

JIHOČESKÁ UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA GERMANISTIKY

Metody zprostředkování gramatického učiva
na 2. stupni ZŠ a uplatnění kreativních a
názorných přístupů

Methods of grammatical subject matter's mediation at
secondary schools and exploitation of creative and
visual conceptions

Autor práce: Veronika Bílková

Vedoucí práce: PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2006

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA GERMANISTIKY

- 42 -

Knihovna JU - PF



3 1 1 5 1 7 2 1 7 6

27/4 067.2

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá úlohou názorného materiálu při prezentaci gramatiky v učebnicích německého jazyka. Konkrétně zmiňuje aktivující a nevyhnutelnou roli gramatických přehledů, které využívají zvýraznění, signály, symboly, barvy a obrázky. Jedná se o prvky, které poskytují jistotu, zrakovou kontrolu, napomáhají zapamatování a vybavení gramatického učiva, zároveň mohou u žáků probouzet zájem o učivo, navozují i udržují jejich pozornost a mohou sloužit i k vyvolání příjemnější nálady.

Annotation

This diploma work deals with the problem of visual materials in the grammar presentation in German textbooks. Concretely it introduces the activating and unavoidable position of grammar summaries, which exploit highlighting, signals, colours and pictures. All the elements are concerned, which offer sureness, visual control, help to remember and recall the grammar subject matter, simultaneously can awake pupils' interest in learning, induce and keep their attention and could also help to evoke a more pleasant mood.

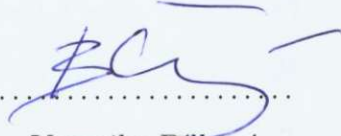
Děkuji PaedDr. Haně Andrášové, Ph.D. za ochotu, pomoc a připomínky při vypracování diplomové práce. Zároveň děkuji Mgr. Ladislavu Karlovi za pomoc při formálních úpravách a učitelkám ze ZŠ Kubatova, ZŠ Nerudova a gymnázií Jihlava a J. V. Jirsíka za ochotu při realizaci výzkumu.

Prohlašuji, že tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Jihočeská univerzita má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Jihočeská univerzita oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně Jihočeské univerzity.

V Českých Budějovicích dne 25. dubna 2006



Veronika Bílková

Obsah

1 Úvod	9
2 Role gramatiky ve výuce němčiny jako cizího jazyka	11
3 Společný evropský referenční rámec	14
3.1 Porozumění	14
3.1.1 Poslech	14
3.1.2 Čtení	14
3.2 Mluvení	15
3.2.1 Konverzace	15
3.2.2 Souvislý projev	16
3.3 Psaní	16
3.4 Začátečníci	16
3.5 Středně pokročilí uživatelé	17
4 Předpokládané znalosti z gramatiky německého jazyka podle vzdělávacího programu Základní škola a Obecná škola	18
5 Národní plán výuky cizích jazyků	21
5.1 Rámcový vzdělávací program	21
6 Gramatika a její výuka	24
6.1 Pojem gramatika	24
6.1.1 Současná definice gramatiky	24
6.2 Předmět gramatiky	25
6.3 Rozdělení gramatik	26

6.4	Gramatické popisné roviny	27
6.5	Klasifikace gramatik	28
6.6	Stanovení cílů gramatiky	30
6.7	Gramaticko-teoretické principy	30
6.8	Přístupy ve výuce gramatiky	35
6.9	Gramatika v učebnicích	38
6.9.1	Výběr a uspořádání gramatického učiva:	39
6.9.2	Gramatická progrese	40
6.9.3	Metody vyučování gramatice cizího jazyka	46
6.10	Přehled výukových metod	47
6.11	Porozumění principům a zákonitostem gramatiky cizího jazyka	52
6.12	Sestavení pořadí pro uvádění pravidel a struktur	55
7	Obrazy, symboly, signály a jejich využití při prezentaci gramatiky	58
7.1	Symboly	60
7.2	Učení z obrazového materiálu	62
7.2.1	Zpracování obrazových informací	62
7.2.2	Úrovně sdělování obrazové informace	63
7.2.3	Funkce obrazového materiálu	64
7.3	Signální gramatika	65
7.3.1	O prostředcích signální gramatiky	70
7.3.2	O přínosu signální gramatiky	73
7.4	Zásady vyučování a učení spojené se signály a vizualizací . . .	75
8	Názory žáků na způsob prezentace gramatiky v učebnicích	77

9 Závěr	85
10 Resume	87
A Literatura	90
B Přílohy	95
B.1 Dotazník	95
B.2 Gramatická příloha č. 1	98
B.3 Gramatická příloha č. 2	98
B.4 Gramatická příloha č. 3	99
B.5 Gramatická příloha č. 4	100
B.6 Cvičení ke gramatické příloze č. 3	101

1 Úvod

Při tvorbě současných učebnic a jejich gramatických textů je třeba zaměřit se zejména na prezentaci gramatického pravidla s využitím vizualizace. Učebnice by žákovi měly předkládat gramatické zákonitosti cizího jazyka za použití didaktických vizuálních prostředků. Užití barev, geometrických tvarů, zvýraznění a kreslených postaviček má hodnotu motivační, která napomáhá efektivnějšímu ukládání poznatků do paměti. Úloha obrázku při nácviu gramatiky je v některých případech nenahraditelná. Pro žáky s poruchami čtení i psaní má pak význam o to větší. Názorný materiál umožňuje vnímání a formování představ, zvyšuje motivaci a pomáhá lepšímu pochopení podstatných znaků a vztahů. Je nutno vyzdvihnout ty učebnice, které s rozmyslem v gramatických textech propůjčují jednoznačné významy a obsah jednotlivým barvám a grafickým prvkům a tyto symboly následně užívají i s cvičeními.

Podíváme-li se blíže na současné gramatické texty, tedy ony stránky učebních souborů cizích jazyků, které jsou vizuální formou gramatického učiva, zjistíme, že změnilo oproti svým předchůdkyním výrazně svou podobu. Z hutných lineárních textů, které detailně v mateřštině popisovaly gramatický jev, se staly tabulkové přehledy, které hýří obrázky, barvami a typografickými prostředky, a slovní vyjádření pravidel jsou k vidění spíše výjimečně. Bohužel při srovnání německých učebnic pro základní školy s anglickými učebnicemi např. Go nebo nová verze Project English, které hýří obrázky a fotografiemi, na kterých se objevují „průvodci knihou“ ve stejném věku, jako jsou sami žáci, kterým se daná učebnice dostává do rukou a které jsou zaměřeny komunikativně a pouze na reálné situace z dětského života, zdá se, že německé učebnice stále v něčem ztrácejí.

Pomocí průzkumu na základních školách se proto pokusím zjistit, co si sami žáci myslí o způsobech vyobrazení gramatiky ve svých současných a

předešlých učebnicích a co se jim líbí nebo nelíbí na několika prezentovaných příkladech prezentace gramatiky z různých učebnic, mezi nimiž budou posuzovat i mnou vytvořené gramatické schéma.

Zajímá mě, zda mají žáci zájem učit se z pestrobarevných knih, ve kterých by nacházeli nejen přehledné tabulky a barevně zvýrazňované jevy, ale i signály a obrázky, jež by jim učení se gramatice usnadňovaly.

2 Role gramatiky ve výuce němčiny jako cizího jazyka

Němčina se na základních školách v České republice vyučuje jako první cizí jazyk od čtvrté třídy, dle Národního plánu výuky cizích jazyků by se měl od příštího roku vyučovat už od třetí třídy, a druhý volitelný jazyk od šesté třídy, nejpozději však od osmé třídy. Očekává se ale, že v budoucnu zůstane němčina ve výuce cizích jazyků až na druhém místě za angličtinou.

Gramatika německého jazyka je obecně považována za jednu z obtížnějších hlavně v počátcích studia, například v němčině jsou podstatná jména rozdělena na rod mužský, ženský a střední, přičemž všechna se skloňují ve čtyřech pádech, což v nejčastěji vyučovaném jazyce – angličtině nenajdeme. Komunikace se však bohužel bez gramatiky neobejde.

Gramatice u nás v začátcích výuky cizího jazyka vyučují nejčastěji čeští učitelé, kteří své znalosti osvojované většinou už od základní školy aplikují na své žáky. Ti většinou hned v prvních hodinách postřehnou, že budou-li se učit gramatice a budou-li dobře zvládat cvičení v učebnici, zajistí si tak ve výuce jisté procento úspěšnosti. Množství látky se však začíná velmi rychle hromadit, ubývá entuziasmus i schopnost si vše zapamatovat. Výuka se dostává do začarovaného kruhu, ze kterého se cesta ven hledá jen obtížně. Důležitým úkolem učitelů je tedy hledat vhodná didaktická východiska pro práci s německou gramatikou.

Gramatika je nauka o mluvnické stavbě jazyka. Cílem výuky však není osvojení si znalostí o mluvnické stavbě jazyka, nýbrž jejich užívání. Smyslem je naučit se zákonitostem daným staletími a vývojem jazyka a prakticky je používat v běžné komunikaci. Gramatika tedy není cílem výuky, je jen jejím prostředkem. Pomáhá nám přiměřeně správně komunikovat (ústně i písemně) a přiměřeně správně ovládat pravopis jazyka, rozpoznat chybu a umět si ji

zdůvodnit a opravit, lépe porozumět jazyku při procesu učení. Díky využití principu analogie se mnohému vůbec není nutné učit.

Gramatika nám pomáhá a kdo nám pomáhá, by měl být naším přítelem. Gramatika by navíc mohla a měla znamenat jisté dobrodružství, při kterém žáci sami odhalují zákonitosti a taje jazyka, srovnávají je se zákonitostmi jim už dobře známými z jazyka mateřského nebo z jiných cizích jazyků.

Výuka může ztroskotat, pokud učitelé přeceňují roli gramatiky v procesu komunikace a usilují o znalosti pravidel, nikoli o jejich praktické uplatňování. Pracují pouze induktivně, to znamená, že vše řádně vysvětlí a procvičí, ale nedají svým žákům možnost rozvíjet vlastní myšlenkové procesy, vlastní cesty objevování zákonitostí a nerozlišují mezi gramatikou lingvistickou a didaktickou. Neužijí gramatickou progresi cílové skupině žáků a vytrhnou gramatiku z komunikativního kontextu, a následovně ji učí izolovaně na dílčích příkladech. Aby se učitelé vyhnuli této strnulosti, je nezbytné zabývat se usilovně gramatickou progresí, střídáním vhodných výukových metod, stanovením výukových cílů a výběrem vhodných výukových materiálů.

Gramatika jako jeden z jazykových prostředků zaujímá ve výuce německého jazyka poměrně významné místo. Názory na její důležitost se velmi různí. Mnozí učitelé její význam zcela jistě přeceňují, což je mimo jiné způsobeno značnou oblibou sice překonané, ale dosud ještě hojně používané gramaticko-překladové metody a novější zprostředkovací metody.

Pokud vycházíme právě z ní, zabýváme se výukou orientovanou na výklad gramatických pravidel, jejich následné procvičování a prověřování, ať už formou gramatických testů nebo překladových cvičení. Žáci se učí zpaměti pravidla, mnohdy neobratně překládají, doplňují a obměňují cvičení. Pokud však vzápětí nepoužijí dané osvojené gramatické učivo k ústnímu a písemnému projevu, a pokud netuší, co jim právě probraná látka umožní v oblasti komunikace, stává se gramatika samoúčelnou. Takoví žáci sice odcházejí ze

školy se skvělou znalostí tvarů nepravidelných sloves v perfektu i préteritu a systémem skloňování přídavných jmen, ale velmi často si neporadí s formulací jednoduché otázky či reakcí na cizojazyčný pokyn. Takový stav neodpovídá požadavkům na výstupní znalosti a dovednosti žáků tak, jak je formuluje Společný evropský referenční rámec či Vzdělávací program základní škola, který má příští rok nahradit Národní plán výuky cizích jazyků.

3 Společný evropský referenční rámec

„Společný evropský referenční rámec: učení, vyučování, hodnocení“ je dokument Rady Evropy pro Evropské jazykové portfolio. Jedním z jeho cílů je pomoci popsat stupeň zběhlosti v jazyce vyžadovaný existujícími standardy, testy a zkouškami pomocí šestistupňové škály, a tím usnadnit vzájemné srovnávání různých kvalifikací. Tato jednoduchá „globální škála“ zpřístupňuje systém uživatelům a poskytuje orientační body učitelům a tvůrcům kurikula.

3.1 Porozumění

3.1.1 Poslech

- A1** Žáci rozumějí známým slovům a jednoduchým větám, které se týkají jich, jejich rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, mluví-li lidé pomalu a zřetelně.
- A2** Rozumějí i větám a často používaným slovům z oblastí, k nimž mají bezprostřední osobní vztah (např. já sám, moje rodina, nakupování, blízké okolí, moje práce). Jsou schopni postihnout hlavní smysl krátkých, jasných a jednoduchých sdělení a oznámení.
- B1** Chápou hlavní smysl jasné standardní řeči o známých záležitostech, s nimiž se pravidelně setkávají ve škole, ve volném čase atd. Rozumí hlavnímu smyslu většiny rozhlasových a televizních programů, které se zabývají aktuálními záležitostmi nebo tím, co je zajímavé.

3.1.2 Čtení

- A1** Rozumějí známým názvům, slovům a velmi jednoduchým větám, například v oznámeních, na plakátech nebo v katalozích.

- A2** Jsou schopni číst krátké, jednoduché texty. Umějí najít určité očekávané informace v běžně používaných materiálech, například v reklamách, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. Rozumějí krátkým a jednoduše psaným osobním dopisům.
- B1** Rozumějí textům psaným běžně užívaným jazykem nebo jazykem vztahujícím se k jejich oboru pracovní činnosti. Pochopí popisy událostí, pocitů, přání a podobně v osobních dopisech.

3.2 Mluvení

3.2.1 Konverzace

- A1** Mohou jednoduchým způsobem konverzovat za předpokladu, že jejich protějšek je připraven věci opakovat v pomalejším tempu nebo je vyjádřit jinými slovy a pomůže jim formulovat to, co se pokoušejí říci. Mohou klást a zodpovídat jednoduché otázky o bezprostředních záležitostech nebo o velmi známých tématech.
- A2** Mohou komunikovat při provádění rutinních úkolů vyžadujících jednoduchou a přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnou krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle neznají řeč dostatečně na to, aby sami tuto konverzaci udržovali.
- B1** Umějí si poradit s většinou situací, které se mohou vyskytnout při cestování v oblasti, kde se mluví daným jazykem. Mohou nepřipraveni začít konverzovat o tématech, která jsou jim známá, osobně je zajímají nebo souvisejí s každodenním životem (například rodina, koníčky, práce, cestování a současné události).

3.2.2 Souvislý projev

- A1** Mohou použít jednoduché fráze a věty k tomu, aby popsali, kde žijí, a lidi, které znají.
- A2** Mohou používat řadu frází a vět k tomu, aby jednoduchými slovy popsali svou rodinu a jiné lidi, životní podmínky a své vzdělání.
- B1** Umějí jednoduchým způsobem spojit fráze tak, aby mohli popsat zážitky a události, své sny, naděje a ambice. Mohou stručně zdůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umějí vyprávět příběh nebo vylíčit děj knihy či filmu a popsat své reakce.

3.3 Psaní

- A1** Dokáží psát krátké, jednoduché vzkazy, například posílat pozdravy z dovolené na pohlednicích nebo vyplnit formulář s osobními údaji (jméno, národnost, adresa a podobně).
- A2** Zvládnou napsat krátké, jednoduché poznámky a vzkazy, popřípadě napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například někomu za něco poděkovat.
- B1** Jsou schopni napsat jednoduchý, souvislý text na téma, které dobře znají nebo o které se osobně zajímají. Umějí psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy.

3.4 Začátečníci

- A1** Rozumějí známým výrazům z každodenního života a základním frázím zaměřeným na uspokojování konkrétních potřeb a dovedou je také používat. Zvládnou představit sebe a ostatní a klást jiné osobě otázky, například o tom, kde žijí, o lidech, které znají, a věcech, které mají,

a sami na podobné otázky také odpovídají. Dokáží se jednoduchým způsobem domluvit za předpokladu, že druhá osoba mluví pomalu a zřetelně a je připravena pomoci.

3.5 Středně pokročilí uživatelé

A2 Rozumějí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblas-tem, které se jich bezprostředně týkají (například velmi základní osobní a rodinné informace, nakupování, místopis, zaměstnání). Mohou komu-nikovat při jednoduchých a rutinních úkolech, které vyžadují jednodu-chou a přímou výměnu informací o známých a běžných záležitostech. Dokáží s pomocí jednoduchých výrazů popsat aspekty jejich vzdělání, blízké okolí a bezprostřední potřeby.

B1 Chápou hlavní body jasné spisovné řeči o známých záležitostech, s nimiž se setkávají v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umějí si poradit s většinou situací, které se mohou vyskytnout při cestování v oblasti, kde se mluví daným jazykem. Píší jednoduché souvislé texty o dobře známých tématech nebo o tématech, která je zajímají. Dovedou popsat zážitky, události, sny, naděje a ambice, stručně zdůvodnit a vysvětlit své názory a plány.

4 Předpokládané znalosti z gramatiky německého jazyka podle vzdělávacího programu Základní škola a Obecná škola

Po absolvování první etapy studia německého jazyka na základní škole, to znamená čtvrté až páté třídy, stejně jako první etapy studia na obecné škole, tedy čtvrtého až šestého ročníku, nebo při učení se němčině jako druhému jazyku by měl žák v gramatice ovládat základní gramatické struktury a typy vět (jako je věta jednoduchá), základy lexikálního principu pravopisu slov, tvorba otázky, záporu a pořádek slov ve větě. Konkrétně by měl znát:

z větné skladby:

- jednoduché věty oznamovací, tázací, rozkazovací a jejich rámcové konstrukce, slovosled v těchto větách a vyjadřování větného záporu včetně *kein*.

z tvarosloví:

- Podstatná jména, se kterými se pojí používání členu určitého a neurčitého. Co se týče pádů, měli by si osvojit první, třetí a čtvrtý pád čísla jednotného a množného, zpočátku převážně lexikálně.
- Přídavná jména a jejich užívání v přísudku a zároveň jejich skloňování a stupňování pouze lexikálně podle komunikativních potřeb.
- Zájmena osobní, přivlastňovací, záporná a zároveň jejich skloňování kromě druhého pádu. Měli by ovládat i tázací zájmena typu *wer*, *was*.
- Číslovky základní do tisíce, řadové (lexikálně podle komunikativních potřeb). Měli by být schopni správně přečíst a napsat datum.

- Slovesa a jejich časování: pravidelná slovesa, pomocná, způsobová a nejužívanější, nejfrekventovanější nepravidelná slovesa a slovesa s předponami odlučitelnými, taktéž pouze lexikálně zvrtná slovesa. Z časů by měli ovládat přítomný čas a zároveň oznamovací způsob, rozkazovací způsob a vazbu *ich möchte*, přičemž by měli být schopni vyjádřit budoucnost tvarem přítomného času.
- Příslovce, obdobně jako u přídavných jmen, včetně tázacích příslovců *wo, wann, wie, warum*.
- Předložky, především ty nejfrekventovanější se čtvrtým a třetím pádem a přitom by měli znát jejich tvary, které splývají se členem.
- Spojky – frekventované souřadící spojky.
- Citoslovce – lexikálně (*wau, miau, muh, pfui, nanu ...*).

Během druhé a třetí etapy výuky německého jazyka, to je šestá až devátá třída základní i obecné školy, by se měl žák v mluvnici naučit:

z větné skladby:

- Slovosled věty vedlejší, vazbu *es gibt*, další druhy vyjadřování záporu *nicht mehr, kein mehr*, infinitiv prostý, závislý a věty s neurčitým zájmenem *man*.

z tvarosloví:

- Z podstatných jmen v návaznosti na první etapu též druhý pád čísla jednotného a množného, u množného čísla by mělo dojít k prohloubení a systematizaci, žáci by se měli seznámit se skloňováním vlastních jmen, s vyjadřováním českých pádů skloňováním, předložkami a skládáním, přivlastňovací pád a se zpodstatněnými přídavnými jmény.

