažuje ji za jedinou výukovou metodu, avšak jako velmi vhodný doplněk jiných metod. Výzkumy podle něj ukazují, že děti reagující pohybem na různé pokyny si pamatují

dvakrát více ve srovnání s vrstevníky, kteří motorickým aktivitám pouze přihlížejí. Prioritou metody reakcí je ústní komunikace na základě modelu osvojování si mateřského jazyka. Od začátku se v něm hojně užívá imperativu, jenž je podnětem motorických aktivit. (2002, s. 34 – 35)

V praxi při výuce cizích jazyků se neverbální komunikace velmi dobře osvědčila. Především začátečníkům se pomocí ní výborně prezentuje lexikum. Nejenže vyučující ukazuje na předměty / obrázky / jevy a doprovází je konkrétními slovíčky: „To je okno / ruksak / šála / minerálka.“ Studenti sami ukazují věci, které drží v ruce, musí je zvednout a doprovodit komentářem. Aby byla tato metoda co nejúčinnější, samozřejmostí je požadovat od celé skupiny studentů, aby věty sborově, třeba i individuálně opakovali, následně i sami tvořili. Pokročilým lze neverbálně přiblížit činnosti, tedy slovesa, jako např. „tancovat, psát, jet autem, jít, pít“ apod. Přirozeně lze využít pohybů při ukazování směrů. „Kde je menza? – To je tam/tady/vpravo/vlevo. Jděte doprava/doleva...“

Lexikem však využití neverbální komunikace nekončí. Pokud má vyučující dostatek fantazie, může utvářet vlastní neverbální pomůcky v oblasti gramatiky, na něž si skupina studujících rychle zvykne, což velmi urychlí opravu nežádoucích chyb. Vzhledem k tomu, že čeština vlastní velké množství pádů, zákonitě se chybuje v užití správné pádové koncovky. Jednoduchou pomůckou pro užití je naznačení správného pádu prsty na ruku. Studující tak není slovně přerušena lektorem, přesto se mu dostává náležitá korektury. To vede ke správnému tvaru slova. V praxi zazní např.: „*Mám šála.*“, „*Dám si zmrzlina.*“ Vyučující ukáže na ruce čtyři prsty, načež se studující sami sebe opraví: „*Mám šálu.*“, „*Dám si zmrzlinu.*“, protože ví, že akuzativní koncovka v singuláru feminin u vzoru žena je –u.

Častou chybou ve slovosledu je postavení zvrátného zájmena „se“ a pomocného slovesa „být“. Pro cizince zde platí pravidlo „2. místo ve větě“ (viz kpt. 10.4 Instrumentál singuláru; préteritum), ale přesto tato slova často staví do první pozice. „*Jsem byla v Praze.*“ Rychlou opravu docílí překřížením rukou, kdy každá ruka symbolizuje jedno slovo (jsem, byla). Překřížením se naznačí obrácený slovosled: „Byla jsem v Praze.“

9.4.1 Suprasegmentální jevy

Pro zdůraznění určitého jevu je možné využít některý ze suprasegmentálních jevů (větňou intonaci, barvu hlasu, pauzu, přízvuk...). Silou a barvou hlasu zdůrazníme třeba měnicí se koncovky a studující tak na tento jev upozorníme. V praxi jsem postupovala takto: prodloužením jsem zdůraznila koncovku „-ou“ akuzativu singuláru v otázce: „Jakou

si dáte zmrzlinu?“ Studenti správně volili stejnou koncovku v odpovědi: „Dám si vanilkovou zmrzlinu. Vidím červenou fasádu.“

Přízvuk českých slov je možné zdůraznit větší akcentací. Lze si pomoci tleskáním nebo dupáním. Rozdílná barva hlasu hraje také roli při poslechu s porozuměním, proto by studující měli během výuky mít možnost poslouchat co nejvíce rodilých mluvčích s bezchybnou artikulací hlásek, rozdílného věku a pohlaví.

9.5 Obraz

Vizualizace je významným prvkem, který dokáže zlepšit naše učení. Howard ve své Příručce pro uživatele mozku radí: „Nezapomínejte na význam a účinnost opakování akce ve zrakové představě a propojte ji s opakováním pohybovým. Jste-li kdokoli, kdo chce docílit hladkého, mistrovského výkonu – zavřete oči a zrakově si příslušnou akci představte. Vizualizaci doprovodte příslušnými pohyby nebo pantomimou.“ (1998, s. 269)

Vhodně graficky, případně barevně, ztvárněná prezentace gramatiky v učebnici pomáhá dobře si učivo vybavit. Stejně fungují i ilustrace doplňující text, cvičení nebo nová slovíčka.

II. Praktická část

10 Výukové písně

10.1 Konjugace slovesa být

Tato píseň je postavena na melodii „Bejvávalo, bejvávalo“ (Já, písnička, 1993, s. 9), slouží k procvičování a automatizaci konjugace nepravidelného slovesa „být“. Vzhledem k tomu, že sloveso „být“ je vyučováno hned v prvních hodinách, je píseň vhodná pro začátečnické kurzy. Po dobrém zvládnutí písně mohou studenti/ky zpívat kánon.

Já jsem student (cd stopa 1)

| | | | | | | | | | |
|-----|------|------------|-----|------|------------|---------|-------|------------|----------|
| Já | jsem | student, | ty | jsi | student, | on | je | taky | student. |
| Ich | bin | Student, | du | bist | Student, | er | ist | auch | Student. |
| My | jsme | studenti, | vy | jste | studenti, | oni | jsou | studenti. | |
| Wir | sind | Studenten, | ihr | seid | Studenten, | sie | sind | Studenten. | |
| Já | jsem | student, | ty | jsi | student, | | | | |
| Ich | bin | Student, | du | bist | Student, | | | | |
| on | je | student, | ona | je | studentka, | | | | |
| er | ist | Student, | sie | ist | Studentin, | | | | |
| my | jsme | studenti, | vy | jste | studenti, | všichni | jsme | studenti. | |
| wir | sind | Studenten, | ihr | seid | Studenten, | alle | sind | Studenten. | |
| | | | | | | | (wir) | | |

Cvičení

Vzhledem k tomu, že text se soustředí pouze na konjugaci jednoho slovesa, nenabízí mnoho příležitostí pro variování. Je však výchozím bodem pro získání nové slovní zásoby týkající se povolání a národností. Píseň se soustředí na základní dovednost úrovně A1, tedy podat základní informace o sobě. Výhodné je zpočátku zařadit co největší počet internacionalismů. Navodí se tak pocit snadného zvládnutí jazyka, a tím i pozitivní motivace k dalšímu studiu. Slovo student je tedy možné zaměnit za druhy povolání, např., lektor/ka, manažer/ka, doktor/ka, optik/optička, redaktor/ka, reportér/ka, fotograf/ka, režisér/ka, pilot/ka, stevard/ka, asistent/ka, kameraman/ka..., ale i národnosti jako Němec/Němka, Ital/ka, Švéd/ka, Nor/ka, Dán/ka Francouz/ka, Američan/ka atd.

Po seznámení s názvy povolání mohou zúčastnění v kurzu hrát představovací řetězovou hru (dle Aigner 2007):

A: „Já jsem Markus, jsem Rakušan, jsem fotograf.“

B: „To je Markus, je Rakušan a fotograf. Já jsem Evelyne, jsem Němka, jsem doktorka.“

C: „To je Markus, je Rakušan a fotograf, to je Evelyne, je Němka a doktorka. Já jsem Peter, jsem Čech, jsem student.“ atp.

Píseň by se dala spojit s procvičováním velmi zaměňovaných tázacích zájmen „kdo, kde“. Po předchozí hře by měli studující rozděleny role. Všichni zúčastnění by nyní mohli zapsat do tabulky jména a povolání. Poté by se lidé střídavě ptali: „Kdo je režisér?“ Jména z tabulky by se postupně škrtila. Na otázku „Kde je režisér?“by studenti jednoduše ukazovali rukou, přičemž by mohli použít jednoduchý komentář „Tam/tady je režisér.“

10.2 Představování

Melodie lidové písně „Žežuličko, kde jsi byla?“ (Já, písnička, 1993, s. 75) slouží k procvičování frází představování. Je tedy vhodná pro úplné začátečníky. Seznámí se se základní zdvořilostní frází „Jak se máš/máte? – Mám se...“ a především s typickým českým pádem – vokativem v praxi.

Já jsem Dáša (cd stopa 2)

| | | | | | | | | | |
|----|--------|--------|---------|------|--------|--------|---------|-------|------|
| A: | Já | jsem | Dáša, | | | | | | |
| | Ich | bin | Dáša, | | | | | | |
| B: | já | Alena, | moc | mě | těší, | jak | se | máš? | |
| | ich | Alena, | sehr | mich | freut, | wie | sich | hast? | (du) |
| A: | Díky, | dobře, | dneska | se | mám | dobře. | | | |
| | Danke, | gut, | heute | sich | habe | gut. | | | |
| | | | | | (ich) | | | | |
| A: | Čau | Aleno, | to | je | Karel. | | | | |
| | Ciao | Alena, | das | ist | Karel. | | | | |
| C: | Moc | mě | těší, | jak | se | máš? | | | |
| | Sehr | mich | freut, | wie | sich | hast? | | | |
| | | | | | | (du) | | | |
| B: | Mám | se | skvěle, | máš | se | taky | skvěle? | | |
| | (Ich) | sich | toll, | hast | sich | auch | toll? | | |
| | Habe | | | (du) | | | | | |

Cvičení

Po seznámení s textem je vhodné pro jeho upevnění pokládat otázky typu: Wie sagt man? „Ich bin...“, „Es freut mich“, „Wie geht’s“?; Wie antwortet man auf Frage: „Kdo je to?“, „Jak se máš / máte?“, „Máš se skvěle?“

Písňový text ve variované podobě je příhodný pro simulaci situace v praxi, poté, co se studenti naučí další možné odpovědi na otázku „Jak se máš/máte?“ (Mám se výborně / dobře / špatně / (u)jde to...). Je tedy možné vyzvat účastníky kurzu k tomu, aby se vzájemně představovali ve dvojicích či větších skupinách za využití naučené písně. Text je samozřejmě možné obohacovat novými prvky (jména, povolání).

Během mé praxe jsem se u všech skupin různých stupňů pokročilosti setkávala s tím, že rakouští mluvčí zaměňovali české číslovky, zejména tři a čtyři, u vyšších hodnot s příponou –náct a –cet. Z toho důvodu je třeba číslovky neustále procvičovat během jakékoliv činnosti, např. při pouštění nahrávek během vyučovací hodiny se lektor může zeptat „Jaké je to číslo?“, přičemž má na mysli číslo stopy na cd, které je uvedeno v učebnici. „Kdy máte narozeniny – jaké je to datum?“ (Řadové číslovky se na začátku dají nahradit základními: „jeden, čtyři“ namísto „čtrnáct“; červen „jeden, devět, osm, čtyři“ / „devatenáct, osmdesát čtyři“ místo „devatenáct set osmdesát čtyři / tisíc devět set osmdesát čtyři“.) „Jaká je vaše adresa?“, „Kolik je hodin?“ (Dle stupně pokročilosti se očekává adekvátní odpověď. Vzhledem k tomu, že číslovky se vyskytují v prvních lekcích, nejlépe je digitální čas, např. „devět třicet pět“.)

10.4 Instrumentál singuláru; préteritum

Píseň postavená na melodii „Když jsem jel do Prahy“ (Já, písnička, 1993, s. 37) je využitelná k procvičování instrumentálu singuláru. Tento pád je spojen s problémem, kdy užít předložku a kdy ne. Pravidlo lze zjednodušit následovně: Pokud je k dosažení cíle (cesty, zaplacení) nutné užít nějaký prostředek (metro, karta), předložka „s“ před substantivem v instrumentálu není.

Když jedu do Prahy (cd stopa 4)

| | | | | | | | | |
|----|----------------------------|------------------------|-------------|------------------------------|----------|-------------------|----------|-------------------|
| 1. | Když Wenn (ich) | jedu fahre (ich) | do nach | Prahy Prag | s mit | Petrem, Peter, | s mit | Petrem, Peter, |
| | jezdíme fahren (wir) | oba beide (wir) | dva zwei | metrem, (mit der) U-Bahn. | metrem. | | | |
| | Když Wenn (ich) | jedu fahre (ich) | do nach | Prahy Prag | s mit | Martou, Marta, | s mit | Martou, Marta, |
| | platíme zahlen (wir) | oba beide (wir) | dva zwei | kartou, (mit der) Karte. | kartou. | | | |

Stejná výuková píseň se dá později u pokročilejších využít i k procvičování préterita sloves platit a obtížného jet.

Když jsem jel do Prahy (cd stopa 5)

| | | | | | | | | | |
|----|------------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------------|---------------|----------|-------------------|----------|-------------------|
| 2. | Když Wenn (ich) | jsem bin (ich) | jel gefahren | do nach | Prahy Prag | s mit | Petrem, Peter, | s mit | Petrem, Peter, |
| | jezdili gefahren (wir) | jsme sind (wir) | oba beide (wir) | metrem, (mit der) U-Bahn. | metrem. | | | | |
| | Když Wenn (ich) | jsem bin (ich) | jel gefahren | do nach | Prahy Prag | s mit | Martou, Marta, | s mit | Martou, Marta, |
| | platili zahlten (wir) | jsme beide (wir) | oba zwei | kartou, (mit der) Karte, | kartou. | | | | |

Rakouští mluvčí často chybují v postavení pomocného slovesa „být“ v české větě. Následující sloka může sloužit jako uvedení zjednodušeného pravidla „pomocné sloveso

jsem na 2. místě ve větě!“ do praxe. „Jsem“ v písni stojí na druhém místě poprvé po plnovýznamovém slovese, podruhé po příslovci.

| | | | | | | | | |
|----|---|-----------------------------------|--------------|------------------------------|----------|-------------------|----------|--------------------------------------|
| 3. | Studoval (Ich) studierte jezdili gefahren | jsem jsme sind (wir) | v in | Praze Prag | s mit | Petrem, Peter, | s mit | Petrem, Peter, |
| | | | | | | | | metrem, metrem. (mit der) U-Bahn. |
| | Studoval (Ich) studierte platili bezahnten (wir) | jsem jsme | v in | Praze Prag | s mit | Martou, Marta, | s mit | Martou, Marta, |
| | | | | | | | | kartou, kartou. (mit der) Karte. |
| 4. | Včera Gestern | jsem bin (ich) | se sich | setkal getroffen | s mit | Petrem, Peter, | s mit | Petrem, Peter, |
| | jezdili fuhren (wir) | jsme | oba beide | metrem, (mit der) U-Bahn. | | | | metrem. |
| | Včera Gestern | jsem bin (ich) | se sich | setkal getroffen | s mit | Martou, Marta, | s mit | Martou, Marta, |
| | platili bezahnten (wir) | jsme | oba beide | kartou, (mit der) Karte. | | | | kartou. |

Cvičení k procvičení 1. sloky

Pro automatizaci a správné pochopení frází lze použít otázky typu: Wie sagt man?: „nach Prag“, „Wir fahren mit der U-Bahn.“; Jak jedete v Praze s Petrem? Jak platíte s Martou? Kam jedete? S kým jedete do...? Jak platíte v divadle/v kině/v marketu/v menze/na poště/u pumpy? Platíte keš, nebo kartou? Kde platíte kartou? Kde platíte keš?

Cvičení k procvičení 2. sloky

Zde lze použít induktivní metodu otázkou Welche Stellung hat „jsem/jsme...“ im tschechischen Satz? Pro dokázání tohoto pravidla je třeba uvést příklad typu: Jel/a jsem do Prahy s Petrem.

Opět uvádím příklady doplňujících otázek: Wie sagt man?: „Wir sind gefahren.“, „Als ich gefahren bin...“, „Wir haben bezahlt.“

Cvičení k procvičení 3. sloky

Tato sloka dokládá pravidlo „být na 2. místě“: (Studoval jsem v Praze s Petrem.) Zároveň je zde substantivum „Praha“ spojeno s jiným pádem a předložkou než v předchozí sloce. Opět lze zopakovat spojení přeložek „v“ a „do“ se zeměpisnými názvy.

