

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Využití písně v hodinách německého jazyka jako prostředku k rozvoji
komunikační kompetence

The use of music in German lessons as a means of developing communicative
competence

Mgr. Petr Pokorný

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Rigorózní řízení – německý jazyk

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití písně v hodinách německého jazyka jako prostředku k rozvoji
komunikační kompetence

The use of music in German lessons as a means of developing communicative
competence

Bc. Petr Pokorný

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N ČJ-NJ

Odevzdáním této rigorózní práce (diplomové práce) na téma Využití písňe v hodinách německého jazyka jako prostředku k rozvoji komunikační kompetence potvrzují, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8. března 2021

.....

podpis

Děkuji PhDr. Pavle Nečasové, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce a cenné připomínky při jejím zpracování. Mé poděkování patří rovněž paní Svatavě Haníkové za to, že ve mně probudila lásku k německému jazyku, a také mé rodině a blízkým přátelům za trpělivost a podporu v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

Práce se zabývá problematikou využití písní ve výuce německého jazyka. Jejím cílem je přispět k řešení problematiky využití písní ve výuce němčiny jako druhého cizího jazyka. Teoretické východisko představuje popis postavení německého jazyka v současném vzdělávacím systému České republiky, následuje přiblížení základních metodických koncepcí výuky německého jazyka relevantních pro zvolené téma a rovněž specifikace vybraných pedagogicko-psychologických problémů souvisejících s využitím hudby v cizojazyčné výuce.

Předmětem praktické části je výzkumné šetření mezi žáky a učiteli na druhém stupni základních škol a na školách středních. Cílem výzkumného šetření je zjistit a popsat současnou situaci využití písní v hodinách německého jazyka a odhalit, kdy a proč dochází k využívání písní v hodinách němčiny jako cizího jazyka. Na základě zjištěných dat získaných prostřednictvím dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů byl po konzultaci s experty z praxe vytvořen soubor pracovních a metodických listů pro úrovně A1, A2 a B1 dle SERR, ve kterých jsou prezentovány různorodé způsoby práce s písní v hodinách německého jazyka. Ty mohou pomoci jako metodická opora a příklady dobré praxe učitelům německého jazyka k častějšímu využívání písní ve výuce německého jazyka.

KLÍČOVÁ SLOVA

němčina jako cizí jazyk, píseň, didaktika německého jazyka jako cizího jazyka, základní škola, střední škola

ABSTRACT

This diploma thesis is focused on the issue of using songs in German language teaching. Its aim is to contribute to tackling the issue of using songs in lessons of the German language as a second foreign language. The theoretical part introduces the position of the German language in the current Czech educational system, presents crucial methodical concepts of German teaching relevant to the chosen topic and also describes some difficulties with using music while teaching a foreign language in terms of pedagogy and psychology.

The subject matter of the practical part is a research among students and teachers of lower-secondary and secondary schools. The aim of the research is to ascertain and describe the current use of songs in German lessons and detect when and why the songs are used for teaching German as a foreign language. On the basis of the results collected by a questionnaire survey and semi-structured dialogues with experts, a collection of nine worksheets and methodic sheets for working with songs during German lessons has been created. The sheets present diverse activities and methods suitable for A1, A2 and B1 levels according to the CEFR.

KEYWORDS

German as a foreign language, song, didactics of German as a foreign language, basic school, secondary school

Obsah

Seznam zkratk	8
Úvod	9
1 Postavení německého jazyka v současném systému vzdělávání	11
1.1 Kurikulum	11
1.1.1 Základní kurikulární dokumenty	11
1.2 Výuka cizích jazyků a její postavení v rámcových vzdělávacích programech	14
1.2.1 Postavení německého jazyka v kurikulárních dokumentech	16
1.3 Výuka německého jazyka v kontextu České republiky	21
2 Didaktika německého jazyka jako cizího jazyka	24
2.1 Cíle vyučování německého jazyka	24
2.2 Komunikační kompetence	25
2.2.1 Osvojování komunikační kompetence	27
2.2.2 Fáze vyučovacího procesu a zapojení komunikačních cvičení	28
2.2.3 Model E-U-R	30
2.3 Metodické koncepty výuky německého jazyka	32
2.3.1 Přirozená metoda	33
2.3.2 Gramaticko-překladová metoda	33
2.3.3 Přímá metoda	35
2.3.4 Audiolingvální a audiovizuální metoda	36
2.3.5 Zprostředkovací metoda	36
2.3.6 Komunikativní metoda	37
2.3.7 Další vybrané koncepty výuky cizího jazyka využívající hudbu	39
3 Vybrané pedagogicko-psychologické problémy související s využitím hudby v cizojazyčné výuce	43
3.1 Individuální zvláštnosti žáků v průběhu učení se cizímu jazyku	43
3.2 Vývojové zvláštnosti pubescentů a adolescentů	45
3.3 Funkce hudby v cizojazyčném vyučování	47
3.4 Využití písní coby prostředku zapojení mezipředmětových vztahů	48
3.5 Motivace a její vliv na výsledky vzdělávacího procesu	50
4 Průzkumné šetření – metodologie a využití metody	53
4.1 Hodnotová východiska autora	53
4.2 Design výzkumu	54
4.3 Tvorba výzkumného vzorku	55
4.4 Typy využitých dat a jejich sběr	56
4.5 Zpracování a analýza dat	59
4.6 Možná rizika zvolených metod	60

5	Využití písní ve výuce německého jazyka – výsledky výzkumného šetření	63
5.1	Popis současného stavu z pohledu žáků.....	63
5.1.1	Současný stav využívání písní na úrovni A1 dle SERR	65
5.1.2	Současný stav využívání písní na úrovni A2 dle SERR	66
5.1.3	Současný stav využívání písní na úrovni B1 dle SERR	68
5.2	Popis současného stavu z pohledu učitelů	70
5.2.1	Současný stav využívání písní z pohledu vyučujících na základních školách	71
5.2.2	Současný stav využívání písní z pohledu vyučujících na střední školách a na gymnáziích	73
6	Didaktizace vybraných písní využitelných ve výuce německého jazyka	76
6.1	<i>Didaktizace písně pro úroveň A1 dle SERR – In der Weihnachtsbäckerei.....</i>	<i>79</i>
6.1.1	Metodický list k písni <i>In der Weihnachtsbäckerei</i>	79
6.1.2	Pracovní list k písni <i>In der Weihnachtsbäckerei</i>	82
6.2	<i>Didaktizace písně pro úroveň A2 dle SERR – Durch den Monsun</i>	<i>84</i>
6.2.1	Metodický list k písni <i>Durch den Monsun</i>	84
6.2.2	Pracovní list k písni <i>Durch den Monsun</i>	91
6.3	<i>Didaktizace písně pro úroveň B1 dle SERR – Ausländer.....</i>	<i>93</i>
6.3.1	Metodický list k písni <i>Ausländer</i>	93
6.3.2	Pracovní list k písni <i>Ausländer</i>	99
7	Diskuse výsledků a doporučení.....	102
	Závěr	107
	Resümee.....	109
	Seznam použitých zdrojů	111
	Seznam příloh	119

Seznam zkratk

Model E-U-R	Model evokace-uvědomění-reflexe
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWCT	Reading and writing for critical thinking (= Čtením a psaním ke kritickému myšlení)
SERR	Společenský evropský referenční rámec
ŠVP	Školní vzdělávací program

Úvod

Hudba je pro řadu lidí v dnešním světě téměř každodenní záležitostí a zejména generace mladých lidí řadí v mnoha případech poslech hudby na přední příčky svých volnočasových aktivit. Dostupnost a přístupnost písní se obecně v posledních několika letech výrazným způsobem zvýšila, což zcela jistě souvisí také s rychlým rozvojem technologií, které lidem umožňují být v kontaktu s hudbou téměř kdykoliv. Předmětem předkládané práce je poukázat na to, že písně nejsou určeny jen k poslechu a k zábavě, nýbrž že skýtají také velmi významný didaktický potenciál a lze je různými způsoby využít i ve výuce cizích jazyků, kde mohou být efektivním nástrojem k dosažení stanovených cílů. Cílem této diplomové práce je proto přispět k řešení problematiky využití písní ve výuce německého jazyka.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí. Výchozí bod pro následné výzkumné šetření představuje teoretické ukotvení dané problematiky, které bylo zpracováno na základě studia odborné literatury a kurikulárních a jiných pedagogických dokumentů. Cílem této části je přiblížení hlavních pojmů a okruhů, jež se k dané problematice vztahují. Popsáno je postavení německého jazyka v současném systému vzdělávání, tedy v základních kurikulárních dokumentech, jež představují základní rámec pro obsah, formu i cíle vzdělávání v německém jazyce. I díky důkladnému studiu těchto dokumentů mohly být poté vytvořeny konkrétní návrhy didaktizace vybraných písní tak, aby splňovaly všechny normy a podmínky kladené na výuku německého jazyka. V návaznosti na to jsou přiblíženy cíle výuky německého jazyka se zaměřením na osvojování komunikační kompetence a základní metodické koncepce, u nichž je důraz kladen zejména na to, jak je v jejich rámci možno hudbu využít.

S ohledem na to, že téma diplomové práce lze označit jako pedagogicko-psychologické, je dále pojednáno také o vybraných problémech týkajících se individuálních specifíků žáků v průběhu učení se cizímu jazyku, vývojových zvláštností pubescentů a adolescentů, funkcí hudby v cizojazyčném vyučování i motivace a jejího vlivu na výsledky vzdělávacího procesu. Pozornost je pak věnována také mezipředmětovým vztahům a jejich možnému uplatnění právě prostřednictvím zařazení písní do výuky němčiny.

Z výše uvedených teoretických východisek vychází vlastní výzkumné šetření, které je předmětem praktické části této práce. Cílem tohoto šetření je na základě dotazování a polostrukturovaných rozhovorů s žáky a učiteli základních a středních škol zjistit a popsat současnou situaci využití písní v hodinách německého jazyka a odhalit, kdy a proč dochází k využívání písní v hodinách němčiny jako cizího jazyka. V návaznosti na to je dalším cílem

vytvořit soubor metodických a pracovních listů pro úrovně A1, A2 a B1 dle SERR a prezentovat tak možné způsoby práce s písní v hodinách německého jazyka, které se opírají nejen o poznatky z odborné literatury uvedené v teoretické části, ale také o data z autorova výzkumného šetření a z expertních rozhovorů. Autor chce poukázat na pozitivní vliv využití písní v hodinách německého jazyka při osvojování komunikační kompetence a na různé možnosti jejich využití. Soubor metodických a pracovních listů představuje pravděpodobně největší přínos předkládané práce, neboť prezentuje širokou škálu různorodých aktivit, které lze ve výuce němčiny v souvislosti se zařazením písní využít.

Problematice využití písní ve výuce německého jazyka byla dosud věnována jen poměrně malá pozornost. Za zmínku stojí zcela jistě jediná monografie na našem území zabývající se obecně hudbou ve výuce cizích jazyků, jejíž autorkou je Besedová (2017). Z našeho pohledu je zapotřebí věnovat této problematice více prostoru, neboť jen tak lze docílit toho, že bude metoda častěji využívána a stane se běžnou součástí výuky německého jazyka. Domníváme se, že je potřeba tomuto tématu věnovat prostor například již při přípravě budoucích učitelů německého jazyka, potažmo dalších cizích jazyků, ale také na poli dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků i v oblasti výzkumu. Bližším představením této inovativní a moderní metody můžeme rovněž přispět ke zlepšení užívání inovativních metod v celém českém vzdělávacím systému obecně, což si klade za cíl například také Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. I to bylo jedno z hlavních motivačních východisek k vytvoření této práce.

1 Postavení německého jazyka v současném systému vzdělávání

1.1 Kurikulum

Vzhledem k charakteru této práce je zapotřebí nejprve objasnit základní pojmosloví, jež považujeme v naší zkoumané oblasti za základní a pro pochopení problematiky stěžejní. Jedním ze základních pojmů pedagogiky je latinský termín kurikulum, který má vícero významů a užívá se i v jiných oborech nežli jen v pedagogice. V pedagogice se tento termín začal používat v 60. letech 20. století, do dnešní doby je však v různých státech interpretován vícero způsoby a není tedy jednoznačně vymezen. Zormanová (2014, 68) připomíná, že je tímto termínem označován souhrn veškerých dokumentů a materiálů vymezujících cíle, obsah a podmínky vzdělávání, instituce a nástroje, jimiž se vzdělání realizuje, a způsoby hodnocení. Dle Maňáka (2008, 13) je kurikulum souhrn znalostí, jež si má člen dané společnosti osvojit, je součástí kultury dané společnosti a odráží nejen úroveň jejího rozvoje, ale také potřeby života.

Chceme-li definovat pojem kurikulum v širším významu, chápeme ho jako totální program vzdělávacích institucí školské soustavy daného státu. V tomto smyslu jej vnímáme jako komplex otázek, co má být obsahem vzdělávání, kdo a v neposlední řadě také to, jakým způsobem má být vzděláván. Užší pojetí kurikula se pak vztahuje k obsahu školní výuky, výběru učiva a k jeho uspořádání v konkrétní instituci, tedy na daném stupni školy či ve vybraném vyučovacím předmětu. (Vališová, Kasíková, 2010, 126)

Za shrnující lze dle našeho názoru považovat definici uvedenou v českém Pedagogickém slovníku: „*Kurikulum – obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, 106) Tato definice zdůrazňuje z našeho pohledu velice důležitou skutečnost, že vzdělávání je celoživotní záležitostí, neboť lidé se nevzdělávají pouze ve škole a obdobných institucích, nýbrž v průběhu celého života. Z této myšlenky poté vychází základní kurikulární dokumenty, jež požadují co možná největší propojení obsahu vzdělávání ve vzdělávacích institucích s praktickým běžným životem.

1.1.1 Základní kurikulární dokumenty

K základním kurikulárním dokumentům vzdělávací soustavy České republiky patří dle zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen jako školský zákon) Národní program rozvoje vzdělávání

v České republice. Ten je v českém prostředí známý spíše jako tzv. Bílá kniha. V roce 2014 byl tento dokument nahrazen schválením Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Dále pak rámcové vzdělávací programy, které jsou vydávány pro každý odbor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání. (MŠMT, 2020, online)

Národní program vzdělávání byl zpracováván a vydáván Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jako MŠMT) a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsah vzdělávání a prostředky, jež jsou nezbytné k dosažení stanovených cílů. Bílou knihu coby klíčový dokument vzdělávací politiky České republiky nahradila Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, jejímž schválením vládou ČR pozbyla Bílá kniha platnosti. K základním prioritám tohoto dokumentu patří snižování nerovností ve vzdělávání (zvyšování dostupnosti a kvality vzdělávání, zavedení posledního ročníku předškolního vzdělávání, snížení počtu odkladů školní docházky, zlepšovat kvalitu vzdělávání na druhém stupni základní školy jako hlavního vzdělávacího proudu aj.), podpora kvalitní výuky a učitele (dokončení a zavedení kariérního systému pro učitele, zlepšování podmínek pro práci učitele, modernizace počátečního vzdělávání učitelů, modernizace systému hodnocení apod.) a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému (zlepšení komunikace mezi aktéry vzdělávacího procesu včetně široké veřejnosti, otevřená a srozumitelná prezentace změn rodičům i širší veřejnosti aj.). (MŠMT, 2019, online)

Již na konci roku 2018 byla na základě končící účinnosti Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 zahájena příprava nové Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále Strategie 2030+), která se má stát dokumentem zajišťujícím kontinuální návaznost a definujícím priority, cíle a opatření vzdělávací politiky a vzdělávacího systému v dalším období. K základním úkolům stanoveným v tomto dokumentu patří mimo jiné připravit vzdělávací systém našeho státu na nové výzvy, které přirozeně přicházejí v dynamicky se vyvíjející společnosti v různých oblastech společenského života, a zároveň řešit problémy, se kterými se česká vzdělávací struktura potýká. I vzhledem k tomu, že práce na Strategii 2030+ stále ještě probíhají, pokládáme s ohledem na námi zkoumanou tematiku za důležité přiblížit alespoň základní cíle, se kterými pracuje, neboť námi navrhované aktivity směřují k obdobným cílům stanovených v tomto dokumentu. (MŠMT, 2020, online)

První cíl Strategie 2030+ reaguje na rychlý vývoj, kterým celá společnost prochází ve všech oblastech sociálního života a který k naší společnosti zcela neodmyslitelně patří

a nelze jej opomíjet ani ve vzdělávacím procesu. Se těmito změnami (digitalizace, internacionalizace, rozvoj nových technologií aj.) zcela logicky úzce souvisí i měnící se role a postavení vzdělávání, které by se podle našeho názoru mělo dobře a vývoji pružně přizpůsobovat, chce-li vychovávat jedince pro život v současné společnosti.

Jedním z cílů Strategie 2030+ je tedy větší zaměření na získávání kompetencí, které jsou v současné společnosti potřebné pro aktivní občanský, profesní i osobní život, s čímž pak souvisí nutné inovace vzdělávacích obsahů v rámcových vzdělávacích programech i způsobů výuky v českých školách, tedy změna organizace, metod a forem vzdělávání. Primární pozornost má být věnována pochopení, využití a vzájemnému provázání znalostí, dovedností, postojů a hodnot, jejich hlubšímu porozumění a praktické aplikaci v každodenní realitě vzdělaného jedince. S tím pak souvisí i potřebná změna inovace způsobu vyučování na všech vzdělávacích stupních, zavádění nových a inovativních metod zaměřujících se na výše zmíněné osvojování kompetencí a také efektivní a funkční využívání moderních technologií v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu, rozvoj infromatického myšlení a digitální gramotnosti. (MŠMT, 2020, online)

Další z dílčích cílů se zaměřuje na snížení nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnění maximálního rozvoje potenciálu aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. Jedním z důvodů nerovnosti ve vzdělávání je také nedostatek kvalifikovaných, aprobovaných a kvalitních pedagogů jednotlivých předmětů v určitých regionech a na různých školách. I tento fakt lze pokládat vzhledem k charakteru předkládané práce za relevantní. Námi níže navrhované aktivity si kladou za cíl nejen funkční zapojení a efektivní práci s hudbou ve výuce německého jazyka, čímž dle našeho názoru můžeme přispět k motivaci žáků k výuce němčiny, a tím i pozitivně ovlivnit výsledky vzdělávání žáků ve výuce německého jazyka, nýbrž také metodickou podporu učitelům německého jazyka v oblasti inovativních a aktivizačních výukových metod, a tím i zkvalitnění výuky německého jazyka v českém prostředí.

Rámcové vzdělávací programy jsou rovněž vydávány MŠMT, oproti Národnímu programu vzdělávání ale vymezují již povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání na daných stupních vzdělávací soustavy ČR, což se následně odráží při tvorbě školních vzdělávacích programů, jejichž tvorba je v kompetenci každé konkrétní školy, vydává ho ředitel školy a hovoříme tedy již jen o školní úrovni, ne o úrovni státní. (MŠMT, 2019, online) Rámcové vzdělávací programy vycházejí ze strategie vzdělávání,

kteřá pracuje s pojmem klíčové kompetence, které by měly být v průběhu vzdělávacího procesu rozvíjeny, vychází z koncepce celoživotního vzdělávání a klade důraz na provázanost vzdělávacího obsahu s praktickým životem. Vzdělávací obsah je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou pak dále tvořeny vzdělávacími obory, námi zvolené téma pak spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kam spadají obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. (MŠMT, 2017, online)

Klíčové kompetence lze charakterizovat jako souhrn veškerých vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj daného jedince a pro uplatnění člověka ve společnosti, v níž žije. Vybavit žáky souborem šesti klíčových kompetencí (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikační, sociální a personální, občanské a pracovní) je jedním z cílů vzdělávání, je však nutné vzít v potaz fakt, že každý žák je individuální osobností a každý si tak může osvojit kompetence jen do té míry, která je pro něj dosažitelná. Osvojování je složitý a dlouhodobý proces, který předpokládá, jak již bylo zmíněno, celoživotní proces vzdělávání a klade důraz na schopnost dané znalosti a vědomosti používat v každodenním životě. (MŠMT, 2015, online) Je důležité zmínit, že klíčové kompetence nelze chápat izolovaně, ba právě naopak. Jednotlivé kompetence se různými způsoby prolínají, jsou multifunkční a žáci si je osvojují v různých vyučovacích předmětech i při různých vzdělávacích situacích a aktivitách, na které žáci v průběhu výchovně vzdělávacích procesu narazí.

Vzhledem k povaze této práce se naše pozornost bude dále soustředit na postavení výuky cizích jazyků, zejména tedy německého jazyka, v současném vzdělávání a v aktuálně platných kurikulárních dokumentech, bližší charakteristiku výše zmíněných dokumentů nepokládáme k našim účelům za nutnou.

1.2 Výuka cizích jazyků a její postavení v rámcových vzdělávacích programech

Hovoříme-li o postavení cizích jazyků v současném vzdělávání, pokládáme za stěžejní přiblížit pozici německého jazyka v Rámcovém vzdělávacím programu (dále RVP), přičemž naši pozornost zaměříme zejména na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a pro gymnázia/střední odborné vzdělávání.

Vzhledem k námi zkoumané oblasti se naše pozornost zaměří na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, do níž jsou zařazeny následující vzdělávací obory: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá ve výchovně vzdělávacím procesu zcela jistě stěžejní postavení a patří mezi vůbec nejdůležitější oblasti celého RVP. „*Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání.*“ (RVP ZV, MŠMT, 2017, online) Pro žáky a studenty je zejména v dnešním globalizovaném a multikulturním světě znalost mateřského jazyka i cizích jazyků naprosto stěžejní.

Cílem jazykové výuky na školách je především podpora rozvoje komunikačních kompetencí, neboť právě komunikace by měla ve výuce cizích jazyků stát na prvním místě. Efektivní výuka cizích jazyků by měla žáky vybavit souborem potřebných znalostí a dovedností, které jsou nezbytné ke správnému vnímání různých jazykových sdělení. Žáci jsou pak díky nim schopni takovým sdělením porozumět a vhodně se vyjadřovat. Výuka cizích jazyků a dalších cizích jazyků přispívá ke snižování jazykových bariér a také k chápání skutečností, jež překračují oblast jevů, které jsou popsány/zprostředkovány mateřským jazykem. Osvojování cizích jazyků přispívá k samostatnosti žáků jednat v rámci integrované Evropy a světa, umožňuje jim zvyšovat mobilitu nejen v jejich dalším studiu či pozdějším pracovním uplatnění, ale také v jejich osobním životě. Jen díky znalostem cizích jazyků jsou žáci schopni poznávat a vnímat odlišnosti způsobu života lidí v jiných zemích, ale také odlišné kulturní tradice. Jak již bylo zmíněno, ve výuce cizích jazyků hraje klíčovou roli kompetence komunikační. Z dalšího rozboru cílů vyučování cizích jazyků je ale zřejmé, že i tato výuka vede k osvojování si dalších klíčových kompetencí, které jsou vymezeny v RVP. (RVP ZV, MŠMT, 2017, online)

Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích, jež jsou popsány v rámcových vzdělávacích programech, vycházejí ze Společenského evropského referenčního rámce (dále SERR) pro jazyky. Tento dokument je základním a stěžejním dokumentem pro zpracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikula, jazykových zkoušek a učebnic v celé Evropě. Stanovuje veškeré znalosti a dovednosti, které si mají studenti osvojit, aby byli schopni jazyk funkčně a vhodně užívat v komunikační praxi. Kromě kompetence komunikační, tedy lingvistické, sociolingvistické a pragmatické, jsou zde vymezeny i kompetence všeobecné, kam můžeme zařadit znalost sociokulturního kontextu, do kterého je daný jazyk zasazen, a realie příslušných zemí, ve kterých se daným jazykem hovoří. V tomto dokumentu,

jehož podtitulek je „*jak se učíme jazykům, jak se vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*“, jsou definovány různé úrovně ovládnání jazyka, na jejichž základě můžeme měřit pokrok studentů ve výuce. (MŠMT, 2017, online)

Navážeme-li na to, jak konkrétně jsou stanoveny požadavky na vzdělávání v cizích jazycích v rámcových vzdělávacích programech, zjistíme, že vzdělávání v Cizím jazyce předpokládá na konci druhého období základního vzdělávání dosažení úrovně A2 podle Společenského evropského referenčního rámce (dále SERR) pro jazyky a vzdělávání v Dalším cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A1. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia stanovuje, že vzdělávání v oboru Cizí jazyk směřuje k dosažení úrovně B2 podle výše zmíněného rámce a vzdělávání v oboru Další cizí jazyk pak navazuje na znalosti ze základního vzdělávání na úrovni A1 a směřuje k tomu, aby absolvent studia dosáhl úrovně B1 podle tohoto rámce. Jednotlivou úroveň, ke které vzdělávání v Cizím jazyce či v Dalším cizím jazyce směřuje, si určují školy samy a jsou pak uváděny ve školních vzdělávacích programech jednotlivých škol. Právě ty pak stanovují, jaké úrovně jazykových znalostí a komunikačních dovedností podle tohoto rámce žák na konci vzdělávání dosáhne. (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, MŠMT, 2007)

Vzhledem k charakteru této práce nebudeme jednotlivé úrovně blíže popisovat a zaměříme se konkrétně na to, jaké je postavení německého jazyka v systému současného vzdělávání. V naší práci se soustředíme na cílovou skupinu A1, A2 a B1, tedy na žáky základních a středních škol. Bližší charakteristiku těchto úrovní konkrétně představují námi navržené didaktické situace.

1.2.1 Postavení německého jazyka v kurikulárních dokumentech

Janíková (2002, 136) poukazuje na to, že od počátku 21. století je na všech stupních vzdělávání v České republice klíčovým jazykem jazyk anglický, který je také nejdůležitějším nástrojem globální komunikace. Svědčí o tom například i vládou ČR schválený Národní plán výuky cizích jazyků na období 2005–2008. Za anglickým jazykem pak následuje právě jazyk německý a na třetí pozici jazyk ruský. Z dat Českého statistického úřadu z počátku roku 2019 vyplývá, že naprostá většina žáků v českých školách si i v dnešní době stále volí jako první cizí jazyk angličtinu. (Český rozhlas, 2019, online) Tento trend potvrdila předtím mimo jiné také Tematická zpráva České školní inspekce z roku 2010, podle které mělo v roce 2010 celkem 99,4 % žáků jako první cizí jazyk angličtinu. I z tohoto důvodu jsou pak němčina a ruština

na většině škol brány až jako druhé cizí jazyky, jejichž výuka byla na českých školách povinně zavedena až od školního roku 2013/14. (Národní ústav pro vzdělávání, 2013, online)

Janíková (2011, 138) v souvislosti s výše zmíněným poukazuje na to, že angličtina je v porovnání s němčinou v raném stádiu osvojování pro žáky jazykem jednodušším, neboť žáci v krátkém časovém úseku dosahují výrazných úspěchů – jsou schopni vést stručné rozhovory, pokládat otázky a reagovat na ně, rozumí řadě pokynů a ovládají základní slovní zásobu. U německého jazyka je situace značně komplikovanější a pro žáka náročnější. Žák musí při osvojování německého jazyka pro dosažení srovnatelné jazykové kompetence jako v anglickém jazyce vynaložit mnohem více úsilí, což souvisí s množstvím gramatických jevů, jež si musí žák osvojit, aby byl schopný v němčině komunikovat. V tomto směru se jedná zejména o rod a plurál podstatných jmen, časování pravidelných a nepravidelných sloves, specifický a jasně daný slovosled u jednotlivých typů vět, systém předložek a pádů, ale také o specifickou a pro žáky mnohdy velmi komplikovanou výslovnost. Překonat výše zmíněné nástrahy je pro učícího se jedince velmi náročné a jedním ze základních úkolů učitelů zůstává pokusit se připravovat takovou výuku, jež v žácích vzbudí motivaci, která přetrvá a díky níž výše zmíněné počáteční náročné kroky zvládnou a překonají.

S ohledem na výše zmíněná fakta budeme v této práci považovat německý jazyk jako Další cizí jazyk a dle RVP pro základní vzdělávání tedy předpokládáme, že výuka na základní škole směřuje k výstupní úrovni A1. „*Žák – rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a tyto výrazy a fráze používá. Představí sebe a ostatní a klade jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky odpovídá. Jednoduchým způsobem se domluví, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu pomoci.*“ (RVP ZV, MŠMT, 2017, online) Žáci si druhý cizí jazyk mohou volit od šestého ročníku základní školy, nejpozději s ním však musí začít v ročníku osmém. Jednotlivé školy pak podle svých školních vzdělávacích programů upravují týdenní hodinovou dotaci tak, aby byl splněn minimální počet odučených hodin, jež jsou nezbytné k tomu, aby si žáci mohli osvojit dovednosti a znalosti odpovídající úrovni A1 dle SERR.

Zaměříme-li naši pozornost na konkrétní vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Další cizí jazyk a na očekávané výstupy, zjistíme, že jsou zde jednotlivé výstupy pro 2. stupeň vzdělávání rozděleny do čtyř skupin podle jednotlivých jazykových dovedností –

perceptivní dovednosti: poslech s porozuměním a čtení s porozuměním
a produktivní dovednosti: mluvení a psaní.

POSLECH S POROZUMĚNÍM

- žák rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou pronášeny pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně
- žák rozumí slovům a jednoduchým větám, které jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu (píseň, video)
- žák rozumí základním informacím v krátkých poslechových textech týkajících se každodenních témat

MLUVENÍ

- žák se zapojí do jednoduchých rozhovorů
- žák sdělí jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat
- odpovídá na jednoduché otázky týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a podobné otázky pokládá

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

- žák rozumí jednoduchým informačním nápisům a orientačním pokynům
- žák rozumí slovům a jednoduchým větám, které se vztahují k běžným tématům
- žák rozumí krátkému jednoduchému textu, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu, a vyhledá v něm požadovanou informaci

PSANÍ

- žák vyplní základní údaje o sobě ve formuláři
- žák napíše jednoduché texty týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat
- žák stručně reaguje na jednoduché písemné sdělení (RVP ZV, MŠMT, 2017, online)

V RVP ZV nalezneme také učivo, s nímž by se měli žáci základního vzdělávání v průběhu vzdělávacího procesu seznámit. Toto učivo je následně blíže specifikováno a konkretizováno při tvorbě školních vzdělávacích programů jednotlivých škol, čímž je tak vyučujícím německého jazyka nabízena jakási volnost, jak mohou naplňovat jednotlivé výše uvedené očekávané výstupy. Žáci se mají v průběhu základního vzdělávání seznámit se vztahem mezi zvukovou a grafickou podobou slov, pasivně znají fonetické znaky a získávají základní výslovnostní návyky, osvojují si slovní zásobu různých tematických okruhů (domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, zdraví, jídlo, oblékání, nákupy, obec, dopravní prostředky, kalendářní rok, zvířata, příroda aj.) a aktivně pracují s cizojazyčným slovníkem. Žáci získávají jazykové znalosti a dovednosti o základních gramatických strukturách a typech vět a poznávají také realie německy mluvících zemí. (RVP ZV, MŠMT, 2017, online)

RVP pro gymnázia stanovuje požadovanou výstupní úroveň vzdělávání v oboru Další cizí jazyk na úroveň B1 podle SERR, pokud je žákům na příslušné škole nabídnuta možnost pokračovat ve vzdělávání se v jazyce, který již studovali na základní škole. Pokud tato možnost žákům nabídnuta není, je pak nutné, aby minimálně z jednoho jazyka získal žák jazykové znalosti a komunikační dovednosti odpovídající minimálně úrovni B1 dle SERR, která je blíže charakterizována takto: *„Žák má dostačující vyjadřovací prostředky a odpovídající slovní zásobu k tomu, aby se domluvil a vyjadřoval, i když s určitou mírou zaváhání. Disponuje dostatečnými opisnými jazykovými prostředky v rámci tematických okruhů, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události. Žák komunikuje přiměřeně správně ve známých kontextech; všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoliv vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. Přiměřeně správně používá zásobu běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací. Při vyjádření složitější myšlenky nebo promluvy na neznámé téma se dopouští závažných chyb. Žák používá širokou škálu jazykových funkcí a v jejich rámci reaguje. Využívá nejběžnější vyjadřovací prostředky neutrálního funkčního stylu.“* (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, MŠMT, 2007, online)

Vzdělávací obsah stanovený v RVP pro gymnázia je v porovnání se vzdělávacím obsahem vymezeným v RVP ZV logicky širší a bohatší a je rozdělen do tří kategorií, u kterých jsou následně blíže uvedeny očekávané výstupy, které mají být v průběhu výchovně

vzdělávacího procesu naplněny: receptivní řečové dovednosti, produktivní řečové dovednosti a interaktivní řečové dovednosti.

RECEPTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

- žák rozumí hlavním bodům či myšlenkám autentického ústního projevu i psaného textu na běžné a známé téma
- žák identifikuje strukturu jednoduchého textu a rozliší hlavní informace
- žák rozliší v mluveném projevu jednotlivé mluvčí, identifikuje různé styly a citová zabarvení promluvy
- žák odhadne význam neznámých slov na základě již osvojené slovní zásoby a kontextu
- žák užívá různé techniky čtení dle typu textu a účelu čtení
- žák využívá různé druhy slovníků při čtení nekomplikovaných faktografických textů

PRODUKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

- žák srozumitelně reprodukuje přečtený nebo vyslechnutý, méně náročný autentický text se slovní zásobou na běžná témata
- žák formuluje svůj názor ústně i písemně na jednoduché, běžné téma srozumitelně, gramaticky správně a stručně
- žák logicky a jasně strukturuje středně dlouhý písemný projev, formální i neformální text na běžné či známé téma
- žák sestaví ústně i písemně souvislý text na jednoduché téma jako lineární sled myšlenek
- žák jednoduše a souvisle popíše své okolí, své zájmy a činnosti s nimi související
- žák shrne a ústně i písemně sdělí běžné, obsahově jednoduché informace
- žák využívá překladové slovníky při zpracování písemného projevu na méně běžné téma

INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

- žák vysvětlí gramaticky správně své názory a stanoviska písemnou i ústní formou a v krátkém a jednoduchém projevu na téma osobních zájmů nebo každodenního života

- žák reaguje adekvátně a gramaticky správně v běžných, každodenních situacích užitím jednoduchých, vhodných výrazů a frazeologických obrátů
- žák s jistou mírou sebedůvěry komunikuje foneticky správně s použitím osvojené slovní zásoby a gramatických prostředků
- žák se zapojí, případně s menšími obtížemi, do rozhovoru s rodilými mluvčími na běžné a známé téma v předvídatelných každodenních situacích (RVP ZV, MŠMT, 2007, online)

Vzhledem k velkému obsahu záměrně neuvádíme a blíže nespecifikujeme závazné učivo z RVP pro gymnázia, neboť to pro účely této práce nepokládáme za důležité. Z výše uvedených očekávaných výstupů stanovených v RVP pro základní vzdělávání a pro gymnázia budeme vycházet při samotném výběru jednotlivých písní a následných aktivit, které budeme v hodinách německého jazyka využívat a aplikovat. Očekávané výstupy a učební/tematické celky se logicky stanou jedním z hlavních kritérií, neboť právě k nim by mělo veškeré vzdělávání jak na základní škole, tak na vyšších stupních vzdělávání směřovat. Zároveň si uvědomujeme, že níže uvedené aktivity směřující k využití písně v hodinách německého jazyka, nejsou určeny pouze k využití na základní škole či na gymnáziu. Bereme v potaz to, že německý jazyk je vyučován i na středních odborných školách a jiných typech škol, nicméně vzhledem k potřebám této práce nepokládáme za stěžejní analyzovat rámcové vzdělávací programy pro všechny typy škol. Zároveň ale předpokládáme, že námi navrhované aktivity a činnosti mohou být zařazeny i do výuky na jiných typech škol, neboť učivo, tematické celky a očekávané výstupy se od výuky na gymnáziích příliš neliší.

1.3 Výuka německého jazyka v kontextu České republiky

Přeneseme-li naši pozornost k současnému stavu výuky německého jazyka v České republice, můžeme na základě dat vyplývajících ze Statistické ročenky školství (MŠMT, online, 2020) konstatovat, že se německy na českých základních školách učí přibližně 24 % školáků, což je necelých 195 tisíc dětí, přičemž pouze pro 7 052 žáků je němčina prvním cizím jazykem, pro všechny ostatní žáky je němčina druhým cizím jazykem. Statistiky také potvrzují nárůst zájmu o výuku německého jazyka, neboť před deseti lety se německy učilo o přibližně 50 tisíc školáků méně. Výuce německého jazyka v našem prostředí napomáhá mnoho faktorů.

Nejdůležitějším faktorem, který hraje důležitou roli při výběru německého jazyka jako cizího jazyka a který výrazným způsobem přispívá k motivaci k učení se tomuto jazyku, je zcela jistě naše geografická poloha. S tímto předpokladem pracovaly ve svém výzkumu týkající se motivace k výuce německého jazyka na středních školách například také Kubíková a Kostelníková (in Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků, 26, 2019), jež své výzkumné šetření provedly na školách v Plzeňském kraji, kde předpokládaly následující motivace: blízké sousedství se Spolkovou republikou Německo, četné a časté mezikulturní i zcela pragmatické interakce, ale také možnost uplatnění na pracovním trhu.

Vezmeme-li v potaz, že ve dvou sousedních státech České republiky, tedy ve Spolkové republice Německo a v Rakousku, je němčina úředním jazykem, je přirozené, že je v českém prostředí o výuku německého jazyka poměrně velký zájem. Kontakty mezi těmito zeměmi jsou nepřehlédnutelné, programy na podporu spolupráce stejně tak a mnoho lidí z příhraničních oblastí dojíždí do těchto zemí za prací, která přirozeně láká. Německo coby nejsilnější ekonomika v Evropě a stejně tak i Rakousko nabízejí svým pracovníkům mnohem lepší finanční ohodnocení nežli v České republice. Německy hovořící firmy mají mnohdy své pobočky i na našem území a od svých zaměstnanců vyžadují alespoň základní komunikační schopnosti v německém jazyce. Jednoznačně tak lze konstatovat, že poptávka po německy mluvících pracovnících je v českém prostředí opravdu velmi vysoká. Šichová (2011, 50) poukazuje na to, že Spolková republika představuje téměř třetinu zahraničního obchodu České republiky a další dva státy, v nichž je úředním jazykem němčina (Rakousko a Švýcarsko) pak rovněž patří mezi významné obchodní partnery, což výše uvedené tvrzení jen potvrzuje.