- Z přídavných jmen jejich skloňování po členu určitém a neurčitém, stupňování pravidelné, nepravidelné a přídavná jména zeměpisná.
- Ze zájmen frekventovaná tázací, ukazovací, neurčitá i vztažná a zároveň skloňování nejpoužívanějších zájmen.
- Z číslovek skloňování řadových číslovek, zlomky a desetinná čísla.
- Ze sloves další nepravidelná slovesa, préteritum pravidelných i nepravidelných sloves a sloves způsobových, použití slovesa *werden* k vyjádření budoucnosti, změny stavu a použití jako významového slovesa, vyjádření trpného rodu (věty s *man* a opisné pasívum), slovesné vazby, konjunktiv préterita sloves *sein*, *haben* a způsobových, *würde* + infinitiv, zvrtná slovesa a další slovesa s odlučitelnými předponami.
- Z příslovcí jejich stupňování a zájmenná příslovce.
- Z předložek se třetím pádem, se čtvrtým pádem a se třetím i čtvrtým pádem, splývání se členem a předložky s druhým pádem receptivně.
- Ze spojek frekventované spojky souřadící a podřadící.

5 Národní plán výuky cizích jazyků

Je vytvořen pro období 2005 až 2008. Jako první cizí jazyk se zpravidla nabízí výuka anglického jazyka (nejde však o povinnou volbu). Pokud žák, respektive jeho zákonný zástupce, zvolí jiný cizí jazyk než anglický, škola prokazatelně upozorní zákonné zástupce žáka na skutečnost, že ve vzdělávacím systému nemusí být zajištěna návaznost ve vzdělávání zvoleného cizího jazyka při přechodu žáka na jinou základní školu. Pokud se od třetího ročníku vyučuje anglickému jazyku, jako volitelný předmět se přednostně nabízí jazyk německý, francouzský, ruský a španělský. Pokud se od třetího ročníku vyučuje německému, francouzskému, ruskému, španělskému, případně jinému jazyku, jako druhý cizí jazyk se vždy zařazuje jazyk anglický.

Cizí jazyk je povinně zařazen od třetího do devátého ročníku. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání umožňuje školám začít s výukou i v nižších ročnících. Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v Rámcovém vzdělávacím programu vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Jako první cizí jazyk bylo rozhodnuto zavést povinnou výuku anglického jazyka. Na druhém stupni výuka cizích jazyků pokračuje zavedením povinné výuky dalšího cizího jazyka nejpozději od osmého ročníku.

5.1 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program očekává, že vyučování cizím jazykům povede žáky k prohlubování komunikačních kompetencí získaných na základní škole (znalosti lingvistické, sociolingvistické, pragmatické).

Předpokládá se, že v budoucnu zůstane němčina ve výuce cizích jazyků až na druhém místě za angličtinou jako jeden z druhých povinně volitelných jazyků společně se španělštinou, francouzštinou aj.

Ve druhém cizím jazyce je žádoucí dosažení jazykových znalostí a komunikačních dovedností odpovídajících úrovni B₁ podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který očekává, že žák rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné vstupní informace týkajících se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase a podobně. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.

Z produktivních řečových dovedností tedy z ústního a písemného projevu je žák schopen:

- volně reprodukovat přečtený popřípadě vyslechnutý autentický text,
- pochopit hlavní myšlenky sdělení či projevu v daném jazyce a vyjádřit na ně svůj vlastní názor,
- přednést souvislý referát nebo projev na dané téma a vypravovat děj dle vymezených témat týkajících se především žákova každodenního života,
- detailně popsat osobu, místo, předmět, činnost nebo situaci,
- sestavit souvislý text na dané téma a vyjádřit stanovisko k aktuálním problémům,
- logicky a jasně strukturovat volný písemný projev, osobní i úřední dopis, napsat osnovu, rozvrhnout si téma, jeho hlavní body a myšlenky,
- přizpůsobit formu a obsah projevu pravděpodobnému čtenáři,
- samostatně zpracovat práci většího rozsahu (referát, projekt, seminární práci) na základě studia materiálů v daném cizím jazyce,
- využívat výkladové, překladové a odborné slovníky.

Z interaktivních řečových dovedností umí žák:

- sdělit a obhájit své názory a stanoviska písemnou i ústní formou a reagovat na podobná sdělení,
- reagovat adekvátně v běžných životních situacích, užívat vhodné výrazy či je opisným vyjádřením nahrazovat,
- komunikovat rychle, spontánně a usilovat o gramatickou správnost,
- zahájit, vést a zakončit dialog či diskusi při setkání s rodilými mluvčími.

Co se týče receptivních, produktivních a interaktivních řečových dovedností žák zvládne:

- formulovat společenské a zdvořilostní fráze (pozdrav, prosbu, poděkování, oslovení, rozloučení a představování),
- sdělit a obhájit postoj nebo názor (souhlas, nesouhlas, svolení, odmítnutí, zákaz, možnost či nemožnost, nutnost a schopnost),
- projevit emoce (libost či nelibost, zájem nebo nezájem, zklamání, překvapení, obavy, vděčnost, sympatii a lhostejnost),
- vyslovit morální stanovisko (omluvu, odpuštění, pochvalu nebo pokárání, lítost),
- vyjádřit pokyn k činnosti (žádost, přání, prosbu, nabídku, výzvu, radu, pozvání nebo doporučení),
- sestavit vlastní písemný projev a odpověď (vzkaz, pozdrav, přání, blahopřání, pozvání, osobní dopis, úřední dopis – žádost, inzerát a strukturovaný životopis),
- napsat delší písemný projev (vypravování, úvaha, esej, popis a podobně),
- stručně zaznamenat čtený či slyšený text.

6 Gramatika a její výuka

6.1 Pojem gramatika

Pojem gramatika pochází ze starořeckého sousloví „grammatike techne“, což znamená učení o písmenech, správném učení, čtení a interpretaci.

Již Platón a Aristoteles se zabývali formální výstavbou jazyka. Za nejstaršího gramatika bývá označován Dionýsos z Trácie. Žil ve druhém století před Kristem a vytvořil první systematickou gramatiku.

Vysvětlení pojmu gramatika:

1. V antice se pojmem grammatike techne rozumělo učení o tvarech a prostředcích jazyka.
2. V novověku byla gramatika chápána jako nauka o pravidlech jazyka a jeho jednotlivých vyjádřeních.

Protože se pod termínem gramatika vždy skrývala nějaká pravidelnost, systém, používá se tento pojem často metaforicky.

6.1.1 Současná definice gramatiky

V současné době je vymezení gramatiky komplikované. Závisí současně na jazykové a komunikační teorii. Často tak mluvíme i o gramatikách jazyka s rozdílnými lingvistickými teoriemi, cíly, popisy a metodami.

Jazyk sestává z konečného množství slovních obrátů a znaků. Skrze gramatiku jsou definována pravidla, pomocí nichž lze z tohoto konečného množství výrazů vytvořit nekonečné množství sdělení. Hlavním aspektem zůstává, která pravidla mají být aplikována.

Gramatika je:

1. učení o slovních třídách, jejich skloňování, časování, funkci a větných vztazích,
2. učení o tom, co má být upřednostňováno a čeho se vyvarovat při skloňování, časování a syntaxi,
3. učení či věda o pravidlech slučování slov ve věty (syntax) a tvoření slov (morfologie), což jsou dvě tradiční velké oblasti zkoumání gramatiky. Nelze opomenout ani fonologii, doplňkovou gramatickou vědu, zkoumající systém fonémů a jejich systému v daném jazyce.

Gramatika představuje prvky jazyka (zvuky, slova, tvorbu a uspořádání slov) systematicky považovaných za celek, především s odkazem na jejich společné rozdíly a spojitosti. (THE MACQUARIE DICTIONARY, 2000).

Gramatika je výzkum a procvičování příkladů, kdy slova mění svůj tvar a spojují se do vět. (LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH, 2001).

6.2 Předmět gramatiky

Předmětem gramatiky je jazyk všeobecně, jeho jednotlivé zvuky, slova, věty i celé texty. Je závislý na jazykové teorii, ze které se vychází.

Ve výuce cizího jazyka je zapotřebí referovat o:

- pravidlech přetváření slov,
- druzích a tvarech slov, které se mohou společně objevit v jedné větě,
- umístění slova ve větě z pohledu morfologického tvaru slova,
- pravidlech pro umístění slova v daných větných konstrukcích,

- druzích vět a souvětí a jejich kombinacích, jež daný jazyk nabízí,
- správných a vhodných větných konstrukcích v definovaném komunikativním kontextu,
- čase, způsobu, flektivním tvaru a jejich významu.

Učitel rozhoduje při výuce gramatiky cizích jazyků o tom:

- kdy seznamovat žáky s gramatikou,
- jaký přístup při výuce použít,
- jak představovat gramatické jevy a pravidla.

6.3 Rozdělení gramatik

Oblasti zkoumání gramatiky lze podle Webstera (1994) rozdělit na:

1. extenzionální oblast zkoumání:

Zde se jedná o snahu pochopit komplex cílů gramatiky a systematicky je pojmenovávat. Extenzionální gramatika zkoumá určité způsoby výstavby v oblasti slov a vět. Fonologie patří rovněž do extenzionální oblasti zkoumání. Zároveň jsou posuzovány aspekty, které přesahují segmentální prvky. Kupříkladu slovní přízvuk nebo větná intonace (suprasegmentální posuzování).

2. intenzionální oblast zkoumání:

V tomto zorném úhlů se gramatika zabývá pouze způsobem slovních vyjádření daného jazyka. Nejedná se pouze o zdůrazňování jednotlivých slov, ale i o jejich formální struktury a jejich funkce ve vzájemné spoluexistenci.

Jazyk je tedy chápán jako systém. Minimální jednotky jsou vzájemně spojovány pomocí kombinačních pravidel.

Z fonémů	vznikají	morfémy,
z morfémů	→	slova,
ze slov	→	lexémy,
z lexémů	→	syntagmata,
ze syntagmat	→	textémy.

Pragmatika avšak často bývá vyloučena z oblasti zkoumání gramatiky, neboť gramatika se prvořadě zabývá výrazovou stránkou znaků a ne obsahovou stránkou (sémantikou), popřípadě využíváním znaků (pragmatikou).

6.4 Gramatické popisné roviny

1. **fonologie** (Nauka o soustavě zvukových prostředků jazyka podílejících se na gramatické výstavbě, zejména o fonémech a jejich systému v jazyce.)
2. **morfologie** (Nauka o tvoření mluvnických forem, o tvarech, významech a kombinačních schopnostech slov.)
3. **syntax** (Součást sémiotiky, nauka o mluvnické stavbě vět a souvětí.)
4. **sémantika** (Součást sémiotiky, nauka o významu slov.)
5. **pragmatika** (Součást sémiotiky, nauka analyzující vztahy znaků samých zejména k jejich interpretům, např. z hlediska důvodů, prostředí, okolí, účelu.)

Gramatika se sama o sobě nezabývá slovní zásobou daného jazyka.

6.5 Klasifikace gramatik

Gramatiky lze klasifikovat podle:

1. Vnitřní stavby:

- (a) ascendentní gramatiky: začínají u hlásky (slova) a končí u věty (textu),
- (b) descendentní gramatiky: zde se jedná o opačný posun od věty ke hlásce.

2. Požadavku na úplnost:

- (a) souhrn gramatického systému jazyka,
- (b) znázornění systému jazyka na příkladových úryvcích.

3. Určení účelu:

- (a) problematické/vědecké gramatiky,
- (b) rezultativní gramatiky (pro laiky).

4. Postoje k předmětu:

- (a) deskriptivní,
- (b) normativní-preskriptivní.

5. Předmětu samotného:

- (a) srovnávací gramatika: určený systém jazyka,
- (b) konfrontovatelná gramatika: dva a více jazykových systémů se zá-
měrem je porovnávat.

Podle **Helbiga** (1981) existují tři druhy gramatik. Vedle gramatiky A, která tkví v systému pravidel cílového jazyka nezávisle na lexikologických poznacích či popisu, charakterizuje gramatiku B, vědecko-lingvistický popis týkající se systému pravidel daného jazyka, v podstatě se jedná o vyobrazení gramatiky A s využitím lingvistiky, a gramatiku C, která označuje vnitřní

systém pravidel pro mluvčí a posluchače, systém, který si vytvoří žák v hlavě a na základě toho dotyčný jazyk ovládá, to znamená, že tvoří správné věty a texty, rozumí jim a umí je aplikovat při komunikačním procesu.

V oblasti gramatiky B se pak rozlišují další tři hlediska:

1. Nejprve rozlišujeme mezi gramatikou ve výuce cizího jazyka a gramatikou ve výuce mateřského jazyka.
2. Dále se rozlišuje mezi lingvistickou gramatikou B_1 a didaktickou gramatikou B_2 . Lingvistická gramatika B_1 je označována jako co možná nejcelistvější a nejdetailnější zobrazení gramatiky A. Proti tomu pro gramatiku B_2 platí, že se jedná o didakticko-metodickou úpravu a adaptaci gramatiky B_1 , výběr z gramatiky B_1 , tak jak je obsažen ve výukových materiálech. Základní rozdíl mezi oběma gramatikami spočívá v tom, že gramatika B_1 následuje systémové lingvistické aspekty (takže nehledí na speciální faktory jazykového výukového procesu jako je psychologie, didaktika, metodika a podobně) a oproti tomu gramatika B_2 nesleduje pouze a v první řadě systémové lingvistické aspekty, ale vychází více z komplexu mimojazykových faktorů.
3. V poslední řadě Helbig vybírá z didaktické gramatiky gramatiku pedagogickou, kterou charakterizuje takto: Pod pojmem didaktická gramatika rozumíme dvě rozdílné roviny, z nichž se musí znovu ta druhá vydiferencovat:
 - (a) pedagogická gramatika pro žáky, tedy bezprostřední výukový materiál,
 - (b) pedagogická gramatika jako prezentace gramatiky pro výukové účely, avšak ne k rukám žáků, buď
 - (c) jako pedagogická gramatika pro učitele nebo jako pedagogická gramatika pro autora učebnice.

Další možné rozdělení gramatik:

1. Gramatiky, které se vztahují pouze na jeden jazyk. (např. německá gramatika)
2. Gramatiky z určitého časového období.
3. Srovnávací gramatiky. (např. česko-německá srovnávací gramatika)
4. Všeobecné gramatiky, ve kterých jsou jednotlivé jazyky abstrahovány a probíhá hledání nějakých společných pravidel.

6.6 Stanovení cílů gramatiky

Když se uvažuje o stanovení cílů gramatiky, je třeba rozlišovat mezi tradičními a strukturalistickými/poststrukturalistickými gramatikami.

1. předstrukturalistické/tradiční gramatiky:

Jedná se o jazykově praktické či jazykově ošetřující stanovení cílů. Tyto gramatiky vylepšují používání jazyka, jsou normativní a preskriptivní.

2. strukturalistické gramatiky:

Tyto gramatiky jsou deskriptivní, to znamená, že nestanovují žádné normy. Mezi strukturalistické gramatiky patří:

- (a) **Vědecké gramatiky:** Nestanovují žádné praktické cíle, ale popisují praktickou stránku gramatiky.
- (b) **Rezultativní gramatiky:** Chtějí uživatelům zjednodušit produkci textů pomocí stanovení pravidel, např. školní gramatiky, čtenářská gramatika, gramatika psaní a překladová gramatika.

6.7 Gramaticko-teoretické principy

Studiem gramatiky žáci poznávají struktury a pravidla, které jsou základem jazyka, a získávají tak prostředky k pochopení systému daného jazyka. Exis-

tuje mnoho druhů gramatik, které mají k dispozici:

1. Tradiční gramatika

Tradiční gramatika se řadí mezi předstukturalistické přístupy. Její kořeny sahají až k antice k Platónovi a Aristotelovi, kdy se začalo rozlišovat mezi podmětem a přísudkem. Vývoj pokračoval systematizací gramatiky, kterou provedl Dionýsos z Trácie. V antickém období gramatika platila jen pro spisovný jazyk. Stanovení cílů spočívalo v nalezení pravidel pro jazykové zvyklosti. Tradiční gramatika je ascendentní, normativní a preskriptivní.

Dionýsos z Trácie vytvořil vědu zabývající se textem. Na základě toho pak gramatika získala nové úkoly:

- (a) hledat pravidla správné výslovnosti,
- (b) najít pravidla pro přiměřený styl,
- (c) analyzovat významy slov (sémantika),
- (d) zkoumat etymologický význam slov (Odkud slova pocházejí.),
- (e) nauka o tvarech slov (Jaké tvary vznikají při ohýbání.),
- (f) posuzování původních textů.

Například gramatika ve slovníku Duden je tradiční gramatikou s vlivem na novější gramatické teorie.

Tradiční gramatika popisuje jazyk za pomoci souvětí, vět a sousloví. Je významná pro studium cizích jazyků, poskytuje základ pro správné posuzování různých druhů ustálených jazykových zvyklostí a poskytuje pojmový základ a terminologii při studiu dalších gramatik jako například funkční gramatika.

Kritika tradiční gramatiky:

- (a) Dělení slovních druhů do tříd neprobíhá hladce. Navzájem se mísí různá kritéria.
- (b) Tradiční gramatika má vyvinuty specifické kategorie z latiny a řečtiny. Toto se ale příliš nehodí pro neindoevropské jazyky.
- (c) Tradiční gramatika se zaměřuje zejména na spisovný jazyk, a je proto příliš normativní a preskriptivní.
- (d) Pravidla nejsou definována vědecky či lingvisticky. (Neexistují žádné teoretické modely.)

Tradiční gramatika se zabývá pouze povrchními jazykovými jevy. Její formulace, metody, kategorie a podobně jsou založeny na tradici. Tato školní gramatika usiluje o prezentaci celého systému, vykazuje preskriptivní rysy, je zaměřena zejména na tvorbu spisovného projevu a postupuje ascendentně.

2. Didaktická gramatika

Didaktickou gramatiku charakterizuje možnost výběru, názornost zobrazení, podrobný popis nejdůležitějších prvků, při jejichž popisu hraje důležitou roli učební psychologie, mezi jejíž kategorie patří srozumitelnost, pochopitelnost a použitelnost.

3. Gramatika Hanse Glinze

Glinz zavádí inovace do tradiční gramatiky. Jeho gramatika získává ve školách rostoucí uplatnění.

4. Valenční neboli dependenční gramatika

Je přisuzována Lucienu Tesniérovi a klade důraz zejména na lexikální prvky.

Slovesa jsou zde chápána jako rozhodující slovní druh, mají schopnost uspořádávat své okolí syntakticky a sémanticky, protože vyžadují určitý druh či množství doplnění komplexních syntaktických struktur. Vlastností sloves je valence, tedy schopnost na sebe vázat jiná slova, čímž silně ovlivňují ostatní slovní druhy. Základy valenční teorie mají v cizojazyčné výuce své stabilní místo. Valenční gramatika odhaluje i vnitřní strukturu věty, což znamená, že umožní odlišit homonymní věty, jedná se o věty se stejnou formou, tím se liší od generativní gramatiky. Z této školy vzešel i L. Tesnière jako průkopník strukturální syntaxe a teorie syntaktické valence.

5. Formální gramatika

Formální gramatika se zaměřuje na slovní druhy v rámci věty a je v podstatě deskriptivní (spíše než preskriptivní jako v tradiční gramatice). Týká se pojetí ideálního mluvčího a odlišování gramatických a negramatických výroků. Formální gramatici vidí gramatickou správnost jako oddělenou od významu.

6. Funkční gramatika

Funkční gramatika je založena na systémové lingvistice, klade důraz na způsob, jak se v různých společenských situacích projevuje mluvený a psaný jazyk. Konkrétně je velmi užitečné poukázat na to, jak texty působí nad rámec věty, jak jsou různé texty strukturovány a jak se jazyk mění, aby uspokojil požadavky uživatelů. Stejně jako formální i funkční gramatika přebírá deskriptivní přístup a zaměřuje se na slovní druhy, které slouží ke tvorbě významu.

Je spojována s Pražským kroužkem a Karlem Bühlerem. Základní myšlenka funkční gramatiky říká, že jazyková vyjádření jsou ovlivněna jejich aplikací v konverzaci. Usiluje o předávání gramatických pravidel se sémantikou a pragmatikou v tradičním úzkém smyslu. Cílem je pochopit souvislost

mezi syntaktickou a komunikativní formou.

7. Konstituční gramatika neboli gramatika struktury vět

Vyvinula se v padesátých letech dvacátého století ve Spojených státech. Důležitou roli hraje segmentarizace. Ve středu pozornosti stojí fráze. Částečně ovlivnila generativní gramatiku. Strukturalistická lingvistika posuzuje jazyk výhradně podle synchronního pohledu a formy. V tomto základním postoji vycházejí strukturalisté z názorů švýcarského sociologa a jazykovědce **Ferdinanda de Saussura**, který nahlížel na jazyk jako na systém znaků, jako na specifickou strukturu, v níž jednotlivé členy nemají samy o sobě význam, ale jsou determinovány díky svým vzájemným vztahům pouze rozdílově nebo negativně.

8. Generativní gramatika

Představuje obsáhlou mluvnickou teorii, reflektuje rozlišení mezi gramatikou, sémantikou a pragmatikou, nejedná se ale o obsáhlé vyobrazení německého jazykového systému.