Wie sagt man?: „Ich habe studiert.“, „Ich studiere“, „in Prag / Linz / Düsseldorf / Österreich / Deutschland / Italien / Frankreich“, „nach Prag / Linz / Düsseldorf / Österreich / Deutschland / Italien / Frankreich“; Kde studujete? Kde studuje Petr? Kde jste studoval/a? Kde studovala Marta? Co studujete v Linci/Praze.../na univerzitě? Co jste studoval/a v semestru 2007? (Číslovku uvádím pro jednoduchost, tuto otázku lze položit i začátečníkům za předpokladu že se ptáme v přítomném čase. Pokud už studenti znají adjektiva, do věty se dosadí „minulý rok“)

Cvičení k procvičení 4. sloky

I na čtvrté sloce se dá demonstrovat „být na 2. místě“. Příslovce „včera“ lze obměnit: dneska, loni, v létě, v zimě, v lednu, v březnu...

10.5 Osobní zájmena

Píseň na procvičení skloňování osobních zájmen je založena na melodii „A já pořád, kdo to je?“ (Já, písnička, 1993, s. 4). Česká osobní zájmena a jejich deklinace znamenají pro rakouské mluvčí velmi obtížné učivo. Probírání této obsažné látky je lepší rozčlenit do několika vyučovacích hodin.

Studentům by měl být předložen zjednodušený přehled tvarů osobních zájmen v celém paradigmatu. Na základě vlastní zkušenosti zastávám názor, že dvojtvary zájmen v určitých pádech působí studentům spíše frustraci z neúspěchu. Pokud je to možné, nekomplikuje se užívání tvarů mě/mně v jednotlivých pádech. Tato problematika mnohdy činí potíže i rodilým mluvčím. Studenty bych upozornila na to, že užití jednotlivých tvarů se řídí určitými pravidly, které se odlišují v psaném projevu. Ten u cizinců nebývá prioritní. V mluvené řeči k odlišování nedochází.

Vedle drilování paradigmatu konkrétních zájmen považuji za vhodnější pojit zájmena od začátku s konkrétními slovesy na základě slovesného valenčního potenciálu.

Já se tě ptám, kdo to je? (cd stopa 6)

| | | | | | | | | | | |
|----|---------|------|------|---------|---------|-------|------|-----------|-------|------|
| A: | Já | se | tě | ptám, | kdo | to | je, | kdo | to | je? |
| | Ich | sich | dich | frage, | wer | das | ist, | wer | das | ist? |
| | Mluví | je- | o | tobě... | | | | | | |
| | | nom | | | | | | | | |
| | (Er) | nur | über | dich... | | | | | | |
| | spricht | | | | | | | | | |
| B: | To | je | Ma- | můj | kama- | dal | mi | dárek, | | |
| | | | rek, | | rád, | | | | | |
| | Das | ist | Ma- | mein | Freund, | gab | mir | Geschenk, | | |
| | | | rek, | | | | | | | |
| | má | mě | moc | rád, | | | | | | |
| | hat | mich | sehr | gern, | | | | | | |
| | to | je | Ma- | můj | kama- | dal | mi | dárek | rád. | |
| | | | rek, | | rád, | | | | | |
| | das | ist | Ma- | mein | Freund, | gab | mir | Geschenk | gern. | |
| | | | rek, | | | | | | | |
| | Ted' | jde | se | mnou | do | kina, | do | kina, | | |
| | Jetzt | geht | mit | mir | ins | Ki- | ins | Kino, | | |
| | | | | | | no, | | | | |
| | a | pak | na | sklen- | vína. | | | | | |
| | | | | ku | | | | | | |
| | und | dann | auf | Glas | Wein. | | | | | |

Cvičení

V písni se uplatňuje deklinace osobních zájmen v šesti českých pádech singuláru. Zároveň jsou v nich obsaženy základní vazby se slovesy. Na tyto vazby se dají aplikovat všechna vyučovaná osobní zájmena.

Pro přehled systému osobních zájmen uvádím základní otázky a odpovědi. Následující tabulky slouží v hodině dobře jako prezentace základního přehledu v programu Power Point.

| | |
|---|---|
| Nominativ: Kdo je to? (Wer ist das?) | To jsem JÁ. To jsi TY. To je ON/ONA/ONO. To jsme MY. To jste VY. To jsou ONI. |
| Genitiv: Koho se ptá? (Wen fragt er/sie?) | (já) Ptá se MĚ. (ty) Ptá se TĚ. (my) Ptá se NÁS. (vy) Ptá se VÁS. (on) Ptá se HO. (ona) Ptá se JÍ. (oni) Ptá se JICH. |
| 2. forma genitivu: Od koho to je? (Von wem ist das?) | (on) To je od NĚJ. (ona) To je od NÍ. (oni) To je od NICH. |
| Dativ: Komu to řekne? (Wem sagt er/sie das?) + ...dá, volá, ukáže, napíše | (já) Řekne MI to. (ty) Řekne TI to. (my) Řekne NÁM to. (vy) Řekne VÁM to. (on) Řekne MU to. (ona) Řekne JÍ to. (oni) Řekne JIM to. |
| 2. forma dativu: Ke komu jde? (Zu wem geht er/sie?) + ...jede | (já) Jde ke MNĚ. (ty) Jde k TOBĚ. (on) Jde k NĚMU. (ona) Jde k NÍ. (oni) Jde k NIM. |
| Akuzativ: Koho vidí? (Wen sieht er/sie?) +... zná, hledá, zdraví, myslí, čeká na | (já) Vidí MĚ/Čeká na MNE. (ty) Vidí TĚ./Čeká na TEBE! (my) Vidí NÁS. (vy) Vidí VÁS. (on) Vidí HO. (ona) Vidí JI. (oni) Vidí JE. |
| 2. forma akuzativu: Pro koho to je? (Für wen ist das?) | (on) To je pro NĚJ/NĚHO. (ona) To je pro NI. (oni) To je pro NĚ. - nach der Präposition j->n |
| Lokativ: O kom mluví? (Über wen spricht er/sie?) + ... informuje, ví | (já) Mluví o MNĚ. (ty) Mluví o TOBĚ. Mluví o NĚM. (ona) Mluví o NÍ. (my) Mluví o NÁS. (vy) Mluví o VÁS. (on) (oni) Mluví o NICH |
| Instrumentál: S kým jde? (Mit wem geht er/sie?) +... jede, hraje, mluví | (já) Jde se MNOU. (ty) Jde s TEBOU. (my) Jde s NÁMI. (vy) Jde s VÁMI. (on) Jde s NÍM. (ona) Jde s NÍ. (oni) Jde s NIMI. |

Tabulku je vhodné doplnit stručným přehledem předložek, na jejichž základě lze lépe rozeznat pády.

| | |
|---|---|
| Präpositionen der Fälle: (- immer die längeren Formen der Fürwörter) | <ul style="list-style-type: none"> • 2. – bez, od, u, vedle • 3. – k • 4. - pro, na (myslí na, dívá se na) • 6. – o (6. Fall immer mit einer Präp.) • 7. – s, před, (za, nad, pod) |
|---|---|

Tento text je využitelný i při simulaci vzájemného představování. Valenční vazby sloves s objekty lze variovat, např. jít do kina / divadla / města / muzea / restaurace / pizzerie / kavárny apod. Oproti tomu jít na koncert/kávu/zmrzlinu/sklenku/pivo atd.

10.6 Futurum sloves jet, jít

Slovesa „jet“ a „jít“ bývají často zaměňována. O pomůcce k odlišení tvarů těchto sloves viz kpt. 9.2 Rytmus. Nepravidelné tvoření budoucího času sloves souvisí s odlišováním vidu, tzv. vollendeter / unvollendeter Aspekt. Vzhledem k tomu, že v němčině se kategorie vidu nevyskytuje, znamená pro rakouské mluvčí velký problém. Píseň na melodii „Já do lesa nepojedu“ (Linhart, Umáčený, 2003, s. 14) pomůže ke zvládnutí tvarů „pojedu, půjdu“. Text je i dokladem dvojité negace v české větě.

Dneska nikam nepojedu (cd stopa 7)

- | | | | | | |
|----|------------------|---------------|---------------------------|--------------------|-------------------|
| 1. | Dneska | nikam | nepojedu, | | |
| | Heute | nirgendwohin | (ich) nicht fahren werde, | | |
| | dneska | nikam | nepůjdu. | | |
| | heute | nirgendwohin | (ich) nicht gehen werde. | | |
| | Zůstanu | si | pěkně | doma | |
| | (Ich) bleibe | sich | schön | zu Hause | |
| | a | nic | dělat | nebudu. | |
| | und | nichts | machen | werde (ich) nicht. | |
| | Zůstanu | si | pěkně | doma, | |
| | (Ich) bleibe | sich | schön | zu Hause, | |
| | udělám | si | volný | den. | |
| | (ich) mache | sich | freien | Tag. | |
| | Dneska | nikam | nepojedu, | | |
| | Heute | nirgendwohin | (ich) nicht fahren werde, | | |
| | a | nepůjdu | vůbec | ven. | |
| | und | (ich) werde | gar nicht | draußen. | |
| | | nicht gehen | | | |
| 2. | Autobusem | nepojedu, | ani | pěšky | nepůjdu, |
| | (Mit dem) Bus | werde (ich) | nicht | zu Fuß | werde (ich) nicht |
| | | nicht fahren, | einmal | | gehen, |
| | na | kole | jsem | nikdy | nejel, |
| | auf (dem) | Fahrrad | bin (ich) | nie | nicht gefahren, |
| | nemám | chuť | jít | vůbec | ven. |
| | (ich) habe nicht | Lust | gehen | gar nicht | draußen. |
| | Zůstanu | si | pěkně | doma, | |
| | (Ich) bleibe | sich | schön | zu Hause, | |
| | udělám | si | volný | den. | |
| | (ich) mache | sich | freien | Tag. | |
| | Dneska | nikam | nepojedu, | | |
| | Heute | nirgendwohin | (ich) nicht fahren werde, | | |
| | a | nepůjdu | vůbec | ven. | |
| | und | (ich) werde | gar nicht | draußen. | |
| | | nicht gehen | | | |

Cvičení

Pro uvědomění si významu slov a frází lze pokládat následující otázky: Wie sagt man? „Ich fahre nirgendwohin.“, „Ich bleibe zu Hause.“, „Ich werde nichts tun.“, „freier Tag“, „Ich werde mit dem Bus fahren.“, „Ich werde zu Fuß gehen.“, „Ich bin (nicht) Rad gefahren.“, „Ich habe keine Lust.“

Text se pro variování využije např. následujícími otázkami: Kam pojedete dnes / zítra / v pondělí / v úterý / v létě / v lednu...? Co budete dělat? Když musíte na univerzitu / do práce / když máte chřipku, zůstanete doma? Kdy zůstanete doma? Pojedete zítra do práce autobusem / vlakem / taxíkem...? Půjdete v pondělí do centra / do města / do parku / do práce pěšky? Uděláte si o víkendu volný den? Co budete dělat?

10.7 Nepravidelné sloveso „pomoci“ a tvary v přítomném a přeteritním tvaru

Následující text sestavený na základě melodie „Šel zahradník do zahrady“ (Já, písnička, 1993, s. 60) je zaměřen na nepravidelné tvoření přítomných a přeteritních tvarů slovesa pomoci. První dvě sloky simulují rozhovor z běžné situace, kde je užito přítomného tvaru v 2. osobě plurálu a 1. osobě singuláru. Třetí sloka komentuje dění v minulém čase.

Pomůžete mi? (cd stopa 8)

- | | | | | | | | |
|----|----|-----------------|----------|------------|------------------------|------------------------|-----------------|
| 1. | A: | Prosím | vás, | pomůžete | mi | s kočárkem, | s kočárkem? |
| | | Bitte | Sie, | helfen | mir | mit (dem) Kinderwagen? | |
| | | | | (Sie) | | | |
| | | Chci | vystou- | na | zastávce | rychle ven, | rychle ven. |
| | | | pit | | | | |
| | | (Ich) | ausstei- | auf | (der) | schnell heraus, | schnell heraus. |
| | | will | gen | | Haltestelle | | |
| 2. | B: | Ano, | jistě, | pomůžu | vám | velmi rád, | velmi rád! |
| | | Ja, | sicher, | (ich)helfe | Ihnen | sehr gern, | sehr gern! |
| | A: | Děku- | vám, | milý | pane, | mnohokrát, | mnohokrát. |
| | | ju | | | | | |
| | | (Ich) | Ihnen, | lieber | Herr, | mehrmals, | mehrmals. |
| | | danke | | | | | |
| 3. | B: | Pomohl jsem | paní | Bílé | s kočárkem, | s kočárkem. | |
| | | (Ich) half | Frau | Bílá | mit (dem) Kinderwagen. | | |
| | | Vystoupila z | autobusu | | rychle ven, | rychle ven. | |
| | | (Sie) stieg aus | aus | (dem) Bus | schnell heraus, | schnell heraus. | |

Cvičení

K upevnění znalosti významu slov a frází uvádím návodné otázky: Wie sagt man? „Helfen Sie mir, bitte?“, „Ich will aussteigen.“, „Ja sicher. Ich helfe sehr gern.“, „Danke mehrmals.“, „Ich habe geholfen.“, „Sie stieg schnell aus.“

K nacvičení reakcí v podobném kontextu slouží otázky typu: Wie antworten Sie, wenn jemand sagt? „Prosím vás, pomůžete mi nastoupit / vystoupit / s taškou / s kočárkem?“, „Děkuju vám mnohokrát.“; Pomohl/a jste někomu v autobusu / ve vlaku / tramvaji? Komu jste pomohl/a v autobusu / ve vlaku / v tramvaji? S čím jste pomohl/a?

Věty s užitím slovesa pomoci v dokonavém tvaru lze používat i jindy během výuky např.: „Pomůžete mi? – Jaké je číslo stránky? / Jaké je dnes datum? / Jaké je to číslo na cd?“ (dle Aigner 2007/2008)

10.8 Konjugace –í sloves X –á sloves

Následující text s melodií písně „Já mám koně“ (Linhart, Umáčený, 2003, s. 18) by měl sloužit především k lepšímu rozlišování konjugace sloves „spát“ a „zpívat“. Tato dvě slovesa bývají v přítomném tvaru studenty často zaměňována. Mimo jiné píseň procvičuje konjugaci tzv. „– í sloves“ (typ mluvit) a „–á sloves“ (typ dělat).

Neděle ráno (cd stopa 9)

| | | | | | |
|----|--------|---------|----------------|----------|-------------------|
| 1. | V | neděli | spím, | pěkně | ležím, |
| | Am | Sonntag | schlafe (ich), | schön | liege (ich), |
| | dneska | dlouho | spím. | | |
| | heute | lange | schlafe (ich). | | |
| | V | neděli | spím, | pěkně | ležím, |
| | Am | Sonntag | schlafe (ich), | schön | liege (ich), |
| | dneska | dlouho | spím. | | |
| | heute | lange | schlafe (ich). | | |
| | Hodně | dlouho | snídám, | vesele | si zpívám. |
| | Sehr | lange | frühstücke, | fröhlich | sich singe (ich). |
| | | | (ich) | | |
| | A | zase | spím, | pěkně | ležím, |
| | Und | wieder | schlafe (ich), | schön | liege (ich), |
| | dneska | dlouho | spím. | | |
| | heute | lange | schlafe (ich). | | |
| 2. | Já | taky | spím, | pěkně | ležím, |
| | Ich | auch | schlafe , | schön | liege , |
| | dneska | dlouho | spím. | | |
| | heute | lange | schlafe (ich). | | |
| | Já | taky | spím, | pěkně | ležím, |
| | Ich | auch | schlafe , | schön | liege , |
| | dneska | dlouho | spím. | | |
| | heute | lange | schlafe (ich). | | |
| | Já | dlouho | nesnídám, | vesele | si zpívám. |
| | Ich | lange | nicht | fröhlich | sich singe. |
| | | | frühstücke, | | |
| | A | zase | spím, | pěkně | ležím, |
| | Und | wieder | schlafe (ich), | schön | liege (ich), |
| | dneska | dlouho | spím. | | |
| | heute | lange | schlafe (ich). | | |

Cvičení

Pro automatizované rozlišení sloves „spát X zpívat“ doporučuji pokládat podobné otázky jako: Jak dlouho spíte ráno / v pondělí / o víkendu? Spíte v koupelně / kuchyni / ložnici / posteli / na židli / na gauči...? Co děláte, když spíte? Kdy zpíváte? Zpíváte, když

je všechno ok / když se máte dobře / když jste v baru / když pijete alkohol / na univerzitě / v práci / v autě...?