Poté, co byla v českém vzdělávacím systému ve školním roce 2013/2014 povinně zavedena výuka druhého cizího jazyka, vznikla v českém prostředí řada projektů, které podporují výuku německého jazyka a snaží se žáky k výuce němčiny motivovat. Výše uvedené argumenty pro učení němčiny zmiňuje ve své filozofii také Goethe Institut, jenž je z našeho pohledu jednou z nejdůležitějších organizací, která má za úkol podporovat znalost a výuku německého jazyka nejen v České republice, ale po celém světě.

Hovoříme-li o tom, proč je v dnešní době v České republice vhodné ovládat německý jazyk, musíme zmínit také argument týkající se historického ovlivňování mezi německým a českým jazykem. Na základě historického vývoje je zřejmé, že mezi německým a českým jazykem docházelo v historii k bohatým kontaktům, a tím pádem i k oboustrannému

ovlivňování obou jazyků. Toto se týká lexikální roviny češtiny, v níž najdeme řadu slov přejatých z němčiny, ale také kupříkladu oblasti frazeologie a užívaných frazémů. Vzhledem k výše zmíněnému však považujeme za nejdůležitější zdůraznit právě současný stav, který odráží počet německy mluvících občanů na českém území, sílu a důležitost německých firem na českém trhu, jež patří podle analýz společnosti Bisnode (online, 2020) řadu let k největším zahraničním vlastníkům českých firem z pohledu objemu investovaného kapitálu do základního jmění, i blízkost německy mluvícího prostředí. Považujeme proto za důležité a nesporné, že znalost německého jazyka je na našem území potřebná a je třeba ji i podporovat.

2 Didaktika německého jazyka jako cizího jazyka

Vědou zabývající se problematikou vyučování jazyků je lingvodidaktika, která propojuje zásady obecné didaktiky spolu s výsledky výzkumné činnosti obecné lingvistiky mateřského či cizího jazyka, jakož také teorii výchovy a psychologii. Na základě předmětu předložené práce se blíže zaměříme na didaktiku cizích jazyků, která je vědou o výuce a učení se cizímu jazyku. Didaktika cizího jazyka v sobě zahrnuje řadu dalších vědních oborů, bez jejichž činnosti by tato věda nemohla účinně fungovat. V tomto případě hovoříme zejména o aplikované lingvistice, pedagogice a jazykové a vývojové psychologii. Didaktika cizích jazyků v sobě integruje dvě složky, které jsou základem pro efektivní a funkční vyučovací proces. V prvním případě jde o jazykovou teorii, v případě druhém pak hovoříme o vzdělávací a vyučovací teorii. Janíková (2002, 7) považuje za didaktiku cizích jazyků pedagogickou vědní a učební disciplínu, jež se zabývá cíli a obsahy vybraného učiva a progresí vyučování cizího jazyka. Ve středu zkoumání didaktiky cizího jazyka stojí tedy zejména stanovení cíle vyučování cizího jazyka, výběr učiva, výběr vhodných materiálů potřebných k výuce, ale také vyučovací strategie, procesy a metody či plánování výuky cizího jazyka. (Švermová, Nečasová, 2019, online)

Výše uvedené oblasti z didaktiky cizích jazyků jsou relevantní i pro námi zkoumanou problematiku, a proto se nyní blíže zaměříme právě na představní cílů vyučování německého jazyka, ale uvedeme také základní metodické koncepce, jež jsou ve výuce němčiny aplikovány. Vše se pak snažíme vztáhnout k námi zkoumané problematice, tedy k využití písni ve výuce němčiny.

2.1 Cíle vyučování německého jazyka

Stanovení cílů vyučování německého jazyka není snadné, neboť se vždy odvíjí od společenského požadavku a autoři odborné literatury definují v závislosti na tomto požadavku různé cíle. Štěpáník a Šmejkalová (2016, 103) se zabývají stanovením specifických cílů ve výuce českého jazyka a přichází se třemi cíli: cíl komunikační, kognitivní a formativní. Dle našeho názoru je možné tyto tři cíle aplikovat i ve výuce cizího jazyka, což dokládá také Choděra (2006, 74-75), jenž uvádí cíle totožné. Stanovení těchto tří cílů z našeho pohledu dostatečně odráží jak charakteristiku vzdělávací oblasti Cizí jazyk a Další cizí jazyk v rámcových vzdělávacích programech, tak i očekávané výstupy, které RVP stanovují, viz kap 1.2.

Prvním z cílů je cíl komunikativní (jazykový). Štěpáník a Šmejkalová (2016, 103) dbají na to, aby každá aktivita, kterou do výuky zařazujeme, směřovala právě ke komunikaci. To je z našeho pohledu důležité stejně tak ve výuce mateřského jazyka, avšak možná ještě důležitější ve výuce jazyka cizího. U cizího jazyka musíme mít na paměti to, že primární by měla být schopnost se domluvit, tedy (vůbec) realizovat komunikaci. Tomu můžeme napomoci simulací praktických situací a propojením s každodenní realitou žáků.

Kognitivní cíl zahrnuje podle Štěpáníka a Šmejkalové (2016, 106) poznání stavby jazyka, neboť k vytvoření jazykově správné a formulačně přesné výpovědi je nutné, aby žák znal alespoň základní principy daného jazyka. I přes tento fakt však zůstává tento cíl podřízen cíli komunikačnímu, což z našeho pohledu platí ve výuce cizích jazyků dvojnásob, neboť primárním cílem žáků má být vést komunikaci v cizím jazyce. To, že je tato komunikace vedena s chybami, je zejména u začátečníků zcela přirozené. Je však zapotřebí mít na paměti to, že přehnané drilování gramatických pravidel a neustále opravování ze strany vyučujícího mnohdy vede spíše k demotivaci aktérů vzdělávacího procesu.

Formativním (výchovným) cílem Štěpáník a Šmejkalová (2016, 108) rozumí zprostředkování pozitivního vztahu k jazyku a zájem o něj. V rámci tohoto cíle nám jde o to, aby žák vnímal jazyk jako součást kultury, směrem k cizím jazykům na tomto místě můžeme tedy zmínit například vytváření pozitivního vztahu k cizím kulturám a národům a vytváření tolerantních postojů. Učením se cizím jazykům navíc daný jedinec získává znalosti o vzorcích myšlení a jednání, jež jsou typická pro prostředí, v němž se daný jazyk používá. Díky této znalosti jedinec jazyku lépe porozumí a v jeho komunikaci pak nedochází k nedorozuměním způsobeným neznalostí daného prostředí a zvyklostí, jež jsou pro toto prostředí typická.

2.2 Komunikační kompetence

Jak již bylo zmíněno, všechny výše uvedené cíle tvoří při výuce cizích jazyků jednu jednotku a ani jeden z cílů nelze opomíjet. I přesto však v současné výuce dominuje komunikační aspekt a komunikační kompetence, z čehož ostatně vychází i tato práce, která pracuje s myšlenkou toho, že každá moderní výuka cizího jazyka má své aktéry vést zejména ke zvládnutí běžných každodenních komunikačních situací. S ohledem na zkoumanou problematiku této práce přistoupíme níže k detailnějšímu popisu komunikační kompetence, která je jako jedna ze šesti klíčových kompetencí definována v rámcových vzdělávacích programech tak, jak bylo popsáno v kapitole 1.2. Uvědomujeme si, že jednotlivé klíčové kompetence (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikační, sociální a personální,

občanské a pracovní) se navzájem prolínají a že jejich osvojování je komplexní proces prostupující všechny předměty i činnosti, které jsou do výchovně-vzdělávacího procesu zařazovány. Okruh našeho zájmu však vyžaduje zejména detailní porozumění komunikační kompetenci, ostatní klíčové kompetence jsou u níže navrhaných a předkládaných aktivit zmíněny a bereme je v potaz při sestavování jednotlivých výukových situací, detailní analýza těchto zbyvajících kompetencí však není z našeho pohledu nezbytně nutná.

Komunikační kompetenci můžeme charakterizovat jako schopnost/dovednost operovat s jazykovými prostředky daného jazyka v produktivních i receptivních řečových činnostech, a to přiměřeně konkrétní komunikační situaci a v souladu s komunikačními zvyklostmi (běžným územ) v zemi cílového jazyka. RVP ZV (MŠMT, 2007, online) definuje ve vztahu ke komunikační kompetenci, že žák na konci základního vzdělávání:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikační dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

Výše uvedený výčet představuje obecnou rovinu osvojení si komunikačních dovedností a komunikační kompetence v průběhu základního vzdělávání, jde tedy o výstupní souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které si žák osvojí v průběhu celého základního vzdělávání působením všech vzdělávacích předmětů a aktivit. Z pohledu německého jazyka dochází k osvojování si výše uvedených bodů komunikační kompetence také díky naplňování očekávaných výstupů, které jsou v RVP ZV definovány, viz kap 1.2.1.

2.2.1 Osvojování komunikační kompetence

Komunikační kompetenci lze rozumět vedení žáků k otevřené, všestranné a účinné komunikaci. Vyučující by měl být schopen ve vztahu ke komunikační kompetenci vytvářet co možná nejvíce různorodých komunikačních situací z běžného každodenního života s využitím dostupných či vlastních materiálů, které jsou rovněž blízké každodenní realitě života žáků. Tyto situace se pak logicky stávají základem pozdější komunikace žáků, kteří jsou v nich nuceni se samostatně vyjadřovat, prezentovat a obhajovat své názory, přání, myšlenky a stížnosti apod. S tím souvisí i role gramatiky ve vyučovacím procesu. Role gramatiky je v jednotlivých vyučovacích metodách a koncepcích výuky německého jazyka různá, z našeho pohledu by však její role ve výuce neměla být přeceňována a jak již bylo zmíněno v kapitole 2.1, v popředí by měl i nadále stát komunikační cíl. V tomto směru je důležitý i výběr vhodných jevů tak, aby vždy měly pro žáka význam v praktickém využití jazyka. V tomto směru pokládáme za stěžejní, aby vyučující připravoval různorodé situace s různými východisky a impulsy – ne tedy pouze otázky, avšak například také práci s textem, dokončování vět, práci s filmem, hudbou, s obrázky apod. Stejně tak je důležité, aby byly voleny různé sociální formy učení, tedy mluvení ve dvojicích, trojicích i větších skupinách, ale také monologický projev. Při vyučování hraje důležitou roli vedle verbální komunikace také nonverbální komunikace, tedy zejména různá gesta, mimika, oční kontakt, haptika, ale například i posturika, tedy postoj celého těla. Učitel je ve výuce pro žáky vzorem a zejména v počátečních fázích výuky je ze strany žáků často napodobován. (Podepřelová, 2006, online)

Weigmann (1996, 111) přichází se zamyšlením, jakým způsobem lze posoudit míru osvojení komunikační kompetence a vychází přitom z jednoduché situace, kdy cizinec komunikuje v cizím jazyce s rodilým mluvčím daného jazyka a snaží se mu sdělit, že má hlad a žízeň, tedy že by si rád objednal něco k jídlu a k pití. Z našeho pohledu uvádí Weigmann zcela ideální typ každodenní situace, se kterou by se měl žák na úrovni A1 dle SERR v průběhu učení se cizímu jazyku ve škole seznámit. Na této komunikaci je sice zřejmé, že je komunikační kompetence daného jedince velmi omezená a ohraničená jen na jedinou individuální a interkulturní elementární situaci, mluvíme-li však o úrovni A1 dle SERR, jedná se o zcela vhodný příklad, kterak začít nabývat komunikační kompetenci. Každý, kdo se někdy učil cizí jazyk, velmi dobře ví, že k vybudování pokročilé komunikační kompetence, a tedy i k osvojení pokročilých jazykových schopností a dovedností v cizím jazyce, je zapotřebí soustavné a systematické učení.

Možností a cest k osvojování komunikační kompetence je tedy v dnešní době velmi mnoho. Weigmann (1996, 112) poukazuje na to, že již na konci minulého století začal proces změny v konceptech nových učebnic německého jazyka, které místo úkolů a cvičení zaměřených na dril či přetváření vět obrátily svou pozornost na tzv. komunikační cvičení, jež mnohdy pracují s poslechovými nebo psanými texty. Jejich primárním cílem je rozvinout u žáků schopnost sdělovat a jejich podoba je závislá na mnoha faktorech, které je potřeba vzít v potaz. Jak již bylo zmíněno výše, všechna tato cvičení by měla pracovat s každodenními tématy a měla by být žákům blízká, neboť jen tak lze docílit toho, že žáci budou v hodinách skutečně chtít komunikovat. Obsah a jazyková komplexnost daných komunikačních cvičení je závislá především na úrovni jazykových dovedností daného jedince, na jeho věku, pohlaví, ale také například na úrovni jeho znalostí mimo obor cizího jazyka. Tímto rozumíme zejména dovednost jedince hovořit o různých tématech, vyjadřovat k nim svůj názor a postoj, komentovat je a funkčně se tak zapojit do rozhovoru či diskuse. V této situaci však již hovoříme o pokročilejší úrovni jazykových dovedností dle SERR.

2.2.2 Fáze vyučovacího procesu a zapojení komunikačních cvičení

Autoři odborné literatury pracují s pojmem komunikační cvičení různorodě, níže uvádíme nástin problematiky typologie cvičení užívaných ve výuce německého jazyka se zaměřením právě na již zmíněná komunikační cvičení. Weigmann (1996, 113) uvádí v závislosti na jazykové vybavenosti daného jedince následující typy komunikačních cvičení: dialog, hraní rolí a diskuse. Výchozím bodem pro většinu komunikačních cvičení jsou dle Weigmanna texty či poslechové texty, z čehož vychází i tato práce. Poslechové texty, které mohou žáci poslouchat vícekrát, lze poté imitovat, pozměňovat a obsah komunikace tak přizpůsobovat nově vzniklým komunikačním situacím, čímž dochází k rozvoji komunikačních dovedností.

Hraní rolí patří k oblíbeným komunikačním cvičením. Jedná se o aktivitu, jejímž cílem je žáky přimět ke komunikaci v běžných každodenních situacích (např. objednávka jídla a pití v restauraci, nákup v obchodě, rozhovor se sousedem, nákup jízdenky na vlak či autobus apod.) a naučit je tyto situace jazykově zvládat a cítit se v nich jazykově jistě. Výchozím bodem k obdobné aktivitě může například i být text (či poslechový text), v němž se žáci seznámí s jistými novými jazykovými jevy, které následně při této aktivitě mohou využít. Díky takto strukturované výuce si žáci vytváří řetězec nových vědomostí, které pak mohou propojovat s prekoncepty, se kterými do dané situace vstupují, tedy s tím, co se již naučili dříve.

Na vyšší jazykové úrovni se nabízí dle Weigmanna (1996, 114) zapojení diskuse, při níž žáci užívají jazykové prostředky k argumentaci a k obhajobě svých názorů a postojů, což patří zcela jistě k základním dovednostem člověka v dnešním světě, a proto takto postupujeme i v námi navrhovaných didaktických aktivitách. V tomto případě pokládáme za velmi důležitou zejména volbu vhodného tématu k diskusi. Většinou se jedná o částečně kontroverzní téma, u kterého očekáváme rozdílné názory. Žáci pak musí v rámci diskuse své myšlenky vhodně popsat a uvést relevantní argumenty, díky kterým může vzniknout obsahově přínosná a plodná diskuse. V tomto směru je důležité zmínit i to, že k podobným aktivitám je velice důležitá také osobnost daného vyučujícího, jenž je schopen diskusi moderovat a řídit.

Výše uvedené typy cvičení a aktivit lze užít takřka v každé fázi vyučovacího procesu, jak je popisují Štěpáník a Šmejkalová (2016, 109): Motivace a aktivizace žáků, opakování učiva z minulé hodiny, expozice nového učiva, fixace nového učiva, opakování a shrnutí. Tyto fáze se vztahují primárně na výuku českého jazyka a užívají se v didaktice mateřského, v našem případě, českého jazyka, i přesto je však dle našeho názoru můžeme zobecnit a použít je rovněž ve vztahu k výuce cizího jazyka.

Choděra (2006, 134) naopak zmiňuje čtyři základní fáze, které jsou typické konkrétně ve výuce cizího jazyka, přičemž poukazuje na to, že jednotlivé fáze v čisté podobě takřka neexistují, neboť se vzájemně prolínají a zvládnutí jedné fáze se stává podmínkou pro zvládnutí fáze nadcházející. *„Každá expozice učiva je zároveň latentním zárodkem jeho fixace, stejně jako fixace je jím vůči implementaci (aplikaci).“* Tyto již zmíněné fáze jsou následující:

1. Expozice učiva (žákův příjem učitelem prezentovaného učiva)
2. Fixace učiva (nácvik a postupné směřování k vybudování jisté úrovně návyků)
3. Implementace a aplikace učiva (nácvik do úrovně sekundárních dovedností)
4. Kontrola

(Choděra 2006, 134-135)

V námi vytvořených didaktických situacích byly mimo jiné využity také výše uvedené typy komunikačních cvičení. Jsme si vědomi, že se jedná o komplexní didaktické aktivity, které jsou rozvrženy dle modelu E-U-R, tedy evokace-uvědomí-reflexe. Zároveň si také uvědomujeme, že ne vždy je funkční, přínosné nebo časově možné pracovat s písněmi ve výuce cizího jazyka v námi navrhovaném rozsahu. V tomto případě pak můžeme zvolit zařazení písní

pouze do jedné z výše uvedených fází vyučovacího procesu. To, do jaké fáze píseň zařadíme, však musíme důkladně promyslet a mít na paměti zejména námi zvolený výukový cíl.

2.2.3 Model E-U-R

S přihlédnutím na charakter námi níže navrhovaných didaktických situací a didaktických aktivit pokládáme za stěžejní zmínit model E-U-R = evokace-uvědomění-reflexe, který v souvislosti s prací s texty uvádí také Štěpáník a Šmejkalová (2016, 51). Níže předkládané aktivity s využitím textů německých písní téměř vždy vychází z práce s poslechovým textem a návrh jejich provedení se řídí výše zmíněným třífázovým modelem učení, který shledáváme pro tento typ práce vhodným a přínosným. Tento postup se ve výuce cizích jazyků v posledních několika letech velmi osvědčil, neboť respektuje principy přirozeného učení, sleduje potřeby učícího se jedince, dává mu dostatek prostoru pro práci s daným tématem v rámci dané didaktické situace a v neposlední řadě výrazným způsobem rozvíjí kritické myšlení jedince. Je vhodný také proto, že se snaží vždy danou problematiku vztahovat k osobní zkušenosti učících se jedinců, což je mimo jiné jedna ze zásad RVP a dalších vzdělávacích programů. Žáci jsou ve vyučovacím procesu respektujícím tento model aktivnější a motivovanější, díky čemuž se učení stává efektivnější a poznatky trvalejší. Funkčnost tohoto modelu byla mnohokrát ověřována výzkumy, v našem případě však při volbě zvoleného postupu vycházíme zejména z expertní osobní zkušenosti v průběhu šestileté výuky na základní škole. (Zormanová, 2012, online)

Přínos třífázového modelu, který je odvozený z různých psychologických výzkumů o fungování mozku při učení, jež probíhaly v posledním století po celém světě, vysvětlují Hausenblas a Košťálová (2006, 54). Pozitiva jsou spatřována zejména při plánování a realizaci individualizované výuky, v jejímž středu stojí aktivně pracující žák. Jedná se o rámec, jenž je využíván pedagogickým konstruktivismem a slouží našemu chápání uceleného průběhu vybrané didaktické situace, kdy si má daný jedinec osvojit nové poznatky, propojit je s prekoncepty, se svými zkušenostmi a prožitky, a následně je má uspořádat do nových souvislostí. Níže uvádíme stručnou charakteristiku jednotlivých fází modelu E-U-R s tím, že vybrané uvedené metody jsou užity i v námi předkládaných didaktických situacích. Tyto metody byly zvoleny na základní expertního posouzení, které proběhlo na základě našeho výzkumu na základní a střední škole. Pro bližší charakteristiku uvedených metod viz Meredith, Steelová et al. (1997), pro účely této práce nepovažujeme za nutné jednotlivé metody blíže charakterizovat. Jejich konkrétní didaktické využití je popsáno u námi navrhovaných aktivit.

První fáze procesu učení se nazývá evokace, při které je důležité aktivovat žákovy prekoncepty, tedy pomoci žákovi vybavit si to, co o daném tématu již ví, co si o něm myslí a zda má směřem k dané problematice již v této fázi nějaké otázky. Díky procesu vybavování se dané informace strukturují a v následující fázi je pak žáci lépe propojí s nově přijímanými prvky. Současně hraje v této fázi velice důležitou roli vnitřní motivace, jejíž probuzení je základem pro pozdější aktivní učení. Podaří-li se učitel v žácích vyvolat jistou míru zvědavosti či potřebu dozvědět se k dané problematice něco nového, chuť něco zažít či si něco vyzkoušet, hovoříme pak o úspěšném počátku učení. Daný jedinec má pak sám zájem na tom, aby se učil novým věcem a jeho učení je efektivnější. K nejvyužívanějším metodám v této fázi vyučovacího procesu patří brainstorming, tvorba myšlenkové mapy, volné psaní, klíčová slova, V-CH-D (vím-ochci se dozvědět-dozvěděl jsem se), zpřeházené věty.

Druhou fází procesu učení je uvědomění si významu nové informace, v jejímž průběhu žáci aktivním způsobem zpracovávají zdroj nových informací a procházejí novou zkušeností. Jedná se tedy o fázi expozice a fixace požadované učební látky. Vzhledem k povaze námi navrhovaných aktivit přichází v této části žák do kontaktu s novými informacemi zejména prostřednictvím poslechu písničky či zhlédnutím videa. Zormanová (2012, online) dále zmiňuje například práci s textem, poslech přednášky či vlastní experimentování. Hausenblas a Košťálová (2006, 54) poukazují na to, že nové informace v této fázi přichází z vnějšího zdroje a jsou propojovány s těmi informacemi, se kterými žáci pracovali v úvodní evokační fázi procesu učení. Mezi nejužívanější metody lze zařadit: I. N. S. E. R. T., čtení s otázkami, pracovní listy, podvojný deník apod.

Třetí, a zároveň i závěrečnou částí, z námi zvoleného E-U-R modelu je fáze reflexe. Tato fáze je z našeho pohledu v současném školství nejvíce problematická, neboť je jí často věnována jen minimální pozornost, což lze vyhodnotit jako zásadní chybu plánování výuky. Mnoho učitelů si v dnešní době často stěžuje na to, že jim na tuto část vyučovacího procesu nezbyvá čas. Rutová (2020, online) dle našeho názoru vhodně komentuje, že v případě, že fáze reflexe ve vyučovacím procesu neproběhne, mohou se aktéři vzdělávacího procesu zcela oprávněně ptát, proč všechny předchozí aktivity dělali a k čemu zvolené aktivity vůbec byly. Ve fázi reflexe žák věnuje pozornost proběhlému procesu učení a vytváří si nový obraz tématu či problému. V návaznosti na úvodní evokační část nyní dochází k tomu, že žáci jsou nově nabyté informace schopni formulovat vlastními slovy, vyjadřují k nim své postoje a názory a jsou schopni popsat, co se naučili. Hausenblas a Košťálová (2006, 55) vyzdvihují,

že je pro reflexi velmi důležité, aby ji dělal každý žák sám za sebe, čímž rozumíme to, aby si každý žák z dané problematiky vybral a zapamatoval to, co je pro něj užitečné a přínosné. Úkolem učitele však zůstává učit žáky rozpoznávat, co je podstatné a co nikoliv. Ve fázi reflexe by rovněž mělo dojít k výměně názorů mezi jednotlivými aktéry vzdělávacího procesu, neboť jen tak jsou žáci schopni naučit se vnímat rozdílné pohledy a názory na danou problematiku. Ve fázi reflexe se velmi často uplatňují stejné metody jako v úvodní části evokace, tedy především myšlenkové mapy, volné psaní, brainstorming, pětilístek, Vennův diagram, kostka apod.

Model E-U-R je výchozím modelem pro program *Reading and writing for critical thinking* (dále RWCT) = Čtením a psaním ke kritickému myšlení. V této práci využíváme model E-U-R zejména z toho důvodu, abychom upozornili na to, že je zapotřebí si uvědomit postup učení se novým poznatkům s tím, že si díky tomuto modelu lépe uspořádáme jednotlivé fáze učení, což nám pomůže připravit efektivní výuku. Rozvržením námi navržených didaktických situací do výše uvedených tří fází předpokládáme nejen zvýšení efektivity výuky, avšak také zvýšení atraktivity výuky německého jazyka. Domníváme se, že třífázový model plánování výuky přispívá k tomu, že jsou žáci ve výuce aktivnější, propojují si staré informace s novými a lépe spolu komunikují, což jsou naše primární cíle. Zde lze odkázat již na Jana Ámose Komenského, jenž podobné zásady také prosazoval.

2.3 Metodické koncepty výuky německého jazyka

Vyučovací metody lze chápat dvojím způsobem. Chápeme-li vyučovací metody v širším slova smyslu, hovoříme o tzv. metodických konceptech výuky, v užším slova smyslu pak máme na mysli jednotlivé vyučovací metody užívané přímo ve výuce cizích jazyků. Z našeho úhlu pohledu je velmi důležité, aby si byli vyučující německého jazyka vědomi toho, jakou metodu v průběhu vzdělávacího procesu používají, neboť jen s tímto vědomím jsou schopni funkčně a efektivně plánovat svou výuku s ohledem na stanovené výukové cíle. Právě proto uvádíme vedle nových, tzv. alternativních metod, také tradiční a historicky velmi staré vyučovací metody, neboť se domníváme, že jsou tyto metody i v dnešní školní praxi velmi hojně využívány. S ohledem na charakter předkládané práce se v této kapitole zaměříme na představení základních metodických koncepcí, které jsou pro didaktiku německého jazyka relevantní i v dnešní době. Vzhledem k námi zvolenému tématu se u každé koncepcie snažíme o shrnutí těch zásad, jež jsou využívány i v námi navrhovaných didaktických aktivitách, a následně přidáváme komentář, kterak je v rámci vybrané koncepcie využitelná právě hudba.

Větší pozornost pak budeme věnovat právě těm metodám, v jejichž rámci se hudba ve výuce němčiny využívá.

2.3.1 Přírozená metoda

Přírozená metoda je založená na imitaci a na častém opakování daných jazykových jevů pod vedením rodilého mluvčího, přičemž dochází k eliminaci mateřského jazyka. Beneš (1970, 11) uvádí, že touto metodou byly obvykle vyučovány děti v bohatých rodinách, které se svými učiteli a vychovateli rozmlouvaly rodným jazykem jejich učitelů o každodenních věcech. Díky těmto stereotypním rozhovorům docházelo k fixaci a k zapamatování, tedy k učení jazyka. Přírozená metoda je hojně užívána ve výuce cizích jazyků i v dnešní době, zejména pak v hodinách, které probíhají pod vedením rodilých mluvčích. Zásady uplatňované v rámci této koncepce byly autorem využity například při práci s písní *Weihnachtsbäckerei*, která je zaměřena na osvojení správné německé výslovnosti.

Žáci v takových hodinách nemají jinou možnost než s vyučujícím komunikovat v jeho rodném jazyce, což pokládáme za přínosné a vzhledem k potřebám dnešní doby za klíčové. Domníváme se, že i vzhledem k námi navrhovaným aktivitám by bylo vhodné, kdyby je žákům mohl prezentovat rodilý mluvčí. Nejen, že se v nich pracujeme také s problematikou reálií německy mluvících zemí, což by byl rodilý mluvčí schopen přiblížit pravděpodobně lépe/přesněji než český vyučující, předpokládáme ale, že by v takovém případě i stoupla motivace žáků hovořit německy, neboť by neměli jinou možnost, jejich rodilý jazyk by tak byl zcela eliminován, což je jeden z cílů této metody.

2.3.2 Gramaticko-překladová metoda

V centru pozornosti gramaticko-překladové metody stojí gramatika (gramatická pravidla a gramatický systém daného jazyka), která je tak základním elementem učení se cizímu jazyku. Cílem aplikace/použití cizího jazyka je pak v rámci této metody téměř doslovný překlad, což Neuner a Hunfeld (1993, 19) popisují následujícím tvrzením: „*Kdo umí správně překládat, ukazuje tím, že cizí jazyk skutečně ovládá.*“ (přeloženo autorem práce) Na základě tohoto popisu můžeme konstatovat, že se výuka značně omezuje na pouhé čtení a překládání cizojazyčných textů, práci s překladem literárních děl a ve výuce je užíván pouze deduktivní princip.

Gramaticko-překladová metoda byla později z různých důvodů velice často kritizována, zejména proto, že se žáci cizí jazyk učí jen na základě jeho psané podoby, ale také pro časté memorování, práci s neautentickými a pro žáky zcela neuchopitelnými texty, ale také přílišný

deduktivní přístup, který zapříčinil to, že žáci byli mnohdy jen pasivními příjemci daných poznatků. Janíková (2002, 12) poukazuje na to, že užití této metody vede často k tomu, že daní jedinci disponují jen omezenými dovednostmi komunikovat v cizí řeči a velké problémy jim dělá i samotná každodenní komunikace, která však z dnešního pohledu patří k základním výukovým cílům cizojazyčného vyučování.

Níže navrhované didaktické situace a aktivity sice v jistých ohledech a fázích předpokládají zapojení překladu z cizího jazyka do jazyka mateřského, překlad však v tomto případě rozhodně není centrální a základní aktivitou ani cílem. Zároveň však volíme induktivní přístup při seznamování se s novými gramatickými jevy, např. v písni *Durch den Monsun*, čímž se ostře vymezujeme proti zásadám této metody. Jak zmiňuje též Besedová (2017, 67), gramaticko-překladová metoda je pro využití hudby zcela nevhodná a nevyhovující. Hudba je v rámci této koncepce do výuky zařazována jen velmi málo a pokud ano, tak jen se zaměřením na překlad textů. Překlad v jistých fázích námi vytvořených aktivit chápeme coby potřebný kontrolní prostředek k porozumění danému textu, v našem případě textu písně. Předpokládáme, že jen díky tomu, že si žáci vybraná slova, fráze, věty či delší celky přeloží, lze zajistit jasné a jisté porozumění všech žáků, které je základem pro úspěšné zvládnutí dalších kroků. Jediným bodem, který v rámci níže uvedených aktivit využijeme z této metody, je proto práce se slovníkem. Tuto aktivitu zařazujeme ve vícero výukových aktivitách, jež navrhujeme, větší důraz je na ni kladen například v písních *Ist mir egal* a *Vincent*.

Při každé aktivitě, v níž zapojujeme do výuky překlad, však máme na paměti zejména to, že tzv. dvojjazyčná sémantizace, tedy získání významu prostřednictvím překladu z cizího jazyka do jazyka mateřského, by měla stát až na posledním místě, tedy coby „záchranný“ prostředek v případě, že žáci neporozumí jiné formě sémantizace. V případě níže navrhovaných aktivit pracujeme navíc jak se sémantizací verbální (definice, vysvětlení, synonymie, antonymie, příklad, odvození z kontextu aj.), tak i neverbální (předvádění, simulace, využití gestiky a mimiky, ilustrace, zvuky aj.). Primárním cílem námi navrhovaných aktivit je vždy rozvoj komunikační kompetence, k čemuž výrazným způsobem přispějí i již zmíněné způsoby sémantizace, tedy odvození významu daných slov různými prostředky. Jiné zásady gramaticko-překladové metody nelze v souladu s předkládanou prací považovat za relevantní, neboť navrhované didaktické situace nejsou založeny na memorování, podporují induktivní přístup, aktivní práci žáků, spolupráci ve skupině a aktivní komunikaci mezi jednotlivými aktéry vzdělávacího procesu.

2.3.3 Přímá metoda

Přímá metoda věnuje pozornost primární funkci jazyka jako společenského dorozumivacího prostředku a v popředí výuky stojí zvuková podoba cizího jazyka. Jazyk je zde chápán coby hlavní dorozumivací prostředek. Oproti gramaticko-překládové metodě odmítá přímá metoda překlad a výchozím bodem ve vyučovacím procesu již nemá být pouhé slovo, ale rovnou celá věta. Cizí jazyk má být vyučován přímo, tedy bez zbytečných rušivých mezikroků, které tvoří například zprostředkování cizího jazyka jazykem mateřským. Besedová (2017, 68) říká, že je potřeba se cizímu jazyku učit stejně intuitivně tak, jako se malé dítě učí jazyku mateřskému. Žák si má v průběhu učení vybudovat nový, samostatně stojící jazykový systém, ve kterém je schopný uvažovat a přemýšlet, ne jej porovnávat s jazykem mateřským. Klíčovou rolí při učení se cizímu jazyku hraje v této metodě imitativně-intuitivní osvojování cizího jazyka, názornost a obraznost a hlavním vyučovacím prostředkem má být dialog.

V centru pedagogického uvažování má stát žák, který má být v průběhu vyučování aktivní, má sám objevovat zákonitosti jazyka a má být samostatný; učení by mělo probíhat názorně; vzdělávací proces nemá být jen kognitivní proces zaměřený na osvojování znalostí a dovedností, má obohacovat také duši a tělo; vyučující již nehraje roli pouhého zprostředkovatele poznatků, ale má být pro žáky rovnocenným partnerem; jsou zaváděny nové sociální vyučovací formy – práce ve skupině, partnerská práce apod. Tato metoda dle Neunera a Hunfelda (1993, 42) staví do popředí každodenní situace a součástí vyučování mají být i různé písně, rýmy, příběhy a pohádky, které slouží k doplnění a zpestření běžné výuky. Dle našeho názoru představuje přímá metoda vhodný prostředek k výuce cizího jazyka, neboť upouští od frontální výuky a snaží se pozornost a práci ve vyučovacím procesu více zaměřit na samotné žáky, o což se snažíme i v našich výukových situacích. To potvrzuje také Besedová (2017, 68), jež vychází z toho, že přímá metoda stavěla do popředí poslech a rozvoj ústního projevu žáků. Zařazování hudby, tedy zejména písní o aktuálních problémech a tématech, vedlo k tomu, že výuka byla vedena hravějším způsobem a byla pro žáky zábavnější a atraktivnější. Obecně lze konstatovat, že zásady přímé metody jsou námi uplatňovány ve všech níže popsaných případech.

2.3.4 Audiolingvální a audiovizuální metoda

Liškař (1969, 37, online) zmiňuje, že je třeba při učení se cizímu jazyku vycházet z jazyka mluveného. Na počátku tedy vždy stojí poslech zvukového záznamu, následuje opakování a vytváření si jistých řečových modelů, které se postupným opakováním automatizují. Výuka má probíhat pod vedením rodilého mluvčího, kterého mají žáci napodobovat a postupně si tak osvojovat cílový jazyk prostřednictvím častého opakování, cvičení a drilu, výuka gramatiky by pak měla probíhat zcela zásadně induktivním způsobem. Hlavní přínos této metody je vnímán zejména v tom, že zvuková podoba jazyka přestala být vnímána jen jako pouhý doplněk výuky jazyka, zároveň je vyzdvihován fakt, že výuka má cílit k výuce řeči samotné, ne výuce o řeči.

Základní vyučovací principy audiolingvální shrnují Neuner a Hunfeld (1993, 61) a pro námi navrhované aktivity lze za relevantní považovat například tyto zásady: poslech a mluvení má přednost před čtením a psaním; gramatické jevy jsou prezentovány ve formě frází v dialogích z každodenních situacích; napodobování řeči rodilého mluvčího a zejména jeho výslovnosti; snaha minimalizovat mateřský jazyk v cizojazyčném vyučování aj.

V rámci dalšího vývoje se z audiolingvální metody stala metoda audiovizuální, v jejímž rámci má být dle Liškaře (1969, 39, online) cílový jazyk ve všech situacích propojen s názorným vizuálním materiálem, který má v průběhu učení klíčovou roli a je žákovi prezentován ještě dříve než jazyková výrazová forma. Sémantizace tedy nejčastěji probíhá pomocí obrázků, videí, fotek, komixů, filmů, nahrávek, nákresů, zvuků, tabulek, grafů apod. S některými výše zmíněnými materiály se žáci setkají v námi navrhovaných didaktických situacích, kde budou vedle zvuku písně konfrontováni také s obrázky, videem či dalšími vizuálními prvky, které by jim měly pomoci k efektivnějšímu učení zábavnější formou, což je naším cílem. Hudební ukázky nebyly dle Besedové (2017, 70) v rámci této koncepce užívány tak hojně, jak by se mohlo zdát, a sloužily zejména coby motivující prvek. Z našeho pohledu lze ve vztahu k předkládaným metodickým a pracovním listům v souvislosti s touto metodou vyzdvihnout práci s videoklipem coby vizuální oporou doplňující práci s textem písně. Tento přístup se nejvíce uplatňuje při práci s písní *Vincent*, ale také *Ausländer*, *Körperteil Blues* a *Ist mir egal*.

2.3.5 Zprostředkovací metoda

Neuner a Hunfeld (1993, 72) vychází z toho, že v centru výuky stojí v úvodní fázi souvislý text, jehož zaměření by mělo být voleno s ohledem na věk, zájmy a jazykovou úroveň

žáků ve skupině. Cílem tohoto textu je vzbudit v nich zájem, vyvolat v nich otázky a přimět je k tomu, aby chtěli vědět o daném tématu něco více. Na základě práce s textem dochází induktivním způsobem k dalšímu učení a odhalování gramatických či jiných souvislostí. Důraz byl kladen rovněž na dialogickou každodenní komunikaci. Choděra (2006, 118) uvádí, že zprostředkovací metoda vyzdvihovala auditivní a orální dovednosti, zároveň však věnovala pozornost také kulturologickým prvkům, tedy že žák má v průběhu výuky poznávat kulturu cizího národa, což je z našeho pohledu a vzhledem k námi navrhovaným didaktickým situacím vhodné a přínosné.

Zprostředkovací metoda vychází z analýzy souvislého psaného textu. Navrhované didaktické situace jsou rovněž založeny na analýze textu, nejedná se ale o souvislý psaný text, ale o text písně. I přesto lze konstatovat, že jisté prvky zprostředkovací metody lze u těchto situací najít – doplňovací cvičení (u písně *Auf uns*), induktivní princip výuky gramatických jevů (při aktivitě vztahující se k písni *Durch den Monsun*), zaměření se na dialogickou každodenní komunikaci a zvládání komunikace v běžných životních situacích apod.

