

---

## **Abstrakt**

*NÁZEV:*

*Integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků se zaměřením na jazyk německý*

*AUTOR:*

*Zdeněk Vávra*

*KATEDRA:*

*Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra germanistiky*

*ŠKOLITEL:*

*PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.*

*ABSTRAKT:*

*Předmětem disertační práce jsou teoretická východiska integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků a nástroje pro uplatnění těchto východisek ve školní praxi (didaktické prostředky, metodické postupy, psychologické aspekty). Cílem disertace je přispět k řešení integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků. První dvě části čerpají kompilačním způsobem z dostupné sekundární literatury, učebnicových souborů, didaktizovaných i autentických materiálů, materiálů vytvořených autorem disertační práce či dalších pomůcek (zpěvníky, společenské hry, skládky, obrazové zdroje, předmětné pomůcky). Aplikovaná třetí část se zabývá postoji vybraných subjektů k integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků, analýzou environmentálních témat ve vybraných učebnicích německého jazyka a posouzením účinnosti metodických postupů ve výuce cizích jazyků. Jsou využity metoda dotazníku, explorativní metoda, analýza pedagogických dokumentů, verbálně projektivní metoda a redukovaná forma behaviorální metody. Na základě porovnání indexu pedagogické polarity, výsledků didaktického minitestu a činnostního zapojení žáků byla potvrzena hypotéza, že autentické materiály představují nejen reálnou podobu jazyka v oblasti životního prostředí, ale že vedou i k větší efektivnosti učebního procesu.*

*KLÍČOVÁ SLOVA:*

*lingvodidaktika, německý jazyk, environmentální senzitivita, metodické postupy*

---

## Abstract

*TITLE:*

*Integration of Environmental Topic in Foreign Language Teaching with Special Focus on German Language*

*AUTHOR:*

*Zdeněk Vávra*

*DEPARTMENT:*

*Charles University in Prague, Faculty of Education, German Studies Department*

*SUPERVISOR:*

*PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.*

*ABSTRACT:*

*The PhD thesis deals with theoretical premises of environmental topic integration in foreign language teaching and relevant tools necessary for the implementation of these premises in teaching practice (teaching aids, teaching methods, psychological aspects). The objective of the thesis is to contribute to further integration of environmental topic in foreign language teaching. Part I and II draw upon available secondary literature, textbook materials, teaching and authentic materials (including those written by the author of the thesis), and other teaching aids (songbooks, parlour games, jigsaw puzzles, pictorial materials, and other objects). Part III (applied research) is concerned with attitudes of selected stakeholder groups towards integration of environmental topic in foreign language teaching, analysis of environmental topic in selected German textbooks, and efficiency assessment of the methodology in relation to foreign language teaching. The methodology of the research is based on questionnaires, exploration methods, analysis of the teaching materials, verbal projective test, and behavioural method applied in its reduced form. Having compared teachers' polarity index, results of the teaching test and the involvement of the students the thesis confirmed the hypothesis that authentic environment materials represent not only the very real form of the language but also increase efficiency of the entire teaching process.*

*KEYWORDS:*

*Lingvodidactics, German language, environmental sensitivity, teaching methods*

---

## Obsah

Abstrakt		4
Abstract		5
Obsah		6
Úvod		9
ČÁST I.	Teoretická východiska integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků	13
Kapitola 1.	Rozvíjení environmentálního myšlení	13
	1.1 Pojetí environmentálního myšlení	13
	1.2 Multidisciplinární povaha environmentálního myšlení	17
	1.3 Rozmanitost přístupů k environmentální tematice	18
	1.4 Inspirace současnými přístupy v Německu a USA	25
	1.5 Předpoklady rozvoje environmentální senzitivity	29
	1.6 Hrozba environmentální hluchoty u dětí a mládeže	31
Kapitola 2.	Cíle integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků	34
	2.1 Kognitivní dimenze	34
	2.2 Metakognitivní dimenze	35
	2.3 Pragmatická dimenze	37
	2.4 Afektivní dimenze	40
Kapitola 3.	Environmentální témata	42
	3.1 Druhy environmentálních témat	42
	3.2 Kritéria výběru environmentálních témat pro výuku cizích jazyků	45
	3.3 Tematické celky pro výuku cizích jazyků	48
	3.4 Tematické okruhy pro různé věkové kategorie žáků	52

Kapitola 4.	Jazyková specifika textů s environmentální tematikou se zaměřením na jazyk německý	56
	4.1 Lexikální specifika	56
	4.2 Specifika slovtvorby	59
	4.3 Syntaktická specifika	65
	4.4 Stylistická specifika	71
	4.5 Specifika v grafickém zpracování textů	82
ČÁST II.	Integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků ve školní praxi	86
Kapitola 5.	Psychologické aspekty spojené s integrací environmentálních témat do výuky cizích jazyků	86
	5.1 Aspekty v rovině žáka	86
	5.2 Aspekty v rovině učitele	92
	5.3 Využití jazykových her s environmentální tematikou a aktivit v terénu při odbourávání komunikačních bariér	98
Kapitola 6.	Didaktické prostředky při integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků	108
	6.1 Učebnice a pracovní sešity	108
	6.2 Tištěné materiály zpracované učitelem	114
	6.3 Technická média	118
	6.4 Tabule a zpětný projektor	124
	6.5 Obrázkové příběhy, ilustrovaná přísloví a idiomy	130
	6.6 Plakát s environmentální tematikou	133
	6.7 Předmětné pomůcky	135
Kapitola 7.	Metodické postupy při integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků	137
	7.1 Stěžejní didaktické principy	137
	7.2 Motivační fáze výukové jednotky	155
	7.3 Rozvíjení receptivních dovedností	164

7.4 Rozvíjení produktivních dovedností	176
7.5 Upevňování jazykových prostředků	183
7.6 Experimenty	191
7.7 Projektové vyučování	197
7.8 Propojení s prvky estetické výchovy	209
7.9 Propojení s prvky pohybové a dramatické výchovy	215
ČÁST III. Aplikace environmentálních témat ve výzkumných šetřeních	220
Kapitola 8. Postoje vybraných subjektů k integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků v České republice	220
8.1 Analýza potřeb z hlediska vyučujících	220
8.2 Analýza potřeb z hlediska institucí a firem	229
Kapitola 9. Environmentální tematika ve vybraných učebnicích německého jazyka	232
9.1 Podíl environmentální tematiky v učebnicových souborech	232
9.2 Podíl jednotlivých tematických celků	236
9.3 Hodnocení vlivu grafické stránky učebních materiálů	239
Kapitola 10. Posouzení účinnosti navržených postupů ve výuce cizích jazyků	245
Shrnutí a závěr	254
Seznam tabulek	257
Použitá literatura	259
Seznam příloh	269

---

## Úvod

Cílem disertace je přispět k řešení problematiky integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků. Disertace si v teoretické části klade za cíl zmapování přístupů k environmentální výchově ve výuce cizích jazyků, v praktické části popis současného stavu integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků na českých školách (vztah žáků k této tematice, analýza dostupných učebních materiálů, výzkum potřeb učitelů, osvědčených forem práce, ale i problémů s integrací), snaží se objasnit, zda současné metody, postupy a materiály ve výuce odpovídají požadavkům společenské praxe, navrhnout metodická doporučení a postupy, obsah učiva a východiska pro začleňování problematiky životního prostředí do učebních materiálů v souladu s potřebami společenské praxe, včetně konkrétních námětů na didaktické hry, experimenty, projekty a zpracování pracovních listů.

Východiskem disertace je skutečnost, že environmentální výchova v rámci výuky cizích jazyků vyhovuje všeobecné potřebě ekologického vzdělávání, neboť se nezaměřuje pouze na „zájemce“ ochotné podílet se na mimoškolních aktivitách, ale nenásilnou formou se dostává ke všem, kteří se cizímu jazyku učí. Oblast jazykového vzdělávání se přímo nabízí jako prostor pro uplatnění systémového přístupu. Výuka cizího jazyka skýtá unikátní příležitost k rozvíjení samostatnosti, aktivity, tvořivosti, odpovědnosti i fantazie, umožňuje využití aktivizujících vyučovacích metod a forem, jimiž lze působit na rozumovou i emotivní stránku žáka. Nespornou výhodou je možnost pružně reagovat např. na aktuální situaci ve společnosti, zpracovávat zkušenosti z návštěv v zahraničí či motivovat žáky k samostatnému vyhledávání, zpracovávání a následné interpretaci poznatků.

Přes uvedené kladné efekty environmentální výchovy ve výuce cizích jazyků se jedná o téma relativně málo známé a neřešené. Výuka není stále uspokojivě zajištěna vhodnými učebními materiály, pomůckami a výpočetní technikou, není k dispozici ani komplexní přehled vyučovacích metod, forem a postupů. V České republice se v jednotlivých publikacích útržkovitě objevují aktivity využitelné při výuce, ukázky zpracování environmentálních témat, projektů a aktivit k rozvoji environmentálního myšlení žáků [např. Čapek, 2002; Prokop, 1999; Vondrová, 2009], ucelený soubor těchto aktivit z pohledu lingvodidaktiky však stále chybí. První vlašťovkou byla

publikace „Výchova k udržitelnému rozvoji v rámci výuky německého jazyka“ zpracovaná autorem disertační práce ve spolupráci s Jazykovým studiem Rolino [Vávra, 2007]. Disertační práce rozšiřuje téma na všechny cizí jazyky, v užitých příkladech se pak koncentruje zejména na jazyk německý, mj. i z důvodu, že německá jazyková oblast v dané problematice pokročila od 70. let 20. století nejdále, a to jak v rovině teoretické, tak praktické. V německé odborné literatuře lze najít cenná metodická doporučení a typy [např. Beyersdorf, 1998; Calließ, 1987; Marek, 1993; Winkel, 1995], které chceme ucelenou formou zprostředkovat české pedagogické veřejnosti.

Těžiště disertace spočívá v pedagogické oblasti. Nedílnou součástí však rovněž tvoří lingvisticky orientovaná 4. kapitola, jež se soustřeďuje na lexikální, syntaktická a stylistická specifika environmentálních textů a na roli slovtvorby při osvojování environmentální slovní zásoby na příkladu němčiny.

Struktura disertace sestává ze tří částí. Část I. přibližuje teoretická východiska integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků a řeší mj.:

- rozmanitost přístupů k environmentální tematice,
- předpoklady a bariéry rozvoje environmentální senzitivity u dětí a mládeže,
- přehled tematických okruhů vhodných pro zařazení do výuky cizích jazyků.

Část II. je orientována na školní praxi a čerpá kompilačním způsobem z dosavadních poznatků. Řešené otázky mají za cíl zvýšit připravenost jednotlivých pedagogů, kteří budou environmentální prvky zapojovat do systému výuky cizích jazyků:

- nástin možností, jak odbourávat psychologické bariéry na straně žáka v úvodu vyučovací hodiny (*Unterrichtseinstieg*) a v jejím průběhu,
- didaktické prostředky k názornému zprostředkování environmentálních témat ve výuce cizích jazyků a možnosti obohacování výuky doplňkovými materiály,
- využití různých vizuálních opor a dokumentování významu ilustrovaných přísloví a idiomů pro podporu environmentální senzitivity žáka,

- přehled vhodných metodických postupů, forem práce a konkrétních ukázek aktivit k rozvoji environmentálního myšlení žáků s využitím výtvarných, dramatických, pohybových, příp. hudebních prvků a mezipředmětových vazeb s ohledem na věk a stupeň pokročilosti žáků,
- propojení nácviku jazykových prostředků (gramatická cvičení) s environmentální tematikou,
- představení doprovodných způsobů osvojování environmentální slovní zásoby prostřednictvím činnostního vyučování, experimentů a projektů.

Část III. rozvíjí části I. a II. vlastním výzkumem a řeší tyto tři hlavní výzkumné problémy:

Výzkumný problém č. 1: *Jaké jsou postoje vybraných subjektů (tzn. učitelů cizích jazyků, institucí a firem) k integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků v České republice? Reflektují probíraná témata ve vztahu k životnímu prostředí potřeby praxe?* **Metodou dotazníku** jsou zjištěny preference vyučujících (osvědčené formy práce, problémy s přípravou na výuku, chybějící témata), institucí a firem (požadavky na jazykové dovednosti zaměstnanců, příležitosti pro využití cizojazyčných znalostí, role učitele cizích jazyků z pohledu podnikové praxe). Protože pro oblast životního prostředí má samotná metoda dotazníku omezenou validitu (vědomá i podvědomá stylizace odpovědí, ovlivnění médií, učitelem), je doplněna **explorativní metodou formou řízených rozhovorů a besed**. Cílem je zjistit, která témata jsou vhodná pro výuku, která témata jsou naopak neinspirativní. Prostřednictvím **expertních vyjádření** jsou identifikovány klíčové didaktické principy pro integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků.

Výzkumný problém č. 2: *Jak je environmentální tematika zpracována v učebnicích německého jazyka dostupných na trhu v České republice? Jsou dostupné materiály podnětem k prohloubení environmentální senzitivity?* Objektem **analýzy pedagogických dokumentů** jsou vybrané učebnice dostupné na trhu v České republice. Je procentuelně vymezeno, jaký podíl na všech tématech zaujímá environmentální tematika jako celek a jaký podíl na problematice životního prostředí zaujímají jednotlivé tematické okruhy v členění na ekologické (lokální a globální), zdravotní, ekonomické,



technické a společenské aspekty. Na základě Komenského myšlenky „Kdo se učí běžným způsobem, musí věřiti, kdo se učí přesně, musí žádat důvody“ [1946] je hledán poměr čistě popisných textů oproti textům, které vedou k objasnění příčin konkrétního jevu (např. škodlivost ftalátů, nevhodnost HDP jako ukazatele kvality života, biologická odbouratelnost chemikálií, vznik kyselého deště, důsledky kácení deštných pralesů, význam biodiverzity apod.). Hypotéza: *Zjednodušené a didakticky upravené texty působí naivně až banálně, nudí a snižují motivaci žáků. Navíc zastírají skutečnou podobu odborného jazyka v oblasti životního prostředí. Vhodnější jsou opatrně didaktizované (raději kratší) originální materiály vedoucí k zamyšlení a hledání příčin než delší zjednodušené texty.* Pro posouzení grafické stránky učebnic bude navíc uplatněna **verbální projektivní metoda – test nedokončených vět**. Jde o okamžité nesofistikované reakce na jednotlivé grafické prvky v učebních materiálech. Cílem testu nedokončených vět je odhalit pomocí asociací postoje a pocity studentů, zda konkrétní učební materiál je s to vzbudit emoce a být oporou pro besedy a konverzační cvičení.

Výzkumný problém č. 3: *Které metodické postupy, formy práce a konkrétní aktivity ve výuce se při práci s uplatňovaným doplňkovým materiálem (didaktizovaný a autentický materiál) osvědčily při rozvoji environmentálního myšlení žáků z hlediska indexu pedagogické polarity?* Pro posouzení účinnosti navržených metodických postupů je zvolena redukovaná forma **behaviorální metody**. Objektem pozorování jsou žáci druhého stupně základních škol a stejně staří účastníci jazykových kurzů v jazykových školách. Nejde o klasický experiment, ale o verifikaci dvou doplňkových materiálů, z nichž jeden byl didaktizován autorem disertační práce a druhý byl ponechán ve své autentické podobě. Výstupem výzkumu je výpočet indexu pedagogické polarity a zhodnocení, zda aktivity byly relevantní, integrativní a završené konkrétním produktem.

Obsah disertace neztrácí ze zřetele potřeby společenské praxe a nové výzvy pro 21. století v souvislosti s dynamickým růstem trhů pro technologie životního prostředí, obnovitelné zdroje energie, nanotechnologie, biopotraviny, bioprodukty, ekologické odpadové hospodářství, vodní hospodářství apod., které jsou výrazným zdrojem pracovních míst. Tyto pracovní pozice vyžadují zaměstnance, kteří si osvojili odbornou slovní zásobu, dovedou charakterizovat technologické postupy a pracovní procesy, popsat funkce zařízení, reprodukovat vlastními slovy obtížná témata, a přitom jsou si vědomi dopadů lidské činnosti na životní prostředí a aktivně se podílejí na jeho ochraně.

# ČÁST I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA INTEGRACE ENVIRONMENTÁLNÍCH TÉMAT DO VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

---

## Kapitola 1.                      Rozvíjení environmentálního myšlení

### 1.1 Pojetí environmentálního myšlení

Každá výrobní firma v současné době musí splňovat ekologické standardy. Podniky od uchazečů o zaměstnání vyžadují nejen odborné kompetence, ale zpravidla i odpovídající jazykové znalosti. Od profesní přípravy na středních a vysokých školách se stále ve větší míře očekává interdisciplinární přístup. Příprava takových pracovníků vyžaduje propojování poznatků z oblasti jazyků, ekologie, politiky, ekonomie a dalších společenských věd. Na požadavky společenské praxe reaguje **průřezové téma Environmentální výchova**, které lze v souladu s požadavky RVP řešit prostřednictvím mezipředmětových vazeb, v našem případě integrací jednotlivých tematických okruhů do výuky cizích jazyků, což ještě více posiluje komunikativní dovednosti žáků, zejména získávání schopností shromažďovat, zpracovávat a různým způsobem předávat informace. Takto pojaté průřezové téma může pak mít vliv i na hodnotovou orientaci a postoje žáků, aby se vědomosti a dovednosti postupně podvědomě přenesly i do praktického používání. Co všechno environmentální výchova zahrnuje, však není jednoduché definovat.

Environmentální myšlení je pojmem, který lze chápat z několika úhlů. **V nejužším pojetí** je to myšlení odvozené z ekologie jako vědy o organismech, vztazích mezi nimi navzájem a mezi prostředím a jednotlivými organismy („oikos“ znamená hospodaření, v tomto případě hospodaření přírody). Průkopníkem ekologie byl Ernst Haeckel (1834-1919), který ji v roce 1866 definoval jako „vzájemné vztahy všech organismů, které žijí spolu na jednom a témže místě [Winkel, 1995, s. 363]. Ačkoliv se ekologie jako věda od roku 1920 prudce rozvíjela a definovala precizně své oblasti bádání, zůstala vědou syntetickou, která působí v kontextu ostatních věd. Ekologický

úhel pohledu se zabývá oblastmi jako např. koloběh vody, potravní řetězec či principy ekosystému.

**V širším pojetí** vychází environmentální myšlení z nauky o ochraně životního prostředí a zahrnuje úvahy o dopadech lidských zásahů na životní prostředí. Za relevantní témata lze považovat např. kyselý déšť, důsledky rozvoje dopravy, necitlivé kácení lesů, znečištění zdrojů pitné vody, škodlivost chemických hnojiv apod. Protože nebývá obvyklá aprobace cizí jazyk – přírodní věda, je učitel cizích jazyků odkázán při integraci environmentálních témat v tomto pojetí na získávání poznatků prostřednictvím samostudia, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a na spolupráci s vyučujícími přírodopisu, zeměpisu, ekologické výchovy a pěstitelských prací. Žákům pak zprostředkovává faktické znalosti nejen v rámci klasické vyučovací hodiny, ale i při pobytu v přírodě. Ideální příležitost pro rozvíjení environmentálního myšlení v širším smyslu poskytuje třídní školní výlet, škola v přírodě, lyžařský nebo sportovní kurz [Čapek, 2002, s. 35]. I krátké vycházky jsou inspirací pro uvedení témat jako např. větrná a vodní eroze půdy, čistota vodních toků, spalovna komunálního odpadu, černá skládka nebo dopady stavební činnosti na přirozený ráz krajiny.

**V nejširším (globálním) pojetí** je environmentální myšlení souhrnem všech úvah o člověku a světě, ve kterém žije, a zahrnuje jak ekologickou kulturu osobnosti, tak prostorovou a časovou globalitu. Prostorová globalita charakterizuje propojenost současného světa v rozmanitých souvislostech jako je obchod, doprava, surovinová závislost, demografický vývoj, migrace, ekologické katastrofy, epidemie, pandemie apod. Časová globalita vyjadřuje stupeň rychlosti, se kterou dochází ke změnám (např. v technologiích nebo sociologických strukturách). Osvojit si ekologickou kulturu znamená „poznávat obecné zákonitosti vývoje přírody a společnosti, chápat jejich vzájemné souvislosti, uvědomit si hodnotu přírody a být přesvědčen o nutnosti harmonie ve vztazích člověka k člověku a člověka k přírodě“ [Horká, 1996, s. 9]. Ekologická kultura osobnosti má složku kognitivní (poznatky týkající se životního prostředí), postojoyou (emocionální vztah k životnímu prostředí, hodnotové struktury a pohotovost k jednání) a činnostní (odpovědné a šetrné jednání v každodenních situacích). Environmentální myšlení v nejširším pojetí otevírá žákům náhled na svět jako na místo nejrozmanitějších kultur, bohatství tradic, obrovské tržiště a burzu zároveň. Toto pojetí

zahrnuje prakticky celé universum, a ač se zdá být na první pohled neuchopitelné, poskytuje ideální východisko pro výuku cizích jazyků. Budeme se tohoto pojetí držet.

K jednotlivým **principům globálního pojetí environmentálního myšlení** patří:

- vědomí širších souvislostí,
- posuzování lidského konání z hlediska budoucnosti,
- posun ve vztahu k přírodě: od nadvlády nad přírodou k životu ve shodě s ní, od řešení negativních důsledků k prevenci,
- posun ve vztahu k majetku a výrobě: od oceňování kvantity ke kvalitě,
- posun ve vztahu k práci: od pojetí práce jako nutného zla k pojetí práce jako sebenaplnění,
- posun v mezilidských vztazích: od soutěže a snahy vyniknout ke spolupráci a pomoci, od autoritářství a dogmatu k účasti, od uniformity a centralismu k diverzitě a pluralitě [Čapek, 2002, s. 50].

Celosvětová ekonomická globalizace přináší kromě rychlejšího cestování a nabídky zahraničního zboží bohužel i méně radostné důsledky. Ve výuce cizích jazyků by žáci měli být schopni tyto důsledky (např. nerovné rozdělení bohatství, rasismus, konzumní orientace společnosti, snižování personálních nákladů na úkor lidské důstojnosti zaměstnanců, maximalizace zisku jako jediný motiv působení firem, dopady neviditelné ruky trhu na život jednotlivců) nejen identifikovat a popsat, ale i dát do vzájemných souvislostí a navrhnout řešení. U mladších žáků začínáme s ukázkami provázanosti mezinárodní ekonomiky na příkladech jejich hraček, oblečení, filmů, na které chodí do kina, nebo potravin, které běžně konzumují, u starších klademe zásadnější otázky typu: jaké jsou následky rozvoje internetu, havárie jaderné elektrárny Fukushima nebo ztroskotání ropného tankeru. Environmentální myšlení však nekončí v okolí člověka, naopak, odvíjí se směrem **k lidskému rozměru globality**, jejímž jádrem je úcta k přírodě, druhým lidem, ale i sobě samému, snaha předcházet konfliktům a umět je citlivě řešit, když byly vyčerpány všechny možnosti jim předejít [mj. Máchal, 2000, s. 94].

## 1.2 Multidisciplinární povaha environmentálního myšlení

Impulsem pro rozvoj environmentálního myšlení bylo bezesporu etablování ekologie jako vědy, jejímž předmětem již nebyl jediný organismus jako v medicíně, ale celý ekosystém. Způsob, jakým reaguje organismus na vnitřní a vnější podněty a jak obnovuje svou rovnováhu, se přitom přenáší na ekosystém a v konečném důsledku na planetu Zemi jako celek. Krajním přístupem je hypotéza Gaia anglického nezávislého vědce, environmentalisty a futurologa Jamese Ephraima Lovelocka (\* 1919), která hovoří o Zemi jako o živoucím organismu, který je schopen automaticky dosahovat rovnováhy. Bez ohledu na úhel pohledu, který přináší ekologie či hypotéza Gaia, lze jejich hlavní přínos spatřit v myšlení v širších souvislostech. Ekologie, jak bylo řečeno v kapitole 1.1, je vědou syntetickou, která působí **v kontextu dalších věd**. Jsou to např. fyziologie (věda o procesech látkové výměny), etologie (věda o chování zvířat), pedologie (nauka o půdě), genetika, agronomie, lesnictví, krajinářství, architektura a ochrana životního prostředí.

Protože samotná ekologie nemůže vyvinout hodnotový systém (z jejího pohledu je čistý potok i potok se zhrouteným ekosystémem rovnocenným objektem zkoumání) [Winkel, 1995, s. 365], je nejprve nutné, aby lidská společnost na základě své hodnotové orientace stanovila priority pro rozhodování (např. zachování biodiverzity, ochrana podzemních vod, preference obnovitelných zdrojů energie, upřednostnění ekologického chovu před průmyslovým velkochovem, zachování pestré krajinné skladby před „sídelní kaší“). O zastřešující pohled usiluje **environmentální filozofie**, která se orientuje na život jako na pozitivní fenomén mimořádné síly a krásy, do popředí staví zdraví a kvalitu života oproti čistě ekonomickým veličinám typu HDP, zdůrazňuje individuální i společnou zodpovědnost vůči lidským hodnotám, přírodě a životu samotnému, je komplexní, globální a otevřená ostatním vědám, vyznačuje se tolerancí vůči parapsychickým a spirituálním fenoménům, vůči různým zázrakům přírody („*Wir erleben die Welt als einen mysteriösen erbaulichen Ort, wir erleben sie in ihrem metaphysischen oder transzendentalen Aspekt*“) [Skolimowski, 1989].

V zájmu konkretizace těchto obecných myšlenek je nutné přizvat další **společenské vědy** – ekonomii, sociologii, právo, hospodářskou a sociální politiku – a neztrácet ze zřetele ekologické argumenty. Propojováním ekologických a ekonomických aspektů se zabývá např. obor environmentální ekonomie, který byl v době

porevoluční označován ve své praktické podobě jako ekonomika životního prostředí [Šauer, 1997]. Při zahrnutí sociologických výzkumných otázek hovoříme o environmentální sociologii. Na společenskovední aspekty ekologických problémů se zaměřuje humanitní environmentalistika, kterou lze studovat v oboru Environmentální studia např. na Masarykově univerzitě v Brně.

**Ve školní praxi** v německém jazykovém prostoru (s výjimkou bývalé NDR) hraje rozvíjení environmentálního myšlení důležitou roli již od 70. let 20. století. Německy psaná odborná literatura se od 80. let 20. století zabývá integrací environmentálních témat do výuky biologie, zeměpisu, chemie, fyziky, od 90. let 20. století také do výuky společenských věd, rodinné výchovy a náboženství, v poslední době se věnuje pozornost i mateřskému jazyku a cizím jazykům. Teoretická část této disertační práce je odvozena především z publikací našich západních a jižních sousedů, které jsou pro současnou lingvodidaktiku v mnohém inspirativní. V České republice lze zaznamenat výraznější snahy o multidisciplinární přístup od počátku 21. století. Příkladem je projekt Klubu ekologické výchovy ve spolupráci s Pedagogickou fakultou UK a Jazykovým studiem Rolino „Ekogramotnost“, jehož výstupem byly metodiky pro jednotlivé předměty, např. pro jazyk německý pod titulem *Výchova k udržitelnému rozvoji v rámci výuky německého jazyka* [Vávra, 2007]. Smyslem podobných projektů je zapojit další, v rámci integrace dosud méně obvyklé předměty, jako je matematika, dějepis, hudební a výtvarná výchova.

V úvodu této práce již bylo řečeno, že cizí jazyky poskytují pro kultivaci environmentálního myšlení přirozenou platformu. Tím jsou do vědeckého bádání „vtaženy“ jednotlivé čistě **lingvistické disciplíny** (mj. morfologie, syntax, lexikologie, slovo tvorba, stylistika, textová gramatika), dále literární věda, reálie příslušné jazykové oblasti, psychologie, pedagogika a zásadním způsobem lingvodidaktika.

Čerpat lze rovněž z **hraničních oborů pedagogiky**, které se v posledních třiceti letech rozvíjely především v německé jazykové oblasti. Nejsou považovány za samostatné vědní disciplíny, ale spíše za didaktické směry, které čerpají z již existujících vědních oborů. V průběhu 20. století se hovořilo o výchově v souladu s přírodou (*naturnahe Erziehung*), koncem 20. století o ekopedagogice (*Ökopädagogik*, popř. *naturbezogene Pädagogik*), nejvíce se však rozšířilo označení environmentální

výchova (*Umwelterziehung*), které je ekvivalentem anglického termínu (*environmental education*), jenž byl prosazován organizací UNESCO.

Relativní novost a neucelenost environmentální výchovy vytváří napětí, které je zdrojem nápadů, mnohotvárných výzev a úkolů. Našli se i **kritici** tohoto didaktického směru, kteří nesouhlasí s jeho závislostí na dalších vědách („*Sie kritisieren die ‚Dienstbarkeit‘ und ‚Abhängigkeit der vielen ‚Bindestrich- und Nützlichkeits-Erziehungen‘: Konsum-Erziehung, Freizeitpädagogik u.a.m.*“) [Calließ, 1987, s. 4]. Tato kritika je dnes již překonaná.

**Zásady environmentální výchovy** pro výuku na školách byly v Německu počátkem 80. let 20. století shrnuty do těchto bodů:

- Environmentální výchova začíná lokálními problémy.
- Teprve pochopením problémů nejbližšího okolí lze dosáhnout porozumění globálním souvislostem.
- Environmentální výchova se nejlépe realizuje na základě činnosti.
- Environmentální procesy jsou komplexní povahy a lze je zachycovat jen prostřednictvím multidisciplinární spolupráce.
- Fyzické a sociální životní prostředí od sebe nemohou být odděleny.
- Environmentální výchova je celoživotní proces [Calließ, 1987, s. 97].

Z těchto principů je patrné, že environmentální výchova prostupuje, respektive by měla prostupovat všemi předměty, které jsou na školách vyučovány, a cizí jazyky v tomto směru nemohou být výjimkou.

### 1.3 Rozmanitost přístupů k environmentální tematice

V němčině má výraz *Natur* širší význam než český výraz příroda, znamená rovněž „přirozenost, povaha, charakter“. Z toho vyplývá, že i úvahy německých pedagogů a filozofů mají širší záběr. *Natur* může být souhrn zákonitostí (*das Gesetzmäßige*), tvůrčí síla (*das Schöpferische*), vše v opozici k člověku (*das dem Menschen Gegenüberstehende*), ale i součást člověka (*Teil des Menschen*),

v ontologickém smyslu podstata člověka (*Wesen des Menschen*), v teleologickém smyslu cíl, ke kterému je třeba směřovat (*Werdensziel*), vnější příroda/přirozenost (*äußere Natur*) nebo vnitřní příroda/přirozenost (*innere Natur*). V pedagogické teorii stojí *Natur* na jedné straně v protikladu k výchově a všemu umělému (např. v Rousseauově principu negativní výchovy), na druhé straně je vzorem pro výchovu a vyučování.

**Přírodu lze ve vyučovacím procesu pojednat následovně:**

- kognitivně – jako předmět bádání a poznávání,
- afektivně – jako předmět prožitku,
- sociálně – jako místo pro společné činnosti žáků,
- motoricky – jako předmět zkušenosti [Calließ, 1987, s. 7].

Již řecká filozofie, konkrétně **stoikové**, formulovali cíl žít v souladu s přírodou a sám se sebou. V dalších etapách vývoje lidstva se člověk vracel k přírodním silám a zákonům obzvláště tehdy, když se dostal do krizové situace a jeho lidské bytí se zdálo ohroženo (patrně na rozvoji „zeleného hnutí“ v západní Evropě v období studené války a jaderného zbrojení, rovněž na iniciativách v Československu, NDR a Polsku v době ekologické krize 80. let 20. století nebo na obnoveném zájmu o životní prostředí po havárii jaderného reaktoru v japonské Fukushima). V těžkých obdobích příroda pro člověka představovala korektiv, který byl záchytným bodem a učitelem zároveň.

Za vzor a ideál považoval přírodu také **Jan Amos Komenský** (1592-1670). Příroda není zdrojem násilí, ale spíše rozumným pořádkem. Podle Komenského existuje afinita mezi vnější přírodou a vnitřní přirozeností člověka. Toto zjištění se přelévá do myšlenky, že vnitřní přirozenost žáka, jeho smysl pro dobro a harmonii lze rozvinout pomocí vnější přírody. Znalost přírody má výchovně praktickou hodnotu. Komenský odvodil z přírodních zákonů (příroda dbá na správný čas, příroda volí vhodnou látku, příroda nic neprovádí beze smyslu) některé své zásady. Z nepřeborného bohatství Komenského myšlenek vybíráme tři z Didaktiky analytické:

1. „Čím větším počtem smyslů se vtiskne nějaká představa do duše, tím jasněji se s ní seznamujeme a pevněji si ji podržujeme“ [Komenský, 1946]. Komenský



dokládá význam zobrazování na příkladu pouhého vyprávění o slonu, malovaného slona a slona tváří v tvář. I v dnešní době např. německé Spolkové ministerstvo školství doporučuje v odborných předmětech postupovat od konkrétního příkladu (*allgemeine Alltagserfahrung*) k abstraktnímu odbornému textu (*Arbeit mit Fachtexten*) [Neuner, 1991, s. 157].

2. „Metody analytická, syntetická a synkritická musejí býti nezbytně spojeny tam, kde se požaduje úplné poznání věci“ [Komenský, 1946]. Komenský uvedené metody přirovnává k dalekohledu, drobnohledu a zrcadlu. Velkou roli přisuzuje synkritické metodě, neboť porovnávání celků a identifikace rozdílů vede k poznání věci. Životní prostředí je přímo ideální téma pro užití synkritické metody ve skupinové práci a v polarizované diskusi (zdravý vs. nezdravý životní styl, trvale udržitelný rozvoj vs. devastace životního prostředí, alergeny v potravinách vs. hypoalergenní strava, nároky na bydlení jednotlivců vs. rodin, automobilismus vs. městská hromadná doprava, cyklostezky v Praze vs. v Rostocku, využití zvířat v textilním průmyslu vs. biomóda, národní parky v České republice a ve vybrané německy mluvící zemi apod.). Ze synkritické metody vychází soutěž polarizující žáky na „ďábly a anděly“, kdy úkolem první skupiny je vymyslet co nejvíce způsobů, jak zničit svět, zatímco druhá skupina hledá možnosti pro jeho záchranu.
3. „Aby si každý žák zvykal býti současně učitelem“ [Komenský, 1946]. Před Komenským již Seneca říkal, že „lidé, vyučující, se učí“. Na jedné straně v sobě opakováním upevňují odborné pojmy, na druhé straně výukou druhých hlouběji pronikají v jádro věci. Tímto způsobem nabytá znalost se zdá být trvalejší než po ústním zkoušení nebo absolvování testu. Toto pojetí oživil později koncept *community learning*. Učitel se v jeho koncepci stává rádcem a žák jeho klientem. Mezi žáky panuje partnerství a vzájemná pomoc, převládá práce ve skupinách. Témata jsou zaměřena podle přání a zájmů žáků. Velký prostor je ponechán vlastní iniciativě. Žáci připravují vlastní program, spontánní rozhovory, autentické texty a scénáře pro dramatizaci [Choděra, 2000, s. 71].

Z dalších pojetí přírody, která se odrazila v pedagogice, zmíníme **Friedricha Fröbela** (1782-1852). Fröbel byl ovlivněn romantickým myšlením a panteistickým obrazem světa, podle nějž je působící věčný zákon a „božské“ obsaženo ve veškerém

bytí. Příroda se může stát zrcadlem, ve kterém člověk rozpozná svou podstatu. Výuka podle tohoto pojetí vede žáka k tomu, aby „se prožil“ v jednotě s přírodou, protože příroda už není předmět, tj. mrtvý studijní materiál, ale živoucí organismus, který má svou paralelu v přirozenosti člověka („*Naturgemäße Erziehung wird so zur gesetzmäßigen Erziehung, die zur Einigung mit Gott, mit der Natur, mit der Menschheit, mit dem eigenen Selbst führt*“) [Calließ, 1987, s. 10].

Pro pedagogiku je zajímavý též přístup **Johanna Wolfganga Goetha** (1749-1832), který chápe přírodu jako dimenzi, která patří do centra lidského vzdělání a seberealizace. Člověk a příroda tvoří celek. Sám sebe může člověk poznat pouze prostřednictvím poznání přírody. Příroda je nám partnerem, který nás obohacuje svou rozmanitostí.

Průkopníkem výchovy v souladu s přírodou byl na našem území **František Bakule** (1877-1957). V letech 1913-1918 působil jako pedagog v Jedličkově ústavu, kde se zasazoval o výchovu manuální prací prostřednictvím literárního oddělení, řemeslných dílen a přírodovědné laboratoře. Po odchodu z Jedličkova ústavu zakládá z bývalých žáků Dětské výrobní družstvo pod hlavičkou Bakulova ústavu pro výchovu životem a prací. Cílem je rozvinutí vloh v postiženém dítěti, aby bylo jednou schopno se živit vlastní prací (výroba figurek, betlémů, ozdobných skříněk, provozování loutkového divadla). Přírodu považoval Bakule za pestrobarevnou paletu, kterou je třeba žákům přiblížit v nejužším kontaktu s ní samou a prostřednictvím činnostního vyučování.

Rakouský esoterik a filozof **Rudolf Steiner** (1861-1925) reagoval kriticky na popularitu Anatolije Lunačarského, jehož myšlenky pronikaly v meziválečné době ze Sovětského svazu do střední Evropy. Lunačarský roli životního prostředí nepřilíš docenoval, oproti tomu nadhodnocoval roli kolektivu, ve kterém každý jednotlivec odevzdá všechny své schopnosti a zároveň mu kolektiv poskytuje vše, co jednotlivec potřebuje. Tvůrčí masy mají samy převzít formování nového člověka [Lunačarskij, 1985]. Tento přístup, který nerespektuje vývojové fáze v psychologii člověka, odmítal zakladatel Waldorfské školy Rudolf Steiner. Argumentoval tím, že v materiálním světě slábne lidské nitro a že materialistický světový názor nemá zájem o člověka. Materialistický pedagog je lhostejný k intimním duševním záchvěvům žáka a vychovává neurotiky. Materialismus totiž stanovuje hranice poznání, a tím znemožňuje poznání člověka a jeho postavení ve světě. Steiner zdůrazňoval, že je nutno ponořit se do

tajemství a krás přírody, čímž lze proniknout do skryté přirozenosti člověka. Byla to myšlenka odvážná, vždyť meziválečná doba neinklinovala k hledání vnitřní podstaty člověka, spíše přinesla rozvoj revolučního hnutí a nástup fašismu, které na člověka působily zvnějšku. Steiner se orientoval na střední Evropu, čerpal z Johanna Wolfganga Goetha, Friedricha Schillera, Immanuela Kanta, Jean Paula, kladně hodnotil působení Českých bratří, Jana Husa i anglického reformátora Jana Viklefa v jejich úsilí po svobodě a v zápasu o svobodu vnitřního prožitku. Není cílem zde rozvádět Steinerovo celostní pojetí člověka (antroposofie), tj. učení o „já“ jako světě pro sebe a o fyzickém, éterném a astrálním těle, které je důkladně rozpracováno ve většině publikací o alternativních metodách v pedagogice. Zmíníme tedy pouze některé impulsy jeho koncepce pro rozvoj činnostního a environmentálního vyučování:

- Místo strnulého systému klasických vyučovacích hodin po 45 minutách preferuje Steiner učení v etapách (blocích). Cílem je, aby se žáci po určité době (např. dvou týdnů) ponořili zcela do konkrétní problematiky [1993]. Současné školství tuto myšlenku řeší zaváděním problémových oblastí a tematických celků místo tradičních předmětů. Jako příklady uveďme okruhy domácí a exotická zvířata, funkce dřeva, roční období, Velikonoce, Den matek, hospodaření s odpady v naší obci, územní plán a zástavba zelených ploch. Žák by si měl uvědomit ekologické souvislosti při výrobě oděvů (značková móda vs. práce dětí v rozvojových zemích), v nabídce potravin (domácí vs. dovážené potraviny) nebo v cestování (přirozená vs. anticyklická turistika). Doporučuje se pracovat s autentickými pomůckami a vizuálními oporami (prospekty, pohlednice, jízdní řády, ceníky, jídelní lístky apod.).
- Steiner připomíná, že sloveso *erziehen* souvisí s *ziehen* – jako kámen, který chceme vytáhnout z vody, nerozbijeme, tak nerozbíjí učitel lidskou bytost žáka, ale přitahuje ji k prožití kultury. Učitel neovlivňuje svobodu žáka, ale umožňuje, aby si žák dal svobodu sám v pravý okamžik života [tamtéž]. Tento přístup koresponduje s konceptem otevřeného vyučování, který se snaží „o rozvoj celistvé osobnosti žáků, o překonávání jednostranně receptivního pojetí výuky“ [Mazáčová, 2008, s. 55]. Nejde o originální myšlenku Steinera. Již dávno před ním zdůrazňoval

Komenský, že „lidská přirozenost nechce být vlečena, strkána nebo nucena“ [Komenský, 1946]. Lidská přirozenost je svobodná, miluje činnost z vlastní vůle a děsí se nucení. Proto je u některých aktivit a v každém případě u projektů smysluplné ponechat na rozhodnutí žáků, aby si sami zvolili část textu, kterou zpracují, roli, kterou v dialogu nebo scéně zaujmou, či téma, o němž pohovoří.

- Oproti materialisticko-rozumovým představám Steiner staví význam obrazů a podobenství, které usnadňují po určitém čase porozumění ze souvislostí. Učitel se má stát zásobárnou podobenství pro přírodní zákony a jeho slovo má v žácích podněcovat duševnost (např. nesmrtelnost duše může být vysvětlena na příkladu pozvednutí motýla z kukly). Podmínkou je, aby učitel měl k podobenstvím sám vřelý vztah a věřil jim [1993].
- Svět rostlin a zvířat Steiner zpřístupňuje v nejširších souvislostech se zemí, vodou, vzduchem, světlem, ale i Sluncem, Měsícem a celým vesmírem. Lidské éterné tělo pro vnímání jiných světů je společné s rostlinami a živočichy. Kromě výletů, exkurzí a zážitků z cest se žáci věnují v prohloubené míře meteorologii a sledují roční rytmus přírody (jinými slovy je nutno „vyhnat“ žáky z lavic) [tamtéž]. Pro analýzu poznatků se nabízí forma problémového vyučování, např. zaznamenání postupu práce prostřednictvím algoritmu, heuristické postupy při řešení problému či uplatnění intuice při uvědomování si skutečnosti [Mazáčová, 2008, s. 50].
- Větší zaměření na uměleckou tvorbu má posílit v mladém člověku nadhled a smysl pro to, aby se nejprve učil a pak soudil. Ve škole dostává výrazný prostor integrativní pedagogika a dramatická výchova, kterou ve výuce prosazoval již Komenský [Choděra, 2000, s. 19]. Nad vlastní smysl písň se staví krásný tón, nad dokonalou kresbu náznak tvarů a nad podrobné informace o architektuře emotivní působení různých stavebních stylů.
- Stejně jako Americká pragmatická pedagogika Johna Deweyho [Singule, 1990] klade Steiner důraz na řemeslnou činnost a experimenty.

Experimentovat lze s vodou, vzduchem, nejrůznějšími materiály a produkty. Např. při experimentu s tajným písmem [Knobel, 1998, s. 52, s. 62] jsou žáci nejprve seznámeni se slovní zásobou, která zahrnuje materiál (papír, štětec, sklenice, svíčka, ocet), následně si slovní zásobu osvojují v celých větách, které vycházejí z pracovního postupu (nalít trochu octa do sklenice, štětcem napsat tajnou zprávu v cizím jazyce, po usušení zprávu předat příjemci, který pak nad svíčkou papír podrží a sleduje, k čemu došlo). Po provedení experimentu žáci zodpovídají otázky k činnosti (co se stalo, jak vysvětlit záhadu tajného písma). Na závěr je objasněn jev oxidace (malé částičky octa se spojily s částičkami kyslíku ze vzduchu, čímž mohly lépe hořet; místa na papíru, která přišla do kontaktu s octem, reagují dříve než okolní papír). V ideálním případě odhalí podstatu oxidace sami žáci a vysvětlí jej v cizím jazyce, učitel pouze pomáhá s nástroji komunikace.

- Steiner požaduje učební pomůcky a hračky, které podněcují činnost mozku (např. panenka z ubrousků, zvířátka z kaštanů, magická kostka, obrázky oživlého ovoce a zeleniny – v praxi realizováno např. na pravidelné jazykové dvoustraně Jazykového studia Rolino v časopise *Dáda pro děti předškolního a mladšího školního věku*) [Angličtinu ..., 2000-2011]. Steiner se domnívá, že takové pomůcky mají větší efekt než průmyslově vyrobené a dokonalost předstírající hračky, neboť dítě musí ze své fantazie doplnit, co dává věci vzhled [1993].

Bližší vztah k přírodě u svých žáků rozvíjela rovněž tanečnice **Isadora Duncanová** (1877-1927). Odmítala omezení, která diktoval klasický tanec, což se projevilo i v její scénické prezentaci (např. rozpuštěné vlasy, přiléhavý trikot, tančení naboso). Tělo v jejím pojetí představovalo prostředek, jak „zachytit a vyjádřit melodie stvoření“ [Calließ, 1987, s. 16]. Šlo jí o demonstraci afinity mezi duší a přírodními procesy. Vyučování v její berlínské škole mělo za cíl zprostředkovat dětem primární zkušenost s přírodou. K tomu patřilo běhání naboso, vnímání pohybů v přírodě (plynutí mraků, hra komárů, padání listů apod.) a zasvěcování dětí do tajů přírody. Duncanová tak nejen významně ovlivnila taneční umění, ale lze u ní čerpat řadu námětů i pro integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků.

Všechny uvedené přístupy se shodují v jednom. Utvářejí v žákovi schopnost **žít odpovědně**, ne svévolně vůči sobě, druhým a přírodě. To, čeho si vážíme, jsme připraveni i chránit a respektovat, bojovat proti zvěli, která nezohledňuje hodnotu přírody a určení člověka. V tomto kontextu jsou podstatné pojmy úcta, soucit a spolužití. Odpovědnost pedagogiky tkví v úloze, dát člověka do souladu s přírodou a tím i do harmonie se sebou samotným. Teprve pak je člověk schopen odolat a vyrovnat všechny disharmonie, které na něj z okolního světa působí.

## 1.4 Inspirace současnými přístupy v Německu a USA

Pro německy mluvící země je příznačné, že nezůstává jen u tvorby nových koncepcí, ale že se teoretickou diskusí o environmentálním vzdělávání daří přenášet do všech sfér společenského života, pedagogickou praxi nevyjímaje. Ve Spolkové republice Německo lze od 70. let 20. století zaznamenat na základě jednotlivých znaků, které uvádíme v závorkách, čtyři **fáze ekologické politiky**. V nových spolkových zemích první dvě fáze chybí, ale díky sjednocení a přizpůsobení zákonů zde byl učiněn v otázkách ochrany životního prostředí od 90. let 20. století výrazný posun:

- 1) 70. léta – mediální fáze ekologické politiky / *Umwelt-Medienpolitik* (monitorování konkrétních problémů, informování přes média, působení na společenské klima, vzdělávací aktivity mimo tradiční instituce – organizátory jsou občanské iniciativy),
- 2) 80. léta – fáze ekologického managementu / *Umweltschäden-Management- und Vermeidungspolitik* (reakce na znečištění Rýna chemickými haváriemi, na Černobylskou katastrofu v jaderném reaktoru apod., předcházení ekologickým škodám, nové zákonné normy),
- 3) 90. léta – fáze strukturální ekologické politiky / *Umwelt-Strukturpolitik* (odstraňování ekologických škod na území bývalé NDR, internacionální dimenze, iniciativní role Německa na mezinárodních konferencích o životním prostředí) [Beyersdorf, 1998, s. 14],
- 4) od roku 2000 – fáze ekologizace všech oborů společnosti / *Ökologisierung aller gesellschaftlichen Bereiche* (konsensus ve společnosti, podpora ekologické

politice ve volbách, tvorba nových pracovních míst v tzv. zelené ekonomice, diskuse o ekologické daňové reformě, reforma energetické politiky vč. odstupu od jádra, specializované televizní pořady, např. ZDF-Umwelt, Extra 3).

Tyto čtyři fáze se zprostředkovaně promítaly a promítají do vzdělávacích obsahů. Proměňuje se i **charakter teoretické diskuse**, jak přibližuje tabulka č. 1 [Beyersdorf, 1998, s. 62]:

Teoretická diskuse 20. století	Teoretická diskuse 21. století
<ul style="list-style-type: none"> <li>• přírodní pedagogika / <i>Naturpädagogik</i> (setkávání s přírodou formou poznání, intimity, meditace a estetického vnímání)</li> <li>• terminologická diskuse a hledání zastřešujícího pojmu / <i>Umwelterziehung</i> vs. <i>Ökopädagogik</i> vs. <i>Umweltbildung</i> vs. <i>Umweltbewusstseinsbildung</i></li> <li>• orientace ve světě / <i>Lebensweltorientierung</i> (soužití s přírodou vedoucí k rozšíření identity člověka)</li> <li>• ekologické učení / <i>ökologisches Lernen</i> (výuka v terénu, exkurze, činnostní vyučování, ekologická centra)</li> <li>• inovativní učení / <i>innovatives Lernen</i> (implementace prvků alternativních a inovativních škol do běžných škol)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• psychologicky a sociologicky orientované environmentální vzdělávání / <i>psychologisch und soziologisch orientierte Umweltbildung</i> (působení na vzorce chování, rozvoj environmentální senzitivity, zdravý životní styl)</li> <li>• aspekt pochopení / <i>verständnisorientierter Ansatz</i> (komunikace v mateřštině <b>i v cizích jazycích</b> o environmentálních tématech)</li> <li>• ekologické klíčové kompetence / <i>ökologische Schlüsselqualifikationen</i> (kompetence k překonání ekokrizy)</li> <li>• environmentální vzdělávání pro trvale udržitelný rozvoj / <i>nachhaltige Umweltbildung</i> (orientace na budoucnost)</li> <li>• konstruktivistické environmentální vzdělávání / <i>konstruktivische Umweltbildung</i> (integrovaná tematická výuka, poznání, konstrukce významů)</li> </ul>

Tabulka č. 1 *Teoretická diskuse o environmentálním vzdělávání v Německu*

Podněty pro rozvoj environmentální senzitivity vzešly i z dalších zemí, např. z USA. Na ukázkou jmenujme tři koncepce:

1. **lesní pedagogika** (vznik v 60. letech 20. století) – environmentální vzdělávání o lese, vztazích a procesech probíhajících v něm, které je založené na prožitku nejlépe přímo v prostředí lesa; charakteristické znaky: probíhá za každého počasí, žáci bydlí v lesním centru, hájovně, stanu, maringotce, jurtě, týpí apod., formami výuky jsou hry, činnosti

vyučování, exkurze, výstava, řízené objevování nebo sokratovský dialog. Od roku 1968 existují lesní mateřské školky v Německu, na území ČR provozoval tzv. Dětskou farmu na Libeňském ostrově již v letech 1926-1930 Eduard Štorch (1878-1956), ještě ne na základě teoretické koncepce, ale intuitivně s cílem propojit vzdělávání s pobytem v přírodě.

2. **step by step** (vznik v 90. letech 20. století jako kompilace alternativních koncepcí mj. Montessori, Waldorfské, Jenské a Freinetovské pedagogiky) – charakteristické znaky: práce probíhá v tzv. centrech aktivity, význam reflexe formou povídání v kruhu, sebehodnocení, zakládání hotových prací žáků do tzv. portfolia, společně stanovená pravidla pro daný školní rok, důraz na globální a multikulturní výchovu, učivo ve všech centrech se vztahuje po určitou dobu (např. týden) k jednomu tématu. V ČR od roku 1994 realizováno v MŠ a na 1. stupni ZŠ pod názvem Začít spolu.
3. **integrovaná tematická výuka** (model vytvořila v r. 1993 Susan Kovaliková) – charakteristické znaky: výuka probíhá ve věkově smíšených skupinách, učivo všech předmětů integrováno k nějakému tematickému celku (celoroční téma se člení na měsíční podtémata, ta na týdenní tematické celky), žáci participují (navrhují podtémata, vymýšlejí úkoly). Podobné zásady navrhl již začátkem 20. století belgický psychiatr Ovid Decroly (1871-1936), který byl stoupencem globální metody (dítě vnímá svět jako celek, tudíž je nutno učit celky s konkrétním zaměřením jako potraviny, odívání, louka, les apod.; škola zrcadlí svět, který dítě obklopuje, proto musí být pracovní, učebnou, dílnou, laboratoří, přírodou a zahradou). Koncepce Kovalikové vedle toho silně kopíruje zásady projektového vyučování, proto je sporné, zda se jedná skutečně o novou koncepci.

Zatímco v USA se environmentální myšlení přelilo pouze do způsobu výuky několika škol a zůstalo tak dosud spíše objektem vědeckého bádání, v německy mluvících zemích se díky iniciativám zdola (občanské iniciativy, ekologické svazy, Grüne, zájem veřejnosti), ale i shora (vláda, Spolkové ministerstvo školství) povedlo



propojit teorii s praxí. Vychází se z myšlenky, že kdo chce přírodu chránit, musí ji nejprve poznat, a to již v raném dětském věku prostřednictvím herbářů, sběru plodů, sázení rostlin či pozorování života zvířat. V dětském věku jsou ideální předpoklady rozvinout ekologickou estetiku (*ökologische Ästhetik*), která nespočívá v obdivu ke sterilnímu trávníku na golfovém hřišti, nýbrž k neporušené přírodě v celé její divokosti a rozmanitosti. **Environmentální senzitivitu** lze přiblížit citátem: „S touto rozmanitostí se ztotožňuji natolik, že trpím, když je ničena nebo dokonce zcela zničena“ („*Mit dieser Vielfalt identifiziere ich mich so sehr, dass ich leide, wenn sie gestört oder gar zerstört wird*“) [Calließ, 1987, s. 22].

Poznávání přírody v německy mluvících zemích se nerealizuje pouze ve školním prostředí, ale i v těchto typech **environmentálních center** (v závorkách jsou uvedeny jejich vybrané aktivity):

- školní biologická centra / *Schulbiologiezentren* (poskytují školám rostliny, zvířata, nástroje, zpracovávají doplňkové materiály pro výuku, organizují kurzy pro žáky),
- zahradní centra a laboratoře ve volné přírodě / *Gartenzentren und Freilandlabors* (prohlížení rostlin, pěstitelské práce),
- centra environmentální výchovy / *Umwelterziehungszentren* resp. *Ökozentren* (přednášky k ochraně životního prostředí, naučné stezky, praktické činnosti, výchova ke zdravému životnímu stylu),
- informační centra v přírodních parcích / *Naturparkzentren* (semináře, exkurze, informační materiály; např. Berchtesgaden, Bayerischer Wald, Wattenmeer, Wasservogelreservat Wallnau, Lüneburger Heide)
- myslivny, školní lesní centra, mládežnická lesní centra / *Forsthäuser, Waldschulheime, Jugendwaldheime* (týdenní až dvoutýdenní kurzy pro školní třídy o životě v lese a lesní zvěři, provádění pomocných lesnických prací).

Pěstování vztahu k přírodě prolíná i výukou cizích jazyků s rostoucím věkem žáků na stále sofistikovanějších tématech (viz kapitola 3.).

## 1.5 Předpoklady rozvoje environmentální senzitivity

Jak již bylo řečeno v kapitole 1.2, podporuje ekologie myšlení v souvislostech a poskytuje cenné argumenty pro diskusi o aktuálních problémech, nemůže ovšem kogentně určovat priority lidského jednání. Oproti tomu environmentální výchova svou multidisciplinární povahou může při zohlednění ekonomických, sociálních, etických a jiných hledisek působit na hodnotový systém jedince, na priority a rozhodování společnosti. Učitel v dobré víře zprostředkovává žákům dopady kácení deštných pralesů, masového turismu a klimatických změn, ale toto líčení může mít paradoxní výsledek: vyvolá **obranný reflex**, protože to žáci mohou pokládat za poučování nebo jsou touto tematikou přesyceni (*Ich hasse das Thema Umwelt*). To může vypěstovat ekologickou hluchotu (podrobněji viz kapitola 1.6).

Petty uvádí na základě výzkumů tři faktory, které rozhodují o přesvědčivosti učitelova sdělení: vhodnost, soulad, účinek. V originálu jde o tzv. „**the ACE model** – appropriate, consistency, effectiveness” [2008, s. 321]. Vhodnost znamená, že okolí žáka (přátelé, spolužáci, ale i uznávané dospělé authority) bude kladně hodnotit, pokud si žák osvojí dané chování (*Du bist Nichtraucher? Das ist ja cool!*). Soulad je harmonie žákova sebepojetí s daným chováním (*Ich freue mich darüber, dass ich mich als Nichtraucher topfit fühle*). Účinek odráží působení žákova chování na jeho pragmatické cíle a životní touhy (*Dadurch, dass ich nicht rauche, spare ich viel Geld*). Skutečně přesvědčený je žák pouze tehdy, přijme-li přesvědčení za své vlastní. To se nepodaří přístupem „vy se mýlíte a já mám pravdu – vy musíte změnit názor a přijmout názor můj“ [Petty, 2008, s. 324]. Takový přístup žáky přiměje, aby zaujali opoziční postoj.

Jak může učitel žákům ukázat, že environmentální senzitivita je v souladu s jejich dosavadními hodnotami a sebepojetím? K legitimním **přesvědčovacími metodám** patří odvolání se na authority, statistiky či průzkumy či žádost o mírnou změnu (*Du könntest versuchen weniger zu rauchen*). Problematickými strategiemi z hlediska průkaznosti jsou morální apel a odvolání se na většinu (*Die meisten Menschen wissen, wie schädlich das Rauchen ist*). Mezi nelegitimní strategie patří konfrontace, zesměšňování a předpokládání souhlasu (*Sie alle sind Nichtraucher und das ist gut so*).

Ve kterých oblastech má učitel právo přesvědčovat, je **otázkou etiky**. Petty soudí, že v otázkách, „v nichž panuje mezi lidmi obecná shoda“ [2008, s. 320]. K takovým

oblastem lze tradičně zařadit výchovu ke zdraví, bezpečnost práce, ochranu vodních zdrojů, potenciálně v 21. století též zachování biodiverzity, šetrné hospodaření se zdroji či zachování původního rázu krajiny. Je součástí profesionality učitele, aby v případě politických a náboženských otázek nebo obchodních sporů zůstal neutrální. Přesvědčování v uvedených oblastech znamená hrubé porušení profesní etiky.

Etrillard uvádí zásady efektivního přesvědčování v rámci diskuse, k nimž patří [2011]:

- být tolerantní k názorům žáka, nechat žáka domluvit, přerušovat ho jen ve výjimečném případě,
- dobře naslouchat, vyvarovat se negativní gestiky a mimiky, signalizovat zájem,
- oddělit osoby od problémů, aby nedošlo k emocionalizaci („*Sie wollen in erster Linie einen Sachverhalt klären und eine Angelegenheit zum Abschluss bringen, nicht aber den Menschen ändern oder maßregeln*“) [Etrillard, 2011, s. 54],
- soustředit se na společné zájmy, hledat je i v případě, že se stanoviska zdají neslučitelná,
- zůstat za všech okolností věcný, vyvarovat se předčasných závěrů a paušalizování, při vyjadřování názorů preferovat první osobu před druhou („*Verwenden Sie Ich-Botschaften anstelle von Du-Botschaften*“) [Etrillard, 2011, s. 41],
- nevykloubat alternativy a zdánlivě iracionální nápady,
- hledat řešení akceptovatelné pro obě strany, aby nebylo vítěze ani poraženého („*Ein Gewinner-Gewinner-Gespräch ist immer ein erfolgs- und sachorientiertes Gespräch, mit dem Konflikte und Reibungsverluste nachhaltig minimiert werden. Hier gibt es weder Sieger noch Verlierer und somit wird die Beziehungsebene auch nicht gefährdet*“) [Etrillard, 2011, s. 59],
- dbát na jasné vyjadřování, omezit odborné výrazy, užívat spíše kratší věty, vyvarovat se zkreslování („*Verzichten Sie sowohl auf Beschönigungen als auch auf Schwarzmalerei*“) [Etrillard, 2011, s. 49],
- soustředit se pokud možno na klíčové téma, nerozměňovat diskusi,
- být empatický, neprojektovat vlastní pocity do situace žáka,

- mluvit spisovně, živě, přiměřeně hlasitě, ne monotónně,
- zůstat sám sebou: není nic horšího než přetvářka a předstírání sympatie, autentičnost je velkým bonusem („*Denn nur wenn Sie Ihr Gegenüber mit fairen Mitteln tatsächlich überzeugen, wird das Ergebnis Ihres Gesprächs von Dauer sein können*“) [Etrillard, 2011, s. 89],
- důvěřovat žákům, že hledají řešení ku prospěchu věci, důvěra plodí důvěru.

**Otázky** jsou také důležitou součástí rozhovoru, který má za cíl prohloubit environmentální senzitivitu. Často jen prostřednictvím otázek můžeme získat chybějící informace a navázat na žákovo tvrzení argumentací. Kromě toho jsou otázky velmi důležité pro vztahovou rovinu rozhovoru. Položení otázky signalizuje, že názor dotázaného žáka má pro učitele význam, že žák je středem pozornosti a že může rozvíjet a formulovat své myšlenky. Tvrzení oproti tomu působí často namyšleným a negativním dojmem („*Behauptungen haben nicht selten einen negativen Beigeschmack*“) [Etrillard, 2011, s. 35]. Pomocí zjišťovacích otázek lze rychle získat precizní odpověď, aniž by došlo k odchýlení od tématu, nicméně mohou partnera postavit do defenzívy a vyvolat dojem výslechu. Proto je vhodnější používat doplňovací otázky, aby byl zachován respekt k osobnosti žáka a diskuse se úspěšně rozběhla. Oproti tomu alternativní otázky (*Wollen wir lieber heute oder morgen am Projekt arbeiten?*), protiotážky (*Und Sie bereiten sich nicht jeden Tag auf den Unterricht vor?*) nebo sugestivní otázky (*Sie wollen sicher auch, dass Ihre Familie zufrieden ist?*) příliš zužují okruh diskuse, mohou působit manipulativně až arogantně [Etrillard, 2011, s. 40]. V rozumné míře jsou účinným prostředkem pro zdůraznění důležitých bodů tématu rétorické otázky. V tomto případě nejde o získání odpovědi, otázka má podtrhnout důležitost vyčteného.

## 1.6 Hrozba environmentální hluchoty u dětí a mládeže

Do teoretické debaty o environmentálním vzdělávání zasahují v poslední době poznatky environmentální psychologie, která se pokouší ekologickou krizi interpretovat jako krizi lidského myšlení a lidského poměru k životnímu prostředí [Beyersdorf, 1998, s. 63]. Od pedagoga se očekává, že bude působit kladným směrem na změnu tohoto myšlení u žáků, což ale skrývá nemalá nebezpečí. Líčení globálních ekologických

problému může mít paradoxní účinek: vyvolá obranný reflex, protože to žáci mohou pokládat za zastrašování nebo je pro ně naopak téma příliš abstraktní a vzdálené. To může vypěstovat ekologickou hluchotu [Kubíčková, 1996, s. 15]. V souvislosti s nejširším pojetím environmentální výchovy (viz kapitola 1.1) hovoříme o **environmentální hluchotě**.

Mezi faktory, které environmentální hluchotu prohlubují, patří působení společnosti a rodiny na **hodnotovou orientaci** žáků. Naše kultura je poznamenána vysokým hodnocením lidských výtvorů, na jejichž udržení a sanaci vydává lidstvo ohromné prostředky. Calließ uvádí příklad, kdy obdivoval trávově zelené až okrově hnědé tóny šupinek na kůži ještěrky, zatímco kolemjdoucí lakonicky poznamenal „obyčejná ještěrka“, a vznáší otázku, jak by dotyčný reagoval, kdyby šlo o obraz ještěrky namalovaný např. Dürerem, a jaký by byl rozdíl vyjádřený penězi mezi tímto obrazem a ještěrkou prodávanou ve zverimexu [1987, s. 25]. Erich Fromm klade provokující otázku, zda naše kultura reprezentuje vlastnictví nebo bytí („*Haben oder Sein*“). Na jedné straně existují iniciativy, které usilují o zachování životního prostoru zvířat, rostlin i člověka, na druhé straně zaznívají hlasy, že se člověk odcizil bytí a přírodě, a to jak ve vnějším prostředí, tak i v duchovním vnitřním světě člověka.

Mezi vrcholnými politiky málokterý zpochybňuje nutnost chránit životní prostředí a bojovat proti klimatickým změnám, nicméně právě v tomto širokém konsensu tkví nebezpečí, že environmentální vzdělávání zůstane hezkou **marketingovou nálepkou** na programových prohlášeních místních i centrálních vlád, která po uplynutí volebního období zmizí v politické bezvýznamnosti („*Allerdings besteht die Gefahr, dass Umweltbildung auf Grund Ihrer breiten politischen Akzeptanz in die politische Bedeutungslosigkeit verschwindet*“) [Beyersdorf, 1998, s. 49].

Z hlediska výuky je problematická i **diskrepance mezi vědomím a chováním**. Abstraktní vědění nemá přímý vliv na chování („*Abstraktes Wissen steht nur wenig in direkter Beziehung zum Verhalten*“) [Beyersdorf, 1998, s. 63]. Méně účinná se z tohoto pohledu jeví frontální metoda, která snadno vyústí v učitelův monolog, ponechává recipienty v pasivitě a nerozvíjí sociální vztahy mezi žáky, mezi žáky a učitelem a mezi žáky a okolním prostředím [Flechsigt, 1995, s. 50]. Nadvláda slova, nedostatek aktivit žáků a chybějící propojení s praxí prohlubují environmentální hluchotu i při užívání dalších didaktických modelů jako je přednáška nebo dálkové studium. Z metod se jako

nevhodné jeví audiovizuální a behaviorální metoda, pokud jsou užívány izolovaně a bez propojení s následnými aktivitami. Naopak účinnými modely jsou autonomní pracoviště resp. staniční učení, sokratovský dialog, disput, exkurze, studijní cesta, simulační hry, kooperativní učení ve skupinách, kulatý stůl, případová studie, projektové vyučování, síťovka (mailing list, propojení studentů přes internet), workshop a tutorium.

Z **vnějších faktorů**, které souvisejí s environmentální hluchotou a s obtížemi při integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků, jmenujme: klesající počet hodin pro předměty přírodovědného zaměření, slabá pozice druhého cizího jazyka, okrajové postavení předmětů typu pěstičství, chovatelství a ekologické praktikum, nedostatek učitelů s aprobací cizí jazyk – environmentální výchova, přeměna školních zahrad na komerční účely, nedostatek dobrovolníků pro vedení přírodovědných kroužků, absence vhodných relaxačních prostor pro žáky či nevybavenost školních knihoven cizojazyčnými časopisy a odbornými slovníky.

V boji s environmentální hluchotou u dětí a mládeže vyvstává **potřeba kladných vzorů**. Každý jednatel má morální povinnost sledovat dění ve svém okolí a upozornit na negativní jevy, byť by je vlastními silami nemohl změnit (změny územního plánu s následkem úbytku či likvidace zelených ploch, nedostatečné poskytování informací ze strany státní správy a samosprávy apod.).

---

## **Kapitola 2. Cíle integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků**

V rámci cílů integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků rozlišujeme kognitivní, metakognitivní, pragmatickou a afektivní dimenzi.

### **2.1 Kognitivní dimenze**

Kognitivní dimenze je spjata s „osvojováním systému cizího jazyka“ [Hendrich, 1988, s. 93] i s **osvojováním skutečností** týkajících se trvale udržitelného rozvoje a realit. V cizojazyčné oblasti jde o pojmenování předmětů a přírodních jevů na lokální, evropské a celosvětové úrovni a o systematizaci gramatických jevů s vyšší frekvencí výskytu v textech s environmentální tematikou. Žák rozumí sdělení (ústnímu a písemnému) v cizím jazyce, které se týká oblasti životního prostředí, mezilidských vztahů a trvale udržitelného rozvoje, a to jak globálně (odhadne význam sdělení jako celku), tak detailně (zná české ekvivalenty užitých cizojazyčných výrazů). Významnou roli hraje i selektivní porozumění, kdy žák (ať už zcela samostatně nebo ve spolupráci se spolužáky) zvládá vyhledat, zpracovat a dále používat požadovanou informaci.

Z řízených rozhovorů s vyučujícími cizích jazyků v rámci kvalitativního výzkumu (viz kapitola 8.1) vyplývá, že vedle dalších organizačních forem považují učitelé při integraci environmentálních témat za vhodnou organizační formu i frontální vyučování. Oproti tomu různé teoretické práce uvádějí, že v moderní environmentální výchově panuje **nedůvěra k předávání dílčích faktografických znalostí** frontálním způsobem ze strany učitele. Znalosti mají žáci získávat buď sami na základě projektové výuky, nebo je mají alespoň samostatně interpretovat a zařazovat do vlastního obrazu světa [např. Činčera, 2007]. Učitel podporuje kladení otázek a kritické myšlení namísto dávání jednoznačných odpovědí a předávání ideologie.

Cílem je tedy pokládat **výzvy formulované do otázek**. Základní otázky jsou dvě:

1. Jak by měl člověk žít, aby snížil svou ekologickou stopu (tj. dopady svého vlastního života na okolní svět)? Žáci porozumí tomu, jak jejich běžné

spotřebitelské chování ovlivňuje okolní svět, jsou schopni do svého jednání aplikovat takové zásady, aby se jejich ekologická stopa zmenšovala.

2. Proč by měl člověk „našlapovat měkčeji po zemi“? Hledáním odpovědi na druhou otázku se dostáváme k fenoménu vzájemné provázanosti (ekosystémové vztahy). Žáci porozumí světu jako místu vzájemných vazeb, ovlivňování a místu spolubytí. Porozumí provázanosti mezi přírodou a společností, mezi chudými a bohatými zeměmi, mezi problémy a spoluprací [tamtéž].

Imperativem kognitivní dimenze je **schopnost kriticky přemýšlet**, hledat a zpochybňovat předkládané názory, opatrnost vůči dogmatům a podezřívavost vůči ideologiím.

## 2.2 Metakognitivní dimenze

Metakognitivní dimenze souvisí s rozvojem žákových schopností a morálních vlastností. Hendrich připomíná **obecný přínos cizojazyčné výuky**, která „vychovává žáka k soustavné práci, k pracovní i mentální disciplíně, učí ho překonávat obtíže, vede ho k vytrvalosti, sebekritice, odpovědnosti, k čestnému soutěžení a poctivosti. Kromě toho rozvíjí paměť, logické myšlení, vůli i city žáka a zároveň ho učí, jak si má osvojovat cizí jazyk a zdokonaluje jeho vlastní model učení“ [Hendrich, 1988, s. 93-94]. Na počátku výuky cizího jazyka jde o poznávání jiného, od mateřštiny odlišného systému, o poznávání jiné kultury. Poznání, že existují lidé, kteří mluví jinak, jinak radí a vyjadřují myšlenky, komunikují v jiném fonetickém systému, je cenné již pro děti předškolního věku. S přibývajícím věkem a větší komplexností environmentálních témat žáci rozvíjejí svůj intelekt, učí se rozlišovat jevy podstatné od jevů podružných, kriticky je hodnotí a zaujímají stanovisko.

Cílem je **posílit autonomii žáka**, tj. schopnost žáka utvářet vlastní učební proces. Žák definuje učební cíle, obsahy a progresi, volí samostatně učební strategie a pracovní techniky, hodnotí výsledky učebního procesu. Dynamická expanze vědění v současném světě vyžaduje přizpůsobivého člověka, který se „naučil se učit“. Autonomní učení má efekty motivační (pocit větší sebejistoty a spokojenosti, žák se vnímá jako původce svého konání), psychologické (méně stresu a strachu ze školy),



kognitivní (vyšší míra osvojení) a didaktické (prezenční výuka může být více zaměřena na trénink produktivních dovedností a aplikaci poznatků) [Bausch, 1995; Wolff, 1996; Edelhoff, 1999].

**K principům, které posilují autonomní učení, patří:**

- princip přiměřenosti – progrese v malých krocích, elementarizace učební látky, gradace se zřetelem na žákův věk, mentální vyspělost a předchozí znalosti,
- princip explicitnosti – zasazení do kognitivního rámce, informace o obsahu učební jednotky, detailnější vysvětlení postupů,
- konstruktivistický princip – explicitní vztah k již známému, usnadnění integrace nových poznatků do existujících kognitivních schémat,
- princip názornosti – odpovídající jazykově-stylistické ztvárnění (např. přímé oslovení čtenáře, provázení textem prostřednictvím otázek, pomůcky k zapamatování, doporučení vhodných učebních strategií, členění textu, odkazy na literaturu a internetovou podporu, humorné pojetí).

Známymi pedagogickými implikacemi je práce v malých skupinách, zprostředkování učebních technik, pedagogické poradenství (proč se učit jazyk, v jakých situacích se využije, které dovednosti jsou potřebné apod.) a poskytnutí autentických materiálů. **Autentické materiály** lze rozdělit na produktové materiály (např. slovníky, učebnice, gramatiky), procesní materiály (např. plakáty, flipchart, hodnotící tabulky), materiály donesené žáky (např. jídelní lístek, prospekt) a materiály vyvinuté samotnými žáky (např. deník, portfolio).

Posledně jmenované materiály mohou být pro integraci environmentálních témat velmi přínosné, jestliže žáci zpracovávají **vlastní environmentální portfolio („ekoučebnici“)**, jejíž náplní mohou být:

- nalepené obrázky, fotografie, prospekty ze zahraničních cest (např. fotografie cyklostezek, prospekt z bio-obchodu, účet z vegetariánské restaurace, mapa kvality vody),

- zápisky do deníku (např. snídaně trochu jinak, překvapení na cestě do školy, chování bláznivého řidiče, úklid odpadků u cesty, účast na tematické besedě),
- kreativní příběhy (např. fantazijní vyprávění, rozhovory, sny),
- opsané zajímavosti, tj. všechno, co vzbudilo pozornost žáka (např. anekdota, novinový článek, písňový text, interview s význačnou osobností),
- evaluace – vlastní hodnocení (např. čeho žák dosáhl, co je pro něj v jazyce těžké nebo lehké, které téma bylo velmi zajímavé, které naopak nudné).

Podobná „ekoučebnice“ je na rozdíl od produktových materiálů individuální, aktuální a s žáky doslova „roste“. Renesanci v portfoliu zažívají i **opsané informace** se vztahem k emocím a zájmům žáka. Opsané informace žákovi připomínají již probranou a naučenou látku, zejména jazykové vazby a obraty nutné při písemných pracích. Opisování je rovněž nástroj, pomocí něhož se žák učí vnímat rozdíly v morfologii a syntaxi jazyka, analyzuje, srovnává a činí závěry, aplikuje poznatky.

Učitel kladně hodnotí **úpravu a grafickou podobu portfolia**. „Žákům by mělo být dovoleno sešity ilustrovat, a to tak bohatě, jak sami chtějí“ [Billows, 1995, s. 65]. Nejde o tvorbu podle zadání, jak je obvyklé v hodinách výtvarné výchovy. Ilustrace a výstřižky z novin či časopisů, popřípadě vlastní texty jsou odrazem spontánního zájmu žáka a potěšením z vlastních dovedností. Obzvláště vydařený sešit může učitel nechat kolovat nebo jej na několik dní vystavit ve třídě. V tuto chvíli může být vyzdvihnut i žák, který se v ostatních disciplínách jevil jako „outsider“, nicméně překvapil originalitou, pojetím nebo osobitou strukturou „ekoučebnice“. Portfolio rozvíjí nejen estetické cítění, ale i morální vlastnosti a demokratické přesvědčení (šanci má každý žák, který se snaží).

### 2.3 Pragmatická dimenze

Na jedné straně nelze integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků podrobovat diktátu mikroekonomických a národohospodářských veličin, na druhé straně musí být každý vzdělávací proces hrazený ze státního rozpočtu v souladu s **potřebami společenské praxe**. Řadu efektů, které integrativní výuka přináší, nelze ekonomicky zachytit. Jsou v rovině vytváření ekologického vědomí, hodnotových orientací a citového prožívání přírody jako celku (o těchto efektech pojednává kapitola 2.4).

Současná převážně výkonová orientace společnosti má za následek, že učitel čelí tlaku minimálně ze tří stran. Žáci kladou otázku, k čemu jim poznávání přírody a vztahů k životnímu prostředí, navíc zprostředkované v cizím jazyce, vlastně bude. Zřizovatelé, tj. municipality, územněsprávní celky a státní správa se jako každý správný hospodář musí ptát, zda byly poskytnuté finanční prostředky školami efektivně vynaloženy. Rodiče mohou na třídních schůzkách vyjádřit obavu, zda nejsou děti environmentálními tématy nadměrně zatěžovány, vzhledem k tomu, že dříve ekologické aspekty vyučovány nebyly, natož aby byly začleňovány do všech vyučovacích předmětů. V neposlední řadě bojuje pedagog i sám se sebou, se svým časem a se svými možnostmi, načež může dospět k názoru, že integrativní přístup je zbytečný luxus a vynaložená námaha nenachází odezvu u žádného subjektu. V tuto chvíli se opřeme o pragmatickou dimenzi, jež by všechny uvedené subjekty měla přesvědčit, že začleňování problematiky životního prostředí do výuky cizích jazyků je v souladu s potřebami společenské praxe.

Pro argumentaci ve prospěch posilování mezipředmětových vztahů s environmentální výchovou můžeme využít tři **národohospodářské ukazatele** doložené konkrétními statistickými daty: 1. strukturální změny v ekonomice; 2. výše investic; 3. vývoj zaměstnanosti. Ad 1. Podíl ekologických technologií na obratu všech hospodářských odvětví roste i navzdory hospodářským krizím. Rostou trhy pro obnovitelné zdroje energie, nanotechnologie, odpadové hospodářství, vodní hospodářství, biotechniku a bioprodukty. Uvedme příklad Německa jako země, která tento trend ekonomicky dovedla využít. V roce 2010 zde činil podíl obnovitelných zdrojů energie na hrubé spotřebě energie 17 % oproti 4,7 % v roce 1998 [Böhme, 2011, s. 10]. Ad 2. Investice do zařízení na výrobu obnovitelných zdrojů energie podporují ekonomický růst. S 26,6 miliardami eur zaznamenaly německé investice do těchto zařízení v roce 2010 nový rekord, který lze vysvětlit boomem v oblasti fotovoltaiky a ve využití biomasy [Böhme, 2011, s. 11]. Ad 3. Zaměstnanost v oblasti technické ekologie a příbuzných oborech má tendenci růst, o čemž svědčí nabídka nových pozic na německých internetových burzách práce (např. *Ingenieur für den Bereich Erneuerbare Energien, Projektentwickler Schwerpunkt Windkraft und Photovoltaik, Anwendungstechniker im Bereich Erneuerbare Energien*). V roce 2010 našlo v Německu 367.400 osob uplatnění v sektoru obnovitelných zdrojů (nárůst o 129 % oproti roku 2004) [Böhme, 2011, s. 12]. Ekologické technologie budou Německu

přinášet nová pracovní místa (podle prognóz přesáhne do roku 2030 zaměstnanost v sektoru obnovitelných zdrojů půl miliónu pracovníků) [Böhme, 2011, s. 36].

Na tuto situaci reaguje i **vzdělávací sektor**, který přináší nové studijní obory a tím i pracovní místa pro akademické pracovníky a středoškolské učitele. Česká ekonomika orientovaná na automobilový průmysl a tradiční zdroje energie v tomto vývoji pokulhává, ale dá se čekat, že i v České republice potřeba pracovníků se vzděláním v oblasti technické ekologie a s výbornými znalostmi angličtiny a druhého cizího jazyka poroste. Jsou žádáni absolventi, kteří nejenom zvládají společenskou konverzaci, ale dovedou i popsat funkce a průběh pracovního postupu, reprodukovat vlastními slovy složitější obsahy, přeložit pracovní pokyn, e-mail nebo přetlumočit krátké jednání se zahraničním klientem (dále viz kapitola 8.2). Lze se domnívat, že vzhledem k vedoucí úloze Německa na poli ekologických technologií a k významu obchodních vztahů mezi Českou republikou a Německem poroste i význam němčiny jako druhého cizího jazyka. Tento trend se projevuje již dnes, kdy např. absolventi technických fakult Západočeské univerzity s výbornou znalostí němčiny nacházejí uplatnění v nedalekém Bavorsku.

Pragmatická dimenze má z hlediska cílů environmentální výchovy ve vyučování cizích jazyků tyto implikace: Žák je schopen vystihnout ústně i písemně hlavní myšlenky sdělení v cizím jazyce. Žák získává předpoklady pro interkulturní komunikaci v rámci Evropy i světa a schopnost využívat rozšiřujících se poznatků o životním prostředí v místě svého bydliště a školy, v České republice a v zemích cílového jazyka (sociokulturní kompetence). Žák rozvíjí i další **klíčové kompetence** z hlediska environmentální výchovy v oblasti jazykového vzdělávání. Tvoří je především kompetence strategická (schopnost porozumět a vyjádřit se i s nekompletními nástroji komunikace), kompetence občanská (argumentovat o negativních vlivech lidské činnosti na životní prostředí, aktivně se podílet na jeho ochraně, respektovat názory druhých, zajistit první pomoc), kompetence mediální (pracovat s informacemi z tištěných i elektronických médií, orientovat se v knihovně, zvolit příslušnou literaturu, rozlišit fakta od názorů) a kompetence pracovní (dodržovat pravidla bezpečnosti, přispívat k zachování trvale udržitelného rozvoje, pečovat o zeleň).

U žáků mladšího věku nesmí dojít k zahlcení přílišnou odborností, vychází se od činností, které jsou jim nejbližší (mj. sběr kaštanů, úprava okolí školy, nástěnky,

květinová výzdoba tříd a chodeb, zdravá výživa, koutek s akváriem nebo teráriem, hry a soutěže). U starších žáků, zejména potom na střední a vysoké škole nabývá na významu rozvíjení kompetence k řešení problémů (samostatně i v týmu řešit problémy, ověřovat správnost řešení a výsledky své práce následně obhájit). Kompetence k řešení problémů je předstupněm výzkumné kompetence, Činčera hovoří o **výzkumné dovednosti** (schopnost formulovat výzkumnou otázku, sbírat a vyhodnocovat data) [2007]. Žák samostatně analyzuje vybraný environmentální konflikt, vyhodnotí úhly pohledu jednotlivých zainteresovaných stran, možná řešení a vyjádří k němu svoje stanovisko.

## 2.4 Afektivní dimenze

Zatímco v kapitole 2.3 se hovořilo o objektivně měřitelných cílech (mj. uplatnění žáků na trhu práce), kapitola 2.4 pojednává o **niternějších entitách**, které nelze přímo kvantifikovat. Patří k nim úcta k životu, radost z krásy světa, tolerance a aktivní soucit.

**Úctou k životu** se nerozumí pouze ohleduplnost člověka k člověku, ale úcta k životu ve všech jeho formách. Člověk sdílí s ostatními živými tvory na Zemi většinu genů i touhu prožít svůj život podle svého. Pozoruhodné jsou eseje Alberta Schweitzera „Nauka úcty k životu“ se základním etickým pravidlem ve vztahu k životu: rozlišování mezi nutností a zbytečností [1993]. Naplňování tohoto cíle se nejlépe demonstruje na základních rozhodovacích situacích, do kterých se žák dennodenně dostává (např. cesta do školy, příprava svačiny, místo trávení volného času, umístění tříděného odpadu, péče o domácí zvíře, setkání s bezdomovcem, příprava na budoucí povolání).

**Radost z krásy světa** a odvěká snaha tuto krásu zachycovat není samoúčel, ale katalyzátor úspěšného vzdělávacího procesu. Afektivní učení může být úspěšné jen tehdy, když koresponduje s kognitivním učením a obráceně [Bausch, 1995, s. 164]. Tato myšlenka je argumentem pro výraznější začleňování reálií zemí cílového jazyka do výuky zprostředkováním přírodních krás, turistických cílů, flory a fauny, hudebního a výtvarného umění, literatury či architektury v rámci světového kulturního dědictví UNESCO. Žák formuje svůj vztah ke svému nejbližšímu okolí, ke vzdálenějším regionům i k cizím zemím a jiným kulturám, čímž formuje vztah sama k sobě.

S tímto cílem integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků souvisí rozvoj **tolerance** žáků. Abychom přírodu chránili, musíme ji nejprve poznat. Abychom

přístupovali k příslušníkům jiných kultur tak otevřeně jako k příslušníkům vlastní kultury, je třeba je poznat a zbavit se předsudků. K toleranci patří otevřenost vůči druhým, schopnost komunikovat, vyslechnout názor druhého a přiznat platnost jinému pohledu na svět. („*Dazu gehört die Bereitschaft, Spannungen zu ertragen, indem man die neu erfahrenen Lebensweisen zwar als anders erlebt und registriert, aber, ohne sie als minderwertig zu empfinden, neben der eigenen akzeptiert*“) [Bausch, 1995, s. 164].

**Aktivní soucit** vychází z úcty k životu a tolerance, míří však ještě dále. Fenomén vzájemné provázanosti jednotlivých subjektů mezi sebou a propojenosti člověka s přírodou jako celkem je odrazovým můstkem k pochopení ekosystémových vztahů a rozvoji environmentální senzitivity. Duchovněji orientovaní autoři používají termín „spolubytí“ a ukazují, že vše spoluexistuje (např. čas, prostor, déšť, nerosty pod zemí, slunce, mraky, řeka, teplo i tento list papíru) [Hanh, 1991, s. 106]. Buddhistická filozofie hovoří o soucitu jako o uvědomění si zbytečného utrpení, které ve světě existuje, a touze toto utrpení zmenšit.

K naplňování výše uvedených cílů lze ve výuce využít **dnů významných pro životní prostředí**. Učitel může každý měsíc školního roku vybírat z velké nabídky, jak na příkladu dubna, června a října přibližuje tabulka č. 2 [Dny ..., 2003, s. 28]:

Měsíc	Dny významné pro životní prostředí
duben	Den ptactva (1. 4.), Světový den zdraví (7. 4.), Den proti hluku (21. 4.), Den Země (22. 4.), Den laboratorních zvířat (24. 4.)
červen	Den dětí (1. 6.), Světový den životního prostředí (5. 6.), Mezinárodní den oceánů (8. 6.), Světový den proti suchu a rozšiřování pouští (17. 6.), Den květů (21. 6.), Letní slunovrat (21. 6.)
říjen	Světový den lidských sídel (první pondělí v říjnu), Světový den zvířat (4. 10.), Mezinárodní den za omezení přírodních katastrof (druhá středa v říjnu), Světový den výživy (16. 10.), Mezinárodní den za vymýcení chudoby (17. 10.), Den stromů (20. 10.), Den OSN + Světový den informací pro rozvoj (24. 10.)

Tabulka č. 2 *Dny významné pro životní prostředí*

**Metodické postupy**, jak integrovat environmentální témata do výuky cizích jazyků, aby byly naplněny cíle vymezené kognitivní, metakognitivní, pragmatickou a afektivní dimenzí, jsou uvedeny v kapitole 7.

---

## Kapitola 3. Environmentální témata

### 3.1 Druhy environmentálních témat

Vzhledem k rozmanitosti environmentálních témat nelze vymezit jejich jedinou univerzální klasifikaci, ale je třeba vzít v úvahu různá **kritéria dělení**, ke kterým patří:

- hledisko aplikace odborných poznatků,
- hledisko gradace,
- hledisko reprezentativnosti,
- hledisko míry didaktizace.

Z **hlediska aplikace odborných poznatků** dělíme témata na obecná, populárně vědecká a odborná.

S obecnými tématy přicházejí žáci do kontaktu od raného věku po celou dobu školní docházky. Seznamují se v cizím jazyce s tím, co by měli znát ve své mateřštině. Učí se reagovat na každodenní situace – zeptat se na cestu, popsat okolí svého bydliště, porovnat jednotlivá roční období či vyrobit a nadepsat blahopřání ke Dni matek.

Populárně vědecká témata přibližují poutavou formou historii a současný stav ochrany přírody a krajiny, přinášejí informace o nejnovějších poznatcích z environmentální oblasti. Pro příklad uveďme vliv znečištění životního prostředí na průměrnou délku života, která je podle údajů Braniše v České republice o 5-8 let kratší než v rozvinutých zemích Evropy nebo v Japonsku, trendy ve vývoji osobní dopravy v České republice a v zahraničí, vymírání druhů v novověku, posuny ve spotřebě potravin živočišného původu, spalování rašeliny, následky zpracování uranové rudy nebo příčiny zlepšování či zhoršování stavu životního prostředí [2004, s. 173].

Texty k odborným tématům směřují k „úplnosti, celistvosti a vnitřní uspořádanosti předávané informace“ [Hasilová, 2011, s. 55]. Z různých charakteristik odborného stylu vybíráme Hendrichovu: „Odborný styl se vyznačuje pečlivým uspořádáním obsahu sdělení (promyšlenou osnovou textu či projevu, členěním a

logickým sledem myšlenek a jejich návaznosti) a za druhé pečlivou volbou adekvátních lexikálních a gramatických (zejména syntaktických) prostředků, jež by vyjadřovaly jednotlivé myšlenky úplně a přesně“ [1988, s. 120]. Odborný styl užívá významově přesných pojmenování, tj. odborných názvů čili termínů. Cílem je jednoznačnost, preciznost a pochopitelnost směrem k adresátovi. Pro výuku cizích jazyků mají odborná environmentální témata tento význam:

- práce žáků s originálními texty (efekty pro osvojení principů tvorby slov s odhadem na vnitrojazykové bázi a pro osvojení cizích slov s odhadem na mezijazykové bázi),
- práce s výkladovými a odbornými slovníky,
- posílení mezipředmětových vztahů (viz kapitola 1.2),
- východisko pro problémový postup (problémová metoda),
- seznámení s kompozicí odborných textů, tj. s linií horizontální (úvod, kapitoly, resumé) a s vertikální (poznámkový aparát, odkazy na odbornou literaturu, citace, parafráze, různé typy písma),
- textový rozbor (analýza a syntéza obsahové stránky),
- komprimování textu (např. zpracování osnovy, abstraktu, anotace),
- jazyková činnost, která slouží společenským účelům (např. příprava expertů a odborníků pro oblast životního prostředí).