Písňový text je zároveň výchozí bod k tomu, aby studující vyprávěli o svém programu různých dnů. V nahrávce je položena otázka „A co děláš ty?“. Pak následuje zopakování sloky. Stejná otázka může být položena (třeba s dodatkem v pondělí / večer / zítra...). Po přezpívání sloky ve skupině, načež někdo ukáže na jednoho studenta. Ten musí odpovědět, např. s použitím „-í sloves“ (mluvím, učím se těším se...) nebo „-á sloves“ (dělám, mám, hledám...).

Vzhledem k tomu, že druhá sloka obsahuje negaci, je vhodné procvičit slovesa v konkrétních osobách i se záporem.

11 Ověření efektivnosti výuky aktivací pravé hemisféry

11.1 Interview s lektorkami českého jazyka na Keplerově univerzitě v Linci

Otázky byly kladeny čtyřem lektorkám českého jazyka na Keplerově univerzitě v Linci: doc. PhDr. Aleně Aigner, CSc. (A. A.), Mag. Olze Gruber (O. G.), Dr. Daně Kraus (D. K.), Dr. Naděždě Salmhoferové (N. S.). Hlavními body interview byla problematika spisovné versus obecné češtiny, způsobu automatizace obtížných jevů ve výuce a doporučení výukových materiálů.

1. Myslíte, že výuková píseň může pomoci při učení cizího jazyka?

A. A.: *Ano, podstatně.*

O. G.: *Ano.*

D. K.: *Ano.*

N. S.: *Ano.*

2. Využíváte při své výuce metodu výukových písní?

A. A.: *Ano.*

O. G.: *Ve výuce češtiny ano.*

D. K.: *Ano.*

N. S.: *Ano, jako jednu z více metod.*

3. Jaké druhy písní považujete za vhodné pro výuku? (lidové písně / populární hity / tzv. vyučovací písně se snadným, eventuelně pro výuku upraveným, textem na známou či upravenou melodii)

A. A.: *Výukové písně, ev. snadné lidové (např. „Měla babka čtyři jabka“), ev. části populárních („Krásný je vzduch, krásnější je moře“), podle stupně pokročilosti.*

O. G.: *Pro pokročilé jsou vhodné populární hity. Pro začátečníky vyučovací písně – s upraveným textem.*

D. K.: *Do výuky lze použít gramaticky a obsahově vyhovující písně. Žánr není důležitý.*

N. S.: *Podle stupně pokročilosti (pro začátečníky jsou lepší výukové písně).*

Písně jako součást výuky jsou osvědčeným prostředkem, který nejen zpestří hodinu, ale vhodně zvolená píseň umožní dobrý nácvik gramatických a situačních jevů. Souhlasím s tím, že žánr není důležitý, je jen třeba volit písně s lehce zapamatovatelným nápěvem, aby ho studující byli schopni sami zopakovat.

4. Pokud nevyužíváte písničky ve výuce, jakými metodami procvičujete obtížný jazykový jev a automatizujete fráze?

A. A.: *Používám písničky.*

O. G.: *Písničky ve výuce využívám. Kromě toho jsou k procvičování a automatizaci frází vhodné básničky a opakování probrané látky.*

D. K.: *Ve výuce písničky využívám. Procvičuji a automatizuji drilem.*

N. S.: *Používám písničky, ale ne jako jedinou a hlavní metodu. Metody volím*

- *podle povahy jazykového jevu*
- *podle stupně pokročilosti*
- *podle cílů výuky*
- *podle probíraného tématu*
- *podle „povahy“ skupiny*
- *v souhrně s ostatními metodami v dané výukové jednotce.*

5. Mají studenti zábrany zpívat výukové písničky? Co děláte, když nezpívají?

A. A.: *Nemají zábrany, když nezpívají, mohou říkat s sebou nebo poslouchat, ale většinou všichni zpívají, a to i bez vyzvání.*

O. G.: *Ano, studenti mívají zábrany. Když nezpívají, nedělám nic, doufám, že se časem přidají. Společně text říkáme nahlas.*

D. K.: *Někteří zábrany mají, ale přizpůsobí se.*

N. S.: *Většinou mají zábrany. Nenutím je zpívat, doporučuji jim trénovat s písničkami doma. Vysvětluji jim výhody této metody. Pouštím přehrávač hodně nahlas, aby se nestyděli.*

Ze zkušenosti z několika kurzů, a tedy i práce s různými skupinami studentů, mohu tvrdit, že zpěv výukových písní a odříkávání různých pomocných rýmovaných textů se setkává se zájmem účastníků výuky a tím i s úspěšnými výsledky při zvládnutí probrané látky. Mnohdy si studující písničky oblíbí natolik, že při užití některých frází z písničky v běžném projevu např. konkrétní větu rovnou zazpívají. Písničky značně usnadňují zapamatování a tím odbourávají negativní motivaci a obavy z nezvládnutí obtížného systému, jakým čeština rozhodně je.

6. Domníváte se, že užití písňe usnadňuje učení a podporuje zapamatování?

A. A.: *Ano, značně.*

O. G.: *Ano.*

D. K.: *Ano.*

N. S.: *Ano, navíc uvolňuje atmosféru ve skupině. Je ale nutno pracovat s větším množstvím různých metod.*

7. Jak pracujete s výukovou písňí? Můžete popsat postup (od prvního čtení textu, přes způsob zpěvu a způsob využití písňového textu v dalších cvičeních? Pouštíte písň jen z přehrávače? Zpíváte spolu se studenty?)

A. A.:

1. *písň vždy souvisí s tématem, např. dotaz na cestu*
2. *přečtení a vysvětlení textu: učitel, všichni, vysvětlení frází, zpětná vazba*
3. *přehrání písňe*
4. *přehrání a současně zpívají žáci i uč., je-li možné podle nahrávky (tónina, rychlost), jinak zpívá učitel s žáky*
5. *procvičení frází, ev. Lückentext*
6. *opět zpívat, obměnit (kde je tady...)*
7. *procvičit fráze a spojení, obměny, řízené rozhovory*

O. G.: *Písňe pouštím z přehrávače a zpívám spolu se studenty.*

1. *poslech*
2. *čtení ve sboru*
3. *dvakrát až třikrát přečteme text*
4. *studenti doplňují text písňe s vynechanými slovy*

D. K.:

1. *přečíst text individuálně doma*
2. *zazpívat*
3. *rozebrat text*
4. *aplikovat fráze do běžného hovoru*
5. *zkoušet nová spojení*

N. S.: *Různě, dle délky a obtížnosti textu, např.:*

1. *poslech + číst text s překladem*
2. *poslech + číst text s mezerami*
3. *doplnění mezer*

4. *poslech + kontrola*
5. *poslech + zpěv*
6. *obdobné dialogy, připsání další sloky...*

8. Využíváte písňový text či jeho část namátkově i v jiných jazykových cvičeních?

A. A.: *Ano, téměř vždy, stačí zazpívat melodii nebo zapískat.*

O. G.: *Ano, hlavně v rozhovorech.*

D. K.: *Ano.*

N. S.: *Ano, když se tam vyskytne něco, co bylo v písni nebo co s tím souvisí.*

Je třeba zdůraznit, že práce s písněmi by neměla končit pouhým doplněním chybějících slov, tzv. Lückentextu. Považuji za velmi důležité klást studujícím různé otázky týkající se písňového textu. Tím si uvědomí kontext užití textu a zautomatizují tak dialogy, se kterými by se mohli setkat v normální komunikaci. Pro schopnost aktivního použití slov a frází studenty je nutné se k textu neustále vracet a různě ho variovat.

9. Pokoušíte se zefektivnit vyučování jiným způsobem? Jak (pohybem, řečí těla, zvuky)?

A. A.: *Gesty, mimikou, pohybem, podobnými slovy, slovními hříčkami, dramatizací, hrou (prosím = Pro7, Tv stanice).*

O. G.: *Záleží na konkrétní písni. Využívám např. pohyb při učení slovní zásoby týkající se částí těla.*

D. K.: *Ano.*

N. S.: *Ano, učební látka musí být živá, podložena vjemy všech smyslů (obrazy, zvuky, melodie, hmatové vjemy, pohyby), emocemi, minipříběhy, oslími můstky...*

Neverbální komunikace je neustálou součástí našeho projevu, i když si to mnohdy neuvědomujeme. Pokud je navíc řízena záměrně, didakticky, určité signály mohou studentům výrazně pomoci např. při odstraňování chyb, aniž by vyučující přetrhl myšlenkový pochod studentů svým komentářem, co bylo chybně. Jediný pohyb tak často vyvolá okamžité opravení chyby samotnými studenty.

10. Vyučujete důsledně spisovnou češtinu?

- Pokud ano, proč?
- Pokud ne, proč?

- A. A.: *Ne, preferuji mluvený jazyk blízký spisovnému, pokud nepůsobí u cizince trapně. Preferuji např. tvary děkuju, pracuju, toleruji tvary typu hezký auto, třináctýho ledna.*
- O. G.: *Ne. Pro studenty ekonomiky je nejdůležitější, aby se mohli domluvit v běžných situacích, v nichž se ne vždy používá spisovná čeština (např. chleba místo chléb, to je dobrý atd.).*
- D. K.: *Ano, protože si myslím, že by studenti měli získat ucelenou gramatickou normu, na které by dále rozvíjeli své znalosti.*
- N. S.: *Vyučuji spisovné i hovorové tvary a vysvětluji jejich komunikační funkci. To dokládám příklady konkrétních komunikačních situací (životopis X soukromý dopis; referát X soukromý telefonát...)*

Studující by jistě měli získat povědomí o tom, že existuje více vrstev českého jazyka a ne ve všech situacích je užíván spisovný jazyk. Pokud je navíc cílem studujících dorozumět se v běžných situacích, nevidím zábranu v užívání několika hovorových slov či slovních spojení. Podotýkám, že je lepší upozornit na daný kontext, kdy lze výraz použít, aby se zabránilo nevhodnému zařazení výrazu v nevhodné situaci.

11. Upozorňujete na všechny jazykové výjimky?

- Pokud ano, proč?
- Pokud ne, proč?

- A. A.: *Pro aktivní zvládnutí volím snazší tvar, pokud je nutné, upozorním na dvojtvary (děkuju/děkuji, pl. muž. tvrdé deklinace). Na výjimky/dvojtvary typu zapomenul/zapomněl upozorňuji pouze, když se někdo zeptá.*
- O. G.: *Ne. Pro výuku je málo času (2 hodiny týdně). Kladu důraz na každodenní fráze a jazykové prostředky. Výjimky jsou pro studenty ekonomiky zbytečné. Jde o to, aby jazykově „přežili“ a ne o to, aby mluvili bez chyb.*
- D. K.: *Ano, většinou, také pokud se studenti sami zeptají. Snažím se o podstatné.*
- N. S.: *Kde hledat hranici mezi „rozvětveným“ pravidlem a výjimkou? Záleží na cílech výuky a možnostech publika.*
ano: Učivo se mi „nabaluje“ cyklicky, postupně se propracovávám k detailům. Pokud sami chtějí (mají potřebu vidět a poznat celý systém), vysvětlím i to, co jsem chtěla nechat napřesrok.

ne: Nepředstírám kompletnost, upozorňuji studenty na neúplnost tabulek.

Rozhodně je nežádoucí sdělovat studentům všechny struktury včetně výjimek. Obzvláště ve flexivně bohaté češtině se mnohdy vyplatí vykládat komplikované jevy postupně, volit snazší tvary, a pokud existují dublety, volit ten, který snáze zapadá do systému paradigmatu. Samozřejmostí u pokročilých studentů je odkrývání nových neprobádaných míst, jimiž mohou být právě ony dublety, synonymické výrazy a výjimky.

12. Ze kterých zdrojů (učebnice/internet) doplňujete materiály pro svou výuku (cvičení/testy...)?

- A. A.: - *kromě svých učebnic někdy učebnice L. Holé nebo některé texty z učebnic DaF, internet, filmy, časopisy, noviny, příručky o komunikaci, zebry aj.*
- O. G.: *Materiály pro pokročilé skupiny čerpám hlavně z internetu (texty). Cvičení sestavuji buď sama, nebo doplňuji z různých učebnic.*
- D. K.: - *z hlavy, z jiných učebnic, novin, časopisů atd.*
- N. S.: - *vlastní cvičení, texty tabulky, různé učebnice, obrázkové slovníky, interaktivní cvičení (HOT POT, trenér gramatiky WU Wien), odkazy na internet*
- *u pokročilých animované filmy, ukázky z hraných filmů, televize a rozhlas přes internet*

Pro efektivní výuku hraje důležitou roli aktuálnost výukových materiálů. Učebnice někdy „nestíhají“ jazykový vývoj, mnohdy vyučující potřebují pro pestrost zařadit jinou pomůcku. Vlastní cvičení vyučujících tak budou vždy určitou jistotou. Odpovídají totiž momentálním potřebám studentů a rozvíjí konkrétní požadované schopnosti, které nejsou v dostupných materiálech zařazeny. Mnohdy mohou být učební pomůckou např. i letáky obchodních řetězců, či němé animované filmy.

11.2 Dotazník

1. Wird in Ihrem Tschechischunterricht gesungen?
 - ja
 - nein
2. Wie viele Lieder werden im Tschechischunterricht (90 Minuten) gesungen?
 - mehr als 2 Unterrichtslieder pro Unterrichtsstunde
 - ca. 1
 - jede Unterrichtsstunde wird nicht gesungen
 - 0
3. Wie oft werden die Lieder wiederholt?
 - jede Unterrichtsstunde mindestens einmal
 - etwa 5x pro Semester
 - nur die nächste Unterrichtsstunde nach dem ersten Hören des neuen Liedes
 - die Lieder werden überhaupt nicht wiederholt
4. Singen Sie mit, wenn im Unterricht gesungen wird?
 - ja
 - ich spreche nur mit, ohne mitzusingen
 - nein
5. Erinnern Sie sich an die Unterrichtslieder auch nach dem Unterricht?
 - ja, oft
 - ja, aber nur kurz nach der Unterrichtsstunde
 - nein, ich erinnere mich an die Melodie und den Text nur im Unterricht
 - nein, ich merke mir nur die Melodie
6. Helfen Ihnen die Melodie und der Rhythmus sich an den Text zu erinnern?
 - ja
 - nein
7. Singt der Lektor/die Lektorin die Lieder mit Ihnen?
 - ja
 - nein
8. Haben Sie Hemmungen, im Unterricht zu singen?
 - ich singe auf keinen Fall nicht, weil...

- ja, es ist peinlich
- nein, wenn meine KollegInnen singen, singe ich auch mit
- nein, ich würde singen auch, wenn kein anderer singen würde, es macht mir Spaß

9. Haben Sie beim normalen Sprechen schon Mal einen Text aus dem Unterrichtslied verwendet?

- ja, manchmal verwende ich Phrasen aus den Unterrichtsliedern
- ja, dank den Unterrichtsliedern erinnere ich mich an einige Wörter, die ich verwenden kann
- nein, ich merke mir die Liedertexte nicht
- nein, die Texte der Unterrichtslieder kann man beim normalen Sprechen nicht verwenden

10. Erinnern Sie sich an die vergessene n Vokabeln besser, wenn Ihnen der Lektor/die Lektorin die Vokabeln pantomimisch darstellt?

- ja, wenn ich die pantomimische Darstellung sehe, erinnere ich mich an manche Vokabeln
- nein, aber der Unterricht ist lustiger
- nein, es hat keinen Sinn

11.2.1 Charakteristika dotazovaných respondentů/respondentek

Dotazník vyplnili rakouští studující Univerzity J. Keplera v Linci. Zde je vyučována čeština jako cizí jazyk na mnoha stupních jazykové úrovně (A1-B2). Keplerova univerzita se specializuje na výuku především technických, ekonomických a právních oborů. Absolvování výuky dvou cizích jazyků je podmínkou pro úspěšné dokončení studia. Vedle angličtiny, španělštiny, italštiny, francouzštiny, ruštiny a čínštiny je zde vyučována i čeština. V rámci mé účasti ve výuce češtiny v zimním semestru 2007/2008 byl dotazník předložen anonymně celkem šesti skupinám studentů bez ohledu na stupeň pokročilosti. Na této univerzitě je český jazyk vyučován především podle učebnice „Tschechisch anders neu“ (Aigner, Gruber 2004), kde se vyskytují výukové písničky. Cílem dotazníku bylo zjistit efektivitu těchto písniček a postoj studujících a studentek k této vyučovací metodě.