2.3.6 Komunikativní metoda

Jak potvrzuje mj. také Hrdlička (2005, online), tato lingvodidaktická koncepce ovlivnila téměř celou lingvistiku. Předchozí zmíněné didaktické koncepce vždy stavěly do popředí pouze některou ze čtyř základních řečových dovedností, což jim bylo často vytýkáno. I proto bylo zapotřebí hledat nový směr, který by dokázal propojit všechny řečové dovednosti. Na počátku 70. let 20. století došlo k tzv. komunikačně-pragmatickému obratu, který do popředí přenesl právě komunikativní metodu.

Švermová a Nečasová (2019, online) definují základní znaky komunikativně-pragmaticky orientované metody. Cílem výuky zůstává i nadále osvojení komunikační kompetence v cizím jazyce, což znamená osvojení si čtyř řečových dovedností – poslech, mluvení, čtení a psaní. Rovněž jazyková/lingvistická kompetence, tzn. osvojení si jistých cizojazyčných prostředků (slovní zásoby, gramatiky, fonetiky či ortografie), hraje v průběhu vzdělávacího procesu důležitou roli, a i nadále zůstává v popředí zájmu, neboť je důležité pro smysluplnou výměnu myšlenek a porozumění promluv v cizím jazyce. Choděra (2006, 118) shrnuje charakteristickou vlastnost komunikativní metody, kterou je dle něj „*systematické směřování výuky ke komunikaci, a to jak v produkci, tak v recepci.*“ Hrdlička (2005, online) naproti tomu uvádí: „*Těžiště pozornosti badatelů*

se přesouvá od systémových a strukturních vlastností jazykového kódu (langue) k jeho řečovému fungování a užívání (parole) v měnících se podmínkách společenské komunikace).“

K základním rysům komunikativní metody patří dle Hrdličky (2005, online) komplexnost, adresnost či užitečnost. Komplexností rozumíme vyváženou míru pozornosti a rozvíjení všech čtyř řečových dovedností současně, adresnost chápeme jako zaměření výuky na individuální komunikační potřeby vzdělávaného jedince. Učivo by mělo být plánováno a prezentováno diferencovaným způsobem, tj. s ohledem na potřeby konkrétního jedince, s čímž úzce souvisí i nově uplatňované a využívané formy organizace vzdělávání, kdy je frontální výuka, tedy výuka, jež se dle Maňáka (2003, 133) vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s velice dominantním postavením vyučujícího, často doplňována či nahrazována např. individuální prací, prací ve dvojicích či prací skupinovou. Při plánování výuky je zapotřebí mít neustále na paměti fakt, že všechny poznatky z výuky by měly směřovat k praktické využitelnosti v běžném životě, což může zvýšit motivaci žáků k výuce cizích jazyků, neboť si sami mohou ověřit funkčnost získaných poznatků v jazykové komunikaci při cestování, dovolené apod.

Jak zmiňuje Besedová (2017, 71), komunikativní metoda si klade za cíl naučit daného jedince efektivně komunikovat cizím jazykem v různých sociálních situacích. V tomto případě lze hovořit o tom, že si má daný jedinec osvojit komunikační kompetenci, viz kapitola 2.2. V popředí výuky i proto stojí využívání autentických materiálů, což pokládáme i s ohledem na námi navrhované didaktické situace za velmi vhodný přístup, kterým lze předejít tomu, aby byla učební cizojazyčná komunikace fiktivní a nereálnou, jak popisuje Choděra (2000, 18).

Besedová (2017, 72) také připomíná, že využití hudby v rámci komunikativní metody má vcelku široké zastoupení. Hudba je v rámci této lingvodidaktické koncepce velmi často užívána coby jeden z důležitých motivačních faktorů, ale také k naplnění formativního (výchovného) cíle, viz kapitola 2.1. Prostřednictvím hudby poznávají žáci kulturu cílové jazykové oblasti, díky čemuž se mimo jiné seznamují také s aktuálními tématy, diskutovanými otázkami či se základními vzorci myšlení lidí cílové země, což by dle našeho názoru mělo být jistou součástí jazykové výuky v 21. století.

Námi výše popsany pragmatický (funkční) koncept komunikativní metody nahradil na počátku 90. let 20. století interkulturní přístup ve výuce cizích jazyků. Neuner a Hunfeld (1993, 106) popisují, že největším cílem kritiky pragmatického konceptu byla přílišná orientace

na reálné každodenní situace bez zohlednění zvláštností a kulturních specifik jednotlivých skupin žáků či jiných aktérů vzdělávání. Klíčovým bodem tzv. interkulturního konceptu je od počátku 90. let 20. století zařazování univerzálních témat do výuky cizího jazyka a zohledňování specifik jednotlivých národů a skupin obyvatel v cílové zemi. Do výuky začala být častěji zařazována témata z oblasti reálií cílové země, což přispělo k tomu, že žáci v průběhu vzdělávacího procesu nepoznávají jen jazyk samotný, nýbrž také kulturních rozdíly a specifika jednotlivých národů, což je z našeho pohledu v dnešním multikulturním světě velmi důležité.

Prostřednictvím níže navrhovaných didaktických situací přichází žáci do kontaktu s vybranými písněmi interpretů pocházejících z různých oblastí německy mluvícího prostředí, čímž tedy logicky poznávají také kulturu těchto zemí. Jedním z hlavních kritérií výběru daných písní byl fakt, že se jedná o písně v daných zemích populární (což může dokazovat například počet zhlédnutí na YouTube), oblíbené a pro žáky námi zvolené věkové kategorie (druhý stupeň základní školy a střední školy) atraktivní. Domníváme se, že některé vybrané písně prezentují také jisté fenomény a problémy, které jsou v cílových zemích aktuální a které jsou v posledních několika letech předmětem společenské diskuse (písně *Vincent*, ale také *Auf uns* či *Ausländer*). Žáci jsou v průběhu daných aktivit vedeni k přemýšlení nad těmito problémy, což je přivádí i ke srovnávání kultury vlastní země a země cílového jazyka. V tomto směru hovoříme o tzv. interkulturní kompetenci.

2.3.7 Další vybrané koncepty výuky cizího jazyka využívající hudbu

Metodických konceptů výuky cizích jazyků je nespočet a v dnešní době se téměř žádná metoda zcela jistě nevyskytuje pouze v čisté podobě. Dnešní výuka povětšinou využívá metody a postupy různých lingvodidaktických koncepcí, neboť je zapotřebí výuku neustále přizpůsobovat novým podmínkám a reagovat na různé vlivy. Výše popsané metodické koncepce výuky cizího jazyka představují jakési základní historické body, kterými výuka cizích jazyků prošla. Těmto z hlediska historie a rozšíření základním koncepcím je věnována pozornost proto, aby byly připomenuty jejich zásady, ale zejména kvůli posouzení toho, zda je v rámci těchto koncepcí užívána hudba coby prostředek výuky cizího jazyka. Vzhledem k tématu, o němž tato práce pojednává, nepokládáme za důležité představovat všechny metody výuky cizího jazyka, nyní však chceme naši pozornost zaměřit jen na ty metody, které hudbu a poslech písní do výuky zařazují a pracují s ní.

Ribarova (2013, online) poukazuje na to, že diskuse o tom, zda je využití hudby ve výuce pouhým zdrojem zábavy a rozptýlení, nebo je tento prostředek ve výuce opravdu prospěšný a přínosný, se začaly vést až v 80. letech 20. století. Tyto diskuse přinesly dvě teze, jež považujeme vzhledem k námi zkoumané problematice za stěžejní. První se opírá o to, že díky představivosti lze hudbu a písničky v daném jazyce využít k výuce všech aspektů cizího jazyka. Druhá přináší názor, že v textech písní jsou široce zastoupeny nejen gramatické jednotky různého druhu, avšak také velice široká slovní zásoba. I díky tomu lze hudbu využít k rozvíjení a procvičování všech čtyř komunikačních dovedností. (Salcedo, 2002, online)

Jednou z metod, jež ve výuce cizích jazyků využívá hudbu nejvíce, je dle Besedové (2017, 71-72) sugestopedie, která vznikla pod vedením bulharského psychoterapeuta Georgiho Lozanova na konci 70. let 20. století. Název této metody v sobě nese dvě slova: sugesce = podnět, inspirace, vliv na něčí myšlení, a pedagogika = věda o výchově.

Při učení se cizímu jazyku je zapotřebí vycházet z moderního pojetí lidského mozku a zapojit tak obě mozkové hemisféry, o čemž píše také Choděra (2000, 58-64), který vysvětluje, že sídlo jazyka, logiky, matematiky a dalších racionálních procesů se nachází v levé části mozku, v té pravé se naopak nachází centrum emocionálních a uměleckých aspektů lidské psychiky. Pro efektivní a optimální výuku cizích jazyků je dle zjištění Lozanova zapotřebí větší propojení a zvýšená komunikace aktivovaných mozkových hemisfér.

Besedová (2017, 71-73) rovněž popisuje základní principy této metody, podle kterých je důležité zbavit žáka zábran, které mu brání ve spontánní komunikaci, a přivést ho tak do dobrého psychického stavu, tj. zrelaxovat ho. Ve výuce cizího jazyka jsou dle této metody důležité kromě verbálních prostředků také nonverbální a paralingvistické prostředky, které je potřeba využívat. Stejně tak důležitou roli hrají různé žákovy nevědomé a iracionální projevy. Kromě samotné výuky je pro výsledky učení důležité prostředí, v němž výuka probíhá. Toto prostředí, v němž má dominovat hlas učitele a zvuk hudby, by mělo být specializované pro výuku právě cizích jazyků a mělo by být vybaveno vším, co je k takové výuce třeba – netradiční a zajímavé dekorativní prvky, pohodlná křesla, relaxační zóna, obrazy a nástěnné plakáty aj. Choděra (2000, 59) připomíná, že Lozanov do výuky cizích jazyků běžně zapojoval také prvky jógy, např. rytmické dýchání, fáze relaxace a koncentrace.

S ohledem na námi zkoumanou problematiku hudby se nyní podrobněji zaměříme pouze na to, jakou roli hraje právě hudba ve výuce dle metody sugestopedie, ostatní prvky této

metody ponecháme vzhledem k námi probíranému tématu bez detailnějšího přiblížení. Hudba v posluchačích probouzí emoce a působí jak na tělo, tak i na ducha, daného jedince. Pro výuku je dle Besedové (2017, 73) vhodná ta hudba, jež dokáže posluchače psychicky uvolnit a zároveň také zpomalit tělesné procesy. Pověšinou se využívá hudba ve čtyřčtvrtovém taktu, která připomíná tlukot srdce. Choděra (200, 60-61) poukazuje na fakt, že hudba je podle této metody součástí všech jednotlivých částí vyučovací hodiny. Hudba by měla být přehrávána s ohledem na to, aby byli žáci schopni vnímat texty ve svých učebnicích, které jsou uváděny jak v cizím jazyce, tak i v překladu. V úvodní fázi je žákům přehrán záznam, který má žáky navodit do relaxující atmosféry, díky které se mohou v následující cizojazyčné fázi vyučování lépe soustředit. V té učitel čte žákům podle rytmu hudby a ti daný text sledují ve svých učebnicích, poté následuje pauza, po které přichází další nahrávka, při které už žáci text nečtou a věnují se pouze poslechu hudby. Žákům není zadávána žádná domácí práce, pro domácí procvičování je však doporučován poslech nahrávek textů, jejichž prostřednictvím si žáci zvykají na melodii, rytmus a dynamiku cílového cizího jazyka. Na základě několikaletých výzkumů bylo zjištěno, že je pro výuku cizích jazyků nejvhodnější hudba pomalá a uklidňující.

Besedová (2017, 74) konstatuje, že metoda sugestopedie vyvolala mezi odborníky i širokou veřejností vlnu rozporuplných reakcí, přičemž k nejkritizovanějším oblastem patří zejména fakt, že metoda je založena na memorizaci, automatizaci a asimilaci prezentovaného materiálu. Dalším častým bodem kritiky je to, že výuka probíhá v nepřirozeném prostředí za zcela uměle vytvořených podmínek, které se v žádném ohledu nepodobají přirozeným každodenním životním situacím, s čímž souvisí i fakt, že je tato metoda jen těžko proveditelná na běžných základních či středních školách, které k tomu primárně nejsou vybaveny, neboť jim chybí finanční prostředky. Tento fakt zmiňuje mimo jiné také Choděra (200, 64), jež tvrdí, že je tato metoda hojně využívána v různých výukových kurzech, v široké školské praxi je však tato metoda spíše nevyužitelná, neboť k tomu chybí i dostatečně vyškolení pedagogové. Obecně je této metodě vytýkán také nedostatečný důraz na jazykovou přesnost a preciznost a upozadování gramatického učiva.

I tak lze z našeho pohledu v řadě prvků této metody spatřit jistou inspiraci, kterou se snažíme uplatnit i při vytváření níže uvedených didaktických situací. Jedná se zejména o vytvoření pozitivní, přátelské a příjemné atmosféry, v níž žáci ztrácejí zábrany, stud a ostych a jsou v průběhu vyučování aktivní. Sugestopedie využívá hudbu jako prostředek uvolnění a relaxace a předpokládá, že díky tomu se žáci dostanou do pozice, ve které

jsou schopni se lépe koncentrovat, a tím pádem se i efektivněji a rychleji učít něčemu novému. Nás však naproti tomu zajímá hudba, přesněji řečeno písně, jako prostředek výuky německého jazyka coby jazyka cizího. Tato hudba je zcela jistě také prostředkem uvolnění a relaxace, její primární funkcí v navrhovaných didaktických situacích je však prostředek poznávání jazyka – rozvíjení slovní zásoby, odhalování jistých gramatických pravidel, poznávání reálií německy mluvících zemí apod.

Saldeco (2020, online) uvádí vedle sugestopedie navíc ještě metodu Contemporary Music Approach, která byla vyvinuta na počátku 90. let 20. století R. J. Antonem. Tato metoda využívá různé druhy hudby a písní coby prostředku k osvojení si základních gramatických struktur. Celá metoda je založena na propojení rytmu, hudby, textu a gramatiky. Anton vychází z toho, že si je lidská paměť schopna na základě rytmu vybavit hudbu, která mu poté připomene text a gramatiku. V této metodě jde o úzké propojení psychologie, zpěvu a učení se jazykům. Aktéři vzdělávacího procesu jsou v jejím průběhu stejně jako v sugestopedii vedeni k propojování pravé a levé mozkové hemisféry, což výrazným způsobem eliminuje potenciální překážky a učení je tak rychlejší a efektivnější.

Jak již bylo zmíněno, metodologických koncepcí a metod výuky cizích jazyků je opravdu mnoho. V průběhu historického vývoje docházelo dle Liškaře (1969, 43, online) k téměř pravidelnému střídání striktní aplikace principů jazykové analýzy s protežováním a vyzdvihováním principů psychologických. Ukázalo se tak, že obě tyto disciplíny, tedy lingvistika i psychologie, hrají v cizojazyčném vyučování velmi důležitou roli a nelze je od sebe oddělit. V souvislosti s neustále se vyvíjející společností roste potřeba znalosti cizích jazyků a cílem výuky cizích jazyků je aktivní ovládnutí cílového jazyka. Je zřejmé, že každá z metodologických koncepcí má své kladné i záporné stránky a objektivně lze jen velmi těžko posuzovat, která metoda je vhodná či nevhodná. Z našeho pohledu je důležité mít na paměti individualitu vzdělávaného jedince a fakt, že každému člověku vyhovuje při učení něco jiného. I proto pokládáme výše uvedený přehled základních koncepcí a metod za důležitý, neboť jen díky nahlédnutí na celý systém uvedených metod můžeme poznat různorodost přístupů k výuce cizích jazyků. V tomto směru se shodujeme s názorem Besedové (2017, 76) v tom, že žádná ideální metoda výuky cizích jazyků neexistuje. Žádnou metodu nelze určit coby univerzální tak, aby platila pro všechny žáky, vzdělávací instituce či situace. Námí vypracovaný přehled slouží k základní orientaci v problematice metodologických koncepcí se zaměřením na problematiku využívání hudby v průběhu vzdělávacího procesu.

3 Vybrané pedagogicko-psychologické problémy související s využitím hudby v cizojazyčné výuce

V předchozí kapitole jsme se seznámili se základními lingvodidaktickými koncepcemi, které sehrály ve vývoji výuky cizích jazyků důležitou roli. U každé koncepce jsme se snažili vystihnout její základní rysy, ale sledovali jsme zejména to, jak je v rámci jednotlivých koncepcí cizojazyčné výuky využitelná hudba. Nyní se zaměříme na další aspekty, které jsou při využití hudby v jazykové výuce důležité a které je třeba brát v potaz v případě, že se hudbu do výuky rozhodneme zařadit. Jedná se zejména o aspekty pedagogické, psychologické a o jejich propojení s teorií hudby či s hudební psychologií. Jsme si vědomi šíře a náročnosti této problematiky, vzhledem k povaze práce jsme však rozhodli zaměřit naši pozornost jen na nejdůležitější okruhy, kterých se zvolené téma dotýká.

Jednou ze základních hypotéz našeho výzkumu je, že využitím písní ve výuce německého jazyka můžeme přispět ke zvýšení motivace žáků ke studiu tohoto jazyka. Vycházíme přitom z toho, že poslech hudby patří mezi mladými lidmi k velice oblíbeným činnostem, kterým se věnují i několik hodin denně, což potvrdilo i námi provedené šetření, viz kapitola 5. I z tohoto důvodu pokládáme za důležité pojednat o motivaci a jejím vlivu na výsledky vzdělávacího procesu. V souvislosti s touto hypotézou poukážeme také na nejdůležitější vývojové zvláštnosti dětí a dospívajících se zaměřením na hudební a jazykový vývoj, neboť jen tak lze dle našeho názoru správným způsobem reflektovat potřeby daného jedince v jistém věku. Právě hudební a jazykový vývoj je vzhledem k námi zkoumané problematice pojednávající o cizojazyčném vyučování a jeho propojení s písní zcela zásadní.

Janíková (2011, 50-51) v souvislosti se zvýše zmíněným popisuje jeden ze základních cílů didaktiky cizích jazyků jako hledání takových výukových metod, které žákům pomohou dosahovat co možná nejlepších výsledků a které minimalizují různé potenciální potíže spojené s tímto procesem. Tyto potíže mohou být buď psychologické, tzn. např. individuální charakteristika žáků, nebo pedagogicko-didaktické, kam můžeme zařadit volbu nevhodné metody či nízký stupeň diferenciací při výuce. Moderní výuka cizích jazyků by měla být zaměřena na žáka a měla by věnovat pozornost jeho individuálním zvláštnostem.

3.1 Individuální zvláštnosti žáků v průběhu učení se cizímu jazyku

Při jazykové výuce je potřeba mít na paměti fakt, že každý člověk je jiný. Každý jedinec má jiné osobnostní rysy, jiné výukové potřeby, styly učení, předpoklady k cizojazyčné výuce,

sociální/rodinné podmínky apod., a proto je zapotřebí ke každému jednotlivci přistupovat individuálním způsobem, což se ve výuce projevuje zejména různým stupněm diferenciací výuky, na čemž je dnešní vzdělávací systém založen. Janíková (2011, 52-54) poukazuje na to, že otázka individuálních zvláštností žáků je v odborných kruzích velmi často diskutována a ani autoři odborné literatury se často na jednotlivých charakteristikách neshodnou. Riemer (1997, 232-237) dělí faktory, jež ovlivňují individuální zvláštnosti v procesu učení se cizímu jazyku, na dvě skupiny – na endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější).

Tabulka 1 Endogenní a exogenní faktory ovlivňující individuální zvláštnosti

Endogenní faktory	Exogenní faktory
věk (např. biologický věk, sociální věk, kognitivní vývoj)	výuka (např. interakce učitel – žák, výukové metody, učební materiály...)
inteligence/způsobnost předpoklady k učení se jazykům (jako kognitivní a na jiných proměnných nezávislé proměnné)	sociální původ (např. podmínky k bydlení, rodinné zázemí, přátelé, společenský statut)
afektivní proměnné (jako nadřazený pojem pro motivaci, postoje, emoce)	kontakt (např. úzký či vzdálený vztah ke společnosti cílového jazyka a jeho kvalita)
osobnost žáka	interakce a její kvalita (tato kategorie postihuje rovinu sociálně komunikativního kontaktu s cizím jazykem v pojetí diskursivní analýzy)
učební styly a strategie	
prekoncept (např. ve smyslu individuálních zkušeností s učením se cizím jazykům)	

Zdroj: Janíková (2011, 53)

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že faktorů mající vliv na individuální zvláštnosti je opravdu mnoho. Jejich výčet pokládáme za důležitý i v souvislosti s didaktickými situacemi, které navrhujeme a v jejichž průběhu se snažíme tyto faktory reflektovat a zohledňovat. V tomto směru je pro nás stěžejní faktor věku, neboť s ním souvisí výběr písně s vhodnou tematikou a na odpovídající úrovni kognitivního vývoje. Důležité jsou ale také afektivní proměnné, které souvisí s motivací, kterou se u žáků snažíme danými aktivitami zvýšit, či počet a kvalita prekonceptů, s nimiž žák do námi připravených aktivit vstupuje. Zde bychom rádi odkázali na již zmíněný a námi využívaný model E-U-R, díky kterému dojde v úvodní evokační fázi k práci s prekoncepty, která nám pomůže zjistit stav/úroveň prekonceptů, viz výše kapitola 2.2.3.

S ohledem na výše zmíněné faktory a didaktické situace, které uvádíme, musíme zmínit také možné nástrahy, které z našeho pohledu mohou při provádění námi navrhovaných aktivit nastat. Tyto nástrahy z velké části souvisí s výše uvedenou tabulkou individuálních zvláštností a faktem, že každé dítě je jiné. Autor této práce vychází na základě vlastních zkušeností, ale také na základě dat z výzkumu, který provedl, z předpokladu, že využití hudby ve výuce německého jazyka má na žáky pozitivní vliv. Ten se projevuje zejména zvýšenou motivací k výuce němčiny, tím, že jsou žáci v průběhu vzdělávacího procesu aktivnější a vytváří si tak pozitivní vztah k cílovému jazyku. V souvislosti s výše uvedenou tabulkou je potřeba mít na paměti fakt, že se tyto individuální zvláštnosti jedinců projevují v různém rozsahu i zastoupení, navzájem se ovlivňují a mají velký vliv na osvojování cizího jazyka. Naše hypotézy a předpoklady rozhodně nelze vztahovat ke všem žákům, kteří se výuky účastní. I v situaci, kdy většina žáků považuje obecně využití hudby ve výuce za přínosné, zábavné a hodnotí ho pozitivně, viz kapitola 5, však musíme vzít v potaz také rozdílnosti hudebních stylů a žánrů, což je záležitostí hudebního vkusu každého jednotlivce. V tomto směru je dle našeho názoru vhodné a funkční využívat ve výuce písně různých interpretů, různých hudebních stylů a žánrů, neboť jen tak lze docílit toho, že žáci budou akceptovat i ukázky jiných písní než oněch jejich oblíbených stylů a žánrů.

3.2 Vývojové zvláštnosti pubescentů a adolescentů

S ohledem na to, že cílovou skupinou námi navrhovaných didaktických aktivit jsou žáci druhého stupně a studenti střední školy, pro které je německý jazyk druhým cizím jazykem, nepokládáme vzhledem k tématu za nutné popisovat na tomto místě vývojové zvláštnosti jiných věkových skupin, a pozornost proto zaměříme pouze na jazykový a hudební vývoj jedinců mezi 11-20 lety, ostatní vývojové zvláštnosti nejsou vzhledem k námi zkoumané problematice relevantní. Vzhledem k tomu, že věkové rozpětí námi zvolené cílové skupiny je příliš velké, je zapotřebí jej dále rozdělit na dvě skupiny, které do toho období spadají. Jedná se o období pubescence, tedy věk mezi 11.-15. rokem včetně, který koresponduje v souvislosti s námi probíranou tematikou s úrovní jazykových znalostí A1, a následně o období adolescence, které je typické pro osoby mezi 16-20 lety. V námi provedeném šetření tento věk reprezentují jazykové úrovně A2 a B1.

V období pubescence, nebo jak uvádí Besedová (2017, 51) v období rané adolescence, dochází k řadě proměn, daný jedinec si vytváří svou vlastní identitu a proměňuje se z dítěte na dospělého. Vlivem pohlavního dospívání dochází velmi často ke zvýšené emoční labilitě,

úzkostem, ztrátě jistoty a k problémům týkajícím se sebepřijetí. Typické je rovněž impulzivní a nepředvídatelné chování, s čímž se vyučující velmi často setkávají i v průběhu výuky ve škole. Mnozí žáci se v pubertálním období projevují tím, že na sebe potřebují upoutat pozornost a být objektem zájmu celé skupiny, v průběhu výuky pak často vyrušují a jejich studijní výsledky se zhoršují. Jiní naopak prochází tzv. obdobím vzdoru k autoritám, což je znát zejména na jejich přístupu k vyučujícím a k obsahu výuky, mnozí takoví žáci jsou drzí a odmítají plnit pokyny vyučujících. S ohledem na námi navrhované aktivity lze v tomto věku očekávat, že se někteří žáci budou stydět jakkoliv více prezentovat před ostatními spolužáky, můžeme se setkat s odmítavými reakcemi a s komentáři typu „*to je trapný, to dělat nebudu*“. Právě to může souviset s výše zmíněným obdobím vzdoru a s tím, že vzdorovitý postoj vůči vyučujícími přinese žákovi oblibu a pozornost skupiny. Vyjdeme-li však z toho, že děti v tomto období rády poslouchají hudbu, považujeme zařazení písní do výuky cizího jazyka za krok správným směrem, neboť úkolem vyučujících je vždy vytvořit takovou atmosféru, v níž se žáci nestydí a jsou ochotni spolupracovat. Někdy se to podařit nemusí, to například i vlivem individuálních vlastností jednotlivce, využijeme-li však něco, co mají děti obecně rády, výrazně tím zvyšujeme šanci na to, že děti námi navrhované aktivity přijmou a budou s námi spolupracovat.

Období adolescence charakterizuje Vágnerová (2012) z jazykového hlediska jako období bez výrazných změn, neboť ty proběhly již v předchozím období, což je pro naši práci důležité. Besedová (2017, 51) vychází z toho, že v období pozdní adolescence, tedy v období mezi 16-20 lety, dochází ke komplexní psychosociální proměně daného jedince a k rozvíjení vlastní identity. Toto období se nejčastěji vyznačuje tím, že mladí lidé chtějí žít jako dospělí, k čemuž jim však chybí zejména zkušenosti a odpovědnost. Dochází k ukončení procesu fyzického zrání a mladí lidé se osamostatňují. V procesu hledání vlastního místa ve světě velmi často převládá pocit nejistoty a obav z budoucnosti. Ty se mnozí snaží zahnat různými debatami o aktuálních společenských otázkách, na což cílí i námi navrhované aktivity.

Zacharová (2012, 59) dále připomíná, že oblast kognitivního vývoje pubescentů a adolescentů je již na velmi vysoké úrovni. Jejich paměť a pozornost jsou v tomto věku plně rozvinuty a postupně pak přechází z paměti mechanické na paměť logickou, s níž se pojí pochopení dané problematiky/látky do větších podrobností a její přiřazování k již známému. To mimo jiné potvrzuje například i Piagetova teorie kognitivního vývoje (Piaget, Inhelderová, 2001), kdy jedinec ve čtvrtém stádiu vývoje, tedy ve stádiu formálních operací, od 12 let věku

dokáže logicky přemýšlet o abstraktních pojmech. Při řešení problémových situací či zadaných úkolů jsou lidé tohoto věku schopni formulovat základní problém, dokáží danou situaci zmapovat a orientovat se v ní. Sami vytváří různé postupy možného řešení, ověřují je a na základě zkušenosti vyhodnocují jejich úspěšnost. Zároveň umí přemýšlet i o budoucnosti a o něčem, co není skutečné.

S ohledem na zkoumanou problematiku a na výše zmíněné charakteristiky námi vybrané cílové skupiny pokládáme za důležité zmínit časté výkyvy pozornosti, které jsou pro tuto věkovou skupinu charakteristické. S tím podle Zacharové (2012, 59, online) mimo jiné úzce souvisí také široká základna zájmů jedince, jeho nevyhraněnost, hormonální změny odehrávající se v těle jednotlivce, oslabení nervové soustavy rychlým růstem, ale i orientace na vlastní „pubertální“ problémy aj. S touto skutečností je zapotřebí vědomě pracovat i v průběhu školní výuky. Střídání fází koncentrace a relaxace je jednou ze základních podmínek úspěšného a efektivního učení, neboť jen tak jsou žáci v průběhu vzdělávacího procesu schopni udržet koncentraci po delší dobu. S tím počítáme i v námi navrhovaných didaktických situacích, v nichž se rovněž snažíme tyto dvě fáze pravidelně střídat a cíleně tak pracovat s pozorností námi vyučovaných žáků.

3.3 Funkce hudby v cizojazyčném vyučování

Besedová (2017, 79) ve své publikaci zmiňuje, že na hudební a jazykový vývoj dětí mají největší vliv školní, mimoškolní a rodinná výchova. V souvislosti s výše zmíněným zároveň připomíná, že hudba má v rámci výuky cizích jazyků dvě základní funkce. První funkcí je formativně-rozvíjející, což z našeho pohledu souvisí zejména s onou různorodostí hudebních stylů, žánrů i jednotlivých interpretů. Druhou funkcí je pak funkce vzdělávací, což souvisí s tím, že žáci prostřednictvím hudby poznávají různé roviny jazykového systému cílového jazyka, jejichž poznání je základním předpokladem k jejich osvojení a následnému vytváření komunikační kompetence, což je i primárním cílem níže uvedených didaktických aktivit. Zároveň také žáci poznávají realie cílových zemí. Kromě kombinace těchto dvou funkcí, tedy funkce formativně-rozvíjející a vzdělávací, vyzdvihuje Besedová také fakt, že hudba výrazným způsobem přispívá ke komplexnímu rozvoji osobnosti jednotlivých žáků. Kromě výše zmíněných specifických funkcí hudby ve výuce cizích jazyků zmiňuje Besedová (2017, 20) také obecné rozdělení funkcí hudby v životě člověka, které lze rozdělit do čtyř skupin. Jde o funkci kognitivní, komunikativní,

výchovnou a fyziologicko-psychologickou, vzhledem k námi zkoumanému tématu však nepokládáme za důležité tyto jednotlivé funkce blíže specifikovat.

To, jak hudba na jednotlivce působí a do jaké míry ovlivňuje život daného jedince, je zcela individuální a v celém tomto procesu hraje důležitou roli velké množství různorodých faktorů. Besedová (2017, 20-22) zmiňuje problematiku vztah emocí a hudby. Hudba v posluchačích vyvolává různorodé emoce, které hrají při jejím vnímání, ale také při jejím hodnocení podstatnou roli. Stejně tak tomu je také v cizojazyčném vyučování i obecně v mezilidské komunikaci, která je na emocích a jejich projevech více či méně založena. Ve vztahu k výuce cizích jazyků lze na tomto místě zmínit dvě vědecké disciplíny, jež pracují s emocemi v komunikaci – psycholingvistika a sociolingvistika.

Domníváme se, že je na tomto místě vhodné zmínit výzkum Maňáka (2008, 71) z roku 2007, jenž byl zaměřen na zjištění celkové úrovně absolventa základní školy, na níž se podílí škola. Jednou z dotazovaných oblastí byla také hudba. Bylo zjištěno, že 99,1 % z celkem 230 účastníků výzkumu uvedlo, že poslouchá hudbu, což s ohledem na zkoumanou problematiku jasně dokazuje oblibu hudby u žáků a studentů vybrané věkové skupiny. I to je zcela jistě jeden z argumentů, proč je dle našeho názoru vhodné využívat písně také v cizojazyčné výuce. Henrici (1996, 439) navíc potvrzuje námi uvedenou hypotézu, že práce s písní v kombinaci například s videem podporuje u žáků pozitivní motivaci k výuce daného cizího jazyka.

3.4 Využití písní coby prostředku zapojení mezipředmětových vztahů

Ve výuce německého jazyka by vzhledem k současným trendům a vzdělávacím strategiím a mimo toho také k efektivnímu rozvoji komunikační kompetence mělo být podporováno integrované využití cizího jazyka ve spojení s jinými vyučovacími předměty. Tento fakt jsme vzali v potaz také při vytváření níže předložených didaktických situací. Hovoříme o mezipředmětových vztazích/souvislostech, jež jsou pro úspěšnou a efektivní výuku žádoucí a nutné, neboť jen propojováním získaných poznatků v různých oborech můžeme naše žáky komplexně vzdělávat a rozvíjet. Mezipředmětové vztahy jsou Průchou et al. (2008, 118-119) definovány jako: „... *vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty, chápání příčin a vztahů přesahujících předmětový rámec, prostředek mezipředmětové integrace.*“

Žáci se díky mezipředmětovým vztahům učí poznávat svět komplexně, čímž rozumíme především akt volby cesty k osvojování konkretizovaných výstupů a klíčových kompetencí bez ostrých hranic mezi jednotlivými předměty. Díky volbě takového přístupu si žáci lépe vytvářejí souvislosti, což má za následek lepší orientaci v dané problematice, ale obecně i v životě. V rámcových vzdělávacích programech jsou dle Hudecové (2010, online) v rámci mezipředmětových vztahů zpracována tzv. průřezová témata, která je svým charakterem možno zařadit právě k tématům, jež splňují mezipředmětové parametry. K těmto tématům patří dle RVP ZV následující témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova. (RVP ZV, MŠMT, 2007, online)

S ohledem na námi zkoumanou problematiku můžeme charakteristiku a detailní popis jednotlivých průřezových témat ponechat stranou a zaměřit se na to, jak konkrétně uplatnit mezipředmětové vztahy a průřezová témata ve výuce německého jazyka. Vyjdeme-li z níže navrhovaných aktivit (viz kapitola 6 a přílohy), zjistíme, že tematický přesah do jiných vyučovacích předmětů či do průřezových témat je značný a uplatňuje se velmi často.

Vzhledem k zvolenému tématu je logickým prvním přesahem oblast hudební výchovy, neboť žáci prostřednictvím prezentovaných písní poznávají různé hudební styly, různé žánry, ale například také i různé verze či umělecká aranžmá jedné konkrétní písně (např. při práci s písní *Durch den Monsun* od skupiny Tokio Hotel, případně u písničky *Atemlos durch die Nacht* od Helene Fischer). V průběhu výuky pak žáci zpívají, což do oblasti hudební výchovy také spadá. V souvislosti s tématem cestování zařazujeme například u písně *Ausländer* od hudební skupiny Rammstein okruhy z oboru zeměpisu (specifičnost jednotlivých oblastí, kulturní a náboženská různorodost, lidské rasy, cizí jazyky, přírodní klima apod.), která nalezneme například i v písní *Auf uns* od Andrease Bouraniho, která mimo jiné významně propojuje také prvky spadající do vzdělávací oblasti Člověk a jeho společnost – občanská výchova, dějepis, náboženství aj. (multikulturalismus, historie Berlína, společenská tabu, život dnes a v minulosti, život v metropoli apod.). U písně *Ausländer* lze navíc upozornit také na přesahy do jiných cizích jazyků, neboť se v textu objevují výrazy v anglickém, španělském, francouzském, italském a ruském jazyce.

Do hodin německého jazyka jsou prostřednictvím našich aktivit zařazovány také pohybové aktivity, jež jsou voleny zejména coby relaxační fáze v průběhu vyučovací hodiny, což je zřejmé například u písní *In der Weihnachtsbäckerei* či *Körperteilblues*.

V rámci druhé písničky poukážeme také na přesahy do přírodopisu, respektive biologie, neboť se zde žáci učí německy pojmenovávat části lidského těla a pracují se slovní zásobou týkající se těla a zdraví. Zároveň zde spatřujeme přesah také do výtvarné výchovy, neboť žáci sami kreslí lidské tělo.

Významné přesahy vidíme v navrhovaných situacích také v oblasti průřezových témat, která v našich aktivitách rovněž uplatňujeme. Nejvýraznější zapojení již zmíněných průřezových témat spatřujeme zejména u písničky *Auf uns, Vincent, Ausländer a Ist mir egal*. Jde zejména o oblast sociální výchovy (uvědomování si hodnoty různosti lidí a názorů), ale také o okruhy z témat výchova demokratického občana (přispívá k utváření hodnot, jako je solidarita, tolerance, odpovědnost; rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů; vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností aj.) a nejvíce pravděpodobně z oblasti multikulturní výchovy (poskytuje žákům znalosti o různých etických a kulturních skupinách; orientuje se v pluralitní společnosti; učí se přijmout druhého jako jedince se stejnými právy; uvědomuje si, že všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazená aj.)

Významné přesahy lze u některých aktivit najít také s oborem informačních a komunikačních technologií, neboť je v jejich průběhu využívána technika a interaktivní online vzdělávací aplikace, s nimiž žáci v průběhu aktivit pracují. Uvědomujeme si, že v dnešní době je zapojení techniky do všech vzdělávacích předmětů velmi důležité. Vzhledem k různorodosti forem a typů aktivit jsme však techniku využili jen u některých předkládaných didaktických situací.

3.5 Motivace a její vliv na výsledky vzdělávacího procesu

Lokšová a Lokša (1999, 9) popisují význam motivace ve vyučovacím procesu jako zcela stěžejní a základní faktor, který je podmínkou školní úspěšnosti dítěte. „*Pozitivní motivace učební činnosti žáka je důležitou, pokud ne přímo zásadní podmínkou jeho školní úspěšnosti.*“ Autoři odborné literatury se dle Bronece (1991, online) na definici pojmu motivace neshodují, její klíčová role v procesu učení je však nesporná. Cílem vhodně zvolené motivace je vyvolat a udržet zájem jedince o předmět či určitou činnost, která v průběhu výuky probíhá. Nevhodně volení motivační činitelé pak podle Lokšové a Lokši (1999, 9) mohou zapříčinit nezájem žáka o danou činnost, daný předmět či o učení vůbec, což může vzrůst v indiferentní postoj či dokonce v odpor k učení se danému předmětu.