V rámci školní praxe volíme články kratší, myšlenkově bohatší a pečlivě utříděné. S odbornými tématy pracují především vysokoškolští studenti, je však namístě je zařadit už ve vyšších ročnících středních škol. Práce s odbornými tématy rozvíjí nejen receptivní dovednosti, ale i produktivní dovednosti, např. prostřednictvím kompozice referátů. Ačkoliv jsou pro produkci textů významné i věcné vědomosti, nečeká učitel cizího jazyka žádné převratné objevy. Je si vědom toho, že „vědeckou práci student v rámci jazykové výuky pouze simuluje“ [Hasilová, 2011, s. 37]. Cílem je napsání či pronesení textu, který svou formální i jazykovou stránkou odpovídá zahraničním referátům. Následující příklady odborných témat, která si studenti na základě svého zájmu mohou zvolit, jsou inspirovány středoškolskou učebnicí *Základy ekologie a*



ochrany životního prostředí: narušení koloběhu fosforu vlivem nadměrného užívání hnojiv a detergentů, narušení koloběhu síry vlivem spalování fosilních paliv, pohled invazní ekologie na zavlečení nepůvodních organismů a ohrožení domácích druhů, využívání umělých mokřadů a jiných ekotechnologií, zimní (redukční) a letní (fotooxidační) smog, vliv kyselých srážek na acidifikaci vod pramenů a jezer, vitrifikace toxických a radioaktivních odpadů či biodegradabilní odpady [Braniš, 2004].

Z **hlediska gradace** rozlišujeme témata základní a nadstavbová. Základní témata jsou východiskem práce, slouží k rozvíjení všech řečových dovedností a poskytují materiál k aktivnímu osvojení. Nadstavbová témata slouží gradaci učiva, cyklickému opakování a diferenciaci vnější (třídy s rozšířenou výukou, třídy A / B, specializovaná gymnázia apod.) a vnitřní (práce ve skupinách, domácí úlohy pro nadanější, práce ve volitelných předmětech, příprava na olympiády a konverzační soutěže apod.) [Kalhous, 2002, s. 79]. Nadstavbová témata mohou sloužit i tichému kurzorickému čtení (odhad neznámých slov na bázi kontextu, globální a selektivní porozumění). Zdrojem nadstavbových témat jsou aktuální texty, časopisy (např. Apotheken Umschau, Neue Apotheken Illustrierte, Öko-Test), prospekty, ankety a Internet.

Z **hlediska reprezentativnosti** lze vyčlenit témata univerzální, která obsahují obecně platné informace a reprezentativní situace, a témata jedinečná, která vycházejí z mimořádných událostí (např. návštěva Černobylu po čtvrtstoletí od havárie jaderného reaktoru) nebo z kreativních textů (např. mořský koník, hvězdice a medúza se účastní podmořské party) [Angličtinu ..., 2000-2011]. Výhodou jedinečných témat je vysoká poutavost a rozvíjení žákovy fantazie. Jedinečná témata mohou obsahovat i kontroverzní skutečnosti (*Kopfstand-Methode*) pro povzbuzení diskuse, kritického myšlení, utváření názoru a jako prevence interkulturních konfliktů.

Z **hlediska míry didaktizace** se ve školní praxi setkáme s tématy originálními, s tématy adaptovanými na úroveň žáků a s tématy adaptovanými na zájmy žáků. Originální témata vycházejí z cílů pragmatických a z potřeb společenské praxe. Originální témata nereflektují primárně zájmy žáků, kladou důraz na původnost a autentičnost textu. Témata adaptovaná na úroveň žáků zařazuje učitel na základě vlastní úvahy, co považuje pro žáky za prospěšné a přiměřené. Uplatňuje selektivní přístup k fonetickým, ortografickým a gramatickým jevům (např. zbavení textu obtížných konstrukcí). Témata adaptovaná na zájmy žáků zařazuje učitel na základě průzkumu ve

třídě, na bázi dobrovolnosti a projevu vůle. I tato témata může učitel přizpůsobit, popř. vytvořit podmínky, aby přizpůsobení provedli sami žáci. Posledně jmenovaná skupina témat je dobrou základnou pro osvojení oblastí blízkých zájmům žáků.

### 3.2 Kritéria výběru environmentálních témat pro výuku cizích jazyků

Ucelený **přehled kritérií**, podle kterých učitel volí oblasti či aspekty života ze země cílového jazyka, uvádí Bausch. Jako kritéria výběru přicházejí v úvahu vztah k cílovým jazykovým kompetencím, zájmy žáků, reprezentativnost a konfliktnost [1995, s. 163]. Jako páté kritérium uvedme soulad se státní politikou životního prostředí.

U **vztahu k cílovým jazykovým kompetencím** rozhoduje, jaká má být cílová úroveň podle Společného evropského referenčního rámce pro cizí jazyky. V případě třetího cizího jazyka, kdy žák usiluje o dosažení úrovně uživatele základů jazyka A1 nebo A2, budeme procvičovat témata, která se žáka bezprostředně týkají (zeleň v místě bydliště, oblíbené domácí zvíře, stravovací návyky, zdravý životní styl, výlety do přírody, velkoobjemové kontejnery na nadměrný odpad apod.). V případě druhého cizího jazyka, kdy je cílem dosažení úrovně samostatného uživatele obvykle na úrovni B1, se spektrum témat rozšiřuje směrem k zážitkům, událostem, snům, nadějím, k odůvodnění názorů a plánů. Žák si umí poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování a pobytu v zemi cílového jazyka (vrácení zálohovaného obalu, reklamace závadné potraviny, řešení dopravního přestupku nebo nehody, účast na lidové slavnosti, pobyt v lékařském zařízení, setkání s bezdomovcem či žebrákem, odstranění drobné ekologické zátěže apod.). V případě prvního cizího jazyka, kdy může být cílem dosažení úrovně zkušeného uživatele C1, v podmínkách výuky na základních a středních školách reálně spíše úrovně B2, pracuje žák s náročnými a dlouhými texty, umí vytvořit texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů a prostředků koheze, dovede se zúčastnit odborně zaměřených diskusí. Rozhovor s tímto uživatelem nepředstavuje zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. U zkušených uživatelů jazyka může vyučující vybírat prakticky ze všech environmentálních témat, neexistují „tabu“.

**Zájmy žáků** jsou na jedné straně dobrou základnou pro osvojení jazykových prostředků, na druhé straně je zde předpoklad, že v reálné cizojazyčné komunikaci se

žák ke svým zájmům bude vracet a v této oblasti se bude jeho slovní zásoba nejvíce rozšiřovat. Zájmy žáků jsou vhodným východiskem pro projekty, referáty a seminární práce již v jejich mateřském jazyce. „Při výuce cizího jazyka k tomu přistupuje ještě aspekt formulování v jiném než mateřském jazyce“ [Hasilová, 2011, s. 80]. Producent textu třídí myšlenky, přeformulovává text a záležitost je mu mnohem jasnější, než byla předtím. Dochází zde k sepětí cizojazyčného vyjadřování s přemýšlením o oblíbené činnosti, čímž se nenásilnou formou upevňuje i environmentální terminologie. Žák, jehož oblíbeným oborem je meteorologie, může např. vysvětlit, jak vzniká déšť, jak padá rosa nebo jak dochází k povodním ve střední Evropě. „Taková vysvětlení, podpořená většinou nákresey, které jsou už samy o sobě srozumitelné, nám umožňují upotřebit slova a vazby tak, že jejich význam je jasný a to hned dvakrát. Žák slyší slovo v souvislostech dávajících smysl a zároveň tak, jak to stavba a užívání jazyka vyžaduje“ [Billows, 1995, s. 70]. Doprovodné nákresey, obrázky, grafy a fotografie pomáhají odhadnout a zapamatovat si slovní zásobu. Učitel může své požadavky diferencovat tím, že studenti se zájmem o obor si osvojí slovní zásobu v plné verzi, zatímco ostatní studenti pouze verzi redukovanou, ať už ji nazýváme výtah, klíčová slova nebo resumé.

Kritérium **reprezentativnosti** přihlíží k omezenému času, který je na výuku k dispozici. Učitel vybírá témata, která označují nejtypičtější jevy a předměty země cílového jazyka, naopak nereprezentativní témata do výuky nezařazuje. Uvedený postup skrývá nebezpečí, že žáci si prezentované jevy „zobecní na celek a vytvoří si stereotypní představy“ [Bausch, 1995, s. 163]. Prevencí jsou všestranné a vyvážené informace, které učitel podává, oproti informacím jednostranným, jež upevňují nebezpečná klišé (typu Němci třídí, zatímco Turci vše hází do směsného odpadu apod.).

Kritérium **konfliktnosti** preferuje témata, která jsou kontroverzní v komunikaci různých kultur či zemí (např. jaderná energetika pohledem české a rakouské politiky). Taková volba by spíše než přípravou na možnou konfrontaci měla být prevencí konfliktu, aby žák znal postoje druhé strany, znal věcné pozadí názorové odlišnosti (např. rakouský odpor vůči Temelínu není odporem vůči České republice, ale výrazem nesouhlasu s jadernou energetikou jako takovou). Konfliktní téma poskytuje báječnou platformu pro skupinovou nebo panelovou diskusi. Dalšími vhodnými tématy jsou environmentální problémy a konflikty. Činčera rozumí environmentálními konflikty to, jak je existující problém reflektován různými zájmovými skupinami ve společnosti

[2007]. Předstupněm analýzy environmentálního problému může být v kapitole 3.1 zmíněná metoda „postavení problému na hlavu“ (*Kopfstand-Methode*) nebo diskuse pro a proti (*Pro-Kontra-Debatte*): např. louka s „bezpečnými“ náletovými dřevinami pohledem majitele psa, zahrádkáře, developera či přímo pohledem motýla, ptáka nebo i rostliny, stromu.

Kritérium **souladu se státní politikou životního prostředí** respektuje dokumenty o environmentálním vzdělávání, výchově a osvětě v České republice. Jmenujme Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí, § 16 (vést k myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a jeho jednotlivých složek a k úctě k životu ve všech jeho formách), Zákon č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí (ukládá krajům ve spolupráci s MŠMT podporovat vzdělávání v oblasti životního prostředí) nebo Usnesení vlády ČR ze dne 10. ledna 2001 č. 38 o cílech Státní politiky životního prostředí (podporovat účast občanů v rozhodovacím procesu při řešení environmentálních problémů, začlenit environmentální vzdělávání do všech stupňů vzdělávací soustavy ČR). Národní program rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílá kniha stanovuje mj. následující východiska rozvoje vzdělávací soustavy [Kotásek, 2001, s. 14]:

- výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti,
- nejen zprostředkování poznatků, ale i vytvoření citlivého vztahu k přírodě,
- získání schopnosti i motivace k aktivnímu utváření zdravého životního prostředí,
- odstraňování chudoby v celosvětovém měřítku.

V tomto duchu jsou navrženy tematické celky pro výuku cizích jazyků (kapitola 3.3) a tematické okruhy pro různé věkové kategorie žáků (kapitola 3.4).

### 3.3 Tematické celky pro výuku cizích jazyků

Tematickým celkem zde rozumíme souhrn tematických okruhů sdružených na základě společného aspektu (např. akcentování zdravotního pohledu na otázky životního prostředí). K **funkcím tematických celků** patří mj. usnadnění plánování a hodnocení vzdělávacího procesu, poskytnutí dostatku námětů a komunikativních situací, které jsou relevantní z pohledu žáka i z hlediska celé společnosti, a zajištění rovnoměrného zastoupení všech aspektů životního prostředí ve výuce cizích jazyků, které v současných učebnicových souborech německého jazyka zpravidla není naplněno (viz analýza učebnic v kapitole 9.2). Smyslem této kapitoly není předložit závazný seznam tematických celků ani vytvořit jakési osnovy. To by bylo v rozporu se školskou politikou 21. století, která se vyznačuje liberalizací učebních obsahů. Jakýkoliv preskripční postup by byl krokem zpět, jakékoliv okleštění rozhodovacích pravomocí škol a pedagogů návratem před Listopad 1989.

Východiskem k formulování tematických celků je Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO), který byl přijat usnesením vlády České republiky ze dne 23. 10. 2000 č. 1048 a je prost všech dogmatických závěrů. Soustředí se na práci metodiků EVVO z řad stávajících pedagogů, na jejich další vzdělávání a na začleňování EVVO ve smyslu trvale udržitelného rozvoje do **rámcových vzdělávacích programů (RVP)**. RVP, který převzal funkci dřívějšího standardu vzdělávání a posílil autonomii škol, se skládá z cílových kompetencí, oblastí vzdělávání a průřezových témat. Průřezové téma Environmentální výchova proniká do jednotlivých předmětů stejně organicky jako témata Výchova demokratického občana, Interkulturní výchova, Osobnostní výchova, Mediální výchova a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

Konkretizací RVP jsou **školní vzdělávací programy (ŠVP)** schvalované školskými radami (ŠR). Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) jmenuje třetinu členů ŠR zřizovatel, třetinu volí zákonní zástupci nezletilých žáků a zletilí žáci a studenti a třetinu volí pedagogičtí pracovníci dané školy (obvyklá struktura ŠR jsou dva zastupitelé jmenovaní radnicí, dva rodiče a dva učitelé). Změna tohoto zákona č. 472/2011 Sb. zvýšila význam ŠR (mj. možnost navrhnout vyhlášení konkurzu na ředitele). Vzhledem k nezbytnosti posuzování ŠVP s ohledem na naplňování EVVO by

radní obcí měli dbát na to, aby vedle radničního politika byl ve ŠR přítomen též nezávislý odborník, nejlépe pedagog, který není svázán s chodem školy a může tematické celky hodnotit věcně a kompetentně. I tímto způsobem lze podpořit profilaci škol z hlediska EVVO a její integraci do jednotlivých předmětů, aniž by pasáže o environmentální výchově byly pouhou grafickou dekorací a obsahovou formalitou, jejíž příprava každoročně stojí školy velké úsilí.

Dalším faktorem, který ovlivňuje výběr tematických celků, jsou **zvolené metodické postupy** konkrétního učitele. Zmíňme čtyři možnosti zaměření tematických celků: 1. podle věku žáků; 2. podle konceptu CLIL; 3. podle využitelnosti v problémové výuce; 4. podle praktické využitelnosti v každodenních situacích. Ad 1. Rozšířeným postupem při výběru tematických celků je jejich přizpůsobení podle věku žáků. Vychází se z představy, že tematické celky jsou limitovány psychickým vývojem žáků, že je žádoucí u mladších žáků volit témata z jejich bezprostřední zkušenosti (např. moje oblíbené zvíře, roční období, jídlo a pití) a až s přibývajícím věkem mohou být do výuky zařazeny komplexnější aspekty environmentální tematiky (např. potravní řetězce, kompostování, pravicový extremismus). Ad 2. Oproti tomu koncept CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) preferuje co nejčasnější integraci odborných obsahů do cizojazyčné výuky. CLIL nabízí žákovi přirozenou cestu osvojení cizího jazyka ve spojení s dodatečnými vědomostmi. Žáci zapomínají, že se učí cizí jazyk, neboť se soustředí na hlavní předmět. CLIL je výzvou pro žáky, kteří jsou demotivováni z jejich pohledu banálními tématy v jazykových učebnicích (např. rodina, bleší trh, supermarket). CLIL preferuje originální texty na odborné téma (např. škodlivé účinky ftalátů, dopady produkce biomasy na ráz krajiny) před texty zjednodušenými. Tuto koncepci v roce 2010 doporučil i Výzkumný ústav pedagogický [Krčková, 2010, s. 10]. Ad 3. Třetí možností je preference tematických celků s obsahy vhodnými pro problémovou výuku. Mazáčová definuje problém jako „úkol či situaci, kterou žák není obvykle schopen vyřešit přímo, bezprostředně, pouze na základě svých aktuálních vědomostí a zkušeností. Proces řešení problému je vlastně objevování a chápání světa, ve kterém žáci žijí“ [2008, s. 46-47]. Problémovou výuku lze realizovat intuitivně, algoritmicky nebo heuristicky. Posledně jmenovaný postup je pro integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků obzvláště výhodný, neboť povyšuje úroveň osvojení podle Bloomovy taxonomie do roviny aplikace [Kalhous, 2002, s. 311].

Učitel z okruhu učiva a zkušeností žáků konstruuje vybrané úlohy tak, aby pro žáky znamenaly určitý rozpor, určitou obtíž, aby od nich vyžadovaly samostatné řešení (např. vyjasnění podstaty a analýza ekologického problému, hledání argumentů pro určité zájmové skupiny, vytyčení postupu a výběr řešení podle ekologických, ekonomických a sociálních kritérií, potvrzení či vyvrácení využitelnosti řešení). Ad 4. Podle praktické využitelnosti v každodenních situacích vybíráme tematické celky, které se nejbližší dotýkají života každého jednotlivce. Takto zaměřené tematické celky jsou už od počátku 70. let v Německu součástí předmětu vedení domácnosti popř. nauka o domácnosti (*Haushaltslehre, Haushaltswissenschaft*). Nejprve byla v popředí ekonomicky podmíněná problematika životního prostředí, později se více do popředí dostaly technické otázky. V učebních plánech některých typů škol byly v šesti starých spolkových zemích obsaženy tematické celky Životní prostředí, Energie a voda, Bytové prostředí, Sociální prostředí, Nakládání s odpady v domácnosti, Obal jako ekologický problém a Zdravotní rizika a jejich působení (*Umweltschutz, Energie und Wasser, Wohnumwelt, Soziale Umwelt, Entsorgung des Haushalts, Verpackung als Umweltproblem, Gesundheitsbelastungen und ihre Auswirkungen*). Témata byla vždy probírána ve spirále, od nejjednodušších po komplexní, a poskytovala dostatek impulsů i pro problémové vyučování [Calließ, 1987, s. 376].

Každá z výše uvedených možností volby tematických celků skrývá určité nevýhody, např. demotivace jazykově nadaných žáků (ad 1.), demotivace jazykově slabších žáků (ad 2.), časová náročnost na přípravu a provedení (ad 3.) či orientace na užší pojetí environmentálního myšlení a na izolované působení jedince (ad 4.). Příkladíme se proto k **co nejširšímu formulování tematických celků**, aby je bylo možno přizpůsobit konkrétním podmínkám jednotlivých škol, aby sloužily jako banka témat a zásobárna nápadů pro učitele. Jsou to Ekologické aspekty, Zdravotní a bezpečnostní aspekty, Ekonomické aspekty, Technické aspekty a Společenské aspekty. Ekologické aspekty se zabývají základy ekologie, naukou o životním prostředí, životním prostředím v ČR a v zemích cílového jazyka, řešením lokálních a globálních ekologických problémů. Zdravotní a bezpečnostní aspekty se týkají výchovy ke zdraví, zásad správné výživy, hygieny, životosprávy, zásad bezpečnosti při práci, sportovních aktivit a návštěvy u lékaře. Ekonomické aspekty zahrnují mj. přípravu na povolání, problematiku pracovního poměru, reklamní strategie, náklady a efekty ochrany životního prostředí. Technické aspekty se soustředí na výrobní technologie, možnosti

hospodaření s odpady, dopravní prostředky, materiály a připomínají rovněž významné objevy v dějinách lidstva. Společenské aspekty obsahují největší spektrum oborů od sociální politiky a psychologie přes otázky demokracie, rodiny, genderu, menšin až po cestování a volný čas. Tematické celky svou širokou formulací umožňují učitelům provázat problémové vyučování s věkem, zájmy a potřebami žáků, jak uvádí následující tabulka č. 3:

Tematické celky pro integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků	Příkladový tematický okruh a příslušné dílčí téma v německém jazyce	Ukázka formulace environmentálního problému v německém jazyce
Ekologické aspekty	<i>Lokale Umweltprobleme: Standortwahl</i>	<i>Eine neue Skipiste – aktive Freizeitgestaltung oder Bedrängung von seltenen Tieren und Pflanzen? Stellen Sie Entscheidungskriterien auf.</i>
Zdravotní a bezpečnostní aspekty	<i>A. Ernährung: Zubereitung der Mahlzeiten</i>	<i>Vergleichen Sie Frisch- und Fertigprodukte in Bezug auf Verfügbarkeit, Nährstoffhaltung, gesunde Ernährung und Lebensmittelverderb.</i>
	<i>B. Arbeitssicherheit: Hygiene</i>	<i>Was halten Sie vom Einsatz von Chemikalien zur Reinigung und Körperpflege? Nehmen Sie ein Mittel aus Ihrem Badezimmer unter die Lupe.</i>
Ekonomické aspekty	<i>Anschaffung von Gebrauchsgütern: Überlegungen zur Notwendigkeit</i>	<i>Nennen Sie Vor- und Nachteile von spontanen und überlegten Einkäufen. Soll man beim Kauf auch Material (Holz, Kunststoff, Aluminium u. a.) berücksichtigen oder einfach nur shoppen, um Spaß zu haben?</i>
Technické aspekty	<i>Geräte im Haushalt: Energieaufwand und Entsorgung</i>	<i>Vergleichen Sie die Wirtschaftlichkeit und Brauchbarkeit zweier technischer Geräte [Calließ, 1987, s. 377].</i>
Společenské aspekty	<i>Freizeit: Feste und Feiern</i>	<i>Eine Party auf dem Marktplatz in der Innenstadt nach 22 Uhr – Unterhaltung und soziale Kontakte oder Lärm und Belästigung?</i>

Tabulka č. 3 Tematické celky pro integraci environmentálních témat



### 3.4 Tematické okruhy pro různé věkové kategorie žáků

Tematický okruh či téma chápeme v této práci jako část tematického celku (tematický celek je pojem nadřazený pojmu tematický okruh – viz tabulka č. 3). **Environmentální tematické okruhy** zahrnují dílčí environmentální témata a environmentální problémy. Tematické okruhy vycházejí z poznatků vývojové psychologie a ze stěžejních didaktických principů (kapitola 7.1).

Záměrně se zde vyhýbáme rozdělení témat do jednotlivých ročníků, neboť jsou velké rozdíly mezi jednotlivými typy škol. **Progrese učiva je rozdílná** u žáků 2. stupně ZŠ a 1. stupně osmiletého gymnázia, mezi čtyřletým cyklem gymnázia a 2. stupněm osmiletého gymnázia, mezi školami s rozšířenou výukou jazyků a lycey. Jinak probíhá výuka prvního, druhého a třetího cizího jazyka, jinak při hodinové dotaci dvě, tři nebo více hodin týdně. Rozdíly jsou i mezi jednotlivými regiony České republiky (vyšší význam němčiny v příhraničních oblastech s Německem a Rakouskem) a také mezi zájmy studentů (škola výpočetní techniky vs. konzervatoř). Existují dokonce školy, které využívají pro výuku cizích jazyků vnější diferenciaci (pro daný rok studia několik skupin různé úrovně) nebo vnitřní diferenciaci ve sdružených třídách (např. prima + sekunda = prisek, tercie + kvarta = terkva). Z těchto důvodů zde nepojednáváme o tematických okruzích pro konkrétní ročníky (prima, sekunda, ...), ale pro 1. - 6. rok výuky daného jazyka. V 7. a dalších letech výuky lze zařazovat okruhy již prakticky bez omezení podle zájmů studentů a profilace školy. V předmaturitním a maturitním ročníku dbáme zesíleně na princip diferencovaného přístupu ke studentům.

**V prvním a druhém roce** výuky cizího jazyka se tematické okruhy přirozeně prolínají s běžnou náplní výuky. Cílem je vypěstování kladného vztahu k cizímu jazyku, osvojení správné výslovnosti, základní slovní zásoby a schopnosti tuto slovní zásobu adekvátně používat. Klíčovou roli má ústní anticipace, tj. postup slyšet – vyslovovat – číst – psát. První základy cizího jazyka si žáci osvojují audioorálně, ke čtení a psaní se přistupuje následně [Hendrich, 1988, s. 78]. Dodržujeme princip přiměřenosti. Mezi vhodné tematické okruhy ve výuce němčiny patří témata z nejbližšího okolí žáka, např. *Familienbeziehungen, Natur, Tiere und Pflanzen, Essgewohnheiten, Wetter und Jahreszeiten, Tagesablauf, Feste und Bräuche, Haus und Wohnung, Der menschliche Körper, Leben in der Stadt und auf dem Land, Verkehr, Reisen und fremde Länder.*

**Ve třetím a čtvrtém roce** výuky cizího jazyka se posiluje princip cyklického uspořádání učiva. Spočívá v tom, že v prvním a druhém roce se vybírá nejzákladnější jádro, jež se v dalším průběhu výuky cyklicky rozšiřuje a prohlubuje [Hendrich, 1988, s. 83]. Tematické okruhy jsou probírány ve spirále, což můžeme označit jako princip sněhové koule [Vávra, 2007, s. 7]. K okruhu probranému v nižším ročníku se vracíme ve vyšších ročnících, cyklicky rozšiřujeme slovní zásobu, stupňujeme rozsah a obtížnost textů, konkrétní příklady doplňujeme o teoretické poznatky, s ohledem na věk a pokročilost žáků prohlubujeme pragmatiku, idiomatiku a gramatiku. Např. tematický okruh *Der menschliche Körper* doplňujeme o problematiku *Krankheiten, gesunde und ungesunde Lebensweise*, okruh *Wetter und Jahreszeiten* o aktuální téma *Klimawandel*, okruh *Haus und Wohnung* rozšiřujeme do okolí žákova bydliště tématem *Naturschutz in meiner Umgebung*, okruh *Natur* propojujeme na základě mezipředmětových vztahů s biologií a geografii (*Wasser, Luft, Boden und Naturgüter*).

**V pátém a šestém roce** výuky cizího jazyka dbáme kromě výše uvedených zásad na princip systematičnosti, uvědomělosti a vědeckosti. Princip systematičnosti vyžaduje od učitele, aby učivo bylo náležitě uspořádáno, aby mezi jeho jednotlivými částmi byly patrné vztahy a souvislosti vytvářející ucelený systém [Hendrich, 1988, s. 78]. Princip uvědomělosti, kdy přistupujeme k osvojování jazyka kognitivně, vede k trvalejším výsledkům a urychluje proces osvojování jazyka [Hendrich, 1988, s. 79]. Princip vědeckosti vyžaduje, aby studijní materiál, výklad a celé řízení výuky odpovídaly současné úrovni a stupni vědeckých poznatků [Hendrich, 1988, s. 77]. Oblast negativních sociálních jevů (*Drogen, Alkohol, Rauchen, Konsumgesellschaft, Arbeitslosigkeit, Scheidungsrate, Rechts- und Linksextremismus, Gewalt und Kriege*), právního rámce životního prostředí (*Umweltschutz – Maßnahmen, Gesetze, Organisationen und Parteien, Massenmedien*), globálních ekologických problémů (*Ozonloch, Abholzen von tropischen Regenwäldern, Ausbreitung der Wüsten, Treibhauseffekt, Strahlenbelastung, Bevölkerungsexplosion*) i lokálních ekologických problémů (*Wasser- und Bodenverschmutzung, Abfälle, Sicherheit der Kernkraftwerke, bedrohte Tiere und Pflanzen, Lärm- und Staubbelastung*) podléhá prudkému vývoji a materiály rychle zastarávají, což vyžaduje od pedagoga neustále aktivní přístup k doplňování svých znalostí. Shrneme-li uvedené, jednotlivé tematické okruhy na sebe logicky navazují, přecházejí od konkrétního k teorii, jsou moderní a inovativní. V praxi

můžeme každý konkrétní tematický okruh rozdělit na tři oddíly – na část přípravnou k naladění na dané téma, část praktické ochrany životního prostředí a část teoretických základů. Tento postup odpovídá i Komenského požadavku na menší dávky učební látky: „Vše dlouhé necht' je rozděleno určitými úseky a necht' je vyřizován jeden po druhém“ [Komenský, 1946]. Komenský přirovnává rozfázování učební látky k zastávkám a zájezdním hospodám na dlouhé cestě. V tomto duchu uvádíme příklad v tabulce č. 4:

	Vorentlastung	Praktischer Umweltschutz	Theoretische Grundlagen
1.	<i>Ermittlung „Grüne Technologien“</i>	<i>Zukunftsorientierte Industrie</i>	<i>Einführung in die Terminologie</i>
2.	<i>Interview „Energiepreise“</i>	<i>Biogasanlage in Mauenheim</i>	<i>Gaia-Hypothese</i>
3.	<i>Interview „Artenschwund“</i>	<i>Notbremse gesucht</i>	<i>Biodiversität</i>
4.	<i>Diskussion „Umwelt in Tschechien“</i>	<i>Müllvermeidung – Recycling – Verbrennen</i>	<i>Biologischer Abbau</i>
5.	<i>Lied „Bevor“ (Die Prinzen)</i>	<i>Politik – Technik – individuelle Möglichkeiten</i>	<i>Globale Erwärmung</i>
6.	<i>Interview „Krebsrisiko“</i>	<i>Ernährung zum Wohlfühlen</i>	<i>Phthalate</i>
7.	<i>Forschung „Singles werden zum Umweltproblem“</i>	<i>„Weiche“ Instrumente</i>	<i>Bruttoinlandsprodukt oder OECD-Index?</i>
8.	<i>Grüne Kommunalpolitik</i>	<i>Radfahren in Einbahnstraßen</i>	<i>Stadtverwaltung</i>
9.	<i>Pressekonzferenz „Slowakei will mit altem AKW Gaskollaps vermeiden“</i>	<i>Erneuerbare Energien in Österreich</i>	<i>Wasserstoff – Energieträger mit Zukunft</i>
10.	<i>Lied „Tiere sind zum Essen da“ (Die Prinzen)</i>	<i>Bio-Mode</i>	<i>Veganismus und Pescetarismus</i>

Tabulka č. 4 Tematické okruhy – od konkrétního příkladu k teorii

Výuka **v předposledním a posledním roce před maturitou** je zaměřena na prohloubení jazykové, komunikativní a sociokulturní kompetence, rozvíjení schopností pohotově užívat jazyk v jeho mluvené i psané podobě a na systemizaci gramatického uživa [Vávra, 2007, s. 11]. V rámci maturitních okruhů, textů ke čtení s porozuměním a diskusních námětů se studenti zabývají rovněž tematikou životního prostředí, mezilidských vztahů a trvale udržitelného rozvoje. Výuka ekologických reálií se

realizuje prostřednictvím audiovizuální techniky, polyestetických výukových přístupů a práce na projektech. Témata projektů vycházejí ze zájmů studentů a z jejich orientace na další studium. Spektrum tematických okruhů je velmi široké, např. *biologischer Anbau, Öko-Tourismus, umweltschonende Produkte- und Produktionsweisen, Umweltsünder und ihre Bestrafung, Instrumente der Wirtschaftspolitik, Abfallwirtschaft, Recycling, erneuerbare Energien, Geschichte des Umweltschutzes, Verkehrssysteme und Smogbelastung in Großstädten wie Prag, Berlin, Wien und Zürich, ökologische Fachrichtungen an Universitäten, Naturschutzgebiete in Tschechien und in Europa*. Výuka probíhá diferenciovaně podle toho, kteří studenti si vybrali daný cizí jazyk jako maturitní předmět. Učitel má připraveny pracovní listy v několika úrovních, např. A pro Advanced, B pro Basic a C pro Easy. Realizuje se princip vnitřní diference, tj. v ideálním případě prožijí slabší žáci pocit úspěchu, zatímco silnější žáci využijí maximálně svůj potenciál, aniž by se tak dělo na úkor ostatních [Das große ..., 2012, s. 65].

Obecně ve vyšších ročnících volíme témata komplexnější, využitelná v problémovém vyučování, odrážející aktuální dění a podporující environmentální senzitivitu, tj. řečeno parafrází Kafkova citátu, aby „kousala a píchala“ („*Man sollte überhaupt nur solche Bücher lesen, die einen beißen und stechen*“) [KV&H VERLAG, 2011, s. 11].

---

## Kapitola 4. Jazyková specifika textů s environmentální tematikou se zaměřením na jazyk německý

### 4.1 Lexikální specifika

Texty s environmentální tematikou obsahují vedle obecné slovní zásoby i **odbornou terminologii**, kterou lze rozdělit na termíny společné vícero přírodním, technickým či společenským oborům (např. *Evolution, Förderpolitik, Grenzwert, Innovation, Wirkungsgrad*) a na termíny definované, ustálené a užívané především v environmentální oblasti (např. *Fließgleichgewicht, Nahrungskette, Sukzession, Biozönose, Autökologie*). Charakteristickými znaky odborné terminologie je preciznost, jednoznačnost, exaktnost, neutralita, úspornost a vztah k oboru. Odborný jazyk pro ekology plní obdobné funkce jako odborný jazyk obecně, tj. slouží k analýze a syntéze informací (funkce kognitivní), k rozvoji oboru (integrace odborných informací v rámci oboru), k vnějším kontaktům (odborná veřejnost, výuka studentů), k efektivní komunikaci (urychluje vyjadřovací proces uprostřed skupiny) a k verbální interpretaci počítačových a statistických modelů (transformace číselných dat do jazyka, projektování, prognostika) [Lüschow, 1992, s. 43].

Slovní zásobu lze žákům předkládat nahodile podle spontánně vzniklé komunikativní situace nebo podle určitého kritéria (např. posloupnost textu, frekvence výskytu, abecední řazení apod.). Druhý způsob uspořádání environmentální slovní zásoby je systematičtější a pro přehlednost a názornost vyučování se zdá být účelnější.

**Třídění environmentální slovní zásoby** lze provádět podle následujících kritérií:

- slovní druhy (např. slovesa, podstatná jména, ostatní slovní zásoba),
- slovtvorné vztahy (např. *bekämpfen – Lärmbekämpfung; verursachen – Lärmverursacher; vermeiden – Lärmvermeidung*),
- frekvence (od nejfrekventovanějších výrazů po nejméně frekventované, např. *Sparlampe, Solarzelle, Kraft-Wärme-Kopplung*),
- abecední řazení (např. *Abwärme, Abwasserschlämme, Biogasanlage*),

- sémantické hledisko (např. *Ernährung zum Wohlfühlen: Bio-Honig, Vollkornmehl, Müsli, Naturkost*),
- synonymní vztahy (např. *Sukzession / Besiedlungsreihenfolge; Photovoltaik / Sonnenenergiegewinnung; Recycling / Wiederverwertung*),
- komplementární vztahy (např. *Biotop – Biozönose; Autökologie – Synökologie; Produzent – Konsument – Destruent*),
- antonyma (např. *Energieeinsparung X Energieverschwendung; Einwegpackung X Mehrwegpackung; umweltfreundlich X umweltfeindlich; waldreich X waldarm*).

Hendrich rozlišuje trojí způsob **sémantizace**, který můžeme využít i pro prezentaci environmentální slovní zásoby: 1. znázornění; 2. sémantizace v cizím jazyce; 3. sémantizace pomocí mateřského jazyka [Hendrich, 1988, s. 134-135]. Znázornění konkrétním předmětem nebo demonstrací na obraze se hodí pro exkurze a pro didaktické hry. Z velké nabídky obrazových pomůcek na českém trhu vybíráme: pexesa PŘÍRODA, OVOCE, ZELENINA [např. Novotná, 2012]; kvarteta STROMY, EXOTICKÁ ZVÍŘATA, MOJE KOLO [např. Mein ..., 2010]; stolní hry PROCHÁZKA PARKEM, ZAPOMENUTÉ PŘEDMĚTY, VÝLET [např. Angličtinu ..., 2000-2011]; kvízy a hry s otázkami a odpověďmi CESTOVÁNÍ, ZVÍŘATA [např. Tiere, 2010]. Sémantizaci v cizím jazyce lze využít, pokud je k dispozici vhodný opis, definice, kontext, synonymum nebo antonymum či slova nadřazená a podřazená, a žáci tomuto výkladu budou rozumět (např. „als Biomasse bezeichnet man die in einem Ökosystem vorhandene Gesamtmenge an organischer Substanz“ nebo „ökologische Nische ist gar keine räumliche Nische, sondern sie gibt die Rolle <den Beruf> an, die ein Lebewesen in einem Ökosystem ausfüllt“) [Winkel, 1995, s. 374]. Sémantizaci pomocí mateřského jazyka, tj. překlad cizího výrazu do mateřštiny, využijeme, když by hrozilo nesprávné pochopení nebo když se chceme vyhnout časovým ztrátám (např. *Kraft-Wärme-Kopplung* = kogenerace, společná výroba elektřiny a tepla; *rückstandsfrei* = bez obsahu reziduí chemických látek; *Arbeit-Leben-Balance* = rovnováha mezi prací a volným časem).

Další možností seznámení s novou slovní zásobou je **využití pozitivního mezijazykového transferu**. Zde se hlavně jedná o skupinu slov mezinárodních (např. *Konstruktionsdetail*, *Isoliergummi*, *Recyclierbarkeit*, *Ressourcenverknappung*, *Emissionswert*, *Wassertemperatur*, *Luftfilter*). Speciální formou využití pozitivního mezijazykového transferu je etymologická sémantizace (např. *will man Photovoltaik zum Popanz machen?* – „<Popanz> über das Ostmd. wohl aus dem Slaw., vgl. tschech. <bubák>“) [Drosdowski, 2004]. Etymologická sémantizace přispívá k lepšímu zapamatování, neboť vytváří vícenásobnou paměťovou stopu (původ lexému – význam lexému). Obdobně můžeme přiblížit význam idiomatických obrátů (např. *Umweltschützer dürfen jetzt nicht das Handtuch werfen* = „eine Aufgabe resignierend aufgeben – aus dem Boxsport, wo zum Zeichen der Aufgabe ein Handtuch in den Boxing geworfen wird“) [Drosdowski, 2004].

S velkým množstvím užívaných podstatných jmen v textech s environmentální tematikou souvisí i problém **osvojování členů**. Využíváme sémantické pomůcky pro určení a zapamatování členů, jako např. srážky a větrné proudy jsou rodu mužského (např. *der Regen*, *der Tau*, *der Nebel*, *der Reif*, *der Tornado*, *der Hurrikan*), kovy jsou rodu středního (např. *das Eisen*, *das Erz*, *das Metall*, *das Zink*, *das Kupfer*, *das Aluminium*), většina ovoce, květin a stromů jsou rodu ženského (např. *die Ananas*, *die Mango*, *die Tulpe*, *die Nelke*, *die Eiche*, *die Erle*) atd. Sémantické pomůcky jsou pouze „palcovými“ pravidly, ze kterých existuje řada výjimek, na které bychom žáky měli také upozornit (*die Brise*, *die Böe*, *der Stahl*, *der Apfel*, *der Pfirsich*, *der Ahorn*, *der Apfelbaum* a všechna kompozita se základem *-baum*). Další oporou jsou morfologické pomůcky, kdy koncovky *-ig*, *-ling*, *-us*, *-ant*, *-ist*, *-or* jsou typické pro rod mužský (např. *der Bio-Honig*, *der Schädling*, *der Organismus*, *der Antioxidant*, *der Eisenlieferant*, *der Kernreaktor*), koncovky *-chen*, *-lein*, *-ment*, *-ol*, *-o*, *-ium* pro rod střední (např. *das Elementarteilchen*, *das Instrument*, *das Tierschutzsymbol*, *das Wasserstoffauto*, *das Endstadium*, *das Kalzium*) a koncovky *-heit*, *-keit*, *-schaft*, *-ung*, *-ei*, *-ie*, *-in*, *-ion* pro rod ženský (např. *die Flugsicherheit*, *die Sauberkeit*, *die Konsumgesellschaft*, *die Umweltforschung*, *die Pilotstudie*, *die Kernreaktion*). Tyto řady koncovek je účelné si osvojit paměťově pomocí rytmy (tzv. „básničky“ koncovek mužského, středního a ženského rodu).

Žáci mají tendenci pracovat s překladovými slovníky, které však neobsahují řadu užitečných informací. Proto je vedeme k práci s výkladovými slovníky, ke **čtení celého slovníkového hesla s exemplifikací** (etymologie, morfologie, syntagma, příklady užití, idiomy) a postupně je seznamujeme i se speciálními slovníky (mj. *Synonymwörterbuch*, *Häufigkeitwörterbuch*, *Aussprachewörterbuch*, *Stilwörterbuch*, *Fremdwörterbuch*, *Mundartwörterbuch*). Pracujeme také s elektronickými slovníky a s Internetem, který využíváme pro ověřování a zpětnou kontrolu. Na závěr kapitoly 4.1 připomeňme zásadu: „Slovní zásobu podáváme v živém kontextu, v malých dávkách a tak, aby nový výraz měl ve větě klíčové postavení“ [Hendrich, 1988, s. 136].

## 4.2 Specifika slovtvorby

Ve výuce odborného jazyka, tj. i v osvojování environmentální slovní zásoby, má hledisko tvorby slov klíčové postavení. Žák, který si v budoucnosti zvolí např. povolání experta pro oblast životního prostředí, bude potřebovat obsáhnout množství slovní zásoby, kterou bude užívat jak receptivně při četbě odborných publikací, tak produktivně v mluveném (konference, přednášky, spolupráce v týmu apod.) a v písemném projevu (publikační činnost, disertace, zprávy o činnosti apod.). Aplikace znalostí o tvorbě slov rozšiřuje potenciální slovní zásobu, aniž by docházelo k neúměrnému zatížení paměti. Environmentální terminologie se rozvíjí tak dynamicky, že řadu odvozených či složených lexikálních jednotek ve slovnících nenajdeme. Analytická a slovtvorná kompetence je proto nezbytná pro **sémantickou dešifraci**. V souvislosti s rozvíjením receptivních dovedností žáků je účelné průběžně si osvojovat zásady tvorby slov, a sice od samého počátku výuky cizímu jazyku.

Nejvýznamnějším způsobem slovtvorby u environmentální slovní zásoby je **kompozice** (*Komposition*, popř. *Zusammensetzung*). Většina jmenných kompozit se píše dohromady jako jedno slovo (např. *Hausmüllkompostierung*, *Brennstoffsubstitution*, *Zulassungsbeschränkung*, *Rauchgasreinigung*, *Rohstoffrückgewinnungsanlage*, *Fernwärmeversorgung*), u menší části kompozit (zpravidla vzniklých v nedávné době) se kvůli přehlednosti objevuje spojovník (např. *Arbeit-Leben-Balance*, *Handy-Nutzung*, *Bio-Lebensmittel*, *Erneuerbare-Energien-Gesetz*, *Drei-Tonnen-System*, *Windkraft-Weltmeister*). V environmentální slovní zásobě převažuje kompozice bez spojovacího



elementu, tj. prostým složením dvou nebo více částí (např. *Geräuschpegel*, *Problemmüllanfall*, *Schallschutzfenster*, *Fluglärm*, *Erdwärmenutzung*, *Pumpspeicherkraftwerk*, *Energieumwandlung*), méně častý je spojovací element tzv. *Fugenzeichen* <-s-> (např. *Müllverbrennungsverfahren*, *Emissionsbelastung*, *Lärminderungsplan*, *Verpackungsflut*, *Entschwefelungsanlage*) nebo spojovací element <-en-> (např. *Schienenlärm*, *Baustellenabfälle*, *Spitzenlastzeit*).

Rozlišujeme transparentní kompozita a kompozita s individuální implicitou („*Großdistanzkomposita*“) [Šimečková, 1996, s. 156]. Mezi částmi **transparentního kompozita** existuje bezprostřední poměr, který lze vyjádřit syntagmatem, tj. pádem (např. *Luftverschmutzung* = *Verschmutzung der Luft*) nebo předložkovým spojením (např. *Lärmbelästigung* = *Belästigung durch Lärm*). Hovoříme o minimální implicitě, kdy význam kompozita lze relativně snadno odvodit rozkladem na analytické jednotky. V tomto případě je smysluplné učit pravidla o tvorbě kompozit a o způsobu jejich spojování. Zpravidla vystačíme se sémantizací v cizím jazyce (např. *Müllverbrennungsanlage* = *Anlage zur Verbrennung von Müll*; *Waldschäden* = *Schäden am Ökosystem Wald*; *Erdwärme* = *Wärme des Erdkörpers*; *Abwasserreinigung* = *Reinigung von Abwasser*).

Oproti tomu u **kompozit s individuální implicitou** se význam kompozita odvozuje z celé syntetické jednotky a sémantická dešifrace je obtížná, neboť rozklad na jednotlivé části nemusí pomoci k přesnému odhadu významu. Kompozita s individuální implicitou učíme jako celé lexikální jednotky a v případech, kde by hrozilo špatné porozumění, můžeme využít i sémantizaci pomocí mateřského jazyka (např. *Sturmholz* = dřevo, které musí být kvůli lesním škodám zpracováno; *Klimapaket* = soubor opatření na ochranu klimatu; *Ballungsraum* = aglomerace; *Reduktionsverpflichtung* = závazek omezit produkci škodlivých látek; *Energiewende* = změna v energetické politice; *Windrad* = rotor větrné elektrárny, „větrník“).

Dalším způsobem slovtvorby je **prefigace** (*Präfigierung*, popř. *Linkserweiterung*) **sloves**. V odborné literatuře se k jednoznačným předponám řadí pouze předpony neodlučitelné (*be-*, *ge-*, ...), zatímco předpony odlučitelné (*ab-*, *an-*, ...) a kolísavé (*durch-*, *über-*, ...) bývají někdy řazeny k částicím (*Partikel*, popř. *Präelemente*) a směrová příslovce s funkcí předpony (*hinaus-*, *herein-*, ...) ke kompozitům (*Doppelpartikelverben*). Z hlediska dodržení didaktické zásady názornosti

je vhodnější v těchto případech hovořit ve výuce o předponách. V odborných textech s environmentální tematikou převažují slovesa s předponou neodlučitelnou. I v případech, kdy existují synonymní slovesa s předponou odlučitelnou, upřednostňuje odborný jazyk slovesa s předponou neodlučitelnou (např. *entleeren* oproti *ausleeren*; *entwerten* oproti *abwerten*; *verschließen* oproti *zuschließen*), která působí formálněji, abstraktněji, „vědeckěji“. Rozborem tří environmentálních tematických okruhů (ochrana před hlukem, ekologické zdroje energie a ekologické zhodnocení odpadů) byla zjištěna největší frekvence sloves s předponami *be-*, *ent-* a *ver-* [Puls, 2007; Wietschel, 1995; Koch, 1992]. Slovesa s předponou *be-* lze mj. transformovat na bezpředponová slovesa s předložkou *auf* s významem nanést, umístit, opatřit něčím (např. *belasten / lasten auf*; *bebauen / bauen auf*; *befahren / fahren auf*) a na slovesa s předložkou *über* pro popsání způsobu práce s tématem (např. *beurteilen / urteilen über*; *bedenken / denken über*; *behandeln / handeln über*). Slovesa s předponou *ent-* vyjadřují protiklad, v ekologii často odstranění negativního stavu (např. *Asche X entaschen*; *Schwefel X entschwefeln*; *Gift X entgiften*) nebo naopak přivedení do problematického stavu (např. *grün X entgrünen*; *Blätter X entblättern*; *Wasser X entwässern*). Předpona *ver-* u perfektivních sloves vyjadřuje resultativnost děje (např. *verwerten*, *verbrennen*, *verhindern*) nebo posouvá význam kmenového slovesa (např. *verpuffen = schwach explodieren*; *verkennen = falsch beurteilen*; *verzerren = verändern*). Odlučitelné předpony jsou preferovanější v hovorovém jazyce (např. *Jugendsprache: abtanzen, ablachen, anpowern, annerven*). V textech s environmentální tematikou se sémanticky vyprofilovaly předpony *ab-*, *an-* a *auf-*. Předpona *ab-* vyjadřuje směr pryč (např. *ableiten, abbauen, abscheiden*), směr dolů (např. *ablagern, abstürzen, abladen*) nebo u perfektivních sloves ukončení děje (např. *abtöten, absterben, abstellen*). Předpona *an-* vyjadřuje mj. fyzické připevnění, spojení (např. *anlagern, anmontieren, anbringen*). Předpona *auf-* vyjadřuje mj. směr nahoru (např. *aufbaumen, auffliegen*), v ekologii, podobně jako i v jiných oborech, často v přeneseném významu výskyt jevu (např. *auftauchen, auftreten*), umístění na povrch (např. *aufforsten, aufschütten*), vytvoření struktury (např. *aufgliedern, auflisten*) nebo počátek děje (např. *aufkommen, aufblühen*).

V případě **prefigace podstatných a přídavných jmen** rozlišujeme pojmy odborné ekologie a výrazy užívané v žurnalistickém stylu. Odborné pojmy se vztahují k prostředí („*faktorenbezogen*“) nebo k organismům („*organismenbezogen*“) [Wittig, 2004]. Prostředí charakterizují mj. prefixy *Photo-* / *Licht-* (např. *Photosynthese*,

*photovoltaisch, Phototherapie / Lichtbehandlung*), *Hydro- / Wasser-* (např. *hydrophil, hydroenergetisch, Hydrophyt / Wasserpflanze*) nebo *Xero- / Trocken-* (např. *xerophil, Xerodermie, Trockengebiet*). K organismům se vztahují mj. prefixy *Oligo- / Wenig-* (např. *oligotroph, oligophag*), *Hyper- / Zuviel-* (např. *Hyperfunktion, Hypertrophie*) nebo *Poly- / Viel-* (např. *polymorph, polyfunktional*). V žurnalistickém stylu se užívají mj. prefixy *Bio-* jako protiklad k výrobě za použití chemie (např. *Biobauer, Biogemüse, Bioladen*), *Öko-* označující souvislost s ekologií a bojem za lepší životní prostředí (např. *Ökobewegung, Ökopartei, Ökobewusstsein*) nebo *Massen-* vyjadřující, že proces se uskutečňuje ve velkém množství, obvykle s negativními konotacemi (např. *Massentourismus, Massentierhaltung, Massenmotorisierung*). V odborném jazyce i v žurnalistice se pro vyjádření odpadních látek hojně užívají podstatná jména s předponou *Ab-*, která se stávají první částí (*Bestimmungswort*) řady kompozit (např. *Abwasser* → *Abwasseraufbereitung*; *Abwärme* → *Abwärmenutzung*; *Abgase* → *Abgasuntersuchung* – zkratka *AU*; *Abprodukt / Abfall* → *Abfallverwertung*; *Abdampf* → *Abdampfwärme*; *Abfluss* → *Abflussrohr*; *Abzug* → *Abzugshaube*)

**Sufigace** (*Suffigierung*, popř. *Rechtserweiterung*) hraje v environmentální oblasti mnohem větší roli u podstatných (např. *Ressourcenverknappung, Bodenfruchtbarkeit, Fleischfresser, Ökologisierung*) a přídavných jmen (např. *erneuerbar, ozonschichtfreundlich, meldepflichtig, widerstandsfähig*) než u sloves (např. *beschönigen, reinigen, spötteln, legalisieren*). V němčině se častěji než v češtině při tvorbě přídavných jmen využívá skládání pomocí přípon a polopřípon, tzv. halbsufixů. Je to moderní a produktivní způsob slovtvorby, který je typický pro odborný styl, mj. pro oblast životního prostředí (texty norem, předpisů, ekologické studie, statistické rozborů apod.). Stejně jako u přefigace lze i u sufigace rozlišit pojmy odborné ekologie (např. *homiotherm, Ökotop*) a výrazy užívané v žurnalistickém stylu (např. *wettbewerbsfähig, Umweltsünder*). Přídavná jména mají v odborné ekologii přípony, které se vztahují k organismům: k prostředí, v jakém se organismy vyskytují (např. *thermophil, stenohalin*), k prostředí, které organismy nesnášejí (např. *halophob, hydrophob*), nebo charakterizují formu, v jaké se organismy vyskytují a která je výsledkem jejich přizpůsobení okolnímu prostředí (např. *hydromorph, poikilotherm*) [Wittig, 2004]. Další přípony a polopřípony vyjadřují, že popisovaná věc je pro někoho či něco příznivá (např. *klimafreundlich, umweltfreundlich*) nebo nepříznivá (např. *verbraucherfeindlich, umweltfeindlich*), že popisovaná věc něco vyžaduje (např.

*schutzbedürftig, sanierungsbedürftig*), že se něco vyskytuje v malé míře (např. *verbrauchsarm, schadstoffarm*), nebo naopak ve velké míře či intenzitě, a to s pozitivními (např. *artenreich, waldreich, energiestark, beschäftigungsstark*) či negativními (např. *energieintensiv, lärmintensiv*) konotacemi. Produktivními příponami u podstatných jmen jsou *-schaft* pro vyjádření oboru nebo skupiny lidí, česky <-stvo> nebo <-ství> (např. *Globalgemeinschaft, Abfallwirtschaft*), *-ung* pro vyjádření děje, česky často <-ání> nebo <-ení> (např. *SO<sub>2</sub>-Beschränkung, Kompostierung*) a *-isierung* pro vyjádření (často globálních) environmentálních, technických a ekonomických procesů, česky <-izace> (např. *Internationalisierung, Globalisierung*). Méně produktivní je přípona *-isation* pro označení přírodních a evolučních dějů (zejména v netechnické oblasti), česky rovněž <-izace> (např. *Mineralisation, Fertilisation*). Zde je nutno upozornit na překládání českých slov končících na <-izace> do češtiny. Často se vlivem interference užije výraz končící na *-isation* tam, kde by bylo vhodnější (nebo dokonce jediné správné) *-isierung* („*Das Suffix <-isation> kennzeichnet den Evolutionsprozess auf nicht-technischen Gebieten, der sich jedoch mit technischer Zwangsläufigkeit vollzieht*“) [Šimečková, 1996, s. 184]. V několika málo případech lze použít obě přípony bez výraznějšího významového rozdílu (např. *Urbanisierung / Urbanisation; Kolonisierung / Kolonisation*).

Změna jednoho slovního druhu na jiný se nazývá **konverze** (*Konversion*, popř. *Wortartwechsel*). V environmentální slovní zásobě se setkáváme nejčastěji se zpodstatněnými slovesy, zpodstatněnými přídavnými jmény a přičestími a se slovesy odvozenými od přídavných jmen. Zpodstatnělá slovesa se vyznačují snadnou tvorbou, srozumitelností a jednotným členem *das* (výjimky: *der Schnupfen, der Husten*). Pojmenovávají procesy (např. *Deponieren, Recyceln, Abladen, Abkippen, Überschütten*), méně často výsledky (např. *Gelingen, Misslingen*). Významná je jejich variační funkce, kdy oproti synonymním verbálním substantivům více akcentují průběh a proces [Šimečková, 1996, s. 142], podobně jako v anglickém jazyce gerundia (např. *Absturz – Abstürzen; Vorgang – Vorgehen; Aufwand – Aufwenden*). Zpodstatnělá přídavná jména a přičestí pojmenovávají osoby, věci a abstrakta, mohou tvořit i kompozita (např. *Altenpflege, Blindenhund, Datenschutzbeauftragte*). Jejich produktivnost spočívá ve schopnosti vyjádřit pružně narůstající počet nových rolí a vztahů, ve kterých osoby v globalizované společnosti vystupují (např. *Angestellte, Beschäftigte, Vorsitzende, Vorgesetzte, Betroffene*). Protože jsou zpodstatnělá přídavná

jména a přídavná v plurálu pohlavně neutrální, hodí se k úspornému oslovení (např. *Sehr geehrte Abgeordnete, ... Liebe Studierende, ...*) a k úsporným nadpisům (např. *Sozialhilfe für Alleinstehende; Immer mehr Arbeitslose; Hoffnung für Aidskranke; Probleme der Werktätigen*), aniž by byla porušena genderová pravidla. Na rozdíl od zpodstatněných sloves, která nepředstavují pro české žáky problém, je třeba zpodstatněným přídavným jménům a přídavným věnovat ve výuce zvýšenou pozornost, protože člen a koncovka hrají klíčovou roli v rozlišení homonym (např. *Grünes zu den Pflanzen binden; mehr Grünes essen; im Grünen wohnen; die Grüne der Wälder; das satte Grün der Wiese; die Partei der Grünen; er ist seit 2002 ein Grüner*). Jedná se o komplexní jev, kdy žák procvičuje užití členu, určování pádu, tvorbu přídavných a skloňování přídavných jmen po členu určitém, neurčitém a nulovém. Slovesa odvozená od přídavných jmen mohou být bez hláskové změny (např. *grün → grünen; dunkel → dunkeln*), popř. s přehláskou (např. *schwarz → anschwärzen; tot → töten*), nebo s hláskovou změnou (např. *aktuell → aktualisieren; politisch → entpolitisieren*). V textech s environmentální tematikou se setkáváme s odvozenými slovesy obohacenými o předponu *er-*, která vyjadřují dovršení děje (např. *blass → erblassen; krank → erkranken; rot → erröten*) nebo význam zesilují (např. *schwer → erschweren; leicht → erleichtern; weit → erweitern*).

Produktivním způsobem slovo tvorby v environmentální oblasti jsou též **akronymy** (*Akronyme*, popř. *Initialwörter*). Jedná se o zkratky utvořené z počátečních písmen několika slov (např. *GAU = größter anzunehmender Unfall; FCKW-frei = frei von Fluorchlorkohlenwasserstoffen; DRK-Mitglied = Mitglied des Deutschen Roten Kreuzes; EEG = Erneuerbare-Energien-Gesetz; ÖPNV = öffentlicher Personennahverkehr; UV-Filter = Filter zur Dämpfung der ultravioletten Strahlen; AKW-Gegner = Atomkraftwerkgegner*). Obliba akronymů v němčině souvisí s vysokou frekvencí dlouhých kompozit v odborných i populárně naučných textech.

Obecně v rámci slovo tvorby je třeba klást důraz na slovesa, na procesy, které působí na jejich sémantiku, a názorně prezentovat tzv. *Wortfamilie*. Slovesa mají výsadní postavení v rámci strukturální syntagmatiky (*Kollokationen*) a žák by měl být schopen je užívat ve všech časových rovinách činného a trpného rodu. Dbáme na **automatismus v užívání sloves**, proto je nutné hojně opakování a nácvik aktivního užívání jazyka ve větách. U ostatních slovních druhů se soustředíme na lexikální

minimum (základní, souborné nebo odborné čtecí v závislosti na typu školy). V realitě rozhoduje budoucí povolání žáka o okruhu užívané slovní zásoby a o tom, který odborně zaměřený slovník si absolvent pořídí (ekologický, lesnický, ekonomický, strojírenský, ...). Z tohoto pohledu se zdá být důležitější trénink práce se slovníkem než izolované „biflování“ slovní zásoby (viz kapitola 4.1).

### 4.3 Syntaktická specifika

V kapitole 4.1 bylo uvedeno, že součástí odborných textů s environmentální tematikou jsou odborné pojmy neboli termíny, které jsou definované nebo ustálené konvencí oboru. Stejně jako pro ostatní vědecké obory platí i pro ekologii, že slovní zásobu „probouzejí k životu“ až příslušné morfologické tvary, syntaktická spojení a další charakteristické stylové prostředky. Na základě rozboru několika desítek textů s environmentální tematikou a v souvislosti s tvorbou učebních materiálů v rámci projektu Inova lze konstatovat, že k **nejfrekventovanějším syntaktickým strukturám** v textech s environmentální tematikou patří nominalizace, pasivní konstrukce včetně opisů pasiva, vedlejší věty, infinitivní konstrukce, rozvitá přívlastková vazba, aktuální větné členění a vícenásobné větné členy (výčty) včetně dvoudílných spojek [Vávra, 2007-2012]. Syntaktické struktury jsou v úzké interakci s morfologickými vlastnostmi slov, nebylo by účelné je uměle oddělovat do dvou kapitol. Oblasti morfologie (tvarosloví) a syntaxe (skladby) se v této kapitole budou organicky prolínat.

**Nominalizace** (*Nominalisierung*, popř. *Substantivierung*) se projevuje větším výskytem podstatných jmen na úkor sloves. Více než v hovorové němčině se uplatňuje bezpředložkový genitiv (např. *Wärme des Erdkörpers; Ausstoß der meisten Luftschadstoffe; Einsatz konventioneller Pestizide; Grenzwerte der Luftverschmutzung; Senkung der CO<sub>2</sub>-Emissionen*) a předložkové vazby podstatných jmen (např. *Störungen im Abwehrsystem; Übertragung durch Zecken; Anteil am Stromverbrauch; einer Studie zufolge; Verzicht auf Plastiktüten*). Výjimkou nejsou ani sousedící dva genitivy, které by v mluvené komunikaci působily nepřírozeně (např. *Förderung der Nutzung erneuerbarer Energien; vor dem Hintergrund der wissenschaftlich eindringlich beschriebenen Folgen des Klimawandels*). Řada podstatných jmen reprezentuje abstraktní jevy (např. *Belästigungspotenzial, Emissionsminderungsstrategie,*

*Kryotherapie, Treibhauseffekt, Trockenverfahren*), což ztěžuje porozumění při čtení textů. Ač je nadměrné užívání nominálních vazeb v němčině kritizováno samotnými rodilými mluvčími, zůstává realitou, na kterou je třeba žáky připravit. Lexikální osvojení naráží na bariéru lidské paměti, proto žáci vítají pomůcky, které je upozorní na pravidelnosti i výjimky. Jednou z možností je, jak již bylo uvedeno, seznamovat žáky se zásadami slovo tvorby, druhou možnost představují transformační cvičení, která „učí žáka vyjadřovat tutéž myšlenku různou syntaktickou strukturou“ [Hendrich, 1988, s. 336]. Vhodná jsou opoziční transformační cvičení založená na protikladech gramatických jevů, kdy se nominalizované tvary převádějí na srozumitelnější věty se slovesem (např. *das Verbot des Grundstückverkaufs – man darf das Grundstück nicht verkaufen; der Schädigungsgrad der Waldbestände – inwieweit die Wälder beschädigt sind; wegen der dichten Bebauung – weil man die Fläche dicht bebaut hat*).

Užití **pasivní konstrukce** (*Passiv*, popř. *Leideform*) zdůrazňuje holá fakta, která stojí mimo autora. Věcná skutečnost je důležitější než samotný původce děje. Studenti mají vlivem interference z angličtiny tendenci užívat pomocné sloveso *sein* i tam, kde se jedná o průběhový trpný rod a kde je nezbytné pomocné sloveso *werden* (např. *sewage farm is being built – die Kläranlage wird gebaut*). Žákům demonstrujeme rozdíl mezi procesem a jeho výsledkem, následně procvičujeme užití průběhového a stavového pasiva (např. *kleine alltägliche Ärgernisse werden / sind beseitigt; die Einbahnstraßen werden / sind für den Radverkehr geöffnet*). Využíváme transformační cvičení, kdy věty v trpném rodu převádíme na věty s neurčitým podmětem *man* a naopak. Simulujeme tím přechod mezi psanou a mluvenou formou jazyka (např. *das Leben wird Radfahrern leichter gemacht – man macht Radfahrern das Leben leichter; die Innenstadt wurde für den Durchgangsverkehr gesperrt – die Innenstadt hat man für den Durchgangsverkehr gesperrt*). Vysoce frekventované v textech s environmentální tematikou je i spojení způsobového slovesa s infinitivem trpným (např. *der Autoverkehr sollte zurückgedrängt werden; der Transitverkehr müsste umgeleitet werden; könnte die Freiheit der Autofahrer eingeschränkt werden?*). Značná frekvence neosobního vyjadřování v němčině nachází svůj odraz i v konkurenčních formách pasiva (opisy pasiva). Pokročilé žáky je třeba (alespoň receptivně) seznámit s gerundivem (např. *die zu sparende Energie; der zu senkende Rohstoffverbrauch; die zu ersetzenden Brennstoffe*), s přídavnými jmény s příponou *-bar* (např. *verfügbare Biomasse; unvorhersehbare Folgen; unheilbare Veränderungen im Gehirn*), s vazbou *sein + zu* (např. *die Gehwege*

*sind behindertengerecht zu erneuern; der historische Stadtkern ist für den privaten Autoverkehr zu sperren; mehr Tempo-30-Zonen sind anzuordnen*) a s vazbou slovesa *lassen* s infinitivem (např. *das lässt sich nicht beweisen; das Material lässt sich gut verarbeiten; die Sicherheit lässt sich nicht verifizieren*).

Podobně jako pro jiné vědecké texty je i pro texty s environmentální tematikou typická stupňovitost, hierarchie faktů a problémů. Jak uvádí Hasilová, projevuje se tato skutečnost menším podílem souvětí souřadných a větším podílem **vět vedlejších** (*Nebensätze*, popř. *Hypotaxen*) v odborných textech [2011]. Na základě rozboru několika desítek textů s environmentální tematikou a v souvislosti s tvorbou učebních materiálů v rámci projektu Inova lze jako příklad uvést vztahné věty [Vávra, 2007-2012]. Jejich vysoká frekvence v textech s environmentální tematikou je dána nutností definovat a charakterizovat zásadní pojmy (např. *die Grenzwerte geben die Mengen an, ab deren Überschreiten ein Stoff schädigend wirkt*) a nebezpečné jevy (např. *gefährliche sind Stickoxide, welche die Atemwege reizen und Atemnot auslösen können*). Frekventované jsou i další typy vedlejších vět, které vysvětlují předpoklady fungování určitých jevů (např. podmínka, restrikce, proporce). Koheze a koherence textu je zajištěna užitím spojek či spojkových výrazů, které jednotlivé myšlenky dávají do logických vztahů (např. *angenommen, dass ...; sofern; unter der Bedingung, dass ...; falls; im Falle, dass ...; soweit; insofern; je – desto / umso*). Následující tabulka uvádí několik příkladů, jak se vyjadřují vztahy účelové, příčinné (známá a vysvětlovaná příčina), účinkové (reálné a nereálné), odporovací a vztahy vyjadřující prostředek:

Logické vztahy mezi myšlenkami	Spojky ve vedlejších větách	Příkladová věta z textu s environmentální tematikou
Účel	<i>damit = aby</i>	<i>Man muss die Ökosysteme in natürlichem Zustand belassen, damit man die Biodiversität bewahrt.</i>
Známa příčina	<i>da = protože</i>	<i>Aufforstungen bremsen den Artenschwund kaum, da oft nur berüchtigte „Empty Forests“ (leere Wälder) entstehen.</i>
Vysvětlovaná příčina	<i>weil = protože</i>	<i>Man sollte jedenfalls Bio-Lebensmittel bevorzugen, weil sie meist rückstandsfrei sind.</i>
Reálný účinek	<i>so ... dass = tak ..., že</i>	<i>Das Risiko ist so groß, dass PVC wo immer möglich durch weichmacherfreie Kunststoffe ersetzt werden sollte.</i>



Nereálný účinek	<i>zu ... , als dass</i> = příliš ..., než aby	<i>Wir kennen zu wenige Arten, als dass wir uns ein wissenschaftlich umfassendes Bild von der Biodiversität machen könnten.</i>
Dvě odlišné skutečnosti (odporovací vztah)	<i>während = zatímco</i>	<i>Während ein Familienmensch pro Jahr rund 1.000 Kilo Abfall anhäuft, kommt ein Single auf gewaltige 1.600 Kilo.</i>
Prostředek	<i>indem = tím, že</i>	<i>Eine Umwelt-Krise wird von energiehungrigen Singles ausgelöst, indem sie auch wesentlich mehr Verpackungsmüll produzieren.</i>

Tabulka č. 5 Spojky podřadící typické pro texty s environmentální tematikou

V odborných textech se místo některých typů spojkových vět (předmětné, účelové, účinkové, věty vyjadřující okolnosti děje se spojkou *statt dass* a *ohne dass*) preferují **infinitivní konstrukce** (*Infinitivsätze*), které vyhovují potřebě kondenzovat text při zachování syntaktické hodnoty, jakou by měla vedlejší věta. Podmínkou pro užití infinitivní konstrukce (na základě didaktické zásady názornosti můžeme ve výuce hovořit o „krácení“ spojkových vět) je stejný podmět ve větě hlavní a vedlejší (např. *sie helfen, ohne dass sie zögern* → *sie helfen, ohne zu zögern*). U předmětných vět lze navíc infinitivní konstrukce tvořit i v případě, kdy podmět věty vedlejší je ve větě hlavní naznačen, např. předmětem ve 3. nebo 4. pádu (např. *der Gemeinde Mauenheim gelang es, sich von den großen Energieversorgern abzukoppeln*), a při podmětu *es* ve větě hlavní a *man* ve větě vedlejší (např. *solange es noch möglich ist, mit dem Auto in die Stadt zu fahren, steigen viel zu wenige auf Busse und Bahnen um*). V infinitivní konstrukci podmět původní vedlejší věty odpadá a infinitiv stojí na konci věty s částicí *zu* (např. *der menschenscheue Wanderfalke hat gelernt, in Städten zu leben*), u infinitivů s odlučitelnou předponou se *zu* klade mezi předponu a kmen a píše se dohromady (např. *noch scheuen sich die meisten Kommunalpolitiker, den Autoverkehr zurückzudrängen*). Psaní čárky je nepovinné, nicméně přispívá k větší přehlednosti textu. Žákům lze tedy psaní čárky v jejich písemných projevech doporučit s tím, že pokud ji zapomenou, nedopustí se chyby (např. *ich habe mir vorgenommen(,) auf gesunde Ernährung zu achten*). Upozorníme i na to, že po slovesech vypovídacího typu (mj. *sagen, schreiben, erzählen, wissen, überzeugen*) nelze předmětné věty nikdy krátit, neboť by infinitivní konstrukce mohla být významově nejednoznačná. Po těchto slovesech užíváme vždy spojkou *dass* (např. *zwei Drittel der Deutschen sind davon überzeugt, dass konsequente*

*Umweltpolitik sich positiv auf die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft auswirkt*). Věty účelové a nereálné účinkové krátíme na infinitivní konstrukci *um zu* + infinitiv. Účinkovou větu pak lze identifikovat pouze podle přídavného jména nebo příslovce s částicí *zu* ve větě hlavní (např. *es gibt zu unterschiedliche Ansätze, um den ökonomischen Wert der biologischen Vielfalt abschätzen zu können; man tut zu wenig, um den Artenschwund entscheidend zu bremsen*). Výhodou ovšem je, že se vyhneme dilematu, zda po spojce *zu ... als, dass* užít indikativ nebo konjunktiv (např. *der Senior war zu aufgeregt, als dass er sich klar äußerte / geäußert hat / geäußert hätte / hätte äußern können*). Významnou roli v textech s environmentální tematikou hrají účelové věty a příslušné infinitivní konstrukce, které udávají smysl nebo záměr určitého (zpravidla žádoucího) jednání (např. *die Vertreter fast aller Staaten haben sich versammelt, um den Niedergang der Artenvielfalt zu stoppen*). Na rozdíl od mluveného jazyka stojí *um zu* + infinitiv nezřídka na začátku celého souvětí (např. *um die absackenden Fangergebnisse zu kompensieren, fischen die Trawler in immer tieferen Meeresschichten*). Infinitivní konstrukce *statt zu* + infinitiv vyjadřuje, že by bylo žádoucí jiné jednání než to, které je realizováno (např. *der Politiker redet nur über den Artenschutz, statt endlich zu handeln*). Vedlejší věty se spojkou *statt dass* zní poněkud uměle, proto při stejných podmínkách upřednostňujeme krácení. Méně často se objevují infinitivní konstrukce *ohne zu* + infinitiv, které vyjadřují, že nějaká skutečnost nenastala. Tyto konstrukce umožňují využít infinitiv minulý pro zdůraznění předčasnosti (např. *die Politiker reisen ab, ohne das Artenschutzabkommen unterzeichnet zu haben*). Když je však předčasnost z kontextu zřejmá, převládá v praxi infinitiv přítomný (např. *das Kind streichelte den Hund, ohne gefragt zu haben* → ..., *ohne zu fragen*).

Obtížným jevem pro českého žáka je **rozvitá participiální vazba** (*erweiterte Partizipialkonstruktion*), jejíž užití souvisí rovněž s tendencí německého odborného stylu kondenzovat informace a zbavit text redundantních myšlenek. Rozvitou participiální vazbu můžeme nacvičovat poté, co žáci umí od infinitivu tvořit přičestí přítomné (*Partizip I*: např. *verursachen – verursachend – die Zehntausende Todesfälle verursachenden Feinstaubpartikel*) a přičestí minulé (*Partizip II*: např. *festlegen – festgelegt – die politisch festgelegten Grenzwerte*). Z hlediska mateřštiny se „nabízí vysvětlení využitím ekvivalentních tvarů přídavných jmen slovesných s příponou <-ný> <-tý> (k participiu II v pozici atributu) či <-cí> (k participiu I v pozici atributu)“

[Hasilová, 2011, s. 49]. Při nácviu klademe důraz na slovosled, který se vyznačuje postavením přičestí bezprostředně před podstatným jménem, ke kterému se vztahuje, a jmenným rámcem (např. *das Ende 2007 von der Bundesregierung verabschiedete Klimapakete*). Vhodná jsou transformační cvičení, kdy žáci rozvíté participiální vazby převádí na srozumitelnější věty vztahné (např. *die trinkwassergefährdenden Stoffe – die Stoffe, die das Trinkwasser gefährden; eine stark befahrene Straße – eine Straße, die stark befahren wird*).

Vedle uplatnění základních pravidel o slovosledu německé věty je doprovodným faktorem působícím na syntaktickou stavbu **aktuální větné členění** (*Thema-Rhema-Gliederung*). Pro odborné vyjadřování je typický „objektivní pořádek, v němž se réma umísťuje na konec výpovědi a stává se tématem pro následující výpověď“ [Hasilová, 2011, s. 35]. Aktuální větné členění se projevuje mj. užitím členu neurčitého spíše na konci první věty a užitím členu určitého, popř. ukazovacích zájmen *dieser, diese, dieses* na počátku druhé věty (např. *Ein-Personen-Haushalte haben so stark zugenommen, dass sie zu einem Umweltproblem werden. Dieses Problem entsteht dadurch, dass Singles vergleichsweise mehr Produkte, Gas und Strom konsumieren*). Aktuální větné členění můžeme nacvičovat spojovacími transformačními cvičeními nebo pomocí skládání nastříhaných vět do souvislého příběhu (např. *Ein potenzielles Umweltproblem stellen Singles-Haushalte dar. // Die Singles-Haushalte vermehren sich explosionsartig, verbrauchen Platz, Energie und Ressourcen. // Um das drohende Problem zu verhindern, müssen Singles dazu gebracht werden, in umweltfreundlichen Wohnraum zu investieren. // Dieser Wohnraum muss prestigeträchtig und ökologisch zugleich sein.*)

K názornosti environmentálních textů přispívají **výčty** (*Aufzählungen*) dvou či více souřadně spojených větných členů. Výhodou výčtů je přehlednost, zbavení textu redundantních sloves, vynechání členů u podstatných jmen, jakož i lepší srozumitelnost textu pro čtenáře díky několika konkrétním příkladům místo jednoho souhrnného pojmu (např. *Wind, Wasser, Sonne, Biomasse und Erdwärme sind unbegrenzt verfügbar und erzeugen keine klimaschädigenden Emissionen*). Výčty bývají uvozeny nejčastěji spojkou *wie* (např. *Biokraftstoffe wie Biodiesel und Bioethanol werden in steigenden Mengen dem Treibstoff beigemischt*), méně často výrazem *beispielsweise*, zkratkami *z. B., u. a.*, nebo konjunktivním tvarem *genannt seien* (např. *neue Arbeitsplätze entstehen im Bereich der Effizienztechnologien, genannt seien gekoppelte Erzeugung von*

*Elektrizität und Wärme, energieeffizienter Hausbau, energetische Gebäudesanierung oder verbrauchsarme Pkws*). Jindy je výčet signalizován výrazem *Folgendes* nebo *folgende* + podstatné jméno a eventuálně dvojtečkou (např. *es müssen folgende Kriterien erfüllt sein: wenig Kfz-Verkehr, geringe Geschwindigkeiten, Markierung auf der Straße und Zusatzschild „Radfahrer frei“*). Výčty mohou být také umístěny v závorce, když obsahují příklady, které nejsou jádrem výpovědi. Příklad: *Vor dem Hintergrund der wissenschaftlich eindringlich beschriebenen Folgen des Klimawandels (Temperaturanstieg, Fluten, Dürren, beschleunigtes Abschmelzen der Eiskappen, aussterbende Arten) gewinnen die erneuerbaren, klimafreundlichen Alternativen zunehmend an Bedeutung*. Pro zdůraznění, že nejde o výčet úplný, se věta ukončuje zkratkami *u. a. m., u. ä.* nebo *usw.*, popř. třemi tečkami za čárkou. Příklad: *Der Einzelne hat kaum eine Möglichkeit, selbst zu wählen, ob der Produktivitätsfortschritt in Form von zusätzlichem Einkommen oder von mehr Freizeit (pro Tag, pro Woche, Bildungsurlaub, vorzeitige Pensionierung usw.) genutzt werden soll*. K uvedení výčtů mohou v neposlední řadě sloužit také dvoudílné spojky. Zatímco spojky *sowohl – als auch / wie auch* a *nicht nur – sondern auch* zesilují argumentaci (např. *diese Maßnahmen dienen nicht nur dem Schutz der Umwelt, sondern auch dem Aufbau einer innovativen und beschäftigungsstarken Industrie*), spojky *zum einen – zum anderen; einerseits – andererseits; auf der einen Seite – auf der anderen Seite; teils – teils* mají spíše nádech kontrastu či omezení (např. *wir hatten teils Regen, teils Sonnenschein*). Vedle tradičních strukturních cvičení a behaviorální metody (rytmizace, práce s audioorálními soubory) se jako vhodný způsob osvojování syntaktických jevů typických pro texty s environmentální tematikou jeví čtení odborných textů s porozuměním, poslech s porozuměním nebo diskuse na základě přednášky či referátu.

#### 4.4 Stylistická specifika

Text s environmentální tematikou je stejně jako každý jiný text výsledkem záměrné komunikační aktivity (jedince nebo partnerů) v určité situaci s určitým komunikačním cílem. Mezi dvě **základní kritéria textuality** patří koheze a koherence. Pojem koheze se užívá ve fyzice pro označení vnitřní soudržnosti atomů nebo molekul. Koheze v lingvistice (z latinského *cohaerere* = souviset) znamená, že jednotlivé složky textu jsou spojeny gramaticky správnými vazbami. Ve výuce to znamená postupovat ve

spirále od slovosledu věty jednoduché k slovosledu souvětí, přičemž klademe důraz na základní stavební roli slovesa s jeho časovými rovinami, slovesným rodem, způsobem, otevíráním větného rámce a valencí. Problémy žákům činí zejména předložkové a bezpředložkové vazby sloves, kdy působí interference z mateřského jazyka (např. *rozloučit se s X sich verabschieden von; křičet na X anschreien + 4. pád*), vnitrojazyková interference (např. *achten auf X beachten + 4. pád; sich scheuen vor X verabscheuen + 4. pád*) a v poslední době stále více sekundární interference z angličtiny (např. *wait for X warten auf; go to the seaside X fahren ans Meer*). Koherence je souvislá myšlenková konstelace textu jako výsledek kognitivního procesu. Vést žáky k produkci koherentních textů znamená usnadnit jim přechod od zvládnutých jazykových a předřečových cvičení (např. formou překladu či odpovědí na návodné otázky) k vlastní tvorbě a kreativě v písemném projevu. Účinným prostředkem k odbourání psychologických bariér v tvůrčí činnosti jsou mj. didaktické hry (viz kapitola 5.3). K dalším náležitostem textu se řadí intencionalita, akceptabilita, informativnost, situacionalita a intertextualita. „V textu se uvádějí do souvislosti různé informace a hierarchizují se a tyto vztahy jsou vyjadřovány jazykovými prostředky (v našem případě prostředky německého jazyka) ve shodě se záměrem autora a podmínkami komunikační situace v nejširším slova smyslu“ [Hasilová, 2011, s. 35].

V kapitole 3.1 jsme rozdělili environmentální témata z hlediska aplikace odborných poznatků na témata obecná, populárně vědecká a odborná. Obdobně lze rozdělit **funkční styly** z hlediska komunikačních situací, ve kterých se uplatňují, na styl prostě sdělovací (každodenní komunikace, převážně hovorová), styl publicistický (médiá), styl odborný (věda a technika), styl administrativní (obchod a styk s úřady) a styl literární (beletrie). Podle úrovně interpretační jednoznačnosti se styly rozdělují na styly objektivní (odborný, administrativní), styly objektivně-subjektivní (řečnický, esejistický) a styly subjektivní (hovorový, umělecký). Další možnost je rozdělit texty z hlediska funkce, kterou plní (nebo mají všechny předpoklady plnit), na vědecké, informativní, apelativní a estetické. Pro potřeby této práce se jeví z didaktického hlediska posledně jmenované rozdělení nejvhodnější, protože z něj můžeme vycházet při zadávání žákovských písemných prací (např. připravte příspěvek na studentskou konferenci; informujte své přátele o výrobku z vaší domácnosti, jenž nese označení ekologicky šetrný výrobek – funkce, složení, spotřeba energie, možnosti recyklace;

apelujte na vedení radnice, aby byl odstraněn nepořádek v parku; napište dopis developerovi z pozice květiny, jaký je váš pohled na zastavění louky hypermarketem).

Za **stylistické prostředky** se považují proměnlivé elementy jazyka, které na základě synonymních možností jazyka mohou být v textu vyměněny, vynechány nebo do textu přidány („*Als Stilelemente gelten dabei jene varianten Elemente der Sprache, die auf Grund der synonymischen Möglichkeiten der Sprache in einer bestimmten Rede <d. h. im Text> ausgetauscht, weggelassen oder hinzugefügt werden können*“) [Koller, 2001, s. 119]. Z této definice vyplývá, že stylistické prostředky jsou voleny (ať už vědomě nebo nevědomě) autorem a že obligatorní elementy (např. koncovky sloves podřízené normativní gramatice) ke stylistickým prostředkům nepatří. Konotativní příznačnost textu může být založena na užití prvků sociolektu, na užití geograficky specifických výrazů, na druhu média a na zesíleném působení stylistických prostředků. Stylistické prostředky se mohou vyskytovat napříč různými typy textů, pro přiřazení funkčního stylu k textu je ale směrodatné, zda se určitý stylistický prostředek objevuje v signifikantně vyšší frekvenci (např. rozkazovací věty mohou být užity v estetickém textu, nicméně v apelativním se budou vyskytovat častěji; odborné výrazy se mohou vyskytovat i v informativním textu, jejich doménou však budou vědecké texty).

U **vědeckých textů** s environmentální tematikou jde o formulování jasného, přesného a uceleného sdělení, které předkládá adresátům získané poznatky s cílem uvést je do praxe. Dominuje odborná lexika (termíny, kompozita, zkratky, odvozené výrazy), objevují se spíše cizí slova oproti výrazům německým (např. *Halophyt – Salzpflanze; oligotroph – nährstoffarm; Kryotherapie – Kältebehandlung; Polyandrie – Vielmännerei; Appendizitis – Blinddarmentzündung*). Cizí slova svou úsporností vyhovují požadavku na jazykovou ekonomii, zvláště když běžně užívaný německý ekvivalent je delší (*Xerodermie – Trockenheit der Haut; Kontraindikationen – Unverträglichkeiten und Risiken; hydrophob – in feuchten Lebensräumen nicht vorkommend; euryök – in vielen Ökosystemen vorkommend*). Není výjimkou, že původně odborný termín se díky své úspornosti stane součástí standardního jazyka, zvláště když popisuje jev, kterému média věnují v určitý moment velkou pozornost (např. *Biomasse, Renaturierung, Aids, Atommüll, Umweltgift, radioaktiv*). Vzhledem k citacím a odkazům vykazuje vědecký text výrazné rysy intertextuality. Aby byla potlačena emocionalita sdělení, nevyskytují se expresivní a hodnotící výrazy ani

dialogické pasáže (oslovení čtenáře, přímá řeč). Naopak se objevují verbonominální vazby, které souvisejí s nominálním stylem vědeckých textů (např. *zur Diskussion stellen; in Betracht ziehen; den Beweis liefern; außer Acht lassen; unter Kontrolle stellen; unter Schutz stehen; in Einklang bringen; Rücksicht nehmen*). I když u všech textů je nutno počítat s diskrepancí mezi řečeným a pochopeným, k podstatě vědeckých textů patří, že tato diskrepance je co nejmenší, v ideálním případě nulová [Koller, 2001, s. 120-121].

**Informativní texty** přibližují environmentální témata běžnému čtenáři. Vyskytují se v nejrůznějších typech zpravodajství, v literatuře faktu, v příručkách pro širokou veřejnost, v informačních brožurách, ale i na informačních tabulích, vývěskách a na etiketách zboží. Zatímco vědecké texty jsou jednoznačně stylisticky neutrální, informativní texty mohou obsahovat stylistické prostředky, které mají text oživit a upoutat pozornost čtenáře, aniž by však byla narušena zásada objektivit (např. „*Sparsamkeit liegt den Rostockern wohl in den Genen: 18 Prozent weniger Strom verbrauchen die Rostocker als der Bundesdurchschnitt*“) [Rostock ..., 2012, s. 9]. Autor informativního textu může při volbě výrazových prostředků využít konotace podmíněné sociálně, věkově či profesně. Prvky sociolektu souvisí s cílovou skupinou, pro kterou je text určen (např. *studentensprachlich, soldatensprachlich, Sprache der Arbeiterschicht, Sprache des Bildungsbürgertums*). Winkel uvádí příklad užití výrazů *Stoffkreislauf* a *Energiekreislauf* pro různé věkové skupiny („*Bis etwa Klasse 7 kommt man gut mit dem bildhaften Begriff vom Stoffkreislauf zurecht, danach muss der abstraktere des Energiekreislaufes eingeführt werden*“) [1995, s. 374]. Užití geograficky specifických výrazů či dialektu má za cíl přiblížit lokální kolorit a kulturní specifika, zachytit atmosféru místa či podat autentickou zprávu o reáliích určitého regionu (např. *Hütte – Baude – Kate*). Zatímco v článku o tradicích v Bavorsku se objeví jihoněmecké výrazy, které slovník souhrnně označuje jako *bayrisch, österreichisch* (např. *Bazi, Dirndl, Maß, Semmel, Brezen*), v příručce o cyklotrasách v Meklenbursku-Předním Pomořansku bude zastoupeno více severoněmeckých výrazů pocházejících z vývojově svébytné dolní němčiny (*Niederdeutsch*). Ve slovníku jsou tyto výrazy označeny jako *norddeutsch* (např. *Boddenlandschaft, Salzhaff, reetgedeckt, lütt, klönen*) [Kolektiv, 2002, s. 7]. Ovšem i severoněmecká slovní zásoba, podobně jako ostatní regionální varianty němčiny, má heterogenní charakter, takže v průvodci po národním parku Šlesvicko-holštýnské pobřeží (*Wattenmeer*) najdeme jiné výrazy

příznačné pro danou oblast (např. *Wattenküste, Wattwanderung, Wattpflanze, Priel, Deich*), nejednotnost výrazů v oblasti gastronomie je přímo pověstná (např. *Pott = großer Becher; Wurzeln = Möhren, Karotten; Frikadelle = Hackfleischschnitte, Bulette; krüsch = wählerisch im Essen*) [Sick, 2011, s. 186-188]. Dokonce lze užít v jednom textu „mix“ geograficky specifických výrazů z různých oblastí (např. v úvaze, kde jsou konfrontována tradiční klišé o Německu s pohledem zahraničních návštěvníků Německa, se vedle sebe mohou objevit jihoněmecký *Bazi*, porýnský *Jeck*, severoněmecký *Nackedei* a švábské *Spätzle*). Další typ konotací souvisí s užitým médiem (mluvená a psaná forma jazyka). Zatímco v televizním interview o zdravotních rizicích používání mobilního telefonu užije moderátor s největší pravděpodobností jen prézens a perfektum (např. *Es gibt Studien, die ein erhöhtes Krebsrisiko auf der Kopfseite festgestellt haben, auf der Anwender ihr Handy beim Telefonieren halten. Kann die elektromagnetische Strahlung wirklich zu Gesundheitsschäden führen?*), v novinové zprávě o zprovoznění nové trolejbusové tratě se bude objevovat navíc préteritum a trpný rod (např. *In der Bierstadt Pilsen wurde nach 20 Jahren wieder eine neue O-Bus-Linie eingerichtet: 2010 wurde die O-Bus-Strecke nach Borská pole eröffnet. In den letzten Jahren wurde das Verkehrsnetz erweitert, indem manche Wagen einen Hilfsmotor erhielten: Mittels Hilfsmotor verkehrt nun die Linie 12 mehrmals täglich über Božkov hinaus nach Letkov*). Jako poslední druh konotací uveďme zesílené působení stylistických prostředků, které sahají od výrazů zastaralých (*veraltet*) a strojených (*gespreizt*) přes eufemismy (*euphemistisch*) až po výrazy obrazné (*bildhaft, anschaulich*) a módní (*modisch*). Stylistické prostředky bývají umístěny na začátku informačního textu jako „upoutávka“, jako určité ozvláštnění, které dává popisované akci nádech jedinečnosti; takovým prostředkem může být vzletný výraz typický pro literární texty (ve slovníku označený jako *gehoben*), např. *aus aller Herren Länder* místo *von überall her* v pozvánce na tradiční slavnost námořních lodí: *zur 22. Hanse Sail drängeln sich liebevoll aufgetakelte Windjammer aus aller Herren Länder an den Kaikanten im Stadthafen und im Ostseebad Warnemünde*. V učebních doplňkových materiálech bychom se měli vyvarovat výrazů málo frekventovaných (*wenig gebräuchlich*) a úředních floskulí (*Papierdeutsch*), které jsou v německé stylistice terčem kritiky. Pokud se v originálním textu takové výrazy objeví, stojí za zvážení jejich nahrazení relevantnější slovní zásobou. Výjimku tvoří velmi pokročilí žáci, které seznamujeme se stylistickými variantami v plném rozsahu.