Generativní gramatika se na jazyk dívá jako na tvůrčí proces, v němž se jednotlivé věty generují podle přesných pravidel. Souhrn těchto pravidel tvoří gramatiku jazyka. Omezený počet těchto pravidel umožňuje generování neomezeného množství vět podle okamžité potřeby mluvčího. Základ jazyka tvoří takzvané jádrové věty, z nichž jsou ostatní věty a souvětí tvořeny pomocí transformačních pravidel (termín „jádrové věty“ se v současné době uplatňuje i ve valenční syntaxi).

9. Generativní sémantika

Jedná se o odnož starší generativní gramatiky.

10. Pádová gramatika

Také se jedná o odnož starší generativní gramatiky. Má velký vliv na gramatickou teorii posledních desetiletí. Zabývá se hloubkovou strukturou (odvozováním konatelských rolí jako agens, patiens a instrumentál).

11. Ostatní gramatiky

Jde o novější gramatiky, které se nepřirazují k jednotlivým „školám“. Jejich představitelem je kupříkladu **Peter Eisenberg**. (Podle Griebhabera, 2004.)

Patří mezi ně například i **vizuální gramatika**, což je nová oblast lingvistiky. Zaměřuje se na analýzu vizuálních zobrazení, jako například různé druhy kreseb, maleb a grafik. Jazyk se objevuje prostředkem vizuálních zobrazení a důraz je kladen na gramatiku. Jak se rozšiřuje pojetí druhů psaného materiálu ve studiu didaktiky cizích jazyků, nachází vizuální gramatika své uplatnění v kurikulu a je užitečná zejména při výuce gramatiky, kde žáci upřednostňují prostorové a vizuální učení.

6.8 Přístupy ve výuce gramatiky

1. Normativní (preskriptivní) přístup

Učitelé jazyků následují tradiční normativní přístup ke gramatice: pokud vytvoříte větu podle těchto pravidel, je správná, jestli ne, není. Základem tohoto přístupu je výuka latiny jako mrtvého a neměnného jazyka. Ale moderní jazyky jsou živé a stále se vyvíjející. Proto lingvisté vyvinuli další přístupy, méně normativní, které zahrnují i nové vývoje v jazyce.

2. Strukturální gramatika

Strukturalisté opouští latinskou terminologii a namísto toho vytvářejí věty na statistické bázi pomocí počítání, seskupování, nahrazování a sestavování frázových konstrukcí, takže lingvistika získává jakési vědecké zabarvení:

Příklady:

Skupina 1 slova podstatná jména, vlastní jména a zájmena

Skupina 2 slova slovesa nebo pevná slovesná spojení
(*warten, sich etwas gefallen lassen*)

S(ubjekt) + P(rädikat) + O(bjekt) = Aussagesatz

3. Generativně-transformační přístup

Generativní transformátoři chtějí odhalit nejzákladnější strukturální principy platné pro všechny jazyky, takzvané univerzálie. Také se snaží najít přesná transformační pravidla, ze kterých vyplývají jazyky samotné, aby se dostali až na konečně vyjádřenou, mluvenou nebo psanou variantu, pomocí které při učení poznáváme jazyk.

Der Hund biss den Mann. → Der Mann ist von dem Hund gebissen.

Pravidlo: Můžeme přetvořit větu z aktivního tvaru do pasivního pomocí posunutí přímého předmětu v prvním případě na místo podmětu v případě druhém. Přičemž použijeme pro sloveso ekvivalentní tvar s použitím pomocného slovesa „*sein*“ (*biss* → *ist*) a préteritního tvaru daného slovesa (*beißen* → *gebissen*) a připojíme podmět z první věty přidáním předložky „*von*“ (*von dem Hund*).

4. Sociolingvistický nebo pragmatický přístup

Pragmalingvisté si vytvořili pole působnosti v užívání jazyka v sociálních kontextech, když vzali v úvahu taková fakta jako: kdo, o čem, s kým, s jakým záměrem a s jakým výsledkem mluví.

Cítíte potřebu přerušit mluvčího, abyste poskytli další informaci. Přejete si být slušní: „*Entschuldigung, Herr Doktor, darf ich Ihres Argument mit einem neulichen Vorfall unterstützen ...*“

Nebo chcete promluvit ve skupině přátel: „*Hey, vergiss nicht, dass Hagen ...*“

Máme na výběr velké množství různých způsobů, jak se vyjádřit.

Verzeihung, könnten Sie mir vielleicht sagen, wie ich von hier zum Bahnhof komme? (ke starším dobře oblečeným lidem),

Entschuldigung, wie komme ich denn zum Bahnhof? (k neformálně vypadajícím lidem stejného věku),

Sag mal, Kinder, zum Bahnhof, geht es da hier oder dort entlang? (k někomu mnohem mladšímu).

Pragmalingvistici a sociolingvistici nás seznamují s pravidly, co říct v dané situaci a komu. Každý přístup má své výhody a limity a všechny z těchto přístupů lze nalézt v našich učebnicích. Pravidla jsou většinou podávána normativním způsobem, někdy v učebnici samotné, jindy v gramatické příloze v samostatné knize. Mohou být formulována jako transformační pravidla, aby mohla vytvářet nové věty z daných modelů. Strukturální gramatika se objevuje ve cvičeních zaměřených na plynulost jako například větný panel (sentence switchboard) nebo substituční tabulky (substitution tables) a příklady větných struktur (phrase structure paradigm).

6.9 Gramatika v učebnicích

V každé učebnici je gramatika zpracována jinak. V některých učebnicích je zahrnuta do jednotlivých lekcí, jiné ji prezentují souhrnně na konci knihy, k dalším učebnicím se vyrábí gramatický průvodce apod. Zároveň obsah gramatického učiva je pro každou učebnici jiný, což platí i pro sestavení pořadí gramatických pravidel a jejich výklad, který některé z knih obsahují, jiné ne. Ale všechny učebnice přitom musí respektovat momentální ustanovení ministerstva školství týkající se výuky cizích jazyků. V současné době se jedná o Vzdělávací program Základní škola a Obecná škola a od příštího roku Rámcový vzdělávací program.

Tvůrci učebnice by se měli při sestavování učebnice a později i sám učitel při jejím výběru z hlediska gramatiky zaměřit na následující podstatné faktory:

1. jaké cílové skupině je učebnice určena,
2. jaké cíle učebnice sleduje a jakých znalostí by měli žáci dosáhnout,
3. jaké didakticko-metodické koncepce jsou základem učebnice,
4. jakou roli sehraává v učebnici mateřský jazyk,
5. jaká gramatika je v učebnici stěžejní, jakou formou je prezentována a zda vyžaduje další metodické návody v metodické příručce,
6. jaký gramatický model je základem knihy,
7. zda je rozsah gramatiky pro žáky zvládnutelný,
8. jaké je grafické zpracování knihy, jestli jsou ilustrace dobře srozumitelné a zda jsou podnětné pro výuku gramatiky,

9. zda v učebnici existují sjednocující prvky, které se často vracejí a pomáhají tak udržet pozornost žáků,
10. jak vypadají jednotliví hrdinové knihy, zda se „podílejí“ na prezentaci gramatiky a jestli se s nimi mohou žáci identifikovat,
11. jaké jazykové znalosti žáků učebnice předpokládá a jak by měly jejich znalosti vypadat po probrání této učebnice, zda jsou srovnatelné se znalostmi žáků učících se podle jiných učebnic,
12. jaké pokyny pro žáky se vyskytují v učebnici a jestli jsou snadno srozumitelné,
13. zda má žák možnost pracovat s učebnicí i samostatně,
14. jestli existují v učebnici nějaké formy k aktivizaci už získaných znalostí,
15. jestli učebnice obsahově odpovídá požadavkům osnov pro výuku němčiny.

6.9.1 Výběr a uspořádání gramatického učiva:

V učebnicích je zapotřebí respektovat požadavek sblížení roviny morfologické s rovinou syntaktickou a lexikální, tak aby jazykové jevy byly podávány ve funkčních souvislostech. Zpočátku slouží rovnováha v osvojování jevů určených k produktivnímu a receptivnímu osvojování jako elementární výchozí základna, teprve později může dojít k diferenciaci.

Při plánování a výuce gramatiky by měl učitel být kritický k učebnicím, které mohou nabízet povšechné a maximální množství gramatiky, jež by mělo být upraveno podle věku a schopností dané třídy. Rozlišují se tři úrovně gramatiky v učebnicích:

1. **Lingvistická gramatika** – obvykle se jedná o obsáhlou odbornou příručku, obsahující všechny jevy morfologie a syntaxe daného jazyka využívaných k vyhledávání prvků, které se zdají být nejasné či neznámé.
2. **Didaktická gramatika** – jde o redukováný ale komentovaný soupis gramatiky pro účely výuky cizího jazyka představený kupříkladu v učebnici jako základ učebního kurikula daného jazyka.
3. **Pedagogická gramatika** – zde se jedná o učitelův výběr gramatických prvků pro konkrétní třídu nebo kvůli specifickým okolnostem při výuce.

Obvyklá cesta mezi nimi je postupné snižování inventáře, tedy kvantity.

V učebnicích a osnovách nelze učivo uspořádat v souladu se systémem vědecké mluvnice, je nutné respektovat psychické možnosti žáků. Prvotní nedokonalé poznatky se zpřesňují a učivo začíná být uspořádávané cyklicky. Vědecká mluvnice má a musí mít předstih před gramatikou školní.

Školní mluvnice by neměla být méně vědecká, měla by být ale vědecky zpracována v jiné rovině, jejíž podstatou by byla všestranně zdůvodněná syntéza hledisek lingvistických a psychologicko-pedagogických a obohacení o řadu příkladů.

Nutno uvážit, které jevy je vhodné kdy prezentovat s využitím zobecňujících poznatků a které bez zobecnění. Postup prezentace gramatiky závisí na lingvistických aspektech, na věku, na schopnostech žáků a na stupni jejich pokročilosti.

6.9.2 Gramatická progrese

Gramatická progrese označuje výběr, uspořádání a stanovení důležitosti gramatických pravidel. V podstatě nám napovídá, co teď a co potom, čím začít a čím pokračovat. Gramatická progrese je vždy dána učebnicí, kterou pro výuku používáme. Měli bychom však vědět, že daná posloupnost není žádným

dogmatem. Učitel ji může měnit, aniž by jeho změny měly vliv na kvalitu výuky. Naopak. Volba určitého gramatického učiva by měla aktuálně reagovat na komunikativní potřeby výuky.

Stanovení gramatické progrese a zároveň i takzvaného gramatického minima se opírá o:

1. Systém jazyka

Systém jazyka sám předurčuje posloupnost osvojení si některých pravidel.

Například nominativ mívá ve větě funkci podmětu a jeho osvojení tedy stojí na prvním místě v porovnání s ostatními pády nebo nemá smysl začít výuku srovnávacích předložek *als, so wie* bez předchozí výuky stupňování přídavných jmen.

2. Didaktické argumenty

Je nutné rozhodnout, co je snazší a co je naopak obtížnější, popřípadě co je pro konkrétní cílovou skupinu v daném okamžiku výuky nejschůdnější.

Například výuka pádů začíná nominativem, následuje akuzativ, poté dativ a nakonec genitiv. Výuku stupňování přídavných jmen započneme pravidelně stupňovatelnými tvary a teprve potom následuje výuka tvarů nepravidelných.

3. Pragmatické argumenty

Je vhodné si promyslet, jaké gramatické učivo má smysl pro určitého žáka v dané situaci. Popřípadě, co v konkrétním okamžiku potřebuje znát k tomu, aby vyjádřil svou myšlenku.

4. Frekvenční hledisko

Zároveň je příhodné zvážit, jaký rozsah užití má daný jev a zda je v komunikaci dobře uplatnitelný z hlediska jeho frekvence.

Didaktická analýza výuky gramatiky by měla zahrnovat následující kroky:

1. nastavení globálního cíle,
2. lingvistickou analýzu gramatické kategorie, která má být probírána,
3. výběr lingvistických prvků a jazyka k jejich popsání,
4. analýzu jejich obtížnosti,
5. postavení lingvistických prvků do přijatelného pořadí pro prezentaci,
6. rozhodnutí o postupech a metodách.

Vyučování gramatiky se také vztahuje na následující položky jako:

1. S čím začít a čím pokračovat.

Výběr gramatických prvků nebo pravidel by měl záviset na:

- (a) všeobecných cílech dané třídy,
- (b) frekvenci užívání gramatického prvku,
- (c) jeho obtížnosti při vyučování a osvojování,
- (d) poskytnutém čase k výuce.

2. Induktivní nebo deduktivní přístup.

- (a) Induktivní přístup – Jedná se o průběh výuky od praktického nácviku k zobecnění. Tento postup je časově mnohem náročnější, neboť počítá s tím, že žáci sami budou postupně odhalovat zákonitosti mluvnické stavby jazyka.
- (b) Deduktivní přístup – Zde se jedná o vývoj od výkladu pravidel k praktickému nácviku až k automatizaci. Nabízí se konfrontace s mateřským jazykem žáků. Tento postup je pro učitele poměrně snadný a často vede k pocitu uspokojení z dobře odvedené práce. Problém mnohdy spočívá v tom, že se žáci izolovaně naučí určitým pravidlům, která posléze nedokážou uplatnit v pozměněné komunikativní situaci.

Oblíbeným postupem pro prezentaci nového učiva je takzvaná lexikalizace gramatiky. Žáci si daný jev pamětně osvojí, aniž by ho uměli teoreticky odůvodnit. Tento postup se doporučuje zvláště u začátečníků. Je nutné dbát na to, aby nedocházelo k soustavnému přetěžování paměti žáků.

3. Metajazyk (gramatická terminologie) a jeho druhy, mateřský jazyk pro objasnění nebo signály (šipky, rovnátka, seznamy, tabulky a signální slova) místo kódování složitých pravidel v textu.
4. Druhy cvičení k různým účelům (napodobování pro plynulost, reprodukování pro zapamatování, částečně nebo zcela produktivní cvičení pro simulovanou nebo skutečnou komunikaci).
5. Pomoc učitele (zpočátku velká dávka pomoci, kdy nejprve vyčleníme jen nový prvek, postupně úbytek pomoci a nakonec při testovací a aplikační fázi malá či vůbec žádná pomoc).
6. Ústní procvičování, které je cenné a nezbytné, ale je obtížné ho zorganizovat systematickým a současně zábavným způsobem. Mluvení napodobou (opakování, možná i čtení) by se mělo objevovat jako první, následováno mluvením reprodukováním (to znamená opakování s drobnými obměnami: *Ich habe – Du hast?*) a zakončeno tvořením vět podle pravidel analogie (*er schreibt einen Brief, ich schreibe eine Hausaufgabe, er liest ein Buch*).

Existují dva základní protichůdné vyučovací postupy:

1. Postup od praktického nácviку (intuitivního osvojování) k zobecnění pomocí pravidel. Týká se především počátečního vyučování cizího jazyka, kdy ale častá lexikalizace gramatiky může vést k nebezpečí zatěžování mechanické paměti. Žák nemá oporu ve znalostech pravidel a vzorů, nemůže si tedy při selhání paměti pomoci.

2. Postup od výkladu pravidel a vzorů k praktickému nácviku až k automatizaci. Cizí jazyk je při výuce pravidel konfrontován s mateřským jazykem. Nedostatek tohoto spočívá v odtrhování zobecněných teoretických poznatků od praktického užívání jazyka. I přes znalost pravidel se žáci dopouštějí četných chyb, neboť pouhá znalost pravidel nemůže zaručit respektování příslušných gramatických norem v řeči a naopak může vzniknout nebezpečí neúměrné mechaničnosti. K těmto závadám dochází, když se hodiny cizího jazyka stávají hodinami o cizím jazyku.

Současná metodika usiluje o překonání krajností, klade důraz na vhodně odstupňované procvičování a úzké spojení nácviku s výkladem. Postupné zobecnování, které je spojeno s praktickým nácvikem, vede žáky k tomu, aby neodtrhovali znalosti pravidel od cvičení, čímž jim nedává příležitost k izolování teorie a praxe.

Sami autoři učebnice se rozhodují, zda použijí kognitivní výklady gramatického jevu, což závisí na zásadách autora učebnice nebo na druhu představovaného gramatického jevu. Například u třetí osoby singuláru v angličtině přidávané 's' nepotřebuje žádné obsáhlé vysvětlování, je popsáno a ihned procvičováno. Kdežto německé *ich lerne, du lernst, er lernt, – ich gebe, du gibst, er gibt, – ich lese, du liest, er liest* má zapotřebí určité osvětlení a hodně mechanického učení.

Množství gramatiky, které se mají žáci na základní škole naučit je dle výše zmíněných programů poměrně obsáhlé, proto je důležité, aby výuka gramatiky byla různými způsoby zpestřována, aby vztah žáků ke gramatice nebyl rozporuplný a aby si mnozí z nich nespojovali výuku němčiny především s osvojováním gramatických pravidel, která se jim mohou jevit jako nudná, jednotvárná, mnohdy obtížná a nepochopitelná, nezáživná a navíc spojená s atmosférou obav z testů a dalších forem prověřování znalostí. Takový vztah samozřejmě nevytváří vhodné podmínky pro živou, aktuální, různorodou a

kreativní práci, která je nezbytně nutná pro účinnou a úspěšnou výuku cizího jazyka.

Učitel si musí také předem ujasnit komunikativní cíl výuky. Vyjádření určitého komunikativního záměru vždy vede k volbě příslušných gramatických struktur. Například k popisu jednání za použití v komunikaci velmi často užívaných sloves vyjadřujících přání *wollen*, *mögen*, *wünschen* a podobně činností dennodenně vykonávaných ve škole *schreiben* a *sehen*, je zapotřebí seznámit žáky s akuzativem: *Ich möchte ein neues Rad. Ich schreibe eine Hausaufgabe*. Pro výuku z toho vyplývá, že žáci svá přání a školní aktivity nemohou vyjádřit bez znalosti čtvrtého pádu.

Ostatní mluvnické prostředky si učitel volí podle pokročilosti svých žáků. Nové gramatické učivo musí být nacvičováno na již známé slovní zásobě. Při prvotním nácviku by nemělo docházet k hromadění několika nových mluvnických jevů. Předpokladem úspěchu je soustavné opakování, procvičování a prověřování znalostí. Gramaticky orientovaná cvičení by měla být kontextově zakotvená a měla by žáky bavit.

Pokud jsou na prvním stupni základní školy nepostradatelnými předpoklady efektivní výuky kladně motivovaný žák, hravé, závodivé, barvitě a poutavě přístupy k vyučování, nápaditě a kreativně probíraná gramatická látka prostřednictvím písniček, básniček, obrazových materiálů a zajímavých textů, pak bude na druhém stupni vzhledem ke stoupající obtížnosti a náročnosti učiva nutné tuto pestrou škálu rozšířit a obohatit, a to samozřejmě přiměřeně k věku žáků. Učiteli se nabízí nevyčerpatelné množství eventualit k zefektivnění výuky, která již není tolik ohraničována a spoutávána základním stupněm jazykových znalostí žáků jako v počátečním období výuky.

Učitel může žákům zároveň ukázat, jakou roli má ve skutečnosti gramatika ve výuce jazyka. Žáci mohou společně s učitelem odhalovat, že gramatika vlastně napomáhá mluvit i psát, že usnadňuje život, protože přispívá k lep-

šímu porozumění. Gramatika by pro žáky měla být zajímavá, měla by se stát dobrodružstvím odhalování nového a dosud nepoznaného, měla by být zábavná, dávat možnost pobavit se, experimentovat, neobávat se chyb, neboť nelze oddělit výuku od chyb, vždyť každou chybou se člověk učí.

Při výuce gramatiky se učitelé nabízejí nespočet výukových metod, kterými by se mohl inspirovat a důležitá je i schopnost rozhodnout se při výuce pro ty nejvhodnější z nich a umět je zároveň správně kombinovat, protože všechny mají nejen své klady ale i zápory a každá z nich se hodí pro jinou oblast gramatiky.

6.9.3 Metody vyučování gramatické cizího jazyka

Metody vyučování gramatické dělíme na indukční a deduktivní způsob výkladu. Je nezbytné řešit nejen problém systému a následnosti cvičení nebo otázku, zda se má postupovat od výkladu k nácviku nebo obráceně, ale je nutné zároveň vymezit vzájemně spjaté etapy učení a jim odpovídající metody.

Každou etapu osvojování by ale měl prezentovat širší repertoár metod odpovídající stáří, znalostem a schopnostem žáků. Učivo by mělo být uspořádáno cyklicky.