Bronec (1991, online) chápe motivaci jako komplex struktur motivů, podle kterých určitý jedinec v životě jedná. Vedle motivace pak zmiňuje také termín *motivační faktor*, který blíže popisuje jako stimulující determinant, který aktivizuje pozitivní motivy. K motivačním faktorům řadí mimo jiné také potřeby a zájmy, tzn. že žák je motivován tím, že ho v životě něco baví (= zájem) či tím, že v životě něco konkrétního potřebuje (= potřeba). „*Můžeme konstatovat, že potřeby, zájmy a jiné motivační faktory jsou hybnými silami a základním zdrojem motivace a motivů a tyto jsou zase hybnou silou veškeré činnosti člověka.*“ (Bronec, 1999, online) Lokšová a Lokša (1999, 10) doplňují, že motivace má dynamizující, aktivizující a usměrňující funkci. V souladu s těmito funkcemi je volen také primární cíl předkládané práce: ukázat na pozitivní vliv využití písničky v hodinách německého jazyka, který spatřujeme zejména ve zvýšené motivaci žáků k učení se německému jazyku a v jejich aktivní participaci v hodinách německého jazyka. Předpokládáme, že vhodně volenými motivačními činiteli docílíme zvýšené motivace, díky které budou žáci v průběhu vzdělávacího procesu aktivnější a jejich participace a zájem na výuce německého jazyka vzroste.

Umět žáky vhodným a žádoucím způsobem motivovat tak, aby jejich motivace vycházela z aktualizovaných potřeb jednotlivců, je velmi náročný pedagogický úkol, který je již řadu let předmětem četných a bohatých diskusí mezi pedagogy, didaktiky i veřejností. Abychom mohli s motivací pracovat, je třeba přiblížit různé druhy motivace a faktory, které na ně mohou působit. Bronec (1991, online) hovoří o dělení motivů na primární (vrozené, organické motivy) a sekundární (získané motivy – sociální, duchovní a kulturní), ale také vnitřní a vnější.

Vnitřní motivace vychází ze samotného jedince, který neočekává žádný vnější podnět, ocenění, pochvalu či odměnu. Lokšová a Lokša (1999, 15) v tomto směru hovoří o tom, že takové jednání je spontánní, pružné a žák danou činnost vykonává proto, protože sám chce, těší ho a s výsledkem je spokojen. Vezmeme-li v potaz školní úspěšnost, jsou žáci, kteří jsou sami vnitřně motivováni k učení výrazně úspěšnější než žáci, kteří v sobě vnitřní motivaci k daným činnostem (k danému předmětu) nemají. Vnější motivace je naopak vyvolána vnějšími faktory, pod jejichž vlivem se daný jedinec učí. V tomto případě máme na mysli zejména zajímavost a atraktivitu výuky, přístup vyučujícího daného předmětu, pochvaly a odměny aj. Právě vnější motivace hraje v našem případě a v námi navrhovaných situacích důležitou roli. Zařazením písničky do výuky německého jazyka se snažíme naši výuku zpestřit, ozvláštnit a udělat

ji pro žáky atraktivnější, čímž zvyšujeme faktory vnější motivace. Naším cílem pak samozřejmě je, že vnější motivace přeroste v motivaci vnitřní, tedy ve stav, kdy si žáci německý jazyk natolik oblíbí, že se budou sami chtít posouvat dál a učit se novým věcem.

Bronec (1991, online) dále hovoří v souvislosti s motivací ve výuce cizích jazyků o pozici samotných učitelů ve vzdělávacím procesu. Práce učitelů, jejich osobnost a přístup k žákům/studentům, jejich příprava na vyučování, struktura, promyšlenost, organizace a obsahová náplň jimi vedených vyučovacích hodin, ale také využití technických prostředků v průběhu vzdělávacího procesu, jež do výuky přináší oživení, upoutání zájmu žáků, atraktivnost aj., jsou i z našeho pohledu stěžejní faktory, které sehrávají v motivování žáků k výuce cizích jazyků zásadní roli.

Hrabal (1989, 26) v této souvislosti poukazuje na to, že učitelé při své práci motivují žáky dvojitým způsobem – vědomě i nevědomě. Vědomě vytváří pro výuku co možná nejlepší podmínky, nevědomě pak nejvíce způsobem interakce s jednotlivými žáky/studenty, která je velmi důležitým zdrojem kognitivních motivačních procesů, jejichž smysl spočívá ve vzájemném očekávání (co učitel očekává od žáka, ale i to, co žák očekává od učitele) a v interpretaci a chápání vzájemného chování. Důsledkem takovéto interakce mezi učitelem a žákem může být výskyt jistého motivovaného jednání, chování a výkonů žáka apod. Domníváme se, že očekávání žáků a studentů školy 21. století jsou oprávněně na jisté úrovni, z čehož plyne, že nároky na práci učitelů stále stoupají. To potvrzuje mimo jiné také Choděra (2000, 163), jenž hovoří o změně postavení učitele v současném vzdělávacím systému vlivem rozvoje počítačové technologie, která nabízí nespočet nových možností jak při práci ve třídě, tak také při přípravě žáků v domácím prostředí. S tím souvisí změna pozice učitelů, z nichž se stávají „*vysoce kvalifikovaní vůdci na cestě k jazykové dokonalosti žáků*“ (Choděra, 2000, 163)

Nelze žákům vyčítat jejich kritiku směrem například k frontálnímu vyučování, které dle našeho názoru v jistých situacích naprosto postrádá smysl a je nutné, aby bylo nahrazeno novými metodami, jež se orientují na žáka a jeho potřeby. Nelze se spokojit s tím, jak vzdělávací systém fungoval v předcházejících desetiletích. Doba klade na učitelské povolání velké nároky, nicméně bez jejich naplňování nelze věřit, že je naše společnost schopna posunout se dále a držet svět se současným světem.

4 Průzkumné šetření – metodologie a využití metody

Cílem diplomové práce je přispět k řešení problematiky využití písní ve výuce německého jazyka. Cílem výzkumného šetření je pak zjistit a popsat současnou situaci využití písní v hodinách německého jazyka a odhalit, kdy a proč dochází k využívání písní v hodinách němčiny jako cizího jazyka. V návaznosti na výzkumné šetření je dalším cílem vytvořit soubor devíti pracovních listů pro úrovně A1, A2 a B1 dle SERR a prezentovat tak možné způsoby práce s písní v hodinách německého jazyka, které se opírají nejen o poznatky z odborné literatury, ale také o data z našeho výzkumného šetření a z expertních rozhovorů. Cílem je poukázat na pozitivní vliv využití písní v hodinách německého jazyka při osvojování komunikační kompetence a na různé možnosti jejich využití. Z těchto cílů vychází výzkumné otázky, které se váží jednak k deskripci, tedy ke zjištění a popsání stavu, kdy dochází a kdy nedochází k využívání písní ve výuce německého jazyka, ale také k explanaci, tedy proč tomu tak je.

Vzhledem k povaze výzkumných otázek byl námi zvolen kvalitativní přístup výzkumu, díky němuž jsme získali od komunikačních partnerů informace, které by nám využití kvantitativního modelu neposkytlo. Zvolený přístup umožňuje dle Švaříčka (2007, 17) odhalit komplexní obraz dané problematiky, tedy rozkrýt a reprezentovat to, jak jednotliví lidé rozumí sociální realitě. Zároveň je v tomto směru důležité podotknout, že zkoumaná problematika vyžaduje s ohledem na výzkumné otázky zachycení subjektivní složky a osobní perspektivy jednotlivých aktérů, k čemuž je kvalitativní přístup vhodný. (Flick, 2009)

4.1 Hodnotová východiska autora

S ohledem na charakter předkládané práce považujeme za důležité zmínit, že se jedná o práci normativní, a proto se nyní chceme vyjádřit k hodnotám, z nichž vycházíme. Téma práce a problematika využití písní v hodinách německého jazyka byla zvolena na základě autorovy šestileté zkušenosti s výukou německého jazyka na základní škole. Sám autor má s využitím písní ve výuce němčiny dobré zkušenosti, tuto metodu již několik let využívá a netají se pozitivním a podporujícím přístupem k využívání a zlepšování této výukové metody, kterou považuje směrem k aktérům vzdělávacího procesu za aktivizující a motivující. Vzhledem ke vzrůstající potřebě znalostí cizích jazyků v dnešním globalizovaném světě považujeme tuto metodu za velmi vhodný prostředek, kterak žákům/studentům cizí jazyk přiblížit atraktivní a zcela jinou formou, než tomu bývá v běžné institucionální výuce cizích

jazyků. Zároveň chápeme tento prostředek coby zpestření běžných hodin, díky němuž stoupá motivace žáků k výuce cizích jazyků, což by měl být jeden z hlavních cílů všech vyučujících. Autor je obecně nakloněn modernizaci a podporuje moderní způsoby výuky, alternativní metody i uplatnění technologií v průběhu výuky cizích jazyků. Autor si je vědom obecných i subjektivních rizik, která s sebou zařazení písní do výuky přinášejí, na základě vlastní zkušenosti však usuzuje, že pozitivní prvky využití této metody převažují nad těmi negativními.

Předložená práce si neklade za cíl prezentovat odborné pedagogické hodnocení vhodnosti využití písní ve výuce německého jazyka. Výzkum k dané problematice se zakládá na subjektivním hodnocení a na subjektivních postojích daných aktérů (učitelů a žáků), které následně diskutujeme a komentujeme, neklade si však za cíl je blíže ověřovat či odborně analyzovat. I vzhledem k autorovu postoji a hodnotovému přesvědčení se však snaží na zkoumanou oblast nahlížet kriticky a dává dostatečný prostor pro vyjádření vybraných aktérů, kteří se zapojili do námi provedeného šetření. Autor si je vědom možných rizik způsobených subjektivním pohledem a svým vlastním vnitřním přesvědčením, v průběhu celého šetření se však maximálně snaží nahlížet na danou problematiku a na postoje jednotlivých probandů bez předsudků, nesnaží se jim vnucovat ani podsouvat vlastní hodnotová přesvědčení, nebrání se diskusi či radám, jejichž vhodnost či oprávněnost může dle jeho názoru posoudit pouze konkrétní verifikace v praxi.

4.2 Design výzkumu

S ohledem na cíl práce byla coby vhodný design výzkumu zvolena případová studie, jejímž prostřednictvím lze dle našeho názoru nejlépe dojít k naplnění daných cílů. Díky tomuto přístupu lze popsat specifičnost a celistvost případu a porozumět jeho fungování v rámci relevantních důležitých okolností vztahujících se k dané problematice. (Stake, 1995) Dle Sedláčka (in Švaříček, Šed'ová, 2007, 97) je cílem případové studie podrobnější zkoumání a porozumění jednomu či několika málu případů, což je pro námi prováděný výzkum vyhovující. Tato metoda slouží především k popsání těch jevů, které nemáme možnost příliš ovlivnit, neboť to souvisí s vnitřní motivací, viz kapitola 3.5, což platí i pro námi předložené výzkumné šetření. Autor výzkumu nemá téměř žádnou reálnou možnost daná zjištění změnit, i přesto se však snaží prostřednictvím metodicko-didaktických listů změnit budoucí vývoj přístupu k dané problematice.

V průběhu výzkumu se věnujeme zkoumání problematiky na dvou různých úrovních, využíváme tedy designu případové studie ve dvou řezech. Nejprve jde o zkoumání konkrétní inovativní metody, tedy metody využití písní ve výuce německého jazyka obecně, poté ale zaměřujeme pozornost i na její konkrétní verifikaci v praxi, tedy na její aplikaci v konkrétních školách. Dle Yiana (1994) lze námi realizované šetření přiřadit k popisné případové studii, jejímž cílem je popsat dosud málo známé fenomény a přijít tak s novou teorií. Vycházíme z toho, že výzkumů zaměřujících se na využití písní v hodinách německého jazyka coby prostředku k rozvoji komunikační kompetence v českém prostředí není příliš velké množství. Za zmínku stojí zcela jistě výzkum Besedové (2017), jež se ve své monografii zabývá problematikou vlivu hudby na výuku cizích jazyků hned z různých úhlů pohledu – analyzuje nejužívanější učebnicové soubory německého jazyka používané při výuce, dále se zaměřuje na učitele a jejich vztah a přístup k hudbě a ve třetí fázi svého šetření obrací pozornost k žákům základních a středních škol, kteří byli dotazováni na jejich osobní vztah k hudbě, na preferenci hudebních stylů i obecně na vztah k cizím jazykům. V jistých ohledech lze u výzkumu Besedové spatřit podobnost s námi provedeným šetřením, avšak pouze v úvodní části našeho zkoumání, kdy jde o zjištění současného stavu využívání písní ve výuce německého jazyka, k čemuž užíváme stejně jako Besedová metodu dotazníkového šetření. V dalších fázích již už ale postupujeme po vlastní linii a snažíme se prostřednictvím konkrétních didaktických aktivit poukázat na různé možnosti práce s písní, a tím také na pozitivní vliv využití písní. V této části už jde tedy o konkrétní realizaci daných aktivit s cílem zaměřit se na konkrétní aspekty relevantní pro daný úhel pohledu, neboť popsat danou problematiku v celé její šíři není možné. (Yin, 1994)

4.3 Tvorba výzkumného vzorku

Výběr jednotlivých případů zařazených do výzkumného šetření byl učiněn na základě úsudku, tedy záměrným a nepravděpodobnostním výběrem, byl však realizován v návaznosti na formulované výzkumné otázky a výzkumné cíle. (Reichel, 2009, 83) Při hledání jednotlivých případů byly využity sociální kontakty autora, které získal jednak v průběhu své pedagogické praxe na základní škole, avšak také v průběhu svého studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Důležité byly z našeho pohledu také kontakty získané v průběhu různých seminářů či kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, díky nimž mohl být při úvodní části výzkumu, tedy v průběhu dotazníkového šetření, osloven větší počet

vyučujících z různých základních a středních škol po celé České republice. Díky využití sociálních kontaktů došlo k usnadnění přístupu k aktérům.

Šetření sice vzhledem ke kvalitativnímu výzkumnému přístupu necílí na počet dotazovaných a my nemáme ambici daná zjištění zobecňovat, i tak však považujeme možnost oslovit větší množství vyučujících a žáků ze základních i středních škol pro výsledky práce za přínosné. Obecně lze konstatovat, že se do našeho šetření zapojilo celkem 207 žáků, přičemž 89 z nich bylo ze základních škol a 118 žáků ze škol středních (z toho 84 žáků z gymnázií a 34 žáků z oborů středních škol zakončených maturitní zkouškou), všechny školy jsou zřizovány státem, žádná škola není školou soukromou. U všech těchto žáků byl společný fakt, že mají němčinu coby druhý cizí jazyk. Druhou významnou skupinou byli učitelé, kterých se do výzkumu zapojilo celkem 13, a to 6 ze základní školy, 3 ze středních škol a 4 z gymnázií. Expertní rozhovory byly provedeny s šesti vyučujícími německého jazyka a s jednou vyučující anglického jazyka. V rámci výuky ve dvou třídách byly navíc dotazovány také dvě asistentky pedagoga.

Expertní rozhovory proběhly se dvěma vyučujícími německého jazyka ze základní školy, se čtyřmi vyučujícími německého jazyka ze škol středních a s jednou vyučující anglického jazyka ze střední školy. Expertní rozhovory nám pomohly společně se sekundárními daty v podobě odborné literatury k prvotnímu rozkrytí zkoumané oblasti, ale také k vytvoření návodu na polostrukturovaný rozhovor s učiteli, vytvoření kategorií pro kódování při zpracování dotazníků od učitelů a žáků, ale i k diskusi dalších doporučení a návrhu dalších postupů. Verifikace vytvořených materiálů probíhala na základní škole, kde autor práce sám působí, a pro úroveň A2 a B1 na gymnáziu.

4.4 Typy využitých dat a jejich sběr

V průběhu zpracování práce byly využity dva typy dat. Prvním typem byla data sekundární, která sloužila zejména k teoretickému ukotvení a byla využita především ve fázi desk research. Šlo převážně o odborné monografie, didaktické publikace, legislativní dokumenty, kurikulární dokumenty, statistická data či inspekční zprávy, ale také články publikované domácími i zahraničními impaktovanými periodiky.

Druhým typem dat byla data primární, která byla získána na základě vlastního výzkumného šetření. Nami provedený výzkum lze rozčlenit do čtyř fází – předvýzkum, tvorba metodických a pracovních listů, verifikace metodických a pracovních listů v praxi

a závěrečná fáze, přičemž v každé této fázi docházelo ke získávání různých typů dat a k jejich analýze různými způsoby.

Ve fázi předvýzkumu proběhl sběr dat od žáků a učitelů formou dotazníkového šetření s otevřenými a uzavřenými otázkami (viz přílohy 1 a 2). Cílem této části výzkumu bylo zjistit současný stav a odhalit, kdy a proč, tedy s jakým cílem, dochází k využití písně ve výuce německého jazyka. Vzhledem k vysokému počtu respondentů ve skupině žáků považujeme dotazníkové šetření u této skupiny za dostačující, u skupiny učitelů však v této fázi následoval ještě polostrukturovaný rozhovor, jehož cílem bylo získat podrobnější informace o dané problematice. Dle Reichela (2009, 111) se v případě polostrukturovaného rozhovoru jedná o rozhovor, při němž má dotazující připravený soubor témat a otázek, avšak jejich pořadí není pevně stanoveno, viz příloha 3. Při přípravě rozhovoru jsme vycházeli z předem formulovaných výzkumných otázek, z expertních rozhovorů, ale také z dat, která nám poskytlo úvodní dotazníkové šetření.

Rozhovory probíhaly několika různými formami v závislosti na dané situaci. Rozhovory s pedagogy ze základní školy, kde autor práce působí, probíhaly v prostředí školy o volných hodinách, případně po skončení pracovní doby. Většina rozhovorů s pedagogy z jiných základních či středních škol se však vlivem aktuální situace s koronavirovou epidemií musela konat online, což jsme původně neměli v plánu, avšak okolnosti nám jiný postup nedovolovaly. S ohledem na následné zpracování a analýzu dotazníků byl od respondentů vyžádán souhlas s nahráváním rozhovorů na zaznamenávání zvuku v mobilním zařízení. Všichni zúčastnění aktéři s nahráváním souhlasili a souhlasy jsou součástí těchto nahrávek. V průběhu rozhovorů byly vytvářeny písemné poznámky, které se následně staly důležitým podkladem pro zpracování a analýzu získaných dat. Vzhledem k ochraně osobních údajů jsou všechna získaná data anonymní a jednotliví aktéři jsou i s ohledem na genderovou nevyrovnanost pedagogického prostředí, tedy i námi zvoleného vzoru případů, obecně označováni jako vyučující.

Před zahájením druhé fáze celého šetření sehrálo důležitou roli několik faktorů – expertní rozhovory s experty z praxe, studium odborné literatury didaktického a pedagogického zaměření (viz kapitoly 1, 2 a 3), studium kurikulárních dokumentů a zejména pak rámcových vzdělávacích programů pro různé stupně vzdělávání s ohledem na využití písní ve výuce jazyků. Na základě toho byly vytvořeny pracovní listy využitelné v hodinách německého jazyka a k nim i metodicko-didaktické listy, které mají pedagogům poskytnout základní návod

k tomu, jak s danými písněmi a s nimi souvisejícími pracovními listy ve výuce pracovat. Původně plánovaný záměr rozdělit skupiny žáků do tří skupin dle věku a pro ně následně vytvářet pracovní listy nebyl zejména po konzultaci s experty z praxe zhodnocen jako vhodný a v závěru byl zvolen nový přístup, který se orientuje spíše na očekávanou úroveň jazykových znalostí podle Společenského evropského referenčního rámce (SERR), s čímž pracují mimo jiné také rámcové vzdělávací programy. Na základě tohoto přístupu byly tedy vytvořeny celkem tři skupiny dle úrovně jazykových znalostí – A1, A2, B1, podle kterých jsme se řídili při vytváření pracovních a metodických listů. Stejným způsobem postupovala mimo jiné také Ondráková (in. Janíková, Andrášová, 231-243), jež se zabývala rozvíjením kompetencí čtení s porozuměním a poslechu s porozuměním a opírala se rovněž o zásady SERR, kdy vytvářela aktivity pro skupiny žáků mezi 11-19 lety, tedy pro žáky druhého stupně základních škol a pro žáky škol středních na úrovni A1, A2 a B1.

Pro každou skupinu byly vytvořeny celkem tři pracovní a metodické listy, které byly následně podrobeny expertní analýze. Každý pracovní a metodický list se vztahuje k jiné písni, což znamená, že bylo při tvorbě didaktických materiálů využito celkem devět různých písní. Při výběru písní jsme využili rovněž našich sociálních kontaktů v oblasti německé výuky, rešerše internetových zdrojů, žebříčky oblíbenosti písní v německy mluvících zemích, žebříčky počtu zhlédnutí videí na hudební platformě YouTube apod. Výběr písní proběhl stejně jako výběr jednotlivých respondentů úsudkem. Jednotlivé pracovní listy byly následně podrobeny expertní analýze s vyučujícími německého jazyka, ale také s vyučujícími jiných jazyků. Při expertní analýze byl kladen důraz na praktickou využitelnost daného didaktického materiálu při výuce. Jednotliví vyučující si k jednotlivým listům udělali poznámky, které následně s autorem práce diskutovali. Experti postupovali dle předem připravených kritérií, viz příloha 4. Na základě této zpětné vazby pak byl zvolen v každé skupině odpovídající jedné jazykové úrovni nejvíce vyhovující metodický a pracovní list.

V průběhu třetí fáze našeho šetření došlo k verifikaci didaktických aktivit ve výuce. Vzhledem k časové náročnosti a podmínkám jednotlivých škol byla v přímé výuce na základní/střední škole ověřována vždy jen jedna didaktická aktivita, konkrétně pak ta, jež vzešla z expertní analýzy coby nevhodnější. Verifikace didaktické aktivity zaměřené na jazykovou úroveň A1 proběhla na základní škole, aktivity pro jazykové úrovně A2 a B1 byly ověřeny na středních školách, konkrétně pak na gymnáziích. Autor práce po domluvě s vyučujícími odučil na základě vytvořených materiálů v každé třídě maximálně dvě vyučovací

hodiny. Materiály pro úroveň B1 byly ověřeny distančním způsobem. Vlivem koronavirové situace nebylo možné uskutečnit původní záměr, a sice nahrát proběhlou hodinu na videokameru, neboť byl zkomplikován přístup k zákonným zástupcům i k žákům samotným a nepodařilo se získat souhlasy všech zúčastněných.

Pro závěrečnou fázi celého výzkumu byla nejprve zvolena metoda hromadného rozhovoru se žáky příslušných tříd, v nichž probíhala verifikace vytvořených didaktických aktivit. Tento rozhovor byl se žáky veden hned následující vyučovací hodinu po verifikaci didaktických materiálů. Cílem rozhovoru bylo získat od žáků bezprostřední zpětnou vazbu a jejich dojmy a pocity z proběhlé výuky. Zpočátku bylo třeba pokládat návodné otázky, postupem času však z diskuse ve třídě vyplynuly i další doplňující otázky. V průběhu rozhovoru byly autorem zaznamenávány písemné poznámky a ihned po evaluačním rozhovoru byly všechny relevantní postřehy a názory příslušných žáků/studentů sepsány.

V závěrečné fázi šetření proběhla rovněž analýza proběhlých vyučovacích hodin. Cílem bylo zejména odhalení případných nástrah a problémů, jež nebyly v průběhu analýzy před verifikací brány na zřetel. Na základě rozhovoru s vyučujícím, jenž byl v průběhu celé vyučovací hodiny, v níž probíhalo testování navržené didaktické aktivity, přítomen, došlo ke zjištění dalších pro zmapování celkové situace relevantních postřehů a názorů, které uvádíme v diskusi výsledků a doporučení. Daný vyučující nám poskytl své poznámky, které si učinil v průběhu svého zúčastněného pozorování vybraných relevantních jevů v jednotlivých fázích vyučovací hodiny, tedy ve fázích evokace-uvědomí-reflexe, viz kapitola 2.2.3, případně také rady a nápady, jak by bylo možné didaktické aktivity vylepšit. Tyto rady a nápady, stejně tak jako výsledky expertní analýzy jsou součástí diskuse a hodnocení celého šetření této práce v části diskuse výsledků a doporučení, viz kapitola 7.

4.5 Zpracování a analýza dat

Získaná data byla následně zpracována formou tematické analýzy. (Švaříček, Šed'ová, 2007, 229-230) Tento způsob analýzy nám umožnil analyzovat a identifikovat společná témata, tzv. kategorie, která se v daném šetření vyskytují, což je vzhledem k povaze a ke způsobu našeho zkoumání žádoucí. (Braun, Clarke, 2006, 6). Tento přístup se ukázal být jako vhodný zejména vzhledem k tomu, že nám usnadnil následnou interpretaci a diskusi zjištěných závěrů.

Tematická analýza byla užita zejména při vyhodnocení dotazníkového šetření v rámci předvýzkumu, kdy jsme zjišťovali u žáků a učitelů současný stav využívání písni ve výuce německého jazyka. Prvotním krokem této analýzy bylo pročtení všech získaných materiálů a zaznamenávání jevů, které se v jednotlivých dotaznících objevovaly. Na základě toho došlo ke kategorizaci. Tyto kategorie jsou pak analyzovány a diskutovány.

V případě polostrukturovaných rozhovorů, které byly v úvodní fázi šetření uskutečněny s učiteli základních a středních škol i s asistenty pedagoga, byla zvolena metoda částečného doslovného přepisu (Hendl 1997, 130), neboť ne všechny získané informace byly pro naše šetření nezbytně nutné. Stejně tak bylo postupováno při analýze expertních rozhovorů. Předpokládali jsme, že budeme určité pasáže z rozhovorů citovat v rámci analýzy, proto došlo k vytvoření několika textových dokumentů, s nimiž jsme dále pracovali při analýze daných materiálů, která tvoří stěžejní bod předkládané práce, viz kapitola 6 a přílohy.

4.6 Možná rizika zvolených metod

I přesto, že jsme se snažili při výběru metodologie a všech užitých metod zvolit ty postupy, které nám pomohou dostat stanoveného cíle a poskytnou nám odpovědi na vytyčené výzkumné otázky, je zapotřebí uvést také možná omezení a rizika, která jsou s těmito metodami spojena.

Vzhledem k průběhu celého šetření je z našeho pohledu důležité zmínit podmínky, ve kterých výzkum probíhal. Jednalo se o dobu jara a podzimu 2020, kdy byla celá Evropa, tedy i Česká republika, zasažena pandemií koronaviru, která značným způsobem ovlivnila každodenní život všech obyvatel, a výrazně tak zasáhla také do českého školství. Školní instituce byly od března do června 2020 téměř nepřetržitě uzavřeny, což nám výrazným způsobem zkomplikovalo nejen přístup k datům, ale i práci na celém výzkumu, který vlivem celé této situace musel být uskutečněn až na podzim téhož roku. I v tomto období jsme však museli překonávat nečekané překážky, se kterými jsme na počátku při plánování výzkumného šetření nepočítali a které mohly mít vliv na výsledky celého výzkumu, včetně opětovného uzavření škol v říjnu 2020.

V tomto případě se jednalo zejména o ochotu učitelů německého jazyka spolupracovat na výzkumném šetření. Učitelé vlivem celé situace s pandemií na konci minulého školního roku nemohli odučit řadu hodin, téměř tři měsíce vedli vzdělávání distanční formou, a proto byli mnozí z nich k šetření skeptičtí a nechtěli se ho účastnit.

Někteří s účastí ve výzkumu souhlasili, avšak pouze online formou, což znamenalo, že dotazníkové šetření ve fázi předvýzkumu u žáků a učitelů proběhlo bez naší přítomnosti. Respondentům tak byly zaslány dané dokumenty a požadovaná data byla zpět získána prostřednictvím naskenovaných dotazníků. Polostrukturované rozhovory s některými učiteli probíhaly online přes Skype či MS Teams, kde proběhla také verifikace aktivit pro úroveň B1. S ohledem na výše zmíněná fakta hrozilo, že aktéři výzkumu nebudou k šetření přistupovat ochotně a nebudou příliš otevření. Tyto obavy se však nepotvrdily, jednotliví respondenti byli ve výsledku velice ochotní a nápomocní zodpovědět jakoukoliv otázku.

Rizika se týkala i zvolených metod určených ke sběru příslušných dat. V první řadě lze zmínit rizika spojená s volbou polostrukturovaného rozhovoru, jenž je dle Flicka et al. (2004, 209) velmi náročný na osobu tazatele. Rozhovory byly vedeny s učiteli základních a středních škol, případně s asistenty pedagoga, jejichž intelektuální vybavenost je na vysoké úrovni, a proto nebyl v tomto směru problém s pochopením kladených otázek ani s diskusí a vyjádřením názorů k příslušné problematice. V průběhu rozhovorů s učiteli a v závěrečné fázi také s žáky/studenty jsme se snažili nepokládat návodné otázky a snažili jsme se vyvarovat směřování komunikačních partnerů do těch oblastí a témat, která sami nevnímají s ohledem na danou problematiku za důležitá a stěžejní.

Jsme si vědomi rizik, která souvisí také s vyhodnocováním jednotlivých získaných dat, zejména pak s možností příliš subjektivní interpretace odpovědí žáků/učitelů v průběhu rozhovorů i v dotazníkovém šetření. Tematická analýza, jež byla zvolena coby prostředek zpracování a analýzy dat, s sebou také přináší jistá rizika, která jsou podle Guesta (2012) spojena s vysokými nároky na zvládnutí této metody. I v tomto směru lze vnímat jako riziko náš subjektivní pohled při vytváření jednotlivých kategorií. Těmto rizikům jsme se snažili předcházet tím, že jsme si ještě před analýzou odpovědí získaných na podkladě dotazníkového šetření vytvořili jisté kategorie, které vycházely ze studia odborné literatury i z expertních rozhovorů s pedagogy základních a středních škol. I proto lze konstatovat, že snaha eliminovat možná rizika na co nejnížší, byla maximální.

V průběhu expertních rozhovorů došlo ke změně původního plánu v oblasti vytvoření kategorií/skupin žáků a studentů. Náš původní plán předpokládal vytvoření tří skupin dle věku aktérů, na základě diskuse s experty však došlo ke změně plánu. Tento přístup z našeho pohledu lépe reflektuje kurikulární dokumenty, zejména pak rámcové programy pro jednotlivé stupně škol, viz kapitola 1.2.

Ve spojitosti s vytvořenými skupinami lze jako možné riziko uvést zejména rozdílnou hodinovou týdenní dotaci výuky německého jazyka, která může ovlivňovat možnosti využívání písni ve výuce. S ohledem na jednotlivé aktéry je třeba zvažovat, že každý žák/student má jiný hudební styl, který je záležitostí osobní preference, každému vyhovuje jiný způsob učení, každý je jinak povahově založen apod., viz kapitoly 3.1 a 3.2. Podobných nástrah týkajících se individuálních charakteristik jednotlivců bychom však mohli jmenovat nespočet, a to u jakékoliv metody, kterou ve vzdělávacím procesu využíváme. Dle našeho názoru na tomto místě postačí konstatovat, že každý z nás je jiný a s ohledem na výukové aktivity nelze vždy předpokládat, že se trefíme do vkusu všech členů skupiny, což je přirozené a zcela běžné. Pak také záleží na daném učiteli, jak bude s daným „vzdorujícím“ žákem pracovat.

Námi zvolený postup v úvodní fázi zjišťuje a popisuje současný stav z pohledu učitelů a žáků základních či středních škol. Ve spolupráci s experty z praxe a po realizaci expertních rozhovorů poté předkládáme různé didaktické aktivity, které mají reflektovat didaktické, metodologické, ale i pedagogicko-psychologické poznatky a mají přispět k motivaci a aktivizaci žáků ve výuce německého jazyka. Závěrečná fáze poté přináší reflexi těchto aktivit z pohledu žáků, učitelů i expertů. Volbou postupu získávání dat a informací na různých úrovních se snažíme poznatky našeho šetření triangulovat, čímž dle Flicka (2009, 445) zvyšujeme kvalitu celého výzkumu.

5 Využití písní ve výuce německého jazyka – výsledky výzkumného šetření

5.1 Popis současného stavu z pohledu žáků

Vzhledem ke stanovenému cíli bylo nejprve zapotřebí zjistit a popsat současný stav dané problematiky, tedy využívání písní ve výuce německého jazyka. Na základě tohoto zjištění jsme pak následně mohli při vytváření níže předkládaných didaktických situací postupovat tak, aby aktivity byly nejen funkční a přínosné, avšak také zábavné, atraktivní a poutavé. S ohledem na současné tendence ve výuce cizích jazyků stojí v centru didaktického uvažování žák, k němuž směřují veškeré aktivity, které jsou do vzdělávacího procesu zařazeny. Zároveň by ale příprava dané aktivity neměla být mnohonásobně delší než aktivita samotná.

Do námi provedeného šetření se celkem zapojilo 207 respondentů, kteří byli rozděleni do tří skupin podle odhadované jazykové úrovně podle SERR. Tato úroveň byla stanovena na základě délky studia německého jazyka jako druhého cizího jazyka a následně byla diskutována s příslušným vyučujícím německého jazyka. Vzhledem k námi zvolenému dalšímu postupu považujeme rozdělení do skupin dle jazykové úrovně za vhodné, neboť právě podle jednotlivých jazykových úrovní jsou vytvářeny navrhované výukové aktivity. Uvědomujeme si, že úroveň studentů v jednotlivých úrovních není stejná, zejména pak například na základní škole pracujeme v 6. ročníku s naprostými začátečníky a v 9. ročníku se žáky dosahujícími úrovně A1/A2, vzhledem k našemu cíli v rámci předvýzkumu však tento fakt není relevantní. Naším cílem bylo zjistit, jaký je současný stav využívání písní na jednotlivých úrovních dle SERR. Zároveň si jsme vědomi toho, že se jednotlivé odpovědi mohou lišit v závislosti na příslušném vyučujícím, to se však v našem šetření nepotvrdilo. Vzhledem k vysokému počtu respondentů byla zvolena metoda dotazníkového šetření, která se ukázala být vhodnou, neboť nám práce poskytla dostatek informací pro popis současného stavu v jednotlivých skupinách.

Jazyková úroveň respondentů dle SERR	Třída	Počet respondentů
A1	6. třída základní školy	15
	7. třída základní školy	18
	8. třída základní školy	22
	9. třída základní školy	34
A2	1. ročník střední školy s maturitou	12
	2. ročník střední školy s maturitou	12
	1. ročník gymnázií	22
	2. ročník gymnázií	14
B1	3. ročník střední školy s maturitou	0
	4. ročník střední školy s maturitou	10
	3. ročník gymnázií	23
	4. ročník gymnázií	25

Námi provedené průzkumné šetření vychází z podobného výzkumného předpokladu jako Besedová (2017, 109) a sice, že vztah žáků k hudbě je pozitivní a že sami žáci by uvítali častější využívání hudby ve výuce cizích jazyků. Její výzkumné šetření se však na rozdíl od našeho průzkumu soustředilo na problematiku individuálních postojů a názorů žáků na využívání hudby ve výuce cizích jazyků. S výše uvedenou myšlenkou se ztotožňujeme i my, naším primárním cílem však nebylo zkoumat individuální postoje a názory žáků, nýbrž od nich zjistit, jak často hudbu ve výuce německého jazyka využívají, jaké aktivity v souvislosti se zapojením písní dělají, zda je tyto aktivity baví, případně zda je někdy píseň z hodiny natolik oslovila, že si ji poté ve volném čase sami dohledali a stala se součástí jejich oblíbených skladeb.

5.1.1 Současný stav využívání písní na úrovni A1 dle SERR

Z dotazníkového šetření mezi žáky základních škol, tedy na úrovni A1 dle SERR, jasným způsobem vyplývá, že je hudba v hodinách německého jazyka využívána poměrně málo, dle informací od žáků většinou průměrně jednou – dvakrát za měsíc s tím, že se k ní nejčastěji vážou aktivity doplňování slov do textu, odpovídání na otázky týkající se textu písně a překlad textu písně. Všichni respondenti této jazykové úrovně uvedli, že mají hodinovou dotaci německého jazyka pouze dvě hodiny týdně. Domníváme se, že právě takto nízká hodinová dotace může být jedním z důvodů, proč vyučující písně ve výuce němčiny nevyužívají častěji.

Začátečníci, tedy žáci 6. a 7. tříd, často zmiňovali, že jim vyučující v hodinách pouští různé písně zaměřené na procvičování výslovnosti. Žáci často uváděli, že s podobnými písněmi nijak dál nepracují, pouze sledují videoklip, poslouchají text písně a následně po vzoru vyučujících napodobují výslovnost příslušných slov. To lze z našeho pohledu klasifikovat coby druh fonetického cvičení, kdy je využita nejprve píseň, na kterou navazuje aktivita zaměřená na procvičení výslovnosti. Jeden z žáků uvedl, že jim vyučující pouští písničky, aby si žáci odpočinuli.

Pro většinu žáků na základní škole byla hodina německého jazyka prvním kontaktem s německy zpívanou hudbou vůbec a naprostá většina žáků se vyjádřila k využívání písní pozitivně, když hodnotila, že je práce s písní v hodině bavila. Za zajímavé lze také označit zjištění, že žáci v šestém a sedmém ročníku často uváděli, že v hodinách německého jazyka pracují s hudbou skupiny Rammstein. Tato německá hudební skupina se v dotaznících objevovala velmi často, neboť ji žáci uváděli coby skupinu, kterou už znali před samotnou výukou německého jazyka. Zatímco někteří starší žáci (žáci 8. a 9. tříd) uvedli, že se jim daná píseň z hodiny zalíbila natolik, že si ji později ve volném čase sami dohledali a poslouchali ji sami, mladší žáci tuto možnost zvolili jen velmi zřídka.

