

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Pavla Šimůnková

**Písňe jako doplňkový materiál k výuce češtiny pro cizince**

Songs as a Supplementary Materials for Teaching Czech for Foreigners

**Poděkování:**

Děkuji Mgr. Jarmile Valkové, Ph.D. za vedení při psaní této diplomové práce, za její ochotu a pozitivní motivaci.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 4. srpna 2017

podpis

## **Abstrakt:**

Cílem diplomové práce je poukázat na doposud málo využívané možnosti zařazení českých písní do výuky češtiny pro cizince, zhodnotit efektivitu tohoto využití a předložit konkrétní návrhy, jak s českou písní pracovat efektivněji.

V teoretické části nejprve představujeme komunikační přístup a zmiňujeme nejdůležitější výukové komponenty, které jej charakterizují. Dále se zabýváme tématem hudby, jejími funkcemi a možnostmi zapojení do cizojazyčné výuky. Zaměřujeme se především na kritéria pro výběr vhodných písní a způsoby práce s písňovým textem.

V praktické části práce provádíme analýzu dostupných výukových materiálů zahrnujících práci s písní. Následně představujeme námi vytvořený návrh výukových materiálů vhodných jako doplňkový materiál při výuce češtiny pro cizince. Tyto materiály poté prostřednictvím dotazníkového šetření testujeme ve výuce češtiny jako cizího jazyka a získaná data vyhodnocujeme.

**Klíčová slova:** čtení, poslech, slovní zásoba, text, píseň, kultura, čeština pro cizince

**Abstract:**

Aims of this diploma thesis is to point out so far little used possibilities of Czech songs in Czech language teaching, to evaluate the effectiveness of this use and to present concrete proposals on how to work more effectively with the Czech song.

In the theoretical part we first introduce/present the communication approach and mention the most important learning components that characterize it. We also apply to /engage in/follow up with the subject of music, its functions and the possibilities of engaging in foreign language teaching. We focus primarily on the criteria for choosing the right songs and ways to work with song lyrics.

In the practical part of the thesis we analyze the available teaching materials which include work with song. Consequently, we present the design of teaching materials that we have created as a supplementary material for teaching Czech for foreigners. These materials are then tested by means of a questionnaire survey in Czech as a foreign language teaching/lessons and we evaluate the acquired data.

**Key words:** Reading, Listening, Vocabulary, Text, Song, Culture, Czech for Foreigners

## Obsah

1	Úvod.....	9
2	Teoretická část.....	11
2.1	Současné tendence ve výuce češtiny pro cizince.....	11
2.2	Komunikační přístup .....	13
2.2.1	Vznik a historie komunikačního přístupu.....	13
2.2.2	Komponenty charakterizující komunikační přístup .....	14
2.3	Poslech.....	23
2.3.1	Úloha poslechu v komunikačním vyučování.....	24
2.4	Hudba a píseň.....	26
2.4.1	Píseň.....	26
2.4.2	Hudba a její historie .....	26
2.4.3	Současná funkce hudby .....	27
2.4.4	Muzikoterapie a její aplikace v jazykové výuce .....	29
2.5	Píseň jako doplňkový materiál ve výuce češtiny pro cizince .....	31
2.5.1	Motivace ve výuce cizího jazyka.....	31
2.5.2	Jak vybrat vhodnou píseň.....	33
2.5.3	Typy písní použitých ve výuce .....	33
2.5.4	Jak pracovat s písní .....	39
2.5.5	Speciální využití písní ve výuce .....	43
3	Praktická část.....	46
3.1	Analýza dostupných materiálů pracujících s písní ve výuce.....	46
3.1.1	Stanovení hypotéz.....	46
3.1.2	Učebnice.....	47
3.1.3	Další učební materiály.....	52
3.1.4	Shrnutí analýzy .....	56

3.2	Materiály vytvořené pro výuku .....	57
3.2.1	Popis metody práce .....	57
3.2.2	Píseň Komáři se ženili.....	58
3.2.3	Píseň Máma .....	59
3.2.4	Píseň Kdyby tady byla taková panenka.....	59
3.2.5	Píseň Džíny.....	60
3.2.6	Píseň Neláskou opilí.....	60
3.2.7	Aktivita inspirovaná technikou tzv. jazz chants .....	61
3.3	Testování vytvořených materiálů .....	62
3.3.1	Stanovení hypotéz.....	63
3.3.2	Předposlechový dotazník.....	63
3.3.3	Dotazník po poslechu.....	65
3.3.4	Testování .....	68
3.3.5	Výsledky výzkumu .....	69
4	Závěr .....	71
5	Seznam literatury .....	73
6	Seznam příloh .....	77

## **Seznam zkratek**

BC (BC1, BC2, BC3) – učebnice Basic Czech (1, 2, 3)

ČE (ČE1, ČE2, ČE3) – učebnice Čeština expres (1, 2, 3)

ČP (ČP1, ČP2) – učebnice Česky, prosím (1, 2)

ESČ – Encyklopedický slovník češtiny

SERR – Společný evropský referenční rámec

SSČ – Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost

# 1 Úvod

Tato diplomová práce má za cíl poukázat na dle našeho názoru málo využívaný potenciál českých písní. Písně mohou ve výuce češtiny jako cizího jazyka sloužit za prostředek nejen motivační, sociokulturní, ale i jako autentický textový materiál určený k poslechu i ke čtení. Domníváme se, že vhodný písňový text lze využít nejen k rozšiřování slovní zásoby, osvojení nových frází, procvičování gramatiky, ale v neposlední řadě také k nácviku výslovnosti. Díky použití písní ve výuce si studenti mohou zábavnou a nenásilnou formou osvojit novou slovní zásobu i větné konstrukce či fixovat obtížné gramatické tvary. Obsahová část písně může sloužit jako zajímavý podnět k diskuzím.

Setkání s písní jako autentickým textem, který je ozvláštněn líbivou melodií, může dle Dobiáše (2008) pro studenty představovat významnou motivaci ke zlepšení jejich jazykové znalosti (Dobiáš, s. 58).

Murphey (1989) uvádí, že abychom motivační potenciál písně využili co nejvíce, musíme se zamyslet nejen nad výběrem vhodné písně, ale i na způsobu práce s ní (Murphey, s. 152–178).

V této diplomové práci se proto budeme zabývat otázkou, podle jakých kritérií píseň vybírat a jak s ní ve výuce pracovat, aby byl její přínos pro studenta co největší.

V teoretické části se nejprve zaměříme na charakteristiku komunikačního přístupu, který je dle Tudora (2001) v současné době dominujícím přístupem v jazykové výuce (Tudor, s. 7). Zmíníme nejdůležitější komponenty, které komunikační přístup charakterizují, a pokusíme se je vztáhnout k možným způsobům práce s písní.

Následně se zaměříme na popis fenoménu hudby – co je hudba, jaké jsou její funkce, a k čemu může ve výuce sloužit. Okrajově zmíníme muzikoterapii, sugestopedii a tzv. jazz chants. Věnovat se budeme také důležitosti motivace ve výuce cizího jazyka.

Jádro teoretické části bude tvořit práce s písní v jazykové výuce. Zde se budeme zabývat otázkami, jak vybrat vhodnou píseň a jak s ní ve výuce pracovat, aby byl užitek (ve smyslu prospěšnosti při rozvíjení komunikační kompetence) pro studenta co největší. Vycházet budeme především z dizertační práce Murpheye (1989), která se věnuje populární písni. Jeho poznatky se pokusíme vztáhnout na specifika výuky češtiny pro cizince.

V praktické části se budeme nejprve věnovat dosavadním učebním materiálům, v nichž je zahrnuta práce s písní. Zaměříme se především na to, do jaké míry odpovídají potřebám komunikačního jazykového vyučování. Dále se budeme věnovat samotnému výzkumu.

Na základě našich teoretických poznatků jsme vybrali pět českých písní a v souladu s komunikačním přístupem k nim vytvořili vhodná cvičení, která by dle našeho mínění měla vhodně rozvíjet komunikační kompetenci studentů. Celková práce s písní by zároveň měla posilovat i motivaci studentů.

Tyto písně jsme spolu s vytvořenými aktivitami prezentovali na skupinových i individuálních lekcích češtiny pro dospělé cizince. Mezi studenty, kteří se zúčastnili výzkumu, byli jak Slované, tak i Neslované. Studenti dosahovali různých jazykových úrovní (od A1 po B2), i když výrazně převažovali začátečníci. Z toho důvodu opíráme náš výzkum především o testování písně *Komáři se ženili*, která byla předložena celkem třem skupinám studentů začátečníků (dvěma slovanským a jedné neslovanské).

V dotaznících, které měli studenti vyplňovat, jsme nejprve zjišťovali, jaký vztah mají studenti k hudbě a k použití písně ve výuce. Po dokončení práce s písní jsme se studentů dotazovali, jak hodnotí celkovou práci s písní i jednotlivé aktivity. Zajímala nás jak složka vzdělávací, tak složka motivační. Pod složkou vzdělávací rozumíme to, zdali při práci s písní dochází k rozvíjení komunikační kompetence. Složkou motivační rozumíme to, jakým způsobem tato netradiční forma výuky ve studentech posiluje potřebu dalšího vzdělávání v cílovém jazyce. U složky vzdělávací jsme v této fázi testovali pouhý předpoklad studentů („*Myslíte, že byly aktivity užitečné? Proč myslíte, že jsme tyto aktivity dělali?*“), u složky motivační nás zajímalo, jak se studenti při práci s písní cítili, zdali ji považovali za zábavnou a jestli chtějí tento způsob výuky v budoucnu opakovat.

Nakonec jsme u studentů s týdenním časovým odstupem testovali, jakou slovní zásobu, fráze, popřípadě i gramatiku si prostřednictvím písně osvojili.

Výsledkem této diplomové práce by mělo být zhodnocení efektivity výuky, v níž je náležitým způsobem pracováno s písní. Současně mohou vytvořené materiály k vybraným písním sloužit jako metodický vzor pro práci s písní obecně.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Současné tendence ve výuce češtiny pro cizince

Výuka jazyků je oblastí velmi dynamickou. V každém časovém období dominovala konkrétní vyučovací metoda a udávala trend autorům učebnic, stejně jako se v jejím rámci pohybovali učitelé. Připomenout můžeme nejvýznamnější z metod tradičních, a to gramaticko-překladovou metodu a audioorální metodu.

Kořeny gramaticko-překladové metody, která bývá nazývána také metodou klasickou, sahají až do středověku, kde byla využívána při výuce latiny a řečtiny (Hrdlička, 2009, s. 14). Do své současné podoby se však začala formovat až v průběhu 19. století (Hrdlička, 2009, s. 46). Hrdlička (2009) charakterizuje gramaticko-překladovou metodu následovně:

*„Gramaticko-překladová metoda pracuje s cílovým jazykem jako s naučitelným systémem vystavěným podle určitých pravidel [...], klíčovou roli v ní sehrává zvládnutí jeho gramatické stavby. Mluvnice je často deskriptivní, základní metodické postupy představuje dedukce (nejprve je formulováno pravidlo, poté následuje jeho aplikace) a syntéza. Metoda je zaměřena především na porozumění (četba) a na písemný projev; texty v učebních materiálech jsou často literární nebo uměle vytvořené a ilustrují právě probíranou gramatickou látku. Cvičení se zpravidla zaměřují na generování gramaticky správných odpovědí podle určitého vzoru [...].“ (Hrdlička, 2009, s. 14).*

Oproti tomu audioorální metoda vznikla až ve čtyřicátých letech 20. století a jejím hlavním cílem bylo zprostředkovat příslušníkům armády a specialistům, kteří jsou vysíláni do různých částí světa, „rychlou cizojazyčnou průpravu“ (Hrdlička, 2009, s. 47). O audioorální metodě Hrdlička (2009) uvádí následující:

*„[...] výstup [...] je běžná ústní komunikace. Výuka cizího jazyka probíhá v následujícím pořadí: porozumění mluvenému – ústní vyjadřování – porozumění psanému – psaná komunikace. Významnou roli opět sehrávají syntaktické struktury. Získat znalost jinojazyčného kódu znamená především osvojit si soubor zautomatizovaných návyků řečového chování podle schématu stimul – reakce – posílení reakce. Znalosti cílového jazyka se tedy dociluje do značné míry intuitivně, nápodobou, drilovým opakováním slovních spojení a modelových a syntaktických struktur“ (Hrdlička, 2009, s. 48).*

V současné době dominující komunikační přístup do výuky přináší důraz na rozvoj komunikační kompetence, autenticitu a smysluplnost řečového jednání a zohlednění jak přesnosti, tak plynulosti ve vyjadřování (Richards, 2010, s. 99). V učebnicích jej ale jen zřídka nacházíme v jeho čisté

podobě. V mnohých současných učebních materiálech<sup>1</sup> i výukových postupech učitelů stále převládají pozůstatky gramaticko-překladové metody, případně metody audioorální.<sup>2</sup>

Dle Choděry (2013) se v posledních desetiletích těší velkému úspěchu také rozličné alternativní metody, které se vůči tradičním metodám vymezují především tím, že kladou velký důraz na jednotlivce, jeho individualitu, psychické rozpoložení a často i nevědomé psychické procesy. Tento odklon od strukturálního pojetí výuky se obecně nazývá „humanizací“ ve výuce:

*„Nejmodernější didaktické koncepce a systémy u cizích jazyků už nesměřují k chladným technologickým a technokratickým propočtům vzájemných vztahů komponent jazyka a řeči, protože tato oblast je již poměrně dobře zmapována a nepřináší převratné výsledky, ale k podstatě osobnosti člověka založené na uspokojení jeho touhy po realizaci. Dosvědčuje to i rozvoj tzv. alternativních metod výrazně spjatých s humanizací výchovy“ (Choděra, 2013. s. 68).*

Cílem jazykového vzdělávání tedy dle Choděry (2000) není jen osvojit si gramatiku a slovní zásobu, ale i „pomoci každému rozvíjet jeho vlastní potenciál“ (Choděra, s. 8). Toho můžeme dle jeho slov dosáhnout jako učitelé tak, že budeme na studenta nahlížet jako na jednotlivce, který má své potřeby a zájmy, a to jak v rámci vyučovacího procesu, tak i mimo něj (Choděra, tamtéž).

Jak uvádí Richards (2010), „cílem jazykového vyučování je komunikační kompetence“ (Richards, s. 99). Proto je potřeba, aby všechny aktivity realizované v rámci výuky směřovaly k jejímu rozvoji (Richards, tamtéž).

Důležité je dle Littlewooda (1994) také praktické využití nabytých znalostí a dovedností, které studentovi dopomáhá najít místo v cizojazyčné společnosti, začlenit se do ní a prosadit se v ní (Littlewood, s. X–XI).

Domníváme se, že zařazení práce s písní do výuky propojuje obojí – jak humanizaci vzdělávání, tak zacílení na rozvoj praktických jazykových dovedností. Použití hudby ve výuce může být příjemným oživením, které uvolní a odlehčí atmosféru, povzbudí studentův zájem (o jazyk, výuku, kulturu) a sjednotí studenty jako skupinu. V rámci práce s písní může student projevit své hudební preference, a vymezit se tak vůči ostatním, či se s nimi naopak ztotožnit. Domníváme se, že kombinace komunikačního přístupu a využití písně jako učebního materiálu může být z výše uvedených důvodů pro vyučování velmi prospěšná.

V další kapitole představíme komunikační přístup a komunikační vyučování, v jehož rámci pak budeme nahlížet na způsoby práce s písní a na jehož základě budeme hodnotit dostupné vyučovací materiály a vytvářet učební materiály.

---

<sup>1</sup> Současnými učebními materiály myslíme materiály, které vyšly nově, anebo v reedici po roce 2000.

<sup>2</sup> Dle analýzy učebnic češtiny pro cizince, kterou provedla Valková (2014), komunikačnímu přístupu nejvíce odpovídají učebnice Lídy Holé. Valková (2014) zmiňuje konkrétně *Češtinu expres 1*, my pro úplnost zmiňujeme i další učebnice od Lídy Holé, a to *Češtinu expres 2, 3* a *Česky krok za krokem*.

## 2.2 Komunikační přístup

Komunikační přístup je přístup k jazykové výuce, který „zdůrazňuje žákovu schopnost komunikovat. Cílem výuky by měla být autentická a smysluplná komunikace, důležité jsou taky plynulost a přesnost“ (Šebesta, 2014, s. 45). V Longmanově slovníku (2010) můžeme číst, že „komunikační přístup nebo také komunikační jazykové učení je přístup k učení cizího nebo druhého jazyka, který zdůrazňuje, že cílem jazykového učení je komunikační kompetence, a který usiluje o to, aby všechny aktivity ve třídě byly zaměřené na smysluplnou komunikaci a používání jazyka“ (Richards, 2010, s. 99).<sup>3</sup>

Richards (2010) uvádí pět hlavních principů, které charakterizují komunikační vyučování:<sup>4</sup>

- „1. studenti užívají jazyk pro komunikaci
2. cílem učebních aktivit by měla být autentická a smysluplná komunikace
3. důležitým cílem jazykového učení je jak plynulost, tak přesnost
4. komunikace zahrnuje integraci různých jazykových dovedností
5. učení je proces kreativního tvoření a zahrnuje i pokus a chybu“ (Richards, 2010, s. 99).

Dříve než se podíváme na bližší charakteristiku komunikačního přístupu se všemi jeho určujícími komponentami, připomeneme historii komunikačního přístupu a okolnosti jeho vzniku.

### 2.2.1 Vznik a historie komunikačního přístupu

„Komunikační přístup byl rozvíjen zejména britskými aplikovanými lingvisty v osmdesátých letech minulého století jako protireakce na gramatické přístupy (situační výuka jazyků, audiolingvální metoda)“ (Richards, 2010, s. 98).<sup>5</sup> Jeho kořeny však dle Richardse (2003) sahají již do let šedesátých, kdy britští aplikovaní lingvisté začali zpochybňovat v té době dominující situační jazykové učení. Tato skupina lingvistů již „neviděla další budoucnost výuky jazyka predikovaného na bázi konkrétních situací,“ ale „volala po jazykové kreativě a využití funkčního a komunikačního potenciálu jazyka“ (Richards, s. 153).

---

<sup>3</sup> „Communicative approach also communicative language teaching – an approach to foreign or second language teaching which emphasizes that the goal of language learning is communicative competence and which seeks to make meaningful communication and language use a focus of all classroom activities“ (Richards, s. 99).

<sup>4</sup> „The major principles of Communicative Language Teaching are:

1. learners use a language through using it to communicate
2. authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities
3. fluency and accuracy are both important goals in language learning
4. communication involves the integration of different language skills
5. learning is a process of creative construction and involves trial and error“ (Richards, 2010, s. 99).

<sup>5</sup> „The communicative approach was developed particularly by British applied linguists in the 1980 and as a reaction away from grammar-based approaches such as situational language teaching and the audiolingual method“ (Richards, 2010, s. 99).

Rozvoji komunikačního přístupu napomohly i společenské změny v Evropě sedmdesátých let, kdy „s rostoucí provázaností evropských zemí přišla potřeba většího úsilí učit dospělé hlavní jazyk společného evropského trhu“ (Richards, 2003, s. 154). Bylo potřeba přehodnotit nové komunikační potřeby studentů a zohlednit je ve výuce: „Komunikační výuka jazyků vedla k přezkoumání cílů výuky jazyků, učebních osnov, materiálů a činností ve třídě a měla zásadní vliv na změny ve výuce jazyků po celém světě“ (Richards, 2010, s.99).<sup>6</sup>

Jak píše Littlewood (1994) „komunikační přístup otevírá širší pohled na jazyk [...] nejen z hlediska struktur (gramatika, slovník), ale také z hlediska komunikačních funkcí, které vykonává“ (Littlewood, s. X), zároveň také „otevírá širší pohled na výuku jazyků. [...] nestačí učit studenty, jak zacházet se strukturami cizího jazyka. Musejí také rozvíjet strategie komunikačních funkcí v reálných situacích a v reálném čase“ (Littlewood, tamtéž).<sup>7</sup>

Od druhé poloviny sedmdesátých let minulého století vznikaly sylaby pro výuku angličtiny, které byly vytvořeny na základě komunikačního přístupu (Richards, 2003, s. 155–165) a během let osmdesátých se komunikační přístup ustálil jako dominantní paradigma v jazykovém vzdělávání (Tudor, 2001, s. 7).

Na pozadí komunikačního přístupu byl také vytvořen *Společný evropský referenční rámec*. V popisu úrovně B2 pro češtinu můžeme číst, že „komunikativní přístup<sup>8</sup> nepovažuje znalost jazyka, jakkoli je žádoucí, za cíl sám o sobě. Cílem je umět jazyk užívat, dělat jím to, co jím dělat chceme nebo potřebujeme“ (Adamovičová, 2005, s. 12).

V následující kapitole se podíváme na to, jak jsou tyto vlastnosti a potřeby v komunikačním přístupu realizovány.

## 2.2.2 Komponenty charakterizující komunikační přístup

Ve dvou předchozích kapitolách jsme se pokusili vysvětlit, co rozumíme pod pojmem komunikační přístup, jaké jsou jeho hlavní charakteristiky, a také to, za jakých okolností komunikační přístup vznikl.

V této kapitole se zaměříme na konkrétní složky vyučování, které komunikační přístup charakterizují. S těmi pak budeme dále pracovat při posuzování vhodnosti či nevhodnosti jednotlivých úloh pro práci s písní v cizojazyčném vyučování.

---

<sup>6</sup> „Communicative language teaching led to a re-examination of language teaching goals, syllabuses, materials, and classroom activities and has had a major impact on changes in language teaching world wide“ (Richards, 2010, s. 99).

<sup>7</sup> „A communicative approach opens up a wider perspective on language. In particular, it makes us consider language not only in terms of structures (grammar and vocabulary), but also in terms of the communicative functions that it performs“ (Littlewood, 1994, s. X).

<sup>8</sup> Autorka, již citujeme, používá pro pojem „Communicative approach“ výraz „komunikativní přístup“.

### 2.2.2.1 Kontextualizace

Kontextualizace je dle Richardse (2003) „základní premisou komunikačního jazykového učení“ (Richards, s. 156). Ale ještě předtím, než se podíváme na konkrétní způsoby kontextualizace v komunikačním přístupu, vysvětlíme si pojem kontextualizace a pojem kontext z obecného pohledu.

#### 2.2.2.1.1 Kontext a kontextualizace

Encyklopedický slovník češtiny<sup>9</sup> kontextualizaci charakterizuje jako „proces aktivního vytváření kontextu“ (ESČ). Kontext pak vysvětluje z hlediska textové lingvistiky jako: „souvislosti, které spoluurčují významy a funkce jazykových jednotek, textových elementů a textů“ (ESČ). Následně dodává, že pojem kontext „patří v lingvistice i dalších vědách k velmi rozšířeným, ale nejednotně chápaným pojmům/termínům, jak pokud jde o povahu a rozsah zahrnovaných fenoménů, tak pokud jde o jejich klasifikaci“ (ESČ). Jsou zde zmíněny různé druhy kontextů, a to kontext jazykový/slovní, intratextový a kontexty extratextové.<sup>10</sup>

Pro naše potřeby je nejdůležitější **kontext situační**, který patří ke kontextům extratextovým a je charakterizován jako „soubor faktorů, jež jsou relevantní pro proces produkce a recepce textu“ (Ibañez, 1995, s. 67–79, cit. podle ESČ). Pojetí situačního kontextu je u jednotlivých autorů různé, zmíníme pouze ty charakteristiky, které nejlépe odpovídají pojetí kontextu a kontextualizace, které jsou využívány v komunikačním přístupu.

Za součást situačního kontextu bývá pokládán **kontext věcný** (předmětný), který zahrnuje „úsek aktuálního nebo možného světa, k němuž text odkazuje“ (ESČ). Dále pak **zkušenostní kontext**, zahrnující „předpokládané sdílené znalosti [...] o ‚světě‘, v němž se komunikační událost odehrává nebo k němuž se vztahuje“ (Hirschová, 2013, s. 21), **biograficko-individuální kontext**, „jenž je chápán jako výsledek souboru osobních zážitků“ (Ibañez, 1995, s. 75–76, cit. podle ESČ) a **časový a prostorový kontext**, který „bývá vázán jak na rysy dané komunikační situace, tak na širší okolnosti, do nichž je komunikační událost zasazena“ (ESČ).

#### 2.2.2.1.2 Kontextualizace ve výuce

Jak bylo řečeno na začátku této kapitoly, kontextualizace je hlavním budujícím principem komunikačního přístupu. Jedině zasazením do kontextu konkrétní komunikační situace a s využitím našich obecných znalostí o světě můžeme vytvářet smysluplnou komunikaci, která je cílem komunikačního vyučování.

---

<sup>9</sup> Dále jen ESČ.

<sup>10</sup> Danneberg (2007, s. 334) uvádí termín „extrajazykové kontexty“, Ibañez (1995, s. 67–79) „nejazykové kontexty“ a Wodak (2001, s. 67) „mimojazykové“ (ESČ).

To potvrzuje i Valková (2014), která uvádí, že „kontextualizace výukových komponent obvykle čerpá ze tří základních zdrojů, jež jsou navzájem provázány: vztah k životní realitě, navazování na osobní zkušenosti či postoje studujících a vztah k realitě zpřítomněné či vytvořené v učebním materiálu (může se jednat o vizuální elementy či např. příběh postav v textu“ (Valková, s. 29).

V dalších kapitolách se budeme zabývat tím, jak s kontextualizací pracuje komunikační přístup, a jak ji můžeme využít ve výuce.

Valková (2014) uvádí několik komponent, které jsou v současných učebních materiálech vytvořených podle zásad komunikačního přístupu nositeli kontextualizace. Jsou to:

„– zahřívací aktivita (warm-up)

– přípravné aktivity pro čtení, psaní, poslouchání a mluvení

– kontextualisující zarámování aktivit

– usouvztažňující elementy zadání

– jazyk obsažený v úkolu s pragmatickým výstupem“<sup>11</sup> (Valková, 2014, s. 29).

V naší další práci se zaměříme pouze na některé ze zmíněných.

#### **2.2.2.2 Zahřívací aktivity (warm-up)**

Zahřívací aktivita je taková aktivita, která „zahajuje výukovou situaci, často současně otevírá hlavní obsahové téma výukové jednotky“ (Valková, 2014, s. 41). Charakteristické je pro ni krátké časové trvání a nenáročnost. Může být realizovaná například formou hry či řízené diskuze.

#### **2.2.2.3 Přípravné aktivity**

Přípravné aktivity předcházejí hlavním aktivitám a jejich cílem je připravit studenty na aktivity hlavní. Mají je motivovat k další práci a aktivizovat slovní zásobu potřebnou pro aktivitu hlavní.

„Přípravná aktivita obvykle plní funkci otevření diskurzu, aktivace dostupných jazykových prostředků a vytvoření potřeby osvojení nových. Jejím dalším účelem bývá motivace jazykového jednání, kontextualisace hlavního úkolu a posílení autonomie studujícího požadavkem vyjádřit stanovisko či vstoupit do diskurzu prostřednictvím vlastní zkušenosti“ (Valková, 2014, s. 42).

---

<sup>11</sup> „Rovněž jazyk obsažený v úkolu s pragmatickým výstupem (task) je nezbytně kontextualizovaný, a to jednak v rámci úkolu samotného, jednak obvykle i vztahem k tématu vyšší jednotky lekce, kapitoly učebnice“ (Valková, 2014, s. 29).

„Od hlavního úkolu (task) se přípravná aktivita (pre-task) odlišuje tím, že k jejímu provedení zatím není třeba číst či poslouchat vstupní materiál (input) hlavního úkolu“ (Valková, 2014, tamtéž).

Ke splnění přípravné aktivity nám postačí naše znalosti, zkušenosti a názory.

Přípravnou aktivitou může být například pouhé seznámení s novými slovy, které budeme potřebovat pro úspěšné plnění hlavního úkolu. Jak uvádí Richards (2010), nejčastěji se jedná o „vybrání nových nebo obtížných položek, se kterými se studenti setkají v budoucí učební aktivitě, a učení takových položek před aktivitou. Například obtížná slova v poslechu – cvičení na pochopení může předcházet [hlavnímu] cvičení“ (Richards, s. 455).<sup>12</sup>

Takovou přípravnou aktivitu najdeme před poslechem písně *Máme rádi zvířata* v knize *Česky krok za krokem* (Holá, 2014):

„2. Která zvířata znáte? Doplňte názvy k fotografiím.

3. Doplňte do křížovky názvy zvířat v nominativu plurálu podle obrázků z předchozího cvičení.

V tajence najdete název písničky Jiřího Suchého“ (Holá, 2014, s. 72–73).

V této aktivitě spatřujeme jasné kontextové zapojení (propojíme naši znalost světa s našimi dosavadními jazykovými znalostmi). Abychom však ještě více posílili komunikační účinek aktivity, a ještě více tak rozvíjeli komunikační kompetenci, navrhuje položit studentům několik tematických otázek, které aktivizují jejich zkušenosti („Máte doma nějaké zvíře?“), znalosti („Víte, kde tato zvířata žijí?“) a/nebo názory („Proč si myslíte, že mají lidé zvířata?“).

Jednou z nejčastějších forem přípravných aktivit odpovídajících principům komunikačního přístupu je uvedení do tématu formou diskuze. Například poslech písně *Jak se nemá držet dieta* v učebnici *Čeština krok za krokem* (Holá, 2016) je uveden následovně:

„Povídejte si. Proč lidé drží diety? Co myslíte, že bychom měli dělat, abychom žili zdravě?“ (Holá, 2016, s. 166).

Při takové aktivitě se studenti seznámí s tématem, promyslí své vlastní postoje k uvedené skutečnosti, a přitom aktivizují známou slovní zásobu. Učitel je prostřednictvím řízené diskuze může navést ke slovní zásobě a informacím, které jsou potřebné pro porozumění hlavní aktivitě.

---

<sup>12</sup> „Pre-teaching [is] selecting new or difficult items that students will meet in a future classroom activity, and teaching such items before the activity. For example, difficult words in a listening-comprehension exercise may be taught before students do the exercise“ (Richards, 2010, s. 455).

Dalšími složkami komunikačního vyučování jsou dle Valkové (2014):

„– párová a skupinová práce

– interakční aktivity

– simulace

– expozice, prezentace

– heuristické komponenty“ (Valková, s. 40–45).

Jako další složky komunikačního vyučování bychom na základě prostudované odborné literatury (Littlewood, 1994; Richards, 2003; Larsen-Freeman, 1986 aj.) uvedli následující:

- autentické materiály
- personalizace
- současné rozvíjení všech komunikačních dovedností.

#### 2.2.2.4 Párová a skupinová práce

Jak bylo zmíněno výše, vhodnou aktivitou pro komunikační vyučování je diskuze. Může se jednat o diskuzi v rámci celé třídy, anebo diskuzi/rozhovor v rámci skupinek či párů.

Párová a skupinová práce je totiž další složkou v komunikačně zaměřeném vyučování, při němž se od studentů očekává, že „budou komunikovat s jinými lidmi buďto přímo prostřednictvím dvojice či skupinové práce, nebo při jejich psaní“ (Richards, 2003, s. 157).

Hlavní výhoda skupinové a párové práce spočívá v tom, že se při ní maximalizuje čas, při němž studenti mluví. Navíc je taková práce v mnoha ohledech bližší reálnému komunikačnímu jednání než diskuze/rozhovor studentů s učitelem.

Na tomto místě bychom rádi podotkli, že téměř v žádném z analyzovaných učebních materiálů<sup>13</sup> jsme nenašli přímou pobídku k párové nebo skupinové práci. Pouze Andrášová (2008) uvádí několik čtecích aktivit, při nichž jsou studenti vyzváni, aby pracovali v párech.

Do námi vytvořených materiálů jsme tento způsob práce zařadili formou diskuze nad otázkami, společného řešení gramatických a lexikálních úloh a aktivit s hraním rolí.

#### 2.2.2.5 Interakční aktivity

S párovou a skupinovou prací silně souvisí i potřeba interakce. Interakční aktivita je taková aktivita, při níž spolupracují dva a více účastníků.

---

<sup>13</sup> *Čeština expres 1, 2, 3; New Czech Step by Step, Český krok za krokem 1, 2; Mluvme česky – Let's speak czech, Česky, prosím 1, 2; Basic czech 1, 2, 3; Zpívejte si česky, Na cestě za češtinou, Písně ve výuce češtiny jako cizího jazyka.*

Valková (2014) uvádí, že důležitým prvkem smysluplné interakční aktivity je přítomnost mezery (informační, odvozovací, názorové) (Valková, s. 41). Znamená to, že jeden účastník komunikace disponuje něčím (informací, úsudkem, názorem), o co se může s druhým studentem podělit. Díky této mezeře se komunikace v rámci vyučování stává skutečnou komunikací s pragmatickým cílem, nikoli jen jazykovým cvičením.

Informační mezeru při práci s písní můžeme využít například takovým způsobem, že každý ze studentů má k dispozici pouze část textu písně a od svého komunikačního partnera zjišťuje chybějící informace.

Ani tento typ aktivit jsme v analyzovaných materiálech nenašli.

#### 2.2.2.6 Simulace

V rámci párové a skupinové práce často dochází k simulaci reálných situací. Protože jak píše Larsen-Freeman (1986), „*společenský kontext komunikační události je nezbytný pro to, aby výroky dávaly smysl*“ (Larsen-Freeman, s. 127).

V této souvislosti Littlewood (1994) zmiňuje hraní rolí, při kterém „*se studenti musí při interakci hlouběji identifikovat se svými rolmi než během kontrolovaného jazykového cvičení. Pokud tak neučiní, nebudou schopni identifikovat se s významem, který je komunikován*“ (Littlewood, s. 50).

Zde bychom opět chtěli uvést, že v žádné ze zkoumaných učebnic nebyla simulační aktivita přítomna. Do námi vytvořeného materiálu jsme ji zařadili formou aktivit s hraním rolí, kdy například jeden ze studentů vystupuje jako účastník děje písně (například v simulační aktivitě k písni *Komáři se ženili* vystupuje jeden student jako svatebčan), druhý student se ho vyptává na podrobnosti děje.

#### 2.2.2.7 Expozice/prezentace

Vědomé zaměření na cílové jazykové jevy následuje až po aktivitě, která je primárně zaměřena na obsah. Jak uvádí Valková (2014): „*Studující čte či poslouchá text s konkrétním cílem, aby splnil obsahově zaměřené zadání úkolu (např. poslouchá rozhovor, aby zjistil, v čem spolu partneři nesouhlasí), a přitom na určité rovině vnímá způsob fungování jazykových prostředků, které budou později předmětem vědomého studia*“ (Valková, s. 41–42).

Zaměření na obsah bývá v učebnicích vytvořených na základě komunikačního přístupu patrné i ze způsobu výstavby jednotlivých lekcí. Ty bývají vystaveny na obsahovém principu, nikoli formálním. Lekce jsou prezentovány jako tematické celky propojené primárně obsahem, nikoli gramatikou.