**Apelativní texty** s environmentální tematikou mají za cíl nejen informovat, ale i přesvědčit o určitém názoru a podnítit k žádoucímu jednání. Může se jednat o doporučení, rady, pracovní instrukce, návody k použití, pokyny bezpečnosti práce, příkazy, zákazy, příbalové letáky, politické texty, reklamní slogany či inzeráty. Naléhavost sdělení bývá vyjádřena infinitivními tvary sloves (např. *Sonnenmilch: Vor dem Sonnen in ausreichender Menge auftragen. Mehrfach auftragen, um den Lichtschutz aufrechtzuerhalten*), přičestím minulým (např. *Betreten des Rasens verboten!*), nominalizací (např. *Achtung! Kreuzottern*), vynecháním slovesa (např. *Zurück zum Licht des Lebens: Roland Schönbeck, Heilpraktiker nach Europäischer Norm*), způsobovými slovesy *müssen*, (*nicht*) *dürfen* v indikativu (např. *Rot: da müsst ihr stillstehen*, *Grün: ihr dürft hiniübergehen*), trpným rodem (např. *Hunde werden nur unter hierzu geeigneten Person befördert*) nebo způsobovým slovesem ve spojení s infinitivem trpným (např. *Tiere dürfen nicht auf Sitzplätzen untergebracht werden*). Strohost apelu zmírníme opisem se slovesem *würde* + infinitiv (např. *an deiner Stelle würde ich Sport treiben*) či způsobovými slovesy *können*, *müssen*, *sollen* v konjunktivu (např. *vielleicht könntest du den Zug nehmen; Sie müssten etwas dagegen unternehmen; er sollte sich nicht so aufregen*). Texty obsahují často kombinaci několika slovesných způsobů, z nichž uvedme indikativ a konjunktiv (např. *Kunststoffgehäuse von Bildschirmen enthalten giftige Flammschutzmittel. Sie sollten Ihr Büro regelmäßig lüften*), indikativ a imperativ (např. *Viele Textilien enthalten Chemikalien wie Farbstoffe, Weißtöner oder Formaldehyd. Vor dem ersten Tragen waschen Sie Ihre Kleidung so warm wie möglich!*) nebo otázku a imperativ (např. *Ist die Gummi-Ente älter als fünf Jahre? Bevorzugen Sie neue Babyartikel. Hier sind die Weichmacher schon verboten*). U neosobních sloves, která imperativ netvoří, lze užít indikativ s vykřičníkem na konci věty (např. *Es ist Zeit, etwas zu verändern ... .. und das lohnt sich!*). Marketingový význam jevu může být zdůrazněn kapitálkami nebo jiným grafickým odlišením (např. *8 % ZINSEN MIT ERNEUERBAREN ENERGIEN – SCHON AB 100 EURO*). K apelativním textům jsou neřídka připojeny kontaktní údaje, adresa, e-mail a internetové stránky (např. *Informieren Sie sich jetzt! PROKON Unternehmensgruppe, Kirchhofstraße 3, 25524, Itzehoe, E-Mail: info@prokon.net, www.prokon.net*). Na rozdíl od informativních textů se apelativní texty snaží narušit očekávání příjemce, překvapit svou absurditou či v krajním případě (např. u agresivní reklamy) až šokovat. Inovativnost apelativního textu lze realizovat prostřednictvím makrostruktury (např.

nová technika členění textu) nebo mikrostruktury (např. porušení klasických argumentačních postupů). Koller uvádí příklady inovativních postupů v textech [2001, s. 122]. Tyto postupy jsou nyní adaptovány na texty s environmentální tematikou:

- překvapivé téma (např. možnost zkusit neočekávanou činnost: *Erfüllen Sie sich einen Traum und lenken Sie selbst einen echten Gelenkbus. Verbringen Sie einen aufregenden Tag im Technik-Museum Pütnitz*),
- neobvyklá argumentace (např. fakta z chemie v článku o vaření: *Bei jeder Verbrennung entstehen PAK. Verzichten Sie auf Räuchern, Grillen, Braten – es ist krebserregend*),
- změna funkce textu (např. místo čtení učebnicového textu o dlouhých distribučních cestách zboží se děti s problémem seznamují prostřednictvím kresleného labyrintu: *Macht mit! Welche Milch hat den kürzesten Weg in eure Heimat? Milch A, B oder C?*),
- užití stylistických prostředků z jiných žánrů (např. veršovaný slogan: *Gibt's was zu tun, geh zu Kuhn! Reparaturen aller Art*; aliterace: *Müller Milch macht müde Männer munter*; metafora: *Machen Sie Ihre Heizung zum Sparschwein mit dem Energiesparsystem Minitact*),
- nová cílová skupina (např. letáček s informacemi o městské hromadné dopravě určený řidičům aut: *Einen ganzen Tag mobil. Mit der Tageskarte sind Sie mit Bussen, Straßen-, S-Bahnen, Fähren und Regionalbahnen flexibel unterwegs. Nutzen Sie die Möglichkeiten des Umsteigens. So kommen Sie günstig und bequem an Ihr Ziel*).

Tvorba apelativních textů je ideální možností, jak procvičovat s žáky vybrané gramatické jevy, např. imperativ ve 2. osobě plurálu (instruovat své vrstevníky), imperativ ve 3. osobě plurálu (formulovat pokyny formou vykání), slovosled otázky zjišťovací a doplňovací (vymyslet hádanku s environmentálním obsahem), indikativ a konjunktiv způsobových sloves (sepsat doporučení, jak se efektivně učit, jak se správně stravovat, jak nejlépe relaxovat apod.), způsobová slovesa ve spojení s infinitivem trpným (vytvořit ceduli se zásadami chování v národním parku, v muzeu apod.).

**Estetické texty** („estetika“ z řeckého *aisthánesthai* = smyslově vnímat) mají působit na lidské smysly a vyvolávat emotivní reakci, ať už jde o prožitek krásy, pobavení, relaxaci, zachycení snové atmosféry, pocitu nadšení či apatie nebo i disharmonie, rozčilení, napětí a strachu. S touto reakcí může být spojeno utváření názoru nebo změna hodnotové orientace, v našem případě v environmentální oblasti. Spektrum estetických textů je široké jako literatura sama, patří k nim přírodní lyrika, dětská říkadla, rozpočítávadla, povídky, dobrodružné romány, pojednání, písničky, citáty, hesla, okřídlená slova, alternativní formy (např. kuchařský recept ve verších), ale i obrázkové příběhy či omalovánky spojené s příběhem (viz kapitola 6.5). Základním rysem estetických textů s environmentální tematikou je interpretační nejednoznačnost (příroda jako zrcadlo, partner, matka, harmonie, tedy místo, které je nutno chránit, nebo naopak příroda jako zdroj nebezpečí pro člověka – viz kapitola 1.3). Zatímco chápání vědeckých textů má být co nejjednoznačnější a nezávislé na čase (i když metodika popisu, způsob interpretace a samotný jazyk se v čase pochopitelně mění), vyznačují se estetické texty mnohoznačností a různými možnostmi interpretace. Diskrepance mezi řečeným a pochopeným může být vysoká, stejně jako se liší očekávání, s nimiž čtenáři k estetickým textům přistupují. I od estetického textu očekává průměrný čtenář, že mu bude (alespoň v nějakém triviálním smyslu) rozumět. Ovšem nelze požadovat od současného estetického textu, že jeho vyznění bude za padesát let totožné jako dnes. Chápání starších estetických textů podléhá historickým okolnostem jejich vzniku i realitě současné doby („*Verstehen und Interpretation eines literarischen Textes ergeben sich in der Dialektik von immanenter Sinnintention des Textes und historischen Rezeptionsvoraussetzungen der Leser*“) [Koller, 2001, s. 121]. Profesionální překladatel (nebo student v roli překladatele) je postaven před těžký úkol, jak různé možnosti konkretizace estetického textu zpřístupnit čtenáři v cílovém jazyce. Může se držet co nejdůsledněji historické formy (*rückwärts orientierte Übersetzung*) nebo překlad přizpůsobit současnému příjemci (*vorwärts orientierte Übersetzung*). Ve výuce cizích jazyků se z pragmatických důvodů (*pragmatische Äquivalenz*) držíme spíše druhého postupu (i v praxi má překladatel obvykle zadání, aby byl překlad do cílového jazyka pro zadavatele co nejsrozumitelnější). Ze stylistických prostředků lze využít prakticky všechny (i odborný termín může být součástí estetického textu), jejich kompletní výčet by přesahoval rozsah této práce, proto na ukázkou zmíníme jen několik možností: oslovení (např. „*Tröpfeli, hierher!*“), přímá řeč včetně částic a hovorových výrazů

(např. *Trippelchen schwimmt an einer Nudel vorbei und wird ganz wütend: „Wer ist denn so dumm, so etwas in die Toilette zu werfen? Diese Dinge gehören in den Abfall“*), citoslovce (např. *Hoppla!*), personifikace (např. *Ich gab ihnen einen Dollar. Sie drehten sich um, und gingen. Die hungrigen Augen von Prag. Sie sagten nicht danke, und ich verstand es*), rýmy (např. *es ist Herbst, es ist Herbst, bunte Blätter fliegen, bunte Blätter rot und gelb auf der Erde liegen*) a zdobněliny (např. *Tröpfeli, Trippelchen, Bächlein, Schutzteilchen* z ekologických omalovánek o koloběhu vody v přírodě) [Warken, 2010]. Výrazové prostředky se tedy pohybují v celé škále konotativní příznačnosti: *gehoben, dichterisch, normalsprachlich, umgangssprachlich, salopp, derb, vulgär*. Estetické texty poskytují svou interpretační otevřeností skvělé impulsy pro rozvoj komunikačních dovedností žáků. Smyslový prožitek umění, jazyka a literatury („*empfindend und sinnlich*“) je protipólem ke způsobu, jakým zprostředkovávají poznatky přírodovědné předměty („*objektivierend und entsinnlicht*“) [Calließ, 1987, s. 276]. Volíme přírodní lyriku a balady německé klasiky a romantiky (z tradičních tvůrců může zaujmout Eduard Mörike, Heinrich Heine, Annette von Droste-Hülshoff, Friedrich Schiller nebo raný Johann Wolfgang Goethe), ale i moderní tvorbu (např. experimenty Christiana Morgensterna nebo Ernsta Jandla) [Fowles, 2001, s. 11]. V německých knihovnách může učitel čerpat doplňkové materiály v antologiích tradiční i moderní německé lyriky (*Naturlyrik, moderne deutsche Naturlyrik*), popř. společensky angažované přírodní lyriky (*zeitgenössische politische Naturlyrik, ökologische Protestlyrik, Ökolyrik*), v tzv. zelených čítankách (*grüne Lesebücher*) či ve sbírkách básní o lese (*Waldgedichte*) [konkrétní tituly viz Calließ, 1987, s. 279-280]. Žákům necháváme možnost volby vybrat si básníka, jehož dílem se bude zabývat. Upozorníme, že tradiční prezentace životopisu básníka (*er ist geboren ... er ist gestorben*) působí na třídu nudně, že je vhodnější zaměřit se na jednu klíčovou událost z básníkovy života (např. náročný rodinný život Schillera) nebo na oblíbené místo, které ovlivnilo jeho tvorbu (např. přírodní krásy Výmaru). Prezentace by měly být co nejpestřejší: recenze básně, dopis autorovi o dojmech z četby jeho básně, parafráze podle literární předlohy, vyprávění z pozice stromu, u kterého básník tvořil. Výuku začátečníků můžeme oživit básničkami s tematikou ročního období, ochrany přírody, zvířat či povětrnostních jevů, a to:

- říkankami, které se žáci naučí nazpaměť (např. „*Ich kenne eine Mutter, und die hat vier Kinder: den Frühling, den Sommer, den Herbst und den Winter. Der*

*Frühling bringt Blumen, der Sommer bringt Klee, der Herbst bringt Äpfel, der Winter bringt Schnee*“) [Stehlík, 1982, s. 232-233],

- rozpočítávadly (např. *Eins, zwei, drei, vier, Naturschützer heißen wir. Fünf, sechs, sieben, acht. Alle stehen auf der Wacht. Und dazu neun, zehn. Der Wilderer muss gehen.*) [Stehlík, 1982, s. 147 (adaptováno)],
- kreslením podle veršů (*Wir malen das Fahrrad, und ihr malt das Haus. Wir malen die Katze, und ihr malt die Maus*) [Stehlík, 1982, s. 80 (adaptováno)],
- rýmováním podle obrázků („*Das ist die Sonne, das ist der Wind, das ist ein Vogel, und das ist ein Kind*“) [Stehlík, 1982, s. 232, s. 147, s. 80, s. 102].

Mezi žáky je oblíbená i tvorba básniček vlastních. Nejedná se o komplikované básně, spíše o první pokusy. Protože klasické veršování je jazykově náročné, můžou začátečníci tvořit japonské básně (tzv. Haiku), básně z 11 slov (tzv. Elfchen) nebo básně podle zadaného vzoru. Pravidla japonského básnického umění Haiku jsou jednoduchá, nevyžaduje se rým, ale dodržení počtu slabik (podle vzoru na třech řádcích), příjemný rytmus a poetické vyznění. Učitel zadá téma, např. podzim:

- první řádek: pět slabik → *Blätter winken grün*
- druhý řádek: sedm slabik → *Früchte süß und reif – nehmen*
- třetí řádek: pět slabik → *Abschied vom Sommer*

Další možností je tzv. Elfchen, báseň skládající se z jedenácti slov [Janíková, 2003, s. 53-54]. Žáci si představují podzimní atmosféru (barvy, počasí, pocity, přírodu) a musí slova rozložit na pěti řádcích následujícím způsobem:

- první řádek: barva (1 slovo) → *bunte*
- druhý řádek: věc a co se s ní děje (2 slova) → *Blätter fliegen*
- třetí řádek: kde nebo jak to je (3 slova) → *in der Luft*
- čtvrtý řádek: můj vztah k tomu (4 slova) → *ich bleibe für jetzt*
- pátý řádek: závěrečné slovo (1 slovo) → *unsterblich*

Žáci také mohou tvořit estetické texty podle zadaného vzoru, přičemž se určitá slova opakují. Osvědčil se mj. vzor: A / A + B / B / B + C / A / A + C / A + B + C / D (např. *Schnee / Schnee und Rodeln / Rodeln / Rodeln und Kinder / Schnee / Schnee und Kinder / Schnee, Rodeln und Kinder / Winter ist gekommen!*). Tato jednoduchá forma žáky baví. Motivační je udělat výstavku žákovských prací na školní chodbě.

Ve výuce cizího jazyka při práci s estetickými texty navazujeme mezipředmětové vztahy s českým jazykem a literaturou. Ve spolupráci s vyučujícím češtiny doporučíme žákům vhodné povídky, dobrodružné romány a pojednání s environmentální tematikou. Je možný i kombinovaný postup, kdy žák doma přečte text v cizím jazyce a poreferuje v mateřštině na hodině češtiny, nebo naopak, kdy žák přečte doma text česky a na hodině cizího jazyka prezentuje jeho krátké shrnutí. Druhý jmenovaný postup je vhodný pro náročnější (např. filozofické) texty typu *Strom* od Johna Fowlese [2001]. Spojenou hodinovou dotaci češtiny a cizího jazyka lze věnovat návštěvě divadelního představení, ať už půjde o klasického Fausta nebo o moderní autory jako je Thomas Brussig, Thomas Bernhard nebo Elfriede Jelinek. Jako východisko pro učební aktivity mohou sloužit i citáty, hesla a okřídlená slova. Zajímavou aktivitu uvádí Vopel v příručce *Interaktionsspiele* [1996]. Učitel připraví seznam citátů, hesel a okřídlených slov včetně jmen jejich autorů, žák si jeden text vybere a dostane tento pokyn: *Schließe bitte die Augen und sage das Sprichwort im Stillen zu dir ein paarmal. Versuch dabei, den Inhalt des Sprichwortes möglichst intensiv zu erfahren. Öffne die Augen und sage zu deinem Mitschüler, was dieses Sprichwort für dich bedeutet. Stell jetzt deinen Mitschüler der Gruppe vor, indem du das ausdrückst, was dir über den Anderen bewusst geworden ist.* Využití mezipředmětových vztahů též nabízí propojení s výtvarnou výchovou, např. žáci doprovodí určité textové pasáže ilustracemi a krátkým komentářem v cizím jazyce. Výsledky se představí a prodiskutují v plénu (viz též kapitola 7.8). Mezipředmětové vztahy navazuje výuka cizího jazyka i s hudební výchovou. Někteří žáci se sami nabízejí, že seznámí třídu s písničkou svého oblíbeného interpreta. Učitel pomůže zkontrolovat transkripci, kterou žáci dostanou, doporučí prezentujícímu vhodnou navazující aktivitu (dbá na střídání aktivit, aby pokaždé nešlo o doplňování chybějících slov) a předem dohlédne na to, aby kvalita nahrávky byla v pořádku, aby byl v písničce obsažen environmentální nebo interkulturní aspekt a aby šlo o interpreta s dobrou artikulací, např. Die Prinzen, Ich + Ich, Ben, Klee, Mia. Tím, že pro mládež hraje hudba velkou

roli, soustředí se žáci intenzivně na texty poslouchaných písniček. Dochází tak ke zprostředkování hodnot a k tvorbě názorové orientace (např. hudba proti rasismu a neonacismu) [Musik ..., 2012, s. 3]. Množství dostupných estetických textů je značné, úlohou učitele je z této kvantity vybrat vhodný text pro potřeby výuky.

Závěrem kapitoly 4.4 je nutno připomenout, že uvedené rozdělení textů je zjednodušením, neboť málokterý text plní jen jednu funkci. Hovoříme pak o **primárních a sekundárních funkcích textu**. Primární funkce je funkce, která převažuje a projevuje se volbou výrazových prostředků a jejich frekvencí. Tyto výrazové prostředky jsou buď neutrální, nebo mají konotativní příznačnost, kterou lze pozorovat u jednotlivých slov, ale i u syntagmat a celých vět (např. minimální výskyt préterita v apelativních textech) [Koller, 2001, s. 242]. Jako příklad uveďme reklamní text Německého červeného kříže, jehož primární funkcí je apelovat na čtenáře (*Spende Blut beim Roten Kreuz!*) a motivovat jej k obecně prospěšné aktivitě (*Eigene Gesundheit checken und Gutes tun!*), k sekundárním funkcím patří informovat (*Jeder Gesunde ab 18 Jahren kann Blut und Plasma spenden! Jeden 1. Mittwoch im Monat beim DRK-Kreisverband Bad Doberan*) a odlehčit závažné téma humorem (*Die erste Liebe gibt's im Spielzeugladen. Blut nicht*). Podle primární funkce řadíme reklamní text Německého červeného kříže mezi apelativní texty. Při překladu je třeba zjistit primární a sekundární funkce výchozího textu a rozhodnout, v jakém rozsahu bude tato hierarchie při překladu do cílového jazyka zachována. Z důvodů pragmatické ekvivalence lze některou ze sekundárních funkcí textu při překladu do češtiny oslabit, např. při překladu politického textu se student v roli překladatele soustředí na informační hodnotu, přičemž může redukovat apelativní hodnotu (v cílovém jazyce jde více o porozumění obsahu než o politické přesvědčování) [Koller, 2001, s. 118].

#### 4.5 Specifika v grafickém zpracování textů

Textová a grafická výstavba rozhoduje o jasnosti, zřetelnosti a přehlednosti komunikátu. Optický dojem je většinou první (navíc velmi subjektivní) dojem, který při pohledu na text získáme. **Význam grafického zpracování** textu dokládají tyto důvody:

- 1) estetická stránka ovlivňuje motivaci k učení,
- 2) přehlednost (např. gramatické tabulky) může učení usnadnit nebo ztížit,

3) podoba textu přispívá k vizualizaci představ o kultuře cílového jazyka.

Grafická podoba textu je jedním z kritérií, která rozhodují, zda jej do výuky zařadit či ne. Při **posuzování grafické podoby** potenciálního didaktického materiálu oscilujeme mezi dvěma protilehlými póly: Na jedné straně požadujeme od materiálu, aby měl zdařilý layout, který probouzí zájem a fantazii žáků. Na druhé straně musíme od materiálu požadovat, aby jeho ztvárnění nesnižovalo přehlednost a jasnost textu. Duszenko hovoří o „zlaté střední cestě mezi pestrostí a přehledností“ („*Ein Lehrwerk sollte sich um den berühmten goldenen Mittelweg zwischen diesen beiden Polen bemühen: Es soll abwechslungsreich und übersichtlich gestaltet sein*“) [1994, s. 106].

Záleží na cílovém posluchači v jazykovém kurzu, jaká míra pestrosti mu bude vyhovovat. Jinak oceňují **barevnost** děti, jinak dospělí posluchači. Ani při rozhovorech s dospělými frekventanty kurzů němčiny, angličtiny a španělštiny, které vedl autor disertační práce v letech 2000-2006 v Jazykovém studiu Rolino (tehdy v pozici ředitele německé sekce), ani rozbořem jejich písemných evaluací na závěr kurzů nebyly zaznamenány kritické připomínky k černobílému tisku učebních materiálů. Dotázaným dospělým posluchačům umírněná až konzervativní podoba učebních materiálů nevadila, kladli důraz spíše na přehlednost a jasnou strukturu lekcí. Jako další příklad lze uvést *Moderní učebnici němčiny*. Již sama obálka je pojata střízlivě, uvnitř nenajdeme křiklavé barevné obrázky, které by odváděly pozornost a narušovaly soustředění účastníků kurzu nebo samouků. Ilustrace jsou černobílé, spíše strohé, ale účelné a názorné. Černobílé obrázky mají oproti barevným tu výhodu, že při kopírování s uvedením pramene (např. za účelem využití vybraného cvičení ve výuce) neztrácejí na kvalitě. Přehlednost učebnice zůstává zachována, přičemž svůj prostor dostává i lehký humor (např. obrázek lupiče s výkřikem „*Geld her!*“) [Höppnerová, 2000, s. 138]. Stejný trend lze vypořorovat u německých textů s environmentální tematikou, kde se hojně vyskytují názorná černobílá vyobrazení, např. *Zerlegung eines Ökosystems in den Biotop und die Biozönose; Beziehungen im Ökosystem Wald; Lebensnotwendige und belastende Faktoren der Bäume in der Stadt*) [Eschenhagen, 1991, s. 116, s. 282]. Pro žáky mladšího věku je barevný učební materiál atraktivnější, nicméně nemusí vždy podporovat aktivitu ve výuce. Řešením jsou materiály ve formě omalovánek, např. v kapitole 4.4 zmíněné ekologické omalovánky *Tripfelchen & Tröpfeli: Eine Geschichte vom Wasserkreislauf* nebo omalovánky *Wieso? Weshalb? Malen, Spielen und Rätseln*.



*Tierkinder*, které autor disertační práce uplatnil v pedagogickém výzkumu (viz kapitola 10.) [Warken, 2010; Bietz, 2010]. Barevné materiály do výuky nepochybně také patří, ať už jde o hry, kvarteta, pexesa, pohledy, fotografie nebo výukové kartičky (např. Jazykové studio Rolino: *Lieblingstiere*). Důležitou roli hraje barevnost rovněž v případě environmentálních plakátů (viz kapitola 6.6).

Dále ovlivňuje přehlednost textu **kompozice**, která se liší podle druhu média: noviny (fejton X reklama), kniha (krátká povídka X román), dopis (obchodní korespondence X pohled z dovolené), Internet (e-mail X heslo v encyklopedii Wikipedia), úřední dokument (cestovní pas X přihláška na vysokou školu). Čtení textu je interaktivní proces, proto apelujeme na žáky, aby při čtení nejprve zohlednili vnější aspekty (titulky, ilustrace, fotografie, mezititulky, tučné písmo apod.). Tyto informace u nich v souladu s konstruktivistickou teorií aktivují dosavadní znalosti o tématu textu. Rozlišujeme horizontální a vertikální členění textu.

**Horizontální členění** zahrnuje název, kapitoly, odstavce. Horizontální linie je důkladně rozpracována zejména v odborném stylu (úvod, stať, závěr, resumé, použitá literatura), přičemž kapitoly a odstavce jsou přísně monotematické. Jak uvádí Hasilová, bývají začátky kapitol, někdy i odstavců, „ostré“, tj. „jednotlivé kapitoly na sebe navazují myšlenkově, nikoli však pomocí konektorů“ [Hasilová, 2011, s. 37]. Náhled do obsahu textu urychlí učitelé cizího jazyka získání přehledu o environmentálních tématech, ze kterých provádí výběr učiva. V tomto případě není nutné si nákladně obstarávat zahraniční publikace, neboť i řada českých materiálů je přehledně členěna. Příklad z obsahu učebnice *Základy ekologie a ochrany životního prostředí*: „Část 2 Nauka o životním prostředí; Kapitola 2.9 Zdraví lidí a životní prostředí; 2.9.1 Přirozená a civilizační rizika, 2.9.2 Vlivy prostředí ovlivňující zdraví, ...“ [Braniš, 2004, s. 7]. Integrální součástí těchto kapitol je spojení jazykového sdělení s prostředky jiných kódů, tj. se schémata („Reakce populace zasažené nežádoucím vlivem prostředí“), grafy („Vztah dávky a účinku“), tabulkami („Podíl různých vlivů na smrti způsobené rakovinou“) a symboly („Značka pro ekologicky šetrný výrobek v České republice“) [Braniš, 2004, s. 156-170]. Účinnou pomůckou pro přípravu na vyučování je i pročtení kontrolních otázek za kapitolou, které bývají značně inspirativní („Které oblasti světa trpí chudobou a které počítáme mezi bohaté? Jak si představujete postupné hospodářské vyrovnání mezi rozvinutými a rozvojovými zeměmi?“) [Braniš, 2004, s. 171]. V rámci

projektu Inova na Západočeské univerzitě se autorovi disertační práce osvědčilo ve výuce vysokoškolských studentů následující členění environmentálních učebních textů: 1. *Einstieg*; 1.1 *Ermittlung*, popř. *Diskussion*; 1.2 *Dialog*, popř. *Umfrage* či *Ratschläge*; 2. *Textarbeit*; 3. *Grammatik*; 4. *Hören*; 5. *Übersetzung*; 6. *Glossar*. Tuto horizontální strukturu můžeme ve zjednodušené formě užít i na ZŠ a SŠ.

**Vertikální členění** souvisí s další linií textu (poznámkový aparát, odkazy na literaturu, citace, parafráze), s využíváním závorek, dvojteček a různých typů písma (petitové písmo, tučné písmo, kurzíva, jiný typ písma). Platí zásada jednoho zvýraznění pro jedno syntagma (ne tedy např. zároveň tučné písmo, kurzíva a podtržení). Příklad správné volby písma je adaptací příkladu z publikace *Öko-Philosophie. Entwurf für neue Lebensstrategien* [Skolimowski, 1989]:

<b>Der neue Imperativ</b> (enthält Folgendes)
I. <i>Den prometheischen Imperativ</i> : oder die Notwendigkeit zur Transzendenz.
II. <i>Den Kantschen Imperativ</i> : oder die Verherrlichung der höchsten Errungenschaften der Evolution.
III. <i>Den ökologischen Imperativ</i> : oder die Notwendigkeit, unseren Lebensraum zu erhalten und zu entfalten.

Tabulka č. 6 Uplatnění zásady jednoho zvýraznění v layoutu

Při zpracování textu, který budeme dávat žákům k dispozici, dbáme na **jednotnost** v užití grafiky s ohledem na nadpisy, odstavce, tabulky a obrázky (tj. velikost a typ písma, správné užití mezer, teček, středníků apod.). Kvalitní grafické zpracování požadujeme i od žáků, a to v závislosti na jejich věku a typu školy. Na drobné odchylky od normy žáky upozorníme, ale tolerujeme je. Neměl by se kvůli jednotlivostem ztrácet ze zřetele smysl žákovských prací, tj. komunikace o environmentálních tématech. Přibližme náš cíl podobenstvím, které bylo uvedeno v evangelickém kostele ve vesničce v blízkosti Rostocku: *Beim Bau eines Münsters wurden drei Steinmetze nach ihrer Arbeit gefragt. Der erste antwortete: „Ich behaue Steine.“ Der zweite sagte: „Ich verdiene mein Geld.“ Der dritte entgegnete: „Ich baue am Dom.“* [zdroj neznámý].

## ČÁST II. INTEGRACE ENVIRONMENTÁLNÍCH TÉMAT DO VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ VE ŠKOLNÍ PRAXI

---

### Kapitola 5.                      Psychologické aspekty spojené s integrací environmentálních témat do výuky cizích jazyků

#### 5.1 Aspekty v rovině žáka

V souvislosti s bouřlivým rozvojem environmentální výchovy a s potřebou zjistit, v jakém věku je jedinec připraven na výuku environmentálních témat a jaké cesty vedou k dosažení učebního úspěchu, se v Německu od konce 70. let 20. století rozvíjí jako nový vědní obor **environmentální psychologie** (*Ökopsychologie*). Čerpá z poznatků environmentální výchovy (analýza učebních cílů, metod a hodnocení) a z pedagogické psychologie (vývojové, motivační, profesní, poznávací a individuální determinanty učení). Řeší faktory, které environmentální výchovu podporují a faktory, které ji narušují či zcela blokují (*Stütz- und Störfaktoren*). Analýzou demotivačních faktorů dochází k technikám jejich odstraňování. Dále se věnuje různým kombinacím oblastí environmentálního chování (*Sektoren des Umweltverhaltens*) s ekologicky relevantními aktivitami (*ökologisch relevante Aktivitäten*) pro určitý věk (např. pro jak starého žáka se hodí úkol naplánovat trasu výletu do CHKO pro celou třídu a zjistit spoje veřejné dopravy tam i zpět, aby nedocházelo k časovým prodlevám).

**Vývojové determinanty** učení zkoumal mj. Piaget (etapy kognitivního vývoje), Vygotský (zóna nejbližšího vývoje) a A. A. Leont'jev (cizojazyčné učení, které razí cestu vývoji). Tyto koncepce vidí v jednotlivých fázích vývoje dítěte možnost aktualizovat jeho vlohy a zároveň připravit půdu pro budoucí vývoj. Podle Hendricha z toho vyplývá „učitelova velká odpovědnost nejen za momentální výsledek učení, ale i za zónu nejbližšího vývoje žáka, kterou učitel svou pedagogickou činností buď rozšiřuje, nebo omezuje, otevírá nebo uzavírá“ [Hendrich, 1988, s. 50]. Environmentální psychologie vyšla z Piageta a stanovila fáze environmentální výchovy pro jednotlivé třídy (*Vorschulalter* → *Klasse 1 bis Klasse 9*) [Winkel, 1995, s. 82]. Vzhledem

k rozdílnému vzdělávacímu systému v Německu a v České republice, jakož i ke skutečnosti, že jednu třídu nemusí navštěvovat děti homogenního věku (např. z důvodu odkladu školní docházky, imigrace, ročního studia v zahraničí nebo ze zdravotních důvodů), adaptujeme fáze uvedené Winkelem na věkové skupiny, jak uvádí tabulka č. 7:

Věk	Fáze připravenosti na environmentální výuku [Winkel, 1995, s. 82]	Zaměření aktivit
0 – 3,5 roku	I. Od pocitu bezpečí k prvnímu objevování svého „já“ („ <i>von der Umwelt geborgenheit bis zur ersten Ich-Findung</i> “)	aktivity v rodině → první kontakty s přírodou
3,5 – 7 let	II. Věk napodobování, důvěry v autoritu, magie až k novému náhledu na okolní bytosti („ <i>Alter der Nachahmung, Autoritätsgläubigkeit, Magie bis zum Gestaltwandel</i> “)	aktivity „tady a teď“ → pohádky, písničky, rytmizace, setkávání s rostlinami a se zvířaty (symbiotická identifikace dítěte – dítě se cítí zvířaty, rostlinami a zajímavými věcmi oslovováno, rádo je napodobuje)
7 – 9 let	III. Věk rozmanitých mýtů, bajek, pověstí a respektu k autoritě („ <i>Alter des lebendigen Mythos und der Autorität</i> “)	aktivity propojující fantazii a konkrétně-logické operace → poutavé příběhy (např. vyprávění památného stromu, ze života lesních zvířátek)
9 – 12 let	IV. Věk, kdy žák reálně začíná věnovat pozornost svému životnímu prostředí („ <i>Alter der realen Zuwendung zur Umwelt</i> “)	aktivity ve prospěch živé přírody → starost o domácí zvíře, péče o krmítko (dítě začíná chápat, že zvířata a rostliny mohou být ohrožená a bojovat o přežití)
12 – 14 let	V. Věk konfliktu se sebou samým a s okolím („ <i>Alter des Konflikts mit sich und Umwelt</i> “)	ekologické aktivity → projekty, úprava školního pozemku, práce na poli, sázení stromů, poznávací výlety, exkurze
od 14 let	VI. Věk individuální angažovanosti pro společnost a životní prostředí („ <i>Wirksamwerden des Ich in der Innenwelt für Mitwelt und Umwelt</i> “)	aktivity s využitím formálně-logických operací → chápání vztahů v přírodě, systémový přístup k ochraně životního prostředí, seznamování s abstraktními ekologickými pojmy (např. <i>Ökoto</i> p)

Tabulka č. 7 Fáze připravenosti na environmentální výuku podle věku žáků

S propojováním environmentální výchovy a cizojazyčné výuky se začíná podle možností vzdělávacího systému ve II. nebo III. fázi připravenosti dítěte, kdy se dítě snadno učí nápodobou a vštěpováním, Hendrich hovoří o „imprintingu“ neboli o „zvýšené citlivosti k vnějším popudům, které se jakoby ‘obtiskují‘ v paměti bez

vynaložení zvláštního učebního úsilí a vyznačují se neobyčejnou odolností vůči zapomínání“ [Hendrich, 1988, s. 50]. Přesunutí integrace environmentální témat do výuky cizích jazyků na IV. fázi se jeví jako krajní řešení, neboť v této fázi schopnost jednorázového učení slábne. Otázka, jakou poskytnout během I. – VI. fáze dítěti svobodu, není psychology jednoznačně zodpovězena. Dětský psychiatr Michael Winterhoff varuje před partnerským stylem, kdy se s dítětem o všem diskutuje a vysvětluje jako dospělému [2008, s. 92-94]. Dítě je tímto přístupem přetíženo, ztrácí pevné vedení, orientaci a fáze dětství se mu nepřírozeně zkracuje. Dospělý (ať už rodič nebo pedagog) by měl stanovit jasná pravidla a struktury, dát dítěti možnost učit se v podřízené roli, čekat na splnění svých přání a přečkat i neuspokojivé situace („*Kinder müssen wieder als Kinder gesehen werden. Die ihnen aufgezwungene Rolle des kleinen Erwachsenen muss beendet werden*“) [Winterhoff, 2008, s. 94]. Význam dospělé autority trvá i v V. fázi, tj. ve věku konfliktu se sebou samým a s okolím. Naučit dítě správnému chování znamená propojit kognitivní učení (chápání, plánování, kritické pozorování, vyhodnocování apod.), behaviorální učení (opakované reakce na podněty, experimentování, učení přes správné a chybné důsledky apod.) a učení imitací (napodobování, dramatizace, zkušenosti ze zahraničních pobytů apod.). Učení imitací má ale i svou nechtěnou formu. Dítě zaslechne vulgární výraz, který reprodukuje, nebo napodobuje dospělého v jeho směšných a negativních projevech („*wie er sich räuspert, wie er spuckt*“) [Calließ, 1987, s. 46]. Alfou a omegou cizojazyčné environmentální výchovy je osoba učitele, který dbá na příjemné prostředí ve třídě, ve škole a v jejím okolí, nestydí se sebrat odhozený papír ze země, vyndat plastovou lahev ze směšného odpadu, má pořádek na svém stole apod. Pak roste pravděpodobnost, že žáci takové chování také napodobí, byť by to bylo v dlouhém časovém horizontu.

**Motivační determinanty** jsou souhrnem vnitřních pohnutek a vnějších incentív, které žáka aktivují k zájmu o učební činnosti a které tento zájem dynamizují. Na tomto místě nebudeme modelově rozlišovat determinanty učení cizím jazykům a determinanty zájmu o environmentální témata, protože v realitě jsou učební motivy spojenou nádobou a zájem o cizí jazyky může vést k zájmu o ekologii a naopak. K podporujícím faktorům zájmu o integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků patří vrozená důvěra v neporušené životní prostředí (pro malé dítě je vše jakoby jedlé a zdravé, malé dítě věří ve vítězství dobra), potřeba udržet své obydlí a jeho okolí ve stavu potřebném k přežití (obydlí jako hnízdo, zázemí, útočiště), potřeba zachování i vzdálenějších oblastí

(potenciální obydlí, pohnutka cestovat a měnit místo), výchova zaměřená na dlouhodobější cíle (již od mateřské školy výchova k trvale udržitelnému rozvoji a antikonzumnímu chování), vliv médií a moderních technologií (ekologické programy, např. na ZDF, české a cizojazyčné filmy a písňe s environmentálními motivy, programy pro interaktivní tabule, počítačové hry), výkonové potřeby (potřeba úspěchu, potřeba vyniknout), potřeba afiliace (oblíba u rodičů a u učitele, oblíba v pracovní skupině), pocit sounáležitosti se vším živým (symbiotická identifikace dítěte, animismus, ochrana ohrožených rostlin a živočichů, soucit s chudými a postiženými), další sociální potřeby (přátelská komunikace v rámci České republiky, ale i s obyvateli sousedních a vzdálenějších zemí, společný boj za lepší životní prostředí a mír na celém světě), estetické potřeby (okouzlení přírodními krásami, prožitek cizojazyčné kultury, nové umělecké interpretace), politická situace (otázky životního prostředí v programových prohlášeních republikových i místních vlád, investice do vzdělání), pohled společnosti na vzdělání obecně (prestiž vzdělání a cizích jazyků, prestiž učitelské profese) či móda mezi mladými (vliv skupiny, touha být „in“, tendence ke konformismu nebo naopak k nekonformnímu chování).

**Profesní determinanty** by bylo možné řadit jak k motivačním, tak k individuálním faktorům. Z hlediska jejich významu je vyčleňujeme samostatně. Vliv cílové profesní orientace sílí před přijímacími zkouškami na navazující typ školy, v období před maturitou, ale pro určité žáky jsou rozhodujícím typem motivace už od základní školy. O významu cizích jazyků v rámci malé otevřené ekonomiky, jakou je Česká republika, není nutné diskutovat, žáci si toto uvědomují velmi brzy, už např. při jednodenním výletu do zahraničí. Vedle významu anglického jazyka je vhodné připomenout vedoucí roli Německa v českém zahraničním obchodu a tím i roli německého jazyka pro ekonomický rozvoj střední Evropy (není přehnané ekonomicky přirovnat Českou republiku k sedmnácté spolkové zemi Německa). Zájem o cizí jazyky, který kulminoval v 90. letech, dostává v desátých letech 21. století nový impuls v podobě otevření pracovního trhu Evropské unie. Někdy si žáci ale neuvědomují, že stejně jako minimálně dva cizí jazyky budou potřebovat alespoň základní znalosti z ochrany životního prostředí. Těžko najít povolání, pro které by environmentální výchova pozbývala významu, ať už jde o povolání architekta, stavebního inženýra, biologa, chemika, konstrukčního technika, energetika, vodohospodáře, technického ekologa, zemědělce, výživového poradce, meteorologa, hygienika, zootechnika,

konzultanta ochrany spotřebitele, pracovníka národního parku nebo cestovní kanceláře, mediátora, úředníka státní správy a samosprávy, novináře, překladatele, tlumočníka nebo pedagoga. Jak široké je spektrum uplatnění v oblasti životního prostředí, dokazuje nabídka studijních oborů, které se v 80. letech v Německu etablovaly a následně bouřlivě rozvíjely, mj. *Umweltplanung, Umweltdiagnose, Umweltüberwachung, Umweltschutz, Gesundheitsvorsorge und -überwachung, Umweltsicherung* [Burak, 1986, s. 23].

**Poznávací a individuální determinanty** se zaměřují na individualitu učícího se subjektu a na kognitivní strukturu osobnosti. Kognitivní struktura osobnosti je odrazem opakovaného uplatňování určitých učebních stylů (typ vizuální, auditivní, imaginační, motorický, kognitivní, sociální, orientovaný na učitele apod.). Individualita žáka se dále projevuje jeho osobními afinitami (např. obliba rostlin, radost z přečtení vtipu v cizím jazyce, preference jednoho cizího jazyku před jiným), dovednostmi a postoji (např. šetrné hospodaření s kapesným, orientace na krátkodobé cíle), poznávací potřeba (explorativní chování, touha učit se) a potřeba prestiže (zdravé soupeření, soutěže). Názory na soutěžení mezi žáky se různí, v rozumné míře jej lze do výuky zařazovat (mj. jako přípravu na reálný život), aniž by se zapomínalo na jeho možné nepříznivé dopady (např. příliš dravá konkurence, averze k častým vítězům, pocity zklamání, nespravedlnosti a křivdy). Žebříčky výkonnosti v plné šíři (zveřejnění pořadí od prvního do posledního) jako rozhodující forma výuky mohou místo zamýšleného zlepšení učebních výsledků prohloubit demotivaci nejen u žáků na chvostu tabulky, ale i u žáků na druhém a čtvrtém místě („*Bei Olympischen Spielen hat sich übrigens herausgestellt, dass Bronzemedailengewinner glücklicher sind als Silbermedailengewinner. Erstere sind knapp am vierten Platz – dem Nichts – vorbeigeschrammt. Was für ein Glück! Letztere hätten aber fast Gold gewonnen. So ein Pech!*“) [Ariely, 2008, s. 93]. Na jedné straně pedagog vnímá, že každý žák je osobnost a že univerzální metoda neexistuje, na druhé straně neustále hledá poznávací a individuální determinanty jednotlivých žáků a podle nich volí metodické postupy, které možná nejsou ideální, ale vždy směřují k optimální kombinaci a dosažení maximálně možného. Hendrich odkazuje na poznatky diferenciativní psychologie: „Různí žáci potřebují různé metody učení a různé vedení, což zdůvodňuje členění třídního kolektivu do menších skupin nebo částí, jakož i individuální a diferencovaný učitelův přístup“ [1988, s. 62].

Opačným projevem motivačních determinantů je **demotivace**. Je odrazem skutečnosti, že motivace je velmi křehká a reverzibilní, tj. každý neuvážený výrok ji může zvrátit a zmrazit (např. na omluvu alergika ze školního výletu reagoval učitel slovy „dobře, nemocní s námi nejedou“, což mělo za následek ztrátu zájmu žáka o předmět vyučovaný tímto učitelem na zbytek školní docházky). Hendrich demotivaci definuje jako „oslabování, nebo dokonce rozrušování a mizení motivačního pole učení“ [1988, s. 55]. Demotivační faktory a techniky jejich odstraňování, které uvádí Calließ, jsme aktualizovali, rozšířili a sestavili do přehledné tabulky [1987, s. 44-45]:

Demotivační faktor	Projev demotivačního faktoru	Odstranění demotivačního faktoru ve výuce jazyků
egocentrismus („ <i>Ichbezogenheit</i> “)	žák není ochoten se přizpůsobit pravidlům, argumentuje požadavkem osobní svobody, ztrácí objektivitu, je bezohledný	sociálně orientované učení ( <i>soziales Lernen</i> ) → učení se ve skupině, prostřednictvím skupiny a pro skupinu
zvyklosti a strnulé postoje („ <i>Gewohnheiten und Starrheit mancher Einstellungen</i> “)	žák má odpor ke změně, neuvažuje o jiných možnostech, je v zajetí klíše a stereotypů (pohlaví, národnost, sexualita)	hraní rolí ( <i>Rollenspiele</i> ) → nová role (muž, žena, cizinec, spotřebitel, výrobce, ...) nutí přehodnotit pohled na problém
vyvozování chybných závěrů („ <i>Kurzschlüssigkeit, so genannte enge Umweltröhre</i> “)	žák nepřemýšlí systémově, neuvědomuje si budoucí dopady svého neekologického chování, ekologické hrozby a katastrofy nepovažuje za relevantní	simulační hry ( <i>Simulationsspiele</i> ) → poznávání souvislostí, přenos lokální zkušenosti na regionální a globální problémy
společenský systém a konformismus („ <i>Gesellschaftssystem und Konformismus</i> “)	žák podléhá tlaku skupiny (elektronika, móda), je ovlivněn reklamou (konzum), do budoucna preferuje materiální cíle (auto, vila, velký prostor)	učení nápodobou vzorů ( <i>Verhaltenslernen</i> ) → spojení ekologického chování s příjemnými prožitky (hry, vycházky, relaxace, meditace)
nedostatek motivace („ <i>Motivationsdefizite</i> “)	žák se nechce namáhat (budoucí prospěch je příliš vzdálený), touží po rychlém uspokojení potřeb (návštěva multikina, nakupování v hypermarketu)	aktivizující formy výuky → projektové, problémové a činnostní vyučování, výlety, exkurze, zahraniční cesty, sportovní aktivity, dramatizace
antiekologické motivy („ <i>anti-ökologische Motive</i> “)	žák vzhlíží k maximalizaci (zisk, HDP jako jediné měřítko vyspělosti země, produkce), rychlost na dálnici, chemické čisticí prostředky, drogy	případové studie ( <i>Fallstudien</i> ) → diskuse o konfliktu mezi tržní ekonomikou a životním prostředím, indikátor kvality života místo HDP

Tabulka č. 8 Demotivační faktory a techniky jejich odstraňování ve výuce jazyků



## 5.2 Aspekty v rovině učitele

Učiteli připadá ve výuce řídicí funkce a tím i odpovědnost za integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků. Ve své práci je učitel konfrontován s **vnějšími determinantami** učitelské práce (mj. vzdělávací politika státu, ohodnocení učitelské profese, atmosféra školy a podpora ze strany vedení školy, finanční možnosti školy, zapojování do projektů, komunikace s rodiči, kontakty školy s obcí a institucemi, prostorové uspořádání učeben, zabezpečení výuky didaktickou technikou, školní areál a bezprostřední okolí školy, vybavenost školní knihovny slovníky a cizojazyčnou literaturou, učební materiály určené předsedou předmětové komise a materiály dostupné na českém trhu, skladba žáků, dělení tříd, časová dotace vyučovacího předmětu, izolované nebo sdružené vyučovací hodiny). Aniž bychom chtěli přikládat některým aspektům větší váhu, zaměříme se na determinanty, které při integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků hrají rozhodující roli. Předpokladem je, že environmentální výchova je podpořena nejen zákonnými normami České republiky, ale že je zabudována i do školského vzdělávacího programu. Dále se předpokládá, že ředitel podporuje aktivizující formy výuky (např. projektové, programové a činnostní vyučování, dramatizace, prvky pohybové výchovy, didaktické hry) a akceptuje vyšší hladinu produktivního hluku při skupinové práci oproti frontální výuce. Ředitele je vhodné předem informovat v případě zařazení aktivity, která se bude ve třídě projevat specificky (např. pohyb žáků po třídě či po chodbě při učení ve stanicích, vykřikování při dražbě správných a chybných vět, přemísťování nábytku při didaktické hře). Protože pro některé aktivity je časová dotace vyučovací hodiny příliš krátká (např. experiment, videoprojekce s následnou diskusí, simulační hra), lze po domluvě s ředitelem upravit rozvrh nebo spojit výuku s jiným vyučovacím předmětem, který s tématem souvisí (např. zeměpis, biologie, výchova ke zdraví, český jazyk). Argument, že dochází k posilování mezipředmětových vztahů, by měl být vyslyšen. Vstřícnost ze strany ředitele je namístě i v případě, kdy je účelné přesunout výuku do jiných prostor uvnitř školy (např. besídka ve školní jídelně, výuka v počítačové učebně) nebo mimo budovu školy (např. výlet, exkurze, projekt). Příprava úkolů pro aktivity v terénu je náročná na čas, zodpovědnost za žáky v silničním provozu znamená stres, což ve spojení s nekázní vede k frustraci a demotivaci učitele (mám to zapotřebí?), zvláště když se učiteli nedostává dostatečné podpory ze strany vedení školy. Když se integrace

environmentálních témat do výuky cizích jazyků vydaří, nebo když dokonce výuku doprovází srdečný smích žáků, pak to přinese učiteli pocit štěstí a spokojenosti.

Mezi **vnitřní determinanty** učitelské práce řadíme pedagogické nadání a vzdělání, uplatňovaný pedagogický styl, orientace učitelské práce (na vyučovaný předmět, tzv. logotrop, nebo na žáka, tzv. pedotrop), znalosti lingvistické, psychologické, environmentální, jakož i přehled o jiných oborech, organizační schopnosti, časové možnosti pro plánování výuky a pro evaluační fázi, v neposlední řadě jeho „patříčné ideové, morální, volní a citové vlastnosti včetně pedagogického taktu a tvůrčího zaujetí pro pedagogickou činnost“ [Hendrich, 1988, s. 16-17]. Přidejme, že jako v každé pomáhající profesi je pro pedagoga důležitý dostatečný odpočinek, psychická pohoda a rodinné zázemí. Flexibilní uplatňování tvůrčích postupů je podmíněno na jedné straně skutečností, že každý pedagogický proces je jedinečný, neopakovatelný, na straně druhé proměnlivostí environmentální problematiky a rychlým zastaráváním učebních materiálů.

K psychologickým aspektům v rovině učitele patří rovněž typ výkonové orientace. Učitel cizího jazyka může trpět nepříjemným pocitem, že o environmentální výuce moc neví a že nebude moci zodpovědět otázky žáků. Nastolí direktivní způsob řízení, při němž velkou roli hrají známky a kontrola výkonnosti. Vyučovací hodinu přesně naplánuje a plán se snaží striktně dodržet. Vyhýbá se improvizacím a spontánním dialogům. Po probrání látky téma uzavírá s pocitem, že je splněno a uzavřeno. K probranému tématu se nevrací. Prof. Oliver Dickhäuser z Univerzity Mannheim takto charakterizuje výkonovou orientaci, která je motivována snahou vyhnout se nepříjemné situaci („*Vermeidungsleistungszielorientierung*). Z práce učitele typu „*Vermeider*“ se postupně vytrácí radost a uspokojení, přetrvává strach z odhalení vlastní (domnělé) neschopnosti. Proti tomuto typu stojí výkonová orientace motivovaná maximálním přiblížením („*Annäherungsleistungszielorientierung*“) [Dickhäuser, 2012, s. 66]. Učitel typu „*Annäherer*“ se snaží proniknout co nejhluběji do problematiky lingvistických, psycholingvistických i environmentálních disciplín, je připraven zodpovědět otázky žáků a očekává, že žáci ocení jeho kompetentnost. Ani tento přístup různé studie nepovažují za bezproblémový („*Studien finden nicht so klar diese positiven Unterrichtsmerkmale bei den Annäherern*“) [Dickhäuser, tamtéž]. Problematické je, že takto orientovaný učitel se příliš zabývá svou vlastní osobou a tím, jak působí na žáky.

Patrné to bývá na školách, kde se praktikuje hodnocení učitelů žáky. Učitel pak může sklouznout k provozování libivé „show“, aby zaujal, pobavil. Za optimální motivaci v práci učitele se považuje orientace na učební cíle („*Lernzielorientierung*“). Výsledky jednání učitele orientovaného na učební cíle mu slouží jako nástroj pro zlepšení vlastních kompetencí. Chyby u žáků nesoudí, ale chápe je jako šanci k pokroku. Nezabývá se tolik vlastní osobou, ale chce růst prostřednictvím splnění cílů výuky. Tyto tři typy jsou modely, které se v extrémní podobě v praxi nevyskytují. Jsou v určitém poměru zastoupeny v osobnosti každého pedagoga. Je však prokazatelné, že čím větší je orientace na učební cíle, tím déle učitelé vykonávají svoji profesi s radostí. Určitá projevená nedokonalost učitele zlidšťuje a přibližuje žákům (např. neuměle namalovaný obrázek na tabuli), proto je lepší přiznat neznalost a poradit se s učitelem příslušného předmětu nebo jiným odborníkem. Základem je, aby situace nevyústila do ztracena, ale aby byla ověřená informace následující hodinu předložena žákům (např. ústně sdělením doporučené literatury, graficky načrtnutím schématu, písemně prostřednictvím nakopírovaného materiálu, elektronicky na školní síti) a aby se s ní pracovalo (např. klíčová slovní zásoba, poslechový text). Druhou možností je, že informaci zjistí a přednese žák, pro něhož je dané téma koníčkem. Prestiž učitele tím paradoxně může vzrůst, neboť se zachoval čestně a ukázal, že i jeho znalosti mají své meze a že i jeho práce je spojena s celoživotním vzděláváním.

Další problém spočívá v tom, že integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků je pro učitele výzvou a náročnou situací. Za každým inovativním postupem se skrývají potenciální nebezpečí, z nichž pramení úzkosti zatěžující učitelovu psychiku. Učitel si pak zdůvodňuje, proč se dané metodě vyhnout. Debata pro a proti (*Pro-Kontra-Debatte*) může vyústit v extrémní kritiku a konflikty mezi žáky. Do panelové diskuse (*Podiumsgespräch*) se zapojí jen část žáků, zbytek pasivně sedí. Skupinová práce (*Gruppenarbeit*) má za následek, že se žáci baví ve své mateřštině. Hraní rolí (*Rollenspiel*) připadá žákům zbytečné a neefektivní. Učení ve stanicích (*Stationenlernen*) nelze realizovat a vyhodnotit během jedné vyučovací hodiny, navíc by se muselo hýbat nábytkem. Simulační hra (*Simulationsspiel*) je nepředvídatelná a náročná na přípravu. Žákovská prezentace (*Schülerpräsentation*) obsahuje množství chyb, které se poslechem fixují. Referát (*Referat*) je nudný a není podnětem pro komunikaci. Didaktické hry (*didaktische Spiele*) jsou vyhrazeny mladším dětem, na vyšší stupni školy působí směšně. Problémové vyučování (*Problemunterricht*)

demotivuje žáky svou náročností. Na projektové vyučování (*Projektunterricht*) nemají žáci dostatečnou koncentraci, výdrž a disciplínu, nejsou schopni kooperace, několik málo aktivních si připadá zneužito svými nečinnými spolužáky. Na provádění rešerše v knihovně (*Bibliothekrecherche*) nebo výzkum v terénu (*Erkundung*) jsou žáci příliš pohodlní, je jim líto volného času. Činnostní vyučování (*handlungsorientierter Unterricht*) se zvrátí do chaosu a rozkladu vyučovací hodiny. Na experimenty (*Experimente*) a případové studie (*Fallstudien*) nemá učitel patřičné vzdělání. U kolektivní evaluace (*kollektive Evaluation*) by se mohl dozvědět od žáků nepříjemné skutečnosti o své osobě. Při řečnickém cvičení (*Rede*) se rozhostí ticho atd. atd. Z obavy před nezvládnutím své organizační a manažerské role se učitel uchyluje k tradičním metodám výuky cizích jazyků, klade důraz na jazykové prostředky, cvičení z učebnice a procvičuje osvědčená témata, která mu poskytují pocit jistoty a bezpečí. Takový postup je v rozporu s komunikačním obratem (*kommunikative Wende*), který je v západní lingvodidaktice patrný od 70. let 20. století a ve střední Evropě od konce 80. let 20. století. Je chybou rezignovat na aktivizující metody jen proto, že jsou spjaty s větším rizikem než tradiční interakční formy [Bausch, 1995, 178]. Omezit frontální vyučování ve prospěch aktivizujících metod a reagovat flexibilně a spontánně na vyučovací situace je cestou, jak přiblížit probíranou látku reálné komunikaci a vtáhnout žáky do dění ve vyučovací hodině.

Mezi vnitřní determinanty učitelské práce patří rozhodující měrou také preferované metodické postupy konkrétního učitele, proto v této části kapitoly 5.2 zmíníme i několik metodických tipů, které jsou z psychologického hlediska relevantní (podrobně o metodických postupech při integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků pojednává kapitola 7.). Uvedme příklad, jak překonat obavu ze zastarávání informací: Jestliže v roce 2006 se o vodíkových autech hovořilo v dlouhodobé perspektivě, v roce 2012 se již hovoří o vodíku jako o pohonné hmotě pro širokou veřejnost. V roce 2012 otevírá Shell a Total v Hamburku druhou a třetí vodíkovou čerpací stanici, na území celé Spolkové republiky je to 15 stanic a počítá se s rozšířením na 50. Informace v učebnicích k tomuto tématu jsou zastaralé, proto může učitel vytvořit kartičky s větami pro tři skupiny, kdy jedna má vybrat věty platné pro vodíkové auto, druhá pro benzínové auto a třetí skupina věty, které platí pro oba typy vozidel (např. 1. *Die Fahrzeuge stoßen Schadstoffe aus.* / 2. *Die Fahrzeuge fahren lautlos.* / 3. *Die Fahrzeuge verfügen über eine größere Reichweite als Elektroautos.* / 4.

*Es gibt mehr Tankstellen für diese Fahrzeuge. / ...)* [Tankstellennetz ..., 2012, s. 7]. Následně probíhá diskuse o výhodách a nevýhodách obou typů aut. Pokud téma třídu zaujme, může jej učitel zadat pro zpracování projektu. I když se v didaktice preferuje výběr tématu pro projektové vyučování samotnými žáky, najdeme řadu argumentů také pro přímé zadání učitelem („*Gute, sinnvolle und erfolgreiche Projektarbeit ist allerdings auch möglich, wenn das Thema des Projekts vom Lehrer ausgeht. Das gilt vor allem dann, wenn sein Herz an der Sache hängt und es ihm gelingt, die Schüler anzustecken. Häufig gelingen solche Projekte sogar besser, als solche, denen eine oft mühsame und frustrierende Themensuche mit zahlreichen Abstimmungen vorausging*“) [Hanner, 1998]. Pro učitele je to šance se o zadaném tématu dozvědět více, ale zároveň to znamená zjistit si základní informace předem a projekt dobře organizačně připravit (mj. určit cíl a trvání projektu, naplánovat pracovní fáze a intenzitu práce, zajistit prostor, pomůcky, média, získat kontakty na experty, popř. do zahraničí) [Vávra, 2005, s. 21-22]. Téma projektu vyžaduje učitelovu kreativitu, mělo by znít lákavěji než jen *Wasserstoffauto*, ale např. *Rückkehr an denselben Platz in der Zukunft* nebo *Wasserstoffauto in den Augen von Vertretern verschiedener Berufe*. Podobný projekt lze účelně propojit s vyučujícím chemie nebo fyziky. Výsledek lze prezentovat formou školního kabaretu (*Schülerkabarett*), ve kterém nechybí humor, satira a ironie. Pedagogické nadání, zkušenosti a tvůrčí zaujetí se uplatní i při zdokonalování písemného projevu žáků. Obavou učitele bývá, že výuka nebude pro žáky atraktivní. Je zřejmé, že bez nápaditosti se zadání témat písemných prací neobejde (např. „*Schönheit des Unscheinbaren; Bäume – unsere schweigenden Gefährten; Das Wiesenstück, eine kleine Welt; Macht euch die Erde untertan; Täglich stirbt ein Stück Natur*“), obměna je třeba i při stanovení formy písemných prací (např. „*Mitschriften, Exzerpte, Notizen, Zusammenfassungen, Leserbriefe*“) [Calließ, 1987, s. 278]. Pro rozvoj environmentální senzitivity je vhodné vyprávět text z nové neobvyklé perspektivy (např. zvířete, studánky, sněhové vločky), sepsat konec k příběhu s otevřeným koncem nebo vytvořit dodatečnou pasáž jako dialog mezi oběma protagonisty. Žáci mohou také cizojazyčný text přetvořit tak, že při zachování obsahu změní formu textu (např. přetvoří vyprávění na dopis) [Bausch, 1995]. Volnější zadání (např. *Naturerfahrung – freies Schreiben*) je pro učitele pohodlnější, skrývá však nebezpečí (zejména u technicky orientovaných žáků), že si žáci s volným psaním neporadí a výsledek bude frustrující. Příliš volné zadání písemného úkolu bez osvojení potřebných nástrojů komunikace vede také

k časově náročnější opravě, což při nevalné úrovni prací může být frustrující dvojnásob. První možností je zadat dvě fakultativní témata (např. jedno přírodovědné postavené na faktech a druhé estetické postavené na prožitku a fantazii), druhou možností je zadat jediné konkrétní téma s tím, že záleží na žákovi, jak prostřednictvím jazyka upoutá pozornost čtenáře, ať už vědeckým pojetím nebo osobním estetickým prožitkem přírody. Calließ doporučuje druhou možnost, tj. povzbudit žáky k propojení obou pojetí a překonat tak rozpor mezi světem přírodovědných faktů a světem literární fantazie („*Bedenklich könnte aber eine Überbetonung des Gegensatzes von naturwissenschaftlicher und künstlerisch-unmittelbarer Darstellungsweise sein*“) [1987, s. 277].

Další dilema, které vyučující řeší, je zaujetí vlastního stanoviska k environmentální tematice, od čehož se odvíjí výběr textů do výuky. Místo jednostranných přístupů (např. harmonická příroda, škodící člověk) by měl žákům poskytnout plastické názorové spektrum a pestré textové formy, kdy se vedle sebe objeví texty náročnější, společensky kritické i triviální a oddechové (např. „*Texte zum Geschäft mit dem Tier und zum verfälschten Tierbild der Medien, Sachtext zur Naturzerstörung, Schlagertext mit kitschiger Naturschilderung, Naturballade*“) [Calließ, 1987, s. 276]. Pro výuku pokročilých najdeme autentických materiálů dostatek, opět ale narážíme na problém horší nabídky textů pro začátečníky a mírně pokročilé, což vyžaduje od vyučujícího provádět rešerše, sledovat nabídku učebních materiálů na trhu, číst zahraniční tisk, účastnit se workshopů a dalšího vzdělávání, vyměňovat si zkušenosti s ostatními pedagogy, získávat inspiraci a motivaci na zahraničních cestách, jakož i efektivně hospodařit s vlastní energií a obnovovat fyzické i psychické síly do další práce.

Psychologické aspekty v rovině učitele a v rovině žáka ovlivňují **efektivní komunikaci** mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Efektivní komunikace je základem úspěšného vyučovacího procesu. Předpokladem je atmosféra důvěry, které docílíme transparentním uvedením cíle výuky, zdvořilým jednáním (např. poděkování za odpověď), vztahováním tématu k osobní zkušenosti žáka (např. odkaz na film nebo sportovní utkání), autentickou řečí (včetně částic, citoslovcí a rétorických figur), využíváním textů, jejichž obsahy jsou relevantní pro jiné vyučovací předměty, či přiznáním, že některé (byť smysluplné) cvičení je uměle zaměřeno na izolovaný jev

(„wenn Passivformen im Englischen durch Eingabe aktiver Sätze geübt werden sollen, soll die Künstlichkeit dieser Aufgabe explizit erwähnt werden“) [Bausch, 1995, 178]. Učitel jako facilitátor cizojazyčné komunikace má k dispozici následující nástroje: vytvoření příjemné atmosféry ve třídě (vzájemný respekt, humor), chyba jako cesta k nápravě (povzbuzování žáků, poučení z chyb k prospěchu celé skupiny), nepřerušování komunikace při interview nebo diskusi (poznámenání si chyb, po proběhnutí rozhovoru objasnění a procvičení), tolerance ke všem názorům (podmínka: komunikace probíhá kulturně a v cizím jazyce), uspořádání stolů do podkovy (aby se žáci mohli při komunikaci pozorovat), nebo alespoň do písmene L (aby si nekoukali na záda), maximalizace interakcí mezi žáky (práce ve dvojicích, skupinová výuka, projektové vyučování apod.), projevení svého nadšení pro cizí jazyk i pro environmentální výchovu („Zeigen Sie den Lernenden, warum und wie sehr Sie den Gegenstand, den Sie unterrichten, schätzen, lieben. Ihre Begeisterung kann auch Begeisterung schaffen. Wer eine Sprache liebt, benutzt sie gerne“) [Schatz, 2006, s. 53].

### 5.3 Využití jazykových her s environmentální tematikou a aktivit v terénu při odbourávání komunikačních bariér

Integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků může narážet na **komunikační bariéry**, které souvisejí s nedostatečným osvojením jazykových prostředků, se strachem, studem, lhostejností či nezájmem žáků, popř. s nepříznivým klimatem ve třídě nebo mezi žáky a učitelem. Účinným prostředkem k překonávání těchto bariér jsou jazykové hry s environmentální tematikou a aktivity v terénu. Žák přestává být hříčkou náhody, „obětí“ nadvlády učitele a jeho moci. Stává se z něj hráč či průzkumník, který rozvíjí své schopnosti a podílí se na vývoji událostí ve třídě či v mimoškolním prostředí.

**Jazykové hry s environmentální tematikou** definujeme jako hry, které rozvíjejí komunikační dovednosti v cizím jazyce a týkají se alespoň jednoho environmentálního aspektu, přičemž může jít o aspekt přírodovědný, sociální, ekonomický nebo etický. Hry s environmentální tematikou mohou zprostředkovávat poznatky, objasňovat souvislosti, podporovat kreativitu a působit na sociální formy učení [Calließ, 1987, s. 535]. Ekologické učení může zahrnovat pestrou škálu forem od učení z osobní zkušenosti (např. prožitá utopie při simulační hře na budoucnost), přes

rozumové učení (např. pexeso s ekologickými problémy a jejich odstraňováním) až po činnostní učení prostřednictvím ekologického jednání (např. soutěž ve výrobě výstražné cedule varující před odhazováním nedopalků v lese) [Calließ, 1987, s. 536]. Nezastupitelné jsou i krátké hry, které jsou přípravnou fází pro větší aktivity, plní relaxační funkci nebo uzavírají vyučovací hodinu.

**Význam jazykových her s environmentální tematikou** shrneme do následujících bodů:

- podpora výše zmíněných oblastí ekologického učení (mj. simulace reality; chápání přírody nejen kognitivně, ale i pocitově),
- odbourání psychických a komunikačních bariér (mj. uvolněná atmosféra; komunikace v cizím jazyce bez strachu z chyb a špatných známek),
- zprostředkování hodnot a norem (např. vítězí nejúspornější řešení; od konkrétního příkladu k pochopení souvislostí),
- rozvoj inovativního myšlení (např. naplánování nového postupu řešení),
- povzbuzení žákovyho temperamentu (spontánnost, zvědavost, radost z nových situací, vtip, snaha vyniknout, prvek napětí, ...),
- sociální efekt (mj. posílení vztahů žák – žák, žák – učitel),
- psychické odreagování (např. po frontální výuce, po náročném testu).

U mladších žáků využíváme jejich přirozené soutěživosti, žáci rádi soupeří o kladné body, k aktivitě je podněcuje sledování bodového stavu skupiny [Hendrich, 1988, s. 358]. U starších žáků a u dospělých hrozí riziko, že hra bude vnímána jako něco nadbytečného, neužitečného („*In der Erwachsenenbildung haben wir oft die Erfahrung gemacht, dass der Einsatz spielerischer Lernformen auf Widerstand bei den Teilnehmern stößt. Das liegt möglicherweise daran, dass Spiel in der Wertung mit 'Freizeit' verknüpft wird, und die Freizeit als etwas Uernstes streng vom Ernst der Arbeit getrennt ist. So besteht bei den Teilnehmern ein unbegründetes Misstrauen, ob mit dem 'Kinderkram' Spiel etwas für sie Nützliches vermittelt werden kann*“) [Calließ, 1987, s. 537]. Z tohoto důvodu je u starších žáků a u studentů nezbytné nejen důkladné vysvětlení pravidel, ale i smyslu hry, k čemu hra slouží a jaké dovednosti rozvíjí.



### Dodržujeme následující **hlediska výběru didaktické hry**:

- hra zapadá do celkové koncepce vyučování („*In der Bildungsarbeit müssen Umweltspiele in ein Gesamtkonzept eingebettet werden*“) [Calließ, 1987, s. 538],
- hra přináší vedle rozvoje cizojazyčné komunikace alespoň jeden další efekt (např. kognitivní, hodnotový, sociální, relaxační, motivační),
- hra slouží k úvodu do učiva, procvičování nebo opakování učiva,
- hra má jasná a jednoznačná pravidla (příliš složitá pravidla, natož vysvětlená v cizím jazyce, působí demotivačně),
- hra má jasný způsob vyhodnocení, popř. i nezávislého rozhodčího (např. body na tabuli zaznamenává žák, který dlouho chyběl, nebo žák, který je lichý co do počtu, pokud potřebujeme stejně početné skupiny),
- pro hru je dostatek času, prostoru, materiálního vybavení a rekvizit,
- hra zapojuje aktivně „co největší počet žáků, pokud možno celý kolektiv“ [Hendrich, 1998, s 358].

**Rozdělení jazykových her s environmentální tematikou** lze provést podle doby trvání, pomůcek, místa realizace, přínosu pro rozvoj řečových dovedností, přínosu pro environmentální výchovu, způsobu reflexe životního prostředí a podle převládající aktivity. Podle doby trvání dělíme hry na hry nosné (na celou vyučovací hodinu, popř. na více vyučovacích hodin) a na hry doplňkové (do 20 minut), které jsou určeny na začátek či konec vyučovací hodiny, popř. k překonání únavy během vyučovací hodiny. Podle pomůcek můžeme rozlišovat hry bez pomůcek a hry s kartičkami, hracími kartami, papírem, obrázky, samolepkami, herními plány, textem, rekvizitami, hrací kostkou, míčkem, maňáskem či jinými specifickými pomůckami. Podle místa realizace dělíme hry na hry ve třídě, na hřišti, v ulicích města, na venkově, v přírodě či ve specifickém objektu (např. v muzeu, v galerii, v informačním centru národního parku). Podle přínosu pro rozvoj řečových dovedností rozlišujeme hry zaměřené na rozvoj jazykových prostředků, trénink poslechu cizojazyčného projevu, trénink čtení cizojazyčného textu, trénink cizojazyčného písemného projevu, trénink cizojazyčného

ústního projevu, trénink překládání a tlumočení. Podle přínosu pro environmentální výchovu dělíme jazykové hry na hry celostně utvářející environmentální myšlení a hry procvičující environmentální slovní zásobu (např. formou komunikace, kresleného diktátu nebo hledání tajného slova – viz tabulka č. 9). Podle způsobu reflexe životního prostředí lze vyčlenit hry orientované na transfer (od lokálního ke globálnímu jednání), hry orientované na uvědomění (ekologický způsob života a kvalita života), hry orientované na anticipaci (vize a návrhy řešení pro budoucnost) a hry orientované na komunikaci (dialogy na téma zodpovědného vztahu k přírodě) [Marek, 1993]. Podle převládající aktivity rozlišujeme hraní rolí a hry seznamovací, hry zaměřené na smyslové vnímání, simulační, diskusní, deskové, pohybové, poslechové, textové, výtvarné, relaxační, hlasovací a hry se slovy. Hry se slovy můžeme rozdělit dále na řetězové, hádankové, sestavovací, příběhové a tematické. Ke každému typu hry podle převládající aktivity je v tabulce č. 9 v závěru této kapitoly uveden jeden příklad. Pro potřeby výuky uvádíme i německý ekvivalent názvu hry, její didaktický potenciál a stručný pokyn v německém jazyce. Pro podrobnější pokyny, časové dispozice hry, přípravu pomůcek a cílové skupiny žáků z hlediska věku viz použítá literatura [Angličtinu ..., 2000-2011; Blobel, 2012; Brenner, 2011; Imkamp, 1996; Lassert (Papier), 1993; Peia, 2011; Prokop, 1999; Vávra, 2005; Vopel, 1996].

Účinným prostředkem k odbourávání komunikačních bariér jsou rovněž **aktivita v terénu**. Aktivita v terénu by měla být koncipována tematicky a její název by měl působit neotřele, překvapivě až záhadně, aby vzbudil pozornost žáků. V souladu s tímto tématem plní žáci konkrétní úkoly, např. na tematickém výletě Stopy („*Spuren*“) plní žáci úkol „*Suchen Sie, welche Spuren Tiere hinterlassen haben? (Federn, Fraß- oder Fußspuren, Haare)*“ [Marek, 1993]. Z výletu by měl být písemný výstup (spíše kratšího rozsahu, aby úloha nebyla demotivující), jenž je následně přednesen v plénu (adresátem není jen učitel, ale celá skupina). Produkty umístíme na nástěnku či dodáme do školní kroniky. Aktivita mimo budovu školy musí být smysluplná (např. transformační cvičení z učebnice je vhodnější provádět ve třídě) a autentická se vztahem k prostředí, ve kterém je vykonávána („*Bei Lese- und Schreibaufgaben ist es wünschenswert, dass die Schüler einen außerunterrichtlichen Sinn und Zweck erkennen*“) [Bausch, 1995, s 179]. Využíváme v první řadě možnosti okolí školy (např. park, les, potok, černá skládka, rybník), až po vyčerpání námětů v blízkosti školy volíme vzdálenější cíle (např.

vlastivědné muzeum, sběrný dvůr, spalovna, plynárna, přírodní park, památný strom). Podporujeme učení všemi smysly, např. při vycházce do parku s názvem Slepá housenka („*Blinde Raupe*“) má jeden žák (nebo více žáků) zavázané oči a je provázen co nejčlenitější trasou jiným žákem v roli vůdce [Marek, 1993]. Žáci se zavázanýma očima poslouchají zvuky, dotýkají se rostlin, čichají, našlapují a zároveň plní úkol podle dispozice parku (např. *Schreiben Sie, was Sie erlebt haben. Konzentrieren Sie sich auf Steine, Bäume, Wurzelstücke, Vogelgesang und Wassergeräusch*). Jiné aktivity rozvíjejí fantazii, např. žáci vyhledají „svou“ rostlinu a mají úkol napsat, co tato rostlina viděla, slyšela, prožila. Výsledkem může být třídní deník z přírody („*klasseneigenes Naturbuch*“) [Calließ, 1987, s. 279]. Mimořádně zdařilé produkty předkládáme rodičům na třídních schůzkách, školní radě i řediteli, čímž je získáváme pro podporu obdobných dalších aktivit. Paradoxně nejnáročnější na čas je připravit aktivity mimo budovu školy pro výuku začátečníků, kdy je účelné vycházet od známého a důvěrného („*ausgehend von Bekanntem und Vertrautem, erkunden Schüler zielstrebig und sicherer das Unbekannte und Fremde*“) [Wicke, 1997]. Učitelé si stěžují na nedostatek materiálů na trhu, ze kterých by mohli čerpat environmentální témata pro tuto úroveň pokročilosti. Přitom lze výuku v terénu realizovat s jednoduchými doplňkovými materiály, které si učitel připraví sám (méně znamená více). Např. při návštěvě zoologické zahrady na téma Exotická zvířata (*Exotische Tiere*) se osvědčuje jeden pracovní list (např. formát A5) s doplňováním:

- vhodných slov do vět bez nabídky (např. podstatná jména → zvířata; slovesa → činnosti zvířat; přídavná jména → barvy zvířat; předložky → *Angst haben vor, im Wasser leben, auf der Wiese liegen*),
- slov z nabídky (např. *Giraffe / Elefant / Eisbär / Zebra*),
- kontrastivních tabulek (srovnání dvou zvířat – např. *Wolf X Schakal*),
- dokončování vět (např. *Tiger fressen ..., Bären mögen ..., Wildkatzen fangen ..., Krokodile leben im ..., ... können fliegen*),
- nadřazených pojmů (např. *Wasser-, Raub-, Wüsten-, Nacht-, Säugetiere*),
- jednotlivých písmen do vět nebo do textu (např. hádanka nebo kvíz).

Úspěch při plnění těchto úkolů vede k rozvinutí příznivého vztahu žáků k cizímu jazyku i ke vzbuzení jejich zájmu o environmentální témata. K dalším typům cvičení, která můžeme využít při výuce v terénu, patří spojování odpovídajících vět či výrazů, sestavování vět z jednotlivých slov, úlohy typu multiple-choice, odpovědi na otázky, křížovky (např. s klasickou legendou, s antonymy, s obrázky), popis nebo komentář obrázku či fotografie, práce s kompozity (např. skládání slov ze slabik, odhad významu složených slov, hledání společného základu složených slov, hledání složených slov v ilustrovaném hadu), opravovací cvičení (např. opravit tvrzení, pokud nesouhlasí se skutečností, opravit sled písmen), vylučovací cvičení (např. určit, které zvíře nepatří k ostatním, které zvíře nebylo ve výběhu) či cvičení na stupňování (např. srovnat zvířata podle velikosti, rychlosti, stupně ohroženosti).

Na **závěr hry či aktivity v terénu** vyhlásíme výsledky. U hry nosné můžeme pojmout vyhlášení slavnostně, předáme skutečné nebo fiktivní medaile, mladší žáci mohou obdržet drobnou cenu (např. razítko, samolepku, „smajlíka“). Vítězům podáme ruku, vyzveme třídu, aby zatleskala. U hry doplňkové, kde šlo o relaxaci a odreagování, jsou vítězi všichni, kdo se zúčastnili. Zdárný průběh hry pochválíme a opět si sborově zatleskáme. Potlesk má motivující účinek. Hry neznámujeme, abychom neporušili princip, že při hře se žáci nesmí obávat negativního hodnocení. Pokud však příjemně překvapí žák, který v jiných aktivitách nevyniká, můžeme ho za mimořádný výkon pochválit a zapsat mu do klasifikace jedničku nebo plusový bod. Zdůrazníme, že se jedná o mimořádnou situaci. Taková výuka má tu výhodu, že „dostanou šanci i slabší žáci a výkony žáků ve třídě se navzájem vyrovnávají“ [Prokop, 1999, s. 23]. Shrňme, jaké ponaučení si z hry odnést pro každodenní praxi, v případě simulační hry též připomeneme, že reálný život není hra a že za jednání v reálném světě nese každý jedinec plnou zodpovědnost.

**Pravidelné zařazování** jazykových her s environmentální tematikou a aktivit v terénu do programu výuky motivuje, reflektuje a nacvičuje ekologické chování a přispívá k tomu, aby se v současnosti vyzkoušené stalo motorem společnosti let budoucích („*Das Spiel soll nicht nur als Methode oder Motivationstrick vorkommen. Vielmehr entspricht das Spiel von seinem inhaltlichen Aufforderungscharakter unseren Vorstellungen vom ‚Homo oecologicus‘ der Zukunft*“) [Calließ, 1987, s. 538].

Typ hry	Příklad hry a její didaktický potenciál	Pokyn k průběhu hry v německém jazyce
hraní rolí ( <i>Rollenspiel</i> )	Pozemšťané & mimozemšťan („ <i>Erdbewohner &amp; Außerirdischer</i> “) → žáci si s učitelem vymění sociální role, opakování částí těla [Vávra, 2005, s. 38]	<i>Der Lehrer ist ein Außerirdischer von einem anderen Planeten und kennt unsere Erde nicht. Er ist neugierig und fragt die Schüler, wie der Mensch aussieht. Die Schüler in der Rolle von Erdbewohnern versuchen es ihm zu erklären. Der Lehrer malt es an die Tafel, aber absichtlich falsch (Hände auf dem Kopf, vier Beine usw.). Die Schüler müssen ihn beraten. Man kann auch ein Tier oder ein Verkehrsmittel beschreiben.</i>
seznamovací ( <i>Spiel zum Kennenlernen</i> )	Najdi někoho, kdo .. („ <i>Finde jemanden, der ...</i> “) → hra je vhodná pro seznámení žáků na začátku školního roku, otázky se týkají osobních charakteristik a vztahu k přírodě [Prokop, 1999, s. 1-2]	<i>Die Schüler bekommen die Fragebogen und sollen innerhalb von einem Zeitlimit den Fragebogen ausfüllen, indem sie jeweils einen Schüler finden, der Frage von einer Zeile mit JA beantworten kann, z. B.: Finde jemanden, der sich stolz auf etwas fühlt, von etwas überrascht ist, die gleiche Augenfarbe hat, so groß ist wie du, einen Tag im Freien erlebt hat, einen Erfolg hatte, sich über etwas geärgert hat, etwas für die Umwelt getan hat usw. Dann berichte über die interessantesten Antworten im Plenum.</i>
zaměřená na smyslové vnímání ( <i>Spiel zur Erkundung mit allen Sinnen</i> )	Čichový koktejl („ <i>Geruchcocktail</i> “) → Hra je zaměřena na rozvoj smyslového vnímání (v tomto případě čichu) a na získání bližšího kontaktu s přírodou [Prokop, 1999, s. 5]	<i>Dieses Spiel findet im Freien statt. Die Schüler bekommen Plastikbecher und sammeln in diese Becher verschiedene Teile von Pflanzen, von der Rinde, vom Moos, und zwar so, damit ein interessanter Duft entsteht. Nach einer gewissen Zeit versammeln sich die Schüler, stellen ihre Produkte vor, bzw. begleiten sie mit einem witzigen Kommentar und lassen andere Schüler riechen. Dies kann mit einem Rätsel verbunden sein: Rieche und rate, was in meinem Becher ist.</i>
simulační ( <i>Simulationsspiel</i> )	Nové město („ <i>Eine neue Stadt</i> “) → hra rozvíjí uvědomění si souvislostí při územním plánování a střety zájmových skupin [Prokop, 1999, s. 19-20]	<i>Die Schüler bekommen den Plan von einem Stadtteil und die zur Bebauung bestimmten Grundstücke. Sie bekommen je nach der Rolle (Architekt, Investor, Grundstückseigentümer, Stadtrat, Bürger, Journalist, Bauamtsleiter u. ä.) eine Aufgabe und einen unterschiedlichen (fiktiven) Geldbetrag. Es werden Steuern erhoben, Gebühren bezahlt und am Jahresende Bilanz gezogen. Die Schüler diskutieren dann, wie ihnen die Stadt gefällt, wer wie viel Geld und wie viele Grundstücke hat usw.</i>
diskusní ( <i>Diskussionsspiel</i> )	Hra na čtyři rohy („ <i>Vier-Ecken-Spiel</i> “) → hra	<i>Der Lehrer schreibt mit einem dicken Filzstift vier Wörter zu einem Thema (z. B. Wasserkraftwerke – Kohlekraftwerke –</i>

	<p>zjišťuje názory žáků na určité environmentální téma, oživuje běžnou konverzaci a spojuje ji s pohybem, hra má i sociální podtext (žáci se lépe poznají) [Brenner, 2011, s. 221]</p>	<p><i>Atomkraftwerke – Windräder) auf vier Blätter, immer ein Wort auf ein Blatt. Bitte überlegt euch, welches Item am besten zu euch passt, und geht in die betreffende Ecke (wenn jemand der Meinung ist, dass er mit keinem der Items etwas anfangen kann, dann soll er das Item auswählen, bei dem er sich am wenigsten unbehaglich fühlt). Sprecht miteinander darüber, inwiefern das Wort zu euch passt, was es für euch und für die Umwelt bedeutet. Ein Sprecher fasst den Konsens für die ganze Gruppe zusammen.</i></p>
<p>desková (Brettspiel)</p>	<p>Výlet („Ausflug“) → desková hra s figurkami a kostkou opakuje slovní zásobu k tématu Výlet [Angličtinu ..., 2000-2011]</p>	<p><i>Dieses Spiel produzierte das Sprachstudio Rolino. Das Spiel erschien in der Zeitschrift Dáda. Die Spieler werfen mit dem Würfel und bewegen ihre Spielfiguren vom Start zum Ziel. Auf dem Weg gibt es aber Gefahren (z. B. das Fahrrad hat einen Platten) oder Glücksereignisse (z. B. Abkürzung). In diesem Fall liest der Schüler den Hinweis und erfüllt ihn.</i></p>
<p>pohybová (Bewegungsspiel)</p>	<p>Pohybový diktát („Laufdiktat“) → hra přináší oživení a odreagování, propojuje vizuální vjemy s motorikou, text je zaměřen na ortograficky těžší slova z environmentální oblasti [Blobel, 2012, s. 112]</p>	<p><i>An verschiedenen Stellen im Klassenraum gibt es mehrere Teile eines Textes zu einem interessanten und umweltrelevanten Thema (z. B. Geheimnisse der Unterwasserwelt). Lauf zum Text. Merke dir den ersten Satz. Lauf nun zu deinem Schreibtisch zurück, und schreibe diesen Satz auswendig in dein Heft. Jetzt läufst du an eine andere Stelle und merkst dir den nächsten Satz. So machst du es mit dem gesamten Diktattext. Vergleiche deinen Text mit der Vorlage und korrigiere deine Fehler. Wer war am schnellsten? Wer hatte die wenigsten Fehler?</i></p>
<p>poslechová (Spiel zum Hörverstehen)</p>	<p>Tajné slovo („Geheimwort“) → trénink porozumění slyšenému a rozšiřování slovní zásoby k určitému environmentálnímu tématu [Blobel, 2012, s. 9]</p>	<p><i>Der Lehrer wählt einen Text, wo sich mehrmals ein Wort wiederholt. Statt das Wort aber zu lesen, zeigt er eine blaue Karte (blau = Ungewisses, unbestimmte Ferne). Die Schüler raten das Wort, z. B. „Für das Aussterben der ??? gibt es unterschiedliche Begründungen. Vielleicht führte zum Aussterben der ??? eine Klimaveränderung durch Vulkanausbrüche. Wahrscheinlich ist, dass mehrere Gründe dafür sorgten, dass die ??? ausstarben. Inzwischen fand man schon über 800 verschiedene Arten von ???“ (= Dinosaurier)</i></p>
<p>textová (Spiel mit einem Text)</p>	<p>Dějiny papíru („Die Geschichte des Papiers“) → práce s tématy týkajícími se životního prostředí, porozumění čtenému textu,</p>	<p><i>Der Lehrer kopiert die Vorlage, damit die Schüler zu zweit arbeiten können, und schneidet die einzelnen Karten aus. Die Schüler sollen daraus einen Text bilden: „1) Die Ägypter schrieben auf Papyrus. 2) Die Chinesen erfanden das Papier. 3) Sie trockneten einen Brei aus Pflanzenfasern und Wasser. 4) 700 n. Chr. erfuhren Araber das Rezept von chinesischen</i></p>

	procvičování préterita [Lassert (Papier), 1993, s. Pa 12]	<i>Gefangenen ... Die Schüler beantworten die Fragen zum Text. Was sind neue Möglichkeiten für die Papierherstellung? (Altpapier – Recycling, Hanf, Alfagras) Für wie viele Zeitungen reicht 1 Baum? (400) usw.</i>
výtvarná ( <i>Malspiel</i> )	Kreslený diktát („ <i>Zeichnendiktat</i> “) → trénink porozumění slyšenému a opakování slovní zásoby k tématům příroda, krajina, dům, orientace ve městě apod. Propojení s VV. [Vávra, 2005, s. 38]	<i>Der Lehrer diktiert Sätze, die ein Haus, eine Landschaft, eine einsame Insel oder einen Weg durch die Stadt beschreiben. Die Schüler malen. Es gibt keine einzige Lösung, denn die Zeichnungen können in ihren Einzelheiten erheblich divergieren. Anschließend geben die Schüler nach den Bildern den Text in eigenen Worten wieder. Varianta pro pokročilé: Wenn ein Hörtext eine Beschreibung einer Situation oder einer örtlichen Gegebenheit enthält, können ihn die Schüler in ein Bild oder in eine Abfolge von Symbolen transformieren.</i>
relaxační ( <i>Relaxationsspiel</i> )	Tajné poselství („ <i>Geheime Botschaft</i> “) → hra s fantazií, která uvolňuje cestu do podvědomí a přináší překvapivě konstruktivní výsledky, žáci mohou vyslovit vlastní přání a potřeby, odpovědět si na otázky: Kdo jsem? Kam chci? Co můžu udělat? [Vopel, 1996]	<i>Bitte setzt euch bequem hin und atmet tief und gleichmäßig. Versucht euch zu entspannen. Stell dir vor, dass eine unbewusste und weise Stimme in dir ist, die dir wichtige Hinweise über dich selbst geben kann. Bitte buchstabiere deinen Vornamen von rückwärts und schreibe die Buchstaben in der neuen Reihenfolge auf das Papier rund zwar einen Buchstaben unter den anderen. Wenn du also „Ute“ heißt, dann schreibe E ... T ... U ... Jeder Buchstabe ist der Beginn eines Wortes. Konzentriere dich auf die Buchstaben deines umgedrehten Vornamens und lass aus ihnen eine Botschaft entstehen. Jeder kann seine Botschaft der Gruppe bekannt geben, sie sich von der ganzen Gruppe zusprechen lassen oder dazu ein Bild malen.</i>
hlasovací ( <i>Abstimmungsspiel</i> )	Semafor („ <i>Ampelspiel</i> “) → první seznamování s určitým environmentálním tématem, projevení názoru hlasováním, zapojení i slabších žáků [Brenner, 2011, s. 194]	<i>Zu Beginn erhalten alle Schüler Pappkärtchen in den Farben Rot, Grün und Gelb. Anschließend liest die Lehrperson etwa zehn Aussagen bzw. Fragen zum aktuellen Unterrichtsthema vor. Nach jeder Aussage müssen sich die Schüler entscheiden, ob sie dieser zustimmen (grüne Karte zeigen), sie ablehnen (rote Karte zeigen) oder sich enthalten können (gelbe Karte zeigen). Dabei ist es nicht notwendig, dass die Schüler ihre Positionen begründen können.</i>
slovní řetězová ( <i>Wortkettenspiel</i> )	Slovní řetěz („ <i>Wörterkette</i> “) → osvojování principů tvorby slov se zaměřením na kompozita [Peia,	<i>Ein Spieler nennt ein Kompositum (Doppelwort), zum Beispiel „Haustier“. Der Nächste muss das Grundwort (das hintere Wort) nehmen und damit wieder ein Doppelwort bilden. Er könnte beispielsweise „Tierarzt“ sagen. Jetzt muss das nächste Wort mit „Arzt“ beginnen. Wer kein Wort mehr findet, scheidet aus. Varianta pro</i>

	2011, s. 69]	pokročilé: <i>Nur das Wortfeld Natur und Umwelt wird behandelt: „Trinkwasser → Wasserquelle → Quellwasser → Wasserverschmutzung, ...“</i>
slovní hádanková (Rätselspiel)	Co jsem? („Was bin ich?“) → procvičování gramatiky (např. konjunktiv, trpný rod, způsobová slovesa) na environmentální slovní zásobě [Imkamp, 1996]	<i>Ein Schüler geht vor die Tür. Es wird bestimmt, welchen Naturbestandteil er darstellt. Der Schüler kommt in den Klassenraum zurück und die Schüler definieren diesen Naturbestandteil der Reihe nach, indem sie beispielsweise nur Konjunktiv („Wenn du das wärst, dann müsstest du ...“), Passiv („Du wirst jeden Morgen benutzt ...“) oder Modalverben („Du kannst / du musst / du darfst nicht ...“) verwenden dürfen. Der Schüler muss raten, was er darstellt.</i>
slovní sestavovací (Wortpuzzlespiel)	Včelí pláštevek („Trimino“) → mobilizace a upevňování poznatků o určité oblasti ekologie, přiřazování pojmů k definicím [Brenner, 2011, s. 273]	<i>Vorbereitend werden Trimino-Sets mit dreieckigen Karten (gleichseitige Dreiecke). Diese enthalten an jeder Seite kurze Informationen zu einem Sachbereich, die so angeordnet ist, dass zwei Seiten unterschiedlicher Dreiecke jeweils zusammengehören (z. B. eine Begriffsdefinition und der zugehörige Begriff). Die Schüler in Partnerarbeit oder Kleingruppen ordnen zusammengehörige Karten zu und setzen die Karten wabenartig zusammen.</i>
slovní příběhová (Bandwurmspiel)	Nekonečný příběh („Bandwurmgeschichte“) → rozvoj originality, kreativity a upevňování syntaktických struktur [Peia, 2011, s. 68]	<i>Alle zusammen erfinden eine Geschichte. Einer fängt an und sagt einen Satz, zum Beispiel: „Die Schule ist abgebrannt.“ Der Nächste muss damit eine Satzverbindung (Parataxe) oder ein Satzgefüge (Hypotaxe) bilden, beispielsweise „Weil die Schule abgebrannt ist, fahren wir in den Zoo.“ So geht es weiter, wobei man alle Konjunktionen verwenden kann: „Wir fahren in den Zoo und befreien alle Tiere.“</i>
slovní tematická (Wortfeldspiel)	Ekologické země město („Stadt Land Fluss umweltorientiert“) → opakování environmentální slovní zásoby, trénink pohotovosti a rychlé reakce [Peia, 2011, s. 25]	<i>Unterteilt euer Blatt Papier in mehrere Spalten und beschriftet sie mit „Stadt“, „Land“, „Fluss“, „Tier“, „Nationalpark“, „vegetarische Kost“, „Umweltproblem“ u. ä. Ein Mitspieler sagt laut „A“ und zählt im Kopf das Alphabet auf. Ein Schüler ruft „Stopp“. Der Buchstabe, bei dem der „ABC-Denker“ gerade ist, wird als Spielgrundlage genommen. Mit diesem Anfangsbuchstaben schreibt ihr in jede Spalte ein passendes Wort. Wer zuerst fertig ist, ruft wieder „Stopp“. Du bekommst 5 Punkte, wenn das Wort noch jemand aufgeschrieben hat, 10 Punkte, wenn du das Wort als Einziger aufgeschrieben hast, 20 Punkte, wenn kein anderer Schüler in der Spalte ein Wort gefunden hat.</i>

Tabulka č. 9 Příklady jazykových her s environmentální tematikou



---

## **Kapitola 6. Didaktické prostředky při integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků**

V šesté kapitole se zabýváme didaktickými prostředky, které se podílejí na prezentaci a osvojování environmentální tematiky, motivují zájem třídy o otázky životního prostředí, stimulují reakce žáků a tvůrčí přístupy k řešení environmentálních problémů. Kapitola je členěna na podkapitoly, které pojednávají o jednotlivých didaktických prostředcích, přičemž máme na paměti Hendrichovu zásadu, že žádný materiální didaktický prostředek „nepůsobí izolovaně, nýbrž systémově, tj. ve vztahu k ostatním i nemateriálním prostředkům“ [1988, s. 394]. Při **volbě didaktických prostředků** sledujeme na jedné straně strategické cíle, tj. účinnost didaktických prostředků ve vztahu k obsahu učiva, na straně druhé operativně využíváme jejich synergického efektu v dané pedagogické situaci a zvyšujeme tak spád a přitažlivost vyučování.