Z výše uvedených dat, které nám poskytlo dotazníkové šetření, lze vyvodit pro námi daný výzkumný vzorek následující závěry. Na základní škole je hudba využívána dle informací žáků průměrně jednou – dvakrát za měsíc. Důvodem takto nízké frekvence využívání písní může být dle našeho názoru nízká hodinová dotace předmětu německý jazyk, která činí pouze dvě hodiny týdně. Pokud je při této hodinové dotaci píseň do hodiny zařazena v této frekvenci, lze to z našeho pohledu považovat za dostatečné, nicméně potenciál využití této metody je jistě mnohem větší. Za zajímavý fakt považujeme také tvrzení jednoho žáka,

že vyučující jim písničky v hodině pouští proto, aby si odpočinuli, případně coby prostředek fonetických cvičení zaměřených na procvičování výslovnosti. Domníváme se, že písně by neměly být pouhým prostředkem odreagování, který mohou vyučující použít v relaxační fázi hodiny. S tím souvisí již výše zmíněný fakt, že v tomto směru vyučujícím chybí materiály, které by jim pomohly a navedly je, jak s písněmi a hudbou v hodinách německého jazyka pracovat už i na úrovni A1.

Za pozitivní považujeme zjištění, že většina žáků uvedla, že je práce s písní v hodině němčiny baví. Z našeho pohledu je právě tento argument potřeba vyzdvihnout a přednést ho vyučujícím německého jazyka. Přestože naše šetření ukázalo, že žáci na úrovni A1 nejsou v souvislosti s písněmi vedeni k tolika různorodým aktivitám, fakt, že i tak je práce s hudbou baví, považujeme za motivující a je třeba jej rozvíjet a metodicky více podporovat vyučující i v této oblasti.

5.1.2 Současný stav využívání písní na úrovni A2 dle SERR

Na odhadované úrovni A2 dle SERR jsme žáky rozdělili ještě do dvou podskupin – střední školy s maturitou a gymnázia. Vzhledem ke státní maturitě, kterou skládají všichni žáci na konci čtvrtého ročníku, by rozdíly ve výuce na středních školách a gymnáziích neměly být tak markantní. Do našeho dotazníkového šetření se na úrovni A2 zapojilo celkem 60 žáků, kteří odpovídali na stejné otázky jako žáci základní školy. U žáků prvních a druhých ročníků středních škol/gymnází se oproti žákům základní školy častěji stávalo, že se o dané problematice více rozepsali, čímž nám poskytli upřesňující informace, které je možno využít při analýze jejich odpovědí.

Intenzita využívání písní ve výuce němčiny se oproti žákům základní školy nijak významně nezvýšila, neboť nejčastější odpovědí na otázku, jak často žáci ve výuce německého jazyka s písněmi pracují, byla odpověď, že jednou-dvakrát měsíčně. V tomto ohledu však musíme zmínit i týdenní hodinovou dotaci druhého cizího jazyka, která byla u všech námi dotázaných respondentů tři hodiny týdně, tedy o hodinu více než tomu bylo u žáků základní školy.

Chceme-li shrnout, jaké formy práce a jaké aktivity jsou v souvislosti s námi zkoumanou problematikou voleny na této úrovni, dominují zde stejné aktivity jako na základní škole, tedy doplňování slov do textu, reakce na otázky týkající se obsahu písně a překlad textu písně. Většina respondentů však zmínila mimo tyto aktivity také například využití textů písní coby prostředku k vysvětlení různých gramatických jevů, přiřazování obrázků k textu písně

či píseň coby podnět k diskusi nad nějakým tématem. V tomto směru lze zmínit také názorovou odlišnost jednotlivých skupin studentů. Téměř polovina studentů uvedla, že zatímco „pouhé“ doplňování slov do textu písně či odpovídání na otázky související s písní jim spíše nevyhovuje, aktivity směřující k vysvětlení gramatických jevů na textu písně či diskuse nad daným tématem v návaznosti na poslech písně jsou hodnoceny veskrze pozitivně. Domníváme se, že studenti na úrovni A2 již mají jisté základy cizího jazyka, a proto od výuky očekávají různorodé metody a formy práce, neboť jen tak se mohou rozvíjet a jejich dovednosti komunikovat v cizím jazyce se mohou zlepšovat. Zároveň také na této úrovni již očekáváme vyspělejší vyjadřování a utváření názorů.

Názorová vyhraněnost a různorodost týkající se hudebního stylu se projevila také v otázce týkající se toho, zda si žáci některou z písní oblíbili natolik, že si ji později vyhledali a poslouchali ji i z vlastní iniciativy. Pozitivním zjištěním je fakt, že téměř tři čtvrtiny žáků odpověděly, že ano. Dva žáci na tuto otázku odpověděli dosti razantním způsobem „*rozhodně ne*“, což lze pravděpodobně přičítat tomu, že je jejich hudební styl zcela odlišný od písní, které byly využity v hodinách němčiny ve škole. Překvapivé zjištění pro nás znamená také fakt, že téměř polovina dotazovaných uvedla, že poslouchala německou hudbu již dříve, nikdo však bohužel neuvedl žádný konkrétní příklad písně či interpreta. V tomto směru si uvědomujeme nedostatek v námi vytvořeném dotazníku, v němž otázka na konkrétního interpreta chyběla.

Celkově lze na základě informací získaných prostřednictvím dotazníkového šetření konstatovat, že žáci prvních dvou ročníků středních škol a gymnázií jsou k využívání hudby ve výuce německého jazyka mnohem kritičtější, než byli žáci na základní škole. Tato kritika se projevuje zejména tím, že žáci umí lépe zhodnotit a okomentovat metody a aktivity, které jsou v souvislosti s využitím písní do výuky zařazovány. Obecně můžeme říct, že práce s hudbou studenty baví a zdá se jim být zábavnou a přínosnou. Na této jazykové úrovni jsou však dle našich zjištění kladeny větší nároky na vyučující, kteří musí přemýšlet nad postupem, kterak píseň využijí.

Vzhledem k hodinové dotaci tří hodin týdně je z našeho pohledu využívání písní jednou-dvakrát za měsíc poměrně málo. Vezmeme-li v potaz, že stejně často se v průměru využívají písně i na základní škole, kde nejen, že žáci mají nižší hodinovou dotaci, ale jejich jazyková úroveň jim ještě nedovoluje s písní pracovat v takovém rozsahu jako na úrovni A2, docházíme k závěru, že k využívání v úvodních ročnících středních škol písní dochází jen velmi málo. Domníváme se, že ani v tomto případě nebudou důvody této skutečnosti rozdílné

oproti již dříve uvedeným důvodům u základních škol, tedy zejména nedostatek materiálů zabývající se touto problematikou.

5.1.3 Současný stav využívání písní na úrovni B1 dle SERR

V rámci poslední kategorie, která spadá do oblasti našeho zájmu, tedy ve skupině žáků na úrovni B1 dle SERR, se do našeho šetření zapojilo celkem 58 respondentů, přičemž zde byly vytvořeny znovu dvě podkategorie – studenti oborů středních škol zakončených maturitní zkouškou a studenti posledních dvou ročníků gymnázií. Bohužel se nám nepodařilo oslovit skupinu žáků třetího ročníku střední školy, proto je skupina maturitního oboru středních škol reprezentována pouze studenty maturitního ročníku.

Úroveň B1 byla zvolena na základě požadavků, jež jsou podle *Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* (2014, online) kladeny na žáka, který bude skládat maturitní zkoušku z německého jazyka v rámci společné části maturitní zkoušky. Na základě získaných informací od všech respondentů musíme nejprve uvést týdenní hodinovou dotaci, která se v rámci této skupiny liší. Zatímco všichni dotazovaní ze středních škol uvedli, že mají německý jazyk třikrát týdně jak ve třetím, tak i v maturitním ročníku, u studentů gymnázií je hodinová dotace ve třetím ročníku tři hodiny týdně, ve čtvrtém ročníku ale jedna hodina druhého cizího jazyka přibývá, tudíž žáci mají hodiny čtyři. Vzhledem k námi zkoumané problematice nelze tento fakt opomenout, neboť může z našeho pohledu hrát jistou roli i ve využívání písní ve výuce německého jazyka.

Výše zmíněný předpoklad naše šetření potvrdilo. Na základě našich zjištění můžeme konstatovat, že rozdíly využívání písní v hodinách němčiny v maturitním ročníku na středních školách a na gymnáziích jsou značné. Myslíme si však, že hodinová dotace je jen jeden z vícero faktorů, které tyto rozdíly zapříčiňují. Nejčastější odpověď na otázku týkající se frekvence využívání písní v hodinách němčiny bylo dvakrát měsíčně, velké rozdíly lze však spatřit v tom, jakým způsobem jsou písně do výuky zařazovány na středních školách a na gymnáziích.

Většina žáků ze střední školy uváděla, že jsou písně využívány spíše okrajově v případě, že na konci vyučovací hodiny zbude čas, případně v průběhu „volnějších“ hodin před prázdninami, před Vánoci apod. Žáci pak s písněmi pracují nejčastěji formou doplňování slov do textu, případně odpovídají na otázky vztahující se k textu písně. Z našeho pohledu lze rozumět tomu, že podobné aktivity žáky příliš nebaví, což takto zhodnotila i více jak polovina dotazovaných. Kromě toho maturanti ze středních škol uváděli, že ojedinele ve výuce

využívají videoklipy daných písní, o kterých si následně povídají a diskutují o nich. Toto zjištění je z pohledu možností, které využití písní ve výuce cizích jazyků vyučujícím zejména na této jazykové úrovni přináší, a je tak jistě kritickým bodem k diskusi.

Situace na gymnáziích je z našeho pohledu daleko lepší, což se neprojevuje častějším využíváním písní, nýbrž spíše aktivitami, které jsou pro práci s písněmi voleny. Gymnazisté v maturitním ročníku často uváděli, že s písněmi pracují komplexně třeba i celou vyučovací hodinu, což je baví a aktivity s tím spojené hodnotí jako přínosné, inovativní a efektivní. Jako nejlepší byly vyhodnoceny aktivity směřující k diskusi nad textem písně či nad videoklipem k písni, ale také využití písní coby prostředku k obohacování slovní zásoby a k vysvětlování gramatických jevů. U pěti studentů jsme se i přesto setkali s negativním postojem vůči vybíraným písním. „*Němčina není zpěvný jazyk a mně se to prostě nelíbí,*“ uvedl jeden z žáků. I tento argument musíme jako vyučující respektovat, naším úkolem je pokusit se názor studenta změnit.

Naší hypotézou bylo, že právě na úrovni B1 bude k využívání písní ve výuce němčiny docházet nejčastěji, neboť se domníváme, že žáci na této úrovni jsou již schopni s písní pracovat komplexně, dokážou vyjádřit své názory a postoje v cizím jazyce a nemají problém se zapojením se do diskuse nad probíranou tematikou. Naše hypotéza se zčásti potvrdila, avšak jen v maturitních ročnících na gymnáziích, kde studentům oproti předchozím ročníkům přibývá jedna hodina druhého cizího jazyka navíc a mají proto celkem čtyři hodiny němčiny týdně, což je v porovnání se středními školami s maturitním oborem o hodinu více. Na základě našich zjištění lze konstatovat, že i tato jedna hodina navíc může hrát dosti významnou roli. U žáků středních škol se totiž ukázalo, že v maturitním ročníku k využívání písní dochází spíše okrajově. Pokusíme-li se tento zjištěný stav vysvětlit, domníváme se, že někteří vyučující pod vlivem přípravy studentů na maturitní zkoušku v maturitním ročníku zapominají na základní zásady výuky cizích jazyků a snaží se žáky vést „pouze“ k přípravě na maturitní zkoušku a řídí se tím, že co studenti nepotřebují k maturitě, to není důležité. V tomto ohledu však znovu narážíme na problém nedostatečné informovanosti a nedostatku vhodných materiálů, které by vyučujícím ukázali širokou škálu možností, kterak písně ve výuce němčiny využít efektivně v případě, že chceme naše žáky co možná nejlépe připravit na maturitu.

5.2 Popis současného stavu z pohledu učitelů

Aby mohlo být na námi zkoumanou problematiku nahlíženo komplexně, je třeba znát nejen teoretické dokumenty typu RVP či ŠVP (školní vzdělávací program), ale také pohledy dalších přímých stakeholderů, kterých se vzdělávací proces dotýká. Vzhledem k námi zkoumané problematice jsou nejdůležitějšími aktéry žáci učící se německý jazyk a vedle nich pak učitelé německého jazyka. Současný stav využití písní ve výuce německého jazyka z pohledu žáků již známe, v následující části se proto zaměříme na pohled učitelů, kterých se do výzkumu zapojilo celkem 13, a to 6 ze základní školy, 3 ze středních škol a 4 z gymnázií. Všem dotazovaným byl nejprve předložen dotazník, na jehož základě s nimi poté probíhal také polostrukturovaný rozhovor dle námi předem připraveného souboru otázek a témat. Cílem šetření u učitelů bylo zjistit, jaký mají postoj k využívání písní ve výuce německého jazyka, jak často písně do své výuky zařazují, proč to dělají a jaká je zpětná vazba jejich žáků na aktivity spojené s využitím písní. Podobným způsobem při svém zkoumání postupovala také Besedová (2017, 95), která přichází se závěrem, že čeští učitelé cizích jazyků ve výuce hudbu příliš nevyužívají, nebo využívají spíše sporadicky, neboť sami neumí zpívat. Besedová (2017, 121) uvádí, že učitelé německého jazyka mají povětšinou k využívání hudby ve výuce negativní vztah a když už ji využívají, tak jako motivační prostředek směrem k žákům. Námi provedené šetření je sice oproti Besedové zaměřeno výhradně na učitele německého jazyka a není ani zdaleka tak rozsáhlé, námi zjištěné závěry nejsou z našeho pohledu tak negativní ve smyslu toho, že by učitelé německého jazyka písně do své výuky nezařazovali.

Níže uvedená tabulka obsahuje základní informace týkající se dotazovaných pedagogů, které vzhledem ke zkoumané problematice považujeme za relevantní. Předpokládáme, že právě tyto faktory by jistým způsobem mohly ovlivnit pohled učitelů na tuto problematiku. Konkrétně jde zejména o délku pedagogická praxe, věk a typ školy, na které daní vyučující působí. V tabulce záměrně neuvádíme pohlaví vyučujících, neboť jsme zjistili, že toto kritérium nemá v pohledu na námi zkoumanou problematiku žádný vliv.

	Délka pedagogické praxe	Věk	Typ školy
1. vyučující	2 roky	25	základní škola
2. vyučující	4 roky	29	

3. vyučující	10 let	35	
4. vyučující	8 let	47	
5. vyučující	25 let	54	
6. vyučující	31 let	61	
7. vyučující	9 let	48	střední škola
8. vyučující	12 let	56	
9. vyučující	14 let	60	
10. vyučující	4 roky	29	gymnázium
11. vyučující	5 let	31	
12. vyučující	12 let	45	
13. vyučující	14 let	48	

Při analýze výsledků dotazníkového šetření u žáků jsme postupovali podle očekávaných jazykových dovedností dle SERR, u učitelů budeme pro přehlednost postupovat podle jednotlivých typů škol, což nám zejména u středních škol a u gymnázií poskytne komplexnější přehled učitelského uvažování nad námi zkoumanou problematikou. I tak však musíme jednotlivé poznatky od učitelů vztahovat k jazykové úrovni žáků, které daní pedagogové vyučují.

5.2.1 Současný stav využívání písní z pohledu vyučujících na základních školách

Jak již bylo zmíněno, do našeho výzkumného šetření se zapojilo celkem šest vyučujících ze základních škol. Na základě vyhodnocení dat získaných v dotazníkovém šetření a v průběhu rozhovorů s příslušnými pedagogy lze konstatovat, že pohled vyučujících ze základní školy na využívání písní ve výuce německého jazyka je vcelku pozitivní. Vyučující na základní škole písně ve svých hodinách využívají nejčastěji dle toho „*jak je na to čas*“, případně „*jak se to hodí k tématu*“. Pro úplnost připomínáme, že týdenní hodinová dotace předmětu německý jazyk je na základní škole dvě hodiny.

K užívaným patří zejména písně speciálně didakticky upravené pro děti, které jsou do hodin zařazovány coby prostředek fonetických cvičení, relaxační činnosti v průběhu vyučovací hodiny, ale také jako prostředek zábavy a zpestření. U starších žáků pak vyučující často volí doplňování slov do textu, odpovídání na otázky vztahující se k textu písně, případně z písně vybírají nová slova, která poslouží coby prostředek rozšíření slovní zásoby.

Náš předpoklad, že metoda využívání písní ve výuce cizích jazyků bude více uplatňována u věkově mladších vyučujících, se mezi námi vybranými pedagogy nepotvrdil, což považujeme za velmi pozitivní zjištění. Domníváme se, že ani délka pedagogické praxe nemá na zapojení této metody příliš velký vliv, u dvou vyučujících jsme se setkali s překvapujícím názorem, že písně začali zařazovat až s jistým časovým odstupem od té doby, co začali učit.

Vyučující 3: *„Když jsem začínala, držela jsem se pevně daných plánů a pracovala jsem s učebnicí a s pracovním sešitem. Vytvářela jsem si různé kartičky, pexesa, deskové hry, ale využití písniček přišlo až s postupem času. Nevím, proč mě to předtím nenapadlo, možná jsem se až příliš držela plánů a bála se vyzkoušet něco nového. Jsem ale ráda, že jsem postupem času písničky vyzkoušela, protože to děti opravdu baví.“*

Všichni námi oslovení vyučující se však shodují na tom, že na základní škole naráží na omezené možnosti týkající se jazykových dovedností daných žáků, což komplexní práci s písní značně komplikuje. Další shodu lze spatřit v oblasti týkající se nedostatku vhodných materiálů, metodických listů či pracovních listů, které by mohli vyučující ve výuce využít. Vyučující se shodují, že pokud by se mohli zúčastnit školení na toto téma, případně si zakoupit knihu s ukázkami, která ve výuce s písněmi pracovat, určitě by této možnosti využili.

Vyučující 2: *„V dnešní době máme sice internet, kde lze najít opravdu spoustu materiálů, nicméně i tak je to velmi časové náročné, a i u svých kolegů mnohdy vidím, že se jim s tím nechce ztrácet čas. Myslím, že kdyby bylo k dispozici více materiálů, které by učitelům ukázaly, s čím a jak pracovat, využívali by učitelé podobných aktivit častěji.“*

Vyučující se shodují, že většina jejich žáků má práci s písní v hodinách německého jazyka ráda, což by mělo být zcela jistě velkým motivujícím faktorem směrem k tomu, aby se vyučující německého jazyka v této oblasti dále vzdělávali a zařazovali aktivity spojené s písněmi do výuky častěji a komplexněji, nejen jako odpočinkovou či doplňkovou aktivitu. Domníváme se, že i v tomto směru může mít námi předkládaná práce a zejména pak námi

navrhované didaktické aktivity velký přínos, neboť vyučujícím ukážou, kterak lze s písněmi pracovat i na úrovni A1, tedy s žáky, kteří ještě nemají natolik rozvinuté jazykové dovednosti.

5.2.2 Současný stav využívání písní z pohledu vyučujících na střední školách a na gymnáziích

Ze středních škol, konkrétně pak z obchodní akademie a ze stavební průmyslové školy, se do našeho šetření zapojili tři vyučující a z gymnázií se nám podařilo oslovit čtyři pedagogy německého jazyka. Uvědomujeme si, že počet respondentů není příliš vysoký, avšak námi provedený výzkum není zaměřen kvantitativně a pracujeme s tím, že námi zjištěné závěry nelze více zobecňovat a vztahovat na další pedagogy. Zatímco vyučující na základních školách byli k metodě využívání písní ve výuce německého jazyka velice otevření, metodu sami zkoušeli a s velkou motivací hovořili o tom, že by se rádi v tomto směru zlepšili, neboť si jsou vědomi výhod a atraktivnosti této metody pro žáky, vyučující ze středních škol a gymnázií zaujímají k metodě významně kritičtější postoje, zejména pak někteří vyučující ze střední škol.

Vyučující 9: *„Čas od času si se studenty pouštíme písničky, které jsou v učebnici, ale většinou je to moc nebaví, proto jsem nikdy nic moc dalšího nezkoušela. Je pravda, že k tomu nemáme ani dobré technické vybavení, což by celou situaci komplikovalo.“*

Vyučující 8: *„Nejsem si jistý, že písně ve výuce jsou to pravé ořechové. Jasně, že žáky to baví, otázkou ale je, co jim to přinese. Například induktivní vyvozování gramatických jevů je sice v moderním pojetí didaktiky protežováno, z mé vlastní zkušenosti ale vím, že to je určeno spíše těm šikovnějším a bystřejším žákům, ti ostatní z toho většinou stejně nic moc nemají a chtějí pak vše shrnout do tabulky a až pak se to naučí.“*

Jsme si vědomi toho, že nám nepřísluší hodnotit vyučující ani jejich pedagogické postupy či názory, u výše uvedených vyučujících jsme se ale setkali spíše s odmítavým a nepřístupným postojem, který se v průběhu rozhovoru ani po společné debatě nezměnil. Uvědomujeme si, že vyučující 9 zmínila velmi důležitý problém, který se k námi zkoumané problematice váže, a to je technika. Jakmile ve škole nemají vyučující k dispozici dostatečné technické vybavení, je nemožné námi navrhovanou metodu využít. Tento argument lze ze strany vyučující považovat za oprávněný a legitimní, druhý uvedený argument týkající se využívání písní v učebnicích však pokládáme za nešťastný a nevhodný. Domníváme se, že není správné, aby se vyučující jakéhokoliv cizího jazyka spokojil pouze s materiálem, jež mu poskytuje učebnicový soubor, neboť výuka cizích jazyků by z našeho pohledu měla odpovídat reálnému světu, který se zejména v posledních letech

rychle mění, což by výuka měla reflektovat právě i například volbou aktuálních materiálů apod. S ohledem na výše uvedené informace v tabulce lze spekulovat o tom, zda nemůže mít na postoje vyučujících 8 a 9 vliv také jejich věk, což by pak potvrdilo námi již dříve zmíněný předpoklad, že mladší vyučující budou píšně ve výuce využívat častěji než jejich starší kolegové.

Ostatní čtyři vyučující (1 ze střední školy a 4 z gymnázií) jsou k využívání písní ve výuce němčiny otevřenější, a i oni sami tuto metodu průměrně tak jednou-dvakrát za dva měsíce využívají, neboť na podobné aktivity mají od svých studentů pozitivní zpětnou vazbu, což dokládá tvrzení vyučující 11:

„Někdy se studentům netrefím do vkusu, většinou se ale písničky dobře uchytí a vznikne tak dobrá atmosféra. Snažím se, aby to byla vždycky nějaká písnička k tématu, které zrovna probíráme. Řekla bych, že díky písničkám studenti poznávají realie německy mluvících zemí, je to pro ně zábavné, a navíc to výborně utužuje kolektiv.“ Využití písní ve výuce má opravdu nejen pozitivní dopady na jazykové dovednosti žáků, ale jedná se také o metodu, jež pomáhá vytvářet pozitivní klima v třídnických kolektivech a má tak pozitivní sociální dopady, viz kapitola 3.5.

Už náš průzkum mezi žáky ukázal, že na jazykové úrovni B1 dle SERR, tedy zejména v maturitních ročnících gymnázií, se s písňemi pracuje komplexně a jsou využívány různými způsoby k tomu, aby žáci zlepšovali své jazykové schopnosti, rozvíjeli slovní zásobu, procvičovali argumentační schopnosti při diskuzi nad vybranými tématy, ale například také k vyvozování nových gramatických jevů. Gymnaziální pedagogové pozitivně hodnotí navýšení hodinové dotace v maturitním ročníku, díky čemuž mají na obdobné aktivity více prostoru a času. Z našeho pohledu je tento argument pochopitelný, jsme však přesvědčeni o tom, že využijí-li se písňě funkčním způsobem k tomu, co mají učitelé se žáky v danou hodinu probírat, lze písňě zařazovat i v případě nižší hodinové dotace.

Vyučující 10: *„Já už od dob svých studií na vysoké škole miluji německou hudbu. Díky ročnímu pobytu v Berlíně jsem více poznala německou hudební scénu a řekla jsem si, že chci ve svých hodinách využívat písňě tak často, jak to jen půjde. Snažím se o to, ale někdy je to dost náročné. Pokud chci s písňí pracovat třeba i celou hodinu, tak to musím dlouhou dobu promýšlet, chystat si všechny potřebné materiály atp., což je opravdu těžké. Škoda, že materiálů k využití moderní hudby je tak málo.“*

Také vyučující na středních školách a na gymnáziích se povětšinou shodují na tom, že využití písní v hodinách německého jazyka se u jejich žáků setkává s pozitivní zpětnou

vazbou. Pouze u dvou vyučujících jsme se setkali spíše s negativním a odmítavým postojem, který může být způsoben vícero faktory, mimo jiné také věkem daných vyučujících. Domníváme se však, že v tomto směru můžeme hovořit spíše o menší schopnosti adaptability na inovace, která s věkem nemusí úzce souviset. Zmíněn byl rovněž sociální efekt využití této metody, která podporuje pozitivní klima ve třídě a utužuje žákovský kolektiv, což mimo jiné potvrzuje také sugesestopedie coby metoda, která hudbu nejčastěji využívá, viz kap 2.3.7. Na základě tvrzení jednotlivých učitelů můžeme konstatovat, že se stoupajícími jazykovými dovednostmi (jazykovou úrovní) žáků mají vyučující větší škálu možností, která mohou písně ve výuce využít. Vyučující se také shodli na tom, že by jim práci usnadnilo, kdyby bylo k dispozici vícero materiálů týkající se této metody, čímž jsou myšleny zejména konkrétní možné způsoby využití písní v hodinách německého jazyka.

6 Didaktizace vybraných písní využitelných ve výuce německého jazyka

Na základě studia odborné literatury didaktického a pedagogického zaměření, kurikulárních dokumentů vztahujících se k obsahu vzdělávání v předmětu německý jazyk na základních a středních školách, ale také na základě výzkumného šetření s žáky a s učiteli základních a středních škol a po mnohých expertních rozhovorech jsme přistoupili k didaktizaci konkrétních vybraných písní. Cílem bylo vytvořit materiály, s nimiž budou moci vyučující v hodinách německého jazyka pracovat. Tyto materiály si kladou za cíl být metodickou oporou všem vyučujícím, a zároveň mají ukázat široké spektrum možností, jak lze písně ve výuce němčiny využít. Ke každé jazykové úrovni dle SERR, s nimiž v této práci pracujeme, tedy A1, A2 a B1, byly vytvořeny metodické a pracovní listy ke třem německy zpívaným písním. Tyto materiály byly dále podrobeny expertní analýze, která si kladla za cíl vybrat na každé úrovni ty nejvíce vyhovující materiály, jež budou dále verifikovány přímo ve výuce německého jazyka na základní či střední škole.

Cílem expertní analýzy, jež proběhla ve spolupráci s šesti vyučujícími německého jazyka ze základních a středních škol a jednou vyučující anglického jazyka ze střední školy, bylo zejména posouzení, zda jsou dané písně jazykově srozumitelné pro vybranou jazykovou úroveň dle SERR a zda jsou aktivity, které se k těmto písním vztahují, schopny rozvíjet klíčové kompetence a očekávané výstupy tak, jak je stanovují rámcové vzdělávací programy pro základní a pro střední školy, viz kapitola 1.2. Experti postupovali dle předem připravených kritérií, viz příloha 4. Vyučující německého jazyka se shodli na tom, že jsou předkládané aktivity jazykově přiměřené jednotlivým úrovním, přičemž vždy poukázali na možnost jisté modifikace dané aktivity směrem ke konkrétní skupině žáků, s nimiž bude vyučující pracovat. Vyhodnocení, zda dané aktivity dostatečným způsobem rozvíjejí klíčové kompetence a vedou k očekávaným výstupům, bylo usnadněno tím, že byl přímo v metodických listech k jednotlivým písním uveden primární cíl daných aktivit, ale také dílčí cíle, které vycházejí právě z rámcových vzdělávacích programů pro dané stupně škol.

V další fázi jsme se zaměřili na komplexní posouzení vhodnosti jednotlivých aktivit, tedy na jejich obsah a formu, která jsou zpracovány směrem k žákům základních a středních škol. Zde byly brány v potaz také vývojové zvláštnosti pubescentů a adolescentů (viz kapitola 3.2), které by se mohly v průběhu námi navrhovaných aktivit projevit a ovlivnit tak průběh výuky. Směrem k žákům základní školy bylo pozitivně hodnoceno zejména časté střídání různých aktivit, ale také sociálních forem práce, neboť se tím často střídají fáze

koncentrace a relaxace, což je s ohledem na věk pubescentů a jejich časté výkyvy pozornosti jistě krok správným směrem. U studentů středních škol pak expertní analýza kladně hodnotila volbu témat a s tím související diskuse/debaty, jež mohou být pro jedince této věkové kategorie přínosné. Vycházíme-li z toho, že adolescenti chtějí, aby s nimi bylo zacházeno jako s dospělými, a rádi diskutují o aktuálních společenských otázkách, jsou námi navrhované aktivity vhodné.

V rámci analýzy předložených didaktických materiálů bylo dále pozitivně hodnoceno množství různých aktivit, které se jen málokdy opakovaly. Bohatost a různorodost jednotlivých aktivit je dle expertů velkým přínosem autorovy práce, neboť tím ukazuje široké spektrum možností, jak lze písně ve výuce německého jazyka využít. Zároveň jsou v rámci těchto aktivit rozvíjeny všechny jazykové dovednosti, tedy poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, mluvení i psaní, což by mělo být dle RVP cílem výuky německého jazyka. Speciální důraz je kladen na rozvíjení komunikační kompetence dle zásad popsaných v kapitole 2.2.

Předkládané výukové situace jsou postaveny tak, že v nich hudba plní obě již výše zmíněné funkce, tedy funkci formativně-rozvíjející, ale také funkci vzdělávací, viz kapitola 3.3. Tento fakt na druhou stranu ztížil výběr nejvhodnějších materiálů pro danou jazykovou úroveň, neboť každý materiál byl zaměřen na jinou problematiku a na jiné jazykové dovednosti (zaměření na gramatiku, výslovnostní problematiku, obohacení slovní zásoba apod.), kladl si jiný cíl a nedocházelo k opakování aktivit a činností, což dokládá i tvrzení jednoho z expertů, jenž byl expertní analýze účasten.

„Kdybychom měli vybrat mezi třemi pracovními listy, které se všechny zaměřují na gramatiku, nebylo by až tak těžké, ale v tomhle případě je ten výběr opravdu dost náročný, protože všude je něco, co se mi líbí a co bych rád ve svých hodinách vyzkoušel a využil.“

Spornou oblastí se na základě diskuse s experty stala časová dotace potřebná pro realizaci jednotlivých výukových situací. Část expertů považuje využití dvou vyučovacích hodin na aktivity směřující k jedné písni za velmi mnoho, druhá část však poukazuje na komplexnost jednotlivých aktivit vztahujících se k daným písním, a proto jim navrhované časové rozložení nevadí.

„Pracujeme-li s materiálem, který u žáků rozvíjí klíčové kompetence, směřuje k očekávaným výstupům a rozvíjí tak žáka komplexně, nevidím problém v tom, že budu s písní pracovat dvě vyučovací hodiny. Jistý problém vidím v tom, že když třeba v pondělí s nějakou třídou skončím u druhé aktivity, bude jim ve čtvrtek déle trvat, než do tématu znovu vstoupí, takže ta návaznost může být menší problém, ale na počátku všech hodin stejně připomínáme to, co se probíralo minule, takže to teď nepřipomeneme směrem k učebnici, ale k písni.“

Jsme si vědomi toho, že dvě vyučovací hodiny na jednu píseň se mohou zdát dlouhé, a předpokládáme, že většina vyučujících přijde s argumentem, že na takové aktivity ve výuce německého jazyka není čas. Tento argument však nechceme akceptovat, naopak chceme vyučujícím německého jazyka dokázat, že díky funkční a komplexní práci s písní lze dosáhnout nejen dobrých výsledků, ale také toho, že žáky bude taková práce bavit.

Na základě rozhovorů s experty, ale také s ohledem na již výše zmíněné kurikulární dokumenty (viz kapitola 1.1.1), byly jako nejvhodnější k užití ve výuce zvoleny následující materiály. Pro úroveň A1 dle SERR píseň *In der Weihnachtsbäckerei*, jež byla kladně hodnocena zejména proto, že se aktivity k ní vztahující zaměřují na procvičování výslovnosti, což je oblast, na níž se dle názoru a zkušeností expertů ve výuce cizích jazyků vyučující velmi často nezaměřují. Pro úroveň A2 dle SERR byla k verifikaci v praxi vybrána píseň skupiny Tokio Hotel *Durch den Monsun*, u níž experti nejčastěji vyzdvihovali zajímavý způsob prezentace gramatického učiva. To je v případě této písně žákům předáváno induktivním způsobem a žáci na základě práce s písní a s jevy, které se v písni vyskytují, komplexně poznávají německý předložkový systém. Na úrovni B1 byla po dlouhé diskusi vybrána píseň od známé německé hudební skupiny Rammstein *Ausländer*, která byla shledána pro žáky této věkové kategorie jako nejbližší. Pozitivně hodnocena byla také různorodost aktivit, které se k této písni vztahují.

Tři vybrané výukové materiály byly posléze ověřeny v praxi přímo ve výuce na základní a střední škole. U základní školy se jednalo o šestou třídu, tedy začátečníky, u školy střední šlo v případě úrovně A2 o druhý ročník gymnázia a u úrovně B1 o maturitní ročník gymnázia. Vlivem koronavirové situace a uzavření škol na základě rozhodnutí vlády ČR byla aktivita pro úroveň B1 verifikována distančním způsobem, tedy online přes MS Teams. Na těchto vyučovacích hodinách byl přítomen také vyučující dané třídy. Zjištěné závěry a doporučení uvádíme v diskusi výsledků a doporučení, viz kap 7.

6.1 Didaktizace písně pro úroveň A1 dle SERR – *In der Weihnachtsbäckerei*

6.1.1 Metodický list k písni *In der Weihnachtsbäckerei*

Odkaz na píseň: https://www.youtube.com/watch?v=aSG9_7JSHJE – novější verze nazpívaná zpěvačkou Helene Fischer. Odkaz na původní verzi písničky od Rudolfa Zuckowski - <https://www.youtube.com/watch?v=IFZqDcFU4Ow>

Cílová skupina, jazyková úroveň studentů: A1

Vzhledem k námi navrhovaným aktivitám doporučujeme aktivitu zejména pro mladší děti a ty, kteří s německým jazykem začínají.

Navržené téma: Weihnachten, die Aussprache (Phonetik und Phonologie)

Čas potřebný pro realizaci aktivity: jedna vyučovací hodina = 45 minut

Cíl: Žáci si formou hry za doprovodu písně procvičí výslovnost vybraných německých slov, jsou schopni výslovnost napodobit, naučí se slova správně vyslovovat a obohatí si slovní zásobu.

Dílčí cíle:

- Žáci pracují s cizojazyčným slovníkem, vyhledávají významy neznámých slov a obohacují si slovní zásobu.

Důkazy o učení: správná výslovnost vybraných slovíček, seznam nové slovní zásoby na základě práce s textem písně a s cizojazyčným slovníkem

Východiska:

Žáci jsou schopni soustředěně poslouchat a orientovat se v textu písně.

Žáci jsou schopni napodobovat výslovnost německých slov.

Úkoly k písni:

Fáze před poslechem = fáze evokace

Vzhledem k tomu, že pracujeme se skupinou začátečníků a námi navržené aktivity cílí na procvičování výslovnosti, k čemuž využijeme vánoční písničku, volíme v úvodní části následující dvě aktivity – nejprve napíšeme na tabuli téma hodiny – Weihnachten a vyzveme žáky, aby ke každému písmenku z tématu hodiny zkusili vymyslet jakékoliv slovo, které už v němčině znají, následně jim rozdáme osmisměrku, v níž žáci narazí na slovní zásobu, se kterou budou následně pracovat v dalších fázích hodiny, viz aktivita číslo jedna.

Nejprve žákům sdělíme, že budeme pracovat s vánoční písničkou, která se jmenuje *In der Weihnachtsbäckerei* = ve vánoční pekárně. Nejprve je požádáme, aby v předložené

osmisměrce vyhledali nabízená slova. Tuto motivační aktivitu můžeme prezentovat také jako hru – prvních pět žáků, kteří všechna uvedená slova v osmisměrce najdou, získají kus vánočního cukroví/bonbon aj.

V momentě, kdy mají všichni žáci hotovo, projdeme se žáky jednotlivá slovíčka, vyslovujeme je nahlas a žáci je po nás opakují.

Fonetický přepis výslovnosti daných slovíček:

Weihnachten – [ˈvaɪnaxtən]

Schokolade – [ʃokoˈla:də]

Plätzchen – [ˈplɛtsçən]

Leckerei – [lɛkəˈraɪ]

Bäckerei – [bɛkəˈraɪ]

Schwein – [ʃvaɪn]

Rezept – [rɛˈtʃɛpt]

packen – [ˈpakən]

backen – [ˈbakən]

Zucker – [ˈtʃʊkɐ]

Butter – [ˈbʊtɐ]

Milch – [mɪlç]

Honig – [ˈho:nɪç]

Mehl – [me:l]

Ofen – [ˈo:fən]

Ei - [aɪ]

Fáze při poslechu = fáze uvědomění

V další fázi se se žáky přemístíme do prostoru, kde můžeme sedět v kolečku na židlích či na koberci. Každý žák od nás dostane jedno z výše uvedených slovíček napsané na kartičce. Toto slovo nesmí nikomu ukazovat. Úkolem žákům je v průběhu poslechu dávat pozor a jakmile uslyší v písničce slovo, které mají na kartičce (viz aktivita 2), musí si stoupnout. Jedná se tedy o aktivitu zaměřenou na procvičování tzv. selektivního poslechu. Před prvním poslechem se žáky ještě jednou zopakujeme výslovnost všech slovíček.

Po prvním poslechu necháme každého žáka vyslovit nahlas slovíčko, které od nás dostal. V případě potřeby výslovnost opravujeme a názorným způsobem převádíme tak, aby ji po nás žáci byli schopni co možná nejlépe zopakovat. Výše uvedenou aktivitu se stoupáním si můžeme opakovat dle chuti žáků a dle časových možností.

V návaznosti na to navrhujeme aktivitu, kdy každý žák dostane nějaký lísteček se slovíčkem, má za úkol poslouchat píseň, stoupnout si, když uslyší slovíčko, které má, ale zároveň musí poté do sešitu napsat slovíčka, která měli jeho spolužáci, kteří stojí kolem něj.