Jak uvádí Valková (2014): „*Obsahové zaměření komunikačního jazykového vyučování s sebou přirozeně nese požadavek na funkční kontextualisaci výuky gramatiky, slovní zásoby, výslovnosti, intonačních vzorců a dalších jazykových prostředků*“ (Valková, 2014, s. 26).

Domníváme se, že písňový text může být vhodným prostředkem pro prezentaci a nácvik výše zmíněného. Při práci s písní doporučujeme zařadit nejprve poslechovou úlohu, při níž se studenti budou soustředit na obsah, následně pak zařadit čtecí úlohu, v níž se studenti zaměří i na formu.

I v námi analyzovaných učebních materiálech se tento způsob prezentace gramatiky vyskytoval velice často, a to především v učebnicích Lídy Holé.

#### 2.2.2.8 „Heuristické komponenty“<sup>14</sup>

Heuristika dle Richardse (2010) zahrnuje takové učební procedury, které „*povzbuzují studenty, aby se učili prostřednictvím zkušeností nebo vlastních osobních objevů*“ (Richards, s. 260–261). To souvisí s induktivním pojetím gramatiky v komunikačním přístupu. Studentům není gramatika předkládána jako „hotová věc“, ale studenti se pokouší objevovat její zákonitosti na materiálu, na který se předtím soustředili z hlediska obsahového.

Tradičními heuristickými komponentami jsou v komunikačním přístupu povšimnutí, utřídění a konsolidace.

*„Povšimnutí otevírá úsek vědomého zaměření na specifické jazykové prostředky [...], následuje komponenta, v níž studující třídí či systematizují nalezené a dobírají se určitých zákonitostí ve fungování daného jevu. [...] Završením heuristického postupu bývá konsolidace poznatků (potvrzení určité fáze pochopení pravidel fungování jevu)“* (Valková, 2014, s. 43).

Takovému postupu odpovídá cvičení následující po písni *Starý muž* v učebnici *Česky krok za krokem 2* (Holá, 2014):

*„Najděte v písničce slovesa a vypište je. Řekněte, zda jsou imperfektivní, nebo perfektivní, a určete, jestli jsou v přítomném čase, v budoucím čase nebo v infinitivu“* (Holá, 2014, s. 93).

#### 2.2.2.9 Autentické materiály

Larsen-Freeman (1986) zmiňuje, že typickým problémem studentů jazyka je to, že neumí přenést své jazykové zkušenosti získané ve výuce do reálného světa. Uvádí, že právě používáním autentických materiálů ve výuce lze tomuto problému zabránit.

Domníváme se, že písně jakožto autentický poslechový materiál jsou vhodným doplňkem k tradičním poslechovým cvičením, která jsou založena na poslechu materiálu vytvořeného přímo pro potřeby jazykového vyučování.

---

<sup>14</sup> Pojem „heuristické komponenty“ v tomto kontextu poprvé použila Valková (2014).

### 2.2.2.10 Personalizace

Personalizace úzce souvisí s kontextualizací. Jedná se o vztažení vlastních zkušeností a názorů k realitě zobrazované v učebním materiálu. Richards (2010) popisuje tento výukový princip následovně:

*„Personalizace je v jazykovém učení taková aktivita, která studentům umožňuje vztáhnout něco, co se naučili, k jejich vlastním životům, a vyjádřit své vlastní myšlenky, pocity, preference a názory. Například po četbě článku zaměřeného na sport box mohou studenti pracovat v párech a sdílet své pocity ohledně tohoto sportu“* (Richards, 2010, s. 431).<sup>15</sup>

Při práci s písní zaujímá personalizace významné místo. Studenti mají nejen své hudební preference, ale také pocity a zážitky spojené s hudbou. Domníváme se, že pouhé vyjádření libosti či nelibosti ve vztahu k dané písni (její zvukové či obsahové složce) může být významným personalizačním činitelem. Pokud se jedná o píseň, která má dějový text, mohou studenti reagovat na popisovaný příběh svými vlastními zážitky a zkušenostmi.

Dle našeho názoru je personalizace již imanentně obsažená v samotném aktu poslechu písně.

### 2.2.2.11 Rozvíjení všech komunikačních dovedností

Komunikační přístup je charakteristický tím, že se zaměřuje na rozvíjení všech čtyř komunikačních dovedností zároveň (Richards, 2010, s. 99).

Je tedy žádoucí, aby bylo v rámci jedné výukové jednotky procvičeno jak mluvení a psaní, tak poslech a čtení s porozuměním. Choděra (2013) doporučuje, aby *„poslechová cvičení předcházela čtecím a ústním“* (Choděra, s. 138), dále dodává, že *„písemná cvičení mají následovat až po čtecích“* (Choděra, tamtéž).

Pokud se při práci s písní zaměříme především na poslech, ostatní dovednosti můžeme rozvíjet pomocí přípravných aktivit, o nichž Valková (2014) tvrdí, že napomáhají komplexnosti výuky právě tím, že umožňují *„účelné prolínání hlavních dovedností“* a *„obměnu technik“* (Valková, s. 42):

*„Přípravné aktivity napomáhají komplexnosti výuky tím, že poskytují příležitosti k účelnému prolínání hlavních dovedností (poslouchání, čtení, mluvení, psaní) a obměně technik (např. ústní sdílení vlastní*

---

<sup>15</sup> *„Personalization – in language teaching, an activity which allows students to apply something they have learned to their own lives and to express their own ideas, feelings, preferences and opinions. For example, after reading a passage about the sport of boxing, students may work in pairs to share their ideas and feelings about boxing as a sport“* (Richards, 2010, s. 431).

*zkušenosti nad obrazovým materiálem v přípravné aktivitě je následováno zjišťováním nových informací čtením textu v aktivitě hlavní“ (Valková, 2014, s. 42).*

Při analýze učebních materiálů jsme zjistili, že jen málokterý z nich nabízí rozvíjení všech čtyř komunikačních dovedností. Nejvíce bylo opomíjeno psaní.

Do námi vytvořených materiálů jsme zařadili nácvik všech čtyř dovedností. Navrhujeme začít práci s písní přípravnou aktivitou zaměřenou na mluvení (diskuze nad otázkami, které se tematicky dotýkají obsahu písně), následně realizovat poslech. Po poslechu navrhujeme zařadit čtecí úlohu, při které si studenti budou všimnout slovní zásoby, gramatických struktur atd. Nakonec doporučujeme zařadit úlohu na psaní, která může být v případě malé časové dotace realizována v rámci domácího úkolu.

## 2.3 Poslech

Píseň považujeme za autentický poslechový materiál, který můžeme využít na nácvik komunikační dovednosti poslechu s porozuměním. Proto se v této kapitole budeme věnovat právě nácviku této dovednosti. Nejprve si však vysvětlíme pojem poslech s porozuměním a připomeneme různé typy poslechových úloh. Šebesta (2014) poslech vysvětluje následovně:

*„Poslech s porozuměním, aktivní poslech (active listening) je proces výuky poslechu, při kterém žáci dokazují porozumění textu buď opakováním, popř. redukováním toho, co mluvčí řekl, nebo jiným způsobem [...] Doprovodné činnosti, které přesahují pouhé přijímání a dekodování sdělení, především kladení otázek mluvčímu a psaní poznámek, případně zařazování slyšených faktů k dosavadním znalostem. Naslouchat aktivně obnáší přípravu na naslouchání, zaznamenání a zpracování informací slyšených při poslechu, jakož i průběžné či dodatečné reagování na slyšený projev např. formou otázek. Doprovodných aktivit ovšem může být více – např. vyvozování závěrů, komentování, diskuze [...] (Šebesta, 2014, s. 62).*

Choděra (2013) rozlišuje tyto druhy poslechu, které nazývá „cílovými kategoriemi“:

- „– **Orientační poslech:** jde o poslech úvodní části mluveného projevu, po níž se recipient rozhoduje, zda bude v poslechu pokračovat či nikoli v závislosti na zájmu o dané téma.*
- **Selektivní, výběrový poslech:** zaměřuje se jen na předem stanovené otázky. Co přesahuje, není předmětem pozornosti.*
- **Kurzorický, letný poslech:** zaměřuje se jen na hlavní informace, na to, co je v mluveném projevu podstatné.*
- **Totální, intenzivní, pozorný, detailní poslech**“ (Choděra, 2013, s. 76–77).*

Poslechové aktivity se obecně dělí na úlohy poslechové, předposlechové a poposlechové. Šebesta (2014) je charakterizuje následovně:

*„**Poslechová úloha (listening task)** je typ úlohy zaměřený na porozumění mluvené řeči. Poslechové úlohy mohou být jednosměrné, tzn. že všechny vstupy pocházejí z vnějšího zdroje (např. zvukový záznam) a žák s nimi dále pracuje (např. zaznamená klíčová slova, přeformuluje hlavní myšlenku), nebo dvousměrné, pochází-li vstup od komunikačního partnera, žák jej zpracuje a svému komunikačnímu partnerovi poskytne odpovídající vstup.*

**Předposlechové úlohy (pre-listening tasks)** mají za úkol aktivizovat a zvýšit připravenost žáka na vlastní poslechovou úlohu. Takové úlohy mohou zahrnovat explicitní opakování užitečné slovní zásoby, gramatických jevů, řečnických obrátů, specifické výslovnosti, frází apod.

**Vlastní poslechové úlohy (while-listening tasks)** obsahují vstupní informace. Můžou od studentů vyžadovat řízené psaní poznámek, doplnění obrázkového nebo schematického diagramu či tabulky, tvorbu otázek apod.

**Poposlechové úlohy (post-listening tasks)** následují několik minut po vlastní poslechové úloze. Jsou to úlohy, které testují žákovu mentální reprezentaci, rozvíjejí jeho krátkodobou paměť a zvyšují motivaci pro druhý následek textu. Takové úlohy mohou zahrnovat dodatečné čtení, psaní, mluvení, interakci, také může dojít k porovnání poznámek, shrnutí textu, tvorbě odpovědí nebo otázek vztahujících se ke slyšenému textu“ (Šebesta, 2014, s. 62–63).

### 2.3.1 Úloha poslechu v komunikačním vyučování

Podle Littlewooda (1994) se student v reálném životě dostává častěji do situací, ve kterých bude pouze poslouchat, než do situací, ve kterých bude pouze mluvit. Studenti jsou v reálném životě totiž nejen naslouchajícími partnery při dialogu, ale „existuje také široká škála situací, kde [studenti] budou tichými příjemci zpráv směřovaných na ně, z rozhlasu, televize, oznámení a mnoha dalších zdrojů“ (Littlewood, 1994, s. 65).

Podle našich zkušeností musí být student připraven na komplikace, které mohou v reálné komunikaci nastat, ať už se jedná o rušivé zvuky okolního prostředí nebo specifické rysy konkrétního komunikátu či mluvčího. A právě ty je třeba ve výuce nacvičovat.

Poslech písně se jeví jako jeden z typů poslechu, s nimiž se student může v reálném životě setkat, proto se nabízí jej ve výuce nacvičit. Avšak poslech písně je specifický v tom, že se jedná primárně o zájmový poslech, nikoli o poslech pragmatický. Tedy že píseň posloucháme převážně z toho důvodu, aby na nás esteticky působila, nikoli abychom se jejím prostřednictvím dozvěděli nějaké konkrétní faktické informace, se kterými budeme dále pracovat. Píseň můžeme „poslouchat“, poslech si „smyslově užívat“, ale přitom nemusíme rozumět ani jednotlivým slovům, ani celkovému významu písně. Navíc bývají texty písní po jazykové stránce často obtížné, a pro studenty na nižších úrovních tak špatně srozumitelné.

Domníváme se, že právě tyto důvody zapříčinily to, že práci s písní najdeme především ve starších<sup>16</sup> učebnicích češtiny pro cizince velmi zřídka. Naopak novější učebnice (především od Lídy

---

<sup>16</sup> Jsme si vědomi toho, že označení „starší“ a „novější“ učebnice je velmi nepřesné. Domníváme se však, že většina nově vycházejících učebních materiálů stále více odpovídá principům komunikačního vyučování. Ukázkovým příkladem je nově vyšlá učebnice *Česky krok za krokem 1*, která je zrevidovanou verzí učebnice *New Czech Step by Step*. To, co obě učebnice nejvíce odlišuje, je právě uplatňování principů komunikačního vyučování, které je patrné právě v aktualizované verzi.

Holé), které vycházejí z principů komunikačního přístupu, písně jako poslechová cvičení zařazují pravidelně a pracují s nimi tak, aby vhodně rozvíjely komunikační kompetence.

V následujících kapitolách se pokusíme objasnit, proč považujeme práci s písní za přínosnou jak z hlediska motivace studentů, tak z hlediska vzdělávacích cílů, a zaměříme se na různé způsoby práce s písní ve výuce.

V praktické části se pak pokusíme práci s písní zakomponovat do komunikačního vyučování tak, aby z ní plynul co největší užitek pro studenta a rozvoj jeho komunikační kompetence.

## 2.4 Hudba a píseň

Zatímco v první polovině teoretické části této práce jsme se věnovali komunikačnímu přístupu a složkám vyučování, které tento přístup charakterizují, ve druhé polovině se zaměříme na témata, která se týkají hudby. Nejprve charakterizujeme pojem „píseň“, následně se budeme věnovat funkcím hudby a zmíníme i muzikoterapii.

### 2.4.1 Píseň

Píseň je dle *Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost*<sup>17</sup> charakterizována jako „*kratší hudební skladba na slovesný text pro zpěv*“ (SSČ, 2003, s. 271). Tomuto pojetí odpovídá Murpheyova (1989) charakteristika „písně-2“.

Murphey (1989) uvádí ještě další obecnější charakteristiku písně, kterou nazývá „píseň-1“. Pro naši další práci budeme pracovat s pojmem píseň, jak ji charakterizuje *Slovník spisovné češtiny* a jak Murphey charakterizuje „píseň-2“, tedy jako hudební skladbu s textem. Pro „píseň-1“, jak ji charakterizuje Murphey, budeme používat termín „hudba“, a to i v překladech.

Murpheyovo (1989) rozdělení významů slova píseň je následující:

- „1) píseň jako intonační vokalizace, která má hudební prvky (výšku, intenzitu, rytmické variace) a je charakterizovaná neustálým opakováním a působí emocionálně, hravě nebo hypnoticky  
2) definice „písně -1“ plus jazyk užitý v souvislém hudebním tvaru“ (Murphey, 1989, s. 94–95).<sup>18</sup>

### 2.4.2 Hudba a její historie

„Ačkoli se často uvádí, že člověk je jediný primát, který může mluvit, jen zřídka se zmiňuje, že je zároveň i jediný, který může zpívat“ (Livingstone, 1973, s. 25).<sup>19</sup>

Hudba je fenomén, který člověka provází téměř od počátku jeho existence. Dle některých antropologů prý homo sapiens znal hudbu ještě předtím, než znal jazyk (Murphey, 1989, s. 95).<sup>20</sup> Livingstone (1973) předkládá hypotézu, která tvrdí, že člověk uměl zpívat ještě dlouho předtím, než

---

<sup>17</sup> Dále jen SSČ.

<sup>18</sup> „*Song-1 is intonational vocalizations having musical features of pitch, intensity, and rhythmic variation, characterized by continuous repetition and functioning emotionally, playfully, or hypno-habitually, Song-2 is the definition of song 1 plus language used in a contiguous musical fashion*“ (Murphey, 1989, s. 94–95).

<sup>19</sup> „*Although it is often stated that man is the only primate that can talk, it is rarely noted that he is also the only one that can sing*“ (Livingstone, 1973, s. 25).

<sup>20</sup> „*Some anthropologists see evidence to indicate that homo sapiens possessed song-1 before actually having language as we now know it*“ (Murphey, 1989, s. 95).

uměl mluvit, a to z toho důvodu, že zpěv je jednodušší systém než řeč. Zpěv byl dle něj skutečným předpokladem pro řeč. (Livingstone, s. 25).<sup>21</sup>

Hudba je jev přítomný ve všech kulturách. „Z psychologického hlediska zejména aktivní produkce hudby vyžaduje složitou souhru mnoha oblastí mozku a tím stimuluje jeho rozvoj, snad proto je evolučně významná“ (Hartl, 2000, 198).

Murphey (1998) říká, že píseň hrála a hraje důležitou roli nejen ve vývoji druhu, ale i v ontogenetickém vývoji každého člověka. Píseň se podílela na našem afektivním a kognitivním rozvoji, což může vysvětlovat její schopnost stimulovat další procesy učení (Murphey, s. 94).<sup>22</sup>

V dávné minulosti zastávala hudba funkci převážně **magicko-rituální**, což můžeme sledovat i dnes u jednotlivých přírodních národů. V magických rituálech se prostřednictvím hudby navozují změněné stavy vědomí, hudba při nich plní funkci **relaxační**, ale i **stimulační**. V účastnících vyvolává pocit bezpečí a ochrany: „periodicita a ostinátne opakovanie rovnakého tvaru má funkciu psychického stabilizátora, pretože navodzuje pocity istoty, ochrany, pocit čohosi známého“ (Zeleeiová, 2002, s. 14), a zároveň vytváří **pocit sounáležitosti** se skupinou: „Kultúrny fenomén takejto pospolitosti, tvorenej spoločným hudobným zážitkom, fascináciou a identifikáciou s rytmickými paternami pôvodných kmeňov, vyhranene nachádzame i v rockovom a hippies-hnutí v 50. a 60 rokoch minulého storočia“ (Zeleeiová, 2002, s. 15). Hudba také zastávala funkci **léčitelskou**: „Etnické rituály boli psychosociálnou hygienou. Ich léčivý aspekt spočíval v uvoľňovaní emócií. Keďže fyziológia a funkčnosť sluchového orgánu je v tesnom spojení s neurovegetatívnym systémom a prejavy emócií sú vyjadrované telesne, jednota hudby, tanca a rituálu umožňovala uvoľňovanie“ (Zeleeiová, 2002, s. 14). Tato léčitelská funkce se v pozdější době transformovala do funkce **terapeutické**.

Také Hartl (2000) se zmiňuje o důležitosti rituálního a terapeutického významu hudby: „Při jejím poslechu mozek zřejmě uvolňuje endorfiny, látky, které jsou podobné morfinu, které jsou zdrojem dobré nálady“ (Hartl, s. 198).<sup>23</sup>

### 2.4.3 Současná funkce hudby

„Hudba dnes provází člověka na každém kroku. Její snadná dostupnost a mnohostranné využití, díky technickému šíření, značně ovlivnily její charakter i společenské postavení. Dnes už není pouze uměním, ale i součástí komerčního showbyznysu, vedle zábavy plní i další společenské funkce“ (Drábek, 2004 s. 18).

---

<sup>21</sup> „Since singing is a simpler system than speech, with only pitch as a distinguish feature. I suggest that he could sing long before he could talk and that singing was in fact a prerequisite to speech and hence language“ (Livingstone, 1973, s. 25).

<sup>22</sup> Volně přeloženo z originálu: „...song has played, and plays, an important role in the development of the species and the ontogenetic development of each person. Furthermore, songs historical participation in our affective and cognitive development may prove to be fertile ground upon which to stimulate further learning processes“ (Murphey, 1989, s. 94).

<sup>23</sup> Terapeutické funkci hudby se budeme věnovat podrobněji později v kapitole o muzikoterapii (viz 2.4.4).

Hudba a její funkce se přesunuly z její prvotní rituálně-magické oblasti do oblasti každodenní všednosti. S hudbou se denně setkáváme nejen při poslechu rádia či sledování televize, ale i při nakupování v obchodech, kde hudba hraje jako kulisa, aby stimulovala naše nakupovací jednání.<sup>24</sup>

Jak připomíná Murphey (1989), z hudby se také stal velmi výnosný obchodní artikl. Prodeje CD nosičů, fanouškovských předmětů a koncertování hudebních interpretů jsou toho důkazem (Murphey, s. 7–15).

I přes tuto výrazně dominující funkci hudby bychom neměli zapomenout na ty ostatní, a to nejen na funkci náboženskou a léčitelenskou, o kterých se zmiňuje Zeleiová (2002): „*Hoci se dnes akcentuje zmyslová funkcia hudby spojená s konzumom, či už všedným (masmédiá) alebo elitárnym (koncerty), predsa by sa nemala opomenúť povôdna funkčná jednota s rituálom náboženským a liečiteľským*“ (Zeleiová, s. 13).

Drábek (2004) uvádí seznam dalších funkcí hudby, a to dle Rösinga (1992).<sup>25</sup> Ten dělí funkce hudby do dvou kategorií. První je funkce **společensko-komunikativní (sociogenní)**, druhá je **individuálně psychická (psychogenní)**. Drábek (2004) uvádí, že zatímco „*sociogenní funkce hudby jsou do značné míry závislé na situačním kontextu, to znamená na okolnostech, za kterých je hudba provozována, psychogenní funkce jsou na vnější situaci téměř nezávislé. Jsou akceptovány výhradně na základě osobních potřeb a jako takové i subjektivně prožívány*“ (Drábek, s. 18–19).

Na tomto místě uvádíme seznam funkcí hudby dle Rösinga (1992), avšak v překladu Drábka (2004):

**„Ke společensko komunikativním funkcím patří funkce:**

- *magická, rituální, sakrální*
- *reprezentační (hudba jako symbol společenského statusu)*
- *slavnostní (hudba jako rámce společenských událostí, státních svátků, různých výročí apod.)*
- *pohybově aktivační (regulace pohybu při tanci, při pochodu, při práci ve skupině)*
- *identifikační (hudba jako národní či generační symbol – státní hymna)*
- *výchovná (resp. výchovně vzdělávací, vedoucí k etablování žádoucích estetických norem, společenských a morálních postojů)*
- *společensko kritická (hudba jako umění, jako výrazový prostředek menšin, kritizující společenské nešvary a hlásající nové ideály)*
- *dorozumívací (hudba jako metajazyk, jako nonverbální prostředek komunikace)*
- *kontaktní (hudba jako nástroj mezilidských kontaktů)*

---

<sup>24</sup> Jak uvádí Murphey (1989): „[Songs] are heard while other primary activities are going on, especially in the mass mediated use of M&S, e.g. eating, talking, working, shopping, dancing, watching a movie, or having our teeth done“ (Murphey, s. 77).

<sup>25</sup> Rösing, H.: Musik als Lebenshilfe? Funktionen and Alltagskontexte, in *Gesellschaft und Musik*. Berlin: Duncker & Humblot, 1992, s. 311–331.

- *seberealizační (sebepotvrzení prostřednictvím muzicírování, poslechu hudby apod.)*

### **Psychogenní funkce**

- *funkce hudby při překonávání samoty či povznesení se nad problémy dnešního dne (hudba jako droga)*
- *aktivační funkce ve smyslu duševní i tělesné stimulace*
- *funkce zábavná“ (Drábek, 2004, s. 18–9).*

Při jazykové výuce se uplatňují především psychogenní funkce hudby. Z našich zkušeností víme, že poslech hudby a práce s písní studenty baví, což ostatně dokazují výsledky našeho výzkumu uvedené v praktické části této diplomové práce.

Zároveň společný poslech a zpěv upevňuje skupinu: *„Hudba umí rozbít bariéry mezi těmi, kteří sdílejí její rytmus a význam. Jeho sjednocující efekt se dokáže šířit napříč časem, národy, rasami a jednotlivci“ (Richard-Amato, 1988, s. 116).*<sup>26</sup>

Důležitá funkce hudby ve výuce je také ta, že snižuje úzkost a přináší motivaci:

*„Hudba u studentů druhého jazyka rovněž snižuje úzkost a zábrany. Navíc je velkým motivačním faktorem, protože její texty jsou naplněny smysluplným inputem. Lidské emoce jsou často vyjádřeny ve vysoce napjatých situacích. Prostřednictvím hudby je snadnější ukotvit jazyk ve zkušenostech studentů každého věku a jazykové úrovně. Vnímavost se často zvyšuje skrze její prozodické prvky“ (Richard-Amato, 1988, s. 116).*<sup>27</sup>

### **2.4.4 Muzikoterapie a její aplikace v jazykové výuce**

*„Muzikoterapie neboli léčení hudbou je psychoterapeutická technika, která navozuje pomocí hudby zážitky, které pacienta nebo klienta přeladují do lepšího stavu (Hartl, 2000, 331). Muzikoterapie „je využívána též k odkrývání pacientova či klientova nevědomí. Je používána především u léčby neuróz, řidčeji u psychóz po odeznění, odléčení akutního stavu za účelem terapeutickým, relaxačním“ (Hartl, tamtéž).*

Muzikoterapii rozlišujeme na **aktivní**: *„Při aktivní muzikoterapii se využívá zpěvu, práce s hlasem, a hry na různé nástroje nebo předměty, s nimiž se dá vyjadřovat alespoň rytmus. Pomocí zvuku lze vyjadřovat pocity, vztahy k sobě samému, k druhým lidem, pocit radosti, žalu apod.“ (Hartl, tamtéž)*

<sup>26</sup> *„Music can break down barriers among those who share its rhythms and meaning. Its unifying effect can extend across time, nations, races, and individuals“ (Richard-Amato, 1988, s. 116).*

<sup>27</sup> *„Music, also, reduces anxiety and inhibition in second language students. Furthermore, it is a great motivator in that its lyrics are often fraught with meaningful input. Human emotions are frequently expressed in highly charged situations. Through music, language easily finds root in experience of students at any age or proficiency level. Often awareness is heightened through its prosodic elements“ (Richard-Amato, 1988, s. 116).*

a muzikoterapii **receptivní**: „Muzikoterapie receptivní se uskutečňuje poslechem vybraných úryvků klasické i jiné hudby s následnou diskuzí o prožívaných pocitech. Hudba může souznít s náladou a pocity pacienta nebo v případě nepříjemné nálady se s pomocí hudby přeladit. Hudba vždy vyvolává silné emoce, lze o nich hovořit, vyjádřit je kresbou nebo pohybem. Pasivní muzikoterapie se často spojuje s relaxací“ (Hartl, tamtéž).

Obecně se dá říci, že hudba snižuje napětí a úzkost, uvolňuje jedince i celkovou atmosféru ve skupině, posiluje vzájemné vztahy mezi účastníky.

Pro účely jazykového vyučování lze využít muzikoterapii receptivní, což ostatně doporučuje i Choděra (2000): „Prožitek hudby si zaslouží, aby nebyl necitlivě reflektován, rozebírán, posuzován. Nicméně lidé po koncertu o svých zážitcích také mluví, píšou si o nich v dopisech apod. Analogické komunikační situace lze tedy připravit i v hodinách cizího jazyka. Víc než u jiných druhů umění bude jazykový projev na základě hudby reagovat na citové zážitky, na celkové intuitivní představy, které hudba vyvolá, asociace, jež se na ně váží. Mohou obsáhnout široké spektrum lidských prožitků vázaných na přírodu, vesmír, člověka a duchovní jsoucna“ (Choděra, s. 33).

Choděra prezentuje Holoubkovu (1995) aktivitu vhodnou pro poslech hudby. Studenti mají po poslechu hudební skladby vyplnit asociativní dotazník, na jehož základě pak vytvoří libovolný text:

„Jaké představy si s hudbou spojujete?“

Počasí:

Roční doba:

Denní doba:

Místo (uvnitř? Venku? Popis):

Lidé (věk, oblečení):

Nálada:

Jiné asociace:“

(Choděra, 2000, s. 33).

## 2.5 Píseň jako doplňkový materiál ve výuce češtiny pro cizince

Domníváme se, že písně mají ve výuce cizího jazyka své opodstatněné místo podobně jako ukázky poezie, prózy či filmy. Písně nejen že prezentují autentický poslechový materiál, s jejichž textem se dá dále pracovat, ale také rozvíjejí kulturní povědomí studentů a vzbuzují jejich zájem o další studium.

Jak říká Dobiáš (2010): „vhodně volená poslechová cvičení, s rysem reálných komunikačních situací, můžou studenty cizího jazyka zaujmout, podpořit jejich zkušenost v daném jazyce a přispět ke zlepšení jejich komunikační kompetence“ (Dobiáš, s. 58).

Murphey (1989) uvádí dva základní cíle, které můžeme při využití písně ve výuce sledovat. Pro naše potřeby je budeme nazývat **cílem motivačním** (psychologickým) a **cílem vzdělávacím**.

„Hudba a píseň mohou být užitečné jako materiál pro jazykové učení minimálně ze dvou důvodů: zaprvé mohou být motivující; zadruhé může být tento jazykový input vhodný z celé řady důvodů pro osvojení jazyka“ (Murphey, 1989, s. 125).<sup>28</sup>

Huy Le (1999) popisuje roli hudby ve výuce cizího jazyka jako „prostředek posílení společenské harmonie, motivační sílu a nástroj pro učení“ (Huy Le, s. 3), k Murpheyově definici tedy připojuje ještě cíl socializační/sociální: „Jedním z nejdůležitějších faktorů k dosažení efektivity výuky a učení je společenská harmonie mezi žáky“ (Huy Le, tamtéž) a připomíná společný zpěv a hry, které mezi studenty utváří pocit sounáležitosti.

Při plánování práce s písní je vždy potřeba zohlednit více faktorů (viz dále), abychom dosáhli co nejlepších výsledků a podporovali jak studentovu motivaci, tak osvojování jazykových prostředků a zlepšování komunikační kompetence. Je proto potřebné si předem stanovit, na jaký cíl se chceme při práci s konkrétní písní zaměřit, a tomu přizpůsobit aktivity.

Ještě než se budeme zabývat konkrétními způsoby práce s písní, tedy rozvíjením cíle vzdělávacího, objasníme si pojem motivace.

### 2.5.1 Motivace ve výuce cizího jazyka

Z obecného hlediska chápeme motivaci jako „souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje“ (Čáp, 2007, s. 143). Hartl (2000) popisuje motivaci jako „intrapysch. proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energizace organismu“ (Hartl, s. 328).

---

<sup>28</sup> „M&S may be usefull as language learning material for at least two reasons: first, it can be motivational; secondly, the language input may be suitable for a variety of reasons for language acquisition“ (Murphey, 1989, s. 125).

O motivaci ve výuce cizího jazyka říká Šebesta (2014, s. 34), že je vedle vloh nejdůležitějším prvkem, který u studenta ovlivňuje úspěch a rozsah učení. Motivaci dělí následovně:

*„Motivace se může vztahovat k jazyku samotnému – odvíjí se od žákových postojů k jazyku – k žákovi, – představuje např. jeho potřebu úspěchu, odhodlání, sebedůvěru –, ale i k výuce samotné – jak žák vidí výuku a učitele. Motivace může být rovněž vnitřní nebo vnější, podle toho, zda vychází od žáka samotného nebo je dána okolím. Postoj k jazyku a motivace mohou být ovlivněny žákovými názory na jednotlivé aspekty jazyka, na to, jak se jazyk učí a vyučuje, ale i na své schopnosti a cíle“* (Šebesta, 2014, s. 34).

Motivace je ve výuce jazyků důležitou, nezastupitelnou složkou, proto je potřeba ji co nejvíce stimulovat. Hendrich (1988) říká, že *„žáci selhávají v učení pro nedostačující motivaci“* (Hendrich, s. 81). Choděra (2013) uvádí, že nedostatečná motivace *„může v krajních případech zcela zvrátit technologicky dokonale promyšlené koncepty“* (Choděra, 2013, s. 143).

K nejdůležitějším zdrojům motivace patří podle Hendricha (1988) **osobnost učitele a rezultativnost výuky**:

*„Jestliže vyučující dovede navázat s žáky přátelský lidský vztah (spojený ovšem s potřebnou náročností a důsledností) a dovede vytvářet příznivé pracovní ovzduší, v němž žáci s chutí pracují a práce se jim daří, pak to znamená velký přínos pro celkový úspěch výuky“* (Hendrich, 1988, s. 81).

Domníváme se, že občasné použití písni ve výuce prospívá celkové skupinové atmosféře, upevňuje vzájemné vztahy mezi studenty a přibližuje učitele studentům. Učitel může přinesením písni do výuky vyjádřit své hudební preference či reagovat na preference studentů. Společný hudební zážitek a následná diskuze mohou mít rysy reálné komunikační situace, při které nerozlišujeme studenty a učitele, ale pouze jednotlivé posluchače, kteří mohou vyjádřit své pocity a názory.

Jako další zdroj motivace Hendrich (1988) zmiňuje **rezultativnost výuky**, která je důležitá, protože *„žáci se vždy učí raději tehdy, pociťují-li úspěch při osvojování cizího jazyka. Vytváří se tím uzavřený motivační kruh: úspěch podporuje zájem a zájem vede k úspěchu“* (Hendrich, s. 81).

To potvrzuje i Choděra (2013), který mluví o motivaci jako o *„podivuhodném prostředku intenzifikace každého vyučování“* (Choděra, 2013, s. 143), který funguje tím způsobem, že *„čím vyšší je motivace žáků, tím lepší jsou výsledky jejich učení; čím lepší jsou učební výsledky, tím více jsou žáci k učení motivováni“* (Choděra, tamtéž).

Při práci s písni je tedy důležité, aby si studenti byli vědomi cílů, kterých budou prostřednictvím aktivity s písni dosahovat, a zároveň těchto cílů skutečně dosahovali. Pokud totiž bude práce s písni

pro studenty příliš náročná nebo v ní nebudou spatřovat žádný smysl, nejen že se nedostaví motivace, ale zároveň mohou studenti začít pochybovat o dostatečné kompetentnosti učitele.

V následujících kapitolách se budeme zabývat tím, podle jakých kritérií bychom měli vybírat písně, jaké typy písní můžeme ve výuce používat, a jak s písněmi efektivně pracovat.

## 2.5.2 Jak vybrat vhodnou píseň

Efektivní práce s písní začíná již výběrem vhodné písně a stanovením vzdělávacích cílů. Jak říká Choděra (2013): „*Cíle spolu s prostředky jsou v každém procesu vyučování/učení jeho páteří (už od dob J. A. Komenského)*“ (Choděra, s.71).

Učitel si tedy musí nejprve položit otázku, jakých cílů chce při práci s konkrétní písní dosáhnout, zdali se hodlá zaměřit jen na zprostředkování estetického zážitku studentům, nebo chce prostřednictvím písně studenty seznámit s tematickou slovní zásobou, procvičit konkrétní gramatické formy aj.

Dle našeho mínění je žádoucí, aby práce s písní sledovala více cílů zároveň, a výuka tak byla co nejkomplexnější. Vždy je však potřeba, abychom si všechny cíle přesně stanovili, hierarchizovali je a zohlednili při výběru písně. Je také potřeba brát ohled na jazykovou úroveň studentů, jejich věk, případně i jejich zájmy a hudební preference.

Jak ale zmiňuje Murphey (1989): „*Žádný materiál nemůže být vytvořený přesně na míru všem studentům různých úrovní a různých zájmů, ale při správné práci s ním může být i vyloženě chabý materiál dobrým prostředkem pro naučení se nových slov a struktur, a to především díky motivaci, kterou ve studentech vzbudí*“ (Murphey, s 162).<sup>29</sup>

Podle našeho přesvědčení by se učitel při výběru písně neměl nechat odradit tím, že píseň nesplňuje všechna jím stanovená kritéria, ale měl by se zamyslet nad tím, jak tato nesplněná kritéria při použití písně upozadit, a naopak splněná kritéria vyzdvihnout a podpořit.