### **6.1 Učebnice a pracovní sešity**

Za základní didaktický prostředek se považuje **učebnice**, která je výchozím textovým materiálem ve vyučování. Součástí učebnicových souborů bývá mj. pracovní sešit, klíč ke cvičením, sada testů, dále zvukový materiál s poslechovými texty, fonetickými, intonačními a rytmickými cvičeními, internetová podpora a DVD s videoukázkami (technická média viz kapitola 6.3). V kapitole 9. je doloženo, že učebnicové řady pro výuku německého jazyka dostupné na trhu v České republice sice v určité míře environmentální témata obsahují, zároveň však byla zjištěna jejich nevyhovující struktura (některá témata se opakují, některá zcela chybí). Zpracování nové učebnicové řady s vyváženým zastoupením všech environmentálních témat komplikuje vedle nezbytného mezioborového přístupu a finanční náročnosti knižní produkce zejména časová prodleva mezi tvorbou učebnice a jejím užitím v praxi, neboť okolní svět prochází dynamickými změnami a poznatky z oblasti životního prostředí se vyznačují rychlým zastaráváním. Neznamená to zcela rezignovat na práci s učebnicemi ve výuce, ale přistupovat k jejich nasazení selektivně a spíše doplňkově.

Ač nabídka komplexních materiálů pro výuku environmentálních témat v cizích jazycích na základních a středních školách je slabá, nabízejí se některé **alternativní možnosti**, jež spočívají v dílčím užití disponibilních materiálů (např. výběr určité pasáže s přizpůsobením věku, jazykové úrovni nebo zaměření školy). Uvedme tyto:

- učebnice environmentálních témat pro studenty s pokročilejší úrovní znalosti jazyka,
- vysokoškolská učebnice pro výuku environmentálně zaměřeného cizího jazyka,
- cvičebnice pro základní a střední školy zaměřené na určité jazykové dovednosti,
- učebnicové řady pro integrovanou výuku přírodovědných předmětů,
- cizojazyčné publikace s odborným zaměřením,
- metodické příručky pro integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků,
- tematicky zaměřené pracovní sešity v cizím jazyce.

Příkladem **učebnice environmentálních témat pro studenty s pokročilejší úrovní znalosti jazyka** je *Umwelt und Gesellschaft* (vydavatelství *Inter Nationes*, 2000) [Ohlendorf, 2000]. Z předmluvy není přesně jasné, pro koho je učebnice určena, ale obsah dává tušit, že jde o materiál pro vyšší ročníky středních škol, pro jazykové školy a pro vzdělávání dospělých. Předností učebnice je její komplexnost, pokrývá tematické okruhy jako je stav životního prostředí, půda, zemědělství, voda, les, vzduch, doprava, turismus, odpadové hospodářství, energetika, domácnost. Problematiku prezentuje rozmanitě formou odborných a literárních textů, fotografií, karikatur, diagramů, statistik, písní či aktivizujících cvičení. Lekce jsou doprovázeny okruhy slovní zásoby. Velmi precizně je zpracován klíč k úkolům nazvaný *Lösungen, Varianten, Hintergrundinformationen*, který slouží nejen pro kontrolu cvičení, ale též k prohloubení znalostí. Přílohu tvoří barevné folie pro zpětný projektor. Protože si autoři byli vědomi rychlého zastarávání informací o životním prostředí, kritériem výběru textů nebyla v první řadě aktuálnost, ale spíše zprostředkovatelnost,

inspirativnost a nadčasovost („*Bei der Auswahl, die subjektiv sein muss, spielte nicht die Aktualität die entscheidende Rolle, sondern die Frage der Transferierbarkeit: Die Benutzer sollen angeregt werden, ihre eigene Umgebung durch die hier gelieferte ‚Umweltbrille‘ zu betrachten und über Lösungen nachzudenken*“) [Ohlendorf, 2000, s. 6]. Nevýhodou, které jsou si autoři vědomi, je zaměření na pokročilejší studenty, proto doporučují s učebnicí v méně pokročilých skupinách (němčina vyučována druhým až třetím rokem) pracovat selektivně (např. vybrat určitou kapitolu nebo text pro zpracování projektu nebo referátu).

Jako příklad **vysokoškolské učebnice pro výuku environmentálně zaměřeného cizího jazyka** uvedme materiály v elektronické podobě vytvořené autorem disertační práce v letech 2010-2012 v rámci projektu INOVA – Inovace jazykového vzdělávání na ZČU (registrační číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/15.0403). Původně byly materiály užívány ve speciálním semináři Němčina v životním prostředí, později se osvědčily i v pokročilejších kurzech obecného jazyka na úrovni B1 podle SERR. Jedná se o čtyři kapitoly (celkový rozsah 48 stran), které se zabývají technickými, zdravotními, dopravními, společenskými a ekonomickými aspekty ochrany životního prostředí. Kapitoly jsou rozdělené na šest podkapitol (*1. Einstieg; 2. Textarbeit; 3. Grammatik; 4. Hören und Schreiben; 5. Übersetzung; 6. Glossar*). Ačkoliv jsou materiály určené pro studenty vysokých škol s pokročilejšími znalostmi cizího jazyka, lze je selektivně využít i pro výuku pokročilých skupin na střední škole (např. volitelný předmět konverzace v německém jazyce nebo maturitní seminář v oktávě). Využitelné na středoškolské úrovni jsou zejména následující kapitoly, které představují aktuální trendy 21. století: *Kapitel 1. Grüne Technologien: innovativ und exportstark; Kapitel 3. Verkehr und Umwelt in der Stadt: Herausforderungen im 21. Jahrhundert* [Vávra, 2011; Vávra, 2012]. Rozvoj receptivních a produktivních dovedností je provázán. Environmentální témata jsou dána do souvislostí i se sociální problematikou. Např. při poslechu dialogu *Horrende Energiepreise* žáci zaznamenávají, proč se matka samoživitelka dostala do finančních problémů, poté podtrhávají příslušné důvody v transkripci poslechu a formulují doporučení, jak by měla situaci řešit, přičemž procvičují předmětné věty (*Ich bin der Meinung / Ansicht, dass ... Ich glaube / Ich denke / Ich meine, dass ... Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ...*), konjunktiv préterita (*Sie sollten ... Das Problem könnte wie folgt gelöst werden: ... Zur Lösung des Problems könnte man Folgendes*

*machen: ...)* nebo konjunktiv plusquamperfekta (*An Ihrer Stelle hätte ich ...*) [Vávra, 2011, s. 10]. V případě, že žáci vedlejší věty a konjunktivy ještě neovládají, adaptujeme zadání a tvoříme doporučení zadlužené matce samoživitelce formou vět jednoduchých v indikativu (*Ich schlage Folgendes vor: Sie bitten die Ämter um einen Zuschuss. Sie verkaufen den Schmuck Ihrer Eltern. Sie überweisen den fälligen Betrag nächsten Monat, ...*). Následně žáci nacvičují rozhovory s distributorem energie, který zaslal upomínku za neuhrazenou částku, v závěrečné fázi napíší e-mail s žádostí o odklad platby za elektřinu. Poslech se stává východiskem pro trénink mluvení, psaní a rozvoj pragmatické kompetence. Klíčové obraty dané kapitoly se opakují formou překladu. Pozornost je věnována též získávání informací terénním průzkumem, dotazováním nebo internetovou rešerší (*Recherchieren Sie, wie Ihre Stadt / Ihr Dorf auf dem Gebiet der Kommunalpolitik funktioniert: Wann und wo tagt der Stadt-/Gemeinderat? Wo kann man Kontaktadressen, Telefonnummern und Beamte feststellen? Welcher Ausschuss ist für den Umweltschutz zuständig? ...*) [Vávra, 2011, s. 1].

Příkladem **cvičebnice pro základní a střední školy zaměřené na určité jazykové dovednosti** je učební pomůcka *100 Diktate 3./4. Klasse. Übungsbuch Deutsch. Abenteuer \* Zeitreisen \* Fremde Welten* (vydavatelství *Klett Lerntraining GmbH*, 2012) [Blöbel, 2012]. Je určena pro 3. a 4. ročník základní školy pro výuku němčiny jako mateřského jazyka. Vybrané pasáže lze efektivně využít pro výuku němčiny jako cizího jazyka na středních školách, u pokročilejších skupin také na 2. stupni základní školy. Diktáty procvičují ortografii (např. psaní velkých písmen, zdvojené souhlásky, spojka *dass*, psaní *ss* vs. *ß*, *ih* vs. *ie* vs. *i*, *eu* vs. *äu*) a tvorbu slov (např. slovesa s předponou odlučitelnou, přípony u podstatných a přídavných jmen, odvozená slova od *fahren*). Uvedeny jsou tipy a „oslí můstky“ k pravopisu, na konci cvičebnice je seznam slov, která němečtí žáci často píšou chybně. Motivaci žáků zvyšuje atraktivní kombinace fotografií, věcných poznatků a napínavých témat, převážně historicky a environmentálně zaměřených. Ke každému tematickému celku (mj. *Dschungel, Höhlen, Wüste, Weltall, Unterwasserwelt, Dinosaurier, Polargebiete*) jsou k dispozici čtyři texty (např. k celku *Polargebiete: Leben in der Arktis, Leben in der Antarktis, In die Antarktis reisen, Pflanzen in den Polargebieten*). Prostřednictvím diktátů se rozšiřuje environmentální slovní zásoba, informace lze využít ve výuce i jako čtecí texty. Barevně zvýrazněná slova pomáhají také žákům se specifickými poruchami

učení lépe se orientovat v textu, dochází ke zlepšení v reprodukci textu a k plynulejšímu přechodu z konce řádku na druhý.

Jako příklad **učebnicové řady pro integrovanou výuku přírodovědných předmětů** uveďme sadu Člověk a příroda zpracovanou podle německého originálu *Naturwissenschaften* (vydavatelství *Cornelsen*, 2002), která se skládá z částí Voda (*Wasser*), Půda (*Boden*), Vzduch (*Luft*), Energie (*Energie*), Zdraví (*Gesundheit*), Informace a komunikace (*Information und Kommunikation*) [Bergstedt, 2005]. Pro učitele jazyka, který se environmentální terminologií seznamuje, je výhodné mít k dispozici sadu jak v české, tak v německé mutaci. Učebnicová řada je určena pro odbornou výuku především přírodovědných, ale částečně i společenských předmětů na II. stupni základních škol a víceletých gymnáziích. Pro výuku německého jazyka ji lze využít na středních školách v nejpokročilejších skupinách, po pečlivém výběru témat a jejich didaktizaci pro potřeby cizojazyčné výuky i ve středně pokročilých skupinách. Výhodou je zpracování témat tak, že umožňují ucelený pohled na environmentální problematiku. Je zde množství námětů na projekty, experimenty, pozorování a skupinovou práci žáků, které vycházejí z bezprostředních zkušeností žáků (např. v části Zdraví: beseda na téma očkování s odborníkem z krajské hygienické stanice, sestavení pravidel hygieny stravování při cestování do teplých oblastí, diskuse o kladných a záporných vlivech skupinových názorů a norem, sběr léčivých rostlin, fotoprojekt o rizicích kulturistiky, rozhovor s kožním lékařem o pozitivních a negativních účincích slunečního záření na zdraví, informace v lékárně o ošetření akné, plakát varování před ozonem při vysokých koncentracích ozonu v ovzduší velkoměsta).

**Cizojazyčných publikací s odborným zaměřením** lze na zahraničních knižních trzích najít velké množství. Jejich nevýhodou je, že jsou určeny pro rodilé mluvčí a zprostředkovávají odborné poznání, aniž by si kladly za cíl naučit cizí jazyk. Pokud učitel pracuje s velmi pokročilými žáky, může v souladu s metodou CLIL takové publikace ve výuce používat bez výraznějších úprav, v opačném případě je nezbytná didaktizace pro potřeby výuky cizího jazyka. Pravidelně o nových publikacích pro základní školy informuje v rubrice *Bücher für Kinder* časopis *Focus – Schule* s podtitulem *Das Magazin für engagierte Eltern*. V čísle 3/2010 byla například doporučena publikace *Entdeckungen an Bach & Teich* autorky Martiny Gorgas (vydavatelství *Moses Verlag*, 2010), kde jsou žákům přiblíženy biotopy v blízkosti

vodních toků [Von Wattwürmern ..., 2010]. Sám učitel by měl věnovat pozornost svému dalšímu vzdělávání v oblastech, které se bouřlivě rozvíjejí, jako jsou např. obnovitelné zdroje energie. Uvedme jako příklad publikaci *Erneuerbare Energie: Alternative Konzepte für die Zukunft* (vydavatelství Willey-VCH Verlag, 2007), která se podrobně věnuje jednotlivým druhům obnovitelných zdrojů energie a poskytuje zásobárnu námětů na žákovské projekty a referáty [Bührke, 2007].

**Metodické příručky pro integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků** obsahují doporučené didaktické postupy a prostředky a mají učiteli usnadnit práci při dlouhodobém i krátkodobém plánování výuky během celého školního roku. Správná metodická příručka je studnicí pokynů a tipů k vytváření cizojazyčné atmosféry. Přestože není jejím cílem sloužit přímo jako výukový materiál, může obsahovat v příloze kopírovatelné materiály nebo cvičení. Tak je tomu i v případě metodické příručky „Výchova k udržitelnému rozvoji v rámci výuky německého jazyka“, jejímž spolutvůrcem je autor disertační práce. Metodická příručka obsahuje ukázky úkolů a cvičení, jež lze bez velkých úprav použít ve výuce [Vávra, 2007].

Konečně zmíníme **tematicky zaměřené pracovní sešity v cizím jazyce**, jejichž zdařilým příkladem je pracovní sešit *Mein erstes: Welcher Baum ist das?* s podtitulem *Spiel- und Rätselheft* (vydavatelství Kosmos, 2012) [Rebscher, 2012]. Název trochu zkresluje skutečný obsah, protože žáci základní školy určují nejen stromy, ale i keře a lesní plody, seznamují se s lesními živočichy včetně škůdců, poznávají jednotlivá roční období. Výhodou je pestrost cvičení a jejich integrativnost (např. vybarvování pastelkami, spojování obrázků s větami, skládání puzzle). Obrázky jsou zasazeny do pohádek nebo příběhů, čímž se žákům smysl vět konkretizuje a je podporován rozvoj jejich elementárně rozumových činností. Nápadité je zasazení hádanky do textu pohádky, kdy žáci mají poznat, o kterém ovoci text pojednává („*Das Märchen von den goldenen Früchten*“) [Rebscher, 2012, s. 18]. Řada cvičení je vhodná i pro začátečníky nebo pro žáky se specifickými poruchami učení (např. doplňování chybějících písmen v řádcích či ve sloupcích, vybarvování nebo kroužkování písmen, přesmyčky, slabikovky). Na stranách 30-31 je umístěn přehledný klíč k řešeným úlohám. Vzhledem k rozsahu 32 stran je reálné zařadit publikaci jako doplňkový materiál do výuky na jedno pololetí a pracovat v duchu Komenského zásady o zapojení co nejvíce smyslů (multisenzorický přístup).

## 6.2 Tištěné materiály zpracované učitelem

Jako u nově koncipovaných vyučovacích předmětů, u mezioborově pojaté výuky nebo u alternativních vzdělávacích systémů, potýkáme se i v případě integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků s problémem, jak zajistit vhodné učební materiály. V kapitole 6.1 jsme ukázali, že dostupné učebnice lze užít pouze selektivně. Nepůsobilo by motivačně přikázat žákům pořídit si učebnici, kterou by za školní rok probrali jen z malé části. Toto úskalí překonávají tištěné materiály zpracované učitelem, zejména **pracovní listy**. Pracovní list lze definovat jako strukturovaný pracovní úkol, který žáci řeší písemně, početně nebo obrazově. Pracovní list vyžaduje aktivitu žáka („*Die bloße Kopie einer historischen Quelle oder die Wiedergabe einer Kurzgeschichte oder eine Tabelle ist also noch kein <Arbeitsblatt>*“) [Meyer, 1987, s. 308]. Pracovní list lze užít ve všech fázích učebního procesu, mj. k prezentaci nové látky, k nastolení problémové úlohy, ke zpracování experimentu, k prohloubení učiva a jeho procvičení uprostřed vyučovací jednotky, ke shrnutí, protokolování a dokumentování vyučovacího obsahu.

K **výhodám pracovního listu** patří zaměření na konkrétní cílovou skupinu, možnost diferenciací podle úrovně pokročilosti žáků, relevantnost, interaktivnost a díky moderní technice (ultrabook, tiskárna, kopírka) též relativně snadná zpracovatelnost. S tím však souvisí i riziko neustálého kopírování s vysokou spotřebou papíru, což má pramálo společného se zásadami trvale udržitelného rozvoje (bývalý ministr kultury Dolního Saska Georg-Berndt Oschatz užil termínu „*Kopierflut und Kopierwut*“, aby upozornil, že kopírování materiálů ještě neznamená vyšší kvalitu vzdělávání) [Meyer, 1987, s. 307]. Oproti klasickým učebnicím může pracovní list působit svěže, aktuálně a situativně. Učitel může oslovit konkrétní třídu nebo i jednotlivé žáky jejich jmény.

**Nevýhodou pracovního listu** je jistá „neukotvenost“. V žákovi může vzniknout dojem libovольnosti vzdělávacích obsahů, což vede k nedbalému zpracovávání doplňkových materiálů a k nešetrnému zacházení s pracovními listy [Meyer, 1987, s. 308]. Žáci si musí být vědomi obsahové kvality pracovního listu a nabádání k zakládání materiálů do pořadače nebo k vlepování do sešitu. Tímto způsobem vzniklé portfolio by měl učitel alespoň čtvrtletně zkontrolovat. Další nevýhodou je časová náročnost na vytvoření, která souvisí s formálními náležitostmi, které by měl kvalitní pracovní list

splňovat, a nutností pečlivé korektury. Tvorba pracovního listu je spojená s rizikem přehlédnutí chyby, proto klíčovou roli hrají nejen autokorektury, ale i korektury supervizorem (např. kolegou z učitelského sboru). Pokud by pracovní list zpracovával pro třídu přímo někdo z žáků, vyžadujeme trojí kontrolu: 1. autokorekturu vytištěného materiálu; 2. korekturu supervizorem (např. starší sourozenec, jazykově zdatný spolužák, jiný vyučující); 3. korekturu příslušným učitelem. Preferujeme prezenční provedení korektur před zasláním po e-mailu, aby odstranění stávajících chyb nevedlo k chybám dalším. Trváme na tom, aby kopírovaný pracovní list neobsahoval překlepy.

Kritéria pro vytvoření kvalitního pracovního listu lze rozdělit na formální a obsahová. **Formální kritéria** souvisí s nutností jednoznačné identifikace materiálu. V záhlaví uvedeme datum, číslo materiálu, odkaz na předmět a učitele a název environmentálního tématu. Za textem nebo pod čarou v zápatí jsou uvedeny použité zdroje. Úlohy jsou přehledně strukturované, je ponechán dostatek místa na vepisování odpovědí. Pokud je materiál psán rukopisně (což může v dnešní přetechnizované době působit osvěžujícím dojmem, např. v případě transkripce vánoční koledy *O Tannenbaum*), volíme s ohledem na kvalitu kopie čitelné písmo a černou barvu.

K **obsahovým kritériím** dobrého pracovního listu patří adresnost (oslovení konkrétní třídy), multisenzorický přístup (zapojení co nejvíce smyslových vjemů), námětová pestrost (kombinace textu s jinými formami, např. fotografiemi, obrázky, karikaturami, křížovkami, tabulkami, hrami, písničkami), srozumitelnost (krátké, konkrétní a ve strukturovaných bodech uvedené pracovní pokyny) a rozvoj autonomního učení (podpora samostatné činnosti žáků, umožnění individuálního řešení).

Co se týče **volby textu** pro pracovní list, do úvahy přicházejí principiálně všechna environmentální témata, ať už jde o věcné nebo scénicky orientované texty, je možné pracovat i s lyrickými texty. Učitel zohledňuje při výběru textu typ skupiny (jaká skupina bude s textem pracovat, jaká jsou její témata, co je pro ni důležité), disponibilní dobu na vypracování úloh (vyučovací hodina nebo čas na zpracování domácího úkolu), aktuálnost tématu (z pohledu skupiny nebo z pohledu dění ve společnosti), přijatelnost nebo – v případě, že má text šokovat či vzbudit diskusi – kontroverznost textu a jeho tematiky pro žáky, přijatelnost pro samotného učitele (není vhodné volit téma, které je pro učitele vzhledem k životní situaci nebo dosavadním znalostem obtížné, nepříjemné – není žádoucí, aby z učitele byla patrná nejistota). Před didaktizací se musí učitel „sám



s textem a jeho problematikou důkladně seznámit. První rovinou je osobní recepce textu. (...) Druhou rovinou je odborná práce s textem“ [Pelechová, 2012, s. 79].

Rozsáhlou inspiraci pro **didaktizaci textů** nalezneme v publikaci *Methoden für Deutsch und Fremdsprachen. Sekundarstufe I und II*, která obsahuje více než 200 metod vždy přehledně a kompaktně na 1 – 2 stranách [Brenner (2), 2011]. Uvedme sedm příkladů v následující tabulce včetně jejich adaptace na environmentální tematiku:

Aktivita pro pracovní list	Didaktický potenciál [Brenner (2), 2011]	Příkladové věty s environmentální tematikou a ukázka řešení
slovní had ( <i>Wörter Schlange</i> )	Žáci identifikují schovaná slova, individualizují je, rozhodují o psaní velkých a malých písmen, o správné interpunkci. Neobvyklé formátování nutí žáky k důkladnému čtení a intenzivnímu vnímání ortografie [s. 261].	<i>RICHTIGES VERHALTEN BEI GEWITTER AM BESTEN SUCHEN SIE ZUFLUCHT IN EINEM AUTO ODER GEBÄUDE. IST DAS NICHT MÖGLICH, SORGEN SIE DAFÜR, DASS SIE NICHT DEN HÖCHSTEN PUNKT IN DER UMGEBUNG BILDEN</i> → <i>Richtiges Verhalten bei Gewitter: Am besten suchen Sie Zuflucht in einem Auto oder Gebäude. Ist das nicht möglich, sorgen Sie dafür, dass Sie nicht den höchsten Punkt in der Umgebung bilden</i> [Vorsicht ..., 2009, s. 28].
přeměna textu na nesouvislé části ( <i>Diskontinuierliche Umwandlung</i> )	Žáci přeměňují souvislý věcný text (např. z časopisu <i>Plus</i> nebo <i>Apotheken Umschau</i> ) na izolované formy (např. časová osa, geografická mapa, kartičky s citáty, diagram, informativní obdélníčky, pořadí dle četnosti, glosář). Žáci si uvědomují strukturu textu a uvolňují elementy, které můžou stát samostatně [s. 114].	<i>Tschechischer Ressourcen- und Energiemix: Der Anteil der Kohlekraftwerke am Energiemix ist seit 1995 von 55 auf 40 Prozent gesunken. Erdöl hat einen zwanzigprozentigen Anteil. Erdgas bildet mit 19 Prozent am Gesamtmix die drittwichtigste Energiequelle. Die beiden tschechischen Kernkraftwerke stellen etwa ein Sechstel des gesamten tschechischen Energiebedarfs bereit. Der Anteil erneuerbarer Energiequellen ist mit knapp sechs Prozent noch relativ niedrig. → Top 5 Energiequellen in Tschechien: 1. Kohle; 2. Erdöl; 3. Erdgas; 4. Kernkraft; 5. alternative Energiequellen</i> [Tschechische ..., 2011, s. 12].
parafráze ( <i>Paraphrase</i> )	Žáci formulují text stručněji a vlastními slovy. Prokazují tak porozumění textu [s. 118].	<i>Klinische Studien zeigen, dass Johanniskraut bei Depressionen ebenso gut hilft wie synthetische Antidepressiva – und das mit weniger Nebenwirkungen. Vorausgesetzt, der Schwermütige nimmt ein Präparat mit nachgewiesener Wirksamkeit. Wer die Heilkraft der Pflanzen nutzen möchte, sollte ein apothekenpflichtiges</i>

		<i>Präparat wählen. → Aus den Teilen des Johanniskrautes gewinnen Pharmazeuten ein wirksames Medikament gegen Depressionen [Arznei ..., 2009, s. 14].</i>
báseň s mezerami ( <i>Lückenfüllung</i> )	Žáci se intenzivně vcítí do textové výpovědi básně, ve které je každý druhý řádek vynechán. Poté, co žáci řádky kreativně vyplní, porovnají se jejich verze s originálním textem. Tato technika má za cíl posílit empatii [s. 134].	<i>AYSEL ÖZAKIN: NEUE UMWELT</i> <i>Wenn ich Herzklopfen hören kann</i> <hr/> <i>Dann denke ich mir</i> <hr/> → <i>Wenn ich Herzklopfen hören kann</i> <i>Um mich herum</i> <i>Dann denke ich mir</i> <i>Hier lebe ich.</i>
cesta v čase ( <i>Zeitsprung</i> )	Žáci nejprve pátrají po době vzniku textu či písničky, přičemž si uvědomí, že výpověď textu je časově zakotvena (rok pro kontrolu učitel sdělí). Následně umístí děj do nového časového kontextu, např. do současného světa nebo do vzdálené budoucnosti [s. 143-144].	<i>1991: Wenn uns 're gold'ne Sonne hinter eine Wolke kriecht und diese Wolke duftet ganz dezent nach Schwefeldioxid, dann frag' ich den Betriebsdirektor: Bitte, muss das sein? Also schalte doch in Zukunft deine Filter ein [Ohlendorf, 2000, s. 100].</i>  → <i>Zukunft: Unser Betrieb bietet viele Arbeitsplätze in der Umwelttechnik – wie Wasserreinhaltung, Filtertechnik, Recycling und Renaturierung. Unsere Herstellung ist ganz sauber. Alles dies ist eingebettet in die Natur, ohne sie zu verschmutzen [Vávra, 2011, s. 3].</i>
stylizace ( <i>Stilisierung</i> )	Žáci reagují na původní text v jiném stylu a porovnávají působení různých stylů (např. meditativní, arogantní, humorný, polemický, dramatický, pohádkový, vědecký, úřední, trendy, patetický) [s. 201].	<i>Bäume sind wichtig für die Natur und für die Menschen. Sie bieten Lebensraum und Nahrung für zahlreiche Tiere. An Hängen und Bergen verhindern sie Erdrutsche und Lawinen. Ist es heiß, spenden sie Schatten und Abkühlung [Rebscher, 2012, s. 4].</i>  → <i>arrogant: So ein Quatsch! Mitten im Sommer ist es auch im Wald heiß! Lauter blöde Bäume! Und Tiere leben ja im Zoo!</i>
změna pohlaví ( <i>Geschlechterwechsel</i> )	Žáci jsou konfrontováni s neutrálním textem, který mají přetvořit kreativně pohledem druhého pohlaví (např. dívka píše v roli chlapce). Dochází k posílení genderové empatie [s. 196].	<i>Der Wecker klingelt. Ich stehe auf und gehe ins Badezimmer. Ich wasche mich und kämme meine Haare. Dann ziehe ich mich an und frühstücke.</i>  → <i>Mädchen schreibt: Oh Gott, ich bin ja ganz behaart. Du meine Güte! Das bin ich doch gar nicht! Wo sind meine langen Haare geblieben? Und wo kommt diese dicke Nase her? [Brenner (2), 2011, s. 196].</i>

Tabulka č. 10 Ukázka aktivit pro pracovní listy s environmentální tematikou

### 6.3 Technická média

Technická média podporující učební proces můžeme rozdělit na zvuková, obrazová a audiovizuální média a na multimédia. **Zvuková média** slouží především k poslechu cizojazyčného textu s porozuměním a reprodukcí, k oživení výuky zábavnou formou, k navození lokálního koloritu (např. rozhlas, přehrávač CD / MP3, sluchátková souprava s možností individuálního odposlechu) nebo k vytváření vlastních zvukových záznamů, ať už studentů nebo rodilých mluvčích (např. diktafon, kazetový přehrávač). Diktafon může posloužit k vyhodnocení výsledků „olympiády“ ve čtení textů s environmentální tematikou, přičemž se hodnotí plynulost, fonetika a intonace projevu.

**Obrazová média** podněcují žákův projev, ať už popisem obrazu, tvorbou otázek k obrazu nebo vyprávěním podle obrazu (např. vizualizér, zpětný projektor, diap projektor). Hodí se mj. ke zprostředkování environmentálních reálií ze země cílového jazyka. Možnostem využití zpětného projektoru se věnuje kapitola 6.4.

**Audiovizuální média** kombinují zvuk a obraz (např. televizor, přehrávač DVD, filmová projekce) a jsou základem audiovizuálních metod, kde „obraz umožňuje do jisté míry vyloučit mateřský jazyk z jazykové výuky“ [Hendrich, 1988, s. 411]. K některým učebnicovým řadám existují sady DVD včetně didaktizovaných cvičení a aktivit (např. *Berliner Platz 1 - 3* od vydavatelství *Langenscheidt*) [Lemcke, 2002; Lemcke, 2003; Köker, 2004]. Na jedné straně audiovizuální média zpestřují výuku, na straně druhé jejich nevhodné využití sebou nese všechny nevýhody frontální výuky (např. vyučovací hodina strávená promítáním filmu o lese místo vlastního terénního průzkumu).

**Multimédia** jsou komplexem různých elektronických médií s efekty ve formě textu, obrazu, počítačových animací, grafik, zvuku či hudby (např. CD-ROM, scanner, barevná tiskárna, počítačový projektor, interaktivní tabule, digitální kamera, elektronický slovník, multimediální učebna). Multimédia se stávají součástí putovních výstav, muzejních expozic, informačních center národních parků a nejrůznějších terminálů, kde demonstrují aktuální poznání, předvádějí krátké filmy, nabízejí vzdělávací kvízy nebo umožňují návštěvníkům zahrát si hru s environmentální tematikou. Technický pokrok vede k rychlému zastarávání technologií, na trh přicházejí nové, lákavé didaktické pomůcky. Vedení školy by se mělo při rozhodování řídit analýzou nákladů a užítku, jestli se vyplatí starší, osvědčenou techniku (např. zpětný

projektor) nahrazovat novou, zvláště když zásada trvale udržitelného rozvoje preferuje dlouhodobější užívání spotřebních předmětů.

Před několika roky se v Německu vedla intenzivní debata, zda se environmentální výchova a počítačová technika vůbec dají skloubit [Apel, 2005, s. 17]. V této diskusi dominovaly dva protilehlé přístupy: normativně idealistický a konstruktivistický. **Normativně idealistický přístup** je odrazem obavy, že počítač vede k většímu odcizení přírodě. Opírá se o pedagogiku přírodního prožitku („*Naturerfahrungspädagogik*“), která vychází z korelace mezi blízkostí k přírodě („*Nähe zur Natur / Naturliebe*“) a jednáním v souladu s trvale udržitelným rozvojem. Vliv přímého prožitku přírody v dětství a dospívání na jednání vůči životnímu prostředí v dospělosti dokládá i často citovaná studie Langenheine/Lehmann z roku 1986 („*Einfluss direkter Naturerfahrungen in Kindheit und Jugend auf das Umwelthandeln von Erwachsenen*“) [Apel, 2005, s. 31]. Skepsi vůči multimédiím mezi environmentálními pedagogy potvrdil i průzkum na kongresu v Ludwigsburgu v roce 2001. Hlavní námitkou proti multimédiím nebyly technické zábrany, jako je poruchovost, disponibilita nebo časová náročnost, ale opět otázka odcizení přírodě [Apel, 2005, s. 20]. Podle normativně idealistického přístupu naplníme vzdělávací cíl lépe aktivitami v přírodě než prací s multimédií v prostředí školní třídy. Stoupenci tohoto přístupu tvrdí, že již děti předškolního věku najdou v přírodě to, co právě potřebují. Příkladem lesní školky v Praze je Školka K2 s integrovaným lesním programem, v jejímž školním vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání mj. stojí: „Lesní školka má pozitivní vliv na fyzickou i psychickou odolnost dětí. Pobyt v přírodě rozvíjí citlivost a vnímavost dětí. Pomůckami jsou často přírodniny – klacík jako tužka na kreslení v písku, kamínky a klacíky jako hudební nástroj nebo počítadlo. Děti mohou poznávat všemi smysly – jak voní letní louka, jak zní různé druhy dřeva, jak je hrubá či jemná kůra stromů, šustění podzimního listí“ [Dlouhá, 2012, s. 6-7].

Oproti tomu **konstruktivistický přístup** chápe žáky jako samostatné osobnosti, které si své poznání utvářejí včleňováním nových poznatků do dosavadních vědomostních konstruktů na základě interakce. Environmentální vzdělávání je podle konstruktivistů proces reflektované vlastní organizace, kde učení je osvojovací proces, který se rozvíjí komunikací v rámci společenských vztahů, tedy i s přispěním nových médií [Apel, 2005, s. 21]. Normativně idealistickému přístupu vytýkají konstruktivisté,

že uměle vytváří antagonismus mezi mediálním a prožitkovým poznáváním, k tomu přidávají argument, že se jedná spíše o nedostatečnou počítačovou gramotnost a lenost než o věcnou argumentaci (podle průzkumu vydavatelství Raabe upřednostňovalo 79 % učitelů ZŠ a SŠ na území SRN k přípravám na vyučování papír, zatímco jen 13 % rádo pracovalo s Internetem) [Apel, 2005, s. 31]. Podle konstruktivistického přístupu slouží počítač k dotváření učebního prostředí. Učební cíle nemají být zaměřeny na životní prostředí jako takové, ale na činnostní a sociální kompetence žáka („*Die Lernziele sind nicht mit der Richtung ‚Umweltschutz‘ deklariert, sondern mit ‚selbstbestimmter Handlungsfähigkeit‘ – also mit Partizipation*“) [Apel, tamtéž].

V dnešní době se prosadil **kompromisní přístup založený na pragmatismu**, že počítač je vhodným nástrojem didaktických inovací a že do výuky patří. Počítač s Internetem může sloužit jako: 1. informační médium (např. zjišťování údajů o kvalitě vody a vzduchu); 2. prezentační médium (např. online prezentace čapího hnízda v *NABU-Weißstorchzentrum* ve Vetschau ve Sprévaldu); 3. komunikační a propojovací médium (např. mailingové listy a internetová fóra zaměřená na pozorování procesů v přírodě); 4. výchovně vzdělávací médium (např. zkvalitňování jazykové úrovně diskusních příspěvků na Internetu); 5. umělecké médium (např. akvarely tematizující proudění vody); 6. zábavné médium (např. písničky a videoklipy na youtube.com).

**K nejdiskutovanějším environmentálním tématům na Internetu** patřily zdraví a výživa („*Gesundheit und Ernährung*“), elektrosmog („*Elektrosmog*“), lidové léčitelství („*Naturheilkunde*“), alergologie („*Allergologie*“), trvale udržitelný rozvoj („*Nachhaltigkeit*“), smyslové prožitky („*sinnliche Erfahrungen*“), konzumní chování („*Konsum*“), multimédia v environmentálním vzdělávání („*Multimedia und Umweltbildung*“) [Apel, 2005, s. 28-29]. Facebook (zprvu určený spíše pro soukromé účely) využívají nyní i instituce ochrany životního prostředí (např. *Umweltbundesamt*). Přesto je na učiteli, aby pečlivě zvažoval, zda nelze před zprostředkovaným zážitkem upřednostnit zážitek vlastní (např. výlet do přírody před přírodovědným filmem, zpěv písničky podle tištěného zpěvníku před poslechem zvukového záznamu z youtube.com, malování obrázku podle diktátu před klikáním na interaktivní tabuli, práce s klasickým slovníkem před přecházením do počítačové učebny kvůli elektronickému slovníku).

Ve výuce cizího jazyka se Internet může uplatnit při zpracovávání různých rešerší, kdy žáci hledají informace k určitému environmentálnímu tématu. Rešerše

můžeme rozdělit na volné, řízené a kombinované. **Volná rešerše** (*freie Recherche*) vyžaduje pokročilé znalosti cizího jazyka a větší mediální kompetenci. Formulování úlohy je otevřené a umožňuje zpracování různých výstupů. Zadání může např. znít: Najděte environmentální aktualitu pro hlavní zpravodajskou relaci, shrňte její obsah cca sedmi větami. Žáci pracují samostatně, ve dvojicích nebo v tříčlenných skupinách (kreativec, zapisovatel, mluvčí) a prezentují výsledky v plénu. Volná rešerše je využitelná i při procvičování gramatiky (např. vypište z textu slovesné vazby s odlišnou rekcí oproti češtině), rozšiřování slovní zásoby (např. volné téma *Alles dreht sich um ein Wort*, kdy žák zjistí co nejvíce o libovolném termínu vztahujícím se k životnímu prostředí – význam, použití ve větách, etymologie, frekvence, příbuzná slova apod.) nebo i k překladovým cvičením s následnou kontrolou (např. vyhledejte na stránkách wikipedia.de informace k určitému tématu, vytvořte resumé ve své mateřštině a ověřte jeho správnost v české mutaci k tomuto tématu).

**Řízená rešerše** (*gelenkte Recherche*) je vhodná pro pokročilé i pro začátečníky. Formulování úlohy je uzavřenější, učitel dává k dispozici konkrétní internetové adresy a linky. Zadání (tematický celek: Zdravotní a bezpečnostní aspekty; tematický okruh: Zdravá výživa) může např. znít: Jste výživový poradce. Váš klient trpí nesnášenlivostí laktózy a žádá Vás o radu, jak správně snídat. Nechce utratit více než 4 €. Klikněte na stránky supermarketu Aldi ([www.aldi-nord.de](http://www.aldi-nord.de)) a v rubrikách „Einkaufstipp“ a „Sortiment“ najděte tipy pro zdravou snídani. Na spodním konci stránky se nachází prokliknutí na tištěnou verzi akčních nabídek supermarketu, ze kterých pro klienta připravte koláž nebo letáček. Další možností je pracovat s vyhledáváním frází, kdy výraz nebo slovní spojení umístíme do vyhledávače v uvozovkách („*Phrasensuche*“) [Brenner, 2011, s. 130]. Žáci mohou vyhledávat název, interpreta a transkripci vyslechnuté písně (např. *Peter Fox: Haus am See*) tak, že zadávají do vyhledávače části z jejích slok. Na závěr žákům ukážeme, že nejjednodušší je připojit k vyhledávaným slovům pojem „lyrics“, který přesměrovává k písňovým textům. Jako poslední aktivitu řízené rešerše uveďme hru na detektivy. Každá skupina obdrží fiktivní jednostránkový žakovský referát. Některé referáty jsou však plagiáty, tj. materiály obsahující texty jiných autorů bez označení zdroje. Skupiny hledají v referátech obzvláště nápadné a neobvyklé formulace a zadávají je do vyhledávače s cílem odhalit plagiát. Následuje exkurz do problematiky autorské etiky a správného uvádění použitých zdrojů.

**Kombinovaná rešerše** (*WebQuest*) je spojením volné a řízené rešerše. Tato metoda byla vyvinuta v devadesátých letech v USA s cílem přizpůsobit internetovou rešerši věku a mediální kompetenci žáků a zabránit pocitu neúspěchu, který se může dostavit uprostřed přílivu rozličných informací. Skupiny jsou nejprve s tématem konfrontovány bez využití výpočetní techniky. Připraví si odpovědi na dané otázky. Následně jim vyučující předá přehled materiálů, internetových linků, CD-ROM nebo i tištěné médium. Úlohy jsou formulovány po malých krocích, např. *1. Gebt die folgende Internetadresse ein und wählt sie an: .....; 2. Wählt den Link .....; 3. Markiert den Textabschnitt .....; 4. Kopiert den Abschnitt und speichert ihn als Word-Datei ab; 5. Holt euch Hilfe, wenn es nicht klappt; 6. Legt nun die CD-ROM „.....“ ein und sucht in der Übersicht auf der ersten Seite einen Link zu „.....“. Folgt dieser Spur; 7. Nutzt auch das Buch mit dem Titel „.....“ und schaut im Index nach, welche Informationen zum Thema „.....“ geboten werden* [Brenner, 2011, s. 132]. Učitel v roli webového kouče skupinám v případě těžkostí radí. Prezentace výsledků kombinované rešerše probíhá v plénu. Je možné využít obdobné prostředky jako v případě projektu (např. koláž, informační plakát, diskuse, novinový článek, prezentace v PowerPointu).

Kombinovaná rešerše může být základem i pro **zpracování projektu**, např. k tématu *Mein Fluss*. Učitel nejprve pustí úryvek Smetanovy Vltavy z roku 1875. Žáci říkají asociace, které je napadnou (např. *die Quelle, der Strom, das Ufer, der Wasserfall, das Schilf, die Nixe, der Fisch, der Strudel, das Jagdhorn, die Bauern, die Hochzeit, Prag, die Burg*). Následně si připomenou příběh, který stojí v pozadí této symfonické básně (např. *Auf dem Dorf feiert man eine Hochzeit. Man tanzt Polka. Aus dem Wald hört man Jagdhörner, ...*). Každý žák poté obdrží kartičku se slovesem, které vyjadřuje zvuk vody (např. *fließen, rinnen, sprudeln, rauschen, prasseln, sich ergießen, tosen, brausen, quellen, strömen, überfluten, tropfen, tröpfeln*) a s pomocí internetových slovníků zjišťuje, která slovesa vyjadřují vysokou dynamiku a která naopak tichý zvuk vodního toku. Po této úvodní fázi si žáci promyslí, pro kterou českou řeku nebo řeku německé jazykové oblasti by chtěli provést rešerši. Učitel zapisuje návrhy na tabuli a podle zájmu se vytváří skupiny. Úkolem je zjistit o řece co nejvíce faktických informací (okolní krajina, města, kterými protéká, význam pro hospodářství dané oblasti apod.) a formou oživlé mapy představit její tok od pramene až po ústí. V rámci oživlé mapy

představuje každý žák ze skupiny část toku řeky a prezentuje ji např. formou básně, písni, příběhu, obrázku či adjektiv (např. *ruhig, tief, trüb, gefährlich, glitzernd*).

Inspiraci pro obdobné projekty mohou poskytnout i následující **internetové adresy**, jejichž platnost byla ověřena k 1. 1. 2013. V případě, kdy by v budoucnu došlo ke změně některé z těchto adres, pak doporučujeme zadat do vyhledávače klíčové slovo, které je uvedené tiskací kurzívou v pravém sloupečku:

Internetová adresa	Klíčové slovo a přibližující informace
www.bioland.de	<i>BIOLAND</i> = ekologický svaz pěstitelů v Německu, který spolupracuje s výrobci biopotravin (mj. mlékárny, masozávody, pekárny, pivovary, výrobci džusů).
www.bio-siegel.de	<i>DAS BIO-SIEGEL</i> = informační stránky Spolkového ministerstva pro výživu, zemědělství a ochranu spotřebitele k pečeti BIO.
www.blauer-engel.de	<i>DER BLAUE ENGEL</i> = nejstarší ekologická značka na světě pro výrobky a služby. Byla etablována v roce 1977.
www.bund.net	<i>BUND FÜR UMWELT UND NATURSCHUTZ DEUTSCHLANDS (BUND)</i> = jeden z největších ekologických svazů v Německu založený v roce 1975. Angažuje se za ekologickou politiku (např. krmiva bez genetických úprav, omezování chemikálií v našem každodenním životě).
www.erneuerbare-energien.de	<i>ERNEUERBARE ENERGIEN</i> = stránky Spolkového ministerstva pro životní prostředí, ochranu přírody a jadernou bezpečnost, které obsahují linky k jednotlivým typům obnovitelných zdrojů energie.
www.footprint.at	<i>FOOTPRINT</i> = rakouské stránky sdružující ekologické, rozvojové a sociální organizace, které chtějí zakotvit ekologickou stopu ( <i>der ökologische Fußabdruck</i> ) jako globální veličinu.
www.forum-fairer-handel.de	<i>FAIRER HANDEL</i> = fórum poskytuje informace o tom, co to je „fair trade“, kdo ho provozuje, jaké má koncepty a vliv.
www.fsc-deutschland.de	<i>FOREST STEWARDSHIP COUNCIL</i> = stránky německé pracovní skupiny této mezinárodní organizace, která se zabývá trvale udržitelným rozvojem lesů a pralesů, prosazuje rovnoprávné zohlednění sociálních, ekologických a hospodářských aspektů při jejich využívání.
www.fuss-ev.de	<i>FUSSGÄNGERSCHUTZVEREIN (FUSS e.V.)</i> = sdružení pro pěší dopravu, které bylo založeno v roce 1985, má za cíl zvýšit bezpečí, komfort a atraktivitu pro chodce ve městě.



www.geothermie.de	<i>GEOthermie</i> = stránky o geotermální energii, statistiky o využívání zemního tepla v SRN, v Evropě a ve světě.
www.oekolandbau.de	<i>ÖKOLANDBAU</i> = informační portál Spolkového ústavu pro zemědělství a výživu ke všem tématům ekologického zemědělství.
www.oekonews.at	<i>ÖKONEWS</i> = neziskové online noviny s aktualitami v oblasti obnovitelných zdrojů energie a trvale udržitelného rozvoje.
www.oekosmos.de	<i>ÖKOSMOS</i> = interaktivní ekologický portál, ve kterém každý může zveřejnit zprávu, názor nebo pozvánku na akci.
www.oekotest.de	<i>ÖKOTEST</i> = stránky známého magazínu pro spotřebitele, který testuje vliv výrobků na lidské zdraví a na životní prostředí.
www.radschlag-info.de	<i>RADSCHLAG – RADFAHREN MIT KINDERN</i> = rady, jak provozovat cykloturistiku s dětmi v mateřské škole, na základní škole, v rodině nebo ve spolecích.
www.robinwood.de	<i>ROBIN WOOD</i> = německá organizace, která byla založena v roce 1982 s cílem bojovat za lesy, tropické deštné pralesy, ekologickou dopravu a alternativní zdroje energie.
www.umweltbundesamt.de	<i>UMWELTBUNDESAMT</i> = Spolkový úřad pro životní prostředí poskytuje na svých stránkách rozsáhlé informace prakticky ke všem tématům relevantním z hlediska životního prostředí.
uba.klima-aktiv.de/ umleitung_uba.html	<i>UMWELTEFFEKTE CO<sub>2</sub>-RECHNER</i> = stránky, kde si každý může spočítat, jaký vliv na klima má jeho bydlení, mobilita, cestování letadlem, stravovací a spotřební návyky.
www.vik.de	<i>VIK</i> = stránky o všeobecných aspektech energetického hospodářství, aktuální zprávy.
www.zu-fuß-zur-schule.de	<i>AKTIONSWOCHE „ZU FUSS ZUR SCHULE“</i> = motivace pro školáky, proč je prima chodit pěšky do školy, výměna zkušeností.

Tabulka č. 11 *Příklady internetových adres s environmentální tematikou*

## 6.4 Tabule a zpětný projektor

V této kapitole přecházíme ke klasickým didaktickým prostředkům s cílem ukázat, že mohou stejně jako multimédia podpořit komunikaci na environmentální témata. Hendrich uvádí, že tabule vedle tradičních funkcí v jazykovém vyučování (písemný zápis příslušného data v cizím jazyce, zadání úkolu, oprava písemných prací,

zápis nových slov, modelových vět apod.) může sloužit i ke zprostředkování didakticky pojatého obrazu. **Funkčnost didakticky pojatého obrazu** spočívá v jednoduchosti, kdy „svůj účel splní i jednoduché schematické kresby či náčrty i symboly grafické (otazník, vykřičník, klad, zápor) [1988, s. 411].

Obraz na tabuli může být vytvořen učitelem nebo samotnými žáky. I učitel bez výtvarného nadání by se jednoduchým obrázkům neměl vyhýbat, neboť praxe ukazuje, že jej takové (nedokonalé, tedy lidské) obrázky přibližují žákům. Výraznost nákresů podporuje užívání barev. **Obraz vytvořený učitelem** může být zaměřen na:

- procvičování gramatiky (např. krajina s hradem, statkem a hospodářskými zvířaty pro opakování předložek nebo domeček na kopci s postavičkou pro užití směrových příslovcí *her-* a *hin-*),
- osvojování slovní zásoby ve větách (např. symboly budíku, sprchy, čaje, tramvaje, školy, talíře, stromu a knihy pro popis denního režimu ve dvou verzích: <a> vše proběhlo správně; <b> nic se ten den nepovedlo),
- pořádání soutěží (např. písmenková pyramida pro soutěž „Riskuj“ ze znalostí ekologie),
- znázornění funkcí a procesů (např. „*Solarhaus in Freiburg*“: kolektory vyrábějí teplou vodu, solární panely elektřinu, přebytečná energie je uchovávána v elektrolyzáru pomocí vodíku, využívá se i zemní teplo) [Tischer, 1995, s. 44],
- tvorbu kreslených pojmových map (např. „*Lebensnotwendige und belastende Faktoren der Bäume in der Stadt*“: <a> šipkou jsou označeny životně důležité faktory pro stromy – světlo, kyslík, oxid uhličitý, voda, minerální látky; <b> křížkem jsou označeny zatěžující faktory – prach, oxid siřičitý, parkující automobily, posypová sůl, mechanická poškození, výkopy, odpadky, inženýrské sítě apod.) [Eschenhagen, 1991, s. 282].

**Obraz vytvořený žáky** lze uplatnit při opakování slovní zásoby, kdy např. jeden žák jde k tabuli a kreslí výrazy k tématu vztahy v ekosystému lesa, následně ostatní hádají, o jaký výraz se jedná („*Beziehungen im Ökosystem Wald*“: *Nadelbaum*,

*Laubbaum, Baumkrone, Astwerk, Wurzeln, Sonnenenergie, Photosynthese, Pflanzenfresser, Fleischfresser, Destruent, Humus* apod.) [Eschenhagen, 1991, s. 116]. Dále se dá s obrázky procvičovat gramatika, jestliže každý žák namaluje na tabuli zadané zvíře (např. kočku) a pojmenuje jej. Poté se tvoří věty na komparativ a superlativ (např. *Mica ist dicker als Sandra. Sandra ist am größten von allen, ...*). Kresba může být též spojena s prací s textem. Žáci s pokročilou znalostí jazyka si přečtou text uvedený v tabulce č. 12 a mají do sešitu nakreslit, jak si představují planetu Zemi podle hypotézy Gaia. Autory nejzajímavějších výtvorů vyzveme, aby je představili na tabuli.

<b>GAIA-HYPOTHESE</b> (L. Margulis, J. Lovelock)
<i>Die Gaia-Hypothese wurde Mitte der 1960er Jahre entwickelt. Sie besagt, dass die Erde als ein lebender Organismus betrachtet werden kann. Die Erdoberfläche bildet demnach ein dynamisches System, das die gesamte Biosphäre durch Rückkopplungsmechanismen stabilisiert. Diese Hypothese setzt eine bestimmte Definition von Leben voraus, wonach sich Lebewesen durch die Fähigkeit zur Selbstorganisation auszeichnen. Der Name leitet sich von Gaia, der Erdgöttin und großen Mutter der griechischen Mythologie, ab. Aus der Gaia-Hypothese ist die Geophysiology entstanden [Gaia-Hypothese, 2008].</i>

Tabulka č. 12 *Příklad textu jako podnětu pro vytváření žákovských kreseb*

Tabuli můžeme využít i k práci ve skupinách. **Simulační hra** na tvorbu územního plánu vychází z fikce, že město Praha získalo velký pozemek (velikost 2,5 x 3 km), na kterém má vzniknout nová čtvrť, která by odpovídala dnešním představám o humánním bydlení. Město osloví architektonické kanceláře, aby předložily své návrhy. O návrzích bude diskutovat zastupitelstvo hlavního města. Utvoříme tři skupiny, které nejprve na papír připraví návrh, jak by si představovaly ideální územní plán pro městskou čtvrť (příklad zadání: domy pro cca 5 tisíc obyvatel, nákupní centrum, napojení na MHD, radnice, policie, pošta, nemocnice, požární stanice, sportovní zařízení, dětská hřiště, kulturní dům). Skupiny následně zakreslí návrhy na tabuli a vysvětlí ostatním svůj záměr. Probíhá diskuse a na závěr se v zastupitelstvu hlasuje, zda bude realizován plán A, B nebo C. K hodnotícím kritériím patří mj. ekologická hlediska, přednost veřejné dopravy před soukromou, nabídka pro mládež, zohlednění zdravotně postižených občanů či multikulturní zaměření společenských zařízení.

Všechny výše uvedené aktivity lze realizovat i na **foliích zpětného projektoru**. Výhodou zpětného projektoru je možnost připravit si obrázky předem, zajistit vyšší kvalitu, ostrost a čitelnost, jakož i mít folie k dispozici pro opakování v následujících hodinách. Např. k tématu přizpůsobení zvířat okolnímu prostředí se jedná o obrázky savců s krátkými popisky („*Gibbon* → *Fortbewegung: Hangeln; Fledermaus* → *Ultraschallorientierung; Gepard* → *schneller Jäger; Koboldmaki* → *große Augen; Seehund* → *Stromlinienform; Delphin* → *Ultraschallorientierung*“) [Tischer, 1995, s. 5]. Manipulace s foliemi je rychlá a pohodlná, nevyžaduje nákladnou počítačovou techniku.

Vizuální informace na foliích rozdělujeme na statické a rozvíjející. **Vizuální informace statické** mají především ilustrovat výklad a být podnětem pro diskusi. Vytvořit je lze z kopírovatelných příloh metodických příruček, kopírováním zvětšených vtipů, karikatur, hádanek, rébusů, grafů či obrázků (např. obrázků negativního jednání, přičemž žáci tvoří věty vytýkací: *Du hättest mit dem Zug fahren können! Du hättest das Tier retten müssen!!! Du hättest nicht rauchen sollen! Du hättest das Auto am Teich nicht waschen dürfen!!!* ...), tvorbou vlastních folií (např. fotografie bývalých trolejbusových nebo tramvajových tratí v Praze) nebo využitím hotových didaktizovaných folií (bohužel v souvislosti s rozmachem multimédií vydavatelství od výroby materiálů pro zpětné projektory ustupují). Jako zdařilý příklad uveďme barevné folie pro výuku německé environmentální slovní zásoby v učebnici *Umwelt und Gesellschaft* (folie 1 = ekosystémy; folie 2 = potravní řetězec; folie 3 = čistička odpadních vod; folie 4 = poškozování lesů následkem kyselého deště; folie 5 = poškozování ozonové vrstvy; folie 6 = systém tříděného odpadu) [Ohlendorf, 2000].

**Vizuální informace rozvíjené** řídí žákův mluvní projev „postupným budováním cílové obrazové informace“ [Hendrich, 1988, s. 412]. Představují mimořádně účinný didaktický prostředek, jehož „přednost spočívá v postupném rozvíjení celku z jednotlivostí, prvků či částí v logickém sledu. (...) Celek tvoří systém, v němž jednotlivé části jsou ve vzájemném vztahu. (...) Vztah mezi jednotlivostmi vyjadřuje dynamiku“ [Hendrich, tamtéž]. Podobných efektů, jaké poskytuje počítačová projekce, dosáhneme i kladením folií na zpětný projektor:

- v postupném sledu, který je dán didaktickým záměrem (např. postup eroze v Alpách: 1. folie = neporušená krajina s horskou florou a faunou; 2. folie = působení kyselého deště, výstavby turistických center, zimních sportů, rozmnožení škůdců; 3. folie = ohrožení sídel lavinami a povodněmi → shrnující myšlenka: „*Greift der Mensch in ein Ökosystem wie die Alpen gravierend ein, verändert sich in wenigen Jahrzehnten das Landschaftsbild. Drastische Folgen sind erhöhte Erosion, Lawinen und Hochwasser, die heute die jahrhundertealten Siedlungen bedrohen*“) [Tischer, 1995, s. 53],
- vrstvením na sebe za účelem doplňování obrázku o další elementy (např. rozložení ekosystému na biotop a biocenózu: 1. folie = biotop; 2. folie = biocenóza; 3. folie = ekosystém → žáci odvozují definice: *Biotop = Lebensraum mit allen nichtlebenden Teilen; Biozönose = Lebensgemeinschaft der Organismen; Ökosystem = Lebensraum mit den in ihm wohnenden Lebewesen*) [Eschenhagen, 1991, s. 69],
- vrstvením pod sebe, čímž lze kombinovat obrázek s textem či obráceně (např. 1. folie = obrázek haldy odpadků na skládce; 2. folie = text: „*Ein Problem in Tschechien sind die Bioabfälle. Pro Jahr landen auf den Deponien 1,4 Mio. Tonnen davon*“ → žáci hledají řešení: „*Jede Gemeinde soll Sammelbehälter für organische Abfälle organisieren. Auch die Unternehmen sollen ihren Biomüll getrennt erfassen und von der kommunalen Müllabfuhr entsorgen lassen*“) [Geschäfte ..., 2012, s. 14].

Zpětný projektor lze využít vedle prezentace obrazového materiálu také ke zprostředkování čistě textových informací. S textovými informacemi pracujeme frontálně nebo skupinově. Jako příklad **využití zpětného projektoru ve frontálním vyučování** uvedme zprostředkování aktuálních informací, které dostupné učebnice a publikace ještě neobsahují. Jmenujme časopis *Plus*, který přináší ekonomický pohled na problémy životního prostředí (např. „*In Tschechien gibt es nicht genügend Kapazitäten zur Verarbeitung von Altpapier. Die bestehenden Recycling-Anlagen sind häufig veraltet. Konnten sie 2005 noch 500.000 Tonnen Altpapier aufbereiten, so sank die Leistung bis 2011 auf deutlich unter 400.000*“) [Geschäfte ..., tamtéž]. Snadno

dostupné jsou též brožurky Českého statistického úřadu pro jednotlivé roky, z nichž učitel vybrané pasáže přeloží do cizího jazyka. Nabízí se:

- informace o českých rekordech daného roku (např. nejvyšší denní maximální teplota vzduchu byla v roce 2011 naměřena 36,7° C v Chotusicích, nejnižší denní minimální teplota činila -28,0° C v Kořenově) [Kolektiv, 2012, s. 3],
- informace o „průměrném“ Čechovi (např. průměrný obyvatel ČR snědl za rok 2010 79 kg masa, 41 kg chleba, 242 ks vajec, 84 kg ovoce, 80 kg zeleniny, vypil 289 půllitrových piv a 19 l vína, vyprodukoval 320 kg odpadu a 46 kg vytřídil) [Kolektiv, 2012, s. 21],
- informace o neutěšeném stavu českého životního prostředí (např. emise oxidu uhelnatého v ČR v roce 2010 narostly na 3,0 t/km<sup>2</sup> oproti 2,6 t/km<sup>2</sup> v roce 2009) [Kolektiv, 2012, s. 23],
- informace o obrovské energetické náročnosti českého průmyslu ve srovnání s vyspělými evropskými zeměmi (např. v roce 2010 činila energetická náročnost hospodářství ČR 532 kgoe/tis. EUR oproti 168 kgoe/tis. EUR v zemích EU 27, 150 kgoe/tis. EUR v Německu, 143 kgoe/tis. EUR v Rakousku a 104 kgoe/tis. EUR v Dánsku) [Kolektiv, 2012, s. 4-8].

Jako příklad **využití zpětného projektoru ve skupinovém vyučování** začátečníků uveďme aktivitu Ekologický obchod nebo služba (*Öko-Laden bzw. Öko-Dienstleistung*). Čtyřčlenné skupiny (ve složení kreativec, mluvčí, zapisovatel návrhů a zapisovatel na folii) se nejprve rozhodnou, o jaký druh obchodu půjde (např. obchod s biopotravinami, čajovna, úsporná elektronika, zahradnictví, jazyková škola), navrhnou lokalitu, sortiment a prodejní dobu, kreativec vymýšlí reklamní slogan. Poté, co vyučující zkontroluje poznámky v sešitě zapisovatele návrhů, přepíše druhý zapisovatel základní údaje na folii (cca A5) a mluvčí prezentuje obchod dané skupiny. Následuje prezentace dalších skupin, přičemž všechny folie zůstávají na zpětném projektoru ležet, aby mohly být porovnány. U pokročilejších žáků můžeme podle podobného modelu zařadit aktivitu Pozvánka na ekologickou akci (*Einladung zur Umweltaktion*).

## 6.5 Obrázkové příběhy, ilustrovaná přísloví a idiomy

Doprovázení textu obrázky je technika, při které jsou zprostředkovávaná fakta obohacena dodatečnými, vizuálními informacemi. **Efektivita práce s obrázkovými příběhy** ve vyučovacím procesu je dána skutečností, že v mnoha případech má lidská paměť pro vizuální obsahy mnohem větší kapacitu než pro verbální. Vnitřní obrazy výrazně podporují rozpomínání. Kromě toho propojují levou mozkovou hemisféru (zpracování pojmů, logické operace) s pravou (obrazové představy, kreativita) a vícevrstevně ukotvují učební látku [Brenner, 2011, s. 263]. Jak bylo uvedeno v kapitole 1.3, dokládá význam zobrazování Komenský na příkladu malovaného slona oproti pouhému vyprávění o něm a předznamenává tak multisenzorický přístup s integrací výtvarných, hudebních, pohybových, dramatických a činnostních aktivit [1946]. Obrázkové příběhy probouzí fantazii žáka (co se bude dít?), jsou atraktivní svou akčností (jak příběh dopadne?), svým induktivním postupem vedou od konkrétního a lokálního k chápání abstraktního a globálního (co příběh znamená pro svět a universum?). Tím se hodí jako podklad pro multikulturní výchovu (např. příběhy ze života dětí v Africe vedou k větší citlivosti vůči migrantům) i pro environmentální výchovu (např. příběhy polidštěných zvířat vedou k větší senzitivě vůči živé přírodě a k většímu odporu proti týrání zvířat, výrobě kožešin apod.).

Obrázkové příběhy můžeme rozdělit na příběhy bez textu, s integrovaným textem, příběhy s paralelním textem, příběhy ve formě omalovánek, ilustrovaná přísloví a idiomy. **Obrázkové příběhy bez textu** můžeme získat z časopisů, metodických příruček, screenshotů u videozáznamů nebo i z uměleckých kreseb, obrazů a karikatur. Brenner v publikaci *Methoden für Deutsch und Fremdsprachen. Sekundarstufe I und II* uvádí techniku tematické obrázky („*Themenbilder*“). Každý žák obdrží kopírovanou sadu obrázků k jednomu tématu (např. extrémní situace typu sám na poušti, povodeň v bytě, zloděj v supermarketu, ztroskotání lodě, ropná havárie, demonstrace „nahotou proti kožešinám“). Jednotliví žáci se rozhodnou, který obrázek považují za nejnáročnější extrémní situaci, a představí ho svému sousedovi i s příslušným vysvětlením. Dvojice se rozhodne pro obrázek, který oba žáky nejvíce oslovuje, a prezentuje jej další dvojici. Následně vzniklá čtveřice se opět musí rozhodnout pro nejmýstižnější obrázek, který pak prezentuje v plénu [2011, s. 40]. Variantou je, že každý žák interpretuje zvolenou situaci samostatně, napíše, jak k situaci došlo a jak se

příběh vyvine. K procvičení gramatiky může být zadáno, že minulé děje se formulují préteritem. Jinou obměnou je, že celá třída si odhlasuje jeden obrázek, ke kterému všichni žáci píšou příběh. Možné je i postupovat formou dramatizace příběhu.

**Obrázkové příběhy s integrovaným textem** mají text zabudován buď v popisné větě vedle obrázku, nebo v dialogické bublině. Sady takových obrázků lze využít k sestavování chronologického příběhu. Warken je autorem malovaného příběhu o koloběhu vody v přírodě *Tripfelchen & Tröpfeli*, kde na příběhu dvou dešťových kapek ukazuje jejich cestu z oceánu přes mraky na louku, a dále do spodní vody, pramenu, domácnosti, čističky odpadních vod, řeky a zpátky do oceánu [2010]. Obrázky můžeme zmenšit, rozstříhat a rozdat do skupinek, které mají za úkol sestavit příběh ve správném pořadí. Lassert v sadě kopírovatelných předloh *Alles über Holz. Kopiervorlagen zur Freiarbeit, Sachunterricht 3. – 6. Jahrgangsstufe* vypráví příběh vzniku psacího stolu ze dřeva („*Aus dem Baum wird ein Schreibtisch*“). Obrázky jsou připravené pro hru domino, tj. na levé straně kartičky je text, na pravé straně obrázek, ke kterému se hledá kartička s příslušným obrázkem (příklady textů: „1. *Ein Baum braucht viele Jahre zum Wachsen; 2. Die Jahresringe verraten das Alter des Baumes; 3. Der Holzfäller fällt den Baum; 4. Er sägt die Äste ab und schält die Rinde ab; 5. Manchmal werden Bäume auf dem Wasser als Floß transportiert; ...*) [1993, s. 19].

**Obrázkové příběhy s paralelním textem** mají vždy na jedné kartičce obrázek a na jiné kartičce vyprávění k danému obrázku. Takové sady se dají využít ke hře pexeso (kartičky obrázkem dolů a hledání dvojic) nebo ke hře „chmaták“ (kartičky obrázkem nahoru, učitel říká příběh a žáci hledají příslušnou kartičku; kdo je rychlejší, kartičku získává = bod). Marek v metodice *Praxisnahe Umwelterziehung: Handreichungen für Schule und Lehrerfortbildung* uvádí na čtrnácti kartičkách příběh od B. Aßmanna o tom, jak se člověk stává autočlověkem („*Die Entwicklung zum Automenschen*“). Sledujeme vývoj Erwina od narození (už v kojeneckém věku s ním rodiče jezdí autem kolem domu, aby lépe usnul) přes dětství (obdivuje automobilisty-pány světa, zajímá se o nejnovější značky aut, pozoruje tatínka při mytí auta) po dospělost (dělá si řidičský průkaz, nakupuje autem v hypermarketech za městem, stravuje se v drive-in, pravidelné STK jsou pro něj důležitější než vlastní lékařské prohlídky). Žáci pak hledají „terapii“, jak se nestát autočlověkem, a interpretují různé slogany (např. *Verkehrsvermeidung beginnt im Kopf – Der Autofahrer steht nicht im Stau, er ist der Stau – Mobilsein ohne*



*Auto – Neue Langsamkeit kontra Aktionismus – Neue Beweglichkeit – Nicht streckenmäßige, sondern geistige Mobilität ist gefragt*) [1993, s. 168-172].

**Obrázkové příběhy ve formě omalovánek** se vyznačují vysokou integrativností. Na německém trhu je nabídka materiálů, které kombinují text s vybarvováním, ale i se spojováním, vystřihováním, hledáním cesty v bludišti nebo lepením samolepek (např. témata *Bauernhof, Dschungel, Meer, Pferde, Tiere der Welt, Haustierte, Urzeittiere*). Z hlediska rozvoje environmentální senzitivity lze doporučit řadu *Wieso? Weshalb? Warum?* s podtitulem *Malen, Spielen und Rätseln*, např. pracovní sešit *Tierkinder* od ilustrátorky Bietz. Uvádíme příklad úlohy, kdy děti domalovávají veverku, vybarvují lesní plody a hledají cestu labyrintem listů: „*Im Herbst sammeln Eichhörnchen Nüsse, Eicheln oder Tannenzapfen, die sie gut verstecken, damit sie im Winter Vorrat haben. Welcher Weg führt das Eichhörnchen zu den Nüssen? Zeichne ihn.* [2010].

U přísloví a idiomů obecně můžeme ukázat krásu cizího jazyka a jeho schopnost málo slovy vyjádřit mnoho. Hendrich uvádí, že přísloví a citáty jsou „vhodné k výchově volních a morálních vlastností“ [1988, s. 404]. Žáci mohou uvádět příkladové situace ze života a ostatní hádají, jaké přísloví nebo idiom mají na mysli. Aktivizačně působí obraty, které mají stejné nebo podobné české ekvivalenty (např. *Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es heraus; Der Krug geht so lange zum Brunnen, bis er bricht; auf der grünen Wiese*). Pokročilejší žáci provádějí internetovou rešerši, kdo je autorem zadaného obratu (např. *der Wald steht schwarz und schweiget* → Matthias Claudius) nebo kdo jej zpopularizoval (např. *den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen* → Christoph Martin Wieland). **Ilustrovaná přísloví a idiomy** můžeme užít jako rébusy, kdy žáci hádají, který lexikální obrat patří k obrázku nebo naopak, kdy žáci obdrží kartičku s textem, podle kterého mají idiom namalovat. V rámci integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků jsou vhodné zejména obraty s obrázky zvířat (např. *Perlen vor die Säue werfen; sein Schäfchen ins Trockne bringen; die Katze aus dem Sack lassen; das Pferd beim Schwanz aufzäumen; wie ein begossener Pudel dastehen; sich wie ein Elefant im Porzellanladen benehmen*). Rovněž se kresbou dají dobře znázornit orgány lidského těla (např. *jemandem die Stirn bieten; jemanden in sein Herz schließen; die Nase voll haben; Rückgrat zeigen; viel um die Ohren haben; unter die Haut gehen; weiche Knie bekommen*) [Drosdowski, 2004].

## 6.6 Plakát s environmentální tematikou

Plakát s environmentální tematikou je velkoformátový obraz (kresba, karikatura, symbol, fotografie apod.), který se vyvěšuje na veřejných a dobře viditelných místech s cílem informovat, přesvědčovat či vést k zamyšlení o otázkách životního prostředí. Rozlišujeme umělecký plakát, plakát institucí a sdružení a plakát vytvořený žáky. Představitelem **uměleckého plakátu s environmentální tematikou** je německý grafik Klaus Staeck, který od počátku 70. let ztvárňuje plakáty s jednoznačnými poselstvími, burcující otevřeností a pojmenováváním příčin a viníků. Vedle vědomé provokace je jeho uměleckým prostředkem též ironie. Zmiňme jeho plakát zeměkoule z roku 1983 s heslem „*Die Mietsache ist schonend zu behandeln und in gutem Zustand zurückzugeben*“ [Staeck, 1998]. Jeho dílo zahrnuje přes 50 plakátů, které mohou sloužit ve výuce nejen jako podnět k diskusi, ale i být vzorem k tvorbě plakátů vlastních. Staeck ukazuje, v jakých mantinelech stávajícího právního systému se lze pohybovat, ale zároveň připomíná, že každé žákovské tvorbě by měla předcházet důkladná rešerše.

**Plakát institucí a sdružení** bývá spojen s propagačními účely vlastních aktivit (např. výstava, pozvánka na akci, public relations, politická propaganda). Např. Rakouský kulturní institut v Praze použil k propagaci výstavy „*Das (un)menschliche Gesicht des Klimawandels*“ plakát „*Care*“ (autor: Josh Estey), který znázorňuje mladou dívku uprostřed zpusťované, nehostinné krajiny [Estey, 2012]. Výraz dívky na plakátě lze využít jako diskusní téma. Úkol pro žáky může znít: *Was empfindet dieses Mädchen? Wovor hat es Angst? Kommt euch diese Situation irgendwie „bekannt“ vor? Diskutiert über eure Eindrücke und nennt mögliche Ursachen für diese Situation“*.

Funkci plakátu může plnit i **nástěnný kalendář**. Např. zahradnictví Grönfingers v Rostocku distribuuje kalendář s květinami k jednotlivým ročním obdobím. Cílem je získat nové zákazníky a informovat o vlastních ekologických aktivitách („*Wir haben geschlossene Kreisläufe für Wärme und Wasser installiert, heizen klimaneutral und verbrauchen dabei nur noch halb so viel Wärmeenergie, außerdem bewässern wir unsere Pflanzen zu 100% mit Regenwasser*“) [Jahreszeiten ..., 2012, s. 15]. Mottem každého měsíce je lidová pranostika, např. „*1. Ist der Januar hell und weiß, wird der Sommer sicher heiß; 2. Tanzen die Mücken im Februar, gibt's ein spätes Frühjahr; 3. Im März kalt und Sonnenschein, wird eine gute Ernte sein; 4. Ein nasser April verspricht der Früchte viel; 5. Scheint an Himmelfahrt die Sonne, bringt der Herbst uns*

*große Wonne; ...*“ [Jahreszeiten ..., 2012, s. 3-14]. Podobné kalendáře jsou využitelné ve výuce. Začátečníci diskutují ve dvojicích na téma *Mein Lieblingsmonat* (viz materiál A v kapitole 10.). U mírně pokročilých skupin můžeme jednotlivé listy kalendáře rozdat mezi žáky s úkolem popsat procesy v přírodě a lidské aktivity v daném měsíci, pokročilejší skupiny se zabývají interpretací lidových pranostik a základy meteorologie.

**Plakát vytvořený žáky** může být součástí jednorázové nebo dlouhodobější aktivity či projektu. V rámci akce „*Aktion Grüne Schule*“ vyhlášené v roce 2010 časopisem *FOCUS – SCHULE* a nadací *Deutsche Bundesstiftung* pracovali např. žáci 8. třídy základní školy *Volksschule Höchberg* u Würzburgu na projektu „*Paper Angels*“, jehož náplní byla popularizace recyklovaného papíru a učebních pomůcek vyrobených v souladu s trvale udržitelným rozvojem [Die Generation ..., 2010, s. 28]. Kromě rozvoje environmentálního myšlení získávali žáci kompetence v oblasti projektového managementu, základů účetnictví a počítačové grafiky. Vytvořili plakáty s logem „*Paper Angels*“ a sloganem: „*Es ist unser Wald, doch er stirbt bald, weil es zu wenig Bäume gibt. Wir sind hier, wir helfen dir, die Paper Angels*“. Projekt byl završen prodejem ekologických školních pomůcek a vystoupením ve školní aule [Die Generation ..., tamtéž]. Obdobné projekty probíhaly i na jiných německých školách, pro inspiraci ke tvorbě plakátu uvedme některé názvy: „*Der Tier- und Ökogarten*“, „*Die Planet Erde AG*“, „*Klimaneutral bis 2011*“, „*Ein Klima-Musical mit Eisbär und den Stromfressern Volt, Ampere und Watt*“ [Die Generation ..., 2010, s. 24-28]. Z českých projektů zmiňme projekt „*Zdravé zuby*“, v jehož rámci žáci vytvořili plakát na propagaci správné ústní hygieny [Projekt ..., 2012, s. 18].

**Prezentace žákovských plakátů** může mít řadu forem, mj. výstava na chodbě školy, výzdoba třídy, prezentace na školní akademii, diskuse na určité téma (např. argumenty pro a proti biopotravinám) nebo aktivita na veřejnosti (např. zahradní slavnost, sousedská slavnost, protestní akce nebo happening, jehož cílem je uměleckou formou překvapit nebo šokovat publikum). Vedeme žáky k tomu, aby se snažili v souvislosti s každým kritickým či protestním postojem nabízet pozitivní přístup a konstruktivní řešení, např. vytvořit plakát, jak se dá zrušená jaderná elektrárna využít. Inspirací může být fotografie areálu bývalé jaderné elektrárny Greifswald/Lubmin s přístavem, továrnou na výrobu řepkového oleje, výrobou dílů pro větrné elektrárny a fotovoltaiickými panely na blocích reaktorů [Sanace ..., 2012, s. 20].

## 6.7 Předmětné pomůcky

Předmětnými pomůckami rozumíme „předměty, které buď samy o sobě jsou užitnými věcmi, nebo které takovéto věci ve hmotné podobě představují či napodobují“ [Hendrich, 1988, s. 405]. Do první skupiny patří zejména **autentické předměty**, jejichž motivační význam spočívá v přenášení cizojazyčné atmosféry do prostředí školní třídy. Při zachování principu od lokálního ke globálnímu je vhodné začít předměty, které žáka bezprostředně obklopují ve školním prostředí, např. sešity. Seznámíme žáky se symboly, které v Německu označují výrobky zcela vyrobené z recyklovaného papíru: 1. *Der Blaue Engel*; 2. *100 Prozent Altpapier*; 3. *FSC-recycled 100 Prozent*. Omezeně lze doporučit i *FSC-Mix-Siegel*, kde se jedná o kombinaci starého papíru a dřeva z kontrolovaných zdrojů. Ostatní značky (např. stromy, vodní kapky, označení „*Weltpark Tropenwald*“) nejsou podle Německé spotřebitelské centrály garancí ekologického produktu [Schulvorbereitung ..., 2012, s. 21]. Za domácí úkol žáci zjistí, jak jsou značeny recyklované sešity v České republice. Další pomůckou je rozvrh hodin. Řada firem nabízí zdarma tematicky zaměřené rozvrhy hodin pro školáky, uvedme supermarket *Edeka* s tématem *Meine Heimat* představujícím domácí produkty (např. *Äpfel, Gurken, Sauerkraut, Rotkohl, Milch, Schlagsahne*). Rozvrh využijeme k diskusi na téma distribuční cesty domácího a dovozového zboží. Třetí pomůckou je ekologický stolní kalendář vyrobený ze 100% recyklovaného papíru s tipy pro třídění odpadu a ochranu životního prostředí (např. tip pro únor: „*Streusalze und chemische Enteisungsmittel belasten die Umwelt. Nutzen Sie umweltschonende, salzfreie, abstumpfende Streumittel wie z. B. Granulate, Sand oder Kies*“) [Umweltkalender ..., 2011, s. 6]. Žáci za domácí úkol zjistí, zda je podobný ekologický kalendář vydáván i v České republice. Následuje zprostředkovávání dalších environmentálních reálií (např. plánky městské hromadné dopravy, brožury chráněných území, jídelní lístky zdravého stravování, obaly ekologického zboží, společenské hry s přírodní tematikou apod.).

Do druhé skupiny patří předmětné pomůcky, které skutečné předměty napodobují nebo symbolizují. Jedná se zejména o různé modely (např. ovoce, zelenina, zvířata, dopravní prostředky, obchod). **Modely** odpovídají reprezentaci skutečnosti v lidském vědomí. Jsou sice pouhým přiblížením skutečnému věcnému obsahu, díky zjednodušení si ale žáci osvojují důležité struktury, vztahy mezi prvky a působící síly. Modely můžeme rozdělit na grafickou simulaci („*Diagramm-Modelle*“) a na modely

vytvořené z konkrétních materiálů („*Nachbildungsmodelle*“) [Brenner, 2011, s. 175]. Formou vývojového diagramu lze znázornit např. třídění odpadu. Žáci mají za úkol převést následující text o třídění skla v Německu do grafické podoby: „*In die Glassammelbehälter gehören grundsätzlich nur gebrauchte, restentleerte Verpackungen aus Glas. Die Trennung erfolgt entsprechend der Kennzeichnung der Glascontainer nach Braunglas, Weißglas und Grünglas. Andersfarbiges Glas (blau, gelb, ...) gehört grundsätzlich in den Grünglasbehälter. Was darf hinein? Einmachgläser, Flakons aus Glas, Getränkeflaschen aus Glas, Konservengläser. Was darf nicht hinein? Glühlampen, Energiesparlampen, Monitor-/Fernsehglas, Porzellan, Keramik, ...*“ [Umweltkalender ..., 2011, s. 32]. Jako příklad práce s modely z konkrétních materiálů uveďme skládání modelů z papíru. Bohaté možnosti poskytuje časopis *Kreativní skládanka*, kdy děti vymačkávají jednotlivé díly, překládají hrany a skládají díly dohromady bez použití lepidla, až vznikne výsledný model. Pro environmentální výchovu se hodí mj. pátá část této řady *Zvířátka na statku* s hospodářskými zvířaty, budovami statku a pracovním náčiním. Učitel si může obstarat původní časopis v německém originále nebo přeložit české pracovní pokyny do cizího jazyka. Práce s tímto materiálem je zcela v duchu činnostního vyučování a vzhledem k veršovaným textům, které do českého jazyka přeložil autor disertační práce (např. „*Máma s tátou Sedlákovíc, nepracují napolovic. Bude jim čas stačit? Porad'te, kde začít!*“), lze sestavené modely v nižších ročnících ZŠ využít i pro rozehrání malých příběhů a rozličné formy dramatizace [Zvířátka ..., 2012].

---

## **Kapitola 7. Metodické postupy při integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků**

### **7.1 Stěžejní didaktické principy**

Na rozdíl od kapitoly 3.4, v níž šlo především o aplikaci zásad při volbě tematických okruhů pro různé věkové kategorie žáků (mj. princip diferencovaného přístupu, ústní anticipace, cyklického uspořádání učiva, vědeckosti a systematickosti), se nyní zaměříme na vyučovací proces jako takový. Termín didaktické principy užíváme v souladu s Hendrichem jako synonymum k termínu didaktické zásady. Didaktické principy jsou „základem obsahu, organizace a postupu vyučování ve škole“ [Hendrich, 1988, s. 70]. Uplatňování didaktických principů při integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků směřuje k naplnění kognitivních, metakognitivních, pragmatických a afektivních cílů uvedených v kapitole 2. Didaktické principy prostupují činnost učitele všemi směry, ovlivňují vyučovací proces od přípravy na vyučování (mj. volba obsahu, metod, fyzikálních a sociálních podmínek vyučování) přes motivaci žáků a facilitaci jejich práce až po kontrolu a hodnocení výsledků. Hendrich upozorňuje, že je obtížné vést přesnou hranici mezi principy didaktickými a metodickými [1988, s. 81], proto zůstaneme u obecnějšího pojmu didaktické principy. Ze značného počtu didaktických principů v publikacích různých autorů se zaměříme na principy Komenského [1946], Hendricha [1988] a Beyersdorfa [1998]. Myšlenky Komenského Didaktiky analytické (některé již byly zmíněny v kapitole 1.3) zastřešují vyučovací proces jako celek. Řada současných zdrojů prezentující „nové a moderní“ vlastně jen parafrázuje toto téměř 400 let staré dílo. Zatímco Hendrich přináší didaktické principy, které je třeba respektovat ve vyučování cizímu jazyku, soustředí se Beyersdorf na didaktické principy pro environmentální výchovu. Propojením těchto principů se dostaneme ke **specifickým didaktickým principům** pro integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků, přičemž nejde o úplný přehled, ale o desatero klíčových zásad (výrazy v závorce vycházejí z terminologie obvyklé v německých zdrojích, nejde o doslovný překlad) [např. Beyersdorf, 1998, s. 304]:

- jednota vzdělávání a výchovy (*Inhaltlichkeit und Erziehung*),

- orientace na cíle výuky (*Lernzielorientierung*),
- komplexnost (*Entwicklung von allen Sprachfertigkeiten*),
- uvědomělost (*Deutungsmusteransatz*),
- situativnost (*situationsgebundener Unterricht*),
- aktivnost (*Handlungsrelevanz*),
- provázanost s prvky estetické, pohybové a dramatické výchovy (*Ästhetisierung, Körperlichkeit und Dramatisierung*),
- rezultativnost (*präzisierte Erfolgsindikatoren*),
- angažovanost vůči okolí (*soziales Marketing*),
- podpora autonomního učení (*Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse*).

Ad 1. **Princip jednoty vzdělávání a výchovy** spočívá v tréninku komunikačních dovedností při paralelním rozvíjení environmentální senzitivity. Nástrojem k uplatnění tohoto principu jsou mj. vhodně volené texty a cvičení. Příkladem je následující Palmerova substituční tabulka. Žáci při tvorbě vět uvažují o činnostech zvířat a místech jejich výskytu. Zároveň procvičují časování slabých a silných sloves v přítomném čase a seznamují se s dvojvazebnými předložkami. Následně můžeme tuto tematiku rozšířit o diskusi na téma přirozené prostředí zvířat, zoo a cirkusy nebo o problematiku chovu domácích zvířat ve městě a na venkově. Debatu lze vyprovokovat i prostřednictvím klišé v prezentaci zvířat (např. zlý vlk v pohádce, pavouk v hororovém filmu, ilustrace ježka s jablíčkem na bodlinách, vlastnosti jednotlivých znamení zvěrokruhu).

