Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Čtenářské dílny jako prostředek učení se němčině jako cizímu jazyku

Reading comprehesion workshop as a way of learning German

Bc. Marta Štěpánová

Vedoucí práce: PhDr. Tamara Bučková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N ČJ-NJ

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Čtenářské dílny jako prostředek učení se němčině jako cizímu jazyku* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 22.7.2020

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mne podporovali v průběhu studia a v době psaní této práce. Zvláště bych chtěla poděkovat PhDr. Tamaře Bučkové, Ph.D. za podnětné rady a čas, který věnovala mému vedení a této práci. Dále bych ráda poděkovala své rodině za trpělivost.

ABSTRAKT

Tématem této práce jsou čtenářské dílny jako prostředek učení (se) němčině jako cizímu jazyku. Cílem práce je zjistit, zda, a v případě že ano, pak jaký má tato organizační a metodicky invenční forma didaktický potenciál ve výuce němčiny jako cizího jazyka. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Zaměřuje se na literární text a jeho roli při výuce, stranou nezůstává ani zastoupení literatury ve Společném evropském referenčním rámci (dále SERR) a v Dodatku k SERR. Pozornost je věnována dovednosti čtení s důrazem na literární čtení, které je stěžejní pro práci s literárním textem. Koncept čtenářských dílen představuje přemostění mezi teoretickou a praktickou částí a přináší čtyři různé adaptace literárních textů cílících na literární, komunikační, interkulturní a jazykovou kompetenci. Empirické šetření obsažené ve čtvrté kapitole prezentuje výsledky dotazníkového šetření, které bylo prováděno mezi učiteli německého jazyka na základních fakultních školách PedF UK. Zkoumání vycházelo z potvrzené hypotézy, že učitelé s literárními texty pracují jen velmi zřídka, i když práci s literárními texty považují za přínosnou.

KLÍČOVÁ SLOVA

Čtení, literární čtení, čtenářské dílny, didaktická adaptace literárních textů pro děti a mládež, výuka němčiny jako cizího jazyka na ZŠ.

ABSTRACT

The topic of this work is reading workshops as a means of learning German as a foreign language. The aim of the thesis is to find out whether, and if so, what is the organizational and methodically inventive form of didactic potential in teaching German as a foreign language. The work is divided into theoretical and practical part. It focuses on the literary text and its role in teaching, as well as the representation of literature in the Common European Framework of Reference (CEFR) and in the Supplement to the CEFR. Attention is paid to reading skills with an emphasis on literary reading, which is crucial for working with literary texts. The concept of reading workshops represents a bridge between the theoretical and practical part and brings four different adaptations of literary texts targeting literary, communicative, intercultural, and linguistic competence. The empirical survey contained in the fourth chapter presents the results of a questionnaire survey, which was conducted among German language teachers at the elementary faculty schools of PedF UK. The research was based on the confirmed hypothesis that teachers rarely work with literary texts, even though they consider working with literary texts to be beneficial.

KEYWORDS

Reading, literary reading, reading workshops, didactic adaptation of literary texts for children and youth, teaching German as a foreign language at elementary school.

ABSTRAKT

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema *Lesewerkstätte als Mittel des Deutschunterrichts*. Das Ziel der Arbeit ist es, festzustellen, ob Lesewerkstätten ein Potenzial im Fremdsprachenunterricht haben und wenn ja, dann welches Potenzial hat diese methodische Form im Fremdsprachenunterricht. Die Arbeit wird im theoretischen und praktischen Teil unterteilt. Es konzentriert sich auf den literarischen Text und seine Rolle im Fremdsprachenunterricht und es wird auch den Ansatz von Literatur im GER und in seinem Zusatz erwähnt. Weiterhin wird Lesen als eine der Sprachfertigkeiten mit dem Fokus auf literarisches Lesen vermittelt, das grundlegend für diese Arbeit ist. Konzept der Lesewerkstätte ist eine Überbrückung zwischen dem theoretischen und praktischen Teil und es bringt vier Unterrichtsentwürfe für die Arbeit mit literarischen Texten die auf literarische, kommunikative, interkulturelle und sprachliche Kompetenz zielen. Empirische Untersuchung präsentiert die Ergebnisse einer Untersuchung, die unter Deutschlehrerkräften aus Fakultäts-Grundschulen der PedF UK stattgefunden hat. Die Hypothese war, dass Lehrkräfte mit dem literarischen Text nur sehr selten arbeiten, obwohl sie diese Arbeit für förderlich halten.

SCHLÜSSELWÖRTER

Lesen, Literarisches Lesen, Lesewerkstätte, Didaktische Adaptation literarischer Texte, Deutsch als Fremdsprache.

Obsah

Úvod ... **9**

1 Literární text ve VCJ ... **11**

1.1 K vymezení pojmu text ... **11**

1.1.1 Text ve výuce cizího jazyka ... 12

1.1.2 Literární text ve VCJ ... 14

1.1.3 Role literatury ve VCJ ... 16

1.1.4 Kritéria výběru literárního textu ... 18

1.1.5 Otázka motivace k práci s literárním textem ... 19

1.2 Dokumenty týkající se VCJ ... **20**

1.2.1 Zastoupení literatury v SERR ... 20

1.2.2 Zastoupení literatury v Dodatku k SERR ... 23

2 Literární učení ve vztahu k řečové dovednosti čtení ... **25**

2.1 Čtení jako jedna ze základních řečových dovedností ... **25**

2.1.1 Typologie čtení ... 26

2.1.2 Dovednost čtení jako jeden z předpokladů porozumění textu ... 27

2.1.3 Literární komunikace jako čtenářská strategie ... 31

2.2 Literární učení a literární čtení ... **33**

2.2.1 Literární učení ... 33

2.2.2 Literární čtení ... 33

2.2.3 Čtenářská a literární kompetence ... 34

3 Čtenářské dílny ... **36**

3.1 Organizační formy čtenářských dílen ... **36**

3.2 Metodika čtenářských dílen ... **39**

3.2.1 Aktivity před čtením neboli cesta do textu ... 39

3.2.2 Aktivity při čtení neboli „bytí“ v textu ... 40

3.2.3 Aktivity po čtení neboli cesta z textu ... 41

3.3 Příklady čtenářských dílen ... **44**

3.3.1 Podněty k práci s bajkou Die beiden Frösche ... 45

3.3.2 Podněty k práci s krátkou povídkou Der blaue Falke (zaměřenou na komunikaci a/nebo gramatické struktury) ... 49

3.3.3 Podněty k práci s grafickou novelou deníkového typu Blumkas Tagebuch. Vom Leben in Janusz Korczaks Waisenhaus ... 56

4 Okénko do praxe – ilustrační dotazníkový výzkum ... **61**

4.1 Metodologie výzkumu ... **61**

4.2 Dotazníkové šetření ... **62**

4.3 Hlubší interpretace vybraných otázek empirického šetření ... **78**

4.4 Ohlédnutí za dotazníkovým šetřením 87
Závěr 88
Resumé 90
Seznam použitých informačních zdrojů 93
Elektronické zdroje 95

Úvod

Tématem předkládané diplomové práce je využití literatury ve vyučování cizímu jazyku (dále jen VCJ). Předmětem teoretického zkoumání je vymezení pojmů čtenářské dílny a literární čtení ve VCJ, předmětem empirické sondy je pak využití literárních textů v hodinách němčiny jako cizího jazyka na základních školách. Cílem práce je upozornit na význam čtenářských dílen jako na jeden z možných prostředků učení se literatuře a zároveň učení se literaturou[1]. Motivací k výběru tohoto tématu bylo zjištění, že sice existuje velké množství materiálů k výuce literatury v hodinách němčiny jako cizího jazyka, v praxi na hodinách němčiny se s jejich využitím však člověk setká jen velmi zřídka. Toto tvrzení vychází z mé zkušenosti jako žáka i učitele. Kromě toho jsem v průběhu studia na Pedagogické fakultě rozvíjela svůj zájem o didaktiku literatury, viděla velký potenciál v práci s literárním textem v hodině němčiny jako cizího jazyka a sama chtěla zkusit vytvořit didaktizace nějakých literárních textů. Proto jsem se touto cestou vydala i při volbě a řešení diplomového tématu.

Tématu využití literárních textů ve výuce cizího jazyka se v ČR věnuje např. Tamara Bučková (oblast germanistiky), dále můžeme zmínit romanistku Hanu Kylouškovou, nebo anglistky Olgu Vraštilovou a Evu Skopečkovou. Na Slovensku se tímto tématem v rámci výuky němčiny jako cizího jazyka zabývá například Ivica Kolečáni Lenčová. Z německojazyčných autorů je to Abraham Ulf, Monika Bischof, nebo Klaus-Michael Bogdal, Hermann Korte a mnoho dalších. Myšlenkami těchto autorů jsem se při volbě tématu i jeho zpracování inspirovala.

Práci jsem rozdělila do třech částí. Teoretická část je zaměřena na popis významu literárního textu ve výuce cizího jazyka. Definuje literární text, zabývá se různými druhy textů a popisuje důležitost zařazování literárních textů do výuky němčiny jako cizího jazyka. Jsou zmíněna také kritéria, kterými by se měl učitel řídit, když vybírá vhodný literární text pro své žáky. Zastoupení literatury v dokumentech SERR a Dodatku k SERR je také součástí teoretické části. V souvislosti s literárním textem je třeba zmínit i čtení jako jednu ze základních dovedností, které mají být rozvíjeny ve výuce cizího jazyka. Jsou vyjmenovány typy čtení s důrazem na literární čtení, které je specifické a důležité při práci s literárním textem.

[1] Učení se literatuře a literaturou je součástí metodologického přístupu prosazovaného T. Bučkovou (srov. Bučková 2020).

Ve druhé teoreticko-praktické části je představen jeden z možných konceptů čtenářských dílen. Nejprve jsou uvedeny teoretické možnosti práce s literárním textem ve výuce a následně jsou prezentovány čtyři návrhy na práci s literárním textem v hodině němčiny jako cizího jazyka, kdy každý návrh je zaměřen na rozvoj jiné oblasti výuky německého jazyka. Cílem je ukázat, že zařazovat literaturu do výuky nemusí být složité a že existuje mnoho různých způsobů, jak to provést. Texty použité k didaktizaci jsou: bajka *Die beiden Frösche* motivovaná Ezopovým dílem, povídka *Der blaue Falke* od Jürga Schubigera a knižní příběh *Blumkas Tagebuch. Vom Leben in Janusz Korczaks Waisenhaus* od Iwony Chmielewské.

Třetí část, Okénko do praxe, prezentuje výsledky výzkumu, který byl prováděn mezi učiteli němčiny na základních fakultních školách PedF UK. Cílem výzkumu je zmonitorovat současný stav výuky literatury v hodinách němčiny na základních školách. Hypotéza, ze které výzkum vychází, tvrdí, že učitelé na základních školách s literárními texty v hodinách německého jazyka pracují jen velmi zřídka, i když práci s literárním textem považují za smysluplnou. Podobné šetření se objevuje ve více pracích[2], je tedy zřejmé, že toto téma stále rezonuje v oblasti didaktiky literatury cizího jazyka a je velmi aktuální.

V přílohách práce jsou seskupeny všechny materiály potřebné k návrhům k práci s literárními texty v hodinách němčiny. Taktéž je přiložen seznam otázek k dotazníkovému šetření.

[2] Např. Vraštilová 2007; Dvořáčková 2019

1 Literární text ve VCJ

Tato kapitola má za cíl vysvětlit pojmy text a literární text a popsat roli literárních textů v hodině cizího jazyka. Budou vyjmenovány typy textů, vysvětleny přínosy práce s literárním textem ve VCJ a přiblížena kritéria pro výběr literárního textu k práci ve VCJ, kterými by se měl učitel řídit. V neposlední řadě bude také zmíněno zastoupení literatury v dokumentech platných pro státy Evropské unie.

1.1 K vymezení pojmu text

Základním pojmem, který je nutné s ohledem na téma této diplomové práce vysvětlit, je **text.** Od něj se pak odvíjí pojem **literární text** a jeho specifika.

Co se týče pojmu text, existuje mnoho přístupů, jak jej charakterizovat. Například Skopečková uvádí: „Většinou je chápán jako obsahově i formálně celistvý, uzavřený, spojitý útvar znakové povahy, který vzniká jako výsledek záměrné komunikační aktivity v určité situaci (…) s určitým komunikačním cílem.“[3] Text je tedy jazyková jednotka vytvořená producentem, určená příjemci a vzniklá za určitých podmínek (obr. 1). Ukazuje něco z mimojazykové reality, má svou funkci jako znaková jednotka a význam. Nutno podotknout, že podstata literárního textu spočívá v estetické funkci a literárním jazyku. Více k literárnímu textu je zmíněno v kapitole 1.2.2.

Dle Bučkové můžeme text vnímat jako **produkt** nebo jako **proces**. Text jako produkt je ustálená jednotka, kterou můžeme dále gramaticky analyzovat. Je nejvýše postavenou jednotkou ve významotvorných rovinách jazyka, je to jednotka složená z paradigmatických vztahů, souvisejících s hierarchií textu, a ze syntagmatických vztahů, které souvisejí s jazykovou stránkou textu. Je to jednotka nesoucí zvláštní sémantický význam.

Text jako proces je jednotka vznikající v komunikaci. Je popsán pěti ze sedmi znaků textuality – intencionalitou, situativností, akceptabilitou, informativností a intertextualitou. **Intencionalita** je chápána jako úmysl něco sdělit; **situativnost** popisuje podmínky, za kterých text vzniká; **akceptabilita** je připravenost pracovat s jazykovou jednotkou jako textem;

[3] Skopečková 2010, s. 67

informativnost znamená, že každý text nese nějaké informace a **intertextualita** znamená, že text odkazuje na jiný text nebo na nějakou mimojazykovou realitu stojící za hranicemi textu.[4]

Pojem text se nevztahuje jen k psanému projev, může být i mluvený a je tak základem výuky cizího jazyka. Může být sdělován nejenom psanou formou, ale využívat narativu i jiných médií jako je audionahrávka nebo kombinace textu a obrazu. To se týká jak pojmu text v jeho univerzálním chápání, tak literárního textu.

Podle Malé je text tvořen konkrétním producentem, je určován adresátem a vzniká za určitých podmínek.[5]

1.1.1 Text ve výuce cizího jazyka

Ve výuce cizího jazyka se setkáváme převážně s texty cizojazyčnými nebo i s texty v rodném jazyce, které mají většinou explikativní (vysvětlovací) funkci. Cizojazyčné texty jsou různě jazykově složité, to se odvíjí od funkce, kterou v hodině mají mít. V této podkapitole je přiblíženo dělení textů a jejich funkce ve výuce cizího jazyka.

Texty ve výuce je možné dělit podle různých kritérií. Jedním z kritérií je to, **zda mají žáka seznamovat s novým jazykovým materiálem**, pokud ano, jedná se o **texty výchozí.** Tyto texty prezentují nové jazykové jevy a jsou východiskem pro nácvik těchto jevů, nebývají určeny jen k četbě. **Texty doplňkové** oproti tomu nepřinášejí nový jazykový materiál, slouží ke čtení, dramatizaci nebo k písemné reprodukci. Tyto texty by neměly přinášet nové jazykové jevy, měly by sloužit k opakování a měly by být přiměřené znalostem žáků.[6]

Pokud dělíme texty dle kritéria **původnosti**, tedy autorství**,** používá se při výuce cizích jazyků **uměle sestavených***,* **adaptovaných** nebo **autentických textů**. Uměle sestavené texty jsou vytvořené přímo k rozvoji gramatického, tematického nebo lexikálního jevu. Snaží se co nejpřesněji přizpůsobit plánu v učebnici. **Adaptované texty** jsou texty originální přizpůsobené didaktickým potřebám daného učiva. Mohou to být úryvky z beletrie, články z novin apod. **Autentické nebo původní texty** jsou originální neupravené texty, které se užívají v původní podobě. Někdy bývají použity jako texty doplňkové hned v začátcích učení se cizímu jazyku

---

[4] https://pages.pedf.cuni.cz/tamara-buckova/files/2018/10/2_Text-und-Stilanalyse_Forschungsproblemkreise.pdf. Citováno 8. 7. 2020.
[5] Malá 2009
[6] Beneš 1970

(např. říkanky, písničky apod.).[7] Podle krátkého výzkumu, kdy bylo respondentům (cizincům žijícím v Německu) zadáno, aby si celý den zaznamenávali texty, se kterými se během dne setkali, vyšlo najevo, že nejčastěji čtou jízdní řády, dopisy/emaily, informační tabule, jídelní lístky, noviny, povídky, romány, reklamy apod.[8] Z toho vyplývá, že by se i žáci na českých školách v hodinách němčiny měli setkávat s těmito texty a na nich se učit cizojazyčné čtení a porozumění textu.[9] Jako autentické texty se tak obvykle označují texty jiné než literární (např. výše zmíněné jídelní lístky, texty z médií, informační tabule apod.). Pro tuto práci je tedy třeba uvést ještě termín **autentický literární text**, tedy literární text v původní neupravené podobě, jeho bližší specifikaci je věnována kapitola 1.1.2.1.

Texty je možné dělit i podle kritéria **monologického** nebo **dialogického charakteru** textů. Dialogické jsou určeny k nácviku dialogu a obsahují tak fráze z běžné komunikace typické pro mluvený jazyk. Monologické texty většinou slouží k získání informací, mohou být i základem pro dialog.[10]

Dalším a pro tuto práci významným kritériem je dělení textů z hlediska jejich **obsahového zaměření** a **slohově-žánrové charakteristiky**. Texty se pak dělí na literární, umělecké a neliterární, neumělecké.[11]

S tím souvisí také dělení z hlediska **funkčního stylového typu**, které odpovídá jazykovým úrovním a texty jsou podle něj zapracovány v učebních materiálech. Texty stylu prostě sdělovacího (např. dopis, SMS, vzkaz apod.) se objevují v učebnicích úrovně A0-A1, texty administrativního stylu (např. formuláře) jsou v materiálech pro úroveň A1-A2, učební materiály pro úroveň A2 a výše pracují například s životopisy, A1 a výš obsahuje texty publicistického stylu (texty z časopisů, internetových zpravodajství, recepty, inzeráty apod.). Populárně naučná literatura jako recepty, průvodci městem jsou zařazeny v učebních materiálech úrovně A2 a výš, beletrie a doprovodné texty vztahující se k ní jsou v učebních materiálech pro jazykovou úroveň B1 a výš.[12] Je však možné zmínit, že s beletristickými texty

[7] Beneš 1970, s. 162
[8] Westhoff 1997
[9] Vraštilová 2007
[10] Skopečková 2010
[11] Skopečková 2010
[12] Konzultace s Tamarou Bučkovou.

je možné pracovat i na nižších jazykových úrovních, jak bude také ukázáno v praktické části této práce.

1.1.2 Literární text ve VCJ

Tato práce se zaměřuje na **literární text** a jeho využití v hodinách němčiny jako cizího jazyka. Je tedy třeba vysvětlit, co to je literární text a jaký je rozdíl mezi textem literárním a neliterárním. Literární text je jednotkou nadřazeného pojmu literatura. Je to jazykový projev určený k opakovanému vnímání a má propracovanější formu než jazykové projevy běžné komunikace. Zprostředkovává dialog mezi autorem a čtenářem, je mnohovýznamový a může být interpretován různými způsoby. Jedná se o umělecký text buď v původním znění, nebo je didakticky adaptovaný. Charakteristickým znakem literárních textů je jejich literární jazyk. Jeho metaforičnost a obraznost přibližuje čtenáři reálný svět v nevšedním ztvárnění, pracuje s metaforou, konotací, polysémií, asociací apod.[13] Všechny tyto charakteristiky literárního textu podporují čtenářovo učení, protože musí o nových poznatcích přemýšlet a poskládat je do souvislostí.[14]

Literární texty můžeme dělit podle různých hledisek, těmi hlavními jsou **literární druhy** a **literární žánry**. Společné téma, stylistickou nebo kompoziční rovinu mají literární **druhy**, texty pak, jak je všeobecně známo, dělíme na **lyriku**, **epiku** a **drama**. Z hlediska literárních **žánrů**, tedy textů se společnými znaky jako obsah, rozsah, forma, kompozice nebo jazyk, mluvíme o **próze**, např. román, povídka, **poezii**, např. báseň, píseň a **dramatu**, např. tragédie, komedie. Toto dělení usnadňuje orientaci čtenáře v literárních textech a jeho očekávání od daného textu.[15]

U literárního textu nejde jen o obsah sdělení, ale i o to, jakým způsobem je text napsán, jaké výrazové prostředky jsou pro napsání zvolené a jak čtenář text přijme, jak literárnímu textu porozumí. Literatura nabízí čtenáři stálé hledání nových významů a souvislostí. Typická je pro ni nedokončenost a mnohovýznamovost, kdy záleží na čtenářově interpretaci související s jeho čtenářskou a životní zkušeností.[16] Čtení literárního díla je možné popsat jako interakci mezi

---

[13] Srov. Lenčová 2008, s. 32; Kyloušková 2007, s. 32.; Bučková 2009, s. 50; Bischof 1999, s. 20.
[14] Bischof 1999
[15] Burdof; Fasbender; Moennighof, 2007
[16] Skopečková 2010

čtenářem a textem, je to nekonečný a kreativní proces. Obzvlášť při práci s literárními texty v hodině je vhodné upozornit právě na mnohovýznamovost literatury. Každý žák má jinou zkušenost a dílo tak může interpretovat jiným způsobem. Literatura je nástrojem, který nabízí žákům nový pohled na jazyk a kulturu, přispívá také k rozvoji osobnosti. To vše by mělo být obsaženo v hodině cizího jazyka.[17]

K práci s literárním textem jsou ale nutné určité předpoklady. Pokud je žák zvyklý pracovat jen s neliterárními texty, bude stejným způsobem číst i ty literární. Bude hledat hlavně význam textu místo jeho smyslu. Je tedy třeba žáka motivovat výběrem literárního díla. Učitel by pak měl pomoci nasměrovat, jakým způsobem dílo interpretovat, z jakého úhlu se na něj dívat a využít text pro další práci ve vyučování cizímu jazyku.[18] Zde ještě je třeba dodat, že velký vliv na schopnost práce s cizojazyčným literárním textem má čtenářská zkušenost v mateřském jazyce, která pomáhá lepší orientaci v cizojazyčných literárních textech.

1.1.2.1 Autentický a/ vs. adaptovaný literární text

Pro práci s literárním textem ve výuce němčiny může učitel využít autentický text[19] nebo didakticky adaptovaný literární text. Autentickým literárním textem se pak rozumí originální literární text, který není nijak upravovaný a učitel jej v hodině využívá v původní podobě. Sice klade větší nároky na žáky (co se týče jazyka, čtenářské zkušenosti, literární kompetence apod.), pokud ale učitel zvolí vhodný postup práce s ním, je možné jej zařazovat již v nižších ročnících školy. Takový text nemusí vždy odpovídat možnostem žáků – jejich jazykovým kompetencím a pokud hovoříme o tématu, i jejich věku a např. i aktuálním zájmům. Sice klade větší nároky na žáky (co se týče jazyka, čtenářské zkušenosti, literární kompetence apod.), pokud ale učitel zvolí vhodný postup práce s ním, je možné jej zařazovat již v nižších ročnících školy.

Na druhou stranu lze tzv. „originál“ žákům přizpůsobit a v tom případě se jedná o adaptovaný literární text. Úpravy se mohou týkat jazykové, obsahové nebo kompoziční stránky textu. Existuje například mnoho klasických děl ve zjednodušené podobě.

---

[17] Skopečková 2010
[18] Kyloušková 2007
[19] Autentické texty jsou texty v neupravené originální podobě. Nejčastěji se jedná o různé texty, se kterými se člověk setkává v běžném životě (např. jízdní řád, email, vstupenka do ZOO, článek v časopise).

1.1.3 Role literatury ve VCJ

Patří vůbec literatura do hodin vyučování cizímu jazyku? Taková otázka možná napadla nejednoho učitele. Důvody pro práci s literaturou ve vyučování se pokusili shrnout Ronald Carter a Michael N. Long. Vytvořili tři modely, nebo tendence, do kterých promítli základní výukové cíle a shrnuli tak úlohu literatury ve vzdělávání. Jedná se o **kulturní model, jazykový model** a **model osobnostního rozvoje.**

Hlavním cílem výuky cizích jazyků je v současnosti **model jazykový**, upřednostňována je hlavně komunikativní kompetence. Podstata literatury spočívá v její estetické funkci. Typická je pro ni hra s jazykem, autoři mají jazykové prostředky jako stavební kámen k vyjádření myšlenky. To také napomáhá žákovu učení. Různé jazykové jevy si žáci lépe zapamatují, když se vyskytují v kontextu. Rozšiřují si slovní zásobu v mateřském i cizím jazyce. Čtením literárních textů jsou žáci vedeni ke schopnosti ocenit estetickou stránku díla.

Izraelský spisovatel Amos Oz řekl, že „nejlepším způsobem, jak poznat duši jiné země, je přečíst její literaturu.“[20] **Kulturní model** tedy hraje ve výuce cizích jazyků důležitou roli. Představuje úlohu literatury v hodinách cizího jazyka jako zdroj poznání kulturního bohatství nějakého národa. Žáci tak mohou proniknout do myšlenek souvisejících s určitým historickým obdobím. Dílo pak ocení i jako produkt určité doby, jako vyjádření autora v kontextu historických událostí.

Práce s literárním textem podporuje i **osobnostní rozvoj**. Žáci skrz literaturu mohou lépe poznat sebe i své okolí. Literatura podporuje přemýšlení, emocionální prožívání, motivaci.[21] Úkolem osobnostního rozvoje je hledání vztahu k literatuře, chápání vlastního místa ve světě. To přispívá také ke komplexnímu rozvoji žáka. Je třeba podporovat vztah žáků k literatuře jako zdroji inspirace a využívat literaturu jako motivaci k výuce cizího jazyka.[22]

Kromě toho práce s literaturou v hodinách cizího jazyka podporuje i další oblasti. Například básnické texty prohlubují znalost fonetiky jazyka. Literatura v hodinách navozuje intelektuální a emocionální prostředí ve třídě, prohlubuje vzájemné vztahy a rozvíjí tím osobnost žáka.[23]

---

[20] www.citaty.net. Citováno: 16.5.2020.
[21] Kyloušková 2007
[22] Skopečková 2010
[23] Kyloušková 2007

Podle Lenčové zasahuje literární text, jako specifický autentický text, osobnost žáka komplexně, to znamená jeho kognitivní, emocionální i afektivní stránku. Konkrétně vyjmenovává tyto poznatky: V cizojazyčné výuce má být literatura důsledně integrována, s literárním textem se má pracovat od prvních hodin výuky jazyka; literární text do velké míry rozvíjí estetické a etické cítění, pomáhá sebereflexi a sebehodnocení žáka; literatura zprostředkovává informace z reálií určité země, práce s literárním textem je spíše dešifrováním těchto informací; literatura podporuje rozvoj komunikativní kompetence žáka; žák vstupuje do popředí jako aktivní činitel, který samostatně recipuje text, vede s ním dialog a překračuje tak hranice literárního textu.[24]

Je zřejmé, že různí autoři vymezují různé funkce literárního textu v hodině cizího jazyka, mnohé z nich se překrývají. Roli literárního textu v hodinách cizího jazyka je možné shrnout pomocí Vraštilové. Ta definuje šest hlavních funkcí literárního textu. Jde o funkci **komunikativní**, kdy pomocí textu žáci komunikují s autorem a učí se tak komunikace mezi lidmi, **formativní**, literatura formuje osobnost jedince, jeho fantazii a hodnoty, **stylistickou**, žák pozná zvláštnosti cizího jazyka a může se inspirovat při tvorbě vlastních textů, **estetickou**, kdy žák poznává bohatství i krásu jazyka i okolního světa, **kulturologickou**, kdy skrz literaturu žák poznává kulturu dané země a také **relaxační**, čtení literárních textů by mělo být také radostí a odpočinkem.[25]

Všechny výše zmíněné funkce literatury v hodinách cizího jazyka ukazují, že literatura má velmi významné místo v hodinách cizího jazyka, není tedy pochyb o tom, že by s literárními texty žáci měli pracovat.

„Literární text v hodině cizího jazyka by ale neměl být primárně prostředkem pro lexikální, gramatická a překladová cvičení. Měl by být především dokumentem kulturního dědictví národa a současně materiálem sloužícím k rozvoji řečových dovedností žáků.“[26]

---

[24] Lenčová 2008
[25] Vraštilová 2007
[26] Vraštilová 2007, s. 56

1.1.4 Kritéria výběru literárního textu

Kritéria, kterými je třeba se řídit při výběru literárního textu k práci v hodině cizího jazyka je možné dělit na: **kritéria zaměřená na žáka, kritéria zaměřená na text, kritéria zaměřená na učitele a kritéria zaměřená na vyučování**.[27]

Při výběru literárního textu je nutné dbát na zásadu **přiměřenosti**. Tato zásada se vztahuje jak ke kritériím zaměřeným na žáka, tak na text. Nejde jen o **jazykovou stránku vybraného textu**, ale i o **intelektuální vyspělost žáků**. Text by neměl být ani moc složitý ani příliš snadný. Učitel by měl dodržovat pravidlo postupné gradace obtížnosti a volit takové texty, které budou na žáky klást stále větší nároky.[28]

Zároveň je vhodné dbát na to, zda text žáky zaujme, měl by se uplatňovat **psychologický zřetel**. Důležitým ukazatelem při výběru je tedy **žánr a téma textu**. Zde je opět nutné přihlédnout k věku žáků, mladší děti zajímají jiná témata a jiné žánry než mládež a dospívající. Mladší děti (do 10 let) zajímají spíše říkanky, pohádky, písničky, názorné příběhy, mládež (10-14 let) čte raději dobrodružné napínavé příběhy, zajímá ji téma přátelství, rodiny, prvních lásek apod. Dospívající (15-18 let) už mívají rozvinutější smysl pro četbu, dokáží reflektovat knihy se složitější tématikou.[29]

Literární text by měl být pro žáky zajímavý a podnětný. Velkou roli při výběru textu k práci ve výuce cizího jazyka hraje jeho obsahová stránka nebo téma, kterým se text zabývá. Příkladem témat může být rodina, přátelství, škola, volný čas, interkulturalita, zdraví, dobrodružství, sport apod. Výběr tématu záleží také na věku žáka a jeho zájmech. Žáci by měli být uváděni do typických komunikačních situací daného tematického okruhu. Důležitá oblast ovlivňující výběr textu je také čtivost a jazyková srozumitelnost textu, to se týká lexikální stránky i složitosti gramatických struktur.