Typologii a výběru vhodných písní se budeme věnovat v následující kapitole.

## 2.5.3 Typy písní použitých ve výuce

Murphey (1989) považuje za smysluplné dělit písně dle následujících opozic na písně **autentické** a písně **vytvořené pro vyučování**, **tradiční** písně a **současné** písně, písně **vybrané učitelem** a písně **vybrané studenty**. V následujících kapitolách si tyto jednotlivé typy představíme.

---

<sup>29</sup> Volně přeloženo z: „*No material is ever „just right“ for a class of individuals at different levels with different interest and that even poor examples of language and topics can be an occasion to learn a great deal if properly treated and if they stem from the motivations of the students to understand them*“ (Murphey, 1989, s. 162).

### 2.5.3.1 Písně vytvořené pro vyučování

Oproti písním autentickým, které nebyly stvořeny primárně pro výuku, stojí písně, které byly vytvořeny učiteli, autory učebnic a metodiky přímo pro použití ve výuce. Jejich text proto nebývá komplikovaný, jazyk přesně odpovídá úrovni studentů jak ve slovní zásobě, tak gramatice, melodie je jednoduchá, dobře zapamatovatelná. Richards (1969) popisuje takové písně následovně:

*„Kontrola slovní zásoby, výslovnosti a gramatiky musí být uplatněna na jazyk písní stejně jako na jakoukoli jinou část kurzu angličtiny. Slova, která zpíváme, by měla být častá a užitečná slova, slabiky by měly být přízvukné nebo nepřívukné podle pravidel mluvené angličtiny. Většina anglických písní nesplňuje tyto požadavky a nelze je doporučit pro použití ve výuce angličtiny pro mluvčí jiných jazyků. [...] Potřebujeme speciální písně a písně, které byly upraveny pro studenty angličtiny. Pokud chce učitel [studentům] poskytovat takové písně, musí být připraven je psát“ (Richards, 1969, s. 163–164).<sup>30</sup>*

O tom, že je vytváření vlastních písňových materiálů velice náročné, svědčí i fakt, že je v učebnicích češtiny pro cizince nalezneme jen výjimečně. Můžeme připomenout jednoduchou píseň *Uši, oči, nos a ramena*, kterou najdeme v učebnici *Čeština expres 2* Lídy Holé (2011), a která stojí na pomezí mezi autentickou dětskou říkankou a pro didaktické potřeby vytvořenou písní. Tato píseň/říkanka slouží jako rytmická a hudební pomůcka k zapamatování si lexika týkajícího se lidského těla. Jedná se tedy především o veselý zhudebněný dril, který ale nenabízí žádné další podněty k aktivitám, které by vycházely z písničky samotné.

Za kvalitní píseň vytvořenou pro účely výuky považujeme píseň *Jak se nemá držet dieta*, kterou zařadila Lída Holá do učebnice *Čeština krok za krokem 1* (2016). Na rokenrolovou melodii byl napsán český text, který slovní zásobou i gramatikou odpovídá dané úrovni (A1). Text písně je dle našeho názoru zajímavý, zábavný, má příběh i myšlenku. Text písně proto může být využit nejen jako tradiční poslechové cvičení, ale může být i nosným tématem pro rozvíjení diskuze.

Do kategorie písní vytvořených pro vyučovací účely spadají dle Murphey (1989) také již existující písně, které byly pro potřeby výuky upraveny. Upraveným textem může být například lidová píseň, ve které nahradíme dialektismy spisovnými výrazy. Jako příklad můžeme uvést píseň *Vínečko bílé*, kde se dají nahradit dialektické koncovky koncovkami spisovnými. Například dialektické slovo „frajárka“ můžeme buď nahradit spisovným ekvivalentem, nebo ho ponechat a studentům zprostředkovat význam (například pomocí obrázků). Získáme tak píseň, která je pro studenty

---

<sup>30</sup> „Vocabulary, pronunciation, and grammatical control must be applied to the language of songs just as to any other part of the English course. The words we sing should be frequent and useful words, syllables should be stressed or unstressed according to the patterns of spoken English. Most English songs do not meet these requirements and cannot be recommended for use in teaching English to speakers of other languages. Yet this need not deny our learners the chance of singing. What we need are specially written songs, and songs which have been adapted for learners of English. To provide songs like these the teacher must be prepared to try his hand at writing songs“ (Richards, 1969, s. 163–164).

srozumitelná, avšak připravíme ji o autenticitu, která je právě u lidových písní žádoucí kvalitou spojenou s příslušností k danému žánru.

### 2.5.3.2 Tradiční a lidové písně

Jak už bylo naznačeno výše, hlavním problémem využití lidových písní ve výuce cizích jazyků jsou zastaralé výrazy a dialektismy, které studentům komplikují porozumění. Největší předností je ale právě jejich autenticita a kulturní vázanost. Bartošová (2013) tvrdí následující: „*lidové písně jsou součástí našeho kulturního dědictví. Pokud usilujeme o úspěšnou integraci cizinců, musíme si uvědomit, že kromě znalosti jazyka hraje významnou roli také zvládnutí sociokulturních dovedností a znalost zdejších zvyklostí a tradic*“ (Bartošová, s. 31).

Autoři Osman a Wellman (1978) uvádějí základní otázky, které by si měl učitel položit při posuzování vhodnosti lidové písně:

- „1) Opakují se v písni slova, fráze, text, refrén?
- 2) Je melodie snadno naučitelná?
- 3) Má píseň silné rytmické schéma?
- 4) Obsahuje užitečné jazykové struktury?
- 5) Obsahuje užitečnou slovní zásobu?
- 6) Reflektuje píseň nějaké aspekty kultury, zvyklostí, tradice nebo historii? Je to pro studenty užitečné?
- 7) Je píseň obecně známá a zpívá se ve vaší zemi?“ (Osman, Wellman, 1978, s. 119–120).

Dle našeho mínění může být vhodnou písní tohoto typu například píseň *Kdyby tady byla taková panenka*, kterou zařazujeme v praktické části. Jedná se o jihočeskou lidovou píseň, která byla nazpívána několika současnými interprety (v roce 1992 skupinou Žalman a spol., v roce 1998 Michalem Tučným a v roce 1997 Petrem Mukem a Míšou Klímkovou). Domníváme se, že tato píseň splňuje většinu uvedených kritérií, ačkoli některá kritéria považujeme za velmi subjektivní (například body 2 a 3).

Dále Murphey (1989) zmiňuje písně, které nejsou původem lidové, ale v dané kultuře jsou již zdomácnělé. Takové písně mohou být spjaté s určitými událostmi, například narozeninami. Zde můžeme připomenout českou verzi mezinárodní narozeninové písně *Hodně štěstí, zdraví* nebo píseň *Narozeninová* od J. Uhlíře a Z. Svěráka. Podle Huy Le (1999) poslech a zpěv právě takových písní nejvíce posiluje společenskou harmonii a vytváří pocit sounáležitosti mezi studenty (Huy Le, s. 3).<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> „*Enhancement of social harmony: One of the most important factors for achieving teaching and learning effectiveness is social harmony among learners. In a classroom, children often sing together to celebrate birthday, to play games together, to appreciate the feeling of togetherness*“ (Huy Le, 1999, s. 3).

### 2.5.3.3 Současné písně

Na úvod bychom rádi podotkli, že zařazení písní do kategorie písní současných může být někdy velmi problematické. Jak uvádí Murphey (1989): „*Rozdělení písní na tradiční, lidové a popové je často matoucí, protože mnoho popových písní projde procesem „ztradičnění“ (například písně Beatles [...] se zpívají každoročně u táboráku)*“ (Murphey, 1989, s. 158).

Dále Murphey (1989) dodává, že zatímco tyto „ztradičnělé“ písně bývají oblíbené hlavně u dospělých studentů, dospívající studenti preferují spíše současné populární písně (Murphey, tamtéž).

Dle Murphey (1989) může být pro studenty cizího jazyka poslech současných písní a práce s nimi silnou motivací k učení, zvláště pokud se hudba dotýká jejich zájmů a života (Murphey, s. 125).

Na jiném místě Murphey (1989) zmiňuje, že to, co propůjčuje populární písní její sílu působit na studenty, je právě její široký dosah (Murphey, s. 1). Na tomto místě chceme připomenout zcela zřejmý fakt, že běžný obyvatel dané země se s hudbou setkává každodenně, a to i nezáměrně, například v televizi, rádiu, obchodech, kde hudba kraje jako kulisa.

Domníváme se, že ačkoli není dosah českých písní tak velký jako písní anglických (kromě populárních českých písní se na území České republiky hojně hrají i písně anglické, případně další jinojazyčné), přesto se s nimi studenti češtiny během svého pobytu na území České republiky setkávají. A pokud studenti rozumějí české písní, která se právě hraje v rádiích, mohou to vnímat jako významnou součást své integrace do české společnosti. Když se k tomu přidá skutečný zájem o český jazyk a českou kulturu, jeví se nám práce se současnou populární písní nejen jako příjemné oživení výuky, ale i jako významný sociokulturní a integrační činitel.

Nevýhodou práce se současnými písněmi je dle našeho mínění to, že míra jejich náročnosti je často přímo úměrná jejich (ne)kvalitě a (ne)reprezentativnosti, což se odrazí především u výběru písní pro začátečníky a podprahové úrovně obecně.

Domníváme se, že kvalitní a reprezentativní píseň bude mít nejen zajímavou neotřelou melodii, ale především bude mít jazykově bohatý text obsahující pro mluvený jazyk netypické výrazy, jako například poetismy, archaismy apod. Taková píseň bude jistě také využívat synonymity, metaforičnosti a slovních hříček. Je zcela zřejmé, že taková píseň nebude pro studenty češtiny zejména v začátcích studia vhodná. Jako příklad takových písní můžeme uvést texty současných interpretů Tomáše Kluse nebo Xindla X.

Opět je tedy třeba hledat kompromis mezi estetickou složkou a vhodností jazykového materiálu a zvážit, na jaké cíle se chceme při práci s písní zaměřit a jaké prostředky zvolíme k jejich dosažení. Jak říká Choděra (2013): „*pro zařazení uměleckých textů by měla být určující otázka, zda odpovídají stanoveným jazykovým cílům, kompetenci žáka a prostředkům dané výuky*“ (Choděra, s. 146).

Dobiáš (2010) tuto problematiku shrnuje následovně:

*„Nejčastějším úskalím při užití písní zvláště pro začátečníky a mírně pokročilé je, jak řečeno, jejich přiměřenost studentům. Výběr založený čistě na základě estetických preferencí, bez jasného učebního záměru a dodatečných cvičení může vést k malé využitelnosti písně pro studenty, zvláště není-li jasný učební záměr a nejsou-li při výuce přítomny úvod k písni a následná cvičení“ (Dobiáš, 2010, s. 59).*

#### **2.5.3.4 Písně vybrané učitelem**

Jak bylo naznačeno výše, učitel by měl při výběru písně zvážit, zdali píseň je nebo není vhodná pro výuku. Murphey (1989) uvádí následující faktory, podle kterých by měl učitel píseň vybírat:

*„1) přitažlivý zvuk*

*2) jasnost a srozumitelnost*

*3) stupeň obtížnosti*

*4) téma a obsah“ (Murphey, 1989, s. 162).*

Pokud učitel sleduje primárně cíl vzdělávací a nikoli pouze cíl motivační, měl by se zaměřit především na body 2–4. Repertoár českých písní bohužel není tak rozsáhlý jako repertoár písní anglických a může být obtížné, či dokonce nemožné, najít píseň, která by splňovala všechny čtyři faktory zároveň. To ale neznamená, že by se při práci s takovou písní mělo dosahovat méně kvalitních výsledků. To ostatně potvrzuje i Murphey (1989), který tvrdí, že úspěšnost výuky prostřednictvím písně spočívá právě v motivaci, kterou tato práce ve studentech vyvolává (Murphey, s. 162).

Zkusme si představit situaci, kdy učitel potřebuje najít písně s tématem rodina pro úroveň A1. Nejprve tedy vyhledá všechny písně na dané téma, pak u jednotlivých písní posuzuje stupeň obtížnosti, jasnost a srozumitelnost. K prvnímu bodu (přitažlivý zvuk) už se obvykle nedostane, protože jednak je to kategorie velmi subjektivní, jednak by se mohlo stát, že se mu žádná píseň nebude zdát použitelná.

Osman (1965) uvádí, že v první řadě by měla být zohledněna úroveň studenta, jeho věk a kultura, pak délka, opakování, struktura a slovník písně (Osman, s. 2).

Česká hudba zahrnuje širokou škálu různých hudebních žánrů a množství hudebních interpretů, je proto zcela zřejmé, že učitel nemůže znát všechny české písně, které by mohly být vhodné pro použití ve výuce. Je také pravděpodobné, že se učitel nechá alespoň částečně ovlivnit svými hudebními preferencemi. Domníváme se však, že by se učitel měl pokusit dbát na rozmanitost stylů a žánrů a neměl se omezovat pouze na ty písně, které se jemu osobně zdají esteticky přitažlivé. To ostatně

potvrzuje i Murphey (1989), který říká, že učitel by měl vybírat píseň především z hlediska užitku, který pro studenty píseň bude mít, nikoli podle svých hudebních preferencí:

*„Rozdílné volby různých učitelů a jejich preference jen zdůrazňují skutečnost, že různí lidé mají rádi různou hudbu, a to z různých důvodů, v neposlední řadě kvůli jejich zájmům o určité žánry a umělce a zážitkům, které s nimi prožili. Samozřejmě skutečnost, že učitelé jsou nadšeni některými písněmi a jinými méně, bude mít dopad na jejich přijetí a hodnocení u studentů. Nicméně, v ideálním případě by učitelé, jejichž primárním cílem je učit jazyk, měli být schopni překonat osobní předsudky a používat materiál, který bude mít největší vliv na studenty“ (Murphey, 1989, s. 163–164).<sup>32</sup>*

Když se podíváme na seznam osmdesáti devíti písní vhodných pro výuku, který sestavil Dobiáš (2010), můžeme předpokládat, že pro současnou dospívající generaci bude většina uvedených písní buďto neznámých, anebo si je bude spojovat s generací svých rodičů a z toho důvodu je může považovat za neatraktivní. Neznamená to, že tyto písně ztrácejí na kvalitě a nelze je ve výuce použít. Jen tím chceme upozornit na to, že popularita písní je značně proměnlivá, a učitel by se proto neměl omezovat jen na repertoár svých známých a oblíbených písní, ale měl by dát příležitost i písním dalších žánrů a písním novým, které se aktuálně hrají v rádiích a které budou studentům (především těm mladším) pravděpodobně bližší.

Při výběru písní nesmíme opominout ani složku sociokulturní. Písně seznamují studenty s kulturou a zvyklostmi dané země. Proto bychom měli vybírat takové písně, které reprezentují naši kulturu pozitivně. Nevhodné je vybírat písně, které jsou xenofobní, rasistické nebo vulgární. Jak tvrdí Dobiáš (2010): *„Učitel by si měl ovšem uvědomit i to, že písně zdánlivě srozumitelné mohou vést k rozporuplnému přijetí z hledisek estetických (například pro svou komplikovanou rytmickou strukturu nebo těžké téma), ale i obsahových, v případě vulgarismů, rasových a sociálních stereotypů“ (Dobiáš, s. 59).*

Domníváme se, že poslech hudby je natolik subjektivní záležitostí, že nelze vybrat píseň, která by se líbila všem. Považujeme proto za důležité, aby se učitel nenechal ovlivnit svými hudebními preferencemi a aby naslouchal svým studentům, zjistil jejich hudební preference, a i podle toho vybíral vhodné písně. Navrhujeme, aby studentům předkládal písně různých žánrů (pop, rock, rap) a vytvářel si osobní statistiku, jaké písně mají u studentů větší úspěch. Může také dát prostor samotným studentům, aby představili písně, které se jim líbí (viz dále). V první řadě by si ale měl uvědomit, jaký cíl chce prací s písní sledovat a jakými prostředky jej hodlá dosáhnout.

---

<sup>32</sup> *„The different choices of different teachers and their preferences merely underline the fact that different people like different musics for different reasons, not least because of their investment in certain genres and artists and the experiences they have lived with them. Certainly the fact that teachers are enthusiastic about certain songs and less so about others will have an impact upon their acceptance by and worth students. However, ideally teachers, whose primary goal is to teach language, should be able to overcome personal prejudices and use the material that will have the greatest impact upon students“ (Murphey, 1989, s. 163–164).*

### 2.5.3.5 Písně vybrané studenty

Dle Murphey (1989) budou studenti nejvíce motivovaní při práci s písní, kterou si sami vybrali: „*Když učitelé umožní studentům vybrat si píseň, implicitně akceptují, že písně možná nebudou odpovídat plánovanému sylabu, ale motivace učit se bude mnohem vyšší* (Murphey, s. 161).<sup>33</sup>

Vybírají-li píseň studenti, největší úskalí spatřujeme v tom, že si vyberou píseň, která neodpovídá jejich jazykové úrovni. V takovém případě může být práce s příliš komplikovaným textem pro studenty demotivující („nikdy se to nemůžu naučit“), nebo naopak posílí odhodlání studiu se věnovat a jednou komplikované písní porozumět.

Jako možnou alternativu studentského výběru písně, při které eliminujeme negativní dopady výběru nevhodné písně, navrhuje, aby učitel studentům nabídl několik předem vybraných písní a studenti hlasováním rozhodli, které písně se budou příště společně věnovat. Nebo jim naopak může dát za úkol, aby oni sami předložili několik písní a učitel z nich vybere ty, které jsou nejvhodnější pro výuku.

## 2.5.4 Jak pracovat s písní

Jak bylo řečeno výše, při práci s písní je důležité sledovat konkrétní vzdělávací cíle. Pokud máme vybranou píseň a stanovené vzdělávací cíle, následuje výběr vhodných prostředků, s jejichž pomocí budeme těchto cílů dosahovat. Jak bylo avizováno na začátku, při vytváření úloh se budeme pohybovat v mezích komunikačního přístupu.

Murphey (1989) rozlišuje typy aktivit podle konvenčních kategorií učení na **poslech, výslovnost, gramatiku, kompozici, diskuzi a kulturu**. Dodává však, že tyto kategorie se při realizaci často prolínají a není třeba je striktně oddělovat: „*Je skutečně poněkud umělé rozdělit přístupy, dovednosti a techniky do kategorií, protože mnoho z nich zahrnuje několik současně. Například doplňovací cvičení s texty může zahrnovat čtení, gramatiku, aspekty koheze, slovní zásobu a možnou výslovnost, pokud se chybějící slova rýmují, nemluvě o porozumění při poslechu písně*“ (Murphey, 1989, s. 167).<sup>34</sup>

### 2.5.4.1 Poslech

Podle Dobiáše (2010) je píseň vhodným materiálem pro klasické poslechové aktivity. Uvádí tři možná zaměření poslechových úloh:

<sup>33</sup> „*When teachers encourage students to choose they implicitly accept that the songs may not fit the well ordered syllabus but that the motivation is much higher to learn*“ (Murphey, s. 161).

<sup>34</sup> „*Indeed it is somewhat artificial to separate approaches, skills and techniques into categories as many of them involve several at a time. For example, a close exercise with lyrics may involve reading, grammar, aspects of cohesion, vocabulary and possible pronunciation if the missing words rhyme, not to mention listening comprehension upon hearing the song*“ (Murphey, 1989, s. 167).

- „1) celkové porozumění textu („smysl“ textu) včetně jeho adekvátního pragmatického zařazení [...] Přitom se písň výtečně hodí zejména k deduktivnímu odvozování neúplně vyjádřené informace (např. Co se stane s hrdinou?)
- 2) přesnější porozumění částem textu, resp. fixaci konkrétních gramatických, lexikálních a dalších jevů
- 3) cvičení imitační (lze imitovat i text, jemuž mluvčí rozumí jen pasivně a který je vlastně především příjemný, přenáší do jazyka a posiluje sebevědomí v něm)“ (Dobiáš, 2010, s. 58).

Murphey (1989) zmiňuje také „jednoduchý selektivní poslech [zaměřený] na určité fráze, gramatické konstrukce nebo slova“ (Murphey, s. 167–168). Tento typ poslechu je často realizován jako doplňování slov do textu písň. Smrčková (2015) má však k tomuto poslechovému cvičení, které bývá časté především ve starších učebnicích češtiny pro cizince, opodstatněné výhrady:

„Při hlubším zamyšlení nad fungováním těchto úloh lze dojít k závěru, že ve většině případů se jedná výhradně o testovací úlohy ověřující schopnost poslechu na základní úrovni, která nijak nevypovídá o skutečné schopnosti vnímat význam slyšeného. Ve své nejčastější podobě tak doplňovací úlohy ztrácejí svůj význam a lze je spíše využít jako úlohy k rozvíjení čtení tím způsobem, že žák na základě porozumění co-textu sám doplní vhodné slovo a následným poslechem správnost své volby pouze ověří. Novější učebnice tímto způsobem pracují, starší naopak z doplněných slov vyvozují závěry o žákově schopnosti naslouchat, aniž by braly v úvahu, že správné odpovědi mohl doplnit i žák, který poslechový text vůbec neslyšel, popřípadě mu dostatečně neporozuměl“ (Smrčková, 2015, s. 83).

S tímto pohledem se shoduje i stanovisko Murphey (1989), který doporučuje doplňovat slova a fráze do textu písň na základě čtení, nikoli poslechu (Murphey, s. 177–179).

Murphey (1989) spatřuje významnou výhodu poslechu v tom, že poslech písň „posiluje učení podobným způsobem jako drilová cvičení, ale mnohem příjemněji“ (Murphey, s. 168). To ostatně potvrzuje i Osman (1965), který říká, že „skupiny slov se snadněji uchovávají v mysli, jsou-li fixovány v rámci melodie, rytmu a rýmu (Osman, s. 2). A následně dodává, že lze „uvést mnoho případů, kdy si studenti dokáží zapamatovat celé písň v jazyce, který se učili, ale pravděpodobně sami nejsou schopni říci více než několik slov“ (Osman, tamtéž).<sup>35</sup>

Jsme toho názoru, že poslech by měl být při práci s písň prvořadou aktivitou, jelikož písň jako autentický materiál je primárně určena právě k poslechu.

---

<sup>35</sup> „Groups of word are easily retained in the mind when they are fixed in the framework of melody, rhythm, and rhyme. Many examples can be cited of foreign language students who are able to remeber whole songs in the language they studied but perhaps not able to speak more than a few words freely“ (Osman, 1965, s. 2).

#### 2.5.4.2 Výslovnost

Bartošová (2013) uvádí, že „*písničky můžeme stejně tak využít pro nácvik správné výslovnosti. Oproti běžným mluvním cvičením mají výhodu v tom, že jsou melodické, rytmické, a tím snadněji zapamatovatelné*“ (Bartošová, s. 31).

Nacvičováním výslovnosti na písňových textech se zabývá i Veroňková (2016), která tvrdí následující: „*Prostřednictvím písní lze procvičovat jak hláskovou rovinu (kvalitu a kvantitu samohlásek, problémové souhlásky a jejich kombinace), tak rovinu souvislé řeči (zejména slovní přízvuk a členění promluvy na mluvní takty. Některé z písňových textů obsahují vhodné příklady k výkladu pravidel české ortoepie*“ (Veroňková, 2016, s. 73).

Billows (1961) považuje za největší přínos nácviku výslovnosti na písňových textech to, že „*časté opakování vět s rytmem vyžadovaným básní nebo písní trénuje mysl a svaly, aby spolupracovaly plynule a obratně podle schématu a zvučnosti jazyka*“ (Billows, 1961, s. 237).<sup>36</sup>

Procvičování výslovnosti doporučujeme zařadit při každé práci s písní. Může se jednat o krátkou aktivitu, která nebude časově náročná, avšak její přínos bude pro studenty značný. Považujeme za zcela dostačující označit v textu (anebo z něj vypsát) slova a fráze, ve kterých se vyskytují problematické shluky souhlásek, ty pak se studenty číst a nacvičovat jejich výslovnost.

#### 2.5.4.3 Gramatika

Jak už jsme zmínili výše, Dobiáš (2010) sestavil seznam osmdesáti devíti písní, které rozdělil dle obtížnosti (1–3) a přiřadil k nim vhodnou učební látku (vedle gramatiky je to i slovní zásoba a frazeologie). V rámci gramatiky se jedná především o manifestaci konkrétních pádů a slovesných forem v jednotlivých písních.

Murphey (1989) uvádí, že někteří autoři navrhují použít písňový text jako vhodný materiál pro prezentaci nové gramatiky, jiní autoři naopak upřednostňují použití písně jen pro upevnění gramatiky známé anebo nepatrný úvod k představení gramatiky nové (Murphey, s. 170).

Domníváme se, že vzhledem k vlastnostem češtiny (flektivní jazyk, spisovná versus nespisovná čeština aj.) není způsob prezentace nové gramatiky na písni vhodný. To ostatně potvrzuje i Dobiáš (2010), který říká, že „*[...] obtíží, která brání širšímu využití písní ve výuce češtiny už pro začátečníky a mírně pokročilé, jsou specifika vysoce komplexního flektivního jazyka a omezený výskyt některých jevů v písních (např. konkrétních pádů ukazovacích zájmen)*“ (Dobiáš, 2010, s. 59). Za vhodnější způsob tedy považujeme využít píseň k zopakování, procvičení a upevnění již probraných a naučených gramatických forem.

---

<sup>36</sup> „*The frequent repetition of the sentences with the swing and rhythm demanded by a poem or song practices the mind and the muscles to work smoothly and skilfully together in the patterns and sonorities of the language*“ (Billows, 1961, s. 237).

V souladu s pravidly komunikačního přístupu doporučujeme zařadit práci s gramatikou až poté, co jsme se zabývali obsahovou stránkou textu, a využít k tomu heuristické komponenty (viz kap. 2.2.2.8), tedy nechat studenty, aby se zorientovali v textu, vyhledali žádané gramatické formy, seřadili je a vyvodili z nich pravidla.

#### 2.5.4.4 Kompozice

Do této kategorie zařazuje Murphey (1989) různorodé aktivity s psaným textem, od seřazování veršů, přes parafrázování textu a převyprávění textu v jiné osobě, až k překladu textu písně (Murphey, s. 170–173).

Z hlediska aktivit, které se zaměřují na rozvíjení komunikační kompetence, což je obvyklý cíl výuky v komunikačním přístupu, se nám doslovný překlad nejeví jako vhodná aktivita, za mnohem vhodnější považujeme ostatní zmíněné aktivity.

Jako užitečné se nám jeví parafrázování a převyprávění textu, což jsme použili v písních, které jsou výrazně dějové, tedy v písních *Komáři se ženili* a *Džíny* (viz praktická část).

#### 2.5.4.5 Diskuze

Diskuze je žádoucí zejména z toho důvodu, že ve studentech vzbuzuje zájem a motivuje je k jazykovému jednání. Jak říká Cass a Piske (1977): „*veškerý jazykový materiál by měl stimulovat touhu mluvit, a to tak, že studentovi poskytne něco, o čem může mluvit a k čemu se chce vyjádřit*“ (Cass, Piske, 1977, s. 133).

Diskuze může být realizována v párech, skupinách, nebo v rámci celé třídy. Z hlediska komunikačního přístupu navrhujeme, aby diskuze byla realizována jako předposlechová, případně i poposlechová aktivita. Diskuzi jsme jako předposlechovou aktivitu zařadili do každé práce s písní, protože se domníváme, že je to ten nejefektivnější způsob, jak aktivovat zájem studentů a elicitovat potřebnou slovní zásobu.

#### 2.5.4.6 Kultura

Murphey (1989) říká, že „*spousta písní, které jsou použity z ‚kulturních‘ důvodů, mají vyvolat diskuzi o postojích a odlišnostech v chování nebo mají vyzdvihnout historické a současné události*“ (Murphey, s. 174).<sup>37</sup>

Často jsou tyto písně vázané na konkrétní dobu, je proto potřeba studenty uvést do kontextu, jako to například udělala Lída Holá v učebnici *New Czech Step by Step* (2012) u písničky *Náměšť*:

---

<sup>37</sup> „*Many of the songs that are used for "cultural" reasons are meant to spark about attitudes and behavioral differences or to highlight historical and current events*“ (Murphey, 1989, s. 174).

*„Písnička českého zpěváka Jaroslava Hutky byla velmi populární během revoluce v roce 1989. Jmenuje se Náměšť podle festivalu, který měl být v roce 1973 ve městě Náměšti. Policie festival zakázala, a Hutka proto na protest pojmenoval písničku podle města“ (Holá, s. 166).*

### **2.5.5 Speciální využití písní ve výuce**

Na tomto místě bychom chtěli uvést dva netradiční přístupy k práci s písní. Nejprve zmíníme alternativní výukovou metodu sugestopedii, která využívá hudbu k navození stavu uvolnění, následně zmíníme techniku práce s tzv. „jazz chants“, která slouží k procvičení výslovnosti, intonace a přízvuku americké angličtiny (Graham, 1986, s. 7).

#### **2.5.5.1 Sugestopedie**

Sugestopedie je alternativní výuková metoda, která je založena na poznatku, že propojením pravé a levé hemisféry dochází ke zlepšení schopnosti učení. Objevitelem této metody je bulharský psycholog a neurofyziolog Georgi Lozanov.

Hartl (2000) definuje sugestopedii jako *„metodu učení, která pracuje na úrovni vědomí i podvědomí, využívá kapacitu mozku ke globálnímu učení a do učení zapojuje obě hemisféry. Nové informace jsou vnímány všemi smysly, tj. i periferně. Sugestopedie odstraňuje strach z neúspěchu v učení a respektuje individuální učební styly. Nejčastěji se využívá při výuce cizích jazyků“* (Hartl, s. 575).

V Choděrově (2000) popisu metody zaznívá, že Lozanov postavil svou koncepci *„primárně na vědeckých a psychologických základech“* (Choděra, s. 58), a že vycházel *„ze znalosti myšlenkových operací při cizojazyčné výuce, z poznání mozkové činnosti, lokalizace různých činností a nutnosti souhry a současně aktivizace pravé a levé mozkové hemisféry“* (Choděra, tamtéž). Zatímco v levé hemisféře sídlí jazyk spolu *„s logikou, matematikou a dalšími aktivitami, pravá hemisféra zabezpečuje zase emocionální a umělecké aspekty naší psychiky“* (Choděra, 2000, s. 59). Svými netradičními výukovými postupy se Lozanov snaží uvést studenta do příjemného stavu uvolnění, tím propojit obě hemisféry a zlepšit tak výsledky učení:

*„V návaznosti na aktivaci obou hemisfér při cizojazyčné výuce a s akcentem na pravou hemisféru Lozanov jako specifické didaktické prvky inkorporuje do výuky netradiční působivé dekorace a nábytek, neobvyklé až excentrické uspořádání učebny, hudbu, a klade důraz na autoritativní chování učitele“* (Choděra, 2000, s. 29).

#### 2.5.5.1.1 Sugestopedie a hudba

Hudba hraje v sugestopedické metodě nezastupitelnou roli. V plánu výuky, který předkládá Choděra (2000)<sup>38</sup> můžeme vidět výuku rozvrženou do tří lekcí. Každá tato lekce trvá přibližně 4 hodiny a skládá se ze tří odlišných úseků – opakování již osvojeného učiva ve velmi uvolněné atmosféře, prezentace nového učiva a diskuze k němu, hudební pasáž či tzv. „koncertní fáze“.

Jak si můžeme v programu všimnout, hudba prostupuje celou výukovou jednotkou. Choděra (2000) uvádí, že hned „na začátku výuky se žáci ztiší a naslouchají hudbě ze záznamu. Učitel několik minut vyčká a ponechá prostor pro to, aby se žáci během počátečních taktů naladili do této relaxující atmosféry, což jim umožní následnou koncentraci na cizojazyčnou pasáž, kterou žákům čte nebo recituje učitel, a to podle rytmu hudby“ (Choděra, s. 60). Hudba slouží také jako doprovod k pohybovým částem a i o přestávkách jsou studenti vystaveni hudbě. Výběr hudby je velice důležitý, zohledňuje se „melodičnost, rytmus, harmoničnost, barevnost nástrojů apod.“ (Choděra, 2000, s. 61). Lozanov dospěl k názoru, že „optimální pro výuku cizích jazyků je hudba pomalá, uklidňující, zejména barokní v interpretaci strunných nástrojů“ (Choděra, 2000, s. 61).

Na základě výše uvedeného můžeme konstatovat, že hudba má v sugestopedii nezastupitelnou roli jako prostředek, který navozuje relaxaci, pomáhá propojovat obě mozkové hemisféry a tím usnadňuje a zefektivňuje učení. Těchto funkcí hudby můžeme využít i při výuce tradiční, nikoli pouze sugestopedické.

#### 2.5.5.2 Jazz chants

V této kapitole se jen krátce zmíníme o vyučovací technice nazvané jazz chants (džezové zpěvy), která se využívá pro nácvik zejména mluvené americké angličtiny. Její tvůrkyní je lektorka amerického původu Carolyn Graham, která je také autorkou velkého množství praktických materiálů využívajících k výuce právě jazz chants.

Tato technika je založena na shodě rytmu mluvené americké angličtiny a džezové hudby. Jak říká Graham (1986): „Jazzové zpívání je rytmickou prezentací přirozeného jazyka, spojující rytmy mluvené americké angličtiny s rytmy tradičního amerického jazzu“ (Graham, s. 7). Dále také říká, že studenti si prostřednictvím jazz chants osvojují nejen správnou intonaci, rytmus, výslovnost a přízvuk, ale zároveň si dialogickou formou procvičují a upevňují fráze použitelné v jejich každodenním životě (Graham, s. VI).<sup>39</sup> Ukázkou anglických textů vytvořených Graham pro využití jazz chants jsme uvedli v Příloze 3.

---

<sup>38</sup> Viz Příloha 2.

<sup>39</sup> „A jazz chant is the rhythmic expression of standard American English as it occurs in a situational context. [...] Just as the selection of particular tempo and beat in jazz may convey powerful and varied emotions, the rhythm, stress, and intonation patterns of the spoken language are essential elements for the expression of the feelings and intent of the speaker. Linking these two dynamic forms has produced an innovative and exciting approach to language learning. In performing the chants, students are also learning to distinguish difficult vowel and consonant contrasts while they are actively engaged in a verbal exchange than can easily be used in their own lives“ (Graham, 1986, s. VI).

Ačkoli nic podobného v současné výuce češtiny nenacházíme, podle našeho názoru stojí za to zapřemýšlet nad možným využitím této metody i při výuce češtiny jako cizího jazyka. V praktické části této diplomové práce předkládáme jeden z možných návrhů, jak se zpěvy (nikoli však jazzovými) můžeme se studenty trénovat výslovnost a fixovat problematický slovosled (viz Příloha 20).

## 3 Praktická část

V teoretické části této diplomové práce jsme nejprve představili komunikační přístup a jeho cíle a zmínili složky vyučování, které napomáhají tyto cíle naplnit. Následně jsme se zabývali funkcí hudby a způsoby, jak lze hudbu a písně použít ve výuce cizího jazyka.