WER?	WO? / WOHIN?	WAS?
<i>Kamel, Elefant,</i>	<i>in ihr Nest, in der Wüste,</i>	<i>glitzernde Dinge verschleppen,</i>
<i>Affe, Katze,</i>	<i>im Dschungel, in Polargebieten</i>	<i>Dummheiten machen, Mäuse fangen,</i>
<i>Hund, Eisbär,</i>	<i>im Zoo, im Ozean, zu Hause</i>	<i>bellen, kleine Fische fressen,</i>
<i>Biene, Hai, Fisch,</i>	<i>im Bienenhaus, unter der Erde</i>	<i>lange Erdgänge graben, leben,</i>
<i>Elster, Maulwurf</i>		<i>Honig produzieren</i>

Tabulka č. 13 Palmerova substituční tabulka

Ad 2. **Princip orientace na cíle výuky** formuloval Komenský stručně a výstižně: „Hled' hned od začátku k cíli!“ [1946]. V pozadí každé aktivity ve výuce musí stát jasně stanovený cíl, který je žákům znám, tj. co je téma hodiny, co budou dělat, co se mají naučit, jaký efekt jim přinese splnění daných úkolů. Ať už je cíl sdělen verbálně (např. téma hodiny), pomocí grafiky (např. algoritmus) nebo jinou formou (např. provokace – více viz kapitola 7.2), stává se východiskem pro průběh vyučování. Pro kognitivně orientované žáky je taková informace cennější než metodicky originální úvod hodiny s nejasným vyzněním. Meyer upozorňuje, že někteří učitelé mají tendenci motivační fázi výukové jednotky naddimenzovat, a doporučuje rychlejší přechod k jádru hodiny („*nicht so viel Motivations-schnickschnack und Brimborium zu machen, sondern möglichst bald zur Sache zu kommen*“) [Meyer, 1987, s. 136-137]. Cíle výuky musí být patrné i z každé kapitoly učebního materiálu, nejlépe prostřednictvím formulování dovedností, které žáci získají. Např. u kapitoly o zdravotních rizicích *Gratwanderung zwischen Panikmache und berechtigter Sorge* je každý cíl konkretizován nejen uvedením tématu (např. nemoci, zdravý životní styl, výživa, vztažné věty, závislý a prostý infinitiv, u lékaře, ekologická havárie, jídelní lístek pro alergiky, reklamace), ale i prostřednictvím slovesa charakterizujícího dovednost (např. hovořit, tvořit, používat, zodpovědět, ohlásit, chránit se, sestavit, formulovat, uplatňovat) [Vávra, 2010]:

**Lernziele**

- \* *über Krankheiten und gesunde Lebensweise (Ernährung, Wellness) sprechen*
- \* *Relativsätze bilden, Infinitiv mit und ohne „zu“ richtig verwenden*
- \* *einen Gefahrgutunfall melden, sich vor Chemikalien schützen, Fragen vom Arzt beantworten*
- \* *eine Speisekarte für Gäste mit Lebensmittelunverträglichkeiten erstellen*
- \* *Reklamationen formulieren und erheben*

Tabulka č. 14 *Příklad informace o cílových dovednostech v učebním materiálu*

Ad 3. **Princip komplexnosti** požaduje, aby jednotlivé řečové dovednosti (čtení, poslech, ústní a písemný projev) nebyly rozvíjeny izolovaně, ale ve vzájemných souvislostech [Hendrich, 1988, s. 82]. Význam psaní zmiňuje již Komenský:



„Opakování je protilékem zapomínání. Zapisování je pokladnicí opakování“ [1946]. V lingvodidaktice hrají velkou roli cvičebnice a pracovní listy, které obsahují volné mezery, prázdné řádky či buňky v tabulce. Při tvorbě těchto materiálů dbáme na to, aby prostor na doplňování byl dostatečně velký. Úlohy, které vyžadují delší dobu na zpracování, jsou obvykle zadávány jako domácí příprava. Žáci jsou vedeni k užívání barev a grafickému zvýrazňování při práci s textem. Na konci každé výukové jednotky může být zopakována klíčová slovní zásoba a nejobtížnější gramatické jevy audioorální metodou (např. rekapitulace modelových struktur – tzv. *patterns*). Podobnou funkci (tj. vytvoření dynamických stereotypů jako předstupně samostatné komunikace) plní rytmizace za udávání tempa vyučujícím (říkanky, písničky, gramatické řady apod.). Tempo rytmizace je účelné zvolit vyšší a hodinu završit opakováním známého jevu, aby žáci na konci výuky byli naplněni pocitem zdatu. Respektování principu komplexnosti znázorníme na tématu *Stadt*. Začneme poslechem písně s tímto názvem (interpreti Adel Tawil a Cassandra Steen). Poslech je doplněn receptivními cvičeními (multiple-choice, vyškrtávání, matching apod.). Následně text písně čtou jednotliví žáci po úsecích, přistoupíme k sémantizaci a na závěr čteme celý text společně. Učitel s hudební přípravou může zpěv doprovodit hrou na syntezátor nebo klavír dle notového zápisu v publikaci *Power Hits for Piano Kids – Deutsch Pop Band 2*) [Francis, 2010]. Pokračujeme nácvikem jazykových prostředků. Využijeme skutečnosti, že při popisu města se jeho části charakterizují přídavnými jmény, a to zpravidla se členem neurčitým. Tuto látku zopakujeme a zpracujeme jazykové cvičení (doplňování členů neurčitých a koncovek):

\* 1) *Meine Wohnung liegt in \_\_\_\_\_ mittelalterlich \_\_\_\_\_ Stadtteil.* \* 2) *Ich gehe täglich über \_\_\_\_\_ breit \_\_\_\_\_ Straße und durch \_\_\_\_\_ eng \_\_\_\_\_ Gasse nach Hause.* \* 3) *Manchmal mache ich \_\_\_\_\_ gemütlich \_\_\_\_\_ Schaufensterbummel durch \_\_\_\_\_ schön \_\_\_\_\_ Fußgängerzone oder durch \_\_\_\_\_ schattig \_\_\_\_\_ Allee.* \* 4) *Nicht weit entfernt von meiner Wohnung gibt es in \_\_\_\_\_ verkehrsfrei \_\_\_\_\_ Teil der Stadt \_\_\_\_\_ groß \_\_\_\_\_, gepflegt \_\_\_\_\_ Park.* \* 5) *Die Verkehrsmittel der Stadt sind modern; aber ich fahre nicht mit \_\_\_\_\_ modern \_\_\_\_\_ Verkehrsmitteln, sondern mit \_\_\_\_\_ ganz gewöhnlich \_\_\_\_\_ Fahrrad zu meiner Schule.* \* 6) *Meine Schule befindet sich in \_\_\_\_\_ historisch \_\_\_\_\_ Gebäude; der Anblick \_\_\_\_\_ historisch \_\_\_\_\_ Gebäude \_\_\_\_\_ ist immer wieder interessant.* \* 7) *Ich weiß nicht, was ich vorziehen soll: Das Leben in \_\_\_\_\_ groß \_\_\_\_\_, modern \_\_\_\_\_ Stadt oder das Leben in \_\_\_\_\_ klein \_\_\_\_\_, ruhig \_\_\_\_\_ Dorf.*

Tabulka č. 15 *Příklad jazykového cvičení k tématu Město*

Funkci předřečového cvičení mohou plnit odpovědi žáků na učitelovy otázky k textu. Teprve po systemizaci učiva zařadíme řečová cvičení, např. frontálně řízenou konverzaci na téma, co změnit v okolí školy. Za domácí úkol žáci sepíší obdobné vyprávění s důrazem na životní prostředí ve svém bydlišti (např. cyklostezky, parky a údržba zeleně, kulturní a sportovní možnosti). Následující hodinu vedou interview se svým spolužákem a referují o jeho odpovědích. Celé téma lze završit projektem *Mein Wohnort im Laufe der Zeit*. Žáci srovnávají své bydliště dříve a nyní. Využívají staré a nové fotografie určité oblasti, informace čerpají z vyprávění starších příbuzných, z rozhovoru na radnici, z internetu a z vlastních zážitků. V rámci prezentace žáci vyprávějí o změnách ve svém bydlišti. Vyučující upozorní, jak stavební zásahy mohou negativně působit na životní prostředí, vyzdvihne naopak ekologické stavby jak soukromé, tak veřejné. Jako příklad lze uvést energetický koncept v budově Spolkového úřadu pro životní prostředí v Dessau (využití solárního chlazení, fotovoltaiky a geotermiky, ekologické stavební materiály, bezbariérovost, spojení s uměním) [UBA].

Ad 4. V kapitole 3.4 jsme uvedli, že **princip uvědomělosti**, kdy přistupujeme k osvojování jazyka kognitivně, vede k trvalejším výsledkům a urychluje proces osvojování jazyka. Cesta k pochopení vede jednak přes příklady („Příklady vnášejí světlo v poučku, proč tedy nemá jít světlo vpředu?“) a jednak přes uspořádání učiva („To, co se má svěřiti paměti, budiž uspořádáno!“) [Komenský, 1946]. Vedle Komenského i současní didaktici preferují metodu induktivní, ačkoliv je časově náročnější než postupovat směrem dedukce. Příklady může uvést sám vyučující, nicméně efektivnější je aktivizovat u žáků jejich každodenní znalosti a zkušenosti, které mají vztah k probíraným tématům např. četbou graficky strukturovaného textu, brainstormingem, asociogramem, pojmovou mapou, excerpcí, shromážděním obrazového materiálu k tématu, diskuzí pro a proti, metodou abecedního seznamu či zapisováním nápadů na kolující listy papíru (Brenner užívá označení „*Blätterlawine*“ – podrobněji viz kapitola 7.2) [2011, s. 100]. Od jednotlivých příkladů přecházíme k nadřazeným pojům (např. *Spatz + Bussard* → *Vogel*; *Venus + Erde* → *Planet*). Pojmové zobecňování je základním úkonem při strukturování a zpracovávání informací (např. biodiverzita, její jednotlivé indikátory a složky). Ve smyslu vnitřní diferenciacce mohou výkonnostně silnější žáci vytvořit pro své spolužáky obdobné úlohy [Brenner,

2011, s. 20]. Schopnost hierarchizovat fakta pomocí pojmů různého stupně abstrakce lze rozvíjet i kvízy a křížovkami. Od hierarchizace pojmů přecházíme k formulování procesů, které lze zachytit jako algoritmus (např. recyklace), schéma (např. fungování katalyzátoru), vzorec (např. výroba vodíku) nebo kombinovaně (např. přeměna přebytečné energie z větrných elektráren na skladovatelný metan). V závěru vyučovací jednotky je nalezena příčina konkrétního jevu (např. škodlivost ftalátů, nevhodnost HDP jako ukazatele kvality života, biologická odbouratelnost chemikálií, vznik kyselého deště). Princip uvědomělosti aplikujeme jak v plánu environmentálním, tj. objevování pravidel a rozkrývání teoretického pozadí ekologických problémů, tak v plánu jazykovém, tj. např. využívání mezijazykového a vnitrojazykového transferu, pochopení funkce osvojovaných jazykových prostředků a logických principů tvorby slov (např. *brennen – verbrennen – Verbrennung – Verbrennungsprozess – verbrannt*). Zohlednění obou těchto stránek neboli dualitu při uplatňování principu uvědomělosti přibližuje následující tabulka na pěti příkladech:

Typy uvědomělosti	Uvědomělost v plánu jazykovém	Uvědomělost v plánu environmentálním
pochopení významu (např. <i>Weintrauben</i> )	německý význam: <i>Beerenfrucht der Weinrebe</i> ; český ekvivalent: hroznové víno; tvorba slov: kompozitum ( <i>der Wein + die Traube</i> ); morfologický tvar: plurál; etymologie: <i>ahd. thrubo, viell. eigtl. Klumpen (aus dem Niederd.)</i> ; příklad užití: <i>W. ernten, W. kaufen</i> [Drosdowski, 2004].	význam tuzemského ovoce oproti dovozovému: „ <i>Bis Weintrauben aus Südafrika bei uns im Regal liegen, haben sie eine 10.000 Kilometer lange Flugreise zurückgelegt. Für jedes Kilogramm Trauben werden so über 4 Liter Flugbenzin verbraucht und damit 11 Kilogramm klimaschädliches Kohlendioxid in die Luft gepustet</i> “ [Schlumberger, 2005, s. 33].
pochopení analogií (např. <i>Pestizid – Insektizid – Fungizid</i> )	etymologie: <i>caedere</i> (in Zus. - <i>cidere</i> ) = zabít → <i>Pestizid</i> = prostředek na hubení škůdců; analogicky <i>Insektizid</i> = prostředek na hubení hmyzu; <i>Fungizid</i> = prostředek na hubení plísní a hub.	pesticidy zvyšují výnosy v zemědělství, ale jejich nepřiměřené užití (analogicky i insekticidů a fungicidů) znamená ekologickou zátěž; biopotraviny jsou dražší, protože jsou pěstovány bez chemických substancí.
pochopení rozdílů (např. <i>emissionsintensiv X emissionsarm</i> )	polopřípona <i>-intensiv</i> ve spojení s podstatným jménem vyjadřuje, že popisovaná věc něco vykazuje ve zvýšené míře, v tomto případě vysoké	ekonomika, která je v souladu s trvale udržitelným rozvojem, investuje do technologií, které minimalizují emise všech druhů (např. plynů, prachu, záření, hluku,

	množství emisí; výraz <i>emissionsarm</i> vyjadřuje opak.	tepla), omezuje (např. zdaněním, zákazem) výrobu s vysokými emisemi.
pochopení funkcí (např. <i>er recycelte</i> )	funkce préterita: užití pro souvislý písemný projev, méně často pro souvislé vyprávění (v severním Německu); v běžné komunikaci a v krátké korespondenci se upřednostní perfektum <i>er hat recycelt</i> .	recyklace snižuje materiálně energetickou náročnost ekonomiky; předpokladem pro recyklaci je správné třídění; ekologické chování se projevuje kupováním recyklovaného zboží (např. papír s plaketou <i>Blauer Engel</i> ).
pochopení příčin a důsledků (např. <i>Saurer Regen</i> )	příčina označení: syntagmata <i>saure Salze, saure Gesteine, saure Niederschläge</i> vyjadřují, že je v něčem obsažena kyselost → déšť v kombinaci s oxidem siřičitým tvoří kyselinu, tedy kyselý déšť („ <i>Regen, in dem Schwefeldioxid gelöst ist, sodass das Regenwasser schweflige Säure enthält</i> “) [Drosdowski, 2004].	příčiny kyselého deště: „ <i>Beim Verbrennen fossiler Brennstoffe entstehen Schwefeldioxid und Stickstoffoxid. Sie gelangen in die Atmosphäre, lösen sich in den dort schwebenden Wassertröpfchen auf und fallen als Säure auf die Erde zurück</i> “; důsledky kyselého deště: „ <i>Saurer Regen schadet Pflanzen, Tieren und Bäumen und verursacht schwere Schäden an Gebäuden</i> “ [Hough, 2008].

Tabulka č. 16 *Dualita při uplatňování principu uvědomělosti*

Ad 5. **Princip situativnosti** v lingvodidaktice souvisí s „komunikativním zaměřením výuky a snahou naučit žáka užívat cizího jazyka v běžných řečových situacích“ [Hendrich, 1988, s. 83]. Při integrování environmentálních témat do výuky cizích jazyků se zaměřujeme na témata, která jsou pro žáky významná. Tato „významnost“ má dvě roviny: společenskou a individuální. V rovině první se jedná o kvalifikaci pro životní situace, tj. výuka se koncentruje na problémy, které přináší současný a budoucí život ve společnosti. V rovině druhé jde o vztah ke konkrétním životním situacím každého žáka, tj. k situacím, ve kterých žák reálně jedná, je jimi ovlivňován a sám je prostřednictvím svých rozhodnutí ovlivňuje [Bolscho, 1980, s. 28]. Bolscho upozorňuje, že není vhodné ve výuce upřednostňovat témata, která jsou formulovaná příliš obecně a postrádají přímou vazbu k životním situacím žáka, např. „*das Müllproblem in der Bundesrepublik Deutschland, die Gewässersituation in der Bundesrepublik Deutschland, das Problem Schädlingsbekämpfungsmittel*“ [1980, s. 29]. Environmentální okruhy tedy procvičujeme pokud možno na tematických situacích a na mikrosituacích. Tematické situace řeší komplexně určitý problém, např. problematiku tuzemského a dováženého ovoce. Každý žák si zvolí jeden druh ovoce a do tabulky

zapiše, z kterých zemí je k nám importováno a kdy je přirozená doba výskytu tuzemského ovoce (např. *Kirsche* → *Juli bis August*; *Haselnuss* → *September bis Oktober*). Vychází jak z literatury, tak z návštěvy farmářských trhů či supermarketu [Schlumberger, 2005, s. 34]. Mikrosituace spočívá v krátké jazykové reakci – replice (např. pozdrav, prosba, poděkování, souhlas, pochybnost, domněnka, jistota, radost, nadšení, lítost, rozhořčení, výhrada, nesouhlas). Využívá se obvykle „stereotypních uzuálních obrátů, jež si žák osvojuje jako hotové výrazy“ [Hendrich, 1988, s. 83]. Hendrich dává při tréninku mikrosituací velkou váhu suprasegmentálním složkám projevu, tj. intonačním a melodickým prvkům [1988, s. 340]. Při tvorbě replikových cvičení se autor disertační práce inspiroval učebnicí *Deutsch im Gespräch* [Höppnerová, 1995]. Stimulem jsou výroky související s environmentální tematikou, záměrně formulované poněkud provokativně. Úkolem žáka je tato tvrzení zpochybnit. Replika je věta oznamovací, tázací nebo zvolací, může být i jednoslovná:

*Das finde ich stark übertrieben. / Ist das nicht ein bisschen übertrieben? – Ich halte weitere Untersuchungen für notwendig. – Ich zweifle daran. / Ich habe doch gewisse Zweifel. / Das ist zu bezweifeln. – Das klingt irgendwie komisch / eigenartig. – Zu schön, um wahr zu sein. – Glauben Sie? / Meinen Sie? / Finden Sie? – Höre ich recht? – Was Sie nicht sagen! – Mensch! (ugs.)*

1. *PVC-Produkte sind im Haushalt unentbehrlich.*
2. *Die Bio-Erlebnistage wecken kein Interesse in der Öffentlichkeit.*
3. *Das Bioenergiedorf in Mauenheim ist Quatsch.*
4. *Unsere Erde kann überleben, weil sie sich wehren kann.*
5. *Bio-Lebensmittel sind nur eine weitere Masche.*
6. *Die Tiere müssen mit Antibiotika behandelt werden.*

#### Tabulka č. 17 *Příklad replikového cvičení*

Ad 6. S principem situativnosti úzce souvisí **princip aktivnosti**. Při osvojování jazykových prostředků se projevuje např. prací se sluchátky v jazykové učebně, využíváním interaktivní tabule, sborovým čtením či skládáním vět z kartiček. Při rozvíjení řečových dovedností se projevuje např. hraním rolí, kooperativním učením nebo skupinovou diskusí (např. jedna skupina obhájí psy ve městě, druhá skupina je proti). Komplexně je princip aktivnosti uplatňován při činnostním modelu výuky. K jeho základním náležitostem patří učení všemi smysly (např. fotografování v terénu),

spolupráce v týmu (např. jeden žák navštíví knihovnu, druhý informační centrum národního parku), samostatné rozhodování o postupu a formě prací (např. zakreslení nebezpečných přechodů do mapy), zpracování konkrétního produktu (např. dopis na odbor životního prostředí o zjištění divoké skládky) a otevření školy navenek (např. účast místostarostky na výstavě žákovských prací). Vedle tradičního prostoru třídy a odborných učeben využíváme nejbližší okolí školy podle hesla „životní prostředí místem a zároveň předmětem výuky“, ale i vzdálenější mimoškolní a málo institucionalizovaná místa výuky („*die außerschulischen und gering institutionalisierten Lernorte bekommen ein höheres Maß an Bedeutung*“) [Beyersdorf, 1998, s. 305]. Příkladem málo institucionalizovaných míst jsou velkoměstské ekosystémy (např. temný a chladný sklep, zákoutí s popelnicemi, ústí okapu či rozbitá lavička v parku). Žáci se v rámci projektu *Wie sich die Tiere der Großstadt anpassen* zaměří (při dodržování všech bezpečnostních pravidel) na typické obyvatele těchto ekosystémů, jako jsou pavouci, slimáci, holubi, komáři či volně pobíhající kočky [Bolscho, 1980, s. 33]. Připusťme, že začínajícího učitele může takový projekt odradit svou organizační náročností. Existuje ale řada jednodušších projektů s environmentální tematikou. Příkladem je projekt *Führe ein Tagebuch!* Žák si po dobu jednoho týdne vyplňuje nakopírovanou tabulku (Ekodeník). Zapisuje si své jednání a k němu různé poznámky (např. neobvyklý zážitek, kladný čin nad rámec tabulky, špatné svědomí spojené s porušením stanovené zásady, nesouhlas s některým úkolem). Čím většího dosáhne rozdílu mezi součtem bodů v pravém sloupci („fajfky“) a součtem bodů v levém sloupci (čárky), tím ekologičtěji se choval. Pokud dosáhne záporného výsledku, převažovalo u něj škodlivé chování. Po prvním vyhodnocení následuje diskuse. V případě, že nebylo dosaženo kladných bodů, projeví učitel pochopení a povzbudí žáka ke zlepšení výkonu, záchrana země přece vyžaduje rozhodnost a vytrvalost („*Die Rettung der Erde erfordert eine Menge Entschlossenheit und Ausdauer*“) [Hough, 2008, s. 146]. Projekt po nějaké době opakujeme a výsledky srovnáme. V poslední fázi projektu se žáci stávají tutori a pověří stejným úkolem někoho z rodičů, příbuzných nebo přátel. O výsledcích pak referují v plénu. Uvádíme příklad Ekodeníku, který lze upravovat podle věku a jazykové úrovně žáků [Hough, 2008, s. 148-149]:

<i>Mache jedes Mal einen Strich, wenn du:</i>	<i>Mache jedes Mal ein Häkchen, wenn du:</i>
<i>... ein Vollbad nimmst</i>	<i>... schnell geduscht hast</i>
<i>... mit dem Auto allein zur Schule gefahren wirst</i>	<i>... den Computerbildschirm ausgeschaltet hast</i>
<i>... dir Chips und Süßigkeiten kaufst</i>	<i>... ein Buch liest statt fernzusehen</i>
<i>... das Ladegerät deines Handys eingesteckt lässt</i>	<i>... deine Eltern daran erinnerst, den Luftdruck der Autoreifen zu kontrollieren</i>
<i>... Papier in den normalen Hausmüll wirfst</i>	<i>... etwas kaufst, was ein Umwelt-Siegel trägt</i>
<i>... abgefülltes Trinkwasser kaufst</i>	<i>... Dosen und Flaschen zur Wiederverwertung bringst</i>
<i>... die Heizung aufdrehst, statt sich wärmer anzuziehen</i>	<i>... Bioprodukte von einem lokalen Händler oder aus fairem Handel kaufst</i>
<i>... den Wasserhahn während des Zähneputzens laufen lässt</i>	<i>... dir Klamotten im Secondhandshop kaufst</i>
<i>... irgendetwas auf den Boden statt in den Abfall wirfst</i>	<i>... deine Familie davon überzeugt hast, ein energiesparendes Gerät zu kaufen</i>
<i>Oooh, du hast dich mies verhalten!</i>	<i>Hey, du warst echt gut!</i>

Tabulka č. 18 Záznamový arch projektu Ekodeník

Ad 7. **Princip provázanosti s prvky estetické, pohybové a dramatické výchovy** odpovídá všeobecné potřebě rozvíjet mezipředmětové vztahy, kdy jeden předmět přispívá k podpoře a doplnění jiného předmětu. Při integraci dvou předmětů do bloku se úspěch v jednom předmětu přelévá do druhého a pocit úspěchu se násobí. Dalším důvodem je obohacení výuky a větší pestrost v duchu Komenského zásady: „Vše, čemu se vyučuje, necht’ je spojováno s milou rozmanitostí“ [1946]. Výtvarná výchova se uplatňuje mj. při činnostním vyučování, při kresleném diktátu nebo úpravě žákovských písemných projevů a portfolií. Pohybová výchova doplňuje výuku cizích jazyků tělesným prožitkem, Beyersdorf hovoří o spojení „*Körperlichkeit, Sinnlichkeit und Erlebnis*“ [1998, s. 304]. Speciální formou je bio-scouting, který byl jako metoda vyvinut v roce 1999. Jde o tichý pobyt v přírodě bez pomůcek a zanechání stop, prožitek přírody, který je zaměřen na to zdánlivě nejvdědnější, na schopnost prožít každý jednotlivý detail. Inspiruje se indiánskou tradicí. Indiánské děti jsou vedeny k tomu, aby věci pojmenovávaly zcela konkrétně, ne jen obecně. Konkrétní

pojmenování podle této metody vede k intenzivnějšímu prožitku („*Indianerkinder werden angehalten die Dinge beim Namen zu nennen, statt ‚auf dem Baum sitzt ein Vogel‘, also ‚auf der Birke sitzt eine Blaumeise‘*“) [Ziegler, 2008, s. I-28]. Další integrativní bázi poskytuje sport, který tvoří paralelu k osvojování cizích jazyků nezbytností „pravidelného a vytrvalého cvičení či tréninku pro každého, kdo chce něčeho dosáhnout nebo v něčem vyniknout“ [Hendrich, 1988, s. 105]. Totéž platí o dramatické výchově, která navíc prostřednictvím gestiky a mimiky usnadňuje žákovi vyjadřování a pomáhá jako kompenzační strategie, tzv. *Sprechen mit Händen und Füßen*. Literární výchova je zdrojem zajímavých textů a nástrojem k zvládnutí fonetických jevů. Při recitaci se nacvičuje správná artikulace, přízvuk a větná melodie. K osvojování suprasegmentálních jevů jako je rytmus a intonace je účelné propojení s hudební výchovou. Písně s environmentální tematikou působí bezprostředně a vyvolávají emoce a nadšení („*So erreichen Lieder die Kinder vorrangig emotional und lösen Begeisterung aus*“) [Ziegler, 2008, s. I-59]. Nezanedbatelný je přínos písní k posílení sociálních kontaktů a harmonického klimatu ve třídě. Pappler navrhuje každou vyučovací hodinu začít písní, např. v dopoledním vyučování lze zvolit píseň *Guten Morgen wünschen wir*:

<i>Guten Morgen wünschen wir</i>	
<p>1. <i>Guten Morgen wünschen wir, Guten Morgen euch allen hier. Schaut euch ins Gesicht und dann Fasst euch an den Händen an, Fasst euch an den Händen an.</i></p>	<p>2. <i>Guten Morgen wünschen wir, Guten Morgen euch allen hier. Guten Morgen und dazu Freude an dem, was jeder tu', Freude an dem, was jeder tu'.</i></p>
<p>(další písně viz: Spode, W. <i>Der Ohrwurm. 53 Lieder für Kinder zum Zuhören, Singen und Tanzen</i>. Boppard am Rhein : Fidula Verlag, 2003. 64 S. + CD.)</p>	

Tabulka č. 19 *Zahájení vyučovací hodiny písní*

Žáci a učitel stojí nebo sedí v kruhu, dívají se na sebe a drží se za ruce, nebo se jen letmo dotýkají [Pappler, 1999, s. 23-24]. Oporu pro spojení písně a tance s paralelními texty v češtině, slovenštině, němčině a polštině poskytuje integrativní zpěvník *Rodinné písničky pro naše dětičky (Familienlieder für unsere Kinder)* [Kodejška, 2006]. Autorem uměleckého překladu písní *Koťátko (Kätzchen)* a *Máj (Mai)* do německého jazyka je autor disertační práce, přičemž text písně *Mai* byl využit též



v rámci pedagogického výzkumu (viz kapitola 10.) [Vávra, 2006]. Inspiraci v souladu s oblíbenou hudbou žáků nabízejí i moderní zpěvníky, např. písně *Haus am See* (Peter Fox), *Ein Kompliment* (Sportfreunde Stiller), *Alles kann besser werden* (Xavier Naidoo), *Eisblumen* (Eisblume) nebo *1000 Kilometer bis zum Meer* (Luxuslärm) [Francis, 2010]. Další konkrétní aktivity pro podporu environmentální senzitivity žáka s využitím prvků estetické, pohybové a dramatické výchovy obsahují kapitoly 7.8 a 7.9.

Ad 8. **Princip rezultativnosti** směřuje k vytvoření „pozitivního motivačního kruhu: úspěch podporuje zájem a zájem vede k úspěchu“ [Hendrich, 1988, s. 81]. Aktivity ve výuce jsou hodnoceny známkou, bodově, písemně, slovně či graficky (např. razítko, obrázek, samolepka, „smajlík“). Hodnocení může být jednorázové (např. známka ze závěrečného testu) nebo dílčí (např. za tři plusové body z domácího úkolu jednička). Hodnocení se uskutečňuje učitelem (např. zkoušení, písemný test, vyhlášení výsledků soutěže, úkonová kontrola, oprava domácího úkolu), vzájemně mezi žáky (např. vyplnění bodovací tabulky, tajné vzkazy, diskuse v plénu) nebo jako sebehodnocení (např. autoevaluační dotazník). Hodnocení můžeme provést také formou evaluační hry, kdy nemusí být na první pohled patrné, že jde o hodnocení. Při hře *Kámen a pírkó* (*Stein und Feder*) sedí žáci v kruhu a předávají si těžký kámen a ptačí pírkó. Když mají v ruce kámen, hodnotí, co pro ně bylo těžké, popř. co se jim nepovedlo. Pírkó naopak spojují s úkoly, které jim šly snadno a při nichž uspěli. Takové hodnocení propojuje myšlenkovou analýzu (*Kopf*) s ostatními smysly (*Herz, Hände, Sinne*). Jinou možností je evaluační hra *Emotivní pošta* (*Gefühlspost*). Aby se žáci naučili přistupovat k sobě ohleduplně a citlivě, musí si být vědomi vnímání a pocitů svých spolužáků. Pro mnohé je ale těžké o svých pocitech hovořit, proto můžeme přistoupit k formě písemných vzkazů. Učitel vysvětlí, že zranění nemají pouze tělesnou podobu a že šrámy na duši se často hojí hůře než tělesné rány. Chování lidí mezi sebou navzájem je vnější projev vzájemného respektu. Už jen způsob, jak se lidé zdraví, ukazuje, zda si sebe navzájem váží. Každý žák napíše vzkaz, jak mu někdo jiný ublížil, vzkaz je adresován na jméno. Do hry se zapojí jako odesílatel i příjemce také učitel. Vzkazy žáků jsou pro něj cennou zpětnou vazbou (např. „*Es hat mich verletzt, dass Sie mir letzte Woche nicht geglaubt haben, dass mir wirklich schlecht war*“) [Pappler, 1999, s. 25]. Jindy můžeme toto hodnocení obrátit a sdělovat si, kdo koho potěšil. Hodnocení plní funkci klasifikační (úroveň splnění cílových požadavků), diagnostickou (průměrné zvládnutí daného jevu celým kolektivem, zpětná vazba o kvalitě učitelské

práce) a stimulační (zejména pro mladší žáky je známka či grafické hodnocení výraznou motivací). Při hodnocení uplatňujeme zásadu správného načasování (vzhledem k věku žáka, stupně pokročilosti výuky, intenzity a hloubky procvičení, umístění předmětu v rozvrhu, výskytu testů z jiných předmětů apod.), zřetel k individuálním vlastnostem žáka (např. specifické poruchy učení, úroveň žákovy mateřštiny, jeho temperament a kognitivní struktura osobnosti, výkony žáka mimo rámec zkoušení, zájem o předmět, vstupní znalosti žáka), zásadu objektivnosti (mj. předem jasně stanovená pravidla testování a hodnocení, jednotné měřítko při posuzování chyb, diferenciací chyb podle jejich závažnosti, porovnávání obdobných výkonů různých žáků, váha jednotlivých kritérií, tj. např. 25 % téma, 25 % slovní zásoba, 25 % styl a 25 % gramatika při hodnocení písemného projevu) a zřetel ke splnění komunikativního záměru (např. vystižení hlavních myšlenek, míra přijatelnosti žákovy promluvy z hlediska rodilého mluvčího, schopnost používat gramatické jevy v konkrétních komunikativních úkonech, stupeň a pohotovost porozumění). Gramatika je při integraci environmentálních témat podřízena řečovým dovednostem. Oprava písemných prací musí být včasná, dokud trvá žákův zájem. Chyby jsou označovány jednotným systémem, opakovaná chyba se počítá jen jednou, správná verze se vepisuje pouze tam, kde by žák nebyl schopen chybu opravit sám (např. lexikálně-frazeologická oblast), následuje analýza chyb (důležitá např. při diktátu). Apelujeme na sebekontrolu žáka a na využívání pomocných příruček, slovníků, Internetu atd. Hendrich připomíná, že „klasifikace je tím objektivnější, čím větší je různorodost typů zkoušek a zkušebních technik“ [1988, s. 393]. Časově nenáročné hodnocení (cca 2-3 min) lze provést evaluační technikou „Já mám poslední slovo“ („*Blitzlicht*“). Didaktický potenciál této techniky spočívá v tom, že je rychle zjištěno názorové spektrum k určitému tématu i ve třídě s méně komunikativními žáky. Žáci v plénu shrnou jednou větou své stanovisko k tématu, dojmy z výuky nebo své současné rozpoložení. Může být předem domluven i kratší rozsah stanoviska, např. jedno slovo nebo slovní spojení. Stanoviska se mohou opakovat. Zásadní pravidlo je, že učitel nesmí jednotlivá stanoviska komentovat, poslední slovo má žák. K procvičení určitého gramatického jevu (např. předmětné věty) lze žákům pevně stanovit i začátek věty, příklady viz tabulka [Brenner, 2011, s. 305]:

Věty jednoduché	Souvěť
* <i>Meinen Beitrag zu dieser Stunde fand ich ...</i>	* <i>Gelernt habe ich heute, dass ...</i>
* <i>Interessant fand ich heute ...</i>	* <i>Am interessantesten fand ich, dass ...</i>
* <i>... fiel mir schwer / leicht.</i>	* <i>Was wir heute gemacht haben, das fand ich ...</i>
* <i>... ist mir zu kompliziert vorgekommen.</i>	* <i>Gestört hat mich heute, dass ...</i>

Tabulka č. 20 *Evaluační technika s názvem „Já mám poslední slovo“*

Celou škálu evaluačních technik, kterou lze užít při integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků uvádí Brenner: Dopis do budoucnosti (*Brief in die Zukunft*), Dopis se zpětnou vazbou (*Feedback-Brief*), Učební deník (*Lerntagebuch*), Terč (*Zielscheibe*), Zed' nápadů a nářků (*Ideen- und Klagemauer*), Barometr nálady (*Stimmungsbarometer*), Kreslené vajíčko (*Votum-Ei*), Vyjádření nálady držením těla (*Gruppenbild*), Oživlý sociogram (*Gruppenplastik-Feedback*), Hodnocení rozmístěním v prostoru (*Standogramm*), Domněnky o druhých (*Vermutungen*) apod. [2011, s. 285-309].

Ad 9. **Princip angažovanosti vůči okolí** souvisí s otevíráním školy a hledáním nových kontaktů mezi rodiči, odbornou veřejností, veřejnou správou, nevládními organizacemi, novými politickými a sociálními uskupeními a ekologickým hnutím. Beyersdorf považuje ekologii za centrální vědu budoucnosti, konstatuje ovšem omezené zdroje a možnosti pro dosažení žádoucího stavu pouhým pedagogickým působením uvnitř školy [1998, s. 305]. Získání grantů z veřejných zdrojů a sponzorské podpory pro projekty, exkurze, výměnné pobyty či výuku v terénu vyžaduje nové nápady a efekty, které přesahují budovu školy. Pokud se na školní akci finančně podílí soukromý nebo veřejný sektor, očekává se, že sponzorství bude viditelně označeno logem, bannerem, plakátem, internetovým odkazem, popř. že akce bude doprovázena mediálním zájmem. Atraktivními formami zprostředkování ekologické tematiky jsou putovní výstavy (*Wanderausstellungen*), koláže přístupné v přestavěných nákladních automobilech (*begehbare Collagen in umgebauten Lastwagen*), naučné stezky (*Lehrpfade*) či zážitkové batohy s příslušným vybavením, např. mapa, cizojazyčný atlas rostlin, lupá, lakmusový papírek (*Erlebnisrucksäcke*). Pro mladší žáky jsou vhodné zážitkové

prostory (*Naturerfahrungsräume*) a zážitkové stezky (*Naturerlebnispfade*), kde děti zábavnou a zároveň poučnou formou přicházejí do kontaktu s přírodou, trénují motoriku a zapojují všechny smysly (např. chůze naboso po různých typech povrchu, poslouchání zpěvu ptáků, meditativní hry, ochutnávání plodů ovocných stromů, ozdravný kontakt s vodou – tzv. *Kneippkur*). Formy bez přímého vztahu k přírodě, např. knihy a brožury, návštěva muzea a informačního centra jsou sice méně efektivní z hlediska prožitku, jejich výhodou je ale snadná dostupnost, zprostředkování rozličných informací, patřičné vybavení a nezávislost na povětrnostní situaci [Ziegler, 2008, s. I-26]. Výrazně prožitkovou formou je happening, tj. akce, která uměleckými prostředky upozorňuje publikum na aktuální problém (např. omezení MHD, rozšiřování letištních ploch, nekvalitní školní stravování, uzavření dopravního hřiště, růst spotřeby potravin živočišného původu, bezdůvodné používání klimatizace, nedůsledné třídění odpadů v určité lokalitě, psí výkaly na ulicích, nebezpečný přechod). Cílem happeningu je překvapit nebo šokovat, což je v souladu s citátem Komenského: „Silnější cit nastane, když se při probírání věcí naskytne něco, co duši otřese podivem, požitkem, ošklivostí, studem nebo strachem“ [1946]. Učitel může mít obavu, že podobná akce je časově náročná a že se nestihne probrat jiná látka. Opět ale platí, že méně znamená více. Je smysluplné obětovat část encyklopedických a rychle zastarávajících informací ve prospěch nezapomenutelného zážitku při výuce cizího jazyka. Princip angažovanosti vůči okolí má ještě jednu rovinu: Škola je zrcadlo společnosti a učitel jde žákům příkladem. Celospolečenskou situaci učitel může sám za sebe ovlivnit minimálně, velký význam má však jeho osobní přístup k environmentální tematice, jak ekologicky se chová ve svém soukromém a profesním životě, jak upřímně vystupuje ve vyučování a jde vzorem žákům. Pomocí otázek v následující tabulce a zakřížkování kladných odpovědí si může učitel překontrolovat, do jaké míry sám naplňuje zásady environmentální výchovy. Pravděpodobně nenaplní environmentálně-pedagogický ideál v plném rozsahu, smyslem však je už samotné zamyšlení a korekce vlastního jednání [Pappler, 1999, s. 22-23]. Papplerovy otázky jsme v tabulce rozšířili o typy nazvané *Selbsthilfe zum Klimaschutz* z knihy *Erneuerbare Energien*, která k etickým motivům ekologického jednání přidává i motivy ekonomické [Quaschnig, 2008, s. 60]:

Otázky sebehodnocení		ANO
1. TŘÍDNÍ KLIMA	Vytvářím podmínky, aby se žáci ve třídě cítili dobře? Vedu žáky k toleranci, ohleduplnosti a zodpovědnosti? Zapojuji žáky do rozhodovacích procesů?	
2. KOMUNIKACE	Projevují žákům potřebnou úctu, kterou potřebují? Jdu žákům příkladem s ohledem na zdraví? Jsem připraven žáka pozdravit jako první?	
3. UČEBNA	Podílím se na výzdobě učebny? Seberu odhozený obal ze země? Vedu žáky k třídění odpadu ve škole i v jejím okolí?	
4. PŘÍRODA	Chovám se k přírodě tak, jak očekávám od žáků? Cítím se zodpovědný za zachování zelených ploch? Leží mi na srdci ochrana biosféry?	
5. NAKUPOVÁNÍ	Kupuji kvalitní výrobky s dlouhou dobou životnosti? Kupuji potraviny z mého regionu? Preferuji sezónní ovoce a zeleninu před dovozovou?	
6. STRAVOVÁNÍ	Dodržuji pravidla správného stolování? Dbám na zdravou výživu? Omezují potraviny živočišného původu?	
7. DOPRAVA	Volím na kratší úseky kolo nebo cestu pěšky? Využívám na cestu do zaměstnání MHD? Při cestě autem po dálnici jedu rovnoměrně, omezují maximální rychlost, doplňuji tlak v pneumatikách?	
8. SPOTŘEBIČE	Kupuji úsporné spotřebiče s označením A++ ? (Rozdíl ledničky A++ oproti ledničce B činí úsporu 30€ ročně.) Peru na nižší teploty a s plným vytížením pračky? Vypínám nepoužívané spotřebiče a lampy, nenechávám zapnutý stand-by, chladničku neumisťuji ke zdrojům tepla?	
9. TOPENÍ	Udržuji teplotu v místnosti na co nejnižší úrovni? (O každý stupeň vyšší teplota znamená o 6% větší spotřebu.) Větrám krátce, nenechávám v zimě otevřenou ventilaci? Dbám na to, aby žáci nic neumisťovali v blízkosti topení?	
10. POČÍTAČ	Nenechávám počítač zbytečně zapnutý? Tisknu opravdu jen to nejnnutnější? Přečtu si raději knížku nebo noviny než zprávy na Internetu?	

Tabulka č. 21 *Sepečetí učitelské role s úspěšnou environmentální výchovou*

Ad 10. **Princip podpory autonomního učení**, tj. souhrn nástrojů, jak rozvinout schopnost žáka utvářet vlastní učební proces, byl blíže popsán v kapitole 2.2. „Naučit se

učit“ je od konce 90. let 20. století centrální záležitostí každé vzdělávací instituce. Inspirativní mohou být myšlenky programovaného učení, kdy prezenční výuka je spojena s e-learningem. Programované učení zahrnuje výkladový program, který vede žáka k postžení podstatných jevů, nácvikový program, který aplikuje a upevňuje učivo získané předchozím studiem a vede žáka k autokorekci, a examinační program, který prověřuje znalosti a dovednosti získané ve složce výkladové a nácvikové [Hendrich, 1988, s. 277]. Předpokladem efektivního autonomního učení je, že učitel ve spolupráci s žákem provede analýzu učebních kompetencí, diagnózu učebního typu a prognózu učebních strategií (trajektorii rozvoje) pro každého jednotlivého žáka. Při analýze učebních kompetencí lze využít spojení behaviorální metody (objektem pozorování je chování žáka při výuce) a metody dotazníku (vhodné od 7. třídy ZŠ). Otázky v dotazníku jsou jazykově přizpůsobeny věkové kategorii a žáci jej vyplňují cca 30-45 minut („*Selbsteinschätzung*“) [Brenner, 2011, s. 23]. Žáci zaznamenávají, jak těžké nebo snadné je pro ně plánování a řízení vlastní práce, sběr a zpracování informací, vybavování informací, kooperace s ostatními žáky a prezentace textů. U žáků základní školy a studentů 1. stupně osmiletého gymnázia analyzuje dotazníky učitel společně s žákem, u studentů čtyřletého cyklu střední školy a 2. stupně osmiletého gymnázia lze využít práce ve dvojicích. Žáci porovnávají své výsledky, hovoří o deficitech v kompetencích a zapíší si návrhy, jaké kompetence by v rámci třídy měly být trénovány. Diskuse probíhá v plénu. Následuje diagnóza učebního typu žáka. Každý žák je kombinací vícero učebních typů, nicméně je účelné stanovit pro každého žáka cca dva převažující typy (hlavní a doplňující) a poradit mu, jak se efektivně samostatně učit. Na základě zjištěného žákům předložíme seznam doporučených materiálů pro domácí přípravu. Např. pro vizuální typ (typická věta: *ich kann mir gut merken, wo etwas im Buch steht*) jsou vhodné pracovní listy s obrázky, učební kartičky či strukturované texty, pro hapticko-motorický typ (typická věta: *intensiv kann ich lernen, wenn ich Hände und Füße benutze*) je zajímavé provádění experimentů, tvorba vlastních učebních plakátů či skládání vět z kartiček, kognitivnímu typu (typická věta: *ich muss den Lernstoff in erster Reihe verstehen*) vyhovují schémata, přehledy a pojmové mapy, pro sociální typ (typická věta: *ich bringe gern meine eigene Meinung in Gruppen ein*) bývá atraktivní hraní rolí, kooperativní výuka a skupinová diskuse, pro typ orientovaný na učitele (typická věta: *ich mag das Fach, weil wir einen sehr guten Lehrer haben*) je důležité mít dobrý vztah

s učitelem, docházet na individuální konzultace či obohacovat výuku zajímavými pomůckami, žák, u něhož převažuje imaginační učební typ (typická věta: *das war aber eine schöne Erzählung*) má rád příběhy, skeče a kreativní činnost, pro auditivní typ (typická věta: *am besten kann ich mitdenken, wenn der Lehrer spricht*) se hodí sledování pořadů ze satelitu, čtení dialogů nahlas nebo nahrání slovíček na diktafon s následným poslechem) [Brenner, 2011, s. 19]. Při osvojování cizího jazyka je od samého začátku třeba vést žáky k tomu, aby si vytvořili svou učební strategii založenou na přednostech jejich učebního stylu. Přizpůsobit prezenční výuku různým učebním typům žáků lze jen tehdy, když je skupina homogenní (např. studenti výtvarné školy orientovaní vizuálně) nebo když je výuka diferenciovaná (např. při práci na projektu). Časově náročné řešení z hlediska přípravy a kontroly je zadávání několika verzí individualizovaných domácích úkolů. Jako schůdnější řešení se jeví zadání univerzálního domácího úkolu s různými pokyny. Následující tabulka obsahuje křížovku s kompozity, tzv. *Brückenrätsel*, kterou obdrží nakopírovanou každý žák:

<b>Brückenwörter:</b>										
* Apfel * Boden * Bonbon * Butter * Dienst * Fladen * Haus * Laden * Pulver * Stand * Ton										
1.	WIDER									PUNKT
2.	BAUM									DACH
3.	PARADIES									STRUDEL
4.	KAKAO									GEBÄCK
5.	SAHNE									PAPIER
6.	KUH									BROT
7.	PARKETT									FROST
8.	BAUCH									KASSE
9.	INSEKTEN									TURM
10.	MONO									LEITER
11.	POLIZEI									ANTRITT

Tabulka č. 22 Křížovka s kompozity pro podporu autonomního učení

Základní úloha je jednotná: „*Erweitern Sie die linken und die rechten Wörter jeweils durch ein Wort aus der Liste, sodass neue sinnvolle Wörter entstehen (z. B. HandBALL – BALLspiel). Auf der Mittelachse lesen Sie nach unten eine Doku-Serie auf VOX*“ [Brückenrätsel, 2012, s. 71]. Další pokyny se ovšem různí: Auditivní typ namluví výsledky na diktafon, vizuální typ do legendy domaluje obrázky, kognitivní typ zjistí etymologii vybraných výrazů, sociální typ připraví obdobnou křížovku pro své spolužáky a motoricko-haptický typ ve dvojici s imaginačním typem připraví scénku na danou slovní zásobu, typ orientovaný na učitele zjistí, zda není na trhu kniha křížovek (motivace: učitel by si rád takovou knihu obstaral do své knihovny).

Shrnutím uvedeného desatera didaktických principů dojdeme k závěru, že v současné pedagogické praxi reflektující dynamické změny na trhu práce je nezbytné **kombinovat** organizační formy, integrovat různé metodické prvky a vytvářet pozitivní klima ve třídě s respektováním žákovy osobnosti.

## 7.2 Motivační fáze výukové jednotky

Úvodní část klasické výukové jednotky se obvykle skládá z fáze kontaktní (pozdrav, popř. písnička nebo básnička, kontrola prezence, organizační pokyny), opakovací (procvičování minulé látky, zkoušení, test) a motivační (nastínění plánovaného průběhu výuky, probuzení zájmu o nově podávané učivo, vysvětlení smyslu daného učiva). Otázkou je, kam vhodně zařadit **kontrolu domácího úkolu**. Nabízí se fáze opakovací (domácí úkol byl na minulou látku) nebo motivační (např. žáci měli provést rešerši nebo excerpci k novému tématu). Meyer soudí, že kontrola domácího úkolu bez bezprostředního vztahu k novému tématu by se měla provést mimo vyučovací hodinu [1987, s. 136]. Tento postup sice není mezi učiteli příliš vítaný (rychlejší je společná kontrola domácího úkolu), investovaný čas se ale vrátí ve vyšší efektivitě učebního procesu. Společná kontrola domácího úkolu totiž bývá momentem, kdy disciplína žáků polevuje. Učitelé, kteří během výukové jednotky vyřizují větší množství organizačních úkonů, mívají více problémů s udržením kázně, než učitelé, kteří plynule přejdou k nově podávanému učivu [Meyer, 1987, s. 136].

Při integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků hraje motivační fáze velmi důležitou roli. Žáci by se měli na téma naladit, být si vědomi přínosu a



užitečnosti podávané látky a tím i přístupni novým informacím. Motivační fáze by měla být pestrá a neupadat do rutiny. Ač se didaktické postupy užití v motivační fázi komplexně prolínají, lze modelově rozlišit **šest typů motivační fáze**: motivační fázi informativní, vizuálně stimulující, využívající momentu překvapení, interaktivní, časově předsunutou a aktualizaci. Ve vzácných případech lze od motivační fáze upustit, např. téma si vyžádali sami žáci, téma je pro žáky očividně velmi atraktivní apod. („*Wenn die Schüler schon Feuer und Flamme sind, bevor der Unterricht richtig angefangen hat, ist eine umständliche Motivationsphase wirklich unangebracht*“) [Meyer, 1987, s. 150].

**Informativní motivační fáze** byla zmíněna v kapitole 7.1 v souvislosti s principem orientace na cíle výuky. Učitel stručně a věcně představí téma hodiny, osnovu může zachytit na tabuli (např. v bodech nebo jednoduchém schématu) a komentářem doprovodí přehled plánovaných činností. Např. v souvislosti s plánovanou exkurzí k přečerpávací elektrárně Dlouhé Stráně si studenti připomenou princip koloběhu vody v přírodě (*Wasserkreislauf*), seznámí se s druhy vodních elektráren (*Speicherkraftwerke, Flusskraftwerke, Pumpspeicherwerke*), nejzajímavějšími vodními elektrárnami světa (např. *Tanghe in China, Hoover dam in den USA, Iffezheim am Oberrhein an der deutsch-französischen Grenze*), budou tipovat země nejvíce využívající potenciální kapacitu vodní energie (mj. *Deutschland, Schweiz, Norwegen, Italien*). Z užívaných turbín stojí z hlediska české historie za zmínku Kaplanova turbína (*Kaplan-Turbine*) zkonstruovaná v roce 1912. Posledním bodem programu jsou celosvětové perspektivy vodní energetiky (*Wellenenergienutzung an den Küsten, Meeresströmungskraftwerke*). Informativní motivační fáze je jednostranně kognitivně orientovaná, což je její silná a zároveň slabá stránka. Technicky a studijně orientovaným typům žáků podobný úvod vyhovuje, slabší, nedisciplinovaní a hapticko-motoricky orientovaní žáci mají dojem, že informace o novém tématu naplňují nezbytný rituál, prostřednictvím kterého učitel uplatňuje svou moc a direktivně prosazuje své postupy.

**Vizuálně stimulující motivační fáze** je rovněž jednostranně orientovaná na přenos informací od učitele k žákovi, tyto informace jsou ovšem „zabaleny“ do živější, vizuálně podnětné formy. Lze využít grafické možnosti interaktivní tabule, promítnout na zpětném projektoru vtip, komiks, ironickou karikaturu, rozdat žákům pracovní list s nakopírovanými obrázky nebo nechat je vybrat jeden obrázek z nabídky obrázků umístěných na stole, aby sdělili, jak znázorněné chápou. Brenner nazývá tento model

„*Bilderbuffet*“ [2011, s. 251]. Obrázky či fotografie musí být vybrány pečlivě, aby téma reprezentovaly zajímavým způsobem a neměly pouze ilustrační charakter. K tématu práva a ochrana zvířat se jako podnět pro diskusi osvědčily fotografie známých zvířat (např. pes Lajka, klokan Skippy, šimpanzice Judy, kosatka Keiko, pes Goro, prasátko Babe) nebo u starších žáků fotografie dokládající šokující skutečnosti (např. býčí zápasy, jatka, kuň v první světové válce, dáma v kožichu, medvědi v cirkuse, kuřata stísněná v klecích). Využitelné jsou i geografické mapy, ať už nástěnné nebo školní do dvojice. Speciálním typem mapy je tematická mapa dostupná na trhu nebo vyrobená učitelem, např. ve struktuře: „1. *Sachverhalte*; 2. *Was nicht zu umgehen ist*; 3. *Was wir in dieser Unterrichtseinheit alles tun können (wenn wir wollen)*“ [Meyer, 1987, s. 138]. Taková tematická mapa může spočívat v jednoduchém náčrtku, aniž by bylo zapotřebí velkého výtvarného talentu. Dalším vizuálním stimulem může být krátká videoukázka. Výhodou je názornost a atraktivnost z hlediska žáka, nevýhodou pasivita po dobu projekce a skutečnost, že žádný krátký film není přesně vyrobený pro potřeby výuky v dané skupině. Řadu možností uzavírá graf, statistická tabulka, plakát a prospekt (např. téma biodiverzita lze uvést letáčkem *Gartenreich Dessau-Wörlitz: Biosphärenreservat Mittelbe*) [Landesverwaltungsamt, 2008]. Vizuální stimuly se hodí i na závěr výukové jednotky. Poskytují dodatečnou možnost zpracovat látku, která byla podávána dosud pouze verbálně.

**Motivační fáze s momentem překvapení** má za cíl nejen verbálně, písemně nebo vizuálně informovat o obsahu nové výukové jednotky, ale také dát žákovi příležitost přijít do kontaktu s tématem neočekávaným způsobem a sám na sobě prožít neobvyklou situaci. Jako relevantní se nabízejí tyto možnosti:

- interview s expertem (*Experteninterview*): např. odborník ze zahraničí, v jednodušší formě jiný učitel, překladatel, úředník odboru životního prostředí nebo někdo z rodičů se znalostí příslušného jazyka („trapnému“ mlčení lze předejít nachystáním otázek na kartičky v předešlé hodině),
- vytvoření rozporu (*Konstruieren eines Widerspruchs*): např. kácení pro ochranu klimatu; následně je odkryto, že se nejedná o kácení deštných pralesů, ale o topoly a vrby pěstované pro výrobu biopaliv na území bývalých povrchových dolů a vojenských prostor (klíčová slova:

*NaWaRo = nachwachsende Rohstoffe, Schnellwuchsholz, Bioraffinerie, Energiewälder, Bio-HKW = Biomasse-Heizkraftwerk, Biokraftstoff),*

- křížovka nebo zašifrování (*Kreuzworträtsel oder Verschlüsselung*): např. název tématu *Wüstenbildung* lze zašifrovat podle určitého klíče (písmena pozpátku, promíchání slabik, vynechání samohlásek apod.), tvorbou šifry může být pověřen i některý žák (zejména mladší žáci rádi šifrují),
- úloha s detektivní zápletkou (*Krimi-Denkaufgabe*): např. téma *Giftstoffe* lze uvést formou detektivního pátrání po příčině úhynu ryb v rybníku (*in unserem Teich sind alle Fische tot, in der Nähe des Teiches ist eine Textilfabrik, das Wasser ist gelbgrün, WAS IST PASSIERT? – Lösung: das Chlor entwich ins Wasser, „Chlor im Wasser ist besonders giftig für alle dort lebenden Organismen“*) [Hough, 2008],
- veršovaná hádanka (*Versrätsel*): např. téma *Winter* uvedeme společným recitováním básničky a hledáním jejího řešení (*„in der Luft, da fliegt’s; auf der Erde liegt’s; auf dem Baume sitzt’s; in der Hand, da schwitzt’s; auf dem Ofen zerläuft’s; und im Wasser ersäuft’s“*, *WAS IST DAS? – Lösung: Schnee*) [Krämer, 2012],
- utvoření hádanky z nějakého faktu (*Verrätseln einer Tatsache*): např. téma *Negative Folgen des Autoverkehrs* uvedeme tak, že na kartičky připravíme pro každou dvojici jednu otázku (*„Wussten Sie, dass ... mehr als 25% der Beschäftigten pro Woche 3-mal auf ihrem Arbeitsweg im Stau stehen und zu spät kommen? .... Kinder, die viel mit dem Auto unterwegs sind, Schwierigkeiten haben, sich zu orientieren? ... Wege in der Stadt unter 5 Kilometern meist schneller zurückgelegt sind als mit dem Pkw?“* apod.) [Gwinner, 2011, s. 5, 7, 15],
- zcizovací efekt (*Verfremdungseffekt*): tato technika je známa mj. z divadelního umění, rozvinul ji Bertolt Brecht ve svých spisech k epickému divadlu. V pojetí Brechta šlo o komentáře, verše, songy, jejichž základním úkolem bylo zabraňovat divákovi, aby emocionálně podlehl zobrazovanému a mechanicky se ztotožnil s postavami. Cílem bylo oživit divákovu schopnost „reflexe předkládaných obrazů a situací,

což má vést k jeho aktivizaci“ [Bertolt ..., 2012]. V didaktickém pojetí jde o nástroj, jak rozbít zaběhané představy, narušit klišé a rozbít dosavadní způsoby uvažování. Ve výuce ji můžeme použít za podmínky, že skutečnost, kterou netradičně prezentujeme, je žákům důvěrně známa, ale přitom tato skutečnost stojí za další prozkoumání („*Neue Inhalte zu verfremden, ist unökonomisch oder sogar unmöglich: verfremden sollte man, wenn überhaupt, was, wie Hegel gesagt hat, bekannt, aber eben deshalb nicht erkannt ist*“) [Meyer, 1987, s. 141]. Pro zcizovací efekt se hodí pohádky, mýty a známé symboly (např. téma *Gesunde Lebensweise* se osvědčilo uvést obrázkem obězní Červené Karkulky, jak putuje lesem s lahví Coca-Coly a hamburgerem),

- výměna rolí mezi učitelem a žákem (*Rollentausch Lehrer/Schüler*): učitel předává režii některému z žáků a posadí se na jeho místo, žák má krátce téma uvést; podmínkou je, že jde o téma, se kterým žák již ve svém životě přišel do styku (např. téma *Rauchfreie Restaurants*),
- provokace (*Provozieren*): Meyer uvádí úvod k tématu *Manipulation mit den Medien*, kdy při návštěvě zámeckého parku byla vyfotografována skupina žáků, která nešla branou, ale lezla přes plot. Z fotografie byla vystřižena a zvětšena část se dvěma žáky. Ve výuce chce učitel po těchto žácích vysvětlení a pozoruje chování ostatních (někdo s fotografií souhlasí, někdo označí ještě další viníky, někdo se sám přizná apod.). Následně ukáže k údivu celé třídy učitel fotografii celou a žáci ve skupinách k ní píšou komentář z pohledu různých osob (např. *Gärtner / Rentner / Schüler / Umweltschützer*) [Meyer, 1987, s. 142],
- uvedení v omyl (*Bluffen und Täuschen*): jde o intenzivnější formu provokace, žákům je úmyslně podána nesprávná informace (např. téma *Energiewende* je uvedeno informací, že po odstavení osmi jaderných elektráren se německé hospodářství zhroutilo). Tato forma je velmi riskantní; jednak se může nesprávná informace uložit do podvědomí (např. jeden učitel opravoval gramatické chyby svých žáků rádoby vtipnou formulkou „*ich stehe nicht ver*“, načež někteří žáci tuto větu začali používat), jednak si učitel zahrává s pocity žáků a vystavuje se

možným negativním reakcím („*Die Gefahr der Verärgerung und, in ihrem Gefolge, der Lernblockierung der Schüler ist entsprechend groß*“) [Meyer, 1987, s. 144]. Pokud tuto formu v motivační fázi použijeme, musí bezprostředně následovat odkrytí pravdy a vysvětlení, proč byla provokace použita.

Zatímco při motivační fázi s momentem překvapení hraje ústřední roli učitel, který překvapuje, provokuje či šokuje, je **interaktivní motivační fáze** konstruována tak, aby žáci měli vliv na to, jaké otázky a obsahy budou tematizovány. Moderním didaktickým prostředkem je interaktivní tabule. Přes její nesporné výhody bychom neměli zapomínat ani na možnosti, které nevyžadují nákladné technické vybavení:

- dotaz na předešlé znalosti (*Abfragen der Vorkenntnisse*): nevyžaduje velkou přípravu a při správném pokládání otázek (sokratovský dialog) žáci dojdou k cíli v souladu s konstruktivistickou teorií, např. u tématu *Erdölknappheit* vyjdeme z geografického, chemického a technického pohledu na ropu (*Wo befinden sich die größten Erdölvorkommen? Wo wird Erdöl aufgespalten? Was wird aus Erdöl produziert?* apod.),
- kartičkový brainstorming (*Karteikarten-Brainstorming*): žáci na kartičky čitelně silným fixem napíší, cokoliv je k tématu napadne (např. co o tématu vědí, co by rádi věděli, jaký mají názor na téma), učitel kartičky přilepí izolepou na tabuli, následuje tematické seřazení názorů, hledání argumentů pro a proti, hledání nadpisů apod.; díky anonymnímu zapisování můžeme využít i pro palčivé otázky (např. *weiche Drogen, Alkoholkonsum, Gewalt an Schulen, sexuelle Belästigungen im Internet*),
- asociogram (*Cluster*): na rozdíl od uspořádané pojmové mapy (*Mindmap*) se nepracuje s logickou hierarchizací, ale s asociativní dynamikou. Každá čtyřčlenná skupina dostane prázdný list papíru a kolem centrálního tématu v elipse (např. *Minderheiten*) připojuje v elipsách další nápady, čímž vzniká jakási pavučina. Po stanovené době (např. 2 minuty) se papír otočí o 90 stupňů, aby každý měl možnost navázat na asociace svých spolužáků. Za účelem rozvinutí kreativních přístupů může být práce

podkreslena relaxační hudbou. Asociogram se také výborně hodí jako cvičení na rozšiřování slovní zásoby („*Cluster können genutzt werden, um Wortfelder zusammenzustellen*“) [Brenner, 2011, s. 167],

- „prostírání“ (*Tischset*): tříčlenné skupinky dostanou list papíru rozdělený na čtyři sektory. Metoda je založena na podobném principu jako asociogram, ale práce probíhá ve třech fázích. Ve fázi samostatné práce zapisuje každý žák myšlenky, názory a podněty do svého sektoru, ve fázi reflexivní se papír otáčí a každý si čte myšlenky svých spolužáků, ve fázi konsensuální jsou do pole označeného „*Fazit*“ zapsány myšlenky, které se budou prezentovat v plénu [Brenner, 2011, s. 102],
- zapisování nápadů na kolující listy papíru (*Blätterlawine*): tato kooperativní metoda již byla zmíněna v souvislosti s principem uvědomělosti. Na rozdíl od metody „prostírání“ je průběh dynamičtější. Každý žák napíše na prázdný list papíru nápad či postřeh k tématu, které je formulováno úžeji, aby se dospělo k relevantním argumentům (např. *Tempo 30*). Po velmi krátké době učitel zaklepe na tabuli a žáci předávají list papíru svému spolužákovi po pravici. Ten musí navázat na předešlou myšlenku. Na konci obdrží každý žák svůj původní list a přečte, co z prvotní myšlenky vzniklo. Na rozdíl od brainstormingu, kde je dovoleno prakticky vše, apelujeme na žáky, aby psali věcně a cíleně („*Da es bei dieser Methode manchmal auch zu scherzhaften Notaten kommt, sollte den Schülern zuvor erklärt werden, dass es um die gemeinsame Erschließung eines Themas geht*“) [Brenner, 2011, s. 100],
- vztažení tématu k prezentaci své osoby (*Themenzentrierte Selbstdarstellung*): např. u tématu *Radverkehr* lze očekávat, že žáci zaujmou diferenciované názory. Meyer uvádí, že prezentaci lze pojmout ústně, písemně, formou koláže či kresby, hraním rolí nebo pantomimou. Důležité přitom je, aby bylo vytvořeno klima, ve kterém se žádný žák nemusí obávat, že by na základě svých pocitů a snů byl kritizován nebo zesměšňován a aby učitel prezentaci přijal konstruktivně [1987, s. 145],

- kontrastivní práce s obrázky (*Vergleichen und Kontrastieren*): připravíme dva typy obrázků (např. agrese a pokojné soužití). Učitel udělí tento pokyn: Vyber si jeden obrázek, který se ti líbí, a jeden obrázek, který ti připadá obzvláště strašný a krutý. Přilep izolepou první obrázek na levou stranu tabule a druhý obrázek na pravou stranu tabule. Aktivitu můžeme rozšířit o vytvoření bublin, do kterých žák dopíše, co si člověk, zvíře nebo rostlina na obrázku myslí a co cítí. Jde o variantu již uvedené didaktické formy „*Bilderbuffet*“, která nalézá inspiraci v synkritické metodě v duchu Komenského a je využitelná u abstraktnějších témat (např. *Frieden*), když hrozí, že se diskuse nerozvine [1946],
- třídění hesel (*Sortieren der Gedanken*): učitel vyloží na stole cca 15 kartiček s hesly či myšlenkami, úlohou žáků je vnést do chaosu pořádek, tj. vymyslet, v jakém pořadí by mohla být hesla nejlépe seřazena (příklady hesel: „*Klimawandel / Langsam schmilzt das Eis / Energieeinsparungen / Offshore-Windparks / Nullemissionsfabrik*“ apod.) [Quaschnig, 2008]. Navrhnuté členění vypovídá o prioritách žáků a postoji k problému. Hodnotící názor učitele by měl zaznít až v závěru.

Motivační fáze výukové jednotky nemusí být zařazena vždy bezprostředně před začátkem hlavní pracovní fáze. **Časově předsunutá motivační fáze** se realizuje předcházející hodinu nebo i o týden či o měsíc dříve. Je to vlastně „upoutávka“ jako v televizním seriálu nebo v časopise (tzv. *Vorschau*). V realitě tento postup nevolíme často (systematický řád vyučování má přednost), nicméně příležitostně může vybočení z rutinních postupů přinést do výuky oživení („*Gelegentliche Vorwegnahmen und Verfrühungen in der systematischen Ordnung des Lehrgangs machen den Unterricht lebendig und perspektivenreich*“) [Meyer, 1987, s. 149]. Výhodou je, že zvědaví žáci se začnou dříve zajímat o příslušná témata (např. v televizi, v tisku, na Internetu, v obchodech, v knihovně). Můžeme takový proces uspišit zadáním úkolů jednotlivým žákům (např. rešerše, excerpce, pozorování, dotázání experta, reportáž, návštěva knihovny, průzkum neznámého místa). Aby nebylo přidělení témat direktivní, lze mladším žákům témata přiblížit konkrétním předmětem (např. model, fotografie, výrobek, obal od potraviny) či příběhem (např. povídka, článek z časopisu pro děti,

kreslený seriál), Meyer v tomto případě užívá označení „*Schnupperstunde*“ („... *kann der Lehrer in einer Extra-Stunde mögliche neue Themen kurz vorführen und die Schüler schnuppern lassen, was da auf sie zukommen könnte*“) [1987, s. 150]. Poté se žáci rozhodnou, které z nabídnutých témat je nejvíce zaujalo. Starším žákům postačí verbální vysvětlení možných témat nebo využijeme techniky „Burza témat“ („*Themenbörse*“) [Meyer, 1987, s. 149]. Na nástěnce jsou umístěny kartičky s jednotlivými tématy, ze kterých žáci odeberou to „své“. Výhodou je nejen liberální přístup k volbě témat a zohlednění zájmů žáků, ale i přehled, která témata byla vybrána a která jsou ještě „volná“. U témat, která zbyla, se dá předpokládat, že nejsou pro žáky dostatečně atraktivní nebo že na ně působí příliš obtížným dojmem. U těchto témat je na učiteli, jak je zpřístupnit. Vhodná je motivační fáze informativní, vizuálně stimulující nebo aktualizací, jejíž popis následuje.

**Aktualizační motivační fáze** využívá zájmu studentů o nejnovější společenské dění a uvádí do vyučování aktuální vědeckotechnické, hospodářské, sociální, politické a ekologické události. Možnosti aktualizace poskytují tyto oblasti:

1. nové trendy a technologie, které se vztahují k probíranému tématu, ale učebnice je ještě neobsahuje (např. *Energiewende, Saisonale Speicherung thermischer Energie, Aufwindkraftwerk = Strom aus heißer Luft, Meeresströmungskraftwerkspark, Bestandsentwicklung von Biogasanlagen, Nachhaltigkeitsstrategie*),
2. nejnovější domácí a zahraniční události (např. *internationale Umweltkonferenzen, Staatsbesuche, Terroranschläge, Kriege, Demonstrationen, Epidemien wie BSE oder EHEC-Infektion*),
3. tradiční svátky během roku (např. *Ostern, Muttertag, Kindertag, Barbaratag, Nikolaustag, Weihnachten, Silvestertag, Dreikönigstag*),
4. státní a regionální svátky (např. *Tag der tschechischen Staatlichkeit ~ Tag der deutschen Einheit; Gedenktag für Jan Hus ~ Reformationstag*),
5. dny významné pro životní prostředí (např. *Sommer- und Wintersonnenwende, Tag der Erde, Tag der Bäume, Internationaler Tag der Ozeane, autofreier Tag* a další uvedené v kapitole 2.4 v tabulce č. 2).



Učitel může do výuky přinést zahraniční tisk, časopisy určené školám (např. *Freundschaft*) nebo jen vybrané články, odstavce či úryvky. Ještě efektivnější než aktualizace ze strany učitele, je iniciativa ze strany žáka (např. řečnické cvičení na událost související s tématem hodiny). K aktualizaci může přispět také vyprávění vtipu nebo autentický materiál dovezený žáky z cest do zahraničí (např. *Fahrkarte, Speisekarte, Fahrplan, Eintrittskarte, Prospekt*) [Hendrich, 1988, s. 305].

### 7.3 Rozvíjení receptivních dovedností

K receptivním dovednostem se řadí poslech s porozuměním a čtení s porozuměním. V této kapitole k oběma dovednostem budeme přistupovat integrovaně, neboť efektivita učebního procesu se zvyšuje, když uplatníme aktivity na rozvoj více než jedné dovednosti. Jedna varianta je, že žáci text poslouchají v podání učitele, píšou podle diktátu, provedou korekturu sami nebo ve dvojici a konečně čtou nahlas sborově či individuálně. Nebo naopak nejprve čtou text individuálně potichu, text opisují, poslouchají jeho nahrávku a na závěr čtou nahlas sborově či individuálně. Jsou možné i jiné kombinace, ale cílem je zapojit vždy **co nejvíce smyslových vjemů**.

Texty diktátů, poslechové i čtecí texty by měly odpovídat cíli výuky, věku, zájmům a intelektuální úrovni žáků a měly by být motivačně působivé. Pro integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků je důležitá i obsahová a výchovná cennost textů a přínos k rozvoji environmentální senzitivity. Princip postupné gradace obtížnosti lze porušit, pokud je text pro žáky mimořádně zajímavý a atraktivní. Jak bylo uvedeno v kapitole 3.3, je to v souladu s koncepcí CLIL, která vyzdvihuje **význam odborných textů**.

**PHTHALATE:** Ohne sie wären viele PVC-Produkte kaum brauchbar: Phthalate dienen als Weichmacher, die aus dem harten Kunststoff ein geschmeidiges Material machen. Tierversuche bewiesen, dass Ratten häufiger unfruchtbar waren oder weniger Nachwuchs bekamen. Ihre Spermienzahl nahm ab. Forscher befürchten, dass die Befunde auf den Menschen übertragbar sind. Umweltschützer fordern, PVC wo immer möglich durch weichmacherfreie Kunststoffe zu ersetzen [Vávra, 2010, s. 23].

Tabulka č. 23 Příklad originálního textu podle koncepce CLIL

U méně pokročilé skupiny se vyplatí text spíše zkrátit, než jej oklešťovat o jevy a slovní zásobu, kterou učitel považuje za příliš náročnou. Větší význam podle koncepce CLIL má krátký, opatrně didaktizovaný či zcela originální text než dlouhý, zjednodušený text bez obsahové hodnoty a vztahu k reálně používanému jazyku. Kritériem pro dialogické texty je živost a autenticita (pokud originální interview adaptujeme či zkrátíme, neměla by se ztratit původní myšlenka a styl promluvy). Zařazování textů do výuky by se mělo také řídit hlediskem **žánrové pestrosti**, pro plastický obrázek jazyka v environmentální oblasti by neměl být opomenut žádný typ textu (odborný text, popis, návod, informace, nápis na výstražné ceduli, vyprávění, reportáž, dopis, interview, ukázka běžné konverzace, životopis, veřejný projev, reklama, přísloví, pohádka, říkanka, báseň, dialog z filmu apod.). Konečně zmiňme i pragmatický aspekt, kdy informace z textu má přínos pro budoucí povolání žáka, pro nalezení pracovního uplatnění v zahraničí nebo dokonce přímý finanční efekt. Takový text je motivační i pro žáka, který starost o životní prostředí dosud považoval za zbytečný luxus. Uvedme příklad z oblasti úspor nákladů na topení, jde o vybrané myšlenky z publikace o obnovitelných zdrojích energie [Quaschnig, 2008, s. 68-73]:

***WÄRME:** Drei Viertel Endenergie der Haushalte wird zum Heizen benötigt. Mit der gleichen Energiemenge, die ein gewöhnliches, schlecht gedämmtes Altbauhaus zum Heizen braucht, lassen sich zehn energieeffiziente Gebäude warmhalten. Die Kohlendioxid-Emissionen und die Heizkosten sinken dabei ebenfalls auf ein Zehntel.*

*Grundsätze:*

- \* Raumtemperatur nicht höher als nötig halten,
- \* nachts Jalousien, Rollläden, Fensterläden und Gardinen schließen,
- \* Dauerlüften vermeiden,
- \* Heizkörper nicht verkleiden,
- \* Baustoffe mit optimaler Wärmeleitfähigkeit verwenden,
- \* gute Gebäudedämmung verwenden,
- \* Fenster optimal gestalten (Dreifachverglasung, gute Rahmenausführung und ein perfekt abgedichteter Rand der Fenster),
- \* kontrollierte Be- und Entlüftung des Gebäudes einbauen,
- \* Kreuzwärmetauscher nutzen,
- \* Luftzufuhr mit einem Erdwärmetauscher kombinieren,
- \* Solarthermieanlagen in Ergänzung zu anderen Heizungsvarianten einsetzen.

Tabulka č. 24 *Příklad textu adaptovaného na základě pragmatického kritéria*

Porozumění čtenému textu, poslechovému cvičení nebo mluvenému projevu (dále jen „textu“) se v testovacích sadách obvykle člení na **porozumění**: 1. globální (*Globalverstehen*), 2. selektivní (*selektives Verstehen*), 3. detailní (*Detailverstehen*).

Ad 1. Aktivita na **globální** (též: kurzorické) **porozumění** rozvíjí schopnost žáka rozumět hlavním myšlenkám cizojazyčného textu, umožňovat povšechnou orientaci v obsahu a chápat jeho celkový smysl. Žák se soustředí na klíčová slova, ne na podrobnosti a slova bez zásadního vlivu na obsah textu (např. některá přídavná jména, částice). Význam neznámých slov je odhadován na bázi mezijazykové (např. podle anglických slov, internacionalismů či germanismů v češtině), vnitrojazykové (např. kompozita, konverze, prefigace, sufigace), kontextové (např. mikrokontext věty, makrokontext odstavce) a prediktibilní (např. předchozí znalosti tématu nebo předvídání, jak bude text pokračovat). Žáky je třeba upozornit na to, že se v textu setkají i se slovy těžko odhadnutelnými nebo s jejich dosavadními znalostmi neodhadnutelnými a že v tomto případě nesmí zůstat stát na mrtvém bodě, ale pokračovat v práci.

Globální porozumění textu se tradičně kontroluje stručnou reprodukcí textu, kontrolními otázkami k hlavním myšlenkám (otázky mohou formulovat též sami žáci), úlohami typu multiple-choice, označováním výroků, které jsou nebo nejsou v souladu s textem (*richtig X falsch*), a **strukturováním hlavních myšlenek**. Strukturování na základě stavby textu, logických vztahů nebo chronologického seřazení děje má výhodu, že se o textu s environmentální tematikou prohloubeně přemýšlí v souvislostech a v rovině příčin a následků. Nejjednodušším způsobem je vytvoření osnovy v numerickém členění (*Nummerische Gliederung*), např. text zabývající se zběsilým tempem dnešní doby lze strukturovat takto: „1. Die entdeckte Zeit; 2. Die Tempokrise; 3. Zeit zum Leben – Zeit für die Natur“ [Tischer, 1995, s. 3]. Další možností je pojmová mapa (*Mindmap*), která třídí myšlenky systematicky a flexibilně a dává je do grafické formy. Centrální téma („*Themenwort*“) se větví na hlavní aspekty („*Hauptäste*“) a ty se pak dělí na dílčí oblasti („*Nebenäste*“). Počet hlavních aspektů by neměl být moc vysoký, aby pojmová mapa neztratila přehlednost [Brenner, 2011, s. 164]. Např. text o ochraně životního prostředí lze členit takto: *Themenwort: Umweltschutz* → *Hauptäste: A. Schutz der Ökosysteme; B. gesundheitlicher Umweltschutz; C. nachhaltige Wirtschaft; Nebenäste zu C: a. nachhaltige Produktion; b. nachhaltige Produkte; c. Abfallwirtschaft; d. Chemikaliensicherung*. Do pojmové mapy lze zapojit i symboly či jednoduché obrázky (např. symbol továrny, stromu, člověka). Tvorba pojmové mapy je poměrně náročný úkon, proto pracujeme společně s celou třídou nebo ve skupinách. Při rozdělení skupin dbáme na to, aby v každé skupině byl výkonnostně zdatný žák. Pokud v textu

nejde o procesy, ale o pojmy a obsahy, lze využít systematického diagramu, který bývá někdy označován jako stromový diagram (*Baumdiagramm*). Systematický diagram rozděluje myšlenky či pojmy na nadřazené a podřazené, např. text o ekologických domech lze strukturovat takto: zentraler Oberbegriff: *energieeffiziente Häuser* → Unterbegriffe: *gewöhnliches EnEV-Haus (= Haus laut Energieeinsparverordnung); Dreiliterhaus; Passivhaus* [Quaschnig, 2008, s. 70]. Naopak ke grafickému znázornění posloupnosti a vzájemné návaznosti kroků určitého dynamického procesu se hodí vývojový diagram (*Flussdiagramm*). Vývojový diagram je znám z teorie managementu a užívá se k popisu existujících i navrhovaných procesů, ke grafickému znázornění různých technologií (např. výroba energie z biomasy). V rámci globálního porozumění se soustředíme na hlavní aspekty a logické či časové souvislosti. Žáci obdrží pracovní list s kostrou vývojového diagramu, do níž vepisují informace. Pracovat lze rovněž v plénu společně na tabuli [Brenner, 2011, s. 160]. Pro práci s texty, které popisují průběh historických událostí, se hodí znázornění na časové ose (*Zeitleiste*). Časovou osu buď zhotovují žáci sami, nebo ji mají připravenou a dopisují události k rokům, popř. roky k událostem. Opět nejde o detailní porozumění, ale pouze o zachycení hlavních bodů textu. Může jít o životopisy významných osobností nebo o historické události, např. z textu o vědeckotechnickém vývoji vznikne následující časová osa: *um 1700: erste Manufakturen; 1887: die erste belegte Windkraftanlage zur Stromerzeugung; 1911: Fließbandproduktion bei Ford-Werken in Detroit; 1942: Herstellung vom Plutonium; 1969: Flug zum Mond; 2009: der erste deutsche Offshore-Windpark an der Nordseeküste* [Tischer, 1995, s. 17].

Vhodným nástrojem k tréninku globálního porozumění je také **audiovizuální uvedení textu** (např. prostřednictvím videa, programu na interaktivní tabuli nebo sledování obrázků v knize podle poslechu). Audiovizuální uvedení textu „probíhá obdobně jako auditivní s tím rozdílem, že sluchové vnímání je doprovázeno percepcí vizuální“ [Hendrich, 1988, s. 208]. Vyberáme krátké filmy (nejlépe v rozsahu jedné až pěti minut), které poskytují didaktický potenciál k práci během jedné vyučovací hodiny. U pokročilých žáků můžeme volit z velké nabídky, od videoklipu přes reklamu až po úryvek z celovečerního filmu. Pro mladší a méně pokročilé žáky se hodí filmy, kde je méně mluveného slova nebo dokonce jen jedna věta, se kterou se bude pracovat. Příkladem jsou minutové filmy *Der Tisch* (věta: „*Aussitzen geht nicht*“), *Die Erde hat*

*Fieber* (otázka: „*Was ist deine Medizin gegen den Klimawandel?*“) a *Spiegelsoldaten* (jednoduchá píseň s titulky), které obsadily první, druhé a třetí místo v kategorii krátký film v soutěži *Wir und die Zukunft: der grüne Blick*, kterou organizoval Spolkový úřad pro životní prostředí [Der Tisch ..., 2012]. Základem každé práce s filmem je neskončit u pasivního sledování, nýbrž přistoupit k další aktivitě. Po prvním shlédnutí filmu *Der Tisch* si můžou žáci zvolit, na kterou z postav se budou při druhé projekci soustředit (např. smějící se žena, muž s porcí kuřete, zrzavé děvče). Úkolem je vcítit se do této postavy a zkusit pochopit její zájmy a pohnutky. Po intenzivní recepci filmové sekvence žák komentuje děj z pohledu „své“ postavy („*Figuren-Kommentar*“), snaží se vzbudit pochopení pro její jednání a kriticky reaguje na chování ostatních postav [Brenner, 2011, s. 185]. U méně pokročilých žáků volíme jednodušší úkol, např. zapsat přídavná jména, jakými by danou postavu charakterizovali. Pro film *Die Erde hat Fieber* se nabízí technika vztažení k realitě, Brenner ji nazývá „*Wirklichkeitsbezug*“ a uvádí příklady otázek, které žáci obdrží před projekcí: „1. *Welche der Situationen in dem Film kommen euch bekannt vor?* 2. *Welche Figuren erinnern euch an Menschen aus eurem eigenen Bekanntenkreis?* 3. *Welche Verhaltensweisen der Figuren habt ihr schon einmal im wirklichen Leben entdeckt?* 4. *Welche Handlungsmotive der Figuren habt ihr in eurer eigenen Lebenswelt selbst schon einmal wahrgenommen?* [2011, s. 184]. Méně pokročilým žákům zadáme pouze otázku č. 1. Ve filmu *Spiegelsoldaten* bojují mladí lidé za přechod sluneční energie od koncernů do rukou občanů. Film poskytuje na jedné straně podněty k diskusi ohledně opatření proti globálnímu oteplování (např. energetické úspory, autonomní hospodářství, ekologické zemědělství, výměnné burzy), na druhé straně nastiňuje otázku, které nástroje k prosazení těchto opatření jsou legitimní a které už ne (např. demonstrovat, zalepit politikovi pusy izolepou, uspořádat blokádu dálnice).

Ad 2. **Selektivní porozumění textu** má za cíl postihnout konkrétní informaci v rámci textu (najít sportovní aktivitu na odpoledne, vybrat ubytování v určité cenové kategorii, zjistit provozní dobu farmářských trhů apod.). Základem je rychle se zorientovat v textu, zjistit, zda text obsahuje odpovídající informaci, a tuto informaci písemně zaznamenat (včetně dat, statistických údajů, názvů institucí a důležitých jmen) nebo stanoveným způsobem označit (např. podtržením věty, označením čísla řádku nebo odstavce u čtecího textu, popř. doplněním věty či zaškrtnutím jedné možnosti z nabídky u poslechového textu). Mezi vhodné organizační formy pro trénink selektivního

porozumění patří samostatná práce (*Einzelarbeit*), práce ve dvojicích (*Partnerarbeit*), práce v malých skupinách (*Arbeit in Kleingruppen*), soutěž (*Wettbewerb*) nebo učení ve stanicích (*Stationenlernen*). Učení ve stanicích je inspirováno tréninkem vrcholových sportovců. Výhodou tohoto konstruktivistického modelu je individualizace učebního tempa, vlastní řízení postupu práce žáky a propojení výuky jazyka s pohybem. Učení ve stanicích tak významně přispívá k vnitřní diferenciaci výuky. Stanice (cca 3-7 podle celkového počtu žáků) jsou umístěny na stolech, na stěně, na tabuli apod. Úkoly jsou zvoleny tak, aby je bylo možno zpracovávat bez intervence vyučujícího. V případě potřeby jsou na stanici další pomůcky (např. slovník, mapa, příručka gramatiky, encyklopedie). Žáci pracují ve stanoveném limitu samostatně, ve dvojicích nebo maximálně ve trojicích. U větších skupin by se ztrácel efekt individualizace. Odpovědi se zaznamenávají na list papíru, který můžeme nazvat „Staniční deník“ („*Stationenbuch*“). Vyhodnocení provede učitel individuálně, variantou je prezentace v plénu nebo rozhovor v kruhu. Texty na stanicích by se měly vztahovat k jednotlivému tématu („*präzise themenbezogen*“), např. ochrana přírody [Brenner, 2011, s. 35-36]:

<p><b>STATION 1 – GESCHÜTZTE TIERE:</b> <i>Manche vom Aussterben bedrohten Tiere stehen unter Schutz: Igel, Fischotter, Spitzmäuse, Fledermäuse, Molche, Eidechsen, Blindschleichen, Kröten, Laubfrösche, Biber und Störche, ebenso die meisten Singvögel sowie etliche Käfer und Schmetterlinge. Die geschützten Tiere dürfen nicht gefangen oder getötet werden. Es ist nicht erlaubt, ihre Nester, Eier, Larven und Puppen sowie ihre Zufluchtsorte zu beschädigen.</i></p> <p><b>AUFGABE:</b> Was ist in Hinsicht auf geschützte Tiere verboten?</p>
<p><b>STATION 2 – GESCHÜTZTE PFLANZEN:</b> <i>Vermutlich ist weltweit etwa ein Viertel aller Pflanzenarten gefährdet. Die schönsten Blumen werden oft in Massen gepflückt und ausgerissen. Touristen fahren mit dem Auto bis auf die Wiesen und in die Wälder. Häufig werden Bergwälder und Matten zerstört, wenn Skigebiete angelegt werden. Die geschützten Pflanzen wie Edelweiß, Küchenschelle, Schwertlilie oder Enzian dürfen weder beschädigt noch gepflückt werden.</i></p> <p><b>AUFGABE:</b> Gestalten Sie auf Grund dieses Textes ein Warnschild für die Besucher eines Naturschutzgebietes, wie man sich verhalten soll.</p>
<p><b>STATION 3 – NATIONALPARKS UND NATURSCHUTZGEBIETE:</b> <i>Flyer „Pálava – ein Gebiet von einzigartigen Kontrasten“</i></p> <p><b>AUFGABE:</b> Lesen Sie den Flyer. Warum ist das Pálava-Gebiet so wertvoll? [Vávra, 2000]</p>

Tabulka č. 25 Úkoly s environmentálním zaměřením pro učení ve stanicích

Z dalších mnoha možností pro trénink selektivního porozumění uvedeme **odhalování příčin, práci s prospekty a formulování rad**. U první aktivity žáci obdrží do dvojice texty popisující různé negativní jevy. Úkolem je text orientačně přečíst, najít příčinu jevu a formulovat své tvrzení tak, aby mu rozuměl i laik, tj. učitel a zbytek třídy. Např. v textu *Schlafentzug fördert Lust auf Pizza* může být identifikována následující příčina nezdravého stravování: „*Bei Übermüdung fällt es dem Gehirn schwer, sich für gesundes Essen zu entscheiden. Denn der Schlafentzug hemmt die Areale des Gehirns, die zu vernünftigen Handeln befähigen*“ [Schlafentzug ..., 2012]. U druhé aktivity využijeme různé prospekty akcí pro mládež (prospekty lze získat zdarma mj. na dálničních čerpacích stanicích v Sasku a Braniborsku). Prospekty rozprostřeme na stole a každá dvojice si zvolí aktivitu podle svého zájmu. Úkolem je zjistit dobu a popis akce, nabídku činností, dopravní spojení apod. Příklady přírodovědných a zážitkových programů v dosahu České republiky: *Wildpark Johannismühle* ([www.wildpark-johannismuehle.de](http://www.wildpark-johannismuehle.de)), *Spreewald entdecken* ([www.kahnfahrten-unterspreewald.de](http://www.kahnfahrten-unterspreewald.de)), *Straußenfarm in Kassel-Golzsig* ([www.happy-ostrich.de](http://www.happy-ostrich.de)), *Retrieverhof in Groß Leine* ([www.retrieverhof.de](http://www.retrieverhof.de)), *Elster-Natoureum: Natur spielend erleben* ([www.bad-liebenwerda.de](http://www.bad-liebenwerda.de)), *Lausitzer Findlingspark Nochten* ([www.findlingspark-nochten.de](http://www.findlingspark-nochten.de)), *Kletterwald Lübben* ([www.kletterwald-luebben.de](http://www.kletterwald-luebben.de)). U třetí aktivity se jedná o kombinaci selektivního porozumění s procvičováním jazykových prostředků. Žáci obdrží výroky několika osob a mají formulovat rady pomocí konjunktivu nebo opisu s *würde*. Příklad zadání: „*Ihre Bekannten sind dabei sich zu entscheiden, welches Verkehrsmittel sie im Alltag benutzen. Was raten Sie ihnen?*“ [Vávra, 2012, s. 1]:

Beispiel: *Vielleicht könntest du ... / Du solltest ... / An deiner Stelle würde ich ...*

**Margot:** *Vor 20 Jahren habe ich zwar meinen Führerschein gemacht, aber Autofahren kommt für mich nicht infrage. Ich brauche ein bisschen Bewegung, um fit zu bleiben. Morgens muss ich zur Arbeit unweit von meinem Wohnort. Nachmittags muss ich einkaufen.*

**Paul:** *Mein Arbeitsplatz ist 60 km von meinem Wohnort entfernt. Vielleicht wäre das mit dem Auto am einfachsten. Das Benzin ist aber heutzutage ganz schön teuer. Und die Autofahrer sind rücksichtslos. Ich möchte während der Fahrt auch Zeitung lesen.*

**Maria:** *Mein Auto ist kaputt. So ein Pech! Oh Gott, wie schaffe ich es, meine Patienten zu besuchen? Die Einen wohnen am Stadtrand, die Anderen im Zentrum. Ich muss eine schwere Tasche schleppen. In der U-Bahn leide ich unter Klaustrophobie. Mit der Straßenbahn ist es zu kompliziert. Und im Bus bekomme ich bestimmt keinen Sitzplatz.*

Tabulka č. 26 Kombinování selektivního porozumění s nácvikem konjunktivu

Zjistíme, k jakým výsledkům žáci došli. Nyní do jejich rozhodovací analýzy zapojíme i ekologické argumenty, které mohou být uvedeny na kartičkách (a. emise výfukových plynů: „*in Deutschland werden pro Person und Jahr etwa 11 Tonnen klimawirksame Treibhausgase, vor allem Kohlendioxid, erzeugt*“; b. neekologické cesty na krátkou vzdálenost: „*ein kalter Fahrzeugmotor verbraucht auf den ersten Kilometern nach dem Start bis zu 35 Liter*“ atd.) [Gwinner, 2011, s. 3, s. 11]. Pokud i přes další ekologická negativa (surovinová náročnost výroby, zábor veřejného prostoru při parkování, smrtelné nehody apod.) zvítězí jako dopravní prostředek automobil, uvedeme ekonomické argumenty, např., že 35% výdajů za energie v průměrné německé domácnosti tvoří pohonné hmoty [Alternative ..., 2012]. Dále je nutno zohlednit vedle pořizovacích nákladů auta a nákladů na benzín i náklady na pojištění, opravy, technické kontroly, výměnu pneumatik, čas strávený v dopravních zácpách, převod a likvidaci vozidla apod. Jistě se v tento moment rozproudí živá diskuse s argumenty pro a kontra auto. Možná dojde i k přehodnocení původních závěrů.