Učitel při výběru textu bere v potaz i **kritérium rozsahu**. Rozhoduje i nad tím, zda využít jen **úryvek** nebo **celý text**, zda dát žakovi svobodnou volbu při výběru nebo zda literární texty určit případně doporučit. Délka textu je tedy velmi podstatným kritériem. Přečtení úryvku sice nezabere tolik času, je však nutné uvést žáka do kontextu. Čím je úryvek kratší, tím rychleji ho

---

[27] Konzultace s Tamarou Bučkovou a online výukové materiály ke kurzu didaktika literatury.
[28] Skopečková 2010
[29] Beneš 1970

mají žáci přečtený, je ale také hůř specifikován. Žáci se pak nemohou do textu začíst a udělat si o něm svou vlastní představu.[30]

Důležitým faktorem, který ovlivňuje učitele při vybírání vhodného textu, je samozřejmě jeho **dostupnost**. Učitel by měl volit takové texty, které je schopen sám obstarat všem žákům nebo u nichž ví, že například ve školní knihovně jich je dostatek pro všechny.

Při výběru textu by učitel neměl opomíjet ani sama sebe jako průvodce textem. Měl by vybírat takové texty, které zná a zajímají i jeho samého. **Kritériem zaměřeným na učitele** je tedy také vlastní zájem a zaujetí pro text. Těžko namotivuje žáky k práci s textem, když on sám se k textu staví bez většího zájmu a nadšení.

Ke **kritériím zaměřeným na průběh vyučování** patří například cíl, který s textem učitel zamýšlí. Zvolený literární text by měl také odpovídat následné práci s ním. Stejně náročný text může učitel nabídnout jak začátečníkům, tak pokročilým, záleží na cíli a postupu práce, které učitel zvolí. S tím souvisí také zmíněný rozsah textu.

1.1.5 Otázka motivace k práci s literárním textem

Pro práci s literárním textem je velmi důležitá motivace. Ne všichni žáci jsou náruživými čtenáři, ne každý čte rád a rozumí čtenému textu. Motivaci můžeme definovat jako akci směřující k dosažení cíle. Na začátku je podnět, který proces spustí. Podnětem (motivem) mohou být biologické nebo společenské potřeby a také emoce jako vliv libosti/ nelibosti v rozhodování apod.[31] Pozitivní emoce motivují. Je tedy třeba, aby učitel dokázal pro motivaci žáků využít jejich pozitivní aktivizující emoce (např. radost z učení) a snažil se snížit negativní deaktivizující emoce (např. nuda). Pak budou emoce plnit svou motivační funkci.[32]

Velmi důležitým faktorem při začátcích čtení a motivaci ke čtení je rodina a škola. Rodič funguje jako model pro dítě, pokud ho dítě vidí s knihou, je větší pravděpodobnost, že dítě bude také číst. Velký vliv má také hlasité předčítání knih dětem v době, kdy ještě samy číst neumí. Stejně tak učitel zajímající se o literaturu je vzorem pro dítě. Může pak podpořit žáka s výběrem knihy, doporučit mu některá díla a podněcovat ke čtení v mateřském i cizím jazyce.

---

[30] Kyloušková 2007
[31] Marečková in Janíková 2011
[32] Marečková in Janíková 2011

Je však nepravděpodobné, že žák bude číst v cizím jazyce, pokud nečte v mateřském. Je tedy třeba dítě vést ke čtení a ukazovat mu možnosti a místa, kde je možné se s literaturou setkat. Velkým zdrojem je škola a výuka zaměřená na literaturu, dále školní i veřejné knihovny, které je třeba dětem ukázat a uvést je tak do světa knih. Dle výzkumů Krashena je totiž zřejmé, že lepší přístup ke knihám má za následek rozvoj čtení a zlepšení jeho kvality.[33]

1.2 Dokumenty týkající se VCJ

V následující kapitole bude přiblíženo, jak se práce s literárními texty v hodinách cizího jazyka promítá do dokumentu Společného referenčního rámce (dále jen SERR) z roku 2002 (včetně jeho aktualizované podoby) a Dodatku k SERR z roku 2018.

Co se týče RVP ZV, je práce s literárním textem implicitně obsažena i v tomto dokumentu, explicitně však zmíněna není, proto se jí v této kapitole věnovat nebudeme.

1.2.1 Zastoupení literatury v SERR

Společný evropský referenční rámec slouží jako vodítko pro vypracování jazykových sylabů a směrnic pro vývoj učebních materiálů, zkoušek a kurikul. Popisuje, jaké znalosti a dovednosti musí žáci mít, aby byli schopni komunikovat v cizím jazyce a aby rozuměli kultuře cizího národa.[34]

V této kapitole bude popsáno, jakým způsobem je ve Společném evropském referenčním rámci zastoupena literatura a čím by se učitelé a autoři učebních pomůcek měli řídit.

V SERR se s literaturou setkáváme buď na příkladech textů užívaných v hodinách cizího jazyka nebo při podrobnější charakteristice čtení s porozuměním v jednotlivých jazykových úrovních. Jedním z příkladů činnosti spojené se čtením je **čtení pro zábavu**[35], kam můžeme zařadit i čtení beletrie. Z charakteristiky jednotlivých jazykových úrovní v oblasti **čtení s porozuměním vyplývá**, že se se složitějšími (abstraktními) texty studenti cizího jazyka setkávají, až pokud mají vyšší jazykové znalosti (C1, C2). I v úrovni B2 se uvádí, že student „může mít problémy s nepříliš frekventovanými, idiomatickými, spojeními"[36], které se však velmi často objevují v literárních

[33] Vraštilová 2007, s. 57-60
[34] www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy. Citováno 12.6.2020.
[35] SERR, 2002. s. 70
[36] SERR, 2002. s. 71

textech. Nižší úrovně jako A1, A2 a B1 popisují čtení jen jednodušších (faktografických) textů, které se často zabývají běžnou každodenní komunikací. Práce se složitějšími texty, kam je možné zařadit literaturu, je podle SERR žádoucí až ve vyšších jazykových úrovních.

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM – VŠEOBECNÁ STUPNICE

C2 Rozumí a kriticky interpretuje všechny formy písemného projevu včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, nebo velmi hovorových uměleckých i ostatních textů.

Rozumí širokému rejstříku dlouhých a složitých textů, oceňuje jemné stylistické rozdíly a jak implicitní, tak explicitní významy textů.

C1 Rozumí podrobnostem v dlouhých a složitých textech, ať se vztahují k jeho/jejímu oboru či nikoli, za předpokladu, že má příležitost si znovu přečíst obtížné pasáže.

B2 Dokáže číst do značné míry samostatně, přičemž používá techniku a rychlost čtení odpovídající různým textům a účelům. Dobře se orientuje při výběru příručních materiálů. Má rozsáhlou funkční „čtecí“ slovní zásobu, ale může mít problémy s málo častými idiomatickými spojeními.

B1 Dokáže číst s porozuměním na uspokojivé úrovni nekomplikované faktografické texty vztahující se k tématům jeho/jejího oboru a zájmu.

A2 Rozumí krátkým, jednoduchým textům, které se týkají běžných konkrétních záležitostí a obsahují častou každodenní slovní zásobu nebo jazyk vztahující se k práci.

Rozumí krátkým, jednoduchým textům obsahujícím nejčastěji užívanou slovní zásobu včetně internacionalismů, které existují v jeho/jejím mateřském jazyce.

A1 Rozumí jednoduchým frázím ve velmi krátkých, jednoduchých textech a dokáže vyhledat známá jména, slova a základní fráze a podle potřeby se ve čtení vracet zpět.[37]

SERR popisuje i důležitost estetického využití jazyka a uvádí příklady několika činností, které je možné při výuce aplikovat. Mezi nimi jsou činnosti jako zpěv písní; převyprávění povídek; předvádění divadelních her podle scénáře; tvorba, recepce a předvádění literárních textů.[38] Všechny tyto činnosti se řadí k práci s literaturou v hodinách cizího jazyka, jsou však doporučené až vyšším ročníkům (středním nebo vysokým školám). SERR také dodává, že:

(…) národní a regionální literatury podstatně přispívají k evropskému kulturnímu bohatství, které Rada Evropy chápe jako „hodnotný společný zdroj, jejž je třeba chránit a rozvíjet“. Studium literatury slouží spíše mnoha dalším vzdělávacím účelům - intelektuálním, morálním, citovým, jazykovým a kulturním, než jen účelům čistě estetickým.[39]

[37] SERR, 2002. s. 71
[38] SERR, 2002 s. 57
[39] SERR, 2002. s. 58

Tato pasáž a zdůraznění důležitosti poznání kultury cizího národa a rozvoje osobnosti se shoduje s důvody pro práci s literaturou, které jsou zmíněny v kapitole 1.1.3.

Jedna z kapitol SERR se zabývá texty. Popisuje texty, které se při výuce jazyka objevují, mezi nimi zmiňuje i beletrii.[40] Co se týče práce s textem, v SERR jsou popsány jazykové kategorie a dovednosti, které popisují, jakým způsobem by měl uživatel jazyka na určité úrovni umět pracovat s textem. Tento popis je možné interpretovat tak, že by práce s literárními texty ve vyučování cizímu jazyku mohla být aplikována už od úrovně A1, kdy mohou žáci opisovat krátké literární texty. V úrovni A2 pak mohou vybrat určité věty z literárního textu. V B1 může žák převyprávět krátký literární text, v jazykové úrovni B2 pak žáci mohou hledat hlavní témata přečteného literárního textu, postihnout zápletku a diskutovat o odlišných názorech. Shrnutí náročnějších textů by měli zvládnout studenti s úrovní C1. Práce s textem v úrovni C2 je rozšířena i o uspořádání argumentů a prezentaci poznámek k textu.[41]

Kapitola 5 popisuje různé kompetence, které student učením nabývá. Práce s literárními texty rozvíjí obecnou kompetenci (sociokulturní znalosti, interkulturní způsobilost) nebo komunikativní jazykovou kompetenci (lingvistické, sémantické, ortoepické, pragmatické, funkční kompetence).[42] Rozvoj slovní zásoby, gramatických struktur nebo pravopisu[43] může probíhat skrz používání autentických literárních textů v hodině cizího jazyka.

Přímé působení autentického jazyka obsaženého i v beletrii je považováno za jeden z obecných přístupů využívaných při výuce cizího jazyka.[44]

Toto je shrnutím toho nejdůležitějšího, co SERR v souvislosti s literaturou popisuje. Věnuje se ji jen velmi okrajově, jsou sice patrné jisté náznaky, záleží však na interpretaci čtenáře, jak si je vyloží. Jak bylo zmíněno, SERR považuje za důležitý přístup ve vyučování cizímu jazyku přímé působení autentického literárního textu a popisuje literaturu jako důležitou součást cizí kultury, pomocí které je možné lépe proniknout do neznámého jazyka. Podrobnější charakteristika literatury a jejího využití ve výuce jazyka je popsána v Dodatku k SERR z roku 2018.

---

[40] SERR, 2002. s. 97
[41] SERR, 2002. s. 98
[42] SERR, 2002. s. 103-133
[43]SERR, 2002. s. 156
[44] SERR, 2002. s. 145

1.2.2 Zastoupení literatury v Dodatku k SERR

Jedním z cílů Dodatku k SERR je podrobněji popsat čtení a poslech v existujících jazykových úrovních a popsat další komunikační aktivity jako je online interakce, používání telekomunikací, popsání reakce k uměleckému textu a k literatuře.[45]

Dodatek SERR přichází s více změnami z různých oblastí, níže jsou popsány změny spojené s literaturou.

Dodatek přidává tři nové oblasti související s uměleckým textem a s literaturou. Jedná se o: **čtení jako volnočasovou aktivitu** (jako čistě receptivní proces), **vyjadřování vlastní zodpovědnosti k uměleckému textu** (méně intelektuální, nižší úrovně jazykové znalosti), **analýzu a kritiku uměleckého textu** (intelektuálnější, vyšší úrovně jazykové znalosti).[46] Dodatek k SERR také rozšiřuje jazykové úrovně užívané v SERR o úroveň PreA1, tedy úroveň nižší než A1. Tou disponují uživatelé jazyka, kteří mají minimální jazykovou znalost, která zatím není dostačující úrovně A1.

Čtení jako volnočasová aktivita je jednou z možností, jak text číst, zahrnuje jak texty fiktivní, literaturu faktu, tak časopisy, články, blogy apod.[47] Literatura má tendenci ke vzbuzení reakce, a to by mělo být podporované ve výuce cizího jazyka. Zpravidla existují čtyři typy reakce: **zapojení**, tedy dát osobní reakci k jazyku, stylu nebo obsahu, **interpretace**, tedy přisuzování významu některému aspektu díla, jako obsah, motiv, charakter, metafora apod., **analýza** konkrétního aspektu díla jako jazyk, literární heslo, kontext, vztah apod., **hodnocení**, tedy kritické posouzení techniky, struktury, vize umělce, důležitosti díla apod.

Vyjadřování vlastního názoru k uměleckému textu se soustředí na dopad díla na jednotlivce/ individualitu. Užívá se postupů: popis toho, co čtenáře na díle zaujalo; popis postav v díle a určení, se kterým by se čtenář identifikoval a proč; přenesení aspektů díla na vlastní zkušenost, souvislost pocitů a emocí; vlastní interpretace díla jako celku.

V nižších úrovních jazyka (A2-B1) umí žák/student říci, co se mu na díle líbí, jak se cítí, mluvit o postavách a popsat souvislost aspektů díla se svým životem. Od úrovně B2 dokáže

[45] Dodatek k SERR, s. 23
[46] Dodatek k SERR, s. 51
[47] Dodatek k SERR, s. 65

žák/student podrobněji diskutovat o díle, popsat formu, styl a téma příběhu. V úrovni C1 i C2 dokáže žák/student hlouběji a detailněji interpretovat dílo.[48]

Analýza a kritika uměleckého textu je oblast, která se zaměřuje hlavně na vyšší úrovně vzdělávání (střední a vysoké školy). Aspekty analýzy se zabývají rozborem významu typických jevů díla, zpracováním týchž témat v jiném díle a dalšími souvislostmi mezi nimi a také hodnocením díla jako celku. Mezi klíčové metody této oblasti patří vyjádřit názor na dílo, kriticky zhodnotit rysy díla včetně charakteristiky techniky. Popisy jazykových úrovní začínají až na B2, kdy má být důraz více na popis než hodnocení literárního díla. Uživatel jazyka úrovně B2 dokáže charakterizovat podobnosti a odlišnosti mezi díly, argumentovat a reagovat na názory ostatních. V jazykové úrovni C1 jsou představeny detailnější analýzy, soustředící se na způsob, kterým dílo působí na čtenáře. V C2 dokáže student poznat jemnější stylistické a lingvistické nuance, odhalí souvislosti a dokáže kriticky posoudit, jakým způsobem je struktura a jazyk díla využita k jednotlivým úmyslům autora.[49]

Zastoupení literatury v Dodatku k SERR je oproti SERR mnohem konkrétnější. Dodatek se mnohem více zaměřuje na práci s literárním textem ve vyučování cizímu jazyku. Klade důraz na samotné čtení literárního textu a následnou práci s ním. Popisuje to, co mají uživatelé jazyka v různých jazykových úrovních v souvislosti se čtením literárních textů zvládnout. Oproti SERR Dodatek explicitně zmiňuje práci s literaturou, v SERR si čtenář sice může pod některými pasážemi o práci s textem představit i literární texty, literatura však není takto jasně zmíněna. V souvislosti s Dodatkem k SERR je v posledních letech vidět tendence k většímu důrazu na zastoupení literárních textů v hodinách cizího jazyka napříč evropskými zeměmi. Jsou zdůrazňovány výhody a pozitivní vlivy práce s literaturou na žákovo učení.

[48] Dodatek k SERR, s. 115-116
[49] Dodatek k SERR, s. 117

2 Literární učení ve vztahu k řečové dovednosti čtení

Řečová dovednost čtení je jednou ze základních řečových dovedností a je nesporně spjata s literárními texty. V následující kapitole je tato dovednost blíže popsána, jsou vyjmenovány typy čtení, s důrazem na literární čtení, a vliv čtení na porozumění textu. Je vysvětlen také pojem literární komunikace a literární učení.

2.1 Čtení jako jedna ze základních řečových dovedností

Čtení patří k jedné ze čtyř řečových dovedností (psaní, mluvení, čtení, poslech), jejichž rozvoj má být cílem výuky cizího jazyka. V této kapitole bude přiblíženo, co znamená čtení v kontextu výuky cizího jazyka a jaké je jeho postavení mezi ostatními dovednostmi.

Řečovými dovednostmi se nazývá schopnost používat cizí jazyk za účelem komunikace v oblasti zvukové nebo psané podoby jazyka. Dovednosti se dělí na receptivní a produktivní. K receptivním dovednostem se řadí poslech s porozuměním a čtení s porozuměním, k produktivním pak ústní a písemný projev.[50]

Za zvláštní řečovou dovednost se považuje překládání, při kterém dochází k vědomé transpozici textu z jednoho jazyka do druhého. Obzvlášť v začátcích učení se cizímu jazyku používáme tuto metodu jako pomůcku k porozumění.[51]

Dovednosti úzce souvisejí s metodami výuky cizího jazyka[52]. Ohlédneme-li se do nepříliš vzdálené minulosti, pak začátkem 70. let 20. století proniká do výuky cizích jazyků komunikativní metoda, jejímž stěžejním bodem je poslech a mluvení, čtení hraje spíše méně důležitou roli. To se však mění koncem 70. let, kdy právě komunikativní metoda dává jako jeden z hlavních cílů také porozumění psaných (všedních) textů. Od té doby mají ve vyučování cizímu jazyku stejně důležité místo všechny čtyři jazykové dovednosti, tedy poslech, mluvení, čtení, psaní. Speciálně se vyčleňuje dovednost překládání. Bývá oddělována jako ta pátá, která však zahrnuje i ostatní řečové dovednosti.[53]

---

[50] www.sprache-ist-integration.de. Citováno 25.6.2020.
[51] Beneš 1970
[52] Tato práce se metodám výuky podrobněji nevěnuje.
[53] Westhoff 1997

Dovednost čtení je považována za nejsnazší ze čtyř cílových dovedností. Je tomu tak hlavně kvůli přehlednosti grafického textu a tempu čtení, které si každý čtenář může zvolit sám, kdykoliv se k různým pasážím může vracet.[54]

Cílem výuky čtení v cizím jazyce je, „aby žáci uspokojili své potřeby po informacích, které obsahuje cizojazyčný text."[55] (Překlad: Štěpánová) Žáci mají porozumět cizojazyčným textům, se kterými se v reálném životě budou setkávat.

Co se týče čtení a výuky němčiny, stejně jako ostatní jazykové dovednosti by mělo být přítomné v každé hodině cizího jazyka. Pokud žáci pracují s učebnicí nebo s jinými materiály, setkávají se se čtením neustále, ať už jde o čtení zadání úkolu nebo čtení delšího textu. Dovednost čtení však není jen pasivní činností, obzvlášť pokud se jedná o čtení cizojazyčného textu. Nejde o to jen text přečíst, ale také porozumět tomu, co je v něm obsaženo. Je to proces založený na zautomatizovaných operacích, díky kterým je čtenář schopen získat informace z textu. Během procesu čtení rozlišujeme několik fází. Jedná se o percepci, tedy vizuální vnímání textu, asimilativní doplňování, kdy čtenář odhaduje, co bude následovat, identifikaci jazykových prostředků a nakonec interpretaci, tedy skutečné porozumění textu.[56]

2.1.1 Typologie čtení

Ve výuce cizího jazyka se setkáváme s různými způsoby čtení textu, každý je využíván k jinému cíli. V této kapitole bude přiblíženo, jaké jsou druhy čtení. Závěrem je zmíněn i pojem **literární čtení**, který je pro tuto práci stěžejním.

Existuje mnoho hledisek, podle kterých je možné dělit druhy čtení. Setkáváme se s tichým čtením, překladovým, analytickým, individuálním čtením apod. Pro tuto práci volíme Choděrovo dělení druhů čtení: **čtení orientační, selektivní, kurzorické** a **čtení totální.** Jako **orientační čtení** se označuje jen zběžné rychlé čtení, není cílem znát každý detail textu, jde spíše o zjištění, zda se v textu neobjevuje nějaká pro nás důležitá informace. Pokud se zaměřujeme jen na jednu informaci, nebo hledáme v textu odpověď na nějakou otázku, mluvíme o selektivním čtení. **Kurzorické čtení**, jinak označováno také jako letmé čtení, má za cíl pochopit hlavní myšlenku textu, nehledá detaily. **Čtení totální**, nebo detailní, stojí v opozici

[54] Veselý, in Hendrich a kol. 1988
[55] Westhoff 1997, s. 7
[56] Kyloušková 2007

ke kurzorickému. Jde o velmi podrobné čtení, často spojené s rozborem textu, s jeho analýzou.[57]

Je možné uvést ještě další typy čtení, které uvádí například Beneš. **Tiché čtení** je běžný způsob čtení v životě. Jedná se o čtení pro sebe, je potřeba plné soustředění na text. Ve výuce by mělo mít své místo, mělo by předcházet čtení nahlas. **Čtení nahlas** je složitější, očekává totiž dovednost převádění grafické podoby slov do zvukové a nácvik správné výslovnosti slov. Tento typ je pro učitele výhodný, protože může hned kontrolovat kvalitu žákova čtení. Cílem je, aby žáci četli přiměřeně hbitě, plynule, správně převáděli grafickou podobu textu ve zvukovou. Nemělo by však být opomíjeno to, zda žáci čtenému rozumějí. Hlasité čtení je možné trénovat sborově, kdy čte celá třída (učitel pak ale může hůř kontrolovat výkony jednotlivců), žáci se však tolik nestydí jako při čtení jednotlivců.[58]

Obzvlášť k tématu této práce je vhodné zmínit další typy čtení, které uvádí Vraštilová. Zmiňuje **extenzivní** a **intenzivní čtení**. Extenzivní se podobá čtení v mateřském jazyce, čtenář čte svým tempem a vnímá tak obsah textu. Při intenzivním čtení si musí čtenář dekódovat význam textu, zkoumá syntaktické a lexikální části textu, hledá ve slovníku apod. Cílem intenzivního čtení je snaha o porozumění textu, extenzivní čtení je hlavně četbou pro potěšení.[59] Důležitým pojmem je také **literární čtení**. Jedná se o způsob čtení, při kterém hraje důležitou roli literární jazyk a estetické vnímání textu. Důležitá je komunikace mezi textem a čtenářem, který text interpretuje. Blíže se tomuto pojmu věnuje kapitola 2.2.2.

2.1.2 Dovednost čtení jako jeden z předpokladů porozumění textu

Jak již bylo zmíněno, při čtení nejde jen o „přelouskání“ slov, ale hlavně o porozumění čtenému. A právě škola by měla být místem, kde se žáci naučí, jak text číst, a osvojí si různé strategie čtení. Proces porozumění textu můžeme definovat jako „schopnost porozumět informaci v textu a správně ji interpretovat.“[60]

Tato schopnost je o to těžší, pokud mluvíme o cizojazyčném čtení textu. Jazyk čteného textu je faktorem, který velmi ovlivňuje porozumění. Rozdíly ve čtení v cizím a mateřském jazyce se

[57] Skopečková 2010
[58] Beneš 1970
[59] Vraštilová 2007
[60] Skopečková 2010, s. 61

dělí na **jazykové, individuální** a **společensko-kulturní**. Co se týče **rozdílů jazykových,** jedná se hlavně o odlišnosti ve slovní zásobě, gramatice a pravopisu. Pokud si čtenář hledá každé slovo ve slovníku, uniká mu pak celkový význam delšího textového celku. Dále je možné do této kategorie zařadit i rozdíly v množství času stráveném čtením v cizím jazyce, nebo kontaktu s cizím jazykem, kde však kontakt s mateřským jazykem obvykle převažuje. Další kategorie popisuje **individuální rozdíly** každého čtenáře. Zabývá se například rozdíly v dovednosti čtení v mateřském jazyce a vlivem na rozvoj této dovednosti v jazyce cizím. Zkoumá také rozdíly týkající se zkušeností s používáním zdrojů, jako jsou slovníky nebo encyklopedie. Velký vliv na čtení a porozumění textu má **kulturní** a **společenské** zázemí čtenáře, tím se zabývá třetí zmíněná kategorie. V každé zemi je vztah společnosti ke čtení a textům jiný, používají se jiné pomůcky ke čtení, struktura textu může být také odlišná.[61] Autor se totiž většinou obrací na čtenáře určitého sociokulturního prostředí, je pak těžší rozeznat ironii, narážky a může dojít k nepochopení celého díla. Před čtením textu ale může učitel žáky uvést do kultury daného národa a vysvětlit jazykové odlišnosti díla.

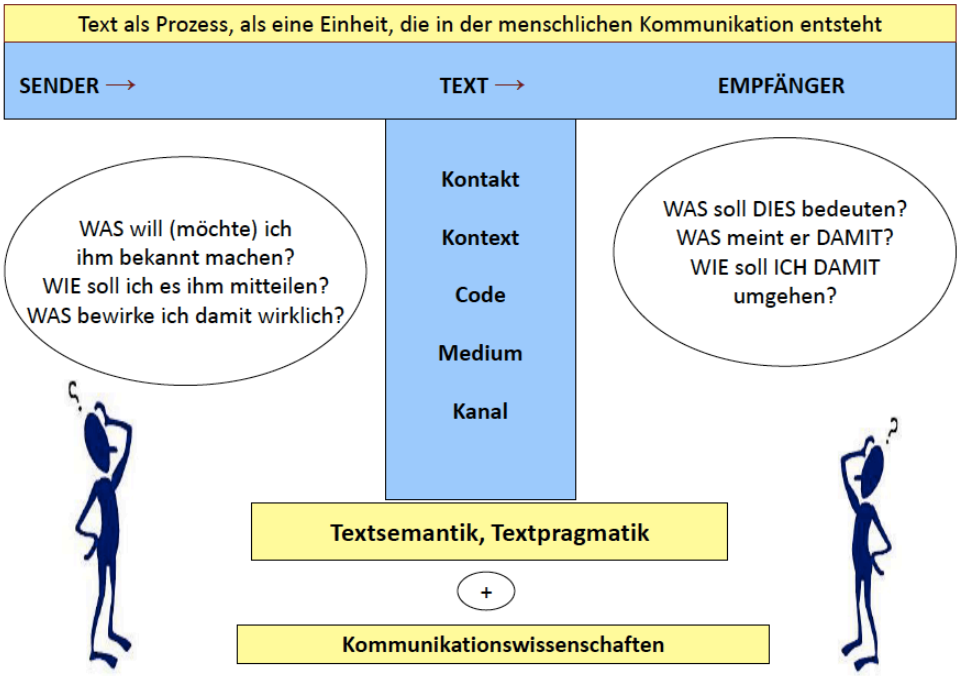
Porozumění je podmíněno znalostí jazyka na určité úrovni, s čímž souvisí jazyk a myšlení a s tím souvisí jazyková a obsahová predikce, která se týká jak četby v mateřském, tak četby v cizím jazyce. Na základě svých zkušeností je čtenář schopen odhadnout pokračování, ať už obsahové (znalost tématu) nebo jazykové, jako jsou například předložkové vztahy v němčině.[62] Další překážkou v porozumění literárního textu jsou specifické rysy literárního jazyka, jeho symbolika a estetická funkce. Literárnímu textu a jeho specifikům se podrobněji věnuje kapitola 1.1.2.