V praktické části nejprve popíšeme, do jaké míry a jakým způsobem pracují současné učebnice češtiny pro cizince s písní jako učebním materiálem. Analýza učebnic bude založena na (ne)přítomnosti složek vyučování charakterizujících komunikační přístup (viz kap. 2.2.2).

Na základě našich poznatků jsme vybrali několik českých písní a vytvořili metodiku, jak s nimi ve výuce pracovat, aby u studentů nejen zlepšovaly motivaci, ale i napomáhaly rozvoji jazykových kompetencí. Tyto materiály jsme následně testovali ve třech skupinových kurzech a u několika individuálních studentů.

V této části diplomové práce představíme jak námi vytvořené materiály, tak výzkum a jeho výsledky.

### 3.1 Analýza dostupných materiálů pracujících s písní ve výuce

V rámci praktické části této diplomové práce jsme prostudovali současné<sup>40</sup> materiály určené k výuce češtiny pro cizince a vyhledali v nich písňové texty. Při analýze materiálů, ve kterých byly písňové texty přítomny, jsme se zaměřili na sledování následujícího:

- kolik písní je v materiálu obsaženo a jaký je jejich charakter
- v jaké formě jsou písně přítomny (text, notový zápis, audio)
- pokud jsou materiálem učebnice, tak zdali jsou písně kontextově zapojené do lekce (buďto obsahem nebo formou)
- zdali práce s písní obsahuje složky charakterizující komunikační vyučování (viz kap. 2.2.2), především přípravné aktivity, párové, skupinové a interakční aktivity, simulace a aktivity s hraním rolí, heuristické komponenty, autentický materiál, personalizaci a rozvíjení všech čtyř komunikačních dovedností.

#### 3.1.1 Stanovení hypotéz

Před provedením analýzy učebnic jsme si stanovili několik pracovních hypotéz.

- 1) Práce s písní se bude objeovat jen ve velmi malém počtu analyzovaných učebnic a v malém množství.

---

<sup>40</sup> Současnými učebními materiály myslíme materiály, které vyšly nově, anebo v reedici po roce 2000.

- 2) Práce s písní v jednotlivých učebních materiálech bude nedostatečná a nebude využívat veškerého možného potenciálu, který tento materiál nabízí.
- 3) Většina aktivit spojených s písní nebude odpovídat principům komunikačního vyučování.

### 3.1.2 Učebnice

V rámci našeho výzkumu jsme prostudovali učebnice češtiny jako cizího jazyka všech jazykových úrovní. Analýze jsme podrobili všechny učebnice, které vycházely (včetně reedic) od roku 2008 do roku 2016. V této práci zmiňujeme pouze ty učebnice, které práci s písní obsahovaly.

#### 3.1.2.1 *Basic Czech 1, 2, 3*

V každém díle učebnice *Basic Czech*<sup>41</sup> jsou obsaženy dvě písně (*BC1 – Vínečko bílé*, s. 163; *Kde se pivo pije*, s. 164; *BC2 – Černé oči*, s. 241; *Kolik je na světě*, s. 242; *BC3 – Půjdeme spolu do Betléma*, s. 284; *Narodil se Kristus Pán*, s. 285).

Písně jsou v rámci učebnice řazeny vždy stejně, a to jako příloha na konci knihy. Píseň má formát tradičního notového záznamu s textem. U písní se neobjevují žádné úlohy (předposlechové, poslechové ani poposlechové). Pouze u *BC1* a *BC2* je přítomna tabulka s neznámými slovy a jejich anglickým překladem. Za zmínku stojí jistě fakt, že ani jednu z písní nenalezneme na přiloženém CD. Pokud tedy chce učitel (či student při samostudiu) s písní pracovat, musí si zvukový materiál obstarat sám.

Ačkoli není žádná s písní zařazená do konkrétní lekce, můžeme se pouze domnívat, jaká byla motivace výběru té dané konkrétní písně a v jaké lekci by bylo nejvhodnější píseň použít.

Domníváme se, že v *BC1* je hlavní motivací výběru písní zprostředkovat studentovi ve výuce netradiční zážitek a sociokulturně jej obohatit. Písně *Vínečko bílé* a *Kde se pivo pije* (viz Příloha 4) studentům přiblíží jeden z aspektů národní kultury (českou pivařskou a moravskou vinařskou tradici) a pro svoji jednoduchost se ji studenti mohou snadno naučit a reprodukovat při neformálním setkání s Čechy.

Navrhujeme píseň zařadit do lekce 3, jejímž tématem je návštěva restaurace. Předposlechovou aktivitou může být diskuze na téma: „*Jaké pivo a víno znáte? Jaké pivo a víno máte rádi? Jaké město je spojené s pivem a jaké s vínem?*“ Poslechovým cvičením může být například odpovídání na jednoduché otázky („*Jakou barvu má víno?*“) nebo seřazování předem rozstříhaných pasáží písně.

Píseň *Černé oči* v *BC2* navrhujeme zařadit do lekce 12, kam spadá jak z hlediska obsahového, tak z hlediska formálního. Tematicky se v této lekci studentům představují části lidského těla (s. 182)

---

<sup>41</sup> Dále jen *BC1*, *BC2* a *BC3*.

a zároveň je zde probírán imperativ (s. 189). Píseň *Kolik je na světě* zase můžeme napojit na gramatické téma genitivu plurálu v lekci 9 (s. 77–83).

V BC3 nalezneme vánoční koledy, které tematicky spadají do lekce 14, jejímž tématem jsou Vánoce (s. 12–17). Předposlechovou aktivitou může být u obou koled konverzace na téma Vánoce („*Jak se slaví Vánoce ve vaší zemi? Máte také vánoční koledy? Jaké české koledy znáte?*“). U koledy *Půjdem spolu do Betléma* může být předposlechovým cvičením spojování obrázků hudebních nástrojů s jejich názvy. Poslechovým cvičením pak může být seřazování těchto obrázků dle slyšeného textu („*1. Začni, Kubo, na ty dudy, 2. A ty Janku, na píšťalku*“ atd.). Píseň se nám pro svou veselost, hravost a časté opakování jeví jako vhodná pro společný zpěv. Můžeme ji doporučit i pro práci se studenty začátečníky.

Oproti tomu píseň *Narodil se Kristus Pán* považujeme za píseň velmi obtížnou, jak z hlediska slovní zásoby a gramatiky, tak z hlediska zvukového. Z tohoto důvodu doporučujeme píseň pouze k poslechu, nikoli zpěvu. Kvůli hojným metaforám není vhodné po studentech vyžadovat stoprocentní porozumění textu. Nabízí se poslechový úkol na globální porozumění textu. Například po poslechu zodpovědět otázky: „*Proč se mají lidé radovat? Co významného se stalo?*“

Jelikož písně neobsahují žádné instrukce a doporučené aktivity, nejsou zde, kromě autentického materiálu, přítomny žádné další složky komunikačního vyučování.

### 3.1.2.2 *Česky, prosím 1, 2*

Učební materiály *Česky, prosím*<sup>42</sup> připravují studenty na zvládnutí úrovně A1 a A2. Skládají se vždy z učebnice a pracovního sešitu.

V ČP1 najdeme pouze jednu píseň (*Okolo Hradce*, s. 68, viz Příloha 5), zatímco v ČP2 celkem tři písně (*Prodavač*, s. 42; *Den je krásný*, s. 73; *Kočka na okně*, s. 113). Učebnice vždy obsahuje pouze výzvu k poslechu písně a odkaz na písňový text (například: „*Poslechněte si písničku Den je krásný. Text najdete v pracovním sešitě.*“). V pracovním sešitě pak najdeme tradiční notový záznam s textem písně a výzvu ke čtení („*Přečtěte si text písně.*“).

U písní v této učebnici je zřejmá snaha o kontextové zapojení, obvykle především obsahové. Například píseň *Prodavač* (ČP2) najdeme v kapitole 6, jejíž téma je nakupování. Písní předchází poslech rozhovoru prodavače se zákazníkem. Tradiční předposlechové ani poslechové úlohy však přítomny nejsou.

Jen v jediném případě, a to u písně *Okolo Hradce* (ČP1), jsou přítomny dvě předposlechové aktivity a jedna poslechová. V textu jsou sice zařazeny až za písní, ale je na ně odkázáno hvězdičkou u instrukcí („*Zazpívejte si písničku\**“). Předposlechové aktivity pouze seznamují se slovní zásobou

---

<sup>42</sup> Dále jen ČP, ČP1, ČP2.

bez snahy o personalizaci („*Co je to zahrádka? Co je to růže?*“), poslechová otázka se zaměřuje pouze na registraci jediného slova z textu písně („*Jakou barvu má třetí růže?*“).

Ani v těchto učebnicích tedy nenajdeme soustavnější zastoupení hledaných složek charakterizujících komunikační vyučování.

### 3.1.2.3 *Mluvme česky – Let's Speak Czech*

Tato učebnice zařazuje ke svým poslechovým cvičením pouze jedinou píseň, a to píseň Jiřího Suchého a Jiřího Šlitra *Co jsem měl dnes k obědu* (s. 45, viz Příloha 6). Najdeme ji v bloku poslechů, hned po rozhovoru odehrávajícím se v restauraci, je tedy kontextově zapojená do tématu jídlo, předposlechové aktivity však neobsahuje. Instrukce v této knize jsou vždy dvojjazyčné (české a anglické), české instrukce k písni zní: „*Vyhledejte nahrávku písničky Jiřího Suchého a Jiřího Šlitra a poslechněte si ji. Přeložte ji a fotografie pod textem přiřadte k názvům jídel zmíněným v písničce.*“

Za povšimnutí stojí jistě fakt, že píseň není obsažena na přiloženém CD a student/učitel si ji má dle instrukcí vyhledat sám. Po instrukcích následuje text písně bez notového záznamu, vedle něhož jsou do angličtiny přeložené celé fráze vyskytující se v písni (například „*měl jsem k obědu – I had for lunch*“). Přeložené je téměř vše, kromě několika slov. Za textem písně následuje cvičení, ve kterém mají studenti přiřadit názvy jídel ke třem obrázkům jídel. Ani o jednom z úkolů se v rámci komunikačního přístupu nedá hovořit jako o úkolu, který by rozvíjel studentovu komunikační kompetenci.

### 3.1.2.4 *Čeština expres 1, 2, 3*

Další sérií učebnic, které byly podrobeny analýze, je *Čeština expres*.<sup>43</sup> *ČE1* a *ČE2* dovedou studenta na úroveň A1 podle SERR. *ČE3* je prvním dílem ze tří předpokládaných dílů, po jejichž zvládnutí student dosáhne úrovně A2 podle SERR.

Ačkoli všechny tři učebnice obsahují velké množství poslechových cvičení, píseň se nachází pouze v *ČE2*. Jedná se o píseň/říkanku *Uši, oči, nos a ramena* (s. 30, Příloha 7), která je v učebnici zařazena v lekci 11 u tématu lidské tělo, je tedy kontextově zapojená.

Za předposlechové cvičení můžeme označit seznámení se slovní zásobou z oblasti lidského těla. Pak následuje poslechový úkol, který se zaměřuje na identifikování obrázků části těla se slovy vyskytujícími se v písni. Po prvním poslechu následuje druhý poslech s instrukcemi: „*Poslouchejte. Doplňte text. Naučte se písničku*“ (s. 30). Text písně je neúplný, studenti mají do něj podle poslechu doplnit právě ty části těla, které označovali v předěšlém poslechovém cvičení. Poposlechové cvičení nenásleduje. Píseň je jako klasické poslechové cvičení zařazena na CD.

---

<sup>43</sup> Dále jen *ČE*, *ČE1*, *ČE2*, *ČE3*.

Ačkoli píseň/říkanka v ČE2 je kontextově zapojená, a obsahuje jak vhodné předposlechové, tak i poslechové cvičení, žádná další složka<sup>44</sup> komunikačního vyučování přítomna není.

Podle našeho mínění za zmínku jistě stojí i hudební doprovod v komixu *Ája a Pája*, který je zařazen na konci každé lekce všech tří dílů ČE. Každý poslech komixu začíná a končí stejnou hudební znělkou, ve studentech tedy může evokovat nástup aktivity částečně relaxační a zábavné, přesto však obsahující i složku vzdělávací. V některých dílech komixu je využita ilustrační hudba v pozadí (například u vánočního dílu hraje v pozadí koleda *Nesem vám noviny*).

### 3.1.2.5 *Česky krok za krokem 1, 2 a New Czech Step by Step*

*New Czech Step by Step*, předchůdce *Česky krok za krokem 1*, je určena úplným začátečníkům a podle informací uvedených na obálce knihy pokrývá úrovně A1 a A2.

V celé učebnici najdeme pouze jednu píseň, a to *Náměšť* od Jaroslava Hutky (viz Příloha 8). Píseň je kontextově zapojená po stránce formální (komparativ a superlativ adjektiv) a najdeme zde i předposlechové aktivity zaměřené na slovní zásobu („*Pracujte se slovníkem. Co znamenají slova v tabulce? Slova budete potřebovat v písničce Náměšť*“ (Holá, s. 166)). Poslechu písně předchází stručné uvedení dobového kontextu vzniku písně (viz kap. 2.5.4.6). Možné předposlechové nebo i poslechové aktivity uvádí Holá v manuálu k učebnici.<sup>45</sup> Tyto aktivity jsou založeny buďto na doplňování slov, nebo na seřazování slov/frází (Holá navrhuje aktivity použít jak před poslechem, tak i při poslechu).

*Česky krok za krokem 1* je dle slov autorky Lídy Holé (2016) „*přepracované, rozšířené a podstatně obsahově i graficky inovované vydání [...] učebnice New Czech Step by Step/Tschechisch Schritt für Schritt*“ (Holá, 2016), kterou jsme se zabývali výše. Oproti ní obsahuje „*metodicky propracovanější postupy práce s texty komunikativněji orientovaná cvičení a zadání*“ (Holá, tamtéž). Kniha zahrnuje úrovně A1 a A2.

Kniha obsahuje čtyři písně, které jsou v rámci lekce vždy kontextově zapojené. Píseň *Život je jen náhoda* (s. 151) nalezneme v kapitole, jejíž téma jsou „*Etapy života*“. K písni se pojí poslechový a poposlechový úkol, jehož zadání zní: „*Poslouchejte písničku Život je jen náhoda. Co je podle textu v životě důležité? Co je v životě důležité pro vás?*“ (Holá, 2016, s. 151).

Text písně *Jak se nemá držet dieta* (s. 166, Příloha 9) byl vytvořen přímo pro výuku, slovní zásoba a gramatika tedy přesně odpovídá jazykové úrovni studentů. Melodie není dle našeho mínění zcela původní, ale připomíná píseň *Rock the joint*, kterou zpívá Bill Halley. Informaci, která by tuto naši

---

<sup>44</sup> Na tomto místě bychom rádi připomenuli sledované složky vyučování, které jsou charakteristické pro komunikační přístup: kontextualizace, přípravné aktivity, párové a skupinové aktivity, interakční aktivity, diskuze, personalizace, heuristické komponenty aj.

<sup>45</sup> Dostupný z [http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs\\_tsfs/ucitele\\_ncsbs\\_tsfs\\_16.html](http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs_tsfs/ucitele_ncsbs_tsfs_16.html).

domněnku potvrzovala, jsme ale v knize nenalezli, takže je možné, že se skutečně jedná o píseň po všech stránkách původní, vytvořenou pouze pro vyučování.

Kontextové zapojení je zde jak obsahové (téma lekce 20 je „*Vaříme a vážíme*“), tak formální (genitiv plurálu). Přítomny jsou dvě předposlechové aktivity, první je diskuze („*Povídejte si. Proč lidé drží diety. Co myslíte, že bychom měli dělat, abychom žili zdravě?*“ (Holá, 2016, s. 166)), druhá se týká slovní zásoby (pojmenování obrázků jídel). Poslechové aktivity jsou také dvě. První je forma otevřené otázky („*Co myslíte, jakou dělá Jakub chybu?*“) a druhá jsou ano/ne otázky. Přítomny jsou i poposlechové aktivity, které se týkají genitivu plurálu („*Poslechněte si písničku ještě jednou. Všimněte si označených forem*“ a dále „*Tučně označené výrazy řekněte v nominativu sg.*“). Ze způsobu zadání si můžeme všimnout, že Holá pracuje s gramatikou přesně podle pravidel komunikačního přístupu, tedy nechává studenty, aby si „povšimli“ konkrétních gramatických forem a pak s nimi dále pracovali.

Další dvojice písní je kontextově zapojená do tématu „Česko krok za krokem“. Kapitola seznamuje s odlišnostmi jak kulturními, tak jazykovými v rámci České republiky. Prostřednictvím písní *Vínečko bílé* a *Kde se pivo pije* seznamuje s českou pivařskou a moravskou vinařskou tradicí, a zároveň i s dialektismy. Před poslechem písně se studenti prostřednictvím čteného textu seznamují s českými a moravskými reáliemi. Už toto uvedení do tématu můžeme označit za předposlechovou aktivitu. Skutečnou předposlechovou aktivitou je spojení slov, která se vyskytují v písních a jejich vysvětlení. Skutečná poslechová aktivita přítomna není, protože na otázku před poslechem „*Poslouchejte. Co myslíte, která písnička je česká a která moravská?*“ studenti už znají odpověď z předchozích aktivit. Pak následuje poposlechová aktivita formou diskuze či řízeného psaní na téma „*krajové zvyklosti ve vaší zemi*“.

Učebnice *Česky krok za krokem 2* je určena studentům, kteří již probrali učebnici *New Czech Step by Step* (případně *Česky krok za krokem 1*) a přivádí je na prahovou úroveň B1 podle SERR.

Ze všech učebnic obsahuje nejvíce písní (6)<sup>46</sup> a nejvíce využívá složky vyučování charakteristické pro komunikační přístup. Písně jsou nejen kontextově zapojeny (často jak po obsahové, tak po formální stránce), ale vždy jsou přítomny předposlechové aktivity a někdy i aktivity poposlechové. Učebnice také hojně užívá personalizaci a induktivní přístup ke gramatice založený na práci s heuristickými komponentami.

Nejčastější předposlechovou aktivitou je diskuze uvozena několika tematickými otázkami. Diskuzi jako předposlechovou aktivitu obsahují tři písně ze šesti. Všechny pracují s uvedením do tématu a personalizací. Například: „*Diskutujte o stáří. Jaké staré lidi znáte? Jaký mají životní styl?*“ (Starý muž), „*Jak se dneska cítíte? Dobře nebo špatně? Máte někdy dobré a špatné dny? Závisí to na počasí,*

---

<sup>46</sup> Obsahuje písně: *Máme rádi zvířata* (s. 73), *Veselé Vánoce* (s. 83), *Starý muž* (s. 93), *Kolik je na světě* (s. 121), *Mám dny* (s. 132), *Závidím* (s. 162).

nebo na něčem jiném? Marek Eben v písničce zpívá, že má dobré a špatné dny. Hádejte, které převažují“ (*Mám dny*).

Další předposlechovou aktivitou je zprostředkování slovní zásoby pomocí obrázků (*Máme rádi zvířata*) nebo spojováním slov a popisů (*Starý muž*, viz Příloha 10).

Poslechové aktivity jsou založené buďto na doplňování slov (*Máme rádi zvířata*, *Závidím*), označení slyšených slov (*Závidím*), seřazování obrázků (*Veselé Vánoce*) či pouhá kontrola předem doplněných slov, což ale nelze označit za poslechové cvičení (*Starý muž*, *Kolik je na světě*).

Z poposlechových aktivit je nejčastější aktivitou opět diskuze. Najdeme v ní otázky různého charakteru. Například: „Myslíte, že autor písničky bude šťastný, až bude starý?“ (*Starý muž*), „Jak se vám písnička líbí? Máte podobnou zkušenost jako Marek Eben, který ji zpívá?“ (*Mám dny*), „Líbí se vám písnička? Proč ano/ne?“ (*Závidím*).

Dle principů komunikačního vyučování se tato učebnice při práci s písní zaměřuje nejprve na obsahovou stránku a následně až na stránku formální. Využívá k tomu heuristických komponent (povšimnutí, utřídění a konsolidaci), v případě písně *Starý muž* se jedná o práci se slovesy („Najděte v písničce slovesa a vypište je. Řekněte, zda jsou imperfektivní, nebo perfektivní a určete, jestli jsou v přítomném, v budoucím čase nebo v infinitivu.“), v písni *Mám dny* o obecnou češtinu („V textu autor používá vedle spisovné češtiny taky obecnou češtinu. Označte prvky obecné češtiny“).

Písně jsou v učebnici uvedeny v textové podobě bez notového záznamu a jsou obsaženy na CD jako klasický poslech.

Z výše uvedených zjištění vyplývá, že principům komunikačního přístupu při práci s písní nejvíce odpovídá učebnice *Česky krok za krokem 2* a hned za ní následuje *Česky krok za krokem 1*. Ze složek vyučování, které charakterizují komunikační přístup, je přítomna naprostá většina z nich kromě simulace a párových, skupinových a obecně interakčních aktivit.

### **3.1.3 Další učební materiály**

Do této kapitoly jsme zařadili publikace, které nejsou tradičními učebnicemi, ale spíše doplňkovým učebním materiálem zaměřujícím se na konkrétní oblast výuky (například písně, hry).

#### **3.1.3.1 Zpívejte si česky**

*Zpívejte si česky* od Jiřiny Bartošové je soubor dvanácti lidových písní, které jsou dle slov autorky určené primárně studentům češtiny studujícím na úrovni A1. Soubor je doporučen k výuce individuální, skupinové či samostudiu, k výuce dospělých i dětí. Některé z písní slouží primárně k „procvičování výslovnosti problematických hlásek a hláskových skupin,“ (Bartošová, 2013) jiné jsou písně tematické, které „mohou posloužit jako doplněk k výuce a východisko k diskuzi a dalším

aktivitám“ (tamtéž). V dvoustránkovém manuálu, který následuje za písněmi, autorka uvádí, že je možné písně užít i jako méně obvyklou formu poslechových cvičení, kdy se ptáme na vyznění textu, zachycujeme slova a hlásky aj. (Bartošová, s. 30–31). Bartošová také připomíná důležitou funkci lidové písně jako sociokulturního činitele. Tvrdí, že „*lidové písně jsou součástí našeho kulturního dědictví. Pokud usilujeme o úspěšnou integraci cizinců, musíme si uvědomit, že kromě znalosti jazyka hraje významnou roli také zvládnutí sociokulturních dovedností a znalost zdejších zvyklostí a tradic*“ (Bartošová, tamtéž). Všechny písně jsou na CD nazpívané Petrem Nedvědem. CD ještě obsahuje tři autorské písně Petra Nedvěda, ke kterým ale není žádná textová opora.

Obvyklá struktura písně je tvořena názvem písně, motivací (zde často zastupuje předposlechové aktivity), notový záznam písně, poslechové úlohy, poposlechové úlohy (viz Příloha 11).

Předposlechové aktivity mají obvykle formu otázek, které navozují personalizaci a zároveň seznamují se slovní zásobou potřebnou k porozumění písně, například: „*Jaké máte oči? Já mám hnědé oči, jsem hnědooká. Jaké máte oči? Holka na obrázku má modré oči. Je modrooká*“ (Holka modrooká).

Poslechové úlohy, které Bartošová předkládá, jsou velmi různorodé. Najdeme mezi nimi doplňování slov do textu u písně *Prší prší*, seřazování slok v písni *Půjdem spolu do Betléma* („*Co vidíte na obrázcích? Poslouchejte písničku a seřaďte obrázky podle pořadí, ve kterém se tyto situace objeví v textu (1–5)*“), řazení obrázků u písně *Když jsem já sloužil* („*Seřaďte zvířata za sebou podle textu*“) nebo odpovídání na konkrétní otázky v písni *Holka modrooká* („*Poslechněte si písničku o holce modrooké. Co nemá dělat a proč?*“).

Poposlechové aktivity se vyskytují jen zřídka, obvykle zahrnují nácvik výslovnosti, výzvu ke zpěvu, nebo ojediněle naznačení nějakého pravidla (například tvoření deminutiv u písně *Prší, prší*).

Ačkoli práce s písni obsahuje některé složky komunikačního vyučování (přípravná aktivita, personalizace aj.), opět neobsahuje velkou část dalších složek (například rozvíjení všech čtyř komunikačních dovedností, interakční aktivity).

### 3.1.3.2 Na cestě za češtinou

*Na cestě za češtinou* je dle slov autorů „*příručka inspirativních námětů pro výuku českého jazyka jako jazyka cizího [...] respektující základní principy komunikativně zaměřené výuky* (Andrášová, 2008). V této knize, která je určena pro úroveň A1–B1, nenajdeme pouze písně, ale i hry, reálie, aktivity orientující se na psaní, mluvení aj.

Knihy obsahuje celkem pět písní,<sup>47</sup> přičemž u každé písně je uvedeno, pro jakou úroveň je určena a jaké je přibližné časové doporučení pro aktivity. Metodika k písni obsahuje základní cíle, přehled

<sup>47</sup> *Na tý louce zelený* (s. 166), *Zkamenělý dítě* (s. 168), *Kolik je na světě moří* (s. 170), *Život je jen náhoda* (s. 171), *Půjdem spolu do Betléma* (s. 172).

použité slovní zásoby a potřebné pomůcky (viz Příloha 12). Následuje metodický postup, ve kterém jsou uvedeny jednotlivé kroky, jak má učitel při práci s písní postupovat. Ke každé písni jsou dostupné pracovní listy (viz Příloha 13).

Práce s písní vždy zahrnuje přípravné aktivity, při kterých se učitel studentů dotazuje na otázky související s textem písně, přičemž se nabízí možnost elicitovat potřebnou slovní zásobu. U některých písní Andrášová (2008) k elicitačnímu přímo vybízí: „*Pracujeme s tématem louka [...]. Cílem je dospět ke slovům jelen, pást se/jíst a ta učitel napíše na tabuli*“ (Andrášová, s. 166).

Následuje čtení písně a plnění čtecích úkolů. Zde je důležité podotknout, že práce s písní tu není primárně poslechová, nýbrž čtecí. Poslech písně bývá zařazován až na závěr celé práce s písní.

Jako jediná publikace ze zkoumaných materiálů, zahrnuje mezi využívané techniky i párové a skupinové úkoly. Nejedná se však o interakční aktivity pracujících s mezerou (viz kap. 2.2.2.5), ale o pouhou spolupráci při plnění jednotlivých úloh, jakými je například společné doplňování textu písně (*Zkamenělý dítě*), řazení slok (*Život je jen náhoda*) nebo vyhledávání gramatických forem v textu (*Kolik je na světě moří*).

### 3.1.3.3 Dobiášův článek *Písně ve výuce jako cizího jazyka*

V kapitole 2.5.3.4 jsme připomínali Dobiášův článek (2010), ve kterém autor předkládá seznam písní vhodných pro výuku. U každé písně také uvádí vhodné kontextové zapojení (buďto tematické, nebo gramatické) a doporučenou úroveň písně. Na dvou písních, konkrétně na písni *Dáme si do bytu* (s. 61, viz Příloha 14) a písni *Amazonka* (s. 62), demonstruje možné způsoby, jak s písněmi ve výuce pracovat.

Nejprve Dobiáš předkládá návrhy na přípravné aktivity, které studenty seznámí se slovní zásobou vyskytující se v písni, případně je diskuzí uvede do tématu (například před písni *Amazonka* doporučuje seznámit studenty s fenoménem trampingu).

Následuje poslechové cvičení, které je zaměřeno na celkové porozumění textu („*Musejí mít muž a žena velký byt?*“) a na dílčí porozumění textu („*Může být problém v tom, že žena není hubená?*“). Při druhém poslechu Dobiáš doporučuje doplňování slov do neúplného textu nebo případné odpovídání na další otázky (Dobiáš, 2010, s. 60–63).

Po poslechu následuje práce s gramatikou, stylovou rovinou textu a lexikem. Většinou se jedná o vyhledávání jevů v textu písně a další práci s nimi. Z heuristických komponent je obvykle zdůrazněno pouze povšimnutí („*Je v písni nespisovná čeština? Kde? Opravte tato slova.*“), což ale podle našeho názoru neznamená, že schopný učitel nemůže se studenty provést i utřídění a konsolidaci.

Na závěr uvádí Dobiáš konverzační témata, která jsou značně personalizující („*Jak vypadá váš byt? Co musí být v bytě, aby se měl člověk dobře?*“), proto bychom je z hlediska komunikačního

vyučování doporučili zařadit na začátek jako přípravnou aktivitu, případně některé z témat doporučili použít jako psací cvičení na závěr, případně jako domácí úkol.

Při celkovém shrnutí práce s písněmi, které uvádí Dobiáš, můžeme říct, že v mnoha bodech odpovídá komunikačnímu vyučování. Přítomny jsou přípravné aktivity, personalizace (tu doporučujeme zařadit již v úvodu práce s písní), rozvíjení všech komunikačních dovedností mimo psaní (doporučujeme zařadit na konec výukové jednotky soustředěné kolem písně nebo jako domácí úkol), práce s formální stránkou písně odpovídá komunikačnímu přístupu.

Z hlediska zastoupení výukových postupů obvyklých v komunikačním vyučování zde, stejně jako v předchozích analyzovaných materiálech, postrádáme párové a interakční aktivity.

### 3.1.3.4 Zpěvník *Z tradic české kultury* a internetové zdroje

Na závěr této části bychom chtěli připomenout některé další materiály, které lze ve výuce češtiny jako cizího jazyka pro práci s písní použít.

Do předchozí kapitoly jsme nezařadili knihu *Z tradic české kultury. Český jazyk a kultura v písňové tvorbě*, která je výběrem písní lidových, dětských, velikonočních a také koled. Nezařadili jsme ji z toho důvodu, že obsahuje pouze notové záznamy písní, nikoli doporučené aktivity k písním nebo metodiku. Uvádíme ji však proto, že byla vytvořena pro potřeby studentů pražské Letní školy slovanských studií. Autoři uvádí, že: „*Skriptum nechce být pouhým zpěvníkem, ale mělo by být i zdrojem poučení o české kultuře, o českých tradicích dávných i současných. Může být využito nejen při nácviu zpívání českých písní, ale i při jazykové výuce jako zdroj svěbytných autentických nářečních textů, i jako pomůcka při výuce českých reálií*“ (Hasil, 2004, s. 7). U každé skupiny písní si studenti mohou přečíst její základní charakteristiku. Například u písní lidových naleznou studenti základní informace o nářečích, u vánočních písní si mohou přečíst o vánočních tradicích aj.

Dále bychom rádi zmínili několik internetových adres, které mohou učitelům i studentům posloužit k výuce češtiny prostřednictvím písně.

Na internetové adrese *youtube.com* můžeme nalézt celkem devatenáct lidových písní a písniček pro děti, které jsou opatřeny animovanými videoklipy. Autorem těchto videí je společnost *24SNaiLMEDIA*.<sup>48</sup> Můžeme pracovat i s jejich verzí pro karaoke.

Dalším užitečným internetovým zdrojem je stránka *LyricsTraining.com*,<sup>49</sup> na kterou mohou učitelé nahrávat videoklipy a přidávat k nim písňové texty. Z těchto videoklipů opatřených textem pak mohou vytvořit cvičení na doplňování vynechaných slov. Studenti pak mají možnost vybrat si ze čtyř úrovní obtížnosti (čím vyšší obtížnost, tím více vynechaných slov).

<sup>48</sup> Dostupné z <https://www.youtube.com/channel/UCVTZPTI1wJNYCe8tHMPMTFw>.

<sup>49</sup> Dostupné z <https://lyricstraining.com/cs>.

Na webových stránkách Harperové *Czech-extra.blog.cz*<sup>50</sup> najdeme celkem 17 českých písní ve formě videoklipu a textového zápisu písně. Nejsou zde sice přítomny žádné doporučené úlohy, zato je u každé písně stručně vylíčen dobový kontext a jsou vysvětlena problematická slova. Domníváme se, že tato stránka může být užitečná především pro samostatnou domácí práci studentů.

### 3.1.4 Shrnutí analýzy

Analýza učebních materiálů potvrdila naše pracovní hypotézy, tedy:

- 1) Zařazení písně do výuky využívá jen minimum učebních materiálů, a to v malém množství (ve většině zkoumaných učebnic najdeme obvykle maximálně dvě písně).
- 2) Práce s písní není buďto vůbec žádná (*Basic czech; Český, prosím; Čeština expres 1 a 3*), nebo je z hlediska zásad komunikačního vyučování nedostatečná (*Čeština expres 2, Mluvme česky*).
- 3) Ve většině zkoumaných materiálů práce s písní neodpovídá potřebám komunikačního vyučování co do četnosti a různorodosti komunikačních aktivit spojených s písní (chybí především interakční aktivity, párové a skupinové aktivity, nedochází k rozvíjení všech čtyř jazykových dovedností ani k práci s gramatikou prostřednictvím heuristických komponent).

Pokud bychom měli uvést, který z materiálů považujeme z hlediska komunikačního vyučování za nejzdařilejší a nejvíce rozvíjející studentovu komunikační kompetenci, z učebnic by to jistě byla práce *Česky krok za krokem 2* a hned za ní by následovala *Česky krok za krokem 1*. Obě tyto učebnice zařazují do výuky více než 2 písně a pracují s nimi dle principů komunikačního vyučování (obsahují kontextualizaci, personalizaci, přípravné aktivity, pracují s heuristickými komponentami). Jako většina analyzovaných materiálů však neobsahují párové a skupinové interakční aktivity.

Z neučebnicových materiálů považujeme za velmi zdařilý soubor dětských a lidových písní *Zpívejte si česky* od Jiřiny Bartošové, didakticky zpracované písně v knize Andrášové *Na cestě za češtinou* a návrh na práci s písněmi *Amazonka* a *Dáme si do bytu* od Dobiáše. U těchto materiálů bychom chtěli vyzdvihnout především komplexnost předkládaných úloh a snahu o využití písně pro rozvoj několika dovedností zároveň (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, nácvik výslovnosti, práce s nespisovnou češtinou, rozvíjení slovní zásoby aj.)

Výsledky analýzy nám posloužily k vytvoření vlastních materiálů a metodiky k práci s písní ve výuce.

---

<sup>50</sup> Dostupné z <http://czech-extra.blog.cz/rubrika/ceske-pisnicky>.

## 3.2 Materiály vytvořené pro výuku

### 3.2.1 Popis metody práce

Pro náš výzkum jsme vybrali pět českých písní, které se nám při naší několikaleté praxi na pozici učitelky češtiny jako cizího jazyka ve výuce osvědčily. Jedná se o jednu dětskou píseň (*Komáři se ženili*), tři populární písně (*Máma*, *Džiny*, *Neláskou opílí*) a jednu lidovou píseň (*Kdyby tady byla taková panenka*).

Podle úrovně gramatiky, slovní zásoby, tempa písně a četnosti opakování jsme každou z písní doporučili pro konkrétní jazykovou úroveň dle *Společného evropského referenčního rámce*.<sup>51</sup> Je však nutno podotknout, že se jedná pouze o orientační doporučení a každý učitel by měl zvážit, zdali je konkrétní píseň pro jeho studenty skutečně vhodná. Jak se totiž ukázalo při testování vytvořených materiálů, míra porozumění a úspěšnost práce s písní, se výrazně lišila mezi skupinou Slovanů a Neslovanů.