Pro usnadnění tohoto úkolu můžeme všechna slovíčka promítnout na interaktivní tabuli/plátno, abychom tím žákům tuto aktivitu usnadnili. Zároveň doporučujeme v této fázi pustit žákům i původní verzi písničky, aby slyšeli jinou výslovnost a jiné aranžmá námi zvolené písně.

Fáze po poslechu = fáze reflexe

Vzhledem k tomu, že ve výše navrhovaných aktivitách nemají žáci dostatek prostoru proto, aby sledovali videoklip písně (ať už novější verzi od Helene Fischer, tak i originální verzi), navrhujeme nyní zvolit relaxační fázi a pustit žákům oba videoklipy bez jakékoliv aktivity, žáky necháme zpívat, případně žákům dovolíme tančit a hýbat se.

Následně rozdělíme žáky do skupin a vyzveme je k tomu, aby si všech 16 uvedených slov, která promítneme na tabuli, opsali, s pomocí slovníku vyhledali jejich význam a u podstatných jmen rovněž doplnili člen.

V závěru hodiny se žáky znovu všechna slovíčka projdeme a snažíme se o to, aby žáci napodobovali správnou výslovnost těchto slov.

Další náměty na práci s písní:

V návaznosti na výše uvedené aktivity můžeme žákům jako domácí úkol zadat, aby napsali recept na své oblíbené cukroví, přičemž nám postačí pouze seznam surovin, které mohou žáci najít ve slovníku a pomocí slovníku na internetu se naučit i výslovnost jednotlivých slovíček.

6.1.2 Pracovní list k písni *In der Weihnachtsbäckerei*

1. Finden Sie die folgenden Wörter. = Najděte následující slova.



Weihnachten
Schokolade
Plätzchen
Leckerei
Bäckerei
Schwein
Rezept
packen
backen
Zucker
Butter
Milch
Honig
Mehl
Ofen
Ei

2. Kärtchen zur Übung 2:

Weihnachten

Schokolade

Plätzchen

Leckerei

Bäckerei

Schwein

Rezept

packen

backen

Zucker

Butter

Milch

Honig

Mehl

Ofen

Ei

6.2 Didaktizace písně pro úroveň A2 dle SERR – *Durch den Monsun*

6.2.1 Metodický list k písni *Durch den Monsun*

Odkaz na píseň: https://www.youtube.com/watch?v=S_Sy5-sOodA

Skupina Tokio Hotel vydala původní verzi písničky *Durch den Monsun* již v roce 2009 a v roce 2020 pak přidala novou upravenou verzi s novým videoklipem. Vzhledem k námi zamýšleným aktivitám doporučujeme pracovat spíše s původní verzí, nicméně pro porovnání a pro zajímavost zařazujeme také ukázkou nové verze této populární písničky. Domníváme se, že nový videoklip a nové aranžmá písně může být pro žáky zajímavější a atraktivnější než verze původní, vzhledem k našemu využití písně coby prostředku k poznání gramatiky, konkrétně pak předložkového systému německého jazyka, považujeme však původní verzi za vhodnější.

Odkaz na novou verzi písně z roku 2020: <https://www.youtube.com/watch?v=zWvbtxDIDoA>

Cílová skupina, jazyková úroveň studentů: A2 (1. a 2. ročník středních škol)

Domníváme se, že níže navrhované aktivity by zvládly i šikovnější skupiny žáků v 9. ročníku, tedy žáci na jazykové úrovni A1-A2 dle SERR.

Navržené téma: Grammatik – Präpositionen im Deutschen

Čas potřebný pro realizaci aktivity: přibližně dvě vyučovací hodiny 90 minut

Cíl: Žáci na základě poslechu písně a návodných aktivit komplexně poznají německý předložkový systém a přiřadí příklady předložkových spojení k pádům, s nimiž se pojí. Žáci vytvoří tabulku na předložky se třetím a čtvrtým pádem a tzv. Wechselpräpositionen, tedy předložky se třetím i se čtvrtým pádem a uvedou gramaticky správné příklady daných spojení.

Dílčí cíle:

- Žáci reprodukují vyslechnutý text a formulují vlastní názor na danou píseň.
- Žáci pracují s cizojazyčným slovníkem a s gramatickými přehledy.

Důkazy o učení: gramatická tabulka s pádovým systémem německého jazyka, příklady předložkových spojení, skupinová diskuse (různé názory, argumentace, vyslechnutí názoru ostatních apod.) a následná prezentace před třídou

Východiska:

Žáci jsou schopni spolupracovat ve skupině, vyslechnout a respektovat názory ostatních a argumentačně si obhájit svá vlastní tvrzení.

Žáci jsou schopni soustředěně poslouchat, orientovat se v textu písně, vyhledávat v něm určité informace a vést o textu jako celku věcnou debatu.

Žáci jsou schopni vyjádřit vlastní dojmy z poslechu písně.

Žáci jsou schopni na základě vyslechnutí písně vytvořit text s požadovanými informacemi.

Žáci jsou schopni pracovat s gramatickými přehledy.

Úkoly k písni:

Fáze před poslechem = fáze evokace

Vzhledem k námi zvolenému cíli začneme evokační část tím, že žáky vyzveme k tomu, aby se rozdělili do menších skupin a v nich zkusili na papír či do sešitu napsat co možná nejvíce slovních spojení, v nichž využijí jim známé německé předložky. Pro názornost uvedeme pár příkladů a upozorníme žáky na to, že mají ke každé předložce vymyslet nějaké spojení tak, aby byl zřejmý význam dané předložky. Dále upozorníme žáky na to, že je jedno, s jakým pádem se předložka pojí, neboť předpokládáme, že některé předložky a pravidlo, s kterým pádem se pojí, již žáci na této jazykové úrovni znají.

Žáci mají v průběhu úkolu k dispozici slovník. Tuto aktivitu lze pojmout jako soutěž, kdy žákům dáme omezený časový limit a skupina, která za tu dobu napíše nejvíce předložkových spojení, vítězí. Odměnou může být malá jednička, sladkost atp.

Návrh příkladů předložkových spojení k úvodnímu úkolu:

- HINTER dem Haus = za domem
- UNTER dem Tisch = pod stolem
- IN den Wald = do lesa
- DURCH den Park = skrz/přes park
- BEI den Eltern = u rodičů

Po uplynutí časového limitu si každá skupina spočítá počet slovních spojení, která napsala, a vítězná skupina přečte spojení nahlas. Další kroky v této fázi neděláme, cvičení nekontrolujeme, sdělíme však žákům, že se k těmto spojení ještě vrátíme.

Fáze při poslechu = fáze uvědomění

Před prvním poslechem rozdáme žákům text písně Tokio Hotel *Durch den Monsun*. Každý žák bude mít před sebou svůj vlastní výtisk. V průběhu poslechu mají žáci za úkol podtrhat v textu písně všechny předložkové vazby, které se v textu vyskytují. V případě potřeby můžeme žákům v této fázi přehrát píseň dvakrát. Pokud žáci druhé přehrávání nevyžadují/nepotřebují, dáme jim po prvním poslechu čas na kontrolu, případně na diskusi se spolužáky. Doporučujeme pustit pouze zvuk (pouštíme původní verzi z roku 2009, viz výše první odkaz) bez videoklipu, neboť ten by upoutával pozornost žáků, což v průběhu této aktivity není žádoucí.

Řešení cvičení 1:

Das Fenster öffnet sich nicht mehr
Hier drin' ist es voll **von dir** und leer
Und **vor mir** geht die letzte Kerze aus
Ich warte schön 'ne Ewigkeit
Endlich ist es jetzt soweit
Da draußen zieh'n die schwarzen Wolken
auf

Ich muss **durch den Monsun**
Hinter die Welt
Ans Ende der Zeit
Bis kein Regen mehr fällt
Gegen den Sturm
Am Abgrund entlang
Und wenn ich nicht mehr kann, denke ich
daran
Irgendwann laufen wir zusammen
Durch den Monsun, dann wird alles gut

'n halber Mond versinkt **vor mir**
War der eben noch **bei dir**
Und hält er wirklich was er mir verspricht
Ich weiß, dass ich dich finden kann
Hör deinen Namen **im Orkan**
Ich glaub' noch mehr dran glauben kann
ich nicht

Ich muss **durch den Monsun**
Hinter die Welt
Ans Ende der Zeit
Bis kein Regen mehr fällt
Gegen den Sturm

Am Abgrund entlang
Und wenn ich nicht mehr kann, denke ich
daran
Irgendwann laufen wir zusammen
Weil uns einfach nichts mehr halten kann
Durch den Monsun
Hey! Hey!

Ich kämpf' mich **durch die Mächte**
hinter dieser Tür
Werde sie besiegen und dann führen sie
mich **zu dir**

Dann wird alles gut
Dann wird alles gut
Wird alles gut
Alles gut...
Ich muss **durch den Monsun**

Hinter die Welt
Ans Ende der Zeit
Bis kein Regen mehr fällt
Gegen den Sturm
Am Abgrund entlang
Und wenn ich nicht mehr kann, denke ich
daran
Irgendwann laufen wir zusammen
Weil uns einfach nichts mehr halten kann
Durch den Monsun
Durch den Monsun
Dann wird alles gut
Durch den Monsun
Dann wird alles gut

Po poslechu dáme žákům čas na to, aby se sami zamysleli a zkusili si k jednotlivým předložkám napsat, s jakým pádem se dané předložky pojí. Upozorníme je na to, že si musí všimnout celé vazby, tedy předložky ve spojení s následujícím členem a podstatným jménem. V návaznosti na následnou kontrolu žákům můžeme doporučit, aby si předložky podtrhávali následujícími barvami: předložky se 3. pádem zeleně, předložky se 4. pádem žlutě a předložky se 3. i 4. pádem červeně/oranžově.

Poté, co žáci daný úkol splní, promítneme na interaktivní tabuli či na plátno následující odkaz, jehož prostřednictvím si s žáky danou práci zkontrolujeme.
<https://learningapps.org/display?v=pghc2xhvk20>

Při kontrole se žáci střídají u počítače či u interaktivní tabule, předčítají jednotlivá spojení a vysvětlují, proč dané předložky spadají do dané skupiny.

Řešení – přiřazení jednotlivých předložek k příslušnému pádu:

Präpositionen mit DATIV (3. Fall):

- bei mir
- zu dir
- von dir
- von mir

Präpositionen mit Akkusativ (4. Fall):

- gegen den Sturm
- durch den Monsun
- durch die Mächte

Präpositionen mit Dativ und Akkusativ (3. und 4. Fall), „Wechselpräpositionen“:

- hinter die Welt
- hinter dieser Tür
- vor mir
- ans Ende
- im Orkan
- am Abgrund

Fáze po poslechu = fáze reflexe

Řešení předchozího cvičení na předložky ponecháme ve zbytku vyučovací hodiny promítnuto na plátně/interaktivní tabuli a zadáme žákům další úkol. Předpokládáme, že následující cvičení pro ně bude spíše opakováním, pro námi zvolený cíl ale tento krok považujeme za velmi důležitý. Předložíme žákům pádovou tabulku (viz aktivita číslo dvě na pracovním listě) a chceme, aby do ní doplnili členy.

Řešení tabulky:

	Maskulinum	Femininum	Neutrum	Plural
1. Nominativ	DER	DIE	DAS	DIE
2. Genitiv	DES	DER	DES	DER
3. Dativ	DEM	DER	DEM	DEN + N
4. Akkusativ	DEN	DIE	DAS	DIE

Je zřejmé, že v písničce nejsou uvedeny všechny základní předložky, jež se ke konkrétním pádům vztahují, proto se v následujícím kroku pokusíme se žáky list předložek s Dativem, Akkusativem a s Wechselpräpositionen zkompletovat. Dbáme na to, aby žáci jednotlivé předložky pouze nevyjmenovávali, ale aby vždy s konkrétní předložkou uvedli i nějaký příklad. Jednotlivé předložky pak zapisujeme k příslušným pádům na tabuli.

Řešení – kompletní seznam základních předložek a pádů:

Präpositionen mit DATIV (3. Fall):

- AUS
- BEI
- MIT
- NACH
- VON
- ZU
- GEGENÜBER
- SEIT

Präpositionen mit Akkusativ (4. Fall):

- DURCH
- FÜR
- GEGEN
- OHNE
- UM

Präpositionen mit Dativ und Akkusativ (3. und 4. Fall) = „Wechselpräpositionen“:

- AN
- AUF
- HINTER
- IN
- NEBEN
- ÜBER
- UNTER
- VOR
- ZWISCHEN

Po vyvození výše uvedené tabulky se s žáky vrátíme k úkolu, který měli ve skupinách plnit v úvodu celé hodiny. Jednotlivé skupiny dostanou nyní za úkol si jednotlivá spojení, která napsala, zkontrolovat pomocí seznamu předložek a příslušných pádů.

V samotném závěru žákům pustíme novou verzi písně z roku 2020. Závěr hodiny věnujeme hodnocení dané písně a dáme žákům dostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru na danou píseň. Z našeho pohledu by mohla být zajímavá diskuse nad porovnáním staré a nové verze písně, která by jistě pro žáky mohla být velice zajímavá a atraktivní.

Další náměty na práci s písní:

V rámci této písně doporučujeme vyzkoušet následující webový odkaz - <https://lyricstraining.com/de/play/tokio-hotel/durch-den-monsun/HZDLkEvHxZ>.

Úkolem žáků je zde na základě poslechu písně doplňovat (buď vybírat, nebo vpisovat) jednotlivá slova z textu písně. Tuto aktivitu považujeme za velmi vhodnou k trénování poslechu.

Využít můžeme i dvou verzí dané písničky. Žáky můžeme rozdělit do dvou skupin podle toho, která verze se jim více líbí. Tyto skupiny pak budou mít za úkol nalézt argumenty, které by členy druhé skupiny mohly přesvědčit o tom, že je jimi zvolená verze lepší.

6.2.2 Pracovní list k písni *Durch den Monsun*

Grammatik – Präpositionen im Deutschen, Tokio Hotel: *Durch den Monsun*

1. Hören Sie das Lied und unterstreichen Sie im Text alle Präpositionen.

Das Fenster öffnet sich nicht mehr	Bis kein Regen mehr fällt
Hier drin' ist es voll von dir und leer	Gegen den Sturm
Und vor mir geht die letzte Kerze aus	Am Abgrund entlang
Ich warte schön 'ne Ewigkeit	Und wenn ich nicht mehr kann, denke ich
Endlich ist es jetzt soweit	daran
Da draußen zieh'n die schwarzen Wolken	Irgendwann laufen wir zusammen
auf	Weil uns einfach nichts mehr halten kann
	Durch den Monsun
Ich muss durch den Monsun	
Hinter die Welt	Hey! Hey!
Ans Ende der Zeit	
Bis kein Regen mehr fällt	Ich kämpf' mich durch die Mächte hinter
Gegen den Sturm	dieser Tür
Am Abgrund entlang	Werde sie besiegen und dann führen sie
Und wenn ich nicht mehr kann, denke ich	mich zu dir
daran	
Irgendwann laufen wir zusammen	Dann wird alles gut
Durch den Monsun, dann wird alles gut	Dann wird alles gut
	Wird alles gut
'n halber Mond versinkt vor mir	Alles gut...
War der eben noch bei dir	
Und hält er wirklich was er mir verspricht	Ich muss durch den Monsun
Ich weiß, dass ich dich finden kann	Hinter die Welt
Hör deinen Namen im Orkan	Ans Ende der Zeit
Ich glaub' noch mehr dran glauben kann	Bis kein Regen mehr fällt
ich nicht	Gegen den Sturm
	Am Abgrund entlang
Ich muss durch den Monsun	Und wenn ich nicht mehr kann, denke ich
Hinter die Welt	daran
Ans Ende der Zeit	Irgendwann laufen wir zusammen

Weil uns einfach nichts mehr halten kann
Durch den Monsun
Durch den Monsun
Dann wird alles gut

Durch den Monsun
Dann wird alles gut

2. Ergänzen Sie die Tabelle.

	Maskulinum	Femininum	Neutrum	Plural
1. Nominativ				
2. Genitiv				
3. Dativ				
4. Akkusativ				

6.3 Didaktizace písně pro úroveň B1 dle SERR – *Ausländer*

6.3.1 Metodický list k písni *Ausländer*

Odkaz na píseň:

https://www.youtube.com/watch?v=pat2c33sbog&ab_channel=RammsteinOfficial

Cílová skupina, jazyková úroveň studentů: B1

Navržené téma: Reisen und Sprachenlernen

Čas potřebný pro realizaci aktivity: přibližně dvě vyučovací hodiny 90 minut

Cíl: Žáci na základě poslechu písně a návodných aktivit rozpoznají v německém textu cizí jazyky, hovoří o důležitosti znalostí cizích jazyků v dnešním globalizovaném světě a uvědomí si rozdíly mezi různými kulturami.

Dílčí cíle:

- Žáci si zopakují základní německé spojky a pravidla slovosledu po těchto spojovacích výrazech.
- Žáci reprodukují vyslechnutý text a formulují vlastní názor na danou píseň. Žáci hovoří o hudební tvorbě skupiny Rammstein a zaujímají k ní postoj.
- Žáci pracují s cizojazyčným slovníkem a s gramatickými přehledy.

Důkazy o učení: skupinová diskuse (různé názory, argumentace, vyslechnutí názoru ostatních apod.) a následná prezentace před třídou, zápisky ze skupinové práce, text pojednávající o muži z písně (první a druhá sloka, popis muže)

Východiska:

Žáci jsou schopni spolupracovat ve skupině, vyslechnout a respektovat názory ostatních a argumentačně si obhájit svá vlastní tvrzení.

Žáci jsou schopni soustředěně poslouchat, orientovat se v textu písně, vyhledávat v něm určité informace a vést o textu jako celku věcnou debatu.

Žáci jsou schopni vyjádřit vlastní dojmy z poslechu písně.

Žáci jsou schopni na základě vyslechnutí písně vytvořit text s požadovanými informacemi.

Úkoly k písni:

Fáze před poslechem = fáze evokace

Na úvod se snažíme co nejvíce zaktivovat prekoncepty a připravit žáky na téma, kterému se budeme v průběhu dvou vyučovacích hodin věnovat. Volíme proto aktivitu, v níž žáci mluví o vlastních zkušenostech a mohou tak využít své vlastní zážitky z cestování a dovolených. Sdělíme žákům, že se budeme věnovat tématu Reisen und Sprachenlernen, rozdělíme je do skupin po dvou/třech lidech a dáme jim pracovní list k aktivitě číslo jedna. Úkolem žáků je ústně zodpovědět předkládané otázky a komunikovat na toto téma s ostatními žáky ve skupině. Vyučující řekne studentům, že poté budou mít za úkol popsat dovolenou někoho ze svých spolužáků ze skupiny. Učitel v průběhu této aktivity obchází skupiny a v závěru vyzve několik žáků, aby promluvili o tom, co se dozvěděli od spolužáků ve skupině. Tímto krokem se snažíme přimět žáky k tomu, aby se danému tématu opravdu věnovali a zkusili si některé informace zapamatovat.

Fáze při poslechu = fáze uvědomění

Základní fakta, která lze žákům říct před prvním poslechem písně:

- autor: hudební skupina Rammstein
 - rok vzniku: 2019
 - žánr: rock
- píseň sklídila velký úspěch, album láme rekordy co se prodejnosti týče
 - mnoho provokace, která je pro skupinu Rammstein typická

Ještě před prvním poslechem písně se žáků zeptáme na následující otázku:

Wer ist ein Ausländer?

Návrhy řešení/odpovědí:

- Ein Ausländer ist jemand, der in einem anderen Land wohnt.
- Ein Ausländer ist jemand, der die Kultur (Geschichte, Feste und Bräuche, Musik, Literatur usw.) und die Sprache eines Landes nicht kennt.
- Ein Ausländer ist jemand, der uns fremd ist und der aus dem Ausland kommt.
- Ein Ausländer ist jemand, der zu uns nicht gehört.
- Ein Ausländer ist jemand, der anders als die anderen Menschen in einer Gesellschaft ist.

V návaznosti na tuto debatu zopakujeme žákům, že uvidí klip, který je jistým způsobem velmi provokativní a vzhledem k některým záběrům je spíše nevhodný pro děti, na střední škole u maturantů se však využití tohoto klipu nebráníme. Klip zobrazuje skupinu německých obyvatel, která připlula na malý ostrov, jenž je obýván kmenem místních domorodců. V klipu jsou zobrazeny přírodní krásy, ale též kultura a zvyky místního obyvatelstva. Z provokativních záběrů můžeme zmínit zejména tance u ohně, popíjení alkoholu,

ale třeba i zobrazení nahých ženských těl apod. Už samo o sobě téma, které odpovídá názvu písně = „cizinec“, je ve spojení s Německem a uprchlickou vlnou, kterou Německo zažilo před několika lety, velmi aktuální a provokativní. Výše uvedená fakta můžeme před poslechem písně žákům stručně shrnout, neboť je pokládáme směrem k vnímání písně jako celku za klíčová a vzhledem k realitě německy mluvících zemí za podstatná.

V rámci následující aktivity pustíme žákům pouze úvodní dvě sloky celé písně. Nejprve žákům tyto dvě sloky jen pustíme, před druhým poslechem těchto slok jim pak zadáme úkol, viz aktivita 2, který spočívá v tom, že mají vlastními slovy popsat to, jaký je muž, který tuto píseň zpívá. V případě potřeby mohou žáci využít i text této části, který by jim ke splnění tohoto úkolu mohl pomoci. Po druhém poslechu, tedy ještě předtím, než žáci začnou psát, se žáků zeptáme, zda textu rozumí. Předpokládáme, že některá slova budou žákům činit problém, proto se jim se snažíme německy vysvětlit, uvést synonyma, antonyma, popsat je apod., díky čemuž si žáci zároveň i rozšíří slovní zásobu.

Návrhy řešení/odpovědí:

Slova či slovní spojení, u kterých předpokládáme, že by mohla žákům činit obtíže.

Navrhujeme sémantizaci vysvětlením, uvedením synonym či popisem:

Sprachschatz = eine Menge der Wörter einer Sprache, Vokabular, Wortschatz

das Schwert = die Waffe, mit der die Ritter gekämpft haben, es ist lang, spitzig und scharf

Wortgefecht = das Wort und das Gefecht = der Kampf

das Geschlecht = entweder ein Mann oder eine Frau

verschwinden (min. verschwunden) = schnell weggehen, **Beispiel:** *Jemand war im Zimmer und dann ist er schnell verschwunden.* = er war nicht mehr da.

Ein Text über den Mann:

Der Mann liebt reisen und reist sehr viel. Er hat schon viele Länder und viele Orte besucht und spricht viele Sprachen. Er sagt, dass seine Sprache international ist. Das bedeutet, er beherrscht viele Sprachen und kann auch mit den Menschen im Ausland sehr gut kommunizieren. Sein Wortschatz ist gut. Er mag auch die Frauen. Er schläft mit den Frauen sehr oft, er hat aber immer eine andere Frau.

Vytvořené texty necháme několik žákům přečíst, v závěru vyučovací hodiny si je můžeme ke kontrole vybrat od všech žáků, abychom jim mohli dát zpětnou vazbu k jejich písemnému projevu.

V následující fázi se zaměříme na práci s refrémem písně. Žáky rozdělíme do tří-čtyřčlenných skupin a rozdáme jim pracovní materiál k aktivitě tři. Žáci dostanou celý refrén rozstříhaný na lístečkách a jejich úkolem je na základě poslechu písně text seřadit tak, jak jde za sebou. Poté žáky vyzveme, aby se vyjádřili k tomu, jaké jazyky se v textu refrénu objevují,

pojmenovali je německy a zkusili říct, co příslušná slovní spojení znamenají. V této fázi zapojujeme rovněž znalosti žáků z jiných cizích jazyků, výrazným způsobem zde proto podporujeme mezipředmětové vztahy. V případě potřeby dovolíme žákům využít papírový/internetový slovník. Poté se žáky zadanou prací zkontrolujeme.

V rámci této aktivity můžeme žákům namísto nastříhaných lístečků předložit pracovní list s danými částmi textu s tím, že žáci budou mít za úkol dané části očíslovat tak, jak jdou v refrénu za sebou.

Řešení aktivity číslo 3:

Ich bin Ausländer (Ausländer)

Mi amor, mon chéri

Ausländer (Ausländer)

Ciao, ragazza, take a chance on me

Ich bin Ausländer (Ausländer)

Mon amour, Я люблю тебя

Ein Ausländer (Ausländer)

Come on, baby, c'est, c'est, c'est la vie

Mi amor = spanisch □ Meine Liebe

mon chéri = französisch □ ein Liebling, ein Schatz, ein Schätzchen

Ciao, ragazza = italienisch □ Hei, Mädchen/Mädel

take a chance on me = englisch □ Gib mir eine Chance!

Mon amour = französisch □ meine Liebe

Я люблю тебя = russisch □ Ich liebe dich

Come on, baby = englisch □ Komm schon, Kleines

c'est, c'est, c'est la vie = französisch □ es ist das Leben...

Fáze po poslechu = fáze reflexe

V následující části zadáme žákům úkol, jehož cílem je zopakovat si základní německé spojky a slovosled ve větě. Námi navrhované začátky vět vychází z textu písně a z videoklipu. Doporučujeme, aby žáci v průběhu tohoto úkolu pracovali ve dvojicích a v případě potřeby mohou využít gramatické přehledy. V případě, že žáci ještě některé uvedené spojovací výrazy neznají, je potřeba jim je pomocí vzorových vět přiblížit a představit. Uvedené věty (viz aktivita 4) můžeme žákům rozdat vytištěné na lístečcích, případně je promítnout na plátno/interaktivní tabuli a žáci je mohou psát do sešitu. Upozorníme žáky na to, že bychom uvítali, kdyby dané věty vztahovali k tématu, o kterém je v hodině řeč, tedy Reisen und Sprachenlernen.

Návrhy řešení aktivity číslo 4:

Der Deutsche ist ein Mann, **der** viele Sprachen spricht.

Je mehr Sprachen man beherrscht, **desto** bequemer kann man reisen.

Als der Mann auf die Insel gefahren ist, war er durch die Natur bezaubert.

Dort waren viele Menschen, **die** sehr freundlich waren.

Er ist dorthin angekommen, **ohne dass** er wusste, wohin er fuhr.

Die Menschen auf der Insel sahen so aus, **als ob** sie nie traurig sind.

Wenn man in der heutigen Zeit keine Fremdsprachen spricht, ist es besser mit anderen Menschen zu reisen.

Die Menschen auf der Insel benehmen sich so, **als ob** sie den Mann kannten.

Ich möchte auf diese Insel auch fahren, **weil** ich diese Atmosphäre sehr schön finde.

Der Mann reist viel, **da** er Reisen liebt.

S ohledem na současnou situaci související s pandemií koronaviru navrhujeme pro odlehčení žákům ukázat i následující krátký text, který s námi probíraným tématem velmi úzce souvisí. Vzhledem k pandemii je nyní cestování významně omezeno, což nahrává vzniku různých jazykových hříček. Jednu z nich (aktivita 5) volíme i my, neboť se domníváme, že hrou s jazykem se žáci mohou mnohému naučit. Nejprve žákům text ukážeme, vyzveme je, aby zkusili rozluštit, která německá slova se v něm skrývají a poté chceme, aby zkusili žáci vymyslet další podobné tvary.

Návrhy řešení aktivity číslo 5:

Das sind meine Reiseziele 2020:

- Haustralien – Haus und Australien
- Sofambik – Sofa und Mosambik
- Kloronto – Klo und Toronto
- Bangladusche – Bangladesch und Dusche
- Balkongo – Balkon und Kongo
- vielleicht gibt es noch einen Abenteuertrip nach Parkistan. – Park und Pakistan

Závěrečnou fázi věnujeme diskusi o tom, co si žáci o uvedené písni myslí. Zeptáme se jich, jak se jim píseň líbila a dáme jim dostatek prostoru proto, aby vyjádřili své pocity a dojmy. Diskuse může krátce pokračovat tím, že žáci obecně promluví o tvorbě hudební skupiny Rammstein, neboť je v České republice velice známá a mezi mnohými i také velmi oblíbená. V závěru také se žáky shrneme důležitost znalostí cizích jazyků v dnešní době a zeptáme se na jejich názor, proč tomu tak je.

Další náměty na práci s písní:

V závěrečné fázi lze místo námi připraveného gramatického cvičení navázat na text, který žáci psali o muži z videoklipu na základě poslechu první a druhé sloky. Tento text představuje „obraz Evropana“, přičemž úkolem žáků nyní bude vytvořit na základě zhlédnutí klipu text o obyvatelích ostrova, na kterém se klip natáčel. Cílem je porovnat obraz již zmíněného muže a život lidí z kmene na opuštěném ostrově. Jako pomůcku můžeme žákům předložit tabulku s jevy, které mohou porovnávat, viz aktivita číslo 6.

V návaznosti na námi výše předkládané aktivity můžeme zadat žákům domácí úkol, který bude spočívat v přípravě cesty do nějaké exotické destinace. Žáci budou mít za úkol udělat podrobný a konkrétní plán své cesty, sepsat, co vše bude potřeba zařídit. Chceme, aby se žáci nad daným úkolem skutečně zamysleli, a proto jim připomeneme i detaily, o kterých bychom rádi slyšeli – potřeba očkování, zařízení důležitých dokumentů jako jsou například víza, výměna peněz do cizí měny, zjištění kulturních a náboženských odlišností oproti své domovině, kolik je bude pobyt stát, jak budou cestovat, jaké tam bude počasí, kde budou bydlet apod. Tyto informace si žáci poznamenají formou bodů a v následující hodině o nich budou referovat. Návrhy možných destinací – Turecko, Egypt, USA, Brazílie, Dubai, Filipíny, Kanada, Singapur, Čína apod.

6.3.2 Pracovní list k písni *Ausländer*

Reisen und Sprachenlernen

1. Lesen Sie die folgenden Fragen und antworten Sie:

Wann waren Sie zum letzten Mal im Urlaub im Ausland?

Wie lang war die Reise?
Wie lange sind Sie in diesem Land geblieben?

Wie sind Sie dorthin gefahren?
Welche Möglichkeiten hatten Sie?

Mit wem sind sie dorthin gefahren?
Wo und wie haben Sie dort gewohnt?

Was haben Sie im Urlaub gemacht?
Wie haben Sie den Urlaub gefunden?

2. Hören Sie das Lied (erste und zweite Strophe) und beschreiben Sie mit ihren eigenen Wörtern den Mann, der dieses Lied singt. Wie ist er und was sagt er über sich selbst?
Falls Sie Hilfe brauchen, schauen Sie sich den Text von diesen zwei Strophen an.

Ich reise viel, ich reise gern
 Fern und nah und nah und fern
 Ich bin zuhause überall
 Meine Sprache: International
 Ich mache es gern jedem recht
**Ja, mein Sprachschatz ist nicht
 schlecht**
Ein scharfes Schwert im Wortgefecht

Mit dem anderen Geschlecht
 Ich bin kein Mann für eine Nacht
 Ich bleibe höchstens ein, zwei Stunden
 Bevor die Sonne wieder lacht
 Bin ich doch schon längst verschwunden
 Und ziehe weiter meine Runden

3. Wie ist der Text des Liedes? Welche Sprachen kann man im Refrain hören? Was bedeuten die Aussagen in diesen Sprachen, verstehen Sie die Bedeutung?

- Ich bin Ausländer (Ausländer)
- Mi amor
- mon chéri
- Ausländer (Ausländer)
- Ciao ragazza
- take a chance on me

- Ich bin Ausländer (Ausländer)
- Mon amour
- Я люблю тебя
- Ein Ausländer (Ausländer)
- Come on baby
- c'est (c'est c'est) la vie

4. Lesen Sie den Text des Liedes noch einmal und schreiben Sie die folgenden Sätze bis zum Ende. Achten Sie dabei auf die Konjunktionen und Wortfolge.

- Der Deutsche ist ein Mann, **der** _____
- Je** mehr Sprachen man beherrscht, _____
- Als** der Mann auf die Insel gefahren ist, _____
- Dort waren viele Menschen, **die** _____
- Er ist dorthin angekommen, **ohne dass** _____
- Die Menschen auf der Insel sahen so aus, **als ob** _____
- Wenn** man in der heutigen Zeit keine Fremdsprachen spricht, _____
- Die Menschen auf der Insel benehmen sich so, **als ob** _____
- Ich möchte auf diese Insel auch fahren, **weil** _____
- Der Mann ist viel gereist, **da** _____

5. Lesen Sie den folgenden Text. Welche Wörter kann man in diesem Text finden?

Das sind meine Reiseziele 2020:

- Haustralien
- Sofambik
- Kloronto
- Bangladusche
- Balkongo
- vielleicht gibt es noch einen Abenteuertrip nach Parkistan.

DALŠÍ NÁMĚTY NA PRÁCI S PÍSNÍ:

6. Nutzen Sie die folgende Tabelle und vergleichen Sie das Leben in Deutschland (Europa) und auf der Insel, die Sie in dem Video gesehen haben.

Kleidung
Aussehen der Menschen
Größe der Familie
Wie funktioniert die Familie?
Einfluss der Religion
Feste und Bräuche
Essen

7 Diskuse výsledků a doporučení

V předvýzkumné fázi bylo naším cílem zjistit a popsat současnou situaci využití písní v hodinách německého jazyka a odhalit, kdy a proč dochází k využívání písní v hodinách němčiny. Nami zvolený postup se v této fázi částečně shoduje s postupem Besedové (2017), jež prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťovala individuální vztah žáků cizích jazyků k hudbě, zabývala se však také rozdíly ve využívání hudby v hodinách různých cizích jazyků či problematikou typů hudby, jež je do hodin cizích jazyků zařazována. Zároveň také shodně jako my obrátila pozornost k vyučujícím cizích jazyků a přišla se závěrem, že čeští učitelé cizích jazyků hudbu ve výuce spíše nevyužívají, neboť sami neumí zpívat. Učitelé německého jazyka navíc mají dle jejího zjištění k hudbě spíše negativní vztah a když už hudbu do svých hodin zařazují, pak především coby prostředek motivace žáků k výuce němčiny. (Besedová, 2017, 95) V tomto případě byla naše zjištění v rozporu s poznatky Besedové. Nami oslovení vyučující německého jazyka se k problematice využití písní stavěli veskrze pozitivně.

Oslovení pedagogové si sami uvědomují, že podobné aktivity žáky baví a jsou pro ně atraktivní. Kritické postoje jsme zaznamenali pouze u dvou vyučujících ze středních škol, kteří se k naší vybrané metodě stavěli negativně, neboť obecně nebyli příliš nakloněni inovacím, případně neměli ve škole odpovídající techniku, která by jim umožnila danou metodu funkčně uplatnit. Ostatní vyučující se shodli na tom, že se jedná o metodu, která je velmi vhodná, avšak velmi náročná na přípravu, což je mnohdy důvodem k tomu, proč není využívána častěji nežli jednou-dvakrát měsíčně, jak zjistil náš výzkum. Obecně tak lze konstatovat, že by učitelé ocenili vícero dostupných materiálů, které by jim usnadnily práci s přípravou daných aktivit a které by jim poskytly metodickou oporu. Domníváme se, že tyto materiály by mohly vyučujícím pomoci také ve vnímání využívání písní směrem k rámcovým vzdělávacím programům, neboť by jim mohly ukázat, že didakticky správně a funkčně sestavené aktivity mohou směřovat k osvojení klíčových kompetencí a očekávaných výstupů stejně tak jako jakékoliv jiné aktivity, jež jsou ve výuce běžně využívány.

Nami provedené šetření u žáků vycházelo ze stejného předpokladu jako již zmíněný výzkum Besedové (2017), a sice, že žáci základních a středních škol mají hudbu rádi, a proto hodnotí její zařazování do výuky cizích jazyků pozitivně. Tento předpoklad byl po vyhodnocení získaných dat od 207 respondentů, žáků základních a středních škol,

potvrzen, neboť naprostá většina žáků hodnotila aktivity spojené s využitím písní ve výuce pozitivně, což nám potvrdili také již zmínění dotazovaní vyučující. Jako problematické se v současném stavu využití písní dle našich zjištění jeví úzké spektrum využívaných aktivit, které jsou do výuky ve spojení s využitím písní zařazovány. Zatímco na základní škole lze na jazykové úrovni A1 přijmout argument, že jazyková výbava žáků ještě není na dostatečné úrovni pro komplexní práci s písní, na vyšších úrovních již tento argument dle našeho názoru nemůže být akceptován a nelze předpokládat, že stále stejné aktivity, jako je kupříkladu doplňování slov do textu, odpovídání na otázky vztahující se k obsahu písně či překlad textu písně, budou žáky bavit. Dle našich zjištění jsou právě tyto aktivity nejčastěji využívány jak na základních školách, tak na školách středních. Zde jsou zároveň písně využívány nejčastěji coby prostředek fonetických cvičení zaměřených na trénink správné výslovnosti či prostředek relaxační fáze hodiny.

Zatímco žáci na základních školách hodnotí tyto aktivity většinou spíše pozitivně, středoškoláci jsou k nim významně kritičtější a od výuky cizího jazyka očekávají více diskuse a větší různorodost zařazovaných aktivit, čemuž lze směrem k jejich věku, vyspělejšímu vyjadřování, ale také vyšší jazykové úrovni, rozumět. Bylo zjištěno, že komplexní práce s písní se uplatňuje spíše jen na gymnáziích, kde nám studenti maturitního ročníku potvrdili, že podobnou práci považují za inovativní, přínosnou a efektivní. Důvodů, proč tomu tak je, lze jmenovat hned několik – jazyková úroveň B1 již žákům umožňuje v cizím jazyce komunikovat daleko více než na nižších úrovních, čemuž obecně nahrává také věk a míra inteligence těchto studentů, jejichž vyjadřování je obecně vyspělejší, chtějí sdílet své názory a pocity a rádi diskutují nad aktuálními tématy.

Na základě zjištění, jež vyplynula z dotazníkového šetření mezi učiteli a žáky základních a středních škol, ale také z rešerše pedagogických dokumentů a odborné literatury, byly sestaveny výukové aktivity, jež si kladou za cíl ukázat vyučujícím německého jazyka škálu různorodých možností, jak lze s písněmi v hodinách němčiny pracovat. Tímto krokem se snažíme navázat na již zmíněný problém nedostatku vhodných materiálů, s nimiž by mohli vyučující pracovat, neboť v tomto směru lze z našeho pohledu spatřovat největší nedostatek současného stavu. V průběhu expertních rozhovorů došlo k výběru tří nejvhodnějších aktivit pro každou jazykovou úroveň dle SERR a tyto aktivity pak byly ověřeny přímo ve výuce němčiny. V návaznosti na přímou verifikaci aktivit v praxi můžeme shrnout poznatky námi provedeného šetření.