Nemalý vliv na porozumění textu má také médium, kterým je text zprostředkován. U knihy má velký vliv její obálka, paratext, titulní i zadní strana díla a samozřejmě název, jehož přečtením čtenář získá první informace o textu a může vyvodit obsahové hypotézy. Grafická stránka textu, tedy velikost písma, barva, rozvržení textu na stránce může čtenáři pomoci rozpoznat, o jaký literární žánr se jedná.[63]

---

[61] Skopečková 2010
[62] V tomto případě Kyloušková (2007, s. 26) vychází z tezí G. Genetteho.
[63] Kyloušková 2007

Obrázek 1: Komunikační model[64]



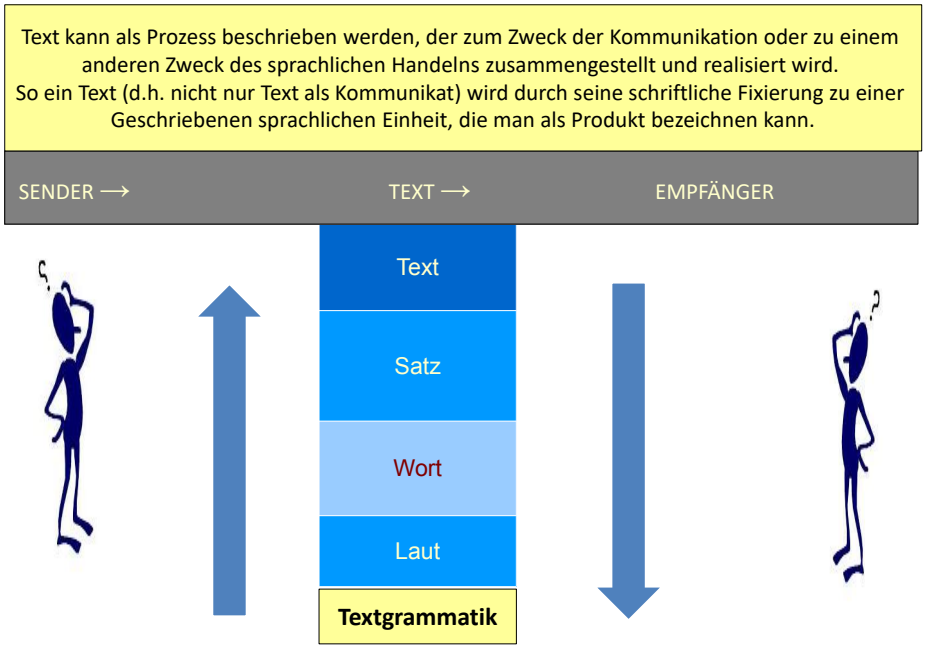
Komentář k obr. č. 1

Bučková popisuje komunikační model pomocí tohoto obrázku, který ukazuje text jako proces, jako jednotku, která vzniká v lidské komunikaci. Autor textu (Sender) vysílá určitou zprávu pomocí textu, na který má vliv způsob kontaktu (přímý, nepřímý), kontext (v jakém prostředí text vzniká, v jakém prostředí příjemce text přijímá), jazykový kód, médium (kniha, email, SMS apod.) a nakonec i kanál, kterým příjemce text dostává (počítač, telefon…). Příjemce pak text dekóduje a interpretuje, přemýšlí, co text znamená, co tím autor chtěl říci a jak se s textem vypořádá. Tento model je zásadním ukazatelem pro tuto práci.

Během čtení probíhají v mozku čtenáře různé procesy. Tyto procesy nazýváme modely čtení a definujeme celkem tři. „Snaží se z různých úhlů uchopit faktory, které ovlivňují vytváření smyslu textu a důležitost jejich působení.“[65] Jedná se o **čtení zdola nahoru, čtení shora dolů (Obr. 2)** a **interaktivní čtení**.[66]

[64] https://pages.pedf.cuni.cz/tamara-buckova/files/2018/10/2_Text-und-Stilanalyse_Forschungsproblemkreise.pdf. Citováno: 8.7.2020.
[65] Kyloušková 2007, s. 12
[66] Kyloušková 2007

Obrázek 2: Čtení zdola nahoru a čtení shora dolů[67]



Komentář k obr. č. 2

Na obrázku 2 je ukázán proces čtení zdola nahoru a čtení shora dolů. Čtení zdola nahoru (šipka nahoru) znamená, že čtenář dekóduje text od jednotlivých písmen (tedy od roviny Laut), kterým nakonec přidává význam. Čtení shora dolů (šipka dolů) představuje opačné vnímání textu, kdy čtenář prostřednictvím znalosti kontextu a svých očekávání postupně dekóduje text.

Znalost jazyka a jazykového systému jsou základy pro **čtení zdola nahoru**. Čtenář postupně dekóduje písmeno po písmenu, slovo po slovu, ke slovům pak přidává význam. Tento model lze ale uplatnit jen v začátcích čtení v mateřském jazyce, pro čtenáře v cizím jazyce, kteří už umějí číst v mateřštině, není tento způsob čtení přirozeným.

Opakem je model **čtení shora dolů**, který uplatňuje již zkušenější čtenář. Čtenář přistupuje k textu s různým očekáváním. Proces čtení je spojen se čtenářovou znalostí kontextu, s jeho schopností dedukce. Čtenář postupuje od svých očekávání k samotnému textu, předvídá, co se asi dočte, v průběhu čtení potvrzuje nebo vyvrací své hypotézy. Nemusí rozumět všemu, ale chápe význam, postupuje od textu k jednotlivým slovům a k významu.

[67] https://pages.pedf.cuni.cz/tamara-buckova/files/2018/10/2_Text-und-Stilanalyse_Forschungsproblemkreise.pdf. Citováno 8.7.2020.

Třetím modelem (kritéria čtivosti) a částečně i kompromisem mezi již zmíněnými modely je **interaktivní přístup**.[68] Tento přístup souvisí se čtenářskou zkušeností, jazykovou kompetencí a s kompetencí životní zkušenosti (pokud čtenář myšlenku nebo slovo odněkud zná, nezastaví se nad nimi, ale pokračuje dál). Čtenář vychází od významotvorné jednotky slova, tedy zdola nahoru, a pátrá po pochopení textu, který přesahuje větu. Interaktivnost může být tedy pojata i jako interakce čtenáře a textu zasazeného do širších souvislostí týkajících se tématu a recipienta (viz obr. 1).

2.1.3 Literární komunikace jako čtenářská strategie

Důležitým pojmem při čtení a práci s textem jsou čtenářské strategie. Jsou to postupy, které čtenáři pomáhají, aby lépe porozuměl čtenému textu. Učitel by měl vést své žáky k tomu, aby zjistili, jakým způsobem přemýšlejí, tedy aby zjistili, jakým způsobem dekódují text.[69] **Čtenářská dovednost** je pak zautomatizované užívání čtenářských strategií bez toho, aby o nich čtenář přemýšlel. Cílem učitele by však mělo být, aby se žáci naučili pracovat se čtenářskými strategiemi vědomě, aby věděli, proč a kdy mají které strategie použít. Ve chvíli, kdy narazí na složitější text, by měli vědět, jakou strategii k usnadnění porozumění textu mají použít.[70]

Čtenář je příjemcem neboli adresátem textu. Na základě svých zkušeností text interpretuje. Existují pojmy skutečného čtenáře, který čte literární dílo, a fiktivního čtenáře (tedy naratáře), který je obsažen v textu jako adresát sdělení.[71] Mezi textem a čtenářem pak probíhá **literární komunikace.** Je to proces vzniku a vnímání literárního díla. Zde je opět možné odkázat na obrázek 1, který vysvětluje komunikaci mezi autorem textu, čtenářem a textem. Kyloušková k pojmu literární komunikace píše toto:

> Z hlediska literární komunikace je literární text složitý a vrstevnatý, neboť je kombinací kódu jazykového a literárního (estetického). Jazykové prostředky se zde využívají nejen informativně, ale i obrazně, což zároveň ztěžuje čtivost textu. Identifikace jazykových prostředků a chápání strukturní výstavby výpovědi je prvním předpokladem ke správné interpretaci textu, tj. jeho celkového smyslu.[72]

---

[68] Srov. Skopečková 2010; Kyloušková 2007.
[69] Jedná se o metakognitivní postup.
[70] Srov. www.ctenarska-gramotnost.cz. Citováno: 1.6.2020; Vraštilová 2007.
[71] Nünning, 2001
[72] Kyloušková 2007, s. 21

Literární komunikace je dle Bučkové jedním ze základních prostředků osvojování literatury. Charakterizuje ji jako souhrn komunikačních procesů, které se vztahují ke vzniku díla, k recepci uměleckého díla (zaměřené na analýzu textu a další práci s textem) a k cestě dokončeného textu jako uměleckého díla ke skutečnému čtenáři.[73]

Literární komunikaci je možné dle Bučkové vnímat ze dvou pohledů. V užším slova smyslu se jedná o komunikaci o literárním díle, které se účastní alespoň dvě osoby (např. učitel – text – žák), v širším slova smyslu jde o komunikaci s literárním dílem (např. text – žák), kdy je stěžejní vlastní estetické vnímání textu bez účasti jiné osoby. Předmětem literární komunikace obvykle bývá zkoumání literárně-textových struktur (bádání o působnosti textu, text i komunikace se stávají východiskem ke vzniku jiných textů), převyprávění původního literárního textu nebo eseje o literárním díle či vlastní tvorba textu vycházející z původního literárního textu.[74]

Co se týče širšího pojetí literární komunikace, je možné ji charakterizovat jako specifický druh pedagogické komunikace, při níž musí být akceptovány jazykové i obsahové hranice každého žáka. Kromě toho se žáci skrz literární text setkávají s různými tématy, která působí na každého jinak. Je nutná empatie ze strany učitele i ostatních žáků.

Literární komunikace plní tři funkce. Je podporováno prohloubení literární kompetence, tj. znalosti o literatuře (klasická analýza a interpretace), kdy kognitivní stránka stojí v popředí. Literární text většinou otevírá témata k diskuzi, která je vhodné otevřít v hodině němčiny a jinak se k nim jen těžko dostává. Pomocí literatury je tedy možné podporovat komunikační kompetenci. Je rozšiřována interkulturní kompetence, prostřednictvím textu se žáci seznamují s cizími prvky kultury a jazyka cizí země.[75]

Literární komunikace je systémová souvislost komunikací o textech jako dílech. Ve chvíli, kdy text zamýšlený jako dílo vzniká, podrobuje se navazující selekci, která se týká literatury chápané diference mezi informací a sdělením. Je přitom spjat s literární komunikací, je třeba i nadále počítat s estetikou orientovanou na dílo.[76]

---

[73] Bučková, 2009.
[74] Bučková, 2009.
[75] https://pages.pedf.cuni.cz/tamara-buckova/didaktika-literatury-literaturdidaktik/. Citováno: 2.7.2020.
[76] Nünning 2006, s. 395

2.2 Literární učení a literární čtení

V následující kapitole jsou představeny pojmy literární učení a literární čtení, které jednoznačně souvisejí se čtenářskými dílnami.

2.2.1 Literární učení

Bučková popisuje literární učení v širším a užším slova smyslu. V širším smyslu literatura přesahuje do existujícího světa čtenáře, pro nějž je určitou formou sebevzdělávání. Literatura je pak zdrojem vědění o světě, o sobě samém a o vlastní nebo cizí kultuře.

V užším slova smyslu je možné definovat literární učení jako literární výchovu, která je však ve výuce cizího jazyka specifikována spíše jako učení se literaturou.[77]

Abraham a Kepser definují literární učení jako školní výukové procesy vedoucí k získání dovedností, schopností a znalostí, které jsou nutné k pochopení literárně-estetických textů v jejich různých podáních. Literární učení může probíhat v každé výuce čtení.[78] (Jako literárně-estetické jsou míněny ty texty, které se vyznačují třemi znaky – fikcí, jazykovo-uměleckou výstavbou textu a relativně dlouhotrvajícím písemným, ústním nebo elektronickým uchováním textu.)[79] V tomto případě jde však o definici literárního učení pro němčinu jako mateřský jazyk. Tento způsob literárního učení je možné aplikovat i v hodinách němčiny jako cizího jazyka, je však nutné brát ohled na žákovy jazykové neznalosti.

Literární učení zahrnuje kromě recepce literárního díla a následné práce s ním také tvorbu vlastních literárních textů.[80]

2.2.2 Literární čtení

Výše bylo zmíněno, že čtení literárního díla je možné popsat jako interakci mezi čtenářem a textem, je to nekonečný a kreativní proces.[81] Tato věta popisuje literární čtení, které je považováno za jeden ze zvláštních druhů čtení. Velkou roli hraje estetická funkce textů a důležité místo má v literárním čtení čtenář jakožto příjemce a aktivní interpret textu. Do

[77] Bučková 2020
[78] Abraham, Kepser 2009
[79] Bogdal, Korte 2002
[80] Bogdal, Korte 2002
[81] Skopečková 2010

popředí se dostává souhra mezi textem obsahujícím znaky (které vedou četbu) a čtenářem, který text aktivně interpretuje.[82]

Literární čtení jako komplexnější aktivita, která překračuje hranice řečové dovednosti čtení, vyžaduje od učitele prohloubení některých schopností. Učitel by měl být empatický, aby se dokázal vcítit do žáka a respektoval možné odlišné vnímání literárního díla, ke každému žákovi by měl přistupovat individuálně a reflektovat znalost a povědomí o sociálním zázemí žáka jako čtenáře a v neposlední řadě by měl mít vytříbený cit pro práci se skupinou, aby dokázal reagovat na nečekané situace a aby dokázal propojit žáky mezi sebou.[83]

Literární čtení přesahuje dovednost čtení ve smyslu dešifrace slov, přesahuje nad rámec výuky německého jazyka, do běžného života.

2.2.3 Čtenářská a literární kompetence

Jako **čtenářskou kompetenci** nazýváme schopnost pracovat s literárním textem. Odráží celkovou čtenářskou zralost a schopnost umět použít získanou literární zkušenost. Čtenářská kompetence je podmíněná životními zkušenostmi a vědomostmi, můžeme ji však neustále rozvíjet. Rozvoj čtenářské kompetence by měl začít už v rodině, před získáním čtecí dovednosti. Může být podporován čtením pohádek, prohlížením obrázkových knížek apod.[84] U čtenářské kompetence jde podle Bogdala a Kohlera hlavně o nalezení a pochopení obsahu literárního textu a o vytvoření literární kompetence.[85]

Literární kompetence je pak soubor jazykových a literárně-teoretických poznatků a zkušeností, které čtenáři pomohou vést dialog s autorem prostřednictvím literárního díla.[86] Literární vyučování má za cíl zprostředkovat literární kompetenci. Tento pojem je dle Bogdala a Korteho možné shrnout jako všechny schopnosti, které přispívají k literární kultuře. Patří tam například schopnost zařadit dílo do správného žánru, historické epochy, posouzení estetické kvality textu nebo také schopnost vést dialog o textu s jinými čtenáři.[87]

---

[82] Nünning 2006
[83] Bučková 2020
[84] www.goethe.de. Citováno 25.5.2020.
[85] Bogdal, Korte 2002
[86] Lenčová 2008
[87] Bogdal, Korte 2002

Elementární vymezení literární kompetence je dle Pršové: „(…) schopnosť vnímať, zažiť, interpretovať a hodnotiť umelecký text a využiť skúsenosť s umeleckým textom vo vlastnej individuálnej (recepčnej aj produkčnej) aktivite.“[88]

Pro tuto práci je vhodné ještě vysvětlit pojem **čtenářské gramotnosti**, který PISA definuje jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“[89] Čtenářská gramotnost je nutnou potřebou v současném světě. Rozvoj čtenářství by tedy měl být stěžejním bodem výuky jazyka.

[88] Pršová, 2011. s. 31
[89] www.clanky.rvp.cz. Citováno 1.6.2020.

3 Čtenářské dílny

Cílem této části zkoumání je ukázat možnosti práce s literárním textem, které lze využít v hodinách němčiny na základních školách. Nejprve jsou zmíněny organizační formy učení se literaturou a zároveň literatuře a následně je popsána metodika čtenářských dílen. Metodické postupy jsou konkretizovány na třech literárních textech, respektive na jejich didaktických adaptacích celkem se čtyřmi různými zaměřeními. Hovoříme o literární, komunikační, jazykové kompetenci, kompetenci směřující ke znalosti reálií; zastřešujícími cílovými kompetencemi jsou čtenářská a interkulturní kompetence, na něž lze „nabalit“ kompetence klíčové. Jednu ze jmenovaných kompetencí lze vždy označit za dominantní, zbývající jako doprovodné.

Záměrem následně předložených dílen je ukázat, že práce s literárními texty nemusí být vůbec složitá, jak na přípravu, tak na provedení, a že texty je možné využít i pro rozvoj jiných dovedností a znalostí, než je jen trénink samotného čtení. Každá didaktizace literárního textu je tedy zaměřená na jinou oblast výuky německého jazyka, která má často přesah i nad rámec výuky němčiny do každodenního života. Vytvořené návrhy práce s literárním textem jsou také reakcí na odpovědi respondentů (v níže popsaném) dotazníku na otázku, proč s literárními texty v hodinách němčiny nepracují. Mezi nejčastější totiž učitelé uvádějí nedostatek času na „normální“ výuku (myšleno výuku gramatiky a slovní zásoby) a nízkou jazykovou znalost žáků.

3.1 Organizační formy čtenářských dílen

V teoretické části předkládané práce bylo zmíněno mnoho důvodů, proč je vhodné v hodinách cizího jazyka pracovat s literárními texty. Jak je ale zařadit do vyučování? Jaké jsou možnosti práce s literaturou ve školní praxi? V této kapitole jsou nastíněny vybrané možnosti práce s literárními texty ve vyučování cizímu jazyku.

Čtenářské dílny je možné popsat jako **virtuální čtenářský prostor**, ve kterém se pomocí literárního textu rozvíjejí různé oblasti jazyka, ať už jde o komunikaci, reálie, slovní zásobu nebo jednotlivé aspekty literárního textu.

Zařazovat literaturu do hodin cizího jazyka je možné v různé frekvenci i pravidelnosti, jako extrémy lze jmenovat pravidelné nebo jen výjimečné (či nulové) zařazení. Pro některého učitele bude vyhovující pracovat s literaturou například každý týden v části jedné vyučovací hodiny, jiný učitel zase může upřednostňovat například jednou za měsíc delší literární hodinu. Nejvíce o tom rozhoduje způsob práce s literárním textem a časová dotace, která je k tomu

potřebná. Velká část práce s literaturou může proběhnout mimo vyučování, například vlastní čtení textu, příprava referátu apod. Literární texty je možné do hodiny němčiny zařazovat například pomocí projektové výuky, učení na stanicích, referátů, čtenářských deníků nebo mezipředmětové výuky. Níže jsou tyto způsoby blíže vysvětleny; jejich popis se z důvodu rozsahu diplomové práce i jejího nejužšího tématu omezuje na základní informace.

- **Projektová výuka**

Projektové vyučování je jednou z činnostně zaměřených forem výuky. Řadí se mezi makrometody, je totiž časově náročnější, zahrnuje více etap a delší přípravu. Přináší však dlouhodobé výsledky. V jeho rámci mohou žáci komunikovat s žáky z cizí země, organizovat diskuze, vydávat časopisy nebo organizovat divadelní představení. Projektové vyučování rozvíjí všechny složky komunikativní výuky, přispívá k získávání sociokulturních poznatků.[90] Definicí projektu je mnoho, spojuje je to, že projekt je charakterizován prací v týmu, orientuje se na komplexní řešení problému, spojuje kognitivní a emocionální složky, je blízký praktickému životu a získané zkušenosti a dovednosti je možné využít v praktickém životě.[91] V rámci projektové výuky si žáci osvojují nejen jazyk a jeho komunikativní funkci, ale také rozvíjejí mnoho klíčových kompetencí (například pracovní, sociální, komunikativní) a mají možnosti využít své individuální předpoklady k učení se cizímu jazyku. Žáci mohou uplatnit své zájmy, talent, zkušenosti i strategie učení. Je vhodné tuto metodu zařazovat i kvůli zohlednění individuálních zvláštností žáků.[92] Projektová výuka by také měla být orientována na zájmy žáků, měla by se vztahovat ke konkrétní situaci, ke společenské praxi, měla by podporovat samostatné učení, zapojovat všechny smysly, být interdisciplinární a měla by mít konkrétní výsledky.[93]

Co se týče literárních projektů v rámci výuky cizího jazyka, mohou žáci zpracovávat různě dlouhé literární texty. Součástí projektu může být zpracování obsahu, rozhovory s hlavními postavami, informace o autorovi (případně beseda s autorem), divadelní představení, natočení krátkého filmu na motivy knihy apod. Každý žák ze skupiny může číst jedno dílo stejného autora, pak mohou žáci díla porovnávat.

---

[90] Nečasová in Nečasová, Podhajská 2006
[91] Nečasová in Nečasová, Podhajská 2006
[92] Janíková in Janíková 2011
[93] Nečasová in Janíková 2011

- **„Tandem“[94] s jiným předmětem**

Práce s literaturou v hodinách cizího jazyka přímo nabízí mezipředmětovou komunikaci. Jednoznačně je možné výuku propojit s hodinou české literatury, dějepisu, zeměpisu nebo společenských věd. Záleží na povaze a tématu knihy. Mezipředmětová komunikace žákům zasazuje literární texty do kontextu. Žáci vidí učivo jako celek, ne jen jako oddělené jednotky, které fungují samostatně. Každá kniha vznikla v nějaké době, je tedy možné přiblížit i dané období nebo autora s pomocí učitele dějepisu. Co se týče zeměpisu nebo společenských věd, každý text otevírá mnoho témat, ať už se jedná o psychologické jevy, sociální témata nebo zeměpisné umístění. Společnou řeč lze najít i s výtvarnou nebo hudební výchovou, malbou mohou žáci doprovázet své čtení a malovat některé situace, nebo mohou kreslit komiksové obrazy a ty pak komentovat, případně tvořit kulisy k divadelnímu představení. K němu je možné přidat i hudební doprovod.

- **Staniční výuka[95]**

Učení na stanicích (Stationenlernen) je otevřenou formou výuky, která podporuje individualizaci a diferenciaci mezi žáky. Žáci zpracovávají jedno téma, které je rozděleno do více dílčích témat a rozmístěno na několik „stanic“ neboli úkolů, které jsou umístěny po třídě. Každý žák pracuje svým tempem a je zohledněn individuální přístup ke každému žákovi.[96] Tak může být pojata i práce s literárním textem. Na každé stanici tak žáci mají jeden úkol vztahující se k vždy stejnému literárnímu textu.

- **Čtenářský deník**

Čtenářský deník je možným způsobem zaznamenávání přečtených literárních textů. Obvykle ho známe z hodin českého jazyka. Má však jistá rizika. Už jen toto sousloví mnoho žáků odrazuje. Je tedy třeba, aby se žáci podíleli na výběru literárního textu ke čtení a četba byla spíše doporučená. V každém případě je vhodné s přečtenými knihami v hodině pracovat, nenechat žáky jen číst, ale texty využít k dalšímu učení. Tento způsob práce s literárním textem je ale možné aplikovat až u žáků s lepší znalostí cizího jazyka, případně text podpořit slovníčkem, zkrátit ho apod.

- **Referáty**

---

[94] Klasickým tandemem se tato kapitola nezabývá.
[95] www.clanky.rvp.cz. Citováno: 10.7.2020.
[96] www.lehrermomente.wordpress.com. Citováno: 2.7.2020.

Když se řekne práce s literárními texty v hodinách cizího jazyka, možná některé jako první věc napadne referát. Jsme tomu zvyklí z hodin českého jazyka. Žák přečte knihu, pak vytvoří referát podle předem zadaných instrukcí (kromě obsahu zpracuje i údaje o autorovi, popis hlavních postav, kontext doby díla apod.). Příprava může probíhat doma nebo ve škole, žák může použít různé formy přednesu (pomocí powerpointu, poznámek apod.). Žák pak přednáší sám (případně ve dvojici nebo skupině), neměl by být přerušován. Po skončení může být prostor na dotazy. Je vhodné doporučit žákovi kvalitní odborné zdroje ke zpracování materiálu a případně ho navést otázkami, jak o textu přemýšlet.

3.2 Metodika čtenářských dílen

Většinou jsou aktivity k rozvoji čtenářství děleny na aktivity před čtením, při čtení a po čtení. Aktivity před čtením by měly žákovi pomoci usnadnit cestu k textu, měly by ho uvést do tématu a případně mu pomoci s formulací hypotéz. Při čtení pak mají žáci uplatnit vhodné čtenářské strategie, které jim pomohou naplnit zadané úkoly. Aktivity po čtení jsou pak zaměřeny na interpretaci textu a mají podpořit čtenářův estetický zážitek a usnadnit pochopení smyslu díla. Čtenář by měl být veden k přemýšlení o textu a k jeho hodnocení.[97]

Bučková a Poimer popisují aktivity před čtením, při čtení a po čtení jako „Die Reise in den Text“ (Cesta do textu), „Das Sein im Text“ (Bytí v textu) a „Die Reise aus dem Text“ (Cesta z textu). [98] Tyto popisy přesněji definují vnímání textu v každé fázi. Na následujících řádcích jsou příklady těchto metod přiblíženy.

3.2.1 Aktivity před čtením neboli cesta do textu

a) Brainstorming k názvu textu

Tato metoda má za cíl žáky uvést do tématu čteného textu. Od učitele se žáci dozví jen název textu a jejich úkolem je metodou brainstormingu (tedy skupinovému generování co nejvíce nápadů k danému tématu) odhadnout a předvídat, o čem asi text bude.

[97] Vraštilová 2007

[98] https://pages.pedf.cuni.cz/tamara-buckova/didaktika-literatury-literaturdidaktik/. Citováno: 2.7.2020.

Příkladem této metody může být brainstorming k názvu Morgensternovy básně *Die Trichter (Trychtýř).* Žáci mohou říkat asociace k tomuto slovu, někoho možná napadne, že nemusí jít jen o obsah básně, ale i o formu a grafické znázornění v podobě trychtýře.

b) Popis obrázků k tématu textu

Učitel žákům ukáže několik obrázků, které znázorňují některé situace z literárního textu, který později budou číst. Žáci mají obrázky popsat a předvídat obsah literárního textu, tím si usnadní následné čtení.

Tato metoda je zvolena v jednom z návrhů práce s literárním textem v kapitole 3.3.3 Konkrétně žáci popisují obrázek k příběhu *Der blaue Falke* od Jürga Schubigera*,* popisují postavy a předvídají o čem příběh bude.

c) Filmový trailer

Před čtením samotného textu pustí učitel žákům trailer ke zfilmovanému příběhu. Žáci pak mají trailer okomentovat a říct, jaké pocity v nich vyvolává, o čem asi text bude, jaké jsou hlavní postavy apod. Tímto způsobem se efektivně naladí na příběh a budou mu lépe rozumět, protože některé prvky knihy poznají už v traileru.

Jako příklad je možné uvést trailer k filmu *Nekonečný příběh* a následné čtení některých částí stejnojmenné knihy od Michaela Ende.

3.2.2 Aktivity při čtení neboli „bytí“ v textu

a) Srovnání textů

Při této aktivitě mohou žáci srovnávat dva texty se stejným tématem, s podobnou formou, se stejnou dobou vzniku nebo srovnávat dva a více textů od stejného autora. Starší žáci s vyšší znalostí jazyka také mohou porovnávat překlad s originálem. Tyto způsoby práce s literárním textem nutí žáky proniknout hlouběji do tématu I do formy textu a přemýšlet o tom, jak autor při psaní pracoval. Jako příklad k této metodě lze uvést knihy od Ericha Kästnera *Zwei Doppelte Löttchen* a *Emil und die Detektive*. Žáci pak mohou sledovat tematické podobnosti a odlišnosti obou příběhů. Mohou také porovnávat hlavní postavy, jejichž prožívání dětství následně aplikují na své vlastní.

b) Metody na rozvoj citu pro hudební stránku jazyka

Jednou z možností je zhudebnění básně nebo její rytmizace. Žáci mohou vymyslet melodii k básni a tu pak předvést spolužákům, zvláště u nižších ročníků je populární rapování. Jiná možnost je tleskat do rytmu při čtení básně, nebo dávat důraz vždy na začátek verše.

Lenčová uvádí metodu, kdy spojila dvě básně do jedné. Žáci je pak mají rozdělit a říct podle jakých znaků a kritérií tak udělali. Navrhují strategie a techniky, které by k rozdělení básní mohly pomoci (jako jsou obsahové spojitosti, zakončení veršů, rytmus apod.). Tato metoda pomáhá rozvíjet cit pro rytmus a melodii, podporuje souvislé vyjadřování a pohotovost komunikaci.[99]

c) Gramatická cvičení

Literární text může posloužit I jako výchozí materiál pro výuku gramatických pravidel. Je to velmi vhodný způsob, protože žáci vidí gramatické jevy v „přirozeném prostředí“. Literární text je autentický a jeho primárním cílem není poukázat na mluvnickou problematiku. Žáci si snáze zapamatují gramatická pravidla, jednotlivé jevy jsou zasazené do kontextu a psané živým jazykem.

V návrzích k práci s literárním textem v kapitole 3.3.3 je zahrnut také návrh zaměřující se na minulý čas préteritum. V povídce *Der blaue Falke* od Jürga Schubigera žáci nejprve hledají slovesa, a poté definují jejich vlastnosti a postupně docházejí k zobecnění této problematiky. Podobným způsobem je možné vysvětlit i jiné slovesné časy a způsoby, nepravidelné časování a skloňování, slovosled nebo psaní velkých písmen.

3.2.3 Aktivity po čtení neboli cesta z textu

a) Vytváření obalu literárního textu/ knihy

Po přečtení textu mají žáci za úkol vytvořit pro text titulní stranu, ilustraci, kreativně se vypořádat s názvem knihy. Tato metoda podporuje jejich fantazii, ověřuje porozumění textu, žáci tak interpretují přečtený text a reflektují ho.

Příkladem pro využití této metody může být kniha *Die dicke Prinzessin* od Kathariny Greve, tuto metodu ale lze aplikovat na jakýkoliv literární text různého rozsahu.

---

[99] Lenčová 2008

b) Srovnání literárního textu a filmové adaptace

Mnoho knih je zfilmovaných, často to k nelibosti učitelů vede k tomu, že se žáci raději podívají na film, než aby si přečetli knihu, je ale možné toho naopak využít a srovnat tyto dvě zpracování. Jedna skupina žáků může být odborníkem na text, druhá skupina na film a poté mohou žáci srovnávat obě varianty, mluvit o rozdílech ve zpracováních a o tom, proč autoři zvolili různý způsob vyjádření a ztvárnění příběhu a v čem se liší.

K zařazení této metody do hodiny německého jazyka je třeba znát jak filmovou, tak knižní podobu díla. Pro žáky základní školy může být zajímavé porovnávat filmovou a knižní variantu příběhu *Heidi* od Johanny Spyri.

c) Rozvoj kreativního psaní

Kreativní psaní je široký pojem, následující metoda přibližuje kreativní psaní spojené s literaturou.