Při práci s písní jsme volili pokaždé stejné pracovní schéma. Na úvod práce s písní jsme zařadili přípravné aktivity. Nejprve se studenti seznámí s tématem písně pomocí personalizujících otázek, na jejichž základě učitel částečně elicituje potřebnou slovní zásobu. Následují aktivity na porozumění nové slovní zásobě (buďto spojování obrázků se slovy, anebo spojování slovních vysvětlení se slovy). Nutno podotknout, že ne všechna slova, která jsou studentům prezentována prostřednictvím přípravných aktivit, jsou určena k osvojení. S některými slovy se studenti setkávají pouze z toho důvodu, aby porozuměli textu písně.

Poté jsme zařadili poslechovou aktivitu. Ta zahrnuje otázky zaměřené na celkové porozumění textu, dílčí porozumění textu anebo na řazení jednotlivých částí textu.<sup>52</sup> Poslech probíhá vždy minimálně dvakrát a studenti při každém poslechu plní jinou úlohu. První úloha je vždy jednodušší než úloha následující. Respektive první úloha slouží ke zběžnému zorientování se v textu písně („*Poslechněte si píseň a řekněte, komu zpěvák zpívá. Co chce říct?*“ u písně *Máma*), zatímco druhá aktivita bývá konkrétnější („*Na co zpěvák vzpomíná? Koho má zpěvák rád?*“ u písně *Máma*).

Po poslechové části obvykle následuje práce s textem písně (tedy úloha na čtení s porozuměním), nejčastěji doplňování slov nebo frází. Prostřednictvím této aktivity se studenti více zorientují v textu písně a vyjasní si případné nejasnosti z předchozího poslechu.

Následuje práce s gramatikou nebo nespisovnou češtinou. Při tvorbě těchto úloh jsme se zaměřili na to, aby odpovídaly principům komunikačního vyučování, tedy aby pracovaly s heuristickými komponentami (například vyhledávání konkrétních tvarů a forem, jejich třídění a následné vyvozování pravidla). U některých písní jsme zařadili také nácvik výslovnosti.

---

<sup>51</sup> Dále jen *SERR*.

<sup>52</sup> Plánovali jsme zařadit i seřazování obrázků, ale to bohužel nebylo v našich technických možnostech.

Na závěr jsme připojili interakční párové aktivity na procvičení mluvení. Při těchto aktivitách si studenti zopakují probranou slovní zásobu a konkrétní gramatické formy (u většiny písní minulý čas, u písně *Kdyby tady byla taková panenka* kondicionál).

Aby práce s písní zahrnovala nácvik všech komunikačních dovedností, zařadili jsme na závěr i aktivity zaměřené na psaní, obvykle se jedná o převyprávění děje písně z pohledu účastníka děje (*Komáři se ženili* a *Džíny*), o vyprávění vlastních zážitků (*Máma*) nebo o úvahu (*Kdyby tady byla taková panenka* a *Neláskou opilí*).

Při vytváření učebních materiálů jsme se snažili, aby práce s písní byla co nejvíce komplexní a přispívala k rozvoji všech čtyř komunikačních dovedností. Zároveň jsme se pokoušeli respektovat principy komunikačního vyučování a do výuky zařadit všechny složky, které komunikační vyučování charakterizují.

Při tvorbě materiálů jsme použili obrázky z databáze Pixabay.com,<sup>53</sup> která nabízí fotky a obrázky k volnému užití.

### 3.2.2 Píseň *Komáři se ženili*

Píseň je určená primárně studentům, kteří směřují k úrovni A1 nebo kteří jí už dosáhli. V každém případě se ale již setkali s minulým časem a mají ho částečně osvojený. Cílem práce s písní *Komáři se ženili* je zopakování a upevnění forem minulého času, procvičení výslovnosti obtížnějších hlásek a seznámení se se slovní zásobou týkající se témat svatby a oslav.

Tuto píseň jsme pro danou úroveň vybrali právě proto, že má relativně pomalé tempo a hojně opakování frází, což studentům na nižší úrovni velice usnadní porozumění. Zároveň se jedná o píseň výrazně dějovou, takže se nabízí více možností, jak pracovat s jejím obsahem (například parafrázování, převyprávění děje). Píseň obsahuje gramatiku odpovídající úrovni A1 (převážně formy minulého času) a nepřítli složitou slovní zásobu.

Podíváme-li se na slovní zásobu z hlediska *Společného evropského referenčního rámce* a popisu jednotlivých úrovní, můžeme říci, že téměř všechna slovesa, na jejichž procvičení je práce s písní zaměřena, odpovídají úrovni A1 (*mít, přiletět, přinést, ležet, plakat, vybrat, prodat*). Další slovesa (kromě slovesa *zabít*) si studenti mohou odvodit od jiných již známých slov (*ženit se* od *ženatý, opít se* od *pít, ožít* od *žít*). Podstatná jména potřebná pouze pro porozumění textu, avšak s ohledem na jazykovou úroveň studentů nedůležitá pro osvojení (*komár, slavíček, žejdlíček, v komoře, na dvoře, muška, sádlo*), studentům předkládáme formou obrázků, aby se při poslechu písně v textu snadněji zorientovali (viz Příloha 15).

Předpokládáme, že se veselá melodie bude studentům líbit a zajímavý nekomplikovaný text je zaujme a pobaví. Pokud bude píseň *Komáři se ženili* navíc úplně první písní, se kterou se studenti

---

<sup>53</sup> Online na <https://pixabay.com/>.

ve výuce češtiny setkají, domníváme se, že si z celkové práce s písní odnesou pozitivní zkušenost, kterou budou chtít v budoucnu opakovat.

### 3.2.3 Píseň Máma

Píseň *Máma* bychom doporučili studentům dosahujícím úrovně A2. Oproti předchozí písni obsahuje bohatší slovní zásobu a několik metaforických frází, které mohou komplikovat porozumění. Píseň je také méně dějová a více pocitová. Má ale velmi pomalé tempo a opakující se refrén, což je pro nižší úrovně vhodné.

Z hlediska gramatiky text písně nepřesahuje úroveň A2, píseň opět obsahuje především různé formy slovesných časů (odpovídajících úrovni A1), ale přidávají se také různé spojovací výrazy (*tak* a *že* odpovídají úrovni A1, úrovni A2 odpovídají spojky *proto*, *který*, *co*, *než* a *jak*). Více než polovina slovní zásoby odpovídá úrovni A1 a A2 (převážně slovesa), ostatní slova odpovídají vyšším úrovním. Domníváme se však, že pro porozumění základní myšlenky písně a pro uskutečnění doporučených aktivit plně dostačuje jazyková vybavenost na úrovni A2 a slovní zásoba prezentovaná v přípravných aktivitách (formou obrázků a spojovaček).

Prostřednictvím písně *Máma* si studenti především procvičí minulý čas a zopakují vyprávění v první osobě („*Když jsem byl malý...*“). Navíc se setkají s formami nespisovné češtiny (konkrétně obecnou češtinou), pokusí se je identifikovat, vyvodit pravidlo a změnit nespisovné tvary na spisovné. Studenti se také seznámí s některými poměrně frekventovanými frázemi, s nimiž se mohou setkat při reálné komunikaci (*dělat si vrásky*, *čáp nosí děti* aj.). Pracovní list k písni jsme zařadili jako Přílohu 16.

### 3.2.4 Píseň Kdyby tady byla taková panenka

Píseň *Kdyby tady byla taková panenka* bychom doporučili studentům dosahujícím úrovně A2 (v případě Slovanů), nebo blížícím se úrovni B1 (v případě Neslovanů). Do našeho výběru jsme ji zařadili jako reprezentanta lidové písně a zároveň jako materiál vhodný k procvičení a upevnění forem kondicionálu.

Píseň odpovídá z hlediska gramatiky úrovni A2, z hlediska slovní zásoby převažují slova spadající do úrovně A1 a A2 (*syn*, *košile*, *konec*, *být*, *chtít*, *dělat*, *muset*, *šít*, *dolů*) a do úrovně B1 (*dřevo*, *jehla*, *niť*, *žebřík*, *lézt*, *spadnout*). V textu se vyskytují i slova úrovně minimálně B2 (*panna*, *kolíbka*, *nebeská výše*, *vychovat*, *tít*). Opět tedy necháváme na uvážení učitele, zda píseň předloží studentům dosahujícím pouze úrovně A2, nebo studentům úrovně vyšší.

Jako zastřešující téma písně jsme zvolili téma „ideální partner“ a seznámení s fenoménem lidové písně. V rámci přípravné aktivity mají studenti za úkol charakterizovat lidovou píseň (viz Příloha 17).

Měli by dospět ke zjištění, že lidová píseň je charakteristická tím, že nemá konkrétního autora a má svá jazyková specifika. Za domácí úkol by měli najít nějakou lidovou píseň, která je známá v zemi jejich původu a ostatním studentům ji představit. Domníváme se, že tento úkol je pro studenty přínosný především z toho důvodu, že jeho prostřednictvím mohou prezentovat svou kulturu.

### 3.2.5 Píseň Džíny

Píseň *Džíny* je určená pro studenty dosahující úrovně A2 nebo studující na úrovni B1. Hlavní motivací výběru této písně byly často se opakující pasáže, které studentům usnadní porozumění textu při poslechu, a také dynamický rytmus a snadno zapamatovatelná melodie. Slovní zásoba je komplikovanější, především z důvodu četných frází (*krámek pod podloubím schoulený; cestou necestou, kdo je koupí neprohloupí* aj.), které jsme však studentům předložili v rámci přípravných aktivit.

Jako zastřešující téma písně jsme zvolili oblečení, ačkoli by se nabízelo i téma magických předmětů a magie obecně, což jsme však neshledávali pro danou úroveň vhodným.

Z gramatiky jsme se zaměřili opět na procvičování minulého času. Dále jsme zařadili nácvik hlásek, u nichž na základě naší zkušenosti předpokládáme určité obtíže s výslovností. Pracovní list k písni jsme zařadili jako Přílohu 18.

### 3.2.6 Píseň Neláskou opilí

Píseň *Neláskou opilí* jsme vybrali proto, že obsahuje vysokou koncentraci slovní zásoby týkající se lidských vlastností (jak vzhledových, tak charakterových) a množství přirovnání. Pro její velmi komplikovaný text a rychlé tempo ji doporučujeme pro pokročilé studenty, nejlépe na úrovni B2.

Při práci s písní jsme se zaměřili především na slovní zásobu, kterou studenti prostřednictvím různorodých aktivit procvičují. Nejprve se v předposlechové aktivitě seznamují s konkrétními frázemi, které pak v rámci čtecí aktivity vyhledávají v textu a spojují je s předloženými obrázky. V jiné aktivitě zase doplňují chybějící písmena do názvů vlastností a následně vytváří významové opozice (viz Příloha 19).

Zařadili jsme také aktivity, které pracují s opravením chybného slovosledu a nespisovných slovních tvarů.

### 3.2.7 Aktivita inspirovaná technikou tzv. jazz chants

Jak jsme již zmínili v kapitole 2.5.5.2, inspirovali jsme se technikou tzv. jazz chants a vytvořili materiál, které by mohl sloužit k procvičení problematického slovosledu v češtině (především k fixování tzv. druhé pozice ve větách obsahující příklonky).

Při tvorbě této aktivity jsme se zaměřili na studenty začátečníky, proto jsme se soustředili pouze na procvičení některých zvrtných sloves v minulém čase, které studenti z dosavadní výuky již znali („dívat se“, „dát si“, „učit se“). Domníváme se však, že využití této techniky může být daleko širší u pokročilejších studentů (dá se využít například při procvičování pozice krátkých zájmených tvarů).

Vybrali jsme melodii písně *Komáři se ženili*,<sup>54</sup> která je jednoduchá, veselá a repetitivní. Studenti nejprve poslouchali melodii písně a do ní sborově předčítali námi vytvořený text. Na tomto místě uvádíme pouze jeho část, celý text, včetně textů dalších uvádíme v Příloze 20. V další fázi pak studenti pracovali v párech a za zvuku melodie text předčítali jako dialog.

**A:** *Díval ses dnes na filmy? BZUM BZUM na filmy?*

**A:** *Díval ses dnes na filmy? BZUM BZUM na filmy?*

**B:** *Nedíval jsem se na nic – BZUM BZUM BZUM.*

**B:** *Snědl jsem pár jitrnic.*

Tuto techniku jsme se studenty praktikovali pouze jednou, nelze tedy vyvodit závěry, zdali její používání skutečně přispívá k nácvičení správného slovosledu. Do budoucna bychom se touto technikou chtěli zabývat více a zaměřit se na její další možná využití ve výuce češtiny pro cizince.

---

<sup>54</sup> Pro naše potřeby jsme využili krátkou instrumentální verzi písně *Komáři se ženili*, dostupnou z <https://www.youtube.com/watch?v=nQHYPf8HRIY>.

### 3.3 Testování vytvořených materiálů

Zmíněné materiály jsme následně testovali ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Našeho výzkumu se zúčastnilo celkem 55 studentů, 41 studentů se slovanským mateřským jazykem, 14 studentů s neslovanským mateřským jazykem.<sup>55</sup>

Z celkového počtu studentů tvořily nadpoloviční většinu ženy (celkem 38), menší část tvořili muži (celkem 17).

Věkový průměr studentů byl 37,4 let; nejmladším studentům bylo 20 let, nejstarším 59 let. Nejpočetnější věkovou skupinu tvořili studenti ve věku 30–39 let (21 studentů), následovaly skupiny studentů ve věku 20–29 let (15 studentů), ve věku 40–49 (10 studentů) a nejméně početná byla skupina ve věku 50–59 let (9 studentů).

Většina studentů (celkem 45) se učila češtinu méně než sedm měsíců, ostatní studenti (celkem 10) se češtinu učili více než jeden rok. U většiny studentů odpovídá délka pobytu v České republice délce studia češtiny.

Převážná část výzkumu byla realizována v rámci čtyř kurzů češtiny pro začátečníky, které pořádá Integrační centrum Praha. Těchto kurzů se zúčastnilo celkem 44 studentů, z toho 35 studentů se slovanským mateřským jazykem (3 kurzy), 9 studentů s neslovanským mateřským jazykem (1 kurz). Ve všech zmíněných kurzech studenti již probrali učebnici *Čeština expres 1* a začínali s učebnicí *Čeština expres 2*.<sup>56</sup> Všem těmto studentům proto byla k testování předložena píseň *Komáři se ženili*. Testování ve třídách realizovala autorka této diplomové práce.

Zbývajících 11 studentů (5 s neslovanským a 6 se slovanským mateřským jazykem) bylo testováno v rámci individuální výuky. Šest studentů testovala autorka této diplomové práce, pět studentů testovala učitelka, která tyto studenty učila dlouhodobě. Jednotliví studenti dosahovali různých jazykových úrovní,<sup>57</sup> proto jim byly předloženy různé písně k testování. Některým studentům byly předloženy dvě, nebo dokonce tři písně.

Testování studentů se skládalo ze dvou dotazníků a jednoho testu. První dotazník studenti vyplnili před prací s písní, zatímco druhý vyplnili bezprostředně po ní. Týden po lekci, ve které proběhla práce s písní, dostali studenti test, který nebyl předem oznámen, a který měl zjišťovat, jakou slovní zásobu a gramatiku si z předchozí práce s písní osvojili.

Dotazníky byly vyhotoveny ve dvou jazykových verzích, české (Příloha 21 a Příloha 23) a anglické (Příloha 22 a Příloha 24). V kurzech pro studenty se slovanským mateřským jazykem jsme použili českou verzi, u studentů s neslovanským mateřským jazykem verzi anglickou. Snažili jsme se, aby

<sup>55</sup> Nejpočetnější skupinu tvořili studenti z Ukrajiny (16) a Ruska (15). Méně početné skupiny uvedly jako zemi původu Bělorusko (4), Španělsko (2), Německo (2), USA (2), Bangladéš (2), Indii (2). Ostatní studenti byli z Moldávie, Bosny a Hercegoviny, Kazachstánu, Rumunska, Turecka, Turkmenistánu, Číny, Jižní Koreje. Někteří studenti zemi původu neuvedli (2).

<sup>56</sup> Studenti tedy nedosahovali úrovně A1.

<sup>57</sup> Úrovně A1 dosahovali 4 studenti, úrovně B1 dosahovalo 6 studentů, úrovně B2 dosahoval 1 student.

byly obě verze dotazníku psané jednoduchým jazykem, kterému porozumí i studenti, kteří ovládají daný jazyk na elementární úrovni.

Studenti zaznamenávali své odpovědi na uzavřené otázky na škálu „rozhodně ano“ – „spíše ano“ – „spíše ne“ – „rozhodně ne“, na otevřené otázky mohli odpovídat česky nebo anglicky.

Při vyhodnocování dotazníků rozlišujeme odpovědi pouze na pozitivní a negativní odpovědi, na rozšířené spektrum odpovědi dle čtyřstupňové škály odkazujeme pouze v případech, kde se nám to jeví jako opodstatněné. Citace studentů uvádíme kurzívou a v uvozovkách. Česky psané citace upravujeme tak, aby byly smysluplné a gramaticky a pravopisně korektní, anglické citace překládáme.

### 3.3.1 Stanovení hypotéz

Pro náš výzkum jsme stanovili následující hypotézy:

- 1) Studenti nemají žádné, anebo mají jen nedostatečné zkušenosti s použitím písně ve výuce.
- 2) Studenti jsou pozitivně nakloněni použití písně ve výuce.
- 3) Práce s písní bude studenty bavit a bude je motivovat k dalšímu studiu.
- 4) Prostřednictvím práce s písní budou studenti zábavnou formou rozvíjet svou komunikační kompetenci, čehož si budou také vědomi.

V následujících kapitolách předkládáme výsledky našeho výzkumu.

### 3.3.2 Předposlechový dotazník

Předposlechový dotazník pro studenty měl zjišťovat informace z několika oblastí. Nejprve měli studenti odpovídat na otázky ohledně svého vztahu k hudbě, preferencí hudebních žánrů a znalostí české hudební scény. Další otázky se týkaly jejich předchozích zkušeností s využitím hudby v cizojazyčné výuce<sup>58</sup> a případného zájmu o takové aktivity ve výuce češtiny. V poslední části dotazníku jsme se zaměřili na studentovy představy ohledně práce s hudbou (jaká má student očekávání, na co se chce při práci s písní zaměřit, co se tím může naučit).

#### 3.3.2.1 Preference hudby

Téměř naprostá většina studentů v dotazníku uvedla, že má kladný vztah k hudbě. Celkem 41 studentů označilo v první otázce<sup>59</sup> „rozhodně ano“, 11 studentů „spíše ano“, pouze 3 studenti se vyjádřili k hudbě negativně. V otázce týkající se preferencí hudebních žánrů studenti nejčastěji

---

<sup>58</sup> Jelikož se jednalo převážně o studenty začátečníky, předpokládali jsme, že studenti neměli příliš mnoho možností setkat se ve výuce češtiny s použitím písně, proto jsme otázku vztáhli na jakoukoli cizojazyčnou výuku, se kterou se studenti až doposud setkali.

<sup>59</sup> „Máte rádi hudbu?“ (Příloha 21).

zmiňovali pop (22 studentů), rock (18 studentů) a klasickou hudbu (17), okrajově byl zmíněn také rap (5 studentů), jazz (4 studenti) a techno (3 studenti). Celkem dva studenti zmínili metal, RnB, folk a house. Ostatní žánry byly zmíněny pouze jedním studentem, proto je neuvádíme jako relevantní.

Na otázku ohledně znalosti české hudby většina studentů (29) odpovědělo, že českou hudbu vůbec nezná. Deset studentů uvedlo, že českou hudbu sice znají z rádia a televize, ale nepamatují si konkrétní jména hudebních interpretů a názvy písní. Čtyři studenti zmínili, že znají dětské písničky a písně z pohádek. Dle předchozího zběžného rozhovoru se studenty soudíme, že poslední odpovědi patří rodičům dětí v předškolním a mladším školním věku, které navštěvují české školky a školy, kde se s českými písněmi setkávají. Celkem dvanáct studentů uvedlo alespoň jednoho českého interpreta. Nejčastěji se mezi odpověďmi objevil Karel Gott (12x), Helena Vondráčková (3x) a Čechomor (2x). Pouze jednou byli zmíněni následující interpreti: Aneta Langerová, Iveta Bartošová, Antonín Dvořák, Lucie Bílá, Jaroslav Uhlíř, Radůza, Xindl X, PSH, Prago Union a XIII. století.

Z výsledků této části dotazníků vyplývá, že studenti se o hudbu zajímají, mají k ní kladný vztah, avšak na české hudební scéně se příliš neorientují. Domníváme, že právě z těchto důvodů může být zařazení českých písní do výuky pro studenty významným motivačním a sociokulturním činitelem. Při výběru písně můžeme zohlednit hudební preference studentů (pop a rock), ale nepovažujeme to za nezbytně nutné.

### 3.3.2.2 Zkušenosti s použitím hudby ve výuce

Zkušenosti s použitím písně ve výuce cizího jazyka uvedlo 22 studentů, 17 z nich tuto zkušenost hodnotí kladně. Pouze 2 studenti ji hodnotili negativně, ale bohužel už nevysvětlili, z jakého důvodu se jim práce s písní nelíbila. Většina studentů také nevedla, s jakou písní ve výuce pracovali a jakým způsobem. Pouze jeden student zmínil píseň *Půjdem spolu do Betléma*, kterou jim učitel pouštěl o Vánocích, jiný student uvedl, že při výuce poslouchali „*dětské písničky*“. Ostatní studenti (30) uvedli, že zkušenosti s použitím písně ve výuce nemají.

Většina studentů (43) podotkla, že by měli zájem s písní ve výuce pracovat. Osm studentů naopak s písní ve výuce pracovat nechce. Všichni studenti, kteří neprojevili zájem s písní pracovat, zároveň patřili do skupiny studentů, kteří se s písní ve výuce dosud nesetkali. Je tedy možné, že tito studenti nemají představu, jak by mohla práce s písní probíhat a co by od ní mohli očekávat. Tato domněnka se nám částečně potvrdila v následující otevřené otázce.

Na otázku, co studenti při práci s písní očekávají, více odpovídali studenti, kteří už zkušenosti s použitím písně ve výuce mají. Ti nejčastěji uváděli, že se prostřednictvím písně mohou seznámit s novými slovy a poznat více českou kulturu: „*Nemám nic proti, zvláště když písně přispívají k rozšíření slovní zásoby a dávají náhled do české kulturní scény a možná se týkají aktuálních témat společnosti, kultury atd.*“ Někteří studenti také připomněli možnost poznat prostřednictvím písně

různé jazykové variety, včetně obecné češtiny a dialektů: „*Písň jsou součástí kultury a tradic lingvistického prostoru, tak je to zajímavý doplněk; mimo to se v nich vyskytuje jiná slovní zásoba.*“ Jeden student uvedl, že se chce prostřednictvím písní seznámit s tradicemi: „*Chci poslouchat typické písničky (koledy, velikonoční písničky, moravské).*“

Studenti také zmiňovali relaxační a zážitkovou funkci hudby. Jeden student připomněl funkci hudby jako sjednocujícího prostředku mezi skupinou lidí: „*Poslouchat dohromady ve skupině vytvoří příjemnou atmosféru, zvláště když třída je velká a studenti se neznají.*“

Pouze jediná studentka označila za žádoucí společný zpěv. Rádi bychom podotkli, že žádný ze studentů neuvedl možnost nácviku výslovnosti, který jsme do následné práce s písní zařadili a studenti jej v poposlechovém dotazníku hodnotili kladně.

V poslední části dotazníku měli studenti zaškrtnout, co považují při práci s písní za důležité. Vesměs se shodovali v názoru, že je pro ně podstatné, aby se jim píseň líbila (42 studentů). Pouze 8 studentů označilo estetickou hodnotu písně jako nedůležitou.

Další dvě otázky se týkaly předpokladu, do jaké míry je nutné písňovému textu porozumět. Celkem 35 studentů uvedlo, že by chtěli rozumět písňovému textu na 100 %, tedy rozumět každému slovu písně. Zbývajících 16 studentů to nepovažuje za důležité, postačuje jim pouze rozumět hlavní myšlence a klíčovému slovu.

Studenti nejčastěji uvedli, že při práci s písňovým textem očekávají rozšíření slovní zásoby (48 studentů), poznání různých nespisovných variant češtiny (41 studentů) a procvičování gramatiky (41 studentů). Celkem 22 studentů uvedlo, že by jim stačilo poslouchat píseň jen v rámci relaxace. Menší množství studentů se ke všem těmto aktivitám vyjádřilo negativně. Celkem 11 studentů nechce procvičovat gramatiku, 8 studentů se netouží setkat s nespisovnými formami češtiny a pouze 3 studenti se nechtějí prostřednictvím písně učit nová slova.

Jak vyplývá z výsledků dotazníků, většina studentů nemá zkušenost s použitím písně ve výuce. Studenti, kteří takovou zkušenost mají, si obvykle nepamatují další souvislosti (s jakou písní pracovali a jakým způsobem), tudíž se domníváme, že s písňovými aktivitami se tito studenti setkali spíše ojediněle, než pravidelně. Dotazník také potvrzuje naši původní domněnku, že většina studentů je otevřená novým zkušenostem a práci s písní by rádi vyzkoušeli, ačkoli někteří z nich nemají představu o tom, jak by práce s písní mohla probíhat.

### **3.3.3 Dotazník po poslechu**

Po dokončení práce s písní studenti dostali dotazník, ve kterém měli zhodnotit, jak na ně práce s písní celkově působila, a to jak z hlediska zábavnosti, tak z hlediska užitečnosti pro další studium. Tyto dvě kategorie jsme zvolili záměrně proto, že již od začátku práce rozdělujeme hlavní funkci písně ve výuce cizího jazyka na funkci motivační a vzdělávací (viz kap. 2.5).

Všech 55 studentů hodnotilo práci s písní jako zábavnou a užitečnou. Pouze 2 studenti, oba docházející na individuální lekce, uvedli, že by v dalších lekcích s písní pracovat nechtěli. Oba to vysvětlovali tím, že by uvítali práci s písní jako převážně domácí aktivitu a na lekci by se pouze probraly nejasnosti. Ostatní studenti (53) uvedli, že by v budoucnu s písní rádi pracovali znova. Celkem 17 studentů napsalo, že by výběr další píseň nechali opět na učiteli, zatímco ostatní (38) by byli ochotni další píseň sami vybrat.

Z hlediska estetického nebylo s písněmi spokojeno pouze 5 studentů. Všechna kritika se vztahovala na píseň *Komáři se ženili*, se kterou pracovalo nejvíce studentů (celkem 44). Jeden student napsal, že píseň byla „divná“, druhý si stěžoval na „nekvalitní zvuk“, třetí na „přílišnou výšku“, čtvrtý na „smutný konec“. Studenti, kteří se o písni vyjádřili kladně, psali, že se jim líbila „jednoduchá melodie a legrační píseň“, „pěkná hudba“, „dobrý rytmus“, „veselá, zajímavá písnička“, „zajímavá melodie“ aj.

U písně *Neláskou opilí* ocenili studenti především to, že má vtipný text, je veselá a zábavná. Stěžovali si ale na obtížnost textu a dominantní zvukový doprovod, které jim komplikovaly porozumění. U písně *Máma* uvedlo několik studentů jako pozitivní faktor to, že měla pomalé tempo, tudíž ji studenti dobře rozuměli. Píseň *Džíny* hodnotili studenti taktéž kladně, jako veselou a zábavnou.

Na tomto místě bychom rádi zmínili reakci jedné učitelky, která odmítla zapojení své skupiny do testování kvůli nereprezentativnosti vybraných písní: „*Džíny, Máma, ani Komáři se ženili mi jako reprezentativní texty určené pro přiblížení češtiny cizincům vůbec nedávají smysl. Nemohu tak nabídku přijmout ani doporučit dál.*“ Jak je ale vidět z výsledků dotazníku, studenti na nižších jazykových úrovních požadavky na reprezentativnost písně nesdílí a oceňují především veselost a zábavnost. Ačkoli se u písně *Komáři se ženili* jedná o píseň dětskou, žádný ze studentů to neuvedl jako negativum.

Dále jsme se studentů dotazovali, jak hodnotí předposlechové aktivity a jaký v nich spatřují smysl. Studenti ve svých odpovědích správně uvedli, že je předposlechové aktivity měly seznámit se slovní zásobou, kterou budou potřebovat při poslechu písně, a tak jim poslech písně usnadnit. Všichni studenti označili tyto aktivity za zábavné a kromě dvou studentů také za užitečné.

Jeden ze studentů předposlechovým aktivitám vytýkal „*neužitečnost slovní zásoby pro každodenní život*“. Zde bychom chtěli opět zmínit komentář jednoho učitele. Ten měl k vybraným písním stejné výtky jako zmíněný student: „*Kritiku mám z části ve výběru vašich textů v písních, lidé se chtějí nejvíce a hlavně učit to,co pak také ve svém životě také použijí*“. Jak bylo zmíněno již v části teoretické (viz kap. 2.5.2), není možné vybrat píseň, která by ve všech ohledech odpovídala úrovni studentů a jejich potřebám (především pokud se jedná o začátečnické úrovně). Domníváme se, že takovou píseň musíme buďto vytvořit, anebo se spokojit s autentickým materiálem a poněkud ustoupit od našich požadavků.

Slovní zásobu, se kterou se studenti seznámí v předposlechové části, můžeme rozdělit do dvou skupin. Do jedné můžeme zařadit slova, která slouží pouze k usnadnění porozumění poslechového textu, ale studenti nemají za cíl si je osvojit, zatímco do druhé skupiny zařadíme slova, se kterými se dále pracuje v poslechové a poposlechové části. Tato druhá skupina slov patří k „užitečné“ slovní zásobě, se kterou se mají studenti prostřednictvím předposlechových cvičení seznámit, a prostřednictvím poslechových a poposlechových cvičení si je osvojit. V testu, který následuje týden po lekci, na které byla probraná píseň, se mimo jiné ověřuje právě to, zdali si studenti zapamatovali právě tuto „užitečnou“ slovní zásobu.

Poposlechové aktivity hodnotila většina studentů kladně, jako zábavné a užitečné. Pouze dva studenti označili poposlechové aktivity jako neužitečné a jeden student jako nezábavné, žádný ze studentů však své tvrzení neodůvodnil. Studenti, kteří se vyjádřili k užitečnosti aktivit kladně, zmiňovali především užitečnost osvojení si nových slov, procvičení gramatiky a nácvik výslovnosti.

U poslechových úloh nás zajímalo především to, zdali studenti shledávali poslech obtížným. Při poslechu písně *Komáři se ženili* měli problém s poslechem především studenti Neslované, z nichž 6 studentů označilo poslech jako obtížný (4 studenti v dotazníku uvedli „rozhodně ano“, 2 „spíše ano“), 2 studenti ho za obtížný nepovažovali (uvedli „spíše ne“). Studenti se slovanským mateřským jazykem měli s poslechem obecně menší problémy, přesto 20 z nich označilo poslech za obtížný (5 studentů označilo odpověď „rozhodně ano“, 15 studentů „spíše ano“), 11 studentů poslech jako obtížný nevnímalo (7 studentů označilo „spíše ne“, 4 studenti „rozhodně ne“).

U studentů docházející na individuální lekce byly poněkud zkreslené výsledky u písně *Neláskou opilí*, která se ukázala být obtížnější, než autorka této práce předpokládala. Všichni studenti (8) ji považovali za obtížnou. U písně *Máma* označilo 6 studentů poslech za „spíše obtížný“, zatímco 4 studenti jej za obtížný nepovažovali. Podobně vyrovnané odpovědi byly i u písně *Džíny*, kterou poslouchali pouze čtyři studenti.

Po poslechovém cvičení následovala práce s textem. U písně *Komáři se ženili* označilo 18 studentů text jako obtížný, pro 21 studentů text obtížný nebyl. Dle očekávání se v textu opět hůře orientovali studenti Neslované (text byl obtížný pro 6 z nich, pouze 2 ho jako obtížný neoznačili). U písní *Máma* a *Džíny* všichni studenti označili práci s textem za ne příliš obtížnou. Někteří z nich zároveň uvedli, že jim textová opora velmi pomohla k lepšímu celkovému porozumění.

Na závěr této části bychom chtěli uvést některé komentáře, ve kterých studenti psali, co se jim v lekci při práci s písní líbilo a co se jim nelíbilo. Většina komentářů byla pozitivních, negativní komentáře se objevily pouze dva, a to ve skupině studentů s neslovanským mateřským jazykem, pro které byla práce s písní obtížnější, než pro studenty Slovany.

„Potřebuju více času, abych rozuměla slovům a instrukcím. Myslím, že by to mohla být dobrá metoda, ale potřebovala bych víc času.“

*„Nelíbila se mi píseň sama o sobě, ačkoli to je otázka osobního vkusu. Kvalita zvuku a hudby ztěžovala rozpoznávání slov. Některé aktivity proběhly příliš rychle.“*

Ostatní komentáře byly ryze pozitivní, uvádíme pouze některé:

*„Líbilo se mi to, protože to nebylo nudné,“ „Chtěl bych se učit češtinu v písničkách a veselých textech jako dnes,“ „Líbilo se mi poslouchat písničku a cvičit dialogy,“ „Líbila se mi lekce, protože to bylo zajímavé, veselé a informativní,“ „Líbilo se mi pracovat nad textem, gramatikou a smyslem,“ „Chtěla bych ještě takové lekce. Chtěla bych se tak vždycky učit češtinu,“ „Bylo to zábavné a užitečné! Moc se mi líbila nová slova! Všechno se mi líbilo! Jsem veselá! Chci dále pracovat s písni, protože se chci učit české písně a zpívat,“ „Užití písni je velmi dobrý nápad. Líbí se mi ten koncept,“ „Líbila se mi celá píseň. Je to opravdu pěkná a zajímavá píseň. Učím se nová slova a hned je používám,“ „Líbilo se mi to. Je to pěkná a užitečná píseň. Díky této písni jsme se mohli učit lehce. Děkuju.“*

Z dotazníku, který studenti vyplňovali po poslechu, vyplývá několik zásadních informací. Ty bychom chtěli na tomto místě shrnout. Lze konstatovat, že práce s písni studenty celkově bavila a byla pro ně příjemným oživením obvyklé výuky, na níž jsou zvyklí. Studenti zároveň vnímali užitečnost těchto aktivit a jejich pozitivní vliv na rozvoj jejich kompetencí v cílovém jazyce. Ačkoli studenti hodnotili celkovou práci s písni kladně a obtížnost poslechového cvičení nevnímali výrazně negativně, z pohledu učitele, který se studenty na písni pracoval, je třeba poznamenat, že výchozí materiál byl pro studenty dané úrovně skutečně příliš obtížný, což bylo patrné především u studentů Neslovanů. Práce učitele si tak vyžádala velkou dávku improvizace a napovídání. Toto zjištění nás vedlo k přehodnocení doporučené úrovně pro jednotlivé písně. Přesto si myslíme, že hlavní posouzení vhodnosti či nevhodnosti použití konkrétní písně ve výuce je na zvážení každého učitele, který zná své studenty a je schopen odhadnout, co zvládnou.