Struktura předkládaných didaktických aktivit odpovídá třífázovému modelu E-U-R tak, jak ho popisují Štěpáník a Šmejkalová (2016, 51), viz kapitola 2.2.3. Tento model se vzhledem k charakteru a podobě daných aktivit ukázal být velmi vhodným, což nám potvrdila i zpětná vazba žáků, kteří byli na hodinách přítomni. Aktivity, jež jsou rozvrženy do fází evokace, uvědomění a reflexe, na sebe logicky navazují, a v každé fázi posouvají žáky kupředu směrem ke stanovenému cíli. Zúčastnění pozitivně hodnotili zejména různorodost vybraných aktivit a časté střídání sociálních forem práce, což se jim zdálo nejen zábavné, ale také motivující. V dané situaci se potvrdilo, že tento model, jenž respektuje principy přirozeného učení, sleduje potřeby učícího se jedince a dává mu dostatek prostoru pro práci s daným tématem v rámci dané didaktické situace, je vhodný také proto, že se snaží vždy danou problematiku vztahovat k osobní zkušenosti učících se jedinců, což se zúčastněným žákům líbilo. Zejména žáci na úrovni B1 ocenili, že mohli v průběhu aktivit vztahujícím se k písni diskutovat a vyjadřovat svůj názor. Závěrem lze říct, že třífázový model E-U-R lze považovat za dobrou volbu, neboť díky němu bylo možné připravit ke zvoleným písňím komplexní aktivity, jež směřují ke stanovenému cíli, a proto ho lze doporučit i pro další aktivity volené v rámci využití písni v hodinách němčiny.

Ověřování aktivit pro úrovně A2 a B1 v praxi potvrdilo, že drobnou překážkou může být časová dotace potřebná pro realizaci jednotlivých výukových situací. Žákům bylo na počátku druhé vyučovací hodiny (v jiný den) potřeba připomenout, v jaké fázi skončila minulá hodina. S ohledem na fakt, že většina žáků hodnotila proběhlou výuku pozitivně a uvedla, že je aktivity bavily, neměli s návazností problémy, uvědomujeme si však, že tento fakt může způsobit jisté potíže. Vzhledem k dalšímu možnému zkoumání této problematiky lze proto doporučit zaměřit se na přizpůsobení daných aktivit na jednu vyučovací hodinu. Jak již bylo zmíněno, většina žáků hodnotila proběhlé vyučovací hodiny pozitivně, i tak se však našli v každé skupině jedinci, kteří byli při hodnocení kritičtí, neboť zvolená hudba neodpovídala jejich hudebnímu stylu. I tento fakt musíme v roli vyučujících cizího jazyka respektovat.

Obecně však můžeme konstatovat, že verifikace daných aktivit v praxi podle připravených metodických pokynů proběhla bez problémů a ani po diskusi s vyučujícími příslušných tříd, kteří byli v průběhu vyučovacích hodin přítomni, nedošlo k úpravě předkládaných aktivit. Domníváme se, že všechny aktivity mohou být modifikovány tak, aby lépe vyhovovaly jakékoliv zvolené skupině žáků.

Toto posouzení je však čistě individuální a záleží na subjektivním rozhodnutí konkrétního vyučujícího, jenž danou skupinu žáků zná.

Z výše uvedeného vyplývá, že metoda využití písní ve výuce německého jazyka je pro žáky velmi atraktivní, neboť propojuje výuku s něčím, co většinu žáků denně obklopuje a baví, sice s hudbou. Písně mohou být využity za různým účelem – nácvik výslovnosti, vyvozování gramatických struktur, rozšiřování slovní zásoby apod., aktivity směřující k těmto písním však musí být připraveny komplexně a logicky, neboť jen tak může být výuka pro žáky přínosná, efektivní a také motivující. Provedené šetření dokázalo, že vytvořené aktivity odpovídají také základním kurikulárním dokumentům, jimiž se řídí celý systém českého školství. Potvrdilo se také, že písně mohou být ve výuce německého jazyka efektivně a funkčně využity také jako prostředek zapojení mezipředmětových vztahů, díky čemuž žáci poznávají svět komplexněji a osvojují si konkretizované výstupy a klíčové kompetence bez ostrých hranic mezi jednotlivými vyučovými předměty. V tomto směru se prokázalo, že tematické přesahy navržených aktivit do jiných vyučovacích předmětů či do průřezových témat jsou velmi časté a uplatňují se ve velké míře, viz kapitola 3.4.

Zmínit můžeme například priority zmíněné ve Strategii vzdělávací politiky do roku 2020, jež si klade mimo jiné za cíl zlepšovat kvality vzdělávání na druhém stupni základní školy, k čemuž cílí i tato práce. Zásady a priority uvedené v tomto dokumentu pak dále rozvíjí Strategie 2030+, viz kapitola 1.1.1, jejímž cílem je například větší zaměření na získávání kompetencí, které jsou v současné společnosti potřebné pro aktivní občanský, profesní i osobní život. S tím pak souvisí nutné inovace vzdělávacích obsahů v rámcových vzdělávacích programech i způsobů výuky v českých školách, tedy změna organizace, metod a forem vzdělávání, ale také zavádění nových a inovativních metod. Využití písní ve výuce cizích jazyků lze z našeho pohledu zcela jistě označit jako novou a inovativní metodu, která si klade za cíl zlepšit a zkvalitnit výuku cizích jazyků obecně. (MŠMT, 2020, online)

Jak bylo zjištěno, písně mohou hrát ve výuce německého jazyka důležitou roli coby relaxační prostředek, jejich didaktický potenciál je však z našeho pohledu mnohem větší, což se snaží dokázat i námi navrhované výukové aktivity. Ty mají zároveň za cíl stát se metodickou oporou vyučujících němčiny a také inspirací, jak lze s písněmi funkčně, systematicky a efektivně pracovat, neboť ukazují, jak vhodným a účinným prostředkem

k osvojení komunikační kompetence písňe jsou. Jsme přesvědčeni o tom, že písňe skýtají velký didaktický potenciál, je však zapotřebí se této problematice i nadále věnovat v budoucnu.

Směrem k dalšímu výzkumu navrhuje věnovat pozornost zejména konkrétním možnostem, jak lze písňe ve výuce německého jazyka využít. Vyjdeme-li z výsledků našeho šetření, není pochyb o tom, že právě konkrétní způsoby a možnosti práce s písni představují oblast, kterou současná pedagogická praxe nejvíce postrádá. K tomuto kroku lze z našeho pohledu přistoupit hned několika možnými způsoby. S ohledem na kurikulární dokumenty, konkrétně pak na konkretizované výstupy a klíčové kompetence, jež stanovují rámcové vzdělávací programy, můžeme za vhodný postup pokládat ten, jenž se zaměří na představení a popis aktivit vztahujícím se k písni dle jednotlivých základních dovedností – poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, mluvení a psaní. Námi předkládané didaktické aktivity směřují primárně k osvojení komunikační kompetence a byly vytvořeny komplexně s cílem ukázat co možná nejvíce různorodých aktivit. Jsme však toho názoru, že vytvoření aktivit vztahujících se ke konkrétním čtyřem jazykovým dovednostem by celou problematiku využití písni ve výuce němčiny výrazně obohatilo a posunulo kupředu.

Závěr

Zpracování diplomové práce vychází z přesvědčení, že písně nemusí být pouze oblíbenou volnočasovou aktivitou, nýbrž také velmi vhodným, efektivním a atraktivním materiálem, s nímž je možné pracovat ve výuce cizích jazyků. Cílem této práce proto bylo přispět k řešení problematiky využití písní ve výuce německého jazyka.

Prostředkem k naplnění tohoto cíle bylo nejprve na základě studia odborné literatury popsat a přiblížit základní teoretické problémy a pojmy, jež jsou pro námi zkoumanou oblast relevantní. Jedná se zejména o shrnutí základních informací vztahujících se ke kurikulárním dokumentům s důrazem na to, jaké postavení v nich má právě výuka německého jazyka. Přiblíženy jsou cíle výuky německého jazyka se zaměřením na osvojování komunikační kompetence a prostor je věnován také základním metodickým konceptům výuky německého jazyka s detailním popisem toho, jak lze v rámci jednotlivých koncepcí využít hudbu. V poslední teoretické části je věnována pozornost vybraným psychologicko-pedagogickým problémům, jež se vztahují k námi zvolenému tématu – individuální zvláštnosti žáků, vývojové zvláštnosti pubescentů a adolescentů coby cílové skupiny navrhovaných výukových situací, funkce hudby v cizojazyčné výuce, využití písní coby prostředku mezipředmětových vztahů a konečně také motivace a její vliv na výsledky vzdělávacího procesu.

Cílem našeho vlastního šetření, které je předmětem praktické části této práce, bylo na základě dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů s žáky a učiteli základních a středních škol zjistit a popsat současnou situaci využití písní v hodinách německého jazyka a odhalit, kdy a proč dochází k využívání písní v hodinách němčiny jako cizího jazyka. Tento cíl se podařilo naplnit a na základě zjištěných dat lze konstatovat, že žáci i učitelé se využití písní v hodinách německého jazyka vůbec nebrání, ba právě naopak. Největším problémem současného stavu je dle našich zjištění nedostatek vhodných materiálů, které by vyučujícím poskytly metodickou oporu. Žáci pak za největší problém označovali nedostatek různorodých aktivit, které jsou ve spojení s písní do výuky zařazovány.

V návaznosti na to bylo naším dalším cílem vytvořit soubor devíti metodických a pracovních listů pro úroveň A1, A2 a B1 dle SERR a prezentovat tak možné způsoby práce s písní v hodinách německého jazyka, které se opírají nejen o poznatky z odborné literatury uvedené v teoretické části, ale také z námi provedeného výzkumného šetření a z expertních rozhovorů. Díky těmto aktivitám jsme chtěli poukázat na pozitivní vliv využití písní v hodinách německého jazyka při osvojování komunikační kompetence a na různé možnosti jejich využití.

Díky verifikaci vytvořených materiálů v praxi můžeme závěrem konstatovat, že soubor metodických a pracovních listů představuje pravděpodobně největší přínos předkládané práce, neboť prezentuje širokou škálu různorodých aktivit, které lze ve výuce němčiny v souvislosti se zařazením písní využít a zařadit, čímž se také podařilo naplnit námi stanovený cíl.

Resümee

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz des Liedes im Deutschunterricht als Fremdsprache. Im Mittelpunkt steht dann der Einsatz des Liedes als Mittel der Aneignung der Kommunikativen Kompetenz. Man geht davon aus, dass die Musik nicht nur die beliebte Freizeitaktivität sein kann, sondern auch ein effektives und attraktives Material, mit dem man im Deutschunterricht sehr gut arbeiten könnte. Das Ziel dieser Arbeit ist zur Lösung der Problematik des Einsatzes des Liedes im Deutschunterricht beizutragen.

Vorliegende Arbeit besteht aus zwei Teilen. Im theoretischen Teil wurden zuerst aufgrund der Recherche der Fachliteratur und der pädagogischen Dokumente die wichtigsten und für das Thema relevanten Begriffe und Probleme beschrieben und nahegebracht. Es handelt sich vor allem um das Curriculum, beziehungsweise Lehrpläne und Lehrprogramme, die den Rahmen für das ganze Ausbildungssystem bilden/darstellen. Es wurde beschrieben, welche Position eigentlich der Deutschunterricht in diesen Dokumenten hat. Man befasst sich auch mit den allgemeinen Zielen des Deutschunterrichts und die Aufmerksamkeit wurde auch den wichtigsten Methodischen Konzeptionen gewidmet, wobei im Mittelpunkt die Frage nach dem Einsatz des Liedes im Rahmen dieser Konzeptionen steht. Im letzten Kapitel des theoretischen Teiles wurden die psychologischen und pädagogischen Begriffe präsentiert, die mit dem Thema der Arbeit zusammenhängen – Entwicklungsstadium bei den Pubertierenden und Adoleszenten, Funktion der Arbeit im Deutschunterricht als Fremdsprache, Motivation der Schüler und ihr Einfluss auf die Ergebnisse des Ausbildungsprozesses und auch der Einsatz des Liedes als Mittel der Interdisziplinarität in den Schulfächern.

Der praktische Teil besteht aus der eigenen Forschung des Autors. Das Ziel dieser Forschung war zuerst die gegenwärtige Situation des Einsatzes der Lieder im Deutschunterricht zu dokumentieren. Die Daten wurden mithilfe des Fragebogens und des Gesprächs von den Schülern und Lehrern aus den Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien gewonnen. Es wurde festgestellt, dass die Lieder in der heutigen Zeit im Deutschunterricht nicht so oft verwendet werden. Die Schüler und auch die Lehrer bewerten diese Methode eher positiv, das Hauptproblem stellt vor allem der Mangel an Materialien, die den Lehrern bei der Verwendung dieser Methode helfen würden. Deshalb wurden dann aufgrund der Daten aus der Forschung des Autors und des Experteninterviews gesamt neun Arbeitsblätter zu den einzelnen Liedern für die Niveaus A1, A2 und B1 gebildet,

die den Lehrern die verschiedenen Möglichkeiten der Arbeit mit den Liedern vorstellen sollten. Zu diesen Arbeitsblättern wurden auch die methodischen Blätter mit den Hinweisen für den Unterricht gebildet. Es wurde festgestellt, dass die Lieder ein großes didaktisches Potenzial haben und sehr effektiv im Unterricht zu verwenden sind.

Die Bearbeitung hat für den Autor einen großen Beitrag geleistet. Dank der Recherche der Fachliteratur und der eigenen Forschung hat der Autor seinen Horizont in der Problematik des Einsatzes des Liedes im Deutschunterricht als Mittel der Aneignung der Kommunikativen Kompetenz erweitert, was ihm in der künftigen Arbeit des Lehrers helfen wird. Die Ergebnisse der Arbeit könnten vor allem den Lehrern an den Grundschulen und Mittelschulen helfen, indem sie mit den Liedern im Deutschunterricht effektiv arbeiten können. In dieser Hinsicht hat also die Arbeit das Ziel erfüllt.

Dieses Thema bietet ganz sicher noch viele Möglichkeiten für die weitere Bearbeitung an. Man könnte die Fallstudie auch an anderen Schulen machen. Es wäre ganz sicher sehr nutzbringend, mehrere Materialien (Arbeitsblätter und methodische Blätter) zu bilden, denn nur so könnte - unserer Meinung nach - diese Methode mehr im Deutschunterricht mehr verwendet sein.

Seznam použitých zdrojů

ANDREAS BOURANI. *Auf uns* [hudební videoklip]. 2014 [cit. 23.11.2020].
Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=k9EYjn5f_nE

BESEDOVÁ, P. *Hudba ve výuce cizích jazyků*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada).
ISBN 978-80-271-0513-7.

BRAUN, V., CLARKE, V. *Using thematic analysis in psychology* [online]. Bristol, 2006
[cit. 10.8.2020]. Dostupné z:
https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology/link/00b7d52c9e6303d840000000/download

BRONEC, J. *Motivace ve výuce cizích jazyků*. In: *Sborník prací Filosofické fakulty brněnské university* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 1991 [cit. 1.9.2020]. Dostupné z:
https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/101493/A_Linguistica_39-1991-1_10.pdf?sequence=1

BusinessInfo. *Z českých firem masivně mizí německý kapitál* [online]. Praha, 2020
[cit. 18.8.2020]. Dostupné z: <https://www.businessinfo.cz/clanky/bisnode-z-ceskych-firem-masivne-mizi-nemecky-kapital/>

BVG. *Ist mir egal* [hudební videoklip]. 2015 [cit. 23.11.2020].
Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=xvcpy4WjZMs>

CERMAT. *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Německý jazyk*
[online]. Praha, 2014 [cit. 7.7.2020]. Dostupné z: https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/NJ_Katalog_pozadavku_MZ-17-18.pdf

Česká školní inspekce. „*Informace: Alternativní metody*.“ [online]. Praha, 2014 [cit. 9.7.2020].
Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Alternativni-metody-vyuky>

Česká školní inspekce. *Tematická zpráva: Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006-2009* [online]. Praha, 2010 [cit. 6.7.2020]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/85027-podpora-a-rozvoj-vyuky-cizich-jazyku>

ČTK. *V základních školách roste zájem o ruštinu. Je třetím nejoblíbenějším jazykem.* In: *irozhlas.cz* [online]. Praha, 2019 [cit. 12.7.2020]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/rustina-zakladni-skoly-zajem-cizi-jazyky-cesky-statisticky-urad-nemcina_1902061745_ado

FLICK, U. *An introduction to qualitative research*. Los Angeles: Sage Publications, 2009.

GUEST, G. *Applied thematic analysis*. California: Sage, 2012.

HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. *Co je E-U-R? Kritické listy*. Praha: Kritické myšlení, 2006. ISSN 1214-5823.

HELENE FISCHER. *In der Weihnachtsbäckerei* [hudební videoklip]. 2019 [cit. 10.10.2020]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=aSG9_7JSHJE

HELENE FISCHER. *Helene Fischer singt "Atemlos durch die Nacht" am Brandenburger Tor WM 2014 FEIER in HD* [video]. 2014 [cit. 10.10.2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=dwWOyq35eqo>

HELENE FISCHER. *Helene Fischer – Atemlos durch die Nacht (Regen-Version)* [video]. 2015 [cit. 10.10.2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=YTjAqlyFsWw>

HELENE FISCHER, BÜLENT CEYLAN. *Helene Fischer und Bület Ceylan „Atemlos“ Heavy Metal Version at Helene Fischer Show 2019* [video]. 2019 [cit. 10.10.2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=7HoMcywbYVo>

HELENE FISCHER. *Atemlos durch die Nacht* [hudební videoklip]. 2014 [cit. 30.11.2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=haECT-SerHk>

HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997.

HENRICI, G. *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Hohengehren: Schneider Verlag, 1996. ISBN 978-3871167959.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

HRDLIČKA, M. *K otázce komunikační metody a komunikativnosti* [online]. Praha, 2005 [cit. 6.5.2020]. Dostupné z: <http://www.aucj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>

HUDECOVÁ, D. *Mezipředmětové vztahy – malé zamyšlení nad terminologií* [online]. Praha, 2010 [cit. 2.9.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/9647/?file=9647&lang=2>

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

CHODĚRA, R. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6.

JANÍKOVÁ, V. *Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-22344-9.

JANÍKOVÁ, V. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

JANÍKOVÁ, V., ANDRÁŠOVÁ, H. *Deutsch ohne Grenzen*. Brno: Tribun EU, 2015. Librix.eu. ISBN 978-80-263-0932-1.

JELÍNEK, S. et al. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN, 1976. Pomocné knihy pro učitele.

KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948.

KOŠTÁLOVÁ, H. Jak byl vyvinut třífázový model učení. *Kritické listy*. Praha: Kritické myšlení, 2002. ISSN 1214-5823.

KRONE.AT. *Sarah Connor zur Aufredung über ihren Song „Vincent“* [video]. 2019 [cit. 23.11.2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=mrzP3YHjGEI>

LearningApps.org [online]. LearningApps.org: ©2020 [cit. 23.11.2020]. Dostupné z: <https://learningapps.org/about.php>

LICHTERKINDER. *Körperteil Blues* [hudební videoklip]. 2015 [cit. 23.11.2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=iXFAunwnIxE>

LIŠKAŘ, Č. *Vývoj cizojazyčného vyučování*. In: *Sborník prací Filosofické fakulty brněnské university* [online]. Brno 1969 [cit. 9.8.2020]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112539/1_PaedagogicaPsychologica_04-1969-1_3.pdf?sequence=1

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x.

LyricsTraining.com [online]. LyricsTraining.com: ©2020 [cit. 23.11.2020]. Dostupné z: <https://lyricstraining.com/de/>

MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAX GIESINGER. *80 Millionen* [hudební videoklip]. 2016 [cit. 23.11.2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=uC08L4xxjNM>

MEREDITH, K. S., STEELOVÁ, J. L. et al. *Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 1 - 8*. Praha, 1997.

MŠMT. *Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v ČR* [online]. Praha, 2002 [cit. 21.9.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha, 2016 [cit. 8.9.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro střední odborné školy* [online]. Praha, 2016 [cit. 10.9.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2017 [cit. 2.9.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>

MŠMT. *Statistická ročenka MŠMT* [online]. Praha, 2020 [cit. 8.9.2020]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky 2020* [online]. Praha, 2014 [cit. 22.9.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. Praha, 2020 [cit. 23.9.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

NEUNER, G., HUNFELD H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. 5. Aufl. Berlin: Langenscheidt, 1997. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. ISBN 3-468-49676-1.

PEŠKOVÁ, M., KUBÍKOVÁ, K. *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků 2*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017. ISBN 978-80-261-0764-4.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 4. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-X.

PODEPŘELOVÁ, A. Rozvoj klíčových kompetence ve výuce cizího jazyka je opravdu klíčový. In: *rvp.cz* [online]. Praha, 2006 [cit. 1.6.2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/955/ROZVOJ-KLICOVYCH-KOMPETENCI-VE-VYUCE-CIZIHO-JAZYKA-JE-OPRAVDU-KLICOVY.html/>

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3674-168.

RAMMSTEIN. *Ausländer* [hudební videoklip]. 2019 [cit. 23.11.2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=pat2c33sbog>

REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, 2009.

RIBAROVA, S. *O některých aspektech využití hudby při výuce cizího jazyka: na příkladě makedonštiny*. In: *Opera Slavica* [online] Záhřeb, 2013 [cit. 7.5.2020]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/129040/2_OperaSlavica_23-2013-4_45.pdf?sequence=1

RIEMER, C. *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1997. ISBN 3871168785.

RUTOVÁ, N. *Proč právě metody kritického myšlení a fáze E-U-R*. In: *Respektneboli.eu* [online]. Praha, 2020 [cit. 10.8.2020]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/proc-prave-metody-kritickeho-mysleni-a-faze-e-u-r>

SALCEDO, S. C. *The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal* [online]. Louisiana, 2002 [cit. 9.8.2020]. Dostupné z: https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/1458/

SARAH CONNOR. *Vincent* [hudební videoklip]. 2019 [cit. 23.11.2020]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=qkrrqTEH_zg

SARAH CONNOR. *Vincent* [hudební videoklip]. 2019 [cit. 23.11.2020]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=_rrK-AwCzEI

SPASS MUSSEIN. *Polizisten hören Helene Fischer's „Atemlos“ im Polizeiauto* [video]. 2014 [cit. 30.10.2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=naiLVvuPCAw>

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. [cit. 10. 9. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

STAKE, R. E. *The art of case study research*. Newbury Park: Sage, 1995.

ŠTĚPÁNÍK, S., ŠMEJKALOVÁ, M. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-949-0.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

ŠVERMOVÁ, D., NEČASOVÁ, P. *Linguodidaktik Deutsch als Fremdsprache – ausgewählte Themen (Sprachliche Mittel)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-130-2

TOKIO HOTEL. *Durch den Monsun* [hudební videoklip]. 2009 [cit. 23.11.2020]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=S_Sy5-sOodA

TOKIO HOTEL. *Durch den Monsun* [hudební videoklip]. 2020 [cit. 23.11.2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=zWvbtxDIDoA>

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

WEIGMANN, J. *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. 2. Aufl. Ismaning: Max Hueber, 1996. ISBN 3-19-001493-0.

YIN, R., A. *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage, 1994.

ZACHAROVÁ, E. *Základy vývojové psychologie* [online]. Ostrava, 2012 [cit. 6.8.2020]. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/lf-zacharova-zaklady-vyvojove-psychologie.pdf>

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení*. In: *rvp.cz* [online]. Praha, 2012 [cit. 20.6.2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html/>

WANDERLUST. WanderLust #2 Oktoberfest Part 1. In: *steemit.com* [online]. München, 2017 [cit. 30.11.2020]. Dostupné z: <https://steemit.com/travel/@wanderlust/wanderlust-2-oktoberfest-part-1>

WINDBÜCHLER, M. *Sarah Connor: Die Geschichte hinter ihrem neunten Hit „Vincent“*. In: *stadlpost.at* [online]. Wien, 2019 [cit. 30.11.2020]. Dostupné z: <https://www.stadlpost.at/sarah-connor-die-geschichte-hinter-ihrem-neuen-hit-vincent/>

Seznam příloh

Příloha 1: Vzor dotazníku pro žáky

Příloha 2: Vzor dotazníku pro učitele

Příloha 3: Návod na rozhovor s vyučujícími německého jazyka

Příloha 4: Kritéria pro hodnocení metodických a pracovní listů

Příloha 5: Metodický list k písni *Körperteil Blues* (A1)

Příloha 6: Pracovní list k písni *Körperteil Blues* (A1)

Příloha 7: Metodický list k písni *80 Millionen* (A1)

Příloha 8: Metodický list k písni *Ist mir egal* (A2)

Příloha 9: Pracovní list k písni *Ist mir egal* (A2)

Příloha 10: Metodický list k písni *Atemlos durch die Nacht* (A2)

Příloha 11: Pracovní list k písni *Atemlos durch die Nacht* (A2)

Příloha 12: Metodický list k písni *Auf uns* (B1)

Příloha 13: Pracovní list k písni *Auf uns* (B1)

Příloha 14: Metodický list k písni *Vincent* (B1)

Příloha 15: Pracovní list k písni *Vincent* (B1)

Příloha 1: Vzor dotazníku pro žáky

Dotazník pro účel zpracování diplomové práce *Využití písně ve výuce německého jazyka jako prostředku k rozvoji komunikační kompetence.*

- Pohlaví:
- Věk:
- Škola a třída:
- Kdy jste začal/a se studiem německého jazyka?
- Kolik hodin německého jazyka týdně ve škole máte?
- Využívá vaše/váš vyučující v hodinách německého jazyka hudbu?
- Pokud ano, jak často s hudbou ve výuce německého jazyka pracujete?
- Baví vás hodiny, ve kterých pracujete s německy zpívanou hudbou?
- Jaké aktivity jste v souvislosti s hudbou ve výuce dělali? Jaké vám vyhovovaly a jaké naopak nevyhovovaly?
 - doplňování slov do textu
 - řazení textu písně za sebe
 - přiřazování obrázků k částem textu
 - oprava slov v textu písně
 - odpovědi na otázky týkající se textu písně
 - překlad textu písně, obohacení slovní zásoby
 - využití textu písně k vysvětlení gramatických jevů
 - píseň coby podnět k diskusi nad nějakým tématem, diskuse nad písní
 - práce s videoklipem – diskuse nad videoklipem písně
- Stalo se vám někdy, že se vám hudba prezentovaná ve vyučovací hodině zalíbila natolik, že jste si ji poté vyhledali a pustili i ve volném čase?
- Poslouchali jste německy zpívanou hudbu už někdy předtím?

Děkuji Vám za Váš čas. V případně dotazů či nápadů mě můžete kontaktovat na e-mailu:

ppokorny.petr@gmail.com

Příloha 2: Vzor dotazníku pro učitele

Dotazník pro účel zpracování diplomové práce *Využití písně ve výuce německého jazyka jako prostředku k rozvoji komunikační kompetence.*

- Pohlaví a věk:
- Délka pedagogické praxe:
- Škola:
- Ročníky, ve kterých vyučuji němčinu, a hodinová dotace výuky německého jazyka:
- Využíváte v hodinách německého jazyka písně?
 - Pokud ano, proč v hodinách německého jazyka s hudbou pracujete?
 - Pokud ano, jak často s hudbou v hodinách pracujete?
 - Pokud ne, proč hudbu ve svých hodinách nevyužíváte?
- Jaké aktivity jste v souvislosti s hudbou do hodin zařadil/a? Jaké se vám osvědčily? Jaké naopak ne?

Příklad:

- doplňování slov do textu
- řazení textu písně za sebe
- přiřazování obrázků k částem textu
- oprava slov v textu písně
- odpovědi na otázky týkající se textu písně
- překlad textu písně, obohacení slovní zásoby
- využití textu písně k vysvětlení gramatických jevů
- píseň coby podnět k diskusi nad nějakým tématem, diskuse nad písní
- práce s videoklipem – diskuse nad videoklipem písně
- jiné: (uveďte, prosím, které)
- Jaká byla reakce žáků při zařazení německých písní do výuky? Bavily je podle vašeho názoru vámi prezentované aktivity?
- Účastnil/a jste se někdy DVPP zaměřeného na využití písní v hodinách německého jazyka? Uveďte, prosím, případně kde.
 - Víte o nějakém takovém školení?
 - V případě, že ne, zúčastnili byste se takového školení, kdybyste měli tu možnost?

Děkuji Vám za Váš čas. V případně dotazů či nápadů mě můžete kontaktovat na e-mailu:

ppokorny.petr@gmail.com

Příloha 3: Návod na rozhovor s vyučujícími německého jazyka

Představení výzkumu

*Průzkumné šetření je realizováno jako součást diplomové práce a získaná data budou použita pouze za účelem zpracování této práce. Tématem diplomové práce je **Využití písně v hodinách německého jazyka jako prostředku k rozvoji komunikační kompetence**.*

Žádost jednotlivých respondentů o souhlas s pořízením zvukové nahrávky celého rozhovoru za účelem snazšího, přesnějšího a kvalitnějšího zpracování jednotlivých výpovědí.

Odpovědi jednotlivých vyučujících budou anonymizovány a nikde nebudou figurovat jejich osobní údaje ani nahrávky pořízené v průběhu rozhovoru, data poslouží pouze autorovi práce.

Obecné informace

- Délka působení na škole, věk, vyučované předměty – vystudovaná aprobace, úvazek ve škole – počet hodin týdně, předchozí pracovní zkušenosti s výukou německého jazyka

Zkušenosti s využíváním písní ve výuce německého jazyka

- Jaký máte osobní vztah k německy zpívaným písním?
- Jak často využíváte písně ve výuce německého jazyka? Kdy jste s tím začali a proč vás to napadlo? (prvotní impulz, posun v myšlení)
- Jaké písně do výuky zařazujete a proč? Na základě jakých faktorů vybíráte písně a jak určujete vhodnost pro danou skupinu žáků?
- Které metody jste v souvislosti se zařazením písní do výuky německého jazyka vyzkoušel/a? Proč zrovna tyto metody? Za jakým účelem je využíváte?
- Jaký přínos mají dle vašeho názoru písně ve výuce německého jazyka? Myslíte si, že využitím písní můžete do výuky zařadit i různá mezipředmětová témata?
- Znáte nějaké jiné metody, které jste ale sám nezkoušel/a? Proč jste je dosud nevyzkoušel/a? Láká vás to?
- Jak hodnotíte práci žáků v hodinách, v nichž využíváte hudbu? Jaká je zpětná vazba z jejich strany? Myslíte si, že je tato metoda pro žáky atraktivní? Setkal/a jste se někdy s reakcí žáků, která vás překvapila/zaskočila?

- Pokud písně nevyužívají – Proč písně v hodinách německého jazyka nevyužíváte? Chtěli byste tuto metodu vyzkoušet, co by vám k tomu pomohlo?
 - Pokud nechtějí vyzkoušet – Jaké k tomu máte důvody?

Postoj k dané metodě

- Co si obecně o zařazení písní do výuky jazyků myslíte? Spatřujete v této metodě negativa/pozitiva? Jaká?
- Diskutujete s žáky a s kolegy o této metodě?
- Setkáváte se s pozitivními/negativními reakcemi žáků/kolegů/rodičů?
- Zúčastnil byste se školení, jež by bylo zaměřeno na využití písní ve výuce německého jazyka? Využil byste nabídky zpracovaných materiálů ke konkrétním písním v německém jazyce?

Doplňující

- Doplnující informace vztahující se k metodě využití písní ve výuce němčiny

Příloha 4: Kritéria pro hodnocení metodických a pracovní listů

Základní kritéria pro hodnocení metodických a pracovních listů při expertních rozhovorech.

- Materiály odpovídají zvolené jazykové úrovni dle SERR:
- Materiály odpovídají věku zvolené skupiny žáků:
- Materiály zpracovávají pro žáky zvolené věkové skupiny atraktivní téma:
- Navrhované aktivity
 - směřují ke stanovenému cíli:
 - střídání jednotlivých aktivit (délka jednotlivých aktivit, střídání relaxačních fází a fází koncentrace/učení):
 - provázanost aktivit před/v průběhu/po poslechu:
 - střídání sociálních forem práce:
 - zaměření daných aktivit (gramatika, výslovnost, obohacování slovní zásoby, poslech, práce s textem apod.):
 - směřují k rozvoji komunikační kompetence:
 - dávají dostatek prostoru pro vyjádření pocitů a dojmů z dané písně:
 - dávají dostatek prostoru pro diskusi:

- Materiály směřují k naplnění očekávaných výstupů RVP:
- Materiály rozvíjejí klíčové kompetence žáků tak, jak jsou stanoveny v RVP:
- Materiály obsahují mezipředmětové přesahy:
- Materiály obsahují průřezová témata dle RVP:

- Materiály jsou zpracovány přehledným a funkčním způsobem:
- Materiály mohou být ihned využity ve výuce německého jazyka:
- Logická a přehledná struktura metodického listu:

- Další poznámky, komentáře či poznatky vztahující se k daným materiálům:

Příloha 5: Metodický list k písni *Körperteil Blues* (A1)

Odkaz na píseň: <https://www.youtube.com/watch?v=iXFAunwnIxE>

Cílová skupina, jazyková úroveň studentů: A1

Aktivita lze z našeho pohledu využít v jakékoliv třídě a v jakémkoliv věku dětí. Uvědomujeme si přitom fakt, že prezentovaný videoklip odpovídá spíše dětem mladšího školního věku, nicméně z vlastní zkušenosti můžeme říct, že je využitelný i u starších dětí. Aktivita lze navíc různě modifikovat a přizpůsobovat dané skupině žáků. U mladších žáků můžeme zvolit více pohybových aktivit, kterými podpoříme relaxační fáze ve vyučovací hodině, u starších žáků se pak více můžeme soustředit na rozvoj komunikačních dovedností apod.

Navržené téma: Körperteile

Lidské tělo a zdraví patří k základním tématům jazykové úrovně A1 a spadá proto do učiva základního vzdělávání. Vzhledem k tomu považujeme využití námi navrhované písně ve výuce německého jazyka za vhodné a z pohledu dětí za zábavné, což ostatně dokládá i námi provedený výzkum, kdy byly níže předkládané aktivity vyzkoušeny ve výuce na základní škole. Navrhujeme, aby byla píseň využita v úvodní fázi, v níž se žáci s tématem lidského těla a zdraví setkávají poprvé. Dle našeho názoru se nabízí píseň využít coby prostředek rozvoje slovní zásoby k tomuto tématu. Slovní zásoba je žákům prezentována právě prostřednictvím písně, čímž dochází k funkční sémantizaci slov.

Čas potřebný pro realizaci aktivity: dvě vyučovací hodiny = 90 minut

Cíl: Žáci na základě poslechu písně přiřadí slova z oblasti slovní zásoby lidské tělo k jednotlivým částem lidského těla, popíší postavu člověka, dokáží slova správně foneticky vyslovovat a přečíst a následně je využít v jednoduchých otázkách.

Dílčí cíle:

- Žáci na základě kontextu písně a zhlédnutí videoklipu odvodí význam neznámých slov.

Důkazy o učení: plakát zaměřený na nově osvojovanou slovní zásobu na téma lidské tělo a zdraví, využití slov v závěrečné fázi k vytvoření jednoduchých otázek týkajících se požadované slovní zásoby

Východiska:

Žáci jsou schopni soustředěně poslouchat a orientovat se v textu písně.

Úkoly k písni:

Fáze před poslechem = fáze evokace

Vyučující napíše na tabuli nadpis „Körperteile“, vysvětlí žákům, že se jedná o nové téma a v prvním kole žákům ukazuje na svém vlastním těle jednotlivé příklady částí lidského těla, využívá k tomu německá slova. Žáci učitele pozorují a opakují po něm daná slova. Tato aktivita složí zejména coby fonetická rozcvička. Žáci mohou v této fázi vstát a ukazovat spolu s učitelem jednotlivé části těla a vyslovovat příslušná slovíčka.

Poté vyučující žákům zadá jednoduchý úkol, který spočívá v tom, že každý žák dostane čtvrtku A4 (případně může i do školního sešitu), na níž si nakreslí velkou postavu lidského těla. Vyučující žákům připomene, že postava by měla být velká, aby se k jednotlivým částem lidského těla daly vlepovat slovíčka příslušných částí těla. V případě, že vyhodnotíme, že žáci by tímto úkolem strávili mnoho času, můžeme jim lidskou postavu předložit na vytištěném papíře (lze využít postavu z aktivity 3), čímž ušetříme čas.

Fáze při poslechu = fáze uvědomění

Žáci uslyší píseň celkem třikrát (v případě potřeby i vícekrát). Při prvním poslechu žáci pouze sledují videoklip a soustředí se na to, co je v něm prezentováno.

Při druhém poslechu pracují žáci s nakreslenou postavou lidského těla a také s kartičkami německých slovíček, které jim vyučující rozdá (viz aktivita 2) nastříhané na jednotlivých lístečcích. Úkolem žáků je na základě poslechu písně přiřadit pomocí šipek a lístečků německá slova k daným částem lidského těla. Doporučujeme žáky upozornit na to, aby lístečky nejprve přiřadili, lepit je budou až po společné kontrole, která proběhne poté, co žáci danou píseň uslyší dvakrát (v případě potřeby je možné píseň přehrát i třikrát). V případě, že mají žáci hotovo, doporučujeme jim povolit, aby se u písničky hýbali a tančili, což zejména mladší děti rády ocení.

Poté, co mají žáci hotovo, využijeme projektor k promítnutí lidské postavy na plátno či interaktivní tabuli. K promítnutí může posloužit námi navrhovaný obrázek (viz aktivita 3), který zobrazuje ženu a muže typicky oblečené na Oktoberfest. Poté, co s žáky zkontrolujeme zadaný úkol, tedy přiřazení slov k jednotlivým částem lidského těla, můžeme se v rámci propojení jazykového učiva a reálií krátce zaměřit i na popis obrázků a zeptat se žáků, kdo je na obrázku, co a proč mají na sobě, zmínit pивní festival Oktoberfest, zeptat se jich, zda vědí, v jakém městě se tento festival koná apod. Žáci si posléze nalepí daná slovíčka ke své postavě, čímž vznikne plakát, z něhož se mohou později učit.