- Práce s neúplným literárním textem

Jednou z metod sloužící k rozvoji kreativního psaní je práce s neúplným literárním textem. Žáci znají nadpis, začátek a konec textu, mají možnost dát prostor své fantazii a vyplnit předlohu svými slovy. Následně se práce prezentuje v plénu, žáci čtou své texty a ostatní spolužáci se k textům mohou vyjádřit, ptát se na otázky, případně text doplnit. Tím se žáci učí v cizím jazyce pohotově reagovat, klást otázky, rozvíjí kritické myšlení a prezentují vlastní názor. Lenčová uvádí jako příklad text *Der Mann auf der Insel* od Franze Hohlera, který alegoricky upozorňuje na lidskou pasivitu a lhostejnost k okolí. [100]

d) Metoda senzibilizace aktuálních témat

Literární texty otevírají mnoho témat, která jsou aktuální stále (např. přátelství, rodina, láska, interkulturalita, tolerance). Lenčová ukazuje tuto metodu na textu *Irgedwie Anders* od Kathryn Cave a v hodině se zaměřuje na téma interkulturality. Nejprve mají žáci psát své asociace ke slovu Anders (jiný). Mohou pracovat samostatně nebo ve skupinách. Učitel se pak doptává, jak se asi člověk, který je jiný, cítí, jestli to je špatné být jiný, jak takový člověk vůbec vypadá. V další hodině žáci pracují s úryvky textu a rozvíjejí děj, porovnávají ho s originálem, vyplňují

[100] Lenčová 2008

prázdná místa v textu a debatují o nové postavě Etwas (něco). Čtou o přátelství mezi Anders a Etwas, navazuje diskuze o přátelství.

Tato práce s textem otevírá mnoho témat, která jsou pro žáky velmi aktuální. Ať už jde o jinakost, interkulturalitu nebo přátelství. Žáci se zamýšlí nad svým postojem, formulují argumenty a stanoviska. Sdílí zkušenosti s lidmi, kteří jsou nějakým způsobem jiní.[101] Tento princip lze uplatnit i na jiné texty s jinými aktuálními tématy.

e) Dramatizace literárního textu

Divadelní hra může mít ve vyučování cizímu jazyku mnoho podob. Ať už jde o návštěvu divadelního představení, nastudování divadelní hry nebo vlastní práci žáků, kdy žáci improvizují na danou divadelní hru nebo tvoří vlastní inscenace inspirované literární předlohou. Bučková ve svém článku *Tvořivá dramatika a práce s literárním textem ve vyučování cizímu jazyku*[102] jmenuje několik možností, jak dramatizovat literární text. Uvádí metody vztahující se k dramatizaci prózy, možnosti dramatizace poezie i některé improvizační postupy.

Dalšími dramatizačními postupy může být čtení rolí, čtení textů jako komentář k obrazovému zpracování příběhu (komiks, nakreslené obrazy), dabing, klasická dramatizace textu nebo inscenace vlastního příběhu. Vyučování je tak možné propojit s výrobou masek a převleků, zapojit hudební nástroje a představení pak ukázat spolužákům, učitelům nebo i veřejnosti.

Práce s poezií bývá v hodinách cizího jazyka zastoupena jen velmi zřídka. V každé věkové kategorii má však své místo a je možné ji využít k nácviku různých dovedností. U nejmenších dětí můžeme pracovat s říkankami, rozpočítadly, jazykolamy, hádankami apod. U žáků mladšího školního věku pak i s bajkami, u staršího s baladou nebo s experimentální poezií. Na střední škole bude zajímavá práce s experimentální poezií a zhudebnělými texty. Je možné se zabývat grafickou podobou básně, případně vlastní tvorbou, tedy experimentováním s jazykem a vymýšlením nových básní (každý verš začíná na stejné písmeno, dvojjazyčné básně apod.).[103]

---

[101] Lenčová 2008
[102] Bučková in Růžičková 2012
[103] Bučková in Růžičková 2012

Bučková se také věnuje aplikaci pojmu *Improvizační liga*[104] ve VCJ. Velmi zjednodušeně řečeno jde o soutěž týmů v improvizaci. Toho je také možné využít v hodině cizího jazyka. K osvěžení výuky ale stačí použít nějaké situace z běžného života, které mají žáci improvizovaně zahrát. Může se jednat o pozdní příchod do školy, návštěvu kavárny, nákup dárku atd., při výběru scének je samozřejmě nutné přihlížet k věku žáků. Při inscenaci je pak možné zapojit prvky satiry, ironie, absurdity nebo nonsensu. Tato improvizace může mít motivační efekt, může žáky pobavit, odlehčit situaci, uvolnit.[105] Improvizaci je možné spojit i s literárním textem, žáci mohou zahrát modifikované úryvky textu, rozhovory z beletrie apod.

Dramapedagogické postupy[106] jsou velmi efektivním prvkem při výuce cizích jazyků, přispívají k uvolnění v hodině. Při procesu učení je zapojeno celé tělo – pohyb, fantazie, emoce i všechny smysly. Pomáhají k uvolnění, rozhýbání se i rozmluvení.[107]

3.3 Příklady čtenářských dílen

V následující části budou představena čtyři didaktická zpracování třech literárních textů. V jednom případě jsou k jednomu textu vytvořeny dvě didaktizace.

Výběr literárních textů byl záměrně orientován na kratší texty, které je možné přečíst i s nimi pracovat v jedné (maximálně dvou) vyučovací hodině. Ve dvou případech jde jen o jednostránkové texty, v jednom případě je literárním textem celá kniha, která je však rozdělena mezi žáky na kratší úseky. Navržené didaktizace je možné variovat dle věku a jazykové úrovně žáků. Zvolené texty jsou: bajka ***Die beiden Frösche*** na motivy Ezopa, povídka ***Der blaue Falke*** z knihy *Aus die Welt noch jung war* od Jürga Schübigera a knižní příběh ***Blumkas Tagebuch. Vom Leben in Janusz Korczaks Waisenhaus*** od Iwony Chmielewské. Každé didaktické zpracování je zaměřené na rozvoj jedné jazykové nebo literární oblasti, bajka se zaměřuje na rozvoj literární kompetence, povídka *Der blaue Falke* rozvíjí komunikační dovednosti a gramatiku (konkrétně minulý času préteritum) a didaktické zpracování knihy

---

[104] Obvykle se tento termín používá v souvislosti divadelní improvizací ve formě improvizačních zápasů. (www.improliga.cz/. Citováno 14.7.2020)
[105] Bučková in Růžičková 2012
[106] Jedná se o postupy, které jsou využity v rámci výuky jako prostředku k nácviku komunikativních a jazykových kompetencí v každodenních situacích. (Bučková in Růžičková 2012, s. 27)
[107] Volprechtová in Růžičková 2012

Blumkas Tagebuch. Vom Leben in Janusz Korczaks Waisenhaus rozvíjí kreativní psaní. Sekundárně se však každá didaktizace soustředí na více kompetencí.

Všechny navržené didaktizace se drží stejného postupu práce, tedy zmíněnými aktivitami před čtením textu, při čtení a po čtení.

3.3.1 Podněty k práci s bajkou *Die beiden Frösche*[108]

Prostřednictvím této aktivity se žáci seznámí s literárním žánrem bajky, popíší, jaké má bajka znaky, a najdou v bajce ponaučení.

Třída: 5.-7. ročník ZŠ (10-13 let)

Jazyková úroveň: A2 - B1

Časové vymezení: 40 minut

Učební materiály: Úryvky bajky, 8 obrázků k úryvkům, slovníček ke každému úryvku, obrázky ke slovíčkům, Přílohy 1-5

Téma: *Die beiden Frösche* (literární učení se zaměřením na žánr bajky)

Cíl: literární teorie, naučit se porozumět literárnímu textu

Žáci správně seřadí úryvky bajky, aby příběh dával smysl. Najdou v bajce ponaučení a definují, jaké jsou znaky bajky. Na základě vizuální podpory porozumí textu.

Sociální formy práce: skupinová práce, individuální práce jednotlivců

Die beiden Frösche

Zdroj literárního textu: www-rumpelstilz.li

Anotace textu

Příběh pojednává o dvou žabkách, které ve staré stodole najdou misku se smetanou. Obě do ní skočí a začnou smetanu pít. Po chvíli jsou nasycené, chtějí ven a zjistí, že to nejde, stěny misky jsou kluzké. Jedna žabka snahu dostat se ven vzdá a utopí se, druhá pokračuje tak

[108] Neznámý autor, podle obsahu je možné říct, že navazuje na Ezopa.

dlouho, až se ze smetany stane máslo a ona může vyskočit ven. Ponaučení, které z bajky vyplývá, je to, že se člověk nemá vzdávat a má vydržet i nepříjemné věci.

Žánr bajka je krátkým alegorickým veršovaným nebo prozaickým vyprávěním, které se snaží vychovávat a kriticky hodnotí lidské vlastnosti. V každé bajce lze najít ponaučení, které si má čtenář vzít k srdci.

Text je stažen z internetového zdroje, v knižní podobě text nebyl dohledán. Žáci pracují s vytištěnou verzí bajky.

Die beiden Frösche

Zwei Frösche, deren Tümpel die heiße Sommersonne ausgetrocknet hatte, gingen auf die Wanderschaft.

Gegen Abend kamen sie in die Kammer eines Bauernhofs und fanden dort eine große Schüssel mit fetter Milch vor. Sie hüpften sogleich hinein und ließen es sich schmecken.

Als sie ihren Durst gestillt hatten und wieder ins Freie wollten, konnten sie es nicht. Die glatte Wand der Schüssel war nicht zu bezwingen, und sie rutschten immer wieder in die Milch zurück.
Viele Stunden mühten sie sich nun vergeblich ab und ihre Schenkel wurden allmählich immer matter.
Da quakte der eine Frosch: „Alles Strampeln ist umsonst, das Schicksal ist gegen uns, ich geb's auf!"
Er machte keine Bewegung mehr, glitt auf den Boden des Gefäßes und ertrank. Sein Gefährte aber kämpfte noch verzweifelt weiter, bis sich die Sahne der Milch in Butter verwandelt hatte.
Da fühlte er den ersten Brocken unter seinen Füßen. Er stieß sich mit letzter Kraft ab und war im Freien.

Průběh práce s literárním textem

Před čtením (motivační fáze)[109]

1. Na tabuli je napsané téma hodiny. (*Die beiden Frösche*)

   Evokace slovní zásoby: Učitel žákům promítne obrázky některých slovíček, která se objevují v textu, žáci k nim mají přiřadit německý název. (Příloha 1) Společně s učitelem zkontrolují, jak obrázky s německými slovíčky spojili a přidají k nim i české ekvivalenty. */ 5 minut*

[109] Všechny doplňkové materiály jsou zařazené do příloh.

Při čtení

2. Žáci jsou rozděleni do čtyřčlenných skupin, každá skupina sedí u jednoho stolu. Na stole má zadání k následující aktivitě (Příloha 2). Učitel zadání nejprve nahlas přečte a vysvětlí, co budou žáci dělat. /*1 minuta*
3. Každý žák dostane dva úryvky bajky s potřebným slovníčkem (Příloha 3 a 4). /*1 minuty* Na stole mezi žáky je rozloženo osm obrázků. (Příloha 5)
4. Žáci si své úryvky přečtou a zkusí mezi obrázky najít ten, který pasuje k jejich úryvkům. (Příloha 4) */4 minuty*
5. Následně každý žák přečte své úryvky a ukáže, které obrázky k nim přiřadil. Svou volbu probere se spolužáky ze skupiny a případně ji upraví. /*6 minut*
6. Dále se žáci společně (ve skupině) pokusí úryvky bajky seřadit za sebe tak, aby příběh dával smysl. /*7 minut*
7. Na stole by tedy měly být seřazeny úryvky bajky za sebou a u každého úryvku má ležet i obrázek.

Po čtení

8. Učitel se žáků zeptá, o jaký literární žánr se jedná a jak to poznali. /2 minuty
   Příklady návodných otázek:
   Wer sind die Hauptfiguren der Geschichte?
   Was erfahren sie?
   Haben sich die Tiere gut verhalten? Warum ja, warum nicht?
   Erinnert die Geschichte an etwas aus eurem Leben?
   V příbězích žánru bajka mají hlavní roli zvířata, kterým jsou přisouzeny lidské vlastnosti. Jejich chování se tak podobá tomu lidskému a člověk by se z jejich chyb měl poučit. V každé bajce lze najít nějaké ponaučení.
9. Společně ve skupině zkusí vymyslet název bajky a ponaučení, které z bajky vyplývá. /*4 minuty*
10. Žáci představí svoji práci, sdělí název bajky, ponaučení a pořadí úryvků. /*5 minut*
11. Nakonec budou hlasovat o to, který název k bajce nejlépe sedí. /*4 minuty*
12. V závěru hodiny nebo za domácí úkol si nová slovíčka zapíší do svých slovníčků. / *3 minuty*

Jako **sekundární podnět** k práci s tímto textem, který lze použít v další hodině, nebo když zbyde čas, je možné zařadit komunikaci na téma bajky, diskuzi o lidských vlastnostech a archetypech, případně navázat čtením jiné bajky a porovnáním těch dvou textů.

Během této aktivity by se žáci měli seznámit s literárním žánrem bajka. Komplikací v porozumění této bajce může být nelehká slovní zásoba, proto je fáze před čtením zaměřena na evokaci slovní zásoby a přiblížení slov, se kterými se následně žáci v textu setkají. K tomu, aby žáci správně seřadili úryvky za sebe, je nutné umět předvídat to, co by se v následující větě mohlo objevit, ať už jde o obsahovou nebo gramatickou stránku textu.

Kromě toho tento způsob práce s textem podporuje spolupráci ve skupině. Žáci musí umět obhájit svůj názor (například výběr obrázku k úryvku) a prezentovat ho spolužákům. Fáze po čtení, tedy popsání literárního žánru a vymýšlení názvu bajky, vede k zobecnění nových poznatků a ověřuje porozumění čteného textu. Výběr názvu bajky a soutěž o její nejlepší název má motivační charakter a může podpořit snahu žáků v učení.

3.3.2 Podněty k práci s krátkou povídkou *Der blaue Falke* (zaměřenou na komunikaci a/nebo gramatické struktury)

Krátká povídka *Der blaue Falke* (Modrý sokol) od Jürga Schubigera otevírá mnoho otázek a nejasností. Nabízí několik různých oblastí, na které je možné se při výuce zaměřit. Text je velmi variabilní. Je možné s ním pracovat v několika jazykových úrovních i v různých věkových skupinách a podle toho text didaktizovat. Níže je návrh dvou didaktických zpracování věnujících se zaprvé rozvoji komunikačních dovedností a zadruhé préteritu.

a) Didaktické zpracování povídky *Der blaue Falke* rozvíjející komunikační dovednosti

Třída: 6.-9. ročník ZŠ (11-16 let)

Jazyková úroveň: A2-B1

Časové vymezení: 45 minut + 35 minut

Učební Materiály: text *Der blaue Falke*, čtvrtka, pastelky, tužka, papír, Přílohy 6-8

Téma: literatura jako impuls k navázání komunikace

Cíl: Každý žák vytvoří správně jednu otázku vztahující se k literárnímu textu a jednu odpověď.

Sociální formy práce: skupinová práce, frontální výuka

Der blaue Falke

Zdroj literárního textu: SCHUBIGER, Jürg. *Als die Welt noch jung war und die anderen Geschichten*. Weinheim, Beltz: 1995. ISBN 3407796536

Anotace textu

Der blaue Falke je krátká povídka, která popisuje to, jak dívka hledá svého modrého sokola. Cestou se ptá lidí, zda jejího sokola neviděli. Většinou se setká s nepochopením. Nakonec ji poradí cizinka a příběh dopadne k dívčině spokojenosti.

Jazyk textu není složitý. Objevuje se časté užití préterita. Věty nejsou dlouhé. Přímá řeč není graficky znázorněna.

Der blaue Falke

Ein Mädchen ging an einem Garten vorüber, in dem breitbeinig und gebeugt eine Frau stand. Haben sie meinen blauen Falken gesehen? fragte es.

Nein, sagte die Frau.

Das Mädchen ging weiter. Es traf einen Mann, der unter einem Auto lag.

Nur die Beine schauten hervor.

Haben sie meinen blauen Falken gesehen? fragte das Mädchen.

Blauen was?

Blauen Falken.

Gibt es denn das? fragte der Mann.

Das Mädchen ging weiter, immer fragend, doch niemand wußte etwas von seinem Vogel.

Es war schon Abend, als es die Frage noch einmal stellte:

Haben sie meinen blauen Falken gesehen? Die Gefragte war eine Ausländerin. Ich bin nicht von hier, antwortete sie in schlechtem Deutsch. Sie zeigte auf eine Bushaltestelle: Schau, dort!

Tatsächlich saß da ein Vogel auf einer Banklehne.

Der ist aber nicht blau und sieht auch nicht aus wie ein Falke, wandte das Mädchen ein.

Nun war es der Vogel, der sprach: Aber ich bin's! sagte er. Das Mädchen trat näher. Es entschuldigte sich. Ich habe dich nicht gleich erkannt. Du bist eher schwarz und siehst du aus wie ein Rabe.

Schon gut, sagte der blaue Falke. Hauptsache, wir haben uns wieder.

Průběh práce s literárním textem

První vyučovací hodina

Před čtením (motivační fáze)

1. Na tabuli je napsané téma hodiny – *Der blaue Falke.*

   Žáci jsou rozděleni do čtyřčlenných skupin.

   Do skupiny dostanou rozstříhané věty a jejich úkolem je slova z vět dát do takového pořadí, aby vznikly správné otázky (Příloha 7). /3 minut
2. Společná kontrola. /2 minuty

Při čtení

3. Každý žák si potichu přečte text (Příloha 6) a vyznačí si místa, která ho po obsahové stránce něčím zaujala. / *3 minut*
4. Sémantizace slovní zásoby (Příloha 8)

Vybraná slovíčka si žáci rozdělí ve skupině. Úkolem každého je svá tři slovíčka pomocí slovníku přeložit (pokud neznají význam sami) a nakreslit nebo je pantomimicky skupině předvést. Ostatní ze skupiny hádají význam slova. Nová slovíčka si žáci zapíší do slovníčku. / *7 minut*

5. Společně ve skupině žáci shrnou, o čem text je. Sdělí si mezi sebou, které pasáže je v textu zaujaly a proč.

   Vstup učitele: Ihr sollt die Geschichte zusammenfassen und sagen, welche Teile des Textes euch interessiert haben und warum.

   (Mluvit by měli převážně německy, je však možné použít i češtinu.) /*5 minut*

<u>Po čtení</u>

6. Následně ve skupině ztvární příběh komiksem. Měl by obsahovat kresby i okénka s citacemi z textu.

   Vstup učitele: Jetzt sollt ihr die Geschichte als ein Comic bearbeiten.

   (Čtvrtku a pastelky dostanou od učitele.) / *15 minut*

7. Každá skupina krátce představí svůj komiks a místa, která je zaujala.

   Vstup učitele: Jede Gruppe stellt ihr Comic vor. /*8-12 minut, záleží na počtu skupin*

8. Domácí úkol na další hodinu: Žáci vymyslí jednu otázku, ve které použijí jedno ze slovíček, která měli v hodině předvádět.

   Vstup učitele: Jeder von euch denkt sich eine Frage aus, in der sie ein Wort aus seinem Wortschatz (ukáže na kartičky se slovíčky z aktivity 4) **verwenden soll.**

Druhá vyučovací hodina

Naplánovaná práce s literárním textem přesahuje jednu vyučovací hodinu. Pravděpodobně v této chvíli dojde k přerušení, navázání na předchozí hodinu pak bude kontrolou domácího úkolu a představením komiksů.

<u>Motivační fáze:</u>

1. Učitel napíše na tabuli *Der blaue Falke* a ptá se žáků, co se jim vybaví, když se řekne toto sousloví. Tím se učitel snaží připomenout učivo minulé hodiny, aby mohl následně pokračovat v práci s tímto textem. / *4 minuty*

2. Kontrola domácího úkolu. Žáci se vrátí do skupin, ve kterých pracovali minulou hodinu a navzájem si řeknou otázky, které každý vymyslel.

   Vstup učitele: Jeder sagt die ausgedachte Frage und andere raten, welches Wort neu aus der letzten Stunde ist.

   Úkolem skupiny je přijít na to, které slovíčko ve větě je z minulé hodiny. *Např. Warum sitzt du auf der Banklehne?* Zbytek žáků ve skupině má přijít na slovíčko Banklehne. Tím si připomenou slovní zásobu. / *5 minut*

<u>Pokračování fáze po čtení:</u>

3. Ve skupině se vrátí k textu a **společně vytvoří jednu otázku**, která se váže k pro ně zajímavým místům. (Navázání na úkol 5 z minulé hodiny.)

   Vstup učitele: Zusammen sollt ihr euch eine Frage ausdenken, die mit den (für euch) interessanten Passagen zusammenhängt.

   Učitel mezitím obchází a sleduje, jaké otázky žáci vymýšlejí, případně jim pomáhá /*8 minut*

4. Ve chvíli, kdy mají všichni otázky vytvořené, ukáží je učiteli, aby zkontroloval, že se neopakují.

   Vstup učitele: Ihr schreibt die Frage auf zwei Zettel und gebt einen davon jeder Gruppe.

   Žáci napíší svou otázku na 2 lístečky (nebo více, záleží, kolik je skupin) a každé skupině dají jeden lísteček s otázkou. V této chvíli by každá skupina měla mít dvě otázky od ostatních skupin. / *3 minuty*

5. Úkolem každé skupiny je na otázky odpovědět. / *5 minut*

   Vstup učitele: Jede Gruppe antwortet auf die Fragen.

6. **Vstup učitele: Ihr sollt jetzt eure Antworten vorstellen**.

   Závěrem každá skupina představí ostatním, jak na otázky odpověděli, a své odpovědi porovnají s ostatními. /*10 minut*

Jako sekundární podnět k práci s tímto textem může být diskuze nad různými tématy. Nabízí se mluvit o dětském světě, fantazii, světě dospělých a světě dětí, nebo otevřít téma, jaké to je být cizincem.

Ve výše zmíněném způsobu práce s literárním textem je nutné, aby žáci kriticky pohlíželi na text, aby formulovali otázky, hledali argumenty a z více stran hodnotili určité téma. **Rozvíjí si tím komunikační dovednosti, které jsou potřebné nejen v hodinách německého jazyka, ale mají přesah i do běžného života. Tato didaktizace literárního textu přesahuje hodiny německého jazyka.** Návrh je koncipován na necelé dvě vyučovací hodiny, v ideální případě je možné ho použít v jedné „dvouhodinovce“, aby žáci byli plně soustředěni na text a neztratila se návaznost.

Tento způsob práce s literárním textem je koncipován záměrně tak, aby si všichni žáci přišli na své a **byly zohledněny jejich individuální potřeby** (např. jazykově slabší žák může vyniknout výtvarným nadáním). Práce ve skupině podporuje spolupráci. Otázky, které z textu vyplývají, nemají jasnou odpověď, není tedy jediné řešení a žáci se nemohou splést, všechny odpovědi by měly být akceptovány, případně učitelem doplněny. Vizualizace textu pomocí komiksu podporuje jeho porozumění.

b) Didaktické zpracování povídky *Der blaue Falke* (zaměření na gramatické struktury)

Tato povídka byla zvolena proto, že se v ní objevuje mnoho sloves v préteritu, která jsou zasazená do kontextu, stojí ve větách, ne izolovaně. **Žáci tak vidí užití préterita přirozeným způsobem, tedy v příběhu, v povídce.** Příběh žákům pomůže domyslet si význam slovesa a odůvodnit tak jeho užití v dané větě. Daná problematika je vysvětlena induktivní metodou, kdy výuka vychází od konkrétních příkladů použití slovesa v textu k terminologickému pojmenování jevů.

Třída: 7.-9. ročník ZŠ

Jazyková úroveň: A2-B1

Časové vymezení: 45 minut

Učební materiály: text *Der blaue Falke,* pracovní list, tužka, papír, přílohy 9 a 10

Téma: préteritum

Cíl: Každý žák najde v textu slovesa v préteritu, pozná, která jsou pravidelná a která nepravidelná a sdělí, kdy se slovesa v préteritu používají.

Sociální formy práce: práce ve dvojici, individuální práce jednotlivců

Zvolený text: *Der Blaue Falke* (výše)

Průběh práce s literárním textem

Před čtením (motivační fáze)

1. Učitel žákům promítne nebo ukáže úvodní obrázek k textu. Žáci mají německy popsat, co na něm vidí.

   Vstup učitele: Wer ist auf dem Bild? Was macht er oder sie? / *3 minuty*

Při čtení

2. Žáci si přečtou text a podtrhají si v něm všechna slovesa.

   Vstup učitele: Ihr sollt die Geschichte lesen und alle Verben unterstreichen. (Příloha 6) / *10 minut*
3. Sémantizace slovní zásoby: Každý žák spojí sloveso s jeho významem (Příloha 9) společně s učitelem odpovědi zkontrolují. / *5 minut*

Po čtení

4. Každý žák dostane pracovní list, který ve dvojici vyplní.

   Vstup učitele: Ihr arbeitet zu zweit und ihr sollt den Arbeitsblatt ergänzen. / *15 minut*
5. Učitel s žáky zkontroluje pracovní list a naváže na poslední otázku, tedy co slovesa vyjadřují a kdy se příběh odehrává. Vede je tímto způsobem:

   Vstup učitele: Slovesa jsou v minulém čase, jedná se o préteritum, jeden z typů minulého času v němčině. Objevuje se v psaných textech. (Cílem je ukázat rozdíl v užívání perfekta a préterita.)

   Upozorní tedy na větu z textu: *Haben sie meinen blauen Falken gesehen?* Zeptá se: Was bedeutet der Satz? Welche Zeitangabe wird in dem Satz geäußert?

   Očekávaná odpověď je, že je v minulém čase a je to přímá řeč (i když v textu není vyznačena).

   In der Deutschen Sprache gibt es zwei Möglichkeiten, wie man die Vergangenheit äußert, entweder Präteritum oder Perfekt. Präteritum verwendet man in der geschriebenen Sprache und Perfekt in der gesprochenen Sprache./ *12 minut*

Častým argumentem učitelů, proč s literárními texty v hodinách němčiny nepracují, byl (dle níže zmíněného výzkumu) nedostatek času na aktivity nad rámec běžné výuky. **Tato**

didaktizace literárního textu je ale příkladem, kdy je snadno možné spojit literární text a gramatické učivo. Gramatické jevy, v tomto případě préteritum, vidí žáci **v autentickém textu**, v přirozeném prostředí, neučí se je na uměle vytvořených větách. Zvolená induktivní metoda a postup od textu k terminologii má i **motivační charakter**, protože si žáci na gramatická pravidla přijdou sami. Sami přemýšlejí, proč je v textu použitý daný tvar slovesa a jaký má význam. V následujících hodinách by se pak učitel mohl podrobněji zabývat préteritem, pravidelnými i nepravidelnými tvary a detailněji rozebrat úlohy z pracovního listu.

3.3.3 Podněty k práci s grafickou novelou deníkového typu *Blumkas Tagebuch. Vom Leben in Janusz Korczaks Waisenhaus*

Následující didaktický materiál má dvě části. Nejprve budou žáci pracovat se samotným textem. Cílem je rozvíjet porozumění textu, práci s textem (shrnutí nejdůležitějších informací vlastními slovy). Ve druhé části pak budou sami tvořit. Cílem je rozvoj kreativního psaní a reflexe prožitých událostí.

Třída: 6.-7. ročník ZŠ

Jazyková úroveň: A2 - B1

Časové vymezení: 45 minut + 45 minut

Učební materiály: Kniha *Blumkas Tagebuch. Vom Leben in Janusz Korczaks Waisenhaus* od Iwony Chmielewske[110], nový sešit, lepidlo, pastelky, fotografie rodiny/ kamarádů, přílohy 11-15

Téma: rozvoj kreativního psaní

Cíl: Žáci shrnou vlastními slovy úryvky z literárního textu.

Žáci popíší své přátele nebo rodinu. Žáci si vytvoří vlastní deník.

Sociální formy práce: skupinová práce, individuální práce, práce ve dvojici

Anotace knihy:

Obrázková kniha *Blumkas Tagebuch. Vom Leben in Janusz Korczaks Waisenhaus* autorky a ilustrátorky Iwony Chmielewské je grafickou novelou pojednávající o životě židovských dětí ve Varšavském sirotčinci vedeném pedagogem Januszem Korczakem. Nejprve Blumka popisuje všech dvanáct dětí, další část knihy je věnována popisu doktora Korczaka, kterého čtenář poznává dětskýma očima pomocí vyprávění různých situací. Tak se seznámí i s Korczakovou pedagogikou a s tématem holokaustu.

Jazyk není složitý, text dokreslují bohaté ilustrace, které navozují atmosféru a přibližují dobu, o které kniha pojednává.

---

[110] CHMIELEVSKA, Ivona. Blumkas Tagebuch. Vom Leben in Janusz Korczaks Waisenhaus. Gimpel Verlag, 2011. ISBN 987-3-9811300-6-5

Použité strany: 1-29, 30-33, 35-36, 39-40, 46-47, 50, 52-58 (Strany v knize nejsou číslované, toto číslování je počítáno od první strany textu.)

Práce s textem

První vyučovací hodina

<u>Před čtením (motivační fáze)</u>

1. Na tabuli je napsané téma hodiny – Blumkas Tagebuch / *1 minuta*
2. Zeptá se žáků, co znamená slovo Tagebuch. Pokud si nebudou vědět rady, pomůže jim rozdělením slova na *Tag* a *Buch* a upozorní na tvoření slov skládáním.