### **3.3.4 Testování**

Týden po lekci, ve které proběhla práce s písni, studenti dostali neohlášený test, který zjišťoval, jaké učivo si z předešlé lekce zapamatovali (viz Příloha 25–29). Uvědomujeme si, že takováto forma testování je pouze orientační, protože ověřuje pouze znalost probrané slovní zásoby (kterou ale studenti mohli znát ještě před prací s písni), případně probrané gramatické jevy či spisovné variety nespisovných forem. Nebylo v našich možnostech vytvořit test, který by ověřil například zlepšení schopnosti poslechu s porozuměním, porozumění psanému písňovému textu anebo zlepšení výslovnosti.

Z výsledků testování vyplývá, že studenti si z lekce, na které se pracovalo s písni *Komáři se ženili*, zapamatovali slovní zásobu z více než 82 %. Celkem 18 studentů si zapamatovalo všechna slova námi

vyhodnocená jako „užitečná“, zbývající studenti si zapamatovali více než polovinu slov, pouze tři studenti si zapamatovali méně než čtyři slova.

U ostatních písní se kromě slovní zásoby testovalo i porozumění frázím, porozumění nespisovným varietám češtiny a gramatika. Nejlepších výsledků studenti dosahovali v zapamatování si slovní zásoby a porozumění frázím. Jako problematická se ukázala část, ve které jsme testovali správnost gramatických forem vyskytujících se v písni (například „*Napište minulý čas od „sháníš“*“ v testu k písni *Džíny*), kde studenti buďto správně nepochopili zadání, anebo se do jejich odpovědí promítla interference. V uvedeném případě například studenti vůbec nerespektovali vyžadovanou druhou osobu plurálu, ale napsali v lepším případě pouze „sháněl“, v horším „shánil“, což jsme nemohli vyhodnotit jako správnou odpověď. Výsledky testování této oblasti považujeme za zkreslené, proto neuvádíme konkrétní hodnoty. Rádi bychom na tomto místě zmínili, že početné uvedení tvaru „shánil“ nám vyvrátilo domněnku, že si studenti budou fixovat konkrétní tvary přímo z písni, jak uvádí Osman (viz kap. 5.4.1). Dle našeho názoru je pro takovou fixaci potřeba častější opakování daných pasáží, může to tedy fungovat například v případě refrénu, anebo při opakovaném poslechu celé písni.

U písní *Máma* a *Neláskou opilí* jsme testovali také porozumění nespisovným formám češtiny (konkrétně tedy obecné češtině) a schopnost jejich převedení do forem spisovných. U písni *Máma*, kterou jsme testovali jako první, byla úspěšnost studentů téměř 64 %. Z odpovědí bylo zřejmé, že všichni studenti porozuměli zadání. Při testování písni *Neláskou opilí*, která byla testována o několik týdnů později, ti samí studenti zadání nepochopili a místo uvedení spisovných forem se pokoušeli vysvětlit význam frází. Toto nepochopení si vykládáme tak, že studenti byli natolik zmateni písni, která výrazně přesahovala jejich jazykové znalosti, že nebyli schopni adekvátně reagovat na zadané instrukce.

### 3.3.5 Výsledky výzkumu

Při našem výzkumu se potvrdily všechny naše hypotézy, tedy že:

- 1) Studenti měli malou anebo vůbec žádnou zkušenost s použitím písní ve výuce.
- 2) Studenti byli ochotni s písni pracovat.
- 3) Studenti považovali celkovou práci s písni za zábavnou.
- 4) Studenti si byli vědomi toho, k jakému účelu sloužila jednotlivá cvičení, a většina studentů je také považovala za užitečná.

Pokud bychom chtěli výsledky tohoto testování dále rozvinout, můžeme s jednoznačností říct, že komplexní práce s písni se ukázala být užitečným prostředkem, díky kterému si studenti mohou zábavnou formou osvojit novou slovní zásobu, včetně frazeologie. Práce s písni studentům zároveň pomohla přiblížit nespisovnou češtinu a v rámci možností i rozeznat konkrétní nespisovné prvky. Co

se týče gramatiky, zde jsme žádný pozitivní vliv nezaznamenali, což ale přičítáme našemu nedostatečně promyšlenému způsobu testování této oblasti.

## 4 Závěr

V této diplomové práci jsme se zabývali použitím písně ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Na píseň jsme nahlíželi jako na autentický materiál vhodný k poslechu i ke čtení, který má přispívat k rozvíjení studentovy komunikační kompetence a zároveň podporovat studentovu motivaci k dalšímu studiu.

Práci s písní jsme se rozhodli pojmout z hlediska komunikačního přístupu, jenž poskytuje repertoár aktivit a technik potřebných ke komplexnímu rozvíjení všech čtyř hlavních dovedností a cílí na praktickou využitelnost osvojené látky v komunikaci.

V teoretické části této diplomové práce jsme proto nejprve představili komunikační přístup a popsali jednotlivé složky vyučování, které jsou pro něj charakteristické. Jednalo se o kontextualizaci, personalizaci, interakční aktivity, práci ve skupinách a párech, autentické materiály, simulaci, přípravné aktivity, rozvíjení všech čtyř komunikačních dovedností a specifický přístup k prezentaci gramatiky (heuristické komponenty).

Následně jsme se zabývali úlohou motivace v jazykové výuce a funkcemi hudby. Motivace se dle Choděry (2013) a Hendricha (1988) ukázala být velmi významnou složkou ovlivňující vyučování. Za funkce hudby, které jsou významné pro výuku, považujeme především ty, které Rösing (1992) označuje za funkce psychogenní, a to 1) funkce hudby při překonávání samoty či povznesení se nad problémy dnešního dne, 2) aktivační funkce ve smyslu duševní i tělesné stimulace, 3) funkce zábavná (viz kap. 2.4.3).

Druhou část teoretické části jsme věnovali tématu použití písně ve výuce cizího jazyka. Vycházeli jsme především z dizertační práce Murphey (1989), jeho typologie písní (písně autentické a vytvořené pro výuku, písně současné a písně tradiční, písně vybrané učitelem a písně vybrané studenty) a dělení aktivit podle konvenčních kategorií učení (poslech, výslovnost, gramatika, kompozice, diskuze, kultura). Okrajově jsme také zmínili alternativní výukovou metodu sugestopedii a techniku jazz chants.

V praktické části jsme nejprve analyzovali současné materiály určené k výuce češtiny jako cizího jazyka. U materiálů, ve kterých se vyskytovala práce s písní, jsme zkoumali, do jaké míry odpovídá práce s písní principům komunikačnímu vyučování. Dle našich předpokladů jen velmi omezený počet zkoumaných materiálů obsahoval práci s písní a ve většině z nich tato práce neodpovídala principům komunikačnímu přístupu. Nejvyšší zastoupení práce s písní s využitím postupů obvyklých v komunikačním přístupu jsme zaznamenali v učebnicích *Česky krok za krokem 1 a 2*, z ostatních materiálů pak ve zpěvníku *Zpívejte si česky*, knize *Na cestě za češtinou* a Dobiášově návrhu práce s písněmi *Amazonka* a *Dáme si do bytu* (viz kap. 3.1.3.3). Většina těchto materiálů obsahovala přípravná cvičení, diskuzi, kontextualizaci, personalizaci a práci s gramatikou pomocí heuristických

komponent. Většina ze zmíněných materiálů neobsahovala párová a skupinová interakční cvičení, simulaci a rozvíjení všech čtyř hlavních jazykových dovedností v rámci práce s písní.

Na základě našich teoretických poznatků a analýzy dostupných materiálů jsme vybrali pět českých písní<sup>60</sup> a vytvořili k nim vhodné úlohy, které by odpovídaly principům komunikačního vyučování.

Tyto písně jsme spolu s úlohami otestovali v kurzech češtiny jako cizího jazyka a nechali studenty, aby vyplnili dotazníky, které zjišťovaly, zdali studenti považují práci s písní za zábavnou a užitečnou. Dle našeho očekávání studenti shledávali práci s písní i jednotlivé aktivity za zábavné i užitečné, a dokonce dokázali rozpoznat, k rozvoji jakých dovedností konkrétní aktivity sloužily. Týden po lekci, při které byla uskutečněna práce s písní, jsme u studentů zjišťovali, co si z minulé lekce zapamatovali. Z výsledku testů vyplynulo, že studenti si prostřednictvím písně dobře osvojují slovní zásobu a fráze, u gramatiky a forem (ne)spisovné češtiny byly výsledky nejednoznačné, nemůžeme je proto zobecnit.

Z výsledků našeho výzkumu vyplývá, že studenti jsou jednoznačně nakloněni práci s písní a že při promyšleném výběru písně a zařazení vhodných aktivit na bázi komunikačního přístupu může být výuka formou práce s písní obohacující, a to jak z hlediska studentovy motivace, tak z hlediska osvojování prostředků cílového jazyka.

---

<sup>60</sup> *Komáři se ženili, Máma, Džíny, Kdyby tady byla taková panenka a Neláskou opilí.*

## 5 Seznam literatury

### Odborná literatura

- ADAMOVIČOVÁ, A. et. al.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2*. Praha : MŠMT, 2005.
- BARTOŠOVÁ, J.: *Zpívejte si česky*. Praha : ASA, s.r.o., 2013.
- BIDLAS, V., CONFORTIOVÁ, H., TURZÍKOVÁ, M.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. Praha : MŠMT, 2005.
- BILLOWS, F.: *The Techniques of Language Teaching*. London : Longman, 1961.
- CASS, G., PISKE, A.: Pedagogical pop: a practical guide to using pop music in English language teaching, in *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 1977.
- ČÁP, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
- DOBIÁŠ, D.: Písň ve výuce češtiny jako cizího jazyka, In *Krajiny češtiny 1*. Praha, 2010.
- DRÁBEK, V.: *Stručný průvodce hudební psychologií*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004.
- GRAHAM, C.: *Small Talk*. Oxford : Oxford University Press, 1986.
- HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K.: *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Praha : MŠMT, 2005.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000.
- HENDRICH, J.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- HIRSCHOVÁ, M.: *Pragmatika v češtině*. Praha : Karolinum, 2013.
- HRDLIČKA, M.: *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha : Karolinum, 2009.
- HUY LE, M.: *The Role of Music in Second Language Learning: A Vietnamese Perspective*. University of Tasmania, 1999.
- CHODĚRA, R.: *Didaktika cizích jazyků – Úvod do vědního oboru*. Praha : Academia, 2013.
- CHODĚRA, R. et al.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2000.
- LARSEN-FREEMAN, D.: *Techniques And Principles In Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 1986.

- LIVINGSTONE, B. F.: Did the Australopithecines Sing?, In *Current Anthropology*. Vol. 14, No. 1/2. The University of Chicago Press, 1973.
- LITTLEWOOD, W.: *Communicative Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994.
- MURPHEY, T.: *Song and Music in Language learning: An analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Faculté des Lettres, 1989.
- OSMAN, A.: *A Program of Songs as One Mode for Learning EFL*. New York : Columbia University, 1965.
- OSMAN, A., WELLMAN, L.: Hey Teacher! How Come They're Singing in the Other Classes, in *Collected Papers in Teaching ESL and Bilingual Education: Themes, Practices, Viewpoints*. New York : Columbia University, 1978.
- RICHARD-AMATO, P.: *Making It Happen. Interaction in the Second Language Classroom*. Harlow : Longman, 1988.
- RICHARDS, J.: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003.
- RICHARDS, J.: Songs in Language Learning, In *TESOL Quarterly*, Vol. 3, No. 2, 1969.
- RICHARDS, J.: *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow : Longman, 2010.
- RÖSING, H.: Musik als Lebenshilfe? Funktionen and Alltagskontexte. Gesellschaft und Musik, In *Gesellschaft und Musik*. Berlin : Duncker & Humblot, 1992.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha : Academia, 2003.
- SMRČKOVÁ, T.: *Audiosložka ve vyučování češtiny jako cizího jazyka*. Diplomová práce. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2015.
- ŠEBESTA, K.: *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2014.
- TUDOR, I.: *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
- VALKOVÁ, J.: *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2014.

VEROŇKOVÁ, J.: Využití písňových textů při výuce zvukové stránky češtiny. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2015*. Praha : Akropolis, 2016.

ZELEIOVÁ, J.: *Muzikoterapia – dialog s chvením*. Bratislava : Ústav hudobnej vedy SAV, 2002.

### **Prameny**

ADAMOVIČOVÁ, A. et. al.: *Basic czech I*. Praha : Karolinum, 2012.

ADAMOVIČOVÁ, A. et. al.: *Basic czech II*. Praha : Karolinum, 2012.

ADAMOVIČOVÁ, A. et. al.: *Basic czech III*. Praha : Karolinum, 2010.

ANDRÁŠOVÁ, H. et. al.: *Na cestě za češtinou: inspirativní náměty pro učitele češtiny jako cizího jazyka*. Praha : Klett, 2008.

BARTOŠOVÁ, J.: *Zpívejte si česky*. Praha : ASA, s.r.o., 2013.

CVEJNOVÁ, J.: *Česky, prosím I*. Praha : Karolinum, 2008.

CVEJNOVÁ, J.: *Česky, prosím II*. Praha : Karolinum, 2012.

DOBIÁŠ, D.: *Mluvme česky: [začátečníci] = Let's speak Czech!: [beginners]*. Praha : Fragment, 2010.

DOBIÁŠ, D.: Písňe ve výuce češtiny jako cizího jazyka, in *Krajiny češtiny 1*. Praha, 2010.

HASIL, J., HASILOVÁ, H.: *Z tradic české kultury. Český jazyk a kultura v písňové formě*. Praha : Karolinum, 2004.

HOLÁ, L.: *Česky krok za krokem 1*. Praha : Akropolis, 2016.

HOLÁ, L., BOŘILOVÁ, P.: *Česky krok za krokem 2*. Praha : Akropolis, 2014.

HOLÁ, L., BOŘILOVÁ, P.: *Čeština expres 1*. Praha : Akropolis, 2011.

HOLÁ, L., BOŘILOVÁ, P.: *Čeština expres 2*. Praha : Akropolis, 2011.

HOLÁ, L., BOŘILOVÁ, P.: *Čeština expres 3*. Praha : Akropolis, 2014.

HOLÁ, L.: *New Czech Step by Step*. Praha : Akropolis, 2006.

### **Internetové zdroje**

*Animované videoklipy k českým písním* [online]. [cit. 2017-07-31] Dostupné z: <https://www.youtube.com/channel/UCVTZPTI1wJNYCe8tHMPMTFw/>.

*České písně s vylíčením dobového kontextu* [online]. [cit. 2017-07-31] Dostupné z: <http://czech-extra.blog.cz/rubrika/ceske-pisnicky>.

*Encyklopedický slovník češtiny* [online]. [cit. 2017-07-31]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/>.

*Klipy k českým písním s doplňováním slov* [online]. [cit. 2017-07-31] Dostupné z: <https://lyricstraining.com/cs>.

*Píseň Džíny* [online]. [cit. 2017-07-31] Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=IHJnuWME3hk>.

*Píseň Kdyby tady byla taková panenka (Muk, Klímková.)* [online]. [cit. 2017-07-31] Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=GJDYCsSZQQ>.

*Píseň Kdyby tady byla taková panenka (Tučný.)* [online]. [cit. 2017-07-31] Dostupné z [https://www.youtube.com/watch?v=\\_1fJgEqq-RI](https://www.youtube.com/watch?v=_1fJgEqq-RI).

*Píseň Kdyby tady byla taková panenka (Žalman a spol.)* [online]. [cit. 2017-07-31] Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=p2wBU4Es0Co>.

*Píseň Komáři se ženili (dětská verze)* [online]. [cit. 2017-07-31] Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=Jpu48lRtCs4>.

*Píseň Komáři se ženili (instrumentální verze)* [online]. [cit. 2017-07-31] Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=nQHYPf8HRIY>.

*Píseň Komáři se ženili (kytarová verze)* [online]. [cit. 2017-07-31] Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=q9yCwl-Xuog>.

*Píseň Komáři se ženili (techno verze)* [online]. [cit. 2017-07-31] Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=bu4v3FUldrM>.

*Manuál k učebnici New Czech Step by Step* [cit. 2017-07-31] z: [http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs\\_tsfs/ucitele\\_ncsbs\\_tsfs\\_16.html](http://www.czechstepbystep.cz/ucitele/ncsbs_tsfs/ucitele_ncsbs_tsfs_16.html).

## 6 Seznam příloh

- Příloha 1 – Dobiášův (2010) seznam písní vhodných pro výuku
- Příloha 2 – Plán sugestopedické výuky dle Choděry (2000)
- Příloha 3 – Výukové materiály pro tzv. jazz chants
- Příloha 4 – *Basic czech* (píseň *Kde se pivo pije*)
- Příloha 5 – *Česky, prosím 1* (píseň *Okolo Hradce*)
- Příloha 6 – *Mluvme česky – Let's Speak Czech* (píseň *Co jsem měl dnes k obědu*)
- Příloha 7 – *Čeština expres 2* (píseň *Uši, oči, nos a ramena*)
- Příloha 8 – *New Czech Step by Step* (píseň *Náměšť*)
- Příloha 9 – *Česky krok za krokem 1* (píseň *Jak se nemá držet dieta*)
- Příloha 10 – *Česky krok za krokem 2* (píseň *Starý muž*)
- Příloha 11 – *Zpívejte si česky* (píseň *Šla Nanyňka do zelí*)
- Příloha 12 – *Na cestě za češtinou* (píseň *Kolik je na světě moří, metodika*)
- Příloha 13 – *Na cestě za češtinou* (píseň *Kolik je na světě moří, prac. listy*)
- Příloha 14 – *Písně ve výuce jako cizího jazyka* (píseň *Dáme si do bytu*)
- Příloha 15 – Píseň *Komáři se ženili*
- Příloha 16 – Píseň *Máma*
- Příloha 17 – Píseň *Kdyby tady byla taková panenka*
- Příloha 18 – Píseň *Džíny*
- Příloha 19 – Píseň *Neláskou opilí*
- Příloha 20 – Cvičení inspirované technikou jazz chants (na melodii písně *Komáři se ženili*)
- Příloha 21 – Dotazník před poslechem (česká verze)
- Příloha 22 – Dotazník před poslechem (anglická verze)
- Příloha 23 – Dotazník po poslechu (česká verze)
- Příloha 24 – Dotazník po poslechu (anglická verze)
- Příloha 25 – Test k písni *Komáři se ženili*
- Příloha 26 – Test k písni *Máma*
- Příloha 27 – Test k písni *Džíny*
- Příloha 28 - Test k písni *Kdyby tady byla taková panenka*
- Příloha 29 – Test k písni *Neláskou opilí*

## Příloha 1 – Dobiášův (2010) seznam písní vhodných pro výuku

### Didaktické zkušenosti | Písně ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Přídavná jména <sup>9</sup>	**	Starý muž (J. Nohavica)
- stupňování	**	Náměšť (J. Hutka)
Zájmena osobní - singulár	***	Anděl (K. Kryl)
- akuzativ	*	Já jsem muzikant (lidová)
- akuzativ, dativ a genitiv	**	Blues pro tebe (J. Zíma)
- dativ	*	Co je ti, co je ti? (z Prácheňska)
- lokativ	***	Něco o lásce (P. Dobeš)
- instrumentál	**	Známe se pouze chvíli (P. Bobek)
Zájmena přivlastňovací	**	Jsem tvůj muž (J. Nohavica)
Zájmena neurčitá a záporná	*	Křížem krážem (M. Donutil)
	***	Nikdy nic nebylo (Sto zvířat)
- každý	***	Život je jen náhoda (J. Voskovec / J. Werich)
- všechen	**	Všichni už jsou v Mexiku (M. Lučný)
<i>Rád, ráda, rádo</i>	**	Píseň o ženách (J. Nohavica)
Číslovky základní	* říkadlo	Jeden, dva, tři, čtyři, pět, cos to Janku (lidová)
Číslovky násobné	**	Jednou, dvakrát budu čekat (lidová)
Přítomný čas	*	Já jsem muzikant a přicházím k vám (lidová)
	**	Okno mé lásky (Olympic)
- slovesa pohybu	**	Černé oči, jděte spát (lidová)
Modální a fázová slovesa	**	Bláznova ukolébavka (P. Dydovič)
Minulý čas	*	Kočka na okně (J. Suchý / J. Šlitr)
	**	Frankie Dlouhán (Nedvědi)
Budoucí čas	*	Vínečko bílé (lidová)
	**	Na kameni kámen (Brontosauři)
Kondicionál	*	Kdyby prase mělo křídla (P. Skoumal)
	**	Kdyby tady byla taková panenka (Žalman)
Imperativ	*	Nesem vám noviny (koleda)
	***	Petr a Lucie (H. Hegerová)
- opisný imperativ	**	Jatelinka (M. Donutil)
Vazby slovesa <i>hrát</i>	*	Honky tonky blues (J. Suchý / J. Šlitr)
Příslovce - stupňování	**	Píšu vám (Yesterday od The Beatles)
Kvantita	**	Kolik je na světě moří (J. Vodňanský / P. Skoumal)
Vedlejší věty	***	Dajána (P. Kotvald / S. Hložek)
- vztažné	**	Dávno, dávno vím (Spiritual kvintet)
- časová	**	Až nám bude sedm, sedmdesát sedm (lidová)
	**	Černé oči (lidová)
	***	Až ráno (lidová)
- příslovečná přirovnávací	***	Starej pán (J. Vodňanský / P. Skoumal)
- nepřímá řeč	**	Povídej (P. Novák)

9| Viz podstatná jména.

Látka	Skupina / obtížnost	Píseň
Člověk: popis	***	Salome (K. Kryl)
Denní program	**	Když jde malý bobr spát (J. Vodňanský / P. Skoumal)
- čas: měsíce	*	Den je krásný (Starci na chmelu)
Život a události	**	Amazonka (Hop trop)
	***	Ach, ženo milá (J. Hutka)
Pocity	*	[Jiříku, co v očích máš...] (O Zlatovlásce)
	**	Není nutno (Tři veteráni)
Rodina	**	Vánoce, Vánoce přicházejí (J. Vomáčka / Z. Borovec)
Zdraví a nemoci	***	Pochod marodů (J. Nohavica)
Vzdělání a škola	***	Koleje (Jaksi taxi)
Domov	**	Dáme si do bytu (V. Blažek / V. Hála)
Město a vesnice	**	Píseň hraboše (D. Bárta)
Příroda	**	Léto s tebou (J. Schelinger)
	***	Máme rádi zvířata (J. Molavcová)
Počasí	*	Kočka leze dírou (lidová)
	**	Slunce už vysouší loužičky (Včelí medvídci)
Práce a služby	***	Hrobař (Premiér)
	***	Instalatérská (K. Plíhal)
Jídlo	***	Co jsem měl dnes k obědu (J. Suchý / J. Šlitr)
	***	Bramborová placka (Šlapeto)
Volný čas a zájmy	***	Sousedovic Toniček (I. Mládek)
- náboženský život	**	Když jsem já šel tou Putimskou branou (lidová)
- návštěva	***	Tulipán (J. Suchý / J. Šlitr)
- sport	***	Fotbal (J. Nohavica)
- prázdniny a dovolená	***	Barbora píše z tábora (Z. Svěrák)
Svátky	**	Vánoce, Vánoce přicházejí (J. Vomáčka / Z. Borovec)
Oblečení	***	Píseň o malíři (H. Hegerová)
	***	Šaty dělá člověka (J. Voskovec / J. Werich)
Nákupy	***	Nosorožec (K. Plíhal)
Cestování	*	Rychlík jede do Prahy (I. Mládek)
	**	Láďa jede lodí (I. Mládek)

Látka	Skupina / obtížnost <sup>o</sup>	Píseň
Podstatná jména - singulár		
- genitiv	**	Brno je zlatá loď (I. Mládek)
- dativ	*	Koulelo se, koulelo (lidová)
- akuzativ	*	Inu, měl jsem hezkou holku (lidová)
	**	Valčíček (Nedvědi)
- vokativ	*	Bratře Kubo (lidová)
- lokativ	*	Zdálo se mně, má panenka (lidová)
	**	Všichni jsou už v Mexiku (M. Tučný)
- instrumentál	**	Láďa jede lodí (I. Mládek)
Podstatná jména - plurál	*	Čechy krásné, Čechy mé (Z. Svěrák / J. Uhlíř)
- genitiv	***	Osamělé město / Tereza/ (W. Ryvola)
- dativ	***	Holubí dům (Z. Svěrák / J. Uhlíř)
- akuzativ	**	Jak jsi krásné, neviňátko (koleda)
	**	Nemelem (lidová)
- lokativ	**	Po starých zámeckých schodech (K. Hašler)
	**	Já budu chodit po špičkách (P. Novák)
- instrumentál	***	Jeřabiny (K. Kryl)
Podstatná jména - duál	***	Tři kříže (Hop trop)
Podstatná jména - typ kuře	***	Malé kotě (J. Suchý / J. Šlitr)
Podstatná jména slovesná	***	Hezky od podlahy (lidová)

## **Příloha 2 – Plán sugestopedické výuky dle Choděry (2000)**

### 1. lekce

1. Prvotní audiovizuální prezentace dialogů. Následuje rozsazování žáků podle rolí.
2. Druhá prezentace dialogů. Učitel je v blízkém osobním kontaktu s jednotlivými žáky a předvádí jim, jak mají hrát své role (pohyby, gestika, mimika).
3. Tanec.
4. Návčik písňe doprovázený domluvenými pohyby.
5. Návčik klíčových replik a dialogů. Žáci sborově napodobují řeč i s pohyby, gestikou, mimikou.
6. Gymnastika podle pokynů v cizím jazyku.
7. Návčik písňe doprovázený domluvenými pohyby.
8. Tzv. intonační předvádění: učitel pronáší každou repliku dialogu trojí hlasitostí: tiše (téměř šeptem), normálně a velmi hlasitě (téměř křikem); střídá i citové zabarvení: tutěž repliku pronáší kontrastně vesele, ve zlosti, normálně, rozčileně atd. Žáci buď jen poslouchají, nebo v pauzách imitují.
9. Dechová cvičení podle pokynů v cizím jazyku.
10. Tzv. koncertní sekce. Upravuje se osvětlení, žáci se rozsazují pohodlně do křesel s představou, že jsou na koncertu. Nejříve jen poslouchají hudbu, potom se hudba ztišuje a slouží jako kulisa dalšího předvádění textů dialogů.
11. Hudba – klasická a zábavná – se poslouchá i o přestávkách, které bývají po 25–40 minutách učební práce.

### 2. lekce

1. Opakovaná prezentace textů dialogů: výrazně, emociálně, s pohyby, gesty, mimikou.
2. Tanec.
3. Fonetická rozcvička se zrcátky.
4. Individuální a sborové napodobování dialogů doprovázené nonverbálním chováním: promlouvají se repliky, jejich části, jednotlivá slova, vybrané řečové modely. Střídá se hlasitost, citové zabarvení, intonace vět. Provádí se návčik intonace.
5. Gymnastika podle pokynů v cizím jazyce.
6. Návčik lexikálního a gramatického učiva lekce: cvičení s rozsáhlým použitím názorných prostředků (diafilmů, obrazů, schémat, předvádění činností); kontrola porozumění; poslech; reprodukce řečových vzorců v mikrodialogích; pohotové reakce; kvízy; jazykové hry.
7. Píseň: poslech, čtení, zpěv. Doprovázeno dohodnutými pohyby.
8. (8. O přestávkách poslech hudby.)

### 3. lekce

1. Čtení úryvků nacvičovaných dialogických textů podle rolí.
2. Scénická hra: reprodukce dialogů doprovázená nonverbálním chováním (pohyby, gesta, mimika)
3. Scénická hra: obměna vzorových dialogů – změna času, místa, počtu účastníků komunikace. Nonverbální chování.
4. Scénická hra: nové situace v nových podmínkách. Nonverbální chování.
5. Komunikace v reálných podmínkách: návštěva hotelu, obchodů, procházka městem apod.
6. Hra (myšlenkové úkoly a problémové situace): Příklady (1) Spěcháte do divadla na poslední chvíli. Chcete si vzít taxi, ale zjistíte, že jste doma zapomněl(a) peníze. Na to, abyste se vrátil(a) domů, je pozdě. Jak se rychle dostanete do divadla? Nonverbální chování. (...)
7. Gymnastická cvičení podle pokynů v cizím jazyku.
8. Tanec nebo rytmické pohyby podle hudby.

### Příloha 3 – Výukové materiály pro tzv. „jazz chants“ (Graham, 1986)

#### 5. Good-bye, Harry, Say Hello to Mary

This chant offers practice in the reduced vowels in *hello* and *to* and the disappearing *h* in *Tell her I miss her*/Tell him I miss him.

## 5 Good-bye, Harry, Say Hello to Mary

Good-bye, Harry, say hello to Mary.  
I will.  
Say hello to Bill.

Bye-bye, Jack, say hello to Jill.  
Tell her I miss her.  
I will.

So long, Mary, say hello to Harry.  
Tell him I miss him.  
I will.

#### 6. We're Going to Miss You

This chant offers practice in the reduction of *going to* (*gonna*) and the use of the emphatic forms *We really are*/I really am.

## 6 We're Going to Miss You

We're going to miss you.  
We *really* are.  
We're going to miss you.  
We *really* are.  
We're *really* going to miss you.  
We're *really* going to miss you.  
I'm going to miss you too.  
I'm going to miss you too.  
I'm *really* going to miss you.

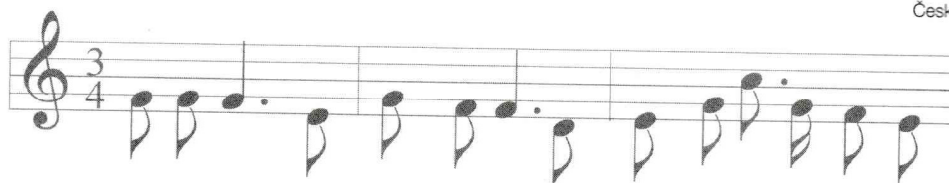
We're going to miss you.  
We *really* are.  
I'm going to miss you too.  
I *really* am.

We're going to miss you.  
We *really* are.  
I'm going to miss you too.  
I *really* am.

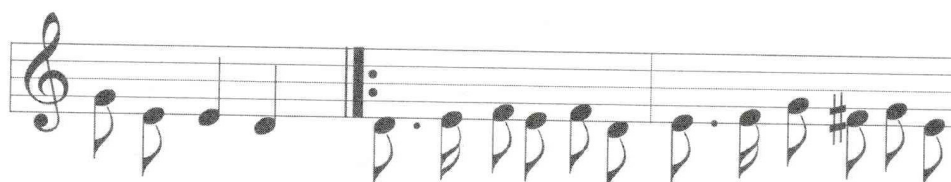
PÍSNÍČKY  
SONGS

KDE SE PIVO PIJE

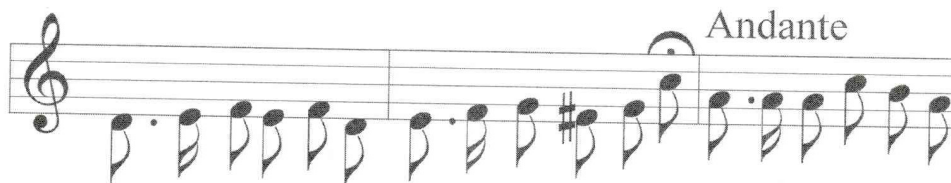
Česká



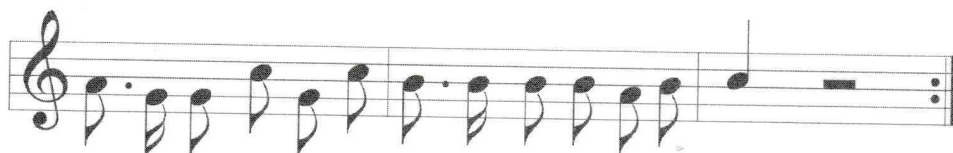
Kde je mlá-dek, tam je stá-rek, tam je ta-ky pi-vo,



pi-vo-vá-rek. Kde se pivo vaří, tam se dobře daří,



kde se pivo pije, tam se dobře žije. Pojdme tam a pijme,



pijme ho, pijme ho, až do rá-na bí-lé-ho.

mládek	<i>young miller, brewer</i>
stárek	<i>chief miller, brewer</i>
pivovar	<i>brewery</i>
pivovárek	<i>dem. from pivovar</i>
vařit	<i>to cook, to brew</i>
vaří se	<i>is cooked</i>
dařit se	<i>to prosper, fare well</i>
pojdme	<i>let's go</i>
pijme	<i>let's drink</i>
do	<i>until</i>

8. Zaspívejte si písničku.\*

## OKOLO HRADCE

*Marcia*

1. O - ko - lo Hrad - ce, v ma - lé za - hrád - ce, ros - tou tam tři rů - že.

5 Jed - na je čer - ve - ná, dru - há je bí - lá, tře - tí kvete mod - ře, ře.

10 R. Vo - já - ci jdou, vo - já - ci jdou, bože ja - ká je to krá - sa, vo - já - ci

15 jdou, vo - já - ci jdou pěk - ně v řa - dách za se - bou, vo - já - ci

19 jdou, vo - já - ci jdou, kaž - dé dív - čí srd - ce já - sá, když vo - já - ci

23 jdou, vo - já - ci jdou pěk - ně v řa - dách za se - bou.

**Vysvětlete:**

1. co je to zahrádka
2. co je to růže
3. jakou barvu má třetí růže

## Příloha 6 – Mluvme česky – Let's Speak Czech (píseň Co jsem měl dnes k obědu)

2

Vyhledejte nahrávku písničky Jiřího Suchého a Jiřího Šlitra a poslechněte si ji. Přeložte ji a fotografie pod textem přiřaďte k názvům jídel zmíněným v písničce.

*Listen to the song by Jiří Suchý and Jiří Šlitr. Listen again and translate it. Match the names of the food in the song to the pictures.*

**Co jsem měl dnes k obědu**

Představte si, představte si, **co jsem měl dnes** k obědu, **uzené se zelím**, **se zelím kyselým**.

To koukáte, **to koukáte**, **co jsem měl dnes** k obědu.

Představte si...

**pak jsem jedl u stolu** kdovíco v rosolu.

Představte si...

kapustu vařenou jedli jsme ji s Mařenou.

měl jsem k obědu – *I had for lunch*

představte si – *imagine! pl. or formally*

kyselé zelí – *sauerkraut*

koukáte – *zde: wonder*

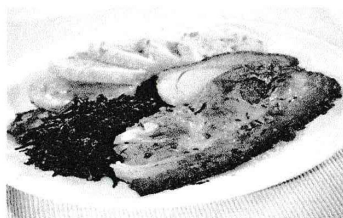
jedl jsem – *I ate*

kdovíco – *who-knows-what*

v rosolu – *in jelly*

vařená kapusta – *cooked cabbage*

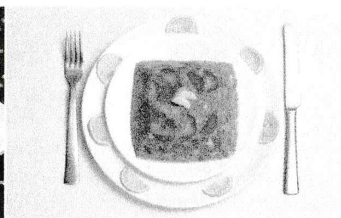
jedli jsme ji s Mařenou – *I ate it with Mařena*



1.