11.2.2 Výsledky dotazníku

Otázky sloužily pro potřebu diplomové práce, nesplňují kritéria statistického výzkumu.

Cílem dotazníku bylo zhodnotit dopad zpěvu výukových písní na studující. Výchozím bodem

| | |
|--|----|
| 1. Wird in Ihrem Tschechischunterricht gesungen? | |
| ja | 57 |
| nein | 0 |

je zjištění, že ve všech dotazovaných skupinách byl někdy použit zpěv jako vyučovací metoda. Budeme tedy brát v potaz to, že 100% dotazovaných se s písní použitou ve výuce někdy setkala.

Četnost zpěvu výukových písní během kurzu ovlivňuje jejich dopad na studující ve smyslu podpory učení, osvěžování učiva a jeho vybavování. Není zde

| | |
|--|----|
| 2. Wie viele Lieder werden im TU gesungen? | |
| 2<UL pro US | 16 |
| ca. 1 | 21 |
| jede US wird nicht gesungen | 20 |
| keine | 0 |

rozhodující, zda jsou zpívány písně již dříve naučené, které jsou opakovány, nebo písně dosud neznámé s novou gramatikou a slovní zásobou.

S tím souvisí i třetí otázka, kolikrát je píseň po dobu trvání kurzu opakována. 20 studentů, tedy 35%, uvedlo, že nezpívají každou hodinu. Z toho 10 studentů, tedy 50%, tvrdí, že písně nejsou v další hodině vůbec opakovány. Polovina z nich

| | |
|--|----|
| 3. Wie oft werden die Lieder wiederholt? | |
| min. 1x jede US | 8 |
| 5x pro Sem. | 28 |
| nur nächste US | 10 |
| nicht wiederholt | 11 |

nezaznamenává, že by si melodie a následně texty pamatovala i po skončení vyučovací hodiny. Nejsou tedy schopni si texty výukových písní vybavit. Pozoruhodné je, že druhá polovina si melodie a text pamatuje a vybavuje i v případě, že písně nejsou pravidelně opakovány.

V kurzech, kde se písně zpívají v každé vyučovací hodině, si text s melodií pamatuje 30 z 37 dotazovaných, což je 81%. 13 %, tedy 6 studentů, si písně pamatuje alespoň krátce po skončení vyučovací hodiny. Tím, že v jejich hodinách se písně opakují přibližně pětkrát za semestr, si 2 z nich už někdy vybavili slovíčka a užili je při mluvení v češtině. 3 osoby dokonce použily při mluvení celé fráze naučené pomocí písní. Pouze jeden dotazovaný uvedl, že si pamatuje jen melodie a ve svém mluveném projevu ještě nikdy slovíčka z písňového textu aktivně neužil, avšak při přezpívání melodie a rytmu někým jiným si dokáže text znovu vybavit.

| | |
|---|----|
| 5. Erinnern Sie sich na die UL auch nach dem U? | |
| ja, oft | 39 |
| ja, kurz | 11 |
| nein, nur im U | 5 |
| nein, nur Melodie | 2 |

Propojení levé a pravé hemisféry (spojením učebnicového textu s melodií a rytmem) aktivně použité v cizojazyčném projevu studujících má jednoznačně pozitivní dopad. 89%, tedy 51 dotazovaných, je schopna znovu si vybavit text při pouhém zanotování

| | |
|--|----|
| 6. Helfen Ihnen die Melodie und der Rhythmus sich an den Text zu erinnern? | |
| ja | 51 |
| nein | 6 |

úseku melodie či vyřukání konkrétního rytmického úseku. Platí to i v případě, že předtím text „zapomněli“. 6 zbylých studentů se člení na dvě skupiny. 4 osoby tvrdí, že v praxi nikdy slovíčka, případně fráze z písní ve výuce nepoužili. Údajně si písně pamatují jen v hodině nebo vůbec. Je zajímavé, že 3 vnímají zpěv v hodině jako trapný, nebo odmítají zpívat údajně proto, že zpívat prostě neumí. Přestože tyto 3 respondenti patří do skupiny se stejnou lektorkou, nejsou jednotní v tom, že lektorka písně ve vyučování sama zpívá. Druhá, menšinová skupina, si písně pamatuje alespoň krátce po skončení hodiny a v minulosti už při aktivním mluvení někdy užila alespoň písňová slova či fráze.

| | |
|---|----|
| 9. Haben Sie beim Sprechen schon Mal einen Text aus dem UL verwendet? | |
| ja, manchmal Phrasen | 23 |
| ja, Wörter | 28 |
| ich merke mir die Texte nicht | 6 |
| nicht zu verwenden | 0 |

Odpůrci zařazení zpěvu do výuky nejčastěji argumentují tím, že zpívat neumějí a že určitě v kurzu nikdo zpívat nebude. Opak je ale pravdou. 86% studujících se zpěvu spontánně vůbec nebrání. I

| | |
|---|----|
| 8. Haben Sie Hemmungen, im U zu singen? | |
| ich singe nicht, weil...(kann nicht singen) | 2 |
| ja, es ist peinlich | 6 |
| nein, ich singe mit KollegInnen | 41 |
| nein | 8 |

ti, kteří pociťují zábrany, se nakonec produkce písně účastní. Přesto, že uvádějí, že zpívání je trapné, případně že v žádném

| | |
|---|----|
| 4. Singen Sie mit, wenn im U gesungen wird? | |
| ja | 45 |
| nur sprechen | 10 |
| nein | 2 |

případě zpívat nebudou, protože to neumějí, paradoxně sami zpívají, nebo alespoň text říkají nahlas sborově s ostatními. Velkou roli v přijetí této metody určitě hraje postoj vyučujících. Pokud lektori

| | |
|--|----|
| 7. Singt der Lektor/die Lektorin die Lieder mit Ihnen? | |
| ja | 54 |
| nein | 3 |

sami zastávají názor, že zpívat neumějí a nebudou, nemohou v této oblasti požadovat angažovanost svých studentů. Není nutné, aby vyučující, nebo studenti zpívali čistě bez chyb. Když nemají odvahu zpívat, vůbec není problémem texty alespoň recitovat v rytmické předloze písně. Přednes se pak může blížit rapování. (Tuto metodu velmi účelně rozvíjí Uwe Kind ve svých publikacích, nahrávkách a výukových pořadech.) Z dotazníku plyne, že na tento způsob přistupuje 17,5% studujících, tedy 10 osob. V celé skupině 57 dotazovaných zbývá pouze jeden skeptik, který nezpívá v žádném případě bez udání důvodu.

Zapojení a účinek řeči těla do výuky hodnotí poslední otázka dotazníku. 54% studujících si myslí, že při učení řeč těla nemá

| | |
|---|----|
| 10. Erinnern Sie sich an den Vokabeln besser, wenn Ihnen der Lektor/die Lektorin die Vokabeln pantomimisch darstellt? | |
| ja | 26 |
| nein, U ist lustiger | 27 |
| nein, es hat keinen Sinn | 4 |

žádný dopad. 46% si myslí, že ano. Tento výsledek jednoznačně nic neprokazuje. Zřejmě záleží na tom, co studenti považují za zapojení pantomimy do výuky, zda pouze pantomimický doprovod učebnicového textu, nebo i např. ukázání počtu prstů lektorem podle požadovaného pádu. Mimo to jsem nebyla ve všech kurzech svědkem zapojení řeči těla do výuky.

11.3 Postoj studentů k výuce pomocí výukových písní

Pozitivní přijetí písní v kurzech velmi záleží na přístupu vyučujícího ke zpěvu v hodině. V kurzech, kde vyučující pravidelně zpívá sám s nadšením, lze těžko nalézt jedince, který zpěv či alespoň recitaci textu spolu se zpívající skupinou odmítne. Jak už bylo výše zmíněno, často jsou písně oblíbeny natolik, že jejich text zpívají studenti hned, jakmile se v normální komunikaci objeví jeho část. Je pozoruhodné, že jevy jako zpěv a tělesná řeč jsou v hodinách bez výhrady a nadšeně přijímány, zejména se zvyšujícím se věkem studujících.

12 Posouzení dostupných učebnic češtiny pro cizince

Učebnice češtiny pro cizince jsou posouzeny na základě těchto kritérií: jakým studujícím je kniha určena, jakým jazykem a způsobem podává gramatiku, které druhy textů a cvičení jsou zastoupeny, které jazykové jevy učebnice zdůrazňuje, zda jsou použity i výrazy hovorové či obecné češtiny. Pokud kniha nějak aktivuje pravou mozkovou hemisféru studujících, popisují, jakým způsobem.

12.1 Communicative Czech (Intermediate Czech) (Rešková, Pintarová, 2001)

Cílová skupina studujících:

Učebnice je určena mírně až středně pokročilým, založena na srovnávání s angličtinou. Je tedy uzpůsobena anglickým rodilým mluvčím.

Zprostředkující jazyk: angličtina.

Zastoupené druhy textů:

Lekce obsahuje na začátku text (často dialog), v němž se objevují nové gramatické jevy v praxi. Dále se setkáváme se semiautentickými texty, např. novinovými články, inzeráty atd.

Způsob podání gramatiky:

Na některé gramatické jevy je sice upozorněno, jsou uvedeny praktické příklady, avšak chybí vysvětlení – na základě jakého principu (pravidla) se tvoří, např. „zvykat si – zvyknout si – být zvyklý“ (s. 12); „připomínat – připomenout“ (s. 46). Gramatické tabulky jsou kompletní v celém paradigmatu, dle mého názoru je v učebnici obsaženo příliš jevů najednou, což může vést k pocitu obtížně zvládnutelného učiva. Proto není učebnice vhodná pro samouky. Někdy je volena nepřiměřeně obtížná konstrukce („Otec byl

právníkem.“ namísto jednoduššího „Otec byl právník“, „Nenaučila by mě lásce k téhle zemi.“ místo „Nenaučila by mě milovat tuto zem(i).“ atp.).

Druhy cvičení:

První cvičení jednotlivých lekcí obsahují kontrolní otázky k textu, což usnadňuje pedagogickou práci s textem. Nalezneme různé druhy cvičení, od drilovacích (upevňujících novou gramatiku) přes komunikativně zaměřená až k stylistickým, jež mají studenty motivovat k samostatné práci s jazykem.

Užití hovorové/obecné češtiny:

Učební texty se nebrání užití hovorové češtiny („víc, nemůžu pracovat/si zvyknout“). V prezentaci gramatiky jsou zastoupena i hovorová slova. Někde se vyskytují dubletní tvary, zároveň ale není upozorněno na to, ze které vrstvy konkrétní slovo pochází (např. „dobře – líp/lépe – nejlíp/nejlépe“).

Zdůrazněné jazykové jevy:

Kniha je zaměřena na navozování modelových situacích, nabízí návrhy, jaký způsob komunikace v konkrétních případech je vhodné použít (např. otázky a odpovědi formálního, neformálního pozvání, odmítnutí apod.)

Aktivace pravé hemisféry:

Gramatika je prezentována v tabulkách, důležité jevy jsou zvýrazněny tučným písmem, popř. šípkami. Mimoto se v lekcích objevují ilustrace k danému tématu, někdy i komiksově zpracované, dále mapy a fotografie doplňující realie České republiky. Cvičení mnohdy vyžadují doplňování údajů do předem nastíněných okének – kalendáře, inzeráty, diář.

12.2 Tschechisch anders neu (Aigner, Gruber, 2004)

Cílová skupina studujících:

Kniha je věnována začátečníkům, je vytvořena pro německé rodilé mluvčí. Po absolvování 15. lekce by měli účastníci kurzu dosáhnout úrovně A2.

Zprostředkující jazyk: němčina.

Zastoupené druhy textů:

Každá lekce je uvedena tematickým textem, monologickým, nebo dialogickým. Ten je zároveň vždy ilustrován celostránkovým vtipným obrázkem. V lekci dále najdeme přibližně další 2 poslechové texty spolu s písní, která obsahově zapadá do náplně lekce.

Způsob podání gramatiky:

Gramatika je vždy výrazně označena, učivo je sepsáno přehledně do tabulek a doplněno vysvětlením v němčině. Obsahuje srozumitelně popsaná gramatická pravidla, učebnice je tedy případně vhodná pro samouky.

Druhy cvičení:

Cvičení jsou jak tradiční, typu: „Ergänzen Sie..., Bilden Sie weibliche/männliche Variante, Übersetzen Sie, Verbinden Sie die Wörter“ apod., tak komunikativní „Antworten Sie..., Sprechen Sie mit ihrem Nachbarn, Reagieren Sie richtig.“ Každá lekce navíc obsahuje interaktivní cvičení „Internetübung“, která naučí studující orientovat se v českých internetových stránkách a navíc pracovat s odlišnou českou klávesnicí.

Užití hovorové/obecné češtiny:

Hovorové tvary se objevují v poslechových textech z důvodu rýmu ve výukových písničkách („je to těžký, to je dobrý, havárka“). V Gramatice najdeme vedle spisovných tvarů sloves i dublety – výrazy hovorové, typu „děkuju, děkujou“, které kvůli častému užívání českými mluvčími aspirují na kodifikaci. U adjektiv nalezneme poznámku o hovorové koncovce –ý adjektiv neuter sg. („italský víno“ - s. 37) a koncovce –ý plurálu adjektiv („italský špagety“ – s. 37).

Zdůrazněné jazykové jevy:

Učebnice rozvíjí základní komunikační dovednosti. Navozuje modelové situace běžného života, ve kterých by si studující měli umět jazykově poradit, např. představit se, jednoduše konverzovat, zeptat se na cestu, vyřídit telefonát, napsat mail apod. Konec lekcí obsahuje komunikativní fráze „Jedna fráze denně“, které spadají do náplně lekce a jsou v každodenních rozmluvách častá.

Aktivace pravé hemisféry:

Kromě ilustrací, se kterými lze po četbě úvodních textů pracovat (s. 26, 36, 51...), najdeme i fotografie různých dokumentů a věcí denní potřeby (bankovky, kalendář, jízdenky, plán metra...). Součástí knihy jsou již výše zmíněné výukové písně, nazpívané rovněž na cd, jež je součástí učebnice. Správný efekt výukových písní je popsán výše v kapitole 9.3.2 Práce s výukovou písní.

12. 3 Tschechisch kommunikativ 1 (Maidlová, Nekula, 2005)

Cílová skupina studujících:

Autoři (Maidlová, Nekula) uvádí: „Kniha je určena neškoleným studujícím s německým mateřským jazykem. V popředí stojí rozvoj aktivních a pasivních kompetencí mluveného jazyka.“ (2005, s. V)

Zprostředkující jazyk: němčina.

Zastoupené druhy textů:

Texty jsou zaměřeny na každodenní komunikaci, čemuž je podřízen výběr textů, převážně dialogů, stejně jako výklad gramatiky a cvičení. Poslechové texty jsou v psané podobě doplněny zvýrazněním přízvuku slov.

Způsob podání gramatiky:

Gramatická schémata jsou doplněna německým komentářem. Zároveň se využitím induktivní metody očekává aktivní účast studujících při utváření gramatických pravidel na základě příkladů (otázky typu: „Welche Endung haben tschechische weibliche Familiennamen?“ – s. 12).

Druhy cvičení:

Zastoupeny jsou všechny různé typy cvičení: „Doplňte slova / správný tvar. Jak je to česky / německy? Přiřaďte...Odpovězte.“ Za každou lekcí najdeme klíč ke cvičením.

Užití hovorové/obecné češtiny:

Ano, ale hovorové výrazy jsou uvedeny jako varianty vedle slov spisovné češtiny s upozorněním, jaký tvar patří do konkrétní stylové vrstvy.

Zdůrazněné jazykové jevy:

Učebnice je orientována především na rozvoj základních komunikačních schopností. Důraz je kladen na správnou výslovnost hlásek obtížných pro německé mluvčí a kladení správného slovního a větného přízvuku. Zároveň v průběhu celé knihy najdeme cvičení na doplňování diakritiky.

Aktivace pravé hemisféry:

Aktivace pravé hemisféry je dosažena obrazovým doprovodem textu. Rod substantiv je u slovíček naznačen v celé knize barevným písmem (M – modrá, W – červená, S – zelená). Texty vysvětlující gramatiku jsou často doplněny graficky (barevnými tabulkami, schémata). Některá slova ve cvičení jsou znázorněna piktogramy, je na studentech, aby patřičné výrazy doplnili.