   Návodné otázky: Was stellt ihr euch unter dem Wort Tagebuch vor? Was kann alles in einem Tagebuch sein? Schreibt jemand von euch ein Tagebuch? Návrhy toho, co deník může obsahovat, napíše na tabuli. (fotky, vstupenky, popisky, text, obrázky…) / *1 minuta*

   Jde o spojení výuky NJ se životem, předpokladem je, že si některé děti také píší deník.
3. Ukáže dětem knihu, přečte název a zeptá se, o čem by kniha mohla být. /*3 minuty*

   Vstup učitele: Was für ein Buch ist das? Wovon kann dieses Buch erzählen?

   Žáci zde pracují metodou předjímání, snaží se zasadit deník do konkrétní doby, o níž vypovídá.
4. Promítne fotografii dětí z úvodu knihy. Zeptá se, kdo je asi na fotografii zobrazen a kdy asi mohl text vzniknout. (Příloha 11)

   Vstup učitele: Wer ist auf dem Bild? / *3 minuty*
5. Učitel napíše na tabuli slovíčka z prvních třech stran textu knihy (Příloha 12), která děti neznají – das Waisenhaus, kleben, damals, leiten. Každé slovíčko popíše a žáci mají přijít na to, co to slovo znamená. K lepšímu porozumění může ukázat obrázky z knihy (strany 1-5), žáci tak propojí výtvarný a jazykový kód.

   das Waisenhaus – Das ist ein Haus, wo Kinder leben, die keine Eltern haben.

   kleben – Du brauchst einen Klebstoff (ukáže lepidlo) und dann kannst du ein Bild in dein Heft kleben.

   leiten – Jede Institution, auch die Schule, hat jemanden, der die Institution leitet, den Chef. In der Schule ist das der Schulleiter./ 4 minuty

Při čtení

6. Učitel přečte úvod knihy (první tři strany). Zeptá se žáků, které informace si zapamatovali. (Příloha 12)

   Vstup učitele: Welche Informationen habt ihr verstanden? (Žáci odpovídají německy.) / *5 minut*

7. Do dvojice pak žáci dostanou dvě okopírované dvojstrany pojednávající o dvou dětech. (Každá dvojice dostane texty o jiných dětech.) (Příloha 13)

   Vstup učitele: Ihr arbeitet zu zweit. Jeder von euch liest beide Texte und dann versucht ihr mit eigenen Worten die wichtigen Informationen über das Kind aufzuschreiben.

   Úryvky si přečtou, pomocí slovníku a bohatých ilustrací mají porozumět textu a svými slovy sepíší hlavní informace o postavách. / *20 minut*

Po čtení

8. Až budou mít žáci hotovo, představí dané osoby celé třídě.

   Vstup učitele: Jetzt stellt ihr die Kinder vor. / *10 minut*

9. Od učitele dostanou žáci za úkol přinést si na další hodinu fotografii své rodiny nebo svých kamarádů a nový sešit.

   Vstup učitele: In der nächsten Stunde bringt ihr ein Foto von eurer Familie oder von eurer Freunden und ein neues Heft mit.

Druhá vyučovací hodina

Před čtením (evokační fáze)

1. Učitel vyzve některého z žáků, aby připomněl, čím se minulou hodinu zabývali.

   Vstup učitele: Was haben wir in der letzten Stunde gemacht? / *2 minuty*

Při čtení

2. Učitel pomalu čte z knihy některé pasáže o panu Doktorovi (Příloha 14). Čtení zakončí větou *Den Rest erzähle ich euch morgen.*

   Vstup učitele: Ich lese jetzt ein Paar Seiten aus dem Buch vor und eure Aufgabe ist zu merken, wie der Doktor ist.

Žáci mají za úkol všímat si toho, jaký pan doktor je. / *15 minut*

Po čtení

3. Učitel promítne obrázek pana doktora ze strany 30 (Příloha 15) a žáci k němu na tabuli připisují, co si o něm z vyprávění zapamatovali. (např. *Er ist nett. Er mag Kinder*.) Učitel jim může pomoci návodnými otázkami, např. **Ist er nett oder böse? Wie alt ist er? Was macht er?** /*5 minut*

   Touto aktivitou se připraví na následující část hodiny a také poznají pana doktora.
4. Učitel přečte posední dvě strany knihy, které vyzdvihují důležitost deníkových záznamů. (Příloha 14) / 1 minuta
5. Učitel připomene žákům začátek minulé hodiny, kdy s nimi mluvil o tom, co všechno může obsahovat deník. Zeptá se jich, jestli se v minulých dnech stalo něco, co by mohli do deníku zapsat. / *5 minut*
6. Na tuto hodinu si každý žák měl přinést fotografii, kde je on a jeho kamarádi nebo rodina.

   Vstup učitele: Heute sollt ihr ein Foto mitbringen. Das Foto klebt ihr in das neue Heft und beschreibt mindestens drei Personen von dem Bild. (Genauso wie wir den Doktor oder die Kinder beschrieben haben.)

   Fotografii si žáci vlepí do nového sešitu. Alespoň o třech osobách z fotky napíší krátký text podobně jako Blumka o dětech z fotografie. /*15 minut*
7. Projekt bude pokračovat následující týden. Žáci si budou vyhrazenou část každé hodiny (případně i ve volných chvílích doma) do deníku zapisovat všechno zajímavé, co zažili, lepit fotky, vstupenky, kreslit obrázky apod. Po týdnu budou mít možnost na hodině němčiny deníky dopracovat a odevzdat učiteli, který je vystaví vedle sebe a nechá žáky nahlédnout do deníků svých spolužáků. Žáci budou reflektovat své dojmy ze psaní.

Možné pokračování v následující hodině je rozvedení a prohloubení aspektu holokaustu, který je v knize patrný nejen z textu, ale i z ilustrací. Dále je možné zdůraznit roli deníku jako literárního dokumentu o určité době.

Cílem této didaktizace literárního textu je rozvoj kreativního psaní. Žáci mají jednak shrnout svými slovy několik odstavců, následně ale také sami popisovat své blízké. Ve druhé vyučovací hodině je zařazena aktivita, kdy žáci společně popisují pana doktora. Tím si vyzkouší popis

osoby a připraví se tak na samostatný popis svých blízkých. **Tvoření vlastního deníku má žáky přimět k větší reflexi vlastních zkušeností, která podporuje osobnostní rozvoj, jenž je také jedním z přínosů využití literárních textů v hodině cizího jazyka (viz kapitola 1.2.3) a má již zmíněný přesah i nad rámec výuky německého jazyka.**

Sekundární zaměření této didaktizace je interkulturní čtení o druhé světové válce a holokaustu. Knihu *Blumkas Tagebuch. Vom Leben in Janusz Korczaks Waisenhaus* je možné použít i ve výuce na gymnáziích a spojit ji s informacemi o pedagogovi Januszi Korczakovi případně s jinými deníky (např. *Deník Anny Frankové*). O Januszi Korczakovi vyšlo několik filmů (např. Korczak, 1990), které je možné v hodině pustit a mluvit o jeho pedagogice. V této přípravě však téma holokaustu a pedagogiky doktora Korczaka byla zapojeno jen okrajově, protože jde o výuku na základní škole a přesahuje tak rámec základní školy.

4 Okénko do praxe – ilustrační dotazníkový výzkum

Tato práce si mj. klade za cíl zmonitorovat současný stav výuky literatury v hodinách němčiny jako cizího jazyka na základních školách, zjistit postoj učitelů k výuce lieratury v hodinách cizího jazyka a dozvědět se, jaké jsou jejich důvody pro práci s literárními texty ve vyučování (nebo naopak). Výzkum má ilustrativní funkci a jeho záměrem je doplnit oblast teorie a možného nasazení literárních textů ve VCJ pohledem do praxe.

Zaměření výzkumu na základní školy má několik důvodů. Zaprvé má autorka osobní zkušenost s výukou němčiny na základních školách, zadruhé chtěla ukázat, že s literárními texty je možné pracovat i v nižších ročnících s mladšími žáky.

4.1 Metodologie výzkumu

Při řešení praktické části práce se autorka rozhodla pro – v oblasti školství dosud méně tradiční, avšak všeobecně stále častěji využívané on-line šetření – dotazník konstruovaný ve webové aplikaci Google.

Dotazník, který byl vytvářen od 10.2.2020 do 15.3.2020, a to pod vedením T. Bučkové. Základním pramenem pro vytvoření dotazníkového šetření se stala publikace J. Hendla aj. Remra *Metody výzkumu a evaluace* (2017). Dotazníkový formulář byl učitelům ZŠ rozesílán dvěma způsoby. Jednak autorka využila osobní interakce, kdy oslovila vybrané učitele ze základních fakultních škol Pedf UK, a jednak využila metodu **Snowball**, kdy požádala fakultní učitele o rozeslání dotazníku svým kolegům. Osloveni byli také bývalí i stávající studenti KG PedF, kteří již učí, a kteří psali, či píšou, diplomovou práci z didaktiky literatury.

K vyhodnocení výzkumných otázek byla použita kvantitativní metoda.

Výzkumné otázky šetření:

1. Využívají učitelé na základních školách literární texty v hodinách němčiny jako cizího jazyka?

2. Existují nějaké rozdíly ve využívání literárních textů v hodinách německého jazyka mezi učiteli podle jejich vybraných charakteristik (délka praxe, typ školy, vzdělání, zaměření)?

Hypotéza:

Učitelé na základních školách s literárními texty v hodinách německého jazyka pracují jen velmi zřídka, i když práci s literárním textem považují za smysluplnou.

4.2 Dotazníkové šetření

Dotazník byl strukturován do 11 otázek, z toho 3 otázky obsahovaly několik podotázek. Dohromady i s podotázkami bylo položeno 16 otázek, z toho 7 otázek bylo uzavřených, 6 otázek bylo otevřených a 3 polootevřené. První část dotazníkové šetření (otázky 1 až 7) je koncipována tak, aby bylo zachyceno co nejvíce relevantních charakteristik učitelů, které lze následně využít k interpretaci dat a ke zkoumání souvislostí. Mezi vybrané charakteristiky typicky patří např. délka praxe, typ školy, vzdělání apod. Druhá část dotazníku (otázky 8 až 11) již obsahuje otázky přímo související s využíváním literárních textů při výuce němčiny jako cizího jazyka.

První metodou sběru dat (osobní interakcí) bylo osloveno 25 učitelů, u druhé metody (snowball) není možné určit přesný počet oslovených. Celkem bylo získáno 32 odpovědí, které vstupují do vyhodnocení dotazníkového šetření. Sběr dat probíhal od 17.3 2020 do 6.6. 2020.

Zpracování odpovědí z dotazníkového šetření a následná analýza dat byla zhotovena v programu Microsoft Office Excel metodou deskriptivní statistiky. Některé otázky nejsou graficky znázorněny, protože ze získaných odpovědí to nebylo možné.

Otázka 1

„Na jaké škole učíte?“

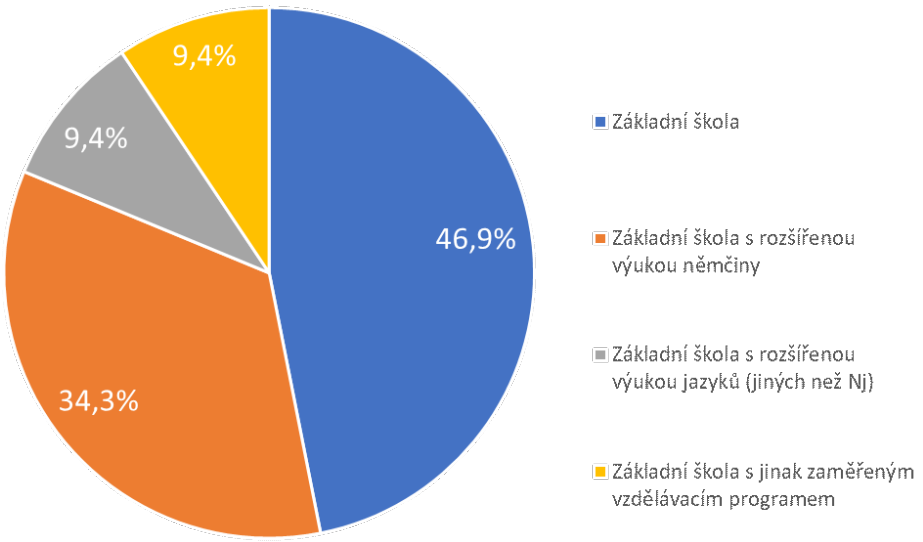
Cílem této otázky bylo zjistit, zda existuje nějaká souvislost mezi zaměřením školy a využitím literárních textů ve VCJ.

Jak ilustruje graf 1, téměř polovina učitelů, která se zúčastnila dotazníkové šetření, učí na základní škole bez speciálního zaměření. Přesně třetina učitelů německého jazyka pochází ze základních škol s rozšířenou výukou němčiny. Shodně necelých 10 % zúčastněných kantorů připadá na základní školy s rozšířenou výukou jiných jazyků, než je němčina a na základní školy s jiným vzdělávacím programem.

Tabulka 1: Rozdělení učitelů podle typu školy (absolutní hodnoty)

Typ školy	Počet učitelů
Základní škola	15
Základní škola s rozšířenou výukou němčiny	11
Základní škola s rozšířenou výukou jazyků (jiných než Nj)	3
Základní škola s jinak zaměřeným vzdělávacím programem	3

Graf 1: Rozdělení učitelů podle typu školy (v %)



Otázka 2

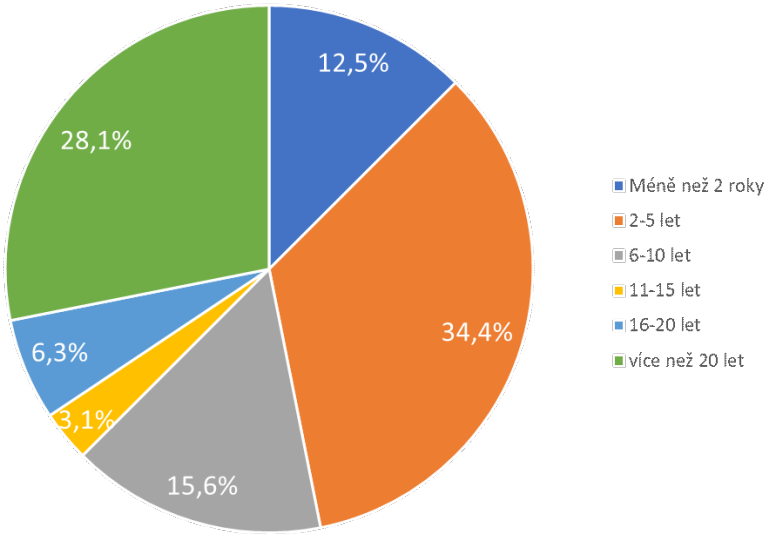
„Jak dlouho němčinu vyučujete?“

Z grafu 2 je zřejmé, že většina respondentů jsou učitelé s praxí 2-5 let nebo 20 a více let. První skupina učitelů se podílí na více než třetině odpovědí. Druhá nejpočetnější skupina odpovídá 28 % učitelů. Pouze 12,5 % tvoří učitelé, kteří mají nejkratší praxi, tedy méně než 2 roky.

Tabulka 2: Rozdělení učitelů podle délky jejich praxe (absolutní hodnoty)

Délka praxe	Počet učitelů
Méně než 2 roky	4
2-5 let	11
6-10 let	5
11-15 let	1
16-20 let	2
více než 20 let	9

Graf 2: Rozdělení učitelů podle délky jejich praxe (v %)



Komentář k výsledkům šetření – otázka 2

Největší zájem o dotazník měli začínající učitelé a učitelé s nejdelší pedagogickou zkušeností. U začínajících učitelů může být důvodem vlastní čerstvá zkušenost s vytvářením podobných dotazníků a tím pádem i snaha o podporu studentů a u starších možná více času na jeho vyplnění.

Otázka 3

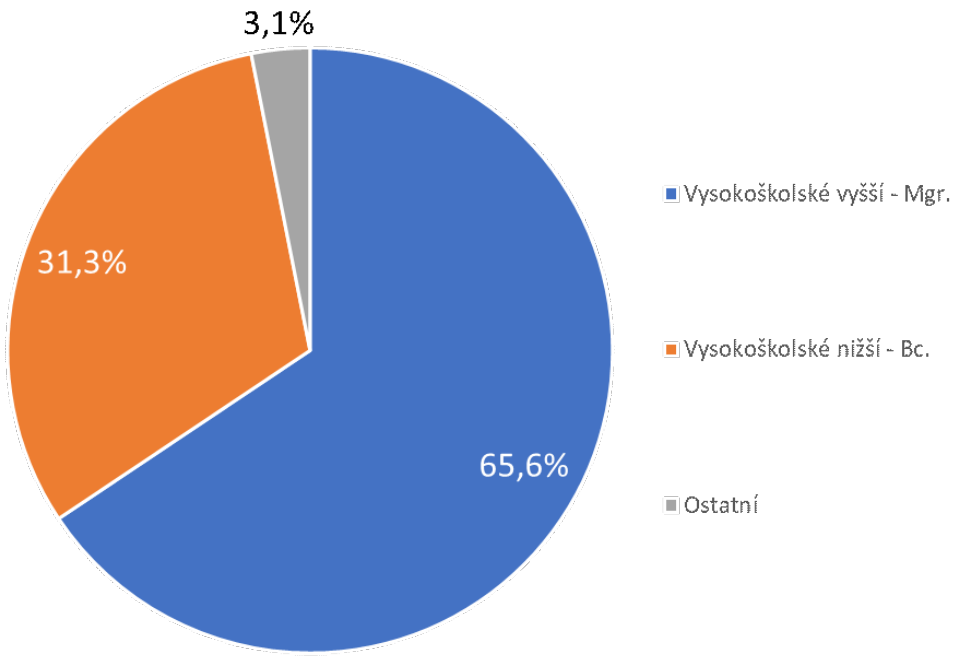
„Jaké máte dosažené vzdělání?“

Jestliže se podíváme na data zachycená v grafu 3, zjistíme, že přibližně dvě třetiny učitelů, kteří vstoupili do dotazníkového šetření, dosáhli vysokoškolského titulu Mgr. Zhruba třetina kantorů učí německý jazyk s titulem Bc.

Tabulka 3: Rozdělení učitelů podle dosaženého vzdělání (absolutní hodnoty)

Typ školy	Počet učitelů
Vysokoškolské vyšší - Mgr.	21
Vysokoškolské nižší - Bc.	10
Ostatní	1

Graf 3: Rozdělení učitelů podle dosaženého vzdělání (v %)



Komentář k výsledkům šetření – otázka č. 3

Jak se dalo předpokládat, nejvíce učitelů uvedlo, že má vysokoškolské vzdělání Mgr., které je také jednou z podmínek k možnosti vykonávat pedagogickou činnost. Třetina respondentů má nižší vysokoškolské vzdělání Bc., důvodem může být to, že část oslovených ještě studuje vysokou školu a magisterský titul si teprve dokončuje.

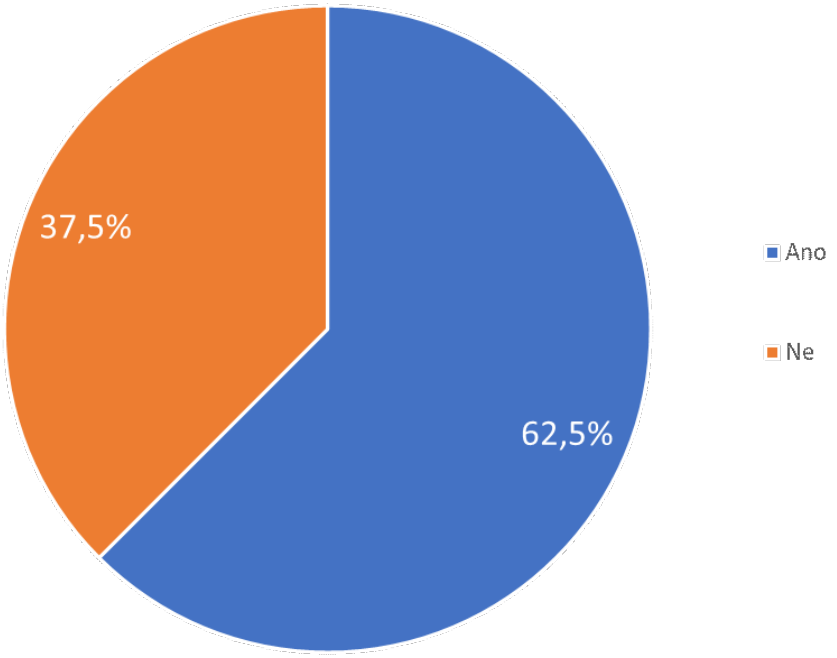
Otázka 4 a 4a

„Byla v programové nabídce Vašeho studia zahrnuta didaktika literatury? (práce s literárními texty na školách či podobný ekvivalent)“

„V případě, že ano, navštěvoval/a jste tento kurz?“

Více než 60 % učitelů uvedlo, že v rámci jejich vysokoškolského studia byla v programové nabídce zahrnuta didaktika literatury. Zbytek učitelů (necelých 40 %) tuto možnost v rámci programové nabídky nemělo. Další otázka směřovala k tomu, zda učitelé navštěvovali tyto kurzy v případě, že v rámci programové nabídky byly k dispozici. 18 učitelů z 20, kteří odpověděli u grafu 4 kladně, uvedlo, že ano. Celkem hovoříme o 90 % respondentů.

Graf 4: Rozdělení odpovědí učitelů k otázce, zda byla v programové nabídce zahrnuta didaktika literatury při jejich VŠ studiu.



Komentář k výsledkům šetření – otázka č. 2

Je možné tedy soudit, že na vysokých školách je snaha zapojit didaktiku literatury do vzdělání budoucích učitelů a podpořit tak práci s literárními texty v hodinách cizího jazyka.

Otázka 5

„Jaké ročníky a v jakém rozsahu na vaší ZŠ učíte? Vaši odpověď strukturujte následovně: TŘÍDA: a) první/druhý cizí jazyk; b) kolikátým rokem je v dané třídě němčina vyučována; c) jakou má momentálně dotaci. O každé třídě udělejte zvláštní výpověď. (například: 6. třída, druhý cizí jazyk, 1. rokem, 3 hodiny týdně)“

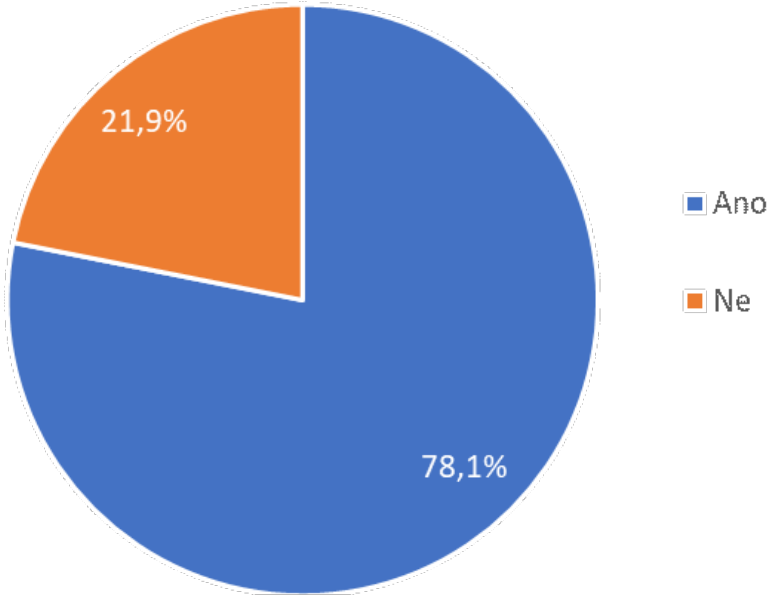
Respondenti se v otevřených otázkách částečně odchylovali od požadovaných odpovědí, které ve výsledku nebyly natolik strukturované, aby z nich bylo možné vyvodit nějaký závěr. Z toho důvodu také nebylo možné zaznamenat odpovědi respondentů graficky. Dle získaných odpovědí ale můžeme zmínit, že na nižším stupni učí jen pět učitelů, na druhém pak většina. Němčina jako druhý jazyk (60x zmíněna) vysoce převyšuje nad němčinou jako prvním jazykem a bývá vyučována s dotací 2-3 hodiny týdně. Němčina jako první jazyk je zmíněna jen ve 14 případech a její dotace je 3-4 hodiny v týdnu, pouze u první třídy je vyučována jen s dvouhodinovou dotací.

Otázka 6

„Učíte ještě nějaký předmět? (kromě němčiny)“

Pokud se podíváme na graf 5, zjistíme, že více než tři čtvrtiny učitelů ze skupiny respondentů vyučují ještě další předměty kromě německého jazyka. Graf 6 zohledňuje skladbu předmětů, které jsou učiteli vyučovány, a jejich počet. Specificky, nejčastěji vyučovaným předmětem společně s německým jazykem je český jazyk, který je vyučován 11 učiteli z našeho souboru. Dále relativně hojně zastoupené specializace jsou dějepis a občanská výchova, dějepis vyučuje 7 respondentu a občanskou výchovu 6. V neposlední řadě 3 kantoři učí společně s německým jazykem také anglický jazyk a alespoň 2 učitelé se věnují výuce zeměpisu a hudební výchovy. Souvislost s tím, zda má výuka dalšího předmětu nějaký vliv na využívání literárních textů ve výuce je ukázáno v kapitole 4.3.

Graf 5 k otázce 6: Učíte ještě nějaký předmět? (kromě němčiny)

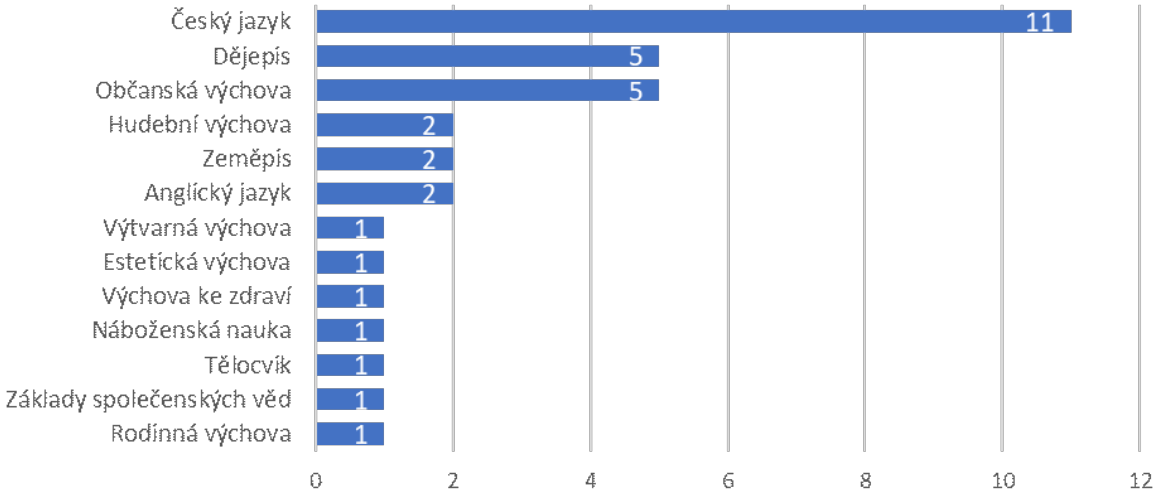


Otázka 6a

„Pokud ano, jaký?“

Graf 6 zohledňuje skladbu předmětů, které jsou učiteli vyučovány, a jejich počet. Specificky, nejčastěji vyučovaným předmětem společně s německým jazykem je český jazyk, který je vyučován 11 učiteli z našeho souboru. Dále relativně hojně zastoupené specializace jsou dějepis a občanská výchova, dějepis vyučuje 7 respondentů a občanskou výchovu 6. V neposlední řadě 3 kantoři učí společně s německým jazykem také anglický jazyk a alespoň 2 učitelé se věnují výuce zeměpisu a hudební výchovy. Souvislost s tím, zda má výuka dalšího předmětu nějaký vliv na využívání literárních textů ve výuce je ukázáno v kapitole 4.3.

Graf 6 k otázce č. 6a: Ostatní předměty, které učitelé učí



Komentář k výsledkům šetření – otázka 6a

Kombinační škálu předmětů lze označit jako pestrou, avšak zároveň je nutné poznamenat, že celková suma v počtu předmětů neodpovídá počtu učitelů, protože jeden učitel může vyučovat i více předmětů. Jako informačně nosné se jeví propojení předmětů Německý jazyk – Český jazyk a literatura, které může částečně vysvětlovat inklinaci učitelů NJ k práci s literaturou. Lze hypoteticky nastínit také tendenci brát ve výuce NJ zřetel také na reálie, a to v případě učitelů dějepisu a občanské výchovy. Jako nepříliš pozitivní lze vyhodnotit zastoupení učitelů s kombinací Německý jazyk – Anglický jazyk, kde by bylo možné propojení předpokládat, a to i s využitím angličtiny jako prvního cizího jazyka.

Otázka 7

„S jakými učebnicemi pracujete? (název/ názvy učebnicového souboru, konkrétní díl a třída, ve které učebnici používáte)“

Touto otázkou bylo zkoumáno, zda má zvolená učebnice nějaký vliv na práci s literárními texty v hodinách němčiny. Ukázalo se, že vyučující užívají učební pomůcky z nakladatelství Hueber (*Beste Freunde, Planetino, Ping Pong*), Klett (*Deutsch mit Max, Genial, Hallo Anna, Direkt Neu*), Fraus (*Start mit Max*) a z jazykové školy Polyglot (*Macht mit!).*

Tabulka 4: Rozdělení učitelů podle učebnicových souborů (absolutní hodnoty)

Učebnicový soubor	Počet učitelů
Beste Freunde (Heuber)	12
Planetino (Heuber)	3
Ping Pong (Heuber)	1
Deutsch mit Max (Klett)	8
Genial (Klett)	2
Hallo Anna (Klett)	2
Direkt Neu (Klett)	2
Macht mit! (Polyglot)	3
Start mit Max (Fraus)	1

Komentář k výsledkům šetření - otázka 7

Všechny jmenované učebnice jsou komunikačně orientované a neobsahují literární texty. Souvislost mezi zvolenou učební pomůckou a využitím literárních textů ve výuce němčiny tedy nelze hodnotit.