- 1. etapa:** V úvodu by měli být žáci seznámeni s novými jevy, to znamená že je vhodné navodit primární jazykové zkušenosti a využít takzvané kontextualizace.
- 2. etapa:** Následně probíhá pokračující procvičování mluvnice, při němž se využívá analogie, pozvolné shrnování a dílčí zobecňování probíraného gramatického tématu. Počáteční abstrakci není třeba provádět formou zvláštních výkladů, ale přímo v praktických cvičeních, při čemž si žáci musí všimnout společných jevů a třídit je do skupin. Ve vědomí žáků se

tak formuje soustava gramatických poznatků.

3. etapa: V tomto období už dochází k vyšší úrovni mluvnické abstrakce, kdy již žáci uvědoměle užívají gramatická pravidla. Logické myšlenkové postupy, které se nejprve slovně popisují, se později zkracují a převádějí do vnitřní řeči, interiorizují se. Zde ovšem proces osvojování nekončí, pokračuje stálým a systematickým opakováním. V této etapě se už jedná o řečová cvičení.

6.10 Přehled výukových metod

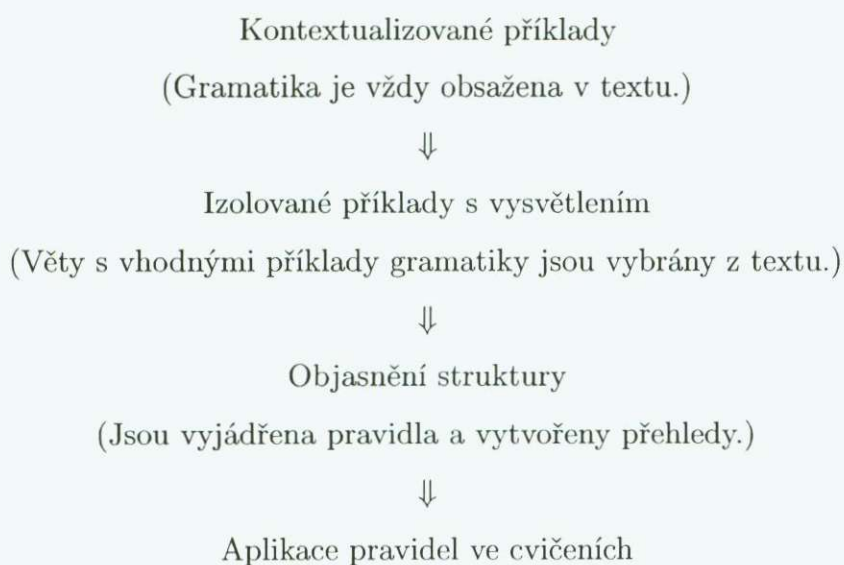
1. Gramaticko-překládová metoda

Začala se používat v Evropě na gymnáziích, sloužila k výuce „mrtvých“ klasických jazyků především latiny, kde měla urychlit schopnost čtení cizojazyčné literatury. Důraz se kladl na výuku psaného jazykového systému a slovní zásoby daného jazyka. Ve výuce gramatiky učitelé využívali deduktivní postup seznámení s gramatickými pravidly v rodném jazyce studentů. Nabyté znalosti pak aplikovali na textech. Zastánci této metody byli přesvědčeni o tom, že znalost pravidel a slovní zásoby vyučovaného jazyka automaticky vede ke schopnosti komunikace.

Výuka pravidel daného jazyka, včetně jeho uplatnění při četných překladech, je cílem všech cvičení, tabulek a testů. Cílem výuky není improvizované a svobodné využívání jazyka v rozhovoru nebo psaném textu, ale znalost a schopnost reprodukce formálního systému.

Mnoho žáků postupujících dle této metody dobře zvládá manipulaci s abstraktním metajazykem gramatiky, což vede k rychlému pochopení cizojazyčného systému. Vědí, co se od nich očekává, tedy že budou tvořit gramaticky správné věty.

Problém této výukové metody spočívá v časté neschopnosti žáků volně



OBRÁZEK 1: Průběh výuky gramatických pravidel.

mluvit, přičemž se při pokusu o každodenní mluvu dopouštějí celé řady překvapivých chyb. Pro slabší nebo jinak orientované žáky, kupříkladu smyslově, v tomto systému není místo.

2. Přímá metoda

Vznikla v Německu během reformního hnutí. Mezi její výukové cíle patří produktivní jazyková činnost a podrobná znalost o lidech a zemi, kde se vyučovaným jazykem mluví. Z hlediska použitých metod zde hraje důležitou roli přirozenost, indukce při odkrývání gramatických pravidel a to vše v cílovém jazyce, mateřský jazyk se používá jen minimálně.

3. Audiolingvální/audiovizuální metoda

Od třicátých let dvacátého století se při psychologickém zkoumání zjistilo, že se jazyk nezískává pochopením a upotřebením gramatických pravidel, ale nápodobou, zevšeobecňováním (generalizací), potažmo rozlišováním (diskri-

minací). Touto problematikou se zabývá behaviorismus, který je založen na vytváření vzruchových řetězových reakcí. Učitel nebo prostředek komunikace produkují impulsy, což vede ke kontrolovatelnému jednání. Na základě tohoto zkoumání začalo v šedesátých letech docházet k technickým inovacím ve výuce, do které byly následně zapojeny jazykové laboratoře.

Behaviorismus je teorie o lidském a zvířecím učení, která se zaměřuje pouze na objektivně pozorovatelná chování a nebere v úvahu mentální činnosti. Behaviorističtí teoretici definují učení jako nic jiného než osvojení si nového chování.

Existuje mnoho kritik behaviorismu, které tvrdí následující:

1. Behaviorismus neodpovídá všem typům učení, poněvadž ignoruje intelektové činnosti.
2. Behaviorismus nevysvětluje některá učení, jako například dětské chápání pravidel nového jazyka, pro které neexistuje žádný zpevňovací mechanismus.

Audiolingvální metodu vytvořili ve Spojených státech Fries a Lado, kteří se zaměřili na výuku produktivních jazykových činností v kompaktních kurzech, kde byl obsah výuky podřízen zájmům konkrétních skupin. Výukové metody se zakládaly na behavioristických učebních teoriích (habit formation), absolutním upřednostňování mluveného jazyka, sledu jazykových dovedností podle principu identity, jednojazyčnosti, induktivní prezentaci pravidel, procvičování a automatizaci pomocí pattern practice. Ve výuce jim napomáhala také technizace a extenzivní dril v jazykových laboratořích.

Audiovizuální strukturálně globální metoda vznikla ve Francii. Její tvůrce Guberina kladl důraz na primát mluveného jazyka, přirozený sled dovedností (poslech – mluvení – čtení – psaní), jednojazyčnost a induktivní odhalování pravidel. Tato metoda je význačná některými svými výukovými postupy,

například fáze mluvení je následována čtením a psaním. Induktivní výuku pravidel doprovází jejich vysvětlování, navození reálné situace ve třídě napomáhá využívání diapozitivů a z hlediska fází výuky po zahájení výuky následuje fáze formování.

Výhody těchto vědeckých výukových postupů spočívají ve schopnosti žáků tvořit gramaticky správné věty i bez znalosti komplikovaných pravidel. Člověk se učí nápodobou a při komunikaci pouze imituje už slyšené či viděné příklady, kterých dostává při výuce rozmanitou nabídku.

Mezi nevýhody obou metod patří:

1. Přístup k žákovi, ke kterému se zde přistupuje jako k řízenému objektu výukového procesu.
2. Individuální výukové přístupy a potřeby nejsou vůbec zohledňovány.
3. Výukový program přejímá zodpovědnost za vyučování.
4. Jednotlivá gramatická témata přesto opět dominují v každodenních situacích.
5. Ti žáci, kteří byli zvyklí se učit kognitivně pomocí pochopení gramatických pravidel, mají zamezen přístup k důležité učební pomůcce.

4. Komunikativní metoda

Komunikativními metodami se zabývali mimo jiné Piepho a Butzkamm, mezi jejichž výukové cíle patřila především schopnost komunikace, které chtěli dosáhnout za pomoci aplikace různých výukových metod, zapojení nových kognitivních postupů jako například signální gramatiky, řízení jazykového vývoje prostřednictvím komunikativních záměrů a ne jako dříve morfo-syntaxí. Gramatická pravidla jsou i zde zprostředkována díky induktivní metodě s minimálním využíváním mateřského jazyka.

Komunikativní metoda se objevila koncem sedmdesátých let. Mezi její zásady patří:

1. Gramatika se používá jako nástroj jazykového jednání. Učebnice nedemonstruje jen to, jak je určitá struktura vybudována, ale i k čemu a v jakém kontextu se naučená struktura používá. Gramatika zde slouží jako prostředek k tvoření jazyka.
2. Slovní vyjádření a text slouží jako objekt popisování jazyka. Neexistuje žádné jednoznačné zařazení mezi úmysl a použité gramatické struktury. Kupříkladu všechny varianty výroků, které se pronášejí v restauraci při objednávání.
3. Žáci mluví a jednají smysluplně, jako když jsou sami sebou a ne imaginárními postavami z učebnice.
4. Vizualní učební pomůcky.
5. Výuka s ohledem na mateřský jazyk.

Jisté je, že mateřská a cizojazyčná kompetence spolu navzájem souvisejí a že školní cizojazyčná výuka stále staví na bázi mateřského jazyka. Vědomým jazykovým porovnáváním se lze učit racionálně a vyhnout se tvoření chyb. Mateřský jazyk se nepoužívá jen z lingvistických nebo ekonomických důvodů, ale především z pedagogických. Například vysvětlování v mateřském jazyce trvá kratší dobu a v některých případech lépe objasní probíranou problematiku, pokud je dané gramatické pravidlo obtížnější. Komunikativní výuka označuje výuku založenou na zkušenostech, zájmech a potřebách žáků. Tyto zkušenosti se tvoří v mateřském jazyce a jsou s ním také spojeny. (Podle Griebhabera, 2004.)

5. Alternativní metody

Dodatečně se k výše uvedeným metodám vyvinuly ještě různé takzvané alternativní metody například Total Physical Response (TPR) nebo sugestopedie.

6.11 Porozumění principům a zákonitostem gramatiky cizího jazyka

Porozumění principům a zákonitostem daného jazyka bezpochyby hraje důležitou součást při výuce jazyků. Bez tohoto porozumění je žák omezen při tvoření větných struktur a nebude schopen adaptovat jazyk na nové okolnosti. Porozumění gramatice není cílem učení se jazyku, ale prostředek umožňující konverzaci. Gramatika by se neměla objevovat jako první v pořadí při prezentaci nového jazyka, ale až následovně po imitačních a opakovacích (repetition) cvičeních, tak aby z ní měl učiteli se co největší prospěch.

Při výuce gramatiky potřebuje učitel mít jazyk zorganizován a připraven tak, aby gramatika byla žákům vysvětlena jasně a názorně za použití různých barev, tvarů, rozměrů, typů písma, popřípadě i obrázků, šipek, tabulek a podobně. Učitel pak může pokračovat v navádění žáků při vytváření pravidel. Tak jsou sami žáci zahrnuti v jejich aktivním objevování a vytváření. A tím si je také lépe zapamatují a budou je schopni znovu použít v nových kontextech.

Principy zacházení s gramatickými jevy:

1. Je třeba objasnit otázky, která komunikativní funkce má být realizovaná za pomoci určitého gramatického jevu.
2. Gramatické jevy jsou probírány jen na základě známých lexikálních informací ke studiu.
3. Je nutné zprostředkovávat jen jeden gramatický jev a ten pak následně také procvičovat.

4. Nezbytně se musí respektovat přiměřenost a stoupající stupeň obtížnosti vyučované gramatiky.
5. Po naučení se gramatickému jevu je nevyhnutelné ho opakovat a znovu přezkušovat.

Fáze gramatické výuky jsou stejné i pro zbytek odborně zaměřeného obsahu výuky, jmenovitě prezentace – procvičování – používání, které lze pro gramatiku rozlišit jako:

1. prezentace příkladů,
2. jednoduché a plynulé procvičování,
3. transfer do nových či detailnějších příkladů.

Pro vymezení pravidel by učitel měl:

1. seznámit se s kognitivními strukturami svých žáků (vědomostmi o světě, o jazyku), cítem pro jazyky, výukovým plánem,
2. izolovat danou problematiku, postupně ji představit,
3. kontrolovat pochopení žáků pomocí kladení otázek vedoucím ke zjištění, zda jsou žáci schopni odůvodnit řešení svých úkolů.

Pozorně musí přemýšlet i o tom:

1. jak prezentovat gramatiku takovým způsobem, který již žákům nabízí pravidlo,
2. co potřebují žáci vědět a co může být vynecháno,
3. která gramatika je velmi důležitá a která méně,
4. co se žákům chystají prezentovat, odvodit a vysvětlit,
5. jaká slova budou používat, aby navázali na předchozí látku,

6. kolik informací budou sami žáci schopni odvodit,
7. jak se ujistí, že žáci rozuměli,
8. kolik látky je zapotřebí probrat v jedné hodině.
9. kdy dojdou k závěru, že zkoumání a vysvětlování pravidla vede ke správnému cíli nebo se původní cíl vytratil či není přesný.

Tyto tři záměry jsou z hlediska žáků zároveň důležité pro vyučování. Žáci by měli:

1. seznámit se s pravidlem,
2. být schopni s ním manipulovat i v jiném kontextu,
3. být schopni jazyk upotřebit i v dalších smysluplných kontextech.

Důraz na komunikaci občas může vést k pocitu, že bezchybnost není důležitá za podmínky, že je sdělena hlavní myšlenka. Přesto hraje precizní použití jazyka při komunikaci důležitou roli. Žáci mohou jen získat, když budou věnovat pozornost správnosti vyjadřování již od raného období studia. Správné porozumění strukturám je také část úspěchu při porozumění slyšenému a čtenému textu.

Aby bylo potřebné procvičování gramatických struktur efektivní, nesmí se stát jen subjektem teoretických výkladů, ale musí být nedílnou součástí výuky a používání cizího jazyka. Žáci potřebují chápat gramatické struktury a někteří by zastávali názor, že jistě existuje prostor pro krátká vysvětlení, kdy se používání gramatických pravidel jeví jako užitečné. Přesto není pro žáky těžké přecenit jejich hodnotu.

Učitelům značně pomáhá, když často užívají důležité gramatické struktury ve známých kontextech a se známou slovní zásobou. Zároveň pokud již byla určitá struktura procvičována v reálných situacích, je nezbytné, aby docházelo k upevňování nabyté znalosti ne za pomoci formálního výkladu, ale

na základě názorných ukázek, které vytvářejí silný vizuální a sluchový dojem a které vyžadují aktivní odezvy.

Například časy mohou být prezentovány za použití časových schémat a podstatná jména rozdělena podle rodů za pomoci učebních barevných kartiček nebo podobných učebních pomůcek nebo stupňování přídavných jmen za pomoci konkrétních předmětů nebo samotných žáků (větší, starší, tmavší a podobně). Takové demonstrace mohou být prováděny v cílovém jazyce s krátkým vysvětlením v mateřském jazyce, abychom se vyhnuli případným matoucím představám.

Slova a slovní spojení používaná k diskuzi o gramatických strukturách by měla být běžně používaná a žákům dobře známá jako například: čtvrtý pád, druhý stupeň, dej před, mění pořádek slov, píše se takto a podobně.

Učitelé stojí před různými úrovněmi schopností a jejich úkolem tak je, co nejlépe rozhodnout, jak by nejlépe uspokojili potřeby svých žáků. Měli by žákům vysvětlit, že gramatika nejen napomáhá správnému užívání jazyka a že díky ní můžeme rozpoznat, zda je tvar slova použit správně nebo chybně, ale nadále lze využít i k pochopení různých pravidel správného pravopisu, jako například pravidel interpunkce a psaní velkých písmen, ale také nám usnadňuje naučení se cizímu jazyku a zároveň jeho pochopení, ale přesto není rozhodující gramatická znalost, ale schopnost správného používání jazyka.

6.12 Sestavení pořadí pro uvádění pravidel a struktur

1. Argument vycházející z jazykového systému

Je vhodné si promyslet, jaké postupy se dají odvodit z jazykového systému. Například nominativ má ve větě funkci podmětu a ve větě oznamovací stojí na prvním místě.

2. Argument vycházející z didaktiky

Také je třeba rozlišit, co je jednodušší a co je naopak obtížnější, popřípadě co by žáci na základě svých předchozích znalostí lépe zvládli. Například při výuce pádů podstatného jména se zpravidla postupuje od nominativu přes akuzativ, pak následuje dativ a jako poslední se probírá genitiv.

3. Pragmatický argument

Zároveň je nutné si promyslet, co je v daných tématických souvislostech smysluplné s ohledem na to, jak žáci ovládají jazyk.

Dnes se v cizojazyčné výuce vychází z toho, jak obsáhlá je daná struktura a jak často se používá. S ohledem na toto pravidlo se například výuka minulých tvarů sloves zavádí co nejdříve.

Principy zprostředkování gramatiky:

1. Zdůraznění/izolace

Podpora získávání jazykových znalostí pomocí zdůraznění neboli izolace jednotlivých aspektů. V autentických vyjádřeních se zpravidla může překrývat více gramatických pravidel a vztahů, takže může dojít k tomu, že určitý vztah vůbec nemusí být žáky rozpoznán.

2. Autenticita

Při učení se jazyku předpokládá tvoření pravidel, že zůstane uchráněna účelová funkčnost jazykových prostředků, proto by měly, pokud možno, sloužit jako základ sdělení jen autentické výroky. Izolované příkladové věty sice mohou vykazovat jistá pravidla, ale jsou často vícenásobně interpretovatelné, protože bez souvislosti v použití nelze jasně rozeznat účelnost jazykových prostředků.

3. Vizualizace

Abstraktní gramatické vztahy mohou být učiněny srozumitelnější pomocí symbolů a vizuálních prostředků.

Gramatické vztahy, které jsou vyjádřeny jazykovými prostředky, jsou ve všech pravidlech prezentovány abstraktně a působí tedy jako obtížněji přístupné. Pomocí symbolizace si mohou žáci tato pravidla lépe představit a zacházet s nimi. (Podle Grießhabera, 2004.)

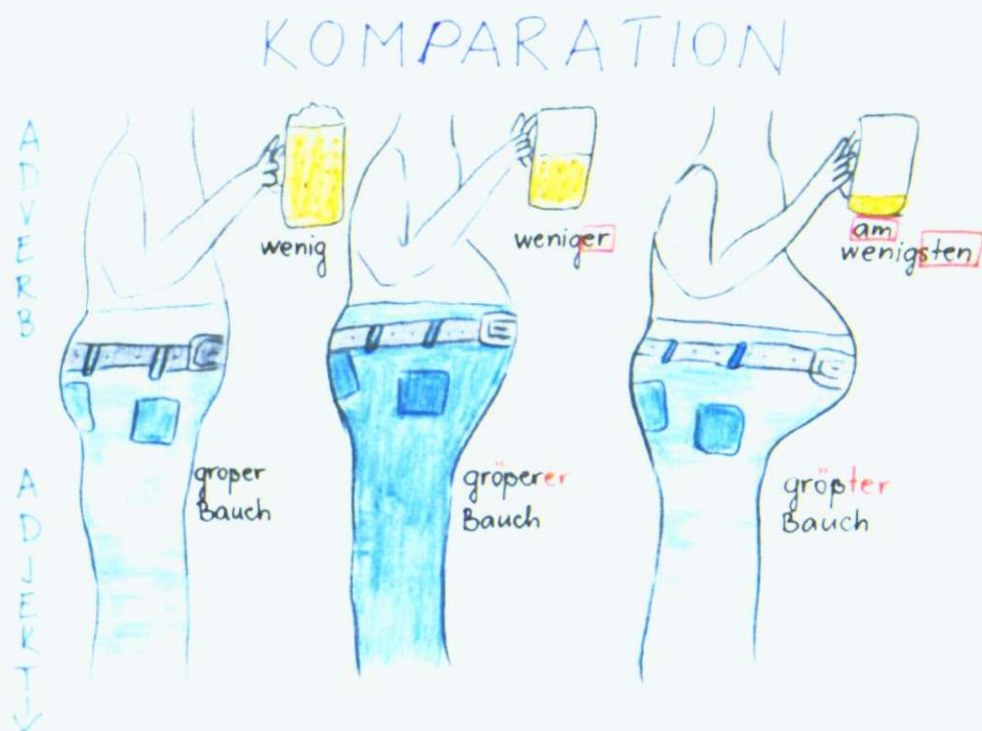
7 Obrazy, symboly, signály a jejich využití při prezentaci gramatiky

V pedagogickém myšlení se odráží povaha obrazu a zachovává se v německé jazykové tradici. Obraz, *das Bild*, je součástí slova, které označuje vzdělání – *die Bildung* a současně slovesa *bilden*, tvořit.