12.4 New Czech Step by step (Holá, 2004)

Cílová skupina studujících:

Učebnice češtiny s pracovním sešitem je na bázi angličtiny věnována začátečníkům. Podle autorky zaručuje studentům dosažení úrovně B1.

Zprostředkující jazyk: angličtina.

Zastoupené druhy textů:

Lekce začínají dialogickými poslechovými texty, které jsou vždy doplněny ilustrací situace.

Způsob podání gramatiky:

Gramatika je pro přehlednost uspořádána do tabulek a prezentována v konkrétních situacích. V závěru knihy najdeme celkový mluvnický přehled. Některá gramatická pravidla jsou zjednodušena („se, si“ na 2. místě ve větě). Vysvětlení gramatiky podává často srovnání s angličtinou.

Druhy cvičení:

Cvičení jsou zaměřena komunikativně: „Spojte reakce osob. Reagujte na otázky. Opravte chybné věty. Napište 5 jmen, která znáte. Diskutujte. Rozumíte? Přeložte.“

Užití hovorové/obecné češtiny:

Hovorová čeština je zde zastoupena koncovkami sloves 1. os. sg. („studuju, hraju“), 3. os. pl. („jmenujou, plánujou“), dále hovorovým tvarem sloves moci („můžu“), být („jseš“) a obecněčeskými koncovkami („To je špatnej vtip.“) Je upozorněno i na to, co mohou studující v běžné mluvě slyšet („mýho, tvýho, mejch, tvejch“ – s. 106), avšak tyto jevy nejsou určeny k naučení. Samostatná kapitola v přehledu gramatiky je věnována obecné češtině a jejímu výskytu v morfologii, syntaxi i v lexiku. Vše je doplněno názorným dialogickým textem.

Zdůrazněné jazykové jevy:

V popředí zájmu stojí zvládnutí základních komunikačních jevů v praxi. Velký důraz je dle autorky kladen na zvládnutí sloves a předložek. Precizní deklinace koncovek není prioritní.

Aktivace pravé hemisféry:

Knihy je doplněna ilustracemi a fotkami postav (při určité činnosti) a ilustracemi věcí běžného užívání. Slovníček obsahuje obrazové ztvárnění slovíček formou kartiček, které se dají využít třeba jako pexeso. Gramatické tabulky jsou barevně zpracovány a vzájemně odlišeny – např. různé písmo pro zvýraznění gramatického rodu maskulin

(životných – světle modrá, neživotných – tmavě modrá), feminin (červená) a neuter (zelená). Zároveň je podpořeno např. prostorové uvědomění směrů patřičnými schématy. Pozdější kapitoly obsahují i českou píseň, na níž lze procvičit stupňování adjektiv (s. 166).

12.5 Víťame vás! (Amorová, 2002)

Cílová skupina studujících:

Učebnice je určena začátečníkům. Vzhledem ke staršímu datu vydání není určena konečná hranice jazykové úrovně podle evropského referenčního rámce.

Zprostředkující jazyk: němčina.

Zastoupené druhy textů:

Poslechové texty jsou monologické (popisují např. hotel) a dialogické, doplněné cvičeními pro porozumění textu. Nevýhodu učebnice spatřuji v zastaralých výrazech, které se v dnešní mluvě sotva vyskytují („dobré jitro, černo-bílý televizor, Honza byl v disku.“), ačkoliv autorka učebnice tvrdí, že texty jsou uzpůsobeny pro každodenní komunikaci.

Způsob podání gramatiky:

Na základě výchozího textu obsahují lekce gramatické tabulky, v nichž jsou utříděny jednotlivé jevy. Tabulky však postrádají doplňující komentář. Veškerá gramatika je pak vysvětlena v samostatném oddíle na konci knihy. Systém je popsán téměř jako pro české mluvčí, což cizincům jistě činí potíže s pochopením.

Druhy cvičení:

Cvičení představují především doplňování správných koncovek / výrazů / vět do učebnice či pracovního sešitu. Komunikačně zaměřená cvičení jsou sporadicky obsažena v pracovním sešitu. Vyžadují např. vytvoření telegramu, který se v současné době již téměř nepoužívá. Porozumění studentů dále komplikuje užití předtím nevysvětlených pádů v pokynech ke cvičením (např. instrumentál sg. v 1. lekci „Čím jsou?“).

Užití hovorové/obecné češtiny: Kniha důsledně pracuje pouze se spisovnou češtinou.

Zdůrazněné jazykové jevy:

Lekce obsahují reálie České republiky. Výhradu mám k zastaralým údajům. Přestože učebnice i pracovní sešit vyšly po roce 1989, obsahuje pracovní sešit texty z doby předrevoluční. („Freunde aus der ČSFR kommen zu Besuch, beschreiben Sie den Weg...“)

Aktivace pravé hemisféry:

Gramatické tabulky jsou sice vybarveny, ale všechny stejně, takže pouze upozorňují na to, že jde o gramatiku, kterou je třeba se naučit. Kniha je doplněna ilustracemi a fotkami, avšak staršího data, což vyvolává dojem, že učebnice je zastaralá a neaktuální.

13 Přílohy

13.1 Cd s výukovými písněmi

Cd obsahuje tyto stopy:

1. Já jsem student
2. Já jsem Dáša
3. Jedna, dvě, tři
4. Když jedu do Prahy
5. Když jsem jel do Prahy
6. Já se tě ptám, kdo to je?
7. Dneska nikam nepojedu
8. Prosím vás, pomůžete mi?
9. V neděli spím

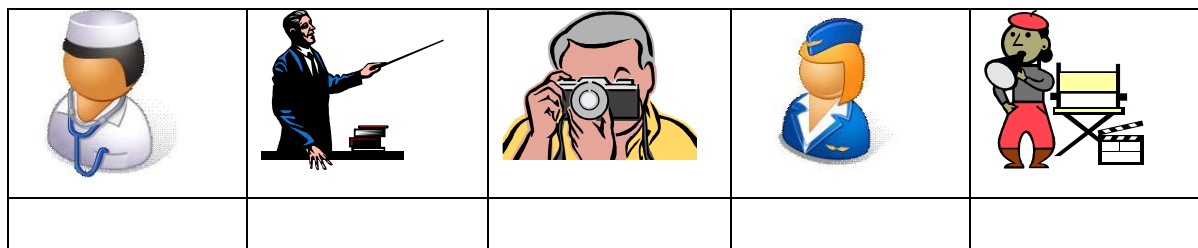
13.2 Pracovní listy s texty výukových písní

13.2.1 Já jsem student

| | | | | | | | | | |
|-----|------|------------|-----|------|------------|---------|-------|------------|----------|
| Já | jsem | student, | ty | jsi | student, | on | je | taky | student. |
| Ich | bin | Student, | du | bist | Student, | er | ist | auch | Student. |
| My | jsme | studenti, | vy | jste | studenti, | oni | jsou | studenti. | |
| Wir | sind | Studenten, | ihr | seid | Studenten, | sie | sind | Studenten. | |
| Já | jsem | student, | ty | jsi | student, | | | | |
| Ich | bin | Student, | du | bist | Student, | | | | |
| on | je | student, | ona | je | studentka, | | | | |
| er | ist | Student, | sie | ist | Studentin, | | | | |
| my | jsme | studenti, | vy | jste | studenti, | všichni | jsme | studenti. | |
| wir | sind | Studenten, | ihr | seid | Studenten, | alle | sind | Studenten. | |
| | | | | | | | (wir) | | |

Já jsem, ty student, on taky student. My studenti, ... jste studenti, oni studen.... Já student, ... jsi student, on student, ona stud....., my stud....., vy studenti, jsme studen.....

Verbinden Sie Bilder mit den Berufsnamen und setzen Sie sie in den Liedertext ein:



steward/stewardka

doktor/doktorka

fotograf/fotografka

režisér/režisérka

lektor/lektorka

Finden Sie andere Berufsnamen:

.....

13.2.2 Já jsem Dáša

| | | | | | | | | |
|----|--------|--------|---------|------|--------|--------|---------|-------|
| A: | Já | jsem | Dáša, | | | | | |
| | Ich | bin | Dáša, | | | | | |
| B: | já | Alena, | moc | mě | těší, | jak | se | máš? |
| | ich | Alena, | sehr | mich | freut, | wie | sich | hast? |
| | | | | | | | | (du) |
| A: | Díky, | dobře, | dneska | se | mám | dobře. | | |
| | Danke, | gut, | heute | sich | habe | gut. | | |
| | | | | | (ich) | | | |
| A: | Čau | Aleno, | to | je | Karel. | | | |
| | Ciao | Alena, | das | ist | Karel. | | | |
| C: | Moc | mě | těší, | jak | se | máš? | | |
| | Sehr | mich | freut, | wie | sich | hast? | | |
| | | | | | | (du) | | |
| B: | Mám | se | skvěle, | máš | se | taky | skvěle? | |
| | (Ich) | sich | toll, | hast | sich | auch | toll? | |
| | Habe | | | (du) | | | | |

Já Dáša, já Alena, moc mě, jak? Díky,, dneska se dobře. Aleno, to je Petr, moc , jak? Mám se, máš se taky

Co můžete také říct? (Was können Sie auch sagen?)

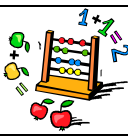
| | | | |
|---|---------------------------------|---|-------------------------|
| 1 | Jak se jmenuješ? | a | Dobrý den, těší mě. |
| 2 | Těší mě. | b | Ujde to. |
| 3 | Jak se máš. | c | Já jsem Dáša. |
| 4 | Aleno, to je Karel. | d | Těší mě, já jsem Karel. |
| 5 | Dobrý den, já se jmenuju Alena. | e | Taky mě těší. |

13.2.3 Jedna, dvě tři...

| | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|
| 1. | Jedna, Eins, šest, sechs, deset zehn já ich | dvě, zwei, sedm, sieben, je ist počítám zähle | tři, drei, osm, acht, pět fünf česky (auf) tschechisch | čtyři, vier, devět, neun, a und teď. jetzt. | pět, fünf, pět, fünf, |
| 2. | Jedna, Eins, šest, sechs, dvanáct zwölf já ich | dvě, zwei, sedm, sieben, je ist počítám zähle | tři, drei, osm, acht, šest sechs česky (auf) tschechisch | čtyři, vier, devět, neun, a und teď. jetzt. | pět, fünf, šest, sechs, |

Jedna, ..., tři, čtyři, ..., šest, sedm, ... devět, je pět a, já počítám teď.
, ..., tři,, ..., šest,, ... devět, dvanáct jea, já počítám
 teď.

Lösen Sie die Ergebnisse, lesen Sie die Zahlen auf Tschechisch, dann singen Sie nach den Ergebnissen:

| | | | | |
|-----------------------|---|--------------------|---------------------|--------------------|
| pět mínus čtyři = | jedna plus jedna = | sedm mínus čtyři = | dvě plus dvě = | šest mínus jedna = |
| čtyři plus dvě = | devět mínus dvě = | čtyři plus čtyři = | dvě plus sedm = | |
| patnáct mínus čtyři = | = | tři plus tři = | devět mínus čtyři = | |
| áj = |  | sykeč = | d'et = | |





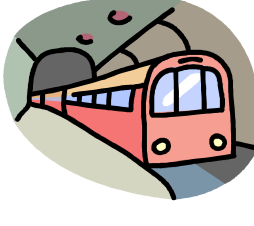



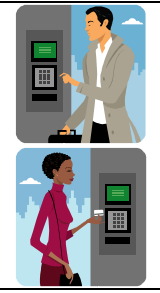

13.2.4 Když jedu do Prahy

| | | | | | | | | |
|----|--------------|----------------------------|--------------|---------------|----------------------|--------------------|----------|-------------------|
| 1. | Když Wenn | jedu fahre (ich) | do nach | Prahy Prag | s mit | Petrem, Peter, | s mit | Petrem, Peter, |
| | | jezdíme fahren (wir) | oba beide | dva zwei | metrem, (mit der) | metrem. U-Bahn. | | |
| | Když Wenn | jedu fahre (ich) | do nach | Prahy Prag | s mit | Martou, Marta, | s mit | Martou, Marta, |
| | | platíme zahlen (wir) | oba beide | dva zwei | kartou, (mit der) | kartou. Karte. | | |

Když jedu ... s Petrem, s Petrem, jezdíme oba dva,

Když do Prahy, s Martou, oba dva kartou, kartou.

Singen Sie das Lied nur nach den Symbolen:

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

13.2.5 Když jsem jel do Prahy

| | | | | | | | | | |
|----|--|-----------------------|----------------------|--------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 1. | Když Wenn | jsem bin (ich) | jel gefa- hren | do nach | Prahy Prag | s mit | Petrem, Peter, | s mit | Petrem, Peter, |
| | jezdili gefahren | jsme sind (wir) | oba beide | metrem, (mit der) | metrem. U-Bahn. | | | | |
| | Když Wenn | jsem bin (ich) | jel gefa- hren | do nach | Prahy Prag | s mit | Martou, Marta, | s mit | Martou, Marta, |
| | platili bezahlnen (wir) | jsme | oba beide | kartou, (mit der) | kartou. Karte. | | | | |
| 3. | Studoval (Ich) | jsem | v in | Praze Prag | s mit | Petrem, Peter, | s mit | Petrem, Peter, | |
| | studierte jezdili gefahren | jsme sind (wir) | oba beide | metrem, (mit der) | metrem. U-Bahn. | | | | |
| | Studoval (Ich) | jsem | v in | Praze Prag | s mit | Martou, Marta, | s mit | Martou, Marta, | |
| | studierte platili bezahlnen (wir) | jsme | oba beide | kartou, (mit der) | kartou. Karte. | | | | |
| 4. | Včera Gestern | jsem bin (ich) | se sich | setkal getrof- fen | s mit | Petrem, Peter, | s mit | Petrem, Peter, | |
| | jezdili gefahren | jsme sind (wir) | oba beide | metrem, (mit der) | metrem. U-Bahn. | | | | |
| | Včera Gestern | jsem bin (ich) | se sich | setkal getrof- fen | s mit | Martou, Marta, | s mit | Martou, Marta, | |
| | platili bezahlnen (wir) | jsme | oba beide | kartou, (mit der) | kartou. Karte. | | | | |

Když ... jel do s Petrem, s Petrem, jsme oba

Když jsem Prahy ... Martou, ... Martou, plati... jsme oba, kartou.

Stud..... jsem v Pra... s Petr..., s Petr..., jezdili oba

Studoval v Martou, ... Martou, plat... oba kart..., kart...

..... jsem se s Petrem, Petr..., jezdili oba metr..., metr.....

Včera se s Martou, ... Mart..., jsme oba kart..., kartou.