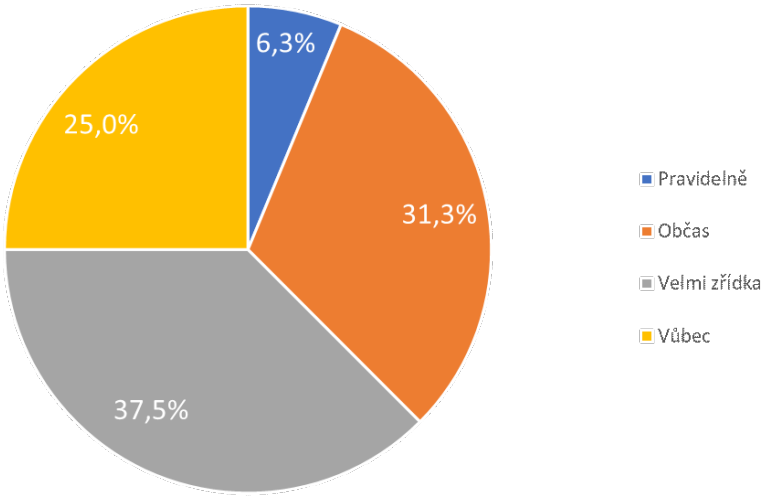
Otázka 8

„Pracujete při výuce s literárními texty?“

Stěžejní a klíčová zjištění, která stojí v samém jádru dotazníkového šetření, vyplývají z otázky č. 8. Ze získaného souboru respondentů lze učinit některá tvrzení.

Pravidelně s literárními texty ve výuce pracuje pouze 6 % učitelů, což odpovídá 2 ze třiceti 32 respondentů. Občas s literárními texty v hodinách němčiny pracuje třetina učitelů. Velmi zřídka se literární texty objevují na hodinách přibližně 37 % učitelů. Nulovou frekvenci práce s literárními texty uvádí 25 % učitelů.

Graf 7 k otázce č. 8: Frekvence využívání literárních textů při výuce němčiny



Komentář k výsledkům šetření – otázka č. 8

Tento výsledek se shoduje s hypotézou, že učitelé s literárními texty ve VCJ pracují jen velmi zřídka. Přesto lze interpretovat jako překvapivé, že celá čtvrtina respondentů, tedy 8 učitelů, s literárními texty nepracuje vůbec.

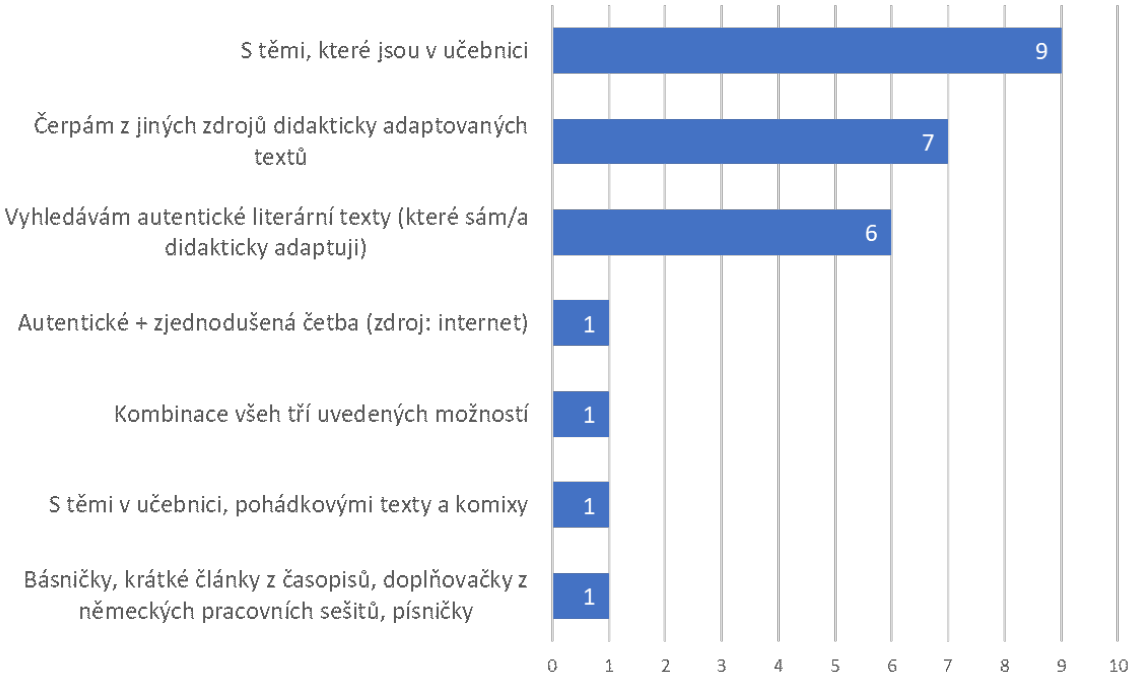
Otázka 8a

„Pokud ano (pokud s literárními texty pracujete – pozn. autorky), pak…“

K této otázce se vztahuje graf č. 8. Z dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé pro výuku čerpají zejména ze 3 zdrojů.

Nejvíce, konkrétně 9 učitelů, čerpá literární texty přímo z učebnice, kterou používají pro výuku německého jazyka. Celkem 7 kantorů dává přednost jiným zdrojům didakticky adaptovaných textů. Třetí nejčastější možnost představuje vyhledávání autentických literárních textů a jejich vlastní didaktické adaptaci ze strany učitele. 6 učitelů uvedlo tuto variantu jako sobě nejbližší.

Graf 8 k otázce č. 8a: Odpovědi učitelů, kteří pracují s literárními texty



Komentář k výsledkům šetření – otázka 8a

Je potřeba pozastavit se nad převažujícím tvrzením o tom, že hlavní zdroj literárních textů představují učebnice, protože v tomto případě nejsou relevantní. I přes tento rozpor lze z výsledků (v kombinaci s dále uvedeným šetřením v otázce 11) vyvodit, že učitelům by pomohl ucelený soubor didakticky adaptovaných literárních textů, ze kterých by mohli čerpat pro své hodiny němčiny.

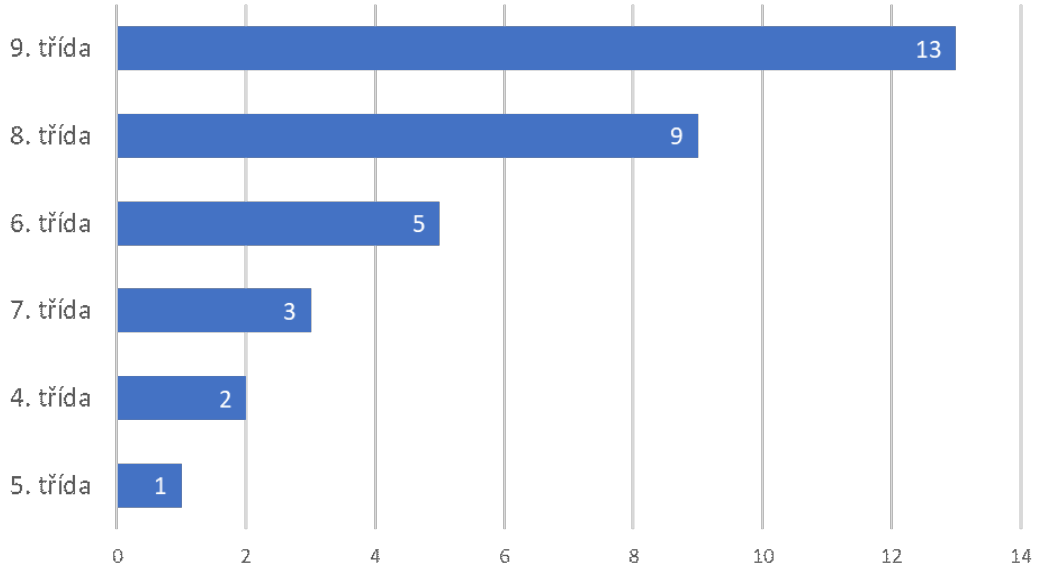
Otázka 8b

„Pokud ano," (pokud s literárními texty pracujete – pozn. autorky) „ve kterých ročnících s literárními texty pracujete?"

Odpovědi na tuto otázku shrnuje graf 9. Z grafu je zřejmé, že učitelé využívají literární texty převážně ve vyšších ročnících základních škol. **Konkrétně nejvíce učitelů pracuje s literárními texty v 9. třídě** (13 odpovědí), a dále 9 učitelů se vyslovilo pro pro práci s literárním textem v 8. třídě.

Pouze 2 z 24 učitelů, kteří pracují při výuce s literárními texty, uvedli, že používají literární texty na nižším stupni základních škol. Na druhé straně nelze z toho vyvozovat exaktní závěry typu „učitelé na nižším stupni nepoužívají při výuce literární texty", jelikož z celkového počtu 32 respondentů pouze 5 učitelů učí na nižším stupni základních škol.

Graf 9 k otázce č. 8b: Četnost tříd podle využívání literárních textů v hodinách němčiny



Komentář k výsledkům šetření – otázka 8b

Důvodem získaných výsledků může být skutečnost, že starší děti mají větší znalosti jazyka, více zkušeností s četbou (i v mateřském jazyce), lépe chápou kontext díla. To odpovídá také důvodům, které učitelé popisovali jako překážku v práci s literárním textem – tedy malá znalost jazyka a nedostatečná čtenářská zkušenost (viz otázka 8c). Navíc je nutné poznamenat, že počet odpovědí neodpovídá počtu učitelů, někteří učitelé učí více tříd.

Otázka 8c

„Pokud s literárními texty v hodině němčiny nepracujete, máte k tomu nějaký důvod?“

Odpovědi respondentů je možné rozdělit do třech oblastí: **složitost literárních textů, nízká dotace hodin** a **časově náročná příprava.**

Nejvíce respondentů (celkem 8) uvádělo jako důvod, proč s literárními texty nepracují, složitost literárních textů. Respondenti uváděli, že jejich žáci umějí jen základy jazyka a s těmi není možné literární texty číst. Někteří ale odpovídali, že v budoucnu, až se žáci více naučí, by s literárními texty v hodinách rádi pracovali.

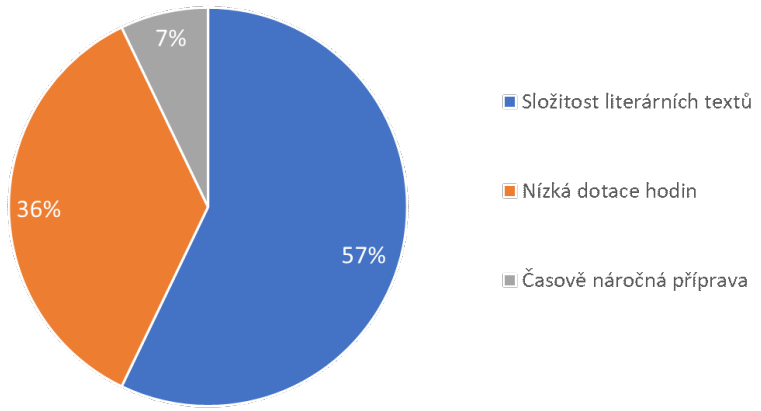
Nízká dotace hodin a s tím související nedostatek času na „normální“ učivo, dle respondentů tedy gramatiku a slovní zásobu, byla překážkou pro 5 učitelů.

Důležitým faktorem, kvůli kterému literární texty nevyužívá, byla pro jednoho učitele i časově náročná příprava.

Tabulka 5 k otázce 8c: Důvody nevyužívání literárních textů (absolutní hodnoty)

Důvod	Počet učitelů
Složitost literárních textů	8
Nízká dotace hodin	5
Časově náročná příprava	1

Graf 10 k otázce č. 8c: Důvody nevyužívání literárních textů (v %)



Komentář k výsledkům šetření – otázka 8c

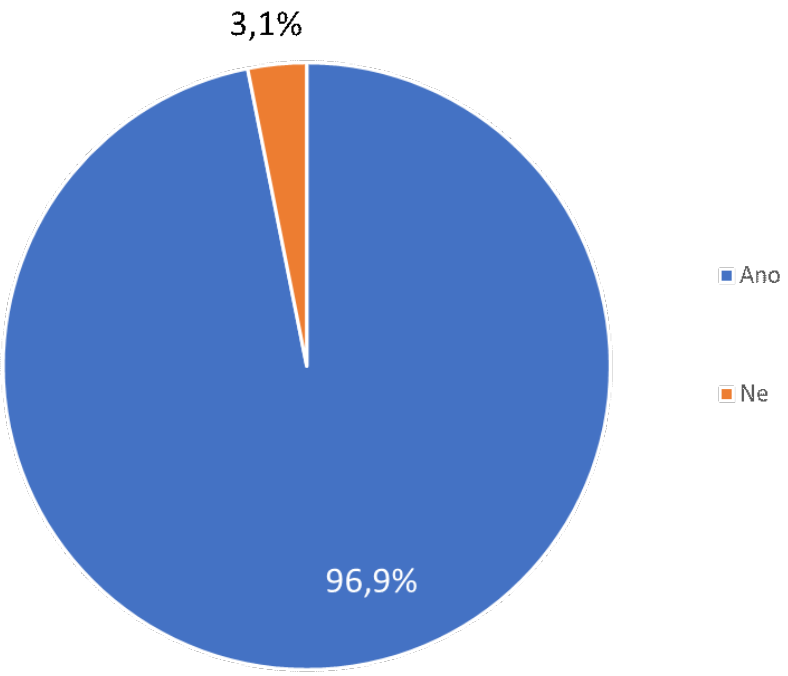
Všechny zmíněné důvody jsou částečně pochopitelné. Učitelé mají často dost práce držet se tematického plánu a učebnice a nemají myšlenky na didaktizování literárních textů. Mnoho témat (gramatických, lexikálních i konverzačních) je ale možné žákům přiblížit právě pomocí literárního textu, jak je ukázáno v didaktických návrzích v kapitole 3. Pokud by byla snaha tuto skutečnost změnit a podpořit učitele k práci s literárním textem, je lépe vidět, od čeho vycházet.

Otázka 9

„Myslíte si, že může být pro žáky práce s literárními texty v hodinách němčiny přínosná?“

Graf 11 jasně ilustruje, že pouze 1 respondent nevidí v zapojení literárních textů do výuky němčiny přínos. To souhlasí s hypotézou, která předpokládá, že učitelé s literárními texty pracují je velmi zřídka, přestože práci vnímají jako smysluplnou. Tento graf je toho jasným důkazem.

Graf 11 k otázce č. 9: Názor učitelů na přínos literárních textů při výuce němčiny



Komentář k výsledkům šetření – otázka 9

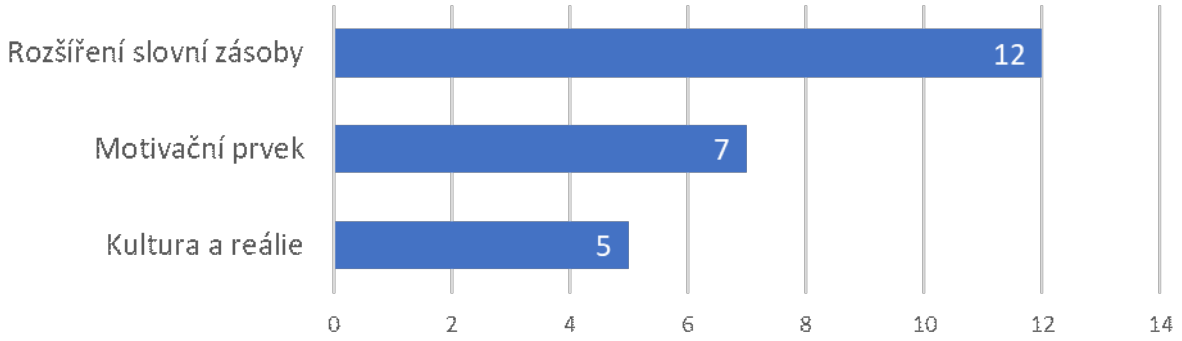
Přesto, že někteří učitelé ve své výuce literární texty nepoužívají, tak **téměř všichni respondenti považují práci s literárními texty při hodinách německého jazyka pro žáky jako přínosnou.** Interpretace grafu je zahrnuta v odpovědích u otázky 10.

Otázka 10

„Svoji odpověď odůvodněte.“ („Myslíte si, že může být pro žáky práce s literárními texty v hodinách němčiny přínosná?“)

Z odpovědí k otázce 9 vyplynulo, že jen tři procenta respondentů, viz graf 11 (1 dotazovaný) odpovědělo, že práce s literárními texty pro žáky není přínosná. Ostatní uvedli, že práce s literárními texty přínosná je a má dle respondentů mnoho pozitivních vlivů na učení žáků. Mezi nejčastěji zmiňované patří **rozšíření slovní zásoby** (12 respondentů), ať už aktivní nebo pasivní. Dále se mezi odpověďmi objevuje **motivační prvek** (7 respondentů) autentických textů. Dle respondentů motivuje autentický literární text k přečtení celého díla, k učení se jazyka, žáci vidí jeho praktické užití. Učí se vnímat jazyk podobně jako ten mateřský. Prostřednictvím literárních textů se žáci seznámí s cizojazyčnými autory, rozšíří se jejich povědomí o **kultuře a reáliích cizí země** (5 respondentů). Žáci vnímají souvislost mezi slovy a větami, podporuje to jejich **stylistické dovednosti**, věty se dostanou do kontextu. Může to podpořit **mezipředmětové vztahy**. Literární text také skrývá nějaké poselství, které může být námětem k diskuzi v němčině. Žáci si procvičují **komunikativní dovednosti**.

Graf 12 k otázce č.10: Nejčastější přínosy práce s literárním textem



Komentář k výsledkům šetření – otázka 10

Z výsledků je patrné, že sami učitelé si jsou vědomi přínosu práce s literárním textem, brání jim v tom ale některé překážky jako nedostatek času pro práci a nízké jazykové znalosti žáků (viz otázka 8c).

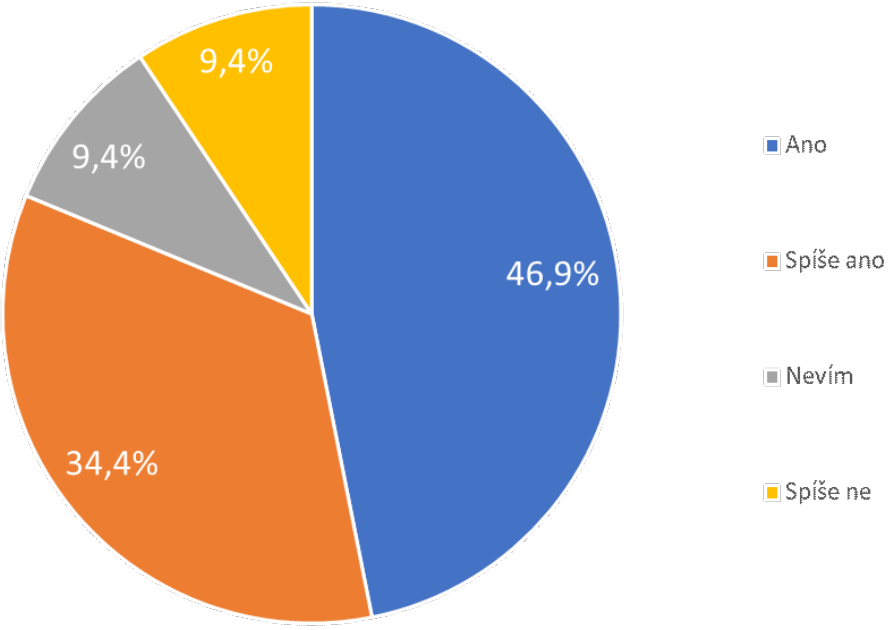
Otázka 11

„Pokud by existoval veřejně dostupný soubor didakticky adaptovaných autentických literárních textů pro výuku němčiny, čerpal/a byste z něj materiály pro svou výuku?“

Ze získaných dat plyne, že pokud by existoval veřejně dostupný soubor didakticky adaptovaných autentických literárních textů pro výuku němčiny, čerpalo by z něj materiály pro svou výuku rozhodně 47 % respondentů a pravděpodobně dalších 34 % respondentů.

Pokud bychom sečetli kladné odpovědi *ano* a *spíše ano*, lze dojít k závěru, že **okolo 80 % učitelů by čerpalo materiály pro svou výuku němčiny, pokud by existoval veřejně dostupný soubor didakticky adaptovaných autentických literárních textů.**

Graf 13: Zájem o didakticky zpracované literární texty



Komentář k výsledkům šetření – otázka 11

Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že by učitele k práci s literárními texty mohl veřejně dostupný soubor didakticky zpracovaných literárních textů velmi podpořit. To souvisí také s otázkou č. 9, kdy všichni respondenti kromě jednoho uvedli, že práce s literárními texty je pro žáky přínosná.

4.3 Hlubší interpretace vybraných otázek empirického šetření

Ke zjištění hlubších souvislostí v nabytém souboru informací směřuje další analýza vybraných charakteristik respondentů, tedy osobních údajů o respondentech, které byly postaveny do vztahu s odpověďmi na otázku č.8 **(*„Pracujete při výuce s literárními texty?“*).**

Na základě odpovědí byly vybrány celkem 4 faktory obzvlášť ovlivňující frekvenci zařazení literatury do VCJ. Jsou jimi typ školy, délka praxe, absolvování nebo absence kurzu Didaktika literatury při studiu učitelství a kombinace vyučovaných předmětů.

Před hlubší interpretací výsledků týkajících se působiště respondentů je důležité vrátit se k prvním výsledkům prezentovaným v podkapitole 4.2, které jsou tentokrát uvedeny formou tabulek následně převedených do sloupcových grafů.

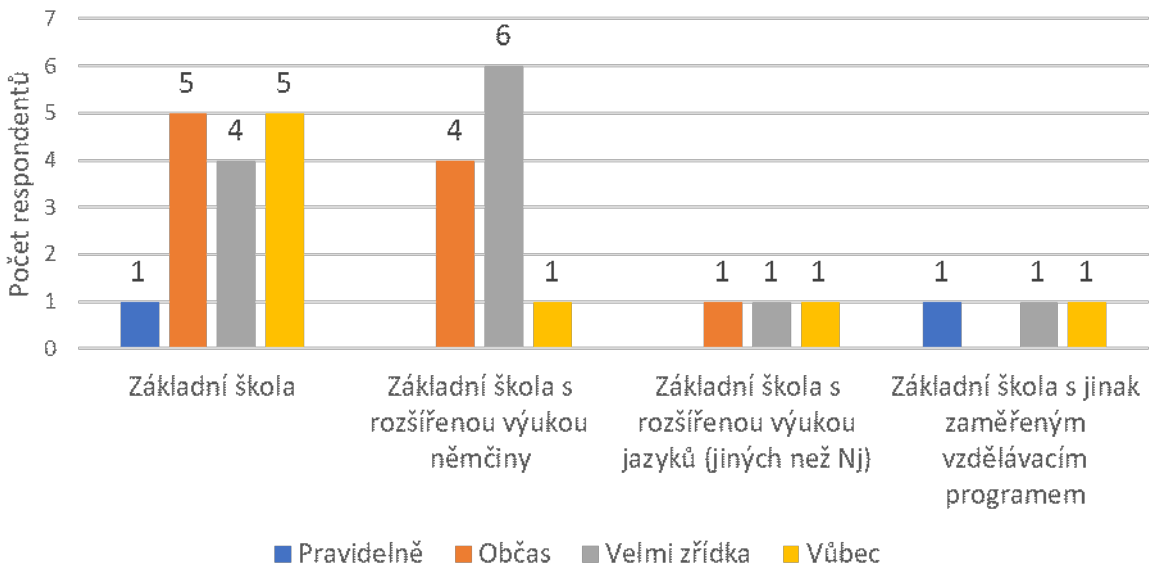
a) Typ základní školy

Pokud se podíváme ještě jednou na získaná data, můžeme vyjít z celkového zjištění, že se literární texty na běžných základních školách v hodinách němčiny poměrně využívají.

Tabulka 6: Frekvence využívání literárních textů v závislosti na typu školy

	Frekvence využívání literárních textů při výuce němčiny				
Typ školy	Pravidelně	Občas	Velmi zřídka	Vůbec	Celkový součet
Základní škola	1	5	4	5	15
Základní škola s rozšířenou výukou němčiny	0	4	6	1	11
Základní škola s rozšířenou výukou jazyků (jiných než Nj)	0	1	1	1	3
Základní škola s jinak zaměřeným vzdělávacím programem	1	0	1	1	3
Celkový součet	2	10	12	8	32

Graf 14: Frekvence využívání literárních textů v závislosti na typu školy



Při součtu odpovědí *pravidelně* a *občas* celkem 6 učitelů z 15 využívá literární texty a dále 4 učitelé zahrnují literární texty do své výuky alespoň velmi zřídka (viz tabulka 6 a graf 14). Pouze

třetina učitelů na běžných základních školách při výuce němčiny neučí i pomocí literárních textů. Na základních školách s rozšířenou výukou němčiny alespoň občas literární texty využívají 4 učitelé z 11 respondentů a dalších 6 velmi zřídka. Pouze 1 učitel ze základní školy s rozšířenou výukou němčiny z našeho souboru nepoužívá literární texty.

Jestliže porovnáme běžné základní školy a základní školy s rozšířenou výukou němčiny, docházíme k závěru, že největší rozdíl spočívá v počtu učitelů, kteří do svých hodin německého jazyka vůbec nezapojují literární texty. Kvůli velmi malému počtu respondentů v kategoriích *základní škola s rozšířenou výukou jazyků (jiných než Nj)* a *základní škola s jinak zaměřeným vzdělávacím programem* nejsou tyto kategorie detailněji hodnoceny.

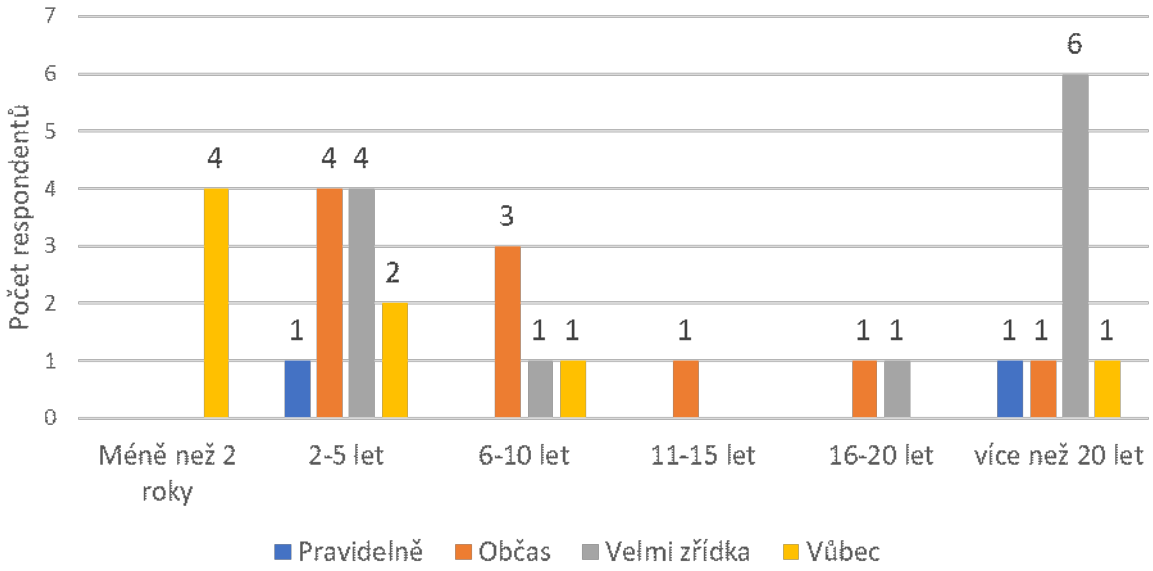
b) Délka praxe

Délku praxe učitelů ve vztahu k frekvenci využívání literární textů ve VCJ zaznamenává tabulka č. 7 a graf č. 15.

Tabulka 7: Frekvence využívání literárních textů v závislosti na délce praxe

	Frekvence využívání literárních textů při výuce němčiny				
Délka praxe	Pravidelně	Občas	Velmi zřídka	Vůbec	Celkový součet
Méně než 2 roky				4	4
2-5 let	1	4	4	2	11
6-10 let		3	1	1	5
11-15 let		1			1
16-20 let		1	1		2
více než 20 let	1	1	6	1	9
Celkový součet	2	10	12	8	32

Graf 15: Frekvence využívání literárních textů v závislosti na délce praxe



Společná deskriptivní statistika k charakteristikám o využívání literárních textů při výuce němčiny a délky praxe učitelů je zaznamenána v tabulce 7 a graficky ilustrována v grafu 15. Vzhledem k nedostatku dat v některých zkoumaných kategoriích, jsou popsány pouze data

související s učitelskou praxí 2-5 let a více než 20 let. U kategorie 2-5 let je datové rozložení poměrně rovnoměrné. Při součtu kategorií **pravidelně** a **občas** 5 z 11 učitelů s praxí 2-5 let používá ve svých hodinách literární texty a další 4 kantoři alespoň velmi zřídka. Z druhé analyzované kategorie učitelů s více než dvacetiletou praxí plyne, že tito učitelé se využíváním literárních textů zcela nebrání, ale při jejich výuce se vyskytují velmi zřídka. Této kategorii odpovídá 6 z 9 učitelů s praxí přes 20 let.