2.



3.

3

Poslouchejte nahrávku a reagujte podle vzoru.

*Listen to the recording and respond according to the example.*

34

- Už to víte? → – Ne, ještě to nevíme.
- Ještě jsou doma? → – Ne, už nejsou.

ce 11

Lidské tělo

CD: 28  
**3. Jaké části lidského těla znáte? Poslouchejte a opakujte. Pak doplňte slova k fotografii.**

▲ hlava ▲ ústa/pusa ▲ oko ▲ noha ▲ břicho ▲ ucho ▲ ruka ▲ rameno ▲ nos ▲ vlasy  
 ▲ koleno ▲ krk ▲ záda

8.  
9.  
10.  
11.  
12.  
13.

**PAMATUJTE SI:**  
 ruka × ruce  
 oko × oči  
 ucho × uši  
 >Příloha ČE2, lekce 11, bod 11.1

Najděte 7 dalších částí těla.

D	E	Ř	K	O	A	Q	W	H	R	U	K	A	X	U	K	A	Ž	Í	Ě
G	R	O	P	E	Š	Ř	B	Ů	X	L	X	A	B	Ř	Ž	Ě	F	U	G
W	A	Ž	Í	S	Ý	Ž	Ř	A	C	Ž	Q	M	Ě	V	Š	Ř	Q	Z	F
Á	M	Č	T	Ž	D	Á	I	Q	H	C	W	K	O	L	E	N	O	R	Q
X	E	É	H	Š	É	Ý	CH	W	L	W	Ž	Š	É	A	L	Á	W	W	Z
Y	N	H	J	D	L	Ž	O	Y	A	H	I	Á	M	S	É	F	N	F	Á
Z	O	G	O	K	O	Č	B	V	V	R	É	É	A	Y	V	G	M	L	D
P	W	Q	M	L	S	Z	D	R	A	B	M	W	Ý	H	A	Ě	U	P	A

CD: 29  
**3. Poslouchejte písničku. Na fotografiích vedle cvičení 4 označte ✓, jaké části těla slyšíte v textu.**

CD: 29  
**4. Poslouchejte. Doplňte text. Naučte se písničku.**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_  
 řekněte mi, co to znamená,  
 \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_  
 řekněte mi, co je to!  
 \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
 řekněte mi, co to znamená,  
 \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
 řekněte mi, co je to!

## Příloha 8 – New Czech Step by Step (píseň Náměšť)

### 8. Pracujte se slovníkem. Co znamenají slova v tabulce? Slova budete potřebovat v písničce Náměšť.

vzduch	usměvavá tvář	pevný	víra	pustý	poušť
mocný	zbraň	právo	šplouchat	svoboda	



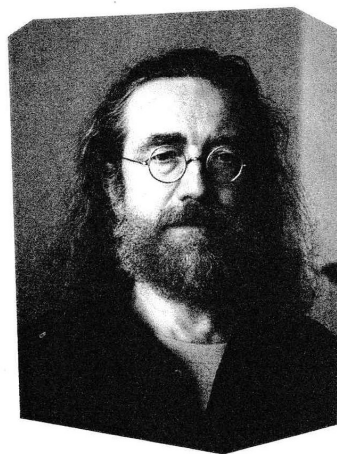
61

### 9. Poslouchejte písničku.

#### Jaroslav Hutka: Náměšť

*Písnička českého zpěváka Jaroslava Hutky byla velmi populární během revoluce v roce 1989. Jmenuje se Náměšť podle festivalu, který měl být v roce 1973 ve městě Náměšti. Policie festival zakázala, a Hutka proto na protest pojmenoval písničku podle města.*

1. Krásný je vzduch, krásnější je moře.  
Co je nejkrásnější, co je nejkrásnější?  
Usměvavé tváře.
2. Pevný je stůl, pevnější je hora.  
Co je nejpevnější, co je nejpevnější?  
Ta člověčí víra.
3. Pustá je poušť i nebeské dálky.  
Co je nejpustější, co je nejpustější?  
Žít život bez lásky.
4. Mocná je zbraň, mocnější je právo.  
Co je nejmocnější, co je nejmocnější?  
Pravdomluvné slovo.
5. Velká je zem, šplouchá na ní voda.  
Co je však největší, co je však největší?  
Ta lidská svoboda.



## Jak se nemá držet dieta?

1. Pověďte si. Proč lidé drží diety? Co myslíte, že bychom měli dělat, abychom žili zdravě?
2. Budete poslouchat písničku *Jak se nemá držet dieta*, ve které se objeví tyto výrazy. Doplňte k fotografiím.



1. .... 2. .... 3. .... 4. ....

3. CD2: 46 Petrův kamarád Jakub Horálek se snaží držet dietu, ale moc mu to nejde. Napsal o tom písničku. Poslouchejte. Co myslíte, jakou dělá Jakub chybu?

4. CD2: 46 Co Jakub v písničce zpívá? Označte, co je, nebo není pravda.

- |  |        |
|--|--------|
| 1. Ve všední den drží dietu.               | ANO/NE |
| 2. O víkendu taky drží dietu.              | ANO/NE |
| 3. O víkendu nejí doma.                    | ANO/NE |
| 4. Rád pije hodně piva.                    | ANO/NE |
| 5. Večer už nikdy nic nejí.                | ANO/NE |
| 6. Když Jakub drží dietu, jí jen zeleninu. | ANO/NE |

5. CD2: 46 Poslechněte si písničku ještě jednou. Všimněte si označených forem.

### *Jak se nemá držet dieta*

Od pondělí do pátku  
držím přísnou dietu.  
Ale v sobotu a v neděli  
konečně jsem veselý.  
Žil jsem jako asketa,  
teď vyrazím do světa!

S brusinkama svíčková  
či pečeně vepřová?  
K tomu osm **knedlíků**,  
k polívce pár **rohlíků**.  
Na to si dám sedm **pív**  
tohle jsem měl dělat dřív.

Odpoledne kafičko  
potěší mé srdíčko,  
Večer sním pět **chlebičeků**  
je mi jako v nebíčku,  
vypiju pět **limonád**,  
abych mohl dobře spát.

Od pondělí do pátku  
zas mám přísnou dietu:  
denně jen pět **vajíček**  
a pět malých **mrkviček**,  
pak pár vody **skleniček**,  
chleba ani kousíček. Ach jo!



6. Tučně označené výrazy ve cvičení 5 řekněte v nominativu sg. podle modelu.

**Například:** osm knedlíků – jeden knedlík

### **Genitiv plurálu (druhý pád množného čísla) • The genitive plural** The expressions highlighted in bold in exercise 5 are in the genitive plural.

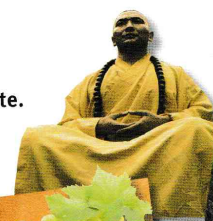
question	nouns		
koho? čeho?	<b>1st declension group</b> Ma/Mi nouns ending in nom. sg. in a consonant without a hook, F nouns ending in -a and N nouns ending in -o	<b>2nd declension group</b> Nouns ending in nom. sg. in a consonant with a hook, -e/-ě, -c, -j and -tel	<b>3rd declension group</b> Ma nouns ending in nom. sg. in -a, F nouns ending in -st and N nouns ending in -i
<b>Ma</b>			
<b>Mi</b>	Několik...	<b>knedlíků, rohlíků, chlebičeků</b>	
<b>F</b>	Pár...	<b>limonád, mrkviček, skleniček</b>	
<b>N</b>	5, 6, 7...	<b>pív, vajíček</b>	


Compare the examples in the table with the model sentence containing the most common declension patterns: Chodím z/do nových moderních obchodů, škol, restaurací a kin. A table containing all the patterns in the plural can be found on p. 203.

## Příloha 10 – Česky krok za krokem 2 (píseň Starý muž)

- ▶ 6. Diskutujte o stáří. Jaké staré lidi znáte? Jaký mají životní styl?
- ▶ 7. Najděte ke slovům z následující písničky synonymum nebo vysvětlení. Spojte.

- |                    |   |
|--------------------|---|
| 1. lahodné víno    | A. formální oblečení pro muže                             |
| 2. břeh            | B. nemluvit   |
| 3. být si jistý(y) | C. určitě vědět   |
| 4. pořádit si      | D. kraj řeky  |
| 5. mudrc           | E. dívat se   |
| 6. lisovat         | F. koupit si  |
| 7. pozorovat       | G. moudrý člověk  |
| 8. mlčet           | H. kravata  |
| 9. pergamen        | I. dobré víno   |
| 10. štětec         | J. vyrábět něco pomocí lisu (např. víno)                  |
| 11. tuš            | K. materiál, na který lidé psali, když neznali papír      |
| 12. vázanka        | L. nástroj, který používá malíř, když maluje              |
| 13. oblek          | M. nádoba, kterou používáme na pivo, víno nebo vodu       |
| 14. džbánek        | N. černá barva, kterou používají japonští a čínští malíři |

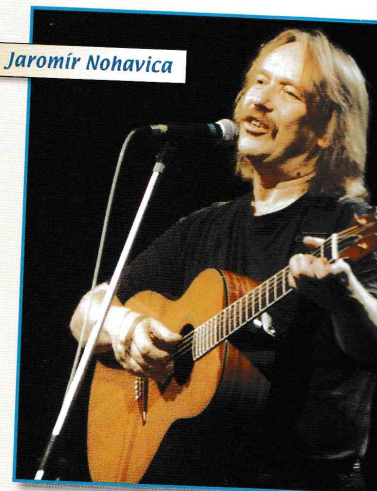


- ▶ 8.  CD1: 44 Doplňte do textu vhodná slova z předchozího cvičení ve správné formě. Pak zkontrolujte poslechem.

### Jaromír Nohavica: Starý muž

1. Až budu starým mužem, budu staré knihy číst a mladé víno (1).  
až budu starým mužem, budu si konečně jist tím, koho chci milovat,  
koupím si pergamen a štětec a tuš a jako čínský (2).  
sednu na (3). řeky a budu starý muž, starý muž.
2. Až budu starým mužem, (4). starý byt a jedno staré rádio,  
až budu starým mužem, budu svoje místo mít u okna kavárny Avion,  
koupím si pergamen a štětec a tuš a (5).  
a budu starý muž  
a budu starý muž.
3. Až budu starým mužem, budu černý (6). mít a šedou vázanku,  
až budu starým mužem, budu místo vody pít lahodné víno ze (7).  
koupím si pergamen a štětec a tuš a (8)., jako mlčí ti, kdo vědí už,  
starý muž, starý muž.

Jaromír Nohavica



- ▶ 9. Myslíte, že autor písničky bude šťastný, až bude starý?

- ▶ 10. Najděte v písničce slovesa a vypište je. Řekněte, zda jsou imperfektivní, nebo perfektivní, a určete, jestli jsou v přítomném čase, v budoucím čase nebo v infinitivu.

- ▶ 11. Doplňte vhodná slovesa z předchozího cvičení v budoucím čase.

- Až budu v důchodu, malého psa.
- Až budu v Africe, a fotografovat zebry, slony a žirafy.
- Až bude hezké počasí, si na břeh rybníka a budu chytat ryby.
- Až se stanu ředitelem, drahý oblek a značkovou kravatu.
- Když nebudu vědět co říct,
- Když nebudu mít víno, vodu.
- Když budu nemocný, budu ležet v posteli a

## ŠLA NANYŇKA DO ZELÍ

**Motivace:** Máte rádi zelí? Máte zahradu, zahrádku? Chtěli byste ji mít?



Šla Na - nyn - ka do ze - lí, do ze - lí, do ze - lí,



na - tr - ha - la lu - pe - ní, lu - pe - nič - ka.



Při - šel za ní Pe - pí - ček, roz - šla - pal jí ko - ši - ček.



Ty, ty, ty, ty, ty, ty to bu - deš pla - ti - ti.



8

Šla Nanyňka do zelí, nebudu, nebudu,  
do zelí, do zelí, radši se dám na vojnu,  
nathala lupení, lupenička, na vojničku,  
přišel na ni Pepíček, na vojnu se nedávej,  
rozšlapal jí košíček, truc rodičům nedělej,  
ty ty ty, ty ty ty, udělám, udělám,  
ty to budeš platití, na vojnu se přece dám.

Já to platit nebudu,

- 1) **Najděte v textu slabiky ny - ni, ty - ti,** můžete je podtrhnout různými barvami.
  - 2) **Zapívejte si písničku! Soustřeďte se na výslovnost.**
  - 3) **Najděte v textu zdobnéliny (košíček, vojnička, ...).**
- Umíte vytvořit další zdobnéliny?**

**Některé další najdete např. v písničce Když jsem já sloužil.**



9

## Příloha 12 – Na cestě za češtinou (píseň *Kolik je na světě moří*, metodika)

PÍSNĚ			
<i>Kolik je na světě moří</i>	Metodika	Pracovní list	Přílohy
	3		

### 6.3 Kolik je na světě moří

Jazyková úroveň:

A1	A2	B1
	X	

Orientační časové vymezení: 40 minut

Cíle:

- práce s uměleckým textem
- připomenutí systému tvoření množného čísla podstatných jmen
- nácvik písně

Přehled použité slovní zásoby:

den, doupe, holka, hoře, jezevec, jít, kluk, kniha, kolečko, kolo, lidé, moře, noc, oko, poupě, řeka, sen, slunce, smutek, svět, škola, věc

Pomůcky: Pracovní list, nahrávka písně, audiopřehrávač, slovníky

Odkaz na další okruhy: Gramatika, Práce s textem

Vyučovací postup/pokyny pro učitele:

Vyuč. krok	Metodický postup	Organizační forma	Pomůcky, média
1.	V rámci úvodní konverzace se učitel ptá pomocí zjišťovacích otázek na počet, množství. Např.: „Kolik je vám let? Kolik je hodin? Kolik to stojí? Kolik máte sourozenců/dětí?“ atd. až k otázce „Kolik je na světě moří?“ Žáci dostanou za úkol, aby se pokusili najít odpověď v textu písně, kterou nyní uslyší.	U↔Ž	nahrávka písně, přehrávač
2.	Správnou odpověď vyhledají společně učitel se žáky v textu, který mají žáci před sebou. (Řešení: mnoho, moc.)	U↔Ž	Prac. list, cv. 1a
3.	Žáci vytvoří skupiny a hledají v textu všechna podstatná jména ve tvaru množného čísla. Ta zvýrazní. Učitel se zeptá, kterým slovům žáci rozuměli. Neznámé výrazy vysvětlí sám, popř. si je žáci mohou vyhledat ve slovníku. (Podle úrovně skupiny je možné věnovat se 2. pádu podst. jmen v množném čísle – viz Gramatická progresse.)	Ž↔Ž↔Ž	Prac. list, cv. 1b, slovníky
4.	Žáci vyhledají v textu, co se stane, když slunce zajde a když vyjde (je noc, je den). „A kolik je slunců?“ – „Slunce je jedno.“	U↔Ž	Prac. list, cv. 2
5.	Žáci mají před sebou text a učitel jim pustí nahrávku písně, žáci text sledují. Může následovat čtení textu nahlas a poté zpěv.	U↔Ž	Prac. list, cv. 1a a nahrávka písně
6.	Pokud píseň žáky osloví, můžeme přistoupit k pamětnému osvojení textu. Učitel zadá žákům PL, cv. 3. Během poslechu a vlastního zpěvu žáci doplňují vynechaná slova.	Ž	Prac. list, cv. 3, nahrávka

## Příloha 13 – Na cestě za češtinou (píseň *Kolik je na světě moří*, prac. listy)

PÍSNĚ		
Metodika	Pracovní list	Přílohy
<i>Kolik je na světě moří</i>	3	

### 6.3 Kolik je na světě moří

1a. Na základě poslechu vyhledejte v textu písně, kolik je na světě moří. Autoři: Jan Vodňanský/Petr Skoumal

- |   |   |
|---|---|
| 1. <i>Kolik je na světě očí</i><br><i>Kolik je na světě snů</i><br><i>Kolik se koleček točí</i><br><i>Kolik je nocí a dnů</i>       | 4. <i>Kolik je na světě poupat</i><br><i>Kolik je na světě knih</i><br><i>Kolik je jezevčích doupat</i><br><i>Kolik je jezevců v nich</i> |
| 2. <i>Kolik je na světě moří</i><br><i>Kolik je na světě řek</i><br><i>Kolik je smutků a hoří</i><br><i>Kolik je rozlitých mlék</i> | 5. <i>Kolik je na světě školek</i><br><i>Kolik je na světě škol</i><br><i>Kolik je kluků a holek</i><br><i>Kolik je šlapacích kol</i>     |
| 3. <i>Toho i toho je mnoho</i><br><i>Lidí a věcí a jmen</i><br><i>Jediné slunce je jedno</i><br><i>A to když vyjde... je den</i>    | 6. <i>Toho i toho je mnoho</i><br><i>Toho i toho je moc</i><br><i>Jediné slunce je jedno</i><br><i>A to když zajde... je noc</i>          |

1b. Vyhledejte v textu všechna podstatná jména v množném čísle, podtrhněte je.

2. Vyhledejte v textu odpovědi:

- Co se stane, když slunce zajde?
- Co se stane, když slunce vyjde?
- Kolik je sluncí?

## PÍSNĚ

*Kolik je na světě moří*

Metodika

Pracovní list

Přílohy

3

3. Posledněte si píseň a doplňte chybějící slova.

**Kolik je na světě moří**

1. Kolik je na světě \_\_\_\_\_

Kolik je na světě snů

\_\_\_\_\_ se koleček točí

Kolik je \_\_\_\_\_ a dnů

4. Kolik je na světě poupat

Kolik je na světě \_\_\_\_\_

Kolik je jezevčích doupat

Kolik je \_\_\_\_\_ v nich

2. Kolik je na světě moří

Kolik je \_\_\_\_\_ fěk

Kolik je smutků a hoří

Kolik je rozlých \_\_\_\_\_

5. Kolik je na světě školek

Kolik je na světě škol

Kolik je \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

Kolik je šlapacích kol

3. Toho i toho je \_\_\_\_\_

Lidi a věcí a jmen

Jediné \_\_\_\_\_ je jedno

A to když vyjde... je \_\_\_\_\_

6. Toho i toho je mnoho

Toho i toho je \_\_\_\_\_

Jediné slunce je \_\_\_\_\_

A to když \_\_\_\_\_ je noc



Didaktické zkušenosti | Písně ve výuce češtiny jako cizího jazyka

**Dáme si do bytu**

1. Dáme si do bytu do bytu dáme si vázu  
do vázy kytici pod vázu stůl  
ke stolu židli, kdo židli má bydlí  
každý kdo bydlí má starostí půl
2. Jen jedno lůžko radši a dva kartáčky zubní  
když lůžko nepostačí, tak má milá zhubní  
dáme si do bytu do bytu dáme si lampu  
nalejeme do ní petroleje  
dvakrát škrtneš a chytí – když chytí tak svítí  
a když dosvítí tak se zas doleje
3. Snad dvakrát, dvakrát metr a půl  
aby se vešla ta židle a stůl  
snad třikrát, třikrát jeden metr  
aby se vešel i barometr
4. Až barometr klesne  
zůstanem na té židli  
počasí je dnes děsné  
ale nám se to bydlí!
5. Dáme si do bytu dáme si zámek  
pod zámek schováme všechno co máme  
tu židli a stůl a starostí půl  
tu lampu a tu trochu petroleje  
co svítí když chytí a když dosvítí  
a když dosvítí tak se doleje.

(V. Hála / V. Blažek)

**I. Otázky zaměřené na celkové rozumění textu:**

1. Od kterých problémů byt muži a ženě pomůže?
2. Mají už žena a muž byt, o kterém zpívají?
3. Které věci si dají muž a žena do bytu?
4. Je už něco v bytě teď?
5. Musejí mít muž a žena velký byt?

**II. Otázky zaměřené na dílčí rozumění textu:**

1. Proč budou mít muž a žena jen jedno lůžko?
2. Jak bude byt přesně vypadat?
3. Jak velký musí být byt, aby tam mohli muž a žena dát židli a stůl?
4. Jak velký musí být byt, aby tam mohli muž a žena dát barometr?
5. Může být problém v tom, že žena není hubená?
6. Půjdou muž a žena ven, až bude venku děsné počasí?

**Alternativa:**

1. Doplňte obrázky na vynechaná místa v textu (*váza, kytice, židle, stůl, lůžko, kartáček, barometr, zámek, lampa, petrolej*).
2. Co znamenají následující obraty? *nám se to bydlí, všechno*

*schováme pod zámek*

3. Co dává do bytu muž, co dává do bytu žena, co dávají oba dohromady?
4. V jaké situaci mohou mít muž a žena barometr?

**III. Úkoly gramatické, lexikální a stylistické:**

1. Převeďte věci, které dají muž a žena do bytu, do množného čísla. Která slova změnit nejde?
2. Co nejde k sobě? Opravte fráze.

mladá postel	levný byt
dlouhá postel	pomerančový byt
sympatická postel	krátký byt
stará skříň	vysoká zahrada
realitní skříň	dobrá zahrada
tlustá skříň	malá zahrada

3. Co dáte do bytu vy a kam?
4. Doplňte do fráze *nám se to bydlí* slovo *to*. Jak se změní slovosled na základě známých pravidel o pořadí „gramatických“ slov? Liší se významově věta se dvěma *to*?
5. Je v písni nespisovná čeština? Kde? Opravte tato slova.
6. Jaký je styl písně?

**IV. Konverzační témata:**

1. Jak vypadá váš byt?
2. Co musí být v bytě, aby se měl člověk dobře?
3. Co znamená přísloví „můj dům - můj hrad“?
4. Jak žili lidé dřív? Jak žijou teď?

**Příloha 15 – Píseň Komáři se ženili**

**Doporučená úroveň:** studující A1    **Téma:** svatba, oslavy    **Gramatika:** minulý čas

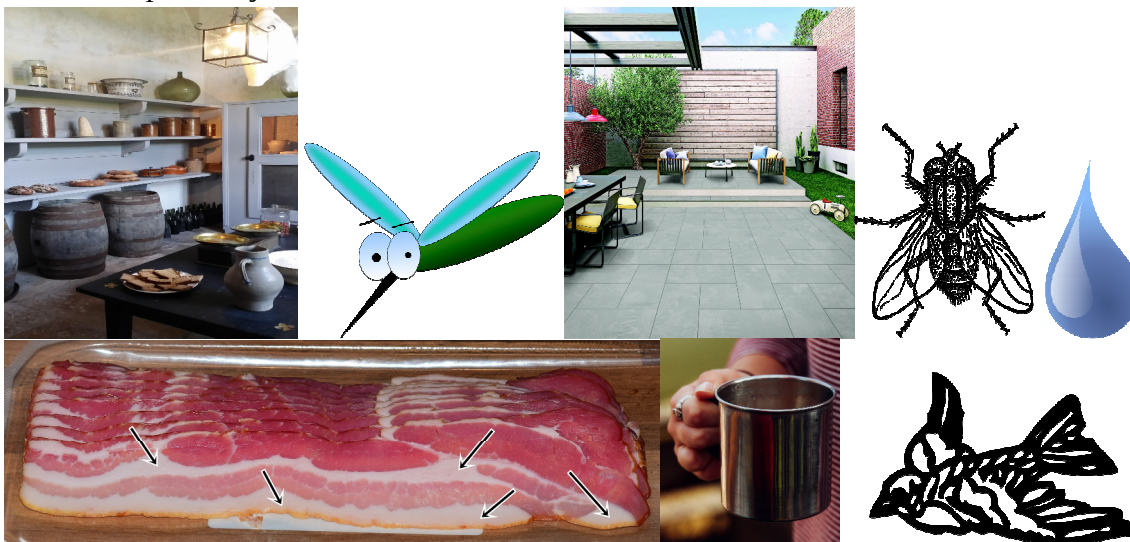
**A) PŘED POSLECHEM**

**1) Povídejte si před poslechem.**

1. Víte, co znamená, když je muž *ženatý*? A jaká je žena? Je taky *ženatá*?
2. Víte, co znamená slovo *svatba*? Byli jste na nějaké svatbě? Co se na svatbě obvykle dělá?

**2) Spojte slova a obrázky.**

*komár – kapka – žejdlíček vína – slavíček – muška – na dvoře – v komoře – sádlo*



**3) Spojte slova a charakteristiky.**

- |                    |   |
|--------------------|---|
| <i>(o)ženit se</i> | když někdo umřel a pak je zase živý a zdravý          |
| <i>prodat</i>      | mít svatbu a být potom ženatý                         |
| <i>opít se</i>     | pít alkohol a nebýt pak v kondici                     |
| <i>zabít</i>       | dát za peníze (například v obchodě), opak ke „koupit“ |
| <i>plakat</i>      | být moc smutný  |
| <i>ožít</i>        | když někdo umře a může za to někdo/něco               |

B) POSLECH

**4) Poslouchejte písničku a odpovězte na otázky.**

1. Kdo se ženíl?
2. Kdo se opil?
3. Kdo umřel?
4. Kdo plakal?
5. Kolik stálo sádlo?

**5) Poslouchejte písničku ještě jednou a seřaďte, co se stalo nejdřív, co se stalo potom a co se stalo nakonec.**

\_\_\_ Muška byla smutná a plakala.

1. Komáři měli svatbu.

\_\_\_ Komáři měli víno.

\_\_\_ Komáři neměli alkohol.

\_\_\_ Komáři zabili komára.

\_\_\_ Komáři se opili.

\_\_\_ Komáři prodali sádlo.

### C) PO POSLECHU

**6) Pracujte v páru. Doplňte slovesa (pozor, každé sloveso je v textu celkem 3x nebo 4x), pak kontrolujte poslechem. Můžete i zpívat!**

– opili (4x) – neměli (4x) – přiletěl (3x) – prodali (4x) – ženili (4x) – zabili (4x)

Komáři se a)_____,	bzum bzum e)_____.	Neplač muško, co ti je?
bzum bzum a)_____,	Komáři se d)_____,	Vždyť ti komár ožije!
kapku vína b)_____,	až komára e)_____.	
bzum bzum b)_____.	Komáři se d)_____,	Těžké jeho ožití,
Komáři se a)_____,	až komára e)_____.	bzum bzum, ožití,
kapku vína b)_____.		když je na smrt zabitý,
Komáři se a)_____,	Komár leží v komoře,	bzum bzum, zabitý.
kapku vína b)_____.	bzum bzum v komoře.	Těžké jeho ožití,
	Muška pláče na dvoře,	když je na smrt zabitý.
c)_____ k nim slaviček,	bzum bzum na dvoře .	Těžké jeho ožití,
bzum bzum slaviček,	Komár leží v komoře.	když je na smrt zabitý.
přines vína žejdlíček,	Muška pláče na dvoře.	
bzum bzum žejdlíček.	Komár leží v komoře.	Sádlo z něho vybrali,
c)_____ k nim slaviček,	Muška pláče na dvoře.	bzum bzum vybrali,
přines vína žejdlíček .		za pět zlatých f)_____,
c)_____ k nim slaviček,	Neplač muško, co ti je?	bzum bzum f)_____.
přines vína žejdlíček.	Bzum bzum, co ti je?	sádlo z něho vybrali,
	Vždyť ti komár ožije!	za pět zlatých f)_____,
Komáři se d)_____,	Bzum bzum, ožije.	sádlo z něho vybrali, vybrali,
bzum bzum d)_____,	Neplač muško, co ti je?	za pět zlatých f)_____.
až komára e)_____,	Vždyť ti komár ožije!	

#### D) DALŠÍ PRÁCE S TEXTEM

##### **7) Procvičujte výslovnost obtížných hlásek.**

- komár leží y komoře, muška pláče na dvoře
- neplač, muško, co ti je, vždyť ti komár ožije
- těžké jeho ožití, když je na smrt zabitý
- sádlo z něho vybrali, za pět zlatých prodali

##### **8) Diskutujte ve dvojici. Jeden z vás byl na svatbě komárů a říká druhému, jaké to bylo. Druhý se ptá, co se tam stalo. Vyprávějte, co bylo nejdřív, co potom a co nakonec. Pak si role vyměňte.**

Například: Student 1: *Včera jsem byl na zajímavé svatbě.*

Student 2: *A kdo se ženíl?*

...

#### E) DOMÁCÍ ÚKOL

##### **9) Napište dopis svému kamarádovi. Řekněte mu, jaká byla svatba komárů a co se tam stalo.**

##### **10) Poslechněte si různé verze písničky *Komáři se ženili*. Řekněte, která verze se vám líbí nejvíc a vysvětlete proč.**

Verze pro děti: <https://www.youtube.com/watch?v=Jpu48lRtCs4>

Kytarová verze: <https://www.youtube.com/watch?v=q9yCwl-Xuog>

Techno verze: <https://www.youtube.com/watch?v=bu4v3FUldrM>

**Příloha 16 – Píseň Máma**

**Doporučená úroveň:** studující A2    **Téma:** rodina    **Gramatika:** slovesné časy, OČ

**A) PŘED POSLECHEM**

**1) Povídejte si před poslechem.**

1. Máte velkou nebo malou rodinu?
2. S kým máte v rodině dobrý vztah? S kým si rozumíte? S kým si nerozumíte?
3. Jaký člověk je pro vás v životě nejdůležitější a proč? Co máte společného?

**2) Co je to? Spojte slova s obrázky. Potom vysvětlete ostatním, co slova znamenají.**

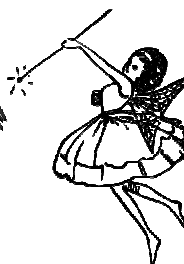
čáp

kouzelná víla

srdce

vrásky

tvář



**3) Co znamenají tato slova? Spojte slova a významy. Poté použijte slova v jednoduchých větách.**

lhát

jít pomalu (o čase)

snít o něčem

intelekt

vrátit

rozumět

pochopit

mít problémy, starosti a stres

trápit někoho

dát zpátky

být ustaraný

příběhy pro děti

rozum

být zlý, zlobivý (například malé dítě)

plynout

neříkat pravdu

pohádky

myslet na něco, přát si něco

#### 4) Víte, co znamená, když se řekne...?

1. Nepřinesl mě čáp.

(a) nejsem hloupý, b) nemám rád zvířata, c) narodil jsem se mámě a tátovi)

2. Jsi jak kouzelná víla

(a) jsi krásná a hodná, b) jsi hezká a chytrá, c) jsi veselá a pěkná).

3. Budeš v mém srdci

(a) budu na tebe myslet, b) budu tě milovat, c) budu s tebou mluvit).

4. Máš kvůli mně vrásky

(a) jsi stará, protože nejsem hodný, b) jsi ošklivá, protože jsem zlý, c) jsi smutná, protože jsem nemocný)

5. Dáváš mi chuť se smát

(a) jsem šťastný, protože nemám hlad, b) jsem veselý, protože tě mám, c) mám chuť na něco dobrého).

6. Život utíká

(a) život je krátký, b) život je zlý, c) život je rychlý)

#### B) POSLECH

5) Poslechněte si píseň a řekněte, komu zpěvák zpívá. Co chce říct?

6) Poslechněte si píseň ještě jednou a odpovězte na otázky.

1. Jaké je hlavní téma písně? Jak se může píseň jmenovat?

2. Na co zpěvák vzpomíná?

3. Koho má zpěvák rád?

4. Proč myslíte, že byla jeho máma ustaraná?

### C) PO POSLECHU

#### 7) Přečtěte si text písně a doplňte fráze. Pak kontrolujte poslechem. Můžete také zpívat.

„budeš v mém srdci“, „život jen utíkal“, „chuť se smát“, „nepřines mě čáp“, „vrásky, co kvůli mně máš“, „jsi jak kouzelná víla“

1. \_\_\_\_\_, to už vím.

Jsi moje máma, tak na co mi lhát.

Vždyť já o tom sním.

že zase půjdem si hrát.

Proto zůstávám tu s tebou.

Na věky 2. \_\_\_\_\_

uzamčená.

Chci říct tou větou, že navždy, mámo,

zůstaneš má.

*Jsi moje máma, moje máma,*

*kterou já mám nadevše rád.*

*Jsi jak kouzelná víla, co mi dává*

3. \_\_\_\_\_.

Chtěl jsem vždycky mít rozum svůj.

A v tomhleto nikdy nepolevit.

Vědět, že jsem tvůj. Já chtěl jsem sám sebou být.

A jak plynul čas, tak i já,

na tobě vidím 4. \_\_\_\_\_.

Prosím, odpusť mi, že trápil jsem tě.

Vrátil bych čas.

*Jsi moje máma, moje máma,*

*kterou já mám nadevše rád.*

5. \_\_\_\_\_, co mi dává

*chuť se smát.*

Byl jsem malý dítě

a pořád si jen hrál.

Vzpomínáš, jak říkals mi pohádky,

který jsem miloval.

Předtím než s ustaranou tváří

chodilas pozdě spát,

6. \_\_\_\_\_

a já pochopil, koho na světě mám nejvíc rád.

Jsi to ty, mami.

*Jsi moje máma, moje máma,*

*kterou já mám nadevše rád.*

*Jsi jak kouzelná víla, co mi dává*

*chuť se smát.*

*Jsi moje máma, moje máma,*

*kterou já mám nadevše rád.*

*Jsi jak kouzelná víla, co mi dává*

*chuť se smát.*

#### D) DALŠÍ PRÁCE S TEXTEM

**8) V textu můžete vidět formy, které nejsou spisovné, ale jsou nespisovné (formy obecné češtiny). Najděte je a napište, jaké jsou jejich spisovné formy.**

#### E) DISKUZE

**9) Pracujte v páru nebo ve skupině. Diskutujte o tom, jací jste byli, když jste byli malí. Byli jste hodní, nebo zlobiví? Trápili jste někdy svoje rodiče, prarodiče a sourozence? Co jste rádi dělali a co jste nechtěli dělat?**

#### F) DOMÁCÍ ÚKOL

**10) Vzpomínejte na svoje dětství. Jaké to bylo, když jste byli děti? Co jste měli rádi a co jste neměli rádi? Co jste často dělali a co jste nedělali nikdy? Za domácí úkol napište.**

**Příloha 17 – Píseň *Kdyby tady byla taková panenka***

**Doporučená úroveň: A2–B1   Téma: lidová píseň, ideální partner   Gramatika: kondicionál**

**A) PŘED POSLECHEM**

**1) Povídejte si před poslechem.**

1. Víte, co je *lidová písnička*? Kdo ji napsal? Co je pro lidovou písničku typické?
2. Znáte nějaké lidové písničky ve vašem jazyce? O čem jsou?
3. Jaký by měl být váš ideální partner? Jak by měl vypadat? Co by měl nebo neměl dělat?