Singen Sie das Lied nur nach den Symbolen:

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
|  |  1980 |  |  |  |
|  |  1980 |  |  |  |
|  |  1980 |  |  |  |
|  |  1980 |  |  |  |
|  dnes - 1= |  |  |  |  |
|  dnes - 1= |  |  |  |  |

13.2.6 Já se tě ptám, kdo to je?

| | | | | | | | | | | |
|----|---------|-------|--------|---------|----------|-------|------|----------|-------|------|
| A: | Já | se | tě | ptám, | kdo | to | je, | kdo | to | je? |
| | Ich | sich | dich | frage, | wer | das | ist, | wer | das | ist? |
| | Mluví | jenom | o | tobě... | | | | | | |
| | Spricht | nur | über | dich... | | | | | | |
| B: | To | je | Marek, | můj | kamarád, | dal | mi | dárek, | | |
| | Das | ist | Marek, | mein | Freund, | gab | mir | Geschenk | | |
| | má | mě | moc | rád, | | | | | | |
| | hat | mich | sehr | gern, | | | | | | |
| | to | je | Marek, | můj | kamarád, | dal | mi | dárek | rád. | |
| | das | ist | Marek, | mein | Freund, | gab | mir | Geschenk | gern. | |
| | Ted' | jde | se | mnou | do | kina, | do | kina, | | |
| | Jetzt | geht | mit | mir | ins | Kino, | ins | Kino, | | |
| | a | pak | na | sklenku | vína. | | | | | |
| | und | dann | auf | Glas | Wein. | | | | | |

Já se ... ptám, kdo to, kdo to, mluví jenom o

To je Marek, můj, dal ... dárek, má mě moc rád,

to Marek, kamarád, dal dárek

ted' se mnou do, do, a pak na sklenku

Unterstreichen Sie, was man sagen kann?

| | | |
|------------------------|-------------------------|------------------------------|
| Kdo to je? | To je kamarádka Jana. | To je televize Samsung. |
| Kde Marek bydlí? | Marek bydlí s vámi. | Marek bydlí se mnou u parku. |
| Kam jde Marek s tebou? | Jde se mnou do divadla. | Jde mi na nervy. |
| Co ti dal Marek. | Dal nám dárek. | Dal mi dárek. |
| Kam jdete na drink? | Jdeme do cirkusu. | Jdeme do vinárny. |

Dneska nikam nepojedu

| | | | | | |
|----|------------------|---------------|---------------------------|--------------------|-------------------|
| 1. | Dneska | nikam | nepojedu, | | |
| | Heute | nirgendwohin | (ich) nicht fahren werde, | | |
| | dneska | nikam | nepůjdu. | | |
| | heute | nirgendwohin | (ich) nicht gehen werde. | | |
| | Zůstanu | si | pěkně | doma | |
| | (Ich) bleibe | sich | schön | zu Hause | |
| | a | nic | dělat | nebudu. | |
| | und | nichts | machen | werde (ich) nicht. | |
| | Zůstanu | si | pěkně | doma, | |
| | (Ich) bleibe | sich | schön | zu Hause, | |
| | udělám | si | volný | den. | |
| | (ich) mache | sich | freien | Tag. | |
| | Dneska | nikam | nepojedu, | | |
| | Heute | nirgendwohin | (ich) nicht fahren werde, | | |
| | a | nepůjdu | vůbec | ven. | |
| | und | (ich) werde | gar nicht | draußen. | |
| | | nicht gehen | | | |
| 2. | Autobusem | nepojedu, | ani | pěšky | nepůjdu, |
| | (Mit dem) Bus | werde (ich) | nicht | zu Fuß | werde (ich) nicht |
| | | nicht fahren, | einmal | | gehen, |
| | na | kole | jsem | nikdy | nejel, |
| | auf (dem) | Fahrrad | bin (ich) | nie | gefahren, |
| | nemám | chut' | jít | vůbec | ven. |
| | (ich) habe nicht | Lust | gehen | gar nicht | draußen. |
| | Zůstanu | si | pěkně | doma, | |
| | (Ich) bleibe | sich | schön | zu Hause, | |
| | udělám | si | volný | den. | |
| | (ich) mache | sich | freien | Tag. | |
| | Dneska | nikam | nepojedu, | | |
| | Heute | nirgendwohin | (ich) nicht fahren werde, | | |
| | a | nepůjdu | vůbec | ven. | |
| | und | (ich) werde | gar nicht | draußen. | |
| | | nicht gehen | | | |

Dneska nikam ne....., nikam ne.....,

zůstanu si pěkně a nic dělat

..... si pěkně doma, u..... si volný,

dneska nepojedu a ne..... vůbec ven.

Autobusem, ani pěšky,

na kole jsem nikdy, nemám chuť vůbec ven.

zůstanu si pěkně, udělám si den,

dneska nikam ne..... a nepůjdu vůbec

Setzen Sie die Verben in der richtigen Form ein:

dělat, jet, jet, jet, jet, jet, jít, jít, jít, jít, jít, mít, udělat, udělat, zůstat, zůstat, zůstat

Dneska nikam _____, dneska nikam _____,
_____ si pěkně doma a nic _____.

_____ si pěkně doma, _____ si volný den,

dneska nikam _____ a _____ vůbec ven.

Autobusem _____, ani pěšky _____,

na kole _____ nikdy _____, _____ chuť _____ vůbec ven.

_____ si pěkně doma, _____ si volný den,

dneska nikam _____ a _____ vůbec ven.

Pomůžete mi? (cd stopa 8)

1. A: Prosím vás, pomůžete mi s kočárkem, s kočárkem?
 Bitte Sie, helfen mir mit (dem) Kinderwagen?
 (Sie)
 Chci vystoupit na zastávce rychle ven, rychle ven.
 (Ich) aussteigen auf (der) schnell heraus, schnell heraus.
 will gen Haltestelle
2. B: Ano, jistě, pomůžu vám velmi rád, velmi rád!
 Ja, sicher, (ich) Ihnen sehr gern, sehr gern!
 helfe
- A: Děkuju vám, milý pane, mnohokrát, mnohokrát.
 (Ich) Ihnen, lieber Herr, mehrmals, mehrmals.
 danke
3. B: Po- jsem paní Bílé s kočárkem, s kočárkem.
 mohl (Ich) half Frau Bílá mit (dem) Kinderwagen.
 Vystoupila z autobusu rychle ven, rychle ven.
 (Sie) stieg aus aus (dem) Bus schnell heraus, schnell heraus.

A= paní Bílá, B= pan Novák

Prosím vás, mi s kočár....., s kočár.....?

Chci vystoupit na rychle, rychle

Ano, jistě, vám velmi, rád!

..... vám, milý pane, mnohokrát.

Pom..... jsem paní Bílé, s kočár.....

Vystoupila z rychle, ven.

Co říká pan Novák? (Was sagt Herr Novák?)

Prosím vás, pomůžete mi? _____ Děkuju vám
 mnohokrát.

_____ Vystoupila _____ rychle ven.

Odkud můžete vystoupit? (Woher können Sie aussteigen? – Ergänzen Sie die Tabelle.)

| | Odkud? (genitiv) | Ja | Nein | Můžete vystoupit z...? |
|----------|-------------------------|-----------|-------------|---------------------------------|
| autobus | z autobusu | X | | Ano, můžu vystoupit z autobusu. |
| kniha | | | | |
| tramvaj | | | | |
| televize | | | | |
| taxík | | | | |
| vlak | | | | |

S čím jste pomohli vy? (Womit haben Sie geholfen?)

13.2.9 Neděle ráno

| | | | | | | |
|----|--------|---------|----------------|----------|--------------|--------------|
| 1. | V | neděli | spím, | pěkně | ležím, | |
| | Am | Sonntag | schlafe (ich), | schön | liege (ich), | |
| | dneska | dlouho | spím. | | | |
| | heute | lange | schlafe (ich). | | | |
| | V | neděli | spím, | pěkně | ležím, | |
| | Am | Sonntag | schlafe (ich), | schön | liege (ich), | |
| | dneska | dlouho | spím. | | | |
| | heute | lange | schlafe (ich). | | | |
| | Hodně | dlouho | snídám, | vesele | si | zpívám. |
| | Sehr | lange | frühstücke, | fröhlich | sich | singe (ich). |
| | | | (ich) | | | |
| | A | zase | spím, | pěkně | ležím, | |
| | Und | wieder | schlafe (ich), | schön | liege (ich), | |
| | dneska | dlouho | spím. | | | |
| | heute | lange | schlafe (ich). | | | |
| 2. | Já | taky | spím, | pěkně | ležím, | |
| | Ich | auch | schlafe , | schön | liege , | |
| | dneska | dlouho | spím. | | | |
| | heute | lange | schlafe (ich). | | | |
| | Já | taky | spím, | pěkně | ležím, | |
| | Ich | auch | schlafe , | schön | liege , | |
| | dneska | dlouho | spím. | | | |
| | heute | lange | schlafe (ich). | | | |
| | Já | dlouho | nesnídám, | vesele | si | zpívám. |
| | Ich | lange | nicht | fröhlich | sich | singe. |
| | | | frühstücke, | | | |
| | A | zase | spím, | pěkně | ležím, | |
| | Und | wieder | schlafe (ich), | schön | liege (ich), | |
| | dneska | dlouho | spím. | | | |
| | heute | lange | schlafe (ich). | | | |

V ne..... spím, pěkně, dneska dlouho

V ne..... spím, pěkně, dneska dlouho







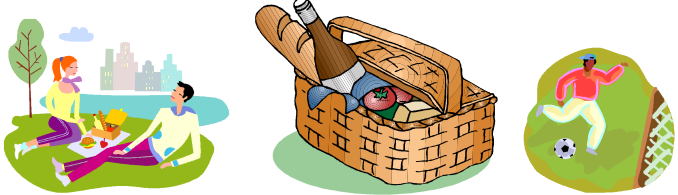
hodně dlouho sní....., vesele si A zase sp....., pěkně ležím, dneska dlouho

Já taky, pěkně, dneska spím.

Já taky, pěkně, dneska spím.

Já dlouho, vesele si A zase, pěkně, dneska dlouho


Co dělá pan Dvořák celý týden? (Was macht Herr Dvořák ganze Woche?)

| | |
|------------|--|
| v neděli |  |
| v pondělí |  |
| v úterý |  |
| ve středu |  |
| ve čtvrtek |  |
| v pátek |  |
| v sobotu |  |

A co děláte vy? (Und was machen Sie?)

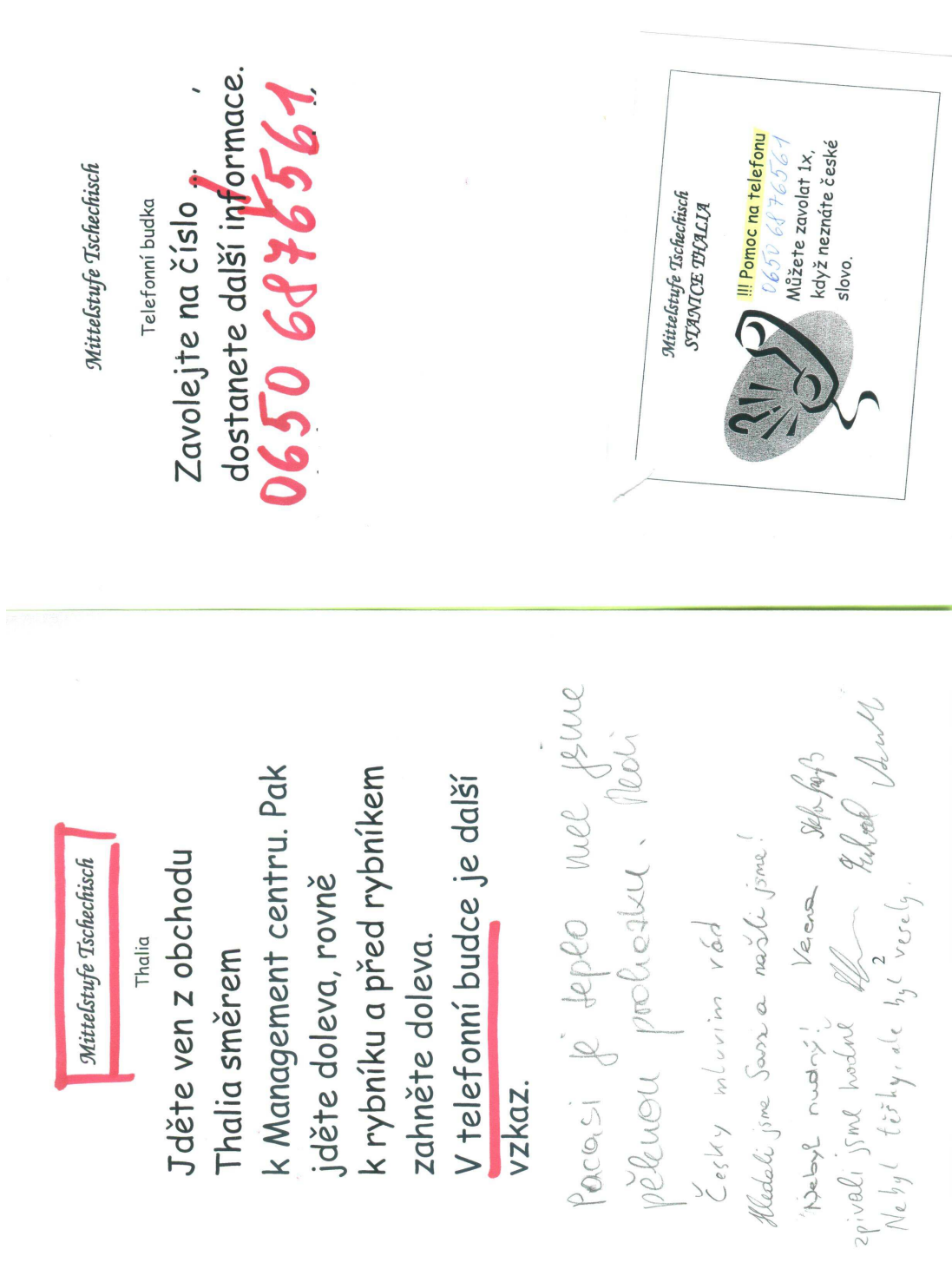
13.3 Prezentace osobních zájmen

Prezentace vhodná jako doplňující prostředek k procvičování deklinace osobních zájmen je zároveň uložena v elektronické podobě v programu Power Point. Toto zpracování doplňuje drilové učení obtížných tabulek, částečně je založeno na poslechu. Přehled je sestaven coby dialog, obsahuje praktické vazby konkrétních sloves. Studující by se postupně měli orientovat pomocí slyšené otázky, která předurčuje pád, a vhodně odpovídat.

| | | |
|---|--|--|
|  <p>Persönliche Fürwörter JÁ, TY, MY, VY, ON, ONA, ONI</p> | <p>1. Fall: Kdo je to? (Wer ist das?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • To jsem JÁ. • To jsi TY. • To jsme MY. • To jste VY. • To je ON/ONA. • To jsou ONI. | <p>Präpositionen der Fälle</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2. - bez, od, u, vedle • 3. - k • 4. - pro, na (myslí na, dívá se na) • 6. - o (6. Fall immer mit eine Präp.) • 7. - s, za, nad, pod, před |
| <p>2. Fall: Koho se ptá? (Wen fragt er/sie?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • (já) Ptá se MĚ/MNĚ. • (ty) Ptá se TĚ./Ptá se TEBE! • (my) Ptá se NÁS. • (vy) Ptá se VÁS. • (on) Ptá se HO. • (ona) Ptá se JÍ. • (oni) Ptá se JICH. | <p>2. Form des 2. Falls: Od koho to je? (Von wem ist das?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • (on) To je od NĚJ. • (ona) To je NÍ. • (oni) To je od NICH. | |
| <p>3. Fall: Komu to řekne? (Wem sagt er/sie das?) + ...dá, volá, ukáže, napíše</p> <ul style="list-style-type: none"> • (já) Řekne MI to./Řekne to MNĚ! • (ty) Řekne TI to./Řekne to TOBĚ! • (my) Řekne NÁM to. • (vy) Řekne VÁM to. • (on) Řekne MU to. • (ona) Řekne JÍ to. • (oni) Řekne JIM to. | <p>2. Form des 3. Falls: Ke komu jde? (Zu wem geht er/sie?) + ...jede</p> <ul style="list-style-type: none"> • (já) Jde ke MNĚ. • (ty) Jde k TOBĚ. • (on) Jde k NĚMU. • (ona) Jde k NÍ. • (oni) Jde k NIM. | |
| <p>4. Fall: Koho vidí? (Wen sieht er/sie?) +... zná, hledá, zdraví, myslí</p> <ul style="list-style-type: none"> • (já) Vidí MĚ/MNĚ. • (ty) Vidí TĚ./Vidí TEBE! • (my) Vidí NÁS. • (vy) Vidí VÁS. • (on) Vidí HO. • (ona) Vidí JÍ. • (oni) Vidí JE. | <p>2. Form des 4. Falls: Pro koho to je? (Für wen ist das?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • (on) To je pro NĚJ. • (ona) To je pro NI. • (oni) To je pro NĚ • - nach der Präposition | |
| <p>6. Fall: O kom mluví? (Über wen spricht er/sie?) + ... informuje, ví</p> <ul style="list-style-type: none"> • (já) Mluví o MNĚ. • (ty) Mluví o TOBĚ. • (my) Mluví o NÁS. • (vy) Mluví o VÁS. • (on) Mluví o NĚM. • (ona) Mluví o NÍ. • (oni) Mluví o NICH. | <p>7. Fall: S kým jde? (Mit wem geht er/sie?) +... jede, hraje, mluví</p> <ul style="list-style-type: none"> • (já) Jde se MNOU. • (ty) Jde s TĚBOU. • (my) Jde s NÁMI. • (vy) Jde s VÁMI. • (on) Jde s NÍM. • (ona) Jde s NÍ. • (oni) Jde s NIMI. | |

13.4 Ukázka části motivační hry s ohlasy studujících

Motivační hra byla pořádána na konci zimního semestru 2007/2008. Základ spočíval v hledání vzkazů v areálu univerzity a v plnění úkolů, jejichž instrukce byly psány česky a diktovány po telefonu. Na následujícím obrázku jsou tři vzkazy spolu s dodatečnými ohlasy účastníků hry.



ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá problematikou efektivního vyučování češtiny jako cizího jazyka. Zaměřila jsem se na několik složek vyučovacího procesu. Pozornost byla věnována především řečové dovednosti poslechu a jeho vlivu na ostatní řečové dovednosti, tedy mluvení, čtení a psaní. Poslech s porozuměním je totiž ve výuce jazyků stěžejní. Ve shodě s Šárkou Blažkovou Sršňovou (2004) se domnívám, že „je nutné pojímat ho jako rozvoj, trénování a zdokonalování schopnosti, učících se recipovat mluvené texty v nemateřském jazyce a následně je zpracovat pro / při realizaci další řečové činnosti.“ Blažková Sršňová dále uvádí, že poslech bývá realizován v kombinaci s dalšími řečovými dovednostmi, na což musí být vyučující ve své didaktické praxi náležitě připraven. (2004, <http://www.aucj.cz/>)

Zlepšení studijních výsledků lze prokazatelně dosáhnout aktivací pravé mozkové hemisféry. Tím dochází i ke zvýšení motivace studujících k učení. Toto tvrzení podporují nejen odborné publikace, vyučovací metody Very Birkenbihl, sugestopedie Georgi Lozanova či superlearning, nýbrž i výsledky dotazníku, který jsem provedla na linecké univerzitě. Prostředků k zapojení pravé hemisféry je několik. Pravá polovina mozku je sídlem center ovlivňujících mimo jiné umění, hudbu, rytmus a vnímání prostoru. Neverbální projevy a pohyb doprovázejí naši komunikaci téměř vždy, aniž bychom je vnímali. Proč bychom tedy měli tyto přirozené složky lidské komunikace ve výuce potlačovat? Studující brzy akceptují mnohá pravidla řeči, kterou vyučující produkují neverbálně. Můžeme využít např. počet prstů k naznačení odpovídajícího pádu nebo zkřížení rukou před tělem, což naznačuje chybné postavení slov („si/se“, pomocné sloveso „být“) v české větě. Studující mohou pohybem doprovodit např. ukazování směrů („tady, tam, nahoru/nahoře, dolů/dole, vlevo, vpravo“ apod.). Všechny zmíněné prvky je možné v kreativním vyučování využít.

Diplomová práce přináší konkrétní návrhy cvičení, která zapojují různé lidské smysly. Jsou to především výukové písně, v nichž dochází k propojení poslechu s hudbou, rytmem, pohyby, případně i s obrazovými materiály. Kromě pracovních listů pro studenty jsem vytvořila i návrhy metodické práce s písňovými texty na základě poznatků z výuky a interview s lektorkami češtiny. Většina písní byla vyzkoušena v několika studijních skupinách na Keplerově univerzitě v zimním semestru 2007/2008 a setkala se s kladným ohlasem. Při dobrém didaktickém zpracování výukové písně se objevují velmi dobré výsledky nejen v ústním projevu, ale i v písemných testech studujících. Výsledky jsou

důkazem toho, že výukové písně výrazně ovlivňují zapamatování a především vybavování, což přispívá k získání klíčových dovedností a návyků v cizím jazyce.

Dotkla jsem se i otázky, zda je vhodné užívat při výuce komunikační metodu a modelové situace. Nejsem zastávkyní úplného eliminování abstraktní gramatiky na úkor učení velkého množství konverzačních frází. I gramatická pravidla lze naučit zábavně a účelně. Zároveň ale souhlasím s Howardem (1998), že lidé si informace vybavují lépe, když si vzpomenou na situaci, ve které se učili. Pokud si potřebujeme něco dobře zapamatovat, měli bychom se učit v podmínkách, které se dají snadno replikovat. Chceme-li někoho naučit dovednost potřebnou v jeho zaměstnání, je třeba vytvořit prostředí, které odpovídá podmínkám, v nichž bude studující praktikovat to, co se naučil. (s. 285) Považuji tedy za vhodné zařadit do vyučování co nejvíce možností, ve kterých si studující mohou vyzkoušet vše, s čím se dosud v jazykovém kurzu setkali. Konkrétně mám na mysli třeba dialogy v restauraci, u lékaře, v cizím městě při dotazování na cestu apod. V nich se totiž automatizuje vše naučené, což studenti ještě mohou spojit s neverbální komunikací. Získávají tak jazykové dovednosti nejen receptivně, ale i produktivně, což ve výsledné komunikaci primárně potřebují.

Práce se dále zabývá otázkou rozvrstvení českého národního jazyka a zastoupením jednotlivých vrstev ve výuce češtiny pro cizince. Kromě odborných publikací A. Aigner, M. Hrdličky, R. Lada a O. Šoltyse k posouzení sloužily i odpovědi a zkušenosti lektorek češtiny.

Zařazení obecné češtiny do výuky není jednoznačné. Názory lingvistů, lektorů ale i studujících se liší. Řešení spatřuji v tom, že hned na začátku výuky konkrétní skupiny je třeba stanovit cíle a potřeby studujících. Těm se pak přizpůsobí volba vrstvy národního jazyka. Stěžejním jazykem by určitě měla být spisovná čeština. Znalost hovorové češtiny může být pro studující mnohdy užitečné zejména pro to, že některé tvary lépe zapadají do paradigmatu (např. „můžu, můžou“ namísto „mohu, mohou“). S těmito výrazy se navíc v praktické mluvě běžně setkají. Pro hovorovou češtinu hovoří i fakt, že se běžně vyskytuje v současné literatuře, filmografii i v médiích. Obecněčeské jevy se mohou zařadit okrajově. Je ale potřeba zvážit, zda studenty hned upozornit na to, že se jedná obecněčeský jev, aby neztratili jistotu ve volbě lexika v konkrétních situacích.

Závěrečná část dokumentu měla za cíl charakterizovat část dostupných učebnic češtiny pro cizojazyčné mluvčí. Vybráno bylo pět učebnic vydaných od roku 2002. Dvě z nich zprostředkovávají gramatiku v angličtině, zbývající tři v němčině. Zaměřila jsem se na kritéria související s problematikou, se kterou se zabývá celá diplomová práce.

Hodnoceny byly kategorie jako cílová skupina studujících, druhy textů a cvičení, způsob podání gramatiky a zda je přítomno působení na pravou hemisféru. Co se týče vhodnosti pro výuku z hlediska aktuálnosti, vyhovují čtyři tituly kromě „Vítáme vás!“ (Amorová, 2002), která prezentuje zastaralé fotografie a informace a výrazy, jež v současnosti ani neexistují (např. označení České republiky jako ČSFR). Knihy „Komunikative Czech“ (Rešková, Pintarová, 2001), „New Czech Step by Step“ (Holá 2004), „Tschechisch kommunikativ“ (Maidlová, Nekula, 2005) ani „Tschechisch anders neu“ (Aigner, Gruber, 2004) se nebrání výrazům hovorové češtiny, podporují tedy užívání těchto slov cizojazyčnými mluvčími. Všechny publikace se snaží utřídit gramatiku vizuálně, čímž rovněž působí na pravostrannou aktivitu mozku. Obzvláště dobře klasifikovaný přehled gramatiky nalezneme v učebnicích „New Czech Step by Step“, „Tschechisch kommunikativ“ a „Tschechisch anders neu“.

Čeština pro cizince je obor, který v současné době doznává jisté obliby, proto je třeba zamyslet se nad některými otázkami. Týkají se především využití moderních vyučovacích prostředků a metod ve spojení s těmi osvědčenými. Jejich volbu je třeba přizpůsobit cílovým požadavkům jednotlivých studijních skupin. Práce přinesla několik podnětů k zamyšlení, jak nahlížet na výukový proces, a zároveň konkrétní návrhy na obohacení výukových metod (především aktivací pravé poloviny mozku), které jsou inspirovány hlavně účastí v kurzech češtiny pro německé mluvčí.

RESUMÉ

Unterricht der tschechischen Sprache gewinnt in der Gegenwart großes Interesse der ausländischen Studierenden. Eine der Ursachen ist Eintritt der Tschechischen Republik in Schengenraum im Dezember 2007. Internationale Firmen verlangen nicht nur englische Kommunikation. Auch nationale Sprachen und interkulturelle Kommunikation bekommen wichtigere Bedeutung. Gute interkulturelle Kompetenzen, sowie Kenntnisse der fremden Sprache, tragen zu guten zwischenmenschlichen und wirtschaftlichen Erfolgen bei.

Es gibt mehrere Gründe, warum man Tschechisch lernt. Einige Studierende haben tschechische Verwandte, deshalb wollen sie Tschechisch beherrschen. Andere finden Tschechisch exotisch, darum möchten sie diese Sprache ein bisschen kennen lernen. Eine große Gruppe bilden die InteressentInnen, die mit der Tschechischkenntnis ihre professionelle Kompetenz erhöhen wollen. Sie möchten in tschechischen Firmen arbeiten oder in den Firmen, die Kontakte mit der tschechischen Seite haben. Auf jedem Fall sollte der Unterricht systematisch und attraktiv für alle Gruppen der Studierenden sein.

Meine Arbeit „Probleme mit Hörverstehen im Unterricht Tschechisch als Fremdsprache bei den deutschsprachigen Studierenden“ hatte ein Ziel, Unterricht Tschechisch als Fremdsprache theoretisch und praktisch zu analysieren. In den ersten Kapiteln des Dokumentes wurden die Sprachen, Tschechisch und Deutsch, in einzelnen Sprachdisziplinen charakterisiert. Beide Sprachen wurden schon mehrmals lang und breit beschrieben. Aufmerksamkeit dieser Arbeit widmete sich also den unterschiedlichen Erscheinungen der Sprachen in allen Sprachmitteln und Sprachfertigkeiten, die durch Interferenz oder Transfer in die Fremdsprache eintreten. Diese erwähnten Unterschiede helfen, zwei Sprachsysteme zu vergleichen und eventuell neue Hilfsregel fürs Verständnis der Fremdsprache auszudenken.

In der **Phonetik** handelt es sich vor allem um unterschiedliche Aussprache der Vokale, Konsonanten P, T, K und der tschechischen weichen Konsonanten Ř, Ě, Ď, Ň, die im Deutschen nicht existieren. Auch die Betonung der tschechischen Wörter in der ersten Silbe wird von den deutschsprachigen StudentInnen oft unterlassen. Was **Morphologie** betrifft, macht vor allem Aspekt Schwierigkeiten, weil in der deutschen

Sprache diese Kategorie nicht entwickelt wurde. Auch den tschechischen Vokativ können die österreichischen StudentInnen kaum verwenden. Interferenz in der tschechischen **Syntax** zeigt sich in Rektion der Verben, die sich in beiden Sprachen mit unterschiedlichen Fällen und Präpositionen verbinden. Negation der tschechischen Sätze realisiert sich mit mehreren Ausdrücken in der so genannten doppelten Negation. Im Deutschen wird mit einzigem Wort negiert.

In der **Rechtschreibung** ist die tschechische Diakritik problematisch. Meistens schreiben die Studierenden Häkchen und Strich über unrichtige Laute, oft findet man in ihren Texten große Buchstaben der Substantive und keine Interpunktion. **Aussprache** wird manchmal unterschätzt, obwohl sie fürs Verstehen wichtiger als Grammatik ist. Interferenz vom Deutschen findet man bei engen Vokalen und aspirierten Konsonanten P, T, K vor. Die Studenten haben noch Probleme mit Erkennen der stimmhaften und stimmlosen Lauten. **Grammatische** Schwierigkeiten folgen vor allem aus der tschechischen Deklination und Konjugation mit großer Menge der Endungen. Bei den tschechischen Ausnahmen im Paradigma eines Wortes versuchen die ÖsterreicherInnen einige systematischere Gestalt eines Wortes einzusetzen z. B. *vzít* – „*Vžemu si tu bundu.*“ Im **Wortschatz** lohnt es sich, Internationalismen maximal auszunutzen. Sie erleichtern Kommunikation vom Anfang des Studiums und vor allem motivieren zum nächsten Lernen der Sprache. Als Beispiele der problematischen Seiten der tschechischen Sprache wurden Fehler der österreichischen Studierenden im Bereich der Sprachmittel und Sprachfertigkeiten benutzt.

Das **Hörverstehen** ist die erste passive Sprachfertigkeit, dank ihr zur Entwicklung nächster Sprachfertigkeiten kommt. Lado schreibt: „Beim Hören werden sprachliche Ausdrucksformen in bestimmten Zusammenhängen wahrgenommen, die sich dann mit konkreten Inhalten assoziieren. Auch das Hören der Umgangssprache in normaler Sprechgeschwindigkeit erfordert große sprachliche Geläufigkeit, und ebenso muss das Gedächtnisvermögen angemessen ausgebildet sein, um den Inhalt des Gehörten verfolgen und aufnehmen zu können.“ (1967, S. 55) Aus eigenen Erfahrungen aus dem Deutschunterricht an einem tschechischen Gymnasium weiß ich, dass das Hören der deutschen Sprecher für die Studierenden sehr problematisch ist. Grund dafür sehe ich vor allem darin, dass sie vom Studiumsanfang nicht gewohnt sind, authentische fremde Sprache zu hören. So entsteht ein Hindernis, dass später schwer bezwungen wird. Eine Lösung bieten Hörtexte mit verschiedenen Stimmen, alten und jungen, weiblichen und männlichen, in authentischen Situationen, die gleich vom

Anfang in den Unterricht eingeordnet werden sollen. In diese Gruppe der Hörtexte gehören natürlich auch Unterrichtslieder (siehe Kapitel 10 Výukové písně). Wichtige Rolle spielen sicher LektorInnen, die MuttersprachlerInnen mit entsprechender Ausbildung sein sollen. Während meines Aufenthalts an der Linzer Universität musste ich mit den österreichischen Studenten spezifisch systematisch kommunizieren lernen. Meine Rede musste dem bekannten, durchgenommenen Stoff angepasst werden. Dazu war es nötig, deutlich zu artikulieren und Tempo der Rede zu verlangsamen.

Sprechen ist beim kommunikativ sprechenden Ziel ein sehr wichtiger Teil des Unterrichts. Die Anfänger sollten zuerst gehörte Worte und kurze Sätze wiederholen. Man muss betonen, dass sie klare Bedeutung der Worte und Sätze wissen müssen. Dann sollten sie auf Fragen reagieren. Robert Lado (1967) empfiehlt, Texte in der fremden Sprache auswendig zu lernen, weil man so imstande ist, sie als Vorlage in der praktischen Kommunikation zu verwenden. Meiner Meinung nach ist es noch nötig, die gelernte Sätze und Worte immer üben (mit Übersetzung und Ergänzungsfragen), damit die Studierenden auch richtige Bedeutung der variierten Worte und Phrasen kennen.

Lesen erweitert passiven Wortschatz der fremden Sprache. Er aktiviert sich nur, wenn sie beim Sprechen oder Schreiben geübt wird. Für Anfänger ist die Fähigkeit des kursorischen Lesens wichtig, das bedeutet, sie sollen im Text die wichtigste Begriffe erkennen, aber müssen nicht alles verstehen. Umgekehrt, für Studierende mit der Anforderung des rezeptiv lesenden Ziels, bedeutet Lesen die tragende Fähigkeit.

Mit **Schreiben** wird Orthografie geübt. Es ist eine wichtige Tätigkeit vor allem für visuellen Typen der Studierenden. Zuerst schreibt man fremdsprachliche Texte ab, dann sind Diktate geeignet. Eigene schriftliche Ausdrücke sind für ihre Ansprüchigkeit erst für Fortgeschrittene geeignet.

Hörverstehen beeinflusst andere Sprachfertigkeiten. **Für Sprechen ist das Hören unvermeidlich.** Die Sprache wird mit Nachahmung gelernt. Die Nachahmung ist sowohl bei Kindern, die Muttersprache ihrer Eltern imitieren, als auch um Studierende der fremden Sprache erkennbar. Als Beispiel des Einflusses des Hörens auf Sprechen nennen wir eine unterschiedliche Bezwingung des Sprachniveaus, das Studierende im Ausland und im Inland erreichen. Wichtige Rolle spielt Wahrnehmung der Sprache in der authentischen Gestalt. Im Unterricht sollten Anfänger elementare Worte und Phrasen nach Muttersprachler wiederholen und bald einfache Situationsdialoge selbst

produzieren. Dann sollte man bald an Variationen der Dialoge unter Kontrolle der LektorInnen herantreten.