Oblíbenou činností žáků bývá sledování různých sportovních tabulek, pořadí prodeje, žebříčků úspěšnosti apod. Tento moment můžeme využít při aktivitě nazvané **Hitparáda** (*Hitliste*), která se hodí pro pokročilejší skupiny. Žáci poslouchají referát učitele nebo jiného žáka na odborné téma (v rozsahu cca 10 minut). Můžeme simulovat reálnou situaci, např. odbornou konferenci, přednášku na vysoké škole nebo řeč u příležitosti mezistátního setkání. Žáci si vylosují určitý tematicky zaměřený jev a mají zapsat čtyři položky tohoto jevu v pořadí od nejproblematictějšího z hlediska trvale udržitelného rozvoje (při zohlednění ekologických i ekonomických faktorů) po nejméně problematický, přičemž zaznamenávají i příslušné měrné jednotky a číselné údaje. Na závěr se výsledky prezentují na tabuli a žáci si tabulku doplní o údaje svých spolužáků. Tuto aktivitu vyzkoušel autor disertační práce se skupinou zahraničních studentů v Kompetenčním centru pro obnovitelné energie v Barby [Alternative ..., 2012]. Následuje příklad vyplněné tabulky. Na prvních místech ve čtyřech kategoriích se umístila ropa z důvodu neomezenějších zdrojů, hnědé uhlí z důvodu nejvyšších emisí oxidu uhličitého při spalování, vlna veder v Evropě v roce 2003 z důvodu nejvyššího počtu obětí na životech a zásobování domácností teplem z důvodu nejvyššího podílu na spotřebě energie a tím i největších potenciálních možností k úsporám:



	<i>Beschränktheit der Energieträger (Jahre)</i>	<i>Kohlendioxid-Ausstoß (kg pro kWh)</i>	<i>Naturkatastrophen durch Klimawandel (Zahl der Toten)</i>	<i>Wo lohnt sich das Sparen im Haushalt (% der Kosten)</i>
1.	<i>Erdöl (35)</i>	<i>Braunkohle (0,4)</i>	<i>Hitzewelle Europa 2003 (47.000)</i>	<i>Wärmeversorgung (49)</i>
2.	<i>Uran (40)</i>	<i>Steinkohle (0,33)</i>	<i>Wirbelsturm Katrina USA 2005 (1.800)</i>	<i>Auto (35)</i>
3.	<i>Erdgas (65)</i>	<i>leichtes Heizöl (0,26)</i>	<i>Orkan Kyrill Europa 2007 (47)</i>	<i>Warmwasserbereitung (8)</i>
4.	<i>Kohle (100)</i>	<i>Erdgas (0,2)</i>	<i>Elbe-Hochwasser 2002 (21)</i>	<i>Haushaltsgeräte (7)</i>

Tabulka č. 27 *Příklad vyplněné tabulky u aktivity Hitparáda*

Ad 3. **Detailní porozumění textu** je zaměřeno nejen na zachycení celkové myšlenky textu, ale i na podrobné vystižení dalších myšlenek, na pochopení významu jednotlivých větných členů a na precizní sémantizaci odborné terminologie. K poslechu i četbě přistupujeme analyticky, tj. realizuje se fáze přípravná, fáze receptivní a fáze kontrolní. Sémantizaci lze zařadit do fáze přípravné (seznámení se slovní zásobou, kterou učitel považuje pro žáky za novou), do fáze kontrolní (vyjasnění významu slovní zásoby, která se při recepci ukázala jako neznámá či nejednoznačná) nebo do obou těchto fází. Trénink detailního porozumění začíná už od úplných začátečníků projevy učitele mimo rámec vlastních čtecích a poslechových textů (pozdravy, úvodní instrukce, řízení výuky, hodnocení spontánní reakce apod.). Hendrich uvádí, že z didaktického hlediska “mají tyto učitelovy cizojazyčné projevy vysokou poslechovou hodnotu nejen tím, že dodávají vyučovacímu procesu jednotný cizojazyčný ráz, ale i tím, že jejich poslech je ryze funkční“ [1988, s. 205]. Tím ovšem vzniká rozpor, jak skloubit požadavek na detailní porozumění s požadavkem na maximalizaci cizojazyčné atmosféry ve vyučovacím procesu. K překonání tohoto rozporu doporučuje Butzkamm tzv. sendvičovou techniku, která vychází z poznatků neuropsychologie o významu mateřského jazyka pro urychlení porozumění novým cizojazyčným pokynům. Navrhuje postupovat podle vzoru: 1. nový cizojazyčný element (např. *kreuze an!*) → 2. překlad do mateřského jazyka odlišený tišším hlasem, něco na způsob postranního mluvení (např. *zakřížkuj!*) → 3. opětovné uvedení cizojazyčného elementu (např. *kreuze an!*) [2004].

Jednojazyčnost podle Butzkamma vede k trivializaci učebních obsahů, oproti tomu sendvičová technika umožňuje dříve pracovat s autentickými a obsahově cennými texty, bez nichž koneckonců integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků postrádá smysl. Podmínkou je, že překlad do mateřského jazyka se uskutečňuje vždy jen u nového pokynu, jinak by si žáci zvykli, že za každým pokynem se dostaví překlad a přestali by se soustředit na cizí jazyk [Butzkamm, 2004]. Vhodné je doplnit sendvičovou techniku i tištěným výstupem s přehledem nových pokynů, který žáci obdrží po každém probraném tématu. Náročnost pokynů stupňujeme, až jsou žáci schopni podle diktátu vyrobit jednoduché modely (např. figurky zvířat z kaštanů, přání ke Dni matek ve tvaru motýla). Díky uvedenému postupu lze již se začátečníky pracovat na následujícím cvičení, které minimalizuje syntaktické struktury (jde vlastně o výčet předmětů), a to podle pokynů: „1. *Kreuze an, was nicht aus Kunststoff ist! (5 Dinge)*; 2. *Schreibe die Buchstaben, die vor diesen fünf Wörtern stehen, der Reihe nach. Ein sehr wichtiger Bestandteil der Kunststoffe ist das ..... (Lösungswort)*“ [Lassert (Kunststoff), 1993, s. 9-10].

E	<i>Buch</i>	C	<i>Legostein</i>	R	<i>Zeitung</i>	N	<i>Telefon</i>
T	<i>Kaffeemaschine</i>	D	<i>Apfel</i>	Ä	<i>Fernbedienung</i>	Ö	<i>Säge</i>
V	<i>Joghurtbecher</i>	W	<i>Ball</i>	S	<i>Anorak</i>	L	<i>Bleistift</i>

Tabulka č. 28 Příklad aktivity na detailní porozumění pro začátečníky

Lassert ve sbírce kopírovatelných materiálů *Alles über Holz* uvádí příklad propojení omalovánek s verši, např. báseň *Der Baum*, která je vhodná rovněž pro výuku začátečníků: „*Zu fällen einen Baum, braucht's eine Viertelstunde kaum. Zu wachsen, bis man ihn bewundert, braucht es – bedenkt es – ein Jahrhundert*“ [Lassert (Holz), 1993, s. 38]. Syntaktické jevy (slovosled věty vedlejší, závislý infinitiv atd.) v této fázi nevysvětlujeme, ale učíme dohromady jako syntagmata. Pokud již žáci ovládají principy konstrukce věty jednoduché, můžeme při tréninku detailního porozumění postupovat podle klíčových otázek: co, kdo, kdy, kde, proč? Následují adresné otázky, které směřují k vyhledání přesnějších údajů. Tento postup lze uplatnit i u pokročilých žáků, uvádíme příklad otázek k textu *Global denken – lokal handeln* pro úroveň B1 podle SERR (text podrobně rozpracovává myšlenky z citátu neznámého Indiána ohledně přístupu bílých

lidí k přírodě: „*Erst wenn der letzte Baum gefällt, der letzte Fisch gefangen, der letzte Fluss vergiftet ist, werdet ihr erkennen, dass man Geld nicht essen kann*“) [zdroj neznámý]: 1. *Was hat der Indianer vor 150 Jahren an den Weißen kritisiert?* 2. *Wer hat begonnen, für eine bessere Umwelt zu kämpfen?* 3. *Wodurch wird das ökologische Gleichgewicht gestört?* 4. *Warum ist der Umweltschutz ein globales Problem?* atd. Variantou je, že učitel text vypráví obsahově nesprávně (např. *der Indianer war zufrieden*) a žáci jej spontánně opravují. Tento postup je oblíbený zejména mladšími žáky.

S tréninkem detailního porozumění souvisí i **překladová cvičení**, která jsou zároveň průpravou pro rozvoj produktivních dovedností. Ačkoliv přímá metoda překlad z výuky cizích jazyků prakticky vyloučila, domníváme se, že krátké překlady při integraci environmentálních témat svůj smysl mají, mj. i z pragmatických důvodů (narůstající e-mailová korespondence, koncipování zápisů v cizím jazyce podle zadání nadřízeného v mateřském jazyce, překlad manuálu k obsluze přístroje z cizího do mateřského jazyka apod.). Dalším důvodem je, že si překladová cvičení někteří žáci (např. kognitivně orientovaní) přímo vyžadují. V souladu s Hendrichem, který považuje překladová cvičení zaměřená pouze na izolované jazykové jevy bez zakotvení v životní praxi za neefektivní, zařazujeme překladová cvičení uváženě a dbáme na obsahovou stránku vět. Druhou oblastí, kde se překlad může uplatnit, jsou kontrainterferenční cvičení definovaná jako „cvičení, jejichž účelem je neutralizovat mezijazykovou nebo vnitrojazykovou interferenci. Mají tedy v podstatě funkci preventivní nebo korektivní (nápravnou)“ [Hendrich, 1988, s. 323]. Uvádíme příklad kontextualizovaného překladového cvičení, které testuje, zda si žák osvojil klíčová slova z textu *Grüne Technologien: innovativ und exportstark* a umí je použít ve větách [Vávra, 2011, s. 11].

*Übersetzen Sie ins Deutsche:*

1. Německo schválilo v roce 2007 program na ochranu klimatu.
2. Do roku 2020 se mají emise oxidu uhličitého snížit o 40 % oproti roku 1990.
3. Subvenční politika ztraktivňuje využívání obnovitelných zdrojů energie.
4. Německo je na světové špici v oblasti zelených technologií (např. větrné elektrárny).
5. Odvětví životního prostředí bude v budoucnu vytvářet více pracovních míst než průmysl.

Tabulka č. 29 *Příklad kontextualizovaného překladového cvičení*

Oproti do jisté míry kontroverzním překladovým cvičením je u procvičování a **testování detailního porozumění** shoda u úloh typu vyberte správnou variantu, vysvětlíte význam tvrzení, určete, který výrok odpovídá nebo neodpovídá textu, či doplňte z nabídky část věty podle smyslu textu. Úlohy by měly být co nejrozmanitější a zacházet do podrobností. Uvádíme několik příkladů [Heine, 2007]:

1. *Eine US-Studie zeigt die positive Wirkung von Berührungen durch vertraute Personen. Frauen, die sich selbst als „sehr glücklich verheiratet“ bezeichneten, erhielten leichte Elektroschocks, die Stress auslösten. Als ihre Männer sie daraufhin an der Hand nahmen, **ließen die Symptome sofort nach**. Die Berührung signalisierte Gehirn und Körper Schutz vor der Bedrohung von außen und bewirkte so unmittelbar Entspannung.*

2. *Immer freundlich bitte! Das ist das wichtigste Motto von Stewardessen, Verkäufern oder Mitarbeitern von Callcentern. Aber Menschen, die im Beruf immer nett sein müssen, werden krank. Das haben jetzt Psychologen der Universität Frankfurt am Main herausgefunden. Eine mögliche „Freundlichkeits-Krankheit“ können Depressionen sein.*

3. *In den USA gibt es immer mehr Psychopharmaka für Jugendliche. Die Anzahl der Medikamente hat sich zwischen 1993 und 2002 versechsfacht. An erster Stelle stehen Medikamente gegen Verhaltensstörungen, danach kommen Antidepressiva. Auch dass die neueren Medikamente weniger Nebenwirkungen als früher haben, könnte*  
.....

1. **Erklären Sie den fettgedruckten Satz im Text 1 „Die Symptome ließen sofort nach“.**

- a) Die Symptome haben an Intensität verloren.
- b) Die Symptome sind stärker geworden.
- c) Man hat die Symptome außer Acht gelassen.

2. **Was drückt die unterstrichene Wortverbindung „Immer freundlich bitte“ im Text 2 NICHT aus?**

- a) Bleiben Sie unter allen Umständen höflich!
- b) Sprechen Sie auf der Arbeit mit Freunden!
- c) Seien Sie im Umgang mit anderen aufmerksam und entgegenkommend!

3. **Was passt in die Lücke im Text 3?**

- a) ... das amerikanische Gesundheitssystem ruinieren.
- b) ... jeder Arztbesuch viel Geld kosten.
- c) ... ein Grund für den Anstieg sein.

#### Tabulka č. 30 Příklad testovacích úloh na detailní porozumění

Porozumění čtenému nebo slyšenému textu lze **propojit s výtvarnými aktivitami**, což se v praxi (zejména u starších žáků) poněkud opomíjí. V 10. kapitole je výzkumem doložen didaktický potenciál kresleného diktátu („*Zeichendiktat*“ – jeho pravidla viz tabulka č. 9). Variantou je vytváření grafické rovnováhy („*ein graphisches Gleichgewicht herstellen*“) [Winkel, 1995, s. 157]. Učitel rozdává nakopírovaný obrázek,

na kterém je ztvárněno něco neúplného (např. polovina stromu, ryba na suchu, květina bez listů). Žáci mají kresbu doplnit tak, aby vznikla rovnováha. Na závěr čte učitel řešení, které zamýšlel (např. ryba v řece), ale akceptuje i originální nápady žáků (např. ryba v akváriu). Grafickou rovnováhu mohou žáci vytvářet i škrtáním toho, co na obrázku být nemá. Škrtají postupně, podle diktátu (např. plechovka na stromě, auto na louce, králík na smetišti apod.). U starších žáků se osvědčilo malování potravinové pyramidy do předtištěného rastru. V základně jsou umístěny potraviny, které můžeme konzumovat často (např. zelenina, celozrnný chléb, celozrnná rýže, ovesné vločky), ve špičce pyramidy potraviny, jejichž spotřebu bychom měli minimalizovat (např. červené maso, máslo, bílý chléb, sladké nápoje, sůl). Následně žáci dostanou za úkol zapsat, jaké jsou jejich stravovací návyky a zda odpovídají zásadám potravinové pyramidy. Tím se ale již dostáváme k rozvíjení produktivních dovedností.

## 7.4 Rozvíjení produktivních dovedností

K produktivním dovednostem patří mluvený a písemný projev. V obou případech jde o „postup od myšlenkového obsahu k jeho jazykovému vyjádření“ [Hendrich, 1988, s. 239]. Výchozím momentem je předjazykový koncept, tj. motiv a záměr sdělení. Následuje vnitřní programování a jazykové zformování ve vnitřní řeči (volba lexikálních prostředků a gramatických struktur). Poslední fáze má odlišnou podobu: u písemného projevu je výsledkem grafická materializace, u ústního projevu zvuková realizace, která je na jednu stranu usnadněna přítomností adresáta a možností zapojit výplňková slova, jazyková klišé, gestiku, mimiku a intonaci, na straně druhé se objevují zábrany jazykové (omezenost cizojazyčných prostředků) a psychologické (např. tréma, obava z fonetiky a časové tísně). V písemném projevu bývá obvykle více času na zpracování, lze volit pomalejší tempo, užívat slovníku a příruček, promýšlet stavbu věty (důsledkem jsou mj. delší větné celky a hypotaktická souvětí). Zpracování písemného projevu však ztěžuje nepřítomnost adresáta a nutnost dodržet určité náležitosti ve formě a členění (zohlednění rozdílů např. mezi obchodním dopisem, e-mailem, písemným vzkazem a sms). Písemný produkt je statický, uchovatelný a kontrolovatelný, přičemž mezi odevzdáním učiteli a opravou bývá časová prodleva. Přes uvedené rozdíly řadíme obě dovednosti do jedné kapitoly, protože cílem by mělo být maximální **propojování**

**jejich nácviku.** Např. diskuse na téma využití vnitrobloků by neměla skončit u ústního formulování různých návrhů (např. kompostér, zahrada, pískoviště, basketbalový koš, stolní tenis), ale její závěry by měly být zachyceny písemně. Tento postup je v souladu s pragmatickým cílem přípravy na budoucí povolání, kdy obchodní jednání, schůze na úřadě i jednání v parlamentu mají písemný výstup. Pokud probíhá diskuse ve skupinách, určíme pro každou skupinu žáka, který bude vést protokol. Protokol se zaznamenává paralelně s diskusí, je psán neutrálně a v přítomném čase (v případě protokolu o průběhu lze užít i préteritum). Pro jednotlivé výroky diskutujících se ve velmi pokročilých skupinách užívá konjunktiv nepřímé řeči, jinak se užije vedlejší věta předmětná nebo jiný adekvátní způsob (např. *X behauptet, dass ...; nach X soll man ...*). V záhlaví protokolu je datum, čas, přehled účastníků, téma a jméno zapisovatele. Rozlišujeme doslovný protokol (*Wortprotokoll*), který zaznamenává přesný průběh diskuse včetně jednotlivých výroků a rozporných názorů, protokol o průběhu (*Verlaufsprotokoll*), který se zaměřuje na důležité momenty v průběhu diskuse (návrhy, argumenty pro rozhodování, na výslovné přání též prohlášení některého z diskutujících) a protokol o výsledku (*Ergebnisprotokoll*), který stručně a heslovitě zachycuje důležité závěry diskuse (konsensus, usnesení k návrhům, řešení problému) [Brenner, 2011, s. 227-228]. Zapisovatel přednese protokol v plénu buď bezprostředně po ukončení diskuse, nebo jej odevzdá vyučujícímu ke kontrole, opraví chyby a přednese jej následující hodinu v rámci opakování. Nejčastěji se ve výuce užívá protokol o výsledku. U kontroverzních témat užijeme protokol o průběhu (v případě protokolu o výsledku by hrozilo, že dojde k nespokojenosti na straně žáků, jejichž názory se do protokolu nedostaly). Doslovný protokol užíváme vzácně, hodí se spíše pro přípravu budoucích překladatelů a tlumočnicků. Další možnost pro propojení ústního a písemného projevu poskytuje technika bodování (*Bepunkten*) inspirovaná demokratickým hlasováním. Hodí se pro témata, ke kterým není ve třídě shoda (např. cíl třídního výletu, způsob zlepšení vzhledu třídy, program na školní akademii, budoucnost jaderné energetiky). Každá skupina písemně zaznamená několik návrhů, zatím bez uvedení preferencí. Učitel nebo pověřený žák návrhy zachytí na flipchart (opakující se návrhy jen jednou, podobné návrhy se pokusí sdružit do jednoho). Žáci obdrží fixy a připíší svou čárku k názoru, který je jim nejbližší. Body se sečtou, moderátor přečte výsledky a závěr doprovodí komentářem. Variantou je, že každý žák má k dispozici více bodů (např. pět) a tyto body může volně rozdělit (např. 5 + 0; 2 + 2 + 1; 1 + 1 + 1 + 1 + 1). Tímto poměrným hlasováním se

získá plastičtější obrázek o náladě ve třídě (více se projeví, jak intenzivně žáci jednotlivá řešení preferují) [Brenner, 2011, s. 226].

Nejprve se zaměříme na rozvoj produktivních dovedností v prostředí školní třídy. U **začátečnicků** vzniká problém, že žáci ještě nemají vyvinuty dostatečné nástroje komunikace. Elementárním produktivním cvičením je tvoření vět na daná slova, „a to nejlépe taková, která žákům zároveň slouží jako opěrné body v rámci nějakého tematického celku“ [Hendrich, 1988, s. 244]. Výsledným produktem je souvislé vyprávění v písemné nebo ústní formě, nejlépe opět ve formě obojí (písemný projev, který je prezentován ústně). Druhým elementárním cvičením je sestavování jednoduchého textu (např. anekdota, verše říkanky, popis zvířete) z nastříhaných kartiček do správného pořadí a vymyšlení nadpisu k tomuto textu. Variantou je, že žáci mají nastříhané kartičky dát do jiného než původního pořadí (*Rekonstruktion*). Dovolena jsou neobvyklá i absurdní řešení [Bausch, 1995, s. 239]. Psaní a mluvení žákům usnadníme poskytnutím textové kostry (*Lückentext / Clozing*), kterou doplňují. Vnitřní diferenciaci můžeme realizovat několika variantami textové kostry, ze kterých si žáci zvolí tu, která odpovídá jejich schopnostem. Jedná se o stejné texty, ale s různým množstvím mezer (např. v základním textu A je mezera každé jedenácté slovo, v středně těžkém textu B každé sedmé slovo, v náročném textu C každé třetí slovo). Text na kreativní doplňování můžeme též promítnout zpětným projektorem a doplňovat jej s celou skupinou. Další možností je technika progresivního umazávání (*Progressives Auswischen*), kdy z textu na tabuli postupně umazáváme slova a tvoříme tak vlastně textovou kostru „naruby“, kterou znovu doplňujeme a čteme [Brenner, 2011, s. 284]. Jazykově nenáročným typem cvičení (vyžadujícím ovšem dávku představivosti a fantazie) je doplňování jediného slova, slovního spojení, popř. i věty mezi ostatní identické výrazy, jak znázorňuje následující tabulka [Bausch, 1995, s. 239]:

<i>Stille</i>	<i>Stille</i>	<i>Stille</i>
<i>Stille</i>		<i>Stille</i>
<i>Stille</i>	<i>Stille</i>	<i>Stille</i>

Tabulka č. 31 Cvičení na doplňování slova pro začátečníky

U **mírně pokročilých** (úroveň A2 podle SERR) je smyslem, aby si žáci osvojili techniku kompenzačního vyjadřování, tj. aby se naučili rozlišovat podstatné a druhotné a aby obsah, který nedovedou přesně zformulovat, vyjádřili jinými, jednoduššími prostředky. Kompenzační vyjadřování můžeme trénovat technikou „tabu“ („*Tabu*“), která spočívá v definování výrazu, aniž by byla užitá „zakázaná“ slova. Zadání na kartičce zní např.: „*Umschreibe das Wort Handy ohne die Begriffe SMS, telefonieren, Telefon, Gespräch und klingeln*“ [Brenner, 2011, s. 278]. Produktivní dovednosti můžeme stimulovat čtením nebo poslechem, na jehož základě žáci formulují otázky z textu pro své spolužáky, vyjadřují vlastní postoj k uvedeným skutečnostem či reagují na text (např. v případě reklamace, žádosti, stížnosti, dopisu, poptávky). Pokud si některý žák připravil referát nebo řečnické cvičení, vyžadujeme, aby po něm následovala interaktivní, relevantní a organizovaná aktivita (např. žák připraví pro své spolužáky krátký test s doplňováním centrálních pojmů a dat, které byly prezentovány). Stimulem pro písemný nebo ústní projev může být také autentický materiál (např. letáček, obrázek, fotografie, mapa nebo prospekt). Dostatečné množství materiálů pro potřeby výuky poskytne každé ekologické centrum v německy mluvících zemích. Např. prospekt *Landkreis als Vorreiter: Die Regenerative Modellregion Harz* nabízí tato témata: „*Im Harz beginnt die Zukunft, Stadt der Erneuerbaren Energie, Elektrofahrzeuge, Pumpspeicherwerk als riesige Batterie, Wäsche waschen mit Windkraft*“ [Bogenrieder, 2010]. Obsažené texty jsou krátké a vyznačují se jednoduchou syntaktickou strukturou (prospekt je psán pro nejširší veřejnost). Slovní zásoba je sice již částečně odborná, ale množství terminologických výrazů je omezené, takže žák po jejich sémantizaci je schopen sepsat práci na dané téma (např. v rozsahu 100 slov). V případě, že by samostatné pojednání na ekologické téma bylo nad jeho možnosti, zpracuje text reproduktivně bez vyjádření vlastního názoru (reprodukce obsahu textu, parafráze myšlenek, vytvoření glosáře klíčových slov atd.) nebo užije techniky redukce (*Reduktion*), kdy se z textu odstraňují některé elementy a vzniká tak nový text při dodržení gramatické správnosti („*die Schüler entfernen nach und nach Elemente aus einem Text und kreieren so neue Texte*“) [Bausch, 1995, s. 239]. Pro redukovaný text pak žáci vymyslí originální nadpis. Je zřejmé, že rozvíjení produktivních dovedností je poměrně náročné na čas a že aktivity vyžadují celou jednu, někdy i více vyučovacích hodin. Pokud máme k dispozici jen část vyučovací hodiny,



nabízí se aktivita „Stěna nářků“ („*Klagewand*“). Žáci na tabuli, flipchart nebo balicí papír zapisují svoje radosti, trápení nebo prosby. Smí uvést také rčení nebo úryvky básní, které je v poslední době zaujaly. Na rozdíl od anonymních vzkazů na zdích a toaletách si své „dílo“ musí žáci podepsat. Učitel dohlíží, aby se předešlo gramatickým chybám. Výroky musí přijmout tak, jak byly formulovány („*Alle poetischen Äußerungen der Schüler darf man nur annehmen, ihnen zuhören*“) [Winkel, 1995, s. 244]. Je nepřijatelné, aby je jakkoliv hodnotil či vykládal („*Niemals sollte eine populärwissenschaftliche, tiefenpsychologische Deutung einsetzen*“) [Winkel, tamtéž]. Operativně však může pro žáka, jehož vzkaz zní smutně, najít slova povzbuzení. Závěrem učitel shrne, že pro dobré psychické zdraví člověka je důležité o svých pocitech hovořit s někým, kdo dovede naslouchat (např. rodič, kamarád, výchovný poradce). V případě, že nikdo takový v blízkosti není, pomáhá své pocity zapsat (např. deník, Facebook nebo vzkaz, který pošleme po vodě).

U **pokročilých** (od úrovně B1 podle SERR) je spektrum aktivit na rozvoj produktivních dovedností nejširší. K výše uvedeným možnostem se na základě principu gradace náročnosti přidává samostatné vyprávění, reportáž, esej, charakteristika, úvaha, reálná korespondence s jiným žákem v zahraničí apod. (některé typy a náměty na témata byly uvedeny v kapitole 5.2). I u pokročilých žáků se vyplatí uvedení vzorové struktury na tabuli (např. návodné otázky, osnova, odborná terminologie) nebo nakopírování vzorové práce na dané téma. Tento vzor je pouze doporučením a vodítkem (zejména pro žáky s omezenými tvůrčími schopnostmi). Kreativní žáci téma pojmu originálně, bez uplatnění vzoru. Někteří se rozhodnou pro změnu textové formy (*Umgestaltung*), např. zpracování tématu dialogem, inzerátem nebo sledem scén místo klasického popisu, jiní vyprávějí text z nové neobvyklé perspektivy, např. z pohledu zvířete, studánky nebo sněhové vločky (*Perspektivenwechsel*) [Bausch, 1995, s. 239]. Variantou je sepsání oslavné řeči, kdy je velebená entita oslokována ve druhé osobě singuláru (např. „*Anrede des Wassers als Du*“) [Winkel, 1995, s. 280]. Poeticky založení žáci téma zpracují ve verších, na způsob žalmu nebo jako ódu. Jestliže se ve skupině vyskytuje literární talent, může součásti přírody personifikovat a napsat o nich povídku nebo pohádku (např. *Herr Bach und Frau Wiese*). Kreativní přístup vyžaduje také vymýšlení metafor, tj. přenášení významu na základě vnější podobnosti denotátů (např. přirovnání podle barvy, tvaru, umístění, rozsahu či funkce). Nejprve pomocí brainstormingu shromáždíme slovní

zásobu na dané téma (např. *Förstersprache*). Poté pro inspiraci poskytneme žákům několik příkladů metafor (např. „*eine Seele, so dunkel wie eine Fichtenschonung; in einen unbekanntem Sachverhalt eine Schneise schlagen*“) [Winkel, 1995, s. 157]. Závěrem se vymyšlené metafory prezentují v kruhu a hledá se jejich význam.

Pro projevení vlastního názoru je nezbytná atmosféra porozumění, spolupráce a důvěry. Důležitým momentem je též dostatečná inspirace a motivace pro povzbuzení tvůrčí práce. Může se stát, že prostředí školní třídy kreativitu některých žáků brzdí nebo zcela blokuje. K uvolnění těchto bariér může posloužit **mimoškolní prostředí**, nejlépe příroda. V lese můžeme s mladšími žáky sestavit seznam pohádek, v nichž les hraje ústřední roli (např. *Rotkäppchen, Hänsel und Gretel, Smolíček*) a diskutovat na téma *Was war / ist dein Lieblingsmärchen?* [Winkel, 1995, s. 157]. Nabízí se také hra „Stromečku, vyměň se!“ („*Bäumchen, wechsle dich!*“), kdy každý žák kromě jediného stojí u jednoho stromu a na pokyn žáka, který je uprostřed, se musí vyměnit, zatímco tento žák se snaží najít volný strom [Drosdowski, 2004]. Hru lze hrát i u pařezů („*Klötzchen, wechsle dich*“) nebo u laviček v parku („*Bänklein, wechsle dich*“). Žáci následně vymýšlejí co nejvíce zdobnělin na okolní předměty. Nabízí se také známá hra *Ich sehe was, was du nicht siehst*, kdy si žák vybere zvíře, rostlinu či věc, kterou vidí v okolí, a udá příslušnou barvu, např. si vybere hřib a řekne: *Ich sehe was, was ihr nicht seht, und das ist braun*. Pokud se po určité době nepovede žákům věc uhádnout, přidá se pomůcka, např. se prozradí poloha věci: *Ich sehe was, was ihr nicht seht, und das ist in der Nähe des Baumes*. Starší žáci mohou říkat přísloví a rčení na dané téma, např. *Wald und Bäume*. Učitel může pomoci nápovědou začátků (např. *Wie man in den Wald hineinruft ...; den Wald vor lauter Bäumen ...; die Bäume wachsen nicht ...; einen alten Baum soll man nicht ...*). Následně se hovoří o významu daných přísloví a rčení, na závěr žáci obdrží jejich seznam. Podnětné je také prostředí u vody. I zde můžeme pracovat s příslovími a rčeními (např. *jemandem das Wasser abgraben; der Krug geht so lange zum Wasser, bis er bricht; wo Wasser ist, ist Leben*), vymýšlet reklamní slogany („*für ein Glas Wasser geh‘ ich meilenweit*“), tvořit odvozená slova a kompozita (např. *Meerwasser, Salzwasser, Regenwasser, Grundwasser, Tiefenwasser, Brauchwasser, Wildwasser; wässrig, wasserklar, wasserhell, wasserblau; bewässern, entwässern; Bewässerungsanlage, Entwässerungsgraben, Entwässerungskanal*) nebo toto prostředí využijeme pro psaní na zadané téma. Místo ke psaní si zvolí každý žák

tak, aby ho co nejvíce inspirovalo. Mírně pokročilé skupiny napíšou krátký příběh nebo pohádku na téma voda. Připomeneme, že v lidových a uměleckých pohádkách je voda symbolem očištění, oddělení nebo darování života („*Erinnert sei an den Brunnen bei Frau Holle, den Froschkönig, das Wasser des Lebens oder den Fluss in Goethes Märchen von der Lilie und der grünen Schlange*“) [Winkel, 1995, s. 281]. Je dobré uvést několik příkladů vhodných témat pro inspiraci, kterým směrem se lze ubírat („*Das kann die Geschichte um eine Sturmflut sein, eine Wassergeschichte aus der Wüste oder auch die Geschichte um einen vergifteten Bach*“) [Winkel, tamtéž]. V pokročilých skupinách může být úkol složitější, např. popsat zvuky nebo je zapojit do děje příběhu („*Geräuschgeschichten*“). Žádoucí je, aby okolí vody v žácích probudilo emoce a smysl pro detail (např. „*Geräusche vom Bach, Insektengeräusche, Vogelgeräusche, Geräusche vom Wind im Schilf, Wellengeräusche*“) [Winkel, 1995, s. 280]. Můžeme též navštívit nějakou lokalitu, kde dochází k proměnám krajiny, např. stavba dálnice nebo umístění větrné elektrárny. Vyhledáme v povzdálí stavby klidné místo na diskusi. Žáci uvažují, proč jsou někteří lidé pro a někteří proti stavbě dálnic, jmenují výhody a nevýhody, které vyplývají z takového zásahu do krajiny. Pro pochopení odlišných stanovisek můžeme propojit diskusi pro a proti s metodou „postavení problému na hlavu“ tak, že skuteční příznivci dálnic mají argumentovat naopak ve smyslu *wir sind gegen den Autobahnbau* a odpůrci dálnic směrem k *wir sind für den Autobahnbau*. Na výletu k větrné elektrárně přemýšlí mladší žáci o významu, který vítr má, hledají přídavná jména (např. *sanft, frisch, heftig, stürmisch, böig*) nebo slovesa (*der Wind bläst, pfeift, braust, weht, legt sich*), která charakterizují jeho sílu. Pro starší žáky může být stimulem časopis pro větrnou energii *Windblatt*, aby sepsali např. interview mezi novinářem a politikem [Huber, 2012, s. 14]. Interview žáci prezentují formou hraní rolí. Se staršími žáky můžeme navštívit také hřbitov. Na rozdíl od jiných kultur (např. indonéská kultura) je ve střední Evropě smrt tématem, které naplňuje strachem a nejistotou. Winkel navrhuje společně navštívit hrob spolužáka či známé osoby nebo si dát závazek pečovat o opuštěný hrob (*Grabpflege*) [1995, s. 244]. České hřbitovy poskytují i jazykové podněty (např. německá příjmení, epitafy v německém jazyce). Ať už uvedená aktivita vzbudí mezi učiteli zájem nebo nesouhlas, je nesporné, že odtabuizovat smrt znamená mluvit o ní jako o důležité součásti života, a to již od dětského věku. Aby debata o smrti nebyla vedena násilně ze strany učitele, můžeme využít techniku diskusního řetězu (*Redekette*).

Žáci berou řízení diskuse do svých rukou tak, že po svém diskusním příspěvku vyvolají libovolného spolužáka, který v diskusi pokračuje. Učitel smí diskusní řetěz přerušit jen v případě závažných porušení pravidel slušné konverzace (např. urážky, brutality) [Brenner, 2011, s. 220]. Pěkná argumentační hra v přírodě se jmenuje „Udělej krok“ (*Positionsspiel*). Hra propojuje rétorický trénink s pohybovými prvky. Vyhledáme obyčejnou louku a sdělíme žákům, že developer zde bude stavět (např. hypermarket, multikino, čerpací stanici). Vybereme dva šikovné žáky, z nichž střídavě jeden bude říkat argumenty pro výstavbu a druhý argumenty proti výstavbě (argumenty nemusí odrážet jejich skutečné názory). Tito dva žáci stojí od sebe na vzdálenost cca 20 metrů. Uprostřed nich stojí ostatní žáci a poslouchají argumenty. Při souhlasu s argumentem udělají krok směrem k mluvčímu, při nesouhlasu udělají krok zpět. Hra končí po 10-15 minutách. Závěrečné rozmístění žáků dává zpětnou vazbu, jak přesvědčivé byly argumenty řečníků [Brenner, 2011, s. 216]. Obdobné hry se velmi hodí na měsíce, kdy je hezké počasí a žáci mají v učebně problém se soustředit.

## 7.5 Upevňování jazykových prostředků

Seznamování s novou slovní zásobou, k čemuž náleží i osvojování její zvukové a psané podoby, se věnujeme mj. v části o lexikálních specifikách. Nyní se zaměříme především na **didaktické aspekty mluvnické stavby** cizího jazyka.

Oproti dřívějším dobám klesá u dětí (zejména ve městě) přímý kontakt s přírodou. Průzkumy ukázaly, že existuje korelace přírodních prožitků s šetrným zacházením se surovinami. U jednotlivých otázek, zda vypínají nepoužívané elektrické spotřebiče nebo tekoucí vodu při čištění zubů, se ukázala korelace mezi prožitkem přírody a ochotou jednat. Proto lze argumentovat, že znalosti o životním prostředí a připravenost jednat ve prospěch životního prostředí odpovídají množství přírodních prožitků [Baier, 1999, s. 156-157]. Na základě tohoto průzkumu se jeví smysluplné uspořádat gramatické učivo tak, aby **vycházelo ze sémantického hlediska** (tematičnost) a podléhalo environmentálnímu lexikálnímu materiálu, který přivede žáky k reflexi jejich přírodních prožitků a nepřímo tak může motivovat žádoucí ekologické chování. Cvičení na gramatické jevy by měla respektovat cíl výuky, dosažené jazykové znalosti a individuální zájmy žáků (popř. je zjišťovat), měla by být kontextualizovaná a mít

komunikativní hodnotu z hlediska podnětů ke konverzaci a z hlediska použitelnosti v praxi. Struktura cvičných vět by měla odpovídat struktuře výchozího větného modelu. Z hlediska porozumění větám a snadnějšího provádění úkonů uvádí Hendrich důležitý požadavek, aby cvičné věty v dané sérii na sebe obsahově pokud možno navazovaly nebo se týkaly téže nebo blízké tematiky [1988, s. 342]. Cvičení by měla být řazena v logické návaznosti. Málo frekventované gramatické jevy se neanalyzují, ale nacvičují lexikálně.

Z mnoha rozdělení strukturních cvičení u různých autorů se z důvodu jednoduchosti a názornosti opřeme o klasifikaci Hendrichovu, který rozlišuje z lingvodidaktického hlediska tyto hlavní typy cvičení: cvičení dialogická, substituční, opoziční transformační, spojovací transformační, rozpojovací transformační, imitační a navazovací [1988, s. 333, s. 337]. K nim přidejme ještě cvičení kombinovaná (např. doplňování z nabídky nebo doplňování segmentu, který byl přeložen z mateřského jazyka) a cvičení opravovací. Ke každému typu uvedeme jeden konkrétní příklad, podle něhož lze tvořit cvičení další. **Dialogická cvičení** obměňují krátký, tematicky uzavřený dialog. V následujícím příkladu půjde o zjišťování přírodních prožitků žáků (*Naturerlebnisse*) ve spojení s opakováním perfekta [Baier, 1999, s. 154]:

<i>Beispiel:</i> <i>sich ins Gras legen</i> → <i>A: Hast du dich ins Gras gelegt?</i> <i>B: Ja, ich habe mich ins Gras gelegt.</i> <i>A: Wo hast du dich ins Gras gelegt?</i> <i>B: Auf dem Bauernhof bei meiner Oma.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>1. <i>in eine Höhle treten</i></li> <li>2. <i>auf dem Eis laufen</i></li> <li>3. <i>nachts nach draußen gehen</i></li> <li>4. <i>Fische angeln gehen</i></li> <li>5. <i>ein Feuerchen machen</i></li> <li>6. <i>einen Park säubern</i></li> <li>7. <i>wilde Vögel füttern</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>8. <i>Wasser aus einem Brunnen trinken</i></li> <li>9. <i>vierblättrige Kleeblätter suchen</i></li> <li>10. <i>Kastanien und Eicheln aufheben</i></li> <li>11. <i>herrenlose Hunde oder Katzen pflegen</i></li> <li>12. <i>auf einen großen Baum klettern</i></li> <li>13. <i>Himbeeren im Wald pflücken</i></li> <li>14. <i>in den halbdunklen Wald hineingehen</i></li> </ul>

Tabulka č. 32 *Dialogické cvičení k tématu Přírodní prožitky*

Cílem **substitučních cvičení** je „naučit žáka využívat téže syntaktické struktury k vyjadřování různého obsahu dosazováním různých lexikálních jednotek téže

gramatické kategorie. Jde tedy o dosazování či nahrazování (substituci) slov v ose vertikální (paradigmatické), kdežto v horizontální ose (syntaktické) ke změně nedochází“ [Hendrich, 1988, s. 335]. Následující substituční cvičení slouží k vyjadřování obavy z různých globálních ekologických problémů (*Globale Umweltprobleme*) a procvičuje předložkovou vazbu slovesa *sich fürchten*. Substituční segment má formu neutrální, je tedy třeba dosáhnout morfologické shody vytvořením třetího pádu podstatného jména. Oproti dialogickému cvičení je množství substitučních segmentů nižší, což na procvičení jedné konstrukce stačí [Baier, 1999, s. 155]:

<u>Beispiel:</u>	<i>der Klimawandel</i>	→	<i>Ich fürchte mich vor dem Klimawandel.</i>
1. <i>das Aussterben von Tieren</i>			5. <i>die Verschmutzung von Meeren</i>
2. <i>der Verlust von Grünflächen</i>			6. <i>die Zerstörung der Ozonschicht</i>
3. <i>die Zivilisationskrankheiten</i>			7. <i>die Unfälle in Atomkraftwerken</i>
4. <i>die Lebensmittelzusätze</i>			8. <i>die Zunahme von Giftstoffen in der Umwelt</i>

Tabulka č. 33 *Substituční cvičení k tématu Globální ekologické problémy*

**Opoziční transformační cvičení** jsou založena na dvojicích gramatických jevů, které vyjadřují stejnou myšlenku jiným způsobem (např. převod oznamovacího způsobu na konjunktiv, neutrálního slovosledu na slovosled se zvýrazněným větným členem, vět se zájmenem *jeder* na věty se zájmenem *alle*, činného rodu na trpný rod). V následujícím cvičení jde o formulování dopravních opatření (*Verkehrmaßnahmen*) pro zlepšení životního prostředí. Zároveň se procvičuje převod vět s neurčitým zájmenem *man* na věty s infinitivem trpným [Vávra, 2012, s. 7]:

<u>Beispiel:</u>	<i>Man sollte den Autoverkehr zurückdrängen.</i> → <i>Der Autoverkehr sollte zurückgedrängt werden.</i>
1. <i>Man sollte den Transitverkehr umleiten.</i> * 2. <i>Die Innenstadt sollte man für den Durchgangsverkehr sperren.</i> * 3. <i>Man sollte eine Mautgebühr für Lkws einführen.</i> * 4. <i>Man sollte mehr Tempo-30-Zonen anordnen.</i> * 5. <i>Den Fußgänger- und Radverkehr sollte man unterstützen.</i> * 6. <i>Einbahnstraßen sollte man für den Radverkehr öffnen.</i> * 7. <i>Die Grenzwerte für Luftverschmutzung sollte man nicht überschreiten.</i>	

Tabulka č. 34 *Opoziční transformační cvičení k tématu Dopravní opatření*

**Spojovací transformační cvičení** jsou zaměřena obvykle na tvorbu souvětí ze dvou samostatných vět. Tato cvičení hrají ve výuce německého jazyka větší roli než např. u jazyků slovanských, neboť žáci se musí naučit pohotově tvořit různé typy slovosledu v souvětích: slovosled souvětí souřadného beze změny slovosledu, slovosled souvětí souřadného s nepřímým slovosledem, slovosled spojkových vět vedlejších a slovosled bezspojkových vět (např. předmětných, podmínkových a přípustkových). V kapitole 4.3 jsme zmínili zvýšený výskyt vedlejších vět v textech s environmentální tematikou, mj. vět vztažných. Následující příklad ukazuje, jak se dá téma Ochrana zdraví (*Gesundheitsschutz*; v ekologii též *Gesundheitlicher Umweltschutz*) využít pro nácvik tvorby vztažných vět [Vávra, 2010, s. 25]:

<i><u>Beispiel:</u> Es gibt gewisse Studien. Diese Studien haben ein erhöhtes Krebsrisiko bei Handy-Nutzung festgestellt. → Es gibt gewisse Studien, die ein erhöhtes Krebsrisiko bei Handy-Nutzung festgestellt haben.</i>
<i>1. Das Fleisch stammt von einem Tier. Das Tier wurde mit Antibiotika behandelt. * 2. Diese Produktion führt zu einem Umweltproblem. Mit diesem Umweltproblem wurde nicht gerechnet. * 3. Gefährlich sind Stickoxide. Stickoxide reizen die Atemwege und lösen Atemnot aus. * 4. Der Umweltsünder ignorierte die Grenzwerte. Die Grenzwerte darf man nicht überschreiten. * 5. Gefährliche Phthalate dienen als Weichmacher. Weichmacher machen aus dem harten Kunststoff ein geschmeidiges Material. * 6. Glücklicherweise gibt es Umweltschützer. Ihre Proteste spielen eine große Rolle. * 7. Oder ist das nur Umweltpanik? Mit der Umweltpanik lassen sich politisch unterstützt Millionen machen.</i>

Tabulka č. 35 *Spojovací transformační cvičení k tématu Ochrana zdraví*

Na opačném principu jsou založena **rozpojovací transformační cvičení**, kdy provádíme dekompozici jevu (např. rozložení souvětí nebo infinitivní konstrukce na věty jednoduché). Tato cvičení jsou ve výuce německého jazyka méně frekventovaná, příklad uveďme k tématu Biodiverzita (*Biodiversität*). V textu *Das Ende der Vielfalt* se objevuje několik infinitivních konstrukcí s *um zu* [Vávra, 2008, s. 11]. Žákům může působit problém rozeznat, kdy se jedná o zkrácené věty účelové se spojkou *damit* a kdy o věty účinkové se spojkou *zu ... als dass*. Úkolem tedy bude převést infinitivní konstrukce na věty jednoduché za přidání způsobového slovesa *wollen* nebo *können* podle následujícího vzoru [Vávra, 2008, s. 13]:

<p><u>Beispiel:</u>      <i>Er trainiert, um zu gewinnen.</i>      → <i>Er trainiert. Er will gewinnen.</i> <i>Es ist zu kalt, um zu baden.</i>      → <i>Es ist zu kalt. Man kann nicht baden.</i></p>
<p>1. <i>Wir kennen zu wenige Arten, um uns ein wissenschaftlich umfassendes Bild von der Biodiversität zu machen.</i> * 2. <i>Es gibt zu unterschiedliche Ansätze, um den ökonomischen Wert der biologischen Vielfalt abzuschätzen.</i> * 3. <i>Die Tierarten suchen ruhige Lebensräume, um sich fortzupflanzen.</i> * 4. <i>Die Vertreter fast aller Staaten haben sich versammelt, um den Niedergang der Artenvielfalt zu stoppen.</i> * 5. <i>Man muss die Ökosysteme in natürlichem Zustand belassen, um die Biodiversität zu bewahren.</i> * 6. <i>Man tut jedoch zu wenig, um den Artenschwund entscheidend zu bremsen.</i> * 7. <i>Ich werde den gefangenen Fisch freilassen, um ihm Freiheit zu geben.</i></p>

Tabulka č. 36 Rozpojovací transformační cvičení k tématu Biodiverzita

**Imitační cvičení** se nejčastěji užívají k nácviku správné výslovnosti, méně často k trénování gramatických struktur nebo lexikálních jednotek. Jsou založena na koncepci behaviorismu, podle níž žák reaguje na základě stimulu buď synchronně, nebo bezprostředně. Hendrich uvádí, že počet slov v jedné větě by neměl přesahovat šest jednotek a že „pro nácvik rytmu a ostatních suprasegmentálních složek je důležité volit věty se stejnou prozodickou strukturou“ [1988, s. 334]. Imitační cvičení jsou díky své dynamičnosti a strukturovanosti přínosná zejména pro auditivní učební typy, při zajímavém obsahu i pro kognitivní typy žáků, v případě skupinového drilu, kdy se vytváří pocit sounáležitosti, také pro sociálně orientované učební typy. Užití imitačních cvičení je méně efektivní u učebních typů imaginačních a hapticko-motorických. Efektivnosti u vizuálně orientovaných žáků se dá dosáhnout rozdělením tištěné verze transkripce imitačního cvičení. Uvedeme příklad imitačního cvičení na téma Šetrné zacházení se surovinami (*Der sparsame Umgang mit Rohstoffen*), jehož smyslem je tvorba rozkazovacích vět ve druhé osobě singuláru a trénink jejich správného rytmu a větné melodie. Toto imitační cvičení je návazně členěné. Jako první krok se reprodukuje otázka zjišťovací, druhým krokem je vytvoření holého rozkazu a ve třetím kroku se přidá předmět do větného rámce [Baier, 1999, s. 157]:



1. <i>Schaltest du aus?</i>	→ <i>Schalte aus!</i>	→ <i>Schalte den Computer aus!</i>
2. <i>Stellst du ab?</i>	→ <i>Stell ab!</i>	→ <i>Stell das Wasser ab!</i>
3. <i>Nimmst du teil?</i>	→ <i>Nimm teil!</i>	→ <i>Nimm an Recyclingaktionen teil!</i>
4. <i>Spendest du?</i>	→ <i>Spende!</i>	→ <i>Spende überflüssige Kleidung!</i>
5. <i>Benutzt du?</i>	→ <i>Benutz!</i>	→ <i>Benutz auch die Rückseite!</i>
6. <i>Hebst du auf?</i>	→ <i>Heb auf!</i>	→ <i>Heb die Bierdose auf!</i>
7. <i>Räumst du auf?</i>	→ <i>Räum auf!</i>	→ <i>Räum dein Zimmer auf!</i>
8. <i>Verwendest du?</i>	→ <i>Verwende!</i>	→ <i>Verwende Mehrwegflaschen!</i>
9. <i>Achtest du?</i>	→ <i>Achte!</i>	→ <i>Achte auf die Qualität!</i>

Tabulka č. 37 *Imitační cvičení k tématu Šetrné zacházení se surovinami*

**Navazovací cvičení** pěstuje schopnost obsahově rozvinout začátek věty při využití patřičných jazykových prostředků. Je průpravou k samostatnému ústnímu a písemnému projevu. „Osvědčuje se zejména v závěru každé lekce k celkovému zopakování veškerého učiva a k integraci nově osvojeného učiva s předcházejícím. Podporuje i soutěživost žáků svým tvůrčím charakterem“ [Hendrich, 1988, s. 340].  
Příklad: Poté, co si žáci poslechli interview *Grüne Kommunalpolitik*, seznámili se s novou slovní zásobou, procvičili ji a interview přečetli, vypracují následující cvičení, které může sloužit také jako podklad pro hraní rolí [Thiel, 2009, s. 10]:

<i>Seit gut vier Monaten ist Bausenator Holger Matthäus (Bündnis 90 / Die Grünen) im Amt. Die OSTSEE-ZEITUNG sprach am 2. Januar 2009 mit dem 44-Jährigen über seine Pläne für Rostock.</i>	
<i>OZ:</i>	Herr Senator, wo .....
<i>Matthäus:</i>	Die Energiewende für Rostock .....
	Um erfolgreich zu sein, .....
	Als weiteres Thema .....
<i>OZ:</i>	Können Sie .....
<i>Matthäus:</i>	Beispielsweise das Absenken .....
	Es gibt viele kleine Hindernisse, die sich .....
<i>OZ:</i>	Für welche Projekte .....
<i>Matthäus:</i>	Die Stadt muss künftig .....

Tabulka č. 38 *Navazovací cvičení k tématu Zelená komunální politika*

**Cvičení kombinovaná** zahrnují dva různé úkony, kdy správné provedení prvního úkonu podmiňuje vyřešení celé úlohy. Jsou to cvičení, která se hodí pro pokročilé žáky. První možností je cvičení kombinované s překladem, kdy se překládá výraz v závorce z mateřského do cílového jazyka a dosazuje do věty ve správném tvaru. Takové cvičení testuje jednak znalost slovní zásoby, jednak schopnost užít ji ve větě. Oproti doplňovacím cvičením, která jsou čistě jen v cizím jazyce, zde nemůže dojít k náhodnému vyřešení (tj. k situaci, kdy žák výrazu nerozumí, ale např. podle členu je schopen podstatné jméno doplnit ve správném tvaru). Oproti překladovým cvičením má kombinované cvičení výhodu, že žák pracuje s větou v cizím jazyce. Následující ukázka cvičení je k tématu Ekologické uvědomění (*Umweltbewusstsein*) a je založeno na doplňování infinitivu závislého a infinitivu prostého:

1. *Man hört oft Politiker an die Vernunft des Einzelnen* ..... (apelovat).
2. *Ein umweltbewusster Mensch lässt sich ein Öko-Haus* ..... (postavit),  
*das wertvolle Ressourcen und Rohstoffe schont.*
3. *Das Steuersystem sollte die Menschen motivieren, ihr Geld für umweltfreundliche Produkte* ..... (vydávat).
4. *Die Firma Siemens wurde aufgefordert, aus dem AKW-Geschäft*  
..... (vystoupit).

Tabulka č. 39 *Kombinované cvičení překladové k tématu Ekologické uvědomění*

Druhou možností je výběr vhodného slovesa z nabídky a jeho doplnění ve správném tvaru. Např. téma Životní prostředí v České republice (*Umweltsituation in Tschechien*) je procvičováno se slovesy označujícími růst a pokles. Nejprve se vybere vhodné sloveso (či více sloves), poté se utvoří tvar préterita [Vávra, 2009, s. 17]:

*Wie verlief die Entwicklung in Tschechien nach der Wende?*

↑ = *steigen / zunehmen / erhöhen, sich / wachsen*  
↓ = *senken / abnehmen / nachlassen / fallen*

1. *Die Luftverschmutzung im Schwarzen Dreieck* ..... 2. *Die Staubkonzentrationen in Großstädten* .....
3. *Wasserverschmutzung* ..... 4. *Die Zahl der PKWs* .....
5. *Die Zahl der Bahnreisenden* ..... 6. *Müllvermeidung* .....
7. *Mülltrennung und Recycling* ..... 8. *Der Energieverbrauch* .....
9. *Die Zahl der Kinder ohne Gesundheitsbeschwerden* .....

Tabulka č. 40 *Kombinované cvičení doplňovací k tématu Životní prostředí v ČR*

Třetí z řady možností je kombinované cvičení na tvorbu slov. Principy tvorby slov by se měly vinout celým vyučovacím procesem jako červená nit. Pro potřeby didaktické názornosti je však třeba některá pravidla slovo tvorby zjednodušit. V následujícím cvičení k tématu Životní prostředí v České republice (*Umweltsituation in Tschechien*) se nejprve hledá správná předpona ke slovesu, poté se sloveso doplní ve správném tvaru (infinitiv, přičestí nebo préteritum) [Vávra, 2009, s. 18]:

<i>Umweltsituation in Tschechien vor und nach der Wende</i>		
<i>AB-</i> = oddělení, směr pryč	<i>ENT-</i> = opak, zahájení	<i>ER-</i> = dovršení děje
<p>1. Vor der Wende ..... (<i>-reichen</i>) die Luftverschmutzung kritische Werte und immer mehr Kinder ..... (<i>-kranken</i>) an Asthma.</p> <p>2. Moore und Flussniederungen wurden ..... (<i>-wässern</i>).</p> <p>3. Industrieabwässer wurden oft direkt in die Flüsse ..... (<i>-leiten</i>).</p> <p>4. Es ..... (<i>-stehen</i>) große Umweltschäden und die Situation ..... (<i>-wickeln</i>) sich sehr negativ.</p> <p>5. Nach der Wende wurden sämtliche Kohlekraftwerke ..... (<i>-schwefeln</i>), außerdem wurden neue Kläranlagen ..... (<i>-richten</i>).</p> <p>6. Es ist gelungen, die Gewässer zu ..... (<i>-giften</i>).</p> <p>7. Industriell hergestellte Chemikalien kann man biologisch ..... (<i>-bauen</i>).</p> <p>8. Nicht alle Schadstoffe werden aus der Umwelt ..... (<i>-fernern</i>).</p> <p>9. Nicht alle gesundheitlichen Wirkungen von Abbauprodukten wurden bislang ..... (<i>-forschen</i>).</p>		

Tabulka č. 41 *Kombinované cvičení na slovo tvorbu k tématu Životní prostředí v ČR*

Jako poslední typ cvičení uvedme **cvičení opravovací**. Jsou častá v angloamerické didaktice a v přípravě na různé certifikáty. Objevují se např. v cvičebnici „Testy k moderní učebnici němčiny“ v zadání „*Streichen Sie ‚zu‘ weg, wo es überflüssig ist*“ [Berglová, 2002, s. 32]. Podobná cvičení se hodí pro velmi pokročilé. U začátečníků a mírně pokročilých už samotný pohled na věty, které je nutno opravit, může vést k ukládání nesprávných variant do podvědomí. Ve výuce začátečníků a mírně pokročilých jsou proto vhodnější cvičení typu multiple-choice na výběr správné varianty, např. zvolit správnou předložku (1. *Erneuerbare Energiequellen gewinnen zunehmend an / zu / auf Bedeutung*. 2. *Die Förderpolitik wurde schon in den 90er-Jahren außer / in / mit Gang gesetzt*. atd.) [Vávra, 2011, s. 5].

## 7.6 Experimenty

Slovo experiment pochází z latinského *experiri*, tj. zkoušet, ověřovat. Experiment definujeme jako plánovitý a kontrolovaný pokus k ověření hypotézy nebo k objasnění podstaty jevu [Meyer, 1987, s. 313]. Experiment by měl splňovat tyto **náležitosti**:

- plánovitost (*Planmäßigkeit*): experiment je prováděn systematicky podle promyšlené struktury,
- umělé navození (*künstliches Herstellen*): oproti pozorování přírodních a společenských procesů je experiment prováděn v izolovaném prostředí, aby průběh pokusu nemohl být narušen jinými proměnnými,
- opakovatelnost (*Wiederholbarkeit*): experiment může být znovu realizován,
- kontrolovatelnost (*Kontrollierbarkeit*): odhalené zákonitosti a pravidelnosti mohou být ověřeny [Meyer, tamtéž].

Podle míry uplatnění vědeckých metod rozlišujeme experimenty vědecké, experimenty volné a experimenty pro potřeby výuky.

**Vědecké experimenty** se provádějí na základě vědeckých metod, např. pro přírodní vědy platí racionální schéma, které spočívá v pozorování fenoménu, formulování hypotéz, koncipování experimentu k ověření hypotézy, provedení experimentu, porovnání výsledků se stanovenými hypotézami, verifikaci nebo falzifikaci hypotézy, kontrolních pokusech, srovnání s výsledky jiných experimentů, zabudování do teoretických konceptů a zevšeobecnění výsledků. V praxi vždy nejsou jednotlivé kroky takto odděleny, ale vzájemně se prolínají a podléhají i jiným aspektům (např. etickým, filozofickým, sociálním).

**Volné experimenty** souvisejí se základní lidskou potřebou zvědavosti a zkoušení nového podle modelu pokusu a omylu. Tato potřeba se projevuje prováděním experimentů již od raného dětského věku (např. vyrábění vlaštovek, testování motokár, hraní s bublifukem, zkoušení háčkovacích vzorů). Jde o vytváření modelů, navrhování postupů a zkoušení alternativních technik bez zásadního uplatnění vědeckých metod.

Touhu žáků experimentovat v domácích podmínkách můžeme úspěšně využít v prostředí školy. **Experiment pro potřeby výuky** je chápán šířeji než vědecký experiment. Patří sem pokusy a měření v přírodovědných předmětech, ale i různé sociální a psychologické experimenty ve společenských vědách (např. k problematice nonverbální komunikace). Mírou uplatnění vědeckých metod leží experiment pro potřeby výuky někde mezi vědeckým a volným experimentem. Podle subjektu provedení lze experimenty pro potřeby výuky rozdělit na demonstrace prováděné učitelem a na experimenty prováděné žáky. Z hlediska didaktického potenciálu můžeme vyčlenit pět druhů experimentů, které lze využít pro integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků:

1. motivační („*Einführungsexperiment*“) [Meyer, 1987, s. 316],
2. objevovací („*Experimentiertätigkeit*“) [Meyer, 1987, tamtéž],
3. potvrzovací („*Bestätigungsexperiment*“) [Meyer, 1987, s. 317],
4. prožitkový („*Selbsterfahrungsexperiment*“) [Meyer, 1987, tamtéž],
5. následný (*Folgeexperiment*).

**Motivační experiment** má vzbudit zvědavost před vlastní prací s tématem. Jako příklad motivačního experimentu uveďme experiment „Čistíme špinavou vodu trochu jinak“ („*Wir reinigen Schmutzwasser einmal anders*“) [Hucek, 1996, s. 80]. Tento experiment můžeme provést před exkurzí do čistírny odpadních vod za účelem probuzení zájmu žáků o tuto tematiku. Potřebujeme dvě plastové mísy. V jedné smícháme vodu se zeminou ze školního pozemku a postavíme ji na bednu. Prázdnou mísu postavíme pod mísu se znečištěnou vodou. Mísy jsou propojeny starou smotanou utěrkou, jejíž jeden konec je ve znečištěné vodě a druhý konec v prázdné míse. V průběhu experimentu se voda přes utěrku dostává do spodní mísy. Tato voda neobsahuje částičky špíny. Na podobném principu funguje fyzické čištění (*mechanische Vorreinigung*) v čistírně odpadních vod (*Kläranlage*, v Rakousku a Švýcarsku nazývaná též *Abwasserreinigungsanlage = ARA*): Znečištěná voda putuje přes lapák šterku (*Rechen*), lapák písku (*Sandfang*) do usazovací nádrže (*Vorklärbecken*). Zdůrazníme, že taková voda ještě v žádném případě není pitná, neboť může obsahovat choroboplodné

zárodky, které se musí odstranit biologickým čištěním (*biologische Reinigung*). Každý experiment by měl být doprovázen vyplňováním stručného protokolu, který slouží pro upevňování a rozšiřování cizojazyčné slovní zásoby a k formulování jednoduchých hypotéz a závěrů. Příklad zadání vychází ze sady kopírovatelných předloh *Experimente im Sachunterricht – Wasser* [Hucek, tamtéž]:

<u>EXPERIMENT:</u> <i>Wir reinigen Schmutzwasser einmal anders</i>	
<u>Material:</u> <i>2 Plastikschüsseln</i> <i>1 Kiste</i> <i>1 altes Geschirrtuch</i> <i>Wasser</i> <i>Erde vom Schulhof</i>	<u>Verlauf:</u> <i>1. Mische Wasser und Erde in einer Schüssel!</i> <i>2. Stelle sie auf die Kiste! Die andere Schüssel stelle unterhalb auf!</i> <i>3. Drehe das Tuch zusammen und hänge einen Tuchzipfel in das verschmutzte Wasser, den anderen in die leere Schüssel!</i>
<u>Aufgaben:</u> <i>1. Beobachte über längere Zeit, was geschieht! Notiere!</i> <i>2. Wie erklärst du dir das Beobachtete?</i>	

Tabulka č. 42 Příklad motivačního experimentu

**Objevovací experiment** slouží k odhalování vlastností objektů, jejich struktury a vztahů mezi nimi. Inspiraci k objevovacím experimentům může dodat lesní pedagogika (viz kapitola 1.4). Experiment „Co umí dřevo?“ se zabývá pěti vlastnostmi dřeva: 1. dřevo umí plavat („*Holz kann schwimmen*“); 2. dřevo umí znít („*Holz kann klingen*“); 3. dřevo se dá ohýbat („*Holz kann sich biegen*“); 4. dřevo umí udržet („*Holz kann tragen*“); 5. dřevo umí hořet („*Holz kann brennen*“) [Lassert (Holz), 1993, s. 28]. Žáci pracují v pěti skupinách: Jedna skupina ponoří kámen a kousek dřeva do vody (do vodního toku, je-li poblíž; jinak do lavoru), druhá skupina zkouší úderý paličkou na zavěšené kousky dřeva vyprodukovat tóny, třetí skupina vyrábí luk a šípy, čtvrtá skupina se jde podívat k dřevěnému mostu nebo lávce (není-li poblíž k dispozici, prohlédnou si je na fotografii), pátá skupina diskutuje o posledním táboráku, který prožili. Příklad zadání je adaptací předlohy ze sady kopírovatelných materiálů *Alles über Holz* [Lassert (Holz), tamtéž]:

<b><u>EXPERIMENT:</u> Was kann Holz?</b>
<p><b><u>Aufgaben:</u></b></p> <p><i>Gruppe A: Werft ein Stück Holz und einen Stein ins Wasser bzw. taucht ein Stück Holz Wasser unter und lasst es plötzlich los! Was könnt ihr beobachten?</i></p> <p><i>Gruppe B: Hängt verschiedene Hölzer auf und schlägt sie an! Klingen alle gleich? Kennt ihr ein Musikinstrument aus Holz?</i></p> <p><i>Gruppe C: Macht aus Zweigen der Weide oder des Haselstrauchs Pfeil und Bogen! Verbindet die Enden des Pfeils mit einer Schnur. VORSICHT: Zielt nie auf Lebewesen!!!</i></p> <p><i>Gruppe D: An manchen Flüssen und Bächen findet man alte Holzbrücken. Betrachtet sie genau (in eurer Umgebung oder auf den Fotos)! Legt zwei Bretter auf zwei Kisten und legt etwas Schweres darauf! Ein Schüler kann sich selbst darauf stellen.</i></p> <p><i>Gruppe E: Diskutiert, wann und wo ihr das letzte Mal an einem Lagerfeuer teilgenommen habt. Was bleibt von Holz übrig, wenn es auf einer Feuerstelle verbrannt wird? Kann man mit Holzkohle malen?</i></p>

Tabulka č. 43 Příklad objevovacího experimentu

**Potvrzovací experiment** ověřuje předem formulovanou hypotézu. Jako příklad uvedme experiment „Tajné písmo“ („*Das heimliche Papier*“), který byl popsán v kapitole 1.3 v části o Rudolfu Steinerovi [Knobel, 1998, s. 52, s. 62]. Žáci postupovali induktivně a odhalovali podstatu oxidace. V rámci úspory času můžeme tento postup obrátit a postupovat deduktivně od popisu oxidace (spojení látky s kyslíkem) k ověření, jak tato reakce probíhá v praxi. Vzkaz žáci formulují v cizím jazyce.

<b><u>EXPERIMENT:</u> Das heimliche Papier</b>	
<p><b><u>Material:</u></b></p> <p><i>1 Schreibpapier</i> <i>1 Pinsel</i> <i>1 Glas</i> <i>1 Kerze</i></p>	<p><b><u>Verlauf:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>1. Gebt etwas Essig in das Glas und schreibt mit dem Pinsel eine geheime Botschaft auf das Papier!</i></li> <li><i>2. Ist das Papier trocken, könnt ihr eure Botschaft verschicken.</i></li> <li><i>3. Der Empfänger der geheimen Botschaft hält das Papier dann über eine Kerzenflamme!</i></li> </ol>
<b><u>Aufgabe:</u> Was ist passiert? Erklärt das Geheimnis des heimlichen Papiers!</b>	

Tabulka č. 44 Příklad potvrzovacího experimentu

**Sebepoznávací experiment** se zabývá psychologickými aspekty nebo odhaluje zákonitosti v sociálních vztazích. Jako příklad uveďme experiment „Oživlá mapa“ („*Lebendige Landkarte*“), jehož záminkou je sestavit z těl žáků mapu (např. země, města, české hrady a zámky, pohoří, CHKO). Potřebujeme k tomu samolepící etikety. Na každé etiketě je jeden geografický název. Každému žákovi nalepíme na záda jednu etiketu. Žák tedy neví, které místo představuje. Udělíme tento pokyn: „*Jetzt müsst ihr euch dorthin stellen, wo sich euer Ort befindet. Ihr dürft dabei aber nicht sprechen. Die Himmelsrichtungen sind bestimmt wie folgt: An der Tafel ist der Norden, am Fenster der Westen, an der Tür der Osten und an der Wand der Süden*“ [Vávra, 2005, s. 30]. Žáci zjistí, že se tato úloha nedá vyřešit bez pomoci druhých. Musí počkat, dokud je ostatní žáci mlčky nenavedou na správné místo. Když je mapa hotová, hádají žáci, které místo představovali. Již je povoleno mluvit a klást otázky zjišťovací. Na závěr učitel sdělí překvapivou pointu: V této hře nešlo v první řadě o zeměpis, ale o uvědomění si své sociální závislosti na druhých. Bez vzájemné solidarity se lidská společnost nemůže harmonicky rozvíjet. Konkurence je motorem pokroku, ale neměla by zvítězit nad mezilidskou spoluprací, má-li být dodržen požadavek na kvalitu života.

**Následný experiment** navazuje na předešlé bádání v rámci jednoho předmětu nebo v rámci mezipředmětových vztahů. Např. jako pomůcku k demonstraci tématu Světlo lze využít zrcadlo. Na výuku fyziky navážeme připomenutím, že světlo dopadá na rovinnou zrcadlicí plochu a odráží se podle zákona odrazu. Na předmět výchova ke zdraví můžeme navázat obrazně v duchu Montessori: „Zrcadlo představuje náš svět. Tento svět zachycuje a zpět k nám odráží naše duševní stavy neboli naše nálady a myšlenky. Starého myšlenkového obrazu se můžeme kdykoli vzdát a umístit před své zrcadlo nový, jenž nám přinese více štěstí“ [Jenkinsová, 2009, s. 101]. Jenkinsová jako cvičení uvádí položit před zrcadlo tmavý papír (symbol negativní myšlenky) a vystřídat jej papírem bílým (symbol pozitivní myšlenky). Žáci navrhnou, jaké konkrétní pocity a nápady by mohl bílý papír představovat [Jenkinsová, 2009, s. 102]. Za domácí úkol pomocí zrcadla zakódují „dobrou“ myšlenku. Udělíme pokyn: „*Stelle den Spiegel auf dem Tisch so vor dir auf, dass du dein vor dir liegendes Blatt darin sehen kannst! Schreibe deine Nachricht in Druckbuchstaben auf das Blatt! Beachte: Schaue dabei nur in den Spiegel! In ihm musst du deine Botschaft lesen können! Der Empfänger kann mit Hilfe des Spiegels deine Nachricht entschlüsseln*“ [Voß, 1998, s. 32].



## 7.7 Projektové vyučování

Stručnou **definici projektového vyučování** uvádí Ott, který chápe projekt jako učební postup, při kterém žáci zpracovávají pokud možno v týmu komplexní téma nebo plní stanovenou úlohu se vztahem k praxi („*das Lernvorhaben, bei dem die Lernenden einen komplexen Gegenstand möglichst im Team herstellen oder eine feste, praxisrelevante Aufgabe erfüllen*“) [1997, s. 203]. Preciznější definici uvádí Wicke, který projektovým vyučováním rozumí takové učební aktivity, které přesahují obvyklý vyučovací rámec a členění předmětů tím, že se odpoutávají od jednostranně akademického zaměření vyučovacích obsahů a přenášejí na žáky určitou míru spolurozhodování a samostatné organizace ve vyučování a pro vyučování („*Als Projekte werden solche unterrichtliche Unternehmungen bezeichnet, die den üblichen Unterrichtsrahmen und die Fächergliederung überschreiten, indem sie sich von einer einseitig akademischen Ausrichtung der Unterrichtsinhalte lösen und den Schülern bewusst ein bestimmtes Maß an Mitbestimmung und Selbstorganisation im und für den Unterricht übertragen*“) [1997, s. 112]. V praxi to znamená, že skupina žáků (např. část třídy, třída, paralelní třídy, několik tříd různě starých žáků nebo celá škola) si zvolí téma, stanoví si cíl a postup práce, provádí plánované kroky a uzavírá projekt smysluplným způsobem pro skupinu a sociální okolí školy.

K **charakteristickým znakům** projektového vyučování patří:

- ❖ orientace na zájmy a potřeby žáků („*Schülerorientierung*“),
- ❖ úlohy vycházející z životních situací („*Situationsbezug*“),
- ❖ relevance ke společenským potřebám („*sachbezogenes Lernen*“),
- ❖ samostatná organizace a revize postupu práce („*Selbstorganisation*“),
- ❖ rozdělení rolí podle schopností žáků („*Rollenverteilung*“),
- ❖ využití mezipředmětových vztahů („*Interdisziplinarität*“),
- ❖ rozvíjení sociální kompetence („*soziales Lernen*“),
- ❖ vytvoření cílového produktu nebo akce („*Produktorientierung*“),
- ❖ integrativnost, tj. zapojení co nejvíce smyslů („*Einbeziehen möglichst vieler Sinne*“) [Wicke, 1997].

Projektové vyučování je pro integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků přínosem za podmínky, že se žáci s tématem projektu identifikují. Východiskem by měl být **vícevrstevný problém** se vztahem k reálnému životu. Výsledkem projektu je společný produkt prezentovaný v rámci třídy (např. vyrobený předmět, videoklip, noviny, vzájemné informování v plénu), v případě obzvláště vydařených projektů je smysluplné otevřít prezentaci také směrem ven (např. výstava, předvedení jiným třídám, pozvání zástupce radnice, školní slavnost pro rodiče, ukázka na dni otevřených dveří). Ústní formu prezentace je vhodné doprovodit písemnou či obrazovou dokumentací (např. tištěný materiál, projektový deník, fotografie, kresby, tabulky, letáček). Vyrábění produktu přispívá k aktivizaci žáků, kteří se podle často citované Pestalozziho zásady učí „hlavou, srdcem a rukama“ („*Lernen mit Kopf, Herz und Hand*“), čímž dochází k propojení abstraktních znalostí se smyslovým a emotivním vnímáním, jakož i k využití praktických schopností a dovedností [Liebertz, 2001, s. 12-13]. Projektovým vyučováním zároveň naplňujeme odkaz Komenského, tj. že vědění vychází ze smyslového vnímání („*als einer der ersten Pädagogen wies Johann Amos Comenius darauf hin, dass Wissen auf Sinneswahrnehmung basiert*“) [Liebertz, tamtéž].

Role učitele v **přípravné fázi** spočívá v koordinaci zdánlivě neslučitelných zájmů žáků a ve facilitaci plánu práce, neboť (ač by to bylo žádoucí) ne vždy se žáci na všem domluví samostatně. Příklad situace z osmiletého gymnázia, kde studenti bezradně tápou nad vzájemnou spoluprací: Jana ráda jezdí na výlety, Kolja tráví volný čas u počítače, Aleš čte rád knihy o přírodě, František se zajímá o nejnovější auta a Marie tvrdí, že nemá žádné zájmy a že je nejraději doma se svou tarantulí a dvěma kočkami. Učitel žákům úkoly direktivně nepřidělí, spíše vystupuje v roli poradce a pomocníka, který ukazuje možné cesty k cíli s využitím vhodných informací, pomůcek a metod. Ukáže žákům, že jejich rozdílné zájmy lze zastřešit např. tématem Strom poznání (*Baum der Erkenntnis*) a že díky „dělbě práce“ ve skupině se každý může soustředit na to, co mu jde nejlépe: Jana na výletě vyfotografuje památný strom, Kolja fotografii graficky zpracuje na počítači a navrhne layout letáčku, Aleš doprovodí letáček komentářem v cizím jazyce, František namaluje plánec cesty ke stromu a uvede vhodná dopravní spojení a Marie bude prezentaci moderovat z pozice tarantule (např. co viděla tarantule na výletě k památnému stromu). Žáci se nejen dozvídají něco nového o památném stromu, ale také se učí pracovat v týmu a společně hledat řešení problému.

Během **prováděcí fáze** musí žáci vědět, které úkoly mají plnit, jaká práva a povinnosti mají. K jejich aktivitám patří:

- sběr informací a materiálů (anketa, interview, e-mailové kontakty, pozorování, excerptce, návštěva knihovny, internetová rešerše apod.),
- zpracovávání materiálů (prohlédnutí a výběr vhodných materiálů, třídění a hodnocení dokumentů, zpracování statistik, tabulek apod.),
- vyhotovení a estetické ztvárnění produktu (nahrávka, nástěnka, koláž, video, představení, třídní noviny, talkshow apod.),
- scénář a rozdělení rolí pro prezentaci (moderátor, asistent, diskutující, herec, vědec, technické zázemí apod.).

Při provádění projektů je nutné žákům nabídnout relevantní techniky zpracování. Učitel radí skupinám, zprostředkovává kontakty a poskytuje adresy. Je kontaktní osobou pro zorientování se v tematice, vyhodnocování průběžných výsledků a zpracování informací. Je připraven žákům pomoci, pokud se zpracování projektu dostane do slepé uličky. Tím, že je informován, si zároveň rozšiřuje své znalosti. Do průběhu práce ale násilně nezasahuje, při poradách skupin se snaží o nestranné komentáře. Jedna z nejdůležitějších úloh učitele je dohled nad organizací prezentace. Skupiny mu předem dodají náhled prezentace (může jít i o „generálku“ nanečisto), sdělí náležitosti prezentace (místo, časový rozsah, rozdělení rolí apod.), způsob zveřejnění (jen ve třídě, ve školním klubu, na chodbě školy, před rodiči, pozvanými hosty, experty, novináři apod.). Na žáky je třeba apelovat, aby se vyvarovali monotónních referátů a aby pojali své výstupy pokud možno nápaditě (např. ve formě scénky, písničky nebo vernisáže). Pokud žáci trvají z důvodu abstraktnosti tématu na referátu, měl by to být referát interaktivní. Příklad uvádí Brenner a nazývá jej „*Sandwich-Vortrag*“ [2011, s. 235]. Didaktickým potenciálem tohoto modelu je zapojení ostatních žáků a stimulování jejich otevřenosti pro informace a názory prezentujících. Hodí se pro témata, o nichž mají ostatní žáci alespoň hrubou představu. Interaktivní referát přednášejí dva nebo tři žáci. Rozdají do skupin několik otázek, které mají ostatní žáci stručně písemně zodpovědět („*Erörterungsrunde*“). Pak následuje vlastní referát a po něm se skupiny vrátí ke svým odpovědím a ve světle referátu je upraví, popř. formulují doplňující otázky

(„*Vertiefungsrunde*“). Na závěr skupiny v plénu představí své odpovědi a formulované otázky, ke kterým se vyjadřují nejen prezentující, ale i ostatní skupiny („*Abschlussrunde*“) [Brenner, tamtéž].

**Prezentační fáze** by se měla stát malou slavností. Moderátorem je učitel nebo ještě lépe některý z žáků. Pokud byli pozváni hosté, je třeba připravit drobné pohoštění. Učitel dbá na dodržování klidu a kázně. V případě miniprojektů následuje evaluace bezprostředně po prezentaci. U větších projektů a v případě, kdy byli pozváni hosté, se zhodnocení ze strany žáků i ze strany učitele provede následující vyučovací hodinu. Výhodou je, že žáci své výkony posoudí s časovým odstupem. Učitel zaujme k výsledkům stanovisko, může témata vhodně doplnit a rozšířit.

Pro integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků jsou projekty výhodné vytvářením nových souvislostí, kdy gramatické struktury a slovní zásoba se neučí na modelových větách v učebnicích, ale osvojují se přes autentické materiály, jejichž obsahy nejsou didakticky konstruované ani uměle přizpůsobené předpokládané pokročilosti žáků. Hanner dokládá, že projektové vyučování přináší **dlouhodobější pedagogické výsledky** než frontální výuka [1998]. Projekty efektivně zapojují do výuky žáky s převládajícím hapticko-motorickým učebním stylem, žáky orientované na skupinové formy práce i žáky výkonnostně slabší, kteří mají šanci prožít pocit úspěchu z vytvoření vlastního produktu, aniž by měli strach z osobního selhání nebo ze špatné známky. Projekty jsou atraktivní i pro žáky, kteří ještě nevycestovali do země cílového jazyka a kterým dosud scházela motivace (např. pro němčinu jako druhý či třetí cizí jazyk). V rámci objektivitu zmiňme i některá rizika projektového vyučování, mj. jedinečnost (tudíž nepředvídatelnost) projektů, potřeba určitého materiálně-technického zázemí, časová a někdy i finanční náročnost, metodická nejistota začínajících učitelů, nemožnost kontrolovat práci na projektu mimo školu, zvýšená hladina hluku při práci na projektu ve třídě, různá intenzita zapojení jednotlivých žáků do práce ve skupině či nefungující kooperace mezi žáky v případě, že je třídní klima dlouhodobě narušené („*dominierende Schüler versus Außenseiter*“) [Vávra, 2005, s. 19-20]. Cílem pedagogického sboru by mělo být těmto rizikům včas předejít, aby nezastínily celkový kladný efekt projektů.

O **klasifikaci projektů** se pokusíme při vědomí, že každé členění je vzhledem k integrativnosti projektového vyučování poněkud nepřesné a zjednodušující. Z hlediska přednostně rozvíjených dovedností můžeme vyčlenit projekty zaměřené na receptivní řečové dovednosti (např. projekt klubu filmového diváka, projekt zaměřený na nejslavnější německé písničky, projekt porovnávání jídelních lístků, projekt monitorující den v jedné profesi tzv. *Mitmachttag*) a projekty zaměřené na produktivní řečové dovednosti (např. interview se zahraničními návštěvníky Prahy, projekt Škola hledá superstar, projekt o lidech a jejich problémech, diskuse se ženou pracující v tradičně mužské profesi nebo mužem pracujícím v tradičně ženské profesi) [Bausch, 1995, s. 256]. Cílem každého projektu by mělo být rozvíjení řečových dovedností v co nejširším spektru. Z hlediska převažující sociální formy práce lze rozlišit projekty skupinové (nejčastější forma projektů), projekty partnerské práce (např. interview, hraní rolí naruby, skeč, prezentace ve dvojici), projekty tandemové (např. seznamovací projekt, podpora zahraničního žáka nebo žáka s postižením, vzájemné obohacování znalostí či výměna zkušeností tzv. *Stammtisch-Initiative*) a projekty individuální (např. rešerše s návazným referátem, pozvánka do divadla, návrh ekologické naučné stezky, zjištění volnočasových možností v místě bydliště). I když jde o projekt individuální, který bude žák prezentovat samostatně v plénu, je nezbytné (pro dodržení definice projektového vyučování) prezentaci doplnit interaktivními formami práce, které povedou ke kooperativnímu jednání žáků. Z hlediska uskutečněných kontaktů můžeme rozlišit projekty realizované převážně v prostředí školy (výroba plakátu, příprava školní akademie, činnost školního klubu, tvorba pozvánky na návštěvu školy pro zahraničního partnera apod.) a projekty převážně mimoškolní (exkurze, terénní průzkum, fotoreportáž, monitoring zatížení hlukem nebo znečištěním apod.). Podle mezipředmětového přesahu můžeme vydělit projekty výrazně integrativní (např. spojení tří předmětů, zainteresovanost více učitelů, diskuse s profesorem vysoké školy) a projekty v rámci jednoho předmětu (např. v rámci cizího jazyka či povinně volitelného předmětu biologická praktika v 8. a 9. třídě ZŠ). Z hlediska převažující aktivity lze realizovat projekty korespondenční, hudební, divadelní, internetové, soutěžní, novinové, sběrové, úklidové, výrobní, prodejní, výměnné, výtvarné, naučné, průzkumové, zlepšovací (např. s ohledem na školní stravování) a další (např. fotoprojekty, videoprojekty, rešerše). Podle vynaloženého času se projekty dělí na miniprojekty, projektové dny, projektové týdny a dlouhodobé projekty.

**Miniprojekty** (*kleinere handlungsorientierte Projekte*) se dají realizovat během jedné nebo dvou vyučovacích hodin. Vycházejí z diskusí, výtvarných aktivit, tvorby modelů, hraní rolí, referátů apod., ale jsou přednostně orientovány na zájmy žáků a využívají integrativní, interaktivní a kooperativní formy výuky. Můžeme sem zařadit v duchu Komenského a Senecy také „Learning by teaching“ („*Lernen durch Lehren*“), tj. metodu, kdy žáci zpracovávají a zprostředkovávají učivo v roli učitele, zpracovávají cvičení pro své spolužáky a rozšiřují tím přirozeným způsobem svoji metodickou kompetenci pro autonomní učení [Brenner, 2011, s. 52]. Produktem je precizně vyhotovený pracovní list, který by měl obsahovat teoretické poznatky o tématu, pravidla, praktické příklady a jedno cvičení pro spolužáky (matching, multiple-choice apod.). Před kopírováním a prezentací je pracovní list zkontrolován jiným žákem (tzv. supervizorem) a následně ještě učitelem. Prezentace je zakončena důkladnou kontrolou výsledků (u složitějších úloh může být rozdán klíč) a stručným shrnutím látky. K osvědčeným tématům patří např. Globální oteplování (*Globale Erwärmung*), Jaderná elektrárna Temelín (*Kernkraftwerk Temelín*), Co je recycling (*Was ist Recycling*), Pitná voda (*Trinkwasser*), Potravinová pyramida (*Ernährungspyramide*, též *Lebensmittelpyramide*), Městský strom (*Stadtbaum*), Útulek pro opuštěná zvířata (*Tierheim*), Rostlina na naší školní zahradě (*Pflanze in unserem Schulgarten*) či Moje oblíbené zvíře (*Mein Lieblingstier*). K miniprojektům patří také terénní průzkumy (*Erkundungen*). Žáci jsou konfrontováni s určitým problémem na základě vlastní zkušenosti mimo budovu školy. Může jít o místa dosud málo známá (např. firma, přírodní rezervace, jiná škola) nebo naopak o místa, kolem nichž žáci dennodenně chodí nebo projíždějí (např. farmářský trh, park, kontejnery na tříděný odpad). Před terénním průzkumem si žáci na základě zadání připraví postup práce, otázky, které budou klást kolemjdoucím a pomůcky (např. diktafon, zápisník, videokameru, fotoaparát). Preferujeme kratší terénní průzkum (1-2 vyučovací hodiny), neboť žáci obvykle nevydrží takto intenzivně vnímat dlouho („*Da Schüler bei Erkundungen einen erhöhten Wahrnehmungsdruck verspüren, sollten die Erkundungsphasen nicht zu lang sein*“) [Brenner, 2011, s. 117]. Uvedeme příklad miniprojektu Moje cesta do školy (*Mein Weg zur Schule*), kdy se žáci pozorně soustředí na notoricky známou trasu, kterou projíždějí na kole nebo městskou hromadnou dopravou, cestu hodnotí a snaží se najít způsoby jejího zlepšení. Ideální je, když žáci protokol doprovodí fotografiemi a náčrtem mapy. Pracovní listy jsou obsaženy v publikaci *Die Fundgrube für den Umweltschutz*

[Langner, 2000, Arbeitsbogen „Täglicher Radweg“, Arbeitsbogen „Bus und Bahn“].  
Žáci dostanou jednotné zadání, ze kterého si volí úkoly v levém nebo pravém sloupci podle způsobu, jakým nejčastěji cestují do školy:

<i>ARBEITSBOGEN: Mein Weg zur Schule</i>	
<i>IM FALLE, DASS DU TÄGLICH MIT DEM RAD ZUR SCHULE KOMMST:</i>	<i>IM FALLE, DASS DU DIE ÖFFENTLICHEN VERKEHRSMITTEL BENUTZT:</i>
<p><i>1. Wie beurteilst du die Sicherheit des Radweges? Dokumentiere alle Stellen, an denen Radfahrer in Konflikt mit anderen Verkehrsteilnehmern geraten können (z. B. Rad- und Fußweg gemeinsam auf einer schmalen Spur, Radweg kreuzt Straße und ist von dieser Straße aus schlecht einsehbar, Radweg wird als Parkplatz missbraucht, Verkehrszeichen fehlen bzw. die Vielzahl von Verkehrszeichen verwirrt).</i></p> <p><i>2. Wie beurteilst du den Fahrbelag? Dokumentiere alle Stellen, an denen der Belag nicht in Ordnung ist.</i></p> <p><i>3. Wie kannst du zu Hause bzw. in der Schule dein Rad abstellen? Gibt es einen sicheren, trockenen und gut zugänglichen Platz für deinen Drahtesel?</i></p> <p><i>4. Ist der Weg attraktiv? Macht es Spaß, dort entlangzufahren? Was stört dich?</i></p>	<p><i>1. Sind in Bussen / Bahnen und an den Haltestellen lesbare und verständliche Fahrpläne angebracht? Findest du Informationen über Umsteigemöglichkeiten zu anderen Linien?</i></p> <p><i>2. Würde sich ein Fremder mit diesen Plänen zurechtfinden? Welche Informationen fehlen eventuell?</i></p> <p><i>3. Überprüfe die Sicherheit: Wo lauern Gefahren (schlechte Sichtverhältnisse, Konflikte mit parkenden Autos oder Radfahrern)? Denk dabei bitte auch an jüngere Schüler oder ältere Menschen, die sich im Straßenverkehr weniger gut zurechtfinden als du.</i></p> <p><i>4. Wie schätzt du den Komfort der Haltestellen ein? Was ist wo nicht in Ordnung (Schutz vor Witterung, Beleuchtung, Bänke, Sauberkeit)?</i></p>

Tabulka č. 45 *Příklad zadání úloh k terénnímu průzkumu*

**Projektové dny** (*Projekttage*) jsou didakticky náročnější na přípravu než miniprojekty. Jsou realizovány během jednoho dne (ostatní předměty podle rozvrhu se nekonají, jejich vyučující jsou pozváni na prezentaci či jako doprovod). Patří sem kromě klasických projektů simulované konference („*Jahreskonferenz zum ausgewählten Thema*“), výlety s činnostním zaměřením (*handlungsorientierte Ausflüge*), dotazování expertů (*Expertenbefragung*), konverzační soutěže (*Konversationswettbewerbe*), „prožitá realie“ („*Erlebte Landeskunde*“), exkurze (*Exkursionen*) atd. [Marek, 1993]. V konceptu „prožitých realii“ se jedná o zprostředkování přímého kontaktu se společností a kulturou země cílového jazyka. Tento koncept rozvinul v 80. letech 20. století Goethův institut a jeho efektivita se projevila ve zvýšené aktivitě žáků. Těžištěm

tohoto konceptu je monitoring jednoho dne (tzv. *Mitmachttag*) určité profese, např. policisty, pekaře, cukráře, ženy v domácnosti, železniční ostrahy. V tento den doprovázejí jeden nebo dva žáci německy mluvící osobu během jejích pravidelných činností. Někdy mají žáci dokonce možnost trochu spolupracovat [Biechele, 2003]. Po provedení monitoringu se o zážitcích referuje v plénu formou portrétu dané osoby. Portréty všech osob lze pak zanést do almanachu (např. pod názvem *Zehn Menschen aus Freiburg*). V ideálním případě se jedná o autentické prostředí Německa, Rakouska nebo Švýcarska, tato aktivita se dá ale realizovat i v České republice (např. hotely, firmy, jazykové školy, kulturní a informační instituty *Goethe-Institut*, *Österreichisches Kulturforum*, *Österreich Werbung*, *Pro Helvetia*, německé nadace *Hanns-Seidel-Stiftung*, *Friedrich-Naumann-Stiftung*, *Friedrich-Ebert-Stiftung*, *Heinrich-Böll-Stiftung*, *Konrad-Adenauer-Stiftung* nebo zahraniční turisté). Další možností je „průzkum města všemi smysly“ („*Stadterkundung mit allen Sinnen*“) [Vávra, 2005, s. 40]. Každá pětice si vylosuje jeden pohled, popř. obrázek či fotografii a každý z pětice si vylosuje jednu kartu smyslového orgánu (nabídka: *Sehen, Hören, Riechen, Tasten, Schmecken*). Skupina vyrazí do města a hledá místo vyobrazené na pohledu (obvykle se musí vyptat kolemjdoucích). Když lokalitu najde, setrvává v ní několik minut a nejprve vnímá celkovou atmosféru místa. Poté se každý ze skupiny na místo zaměří „svým“ vylosovaným smyslovým orgánem a dojmy si zaznamená. O prožitcích skupina referuje v plénu. Projektem, u něž lze vysledovat inspiraci technikami Isadory Duncanové, je „prožitek půdy“ („*Boden erleben*“). Žáci chodí bosí po různých typech povrchu („*Rasen, langes Gras, Sand, Schotter, Asphalt, Beton, Kopfsteinpflaster*“) a mají napsat tři vlastnosti ke každému. Jako shrnutí odpovídají na otázku „*Was findest du am besten?*“ [Langner, 2000]. Svě odpovědi zdůvodňují. Výlet do lesa může být motivován citátem Mikuláše Lobkowicze „*Les je více než suma jeho stromů*“ („*Der Wald ist mehr als die Summe seiner Bäume*“). Žáci sbírají důkazy prospěšnosti lesa a vytváří reklamní slogany ve 3. osobě singuláru (např. „*Wald ist Rohstoff Holz, Wald ist Wasserschutz, Wald ist Bodenschutz, Wald ist Erholung, Wald ist Natur*“) nebo přímo v 1. osobě singuláru (např. „*ich bin ein unersättlicher CO<sub>2</sub>-Fresser*“) či plurálu (např. „*wir speichern und reinigen das kostbare Nass – umsonst für alle*“) [Lebensgemeinschaft ..., 2007, s. 2]. Jako východisko lze užít i verše básně, např. od Ericha Kästnera: „*Die Seele wird vom Pflastertreten krumm. Mit Bäumen kann man wie mit Brüdern reden und tauscht man bei ihnen seine Seele um. Die Wälder schweigen, doch sie sind nicht*



*stumm. Und wer auch kommen mag, sie trösten jeden“ [Lebensgemeinschaft, tamtéž].* Reklamu lze zpracovat na biopotraviny nebo na biokosmetiku, přičemž produktem je plakát, koláž, ekologický rap nebo letáček, kterému dominuje slogan (např. jedna studentka vytvořila rým: *In Gesundheit hinterlässt Natur keine schlechte Spur*). Projektový den můžeme pojmut formou exkurze, kdy žáci plní různé úkoly učitele, v ideálním případě úkoly, které připravil jiný žák. Z nejbližších možných cílů v Německu uveďme např. 35 naučných stezek v národním parku *Bayerischer Wald* (mj. *Waldlehrpfad Rattenberg, Naturerlebnispfad Pilgramsberg, Wacholderheide Ahornwies, Kreisobstlehrgarten mit Bienenlehrstand Neukirchen, Geheimnisvolle Moorwelt – NSG Todtenau, Burgbergpfad Weißenstein, Ökopfad Saldenburg, Heckenlehrpfad Allhartsmais* nebo *Auf den Spuren Adalbert Stifters Neureichenau*) [Naturerlebnispfade, rok neudán, s. 1-2]. Ze vzdálenějších cílů lze doporučit např. v Sasku-Anhaltsku exkurze do institucí *TEUTLOFF-Kompetenzzentrum für Erneuerbare Energien Barby, Kläranlage Dessau, Linde AG Leuna (Wasserstoffproduktion), Müllverbrennung Leuna, Siedlungsabfalldeponie Halle-Lochau* apod. Protože žáci obvykle netuší, jak velký rozsah činností instituce provozuje, můžeme jim pomoci dílčími tématy, ze kterých si budou volit, např. pro skládku Halle-Lochau zní témata „*Geschichte der Deponie, Verwertung von Abfällen, Zwischenlagerung von Sonderabfällen, Herstellung von Bauersatzstoffen, Kompostierung, Stilllegung der Deponie, Labordienstleistungen, Standortentwicklung*“ atd. [Deponie ..., rok neudán, s. 2-12]. Evaluace může proběhnout stručným záznamem, např. *Hier bist du gefragt! Lob oder Tadel? 1. Das gefällt mir ... 2. Das gefällt mir gar nicht ... 3. Das ist meine Anregung ...* Není-li možné realizovat zahraniční exkurzi, volíme z možností v České republice, které poskytuje např. vodárna (*Wasserwerke*), sběrný dvůr (*Recycling-Hof*), dopravní policie (*Verkehrspolizei*), plynárna (*Gaswerke*), vlastivědné muzeum (*Heimatmuseum*), botanická zahrada (*Botanischer Garten*), vůz pro měření hluku (*Lärmmesswagen*), ministerstvo životního prostředí (*Umweltministerium*), vždy ale s cizojazyčným výstupem. Z dalších tipů na projektové dny uveďme:

- ❖ Jeden den v Německu / Rakousku (*Ein Tag in Deutschland / Österreich*) s využitím autentických materiálů (např. pohledy, prospekty, mapy, loto, puzzle, cestovní kvíz, koláž, suvenýr, list z kalendáře, jízdní řád),

- ❖ Němčina v obchodě s bioprodukty / v restauraci (*Deutsch im Bio-Laden / im Restaurant*) s využitím autentických materiálů (např. účtenek, jídelních lístků, rozhovoru s prodávčem nebo číšníkem),
- ❖ Hledáme regionální výrobky („*Auf der Suche nach regionalen Waren*“) s využitím autentických materiálů (např. letáků, výrobků, etiket) či s exkurzí do výrobního závodu [Langner, 2000],
- ❖ Do školy pěšky („*Zu Fuß zur Schule*“): hledání argumentů pro cestu pěšky a upozorňování na problémy (např. „*wo ist es matschig / rutschig, wo fehlen Lampen, wo fahren Autos zu schnell*“) [Langner, tamtéž],
- ❖ Narušení životního prostoru silnicemi (*Zerschneidung von Lebensräumen durch Straßen*): přetížené, hlučné a nebezpečné úseky, špatně zaparkovaná auta, ohrožená flora a fauna, dopravní nehody apod.,
- ❖ Školní party bez odpadu („*müllfreie Schulfete*“) [Langner, tamtéž],
- ❖ Planety sluneční soustavy (*Planeten des Sonnensystems*): informace o vybrané planetě z hlediska jazykového a faktického [inspirováno integrací fyziky do výuky anglického jazyka na Gymnáziu Jana Keplera],
- ❖ Význačná osobnost v oblasti inovací (*berühmte Persönlichkeit auf dem Gebiet Innovationen*), např. Hugo Junkers (*Flugzeugtechnik, Wasser sparende Badewanne, Luft- und Wassererhitzer*), Walter Gropius (*neue Formen des sozialen Wohnens*), kníže Franz von Anhalt-Dessau (*Gartenreich Dessau-Wörlitz, Schlösser Luisium, Mosigkau, und Oranienbaum, Insel „Stein“ in Wörlitz*) [Krebs, 2012, s. 17],
- ❖ Přírodní a ekologický park (*Natur- und Umweltpark*): srovnání podmínek vlků, medvědů aj. oproti klasické zoo, např. *NUP Güstrow*.