Základní otázkou výchovy a vzdělání jako specificky lidské a k cíli směřující činnosti je to, co je člověk, a k jakému obrazu či podobě jej tedy utvářet a v jaké podobě formovat i samotné vzdělávací materiály.

Častou příčinou neúspěchu při učení se cizí gramatice je nezvládnutí gramatiky v mateřském jazyce. Plete-li si dítě slovesné kategorie v češtině, potom je obtížné vyvozovat toto učivo v němčině. Pravděpodobně jedinou cestou bude dril, a to jak ústní, tak písemný. Doporučenými pomůckami pro zvládnutí gramatiky jsou i gramatické přehledy a barevně odlišené jednotlivé slovní druhy. Obojí je velmi účinné u jedinců, kteří preferují systém, potřebují přehled a dávají přednost vizuálním vjemům. Není důležité, jsou-li přehledy profesionálně vytvořené nebo je to vlastní výroba žáků, popř. jejich rodičů. Viz obrázek 2.

Velmi brzy potřebují žáci přehled koncovek pro časování sloves, přehled časování pomocných sloves, postupně přehledy další. Jejich význam je značný z hlediska výuky i motivace. Přehled poskytuje jistotu, zrakovou kontrolu, napomáhá k zapamatování učiva. Proto by ho měl mít žák tak dlouho, dokud nemá poznatek zautomatizovaný, dokud má subjektivně pocit, že pomůcku potřebuje. Takovýto způsob výuky je založen na audiovizuální metodě, která klade důraz na primát mluveného jazyka, přirozený sled dovedností (poslech – mluvení – čtení – psaní), jednojazyčnost a induktivní odhalování pravidel. Výhody tohoto vědeckého výukového postupu spočívají ve schopnosti žáků tvořit gramaticky správné věty i bez znalosti komplikovaných pravidel.



(JANIGOVÁ, ŽÁCI GYMNÁZIA P. O. H. DOLNÝ KUBÍN)

OBRÁZEK 2: Gramatické schéma vytvořené žáky.

Člověk se učí nápodobou a při komunikaci pouze imituje už viděné příklady obohacené o barevné přehledy plné obrázků a signálů, kterých dostává při výuce rozmanitou nabídku.

Z hlediska sebehodnocení a motivace poskytuje přehled jistotu, že žák nemusí udělat chybu nebo si ji opraví, že zapomenutí nemusí být bezprostředně potrestáno, že učitel je ochoten pomoci, nečeká na chybu.

V učebnicích cizích jazyků se obráží působení společenských požadavků spolu se stavem didaktiky cizích jazyků v době, kdy byla daná učebnice zpracována, a zároveň též erudice a invence autorů i vliv metodických směrů, z nichž tito autoři vycházeli. To vše samozřejmě ovlivňuje i řešení rozsáhlé problematiky prezentace gramatiky jako důležitého prvku ovlivňujícího učební činnost žáků. Jedna z prvních učebnic němčiny, která se u nás díky vizua-

lizačním přístupům prosadila a na dlouhá léta se stala vzorem pro možnosti vizualizace gramatiky, je učebnice Wer, Wie, Was, viz. gramatická příloha 2.

Úloha obrázku při nácviku gramatiky je v některých případech nenahraditelná. Pro žáky s poruchami čtení i psaní má pak význam o to větší. Kartotéka obrázků umožní nejen nácvik slov, ale i jejich procvičování, opakování, prověřování a později i nácvik jednoduchých gramatických jevů, například první a čtvrtý pád, spojení se zájmeny přivlastňovacími, stupňování přídavných jmen a podobně. Třeba při výuce členu určitého a neurčitého lze využít nejen obrazový materiál, ale i množství předmětů, aby s nimi mohli žáci manipulovat, řadit ke správnému členu, vyřazovat nesprávná slova a podobně. Nevzniká tak moment stresu, kontrola a oprava je snadná a rychlá. Čím více obrázků gramatický text obsahuje, tím aktivnějším přínosem je projev žáků, kteří se tak učí mluvit. Žáci s vývojovými poruchami učení mohou pracovat společně s učitelem s obrázky, zatímco se ostatní žáci věnují samostatné práci. „Čtou“ obrázky, vyřazují obrázky, které do dané skupiny nepatří, později je zařazují k barevně označeným členům *der, die, das* nebo *ein, eine, ein* a učí se tak zároveň rozlišovat rody.

7.1 Symboly

Symboly ovlivňují rozvoj lidských kognitivních schopností a vyjadřují i způsoby lidského myšlení a vztahování se ke světu. Symbol v lidském myšlení má zásadní podíl, jehož podstatnou vlastností i schopností je sjednocovat části v celek.

Pomocí schopnosti obrazových reprezentací okolního světa i svého vnitřního byl člověk vždy schopen nezprostředkovaného spojení se světem jako celkem i v době, kdy ještě neznal písmo či v dětství, kdy ho ještě neovládal. A tuto moc obdivuhodné kreativity je schopen využít i mimo tu oblast, kterou dnes nazýváme uměním. Člověk pomocí obrazů a symbolů získává

schopnost názorně si představovat budoucnost, předvídat, co se může stát, a imaginativní kapacitou své mysli se může přenést přes aktuálně působící prostor, čas i skutečnost. Lidské myšlení je totiž primárně eidetické, tedy obrazové, má symbolickou povahu.

Symbols (z řeckého slova *symballein*, které má význam spadat v jedno) zhušťují, sjednocují a organizují lidskou zkušenost, prožívání světa, který tímto pořádají a uspořádávají ve smyslu tvoření významově relativně pevných jednotek, vytvářejících popsateľný řád namísto nepopsateľného chaosu. Symbols jsou vnějšími zdroji informací, pomocí nichž lze uspořádat lidský život – vytvořit neosobní mechanismy pro vnímání, porozumění, posuzování a manipulaci se světem. Pomocí symbolů lidé organizují a zhušťují své pocity a zkušenosti do smysluplných a strukturovaných forem a vnášejí do svého světa řád, který umožňuje lépe se orientovat a vyrovnávat s prostředím, ve kterém žijí. Přestože jsou symbols původně obrazové podoby, souvisejí i se vznikem a provozem verbálního jazyka a komunikace (znaky jsou v tomto smyslu symbols, které zastupují něco jiného). Jako symbols lze tedy pojímat ty útvary, které reprezentují, zastupují, označují něco jiného. A to ať ve vztahu k myšlenkám, procesům či věcem, které nejsou bezprostředně přítomny či nikdy neexistovaly, i toho, co je fyzicky nenahmatatelné (ideje, zvuk, představa, slovo). To, co symbolům propůjčuje výjimečnou schopnost, označuje, odkazuje a udává, jakým způsobem zastupují určitou skutečnost spolu s tím, že představují jakési skryté instrukce pro určité způsoby chování či jednání. Vztyčený ukazováček ruky tak může zastupovat a symbolizovat situaci, na kterou si musí člověk dát pozor a zaměřit na ni svou pozornost, brýle a sako, osobnost učitele, vlajka, určitý národ apod. Symbols jsou též spojeny se silným emocionálním nábojem, jsou organizovány v systémy, které jsou sdíleny v lidské zkušenosti. To, že jsou symbols odkazem k něčemu (a jsou tak spíše poukazem, než-li věcí samou od věci či myšlenky odděleny),

umožňuje, že si je s onou asociovanou částí pojíme, a tak je realizujeme v podobě určitého jednání či konání, které zastupují. To symbolům propůjčuje moc zejména jako významových jednotek sociokulturního uspořádání.

7.2 Učení z obrazového materiálu

Obrazová úroveň je založena na vnímání obrazové informace. Člověk vnímal svět jako obrazy dříve než začal používat slova, a proto je pro něj obrazová informace prezentovaná v knize, na tabuli nebo na obrazovce displeje bližší než písemná, působí mu menší obtíže ji dešifrovat, a pokud se používá výrazově, je mnohem sdělnější. Učební texty mají dvě stránky: slovní (verbální) a obrazovou (nonverbální). Učení z obrazového materiálu se zkoumá teprve posledních dvacet let. Zjišťuje se především to, jak by obrazová stránka textu měla být koncipována, aby byla jednodušší na pochopení a pomohla usnadnit učení. Těmito tématy se zabývá kognitivní psychologie, psychodidaktika, psychologie ilustrace, technologie vzdělávání aj. Součástí současných učebních textů je tzv. hypertext – jeho součástí jsou hlavně obrazové informace.

7.2.1 Zpracování obrazových informací

Z hlediska vývojové psychologie je ve školním věku verbální a nonverbální sdělování dobře propojeno, dítě věnuje velkou pozornost obrázkům, které mu pomáhají přijímat poznatky z tištěné řeči. Obrazový materiál zahrnuje širokou škálu materiálu od těch, co zachycují skutečnost věrně (fotografie, kresba) po abstraktnější a zobecňující vyjádření reality (schéma, graf).

Základem učení z obrazového materiálu je zpracování vizuálních informací. Vybrané informace pak zůstávají v senzorické, okamžité paměti, část je ukládána do paměti krátkodobé, poté dochází k selekci a ty důležitější informace jsou ukládány do paměti dlouhodobé. Když se člověk učí, vnímá

obrazové i verbální informace současně. Zpracování obou typů informací probíhá podle těchto modelů:

1. **Model unárního (jednoduchého) kódování informací** – učící se analyzuje obraz i písmena a zpracovává je najednou v sémantické paměti.
2. **Model dvojného kódování** – zpracovávání informací je dvojitý, obraz je analyzován a výsledky předávání do paměti nonverbální (Jsou zpracovány do nonverbálních pojmů.), výsledky z analýzy písmen jdou do paměti verbální (Jsou zpracovány do verbálních pojmů.).
3. **Model senzoricko-sémantický** – slovo má své vizuální a fonetické charakteristiky, obraz má také vizuální charakteristiky, které jsou zpracovávány sémanticky a vznikají charakteristiky smyslu.
4. **Model trojného kódování** – žák analyzuje zvukovou, tištěnou a obrazovou podobu informací, přitom vzniká auditivní logogen, vizuální logogen a pikto-gen, které přecházejí do kognitivního systému.

7.2.2 Úrovně sdělování obrazové informace

Podle Mareše, 1995 rozlišujeme zároveň tři druhy informací:

1. **syntaktickou** – zabývá se tím, jak je informace zobrazena a jak spolu jednotlivé prvky souvisí,
2. **sémantickou** – zabývá se sdělením, jaký má informace význam,
3. **pragmatickou** – studuje to, zde lze podle obrázku pracovat a jak při zobrazené činnosti postupovat.

K těmto třem úrovním se ještě přiřazují čtyři vizuální faktory:

1. ucelenost obrázku,

2. prostorová lokalizace,
3. odstupňování důrazu
4. vztah obrázek – text.

7.2.3 Funkce obrazového materiálu

Obrazový materiál plní řadu funkcí, lze jich rozlišit nejméně pět v závislosti na vztahu obrázek – text a obrázek – učivo:

1. **funkce dekorativní** – obrázek věcně nesouvisí s textem, může činit text zajímavější nebo odlehčovat příliš náročný text,
2. **funkce reprezentující** – má u žáka vytvářet adekvátní obrazové představy, obrázek znázorňuje to, co je v textu vysvětleno,
3. **funkce interpretující** – má usnadnit žákům pochopení učiva a navodit správné vytváření představ o textu,
4. **funkce organizující** – jejím úkolem je dodat již existujícím znalostem soudržnost, vhodně je uspořádat, ukázat, jak postupovat, patří sem například obrazový návod,
5. **funkce transportující** – má ovlivnit způsob, jakým se žák učí, a způsob zpracování informací.

Tyto funkce nejsou funkcemi jedinými. Existují ještě funkce zdůrazňující vztah obrázek – psychický stav, psychický proces:

1. **funkce afektivně-motivační** – protože je učení i záležitostí emoční, mohou obrázky u žáka probouzet zájem o učivo a naladění příjemné nálady,
2. **funkce koncentrování pozornosti** – obrázek navozuje a udržuje žákovu pozornost,

3. **funkce kognitivně-regulační** – obrázky slouží k podpoře poznávacích procesů.

Obrázky mohou mít i negativní vliv. Příliš velký důraz na názornost může vést k brzdění abstraktního myšlení žáků a odvádět jejich pozornost. Dalším dosud nevyřešeným problémem je ověřování účinnosti učení z obrazového materiálu. Zatím se klade důraz spíše na slovní a časové hledisko vyučování, protože každý žák je jiný a ne všichni mají stejně rozvinut vizuální styl učení.

Názorný materiál:

1. umožňuje vnímání a formování představ,
2. zvyšuje motivaci (ovlivňuje pozornost, pochopení, trvalejší zapamatování),
3. pomáhá lepšímu pochopení podstatných znaků a vztahů.

Názorné poznání je při osvojování vědomostí spjato s myšlením a řečí, čímž se zdokonaluje. Kritériem zapamatování je reprodukce, ale slovní reprodukce nemusí znamenat pochopení. Žák si osvojil pojem tehdy, když s ním dokáže přiměřeně pracovat, manipulovat, užívat ho v typové i neznámé situaci. Podstatný význam má vystižení vztahu mezi jevy a pojmy. Pravdivé poznání skutečnosti a účinné praktické působení na ni vyžaduje, abychom (podle možností) poznali celistvost, vzájemné vztahy mezi jednotlivými jevy a pojmy. Učení uvědomělé s porozuměním a pochopením znamená vystižení podstatných znaků. Naopak učení mechanické a bez pochopení toto postrádá. (MAREŠ, 1995)

7.3 Signální gramatika

Pojem signál se u nás objevuje podle Klimeše tradičně ve významu „... smlouvené (zvukové, optické aj.) znamení, jímž se zprostředkuje, předává zpráva,

přeneseně i podnět, popud, náznak, . . .“ (KLIMEŠ, 1981)

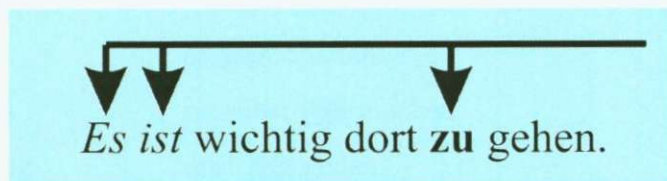
Úvahy spojené při tvorbě nových učebnic zejména s motivací žáka lze uvést Zimmermannovou úvahou, že „Grammatiklehren und –lernen ist in der fremdsprachendidaktischen Forschung bisher fast ausschließlich als kognitives Problem verstanden worden.“ (ZIMMERMANN, 1985) Podobně argumentuje i Königs který si stěžuje: „Dabei wird unter Grammatik fast immer die Vermittlung expliziten Sprachwissens verstanden.“ (KÖNIGS, 1983)

Pojem signální gramatika se objevuje v odborné literatuře už na přelomu šedesátých a sedmdesátých let dvacátého století a je úzce spojen se jménem německého lingvodidaktika Güntera Zimmermanna, který se jako zastánce audioorální metody a cvičení typu „pattern drill“ pokoušel o zvýšení míry uvědomělého přístupu při užívání strukturních vzorců. Pokusil se na příkladu angličtiny vyhledat takzvaná signální slova, která by svou sémantickou podstatou vyvolávala nutnost užití konkrétního gramatického jevu. O propojení signální gramatiky se cvičeními typu pattern drill se vyjadřoval i Multhaup: „Mit der Signalgrammatik wird also der Versuch unternommen, die Vorteile des pattern drill, die darin liegen, dass die Lernenden in schneller Folge und großer Zahl bestimmte sprachliche patterns, formal gleichartige Strukturen, äußern und so fest in das Gedächtnis einprägen (automatisiert beherrschen), nötigen Einsicht darin, in welchen Situationen, bei welchen aktuellen Sprachanlässen eine solchermaßen trainierte Struktur gebraucht werden muss, zu kombinieren.“ (MULTHAUP, 1979)

Pojem signální gramatika se etabloval v německy mluvících zemích již v sedmdesátých letech a je současně úzce spjat s Krashenovou teorií monitoru. Signální gramatika se měla pokusit o propojení uvědomělého a neuvědomělého přístupu v práci s gramatickým učivem tím, že by propůjčila lexikálním jednotkám funkci signálu pro žáka. Ve své první vývojové fázi signální gramatika usilovala o propojení gramatických jevů s lexikálními signály,

kteřé by u řáka tento jev asociovaly, jenže v mnoha řpřípadech není možné vyhovět požadavku propojení gramatického učíva s lexikálním signálem. Původně byly vedlejším produktem signální gramatiky pokusy o grafickou vizualizaci gramatického pravidla bez podpory slovního vyjádření v cílovém či mateřském jazyce. Ale právě tyto nástroje signální gramatiky naznačily možnost simplifikace gramatických oddílů učebnic, když propojovaly vizuální a verbální prezentaci pravidel tak, aby vytvořily řákovi prostor pro vlastní iniciativu při tvoření gramatických pravidel.

Slovo v podobě signálu mělo u řáka vyvolat jasnou představu o potřebném gramatickém pravidle, aniž by muselo pravidlo být slovně vyjádřeno. Signální slovo mělo usnadnit proces řákova učení. V tomto kontextu je možno začlenit signální gramatiku do snah o plynulý přechod mezi gramatickou a lexikální progresí a o jejich komunikativně zakotvené propojení. V materializované podobě se signální slova objevovala i v učebních souborech své doby. V počátcích byla vytištěna **tučně** nebo *kurzívou*, postupně byla doplňována o šipky odkazující na požadovaný gramatický tvar, (viz obrázek 3).



OBRÁZEK 3: Gramatický jev zvýrazněný kurzívou, tučně a šípkami.

Úskalí takto pojaté signální gramatiky však spočívalo zejména v tom, že inventář signálních slov se rychle vyčerpál.

V signální gramatice se jedná o kognitivní koncepci, kdy se v potaz přicházející gramatická pravidelnost mluvnického projevu ve smyslu *Když X, pak Y* zobrazuje namísto metajazykového pravidla za pomoci signálních slov a na ně se ponejvíce vztahujících konkrétních jazykových morfémů nebo mor-

fematických skupin. (ZIMMERMANN, 1977)

Příklad 1.

Ich hoffe	dass ich es schaffe.
Sie sagt mir	dass sie es selbst macht.
Es ist wichtig	dass man dort geht.

Přibližný cíl vyučování zní: Žáci by měli umět podle signálu dvou stejných podmětů, předmětu hlavní věty a podmětu věty vedlejší a podmětu *es* v hlavní větě a *man* ve vedlejší nahradit tvar vedlejší věty vazbou infinitivu s *zu* a naopak. Předpokladem pro tento učební cíl je ovládání syntaxe vedlejší věty, aby žáci byli schopni sami určit, co je podmět a předmět, a aby věděli, že sloveso ve vedlejší větě stojí na posledním místě. Signál je později konfrontován s podněty jako **Ich** *hoffe* + předmět + *zu* + sloveso v infinitivu.

Znalost výše uvedeného signálně gramatického schématu mohou pak sami studenti aplikovat do substitučních tabulek:

Ich hoffe	es zu schaffen.
Sie sagt mir	es selbst zu machen.
Es ist wichtig	dort zu gehen.

V důsledku toho dochází ke krácení podstatných součástí kognitivního vztahu (signál dvou stejných podmětů, předmětu hlavní věty a podmětu věty vedlejší, podmětu *es* v hlavní větě a *man* ve vedlejší a nahrazení vedlejší věty vazbou infinitivu s *zu*). Krácení ovšem nastává na základě použitých sloves při veškerém situačním a komunikativním zavedení a následných charakteristických jazykových vzorech, tak aby byla možná určitá generalizace. Předpokládejme tedy, že když se při učebním procesu a pozdějších cvičeních objeví zmíněný signál, reagují žáci tvarem infinitivu s *zu*. Tato reakce, která

je nejprve několikanásobně vědomě vytvořena pomocí vizuální (například tabulka) nebo akustické předlohy (učitelské poznámky), tak uvádí hypotézu po ukončení integrační fáze a v daném případě i dalších opakováních v následujících výukových jednotkách převádí kognitivní schéma v nekognitivní, nevědomé valenční jednání, přičemž evokovaný, (původně) kognitivní obsah, tedy signály spouští nevědomě, to znamená automaticky náležité reakce.

Příklad 2.

příznak

als

Kognitivní schéma vyplývá ze situací jako například následující: *Guck mal auf Peter. Er ist Basketballspieler. Er ist viel größer als ich.* Takže signál je příznakem (zde *als*), na který vzniká reakce *größer*. Učební předmět je všeobecně die Komparation, speciálně použití tvaru komparativu při předložení daného příznaku, který je využit s druhým stupněm přídavných jmen v kauzálním spojení.