Verbindung von Fertigkeiten Hören und Lesen besteht darin, dass man sich Unterschiede zwischen Grapheme und Phoneme der Fremdsprache vergegenwärtigt. Anfänger sprechen beim Lesen einige Laute falsch aus. Deshalb ist es nötig, den von einem Muttersprachler gelesenen Text zu vermitteln. Dabei sollten die Studierenden den vorlesenden Text mit den Augen folgen. Nach Kontrolle mit Hören sollte das laute Lesen von Studenten folgen.

Kontakt des **Hörverstehens mit Schreiben** findet man vor allem in Diktaten, in denen Studierende Zuordnung der Grapheme zu entsprechenden Phonemen, weiter Hören einer Erzählung / Situation üben, über denen die StudentInnen eigene Texte (Essays / Überlegungen...) schreiben sollen.

Eine didaktische Frage des Tschechischunterrichts besteht darin, ob man die offizielle, oder auch die Umgangssprache unterrichten soll. Weil die Nationalsprache in einige Schichte geteilt wird, die in normaler Kommunikation zusammen auftreten, ist es schwierig, zu entscheiden, ob nur die offizielle oder auch Umgangssprache präsentiert werden soll. Stellung der LektorInnen zu diesem Problem unterscheidet sich. Aufgrund den Antworten der Linzer Lektorinnen, sowie den Erfahrungen aus den Kursen an der JKU bestehe ich die Ansicht, dass die Wahl der Sprachschichte dem konkreten erlangten Ziel jedes Studierenden entsprechen soll. Für professionelle Kommunikation ist die offizielle Sprache tragend, demgegenüber die Orientierung in den normalen Sprachsituationen lässt die Wendung der Umgangssprache zu. Für die Umgangssprache spricht auch der Fakt, dass die meisten TschechInnen in der normalen Sprache diese Schicht verwendet. Auch in der gegenwärtigen Literatur, Filmen und Medien treffen wir uns oft mit der Umgangssprache. Damit die Ausländer verstehen, sollte die Umgangssprache teilweise im Unterricht anwesend sein.

Die Sprache wurde auch biologisch angesehen. Mit neuen Erkenntnissen im Bereich des menschlichen Gehirns kommt zur Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden. In dieser Arbeit widmeten wir der Verbindung beider Gehirnhemisphären. Die linke Hemisphäre wird beim lernen oft überlastet. Ordner (1998) sagt: „Tendenziell ordnet man die Zentren, die mit Sprachwahrnehmung und Spracherzeugung in Verbindung gebracht werden, der linken (dominanten) Hemisphäre zu. Die rechte Hemisphäre ist

demnach die nicht-sprachdominante. In ihr lokalisiert man Form- und Raumerkennen. Neben der Sugestopädie benennt vor allem die aus ihr abgeleitete Psychopädie die Verbindung von rechter und linker Gehirnhälfte explizit als entscheidenden Lernfaktor und stellt eine Reihe von methodischen Schritten darauf ab. Kommunikative Komponente, sprachbegleitende Mimik, Gestik, stimmlich ausdrückbare Emotion, Bewegung und Blickkontakt werden rechtshirinig verankert.“ (1998, S. 153)

Vera F. Birkenbihl (1993) entwickelte Theorie der Verbindung rechter und linker Hemisphäre. Richtiges Verstehen hängt davon ab, ob wir unter einem Symbol (Wort) irgendeinen Inhalt vergegenwärtigen können, das heißt, ob wir eine Form mit einem Bild in unserer Phantasie verbinden. Wenn es gelingt, steigt auch Motivation der Studierenden zum weiteren Lernen. Also wie wird die rechte Gehirnhemisphäre aktiviert? Traditionelles Lernen (mit der linken Gehirnhälfte) sollte durch Bewegung, Gesang, Rhythmik und visuelle Anregungen bereichert werden. In USA nennt man solche Methode TPR – Total Physical Response und freut sich großer Beliebtheit. Ähnlich ist auch Deutschunterricht von Uwe Kind gegründet. Er geht von Verbindung des gesprochenen/gesungenen Textes mit Körperbewegung aus, mit Begleitung von rhythmischen Themen, die helfen, den Text besser zu merken. Die Nonverbale Kommunikation und Bewegung begleitet unsere Kommunikation fast immer, ohne dass wir sie wahrnehmen. Warum sollten wir diese Teile der natürlichen Kommunikation im Unterricht unterdrücken? Die Studierenden akzeptieren bald manche Regel der Sprache, die LektorInnen körperlich darstellen, ohne irgendein Wort zu sagen. Man kann z. B. die Finger zum Zeigen des entsprechenden Falls verwenden, oder beide Arme vor dem Körper kreuzen als Zeichen der falschen Stellung vom Hilfsverb „být“ oder Fürwort „si / se“. Die Studierenden sollten z. B. mit Armen die Richtungen „nahoře/nahoru, dole/dolů, vpravo/napravo, vlevo/nalevo, rovně, za rohem/za roh, tady, tam“ usw. zeigen.

Diese Arbeit bringt eine Anleitung, die rechte Gehirnhälfte mit Melodie, Rhythmus und Bild im Unterricht Tschechisch als Fremdsprache zu aktivieren, damit die Hörtexte besser zu verstehen sind.

Aktivierung der rechten Gehirnhälfte im Unterricht und ihre Einfluss auf das Lernen wurde von TeilnehmerInnen der tschechischen Kurse an der Linzer Universität in einem Fragebogen bewertet. Ihre Antworten werden im Kapitel 11.2.2 (Výsledky dotazníku) zusammengefasst. Ergebnisse des Fragebogens bestätigen eine positive Wirkung des Singens und der Bewegung auf ganzen Lernprozess. Die Studierenden

wahrnehmen die Unterrichtslieder wie eine Ablenkung von der schwierigen tschechischen Grammatik. In Wirklichkeit benutzen sie die grammatisch richtigen, automatisierten, Phrasen in normaler Kommunikation, was auf die wichtige Rolle der rechten Hemisphäre beim Lernen hindeutet. Manchmal klingt ein Argument gegen Singen und Bewegung im Unterricht der Erwachsenen, dass niemand singen würde, weil die Studierenden Angst davor haben oder sogar nicht singen können. Aber Singen ohne Fehler ist keine Priorität der Unterrichtslieder. Hauptsächlich haben diese Lieder eine Aufgabe, grammatische Strukturen, neuen Wortschatz oder neue Phrasen zu üben und automatisieren, damit sie die StudentInnen aktiv verwenden können. Damit man Hemmungen der Studierenden vermeidet, ist es nötig zu sagen, dass man nur mit „dem Chor“ laut sprechen kann. Aus der eigenen Erfahrung muss aber erwähnt werden, dass die TeilnehmerInnen der Kursen, wo regelmäßig gesungen wird, sehr gern singen und sich bewegen auch, wenn man nicht singen muss (z. B. beim Wiederholung der Phrasen aus dem Liedertext in einer Modellsituation/in einem geübten Dialog). Man müsste einen Feind der Unterrichtslieder schwer suchen. Bald stellt man fest, dass Gesang und Bewegung auch Spaß in den Unterricht bringt. Es sollte betont werden, dass die Stellung für oder gegen Singen im Unterricht vor allem die LektorInnen beeinflussen. Wenn sie selbst den Gesang mit einer Cd Aufnahme ablehnen, können sie dann schwer erlangen, damit die Studierenden mit der Cd singen.

Im praktischen Teil des Dokumentes werden Erkenntnisse aus dem viermonatigen Aufenthalt am Institut für Fachsprachen und Interkulturelle Kommunikation der JKU eingeschätzt. Aufgrund der häufigsten Fehler der Studierenden in allen Sprachmitteln und Sprachfertigkeiten wurden neue Unterrichtslieder und Übungen gebildet, die helfen, die Schwierigkeiten und Fehler zu minimalisieren. Als Melodie dienen alte tschechische Volkslieder. Texte wurden mit Lehrbüchern der Tschechischen Sprache, Antworten der Lektorinnen und Teilnahme in Kursen Tschechisch unterschiedlicher Niveaus inspiriert. Die Lieder konzentrieren sich auf Probleme mit Hörverstehen. Das richtige Hörverstehen projiziert sich in andere Sprachfertigkeiten.

Diese Arbeit könnte als ein neues didaktisches Hilfsmittel dienen. Ein Teil der Arbeit bildet eine Cd mit gesungenen und gespielten Liedern. Diese Cd kann im Unterricht benutzt werden, sowie Arbeitsblätter für Studierende, in denen man Text der Lieder mit Übersetzung, einen Lückentext und eine andere Situationsübung findet. Für LektorInnen wird eine Anleitung der weiteren Arbeit mit den Liedern geschrieben. Sie

enthält zweisprachige Texte in Tabellen, Hilfsfragen zu Liedertexten, sowie Bemerkungen zu grammatischen Regeln, die in konkreten Liedern geübt werden. Außerdem findet man im Anhang eine Präsentation der tschechischen Fürwörter, die ein System (in der Gestalt der Fragen und Antworten in sechs tschechischen Fällen) bringt. Als ein Beispiel der Motivation zum Studium der tschechischen Sprache dient Muster eines Kampfspiels für eine Gruppe der Tschechischstudierenden an der Linzer Universität.

Im Schluss des Dokumentes findet man eine kurze Beschreibung einiger **Lehrbücher** der tschechischen Sprache für Ausländer. Bewertet wurden Kategorien, die in dieser Arbeit verarbeitet werden: Zielgruppe der Studierenden, Sprache des Lehrbuches, Arten der Texte, Weise der grammatischen Beschreibung, Übungstypen, Verwendung der Umgangssprache und Weise der Aktivierung der rechten Gehirnhemisphäre. Aufgrund dieses Vergleichs würde ich die Lehrbücher **Tschechisch anders neu** (Aigner, Gruber, 2004), **Tschechisch kommunikativ** (Maidlová, Nekula, 2005) zur Verwendung im Unterricht für Anfänger empfehlen, sowie das Buch **New Czech Step by Step** (Holá, 2004). Bei der Verwendung des letzten Buchs müssten aber die LektorInnen grammatische Erklärungen der Regel ins Deutsch aus Englisch übersetzen und sie den deutschsprachigen Studierenden anpassen. Gleiche Art des Unterrichts gilt bei dem Kursbuch für Fortgeschrittene **Communicative Czech (Intermediate Czech)** (Rešková, Pintarová, 2001). Alle Lehrbücher sind dank ihrer Aktualität zum Studium geeignet außer Publikation **Vítáme vás!** (Amorová, 2002). Obwohl dieses Buch zum ersten Mal in 90er Jahren 20. Jahrhundert ausgegeben wurde, wird es 2002 wieder gedruckt. Es hat sich aber der geänderten Zeit nicht angepasst und enthält nicht nur veraltete Fotografien, sondern auch Phänomene, die in der Gegenwart nicht mehr aktuell sind (zum Beispiel nennen wir nicht mehr existierenden Namen der Tschechischen Republik – ČSFR).

In Lehrbüchern von Holá (2004), Aigner, Gruber (2004), Maidlová, Nekula (2005) und Rešková, Pintarová (2001) findet man Ausdrücke der Umgangssprache. Es ist also bemerkbar, dass Wörter aus dieser Schichte der Nationalsprache von den Ausländern auch benutzt werden können. Alle Publikationen bemühen sich darum, Grammatik visuell zu ordnen. Besonders gut klassifizierten grammatischen Übersicht findet man in Lehrbüchern **New Czech Step by Step**, **Tschechisch kommunikativ** und **Tschechisch anders neu**. **Tschechisch anders neu** arbeitet noch mit Unterrichtsliedern, die rechte Hemisphäre mit Musik aktivieren.

Použité zkratky

OČ – obecněčeské

JKU – Johannes Kepler Universität

TU – Tschechischunterricht

U – Unterricht

UL – Unterrichtslied

US – Unterrichtsstunde

Literatura

- AIGNER, Alena, GRUBER, Olga. *Tschechisch anders neu*. České Budějovice: Typodesign s r. o., 2004
- AIGNER, Alena. Píseň v jazykovém vyučování In *Cizí jazyky*. Praha: Kvarta, 2002, roč. 46, s. 24-25
- AMOROVÁ, Věra. *Vítáme vás!* Ismaning: Max Hueber Verlag, 2002
- BENEŠ, Eduard a kol. *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1971.
- BOK, Václav. *Úvod do studia germanistiky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1995
- HAUSNER, Milan. Americké mýty aneb znovuobjevený Komenský. In *Superlearning 2000 – Tvořivé učení 21. století*. Český Těšín: Finidr s r. o., 2000, s. 8-16
- HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk ČEŠTINA*. Praha: ISV, 2002
- HOLÁ, Lída. *New Czech Step by Step*. Praha: Akropolis, 2004
- HOWARD, Pierce, J. *Příručka pro uživatele mozku*. Praha: Portál, 1998
- HUBÁČEK, Jaroslav, JANDOVÁ, Eva, SVOBODOVÁ, Jana. *Čeština pro učitele*. Opava: Vademecum bohemiae, 2002
- CHLOUPEK, J. Rozmlouvání po moravsku. *Čeština doma a ve světě*, 4, 1995
- KIND, Uwe, BROSCHEK, Erika. *Deutsch vergnügen Deutsch lernen mit Rap und Liedern*. Berlin: Langenscheidt, 2000
- LADO, Robert. *Moderner Sprachunterricht*. München: Max Hueber Verlag, 1967

MAIDLOVÁ, Jana, NEKULA, Marek. *Tschechisch kommunikativ I*. Praha: Lidové noviny, 2005

MULTHAUP, Uwe. *Psycholinguistik und fremdsprachliche Lernen: Von Lehrplänen zu Lernprozessen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1995

NOVÁKOVÁ, Petra. *Písně jako podpora alternativního vyučování cizím jazykům*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Katedra germanistiky, 1997

ORDNER, Brigitte. *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht: lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1998

POVEJŠIL, Jaromír. *Mluvnice současné němčiny*. Praha: Academia, 1999

REŠKOVÁ, Ivana, PINTAROVÁ, Magdalena. *Communicative czech (Intermediate Czech)*. Jihlava: EKON. 2001

ŠÁRA, M. a kol. *Prahová úroveň – Čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg Ceres: Council of Europe, 2001

ŠOLTYS, Otakar. K některým otázkám češtiny jako cizího jazyka. In *Čeština jako cizí jazyk*. Praha: Ústav slovanských studií filosofické fakulty Univerzity Karlovy, 1985, s. 117–119

Zpěvníky:

Já, písnička I. díl. Cheb: MUSIC CHEB, 2003

LINHART, Radim, UMÁČENÝ Ivan. *Tancovala žížala*. Praha: Albatros, 2003

Přednášky, semináře

AIGNER, Alena, GRUBER, Olga, KRAUS, Dana, SALMHOFEROVÁ, Naděžda. *Kurs Tschechisch*. Linz: Johannes-Kepler Universität, Institut für Fachsprachen und Interkulturelle Kommunikation, 2007

AIGNER, Alena. *Technika správného jednání v němčině*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra germanistiky, 2007

AIGNER, Alena. *Didaktik der deutschen Sprache*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra germanistiky, 2005–2006

AIGNER, Alena. Veränderung in der tschechischen Wirtschaftssprache seit 1989 In *Bohemikum Dresdense – Die Sprachentwicklung des Tschechischen*. Dresden: 2007

JAKLOVÁ, Alena. *Stylistika a nauka o textu*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra bohemistiky, 2006

Internetové odkazy

DOLEŽAL, T., FARKOVÁ, E. *Interview s Mag. Michaelou Kuklovou 3. 2. 2006*.

Dostupné na WWW: <http://volksgruppen.orf.at/radio1476/stories/45526/> (21. 3. 2008)

BLAŽKOVÁ – SRŠŇOVÁ, Šárka. *Poslech s porozuměním jako cílová dovednost ve výuce ne-mateřského jazyka (metodické postupy, učební strategie a poslechové návyky) - seminář pro učitele češtiny jako cizího a druhého jazyka 24. 4. 2004*. Dostupné na WWW:

<http://www.auccj.cz/> (29. 3. 2008)