**Projektové týdny** (*Projektwochen*) vycházejí z myšlenek představitele Americké pragmatické pedagogiky Johna Deweyho z konce 19. století a z didaktizace, kterou provedl jeho žák William Heard Kilpatrick. Reagovali tehdy na ekonomickou a společenskou krizi ve Spojených státech. Oproti přísné disciplíně a nudným učebnicím postavili aktivity vycházející z osobní zkušenosti. Ideálem demokracie je samostatný, inovativní člověk, jemuž leží na srdci blaho celé společnosti [Dewey, 1932]. Jestliže má

žák přijít na novou myšlenku, má něco vytvořit a pochopit, je třeba mu dát k dispozici také dostatek času a klidu. Škola je společenstvím, ve kterém žáci pracují na společných úkolech a projektech. Projektové týdny byly znovu objeveny v polovině 70. let 20. století v Německu. Reagovaly na potřebu oživit vyučování, aby čtení, psaní, poslech a odpovědi na otázky netvořily izolované aktivity (z hospitací vyplývalo, že žáci často mluví jen proto, aby učitelé mohli zjistit, zda hovoří správně). Jednou za rok tedy bylo běžné vyučování na týden přerušeno a žákům byla dána možnost, aby se na tuto dobu oprostili od teorií, abstraktních myšlenek a od stereotypu vyučovacích předmětů. Principem projektového týdne se stala práce napříč věkovým spektrem (skupiny jsou tvořeny podle zájmů žáků, ne podle příslušnosti k třídě). Projektový týden obvykle vrcholí prezentačním dnem [Wicke, 1997]. Myšlenka projektových týdnů ve výuce cizích jazyků se však do 90. let 20. století – na rozdíl od ostatních předmětů – prosazovala obtížně, mj. kvůli přesvědčení, že překážkou je omezená cizojazyčná kompetence (zvláště u začátečníků). Dalšími důvody bylo nebezpečí přecházení do mateřského jazyka při zpracovávání projektu a zakořeněná potřeba učitelů neustále opravovat chyby [Krumm, 1991, s. 4]. Od 90. let 20. století do současné doby se situace s projektovými týdny ve výuce cizích jazyků v Německu a následně i v České republice zlepšila. Roli sehrály i celostátní soutěže, které se staly příležitostí k uspořádání projektových týdnů. Za Německo jmenujme projektové soutěže *Demokratisch handeln* (iniciátor: *Theodor-Heuss-Stiftung*), *Bundeswettbewerb Fremdsprachen* (iniciátoři: *Bildung und Begabung e. V.*, *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft*, *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie*), *Jugend forscht* (iniciátor: *Stiftung Jugend forscht e. V.*), *ProjektWerkstatt* (iniciátor: *Bundeszentrale für politische Bildung*) nebo *Schule macht Zukunft* (iniciátor: *Magazin Focus*) [Brenner, 2011, s. 38-39]. Za Českou republiku uveďme iniciativu Evropské komise *Netd@ys* nebo soutěž *Hallo Europa!* organizovanou Rakouským kulturním fórem ve Praze, jejímž republikovým vítězem se v roce 2004 stali septimáni z pražského EKO Gymnázia pod vedením dvojice vyučujících (Jitka Urbanová + autor disertační práce). Studenti se domluvili na tématu „*Ein kleines Land mit großem Herzen*“, které zpracovávali v rámci projektového týdne. Cílem projektu bylo připomenout, že Česká republika vstoupila 1. května 2004 do Evropské unie. Při této příležitosti chtěli žáci představit přátelům v zahraničí zemi v srdci Evropy, pozvat je k návštěvě Prahy, českých hradů a zámků, představit české Velikonoce a připojit také informace, které se

v běžných turistických příručkách nenajdou. Rozhodli se pro natočení patnáctiminutového filmu, aniž by si byli vědomi obtíží, které přináší mluvení na kameru, navíc v cizím jazyce a před zraky zahraničních turistů. Scény se musely několikrát přetáčet, zdálo se, že žáci své schopnosti přecenili. Z časových důvodů se nestihlo plánované natáčení v Nerudově ulici a na Pražském hradě, což potvrdilo nepředvídatelnost jakéhokoliv projektu a nutnost počítat se změnami. S úrovní natočeného nebyli spokojeni protagonisté ani vyučující. Po poradě s kameramanem Markem Epsteinem (pozdější nositel Českého lva) se žáci rozhodli udělat z nouze ctnost, tedy prostřídat vyvedené scény s těmi nejméně povedenými. Sestříhaný film nakonec trval jen polovinu plánované doby, ale výsledkem byl vtipný a originální produkt. K videonahrávce vzniklo také CD a tištěný materiál, který ukazoval žáky v běžných školních situacích a obsahoval „veselé historky“ z natáčení. Presentace proběhla formou talkshow, kdy studentka v roli moderátorky kladla před promítnutím snímku otázky ostatním účastníkům projektu.

Jinou možnost, jak pojmout projektový týden, představuje založení fiktivní firmy (*Übungsfirma*, popř. *Juniorenfirma* či *Schülerfirma*). Didaktickým potenciálem tohoto modelu je, že žáci prožívají simulovanou formou reálné hospodářské situace, k nimž patří např. nákup, prodej, informační systémy, vedení sekretariátu, reklama, účetnictví, personalistika nebo plánování. Žáci nabízejí např. poradenství k úsporám energie (*Beratung zum Energiesparen*), doučovací služby (*Nachhilfe*), vyklízecí služby (*Entrümpelungsdienste*), balicí služby (*Gepäckdienste*) nebo organizují bleší trh (*Flohmarkt*). Jestliže funguje fiktivní firma se skutečným finančním obrátem (např. za účelem sponzoringu zvířete v zoo), je třeba souhlasu vedení školy a u nezletilých žáků písemného souhlasu rodičů [Brenner, 2011, s. 49]. Z dalších tipů uvádíme názvy projektových týdnů, které byly skutečně realizovány:

- ❖ Zdravá svačina (*Gesundes Pausenfrühstück*) s uspořádáním týdne zdravé výživy, ochutnávkami, přednáškami k tématu ekologická výroba a spotřeba potravin (např. regionální produkty, ekologické zemědělství, minimalizace obalů, šetrné technologie a dopravní systémy),

- ❖ Svět kolem nás a vánoční čas (*Unsere Umwelt und die Weihnachtszeit*) s výrobou dárků na vánoční jarmark, zdobením vánočního stromku, zpěvem koled a přáníčky pro nemocné a lidi bez přístřeší,
- ❖ Praha 10 má talent (*Supertalent Prag 10*) s hudebními, pohybovými, tanečními, divadelními a sportovními aktivitami žáků základních škol v městské části Praha 10,
- ❖ Šikulka (*feines Händchen*) s výtvarnými, řemeslnými a technickými aktivitami a s tvorbou produktů pro chudé a opuštěné,
- ❖ Pátrání (*Fahndung*) po plýtvání energií ve škole, v domácnosti a u známých a příbuzných s hledáním skutkových podstat a pachatelů mj. těchto „trestných činů“: „A. *BELEUCHTUNG (Licht brennt sinnlos, Raum ist leer, Tageslicht wäre hell genug, Lampen sind verschmutzt, Lampen an der Fenster-, Wand- und Tafelseite können nicht einzeln geschaltet werden, Beleuchtung ist nicht ausreichend); B. ELEKTROBOILER UND HEIZGERÄTE (Elektroboiler zu heiß eingestellt, Elektroboiler sinnlos in Betrieb, veraltete Heizgeräte und Heizlüfter mit großem Energieverbrauch); C. GERÄTE SINNLICH IN BETRIEB (TV und DVD-Player im Stand-by-Zustand, nicht benutzte Kopierer, Computer und Drucker, Spülmaschine läuft bei halber Auslastung, leerer Kühlschrank, Herd und Warmhaltegerät länger eingeschaltet als notwendig)* [Langner, 2000, Arbeitsbogen „Fahndung“].

Projektové týdny přinášejí žákům přínosné a nezapomenutelné zkušenosti, nicméně jsou to „ostrovy“ uprostřed „oceánu“ školního roku. **Dlouhodobé projekty** (*langfristige Projekte*) se snaží izolovanost projektových týdnů překonat a prolnout projektové vyučování s čtvrtletím, pololetím, celým školním rokem nebo i obdobím delším. Např. školy v Severním Porýní-Vestfálsku se v letech 2005-2014 zapojily do projektu OSN Vzdělání pro trvale udržitelný rozvoj („*Bildung für nachhaltige Entwicklung*“). V rámci tohoto dlouhodobého projektu probíhají dílčí projekty, např. stavba modelů na úsporu energie (*Energiesparmodelle*), provoz školní firmy se zdravou výživou (*Schülerfirma bietet gesunde Snacks an*) nebo projekt skupiny afrických bubnů

(*afrikanische Trommelklänge*). Aby došlo k výměně zkušeností mezi školami, konají se pravidelné „Trhy možností“ („*Märkte der Möglichkeiten*“) [Schulen ..., 2012, s. 11]. Oproti miniprojektům je u dlouhodobých projektů větší možnost dosáhnout kompletního propojení všech smyslů, jak ukazuje následující tabulka na projektu Ekologická školní taška („*Umweltfreundliche Schultasche*“) [Pappler, 1999, s. 78]:

<p><b>KOPF:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Abfallkreislauf der Natur kennen lernen</i></li> <li>- <i>Möglichkeiten der Mülltrennung kennen lernen</i></li> <li>- <i>statistische Angaben zum Thema Müll (Analyse des jährlichen Müllrestaufkommens)</i></li> <li>- <i>Regel: 1. Müllvermeidung; 2. Mülltrennung; 3. Müllverbrennung; 4. Deponie</i></li> <li>- <i>Umweltfreundliche Schulartikel kennen lernen und vergleichen</i></li> <li>- <i>Papiersorten vergleichen</i></li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>HERZ:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Gedichte und Geschichten über Müll hören</i></li> <li>- <i>Bilder, Collagen und Karikaturen anschauen</i></li> <li>- <i>Mülldeponie besuchen</i></li> <li>- <i>Meditationen zu Müll</i></li> <li>- <i>Abfallberg im Schulhof</i></li> <li>- <i>Müll-Rap komponieren</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>HAND:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mülltheaterstück aufführen (Puppentheater)</i></li> <li>- <i>Müllausstellung im Schulhaus aufbauen</i></li> <li>- <i>Schautafeln gestalten</i></li> <li>- <i>umweltfreundliche Schultasche zusammenstellen</i></li> <li>- <i>Elternbrief schreiben</i></li> <li>- <i>Elternabend (oder müllfreie Schulfete) vorbereiten</i></li> </ul>

Tabulka č. 46 *Integrativnost projektu Ekologická školní taška*

Je zřejmé, že stoprocentní naplnění tohoto modelu je v současných podmínkách české školy z časových důvodů těžko realizovatelné. Pak je na učiteli, aby z dlouhodobého projektu vybral to nejzajímavější a realizoval miniprojekt nebo projektový den. U projektu Ekologická školní taška může jít např. o úkol, aby žáci zformulovali Desatero pro používání školních pomůcek. Příklad řešení: „1. *Verwende Hefte und Blöcke aus Umweltschutzpapier; 2. Binde Bücher und Hefte mit festem Papier ein; 3. Zeichne und male mit Bleistift und Buntstiften – verzichte auf Filzstifte; 4. Das Lineal ist aus Buchenholz mit Metalleinlage; 5. Kaufe einen nachfüllbaren Tintentank für den Füller und verzichte auf Plastikpatronen; 6. Verzichte ganz auf Tintenkiller; 7. Arbeite mit Klebern ohne Lösungsmittel; 8. Verwende Markenradierer*

*aus Gummi – verzichte auf Weichplastik; 9. Verpacke das Pausenbrot umweltfreundlich; 10. Schultasche und Mäppchen sind aus Leder, Jute oder Holz“* [Pappler, 1999, s. 84-85]. Z dalších možností jmenujme vedení ekologického deníku, tvorbu portfolia, klub mladého diváka, zlepšování životního prostředí v blízkosti školy, kontrolu tříděného odpadu (upozorňování na špatné vytřídění např. formou letáčku nebo samolepky) nebo sběrové akce, např. sběr plastových víček, sběr hliníku (lze předat mj. ve sběrném dvoře nebo v informačním centru úřadu MČ Praha 10) či sběr použitého rostlinného tuku [Kytka, 2011, s. 44]. Každá tato akce je završena relevantním produktem v cizím jazyce.

U dlouhodobých projektů se konají pravidelné krátké fáze reflexe, jejichž smyslem je zkontrolovat průběh projektu a spokojenost žáků. Každý žák může otevřeně říct, co mu připadá lehké a co těžké. Pro **evaluaci** dlouhodobých projektů se hodí metoda Vrcholy a propady („*Höhen und Tiefen*“) [Vávra, 2005, s. 24]. Každá skupina dostane balicí papír, na který nejprve načrtne kopcovitou krajinu. Do této krajiny žáci namalují své dojmy tak, že nejhezčí zážitky při zpracování projektu umístí na vrcholek hory a nejméně příjemné zážitky do údolí. Skupiny si mezi sebou sdělí své dojmy a vyjádří se též k facilitaci ze strany učitele (další evaluační techniky byly uvedeny v kapitole 7.1 u principu rezultativnosti).

O mimořádně vydařených projektech je vhodné informovat radnici a sepsat **tiskovou zprávu**, jejíž znění formulují sami žáci. Učitel pomáhá s konečnou podobou podle těchto zásad:

1. uvedení faktů (*wer unternimmt was, wann, wo, wie und warum?*),
2. klíčová skutečnost („*Aufhänger*“): aktuální vztah ke společenskému dění, překvapivá data, účast důležité osoby (např. starosty),
3. způsob formulace (*wie wird formuliert?*): precizně, věcně a aktivně (např. slovesa místo nominalizací, krátké věty, fakta a čísla; u delších, těžkopádných vět hrozí, že redakce text bude krátit),
4. nadpis (*Überschrift*): pojmout spíše jako krátkou charakteristiku tématu; skutečný nadpis si obvykle formuluje redakce podle místa v novinách,
5. fotografie (*Fotos*): jasné kontury bez množství detailů,

6. pořadí (*Reihenfolge der Aussagen*): nejdůležitější na začátek (kdo přečte první odstavec, měl by mít hrubou představu o článku a být zvědav na detaily),
7. forma (*Form*): psát na počítači obvyklým typem písma, nechat volnější řádkování a větší okraje po stranách (cca 5-6 cm) pro poznámky redakce při zpracování textu, uvést kontaktní údaje pro redakci (jméno, telefon, adresa, e-mail) [Langner, 2000, Arbeitsbogen „Presseinformation“].

Aby se předešlo zklamání, je třeba žáky upozornit, že ne každá tisková zpráva je otištěna. Pokud se však zveřejnění povede, může to být příslibem pro příští materiálně-technickou pomoc nejen ze strany vedení školy, ale i ze strany radnice a dalších orgánů veřejné správy, popř. i ze strany soukromého sektoru, který může sponzorovat budoucí projekt.

## 7.8 Propojení s prvky estetické výchovy

Environmentální témata lze na základě principů činnostně orientovaného vyučování výhodně zakomponovat do výtvarných, hudebních a tanečních aktivit. Práci můžeme motivovat pohádkou, příběhem, básničkou nebo písničkou v naší interpretaci nebo využijeme hudební nahrávku, literární ukázkou, ilustraci, fotografii nebo jiný autentický materiál. Je třeba **probudit zvědavost** žáků, aby se na prvky estetické výchovy těšili a nepovažovali je za nutné zlo. Např. k tématu Ekologické bydlení snů (*Öko-Traumhaus*) můžeme přinést do výuky pohlednice z Vídně, fotografie domů Friedensreicha Hundertwassera či monografii s ukázkami jeho malířského umění. Žáci pak podle věku buď staví barevné domy z kostek, nebo malují, jak by si představovali ekologický dům, popř. vytvářejí koláž z ubrousků, alobalu, celofánu, lepenky apod.

Výtvarné aktivity rozdělíme na aktivity bez pomůcek a výtvarné aktivity s pomůckami. **Výtvarné aktivity bez pomůcek** jsou nejméně náročné na přípravu. Obvykle potřebujeme jen tužku, pastelky a papír. V kapitole 5.3 byl uveden jako příklad Kreslený diktát („*Zeichnendiktat*“). Aktivitou vhodnou jak pro seznamování nových skupin, tak pro prohlubování vzájemného poznání v průběhu školního roku je Můj erb („*Mein Wappen*“). Navazuje na středověkou rytířskou tradici, kdy rytíři měli své



úspěchy vyobrazeny na erbu. Každý žák namaluje do předtištěného erbu, co se mu během roku, měsíce nebo týdne podařilo. Následuje práce ve dvojicích. Každý z dvojice se snaží interpretovat erb svého spolužáka a na závěr jej prezentuje ostatním v plénu. U mladších žáků můžeme erb zaměřit např. na aktivity v oblíbeném ročním období, ostatní žáci pak hádají, o které roční období se jedná. U starších žáků lze erb zaměřit geograficky (např. moje oblíbené místo) nebo ekologicky (např. moje představa o ideálním světě) [Vávra, 2005, s. 26]. Pokud se žáci již dobře znají a panuje ve třídě důvěra, využijeme aktivitu Sen („*Traum*“), která otevírá náhled do duše ostatních spolužáků [Winkel, 1995, s. 244]. Žáci namalují svůj sen, který se jim zdál v poslední době, a pojmenují jej v cizím jazyce. Prezentace probíhá obdobně jako u předešlé aktivity, tj. každý prezentuje sen svého spolužáka. Další možností je aktivita „Smajlík, mračoun a poker face“ („*Smiley, Frowny und Pokerface*“). Jedná se o tzv. emotikony, které se užívají v komunikaci přes sms. Emotikony představují grafickou podobu emocí a doplňují písemné sdělení. Každý žák si vylosuje symbol „smajlík“ 😊, „mračoun“ ☹ nebo „poker face“ :-|, podle kterého nakreslí, s čím je nebo není spokojen ve vztahu k životnímu prostředí, popř. k čemu má neutrální postoj, co je mu lhostejné, co ho netrápí atd. Obrázky musí být co největší. Jeden žák poté předstoupí před ostatní s obrázkem a někdo z pléna má obrázek okomentovat a uhádnout, který emotikon si prezentující vylosoval (např. *auf dem Bild gibt es nur Autos und keine Fahrräder, ich sehe da auch keine Bäume. Ich denke, dein Emoticon ist ein Frowny*).

**Výtvarné aktivity s pomůckami** rozvíjejí kreativitu a fantazii žáků, podporují rozvoj jejich výtvarně-technických dovedností, mj. stříhání, lepení, skládání, vytrhávání, mačkání. Žáci pracují samostatně nebo ve dvojicích. Nejobvyklejšími produkty jsou přáníčka ke Dni matek, k Vánocům a k Velikonocům, dále tvorba různých ozdob (např. panenka jako přívěsek na klíče) a suvenýrů (např. pro dobročinnou burzu nebo bleší trh). Aktivitu „Váza plná květin“ (*Vase voll von Blumen*) můžeme uspořádat u příležitosti Dne matek. Pro vázu potřebujeme barevnou vlnitou lepenku, barevné papíry, nůžky, měkkou tužku, kulatou krabičku od sýra, čtvrtlitrovou sklenici na zavařování, lepidlo a sešívačku. Postup: „Vlnitou lepenku nalepíme ke krabičce od sýra, vytvoříme kulatou vázu, její okraje slepíme nebo spojíme sešívačkou. Jednu šablonu květiny obkreslíme na různé barevné papíry, vystříhneme a lepíme je na obal vázy“ [Vondrová, 2009, s. 30]. Květiny nebudeme kupovat ani je trhat v přírodě, ale rovněž je zhotovíme

[podrobný postup: Vondrová, tamtéž]. Zbývá připravit text přáníčka v cizím jazyce. K tématu Řeka (*Fluss*) můžeme ve dvojicích vyrobit kompozici z klasických i atypických výtvarných materiálů, např. řeku vytvoříme z natrhaných pruhů modrého papíru, loď zhotovíme z houbičky na nádobí, stěžeň z větvičky, plachtu z bílého papíru, hlavu ryby z plastového víčka od limonády a postavu člověka z kolíčku, na kterém je nalepeno kolečko papíru jako hlava. To vše postupně lepíme na balicí papír a domalujeme sluníčko, oblohu, stromy, ptáky atd. Mluvíme pak o různých funkcích, které řeka má (dopravní, rekreační, energetická, ekosystémová atd.) [Vondrová, 2009, s. 66]. K tématu Zvířátka na zahradě (*Tiere im Garten*) se hodí výroba ježka (tělo je z kartáče na podlahu, nohy ze čtyř plastových víček od limonády). Připomeneme, že ježek je hmyzožravec, a hovoříme o dalších zvířátkách, které obývají naše zahrady [další náměty viz Vondrová, 2009].

**Hudební aktivity** rozdělíme na receptivní (poslech nahrávky) a produktivní (vlastní zpěv, skládání písniček). Na úvod vyučovací hodiny (přivítání a motivace) a závěr vyučovací hodiny (rozloučení) se hodí písničky, které již žáci dobře umí (podrobněji v kapitole 7.1 u principu provázanosti s prvky estetické, pohybové a dramatické výchovy). Nácvik nových písniček provádíme během vyučovací hodiny, např. pro osvěžení po probrání obtížné látky. Pěkné písně s environmentální tematikou uvádí Kreuzer, jejich obtížnost je však různá, např. *Das Lied von der Müllabfuhr* obsahuje řadu konjunktivů (např. „*Was täte jeder von uns nur, gäb's bei uns keine Müllabfuhr, dann ständen wir nur rum und guckten dumm*“) [1995, s. 13]. Takovou písničku můžeme v celé verzi zařadit do vyučování pokročilejších, pro méně pokročilé vybereme např. jen jednu nebo dvě sloky. Některé písničky lze doprovodit dramatizací, např. u *Fahrradsong* žáci šlapou na pedály, rukama znázorňují, že se drží řídítek, cinkají na zvonek apod. Pokud je v učebně oddechový kout s kobercem, dá se pantomima ztvárnit i dynamicky. Jeden žák může být určen, aby mezi slokami vyvolával různé výstražné signály, např. „*Mitten durch die Pfütze! Achtung, Bordsteinkante! Vorsicht, Sonntagsfahrer!*“ [Kreuzer, 1995, s. 12]. Někteří učitelé texty písniček využívají k recitaci, pro žáky je to ovšem ochuzení. V tabulce je uveden celý text [Kreuzer, 1995, s. 11-12]:

<i>Fahrradsong</i>	
1. <i>Wir brauchen nicht zu tanken, kein Öl und kein Benzin. Und wollen wir zum Spielplatz, bringt uns das Fahrrad hin.</i>	3. <i>Kein Motor und kein Auspuff. Wenn man das Rad benutzt, dann wird auch unsre Umwelt vom Fahrrad nicht verschmutzt.</i>
2. <i>Wir fahren schnell und leise, kein Lärm und kein Gestank. Wir treten die Pedale, das hält uns fit und schlank.</i>	4. <i>Heute morgen sagt mein Vater. „Ich lass’ das Auto stehen und nehme mir mein Fahrrad und fahr’ mit Tempo zehn!“</i>
<p>(další písně viz: Kreuzer, R., Edelkötter, L. <i>Mit Kindern unsere Umwelt schützen. Spiellieder. Ein Lese-Lieder-Arbeitsbuch für Kinder und Erwachsene, die unsere Umwelt schützen und erhalten wollen.</i> Drensteinfurt : Musikverlag Ludger Edelkötter, 1995. 134 s.)</p>	

Tabulka č. 47 *Příklad hudební aktivity s environmentální tematikou*

Na závěr uvedme příklad **výtvarně-taneční aktivity** Maska (*Maske*) k tématu Život v Africe (*Leben in Afrika*). V motivační fázi ukazujeme fotografie z Afriky (např. venkovská oblast, město, luxusní čtvrť, chudinská čtvrť, poušť, savana, prales), posloucháme africké rytmy, ptáme se, zda zná někdo Afriku jinak než ze zájezdů cestovních kanceláří do Tuniska a Egyptu, hovoříme o tradicích a rituálech. „K rituálům mnohých kmenů patří i výroba masek a tanec s nimi. Tancem s maskami vyjadřují svou vděčnost k dobrým silám přírody, bohům a snaží se odradit ty zlé, demony. Některé tance mají přivolat dobrou úrodu nebo dostatek deště“ [Vondrová, 2009, s. 120-121]. Žáci následně z krabice od bot nebo od bonboniéry vyrábí masku ve tvaru oválu, obdélníku nebo trojúhelníku, zdobí ji barvami nebo přírodninami a udělají dva otvory pro zavěšení, kterými protáhnou obrázek a jeho konce svážou k sobě. Na závěr žáci stojí v kroužku, drží masky v rukou před obličejem a tančí do rytmu africké hudby. V evaluační fázi se vyjadřují k ostatním maskám, hodnotí jejich originalitu [Vondrová, tamtéž]. Je možné uspořádat soutěž o nejzajímavější masku.

## 7.9 Propojení s prvky pohybové a dramatické výchovy

Prvky pohybové a dramatické výchovy mají z hlediska integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků **řadu výhod**, které shrneme do sedmi bodů [Billows, 1995]:

1. informace se dostávají k žákovi všemi smysly → trvalejší fixace učiva,
2. sociální formy práce → posílení vztahů žák & žák a také žák & učitel,
3. využití gestiky a mimiky → opora pro žákovo vyjadřování a pro kompenzační strategii („*Sprechen mit Händen und Füßen*“),
4. možnost opakované zkoušky → ochrana před selháním a ztrapněním, které hrozí v reálných situacích,
5. probuzení žákova temperamentu → spontánnost, přehánění, vtip, exhibicionismus, zvědavost a radost z nových situací,
6. estetický a poznávací efekt → informace o skutečném divadle, literárních dílech a poezii prostřednictvím školní dramatizace,
7. pamětní učení zábavnou formou → efektivní náhrada za autentické cizojazyčné prostředí.

Pro potřeby systematizace rozdělíme dramatizaci do čtyř skupin: přípravné formy, pantomimické formy, komplexnější formy a diskusní formy. **Přípravné formy** jsou úvodní pohybová a dramapedagogická cvičení, která slouží především k aktivaci krevního oběhu, zásobování těla kyslíkem, stimulaci mozku a podpoře učební motivace. Cílem je obnovení energetických zásob pro pokračování v další práci a lepší koncentraci. Východiskem je myšlenka, že učení se neodehrává pouze v hlavě. Myšlení, inteligence a kreativita jsou funkcemi celého těla. Učení tedy musí být v přiměřené míře spojené s tělesným pohybem, což dokládají vědecké poznatky mozkové fyziologie („*Gehirnphysiologen sagen uns, dass die Bewegung des Körpers von frühester Kindheit an eine wesentliche Rolle bei der Entstehung von Nervenzellen und neuronalen Netzwerken spielt*“) [Brenner, 2011, s. 89]. Ve vyučování to znamená spojit sezení coby centrální držení těla během školního dne tu a tam s pohybovými prvky. Je smysluplné zahájit koncentrační cvičení vsedě na židlích („*Sitz-Starter*“), protože žáci nemusí překonávat tolik zábran jako při cvičení vestoje nebo při chození či pobíhání v prostoru. Kromě toho se dají tato cvičení (protahování, zívání, kroužení pánví, klepání ukazováčkem na stůl atd.) nejnázem a nejrychleji realizovat i v učebnách, které jsou kompletně vybaveny nábytkem. Pokyny jsou formulovány vždy v cizím jazyce, např. při tření rukou („*Händereiben*“) udělíme pokyn: „*Reibt die Handflächen, bis sie warm*

werden. Übertragt die Wärme durch Berührung auf die Augenlider und das übrige Gesicht. Schließlich massiert eure Ohren“; při cvičení na tlak rukou proti nohám („Beinedrücken“) dáme pokyn: „Sitzt möglichst breitbeinig, kreuzt die Arme vor dem Körper und drückt die Handflächen gegen die Innenseiten der Oberschenkel. Fünf bis zehn Sekunden lang übt so mit den Armen deutlichen Druck und mit den Beinen Gegendruck aus. Dann schüttelt zur Entspannung eure Arme aus und wiederholt die Übung“ [Brenner, 2011, s. 88]. Kolem poledne nebo při odpoledním vyučování je smysluplné pro obnovu tělesné a duševní výkonnosti zařadit koncentrační cvičení vestoje („Steh-Starter“). Z Brennera vybíráme čtyři příklady [2011, s. 90]:

- ❖ Vzdušný zámek („Luftschloss“): žáci malují levou rukou ve vzduchu zámek (leváci pravou rukou),
- ❖ Čištění zubů („Zähneputzen“): žáci si imaginárně střídavě levou a pravou rukou čistí zuby, přičemž drží paže vodorovně,
- ❖ Boxování („Boxen“): žáci rychle boxují dopředu do vzduchu proti imaginárnímu protivníkovi, přičemž střídavě je jedna ruka zatnutá v pěst a druhá má prsty roztážené,
- ❖ Vojenský marš („Überkreuzbewegung“): žáci maširují na místě tak, že zvednou levé koleno a obě paže před tělem natáhnou doprava, následuje zrcadlovitý pohyb (pravé koleno nahoru, paže doleva).

K přípravným formám patří rovněž práce s hlasem. Vybereme krátký situační dialog nebo scénku z učebnice nebo jiného učebního materiálu. Žáci čtou text individuálně nebo sborově nestandardním způsobem, např. zpomaleně, zrychleně, nahlas, potichu, vesele, direktivně. O způsobu čtení též může rozhodnout hod hrací kostkou, jestliže předem jednotlivá přídavná jména očíslováme (např. 1 = *langsam*; 2 = *schnell*; 3 = *laut*; ...). Druhou možností je Cesta do fantazie (*Phantasiereise*): Učitel vypráví harmonický příběh z přírody nebo naopak stresující zážitek z města. Žáci k vyprávění produkují zvuky a doprovázejí jej gesty [Billows, 1995]. Třetí možností je těsný dialog a dialog na distanc (můžeme vysvětlit rozdíl mezi intimní a sociální vzdáleností, přičemž obě vzdálenosti se směrem na sever Evropy zvětšují). Čtvrtou možností je vyjádření vzdáleností nebo silou hlasu svůj postoj k probíranému tématu.

**Pantomimické formy** jsou vyvážením k nadměrné mnohmluvnosti, která často cizojazyčnou výuku provází. Hendrich k dramtizaci podotýká, že „někdy se komunikace ani nemusí realizovat verbálně“ [1988, s. 314]. Žáci si při pantomimě vyzkouší, jak důležitou roli hraje nonverbální komunikace. Všechny pokyny a texty předložené učitelem jsou v cizím jazyce. Prvním příkladem je ztvárnění věty nebo slova ze zadaného jazykového materiálu (úkoly na bázi hry Activity). Druhým příkladem je tiché napodobení, jak se chová určitý spolužák k přírodě a ke svému okolí (během cca 15-20 sekund předvádí jeden žák typické pohyby, gesta a chování v prostoru jiného žáka; ostatní hádají). Pro dotčeného žáka je tato aktivita zpětnou vazbou, jak jeho chování k přírodě a okolí vnímá kolektiv. Učitel musí být připraven zasáhnout, pokud by některý žák měl být pantomimou zesměšněn. Na závěr žáci diskutují, jaké poznání jim tato aktivita přinesla o sobě samých. Třetí možností je aktivita Divadlo na playback („*Playback-Theater*“), kterou v 70. letech 20. století rozpracoval Jonathan Fox. Divadlo na playback vychází z kulturních tradic předliterární doby, kdy vyprávěné příběhy účastníci spontánně scénicky předváděli [Brenner, 2011, s. 145]. Podobně ve výuce mají žáci ztvárnit prožitky, které jim vyprávěl spolužák (např. z prázdnin, ze sportovního utkání, z výuky, z kina). Po každé pantomimě se prezentující žák vyjádří, zda provedení bylo z jeho pohledu výstižné. Jako čtvrtou možnost uvedme ztvárňování problematických témat (např. týrané zvíře, utržená květina, obelhaný člověk) ve formě živé sochy. Žák pak odpovídá ostatním, jak se cítil. Tato aktivita zesíleně rozvíjí environmentální senzitivitu. Pátá vhodná aktivita se jmenuje Vítačí rituály („*Begrüßungsrituale*“) a propojuje pantomimu s interkulturní výchovou. Žáci se dozvídají o zvycích v jiných zemích a zdraví se neobvyklým způsobem. Rituály jsou popsané na jednotlivých kartičkách. Každý žák si vylosuje jednu kartičku (viz následující příklady) a pozdraví několik spolužáků, kteří hádají, o jakou národnost se jedná [Brenner, 2011, s. 69]:

- *„Als Deutsche schüttelt ihr euch die Hände,*
- *als Assyrer gebt ihr ein Kleidungsstück her,*
- *als Japaner legt ihr die Handflächen auf die Oberschenkel und verbeugt euch,*

- *als Inder legt ihr die Innenhandflächen aneinander und verbeugt euch leicht,*
- *als Kupfer-Eskimos schlägt ihr euch mit der Faust leicht gegen Kopf und Schulter,*
- *als Eipo von Neuguinea schweigt ihr,*
- *als Loango klatscht ihr in die Hände,*
- *als Lateinamerikaner legt ihr den Kopf auf die rechte Schulter des Gegenübers und schlägt dreimal auf den Rücken; dasselbe dann noch einmal von links“ [Brenner, 2011, tamtéž].*

Ke **komplexnějším formám** patří hraní rolí, práce s problémovými kartičkami, dramatické vyprávění (např. doplňování konců vět v příběhu), dokončení příběhu (např. z pozice optimisty nebo pesimisty), tvorba dialogu podle abecedy (příklad: *Also, wie war es gestern?* → *Bist du neugierig?* → *Charakteristisch für mich ist, dass ich ja immer neugierig bin!* ...), dramatizace vtipů a dialogů, komentování předváděné scénky diváky (např. scénka u zubaře z pohledu dobře a špatně naladěné osoby) či sepsání scénky podle obrázků. Časově náročnější na přípravu jsou divadelní projekty, adaptace známých dramát (na mezinárodní divadelní přehlídce soukromých a církevních škol režíroval autor disertace mj. *Život Galileův* od Bertolta Brechta) nebo psaní divadelních her vlastních. Než se však žáci pustí do samostatné tvorby, měli by se seznámit alespoň s hrubými základy dramaturgie. Billows uvádí příklady postupů známých dramatiků, např. moment překvapení u Friedricha Dürrenmatta (scéna u stolku s kávou není nic dramatického, pokud ale v jednom šálku je jed, stává se vysoce dramatickou; analogicky je zajímavější scénka, kdy zákazník chce půlku housky nebo kdy pekař prodává starý chléb jako něco výjimečného), groteskní pojetí každodenních situací u Eugène Ionesca či zcizovací efekt u Bertolta Brechta (mj. vystupování z role, komentování přítomnosti, upozornění na společenské problémy, vyburcování k přemýšlení prostřednictvím tragičnosti, diskuse v rámci hry, změny tempa, hlasu, postoje) [1995]. Pro rozvoj produktivních dovedností je vhodná nízká míra determinace (*Undertetermination*), tj. neurčitost (zadání pouze základních parametrů hry, ale ponechání prostoru pro fikci a fantazii). Pro rozvoj receptivních dovedností lze doporučit vysokou míru determinace

(*Überdeterminanion*), tj. určitost spočívající v zadání přesných vět a přesného způsobu předvedení (např. text večerních zpráv zazpívat jako operní zpěvák) [Billows, tamtéž].

Dramatizaci a pohybové aktivity je z hlediska zdraví žáků žádoucí provádět v přírodě na čerstvém vzduchu. Ne vždy je to (např. kvůli počasí) možné. Pak je třeba volit pohybové aktivity, které se dají realizovat i ve třídě. Osvědčují se **diskusní formy** se zapojením pohybu. Např. Proměnlivá diskuse („*Kugellager*“ též „*Zwiebelgespräch*“ či „*Speed-Dating*“): Žáci sedí ve dvou soustředných kruzích a diskutují. Po krátké době učitel zaklepe na tabuli a žáci ve vnitřním kruhu se posunou ve směru hodinových ručiček o dvě místa dále, takže každý žák má nového partnera pro rozhovor. Po dalším signálu učitele se posouvá vnější kruh o dvě místa dále proti směru hodinových ručiček atd. Tato forma je vhodná také tehdy, když má třída problém s diskusí v plénu [Brenner, 2011, s. 213]. K zaujetí stanoviska na probírané téma můžeme využít také Nabalovací diskusi („*Schneeball*“ též „*Wachsende Gruppe*“) [Brenner, 2011, s. 76]. Každý žák si napíše ke stanovenému environmentálnímu tématu pět aspektů. V druhém kole se vytvoří dvojice a každá se musí shodnout na pěti společných aspektech k danému tématu. Ve třetím kole se sesednou dohromady čtveřice, ve čtvrtém kole skupiny po osmi, které se opět musí shodnout na pěti aspektech. Výhodou tohoto postupu je, že si každý žák nejprve promyslí argumenty a pak je probere se spolužákem, takže i tišší spolužáci se dostanou ke slovu („*Das Verfahren hat aktivierenden Charakter, da seine Prozesslogik alle Schüler ins Spiel bringt*“) [Brenner, tamtéž]. Dodejme, že i pro zařazování estetických, pohybových a dramatických prvků do výuky platí zásada vyváženosti, tj. že by se tak nemělo dít na úkor dalších složek výuky cizího jazyka (např. extrém, kdy se ve výuce angličtiny každou hodinu rozebírala písnička).



## ČÁST III. APLIKACE ENVIRONMENTÁLNÍCH TÉMAT VE VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍCH

---

### Kapitola 8. Postoje vybraných subjektů k integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků v České republice

#### 8.1 Analýza potřeb z hlediska vyučujících

Řešení výzkumného problému č. 1 přináší odpovědi na otázky, jaké jsou postoje vyučujících, institucí a firem k integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků v České republice a jak reflektují probíraná environmentální témata potřeby praxe. Kapitola 8.1 se zabývá preferencemi vyučujících (nejčastěji probíraná témata, chybějící témata, přiřazení témat jednotlivým ročníkům, osvědčené formy práce, vyzkoušené aktivity, problémy při integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků a návrhy na jejich řešení, stěžejní didaktické principy), kapitola 8.2 preferencemi institucí a firem (požadavky na jazykové dovednosti zaměstnanců, příležitosti pro využití cizojazyčných znalostí, okruhy slovní zásoby v podnikové praxi). Výzkum potřeb z hlediska vyučujících je **orientován kvalitativně**, vychází z fenomenologie, tj. zachycuje zkušenosti konkrétních pedagogů včetně subjektivních aspektů jejich práce, přičemž připouští „existenci více realit“ [Chrásková, 2007, s. 32]. Zjišťuje, jaká environmentální témata mají význam ve výuce cizích jazyků a jaké aktivity považují učitelé cizích jazyků za smysluplné při probírání těchto témat.

Protože pro oblast životního prostředí může mít samotná metoda dotazníku omezenou validitu (vědomá i podvědomá stylizace odpovědí, ovlivnění médií, nedostatečná koncentrace při vyplňování odpovědí), byla doplněna **explorativní metodou formou řízených rozhovorů a besed**. Besedy probíhaly v letech 2006-2008 v návaznosti na projekt JPD3 Ekogramotnost pro udržitelný rozvoj v Praze (konference pro výměnu zkušeností napříč jednotlivými předměty proběhla v listopadu 2007 pod záštitou ESF a Magistrátu hlavního města Prahy) [Švecová, 2007]. Metodiky pro integraci environmentální výchovy do jednotlivých vyučovacích předmětů zpracovávala Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta a Klub ekologické výchovy, o. s.,

metodiky pro integraci environmentální výchovy do výuky německého a anglického jazyka Jazykové studio Rolino, s.r.o. Výzkumný tým tvořili metodici cizích jazyků Libuše Novotná, Ludmila Bláhová a autor disertační práce, garantem pro environmentální část byla Michaela Kropáčková. Pro spolupráci bylo osloveno 95 učitelů cizích jazyků pražských základních a středních škol, z nichž se do projektu prezenčně zapojilo 22 (4 ze základních škol, 18 ze středních škol). Jejich školy se staly pilotními školami, odkud se zkušenosti v dalších letech přenášely do dalších škol.

První kolo besed s učiteli německého a anglického jazyka se uskutečnilo na **zahajovacích seminářích**, které spočívaly v ukázce vyučovacích metod, forem a postupů s cílem inspirovat učitele při tvorbě vlastního systému zavádění prvků environmentální výchovy do výuky cizích jazyků na základě rámcových vzdělávacích programů pro základní a střední školy. Tato fáze byla především seznamovací, účastníci si vymezovali, co vše patří do environmentální výchovy a diskutovali, jaké jsou výhody a nevýhody různých vyučovacích postupů (např. aktivní získávání slovní zásoby prostřednictvím četby a následující práce s textem, interaktivní cvičení ve skupinách, brainstorming, tříkrokové interview, pojmové mapy, poslechová cvičení, úlohy na vyhledávání a zpracování informací, projekty, aktivizující metody a didaktické hry).

Druhé kolo besed se konalo na navazujících seminářích, kde účastníci prezentovali vlastní příspěvky (cvičení, hry a texty s environmentální tematikou, ukázky slovní zásoby a frazeologie, audio, video, CD, projekty pro jednotlivé typy škol apod.). Každý účastník navazujícího semináře obdržel zpracované konkrétní ukázky výukových materiálů a vyplnil **dotazník** s následujícími otázkami:

1. Která environmentální témata považujete za vhodná pro využití ve výuce cizích jazyků? V jakém ročníku?
2. Jsou nějaká environmentální témata, která považujete za nevhodná? Proč?
3. Které aktivity považujete za vhodné pro integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků?

Dotazníkovou metodou byla zjištěna environmentální témata, která učitelé cizích jazyků považují za vhodná pro využití ve výuce. Následuje **deset nejčastěji uváděných**

**témat** (v závorce jsou uváděna příslušná podtémata, která se v odpovědích také objevovala):

- zvířata (domestikace zvířat, chov domácích zvířat, exotická zvířata, adopce zvířat, práva zvířat, zásady bezpečného kontaktu se zvířaty),
- zdravý životní styl (život jako hodnota, denní režim, zdravé stravování, zdravotní prevence, prevence AIDS, sport, léčivé rostliny, architektura a zásady pohody vnitřního prostředí – tepelná, zraková a sluchová pohoda),
- počasí a roční období (lidské aktivity a svátky během roku, oblíbené měsíce, předpověď počasí, klima v ČR a ve světě, živelné pohromy),
- odpady (minimalizace obalů, třídění odpadů, výroba z recyklovaných surovin, spalovna, skládka, sběr papíru, hliníku, plastových víček apod.),
- změny životního prostředí a jejich důsledky (znečištění životního prostředí, kvalita vzduchu, kyselý déšť, skleníkový efekt, klimatické změny, ozonová díra, civilizační nemoci, astma a alergie),
- zdroje energie (dostupnost a bezpečnost různých zdrojů energie, energetická náročnost českého hospodářství, úspory energie),
- regionální specifika (bydlení ve městě a na venkově, život v Praze),
- ochrana přírody (vztahy člověka a životního prostředí, zásady jednání v přírodě, situace v ČR a v zemích jazykové oblasti, chráněné rostliny a zvířata, chráněná území, naučné stezky, arboreta, učebny v přírodě),
- les (funkce lesa, stromy, lesní plody, lesní zvěř, turistika, písně o lese),
- voda (funkce vody, vodní toky, život v řekách, mořích a oceánech, koloběh vody v přírodě, pitný režim, kohoutková a balená voda, léčivé prameny, znečištění vody, čistička odpadních vod).

Konkrétní **ročníky k jednotlivým tématům** učitelé nepřiradili. Uvedli, že záleží na typu školy, na úrovni pokročilosti v cizím jazyce a na hodinové dotaci pro daný cizí jazyk. Je dobré se k probraným tématům vracet ve vyšších ročnících prostřednictvím rozšířené slovní zásoby. V zásadě byla shoda na obvyklém principu, že nejprve by se

žáci měli seznamovat s tématy, která jsou jim nejbližší a která znají ze svého života (např. rodina, denní režim, bydlení, stravování, cesta do školy). Za velmi oblíbené téma jsou považována zvířata, ať už domácí či exotická. Ucelenější znalosti průřezových témat (např. voda, les, zdravý životní styl) učitelé pokládají za součást všeobecného vzdělání. Probírání těchto témat by mělo postupovat všemi ročníky ZŠ a SŠ, v závislosti na znalostech cizího jazyka v odpovídající úrovni obtížnosti.

Na otázku, zda jsou nějaká **environmentální témata nevhodná**, dvacet učitelů neodpovědělo, odpověděli pouze dva učitelé. V jednom případě se objevilo, že se do výuky cizích jazyků nehodí témata příliš odborná s náročnou slovní zásobou. V druhém případě bylo uvedeno, že by se učitel měl vyhnout tématům, která jsou pro něj nepříjemná, se kterými má osobní nebo náboženský problém, protože by z něj mohla být patrná nejistota.

Otázka, které aktivity považují učitelé za vhodné pro integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků, byla oproti tomu zodpovězena všemi učiteli, často byly popsány konkrétní osvědčené aktivity včetně metodických doporučení. Z řady **podnětů středoškolských učitelů** vybíráme ty nejzajímavější:

- strukturování slovní zásoby do tabulek a pojmových map – zachycení způsobu života zvířat cílové jazykové oblasti (např. téma „australská zvířata“ – rozměry, váha, strava, pití, spánek, očekávaná délka života, speciální znaky),
- diskuse – studenti vyjadřují své myšlenky a nápady na zadané téma (např. téma „svět by mohl být lepší místo k životu“ – pořádek, péče o zahradu, úsměv, hezká slova, ohleduplnost a zodpovědnost ke svému okolí, pomoc turistovi),
- problémové vyučování – hledání historických souvislostí, příčin, důsledků a možných řešení ekologických problémů (např. „*background – causes – effects – solutions*“),
- práce s textem – text coby zdroj inspirace a základních informací je nejrozumnějším způsobem zpracováván a rozvíjen (např. báseň „*Wenn ich*

*leben will*“ od Ericha Frieda; využití zpětného projektoru, zápis hypotéz, tvorba vlastních variant pokračování básně),

- práce s obrázky – příčiny vzniku situace na obrázku a její následky (např. téma „živelné a sociální pohromy“),
- projekt – podporuje citlivé vnímání různých kulturních i přírodních prostředí a posiluje pozitivní mezilidské vztahy (např. adopce na dálku formou dopisování).

Odezva mezi učiteli základních škol byla menší, podněty přicházely převážně od vyučujících anglického jazyka. **Příspěvky učitelů základních škol** se zaměřovaly na drobnější aktivity a miniprojekty, z nichž uvádíme:

- práce s kartičkami – upevňování jazykových prostředků ve spojení s každodenními činnostmi (např. předložkové vazby),
- hry, scénky, skeče – vhodné na procvičování slovní zásoby (např. vytleskávání environmentální slovní zásoby),
- miniprojekt – ochrana zvířat (např. šíření petice).

Třetí fáze explorativní metody spočívala v řízených rozhovorech a e-mailové komunikaci s cílem zjistit získané **zkušenosti s integrací environmentálních témat**. Na této fázi výzkumu se podílel stejný soubor osob, tj. 22 učitelů základních a středních škol, z nichž cca polovina odpovídala stručně, druhá část poměrně podrobně až do rozsahu dvou stran A4. Za všechny jmenujme podněty Jany Formanové ze SPŠE V Úžlabině, která zpracovala přehled učebních materiálů, ve kterých se objevuje environmentální tematika včetně uvedení stran a typů cvičení s procvičovanými dovednostmi (v rešerši se objevily učebnice *Themen aktuell 1-2; Delfin 1-2; Sprechen Sie Deutsch? 2; Direkt 1; Deutsch mit Grips; Generation E; Unternehmen Deutsch* atd.). Cílem této komunikace s učiteli bylo identifikovat:

1. témata, která učitelům v učebních materiálech chybějí,
2. organizační formy výuky, které se při integraci osvědčily,

3. problémy, které se při integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků vyskytly, popř. návrhy na jejich řešení.

První bod sondoval **chybějící témata v učebních materiálech**. Zde lze názory strukturovat do tří skupin podle typu škol: I. čtyři učitelé základních škol; II. sedm učitelů gymnázií; III. jedenáct učitelů středních odborných škol. Učitelé základních škol (např. vyučující německého jazyka, která pracuje převážně se začátečníky a mírně pokročilými žáky v 7. - 9. ročníku) by uvítali více environmentálních témat, která by reflektovala nižší pokročilost žáků (pro pokročilejší není problém získat materiály z Internetu nebo z časopisů typu *Freundschaft* pro němčinu nebo *Bridge* pro angličtinu). Učitelé gymnázií neuváděli konkrétní témata, která jim chybí, jejich odpovědi se pohybovaly v obecnější rovině. Ocenili by např. větší nabídku výběrových textů pro práci ve skupinách či diferencované penzum učiva (texty a úkoly v různém stupni obtížnosti podle toho, zda student bude z cizího jazyka maturovat či ne). Studentům by měla být nabídnuta možnost volby environmentálních témat se zřetelem k jejich zájmům a pozdějšímu studiu na vysoké škole. Jako zdařilý příklad diferenciacce byla uvedena online podpora k učebnici *Berliner Platz* (např. diktáty ve dvou úrovních obtížnosti – s méně a více mezerami na doplnění). Byl konstatován malý počet problémových úloh v učebnicích cizích jazyků (např. formulování tipů pro správné zacházení se psy, seřazení věcí pro evakuaci záchranným člunem z hořící lodi). Vyučující němčiny na pražských středních odborných školách se obvykle potýkají s nižší hodinovou dotací oproti výuce anglického jazyka a někdy i nižší motivovaností studentů (němčina nebývá volena jako maturitní předmět). Oproti obecně zaměřeným tématům vyučující doporučují témata konkrétnější, která jsou studentům odborně i zájmově blízká (např. *Informatik, Computergrafik, Telekommunikation, Optik, Verkehr, Energetik*). Environmentální problematiku je účelné žákům středních odborných škol zprostředkovávat prostřednictvím témat souvisejících s profilem školy (např. *Alternative Antriebe, Elektro-, Erdgas- und Wasserstoffautos, Solarenergie, Zukunftstechnologien*).

Druhým bodem řízených rozhovorů a e-mailové korespondence byly **organizační formy výuky**, které se osvědčily při integraci environmentálních témat. Kalhous připomíná, že definice organizační formy výuky není v pedagogické terminologii jednoznačně ustálena, zpravidla se hovoří o „uspořádání vyučovacího procesu“ [2002, s. 293-294]. Jako vodítko pro aplikaci explorativní metody posloužilo

rozčlenění organizačních forem v publikaci *Školní didaktika* [tamtéž, s. 294-305]. Toto pojetí upřednostňuje hledisko typu komunikace (tj. řízení práce žáka ve spojení s vhodnými metodami) před hlediskem typu edukačního prostředí, jež nemůže být v praxi vždy dodrženo (např. při upevnění nábytku k podlaze). V odpovědích učitelů se objevovala výuka projektová, skupinová (kooperativní), frontální (hromadná) a diferencovaná (vnitřní a vnější diferenciací). Žádný učitel nezmínil výuku individualizovanou (výhodisko: daltonský laboratorní plán), otevřenou (výhodisko: Celestin Freinet), týmovou (spolupráce více učitelů, např. oborový tým složený u učitelů stejné aprobace či tým složený z učitelů různých oborů) a individuální. Celkově převládal názor, že by se mělo jednat o vyvážený mix organizačních forem (např. frontální práce s písní *Mein Name ist Mensch* od Xaviera Naidoo; nácvik dialogů ve dvojicích na téma oblíbené roční období; vyhledávání informací o přírodních a ekologických katastrofách ve skupinách; projekt *Das kann wirklich jeder* přinášející jednoduché nápady doprovázené ilustracemi typu *Pappverpackung statt Kunststoff, Duschen statt Baden, Taschen statt Plastiktüten, Glas statt Dosen, Kippen in den Mülleimer statt ins Klo, ...*). Jako příklad vnitřní diferenciací byla uvedena třída oktáva EKO Gymnázia, kde část maturujících z němčiny pracovala s textem na téma *Abfallwirtschaft* a strukturovala problematiku odpadového hospodářství, zatímco nematuritní část obdržela kartičky s názvy odpadů a přiřazovala je k sadě papírů (barva žlutá, zelená, modrá, hnědá, oranžová a bílá – nadepsaná *Der Sammelhof*) podle zásad správného třídění odpadů. Jako příklad vnější diferenciací uvedme žáky dvou tříd, z nichž část se zúčastnila exkurze do spalovny Malešice (technicky orientovaní žáci) a část se vydala po stopách památných stromů (žáci orientovaní na ochranu přírody).

Třetím bodem byly **problémy, které se vyskytly** při integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků, popř. návrhy na jejich řešení. Učitelé středních škol si stěžovali na slabé znalosti cizích jazyků u žáků přicházejících ze základních škol, což platí zejména u druhého cizího jazyka. Učitelé základních škol by uvítali možnosti vyučování v přírodě, jaké měla např. ZŠ Pertoldova (blízkost lesa, školní pozemek, školní učebna v přírodě, arboretum a naučná stezka). Obecně se zvýšil počet škol, které se zapojily do ekologických projektů, což ale někteří učitelé vnímali jako zatěžující (tlak ze strany vedení, větší náročnost přípravy, administrativa apod.). Jednomu učiteli vadilo, jak se žáci chovají k majetku školy i k sobě navzájem. Jeden učitel považoval projekty typu Ekogramotnost zbytečné, zahajovací a navazující semináře za ztrátu času.

Oproti tomu se vyskytl názor, že by mělo být zlepšeno vzdělávání pedagogů v environmentální problematice a výměna zkušeností (např. další aktivizující metody, přehled literatury a internetových zdrojů, inspirace integrací environmentálních témat v zahraničí). Učitelé druhého cizího jazyka by uvítali zlepšení jeho postavení (např. vyšší hodinová dotace). Pro některé aktivity (např. exkurze, experimenty, výuka v přírodě) by též pomohl nižší počet žáků ve třídě či dělení třídy.

Poslední fáze analýzy potřeb učitelů probíhala (již mimo projekt JPD3) v letech 2012 a 2013 prostřednictvím **expertních vyjádření**. V rámci Mezinárodní letní univerzity environmentálních věd ISU, která se konala 20. 8. – 9. 9. 2012 ve spolupráci Anhaltské akademie pro energii a životní prostředí Köthen, Univerzity Halle a Technologického centra Dessau, oslovil autor disertační práce sedm odborníků z řad organizátorů, aby posoudili, zda z hlediska životního prostředí mezi navrženými tématy nechybí nějaké zásadní. Odborníci uvedli obnovitelné zdroje energie, ekonomické aspekty trvale udržitelného rozvoje, ekologické řešení mobility a problémy rozvojových zemí. Tři z expertů (Johannes Kardos z Německa, Sergej Bepalko z Ukrajiny a Tanzia Islam z Bangladéše) byli ochotni se k otázce vyjádřit prohloubeně, popsat též zkušenosti ze svých zemí a rozhodnout, které environmentální okruhy je účelné na základních a středních školách vyučovat v cizím jazyce. Johannes Kardos uvedl, že pozitivní reakce u žáků základních a středních škol zaznamenal při exkurzích a terénním průzkumu (např. les, chráněné území, podnik s ekologickým zaměřením), z témat zmínil čistotu vzduchu a vody („*Reinhaltung der Luft und des Wassers*“). Zdůraznil, že nechce témata vyjmenovávat jako výčet, protože existuje řada dalších témat, která může učitel při zohlednění zájmů konkrétní třídy zapojit do výuky cizích jazyků např. formou projektů. Za zásadní didaktický princip při integraci environmentálních témat považuje názornost („*Nicht nur Wiederholung, sondern auch Anschaulichkeit ist die Mutter der Weisheit*“). Sergej Bepalko se domnívá, že již na základních školách by se žáci měli seznamovat s technickými aspekty životního prostředí („*renewables and environmental protective technologies*“). Za nejdůležitější téma považuje recyklaci a využití odpadů („*I would say that waste recycling is the most important topic for children at primary or secondary school*“). Tanzia Islam zmínila na základě zkušeností z Bangladéše čistotu ovzduší, zdravý životní styl a základní hygienické návyky, které by si měli žáci připomínat po dobu celé školní docházky („*wash hands before you eat*“). Hygienu je třeba vidět nejen jako osobní a intimní hygienu, ale i v souvislostech s výživou (např.



cizorodé látky v živočišných a rostlinných produktech), ochranou před chorobami (např. nemoci přenosné pohlavním stykem), správným odíváním (např. oblečení jako ochrana před klimatickými vlivy) a režimem dne (např. biorytmy a duševní hygiena).

Následně požádal autor disertační práce pět germanistů z Ústavu jazykové přípravy na Západočeské univerzitě v Plzni (Eva Formánková, Eva Kahounová, Kateřina Sýkorová, Hana Svobodová, Martin Koblížek), aby na základě svých praktických zkušeností s výukou odborného německého jazyka a s tvorbou elektronických učebních materiálů pro oblast zdravotnictví, práva, strojírenství, elektrotechniky a životního prostředí identifikovali **klíčové didaktické principy** pro zpracování cizojazyčných učebních materiálů s environmentální tematikou. Základem byly vybrané didaktické principy, které uvádí pro environmentální výchovu Beyersdorf: „*Lernzielorientierung, Deutungsmusteransatz, Inhaltlichkeit, Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse (Metakognition), Handlungsrelevanz, Ästhetisierung*“ [1998, s. 304]. Tyto byly doplněny o zásady, které se objevují v českých publikacích u Komenského [1946], Hendricha [1988], Choděry [2000] a Kalhouse [2002]. Pedagogové měli tyto zásady seřadit podle významu, který podle jejich názoru hrají ve vyučovacím procesu a při tvorbě učebních materiálů. Zásadě na 1. místě bylo přiřazeno 10 bodů, zásadě na 2. místě 9 bodů atd. Pokud bylo některým zásadám přiděleno stejné umístění, body byly rozděleny alikvotně tak, aby celkový součet bodů každého pedagoga činil 55 bodů. Pedagogové mohli zásady doplnit o další, nicméně výčet považovali za dostačující. Výsledné pořadí zásad od nejvýznamnější k nejméně významné je uvedeno v tabulce:

DIDAKTICKÉ ZÁSADY PRO INTEGRACI ENVIRONMENTÁLNÍCH TÉMAT DO VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ	
<p><b>VÝZNAMNĚJŠÍ ZÁSADY</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. komplexnost (47 b.)</li> <li>2. orientace na cíle výuky (42 b.)</li> <li>3. aktivnost (40 b.)</li> <li>4. situativnost (38 b.)</li> <li>5. podpora autonomního učení (28,5 b.)</li> </ol>	<p><b>MÉNĚ VÝZNAMNÉ ZÁSADY</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. uvědomělost (24 b.)</li> <li>7. rezultativnost (22 b.)</li> <li>8. angažovanost (14,5 b.)</li> <li>9. jednota vzdělávání a výuky (12,5 b.)</li> <li>10. provázanost s prvky estetické, pohybové a dramatické výchovy (6,5 b.)</li> </ol>

Tabulka č. 48 *Pořadí didaktických principů podle expertního hodnocení*

## Diskuse zjištěných výsledků

Jako nejvýznamnější je hodnocena zásada **komplexnosti**, tj. vyvážený rozvoj všech receptivních a produktivních řečových dovedností. Jak uvádí Choděra, vyvážená komplexnost zpravidla nastává „v dlouhodobě probíhajících, vydatně časově dotovaných jazykových kurzech“ [2000, s. 79]. Následuje zásada orientace na cíle výuky. Výukové cíle by měl učitel formulovat tak, aby „přesvědčil žáky o smysluplnosti výuky ve škole“ [Kalhous, 2002, s. 270]. Zásadu aktivity, která se umístila na třetím místě, považoval za klíčovou již Komenský: „Všemu, čemu se musíme učit, nechť se učíme vlastní prací“ [1946]. Kalhous doporučuje podněcovat aktivitu žáků problémovým způsobem výuky, projektovým vyučováním, vhodně volenými otázkami, samostatnou prací žáků, sokratovským a heuristickým rozhovorem, soutěžemi apod. [2002, s. 271]. Čtvrté místo obsadila zásada situativnosti, kterou uvádí mj. Hendrich a doporučuje uplatňovat kritérium „bezprostřední komunikativní použitelnosti“ [1988, s. 114]. V cizojazyčné výuce to znamená zaměřit se na kompetence, zejména na pragmatickou (např. vyjádření souhlasu, nesouhlasu, dotazu, pochvaly, kritiky, varování, obavy, návrhu). Choděra hovoří o zásadě aktivní komunikativnosti, kdy jazykové prostředky mají sloužit „sdělování smysluplných obsahů“ [2000, s. 71]. Na pátém místě se umístila podpora autonomního učení, v němž se odráží aktuální trend současné didaktiky, mj. modulární pojetí a individualizace vzdělávacích obsahů, otevřené kurikulum, internetová podpora výuky, e-learning a celoživotní vzdělávání. Uvedené preference byly zohledněny při tvorbě doplňkového materiálu pro integraci environmentálních témat do výuky německého jazyka na 2. stupni základních škol.

## 8.2 Analýza potřeb z hlediska institucí a firem

Pro zjištění preferencí institucí a firem využijeme data z výzkumu, který proběhl v rámci projektu INOVA – Inovace jazykového vzdělávání na ZČU (registrační číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/15.0403). Součástí výzkumného týmu projektu INOVA byl autor disertační práce, jehož jedním z výstupů byly doplňkové materiály pro výuku environmentálně zaměřeného německého jazyka v rozsahu 52 stran [mj. Vávra, 2011; Vávra, 2012]. Data pro analýzu byla získána prostřednictvím dotazníku, který vyplnilo 220 respondentů (obvykle řídicí pracovníci a personalisté). Do sběru dat byli zapojeni

vyučující z Ústavu jazykové přípravy ZČU, kteří kontaktovali jednotlivé instituce a firmy z oblasti zdravotnictví, práva, strojírenství, elektrotechniky a životního prostředí. Zjišťovalo se, k jakému **druhu komunikace** se jednotlivé jazyky v podnicích využívají. Dotazovaní přiřazovali k jednotlivým komunikačním situacím pro němčinu, angličtinu a ruštinu odpovědi ano – ne. Řečové dovednosti byly podrobně konkretizovány, např. psaní bylo rozděleno na psaní zápisů z jednání, psaní zpráv a hlášení, psaní e-mailů a jiná korespondence, psaní článků nebo jiných odborných textů) a respondenti je mohli dále doplnit. Odpovědi byly kódovány ano = 1 a ne = -1, pro posouzení míry použití byl použit aritmetický průměr (čím více se hodnota blíží k jedničce, tím častěji je jazyk v dané situaci využíván). Výsledky pro angličtinu lze tedy interpretovat takto: nejčastější je čtení e-mailů (0,41), následuje psaní zpráv a hlášení (0,35), psaní e-mailů a jiná korespondence (0,31), porozumění formulářům (0,30) a společenská konverzace (0,28). Na opačném konci se umístilo psaní článků nebo jiných odborných textů s hodnotou pod -0,5, tzn.: odborný písemný projev je v profesním životě méně častý. Pro německý jazyk respondenti uvedli celkem sedmnáct situací, v nichž němčinu v oblasti zdravotnictví, práva, strojírenství, elektrotechniky a životního prostředí používají. Tabulka č. 49 obsahuje deset nejčastějších situací:

NEJČASTĚJŠÍ SITUACE POUŽITÍ NĚMECKÉHO JAZYKA VE FIRMÁCH A INSTITUCÍCH	
1. porozumění formulářům	6. porozumění jednání
2. psaní zpráv a hlášení	7. porozumění prezentacím
3. čtení e-mailů	8. přímá komunikace se zahr. pracovníkem
4. společenská konverzace	9. telefonická komunikace
5. psaní e-mailů a jiná korespondence	10. čtení odborných publikací

Tabulka č. 49 *Analýza potřeb z hlediska institucí a firem*

Protože výsledky pro ruský jazyk doložily nízké využití ruštiny v podnicích (hodnoty se pohybují mezi -0,7 až -1), porovnáme pouze angličtinu a němčinu. Na prvních deseti místech pro němčinu a angličtinu figurují stejné situace pouze s drobnými odchylkami v pořadí (např. porozumění formulářům je v němčině na 1., zatímco v angličtině na 4. místě, čtení e-mailů je v němčině na 3. místě, zatímco pro angličtinu je to nejčastější situace). Použití jazyka se však významně liší **podle zaměstnavatele** (např. ve firmě Bohemia sekt, a. s. je nejčastější čtení e-mailů v němčině, zatímco ve

Fakultní nemocnici v Plzni dominuje společenská konverzace v angličtině). V obou jazycích se na posledních dvou místech umístilo psaní zápisů z jednání a psaní článků nebo jiných odborných textů. V těchto situacích se patrně více uplatňuje mateřský jazyk. Tyto požadavky firem je třeba zohlednit při výuce cizích jazyků se zdravotním, právnickým, strojírenským, elektrotechnickým a environmentálním zaměřením.

V doplňujícím komentáři firmy výslovně neuvedly, že by od zaměstnanců předem vyžadovaly odbornou environmentální slovní zásobu, ale spíše od nich očekávají kompetenci si potřebné odborné znalosti a cizojazyčnou terminologii osvojit sami. Pro integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků to implikuje požadavek na základní a doplňkové materiály, které budou **komplexně rozvíjet všechny řečové dovednosti** (vyplnění lékařského dotazníku, sepsání reklamace, nahlášení ekologické havárie, porozumění reklamě na bioprodukt, zodpovězení otázek lékaře, vedení rozhovoru o cenách energií, porozumění prezentaci k novým technologiím, jednání s německým komunálním politikem, přečtení e-mailu od výrobce ekologických dopravních prostředků, formulování pokynů bezpečnosti práce apod.).

Dřívější německý výzkum ukázal, že firmy od škol očekávají spíše **facilitaci učebních procesů**, tj. vést žáky ke správnému používání odborných příruček a slovníků, ukazovat strategie při čtení a poslechu cizojazyčných textů, trénovat prezentační dovednosti, podporovat kooperativní jednání (např. skupinovou práci) a autonomní učení („*Der Lehrer bestimmt, steuert, kontrolliert weniger die Lernprozesse, als dass er sie ermöglicht. Die mangelnde Kompetenz ist nach der entsprechenden Unterrichtserfahrung für die Lehrer kein Problem mehr*“) [Buhlmann, 1987, s. 119].

Na základě výzkumu Eurobarometer 77.1, který provedla Evropská komise v březnu 2012 na 26751 respondentech ze zemí Evropské unie (z toho 1003 v ČR), bylo zjištěno, že největšími bariérami českých pracovníků při osvojování cizích jazyků je nedostatečná motivace (uvedlo 41%, průměr EU 34%) a pocit, že nejsou v učení cizích jazyků dobří (uvedlo 33%, zatímco průměr EU je jen 19%). Naopak v oblasti motivačních prvků u českých pracovníků dominuje možnost povýšení či lepší kariéry (uvedlo 30%, zatímco průměr EU je jen 18%). Z těchto údajů vyplývá, že důležitou rolí učitele cizích jazyků je působit jako **psycholog** kladně na sebevědomí žáků, správně je ke studiu motivovat, ukazovat jim smysluplnost probírané látky a možnost jejího uplatnění v budoucím povolání, což platí i pro environmentální témata.

---

## Kapitola 9. Environmentální tematika ve vybraných učebnicích německého jazyka

V této kapitole řešíme výzkumný problém č. 2, tj. jak je environmentální tematika zpracována v učebnicích německého jazyka a zda jsou dostupné materiály podnětem k prohloubení environmentální senzitivity. V kapitole 9.1 je procentuálně vymezeno, jaký podíl na všech tématech zaujímá environmentální tematika jako celek, v kapitole 9.2 je kvantifikován podíl jednotlivých tematických celků v členění na ekologické, zdravotní a bezpečnostní, ekonomické, technické a společenské aspekty na problematice životního prostředí obsažené v učebnicích němčiny. Klademe si otázku, zda se zde vedle čistě popisných textů objevují také texty, které vedou k objasnění příčin konkrétního jevu. V kapitole 9.3 je pomocí testu nedokončených vět posouzen vliv grafické stránky učebních materiálů (explanační ilustrace, ilustrace s explicitní interpretací, ilustrace s časově a prostorově otevřenou interpretací) na rozvoj cizojazyčné komunikace ve třídě a na utváření postojů žáků k životnímu prostředí. Zjištěná data pak budou tvořit předpoklady pro to, abychom v 10. kapitole mohli potvrdit nebo vyvrátit následující hypotézu: Zjednodušené a didakticky upravené texty působí naivně až banálně, nudí a snižují motivaci žáků. Navíc zastírají skutečnou podobu odborného jazyka v oblasti životního prostředí. Vhodnější jsou opatrně didaktizované (raději kratší) originální materiály vedoucí k zamýšlení a hledání příčin než delší zjednodušené texty.

### 9.1 Podíl environmentální tematiky v učebnicových souborech

Zdroj informací pro pedagogický výzkum v kapitole 9.1 poskytuje **obsahová analýza pedagogické dokumentace**. Objektem následující analýzy není školní dokumentace, kam Pelikán řadí např. školní řád, výroční zprávy školy a inspekční zprávy, ale školská dokumentace, tj. „dokumenty se širší platností, překračující rámec jedné školy“, v našem případě učebnicové soubory německého jazyka [2004, s. 151].

Nebyl vhodný výběr záměrný, který by byl ovlivněn vlastní zkušeností výzkumníka a nezaručoval by objektivitu. Z tohoto důvodu bylo přistoupeno k **výběru náhodnému**, tj. učebnicové soubory byly vybrány nezávisle tak, aby všechny měly stejnou možnost být zahrnuty do výzkumného vzorku. Základní vzorek byl tvořen

učebnicovými soubory od různých vydavatelství, produkty obecně i profesně orientovanými, české i německé provenience. Základními kritérii pro zahrnutí do základního vzorku byla dostupnost na trhu v České republice a progresse od úrovně A1, (popř. od úrovně A2) k vyšší úrovni B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro cizí jazyky. Z důvodu reliability a možnosti komparace učebnicových souborů pro věkově homogenní skupinu byly z výběru vyloučeny učebnice pro základní školy, u nichž by validita výsledků mohla být negativně ovlivněna úzkým propojením environmentálních témat s jinými tématy a tím ztíženou možností excerpce. Učebnicové soubory v základním vzorku byly očíslovány 0-99 (každé číslo mohlo být použito jen jednou), přičemž některá pořadová čísla zůstala neobsazena. Do výzkumného vzorku bylo zařazeno následujících sedm učebnicových souborů, jejichž pořadová čísla byla nalezena v tabulce náhodných čísel při dodržení vodorovného směru čtení čísel:

1. *Dialog Beruf 1; Dialog Beruf 1. Arbeitsbuch; Dialog Beruf 2; Dialog Beruf 2. Arbeitsbuch; Dialog Beruf 3; Dialog Beruf 3. Arbeitsbuch* [Becker, 2007; Becker, 2000; Becker, 2002; Becker, 1997; Becker, 2004; Becker, 1998],
2. *Kommunikation in der Wirtschaft. Lehr- und Arbeitsbuch* [Fearn, 2009],
3. *Němčina pro samouky* [Homolková, 2009],
4. *Moderní učebnice němčiny* [Höppnerová, 2003],
5. *Německy s úsměvem – nově* [Drmlová, 2003],
6. *Berliner Platz 1. Lehr- und Arbeitsbuch 1; Berliner Platz 2. Lehr- und Arbeitsbuch 2; Berliner Platz 3. Zertifikatsband* [Lemcke, 2002; Lemcke, 2003; Köker, 2004],
7. *Begegnungen. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau A1<sup>+</sup>; Begegnungen. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau A2<sup>+</sup>; Begegnungen. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau B1<sup>+</sup>* [Buscha (A1<sup>+</sup>), 2007; Buscha (A2<sup>+</sup>) 2007; Buscha, 2008].

### Postup analýzy

U každé učebnicové řady je zjištěna absolutní četnost textových útvarů se vztahem k trvale udržitelnému rozvoji a zdravému životnímu stylu. Vychází se

z nejširšího (globálního) pojetí environmentálního myšlení, které zahrnuje ekologickou kulturu osobnosti, prostorovou a časovou globalitu podle definice v kapitole 1.1. Započteny byly všechny texty obsahující podněty k úvahám o člověku a světě, ve kterém žije, od témat s přímějším vztahem k životnímu prostředí (např. zdraví, příroda, počasí, klimatické změny, bezpečnost práce, populace, recyklace) po témata vzdálenější, pro diskuse a environmentální úhel pohledu však také podnětná (např. hotel, zařízení kanceláře, barvy, nakupování přes Internet, reklama, stížnost, trestní delikt, trendy v rodině, volba povolání, kariéra žen, poezie, realie). Více drobných textů zastřešených jedním společným úkolem bylo počítáno jako jeden text. Tato hodnota byla dána do poměru s absolutní četností všech textových útvarů v dané učebnicové řadě (dialogy, monology, informativní texty, literární texty, texty s obrazovým materiálem, dokumenty, poslechové texty, statistiky, mapy, výstražné značky apod.), čímž byla vypočtena **relativní četnost textů se vztahem k trvale udržitelnému rozvoji a zdravému životnímu stylu.**

### Diskuse zjištěných výsledků

Na základě uvedeného postupu byly učební soubory rozděleny do **dvou skupin**:

1. učebnicové soubory německého jazyka s významnějším podílem environmentální tematiky (např. u řady *Berliner Platz* činil poměr  $202 / 297 = 68,0 \%$ , tj. více než 50 %),
2. učebnicové soubory s nižším podílem environmentální tematiky (např. u řady *Dialog Beruf* činil poměr  $66 / 426 = 15,5 \%$ , tj. výrazně pod 50 %).

Výsledky první části analýzy učebnicových souborů obsahuje tabulka č. 50.

**Řady německých autorů *Begegnungen* a *Berliner Platz*** vykazují více než dvoutřetinový podíl textů se vztahem k trvale udržitelnému rozvoji a zdravému životnímu stylu. Řada *Begegnungen* je výrazně strukturovaná, má rychlejší gramatickou progresi a opírá se především o práci s textem, a to již od prvního dílu. *Berliner Platz* obsahuje více poslechových textů, námětů pro dialogickou komunikaci a pro rozvoj písemného projevu. Texty prvních dílů obou řad jsou blízké každodenním situacím (např. denní režim, volnočasové aktivity, výlet na kole, sběratelství, bleší trh, klasický

pultový prodej, recept na pokrm zdravé výživy, počasí, pořádek v domě). Globálnější pohled na environmentální tematiku se objevuje v druhém díle řady *Begegnungen* (např. ekologické problémy v Evropě, kvalita života ve světových velkoměstech, příroda, hmyz, nebezpečná zvířata, palčivé problémy pohledem Evropanů) a v třetím díle řady *Berliner Platz* (např. ochrana životního prostředí, odpadové hospodářství, alternativy k automobilové dopravě, zelená energie, důsledky masového turismu v Alpách, zateplování budov, snižování produkce skleníkových plynů, ekologická pečeť v Německu). V obou případech je environmentální tematika předkládána jednoduše a popisně, aniž by došlo k analýze uvedených problémů a jejich zařazení do systému.

Mezi **učebnicemi českých autorů** je vyšší podíl textů přinášejících podněty pro rozvoj environmentálního myšlení v *Moderní učebnici němčiny*, která čerpá témata z reálných životních situací (např. lékárnička na cesty, onemocnění na dovolené, udržování štíhlé linie, spotřeba kávy, kariéra žen, práce au pair), ale nevyhýbá se ani připomenutí nežádoucích jevů (kriminalita, stres, bankrot, workoholismus, nevhodné chování turistů při návštěvě památek, globální oteplování apod.). Učebnice *Německy s úsměvem – nově* a *Němčina pro samouky* spojuje kromě shodné spoluautorky i nižší podíl textů se vztahem k trvale udržitelnému rozvoji a zdravému životnímu stylu, který činí kolem 40 %. V obou případech převládá klasické pojetí s tradičními tématy, náznaky inovativního přístupu lze vysledovat u *Německy s úsměvem – nově* (např. problematika terorismu). *Němčina pro samouky* obsahuje převážně konstruované monologické texty, objevuje se zde však i několik autentických textů (např. písně či ukázky z poezie J. W. Goetha a H. Heine). Charakteristickým rysem materiálů českých autorů je kontrastivní přístup, zohlednění lexikálních a mluvnických jevů obtížných pro českého žáka a zařazení textů k českým reáliím (např. české hrady a zámky, lázně, jeskyně, význačná města, pražské památky, česká kuchyně, život v panelovém sídlišti).

Mezi **učebnicemi zaměřenými na firemní komunikaci** jsou environmentální aspekty více zohledněny u jednodílné učebnice *Kommunikation in der Wirtschaft*, což je patrné i z užitého papíru pro výrobu knihy („*Inhalt gedruckt auf säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft*“) [Fearn, 2009, tiráž]. Inovativnost zpracování učebnice se projevuje tím, že podnikohospodářská témata jsou dána do souvztažnosti s životním prostředím (ekologické cíle v činnosti firmy, pojem „trvale udržitelný rozvoj“, znalost zákonů z oblasti životního prostředí, role státu v ochraně životního prostředí,



kooperativní řídicí styl, rovnost šancí, využití ekologických aspektů v marketingu apod.). Pro případové studie slouží firmy a produkty šetrné k životnímu prostředí a lidskému zdraví (např. *Alnatura, Osram, Sunways, Solarstrom AG, Vivanness Messe, Ritter Sport Bio*). Oproti tomu řada *Dialog Beruf* vliv lidské činnosti na životní prostředí opomíjí, obsah environmentální tematiky je velmi nízký: u prvního dílu (učebnice + cvičebnice) činí jen 6,8 %, v druhém díle se zvyšuje na 24,7 %, aby ve třetím díle klesl na 12,9 %. Z environmentální tematiky je prezentována hlavně problematika bezpečnosti práce (mj. pracovní úraz, chování při požáru, ochranné oděvy, hlášení o škodě, podnikový lékař, management konfliktů, výstražné cedule, pokyny). Prostorovou globalitu odráží pouze text „*Tourismus*“, který představuje dopady cestovního ruchu na rozvojové země [Becker, 2000]. Časovou globalitu zachycuje statistika „*Ein Tag in Deutschland*“, která porovnává spotřebu energie, produkci skleníkových plynů, množství komunálního odpadu, počet bytů, osobních automobilů a dopravních nehod, míru porodnosti a úmrtnosti v Německu mezi roky 1997 a 2007 [Becker, 2007].

PODÍL ENVIRONMENTÁLNÍ TEMATIKY V UČEBNICÍCH NĚMECKÉHO JAZYKA PODLE NEJŠIRŠÍHO POJETÍ ENVIRONMENTÁLNÍHO MYŠLENÍ	
VÝZNAMNĚJŠÍ PODÍL (> 50 %)	NIŽŠÍ PODÍL (< 50 %)
11. <i>Begegnungen</i> (68,4 %)	14. <i>Německy s úsměvem – nově</i> (40,7 %)
12. <i>Berliner Platz</i> (68,0 %)	15. <i>Němčina pro samouky</i> (39,4 %)
13. <i>Moderní učebnice němčiny</i> (60,2 %)	16. <i>Kommunikation in der Wirtschaft</i> (30,6 %)
	17. <i>Dialog Beruf</i> (15,5 %)

Tabulka č. 50 Výsledky analýzy učebnicových souborů

## 9.2 Podíl jednotlivých tematických celků

V této kapitole zjistíme, jak je environmentální složka v učebnicových souborech německého jazyka rozvrstvena prostřednictvím jednotlivých tematických celků. Cílem je identifikovat, zda se jednotlivé aspekty životního prostředí vyskytují vyváženě či zda jsou některé aspekty zastoupeny méně, popř. zcela opomíjeny.

## Postup analýzy

Tematické celky byly rozděleny na následujících **pět skupin aspektů životního prostředí**:

1. ekologické (příčiny, důsledky a řešení globálních a lokálních problémů),
2. zdravotní a bezpečnostní (lékařská péče, předcházení nemocem, sport, stravování, bezpečnost práce, chování v kritických situacích aj.),
3. ekonomické (marketing, personalistika, hospodářské statistiky aj.),
4. technické (technologie, energetika, doprava, význačné objevy aj.),
5. společenské (volnočasové aktivity, cestování, rodina, gender, práva menšin, politické strany, sociální politika, psychologické aspekty, realie a další související témata, která nelze zařadit do skupin 1. – 4.).

**Struktura jednotlivých aspektů** pro daný učebnicový soubor byla vypočítána jako podíl textů k danému aspektu na celkovém počtu textů se vztahem k trvale udržitelnému rozvoji a zdravému životnímu stylu. Dále byly vypočteny procentuální hodnoty jednotlivých aspektů za všech sedm učebnicových souborů celkem, tj. podíl textů k danému aspektu pro všech sedm učebnicových souborů na celkovém počtu textů se vztahem k trvale udržitelnému rozvoji a zdravému životnímu stylu za všechny uvedené učebnicové soubory. Při zcela rovnoměrném zastoupení stanovených tematických okruhů by hodnota pro každý z pěti aspektů musela činit 20 %.

## Diskuse zjištěných výsledků

Výsledky obsahuje tabulka č. 51; např. pro řadu *Berliner Platz* činí podíl aspektů ekologických  $14 / 202 = 6,9 \%$ , zdravotních  $48 / 202 = 23,8 \%$ , ekonomických  $15 / 202 = 7,4 \%$ , technických  $7 / 202 = 3,5 \%$  a společenských  $118 / 202 = 58,4 \%$ . V tabulce najdeme i podíly tematických okruhů pro všech sedm učebnicových souborů celkem, např. aspekty ekologické  $37 / 548 = 6,8 \%$ , zdravotní  $140 / 548 = 25,5 \%$  atd. V čele jsou společenské aspekty životního prostředí s podílem 50,7 %, tedy témata jako např. cestování, volný čas, rodina, rovnoprávnost žen či politika. Poměrně silně jsou s 25,5 % zastoupeny zdravotní aspekty, kam patří mj. návštěva lékaře, zdravý životní styl nebo bezpečnost práce. Třetí místo obsadily s 11,7 % ekonomické aspekty životního

prostředí. Tento výsledek je ovlivněn učebnicovými soubory profesního jazyka, u nichž ekonomické aspekty činí více než třetinový podíl, zatímco u učebnicových souborů obecného jazyka je tento poměr pod 10 %. Málo zastoupeny jsou ekologické aspekty životního prostředí, tj. příčiny, důsledky a řešení globálních a lokálních problémů, přičemž v učebnici *Němčina pro samouky* se k tomuto tematickému celku nevyskytuje ani jeden článek. Poslední místo obsadily s pouze 5,3 % technické aspekty životního prostředí, které se v učebnicových souborech české provenience téměř nevyskytují. Nejvyváženější strukturu tematických celků se vztahem k trvale udržitelnému rozvoji a zdravému životnímu stylu vykazuje *Kommunikation in der Wirtschaft*, což vzhledem k názvu a zaměření učebnice lze hodnotit jako překvapivé.