Tento příklad jasně vyjadřuje, že nejen jazykové (například *als*), ale i situační (popřípadě myšlenkové) podněty lze zahrnout do kognitivního učebního procesu.

Pomocí konkrétního, a tím i velmi nepatrného rozsahu pravidel je možný jen pomalý učební pokrok a tudíž jen omezená generalizace. Je třeba vždy vyučovat více signálů, čímž se může stát výuka neekonomickou.

Žák často neumí sám rozpoznat společné zákonitosti určitých signálů a učí se tudíž určité látce bez pochopení pravidel. Mimoto není od věci poukázat na nebezpečí, kdy na základě konkrétních jazykových signálů dochází k nepřesné nebo přinejmenším neúplné indukci pravidel. Nakonec je třeba zjistit, v kterých případech a v kterém okamžiku výuky mohou být dodatečně nápomocná metajazyková pravidla. (ZIMMERMANN, 1977)

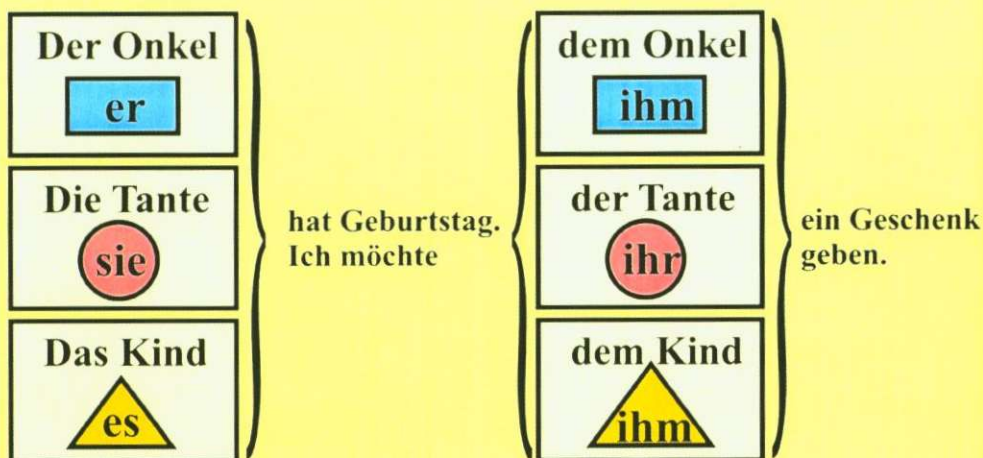
7.3.1 O prostředcích signální gramatiky

Podíváme-li se blíže na takzvané gramatické texty, tedy ony stránky učebních souborů cizích jazyků, které jsou vizuální formou gramatického učiva, zjistíme, že změnily oproti svým předchůdkyním z poloviny dvacátého století výrazně svou podobu. Z hutných lineárních textů, které detailně v mateřštině popisovaly gramatický jev, se staly tabulkové přehledy, které hýří obrázky, barvami a typografickými prostředky, a slovní vyjádření pravidel jsou k vidění spíše výjimečně. Bohužel při srovnání německých učebnic pro základní školy s anglickými učebnicemi např. Go nebo nová verze Project English, které jsou plné obrázků a fotografií, na kterých se objevují „průvodci knihou“ ve stejném věku, jako jsou sami žáci, kterým se daná učebnice dostává do rukou a které jsou zaměřeny komunikativně a pouze na reálné situace z dětského života, zdá se, že německé učebnice trochu ztrácejí. Domnívám se ale, že žáci mají zájem učit se německy z moderních knih, na jejichž stránkách by se prostřednictvím aktuálních témat seznamovali s gramatikou.

Při tvorbě gramatických textů v současných učebnicích je třeba se zaměřit zejména na analýzu prezentace gramatického pravidla s využitím vizualizace. Měly by žákovi znázorňovat gramatické zákonitosti cizího jazyka za použití didakticky zdůvodněných prostředků vizuálního názoru. Původní gramatické pravidlo je sice východiskem a nositelem didaktické informace, jeho ztvárnění je ale přímo závislé na cílové (věkové) skupině žáků. Užití barev, geometrických tvarů, kreslených postaviček má hodnotu motivační, která napomáhá efektivnějšímu ukládání poznatků do paměti. Poznatky o základních modelech fungování lidské paměti vycházejí z neuropsychologických zkoumání funkcí obou polokoulí lidského mozku, z nichž levá zodpovídá za operace racionálního charakteru jako jsou analýza, logika, dedukce, gramatika či matematika, zatímco pravá nese kreativitu, fantazii, emoce, rytmus, melodie a obrazy. Současným propojením obou polokoulí je rychleji iniciováno uložení

GRAMMATIK

1. 3. pád zájmen er, sie, es



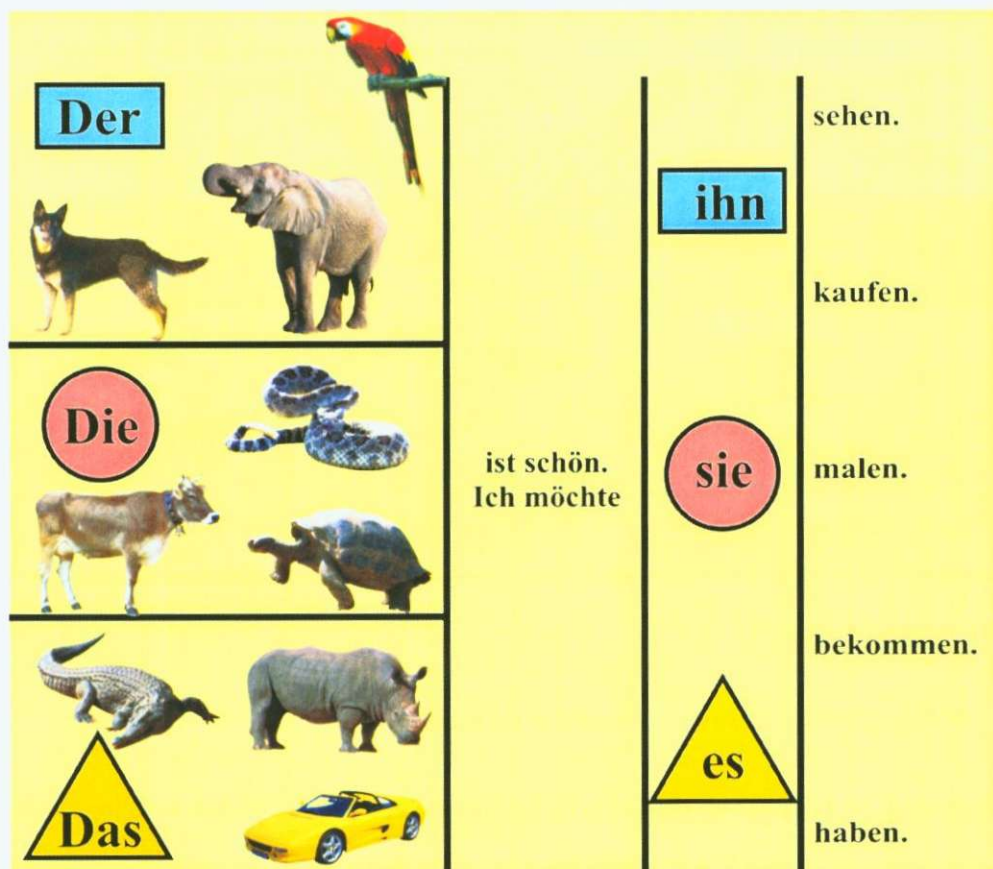
2. 4. pád zájmen er, sie, es



OBRÁZEK 4: Využití abstraktních symbolů.

informace do paměti.

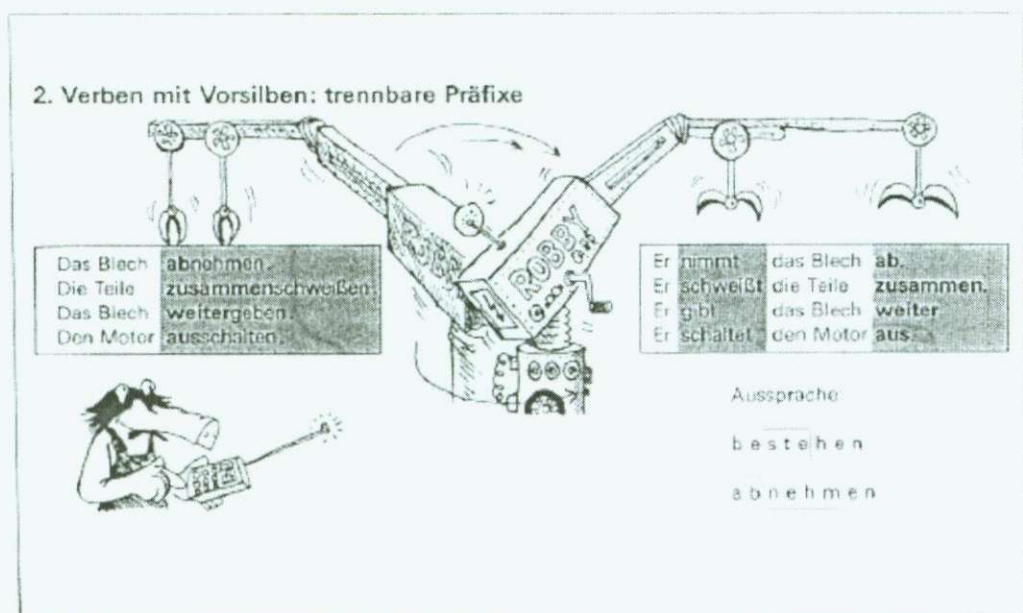
Soudobé vizuální prostředky signální gramatiky tvoří tři homogenní skupiny. K nejčastěji užívaným patří tiskové grafické pomůcky v podobě **polotučného tisku**, *kurzívy*, *nakloněného písma*, podtržení či **barevného rastru**. Druhou velmi často využívanou skupinu zastupují abstraktní symboly, tj. šipka, čtverec, trojúhelník nebo kruh okolo nového jevu (obrázek 4, 5). S rostoucími možnostmi počítačového zpracování učebnic v současnosti téměř neexistuje učebnice, která by těchto prostředků nevyužívala. Je nutno vyzdvihnout ty učebnice, které přistupují ke gramatickým textům s rozmyslem a



OBRÁZEK 5: Využití abstraktních symbolů a obrázků.

propůjčují jednotlivým barvám a dalším grafickým prvkům jednoznačné významy nebo propojují gramatické texty pomocí symbolů dokonce s cvičeními. (PODRÁPSKÁ, 2004)

Třetí skupinu signálně gramatického názoru zastupují tzv. vizuální metafory. Jde o obrázky, které lze na základě vnitřní logické souvislosti propojit s pravidlem. V českých učebnicích němčiny se setkáváme zřejmě nejčastěji s vizuální metaforou mostu, která má evokovat rámcovou konstrukci u sloves s odlučitelnou předponou. Zahraniční učebnice užívají ve stejných případech kresby dřevařských svorek nebo stavebních jeřábů, které vybírají z hromady slov – cihel ty správné a staví je na opačné konce věty. Gramatické texty



(FUNK, KOENIG, 1991)

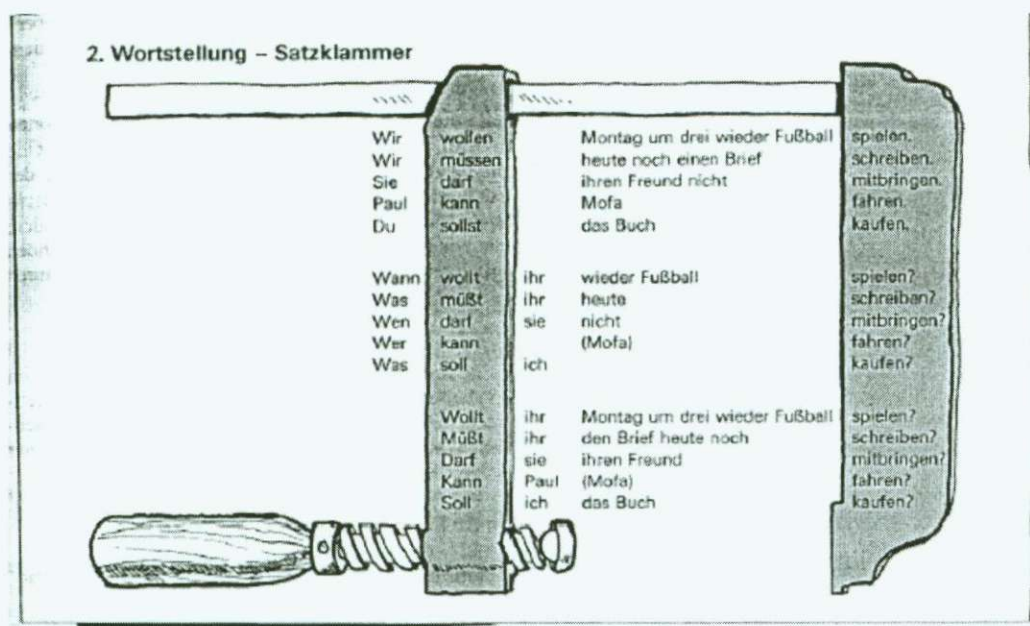
OBRÁZEK 6: Úprava gramatického schématu s využitím kresby jeřábu.

obohacené o vizuální metafory spojují abstraktní gramatickou kategorii se zobrazením konkrétního předmětu, viz. obrázek 6 a 7.

Zvláštní skupinu představují kreslené postavičky, tzv. facilitátoři. Ti mají za úkol doprovázet žáka učebnicí a motivovat jej k dalšímu učení. Čeští facilitátoři sdělují žákům např. *Das kennen wir doch schon, Das ist ja langweilig* nebo je vyzývají *Zopakujte si časování slovesa haben!*

7.3.2 O přínosu signální gramatiky

Soudobé gramatické texty ustoupily výrazně od slovního vyjádření pravidel. Užití prostředků signální gramatiky na příkladových větách představuje pravidlo ve vizualizované podobě a učebnice ponechává žákovi prostor pro jeho vlastní interpretaci a formulaci. Žákem vytvořené pravidlo není zatíženo obtížnou lingvistickou terminologií. Je potřebné, aby učitelé zejména v počátcích výuky cizích jazyků na gramatické texty v učebnicích upozorňovali a



(FUNK, KOENIG, 1991)

OBRÁZEK 7: Úprava gramatického schématu s využitím dřevařské svorky.

průběžně zjišťovali, zda se žák může o gramatický text opřít v případě neporozumění nebo dílčí neznalosti. V omezené míře jsou i v dnešních gramatických textech vyjadřována gramatická pravidla slovně. Formulace těchto pravidel jsou ale výrazně odlišné od jejich dřívější podoby. Současné pravidlo oslovuje emocionální a motivační oblast žákovy psychiky, neboť jej přímo oslovuje anebo vyzývá k mentální činnosti. Přímá výzva k činnosti je vyjádřena dokonavým slovesem, např. *Porovnejte! Pamatujte si! Pozor na pořádek slov!*. Forma otázky navozuje komunikaci se čtenářem, např. *Které pády osobních zájmen už znáte? Jak tykáme? A jak vykáme?* Současné pravidlo má tedy dynamickou podobu a naznačuje v mnoha případech i pracovní postup, např. *Was fragt der Polizist? Sagt es auf Tschechisch! Všimněte si, jak v němčině vykáme.*

7.4 Zásady vyučování a učení spojené se signály a vizualizací

V zahraniční literatuře se uvádějí pojmy, které spojují vyučování a učení. Tím se zdůrazňuje nejen práce učitele ale též podíl žáka, který se samostatně učí. Z hlediska propojení vizualizace s gramatikou se nabízejí následující přístupy:

1. Multisenzoriální přístup

Zásada multisenzoriálního přístupu se objevovala již v pracích J. A. Komenského. Motto multisenzoriálního přístupu je: Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž. Multisenzoriální přístup umožňuje žákovi využívat pro přívod informací ten kanál, který je nejlépe rozvinut. Spojuje zrak (obrázky, psaná slova, využívání barevných zdůraznění) a sluch. Poslouchá výslovnost učitele, spolužáků, svoji, má možnost slova mnohokrát opakovat, porovnávat svoji výslovnost s výslovností učitele. Přínosem je využívání magnetofonových nahrávek nejen vzorových, ale též vlastní výslovnosti.

Hmat, kinestetické vnímání a motorika jsou využívány při znázorňování obsahu slov pohybem, obtahování slov apod. Učení musí být ze strany žáka co nejvíce aktivní.

2. Kreativní opakování a automatizace

Ke každé prezentované gramatice v učebnicích pro základní školy by měl být přiřazen nějaký obrázek nebo jazykový stimul, ze kterého lze probíraný jev odvodit a se kterým si později žák může danou problematiku spojovat, což může být ještě zesíleno následným použitím podobných obrázků v cvičeních (např. doplňování chybějících tvarů), která se vztahují k probírané tématice a pomohou žákům si znovu vybavit již probranou látku. Obrázky jsou velmi prospěšné pro orientaci a značně usnadňují použití již naučené látky.

Je možné lépe zažít, o co efektivněji se ukotví učební látka v naší paměti, když je spojena s barvami, popřípadě nějakým vzruchem či rytmem. Barevné značení a vzruchy jsou důležitým aspektem celkového konceptu a nelze je jednoduše vypustit. Úspěch vedoucí k vytvoření perfektně prezentované gramatiky souvisí s použitím těchto prvků.

Soustavné opakování učiva za použití různých kreativních přístupů je nezbytnou podmínkou vedoucí k jeho automatizaci, např. využití stejných či podobných signálů a obrázků, které se objevily již v prezentované gramatice, při následném procvičování. Zautomatizované poznatky používá žák bez vypětí sil, může je využít v komplexnějších úkolech a usnadní mu vybavení a lepší zapamatování probraného jevu. Viz. přílohy B4 a B6. Dobré je dávat přednost využívání konkrétních situací, vytvářet situace modelové, používat názorné pomůcky. Cílem je spojovat nový výraz s obsahem bez použití češtiny a respektovat multisenzoriální princip vyučování a učení, využívat pantomimu, gestikulaci, rytmizaci, písničky s pohybem a posilovat a využívat různé typy paměti (zraková, sluchová, pohybová).

8 Názory žáků na způsob prezentace gramatiky v učebnicích

Na základě dotazníku jsem se pokusila zjistit, co si sami žáci myslí o způsobech vyobrazení gramatiky ve své současné a popřípadě i předchozí učebnici a co se jim líbí nebo nelíbí na prezentovaných příkladech stupňování přídavných jmen z různých učebnic, mezi kterými posuzovali i mnou vytvořené gramatické schéma.

Na čtyřech základních školách Kubatově, Nerudově a gymnáziu J. V. Jirsíka v Českých Budějovicích a gymnáziu Jana Masaryka v Jihlavě jsem realizovala průzkum týkající se vzhledu gramatiky v učebnicích němčiny, ze kterých se dotazovaní žáci pátých až devátých tříd učí. Zároveň porovnávali čtyři prezentace gramatiky týkající se stupňování přídavných jmen, z toho tři z učebnic *Wer, Wie, Was 2*, *Ping Pong 1* a *Fit in der deutschen Grammatik und Kommunikation* a jedné, kterou jsem vytvořila sama. Z těchto gramatických zobrazení měli vybrat jeden, v případě že se nemohli rozhodnout, tak až dva nejsrozumitelnější, nejpřehlednější a současně vizuálně nejlépe zpracované jevy. Podle jejich volby lze zjistit, zda jim vyhovuje barevná prezentace gramatiky obsahující české vysvětlivky a velký obsah informací jako v případě přílohy číslo jedna vybrané z učebnice *Fit in der deutschen Grammatik und Kommunikation* nebo nepatrný, černobílý příklad gramatiky, příloha číslo dvě z učebnice *Wer, Wie, Was 2* či pestrobarevná příloha číslo tři plná obrázků, kterou jsem vytvořila sama, abych prokázala, že gramatika plná obrázků a barev může působit atraktivněji nejen pro žáky nižšího stupně ZŠ. Jako poslední si mohli vybrat přílohu číslo čtyři z učebnice *Ping Pong 1*, která nabízí barevnou tabulku se zvýrazněnými koncovkami a signály.

Jedenáctiletí žáci ze základní školy Kubatova v Českých Budějovicích, kteří se věnují němčině již tři roky, se učí z učebnice *Tamburin 2*, dříve

z jejího prvního dílu. O obou knihách si většinou myslí, že je v nich gramatika zpracována přehledně a srozumitelně za pomoci barev a obrázků. Pouze jeden z chlapců se v minulosti učil z učebnice Heute haben wir Deutsch, již sice považuje za přehlednou, ale ne příliš dobře graficky zpracovanou.