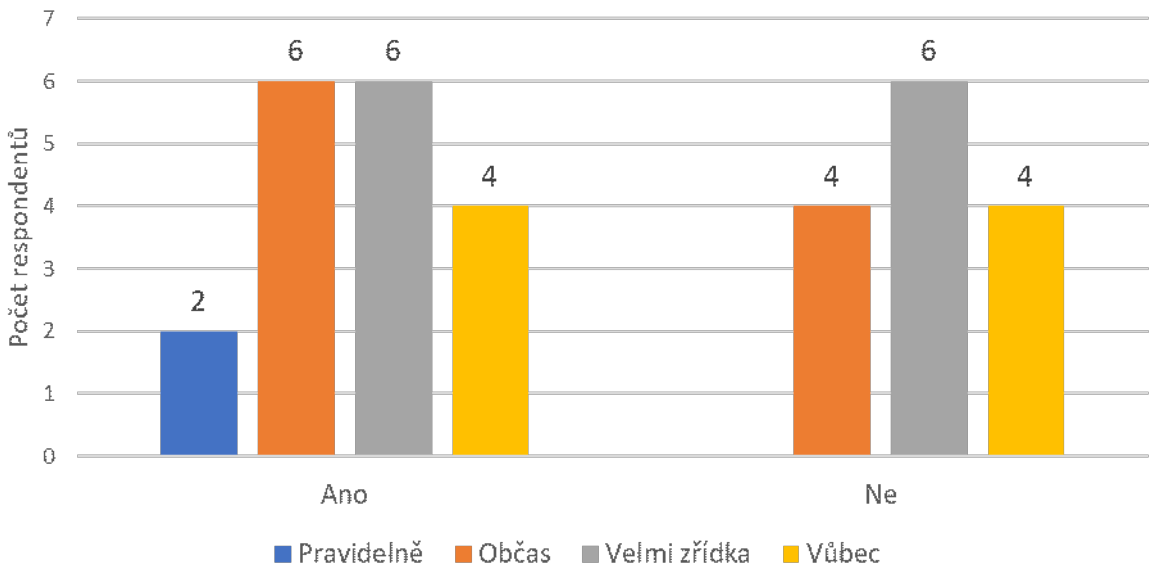
c) Absolvování didaktiky literatury na vysoké škole

Byla zjišťována rovněž možná souvislost mezi frekvencí využívání literárních textů ve výuce němčiny a učitelova absolvování či neabsolvování kurzu didaktiky literatury na vysoké škole (viz tabulka 8 a ilustrativně také graf 16).

Tabulka 8: Frekvence využívání literárních textů v závislosti na absolvování didaktiky literatury na vysoké škole

	Frekvence využívání literárních textů při výuce němčiny				
Absolvování kurzu didaktiky literatury na VŠ	Pravidelně	Občas	Velmi zřídka	Vůbec	Celkový součet
Ano	2	6	6	4	18
Ne	0	4	6	4	14
Celkový součet	2	10	12	8	32

Graf 16: Frekvence využívání literárních textů v závislosti na absolvování didaktiky literatury na vysoké škole



Z 18 vyučujících, kteří absolvovali kurz didaktiky během svého vzdělávání, se hned 14 vyslovilo, že někdy využívají literární texty při svých hodinách němčiny. Z toho 2 učitelé pravidelně, 6 učitelů občasně a dalších 6 velmi zřídka. Na druhé straně odpovědi 14 učitelů, kteří nenavštěvovali kurz didaktiky literatury během svého vzdělávání, jsou rozprostřeny následovně. Pouze 4 učitelé občas pracují s literárními texty při svých hodinách němčiny

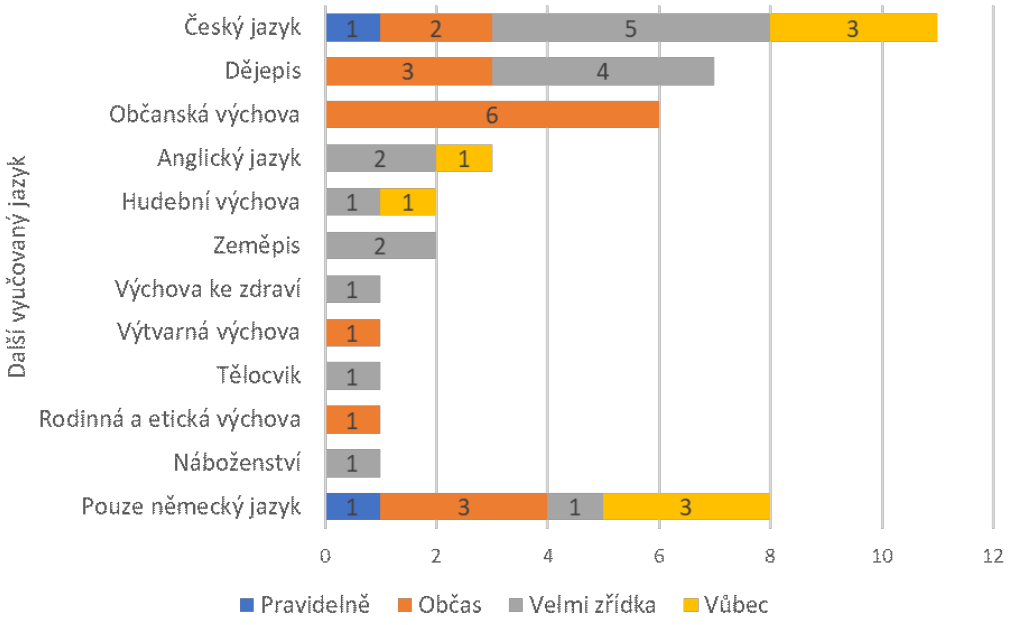
a dalších 6 kantorů velmi zřídka. Další 4 učitelé, tedy stejný počet jako v předchozí skupině učitelů, nepracují s literárními texty při hodinách německého jazyka vůbec. Mezi oběma skupinami učitelů lze hledat hlavní diferenciaci. Při součtu kategorií **pravidelně** a **občas** 44 % učitelů, kteří pracují při svých hodinách němčiny s literárními texty, absolvovali didaktiku literatury během svého vysokoškolského vzdělávání. Oproti tomu pouze 29 % učitelů ze skupiny, která nenavštěvovala kurzy zaměřené na didaktiku literatury, využívá literární texty při svých hodinách nanejvýš občas.

d) Další vyučované předměty

Tabulka 9: Frekvence využívání literárních textů v závislosti na dalších vyučovaných předmětech

	Frekvence využívání literárních textů při výuce němčiny				
Další vyučovaný jazyk	Pravidelně	Občas	Velmi zřídka	Vůbec	Celkový součet
Český jazyk	1	2	5	3	11
Dějepis		3	4		7
Občanská výchova		6			6
Anglický jazyk			2	1	3
Hudební výchova			1	1	2
Zeměpis			2		2
Výchova ke zdraví			1		1
Výtvarná výchova		1			1
Rodinná a etická výchova		1			1
Náboženství			1		1
Tělocvik			1		1
Pouze německý jazyk	1	3	1	3	8
Celkový součet	2	16	18	8	44

Graf 17: Frekvence využívání literárních textů v závislosti na dalších vyučovaných předmětech



Poslední analyzovanou vazbou z dat získaných z online dotazníkového šetření se stala možná spojitost mezi využíváním literárních textů v hodinách německého jazyka a dalším vyučovaným předmětem učitele/učitelky. Jestliže jsou zkoumána data v tabulce 9 či v grafu 17, lze zjistit, že hledání nějakých pravidelností je velmi obtížné, jelikož data jsou rozprostřena mezi 12 předmětů (včetně pouze německého jazyka) a absolutní počty v jednotlivých kategoriích nabývají většinově nízkých hodnot. Alespoň trochu vyšších čísel dosahují předměty český jazyk, dějepis, občanská výchova a pouze německý jazyk. Je například zajímavé, že všichni učitelé němčiny, kteří zároveň vyučují občanskou výchovu, občasně zapojují do svých hodin němčiny literární texty. Na druhé straně, jak už bylo zmíněno, nelze vyvozovat z těchto dat ucelené závěry o souvislostech mezi další předmětovou specializací učitele a jeho využíváním literárních textů při hodinách německého jazyka. Zároveň je nutné poznamenat, že celková suma v počtu předmětů neodpovídá počtu učitelů, protože jeden učitel může vyučovat i více předmětů.

4.4 Ohlédnutí za dotazníkovým šetřením

Dotazníkové šetření přineslo řadu výsledků, které jsou interpretovány u jednotlivých otázek předkládané práce. Klíčové výstupy jsou shrnuty také v závěru práce. V následujícím odstavci jsou načrtnuty možné směry dalšího výzkumu zaměřeného na podporu učitelů při práci s literárním textem ve výuce němčiny jako cizího jazyka.

Jak bylo zmíněno v teoretické části práce, využívaní literárních textů ve výuce cizího jazyka má mnoho přínosů, které souvisí jak s jazykovým a kulturním poznáním cizí země, tak s osobnostním růstem žáka. Proto se jeví jako velmi vhodné podpořit učitele k práci s literárními texty a nejlépe jim i přípravu hodin s využitím literárních textů zjednodušit. Jako možné řešení se nabízí zlepšit dostupnost již didakticky zpracovaných literárních textů, které mohou učitelé jednoduše aplikovat ve své třídě, nebo jim zpřístupnit různé literární texty, které pak učitelé sami didaktizují, aby netrávili dlouhé hodiny vybíráním vhodných textů. Jak bylo zjištěno v otázce 11 předloženého dotazníkového šetření, o soubor didakticky adaptovaných textů by byl mezi učiteli velký zájem. Další navazující práce by mohla zjišťovat kvalitu didakticky adaptovaných textů využitelných při výuce němčiny jako cizího jazyka, aby bylo zjištěno, zda jsou současně dostupné didakticky adaptované texty vhodné k výuce. Didaktizované literární texty by mohly být předloženy učitelům, kteří by hodnotili jejich potenciální využití v hodinách němčiny jako cizího jazyka.

Závěr

Předkládaná práce se věnovala konceptu čtenářských dílen a jejich využití při výuce němčiny jako cizího jazyka. Cílem práce bylo zjistit, zda a pokud ano, tak jaký didaktický potenciál mají čtenářské dílny při výuce němčiny jako cizího jazyka.

V teoretické části bylo zjištěno, že literární text rozvíjí celkovou osobnost žáka. Rozvíjí komunikativní dovednost žáka, formuje jeho osobnost, jeho hodnoty, žák se pomocí literárního textu učí stylistické stránce cizího jazyka, poznává jím kulturu cizí země a literatura může sloužit také k relaxaci. Ze zkoumání v této kapitole vyplynulo, že role literatury může být mnohem důležitější, než se jeví v SERR. SERR vznikl na ze začátku tisíciletí, kdy bylo prioritou propojení Evropy, do popředí se tedy dostala i komunikační dovednost v jazyce. V současnosti se již komunikační dovednosti berou jako samozřejmé a nic nebrání tomu, aby „se šlo o kus dál“. O tom svědčí i Dodatek k SERR, který klade více důrazu právě na aspekt kultury, a to včetně literárních textů v hodině cizího jazyka.

Zkoumání řečové dovednosti čtení potvrdilo, že literární čtení je nadstavbovou dovedností vycházející z dovednosti čtení podporující porozumění textu (PISA), porozumění literárnímu jazyku cílové kultury i cílovou kulturu jako takovou. Literární čtení tedy přesahuje dovednost čtení ve smyslu dešifrování slov, přesahuje nad rámec výuky německého jazyka, do běžného života.

Návrhy čtenářských dílen potvrdily možnost nejen učení se literatuře, ale také literaturou. Potvrdilo se, že práce s literárním textem může vést nejen k rozvíjení literární, ale také komunikační, interkulturní nebo jazykové kompetence. V každé z dílen jsou přítomny všechny zmíněné kompetence, ale jedna se objevuje ve vedoucí roli a zbývající lze popsat jako sekundární či doprovodné. Cílem této kapitoly věnované čtenářským dílnám bylo ukázat, že literární texty je možné do hodiny zařazovat různými způsoby, které nemusí být vždy nad míru náročné. To se také podařilo, navržené didaktizace literárního textu je možné upravit dle didaktického cíle. Je vidět, že jeden literární text může sloužit k rozvoji několika oblastí (viz povídka *Der blaue Falke* od Jürga Schubigera). Práce s literárními texty mohou rozvíjet všechny řečové dovednosti. Okruhem jsme se tedy vrátili k úvodní tezi - učit se literatuře a zároveň se učit literaturou.

V praktické části bylo dosaženo následujících výsledků. Empirického šetření se účastnilo celkem 32 učitelů němčiny z fakultních základních škol z Prahy a okolí. Cílem dotazníku bylo zjistit, jak vypadá současný stav využití literárních textů v hodinách němčiny na ZŠ. Bylo zjištěno, že učitelé s literárními texty pracují zřídka, v této práci ale vidí potenciál. Výsledky tedy korespondují i s hypotézou, že učitelé s literárními texty v hodinách němčiny jako cizího jazyka pracují jen velmi zřídka, i když práci s literárními texty považují za přínosnou. Jako hlavní klady spojené s využitím literárních textů v hodinách němčiny respondenti uvádějí rozšíření slovní zásoby žáků, motivační prvek literárních textů a seznámení se s kulturou a reáliemi cizí země. Mezi hlavní překážky spojené s využitím literárních textů v hodině němčiny dotazovaní zařazují složitost literárních textů spojenou s neúměrnou znalostí žáků, nízkou dotaci hodin němčiny týdně a tedy nedostatkem času na zařazení tohoto učiva, a časově náročnou přípravu. Na základě výsledků empirického šetření bylo navrženo podpořit učitele k práci s literárním textem v hodině němčiny. Jedním ze způsobů může být proškolení učitelů v této oblasti, větší důraz na didaktiku literatury v rámci studia učitelství, vytvoření veřejně dostupného souboru didakticky zpracovaných literárních textů, nebo takového korpusu, z něhož by učitelé sami mohli vybírat a didakticky adaptovat.

Celkově lze říci, že předkládaná práce potvrdilo, že čtenářské dílny jsou velmi perspektivní cestou ve výuce němčiny jako cizího jazyka, lze je rozvíjet všemi směry a modifikovat dle vlastních a žákových preferencí. Nabízí komplexní rozvoj nejen žáka, ale i učitele.

Resumé

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Lesewerkstätte als ein Mittel im DaF-Unterricht. Die Motivation für die Auswahl dieses Themas war die Tatsache, dass es zwar viele Unterrichtsentwürfe für die Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht gibt, man in der Praxis aber nur sehr selten darauf trifft. So war die Erfahrung der Autorin als Schülerin und auch als Lehrerin. Außerdem hat die Autorin an der Pädagogischen Fakultät der Karlsuniversität Prags ihr Interesse für Literaturdidaktik entwickelt und wollte auch selbst einige Konzepte für die Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht entwerfen, weil sie in der Arbeit mit literarischen Texten großes Potenzial gesehen hat. Mit dem Thema der Verwendung literarischer Texte im Fremdsprachunterricht beschäftigen sich zum Beispiel Tamara Bučková, Eva Skopečková, Olga Vraštilová, Ivica Lenčová oder Ulf Abraham, Monika Bischof, Hermann Korte und viele andere.

Das Ziel der Arbeit ist festzustellen, ob Lesewerkstätten ein Potenzial im Fremdsprachenunterricht haben. Außerdem soll die Frage geklärt werden, wie heutzutage die Nutzung literarischer Texte im DaF-Unterricht an der Grundschule in Prag aussieht und wie Literatur in Fremdsprachenunterricht integriert werden kann.

Die Arbeit wird in drei Teile unterteilt. Im ersten, theoretischen Teil, wird der Begriff *Text* erklärt. Der Fokus richtet sich auf den literarischen Text und seine Rolle im Fremdsprachenunterricht. Es werden auch Kriterien für die Auswahl des richtigen Textes vorgestellt. Wichtig ist auch die Vertretung der Literatur in den für Europa geltenden Dokumenten (GER und den Zusatz des GER), weil der Unterricht sich nach diesen Dokumenten richten sollte. Im Zusammenhang mit dem literarischen Text ist es nötig, auch die Fertigkeit Lesen zu erwähnen und die Typen des Lesens mit dem Fokus auf literarisches Lesen zu beschreiben, das sehr spezifisch für Arbeit mit dem literarischen Text ist. Es wird dazu kommen, dass die Schüler literarische Texte im Unterricht von mehreren Seiten entwickeln. Es wird kommunikative Kompetenz entwickelt, literarische Texte formen ihre Persönlichkeit, ihre Werte, die Schülerinnen und Schüler lernen dank des literarischen Textes stilistische Seite der Sprache kennen, kommen mit fremden Kulturen in Berührung und Literatur kann auch als Erholung dienen. Die Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht hat immer eine wichtigere Position, das beweist auch der Zusatz des GER, wo die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht näher spezifiziert wird.

Der zweite Teil des theoretischen Teils beschreibt Lesen als eine der Sprachfertigkeiten. Der Fokus liegt auf literarischem Lesen, das eine übergeordnete Fertigkeit ausgehend vom Lesen ist. Literarisches Lesen heißt auch die literarische Sprache und ihre Symbolik zu verstehen. Literarisches Lesen hat einen Übergriff ins Leben.

Im zweiten Teil wird ein Konzept der Lesewerkstätte vorgestellt. Erstens werden die theoretischen Möglichkeiten der Arbeit mit dem literarischen Text vermittelt, dann werden vier Entwürfe für die Arbeit mit dem literarischen Text vorgestellt. Ausgewählte literarische Texte, aus denen die Entwürfe stammen, sind die Fabel *Die beiden Frösche* von Äsop, die Erzählung *Der blaue Falke* von Jürg Schubiger und die Buchgeschichte *Blumkas Tagebuch. Vom Leben in Janusz Korczaks Waisenhaus* von Iwona Chmielewska. Jeder Entwurf entwickelt einen Bereich des Deutschunterrichts (DaF). Der Fokus liegt auf literarischer Fähigkeit, Präteritum, Konversation und kreativem Schreiben. Das Ziel ist es zu zeigen, dass es nicht kompliziert sein muss, die Literatur im Unterricht einzuordnen. Es ist möglich, die vorgeschlagenen didaktischen Entwürfe zu variieren, und zwar je nach Ziel des Unterrichts. Ein Text kann auch für die Entwicklung mehrerer Aspekte dienen (z. B. *Der blaue Falke*). Literarische Texte können alle Sprachfertigkeiten entwickeln. Es bedeutet, Literatur zu erlernen und gleichzeitig durch sie zu lernen.

Der dritte Teil, „Ein Fenster in die Praxis“, präsentiert die Ergebnisse einer Untersuchung, die unter Deutschlehrkräften der Fakultätsgrundschulen der Karlsuniversität in Prag stattgefunden ist. Das Ziel der Untersuchung ist zu erfassen, wie die heutige Nutzung (Ansatz) der literarischen Text im Deutschunterricht aussieht. Die Hypothese ist folgende: Grundschullehrkräfte arbeiten im Deutschunterricht nur sehr selten mit literarischen Texten, obwohl sie diese Arbeit als förderlich erachten. An der Untersuchung nahmen 32 Deutschlehrkräfte teil. Die Hypothese wurde erfüllt. Zu den größten Hindernissen derentwegen die Lehrkräfte im Deutschunterricht nicht mit literarischen Texten arbeiten, gehören Zeitmangel für „normale“ Themen (Grammatik, Wortschatz), zu hohe Komplexität literarischer Texte und zu geringe Sprachkenntnisse der Schülern und wenige Deutschstunden pro Woche. Die Beiträge der Literaturunterrichts sehen die Lehrkräfte hauptsächlich in der Erweiterung des Wortschatzes, dem Motivationselement des Lesetextes und im Kennenlernen von Kultur und Realien des fremden Landes. Als eine Verbesserung der Situation bietet es sich an, die Lehrkräfte im Ansatz der Arbeit mit literarischen Texten in FSU

zu unterstützen. Eine der Möglichkeiten wäre eine Online-Datei mit für die Didaktik aufbereiteten literarischen Texten zu erstellen, wo Lehrkräfte einfach eine Inspiration finden konnten. Man könnte die Lehrkräfte in diesem Bereich schulen und das Potenzial von literarischen Texten zeigen oder stärkeren Fokus auf Literaturdidaktik an den pädagogischen Fakultäten legen.

Wie diese Arbeit gezeigt hat, sind Lesewerkstätten ein äußerst vielversprechender Weg im Fremdsprachenunterricht, der in verschiedenen Richtungen entwickeln werden kann. Es bietet nicht nur Schülerinnen und Schülern eine komplexe Entwicklung, sondern auch den Lehrkräften.

Seznam použitých informačních zdrojů

Primární literatura

Bajka Die beiden Frösche. In: Rumpelstilz [online]. [cit. 10.5.2020]
Dostupné z: www.rumpelstilz.li/geschichten.php?textid=149

CHMIELEVSKA, I. Blumkas Tagebuch. Vom Leben in Janusz Korczaks Waisenhaus. Gimpel Verlag, 2011. ISBN 987-3-9811300-6-5

SCHUBIGER, Jürg. Der blaue Falke. In: Als die Welt noch jung war und die anderen Geschichten. Weinheim, Beltz: 1995. 76-77 s. ISBN 3407796536

Sekundární literatura

ABRAHAM, U.; KEPSER M. Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2009. 313 s. ISBN 978 3 503 09883 5

BENEŠ, E. a kol. Metodika cizích jazyků. SPN. 1970. 268 s.

BISCHOF, M.; KESSLING, V.; KRECHEL R. Landeskunde und Literaturdidaktik. München: Goethe-Institut, 1999. 183 s. ISBN 3-468-49677-X

BOGDAL, K. ; KORTE, H. Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 2002. 329 s. ISBN 3-423-30798-6

BUČKOVÁ, T. Dětské světy a fenomény v německy psané problémově orientované literatuře pro mládež v poslední třetině 20. a na začátku 21. století. Model literární komunikace ve vyučování němčině jako cizímu jazyku. Praha, 2009. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. PhDr. Gabriela Veselá, CSc.

BUČKOVÁ, T. Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury. Praha: Univezita Karlova Pedagogická fakulta, 2020. 328 s. ISBN 978-80-7603-183-8

BURDOF, D.; FASBENDER, Ch.; Moennighoff, B. Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler, 2007. 862 s. ISBN 987-3-476-01612-6

DVOŘÁČKOVÁ, S. Leseverstehen im DaF-Unterricht mit Fokus auf Deutsche Kinder- und Jugendliteratur. Brünn 2018. Diplomarbeit. Masaryk Universität. Pädagogische Fakultät. Betreuerin Mgr. Pavla Marečková, PhD.

GENETTE, G. Rozprava o vyprávění. Esej o metodě, Česká literatura 2003, č. 3, s. 302–327 a č. 4, s. 470–495 (překlad jedné kap.). Arabské vyd., Alžír 2004.

HENDL, J.; REMR, J. Metody výzkumu a evaluace. Praha: Portál, 2017. 373 s. ISBN 987-80-262-1192-1

HENDRICH, J. a kol. Didaktika cizích jazyků. Praha: SPN, 1988. 498 s.

KYLOUŠKOVÁ, H. Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků. Brno: Masarykova Univerzita, 2007. 172 s. ISBN 987-80-210-4373-2.

LENČOVÁ, I. Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov. Banská Bystrica: Fakulta humanitních vied, Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2008. 200 s. ISBN 978-80-8083-572-9

MALÁ, J. Stilistische Textanalyse : Grundlagen und Methoden. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 145 s. ISBN 978-80-210-5040-2

MAREČKOVÁ P. Emoce a učení se cizímu jazyku. In: JANÍKOVÁ Věra a kol. Výuka cizích jazyků. s. 78-103. Praha: Grada, 2011. 200 s. ISBN 987-80-247-3512-2

NEČASOVÁ, P. Základní principy projektového vyučování ve výuce cizích jazyků. In: Nečasová, Pavla. Podhajská, Eva (ED.). Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům. s. 21-35. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-281-4

NÜNNING, A. Lexikon teorie literatury a kultury. Brno: Host, 2006. 911 s. ISBN 80-7294-4.

PRŠOVÁ, E. Literárna kompetencia v primárnom vzdelávaní. In LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol. Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelavanie. Prešov: PdF PU, 2011, s. 28-31.

RŮŽIČKOVÁ, D. Náměty k práci s dětmi. Pedagogika v praxi. Olomouc: Univerzita palackého v Olomouci, 2012. 235 s. ISBN 987-80-244-3174-1

SKOPEČKOVÁ, E. Literární text ve výuce anglického jazyka. Plzeň: Západočeské univerzita v Plzni, 2010. 186 s. ISBN 987-80-7043-935-7

VRAŠTILOVÁ, O. Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 212 s. ISBN 978-80-7435-529-5

WESTHOFF, G. Fertigkeit Lesen. Berlin; München; Wien; New York: Langenscheidt, 1997. 176 s. ISBN 3-468-49663

Elektronické zdroje

Citáty o literatuře. In: Citáty [online]. [cit. 16.5.2020]

Dostupné z: https://citaty.net/citaty-o-literature/

Čtenářská gramotnost. In: Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 1.6.2020]

Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1

Die vier Fertigkeiten. In: DaF für Flüchtlinge – Sprache ist Integration [online]. [cit. 15.6.2020]

Dostupné z: https://sprache-ist-integration.de/die-vier-fertigkeiten/

BUČKOVÁ, T. Didaktika literatury literaturdidaktik [online]. [cit. 2.7.2020]

Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/tamara-buckova/didaktika-literatury-literaturdidaktik/

BUČKOVÁ, T. Jakob der Lügner [online]. [cit. 8.7.2020]
Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/tamara-buckova/files/2016/02/TamaraBuckova_Jakob-der-Luegner_Slowakische-Zeitschrift-fuer-Germanistik_Jahrgang-7_Heft-1_Juli-2015_ISSN-1338-0796_S-16_29.pdf

BUČKOVÁ, T. Text- und Stilanalyse Forschungsproblemkreise [online]. [cit. 8.7.2020]
Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/tamara-buckova/files/2018/10/2_Text-und-Stilanalyse_Forschungsproblemkreise.pdf

Dodatek k SERR. In: Council of Europe. COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS [online]. February, 2018. [cit. 12.6.2020].

Dostupné z: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989.

Četba ve výuce. In: Goethe Institut [online] cit. [25.5.2020]

Dostupné z: https://www.goethe.de/ins/cz/cs/spr/mag/20492952.html

Improvizační liga. in: Improvizační liga [online] cit. [14.7.2020]

Dostupné z: www.improliga.cz/

Čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet. In: Metodický portál RVP [online]. [cit. 1.6.2020]

Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme výuka [online]. [cit. 2.7.2020]
Dostupné z: https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky

Staniční výuka. In Metodický portál RVP [online]. [cit. 10.7.2020]
Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/1508/STANICNI-VYUKA.html/

Stationsarbeit. In Lehrer–Momente [online]. [cit. 2.7.2020]
Dostupné z: https://lehrermomente.wordpress.com/2017/10/01/stationsarbeit-wie-binde-ich-sie-richtig-ein/

Seznam obrázků

Obrázek 1: Komunikační model 29
Obrázek 2: Čtení zdola nahoru a čtení shora dolů 30

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozdělení učitelů podle typu školy (absolutní hodnoty) 63
Tabulka 2: Rozdělení učitelů podle délky jejich praxe (absolutní hodnoty) 64
Tabulka 3: Rozdělení učitelů podle dosaženého vzdělání (absolutní hodnoty) 65
Tabulka 4: Rozdělení učitelů podle učebnicových souborů (absolutní hodnoty) 70
Tabulka 5 k otázce 8c: Důvody nevyužívání literárních textů (absolutní hodnoty) 74
Tabulka 6: Frekvence využívání literárních textů v závislosti na typu školy 79
Tabulka 7: Frekvence využívání literárních textů v závislosti na délce praxe 81
Tabulka 8: Frekvence využívání literárních textů v závislosti na absolvování didaktiky literatury na vysoké škole 83
Tabulka 9: Frekvence využívání literárních textů v závislosti na dalších vyučovaných předmětech 85

Seznam grafů

Graf 1: Rozdělení učitelů podle typu školy (v %) 63
Graf 2: Rozdělení učitelů podle délky jejich praxe (v %) 64
Graf 3: Rozdělení učitelů podle dosaženého vzdělání (v %) 65
Graf 4: Rozdělení odpovědí učitelů k otázce, zda byla v programové nabídce zahrnuta didaktika literatury při jejich VŠ studiu. 66
Graf 5 k otázce 6: Učíte ještě nějaký předmět? (kromě němčiny) 68
Graf 6 k otázce č. 6a: Ostatní předměty, které učitelé učí 69
Graf 7 k otázce č. 8: Frekvence využívání literárních textů při výuce němčiny 71
Graf 8 k otázce č. 8a: Odpovědi učitelů, kteří pracují s literárními texty 72
Graf 9 k otázce č. 8b: Četnost tříd podle využívání literárních textů v hodinách němčiny 73
Graf 10 k otázce č. 8c: Důvody nevyužívání literárních textů (v %) 74
Graf 11 k otázce č. 9: Názor učitelů na přínos literárních textů při výuce němčiny 75
Graf 12 k otázce č.10: Nejčastější přínosy práce s literárním textem 76
Graf 13: Zájem o didakticky zpracované literární texty 77
Graf 14: Frekvence využívání literárních textů v závislosti na typu školy 79
Graf 15: Frekvence využívání literárních textů v závislosti na délce praxe 81

Graf 16: Frekvence využívání literárních textů v závislosti na absolvování didaktiky literatury na vysoké škole 83

Graf 17: Frekvence využívání literárních textů v závislosti na dalších vyučovaných předmětech 86

Příloha 1: Obrázky k evokační fázi práce s bajkou (kap. 3.3.1) 99

Příloha 2: Zadání pro žáky k vypracování úkolu (Kapitola 3.3.1)..... 100

Příloha 3: Úryvky k práci s bajkou (kapitola 3.3.1) 100

Příloha 4: Slovníček k úryvkům k práci s bajkou (kapitola 3.3.1) 101

Příloha 5: Obrázky k úryvkům k práci z bajkou (Kapitola 3.2.1) 102

Příloha 6: Povídka Der blaue Falke (Kapitola 3.3.2) 103

Příloha 7: Věty k evokační fázi k práci s povídkou Der blaue Falke (Kapitola 3.3.2) 104

Příloha 8: Slovíčka k sémantizaci povídky Der blaue Falke (Kapitola 3.3.2) 104

Příloha 9: Sémantizace slovíček k povídce Der blaue Falke (Kapitola 3.3.2)..... 105

Příloha 10: Pracovní list k práci s literárním textem Der blaue Falke (Kapitola 3.3.2) 106

Příloha 11: Fotogradie dětí, kterou budou žáci popisovat (kapitola 3.3.3)..... 107

Příloha 12: První 3 strany textu z knhy Blumkas Tagebuch. Vom Leben in Janusz Korczaks Waisenhaus (kapitola 3.3.3) 108

Příloha 13: Ukázka popisu jednoho z dětí. (kapitola 3.3.3)..... 109

Příloha 14: Přepsané úryvky textu z knihy Blumkas Tagebuch. Vom Leben in Janusz Korczaks Waisenhaus (kapitola 3.3.3) 110

Příloha 15: obrázek pana Doktora Korczaka (Kapitola 3.3.3)..... 111

Příloha 16: Dotazníkové šetření, seznam otázek 112

Příloha 17: Dotazníkové šetření, příklad části vyplněného dotazníku 114

Příloha 1: Obrázky k evokační fázi práce s bajkou (kap. 3.3.1)

Předpokládaný vstup učitele: Auf der Tafel seht ihr sechs Bilder und eine Tabelle. Eure Aufgabe ist, die Bilder zu den Vokabeln in die Tabelle einzuordnen.