Aspekty (v %)	ekologické	zdravotní	ekonomické	technické	společenské
<i>Dialog Beruf</i>	3,0	36,4	33,3	7,6	19,7
<i>Kommunikation in der Wirtschaft</i>	15,1	12,1	36,4	18,2	18,2
<i>Němčina pro samouky</i>	0	33,3	0	6,7	60
<i>Moderní učebnice němčiny</i>	3,6	25,0	3,6	0	67,9
<i>Německy s úsměvem – nově</i>	6,3	29,2	2,1	2,1	60,4
<i>Berliner Platz</i>	6,9	23,8	7,4	3,5	58,4
<i>Begegnungen</i>	8,6	24,2	9,4	7,0	50,8
Všech sedm řad	6,8	25,5	11,7	5,3	50,7

Tabulka č. 51 *Struktura jednotlivých environmentálních aspektů v učebnicích*

Jako **shrnutí obsahové analýzy** učebnicových souborů uvedme:

1. V učebnicových souborech německého jazyka dostupných na trhu v ČR je environmentální tematika zastoupena.
2. Zastoupení environmentálních témat je nerovnoměrné.
3. Převládají čistě popisné texty.
4. Texty, které vedou k objasnění příčin konkrétního jevu, se vyskytují menšinově.

5. Některé aspekty životního prostředí, zejména ekologické a technické (např. vědeckotechnický pokrok, progresivní technologie, řešení mobility, obnovitelné zdroje energie, lokální a globální ekologické problémy) jsou v učebnicových souborech zastoupeny málo.

Implikací pro učitele je zpracování vlastních doplňkových materiálů či nutnost pracovat ve výuce s **originálními zdroji**. Nevýhodou originálních zdrojů je však jejich rychlé zastarávání a vysoká jazyková náročnost, uveďme *Umwelt und Gesellschaft, Ökologie – Oberstufentexte* nebo *Texte aus den Wissenschaften* [Schmitt, 1992; Wieser, 1988; Raab, 1990]. Při výuce začátečníků a mírně pokročilých je výběr ještě užší, např. lze využít materiál *Infos aus Deutschland. Landeskundliche Informationen und Sprachkurs. 4. Schutz der Umwelt* [Steindl, 1998].

### 9.3 Hodnocení vlivu grafické stránky učebních materiálů

Součástí řešení výzkumného problému č. 2 je výběr nejvhodnějšího typu ilustrace pro rozvoj cizojazyčné komunikace prohlubující environmentální senzitivitu žáků. Pro posouzení grafické stránky učebních materiálů je uplatněna **verbální projektivní metoda – test nedokončených vět**. Projektivní metoda je častěji užívána v psychologické diagnostice a výzkumu než v pedagogice. Podle Pelikána však právě projektivní metoda umožňuje „proniknout hlouběji do nitra osobnosti zkoumané osoby než řada metod jiných“ [2004, s. 182]. Test nedokončených vět je jako vědecká metoda doložen již v roce 1897 a jeho smyslem je odhalit prostřednictvím okamžitých, nesofistikovaných reakcí „i skutečné vnitřní postoje, pocity, stavy osobnosti, které mohou být při použití např. explorativních technik někdy utajeny“ [tamtéž, s. 186]. V našem případě je cílem testu nedokončených vět odhalit postoje a pocity žáků, zda konkrétní obrazový materiál s environmentálním zaměřením je s to vzbudit emoce, a následná dedukce, ve které fázi výukové jednotky je užití určitého typu ilustrace optimální. Výhodou je, že respondenti test vyplňovali během výuky, tudíž netušili, že se jedná o výzkum, ani co je jeho cílem, chovali se přirozeněji, než by mohlo být zaručeno např. u dotazníku. Tato skutečnost „vytváří lepší podmínky pro zamezení předstírání a vědomého zkreslení výpovědi o sobě“ [tamtéž, s. 183]. Pelikán však zároveň upozorňuje na mnohoznačnost a velkou variabilitu výstupů, což vede ke spornosti

interpretace dosažených výsledků [tamtéž, s. 183]. Jsme si vědomi, že do výsledné interpretace z velké části pronikají subjektivní prvky, které jsou ovlivněny osmnáctiletou pedagogickou činností příslušného výzkumníka – autora disertace.

Prvotní analýza obrazového materiálu v učebnicových souborech vychází ze stejného výzkumného vzorku, jenž byl základem kapitol 9.1 a 9.2. Učebnicové soubory obsahují nejčastěji tyto **typy environmentálně zaměřeného obrazového materiálu**: A. explanační ilustrace (tj. ilustrace vysvětlující principy popisovaného jevu); B. ilustrace s explicitní interpretací (tj. ilustrace s jednoznačnou pointou); C. ilustrace s časově a prostorově otevřenou interpretací (tj. ilustrace, které lze vnímat a vysvětlovat různě podle své individuální životní zkušenosti). Zároveň bylo zjištěno, že ani jedna z těchto učebnicových řad neobsahuje všechny tři typy (A, B, C) obrazového materiálu s environmentální tematikou, proto vycházíme v testu nedokončených vět z originálního materiálu *Umwelt und Gesellschaft* [Schmitt, 1992]. Z této učebnice, jejímž cílem je zprostředkovat environmentální souvislosti studentům s pokročilou znalostí německého jazyka, byly pro test zvoleny tři ilustrace, které reprezentují uvedené skupiny A, B, C:

A. *Smog-Wetterlage* → grafické znázornění příčin vzniku smogu ve městě („*Warmluft // Sperrschicht // Kaltluft // Rauch und Abgase stauen sich*“) [Smog-Wetterlage, 1988, In Schmitt, 1992, s. 38],

B. *Über Theorie und Praxis* → karikatura: v popředí běží pán s velkou hlavou označený „*Theorie*“ následován tlouštíkem s nápisem „*Praxis*“ [Pitter, 1988, In Schmitt, 1992, s. 80],

C. *Mann mit Fernseher* → karikatura: pán vylévá vodu z televizoru do vědra [Stamber, rok neuveden, In Schmitt, 1992, s. 108].

### Postup analýzy

Do testu se zapojilo devadesát respondentů, z nichž třetinu činili žáci základních škol a víceletých gymnázií ve věku 6-15 let, třetinu studenti středních škol ve věku 15-19 let a třetinu vysokoškolští studenti a dospělí nad 19 let. Šetření probíhalo v různých velkých městech i venkovských oblastech, mj. Praha, Plzeň, Nýřany, Sázava, Chvaly a Nevřeň. S ohledem na nízkou úroveň pokročilosti znalosti německého jazyka u některých respondentů byl **soubor nedokončených vět** formulován jednoduše: *Ich finde*

*das Bild A ... / Ich finde das Bild B ... / Ich finde das Bild C ...* Pokyn zněl: „prohlédněte si obrázky a doplňte věty; na neznámá slovíčka se mne zeptejte“. V případě dalších dotazů požádal autor disertační práce respondenty o trpělivost, že po doplnění vět jim sdělí více. V méně pokročilých skupinách byly vysvětleny různé významy slovesa *finden* a naznačeno, že dobře se do uvedených vět hodí zejména adjektiva.

**Vyhodnocení** proběhlo ve třech rovinách. Nejprve byly podobné odpovědi (např. *scherzhaft, witzig, lustig*) sdruženy do názorových skupin a zjištěna absolutní četnost těchto názorových skupin (uvedena v tabulce č. 52 za každou jednotlivou položkou v závorce). Dále byl zjištěn počet názorových skupin pro danou ilustraci a tím i rozdílnost v emocích, které daná ilustrace vyvolala. V třetím kroku bylo zkoumáno, zda různé reakce souvisí s věkem (skupina žáků, středoškolských studentů a dospělých). Závěrem bylo induktivním postupem formulováno, který typ ilustrace vzbudil největší emoce a mohl by se stát základem pro cizojazyčnou komunikaci o environmentálních tématech, a jakou roli ve výuce by mohly zaujmout zbylé dva typy ilustrací.

### **Diskuse zjištěných výsledků**

Pět nejčastějších názorových skupin pro ilustrace A, B a C, které vyplynuly z odpovědí respondentů v testu nedokončených vět, zachycuje tabulka č. 52. Nejčastější reakcí na **explanační ilustraci** (A) byl její věcný popis (např. *Inversion, Gestank, veraltete Industrie, schlechte Umwelt*), na druhém místě respondenti oceňovali její přehlednost, názornost a systematičnost, oproti tomu jedenácti respondentům připadala ilustrace komplikovaná, zmatená a nepřehledná. Ostatní respondenty ilustrace neoslovila, hodnotili ji jako nudnou, nezajímavou, špatnou či hloupou. Další konkrétní odpovědi se vyskytovaly již jen jednotlivě (např. *ruhig, schematisch, lebendig, rege, unangenehm, komisch*), expresivnější reakce byly vzácné (*alarmierend, super, cool*).

**Ilustraci s explicitní interpretací** (B) považovalo 30 % respondentů za vtípnou a veselou a téměř 25 % respondentů za pravdivou, odpovídající reálnému životu. Většina respondentů záměru karikaturisty rozuměla, karikatura v nich vyvolala pozitivní či neutrální emoce. Třetí a páté místo v četnosti reakcí obsadily negativní emoce jako strach, úzkost, podivnost, směšnost či násilí (dohromady tvoří 23 %). Čtvrtou nejčastější reakcí s téměř 9 % bylo spojení ilustrace s výukou, vzděláváním či německým jazykem.

Další reakce se objevovaly už jen jednotlivě (např. *sozialistisch, schrecklich, stereotyp, einfach, Entwicklung, Schuhe*), jeden respondent ilustraci hodnotil jako nesrozumitelnou.

Nejčastěji uváděnou reakcí na **ilustraci s časově a prostorově otevřenou interpretací (C)** byla vtipnost, humornost, žertovnost. Četnost této vítězné reakce však nebyla výrazná, pouze 13 %. Reakce na druhém místě (např. *was? warum? ich weiß nicht*) dokazovaly, že bylo pro respondenty obtížné ilustraci pochopit. Osm respondentů ocenilo zajímavost a podnětnost ilustrace, sedmi připadala bláznivá a šesti smutná a pesimistická. Všechny další odpovědi se vyskytovaly už jen jednou. Počet názorových skupin u ilustrace C činí 52 a výrazně převyšuje počet názorových skupin u ilustrace A (18) a B (17). Ilustrace C vyvolala široké spektrum názorů a vzbudila nejrozmanitější emoce od kladných (např. *Wahrheitssuche, schön, prophezeiend, klug, gesunde Augen, einschlägig*) přes záporné (např. *Müll, Gehirnwäsche, Übelkeit, Überschwemmung, Zeitverschwendung, Boulevardpresse, zu viele Informationen, peinlich, gefährlich*) až po vulgární (např. *Scheiße, Fotze*). Neutrální reakce se vyskytly jen ojediněle (např. *alt*). Rozdíly je možné vyzorovat i v závislosti na věku respondentů. Zatímco u středoškoláků a dospělých byly reakce pestré, přemýšlivé a snažící se odhalit záměr karikaturisty, u žáků základních škol převládalo jednodušší hodnocení typu vtipné, hloupé, zajímavé, divné apod., což může být způsobeno omezenou slovní zásobou, obavou zeptat se na potřebné slovo v německém jazyce, ale i schematičtějším viděním světa. Žáci základních škol také ani jednou neuvedli (oproti tomu středoškoláci dvakrát a dospělí osmkrát), že neví, co ilustrace C znázorňuje, což může být dáno mj. strachem z chyb a z prozrazené neznalosti, tedy jevem, který je stále mezi žáky značně rozšířen.

Ilustrace C vzbudila nejrozdílnější pocity a mohla by sloužit jako **vzorový příklad pro nácvik mluveného projevu o environmentálních tématech**. Tuto skutečnost lze doložit i rozsáhlejšími výpověďmi respondentů. Zatímco do vět *Ich finde das Bild A / B ...* bylo dosazeno většinou jedno slovo, nejčastěji adjektivum, u vět *Ich finde das Bild C ...* se objevovalo více slov, někdy dokonce celé věty (např. *traurig, aber weiß nicht, was es heißt* nebo *zum Bedenken anregend, vielleicht ist das jemand auf der Wahrheitssuche*). Respondenti měli potřebu o třetí ilustraci hovořit mezi sebou i s vyučujícím, což bylo nutné přerušit, aby nedošlo k vzájemnému ovlivňování odpovědí. I po ukončení testu nedokončených vět někteří respondenti v diskusi pokračovali, ať už ve snaze pochopit záměr karikaturisty či v prostém hodnocení typu líbí – nelíbí.

Pořadí	ilustrace A	ilustrace B	ilustrace C
1.	<i>Inversion, Gestank, veraltete Industrie, schlechte Umwelt</i> (23)	<i>witzig, scherzhaft, lustig</i> (27)	<i>witzig, scherzhaft, lustig</i> (12)
2.	<i>anschaulich, gut organisiert, systematisch, übersichtlich</i> (17)	<i>wirkliches Leben, normales Leben, wahr,(zu)treffend</i> (22)	<i>was? warum? ich weiß nicht</i> (10)
3.	<i>dumm, blöd, schlecht</i> (14)	<i>seltsam, komisch, lächerlich</i> (14)	<i>interessant, anregend</i> (8)
4.	<i>langweilig, uninteressant</i> (12)	<i>Unterricht, Deutsch, Ausbildung, belehrend</i> (8)	<i>verrückt</i> (7)
5.	<i>kompliziert, verwirrt, unübersichtlich</i> (11)	<i>Gewalt, böse, Angst, ängstlich, bedrängt</i> (7)	<i>traurig, pessimistisch, tragikomisch</i> (6)
Počet názorových skupin	18	17	52

Tabulka č. 52 *Odpovědi respondentů v testu nedokončených vět*

Lze identifikovat charakteristické **znaky ilustrace s časově a prostorově otevřenou interpretací**:

- neobvyklost, zcizovací efekt, rozpor s dosavadními poznatky žáků → probuzení zájmu a zvědavosti,
- nejednoznačnost, prostor pro různé interpretace a spekulace → iniciace spontánních rozhovorů a diskusí,
- odkaz na reálie mimo vlastní ilustraci → nastolování otázek ve vztahu k životnímu prostředí,
- dynamika děje → probouzení fantazie (co bylo a co bude následovat).

K podobným závěrům dochází Schatz, když hledá **podněty pro spontánní komunikaci** mezi žáky („*Wir meinen hier vor allem Bilder, die zeitlich und räumlich offen sind für Interpretationen, die ein Vorher und Nachher haben und auf Dinge*“)



*verweisen, die außerhalb des Bildes liegen, die nicht ganz eindeutig sind, Rätsel aufgeben und deshalb Wahrnehmung und Fantasie der Lernenden ansprechen“),* nicméně uznává, že je pouze málo obrázků, které by splňovaly všechna tato kritéria [2006, s. 198]. V případě zařazení tohoto typu ilustrací do učebních materiálů je však třeba počítat i s negativními či dokonce vulgárními reakcemi, neboť neobvyklost a mnohoznačnost může kromě zvědavosti probudit i rozčilení a odpor. Využití těchto obrázků lze doporučit v pozdější fázi výuky, kdy je učitel obeznámen s cílovou skupinou (věk, zaměření studia, klima třídy) a je připraven na různé typy reakcí žáků.

Test nedokončených vět prokázal, že různé typy ilustrací rozvíjejí odlišné kompetence, a jejich efektivní využití podléhá správnému načasování v rámci výukové jednotky. Explanační ilustrace (A) vyvolává především popisné reakce, je ji možné využít např. při výkladu odborných aspektů environmentální tematiky (např. potravní řetězec), při exkurzích a experimentech či při vytváření pojmových map, které pomáhají vizualizovat naše myšlenky a strukturovat klíčová slova pomocí různých barev, obrázků, symbolů a typů písma. Ilustrace s explicitní interpretací (B) sice neprobouzí spontánní komunikaci, díky své srozumitelnosti však výuku může oživit, některé žáky pobaví, jiné zaujme svou pointou. Tento typ ilustrace lze zařadit do motivační nebo závěrečné fáze výukové jednotky či jej využít pro výtvarné hrátky se slovíčky (např. skládání rozstříhaných obrázků, hledání rozdílů mezi obrázky, tvorba kaligramů) [Hanšpachová, 2005, s. 85-91]. Ilustrace s časově a prostorově otevřenou interpretací (C) je žáky vnímána a posuzována rozdílně, umožňuje různé spekulace, je spojena se spontánními výroky, podněcuje fantazii a kreativitu žáků.

Výzkumná data dokládají, že ilustrace s časově a prostorově otevřenou interpretací (C) je z hlediska nácivku mluveného projevu o environmentálních tématech nejefektivnějším nástrojem, protože ze všech tří typů ilustrací vzbuzuje největší zájem žáků o environmentální tematiku a stává se tak předstupněm k dalšímu prohlubování environmentální senzitivity. Metodickou implikací je založení databanky s tematicky různě zaměřenými ilustracemi s časově a prostorově otevřenou interpretací a její využití pro rozličné vyučovací interakce od formulování otázek ve dvojicích přes skupinové diskuse po individuální posuzování obrázku vycházející z vlastní sociální a kulturní zkušenosti žáka. Pro časovou náročnost práce s obrazovým materiálem lze zadat prvotní formulování myšlenek i v rámci domácí přípravy.

---

## **Kapitola 10.                      Posouzení účinnosti navržených postupů ve výuce cizích jazyků**

V této kapitole řešíme výzkumný problém č. 3, tj. které metodické postupy, formy práce a konkrétní aktivity se ve výuce cizích jazyků osvědčily při práci s uplatňovaným doplňkovým materiálem (didaktizovaný a autentický materiál) při rozvoji environmentálního myšlení žáků z hlediska indexu pedagogické polarity. Pro posouzení účinnosti navržených metodických postupů je zvolena redukovaná forma behaviorální metody. Objektem pozorování jsou žáci druhého stupně základních škol a stejně staří účastníci jazykových kurzů v jazykových školách. Nejde o klasický experiment, ale o verifikaci dvou doplňkových materiálů, z nichž jeden byl didaktizován autorem disertační práce a druhý byl ponechán ve své původní autentické podobě. Výstupem výzkumu je výpočet indexu pedagogické polarity a zhodnocení, zda aktivity byly relevantní, integrativní a zda podporovaly zájem žáků o environmentální tematiku.

### **Postup pozorování**

**Cílem pozorování** bylo porovnat účinnost práce s doplňkovým materiálem didaktizovaným (A) a autentickým (B). Účinnost doplňkového materiálu byla měřena výsledky minitestu. Oba materiály zaměřené na environmentální téma *Co se děje na louce? (Was ist los auf der Wiese?)* byly předloženy ke korektuře a k expertnímu posouzení dvěma vyučujícími a jedné metodičce cizích jazyků. Experti se shodli, že texty jsou z hlediska tématu a účelu výuky relevantní a porovnatelné.

**Didaktizovaný materiál A** byl sestaven autorem disertační práce tak, aby zohledňoval cíl výuky, tj. prohloubit environmentální senzitivitu u žáků 2. stupně základních škol. V procesu osvojování cizího jazyka jsou preferovány komunikativní funkce před formálně gramatickými kategoriemi, progres je přizpůsobena druhému cizímu jazyku, jsou využívány vizuální opory a v přiměřené míře i mateřský jazyk (např. přehled slovní zásoby, pokyny pro vypracování cvičení). Při práci s textem se uplatňuje sborové čtení veršovaného textu *Květen („Mai“)*, sémantizace neznámých slov s pomocí obrázku, jakož i hádání měsíce, ve kterém se dění na louce odehrává [Vávra, 2006, s. 69]. U doprovodných aktivit je kladen důraz na rytimizaci a vytleskávání, sociální interakci a na konkrétní zájmy žáků v jednotlivých měsících roku.

**Autentický materiál B** oproti tomu nebyl vytvořen speciálně pro didaktické účely. Biechele definuje autentické texty jako texty, které byly napsány rodilými mluvčími pro rodilé mluvčí, a považuje je za důležitý nástroj lingvodidaktiky ke zprostředkování jazykových norem, kultury a způsobů chování v zemi cílového jazyka („*Diese Texte kommen in der Realität tatsächlich vor und entsprechen der muttersprachlichen Norm. Das können Texte aus Zeitungen, aus dem Internet, literarische Texte, Werbeanzeigen usw. sein*“) [2003, s. 41]. Autentický materiál B čerpá z publikace *Wieso? Weshalb? Warum? Malen, Spielen und Rätseln. Tierkinder* pro dětské čtenáře, jejichž mateřským jazykem je němčina [Bietz, 2010, s. 12]. Kritériem výběru byla umírněná autenticita („*gemäßigte Authentizität*“), tj. volba textu, který pro porozumění nemá představovat nepřekonatelnou překážku a jehož obsah je integrovatelný do dosavadních znalostí žáků [Biechele, 2003, s. 41]. Text Co všechno létá na louce? („*Was fliegt alles auf der Wiese?*“) představuje kombinaci omalovánek a textu [Bietz, 2010, s. 12]. Text primárně neslouží k osvojení gramatiky či lexikálních jednotek, ale je určen pro německé žáky jako návod, jak mají vybarvit obrázky, přičemž se žáci zprostředkovaně seznamují s děním na letní louce.

**Výchozí úroveň** obou materiálů je orientována na němčinu jako druhý cizí jazyk. Na některých základních školách je druhý cizí jazyk vyučován od 6. ročníku (např. na ZŠ Roháčovky v Praze 10), jinak většinou od 7. ročníku. Ve školním roce 2012/13 ještě platilo, že druhý cizí jazyk na základních školách je volitelný předmět, který si volí spíše motivovaní zájemci, zatímco jazykově méně nadaní žáci se mohli rozhodnout např. pro dějepisný seminář. Protože jsou užívány různé učebnice (např. *Heute haben wir Deutsch, Spaß mit Max*), byly předpokládány znalosti gramatického učiva omezeny na časování slabých sloves v přítomném čase, na spojení modálního slovesa *können* s významovým slovesem, na skloňování podstatných jmen a osobních zájmen v nominativu a akuzativu, a to rovněž ve spojení se základními předložkami.

**Doba pozorování** byla vymezena dvěma vyučovacími hodinami (2 x 45 minut). Obě vyučovací hodiny byly strukturovány na motivační fázi (5 minut), práci s doplňkovým materiálem A / B (15 minut) a na ověření znalostí minitestem A / B (3 minuty). Zbýlý čas ve vyučovací hodině (cca 22 minut) se pracovalo podle standardního učebního plánu pod vedením kmenového vyučujícího. V jazykové škole a na jedné základní škole bylo využito skutečnosti, že v rozvrhu jsou spojeny dvě vyučovací

hodiny německého jazyka v rámci jednoho dne, na ostatních základních školách byl výzkum realizován v průběhu dvou různých dní.

**Objektem pozorování** byli žáci 6. - 9. ročníků vybraných pražských základních škol a stejně starých účastníků jazykových kurzů v Jazykovém studiu Rolino. Celkem se objektem pozorování stalo 77 žáků v sedmi skupinách, z nichž nejmenší skupina v Jazykovém studiu Rolino čítala čtyři žáky a největší na základní škole sedmnáct žáků.

Jak uvádí Pelikán, je při vší **snaze o objektivitu** „pozorování vždy syčeno různou mírou subjektivity“ [2004, s. 209]. Tato subjektivita souvisí s různým vnímáním skutečnosti jednotlivými výzkumníky, s akcentováním odlišných aspektů pozorování a s individuálním zpracováním získané informace. Pro získání co nejplastičtějšího záznamu o průběhu vyučovací hodiny byly zvoleny tři různé postupy. Třikrát vedl výuku autor disertační práce bez přítomnosti dalšího vyučujícího. Výhodou bylo realizování výuky přesně podle zamýšlené představy a navázání užšího vztahu mezi vyučujícím a žáky, nevýhodou omezená možnost registrace pozorovaných jevů (záznam byl zpracován až po výuce). Dvakrát vedl výuku autor disertační práce za přítomnosti kmenového vyučujícího německého jazyka v dané třídě. Výhodou byla zpětná vazba a možnost o výuce diskutovat s tímto vyučujícím, nevýhodou ovlivňování výkonnosti žáků (např. otáčení se ke svému vyučujícímu, žádost o radu). Dvakrát vedla výuku kolegyně-lektorka německého jazyka a autor disertační práce byl přítomen jako pozorovatel. Výhodou byla možnost precizního zaznamenávání různých interakcí, nevýhodou náročnější koordinace mezi rozvrhem školy a časovými možnostmi obou učitelů, jakož i určitá křečovitost, kdy ve třídě jsou přítomni dva „cizí“ učitelé.

Ze čtyř pozorování byl vypočítán **index pedagogické polarit**  $I_{pp}$ , a to zvlášť pro doplňkový materiál A a zvlášť pro materiál B podle vzorce:  $I_{pp} = (\sum D - \sum I) / N$  [tamtéž, s. 216-217]. V čitateli je rozdíl mezi všemi kontakty dominativními (D) a integrativními (I), ve jmenovateli celkový součet všech pozorovaných kontaktů (N) včetně neutrálních. K dominativním kontaktům patří přímé stanovení aktivity žáka (např. vyvolání, iniciace sborového čtení, určení bezvariantního postupu práce), k integrativním kontaktům se řadí mj. rada, pomoc žákovi, motivování, přímá účast učitele na společné aktivitě se žáky, k neutrálním kontaktům např. informativní sdělení, formální otázka či kontrola výsledků. Výsledný index se může pohybovat od -1 (krajně integrativní) do +1 (krajně dominativní kontakty během výuky). Počet dominativních a

integrativních kontaktů mezi vyučujícím a žáky zaznamenával dvakrát autor disertační práce a dvakrát kmenová vyučující německého jazyka.

**Cílem první vyučovací hodiny** je seznámit se s děním na jarní louce v cizím jazyce. Tematickým východiskem je konec zimy, kdy se každým rokem čeká na příchod jara. Vyučující uvedl, že v dávných dobách lidé věřili, že události dobré (*Glück, gute Ernte*) i špatné (*Gewitter, Bär*) lze verbálně přivolat (*herbeirufen*). V pětiminutové motivační fázi žáci v rámci brainstormingu vyslovují nápady, jakým způsobem je možné přivolat jaro, na které příroda netrpělivě čeká. Tím, že jsou všechny názory tolerovány, dochází k uvolnění atmosféry a k navázání kontaktu mezi výzkumníkem a žáky. Následně je rozdán doplňkový materiál A, který byl vytvořen autorem disertační práce. Text veršované hádanky je přečten sborově, poté jeden žák čte větu po větě a ostatní žáci překládají text do češtiny, přičemž pro sémantizaci neznámých slov se využívá obrázků obsahující důležité pojmy. U vybraných obrátů (např. *Bienen summen; schnell her; um sie herum*) se účelně uplatňuje demonstrace učitele. Poté, co je obsah textu vyjasněn, hádají žáci, o který měsíc se jedná. Učitel zapisuje tipy na tabuli a na základě klíčových slov dojde k vyluštění hádanky.

**A. 1. Lies den Text und rate mal, um welchen Monat es sich handelt**

*(Přečti text a hádej, o který měsíc se jedná)*

slovní zásoba:

*her = sem*

*strahlen = zářit*

*wachsen (er wächst) = růst*

*um ... herum = kolem*

*summen = bzučet*

*das Glück, 0 = štěstí*

*der Wonnemonat = rozkošný měsíc*

*die Blüte, -n = květ*

*die Wiese, -n = louka*

*die Blume, -n = květina*

*die Biene, -n = včela*

*bringen = přinést*

*die Wonne = rozkoš, slast*

*zurück = zpět*



Liebe Kinder schnell her, schnell her,  
Blüten strahlen so sehr, so sehr.  
Auf der Wiese wachsen Blumen,  
um sie herum Bienen summen.

Bienen bringen Blüten großes Glück,  
der Wonnemonat ..... ist zurück.

[Vávra, 2006, s. 69]

Žáci se následně naučí celou řadu měsíců a procvičí ji sborově s využitím rytmizace a vytleskávání (řadu měsíců žáci vyslovují za udávání tempa vyučujícím od ledna do prosince, rovněž pozpátku od prosince do ledna, přičemž tempo se stupňuje od pomalého k rychlému). Poslední třetina práce s didaktizovaným doplňkovým materiálem A je věnována **aktivitám ve dvojicích**. Žáci vedou v roli novinářů minirozhovory o oblíbeném měsíci a o oblíbených aktivitách svého spolužáka v tomto měsíci. Poté referují v plénu ostatním žákům o tom, co zjistili. Učitel položí několik kontrolních otázek, čímž má být zajištěna maximalizace pozornosti.

**2. Ergänze die Reihe der Monate** (*Doplň řadu měsíců*)

- 1) \_\_\_\_\_,      2) Februar,      3) \_\_\_\_\_,  
4) April,      5) \_\_\_\_\_,      6) Juni,  
7) \_\_\_\_\_,      8) August,      9) \_\_\_\_\_,  
10) Oktober,      11) \_\_\_\_\_,      12) Dezember.

**3. Frage deinen Sitznachbarn und berichte über seine Antwort** (*Zeptej se svého souseda a referuj o jeho odpovědi*)

**1. Was ist dein Lieblingsmonat?**

*Bericht:* Der Lieblingsmonat von \_\_\_\_\_ (Name) ist \_\_\_\_\_.

**2. Was kannst du machen?**

*Bericht:* Er / sie kann \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_\_.

Tabulka č. 54 *Doprovodné aktivity z didaktizovaného doplňkového materiálu A*

Pro **ověření účinnosti výuky** byly v obou vyučovacích hodinách zařazeny didaktické minitesty, jejichž vypovídací hodnota byla zajištěna srovnatelnou náročností (doplnění tří vět) a srovnatelným časem na zpracování (tři minuty). Porozumění tématu Dění na jarní louce a osvojení příslušné slovní zásoby bylo testováno následujícími větami: 1. *Auf der Frühlingswiese strahlen* .....; 2. *Auf der Frühlingswiese wachsen* .....; 3. *Auf der Frühlingswiese summen* ..... Žáci byli vyzváni, aby doplnili do každé věty minimálně jednu odpověď, přičemž bylo možné uvést i více odpovědí. Objevovaly se nejčastěji tyto odpovědi: 1. ... *strahlen Blüten*; 2. ... *wachsen Blumen*; 3. ... *summen Bienen*.

**Cílem druhé vyučovací hodiny** je přiblížit žákům dění na letní louce. Tematickým východiskem je přechod z mírnějších jarních teplot do horkého léta. Motivační fáze je vyplněna hrou „Všechno létá, co peří má“ (*Alles fliegt, was Federn hat*), kdy učitel říká různé věty o létání (*Bienen fliegen, Vögel fliegen, Bären fliegen, Wiesen fliegen*) a zvedá přitom pokaždé ruce. Úkolem žáků je zvednou ruce jen v případě, že živočichové či věci skutečně létají (*Bienen fliegen, Vögel fliegen*), zatímco v opačném případě ruce nezvedají (*Bären fliegen, Wiesen fliegen*). Smyslem je propojit opakování slovní zásoby první vyučovací hodiny s pohybovými prvky. Následně je rozdán autentický materiál (B) Co všechno létá na louce? („*Was fliegt alles auf der Wiese?*“) z publikace *Wieso? Weshalb? Warum? Malen, Spielen und Rätseln. Tierkinder* [Bietz, 2010, s. 12]. Jedná se o omalovánky letní louky, na které jsou vlčí máky, pampelišky, čmeláci, kobylka, myši, mravenci a beruška. Žáci pracují činnostně na základě kreslicího diktátu; pomocí barev, velikosti a umístění obrázků dochází k sémantizaci neznámé slovní zásoby. Učitel prochází mezi lavicemi a koriguje práci žáků. Po vybarvení obrázků je ověřeno pochopení slovní zásoby a přečten text, který není překládán do mateřského jazyka. Na rozdíl od didaktizovaného materiálu A nejsou na autentickém materiálu B extra řádky pro provádění poznámek, závisí na žácích, zda a kam si poznámky dělají.

**WAS FLIEGT ALLES AUF DER WIESE?**

*Auf einer Sommerwiese ist viel los: Da sammeln Bienen Nektar und Blütenstaub, fliegen Hummeln und tummeln sich Maikäfer, zirpen Grillen oder tragen fleißige Ameisen Halme für ihren Bau zusammen. Aber auch Mäuse huschen durch Felder und Wiesen [Bietz, 2010, s. 12].*

Tabulka č. 55 *Text u omalováněk v autentickém materiálu B*

Poslední tři minuty výzkumné části druhé vyučovací hodiny jsou věnovány **didaktickému minitestu** s doplňováním tří vět: 1. *Auf der Sommerwiese fliegen* .....; 2. *Auf der Sommerwiese zirpen* .....; 3. *Auf der Sommerwiese laufen* ..... Žáci měli za úkol stejně jako v první vyučovací hodině doplnit do každé věty minimálně jednu odpověď, popř. více odpovědí. Objevovaly se nejčastěji tyto odpovědi: 1. ... *fliegen Hummeln*; 2. ... *zirpen Grillen*; 3. ... *laufen Ameisen*.

## Diskuse zjištěných výsledků

Výuce předcházela důkladná příprava, promyšlení začátku a průběhu vyučovací hodiny, jakož i komunikace s řediteli základních škol, metodiky jazykové školy, kmenovými učiteli německého jazyka a se spolupracující kolegyní-lektorkou německého jazyka. V úvodní motivační fázi bylo možné pozorovat rozdíl mezi malými skupinkami v jazykové škole (4-6 žáků), kde docházelo ke spontánnějším reakcím a živější komunikaci, a mezi většími skupinami na základních školách (14-17 žáků), kde byla zpočátku patrná určitá bariéra mezi vyučujícím a třídou. Díky úvodnímu brainstormingu se však i ve větších skupinách podařilo vytvořit u žáků **očekávání něčeho neobvyklého a poutavého**. Žáci navrhovali přivolat jaro skandováním, zaříkávadlem, kouzelnickou formulkou, obrázkem nebo písničkou.

Původní obavy, že materiál je příliš triviální a odpovídá nižší věkové kategorii, se ukázaly zbytečné. Při hodinové dotaci dvou vyučovacích hodin týdně pro druhý cizí jazyk jsou znalosti žáků v šesté, sedmé, někdy i v osmé třídě na základní úrovni A1 podle SERR. Zvolenou úroveň gramatiky i slovní zásoby byly materiály A i B relevantní, vhodné pro všechny přítomné žáky a zahrnuly široké spektrum učebních činností. **Aktivity** byly integrativní a pestré, zastoupeny byly různé formy práce (frontální výuka, práce ve dvojicích, individuální zpracování kreslicího diktátu), metodické postupy sahaly od volné diskuse přes čtení s porozuměním po didaktickou hru.

Ačkoliv se předpokládalo, že žáci ovládají větný rámec způsobových sloves ve spojení s infinitivem významového slovesa, bylo zjištěno, že znalost těchto **jazykových prostředků** není spolehlivě zakotvena (patrně vlivem interference z angličtiny žáci kladli infinitiv významového slovesa přímo za způsobové sloveso *können*). Z tohoto důvodu se vyučující operativně rozhodl procvičit toto mluvnické učivo, aby znalost větného rámce byla flexibilně vytvořena. Bylo zařazeno kontrainterferenční cvičení.

**Práce s didaktizovaným materiálem A** proběhla podle plánu, bez výraznějších odchylek od stanoveného časového harmonogramu. Uvedené pokyny byly jasné a srozumitelné. Žáci se ochotně zapojili do sborového čtení, hádání tajemného měsíce, procvičení řady měsíců formou rytmizace i do práce ve dvojicích. Práce ve dvojicích byla zařazena ve fázi upevňování a procvičování poznatků a dovedností. Bylo nutné obcházet dvojice a kontrolovat, zda dochází ke komunikaci v cizím jazyce. Ve dvou



skupinách na základních školách byly jemně napomenuty dvojice, které komunikovaly česky. V jazykové škole k napomínání nebylo nutno přistoupit. Žáci pečlivě zapisovali odpovědi do vyznačených políček pracovního listu podle pokynů vyučujícího. Při prezentaci výsledků (referování o svém sousedovi) bylo patrné mírné snížení pozornosti ostatních skupin. Kontrolní otázky vyučujícího pomohly koncentraci žáků zvýšit. K vyrušování či obstrukcím ze strany žáků nedošlo ani v jedné skupině, nebylo nutné využít varování, hrozeb či trestů. Lze se domnívat, že ředitelé vybrali pro provedení výzkumu disciplinovanější třídy, kázeňsky bezproblémové.

**Práce s autentickým materiálem B** byla předznamenána obavou autora disertační práce i spolupracující kolegyně-lektorky německého jazyka, že textu bez přeložené slovní zásoby žáci nebudou rozumět, zvláště když se v textu objevují méně frekventovaná slovesa (např. *zirpen, sich tummeln, huschen*). Díky kreslicímu diktátu však došlo k celkem bezproblémové sémantizaci a pouze v ojedinělých případech došlo k chybnému pochopení (např. *drei Mäuse* místo *drei Ameisen*). Žáci se bez výjimek zapojili do vybarvování, pracovali s nadšením. Bylo patrné, že činnostní vyučování nebývá častou součástí cizojazyčné výuky a že pro žáky je činnostně orientovaná forma vítanou změnou. Přestože výuka s autentickým materiálem B probíhala pouze v cizím jazyce, žáci projevovali zájem o české významy a zapisovali si je zcela samostatně, aniž by k tomu dostali pokyn vyučujícího. Někteří si český překlad vepisovali průběžně do textu, jiní si vytvořili improvizovaný slovníček (např. *e Mohnblume = vlčí mák; r Löwenzahn = pampeliška; e Grille = kobylka; e Hummel = čmelák*). Překvapivě se několik žáků o následující přestávce přišlo ujistit, že si slovíčko správně přeložili či že si slovíčko zapsali ortograficky správně (např. *die Hummel* – dvě „m“). Časový a obsahový harmonogram byl splněn s výjimkou jedné 7. třídy základní školy, kde byl vzhledem k pomalejšímu vybarvování obrázků přesazen stanovený limit pro materiál B.

K **reflexi** došlo samotným autorem disertační práce, dále na základě diskuse s kmenovými vyučujícími německého jazyka dané třídy a v rozhovoru se spolupracující kolegyní. Materiály A i B vedly mezi žáky k přemýšlení o oblíbených měsících, k úvahám o kráse jarní a letní přírody (rostliny a živočichové na louce), a tak přispěly k rozvoji environmentální senzitivity. Spolupracující kolegyně uvedla, že materiál A děti hodnotily mj. slovy „*schön, anschaulich, einfach, macht neugierig*“, zatímco text B

mj. jako „*warm, lieb, bunt, sommerlich*“. U didaktizovaného materiálu A žáky bavila zejména forma hádanky, zatímco u autentického materiálu B zaujal kreslicí diktát.

**Index pedagogické polarity** pro materiál A činil  $I_{ppA} = 0,41$ , zatímco pro materiál B byla zjištěna hodnota  $I_{ppB} = -0,22$ . Jedná se o průměrný výsledek pro čtyři vyučující, přičemž odchylky pro jednotlivé vyučující byly minimální; např. pro lektorku v jazykové škole byly hodnoty vypočteny takto:  $I_{ppA} = (9 - 3) / 14 = 0,43$  a  $I_{ppB} = (4 - 7) / 16 = -0,19$ . Podle průměrného indexu pedagogické polarity byla práce s materiálem B integrativnější ( $I_{ppB} = -0,22$ ) než práce s materiálem A ( $I_{ppA} = 0,41$ ). Důvodem je, že při práci s materiálem A bylo nutné více direktivních pokynů pro stanovení aktivity žáka a kontakty mezi učitelem a žákem byly dominativnější. Práce s materiálem A převážně neumožňovala vlastní přístupy žáka k činnosti, zatímco práce s materiálem B probíhala samostatněji a kreativněji. Z výše uvedeného výpočtu je zřejmé, že při práci s materiálem B došlo k většímu počtu neutrálních kontaktů než při práci s materiálem A.

**Vyšší účinnost** autentického materiálu B lze doložit i výsledky didaktického minitestu, kdy správné zpracování minitestu A se pohybovalo v různých skupinách mezi 57 – 71 %, zatímco minitest B obsahoval správné odpovědi v 76 – 86 % případů. Vyšší úspěšnosti (hodnoty na horní hranici uvedených rozpětí) bylo podle očekávání dosaženo v jazykové škole (skladba žáků podle jejich úrovně, menší skupiny, vyšší motivovanost žáků); našli se zde i žáci, kteří uváděli ve větách více odpovědí. Vyvozujeme, že po druhé vyučovací hodině žáci prožili v souvislosti se správným vyřešením minitestu větší pocit úspěchu než po první vyučovací hodině. Na závěr výuky vyučující zdůraznil, že materiál B byl původně určen pro německé děti a že je obdivuhodné, že látku coby cizinci zvládli, což v dětech posílilo sebedůvěru v jejich jazykové dovednosti. Lze potvrdit hypotézu, že oproti zjednodušeným a didakticky upraveným textům vedou originální materiály k zamýšlení a hledání příčin, že žáky baví a zvyšují jejich motivaci k učení, a že navíc představují reálnou podobu jazyka v oblasti životního prostředí.

V učební praxi lze **zájem žáků o environmentální tematiku** úspěšně podpořit využitím synergického efektu charakteristik materiálu B, k nimž patří mj. bezprostřední vztah k životnímu prostředí, autenticita, činnostní orientovanost, propojenost s prvky pohybové či dramatické výchovy, integrovatelnost obsahu textu do dosavadních znalostí žáků (podle konstruktivistické teorie) a zařazení didaktických her do učebního procesu.

---

## Shrnutí a závěr

Cílem disertace bylo přispět k řešení problematiky integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků. V teoretické první části byly zmapovány přístupy k environmentální výchově ve výuce cizích jazyků, přiblížena různá pojetí a multidisciplinární povaha environmentálního myšlení, předpoklady rozvoje environmentální senzitivity, předcházení vzniku environmentální hluchoty u dětí a mládeže, byly klasifikovány cíle integrace environmentálních témat do výuky cizích jazyků, kritéria výběru pro výuku cizích jazyků, tematické celky a okruhy pro různé věkové kategorie žáků. Teoretická část je inspirována současnými přístupy v Německu.

Druhá část je orientována na školní praxi a čerpá kompilačním způsobem z dosavadních poznatků. Řešené otázky mají za cíl zvýšit připravenost jednotlivých pedagogů, kteří budou environmentální prvky zapojovat do systému výuky cizích jazyků. V praktické části byla navržena metodická doporučení a postupy, obsah učiva a východiska pro začleňování problematiky životního prostředí do učebních materiálů v souladu s potřebami společenské praxe, včetně konkrétních námětů na experimenty, projekty, didaktické hry a aktivity v terénu při odbourávání komunikačních bariér. Toto v českých podmínkách téma relativně málo známé a neřešené bylo systematicky pojednáno s ohledem na didaktické prostředky (učebnice, pracovní sešity, tištěné materiály zpracované učitelem, média, využití tabule a zpětného projektoru, obrázkové příběhy, ilustrovaná přísloví, idiomy, plakát s environmentální tematikou, předmětné pomůcky apod.) a s ohledem na didaktické postupy při integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků (stěžejní didaktické principy, motivační fáze výukové jednotky, rozvíjení receptivních a produktivních dovedností, upevňování jazykových prostředků, propojení s prvky estetické, pohybové a dramatické výchovy apod.). Ačkoliv těžiště disertační práce spočívá v pedagogické oblasti, věnuje se jedna kapitola rovněž lingvistické problematice. Na příkladu německého jazyka jsou představena lexikální, syntaktická a stylistická specifika environmentálních textů, zdůrazněna je role slovtvorby při osvojování environmentální slovní zásoby.

Třetí část disertační práce rozvíjí první a druhou část vlastním výzkumem a řeší tři hlavní výzkumné problémy: 1. jaké jsou postoje vybraných subjektů k integraci

environmentálních témat do výuky cizích jazyků v České republice a jak reflektují probíraná témata ve vztahu k životnímu prostředí potřeby praxe; 2. jak je environmentální tematika zpracována v učebnicových souborech německého jazyka dostupných na trhu v České republice a zda jsou dostupné materiály podnětem k prohloubení environmentální senzitivity; 3. které metodické postupy, formy práce a konkrétní aktivity se ve výuce cizích jazyků osvědčily při práci s uplatňovaným doplňkovým materiálem (didaktizovaný a autentický materiál) při rozvoji environmentálního myšlení žáků z hlediska indexu pedagogické polarity. Výsledky výzkumu shrneme do desatera bodů:

1. Dotazníkovou metodou byla zjištěna environmentální témata, která učitelé cizích jazyků považují za vhodná pro využití ve výuce: zvířata, zdravý životní styl, počasí a roční období, odpady, změny životního prostředí a jejich důsledky, zdroje energie, regionální specifika, ochrana přírody, les, voda.
2. Explorativní metodou, která byla realizována řízenými rozhovory a besedami s vyučujícími, byly identifikovány formy výuky využívané v praxi: výuka projektová (včetně činnostního vyučování), skupinová (kooperativní), frontální (hromadná) a diferencovaná (vnitřní a vnější diferenciace).
3. Prostřednictvím expertních vyjádření byly zjištěny klíčové didaktické zásady pro zpracování cizojazyčných učebních materiálů s environmentální tematikou: komplexnost, orientace na cíle výuky, aktivnost, situativnost a podpora autonomního učení.
4. Ve spolupráci s výzkumným týmem projektu INOVA byly zjištěny nejčastější situace použití německého jazyka ve firmách a institucích: porozumění formulářům, psaní zpráv a hlášení, čtení e-mailů, společenská konverzace, psaní e-mailů a jiná korespondence. Pro integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků to implikuje požadavek na základní a doplňkové materiály, které komplexně rozvíjejí všechny řečové dovednosti.
5. Analýzou pedagogických dokumentů bylo zjištěno, že v učebnicových souborech německého jazyka dostupných na trhu v ČR je environmentální tematika zastoupena. Zastoupení jednotlivých environmentálních témat je však

nerovnoměrné, některé aspekty životního prostředí, zejména ekologické a technické jsou v učebnicových souborech zastoupeny málo.

6. V učebních materiálech převládají čistě popisné texty, zatímco texty, které vedou k objasnění příčin konkrétního jevu, se vyskytují menšinově.
7. Uplatněním verbální projektivní metody ve formě testu nedokončených vět bylo prokázáno, že z hlediska nácviku mluveného projevu o environmentálních tématech je nejefektivnějším nástrojem ilustrace s časově a prostorově otevřenou interpretací, neboť umožňuje různé spekulace, je spojena se spontánními výroky, podněcuje fantazii a kreativitu žáků. Navozená komunikace o environmentálních tématech je předstupněm k prohlubování environmentální senzitivity.
8. Účinnost metodických postupů byla verifikována redukovanou formou behaviorální metody. Ve výuce se osvědčily mj. tyto aktivity: brainstorming, didaktická hra s prvky pohybové výchovy, veršovaná hádanka, referování o názorech svého souseda, sborové čtení, rytmizace a kreslicí diktát. Osvědčily se spíše integrativní kontakty, zatímco dominativní přístupy zůstávaly někdy bez odezvy.
9. Z hlediska typu užitých doplňkových materiálů pro integraci environmentálních témat do výuky cizích jazyků lze doporučit práci s didaktizovanými i autentickými materiály za předpokladu, že obsahují jasné pokyny, relevantní a integrativní úlohy a mají vztah k environmentální tematice.
10. Na základě porovnání indexu pedagogické polarity se jeví jako efektivnější preferovat práci s autentickými materiály před prací s didaktizovanými materiály. Účinnost autentického doplňkového materiálu byla ověřena výsledky didaktického minitestu. Byla potvrzena hypotéza, že oproti zjednodušeným a didakticky upraveným textům vedou autentické materiály více k zamyšlení a hledání příčin, že žáky baví a zvyšují jejich motivaci k učení, a že navíc představují reálnou podobu jazyka v oblasti životního prostředí.

Roli přirozenosti a autentičnosti v našem životě oproti umělosti a strnulosti vystihuje i tato lidová moudrost: <Když nějací dobří lidé věnovali staré indiánce boty, brzy je odhodila. Když se jí ptali, proč je nechce nosit, odpověděla: „Když jste mi dali boty, jako byste mi zavázali oči. Neviděla jsem, kam jdu“> [Paulíková, 2012, s. 2].

---

## Seznam tabulek

1. *Teoretická diskuse o environmentálním vzdělávání v Německu*
2. *Dny významné pro životní prostředí*
3. *Tematické celky pro integraci environmentálních témat*
4. *Tematické okruhy – od konkrétního příkladu k teorii*
5. *Spojky podřadící typické pro texty s environmentální tematikou*
6. *Uplatnění zásady jednoho zvýraznění v layoutu*
7. *Fáze připravenosti na environmentální výuku podle věku žáků*
8. *Demotivační faktory a techniky jejich odstraňování ve výuce jazyků*
9. *Příklady jazykových her s environmentální tematikou*
10. *Ukázka aktivit pro pracovní listy s environmentální tematikou*
11. *Příklady internetových adres s environmentální tematikou*
12. *Příklad textu jako podnětu pro vytváření žákovských kreseb*
13. *Palmerova substituční tabulka*
14. *Příklad informace o cílových dovednostech v učebním materiálu*
15. *Příklad jazykového cvičení k tématu Město*
16. *Dualita při uplatňování principu uvědomělosti*
17. *Příklad replikového cvičení*
18. *Záznamový arch projektu Ekodeník*
19. *Zahájení vyučovací hodiny písní*
20. *Evaluační technika s názvem „Já mám poslední slovo“*
21. *Sepjetí učitelské role s úspěšnou environmentální výchovou*
22. *Křížovka s kompozity pro podporu autonomního učení*
23. *Příklad originálního textu podle koncepce CLIL*
24. *Příklad textu adaptovaného na základě pragmatického kritéria*
25. *Úkoly s environmentálním zaměřením pro učení ve stanicích*
26. *Kombinování selektivního porozumění s nácvikem konjunktivu*
27. *Příklad vyplněné tabulky u aktivity Hitparáda*
28. *Příklad aktivity na detailní porozumění pro začátečníky*
29. *Příklad kontextualizovaného překladového cvičení*
30. *Příklad testovacích úloh na detailní porozumění*

31. *Cvičení na doplňování slova pro začátečníky*
32. *Dialogické cvičení k tématu Přírodní prožitky*
33. *Substituční cvičení k tématu Globální ekologické problémy*
34. *Opoziční transformační cvičení k tématu Dopravní opatření*
35. *Spojovací transformační cvičení k tématu Ochrana zdraví*
36. *Rozpojovací transformační cvičení k tématu Biodiverzita*
37. *Imitační cvičení k tématu Šetrné zacházení se surovinami*
38. *Navazovací cvičení k tématu Zelená komunální politika*
39. *Kombinované cvičení překladové k tématu Ekologické uvědomění*
40. *Kombinované cvičení doplňovací k tématu Životní prostředí v ČR*
41. *Kombinované cvičení na slovtvorbu k tématu Životní prostředí v ČR*
42. *Příklad motivačního experimentu*
43. *Příklad objevovacího experimentu*
44. *Příklad potvrzovacího experimentu*
45. *Příklad zadání úloh k terénnímu průzkumu*
46. *Integrativnost projektu Ekologická školní taška*
47. *Příklad hudební aktivity s environmentální tematikou*
48. *Pořadí didaktických principů podle expertního hodnocení*
49. *Analýza potřeb z hlediska institucí a firem*
50. *Výsledky analýzy učebnicových souborů*
51. *Struktura jednotlivých environmentálních aspektů v učebnicích*
52. *Odpovědi respondentů v testu nedokončených vět*
53. *Veršovaná hádanka z didaktizovaného doplňkového materiálu A*
54. *Doprovodné aktivity z didaktizovaného doplňkového materiálu A*
55. *Text u omalováněk v autentickém materiálu B*

---

*Poznámka: Tabulky, které nemají v doprovodném textu uvedený zdroj, jsou vlastním produktem autora disertační práce.*

## POUŽITÁ LITERATURA

### A. UČEBNICE, CVIČEBNICE A DIDAKTIZOVANÉ MATERIÁLY

BECKER, N., BRAUNERT, J., EISFELD, H. *Dialog Beruf 1*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2007. 160 s. ISBN 978-3-19-001590-0.

BECKER, N., BRAUNERT, J., EISFELD, H. *Dialog Beruf 1.Arbeitsbuch*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2000. 144 s. ISBN 3-19-011590-7.

BECKER, N., BRAUNERT, J., EISFELD, H. *Dialog Beruf 2*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2002. 173 s. ISBN 3-19-001591-0.

BECKER, N., BRAUNERT, J., EISFELD, H. *Dialog Beruf 2.Arbeitsbuch*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 1997. 140 s. ISBN 3-19-011591-5.

BECKER, N., BRAUNERT, J. *Dialog Beruf 3*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2004. 172 s. ISBN 3-19-001592-9.

BECKER, N., BRAUNERT, J. *Dialog Beruf 3*. Ismaning : Max Hueber Verlag, 1998. 142 s. ISBN 3-19-011592-3.

BERGLOVÁ, E. *Testy k moderní gramatice němčiny*. Plzeň : Fraus, 2002. 94 s. ISBN 80-7238-145-8.

BERGSTEDT, C. aj. *Člověk a příroda. Učebnice pro integrovanou výuku. Energie*. Plzeň : Fraus, 2005. 64 s. ISBN 80-7238-341-8.

BERGSTEDT, C. aj. *Člověk a příroda. Učebnice pro integrovanou výuku. Informace a komunikace*. Plzeň : Fraus, 2005. 64 s. ISBN 80-7238-342-6.

BERGSTEDT, C. aj. *Člověk a příroda. Učebnice pro integrovanou výuku. Půda*. Plzeň : Fraus, 2005. 64 s. ISBN 80-7238-340-X.

BERGSTEDT, C. aj. *Člověk a příroda. Učebnice pro integrovanou výuku. Voda*. Plzeň : Fraus, 2005. 64 s. ISBN 80-7238-337-X.

BERGSTEDT, C. aj. *Člověk a příroda. Učebnice pro integrovanou výuku. Vzduch*. Plzeň : Fraus, 2005. 64 s. ISBN 80-7238-338-8.

BERGSTEDT, C. aj. *Člověk a příroda. Učebnice pro integrovanou výuku. Zdraví*. Plzeň : Fraus, 2005. 64 s. ISBN 80-7238-339-6.

BIETZ, C. *Wieso? Weshalb? Warum? Malen, Spielen und Rätseln. Tierkinder*. Ravensburg : Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH, 2010. 24 s. ISBN 978-3-473-32826-0.

BLOBEL, F., KAUFMANN, T. *100 Diktate 3./4. Klasse. Übungsbuch Deutsch. Abenteuer \* Zeitreisen \* Fremde Welten*. Stuttgart : Klett, 2012. 112 s. ISBN 978-3-12-949132-4.

BRANIŠ, M. *Základy ekologie a ochrany životního prostředí*. Praha : Informatorium, 2004. 203 s. ISBN 80-7333-024-5.

BUSCHA, A., SZITA, S. *Begegnungen. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau A1<sup>+</sup>*. Leipzig : Schubert-Verlag, 2007. 238 s. ISBN 10-3-929526-86-7.

BUSCHA, A., SZITA, S. *Begegnungen. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau A2<sup>+</sup>*. Leipzig : Schubert-Verlag, 2007. 266 s. ISBN 10-3-929526-89-1.

BUSCHA, A., SZITA, S. *Begegnungen. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau B1<sup>+</sup>*. Leipzig : Schubert-Verlag, 2008. 266 s. ISBN 13-978-3-929526-92-9.

DRMLOVÁ, D., HOMOLKOVÁ, B., KETTNEROVÁ, D., TESAŘOVÁ, L. *Německy s úsměvem – nově*. Plzeň : Fraus, 2003. 431 s. ISBN 80-7238-229-2.



- FEARNS, A., LÉVY-HILLERICH, D. *Kommunikation in der Wirtschaft. Lehr- und Arbeitsbuch*. Berlin : Cornelsen Verlag, 2009. 189 s. ISBN 978-3-464-21236-3.
- HEINE, C., KLIMASZYK, P., LAZAROU, E. *Berliner Platz 3. Testheft*. Berlin : Langenscheidt, 2007. ISBN 3-46-847878-X.
- HOMOLKOVÁ, B., AMELUNG, I. *Němčina pro samouky*. Praha : Academia, 2009. 332 s. ISBN 978-80-200-1811-3.
- HÖPPNEROVÁ, V. *Deutsch im Gespräch*. Praha : Scientia, 1995. 397 s. ISBN 80-7183-016-X.
- HÖPPNEROVÁ, V., JAUCOVÁ, L. *Moderní učebnice němčiny*. Praha : NS Svoboda, 2000 + 2003. 357 s. ISBN 80-205-1014-1.
- HUCEK, C., WITTKOWSKE, S. *Experimente im Sachunterricht – Wasser*. Berlin : Volk und Wissen Verlag, 1996. 96 s. ISBN 3-06-092154-7.
- KNOBEL, E. *Experimente im Sachunterricht – Papier (Kopiervorlagen)*. Berlin : Volk und Wissen Verlag, 1998. ISBN 3-06-092163-6.
- KÖKER, A., LEMCKE, C., ROHRMANN, L., RUSCH, P., SCHERLING, T., SONNTAG, R. *Berliner Platz 3. Zertifikatsband*. Berlin; München : Langenscheidt, 2004. 271 s. ISBN 978-3-468-47871-0.
- LASSERT, U. *Alles über Holz. Kopiervorlagen zur Freiarbeit, Sachunterricht 3.-6. Jahrgangsstufe*. Donauwörth : Verlag Ludwig Auer, 1993. 32 s. ISBN 3-403-02251-X.
- LASSERT, U. *Alles über Kunststoff. Kopiervorlagen zur Freiarbeit, Sachunterricht 3.-6. Jahrgangsstufe*. Donauwörth : Verlag Ludwig Auer, 1993. 32 s. ISBN 3-403-02254-4.
- LASSERT, U. *Alles über Papier. Kopiervorlagen zur Freiarbeit, Sachunterricht 3.-6. Jahrgangsstufe*. Donauwörth : Verlag Ludwig Auer, 1993. 32 s. ISBN 3-403-02250-1.
- LEMCKE, C., ROHRMANN, L., SCHERLING, T. *Berliner Platz 1. Lehr- und Arbeitsbuch 1*. Berlin; München : Langenscheidt, 2002. 264 s. ISBN 978-3-468-47831-4.
- LEMCKE, C., ROHRMANN, L., SCHERLING, T. *Berliner Platz 2. Lehr- und Arbeitsbuch 2*. Berlin; München : Langenscheidt, 2003. 270 s. ISBN 978-3-468-47851-2.
- OHLENDORF, H. *Umwelt und Gesellschaft (neu angeordnet und stark überarbeitet von Jürgen Posset)*. Bonn : Inter Nationes, 2000. 147 s.
- RAAB, O. *Texte aus den Wissenschaften : ein Übungsbuch für Ausländer*. Berlin : Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., 1990. 166 s.
- REBSCHER, S. *Mein erstes: Welcher Baum ist das? Spiel- und Rätselheft*. Stuttgart : Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co. KG, 2012. 32 s. ISBN 978-3-440-13190-9.
- SCHMITT, R., DREYER, H. *Umwelt und Gesellschaft. Texte zum Lesen, Üben und Diskutieren*. Ismaning : Verlag für Deutsch, 1992. 142 s. ISBN 3-88532-762-7.
- STEHLÍK, V., NIEDERMAIEROVÁ, P., ROSICKÁ, V. *Němčina pro základní devítileté školy s rozšířeným vyučováním jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 422 s.
- STEINDL, M. *Infos aus Deutschland. Landeskundliche Informationen und Sprachkurs. 4. Schutz der Umwelt*. Bonn : Inter Nationes, 1998. 104 s.
- VÁVRA, Z. *Umweltschutz*. In *ROLINO: Maturitní témata pro studenty Ekogymnázia I-III*. Praha : Rolino, 2000.
- VOSS, D., WITTKOWSKE, S. *Experimente im Sachunterricht – Licht*. Berlin : Volk und Wissen Verlag, 1998. ISBN 3-06-092171-7.
- WARKEN, C. *Tripfelchen & Tröpfeli. Eine Geschichte vom Wasserkreislauf. Lernmalbuch*. Riegelsberg : DK Umweltverlag, 2010. 24 s.

WIESER, J. *Ökologie. Oberstufentexte*. Troisdorf : Verlag H. Liebaug-Dartmann, 1988. 96 s. ISBN 3-9222989-06-3.

## **B. AUTENTICKÉ MATERIÁLY VHODNÉ PRO INTEGRACI ENVIRONMENTÁLNÍCH TÉMAT DO VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ**

BOGENRIEDER, W. *Landkreis als Vorreiter: Die Regenerative Modellregion Harz*. Berlin : RKWH GmbH & Co. KG, 2010. 12 s.

BÖHME, D., DÜRRSCHMIDT, W., VAN MARK, M. *Erneuerbare Energien in Zahlen. Nationale und internationale Entwicklung*. Berlin : Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktionssicherheit, 2011. 115 s.

BÜHRKE, T., WENGENMAYR, R. *Erneuerbare Energie: Alternative Konzepte für die Zukunft*. Weinheim : Wiley-VCH Verlag GmbH&Co. KGaA, 2007. 104s. ISBN 978-3-527-40727-9.

Deponie Stilllegung Nachsorge. In *Abfallwirtschaftszentrum*. Halle-Lochau : Abfallwirtschaft GmbH, rok neudán. s. 2-12.

FOWLES, J. *Strom*. Praha : VOLVOX GLOBATOR, 2001. 76 s. ISBN 80-7207-414-8.

GWINNER, R., HÄNEL, A., WINDELEN, S. *Mit Kindern unterwegs: Mobilitätstipps für Alltag und Freizeit, die das Leben erleichtern und die Umwelt schonen*. Berlin : VCD e. V., 2011. 24 s.

HOUGH, R. *Rette die Erde. Kleine Taten – große Wirkung*. Stuttgart : Franckh-Kosmos Verlags-GmbH&Co. KG, 2008. 176 s. ISBN 978-3-440-11459-9.

Jahreszeiten 2013. *Kalender*. Rostock : Grönfingers Rostocks Gartenfachmarkt, 2012. s. 1-16.

KOCH, T., SEEBERG, J., PETRIK, H. *Ökologische Müllverbrennung: Handbuch für optimale Abfallkonzepte*. Karlsruhe: Müller, 1992. 414 s. ISBN 9-7880-9856-2.

KOLEKTIV. *Česká republika v číslech 2012*. Praha : Český statistický úřad, 2012. 38 s. ISBN 978-80-250-2254-2.

KOLEKTIV. *Radwandern. 60 erlebnisreiche Touren quer durch MV*. Schwerin : Staatskanzlei Mecklenburg-Vorpommern, Tourismusverband Mecklenburg-Vorpommern, ADFC-Landesverband Mecklenburg-Vorpommern, 2002. 70 s.

KREBS, N., KAUDELKA, S. *Weltkulturerbe Gartenreich Dessau-Wörlitz*. Schloss Großkühnau : Kulturstiftung Dessau Wörlitz, 2012. 52 s.

KV&H VERLAG. *Lesezeichen & Kalender 2012*. Unterhaching : KV&H Verlag GmbH, 2011, 12 s., ISBN 978-3-8401-0800-6.

LANDESVERWALTUNGSAMT. *Gartenreich Dessau-Wörlitz: Biosphärenreservat Mittelbe*. Dessau : Landesverwaltungsamt, 2008.

Lebensgemeinschaft Wald. In *Umweltleistungen*. München : Bayerisches Staatsministerium für Landwirtschaft und Forsten, 2007. s. 2.

Naturerlebnispfade. *Informationen und Auskünfte Naturpark Bayerischer Wald*. Zwiesel : Naturpark Bayerischer Wald e.V., rok neudán. s. 1-2.

PEIA, I. *Kinder Autozeichen Lexikon. Der große Spiel- und Wissensspaß für unterwegs*. Gütersloh/München : wissenmedia, 2011. 127 s. ISBN 978-3-577-07609-8.

PULS, T. *Verkehrslärm in der Diskussion: Möglichkeiten und Grenzen des Lärmschutzes in Deutschland*. Köln : Deutscher Instituts-Verlag, 2007. 96 s. ISBN 978-3-602-14767-0.

QUASCHNIG, V. *Erneuerbare Energien und Klimaschutz*. München : Carl Hauser Verlag, 2008. 339 s. ISBN 978-3-446-41444-0.

SCHLUMBERGER, A., FELLEHNER, C. *33 einfache Dinge, die du tun kannst, um die Welt zu retten mit den Umweltdetektiven Tim und Lena*. Frankfurt/Main : Westend Verlag, 2005. 76 s. ISBN 3-938060-02-6.

TISCHER, J. *Zeit – für Umwelt und Natur*. Stuttgart : Deutscher Sparkassenverlag, 1995. 60 s.

UBA. *Das Umweltbundesamt in Dessau. Ein Beispiel für ökologisches und barrierefreies Bauen*. Dessau-Roßlau : Umweltbundesamt.

Umweltkalender 2012. *Kalender*. Rostock : Hansestadt Rostock, Presse- und Informationsstelle, 2011, s. 6, s. 32.

WIETSCHEL, M. *Die Wirtschaftlichkeit klimaverträglicher Energieversorgung*. Berlin : Erich Schmidt, 1995. 225 s. ISBN 3-503-03812-4.

## C. ČLÁNKY V PERIODIKÁCH

ARIELY, D. Interview. In *FOCUS – das moderne Nachrichtenmagazin*, 2008, č. 36, s. 93. ISSN 0943-7576.

Arznei vom Acker. In *Apotheken Umschau*, 2009, 08/09, s. 14. Distribuce časopisu výhradně v lékárnách na území SRN.

Brückenrätsel. In *tv top 4 Wochen*, 2012, č. 9, s. 71.

BURAK, W., D., Rüstzeug für Saubermänner. Aufbaustudiengang Umweltschutz. In *UNI-Berufswahlmagazin*, 1986, č. 2, s. 22-25. ISSN 0344-4228.

Das große Experiment. In *Die Zeit*, 2012, č. 28, s. 65. ISSN 0044-2070.

DICKHÄUSER, O. Es gibt keine nur selbstlosen Lehrer. In *Die Zeit*, 2012, č. 28, s. 66, ISSN 0044-2070.

Die Generation Grün erobert die Klassenzimmer. In *FOCUS – SCHULE*, 2010, Nr. 3, Juni/Juli, s. 28, ISSN 1860-1391.

Dny významné pro životní prostředí. In *Zpravodaj MŽP*, 2003, č. 1, s. 28, ISSN 0862-9005.

Geschäfte mit Müll, Luft und Wasser. In *Plus. Magazin der Deutsch-Tschechischen Industrie- und Handelskammer*, 2012, č. 8, s. 14. ISSN 1213-3469.

HUBER, M. Jede Region wird individuellen Energiemix haben. In *Windblatt. ENERCON Magazin für Windenergie*. Aurich : ENERCON GmbH, 2012, č. 2, s. 14.

JANÍKOVÁ, V. Emocionální aspekty ve výuce cizím jazykům. In *Cizí jazyky*, 2003, roč. 47, č. 2, s. 53-54. ISSN 1210-0811.

KRČKOVÁ, S. Děti zlobily v každé době. In *Metro*, 2010, 8. března, s. 10.

KRUMM, H. J. Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht. In *Fremdsprache Deutsch*, 1991, č. 4, s. 4. ISSN 0937-3160.

KYTKA, I. Chci všechny školy. Lukáš Havel navázal na sběr papíru a učí žáky sbírat použitý rostlinný olej. In *Respekt*, 2011, č. 48, s. 44. ISSN 0862-6545.

LIEBERTZ, C. Warum ist ganzheitliches Lernen wichtig? In *WWD*, 2001, č. 75, s. 12-13. ISSN 0043-7581.

Musik als „Waffe“ gegen Rechte. In *Ostsee-Zeitung*, 2012, 28./29. července, s. 3. ISSN 0472-2078.

PAULÍKOVÁ, M. „Za koho mě lidé pokládají“? In *Český zápas*, 2012, 16. září, s. 2. ISSN 0323-1321.

Rostock hängt alle ab: Stadt wird zum Top-Standort. In *Ostsee-Zeitung*, 2012, 28./29. července, s. 9. ISSN 0472-2078.

Sanace starých ekologických zátěží v Německu. In *Plus. Magazin der Deutsch-Tschechischen Industrie- und Handelskammer*, 2012, č. 4, s. 19-20. ISSN 1213-3469.

Schlafentzug fördert Lust auf Pizza. In *Mitteldeutsche Zeitung*, 2012, 28. srpna, s. 19.

Schulen der Zukunft von Ministern gewürdigt. In *NUA:ncen. Forum der natur- und umweltschutz-akademie nrw*, 2012, č. 45, s. 11. ISSN 1615-3057.

Schulvorbereitung: Ökologische Hefte tragen Blauen Engel. In *Mitteldeutsche Zeitung*, 2012, 20. srpna, s. 21.

Tankstellennetz für Wasserstoff wächst. In *Ostsee-Zeitung*, 2012, 4./5. srpna, s. 7. ISSN 0472-2078.

THIEL, W. Bausenator: Einmal Grün, immer Grün. In *Ostsee-Zeitung*, 2009, 2. ledna. ISSN 0472-2078.

Tschechische Energiewirtschaft am Scheideweg. In *Plus. Magazin der Deutsch-Tschechischen Industrie- und Handelskammer*, 2011, č. 10, s. 12. ISSN 1213-3469.

Von Wattwürmern und Wasserflöhen. In *FOCUS – SCHULE*, 2010, Nr. 3, Juni/Juli, s. 55, ISSN 1860-1391.

Vorsicht, Donnerwetter! In *Apotheken Umschau*, 2009, 08/09, s. 28. Distribuce časopisu výhradně v lékárnách na území SRN.

WINTERHOFF, M. Lernen in der Unterordnung. In *FOCUS – das moderne Nachrichtenmagazin*. München : FOCUS-Magazin-Verlag, 2008, č. 23, s. 92-94. ISSN 0943-7576.

## D. TEORETICKÁ A SEKUNDÁRNÍ LITERATURA

APEL, H., WOLF, G. *Multimedia in der Umweltbildung*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, 2005. 139 s. ISBN 3-8100-3479-7.

BAIER, H. *Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1999. 230 s. ISBN 3-7815-0974-5.

BAUSCH, K. R., CHRIST, H., KRUMM, H. J. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel : Francke, 1995. 599 s. ISBN 3-7720-1709-6.

BEYERSDORF, M., MICHELSEN, G., SIEBERT, H. *Umweltbildung: Theoretische Konzepte – empirische Erkenntnisse – praktische Erfahrungen*. Neuwied : Hermann Luchterhand Verlag, 1998. 384 s. ISBN 978-3472031505.

BIECHELE, M., PADRÓS, A. *Didaktik der Landeskunde*. München : Langenscheidt, 2003. 159 s. ISBN 3-468-49643-5.

BILLOWS, L., F. *Kooperativní technika vyučování cizímu jazyku*. Plzeň : Západočeská univerzita – Pedagogická fakulta, 1995. 203 s. ISBN 80-7043-173-3.

BOLSCHO, D., EULEFELD, G., SEYBOLD, H. *Umwelterziehung: neue Aufgaben für die Schule*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg, 1980. 139 s. ISBN 3-541-41111-2.

BRENNER, G., BRENNER, K. *Methoden für alle Fächer. Sekundarstufe I und II*. Berlin : Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, 2011. 320 s. ISBN 978-3-589-23299-4.

- BRENNER, G. (2) *Methoden für Deutsch und Fremdsprachen. Sekundarstufe I und II*. Berlin : Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, 2011. 304 s. ISBN 978-3-589-23298-7.
- BUHLMANN, R., FEARNES, A. *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Langenscheidt : Berlin, München, 1987. 400 s. ISBN 3-468-49435-1.
- BUTZKAMM, W. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel : Francke, 2004. 403 s. ISBN 3-7720-8039-1.
- CALLIEß, J., LOB, R. E. *Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung, Band 2. Umwelterziehung*. Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel, 1987. 743 s. ISBN 3-590-14449-1.
- ČAPEK, R. *Pedagogická praxe pro studenty (Alternativní vyučovací hodiny teoreticky i prakticky)*. Hradec Králové : Gaudeamus při Univerzitě Hradec Králové, 2002. 108 s. ISBN 80-7041-808-7.
- ČINČERA, J. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno : Paido, 2007. 116 s. ISBN 978-80-7315-147-8.
- DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha : Jan Laichter, 1932.
- DUSZENKO, M. *Lehrwerkanalyse, Erprobungsfassung*. Berlin : Langenscheidt, 1994.
- EDELHOFF, C.; WESKAMP, R. *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning : Hueber. 1999. 183 s. ISBN 3-19-006625.
- ESCHENHAGEN, D. *Umwelt im Unterricht*. Köln : Aulis-Verlag Deubner, 1991. ISBN 3-7614-1361-0.
- ETRILLARD, S. *Überzeugen*. Offenbach : GABAL Verlag, 2011. 96 s. ISBN 978-3-86936-364-9.
- FLECHSIG, K., H. *Malá příručka didaktických modelů (upravené vydání německého originálu)*. Plzeň : Západočeská univerzita – Pedagogická fakulta, 1995. 88 s. ISBN 3-9222759-13-0.
- GERNGROSS, G. aj. *Grammatik kreativ*. Langenscheidt : Berlin und München, 1999. 160 s. ISBN 3-468-49479-3.
- HANH, T., N. *Cesta k plnému vědomí a uvedení do metody meditace v chůzi*. Praha : Pragma, 1991. 144 s. ISBN 80-7205-676-X.
- HANNER, U. *Englisch Projekte Klasse 7*. Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1998. ISBN 3-12-546405-6.
- HANŠPACHOVÁ, J., ŘANDOVÁ, Z. *Angličtina plná her*. Praha : Portál, 2005. 174 s. ISBN 80-7178-790-6.
- HASILOVÁ, H. *Lingvodidaktické problémy výuky odborného vyjadřování v němčině: nácvik ústního a písemného referátu na české vysoké škole v česko-německém interkulturním prostředí*. Praha : Karolinum, 2011. 230 s. ISBN 978-80-246-1910-1.
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 498 s.
- HÖPPNEROVÁ, V. *Fachsprachliche Phraseologismen als Gegenstand der Phraseologieforschung*. In *EU a její multilingvální dimenze. Sborník mezinárodní konference*. VŠE : Praha, 1998. 314 s. ISBN 80-7079-526-3.
- HORKÁ, H. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno : Paido, 1996. 75 s. ISBN 80-85931-33-8.

- IMKAMP, J.-M. *Spielerische Unterrichtshilfen*. Plzeň : Pedagogická fakulta ZČU, 1996. 74 s. ISBN 80-7043-208-X.
- CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (I, II)*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2000. 163 s. ISBN 80-7042-157-6.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JENKINSOVÁ, P., J. *Jak rozvíjet dětskou spiritualitu. Jednoduchá praktická cvičení*. Praha : Dharma Gaia, 2009. 158 s. ISBN 978-80-86-685-92-2.
- KALHOUS, Z., OBST, O., aj. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KOLLER, W. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Wiebelsheim : Quelle & Meyer Verlag GmbH & Co, 2001. 343 s. ISBN 3-8252-0819-2.
- KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika analytická*. Praha : Samcovo knihkupectví, 1946. 56 s.
- KUBÍČKOVÁ, J. Globální ekologická výchova. In *Gradace profesní dráhy učitele přírodovědných předmětů*. Brno : Paido, 1996. 230 s. ISBN 80-85931-21-4.
- LANGNER, T. *Die Fundgrube für den Umweltschutz*. Berlin : Cornelsen Scriptor, 2000. 240 s. ISBN 3-589-21380-9.
- LUNAČARSKIJ, A. *Musik und Revolution*. Leipzig : Reclam, 1985. 316 s.
- LÜSCHOW, F. *Sprache und Kommunikation in der technischen Arbeit*. Frankfurt am Main : Verlag Peter Lang, 1992. 184 s. ISBN 3-631-44667-5.
- MÁCHAL, A. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno : Rezekvítek, 2000. 194 s. ISBN 80-902954-0-1.
- MAREK, R. *Praxisnahe Umwelterziehung: Handreichungen für Schule und Lehrerfortbildung*. Hamburg : Verlag Dr. R. Krämer, 1993. 204 s. ISBN 3-926952-31-8.
- MAZÁČOVÁ, N. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. 64 s. ISBN 978-80-7290-373-3.
- MEYER, H. *Unterrichtsmethoden II. Praxisband*. Berlin : Cornelsen, 1987. 464 s. ISBN 3-589-20851-1.
- NEUNER, G. aj. *Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung*. Bonn : Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1991. 238 s.
- OTT, B. *Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung*. Berlin : Cornelsen, 1997, 260 s. ISBN 3-464-49126-9.
- PAPPLER, M. *Umwelterziehung im Klassenzimmer. Das Ideenbuch*. Donauwörth : Auer Verlag GmbH, 1999. 152 s. ISBN 3-403-02401-6.
- PELECHOVÁ, Z., RYŠKOVÁ, M., BODLÁKOVÁ O'BRIEN, M. *Bibliodrama*. Brno : Tribun EU, 2012. 108 s. ISBN 978-80-263-0213-1.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PROKOP, F. *Setkání s ekohrou*. Praha : Pražské ekologické centrum, 1999. 24 s. ISBN 80-901377-3-3.
- SCHATZ, H. *Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20*. Berlin, München: Langenscheidt, 2006. 208 S. ISBN 3-468-49655-9.

- SCHWEITZER, A. *Nauka úcty k životu*. Praha : Dharma Gaia, 1993. 40 s. ISBN 80-901225-7-4.
- SICK, B. *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 4*. Köln : Verlag Kiepenheuer Witsch, 2011. 208 s. ISBN 978-3-462-04164-4.
- SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 197 s. ISBN 80-04-20715-4.
- SKOLIMOWSKI, H. *Öko-Philosophie. Entwurf für neue Lebensstrategien*. Karlsruhe : Verlag C. F. Müller, 1989. 144 s. ISBN 3-7880-9765-5.
- STEINER, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha : Baltazar, 1993. 118 s. ISBN 80-900307-9-3.
- ŠAUER, P. aj. *Úvod do ekonomiky životního prostředí*. Praha : Vysoká škola ekonomická, 1997. 140 s. ISBN 80-7079-548-4.
- ŠIMEČKOVÁ, A., VACHKOVÁ, M. *Wortbildung – Theorie und Anwendung*. Praha : Karolinum, 1996. 189 s. ISBN 80-7184-230-1.
- ŠVECOVÁ, M., ŽÁKOVÁ, Z. *Ekogramotnost: sborník z konference s mezinárodní účastí systémového projektu JPD3*. Praha : Klub ekologické výchovy, 2007. ISBN 978-80-866481-6-3.
- VÁVRA, Z. *Projektunterricht – konkrete Möglichkeiten auf der Sekundarstufe II. Závěrečná práce*. Praha : Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství PedF UK, 2005. 51 s.
- VÁVRA, Z., NOVOTNÁ, L. *Výchova k udržitelnému rozvoji v rámci výuky německého jazyka*. Praha : Klub ekologické výchovy, 2007. 24 s. ISBN 978-80-901678-6-5.
- VONDROVÁ, P. *Výtvarné náměty pro čtvero ročních období : pro děti ve věku od 4 do 10 let*. Praha : Portál, 2009. 158 s. ISBN 978-80-7367-570-7.
- VOPEL, K. W. *Interaktionsspiele*. Salzhausen : iskopress, 1996. ISBN 3-89403-171-9.
- WICKE, R., E. *Vom Text zum Projekt*. Berlin : Cornelsen, 1997. 168 s. ISBN 3-464-20794-3.
- WINKEL, G. *Umwelt und Bildung: Denk- und Praxisanregungen für eine ganzheitliche Natur- und Umwelterziehung*. Seelze : Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 1995. 424 s. ISBN 3-7800-5261-X.
- WITTIG, R., STREIT, B. *Ökologie*. Stuttgart : Verlag Eugen Ulmer, 2004. ISBN 3-8252-2542-9.
- WOLFF, A., KÖPPEL, A., STEIN-MEINTKER, A. *Autonomes Lernen; Lernpsychologie im Fremdsprachenunterricht; Fremdsprache im internationalen Kontakt; Qualitätskriterien für Sprachkurse DaF im außeruniversitären Bereich*. Regensburg : Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1996. 221 s. ISBN 3-88246-183-7.
- ZIEGLER, B. *Umweltpädagogisches Handbuch für Lehrkräfte und Eltern*. Reutlingen : Prisma Media Verlag, 2008. XIV. kap. ISBN 3-938581-01-08.
- ŽOFKOVÁ, H. Osobnostní přístup při vyučování cizím jazykům (na základě teorie učebnic). In NEČASOVÁ, P, PODHAJSKÁ, E. (ED.) *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta : Praha, 2006. 123 s. ISBN 80-7290-281-4.

## E. SLOVNÍKY

- DROSDOWSKI, G. aj. *Duden Deutsches Universal Wörterbuch*. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich : Dudenverlag, 2006. 1816 s. ISBN 3-411-05506-5 (též ve formátu: *SHARP PW-E510* [elektronický slovník], Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2004).
- PUKOVCOVÁ, E. *Německo-český / česko-německý ekologický a technologický slovník*. Ostrava – Mariánské Hory : MONTANEX, 2004. 185 s. ISBN 80-7225-103-1.

## F. INTERNETOVÉ ZDROJE

Alternative Energieformen – Wir müssen in Generationen denken! *TEUTLOFF, Kompetenzzentrum für Erneuerbare Energien in Barby*. Dostupné na Internetu: <<http://www.teutloff.de/sbk/teutloff-in/pdf/Kompetenzzentrum.pdf>> [cit. 29. srpna 2012; 21:18].

Bertolt Brecht. *Wikipedie. Otevřená encyklopedie*. Dostupné na Internetu: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/Bertolt\\_Brecht](http://cs.wikipedia.org/wiki/Bertolt_Brecht)> [cit. 27. srpna 2012; 13:48].

Der Tisch. Die Erde hat Fieber. Spiegelsoldaten. *Wettbewerb „Wir und die Zukunft: Der grüne Blick“*. Kategorie „Der beste Video-Clip“. Dessau : Umweltbundesamt in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Moskau und dem Russischen Ökologischen Zentrum, 2012. Dostupné na Internetu: <<http://www.youtube.com/watch?v=SKHG4bC2GiE>> [cit. 28. srpna 2012; 19:25].

Gaia-Hypothese. *Wikipedia, die freie Enzyklopädie*, 20. Mai 2008; 16:35 [cit. 18. června 2008; 13:56]. Dostupné na Internetu: <http://de.wikipedia.org/wiki/Gaia-Hypothese>.

KRÄMER, E. Versrätsel 85. *Cujos Rätselstunde: Denksport vom Feinsten*. Dostupné na Internetu: <<http://www.raetselstunde.de/text-raetsel/vers-raetsel/vers-raetsel-005.html>> [cit. 26. srpna 2012; 14:19].

VÁVRA, Z. Grüne Technologien: innovativ und exportstark. In *INOVA – Inovace jazykového vzdělávání na ZČU (registrační číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/15.0403)*. Plzeň : Západočeská univerzita, 2011. Dostupné na Internetu: <<http://www.inovaprojekt.cz/inova/page-2-1.php>> [cit. 30. srpna 2012; 22:26].

VÁVRA, Z. Kapitel 2. Das Ende der Vielfalt. *Studijní materiály k předmětu Němčina v životním prostředí*. Plzeň : Západočeská univerzita, 2008. Dostupné na Internetu: <<http://portal.zcu.cz/wps/portal/>> [cit. 2. září 2012; 16:13].

VÁVRA, Z. Kapitel 5. Gratwanderung zwischen Panikmache und berechtigter Sorge. *Studijní materiály k předmětu Němčina v životním prostředí*. Plzeň : Západočeská univerzita, 2010. Dostupné na Internetu: <<http://portal.zcu.cz/wps/portal/>> [cit. 27. srpna 2012; 23:15].

VÁVRA, Z. Kapitel 3. Umweltsituation in Tschechien. *Studijní materiály k předmětu Němčina v životním prostředí*. Plzeň : Západočeská univerzita, 2009. Dostupné na Internetu: <<http://portal.zcu.cz/wps/portal/>> [cit. 2. září 2012; 21:58].

VÁVRA, Z. Verkehr und Umwelt in der Stadt: Herausforderungen im 21. Jahrhundert. In *INOVA – Inovace jazykového vzdělávání na ZČU (registrační číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/15.0403)*. Plzeň : Západočeská univerzita, 2012. Dostupné na Internetu: <<http://www.inovaprojekt.cz/inova/page-2-1.php>> [cit. 29. srpna 2012; 20:14].

## G. OBRAZOVÉ ZDROJE

Angličtinu a němčinu vás učí Rolino. *Dáda – časopis vydavatelství Music Model Trust*, ročníky 2000-2011. Dostupné též na Internetu: <<http://www.rolino.cz/asopisy/na-e-jazykov-dvoustrany/>> [cit. 7. září 2012; 14:44].

ESTEY, J. Plakat “Care” (2004). In *Rakouské kulturní forum 2/12*. Praha : Rakouské kulturní fórum v Praze, 2012.

PITTER, K. Über Theorie und Praxis. Aus: Magie im Alltag. Frankfurt/M. : Verlag Bücher & Nachrichten, 1988. In SCHMITT, R., DREYER, H. *Umwelt und Gesellschaft. Texte zum Lesen, Üben und Diskutieren*. Ismaning : Verlag für Deutsch, 1992, s. 80. ISBN 3-88532-762-7.

Smog-Wetterlage. Informationen zur politischen Bildung 219. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung, 1988. In SCHMITT, R., DREYER, H. *Umwelt und Gesellschaft. Texte zum Lesen, Üben und Diskutieren*. Ismaning : Verlag für Deutsch, 1992, s. 38. ISBN 3-88532-762-7.



STAMBER. Mann mit Fernseher. München : Cartoon-Caricature-Contor Arno Koch, rok neuveden. In SCHMITT, R., DREYER, H. *Umwelt und Gesellschaft. Texte zum Lesen, Üben und Diskutieren*. Ismaning : Verlag für Deutsch, 1992, s. 108. ISBN 3-88532-762-7.

STAECK, K. *Plakat „Mietsache“ (1983)*. Bonn : VG Bild-Kunst, 1998.

## H. ZPĚVNÍKY

FRANCIS, R. *Power Hits for Piano Kids – Deutsch Pop Band 2*. Köln : Alfred Music Publishing GmbH, 2010. 10 textů. ISBN: 978-3-93313-676-3.

KODEJŠKA, M., VEREB, J. aj. *Rodinné písničky pro naše dětičky (Familienlieder für unsere Kinder)*. Praha : Rolino, 2006. 72 s. ISBN 80-901678-4-5.

KREUZER, R., EDELKÖTTER, L. *Mit Kindern unsere Umwelt schützen. Spiellieder. Ein Lese-Lieder-Arbeitsbuch für Kinder und Erwachsene, die unsere Umwelt schützen und erhalten wollen*. Drensteinfurt : Musikverlag Ludger Edelkötter, 1995. 134 s. ISBN 3-980-1336-1-3.

SPODE, W. *Der Ohrwurm. 53 Lieder für Kinder zum Zuhören, Singen und Tanzen*. Boppard am Rhein : Fidula Verlag, 2003. 64 s. + CD.

VÁVRA, Z. Kätzchen, Mai. In KODEJŠKA, M., VEREB, J. aj. *Rodinné písničky pro naše dětičky (Familienlieder für unsere Kinder)*. Praha : Rolino, 2006. 72 s. ISBN 80-901678-4-5.

## I. SPOLEČENSKÉ HRY A SKLÁDANKY

Mein Fahrrad. In *Quartett*. Altenburg : Berliner Spielkarten, J. E. Schum, 2010.

NOVOTNÁ, L. *ROLINO PEXESO, anglicky – německy – česky; téma: ZELENINA*. Praha : Jazykové studio ROLINO, 2012. ISBN 978-80-901678-7-2.

Tiere. *Quiz. Frage- und Antwortspiel*. Altenburg : Berliner Spielkarten, 2010.

Zvířátka na statku. In *Kreativní skládanka č. 5*. Rheinfelden : OZ-Verlags-GmbH, 2012.

## J. ZÁKONY A VLÁDNÍ USNESENÍ

Usnesení vlády ČR ze dne 10. ledna 2001 č. 38 (Státní politika životního prostředí).

Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí.

Zákon č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), změna č. 472/2011 Sb.

## K. ŠKOLSKÉ A ŠKOLNÍ DOKUMENTY

KOTÁSEK, J. aj. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

DLOUHÁ, R. Rosteme s přírodou. Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. In *Školka K2. Školka s integrovaným lesním programem*, 2012, s. 6-7.

Projekt „Zdravé zuby“. In *Výroční zpráva o činnosti školy ve školním roce 2011/2012*. Praha : ZŠ U Vršovického nádraží, 2012, s. 18.

## Seznam příloh

1. *Příloha ke kapitole 9.3 – test nedokončených vět pro hodnocení vlivu grafické stránky učebních materiálů*
  - A) *explanační ilustrace*
  - B) *ilustrace s explicitní interpretací*
  - C) *ilustrace s časově a prostorově otevřenou interpretací*
  
2. *Příloha ke kapitole 10. – příklad vyplnění didaktizovaného doplňkového materiálu A žákem*
  
3. *Příloha ke kapitole 10. – příklad vybarvení autentického materiálu B žákem*

---

*Poznámka: Přílohy (ukázky žákovských prací) mají důvěrný charakter, jsou obsaženy pouze v tištěné verzi disertační práce a nejsou určeny pro další šíření.*