Co se týče posuzovaných příloh z chlapců všichni shodně odpověděli, že se jim ze zobrazených jevů nejvíce líbí příloha číslo tři (mnou vytvořená pestrobarevná tabulka plná obrázků a signálů), ke které se jednou objevila připomínka týkající se vzhledu šipek a nesrozumitelnosti. Druhý nejsrozumitelnější a nejprehlednější jev číslo čtyři (žlutomodrá tabulka se zvýrazněnými koncovkami a signály z učebnice Ping Pong 1) získal čtyři záporná ohodnocení v podobě nepřehledného a nesrozumitelného zpracování a nevhodně použitých šipek a tabulek. Přílohy číslo jedna i dvě získaly shodný počet kladných i záporných bodů, udělených především za nepřehlednost, nesrozumitelnost a nevhodně použité barvy, kdy u prvního jevu jeden ze žáků navrhoval použití modré a zelené a další zase doplnění druhé přílohy o světle žlutou, pozitivně ale ocenili zpracování pomocí tabulek u obou dvou jevů.

Dívky byly při vyhodnocování sdílnější a jejich názory se také častěji lišily. U prvního jevu (červenorůžová prezentace gramatiky obsahující české vysvětlivky a velký obsah informací z učebnice Fit in der deutschen Grammatik und Kommunikation) ponejvíce oceňovaly přehledné zpracování a použití tabulek a barev, přičemž by naopak ocenily větší zvýraznění, jednou se objevila i poznámka k použitým barvám, které by dotazovaná nahradila za červenou, zelenou a modrou. Barvy byly kritizovány i ve druhé příloze (drobná, černobílá tabulka obsahující signály z učebnice Wer, Wie, Was 2), kde se opět v návrzích na vhodnější řešení objevila modrá a zelená, některé ze žákyň poukázaly i na nedostatečný obsah zprostředkovaných informací. Třetí a čtvrtá příloha byly opět ohodnoceny nejpozitivněji, přičemž v závěrečném hodnocení nejlépe zpracovaného gramatického jevu získala příloha číslo tři

čtyři body, číslo čtyři dva body a číslo jedna jeden bod.

Na základní škole Nerudova odpovídali žáci sedmé třídy ve věku dvanáct až čtrnáct let, kteří se učí němčinu čtvrtým rokem z učebnice *Heute haben wir Deutsch 2*. S touto knihou jsou spokojeni a pokládají ji za srozumitelnou a přehlednou. Zejména ti, kteří se dříve učili z jejího prvního dílu. Ti žáci, kteří se ale dříve učili z učebnice *Start mit Max*, o níž napsali, že je plná barevných obrázků, ale zároveň i srozumitelná a přehledná z hlediska prezentace gramatiky, si o své současné učebnici myslí, že je nepřehledná, upozorňovali i na černobílé zpracování a absenci vysvětlivek u gramatiky. Jeden z chlapců si též postěžoval, že v předchozí učebnici se objevovala slovíčka na každé druhé straně, ale v současné až po patnácti stranách a ve velkém množství, dokonce až padesát slovíček naráz.

Co se týče gramatických příloh, ze šestnácti žáků si vybrali první jev (učebnice *Fit in der deutschen Grammatik und Kommunikation*) dva chlapci. Mezi jeho klady většina žáků řadila srozumitelnost, přehlednost, zpracování pomocí tabulek a české vysvětlivky, k záporům patřily nevýrazné barvy, které by většina nahradila žlutou, modrou a červenou, a nedostatečné zdůraznění koncovek, jež by někteří zvýraznili barevně. Druhý jev (učebnice *Wer, Wie, Was 2*) označila jako nejvyvedenější jedna z šesti dívek. Zde žáci oceňovali zejména srozumitelnost a zvýraznění jevu a zajímavě využití rámečky. Co by naopak pozměnili, jsou chybějící barvy (Navrhovali doplnění o světle růžovou nebo červenou, modrou a zelenou.), popřípadě i nedostatek informací. Třetí příloha, která dostala nejvíce kladných bodů za barevnost, přehlednost, využití obrázků, různých druhů a zvýraznění písma nejvíce zaujala pět chlapců a tři dívky. Záporně byla ohodnocena kvůli použitým šipkám a chybějícímu překladu do češtiny. Poslední příloha (učebnice *Ping Pong 1*) se líbila nejvíce kvůli přehlednosti, barevnosti a srozumitelnosti dvěma dívkám. Šest žáků zde poznamenalo, že by pozměnili modrou barvu, která slouží ke zvýraznění

koncovek. Dva chlapci se rozhodli pro třetí a čtvrtý jev zároveň a jeden žák pro první i třetí přílohu.

Odpovědi žáků sedmé třídy ZŠ Nerudova můžeme porovnat se stejným ročníkem gymnázia J. V. Jirsíka, kde se učí z knihy Ping Pong Neu druhým rokem. O své učebnici si převážně myslí, že je srozumitelně a dobře barevně zpracovaná. Ti, co se ale dříve učili z učebnice Heute haben wir Deutsch, jež je podle nich přehlednější, přičemž obsahuje vysvětlivky v češtině a překlady slovíček, ji pokládají za lépe zpracovanou než Ping Pong Neu, někteří z nich ale přiznali, že si na minulou učebnici nepříliš pamatují. Například jeden z chlapců naopak napsal: „Gramatika v Heute haben wir Deutsch není vůbec vysvětlována, a tak nevím, která z učebnic je lepší.“

Ke gramatické příloze číslo jedna (obsáhla, česko-německá, barevná prezentace gramatiky z učebnice Fit in der deutschen Grammatik und Kommunikation) většina žáků poznamenala, že je sice zpracována přehledně a srozumitelně pomocí tabulek, ale bylo by vhodné ji obohatit o výraznější barvy a písmo. Druhý gramatický jev (drobná, černobílá tabulka obohacená o signály z učebnice Wer, Wie, Was 2) žáky zaujal použitými druhy a zvýrazněním písma, naopak mu vytkli nepřehlednost, nesrozumitelnost a jednobarevnost, kterou navrhovali nahradit zelenou, oranžovou či žlutou barvu. Příloha číslo tři (mnou vytvořená barevná tabulka plná obrázků a signálů) upoutala svými obrázky, písmem a tabulkami, co však dívky i chlapci odsoudili bylo využití šipek. U posledního jevu (žlutomodrá tabulka se zvýrazněnými koncovkami a signály z učebnice Ping Pong 1) patřily mezi klady přehlednost, tabulky a zvýraznění písma, záporně nejčastěji ohodnotili barvy, kde doporučovali zaměnit použitou žlutou za zelenou a oranžovou, modrou na zvýraznění koncovek za oranžovou či nezvýrazňovat koncovky barevně vůbec. Jedna z dívek kladně ohodnotila použité signály u přílohy dvě a tři v podobě šipek a vykřičník v trojúhelníku u posledního jevu. Nejlépe byla ohodnocena příloha číslo

tři, která získala sedm bodů, přiblížil se jí i poslední jev s šesti body, jedna žákyně se rozhodla pro první i třetí jev a další pro první a třetí zároveň.

Neboť se tito žáci učí všichni i anglický jazyk, nechala jsem je porovnat svou učebnici angličtiny Go 1 s Ping Pong Neu. Žáci převážně napsali, že Go 1 je přehlednější, má sice kratší lekce s méně cvičeními než Ping Pong Neu, ale obsahuje fráze, využitelnější látku a především napínavý komiks.

V deváté třídě na gymnáziu v Jihlavě jsem došla k zajímavým výsledkům poté, co jsem žáky rozdělila podle toho, zda jsou zaměřeni spíše exaktně nebo humanitně. Z devíti žáků, kteří jsou zaměřeni spíše humanitně, označili čtyři z nich za nejlépe zpracovaný gramatický jev přílohu číslo tři (mnou vytvořená příloha), pouze jedna žákyně z této skupiny upřednostnila jev číslo jedna (Fit in der deutschen Grammatik und Kommunikation), dva chlapci označili dva jevy zároveň – číslo tři a čtyři (Ping Pong 1) a dvě dívky přílohy jedna a tři. To znamená, že pouze jedné žákyni se nelíbil způsob zpracování třetího jevu, konkrétně negativně ohodnotila použití šipek a tabulek.

Ze žáků zaměřených spíše exaktně všech pět dívek označilo za nejlépe zpracovaný gramatický jev přílohu číslo jedna, na které nejčastěji oceňovaly přehledné a barevné zpracování pomocí tabulek a různých druhů písma. Objevily se čtyři připomínky v podobě zvolených barev, které by respondenti nahradili v jednom případě za žluté a v druhém za černobílé zpracování, dále k použitým tabulkám a velkému obsahu poskytovaných informací. Chlapci posuzovali prezentované gramatiky o něco rozdílněji. Tři z nich ohodnotili nejvýše první přílohu. Jednomu se líbil zároveň jev číslo jedna a dvě a poslednímu přílohy tři a čtyři.

Tito žáci, kteří se učí německy čtyři, většina šest a někteří až devět či jedenáct let, mají v současnosti k dispozici učebnici Ping Pong 3 Neu, o které si jedenáct žáků myslí, že z hlediska gramatiky je zpracována srozumitelně, přehledně za pomoci barev a tabulek. Zbylým osmi se nelíbí způsob zpra-

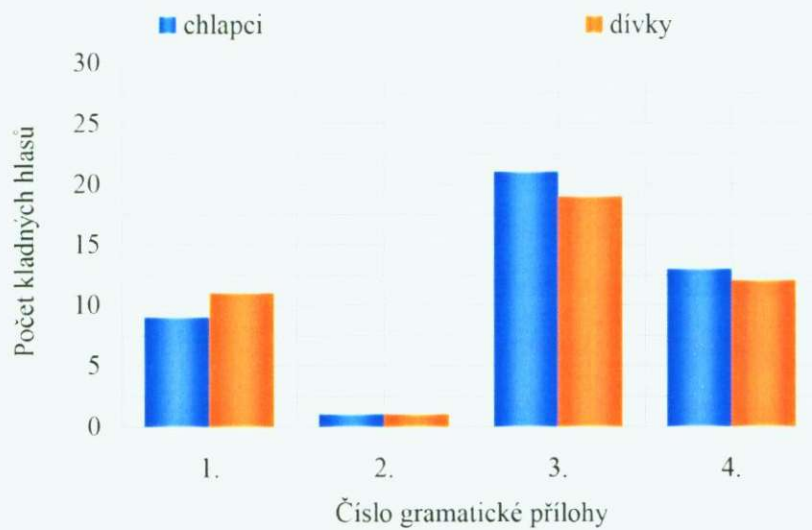
Škola (d – dívky, ch – chlapci)	Třída	Příloha číslo							
		1.		2.		3.		4.	
		d	ch	d	ch	d	ch	d	ch
ZŠ Kubatova	5.	1	0	0	0	4	6	2	0
ZŠ Nerudova	7.	0	3	1	0	3	8	2	2
Gymnázium J. V. Jirsíka	7.	2	0	0	0	5	3	4	3
ZŠ Kubatova	9.	1	1	0	0	1	1	3	5
Gymnázium J. Masaryka	9.	7	5	0	1	6	3	1	3
Celkem		11	9	1	1	19	21	12	13
Celkem (d + ch)		20		2		40		25	

TABULKA 1: Počet žáků, kteří se kladně vyjádřili k jednotlivým způsobům prezentace gramatiky

cování, použité barvy, nepřehlednost a nesrozumitelnost způsobená podle některých z nich absencí vysvětlivek a češtiny. Všichni se ale shodují na tom, že současná učebnice je lepší než předchozí Ping Pong 2, neboť se jedná o její inovovanou verzi. Jeden ze žáků se dříve učil z knihy Deutschmobil, připadá mu, že jak současná tak předchozí učebnice obsahují příliš mnoho obrázků a dle jeho slov „nejdou k jádru věci“, přičemž z příloh se mu líbil nejen jev jedna ale i tři. Tři žáci, kteří se dříve učili z učebnice Heute haben wir Deutsch, ji označili za nepřehlednou a současnou učebnici v porovnání s ní mnohem uspořádanější.

Výsledky dotazníků, které vyplňovali žáci deváté třídy gymnázia v Jihlavě, lze porovnat s odpověďmi žáků deváté třídy základní školy Kubatova v Českých Budějovicích. Ti se učí němčinu šest až osm let, v současnosti z učebnice Ping Pong Neu, o které si většina z nich myslí, že je z hlediska gramatiky zpracována přehledně za pomoci vhodných barev a obrázků. V porovnání s dřívější učebnicí Heute haben wir Deutsch, na kterou se jejich ná-

zory liší, všichni až na jednoho žáka tvrdí, že současná učebnice je nejen přehlednější ale také kvalitněji barevně zpracovaná, modernější a podle některých i „dospělejší“.



OBRÁZEK 8: Počet žáků, kteří se kladně vyjádřili k jednotlivým způsobům prezentace gramatiky

Co se týče posuzovaných gramatických jevů, z dvanácti žáků si osm vybralo přílohu číslo čtyři, která jim připomínala jejich učebnici a jediná výtku, která se jí týkala poukázala na použité barvy, jinak všichni ocenili přehlednost, využití tabulky, zvýraznění apod. Dva žáci si vybrali přílohu číslo jedna, mezi jejíž negativa patřily například barvy, přehršel informací a nedostatek názorných příkladů. Někteří žáci naopak ocenili využití češtiny při vysvětlování gramatiky. Poslední dva žáci si vybrali přílohu číslo tři, u které většina ocenila barevnost a použití obrázků. Mezi nedostatky naopak patřila nesrozu-

mitelnost, nepřehlednost a použité šipky. Jev číslo dvě byl kritizován zejména kvůli nepřehlednosti, nedostatku informací a jednobarevnosti, kde žáci navrhovali oranžové, červenozelené nebo modrozelené zvýraznění, a nedostal žádný hlas.

Podle výsledků výzkumu se žákům nejvíce líbila příloha číslo tři (mnou vytvořená tabulka plná obrázků, barev a signálů), která dostala celkem čtyřicet hlasů, druhý nejpříjemnější jev číslo čtyři (žlutomodrá tabulka se zvýrazněnými koncovkami a signály z učebnice Ping Pong 1) získal dvacet pět hlasů, dvacet bodů bylo připsáno příloze číslo jedna (červenorůžová prezentace gramatiky obsahující české vysvětlivky a větší obsah informací z učebnice Fit in der deutschen Grammatik und Kommunikation) a dva hlasy obdržel druhý gramatický jev (drobná, černobílá tabulka obohacená o signály z učebnice Wer, Wie, Was 2). Zdá se tedy, že většina žáků nezávisle na věku by se ráda učila z pestrobarevných knih, ve kterých by nacházeli nejen přehledné tabulky a barevně zvýrazňované jevy ale i signály a obrázky, jež by jim učení se gramatice usnadňovaly.

9 Závěr

Doporučenými pomůckami pro zvládnutí gramatiky jsou gramatické přehledy a barevně odlišené jednotlivé slovní druhy. Zároveň úloha obrázku při nácviu gramatiky je v některých případech nenahraditelná, což platí i při pozdějším nácviu jednoduchých gramatických jevů. Nevzniká tak moment stresu, kontrola a oprava je snadná a rychlá. Čím více obrázků gramatický text obsahuje, tím aktivnějším přínosem je pro projev žáků, kteří se tímto způsobem učí mluvit. Tyto prvky jsou velmi účinné zejména u jedinců, kteří preferují systém, potřebují přehled a dávají přednost vizuálním vjemům. Jejich význam je značný z hlediska výuky i motivace. Přehled poskytuje jistotu, zrakovou kontrolu, napomáhá k zapamatování učiva. Obrázky mohou u žáka probouzet zájem o učivo a naladění příjemné nálady, obrázek navozuje a udržuje žakovu pozornost a slouží k podpoře poznávacích procesů.

Na základě dotazníku jsem se pokusila zjistit, co si sami žáci myslí o způsobech vyobrazení gramatiky ve své současné a předchozí učebnici a co se jim líbí nebo nelíbí na prezentovaných příkladech stupňování přídavných jmen z různých učebnic, mezi kterými posuzovali i mnou vytvořené gramatické schéma.

Na čtyřech základních školách Kubatově, Nerudově a gymnáziu J. V. Jirsíka v Českých Budějovicích a gymnáziu Jana Masaryka v Jihlavě jsem realizovala průzkum týkající se vzhledu gramatiky v učebnicích němčiny, ze kterých se dotazovaní žáci pátých až devátých tříd učí. Zároveň porovnávali čtyři prezentace gramatiky týkající se stupňování přídavných jmen, z toho tři z učebnic *Wer, Wie, Was 2*, *Ping Pong 1* a *Fit in der deutschen Grammatik und Kommunikation* a jednu, kterou jsem vytvořila sama. Z těchto gramatických zobrazení měli vybrat jeden, v případě že se nemohli rozhodnout, tak až dva nejsrozumitelnější, nejprehlednější a současně vizuálně nejlépe zpracované jevy. Podle jejich volby jsem chtěla zjistit, zda jim vyhovuje strohá a

přehledná prezentace gramatiky obsahující české vysvětlivky a velký obsah informací nebo méně informací obsažených v barevných tabulkách se zvýrazněnými koncovkami, pomocnými signály a obrázky. Jednu ze čtyř posuzovaných příloh jsem vytvořila sama, chtěla jsem tak podat důkaz, že gramatika plná obrázků a barev může působit atraktivněji nejen pro žáky nižšího stupně ZŠ, což se mi podařilo.

Podle výsledků výzkumu se žákům nejvíce líbila má příloha číslo tři, která dostala celkem čtyřicet hlasů, a kromě tabulek, zvýrazněných koncovek a signálů v podobě šipek zde může žák najít i barevné obrázky. Pokud bych sestavovala gramatickou část učebnice, navázala bych na prezentovanou gramatiku cvičeními, jež by obsahovaly stejné signály, barvy a obrázky, které by mohly napomoci lepšímu vybavení a fixaci gramatického jevu. Druhý nejpopulárnější jev číslo čtyři (žlutomodrá tabulka se zvýrazněnými koncovkami a signály z učebnice Ping Pong 1) získal dvacet pět hlasů, dvacet bodů bylo připisáno příloze číslo jedna (barevná, obsáhlá prezentace gramatiky obsahující české vysvětlivky z učebnice Fit in der deutschen Grammatik und Kommunikation) a dva hlasy obdržel druhý gramatický jev (drobná, černobílá tabulka obohacená o signály z učebnice Wer, Wie, Was 2). Zdá se tedy, že většina žáků nezávisle na věku by se ráda učila z pestrobarevných knih, ve kterých by nacházeli nejen přehledné tabulky a barevně zvýrazňované jevy ale i signály a obrázky, jež by jim učení se gramatice usnadňovaly, jako v prvních dvou přílohách.

10 Resume

Als Thema meiner Diplomarbeit habe ich mir „Die Methoden der Vermittlung der Grammatik an der Sekundärstufe I. und die Ausnutzung des kreativen und anschaulichen Herantretens“ ausgewählt. Also ich beschäftige mich damit, die Grammatik so gut wie möglich, übersichtlich und begreifbar zu präsentieren.

Im ersten Teil meiner Diplomarbeit habe ich mich mit dem grammatischen Lernstoffinhalt beschäftigt, den die Schüler nach gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, dem Bildungsplan die Grundschule und die Volksschule oder nach dem Nationalplan des Fremdsprachenunterrichts beherrschen sollten. Weiter habe ich mich mit der Problematik der Definition, des Gegenstandes und den Zielen der Grammatik, seiner Gliederung und Unterricht beschäftigt. Im zweiten Teil meiner Diplomarbeit habe ich die Frage der Bilder-, Symbol- und Signalausnutzung bei der Grammatikpräsentation besprochen, weil man sich bei der Herstellung von Lehrbüchern und ihren Grammatiktexten auf die Sprachregelpräsentation mit Ausnutzung von Visualisierung orientieren muss. Schulbücher sollten einem Schüler grammatische Gesetzmäßigkeiten einer Fremdsprache mit der Hilfe von didaktischen visuellen Mitteln beibringen. Die Anwendung von Farben, geometrischen Formen, Ausprägungen, gezeichneten Figuren und Bildern sowie von graphischen Druckmitteln wie halbfetten Schriften, Kursivschriften, Farbrastern oder Unterstreichungen ist motivationswertvoll, was auch der effektiveren Erkenntnispeicherung hilft. Die Aufgabe des Bildes bei der Grammatikeinübung ist manchmal unersetzbar. Für die Schüler mit Lese- und Rechtschreibschwäche ist es noch von größerer Bedeutung. Anschauliches Material ermöglicht die Perzeption und Vorstellungsformation, erhöht die Motivation und Aufmerksamkeit und hilft der bessere Einsicht in wichtige Merkmale und Verhältnisse. Es ist nötig solche Lehrbücher aufzubewahren,

die zu den grammatischen Texten mit viel Besinnung herangehen und den Farben und weiteren grafischen Mitteln eingängige Bedeutungen verleihen oder grammatische Texte mit Symbolen und Signalen verbinden und solche metasprachliche Mittel auch in anschließenden Übungen weiterzuverwenden.