1	**2**
3	**4**
5	**6**

Wort	Bild	Wort	Bild
der Tümpel		die Sahne	
rutschen		das Gefäß	
die Schüssel		die Kammer	

Příloha 2: Zadání pro žáky k vypracování úkolu (Kapitola 3.3.1)

1. Jeder von euch nimmt zwei Fabelabschnitte und dazu Vokabeln. (A passt zu A, B zu B usw.)
2. Jeder liest seine Abschnitte (leise).
3. Zu jedem Abschnitt versucht jeder von euch passende Bilder zu finden.
4. Dann liest jeder von euch seine Abschnitte vor und zeigt, welche Bilder er dazu geordnet hat.
5. Jetzt versucht ihr zusammen, die Abschnitte richtig einzuordnen, damit eine Geschichte entsteht.

Příloha 3: Úryvky k práci s bajkou (kapitola 3.3.1)

Předpokládaný vstup učitele: Jeder von euch liest zwei Teile der Fabel. Zu jedem Abschnitt bekommt ihr noch den Wortschatz. Ihr sollt die Abschnitte lesen und zu jedem ein passendes Bild finden. (Úryvky je třeba nastříhat.)

A Als sie ihren Durst gestillt hatten und wieder ins Freie wollten, konnten sie es nicht. Die glatte Wand der Schüssel war nicht zu bezwingen, und sie rutschten immer wieder in die Milch zurück.	**E** Sein Gefährte aber kämpfte noch verzweifelt weiter, bis sich die Sahne der Milch in Butter verwandelt hatte.
B Da fühlte er den ersten Brocken unter seinen Füßen. Er stieß sich mit letzter Kraft ab und war im Freien.	**F** Er machte keine Bewegung mehr, glitt auf den Boden des Gefäßes und ertrank.
C Gegen Abend kamen sie in die Kammer eines Bauernhofs und fanden dort eine große Schüssel mit fetter Milch vor. Sie hüpften so- gleich hinein und ließen es sich schmecken.	**G** Zwei Frösche, deren Tümpel die heiße Sommersonne ausgetrocknet hatte, gingen auf die Wanderschaft.
D Da quakte der eine Frosch: „Alles Strampeln ist umsonst, das Schicksal ist gegen uns, ich geb‘s auf!“	**H** Viele Stunden mühten sie sich nun vergeblich ab und ihre Schenkel wurden allmählich immer matter.

Správné pořadí: G, C, A, H, D, F, E, B

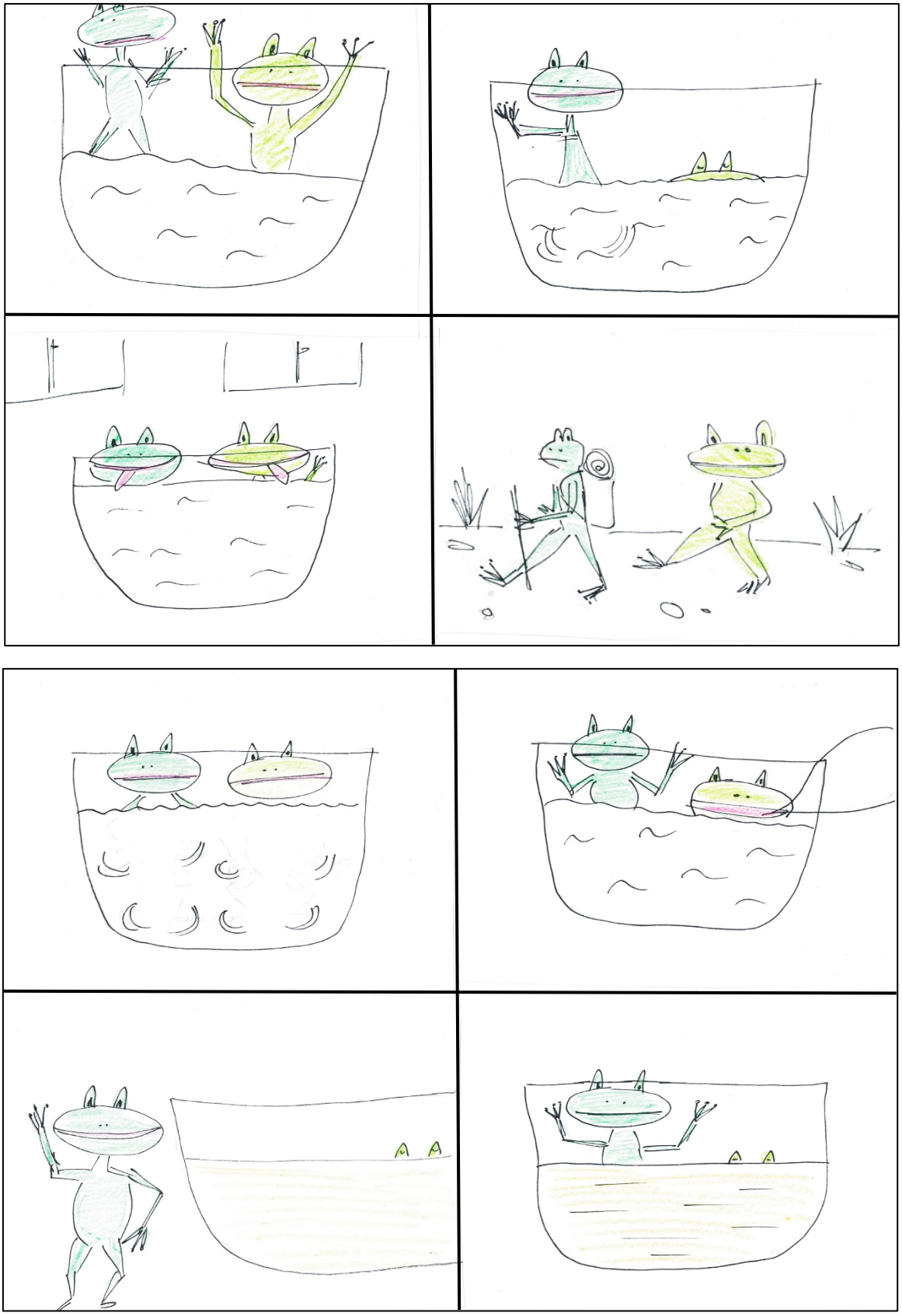
Příloha 4: Slovníček k úryvkům k práci s bajkou (kapitola 3.3.1)

(Slovníčky je třeba nastříhat.)

A glatt – hladký die Schüssel – miska bezwingen – zdolat rutschen – klouzat	**E** der Gefährte – druh/ kamarád kämpfen – bojovat verzweifelt – zoufale verwandeln – změnit
B der Brocken – kousek der Kraft – síla	**F** die Bewegung – pohyb das Gefäß – nádoba ertrinken – utopit se
C die Kammer – stodola die Schüssel – miska fett – tučný hüpfen – skočit	**G** der Tümpel – kaluž austrocken – vysušit die Wanderschaft – výlet
D das Strampel – snažení umonst – k ničemu das Schicksal – osud	**H** sich mühen – snažit se vergeblich – marně der Schenkel – stehno matter - slabší

Příloha 5: Obrázky k úryvkům k práci s bajkou (Kapitola 3.2.1)

(Obrázky je třeba nastříhat.)



Příloha 6: Povídka Der blaue Falke (Kapitola 3.3.2)

Tento text je třeba nakopírovat každému žákovi.

Der blaue Falke

Ein Mädchen ging an einem Garten vorüber, in dem breitbeinig und gebeugt eine Frau stand. Haben Sie meinen blauen Falken gesehen? fragte es.

Nein, sagte die Frau.

Das Mädchen ging weiter. Es traf einen Mann, der unter einem Auto lag.

Nur die Beine schauten hervor.

Haben sie meinen blauen Falken gesehen? fragte das Mädchen.

Blauen was?

Blauen Falken.

Gibt es denn das? fragte der Mann.

Das Mädchen ging weiter, immer fragend, doch niemand wußte etwas von seinem Vogel.

Es war schon Abend, als es die Frage noch einmal stellte: Haben Sie meinen blauen Falken gesehen? Die Gefragte war eine Ausländerin. Ich bin nicht von hier, antwortete sie in schlechtem Deutsch. Sie zeigte auf eine Bushaltestelle: Schau, dort!

Tatsächlich saß da ein Vogel auf einer Banklehne.

Der ist aber nicht blau und sieht auch nicht aus wie ein Falke, wandte das Mädchen ein.

Nun war es der Vogel, der sprach: Aber ich bin's! sagte er.

Das Mädchen trat näher. Es entschuldigte sich: Ich habe dich nicht gleich erkannt. Du bist eher schwarz und siehst eher aus wie ein Rabe.

Schon gut, sagte der blaue Falke. Hauptsache, wir haben uns wieder.

Jürg Schubiger: Als die Welt noch jung war. Beltz 1995

Příloha 7: Věty k evokační fázi k práci s povídkou Der blaue Falke (Kapitola 3.3.2)

Předpokládaný vstup učitele: Eure Aufgabe ist, aus den Wörtern fünf richtigen Fragen zu bilden. (Věty je třeba rozstříhat po slovech.)

Warum	**bist**	**du**	**traurig?**	
Wer	**ist**	**dein**	**Bruder?**	
Magst	**du**	**Spagetti?**		
Warum	**ist**	**der**	**Hund**	**klein?**
Ist	**er**	**heute**	**da?**	

Příloha 8: Slovíčka k sémantizaci povídky Der blaue Falke (Kapitola 3.3.2)

Předpokládaný vstup učitele: Jeder von euch bekommt einen Zettel mi den Vokabeln aus dem Text. Jeder soll eigene Vokabeln vorspielen oder malen und andere raten, was das Wort heißt.

1. žák	2. žák	3. žák	4. žák
der Falke **breitbeinig** **niemand**	**die Gefragte** **gebeugt** **die Banklehne**	**die Ausländerin** **einwenden** **näher**	**die Bushaltestelle** **der Rabe** **treten**

Příloha 9: Sémantizace slovíček k povídce Der blaue Falke (Kapitola 3.3.2)

Předpokládaný vstup učitele: Eure Aufgabe ist, die Verben mit den Bedeutungen zu verbinden.

treffen	gehen
breitbeinig	etwas mit den Augen beobachten
die Gefragte	nicht zustimmen
die Bushaltestelle	eine Stelle, wo der Bus stoppt
einwenden	mit dem Finger auf etwas weisen
treten	die Beine weit voneinander aufstellen
schauen	jemandem begegnen, den man kennt
zeigen	eine Frau, die antworten soll

Příloha 10: Pracovní list k práci s literárním textem Der blaue Falke (Kapitola 3.3.2)

Arbeitsblatt/ Pracovní list

1. Schreibe alle Verben und ihre Infinitive aus der Reihe 4-7 und 13-15 in der folgenden Tabelle./ Vypiš všechna slovesa z řádku 4-7 a 13-15 a jejich infinitivy do následující tabulky:

Verb	Infinitiv	Gemeinsam mit Infinitiv	Was ist neu

2. Schreibe in die Tabelle auf, was die Verben mit den Infinitiven gemeinsam haben und was in dem Verb neu ist./ Vypiš, co mají slovesa z textu společného s infinitivy a co je ve slovesech nové.

3. Teile die Verben in zwei Gruppen auf: in regelmäßige und unregelmäßige Verben. / Slovesa rozděl do dvou skupin podle toho, zda jsou pravidelná nebo nepravidelná. Pomůže ti k tomu to, co mají společného s infinitivem a co je ve tvarech nové.

4. Was bedeuten die Verben?/ Co ta slovesa znamenají?

   _____

   _____

   Was drücken die Verben aus? Geschieht die Geschichte heute, gestern oder in der Zukunft?/ Co ta slovesa vyjadřují? Odehrává se ten příběh teď, včera, nebo se teprve bude odehrávat?

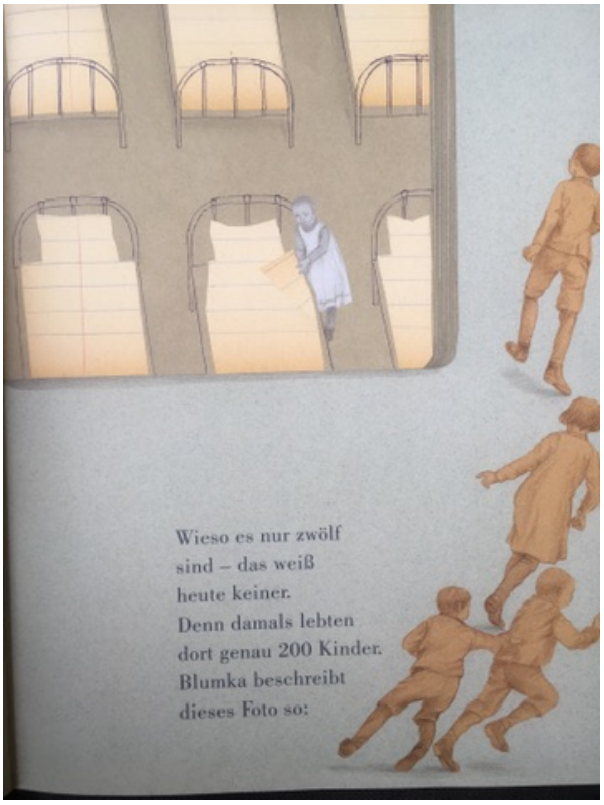
   _____

Příloha 11: Fotografie dětí, kterou budou žáci popisovat (kapitola 3.3.3)

Předpokládaný vstup učitele: Wer ist auf dem Bild?

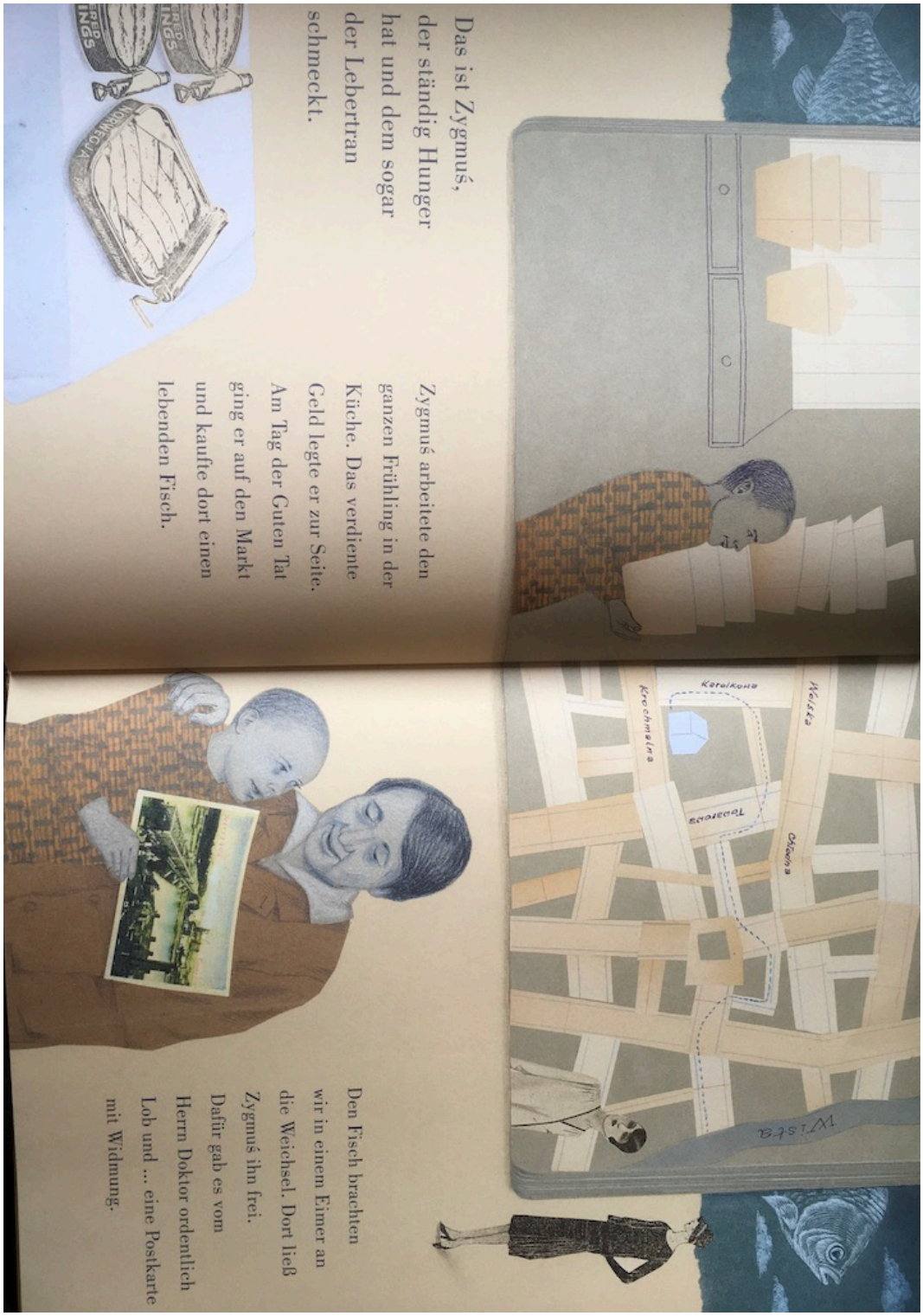
Příloha 12: První 3 strany textu z knihy Blumkas Tagebuch. Vom Leben in Janusz Korczaks Waisenhaus (kapitola 3.3.3)

Strany učitel promítne na tabuli a čte.



Příloha 13: Ukázka popisu jednoho z dětí. (kapitola 3.3.3)

Předpokládaný vstup učitele: Ihr arbeitet zu zweit. Jeder von euch liest den Text und dann versucht ihr mit eigenen Worten die wichtigen Informationen über das Kind aufzuschreiben.



Příloha 14: Přepsané úryvky textu z knihy Blumkas Tagebuch. Vom Leben in Janusz Korczaks Waisenhaus (kapitola 3.3.3)

Und das ist unser Herr Doktor.

Herr Doktor putzt unsere Schuhe. Er tut es gern und zeigt dabei, wie man es am besten macht.

Der Herr Doktor erlaubt den Erziehern nie, ein Kind zu schlagen.

Der Herr Doktor lehrt uns, dass Mädchen und jungen gleiche Rechte haben und dieselben Dinge tun dürfen.

Der Herr Doktor fährt mit uns in ein Sommerlager, wo wir viel Spaß haben und bei der Feldarbeit helfen. Im August kehren wir nach Warschau zurück. Fröhlich und braungebrannt.

Der Herr Doktor wiederholt oft, dass wir genauso wichtig sind wie die Erwachsenen.

Der Herr Doktor lehrt uns alle Tiere zu respektieren. Er selbst hält sich in seinem Zimmer das Mäuschen Penny.

Für ein Milchzahn bekommen wir vom Herrn Doktor 50 Groschen. Davon können wir uns kaufen, was wir wollen oder auch sparen.

Der Herr Doktor sagt, dass er vor dem Schlafen wenigstens eine Seite lesen muss. Sonst bekommt er das Gefühl als ob er ungewaschen zu Bett ginge.

Der Herr Doktor sagt, dass Kinder ein Recht auf Respekt haben, das heißt: genauso zu sein, wie sie sind.

Der Herr Doktor ist für uns am wichtigsten, und wir sind am wichtigsten für ihn.

Lange könnte ich über ihn noch schreiben, doch er löscht gerade das Licht.

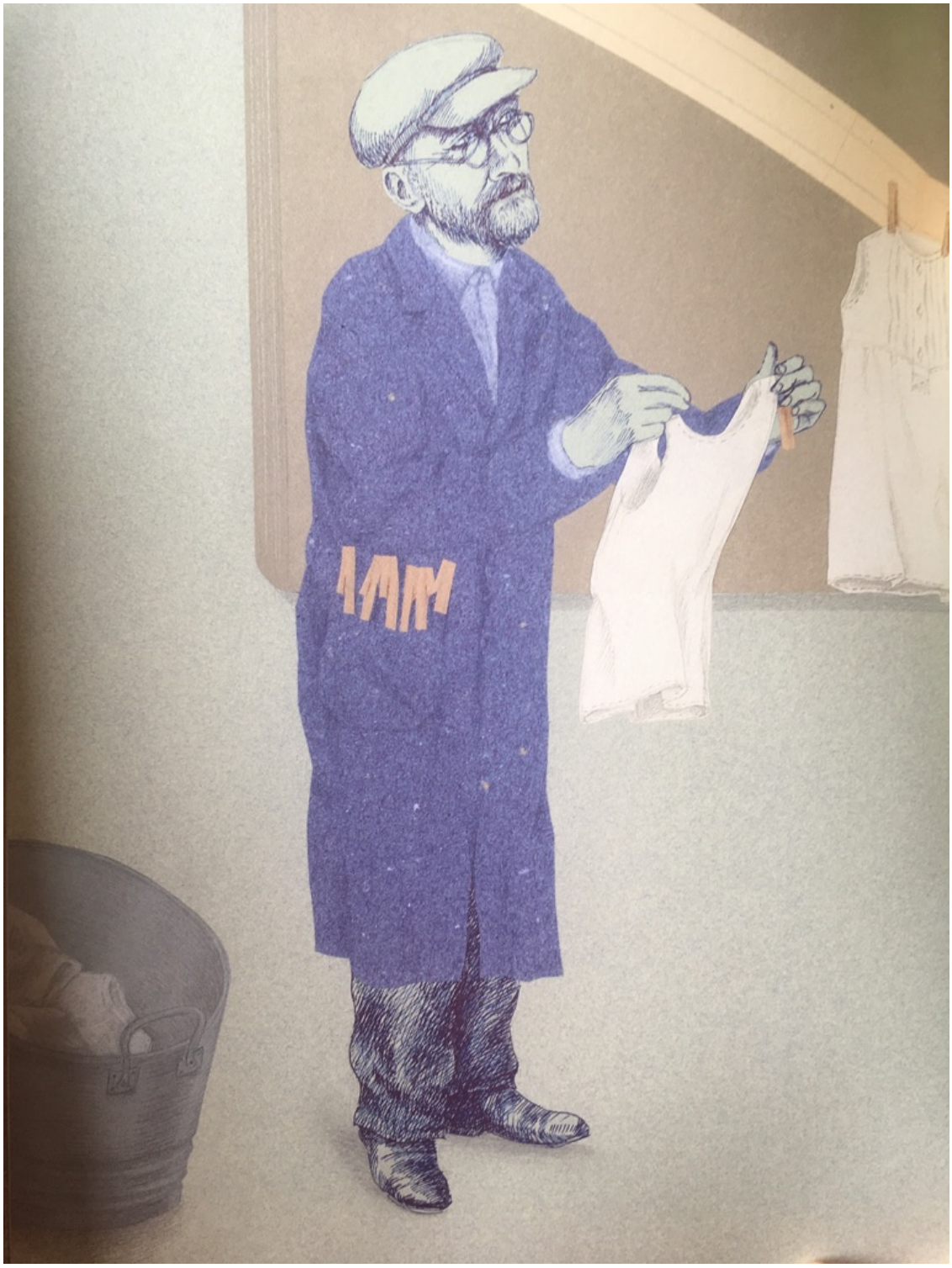
Den Rest erzähle ich euch morgen.

Poslední dvě strany:

Dannach kam aber der Krieg, der auch Blumkas Tagebuch mit sich fortriss. Woher wissen wir aber, was in ihm geschrieben stand?
Weil es geschrieben wurde, damit man nicht alles gleich vergisst.

Příloha 15: obrázek pana Doktora Korczaka (Kapitola 3.3.3)

Předpokládaný vstup učitele: Auf der Tafel ist ein Bild von Doktor Korczak. Wie ist der Doktor? Was habt ihr verstanden? Komm an die Tafel und schreibe auf. Z. B. Er ist nett.



Příloha 16: Dotazníkové šetření, seznam otázek

1. **Na jaké škole učíte?**
   - Na základní škole
   - Na základní škole s rozšířenou výukou němčiny
   - Na základní škole s rozšířenou výukou jazyků (jiných než NJ)
   - Na základní škole s jinak zaměřeným vzdělávacím programem

2. **Jak dlouho němčinu vyučujete?**
   - Méně než 2 roky
   - 2-5 let
   - 6-10 let
   - 11-15 let
   - 16-20 let
   - Více než 20 let

3. **Jaké máte dosažené vzdělání?**
   - Středoškolské
   - Vysokoškolské nižší – Bc.
   - Vysokoškolské vyšší – Mgr.
   - Vysokoškolské Vyšší – Ing.
   - Vyšší odborná škola – DiS

4. **Byla v programové nabídce vašeho studia zahrnuta didaktika literatury? (Práces literárními texty na školách či podobný ekvivalent)**
   - Ano
   - Ne

4a. V případě, že ano, navštěvoval/a jste tento kurz?
   - Ano
   - Ne

5. **Jaké ročníky a v jakém rozsahu na vaší ZŠ učíte? Vaši odpověď strukturujte následovně: TŘÍDA: a) první/druhý cizí jazyk; b) kolikátým rokem je v dané třídě němčina vyučována; c) jakou má momentálně dotaci. O každé třídě udělejte zvláštní výpověď. (například: 6. třída, druhý cizí jazyk, 1. rokem, 3 hodiny týdně)**
   Text volné odpovědi

6. **Učíte ještě nějaký předmět? (kromě němčiny)**
   - Ano
   - Ne

6a. Pokud ano, jaký?
   Text volné odpovědi

7. **S jakými učebnicemi pracujete? (název/ názvy učebnicového souboru, konkrétní díl a třída, ve které učebnici používáte)**
   Text volné odpovědi

8. **Pracujete při výuce s literárními texty?**
   - Pravidelně
   - Občas
   - Velmi zřídka
   - Vůbec

8a. Pokud ano, pak…
- s těmi, které jsou v učebnici.
- čerpám z jiných zdrojů didakticky adaptovaných textů.
- vyhledávám autentické texty (které sám/sama didakticky adaptuji)
- jiné…

8b. Pokud ano, ve kterých ročnících s literárními texty pracujete?
Text volné odpovědi

8c. Pokud s literárními texty v hodině němčiny nepracujete, máte k tomu nějaký důvod?
Text volné odpovědi

9. **Myslíte si, že může být pro žáky práce s literárními texty v hodinách němčiny přínosná?**
   - Ano
   - Ne

10. **Svoji odpověď odůvodněte.**
    Text volné odpovědi

11. **Pokud by existoval veřejně dostupný soubor didakticky adaptovaných autentických textů pro výuku němčiny, čerpal/a byste z něj materiály pro svou výuku?**
    - Ano
    - Spíše ano
    - Spíše ne
    - Ne
    - Nevím

Příloha 17: Dotazníkové šetření, příklad části vyplněného dotazníku

- (●) Na základní škole s rozšířenou výukou němčiny
- ( ) Na základní škole s rozšířenou výukou jazyků (jiných než Nj)
- ( ) Na základní škole s jinak zaměřeným vzdělávacím programem
- ( ) Jiné: .....

2. Jak dlouho němčinu vyučujete? *

- ( ) Méně než 2 roky
- (●) 2-5 let
- ( ) 6-10 let
- ( ) 11-15 let
- ( ) 16-20 let
- ( ) více než 20 let

6a Pokud ano, jaký?

zeměpis

7. S jakými učebnicemi pracujete? (název/ názvy učebnicového souboru, konkrétní díl a třída, ve které učebnici používáte) *

Heute Freunde/Heuber/2; Heute Freunde/Heuber/3

8. Pracujete při výuce s literárními texty? *

- ( ) Pravidelně
- ( ) Občas
- (●) Velmi zřídka
- ( ) Vůbec

8a Pokud ano, pak...

Dostupné z:
https://docs.google.com/forms/d/1FWiofH3FXYaO5ZfOx0dpHq9V6RmK8lveHtrX6CNSFQE/edit#response=ACYDBNggR0-TKiv_q3S7eAbGrrblVCo7hzv5zASJwVSgyei8fX8asOTbvndqmFJBTc6SSzk