**2) Co je to? Spojte slova s obrázky, potom použijte slova v jednoduchých větách.**

žebřík

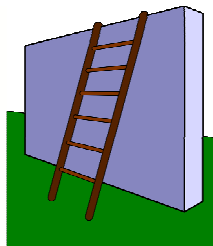
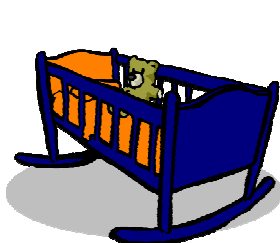
kolébka

jehla

nit'

dřevo

panenka



**3) Co to znamená? Spojte. Pozor – některá slova jsou ze staré češtiny (sč).**

panenka

pracovat se dřevem (sč)

panna

místo nahoře, kde je slunce, měsíc a hvězdy

košilička

domácí práce, při které potřebujeme jehlu a nit'

nebeská výše

mladá svobodná dívka (sč), dívka, která nikdy neměla sex

vychovat

košile (expresivně)

tít

milá příjemná dívka (sč), hračka pro děti

šít

říkat dětem, co (ne)mají dělat; učit je, jak být dobrý člověk

## B) POSLECH

### **4) Poslechněte si píseň *Kdyby tady byla taková panenka* a odpovězte na otázky.**

1. Kdo v textu mluví jako první? Jaký asi je? Jaký má problém?
2. Kdo mluví v textu jako druhý?
3. Jaké je téma písně?
4. Myslíte, že je píseň veselá, nebo smutná?

## C) PO POSLECHU

### **5) Seřad'te sloky písně a pak kontrolujte poslechem.**

Kdybych já ti musel kolíbku dělati, do dřeva netíti  
|:ty bys mně musela košiličku šíti bez jehly a nití:|

Kdybych já ti musel žebřík udělati až k nebeské výši  
|:lezli bysme spolu spadli bysme dolu, byl by konec všemu:|

Kdyby tady byla taková panenka, která by mě chtěla  
|:která by mě chtěla, syna vychovala, přitom pannou byla:|

Kdybych já ti musel košiličku šíti bez jehel a nití  
|:ty by si mně musel žebřík udělati až k nebeské výši:|

Kdybych já ti měla syna vychovati, přitom pannou býti  
|:ty by si mně musel kolíbku dělati, do dřeva netíti:|

#### D) DALŠÍ PRÁCE S TEXTEM

**6) Doplňte do tabulky formy kondicionálu z písničky. Označte, které formy kondicionálu nejsou spisovné.**

Já	.....
Ty	.....
On/Ona	.....
My	.....
Vy	.....
Oni	.....

**7) Přečtěte si text písně a odpovězte na otázky.**

1. Co všechno by musela žena udělat, aby ji muž chtěl?
2. Co by musel muž udělat, aby ho chtěla žena?
3. Jak by to vše skončilo?

**8) Pracujte v páru. Nelíbí se vám konec písničky? Můžete vytvořit jiný. Pokračujte dál v dialogu. Pozor na formy kondicionálu a na správné pořadí slov.**

Kdybych ti musel udělat žebřík, ty bys ...

*(mi musela koupit luxusní auto. Kdybych ti musela koupit luxusní auto, ty bys mi musel koupit nové šaty. Kdybych...)*

#### E) DOMÁCÍ ÚKOL

**9) Napište krátkou esej. Jaký by měl být váš ideální partner? Jak by měl vypadat? Co by měl nebo neměl dělat?**

**10) Písnička *Kdyby tady byla taková panenka* je u nás v České republice moc oblíbená. Proto ji zpívají různí zpěváci. Která verze se vám líbí víc?**

Žalman a spol.: <https://www.youtube.com/watch?v=p2wBU4Es0Co>

Petr Muk a Míša Klímková: <https://www.youtube.com/watch?v=GJDYCscSZQQ>

Michal Tučný: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_1fJgEqq-RI](https://www.youtube.com/watch?v=_1fJgEqq-RI)

**11) Najděte na Youtube.com vaši oblíbenou lidovou písničku (ve vašem jazyce) a pošlete ji emailem spolužákům. Na další lekci řekněte, čím písnička se vám líbila nejvíc a proč.**

**A) PŘED POSLECHEM**

**1) Pověďte si před poslechem.**

1. Jaké oblečení nosíte rádi/nerádi/často/nikdy?
2. Nakupujete rádi oblečení? Kde nakupujete oblečení?
3. Jaké musí být vaše oblečení a proč? Musí být drahé, levné, moderní, elegantní?

**2) Najděte vhodné ekvivalenty.**

**1. Krámeček pod podloubím\* schoulený.**

- a) Nový obchod, který je špatně vidět.
- b) Velký obchod, který je dobře vidět.
- c) Malý obchod, který není moc vidět.

**4. Kdo je koupí, neprohlopí.**

- a) Kdo je koupí, udělá dobře.
- b) Kdo je koupí, udělá špatně.
- c) Kdo je koupí, nebude nemocný.

**2. Ty džíny jsou kouzelný**

- a) Ty džíny jsou magické.
- b) Ty džíny jsou moderní.
- c) Ty džíny jsou komfortní.

**5. K tobě mě to táhne blíž.**

- a) Chci být u tebe doma.
- b) Chci být blízko tebe.
- c) Nechci být s tebou.

**3. Prodavač se tíhou let skláněl.**

- a) Prodavač byl nemocný.
- b) Prodavač byl zlý.
- c) Prodavač byl starý.

**6. Marně bys ten krámeček teď sháněl.**

- a) Když uvidíš obchod, nakoupíš tam.
- b) Když přijdeš do obchodu, budu tam.
- c) Když budeš obchod hledat, nenajdeš ho.

**7. Prý (nespisovně „prej“)**

- a) Asi, možná.
- b) Lidé říkají.
- c) Určitě ne.



\*podloubí

## B) POSLECH

**3) Poslouchejte písničku a řekněte, jaký má dívka problém?**

**4) Poslouchejte písničku ještě jednou a odpovězte na otázky.**

1. Kde dívka koupila dřívý?
2. Může je vrátit?
3. Chce je vrátit?
4. Proč si dívka myslí, že jsou dřívý kouzelné?
5. Komu dívka zpívá?
6. Myslíte, že má toho člověka ráda?
7. Jak se může písnička jmenovat?

### C) PO POSLECHU

#### 5) Doplňte slova a pak kontrolujte poslechem. Můžete zpívat!

*Kouzelný, prej, 4x cestou, krámek, 5x blíž, kouzelných, marně*

Byl to 1. \_\_\_\_\_  
pod podloubím schoulený.

Prodavač se tíhou let  
skláněl.

Říkal: „Děvče ty džíny jsou  
2. \_\_\_\_\_.

Kdo je koupí, neprohloupí“,  
hlas mu divně zněl.

A mně pomalu dochází,  
že asi pravdu měl.

*Jen za tebou ty džíny jdou.*

*At' dělám, co dělám,*

*tak k tobě mě to táhne*  
3. \_\_\_\_\_.

*Jen za tebou ty džíny jdou,*

*tou 4. \_\_\_\_\_ necestou,*

*a i když o tom zdá se už víš,*  
*ty nezastavíš.*

*Tak nemysli, že ráda tě*  
*mám.*

*Já jen milionkrát „zastavit*  
*stát,“*

*říkám džínám kouzelným.*

*Že mi budeš věřit, ani*  
*nečekám.*

5. \_\_\_\_\_ bys ten  
krámek teď sháněl.

Já moc dobře vím, proč dál  
ho nehledám.

Není už kam jít,  
pod podloubím žádněj  
krámek 6. \_\_\_\_\_ neznají.

*Jen za tebou mí džíny jdou*

*At' dělám, co dělám,*

*tak k tobě mě to táhne*  
7. \_\_\_\_\_.

*Jen za tebou ty džíny jdou,*

*tou 8. \_\_\_\_\_ necestou,*

*a ty už o tom zdá se víš.*

*Jen za tebou ty džíny jdou,*

*at' dělám, co dělám,*

*tak k tobě mě to táhne*  
9. \_\_\_\_\_.

*Jen za tebou ty džíny jdou,*

*tou 10. \_\_\_\_\_ necestou,*

*a ty už o tom zdá se víš.*

*Tak kdy to pochopíš?*

*Jen za tebou ty džíny jdou,*

*At' dělám, co dělám,*

*tak k tobě mě to táhne*  
11. \_\_\_\_\_.

*Jen za tebou ty džíny jdou,*

*tou 12. \_\_\_\_\_ necestou,*

*a i když o tom zdá se už víš,*  
*ty nezastavíš.*

Co všechno dneska může se  
stát?

Zírám! Musím však říct,

že čím dál tím víc

bývám v džínách  
13. \_\_\_\_\_.

*Jen za tebou ty džíny jdou.*

*At' dělám, co dělám,*

*tak k tobě mě to táhne*

14. \_\_\_\_\_.

*Jen za tebou ty džíny jdou,*

*tou 15. \_\_\_\_\_ necestou,*

*a ty už o tom zdá se víš.*

*Jen za tebou ty džíny jdou,*

*at' dělám co dělám,*

*tak k tobě mě to táhne*

16. \_\_\_\_\_.

#### D) DALŠÍ PRÁCE S TEXTEM

##### **6) Procvičujte výslovnost obtížných hlásek.**

- pod podloubím schoulený
- kdo je koupí, neprohloupí
- jen za tebou, ty džíny jdou
- k tobě mě to táhne blíž
- tou cestou necestou
- i když o tom už víš, ty nezastavíš
- marně bys ten krámek teď sháněl
- musím však říct, že čím dál tím víc

##### **7) Pracujte s textem. Najděte všechny slovesné tvary v přítomném čase a převed'te je do minulého času.**

Například: Ty džíny **jsou** kouzelný – ty džíny **byly** kouzelný

Kdo je **koupí**, **neprohloupí** – \_\_\_\_\_

##### **8) Pracujte v páru. Jeden z páru je vždy kamarád(ka), který(á) se ptá. Druhý z páru vypráví o kouzelných džínách jako**

- a) dívka, která si džíny koupila
- b) prodavač, který dívce džíny prodal
- c) kluk, za kterým dívka chodila

#### E) DOMÁCÍ ÚKOL

##### **9) Napište celý příběh z pohledu dívky/prodavače/kluka. Jak celý příběh může skončit?**

##### **10) Podívejte se na videoklip k písničce *Džíny*, kterou zpívá Lucie Vondráčková. Řekněte, co vám na videoklipu líbí a co se vám naopak nelíbí.**

<https://www.youtube.com/watch?v=IHJnuWME3hk>

**Příloha 19 – Píseň *Neláskou opilí***

**Úroveň:** studující B2      **Téma:** vzhled, charakter      **Gramatika:** slovosled, OČ

**A) PŘED POSLECHEM**

**1) Diskuze před poslechem.**

1. Co znamená slovo „opilý“? Jaké další slovo můžeme použít?
2. Jak se chová opilý člověk? Jak se cítí? Co vidí?
3. Které vlastnosti máte na lidech rádi a které naopak nesnášíte? Proč?

**2) Spojte slova a obrázky. Potom slova použijte v jednoduchých větách.**

Láhev šumivého vína

Cherubín

Nebe

Špunt

Mozek



Co asi znamená věta „špuntem srazím z nebe cherubína“?

**3) Co myslíte, že znamenají následující fráze? Nejdřív je zkuste vysvětlit sami, pak je spojte s vysvětlením v druhém sloupečku.**

- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| 1. „Mozek ti vysadí“ a „rozum jde do háje“ | když jsme zamilovaní, jsme hloupi    |
| 2. „Padne ti do oka“                       | stále se směje                       |
| 3. „Má pleť jak sníh“                      | ve špatné situaci začít znovu a lépe |
| 4. „Je samý smích“                         | co nenávidíš                         |
| 5. „Odrazit se ode dna“                    | musíme počkat                        |
| 6. „To chce čas“                           | přestaneš myslet                     |
| 7. „Láska z nás udělá pitomce“             | začne se ti líbit                    |
| 8. „Co jinak nesneseš“                     | má bílý obličej                      |

## B) POSLECH

### 4) Poslechněte si písničku a odpovězte na otázky.

1. Čím jsou lidé v písni opilí?
2. Co vidí, nebo nevidí, když jsou opilí?
3. Jak byste shrnuli hlavní myšlenku písničky? Jak se písnička může jmenovat?

## C) PO POSLECHU

### 5) Pracujte v páru. Jací můžou lidé být? Znáte tato slova? Doplňte chybějící písmena.

- |  |  |
|--|--|
| 1. Pro_iva – nesympatický, nepříjemný člověk | 8. D_sledný – vše dělá na 100 %                |
| 2. O_obnost – zajímavý, silný charakter      | 9. La_omý – nechce nikomu nic dát              |
| 3. N_mý – člověk, který nemluví              | 10. Skro_ný – nic nepotřebuje, stačí mu, co má |
| 4. B_edý – nezdravě bílý obličej             | 11. Je_ita – myslí, že je nejlepší             |
| 5. Vych_tlý – nezdravě hubený                | 12. S_ab – člověk, který má pořád strach       |
| 6. Tra_ný – člověk, který dělá faux pas      | 13. S_bec – dělá jen to, co chce on            |
| 7. K_utý – zlý, brutální                     |  |

### 6) Spojte negativní a pozitivní vlastnosti.<sup>61</sup> Někdy vám pomůže rým. Pak kontrolujte poslechem.

Z myši ošklivý	mužnej typ
Ze zlý protivy	ví, co chce
Z němý	je náhle kočka, skvost
Bledá	je samej smích
Vychrtlá	skromná
Trapná	je tichá a hluboká
Krutá	stane se osobnost

---

<sup>61</sup> Když je člověk opilý (alkoholem, láskou), vidí věci jinak, než skutečně jsou. Například ošklivá žena se nám zdá krásná apod.

Lakomá	štíhlá je
Z ješity	je důsledná
Sobec	má pleť jak sníh

#### D) DALŠÍ PRÁCE S TEXTEM

**7) Nejprve si přečtete text písničky a třemi různými barvami označte verše, kterým a) úplně rozumíte, b) trochu rozumíte, c) nerozumíte. Pak diskutujte v páru o tom, co a jak jste si označili.**

**8) Poté se společně podívejte na obrázky na další straně. Vyhledejte fráze, které podle vás nejlépe odpovídají jednotlivým obrázkům. Diskutujte o tom, co asi obrázky vyjadřují.**

Chlapče, když miluješ, mozek ti zcepení.  
 A pak i velká lež v pravdu se promění.  
 A z myši ošklivý, je náhle kočka skvost.  
 A ze zlý protivy stane se osobnost.  
 I tlustá v tu chvíli, padne ti do oka.  
 Z němý je, můj milý, tichá a hluboká.

Bledá má pleť jak sníh, vychrtlá štíhlá je.  
 Trapná je samej smích, rozum de do háje.  
 Krutá je důsledná, lakomá skromná zas.  
 Vodraž se vode dna, jenomže to chce čas.

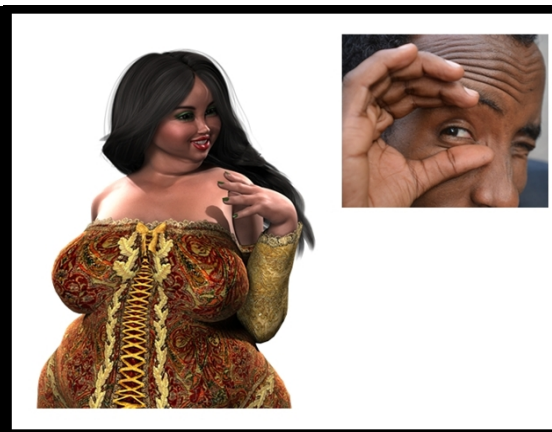
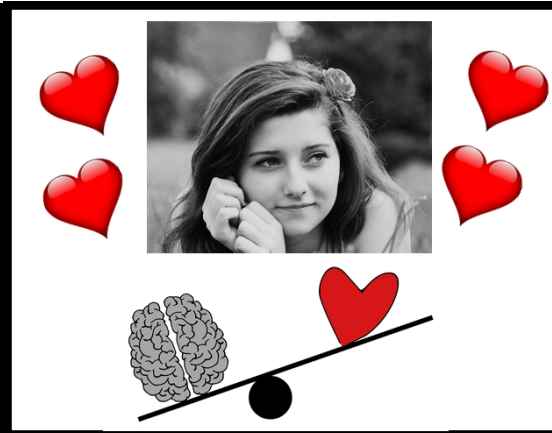
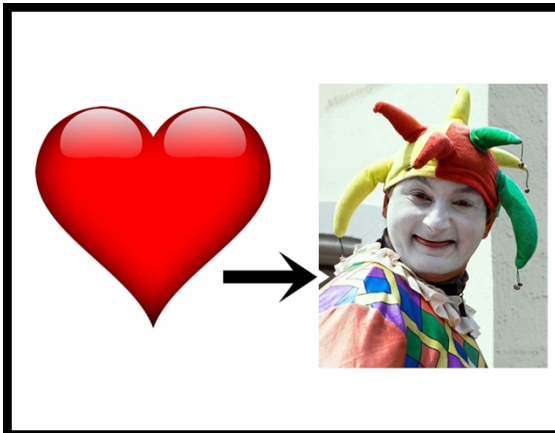
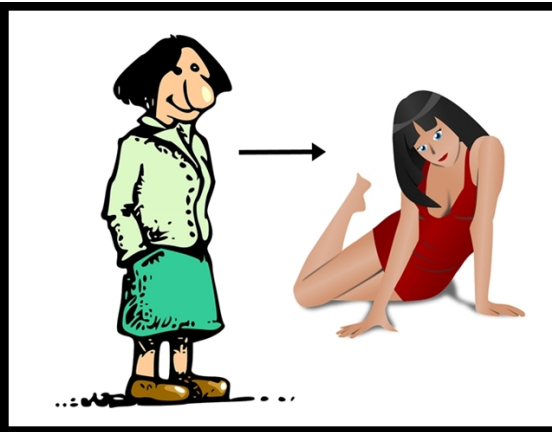
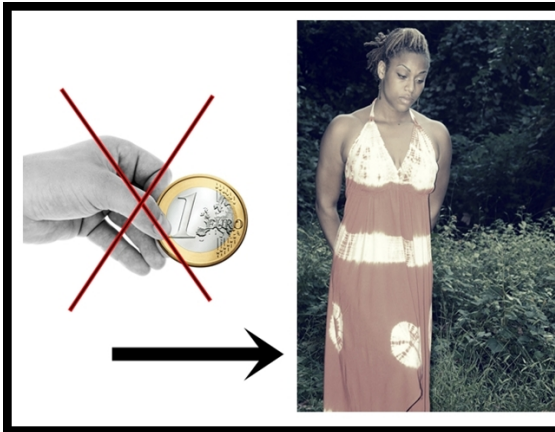
*Koupim ti láhev šumivýho vína.  
 A špuntem srazim z nebe cherubína.  
 Potom půjdem městem, neláskou opilí.  
 Budem se mít rádi, aspoň na chvíli.*

Holka, když miluješ, mozek ti vysadí.  
 A ještě říkáš „kéž, srdce ho nahradí.“  
 Pak začneš snášet ty, co jinak nesneseš.

Z ješity mužnej typ, v tu ránu stane se.  
 Srab bude citlivej, prasák je drsnej chlap.  
 Škudlil je schánčlivej a křivák na to káp.  
 Nula si zaslouží konečně šanci mít.  
 A ten, kdo netouží, musí se osmělit.  
 Sobec, ten ví, co chce, mindráky nejsou nic.  
 Láska z nás pitomce udělá a nic víc.

*Koupim ti láhev šumivýho vína.  
 A špuntem srazim z nebe cherubína.  
 Potom půjdem městem, neláskou opilí.  
 Budem se mít rádi, aspoň na chvíli.*

*Koupim ti láhev šumivýho vína.  
 A špuntem srazim z nebe cherubína.  
 Potom půjdem městem, neláskou opilí.  
 Budem se mít rádi.*



**9) V písničce je hodně nespisovných tvarů. Najděte je a označte. Pak je nahrad'te spisovnými formami.**

**10) Písničky mají často nesprávný slovosled. Víte proč? Opravte slovosled v následujících větách a dávejte pozor na 2. pozici (se, ti).**

1. Velká lež v pravdu se promění
2. Ze zlý protivy stane se osobnost
3. Tlustá v tu chvíli padne ti do oka
4. Vychrtlá štíhlá je
5. Krutá je důsledná, lakomá skromná zas
6. Z ješity mužnej typ stane se
7. Nula si zaslouží konečně šanci mít
8. Láska z nás pitomce udělá

#### E) DOMÁCÍ ÚKOL

**11) Napište, které vlastnosti máte na lidech rádi a které naopak nesnášíte. Můžete napsat i krátké příběhy lidí, kteří tyto vlastnosti mají.**

*Například: Nejvíc nesnáším, když je někdo sobecký. Bohužel moje sestra je hodně sobecká. Když jsme byly malé, nikdy mi s ničím nepomohla, nic mi nedala a vždy všechno muselo být tak, jak chtěla ona...*

**Příloha 20 – Aktivita inspirovaná tzv. „jazz chants“ (na melodii písně *Komáři se ženili*)**

**I.**

**A:** Díval ses dnes na filmy BZUM BZUM na filmy

**A:** Díval ses dnes na filmy BZUM BZUM na filmy

**B:** Nedíval jsem se na nic – BZUM BZUM BZUM

**B:** Snědl jsem pár jitrnic.

**A:** Díval ses dnes na zprávy BZUM BZUM na zprávy

**A:** Díval ses dnes na zprávy BZUM BZUM na zprávy

**B:** Dneska jsem se nedíval – BZUM BZUM BZUM

**B:** Radši jsem si zazpíval.

**II.**

**A:** Dívala ses na filmy BZUM BZUM na filmy

**A:** Dívala ses na filmy BZUM BZUM na filmy

**B:** Nedívala jsem se dnes – BZUM BZUM BZUM

**B:** Na zprávy se díval pes.

**A:** Dívala ses na zprávy BZUM BZUM na zprávy

**A:** Dívala ses na zprávy BZUM BZUM na zprávy

**B:** Včera jsem se dívala – BZUM BZUM BZUM

**B:** Dost pozdě jsem vstávala.

**III.**

**A:** Dal sis včera knedlíky BZUM BZUM knedlíky

**A:** Dal sis včera knedlíky BZUM BZUM knedlíky

**B:** Nedal jsem si knedlíky BZUM BZUM BZUM

**B:** Dal jsem si dva rohlíky.

**A:** Dala sis ty rohlíky BZUM BZUM rohlíky

**A:** Dala sis ty rohlíky BZUM BZUM rohlíky

**B:** Nedala jsem si je dnes BZUM BZUM BZUM

**B:** Zítra je sežere pes.

#### **IV.**

**A:** Učil ses dnes češtinu BZUM BZUM češtinu

**A:** Učil ses dnes češtinu BZUM BZUM češtinu

**B:** Dneska jsem se neučil BZUM BZUM BZUM

**B:** Pozdě jsem se probudil.

**A:** Učila ses němčinu BZUM BZUM němčinu

**A:** Učila ses němčinu BZUM BZUM němčinu

**B:** Dneska jsem se učila BZUM BZUM BZUM

**B:** Němčina mě nudila.

**Příloha 21 – Dotazník před poslechem (česká verze)**

**DOTAZNÍK PŘED POSLECHEM**

Jste muž/žena? \_\_\_\_\_

Kolik vám je let? \_\_\_\_\_

Odkud jste? \_\_\_\_\_

Jak dlouho žijete v České republice? \_\_\_\_\_

Jak dlouho studujete češtinu? \_\_\_\_\_

.....  
**1. Máte rádi hudbu?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

Pokud ANO, jaký žánr? .....

**2. Znáte nějaké české písničky, zpěváky, zpěvačky, skupiny?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

Pokud ANO, jaké? .....

Pokud ANO, jaké se vám líbí? .....

**3. Poslouchali jste někdy při lekcích cizího jazyka písničky?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

**Pokud ANO, jak se vám písňě líbily?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

Proč ANO? .....

Proč NE?.....

**Pokud ANO, líbila se vám práce s písni (seznámení s novými slovy, vysvětlení gramatiky, otázky k textu atd.)?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

Proč ANO?.....

Proč NE?.....

**4. Chcete v lekcích češtiny pracovat s písní?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

**5. Co je pro vás při poslechu písně při lekcích cizího jazyka důležité?**

**a) Chci, aby se mi píseň líbila (hezká melodie, zpěvák má hezký hlas).**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

**b) Chci rozumět 100 % textu (rozumět každé slovo, všechny fráze).**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

**c) Chci rozumět minimálně 50 % textu (rozumět hlavní myšlenke, tématu).**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

**d) Chci se naučit nová slova a důležité fráze.**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

**e) Chci se seznámit s různými formami češtiny (nespisovná čeština, dialekt).**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

**f) Chci na textu písně procvičovat gramatiku.**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

**g) Chci poslouchat píseň a relaxovat.**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

**Chci**.....

**Nechci** .....

**6. Další komentář**.....

.....

.....

.....

**Příloha 22 – dotazník před poslechem (anglická verze)**

**QUESTIONNAIRE BEFORE LISTENING**

Male/female? \_\_\_\_\_

How old are you \_\_\_\_\_

Where do you come from? \_\_\_\_\_

How long have you been living in Czech Republic? \_\_\_\_\_

For how long have you been studying Czech? \_\_\_\_\_

---

**1. Do you like music?**

Definitely yes/quite yes/not that much/definitely not

If You do, which genre?.....

**2. Do you know any Czech songs, singers, bands?**

Definitely yes/some/few/definitely not

If you do, which ones ?.....

If you do, which do you like?.....

**3. Have you ever been listening to songs during foreign language lessons?**

Often/sometimes/rarely/never

**If you have, did you like the songs?**

Definitely yes/quite yes/not that much/definitely not

Why YES? .....

Why NOT?.....

**If you did, did you like to work with the song? (learning new words, grammar explanations, text related questions etc.)**

Definitely yes/quite yes/not that much/definitely not

Why YES? .....

Why NOT? .....

**4. Would you like to work with songs in Czech lessons?**

Definitely yes/quite yes/not that much/definitely not

**5. What is important to you in listening to songs during foreign language lessons?**

**a) I need to like the song (nice melody, beautiful voice of the singer, interesting rhythm).**

Definitely yes/quite yes/not that much/definitely not

**b) I need to understand the song completely (each word and phrase).**

Definitely yes/quite yes/not that much/definitely not

**c) I need to understand the song roughly (main idea, story).**

Definitely yes/quite yes/not that much/definitely not

**d) I want to learn new words and phrases**

Definitely yes/quite yes/not that much/definitely not

**e) I want to learn about other layers of Czech (colloquial, dialect, poetic words).**

Definitely yes/quite yes/not that much/definitely not

**f) I want to practice grammar on the lyrics.**

Definitely yes/quite yes/not that much/definitely not

**g) I only want to listen and relax (for example at the end of the lesson)**

Definitely yes/quite yes/not that much/definitely not

**What I want:** .....

**What I don't want:** .....

**6. Additional comment:** .....

.....

**Příloha 23 – dotazník po poslechu (česká verze)**

**DOTAZNÍK PO POSLECHU**

Jste žena/muž? \_\_\_\_\_

Kolik vám je let? \_\_\_\_\_

Odkud jste? \_\_\_\_\_

Jak dlouho žijete v České republice? \_\_\_\_\_

Jak dlouho se učíte češtinu? \_\_\_\_\_

.....  
**1. Líbila se vám píseň?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

Proč ANO/NE? .....

**2. Líbily se vám aktivity před písní (seznámení s novými slovy a frázemi)?**

**Byly zábavné?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

Proč ANO/NE? .....

**Byly užitečné?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

Proč ANO/NE.....

Proč myslíte, že jsme tyto aktivity dělali?.....

.....

**3. Bylo pro vás těžké rozumět písni a odpovědět na otázky, když jste ji poslouchali poprvé?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

**4. Bylo pro vás těžké rozumět písni a odpovědět na otázky, když jste ji četli poprvé?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

**5. Líbily se vám aktivity po písni?**

**Byly zábavné?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

Proč ANO/NE? .....

**Byly užitečné?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

Proč ANO/NE? .....

Proč myslíte, že jsme tyto aktivity dělali? .....

.....

**6. Jak celkově hodnotíte dnešní lekci?**

**Byla pro vás zábavná?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

Proč ANO/NE?.....

**Byla pro vás užitečná?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

Proč ANO/NE?.....

**7. Chcete s písni pracovat znovu (například za měsíc)?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

**8. Chcete další píseň vybrat sám/sama?**

Rozhodně ano/spíše ano/spíše ne/rozhodně ne

**Líbilo se mi:** .....

.....

**Nelíbilo se mi:** .....

.....

**Další komentář:** .....

.....

.....

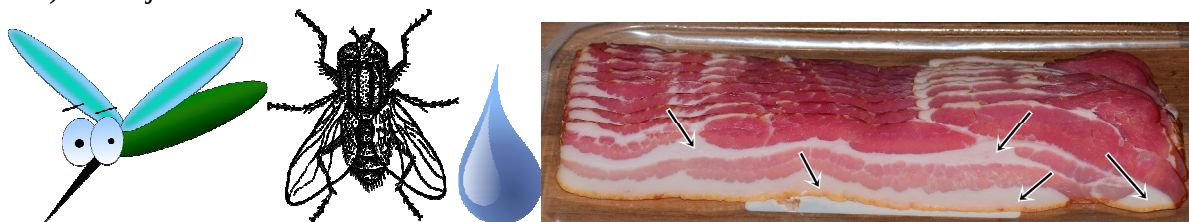




## Příloha 25 – test k písni *Komáři se ženili*

### Test k písničce

1–4) Co to je?



5) když někdo umřel a pak je zase živý a zdravý –

6) mít svatbu a být potom ženatý –

7) pít alkohol a nebýt pak v kondici –

8) dát za peníze (například v obchodě), opak ke „koupit“ –

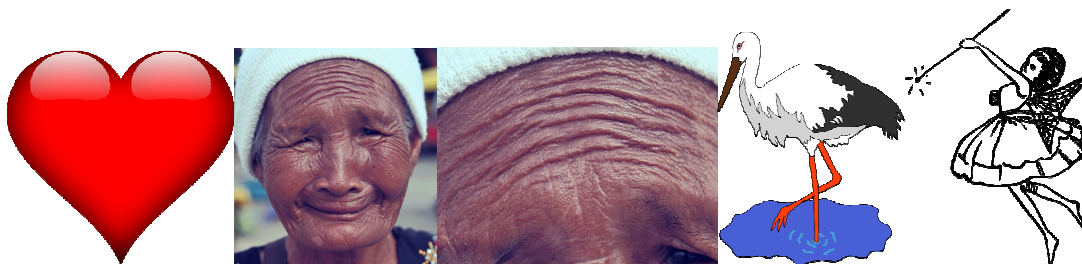
9) být moc smutný –

10) když někdo umře a může za to někdo/něco –

## Příloha 26 – Test k písni *Máma*

### Test k písničce

1–5) Co to je?



6) čas jde pomalu – čas \_\_\_\_\_

7) intelekt – \_\_\_\_\_

8) rozumět – \_\_\_\_\_

9) mít problémy, starosti a stres – být \_\_\_\_\_

10) příběhy pro děti – \_\_\_\_\_

11) dělat někomu špatné věci – \_\_\_\_\_

12) neříkat pravdu – \_\_\_\_\_

13) dát zpátky – \_\_\_\_\_

14) myslet na něco, přát si něco – \_\_\_\_\_

15) Napište spisovně: „nepřines mě“ \_\_\_\_\_

16) Napište spisovně „půjdem si hrát“ \_\_\_\_\_

17) Napište spisovně „Byl jsem malý dítě“ \_\_\_\_\_

18) Napište spisovně „říkalas mi pohádky“ \_\_\_\_\_

19) Napište spisovně „pohádky, který jsem miloval“ \_\_\_\_\_

20) Napište spisovně „v tomhleto“ \_\_\_\_\_

**Příloha 27 – Test k písni *Kdyby tady byla taková panenka***

**Test k písničce**

1. Žena, která nikdy neměla sex = \_\_\_\_\_
2. Věc ze dřeva, po které můžete lézt nahoru = \_\_\_\_\_
3. Jedna věc, kterou musíme mít, když šijeme = \_\_\_\_\_
4. Druhá věc, kterou musíme mít, když šijeme = \_\_\_\_\_
5. Říkat dětem, co (ne)mají dělat = \_\_\_\_\_
6. Napište v kondicionálu „musím ti šít“ = \_\_\_\_\_
7. Napište v kondicionálu „ona chce“ = \_\_\_\_\_
8. Napište v kondicionálu „lezeme spolu“ = \_\_\_\_\_
9. Napište v kondicionálu „studujete češtinu“ = \_\_\_\_\_
10. Napište v kondicionálu „máš čokoládu“ = \_\_\_\_\_

## Příloha 28 – Test k písni *Džíny*

### Test k písničce

1. Malý obchod = \_\_\_\_\_
2. Magický = \_\_\_\_\_
3. Marně (například „Marně ten obchod hledáš“) = \_\_\_\_\_
4. Prý/Prej (například „Prý jsou ty džíny magické“) = \_\_\_\_\_
5. „Táhne mě to k tobě blíž“ = \_\_\_\_\_
6. Napište minulý čas od „táhne“ – \_\_\_\_\_
7. Napište minulý čas od „nezastavíš“ – \_\_\_\_\_
8. Napište minulý čas od „pochopíš“ – \_\_\_\_\_
9. Napište minulý čas od „sháníš“ – \_\_\_\_\_
10. Napište minulý čas od „neprohloupí“ – \_\_\_\_\_

## Příloha 29 – Test k písni *Neláskou opilý*

### Test k písničce

1. Jak se jmenuje věc, kterou zavíráme láhev vína \_\_\_\_\_
2. Co znamená „rozum jde do háje“ \_\_\_\_\_
3. Co znamená „odrazit se ode dna“ \_\_\_\_\_
4. Co znamená „padne ti do oka“ \_\_\_\_\_
5. Jak vypadá „bledý“ člověk \_\_\_\_\_
6. Člověk, který nic nepotřebuje je \_\_\_\_\_
7. Člověk, který nechce nikomu nic dát je \_\_\_\_\_
8. Člověk, který se hodně bojí je \_\_\_\_\_
9. Nezdravě hubený člověk je \_\_\_\_\_
10. Člověk, který nemluví (neumí mluvit), je \_\_\_\_\_
11. Jaký je „trapný člověk“ \_\_\_\_\_
12. Jaký je „sobecký člověk“ \_\_\_\_\_
13. Jak je správně věta „Tlustá v tu chvíli padne ti do oka“ \_\_\_\_\_
14. Jak je správně věta „Z ješity mužnej typ stane se“ \_\_\_\_\_
15. Jak je spisovně „Vodraž se vode dna“ \_\_\_\_\_
16. Jak je spisovně „A špuntej srazim z nebe cherubína“ \_\_\_\_\_
17. Jak je spisovně „Trapná je samej smích“ \_\_\_\_\_
18. Jak je spisovně „rozum de do háje“ \_\_\_\_\_
19. Jak je spisovně „koupím ti láhev šumivýho vína“ \_\_\_\_\_
20. Jak je spisovně „Potom půjdem městem, neláskou opilý“ \_\_\_\_\_