Wenn wir näher gegenwärtige grammatischen Texte eingehen, dass heißt auf jene Seiten des Lehrmaterials, die die visuelle Form des grammatischen Unterrichts darstellen, stellen wir fest, dass sie im Vergleich mit ihren Vorgängern ihr Aussehen verändert haben. Von den dichten Lineartexten, die detailliert in der Muttersprache eine grammatische Erscheinung beschrieben, sind tabellarische Übersichte geworden, die von Bildern, Farben und typographischen Mitteln überfließen, wörtliche Äußerungen sind nur ausnahmsweise zu sehen. Leider beim Vergleich von den deutschen Schulbüchern für Grundschulen mit den englischen Lehrbüchern, wie z.B. Go oder neue Version Project English, die mit Bildern und Fotos überquellen, auf denen „Buchbegleiter“ im gleichen Alter wie die Schüler selbst auftauchen, die das Buch in die Hände bekommen, und die kommunikativ und nur auf Realsituationen vom Kinderleben orientiert sind, scheint es, dass deutsche Lehrbücher immer etwas verlieren.

Mit der Hilfe von Umfragen an den Grundschulen habe ich mich deshalb entschieden zu festzustellen, was die Schüler selbst von der Weise der Grammatikpräsentation in seinen heutigen und vorigen Lehrbüchern denken und was ihnen auf ein paar vorgelegten Beispielen von Grammatikpräsentation aus verschiedenen Lehrbüchern gefällt oder nicht gefällt, unter denen sie auch mein grammatisches Schema beurteilen werden.

Auf Grund eines Fragebogens habe ich also versucht auf vier Grundschulen Kubatova, Nerudova und Gymnasium J. V. Jirsíka in České Budějovice und Gymnasium Jana Masaryka in Jihlava festzustellen, was die Schüler aus fünften bis neunten Klassen von ihren eigenen deutschen Schulbüchern den-

ken und wie sie vier Grammatikpräsentationen aus drei Lehrbüchern Wer, Wie, Was 2, Ping Pong 1, Fit in der deutschen Grammatik und Kommunikation und einer, die ich selber hergestellt habe, vergleichen werden. Aus diesen grammatischen Versinnbildlichungen sollten sie eines auswählen, aber für den Fall, dass sie sich nicht entscheiden können, höchstens zwei verständlichsten, übersichtlichsten und gleichzeitig visuell am besten durchfortztene Erscheinungen. Nach ihrer Auswahl wollte ich feststellen, ob ihnen eine einfache aber übersichtliche Grammatikpräsentation ausreicht, die tschechischen Erläuterungen, die großen Informationsgehalt umfasst, oder weniger Informationen einschlossen in Farbtabelle mit ausprägten Endungen, Hilfssignalen und Bildern. Eine von den beurteilten Beilagen habe ich selbst hergestellt, so wollte ich den Beweis antreten, dass Grammatik voll von Bildern und Farben attraktiver wirken könnte, was mir auch gelungen hat.

Dem Forschungsergebnis nach, hat den Schülern am meisten die dritte Beilage gefallen, die insgesamt vierzig Stimmen gewonnen hat, und neben den Tabellen, ausprägten Endungen und Signalen in Pfeilgestalt kann hier ein Schüler auch Farbbilder finden. Sollte ich den grammatischen Teil eines Lehrbuches erstellen würde, würde ich an präsentierte Grammatik mit solchen Übungen anbinden, die Signale, Farben und Bilder enthalten würden, was der besseren Ausrüstung und Fixation der Grammatikerscheinung helfen könnte. Die zweite annehmbarste Erscheinung hat fünf und zwanzig Stimmen bekommen, zwanzig Punkte sind der ersten Beilage zugeschrieben worden und zwei Stimmen hat die zweite Grammatikerscheinung erhalten. Es scheint also, dass die meisten Schüler, unabhängig von dem Alter, gerne aus buntfarbigen Schulbüchern lernen, in denen sie nicht nur übersichtliche Tabellen und farbhalbfetten Erscheinungen, sondern auch Symbole und Bilder finden könnten, die ihnen das Lernen der Grammatik, wie in der dritten und vierten Beilage, erleichtern würden.

A Literatura

Primární literatura:

- [1] KOPP, G., FRÖHLICH, K.: *Ping Pong 1*. Ismaning, Max Hueber Verlag, 2001;
- [2] PODEPŘELOVÁ, A., ZBRANKOVÁ, M.: *Fit in der deutschen Grammatik und Kommunikation*. Plzeň, Fraus, 2004;
- [3] VIETH, T.: *Wer, Wie, Was 2*. Praha, KVARTA, 1992;

Sekundární literatura:

- [4] ANDRÁŠOVÁ, H.: Už zase ta gramatika? In: *Cizí jazyky*, roč. 47, 2003/2004, č. 4, 1–4;
- [5] BENEŠ, E., JUNGWIRTH, K., KOUŘIMSKÁ, M., ZAPLETAL, Š.: *Praktická mluvnice němčiny*. Praha, SPN, 1997;
- [6] BOOS, B.: Teaching grammar: all for the birds? In: *Babylonia*, 2003, N2, 30–35;
- [7] CLARK, M., KENEALLY, T. A KOL.: *The Macquarie Dictionary on CD-ROM*. Macquarie Library Pty Ltd, Sydney, 2000;
- [8] FUNK, H., KOENIG, M.: *Grammatik lehren und lernen*. Goethe-Institut, München, 1991;
- [9] GLINZ, H.: Forderungen an Grammatik in der Schule und an dafür geeignete Sprachbücher, Grammatik und Deutschunterricht. In: *Jahrbuch 1977 des Instituts für deutsche Sprache*, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf;
- [10] GRÄTZ, R.: Bildende Kunst im DaF-Unterricht. In: *DaF*, 1, 2000, 37;

- [11] HAFNER, H.: Für einen effizienten Grammatikunterricht – gezielt und autonomiefördernd. In: *Babylonia*, 2, 2003, 70–72;
- [12] HELBIG, G.: *Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht*, Leipzig, 1981;
- [13] JANIGOVÁ, D., GYMNASIUM P.O.H. DOLNÝ KUBÍN: KOMPARATION, 2001;
- [14] JANÍKOVÁ, V.: Jazyková tvořivost a tvůrčí psaní v cizojazyčné výuce. In: *Cizí jazyky*, 2, (05–06), 51–54;
- [15] KLIMEŠ, L.: *Slovník cizích slov*. Praha, SPN, 1981;
- [16] KOL.: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc, Univerzita Palackého 2002;
- [17] KÖNIGS, F. G.: *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, G. Narr Verlag, 1983;
- [18] KWAKERKNAAK, E.: Grammatik und Sprechen im Fremdsprachenunterricht. In: *Babylonia*, 2, 2003, 22–29;
- [19] LANGACKER, R. W.: *Concept, image, and symbol: the cognitive basis of grammar*. Mouton de Berlin, Gruyter, 2002;
- [20] LEITZGEN, G.: Welche Grammatik braucht der Schüler? Alte Rituale und neue Wege zur Entkrampfung eines angespannten Verhältnisses. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 31, 1997, 24–25;
- [21] LONGMAN, H. A KOL.: *Longman Dictionary of Contemporary English 4 on CD-ROM*. New York, Pearson P T R, 2001;
- [22] MAREŠ, J.: Učení z obrazového materiálu (Learning from pictorial material). In: *Pedagogika*, 45, 1995;
- [23] McLAUGHLIN, B.: *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillside et al., Erlbaum, 1978;

- [24] MULTHAUP, U.: *Einführung in die Fachdidaktik Englisch*. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1979;
- [25] PARROT, M.: What grammar should we teach? In: *Babylonia*, 2, 2003, 68–69;
- [26] PISTORIUS, H.: Was halten Schüler vom Grammatikunterricht? In: *Babylonia*, 2, 2003, 66–67;
- [27] PIVECKA, J.: *Bildende Kunst im Deutschunterricht (Sek. I und II) – Möglichkeiten ästhetischer Bildung in der „Kommunikationsgesellschaft“*. Friedberg, PF, 2001;
- [28] PODRÁPSKÁ K.: *K možností vizuálního a verbálního ztvárnění gramatického učiva v učebnicích německého jazyka pro základní školu (diplo-matická práce)*. Praha, UK, 2002;
- [29] PODRÁPSKÁ, K.: Poznámky k signální gramatice. In: *Cizí jazyky*, 4, 03–04, 128–130;
- [30] PORTMANN-TSELIKAS, P. R.: Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. In: *Babylonia*, 2, 2003, 9–18;
- [31] RAUTENHAUS, H.: Fremdsprachenunterricht in der Informations- und Kommunikationsgesellschaft. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 45, 1998, 15–21;
- [32] SITTA, H.: Anforderungen an Grammatiken unter pädagogischer und linguistischer Perspektive, In: *Linguistische und didaktische Grammatik: Beitr. Zu Dt. als Fremdsprache*, Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie, 1989;
- [33] STERNBERG, R. J.: *Kognitivní psychologie*. Praha, Portál, 2002;
- [34] TSCHIRNER, E.: Gedanken zum Grammatikunterricht. In: *Babylonia*, 2, 2003, 19–21;

- [35] WILKENING, M.: Nutzung von Schildern in Form von Bildwörtern und schriftbegleitenden Darstellungen. In: *DaF*, 3, 2001, 123;
- [36] WISSNER-KURZAWA, E.: *Grammatik lehren, lernen, selbstlernen*. Ismaning, Max Hueber Verlag, 1985;
- [37] WOLFF, D.: Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. In: *Die Neueren Sprachen*, 92, 1993, 510–531;
- [38] WEBSTER, M.: *Webster's New Encyclopedic Dictionary*. Cologne, Könnemann, 1994;
- [38] ZIMMERMANN, G., WISSNER-KURZAWA E.: *Grammatik lehren – lernen – selbstlernen*. München, Hueber, 1985;
- [39] ZIMMERMANN, G.: *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M., Diesterweg, 1977;
- [40] ZIMMERMANN, G.: Verstehensregel und Monitorregel. Zum lehrtheoretischen Status der Signalgrammatik. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 32, 1985, 292–296.
- [41] <http://members.cox.net/fraubranson/webex.htm>
- [42] <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/fsu/gram/index.html>
- [43] <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/fsu/gram/signalgrammatik.html>
- [44] <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/fsu/gram/basics.html>
- [45] <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/fsu/mtd/ueberblick1.html>
- [46] <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/fsu/mtd/lehrphasen.html>
- [47] <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/fsu/gram/begriffe.html>
- [48] <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/fsu/gram/prinzipien.html>
- [49] http://www.ped.muni.cz/wczlang/uvod_2.htm

- [50] <http://www.rvp.cz/clanek/299/434> - 26k
- [51] <http://www2.e-vision.cz/cesky-jazyk/articles.php?category=1>
- [52] <http://www-public.tu-bs.de:8080/~merdmeng/TITEL.html>
- [53] http://www.raabe.cz/prilohy/vzorove/produkt_50.pdf
- [54] <http://www.gasbag.wz.cz/tema/rocnik2/cislo2/02-05.htm>
- [55] <http://www.babylonia-ti.ch/BABY203/PDF/porttse.pdf>
- [56] <http://www.sw2.euv-frankfurt-o.de/VirtuLearn/hs.winter99/ling.1/protokoll.12.11.html>
- [57] <http://www.auccj.org/kotazcekomunikac.htm>
- [58] <http://blog.alc.co.jp/d/2000042?nid=20040718195946>
- [59] http://cs.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky
- [60] <http://www.france-mail-forum.de/material/16Grammatik.html>

B Přílohy

B.1 Dotazník

Jsem dívka / chlapec. (zakroužkuj)

Věk:

Němčinu se učím rok(ů).

Z následujících školních předmětů mi jde dobře (zakroužkuj): němčina, angličtina, matematika, čeština, výtvarná výchova, fyzika, pracovní výchova, výpočetní technika, chemie, dějepis, biologie a

V němčině se učíme z učebnice:

Gramatika je zde zpracovaná:

- a) přehledně (vyznám se v ní),
- b) nepřehledně,
- c) srozumitelně (chápu ji),
- d) nesrozumitelně,
- e) pomocí barev,
- f) černobíle,
- g) pomocí obrázků,
- h) pomocí tabulek,
- i) pomocí šipek,
- j) obsahuje příliš mnoho informací a výjimek,
- k) gramatika není vysvětlována.

Dříve jsme se učili z učebnice:

Gramatika zde byla zpracovaná:

- a) přehledně (vyznám se v ní),
- b) nepřehledně,
- c) srozumitelně (chápu ji),
- d) nesrozumitelně,
- e) pomocí barev,
- f) černobíle,
- g) pomocí obrázků,
- h) pomocí tabulek,
- i) pomocí šipek,
- j) obsahuje příliš mnoho informací a výjimek,
- k) gramatika není vysvětlována.

Více se mi líbí současná / předchozí učebnice. (zakroužkuj)

Proč:

Na zobrazeném gramatickém jevu: (napiš, kterou gramatiku posuzuješ) se mi líbí:

- a) přehledné zpracování (vyznám se v něm),
- b) srozumitelné zpracování (chápu tento jev),
- c) barevné zpracování,
- d) zpracování pomocí obrázků,
- e) zpracování pomocí tabulek,
- d) použití různých druhů a zvýraznění písma,
- f) jiné:

Na zobrazeném jevu se mi nelíbí:

- a) nepřehledné zpracování,

b) nesrozumitelnost,

c) použité barvy

– pokud ano jaké barvy bych použil(a):.....,

d) použití tabulek,

e) použití šipek,

f) použití různých druhů písma a zvýraznění,

g) příliš mnoho / málo informací (zakroužkuj)

h) jiné:

⋮
⋮
⋮

Nejsrozumitelnější byl gramatický jev číslo:.....

Anglický jazyk se učím z učebnice:

Líbí se mi více než učebnice na němčinu: Ano / Ne (Zakroužkuj.)

Proč.:

B.2 Gramatická příloha č. 1

Stupňování přídavných jmen

Přídavná jména mají schopnost prostřednictvím stupňovaných tvarů vyjadřovat různou míru či stupeň vlastnosti.

Pravidelné stupňování

1. stupeň	2. stupeň	3. stupeň
fleißig	fleißiger	der, die, das fleißigste
klein	kleiner	der, die, das kleinste
modern	moderner	der, die, das modernste
alt	älter	der, die, das älteste
groß	größer	der, die, das größte
jung	jünger	der, die, das jüngste
<i>Der März ist schön.</i>	<i>Der Mai ist schöner.</i>	<i>Der Juli ist der schönste Monat.</i>
<i>Meine Mutti ist jung.</i>	<i>Deine Mutti ist jünger.</i>	<i>Evas Mutti ist die jüngste von allen.</i>

- Některá jednoslabičná přídavná jména a přídavné jméno **gesund** mění při stupňování kmenovou samohlásku: a – ä, o – ö, u – ü.

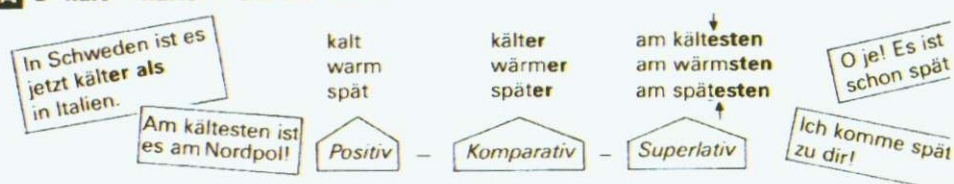
Nepravidelné stupňování

1. stupeň	2. stupeň	3. stupeň
gut	besser	der, die, das beste
hoch	höher	der, die, das höchste
nah	näher	der, die, das nächste

- V 1. stupni se přirovnává pomocí spojek **so – wie** (tak – jako).
Meine Freundin ist so groß wie ich.
- V 2. stupni se používá pro srovnání spojky **als**.
Meine Mutter ist größer als ich.
- K vyjádření 3. stupně (nejvyšší míry) se používá předložek „von“ nebo „unter“.
Mein Vater ist der größte von uns / unter uns. (největší z nás / největší mezi námi)
- Jestliže 3. stupeň nesrovnává, může se použít v přísudku spojení **am _____ (e)sten**.
Der Vater ist am größten. Französisch ist am schwierigsten.
- Stupňované tvary přídavných jmen se v přívlastkovém postavení dále skloňují jako přídavná jména v základním stupni.
Das ist mein liebster Freund. Mit meinem liebsten Freund spiele ich Fußball.
Das ist eine bessere Idee. Ich arbeite lieber an dem neueren Computer.

B.3 Gramatická příloha č. 2

7 A 2 kalt – kälter – am kältesten



B.4 Gramatická příloha č. 3

Adjektive - **Komparativ** und **Superlativ**

Schnell/Langsam

	Ein Gepard läuft schnell .		Ein Igel geht langsam .		Eine Schnecke kriecht langsam .
Komparativ	Ein Gepard läuft schneller als ein Igel.	→	Ein Igel geht langsamer als ein Gepard.	→	Eine Schnecke kriecht langsamer als ein Igel.
Superlativ	Ein Gepard läuft am schnellsten .	←		→	Eine Schnecke kriecht am langsamsten .

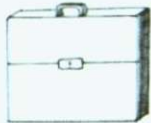
Hoch/Niedrig

Die Schneekoppe  1,602 m	Mont Blanc ist größer als die Schneekoppe.	Mont Blanc  4,807 m	Mont Blanc ist größer als die Schneekoppe, aber niedriger als Mount Everest.	Mount Everest  8,848 m
Die Schneekoppe ist der niedrigste Berg.	←		→	Mount Everest ist der höchste Berg der Erde.

Lang/Kurz

Der Donau  2,850 km	Der Fluss Amazonas ist länger als der Donau.	Der Amazonas  6,516 km	Der Amazonas ist länger als der Donau, aber kürzer als der Nil.	Der Nil  6,671 km
Der Donau ist der kürzeste Fluss.	←		→	Der Nil ist der längste Fluss der Erde.

Klein/Groß

	Die blaue Tasche ist größer als die rote Tasche.		Die blaue Tasche ist größer als die rote Tasche, aber kleiner als die weiße Tasche.	
Die rote Tasche ist die kleinste Tasche.				Die weiße Tasche ist die größte Tasche.

B.5 Gramatická příloha č. 4

2. Adjektiv

Steigerung

klein	kleiner	am kleinsten
schnell	schneller	am schnellsten
schlecht	schlechter	am schlechtesten
alt	älter	am ältesten
groß	größer	am größten
stark	stärker	am stärksten
hoch	höher	am höchsten
gut	besser	am besten
viel	mehr	am meisten
gern	lieber	am liebsten



Klaus springt **höher als** Peter.

Jochen springt **so hoch wie** Peter.

Michael springt **am höchsten**.

B.6 Cvičení ke gramatické příloze č. 3

Adjektive - **Komparativ** und **Superlativ**

Ergänze folgende Adjektive in richtiger Form in jeden Satz.

Následující přídavná jména doplň ve správném tvaru do vět.:

Schnell/Langsam

	Ein Gepard läuft schnell .		Ein Igel geht langsam .		Eine Schnecke kriecht langsam .
Komparativ	Ein Gepard läuft als ein Igel.	→	Ein Igel geht als ein Gepard.	→	Eine Schnecke kriecht als ein Igel.
Superlativ	Ein Gepard läuft am	←		→	Eine Schnecke kriecht am

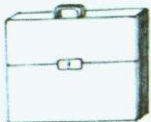
Hoch/Niedrig

Die Schneekoppe  1,602 m	Mont Blanc ist als die Schneekoppe.	Mont Blanc  4,807 m	Mont Blanc ist als die Schneekoppe, aber niedriger als Mount Everest.	Mount Everest  8,848 m
Die Schneekoppe ist der Berg.	←		→	Mount Everest ist der Berg der Erde.

Lang/Kurz

Der Donau  2,850 km	Der Fluss Amazonas ist der Donau.	Der Amazonas  6,516 km	Der Amazonas ist der Donau, aber der Nil.	Der Nil  6,671 km
Der Donau ist Fluss.				Der Nil ist Fluss der Erde.

Klein/Groß

	Die blaue Tasche ist die rote Tasche.		Die blaue Tasche ist die rote Tasche, aber die weiße Tasche.	
Die rote Tasche ist Tasche.				Die weiße Tasche ist Tasche.