Řešení zadaných úkolů:

die Hüfte – boky	der Bauch - břicho
die Schuler – rameno	das Bein – noha
die Hand – ruka	die Haare - vlasy
die Nase – nos	das Ohr - ucho
der Fuß – chodidlo	der Hals - krk
das Auge – oko	die Zähne - zuby
der Kopf – hlava	die Brust – prsa, hrud'
der Arm – paže	
der Mund – pusa	

Doplňující informace k využitému obrázku – Oktoberfest:

- Oktober = říjen ☐ koná se v říjnu
- největší pivní festival na světě ☐ Pivo = oblíbený a typický nápoj v Německu
- místo konání: München/Mnichov na Tereziánské louce ☐ Mnichov = hlavní město největší spolkové republiky Bavorska
- každoročně festival navštíví kolem 6 milionu lidí
- většinou trvá 16 dní, pro Mnichov velká událost

Fáze po poslechu = fáze reflexe

V závěrečné fázi vyzveme žáky, aby si danou slovní zásobu ještě jednou prošli a zkusili si zapamatovat co možná nevíce částí lidského těla. Poté hrajeme se žáky hru. Všichni stojí v kolečku, jeden žák říká – „Das ist ein...“ a zmíní nějakou část lidského těla, ostatní mají zavázané/zavřené oči a mají za úkol ukazovat, která část to je. Ten, kdo se zmylí, vypadává. Poté každému z žáků nalepíme na čelo slovíčko s vybranou částí lidského těla. Úkolem žáků je chodit po třídě a vytvářet otázky „Bin ich ein...?“/“Habe ich ...“ (spojení s 1. či 4. pádem) dokud neuhodnou, co jsou/co mají. Každého spolužáka se přitom smí zeptat jen jednou, naším cílem je, aby všichni komunikovali společně a střídali se.

Další náměty na práci s písní:

Výše navrhované aktivity slouží k úvodní prezentaci nového okruhu neznámé slovní zásoby a je důležité na ně navázat. Z našeho pohledu je vhodné děti upozornit na tvary jednotného a množného čísla, které jsou v tomto tematickém okruhu poměrně důležité (das Auge – die Augen, das Ohr – die Ohren apod.). V tomto směru můžeme využít tvary slov z písničky a ukázat dětem, kterak se z jednotného čísla tvoří číslo množné.

U mladších dětí jsme výše navrhovali taneční a pohybové aktivity, u starších doporučujeme transformaci/převod písně do jiného hudebního stylu. K tomu jim poslouží vytištěný text (viz aktivita 4), který žáci mohou zkusit dle vlastní fantazie převést do jim oblíbeného hudebního stylu, čímž rázem vznikne zábavná aktivita pro celou třídu.

V rámci námi zvoleného tématu doporučujeme v návaznosti i následující aktivitu. Vezmeme si velký rozměr papíru, na který obkreslíme někoho z žáků. Žáky poté rozdělíme do skupinek, přičemž každá ze skupin dostane fixu jiné barvy. Časový limit je dvě minuty a žáci mají v průběhu této doby za úkol napsat na papír k příslušným částem těla co možná nejvíce slovíček si pamatují.

Príloha 6: Pracovní list k písni *Körperteil Blues* (A1)

1. Zeichnen Sie eine Figur des Menschen.
2. Hören Sie das Lied und ordnen Sie die Wörter zu den Bildern zu.

die Hüfte

die Schulter

die Hand

die Nase

der Fuß

das Auge

der Kopf

der Arm

der Mund

der Bauch

das Bein

die Haare

das Ohr

der Hals

die Zähne

die Brust

3. Zur Kontrolle:



Zdroj: WanderLust (2017, online)

4. Text des Liedes:

Das geht von Kopf bis Fuß
Von Kopf bis Fuß
Eine Hand zum Gruß
Und noch 'ne Hand zum Gruß
Wir machen winke winke winke winke
Winke winke winke für den
Körperteil Blues
Für den Körperteil Blues

Ganz oben ist der Kopf
Und auf ihm sind die Haare
Wir sehen mit dem Auge
Und riechen mit der Nase
Darunter ist der Mund
Wir hören mit dem Ohr
Und haben achtundzwanzig Zähne
Wir singen jetzt im Chor
Das geht von Kopf bis Fuß
Von Kopf bis Fuß
Eine Hand zum Gruß
Und noch 'ne Hand zum Gruß
Wir machen winke winke winke winke
Winke winke winke für den Körperteil
Blues
Für den Körperteil Blues

Der Kopf sitzt auf dem Hals
Daneben ist die Schulter
An ihr ist der Arm

Und guckst du an ihm runter
Ist da die Hand mit ihr reibt man sich den
Bauch
Darüber ist die Brust
Jetzt singen alle laut

Das geht von Kopf bis Fuß
Von Kopf bis Fuß
Eine Hand zum Gruß
Und noch 'ne Hand zum Gruß
Wir machen winke winke winke winke
Winke winke winke für den Körperteil
Blues
Für den Körperteil Blues

Wir wackeln mit der Hüfte
Und zappeln mit dem Fuß
Der hängt unten am Bein
Genauso soll es sein

Wir singen jetzt im Chor
Das geht von Kopf bis Fuß
Von Kopf bis Fuß
Eine Hand zum Gruß
Und noch 'ne Hand zum Gruß
Wir machen winke winke winke winke
Winke winke winke für den Körperteil
Blues
Für den Körperteil Blues

Příloha 7: Metodický list k písni *80 Millionen* (A1)

Odkaz na píseň: <https://www.youtube.com/watch?v=uC08L4xxjNM>

Cílová skupina, jazyková úroveň studentů: A1

Píseň doporučujeme těm žákům na této úrovni, kteří již znají číslovky přes tisíc.

Navržené téma: *die Zahlen*

Čas potřebný pro realizaci aktivity: jedna vyučovací hodina = 45 minut

Cíl: Žáci si procvičí a upevní znalosti německých číslovek (psanou i mluvenou podobu) a na základě poslechu doplní číslovky do textu písně.

Dílčí cíle:

- Žáci vytvoří rozhovory, v nichž využijí číslovky vyskytující se v textu písně. Rozhovory následně prezentují před třídou.

Důkazy o učení: seznam číslovek vyskytujících se v textu písně, vytvořené rozhovory

Východiska:

Žáci jsou schopni soustředěně poslouchat a orientovat se v textu písně.

Žáci jsou schopni napodobovat výslovnost německých slov.

Žáci jsou schopni pracovat ve skupině a spolupracovat s ostatními spolužáky.

Úkoly k písni:

Fáze před poslechem = fáze evokace

Vzhledem k tomu, že námi vybranou píseň využíváme k procvičování číslovek, volíme již do fáze evokace aktivitu vztahující se k číslovkám, konkrétně pak diktát čísel. Žáci v této fázi pracují samostatně a každý pracuje kdekoliv ve třídě, kde je mu to pohodlné. Vyučující žákům diktuje následující čísla: 14, 567, 897, 767, 109 345, 2 345 676, 369, 434, 254 607, 400 002, 23 467 890. Čísla lze samozřejmě upravit, můžeme jich diktovat více či méně v závislosti na skupině, se kterou pracujeme. Ve druhé fázi již mohou žáci pracovat ve dvojicích, vyučující diktuje čísla znovu a žáci si své zápisy kontrolují, případně je korigují ve dvojicích. Poté následuje společná kontrola – žáci diktují čísla svým spolužákům a ti je zapisují na tabuli.

Fáze při poslechu = fáze uvědomění

Před prvním poslechem rozdělíme žáky do dvou-tříčlenných skupin a vysvětlíme jim, že při prvním poslechu je jejich úkolem zapsat číslovky, které v písničce uslyší. Poté se žáky dané cvičení nekontrolujeme, ale dáme jim přibližně dvě minuty času na to, aby mohli svá zapsaná čísla zkontrolovat ve skupině.

Následně pustíme žákům písničku ještě jednou a až teprve poté vyzýváme zástupce skupin, aby na tabuli napsali číslovky, které se v textu písně vyskytují. Chybějící číslovky (= ty, co žáci v textu písně neodhalí) doplníme společně tím, že přehráváme dané pasáže, v nichž se chybějící číslovky nachází.

Řešení úkolu č. 2:

Da wo ich herkomm wohnen **eintausend** Menschen
Im Ort daneben schon **zweimal** so viel
300 Tausend in der nächsten Großstadt
Und bald **vier Millionen** in Berlin
Ich war die letzten **fünf Jahre** alleine
Hab nach dem Sechser im Lotto gesucht
Sieben Nächte die Woche zu wenig gepennt
Wie auf ner Achterbahn im Dauerflug

So weit gekommen und so viel gesehen
So viel passiert dass wir nicht verstehen
Ich weiß es nicht doch ich frag es mich schon
Wie hast du mich gefunden?
Einer von **80 Millionen**

Hier war das Ufer unserer Begegnung
Du warst schon draußen und kamst nochmal zurück
Du sagtest hi und mir fehlten die Worte
War alles anders mit einem Augenblick
Ich war nie gut in Wahrscheinlichkeitsrechnung
Aber das hier hab sogar ich kapiert
Die Chance dass wir beide uns treffen
Ging gegen **Null** und doch stehen wir jetzt hier

So weit gekommen und so viel gesehen
So viel passiert dass wir nicht verstehen
Ich weiß es nicht doch ich frag es mich schon
Wie hast du mich gefunden?
Einer von **80 Millionen**

Wenn wir uns, begegnen
Dann leuchten wir auf wie Kometen
Wenn wir uns, begegnen
Dann leuchten wir auf wie Kometen
Wenn wir uns, begegnen
Dann leuchten wir, leuchten wir, leuchten, wir

So weit gekommen und so viel gesehen
So viel passiert dass wir nicht verstehen
Ich weiß es nicht doch ich frag es mich schon
Wie hast du mich gefunden?

Einer von 80 Millionen

Einer von 80 Millionen

(Wenn wir uns begegnen dann leuchten wir auf wie Kometen)

Einer von 80 Millionen

(Wenn wir uns begegnen dann leuchten wir auf wie Kometen)

Ich weiß es nicht doch ich frag es mich schon

Wie hast du mich gefunden?

Einer von 80 Millionen

V případě potřeby můžeme žákům pustit píseň ještě jednou s tím, že jim dáme k dispozici text písně a až pak přistoupíme ke kontrole. Poté, co máme na tabuli všechny číslovky, které se v textu písně vyskytují, doporučujeme žákům danou píseň přehrát ještě jednou. V návaznosti na to položíme žákům otázku, o čem celá píseň je a dáme jim prostor k vyjádření jejich vlastních dojmů a pocitů. Zeptáme se také, zda se jim píseň líbí či nelíbí.

Max Giesinger, 80 Millionen:

- Das Lied hat zwei Versionen. Eine Version wurde zur Fußball-Europameisterschaft 2016 extra gemacht und das Stück gehörte zu einem der EM-Hits.
- Der Text ist über Menschen in Deutschland, weil in Deutschland ungefähr 80 Millionen Bewohner sind.
- Der Text der offiziellen Version ist darüber, dass die Menschen unterschiedlich sind. Der Text der Fußballversion symbolisiert die Einheit des Volkes während Europameisterschaft.

V případě zájmu žáků můžeme přehrát i verzi vytvořenou pro evropský fotbalový šampionát - <https://www.youtube.com/watch?v=WnJOJ57EqIA>. V návaznosti na výše uvedené aktivity můžeme žákům píseň pustit i v tomto prostředí - <https://lyricstraining.com/de/play/max-giesinger/80-millionen-em-version/HVxsilzWZV#b7c> – a nechat je doplňovat (psát či vybírat) chybějící slova.

Zde pak pracujeme s textem písně komplexně, nezaměřujeme se pouze na práci s číslovkami, což však pokládáme za přínosné.

Fáze po poslechu = fáze reflexe

Fázi reflexe věnujeme zopakování číslovek, které jsme našli v textu písně. Žáky necháme pracovat ve dvojicích. Jejich úkolem je vytvořit rozhovor dvou přátel, kteří si povídají o různých tématech. Jedinou podmínkou je to, že žáci musí v rozhovoru využít všechny číslovky vyskytující se v textu písně. V případě potřeby můžeme žákům nabídnout tematickou oporu – rozhovor o dovolené, o nákupu dárků aj. Jednotlivé dvojice sepisují rozhovory na papír a následně je v závěru hodinu či na začátku další hodiny prezentují před třídou.

Další náměty na práci s písní:

V rámci výuky němčiny můžeme využít dvou verzí dané písničky. Text obou verzí se příliš neliší, celkové vyznění písně však ano. V případě časového prostoru a zájmu žáků můžeme zkusit porovnat obě verze písničky. Tato práce bude zcela jistě vyžadovat práci se slovníkem, žáci si ale obohatí slovní zásobu.

K písni není vytvořen pracovní list, neboť to charakter aktivit nevyžaduje.

Příloha 8: Metodický list k písni *Ist mir egal* (A2)

Odkaz na píseň:

https://www.youtube.com/watch?v=xvcpy4WjZMs&list=LLGixT96X61b5O3VQnRxepk&index=1157&ab_channel=Weilwirdichlieben

Cílová skupina, jazyková úroveň studentů: A2

Navržené téma: **Eigenschaften von den Menschen**

Čas potřebný pro realizaci aktivity: jedna vyučující hodina – 45 minut (možno navázat následující hodinu kontrolou závěrečného cvičení a opakováním slovní zásoby)

Cíl: Žáci si na základě poslechu písně zopakují, procvičí a obohatí slovní zásobu na téma **Eigenschaften von den Menschen**, kterou následně využijí k popisu lidí z videoklipu.

Dílčí cíle:

- Žáci na základě kontextu písně a zhlédnutí videoklipu odvodí význam neznámých slov.
- Žáci na základě poslechu správně seřadí text písně tak, jak jde za sebou.
- Žáci si na základě poslechu písně a popisu lidí uvědomují, že každý člověk je jiný.

Důkazy o učení: zápisky z poslechu písně – co vidíme ve videoklipu, seřazení textu písně tak, jak má jít za sebou, vlastní text – popis obrázků s lidmi z videoklipu

Východiska:

Žáci jsou schopni soustředěně poslouchat a orientovat se v textu písně.

Žáci jsou schopni spolupracovat ve skupině, vyslechnout a respektovat názory ostatních a argumentačně si obhájit své vlastní tvrzení.

Žáci jsou schopni vyjádřit vlastní dojmy z poslechu písně.

Úkoly k písni:

Fáze před poslechem = fáze evokace

V úvodní části předložíme žákům pracovní list k aktivitě číslo jedna a vyzveme je, aby na něm zakroužkovali ty vlastnosti, které musí podle jejich názoru mít správný revizor jízdenek. Některé vlastnosti jsou pro toto povolání nerelevantní, nicméně pokud je žáci umí

směrem k tomuto zaměstnání vhodně vysvětlit, ponecháváme jim v tomto směru volnou ruku.

V případě, že jsou některá slova pro žáky nová, snažíme se je popisem vysvětlit, čímž zároveň rozvíjíme slovní zásobu žáků. Žáci mají k dispozici slovník.

Návrh řešení úkolu 1:

aggressiv – **ruhig** – chaotisch – unordentlich – **ordentlich** – **diplomatisch** – **höflich** – unhöflich – ernst – lustig – ehrlich – unehrlich – **gerecht** – ungerecht – **geduldig** – ungeduldig – **zuverlässig** – unzuverlässig – **schnell** – langsam – zurückhaltend – **offen** – **kontaktfreudig** – pragmatisch – **systematisch** – hübsch – hässlich – **mutig** – charmant – **tolerant** – intolerant – gutmütig – böse – faul – **fleißig** – verantwortungsvoll – **intelligent** – dumm – **vorsichtig** – unvorsichtig – ruhig – nervös – idealistisch – bescheiden – arrogant – erfinderisch – langweilig – **ausdauernd** – oberflächlich – **konfliktlos**

Fáze při poslechu = fáze uvědomění

Poprvé uslyší žáci píseň bez zvuku, uvidí tedy pouze videoklip dané písničky. Jejich úkolem je učinit si alespoň 10 stručných poznámek, co ve videoklipu viděli. Po prvním poslechu se žáky tento úkol hned zkontrolujeme a nápady žáků zapisujeme jako myšlenkovou mapu na tabuli.

V průběhu druhého poslechu budou žáci potřebovat mobil, tablet či počítač, nejlépe tak, aby vždy pracovali ve dvojicích. V případě možnosti můžeme pracovat společně na interaktivní tabuli. Vyučující jim zašle příslušný odkaz (lze využít jednotného komunikačního kanálu školy, zprávy do skupiny na sociálních sítích, případně vyhledávače na internetu, kde žáci příslušné cvičení najdou) - <https://learningapps.org/view14661475?&fbclid=IwAR3BAUQi5663IQOn2wuySCGyRbFJqk2RG6szLXL1j1MOKIliQngAvBkOYA8>. Vzhledem k současným tendencím ve výuce jazyků volíme toto interaktivní online cvičení záměrně, v případě nevyhovující techniky lze text písně připravit na papír a žáci mohou jednotlivé části číslovat, případně skládat z rozstříhaných lístečků za sebe. Domníváme se, že žáci by měli v průběhu tohoto úkolu slyšet píseň minimálně dvakrát.

Následující krok směřuje ke kontrole předchozího cvičení a také k ověření, zda žáci textu písně rozumí. Předpokládáme, že některá slova z textu písně budou pro žáky nová, proto vyzveme žáky k tomu, aby se pokusili daný text přeložit. V této fázi doporučujeme společnou práci celé třídy, neznámá slova zapisujeme na tabuli.

Výčet slov, u nichž předpokládáme, že budou pro žáky nová:

Hund mit Hei – der Hei = krokodýl
Mann macht Umzug – der Umzug = stěhování
Bart an Ladies – der Bart = vousy
Keine Kleingeld – das Kleingeld = drobné peníze
Keine Trinkgeld – das Trinkgeld = spropitné
Zwiebel schneiden – die Zwiebel = cibule, schneiden = krájet
Käse reiben – der Käse = sýr, reiben = strouhat
Roboter mit Senf – der Senf = horčice
Mann mit Trommel – die Trommel = buben
Kind mit Bommel – der Bommel = bambule

Fáze po poslechu = fáze reflexe

V závěrečné fázi pracujeme s materiály, které jsme připravili v rámci aktivity číslo dva. Jedná se o vybrané obrázky z klipu, který žáci již viděli. Před tímto úkolem jim tento klip pustíme ještě jednou a vyzveme je, aby si každý vybral 4-5 obrázků a snažil se co nejpřesněji popsat lidi, kteří na obrázku jsou. Upozorníme přitom na to, aby žáci popisovali ostatní lidi, ne revizora. Ke splnění tohoto úkolu jim mohou pomoci návodné otázky přiložené na pracovním listě. Jeden z obrázků pro ověření pochopení zadání a pro zkoušku uděláme se žáky společně s celou třídou. Žáci pracují ve dvojicích, mohou využít slovní zásobu z aktivity číslo jedna, případně pracují se slovníkem a snaží se využít co nejvíce slovní zásoby na téma Eigenschaft von den Menschen. Využít mohou mimo jiné i poznámky z myšlenkové mapy, kterou ponecháváme na tabuli. Tyto poznámky nám mohou posloužit coby základní studijní materiál. Na počátku další hodiny německého jazyka můžeme se žáky začít rychlým brainstormingem na téma, jaká slova/slovní spojení si žáci z minulé hodiny pamatují.

Návrh řešení úkolu 2:

Auf dem ersten Bild ist ein Junge. Der Junge macht Spagat in der U-Bahn. Er ist ein Schüler und ein Sportler. Er ist jung (er kann 17 Jahre alt sein), groß, freundlich, sportlich und hat eine gute Kondition. Er sieht glücklich und zufrieden aus. Er trägt Sportkleidung - weißes T-Shirt und graue Hosen. Er ist ein Schüler einer Sportschule. Er macht Gymnastik.
Ausschnitt aus dem Text – Junge macht Spagat.

Řešení tohoto úkolu si žáci následující vyučující hodinu německého jazyka zkontrolují nejprve ve skupinách, poté práci buď odevzdají, nebo vybrané pasáže čtou před třídou.

Ještě před skončením vyučovací hodiny dáme žákům prostor, aby danou píseň okomentovali a vyjádřili svůj názor směrem k této písni. V rámci diskuse můžeme žákům říct, že se jedná o reklamu na dopravní podnik v Berlíně. Píseň jsme využili zejména proto, že právě v dopravních prostředcích často potkáváme různé lidi, kteří se nějakým způsobem

vymykají ostatním ať už z pohledu oblečení, chování atp. Důležité je však žákům prezentovat, že je to naprosto normální a běžné, neboť každý člověk je jiný.

Příloha 9: Pracovní list k písni *Ist mir egal* (A2)

1. Stellen Sie sich vor, dass Sie als Fahrkartenkontrolleur arbeiten. Welche Eigenschaften muss man als Kontrolleur haben? Wählen Sie:

aggressiv – ruhig – chaotisch – unordentlich – ordentlich – diplomatisch – höflich – unhöflich – ernst – lustig – ehrlich – unehrlich – gerecht – ungerecht – geduldig – ungeduldig – zuverlässig – unzuverlässig – schnell – langsam – zurückhaltend – offen – kontaktfreudig – pragmatisch – systematisch – hübsch – hässlich – mutig – charmant – tolerant – intolerant – gutmütig – böse – faul – fleißig – verantwortungsvoll – intelligent – dumm – vorsichtig – unvorsichtig – ruhig – nervös – idealistisch – bescheiden – arrogant – erfinderisch – langweilig – ausdauernd – oberflächlich – konfliktlos

Haben Sie noch einige Ideen?

2. Wählen Sie fünf von den folgenden Bildern aus und beschreiben Sie sie.

Wie sehen die Menschen auf dem Bild aus?

Was tragen die Menschen?

Wie sind die Menschen? Welche Eigenschaften haben sie?

Was könnten sie von Beruf sein? Und wie alt sind sie?

Was machen die Menschen im Video?

Welcher Ausschnitt des Textes passt zu dem Bild und warum?



BVG "Is mir egal" (feat. Kazim Akboga)



0:50 / 2:10

BVG "Is mir egal" (feat. Kazim Akboga)



0:48 / 2:10

BVG "Is mir egal" (feat. Kazim Akboga)



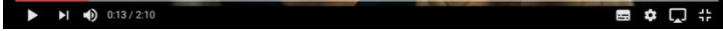
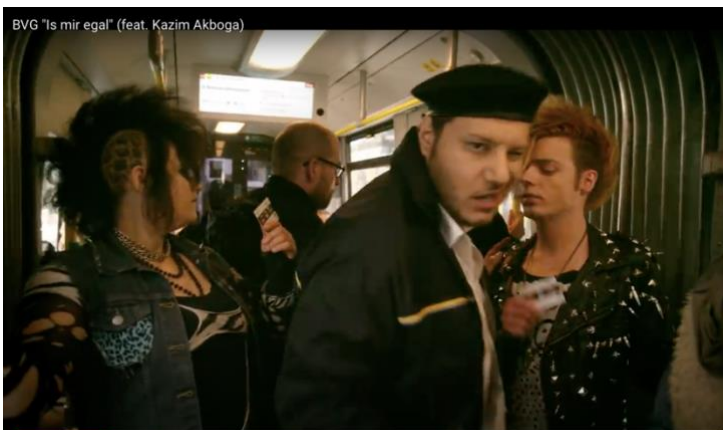
0:40 / 2:10

BVG "Is mir egal" (feat. Kazim Akboga)



0:38 / 2:10





Zdroj: BVG (2015, online)

Příloha 10: Metodický list k písni *Atemlos durch die Nacht* (A2)

Odkaz na píseň: viz aktivity ve fázi při poslechu

Cílová skupina, jazyková úroveň studentů: A2

Navržené téma: Helene Fischer – die vielfältige Popsängerin

Čas potřebný pro realizaci aktivity: dvě vyučovací hodiny – 90 minut

Cíl: Žáci poznají různé verze písničky *Atemlos durch die Nacht* a na základě poslechu doplní text této písně. Žáci se naučí (si procvičí) užívání frází, jež používáme k vyjádření názoru, a poté vyjádří své dojmy a pocity z různých verzí této písně a shrnou, o čem celá píseň je.

Dílčí cíle:

- Žáci na základě kontextu písně a zhlédnutí videoklipu odvodí význam neznámých slov.
- Žáci na základě poslechu poznají různorodá provedení a zpracování jedné písně, čímž poznají rozmanitou tvorbu úspěšné německé popové zpěvačky Helene Fischer.

Důkazy o učení: doplněná slova v textu písně, skupinová diskuse (různé názory, argumentace, vyslechnutí názoru ostatních apod.) seznam nové slovní zásoby, tabulka s frázemi používanými k vyjádření názoru

Východiska:

Žáci jsou schopni soustředěně poslouchat a orientovat se v textu písně.

Žáci jsou schopni spolupracovat ve skupině, vyslechnout a respektovat názory ostatních a argumentačně si obhájit své vlastní tvrzení.

Žáci jsou schopni vyjádřit vlastní dojmy z poslechu písně.

Úkoly k písni:

Fáze před poslechem = fáze evokace

Vzhledem k tomu, že naším cílem je žákům představit rozmanitost hudební tvorby německé popové zpěvačky Helene Fischer, a zejména pak různé možnosti provedení (tzv. covery) jedné konkrétní písně, zeptáme se na úvod žáků, zda znají nějakou píseň v různých provedeních. Může se jednat o jakoukoliv píseň, v tomto kroku nehledíme na jazyk písně.

V této fázi můžeme se žáky diskutovat o tom, proč umělci přistupují k tomu, že vydávají různé verze jedné písně.

Následně žákům řekneme, že se v dnešní hodině budeme věnovat poslechu písně *Atemlos durch die Nacht* od německé popové zpěvačky Helene Fischer. Ke stručnému představení můžeme využít níže uvedené informace:

Helene Fischer

- německá popová zpěvačky původem z Ruska
- patří k nejúspěšnějším německým popovým a šlágrovým zpěvačkám, o čemž svědčí především její úspěchy v různých hudebních anketách, ale také počty zhlédnutí a stažení její tvorby na internetu
- každý rok připravuje a moderuje *Die Helene Fischer Show*, která se vysílá 25. prosince a patří k nejoblíbenějším a nejsledovanějším německým pořadům
- hit *Atemlos durch die Nacht* má na kanále YouTube více jak 75 milionu zhlédnutí, vyšel v roce 2013 a stal se hitem nejen v Německu, ale také v Rakousku a ve Švýcarsku
- píseň *Atemlos durch die Nacht* má vícero verzí a podob, které vznikly za různými účely a byly prezentovány při různých příležitostech

Fáze při poslechu = fáze uvědomění

Naším cílem je prezentovat žákům vícero podob/verzí této písně, přičemž chceme žákům ukázat, jak lze jednu píseň ztvárnit několika možnými způsoby. Vzhledem k tomu, že chceme, aby žáci stihli věnovat pozornost jednotlivým verzím a poté zhodnotili, která verze se jim líbí nejvíce, případně vyjádřili své dojmy a pocity z poslechu jednotlivých variant, zadáme jim pouze jednoduchý úkol – doplnit slova do předloženého textu. V případě potřeby můžeme žákům poskytnout jako pomoc seznam chybějících slov. Vycházíme z toho, že žáci uslyší píseň v několika provedeních a v každé verzi mohou textu rozumět jinak – lépe, či hůře. I to by se mělo následně stát předmětem naší debaty. Můžeme žákům navrhnout, aby si u každé verze poznamenali pomocí bodového rozpětí 0-10, jak se jim píseň líbila z hudebního hlediska a jak v dané verzi rozuměli textu = zda jim daná verze pomohla doplnit slova do textu.

Postupně žákům přehrajeme následující verze, které doporučujeme vždy krátce uvést a okomentovat.

<https://www.youtube.com/watch?v=dwWOyq35eqo> – verze z oslav vítězství německého fotbalového týmu na brazilském Mistrovství světa ve fotbale 2014

<https://www.youtube.com/watch?v=YTjAqIyFsWw> – pomalejší verze z venkovního koncertu Helene Fischer v roce 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=7HoMcywbYVo> – heavymetalová verze písničky prezentovaná v pořadu *Die Helene Fischer Show* v roce 2019

<https://www.youtube.com/watch?v=naiLVvuPCAw> – originální verze písničky při poslechu z rádia (důkaz o oblíbenosti písně mezi širokou veřejností)

<https://www.youtube.com/watch?v=haECT-SerHk> – originální verze písničky a originální klip k písni z roku 2014

Fáze po poslechu = fáze reflexe

Závěrečnou fázi věnujeme nejprve kontrole textu, který měli žáci při poslechu písně doplnit. Domníváme se, že je tento úkol poměrně snadný, přesto však volíme kontrolu tak, že text promítneme na tabuli a žáci jednotlivě chodí k tabuli a doplňují na vynechaná místa daná slova. Ve všech případech se jedná o slovesa v různých tvarech, o nichž poté můžeme se žáky také diskutovat, neboť se zde nachází tvary času přítomného, času minulého, ale také například rozkazovací způsob. Neznámá slovesa se snažíme žákům různými způsoby přiblížit, pokusíme se přitom vyhnout překladu z němčiny do češtiny. Zároveň se žáků zeptáme, o čem uvedená píseň je. Odpověď je v tomto směru poměrně snadná – o lásce a štěstí.

Řešení aktivity číslo 1:

Wir **ziehen** durch die Straßen und die Clubs dieser Stadt
Das ist unsre Nacht, wie für uns beide **gemacht**, oho oho
Ich **schließe** meine Augen, **lösche** jedes Tabu
Küsse auf der Haut, so wie ein Liebes-Tattoo, oho, oho

Was das zwischen uns auch ist
Bilder die man nie **vergisst**
Und dein Blick hat mir **gezeigt**
Das ist unsre Zeit

Atemlos durch die Nacht
Bis ein neuer Tag **erwacht**
Atemlos einfach raus
Deine Augen **ziehen** mich **aus**
Atemlos durch die Nacht
Spür' was Liebe mit uns **macht**
Atemlos, schwindelfrei
Großes Kino für uns zwei

Wir sind heute ewig, tausend Glücksgefühle
Alles was ich bin, **teil'** ich mit dir
Wir sind unzertrennlich, irgendwie unsterblich
Komm nimm meine Hand und **geh** mit mir

Komm wir **steigen** auf das höchste Dach dieser Welt
Halten einfach fest was uns zusammen hält, oho, oho
Bist du richtig süchtig, Haut an Haut ganz berauscht
Fall in meine Arme und der Fallschirm geht auf, oho, oho

Alles was ich **will**, ist da
Große Freiheit pur, ganz nah
Nein wir **wollen** hier nicht weg
Alles ist perfekt

Atemlos durch die Nacht
Spür' was Liebe mit uns **macht**
Atemlos, schwindelfrei
Großes Kino für uns zwei
Wir **sind** heute ewig, tausend Glücksgefühle
Alles was ich bin, **teil'** ich mit dir
Wir sind unzertrennlich, irgendwie unsterblich
Komm nimm meine Hand und geh mit mir
Atemlos

Lust **pulsiert** auf meiner Haut
Atemlos durch die Nacht
Spür' was Liebe mit uns macht
Atemlos, schwindelfrei
Großes Kino für uns zwei (wooh)
Wir sind heute ewig, tausend Glücksgefühle
Alles was ich bin, teil' ich mit dir
Wir sind unzertrennlich, irgendwie unsterblich
Komm nimm meine Hand und geh mit mir
Atemlos

Cílem poslední aktivity vztahující se k této písni je naučit žáky používat fráze, jež se v němčině využívají v případě, že chceme vyjádřit svůj vlastní názor či něco okomentovat. Vyjdeme-li z toho, že žáci ještě tyto fráze neznají, předložíme jim tabulku (viz v pracovním listě aktivitu 2) a projdeme s nimi jednotlivé fráze. Následně po žácích chceme, aby dané fráze využili k tomu, aby vyjádřili své vlastní dojmy a pocity z verzí písně, které jim byly v průběhu předchozích aktivit přehrávány.

Překlady k aktivitě 2:

Meiner Meinung nach ... = Podle mého názoru ...

Ich denke, dass ... = Myslím si, že ...

Ich meine, ... = Myslím si, ...

Ich finde ... (Das finde ich auch. / Das finde ich nicht.) = Myslím si, ...

(To si myslím také. / To si nemyslím.)

Ich glaube... (Das glaube ich auch. / Das glaube ich nicht.) = Myslím si, ...

(To si myslím také. / To si nemyslím.)

Da haben Sie/hast du natürlich Recht. = To máte/máš samozřejmě pravdu.

Das stimmt. = To souhlasí. (Souhlasím.)

Das stimmt überhaupt nicht. = To nesouhlasí. (Nesouhlasím.)

Ich stimme zu. = Souhlasím s tím.

Ich bin davon überzeugt, dass ... = Jsem přesvědčený/á, že ...

Ich bin mir nicht sicher. = Nejsem si jistý/á.

Ich sehe das ganz anders. = To vidím úplně jinak.

Ve vztahu k dané písni lze využít například takto:

Ich finde die langsame Version des Liedes am besten.

Ich glaube, dass die Heavymetalversion nicht so schön ist.

Meiner Meinung nach ist die offizielle Version super, die Version aus dem Konzert ist aber schöner.

Další náměty na práci s písní:

Vzhledem k tomu, že text písně *Atemlos durch die Nacht* je poměrně snadný, můžeme v hodině dále pracovat i s ním – vytvoření otázek k textu, v rámci procvičení selektivního poslechu lze využít i odkaz - <https://lyricstraining.com/de/play/helene-fischer/atemlos-durch-die-nacht/HGuRFPTS9G>, kde žáci doplňují (výběrem či dopsáním) slova do textu.

Příloha 11: Pracovní list k písni *Atemlos durch die Nacht* (A2)

Helene Fischer: Atemlos durch die Nacht

1. Hören Sie das Lied und ergänzen sie die fehlenden Wörter.

Wir _____ durch die Straßen und die Clubs dieser Stadt

Das ist unsre Nacht, wie für uns beide _____, oho oho

Ich _____ meine Augen, _____ jedes Tabu

Küsse auf der Haut, so wie ein Liebes-Tattoo, oho, oho

Was das zwischen uns auch ist

Bilder die man nie _____

Und dein Blick hat mir _____

Das ist unsre Zeit

Atemlos durch die Nacht

Bis ein neuer Tag _____

Atemlos einfach raus

Deine Augen _____ mich _____

Atemlos durch die Nacht

_____ was Liebe mit uns _____

Atemlos, schwindelfrei

Großes Kino für uns zwei

Wir sind heute ewig, tausend Glücksgefühle

Alles was ich bin, _____ ich mit dir

Wir sind unzertrennlich, irgendwie unsterblich

_____ nimm meine Hand und _____ mit mir

Komm wir _____ auf das höchste Dach dieser Welt

_____ einfach fest was uns zusammen hält, oho, oho

_____ du richtig süchtig, Haut an Haut ganz berauscht

_____ in meine Arme und der Fallschirm geht auf, oho, oho

Alles was ich _____, ist da
Große Freiheit pur, ganz nah
Nein wir _____ hier nicht weg
Alles ist perfekt

Atemlos durch die Nacht
Spür' was Liebe mit uns _____
Atemlos, schwindelfrei
Großes Kino für uns zwei
Wir _____ heute ewig, tausend Glücksgefühle
Alles was ich bin _____ ich mit dir
Wir sind unzertrennlich, irgendwie unsterblich
Komm nimm meine Hand und geh mit mir
Atemlos

Lust _____ auf meiner Haut
Atemlos durch die Nacht
_____ was Liebe mit uns macht
Atemlos, schwindelfrei
Großes Kino für uns zwei (wooh)
Wir _____ heute ewig, tausend Glücksgefühle
Alles was ich bin, teil' ich mit dir
Wir sind unzertrennlich, irgendwie unsterblich
_____ nimm meine Hand und geh mit mir
Atemlos

2. Lesen sie die folgenden Phrasen und drücken sie ihre Meinung zu dem Lied aus:

Meiner Meinung nach ...

Ich denke, dass ...

Ich meine, ...

Ich finde ... (Das finde ich auch. / Das finde ich nicht.)

Ich glaube... (Das glaube ich auch. / Das glaube ich nicht.)

Da haben Sie/hast du natürlich Recht.

Das stimmt.

Das stimmt überhaupt nicht.

Ich stimme zu.

Ich bin davon überzeugt, dass ...

Ich bin mir nicht sicher.

Ich sehe das ganz anders.

Příloha 12: Metodický list k písni *Auf uns* (B1)

Odkaz na píseň: https://www.youtube.com/watch?v=k9EYjn5f_nE

Cílová skupina, jazyková úroveň studentů: B1

Navržené téma: *Wie leben die Menschen in der heutigen Zeit in einer Metropole?*

Považujeme za vhodné využít tuto píseň v rámci tématu Berlín, které patří k základním okruhům ústní maturitní zkoušky z německého jazyka. Tuto provázanost s reáliemi navrhujeme zejména proto, že klip k písničce obsahuje řadu záběrů z Berlína, které je vhodné při výuce využít. Námi níže navrhovaná aktivita předpokládá, že žáci již s tématem Berlín pracovali. Předkládanou píseň chápeme jako jakousi „hymnu města“, jež představuje Berlín ne z pohledu historického, avšak spíše coby moderní multikulturní metropoli, v níž se mísí různé národy, jazyky, kultury a v němž „nic není překážkou/tabu.“

Čas potřebný pro realizaci aktivity: dvě vyučovací hodiny = 90 minut

Cíl: Žáci na základě poslechu písně a návodných aktivit formulují fenomény typické pro moderní život v německé metropoli, jsou si vědomi společenských tabu, která dokážou vysvětlit a porovnat je s tématy aktuálními v jejich domácím prostředí.

Dílčí cíle:

- Žáci reprodukují vyslechnutý text a formulují vlastní názor na danou píseň.
- Žáci pracují s cizojazyčným slovníkem.
- Žáci na základě zhlédnutí videoklipu a kontextu dané písně odhadnou význam neznámých slov.
- Žáci sestaví souvislý text na téma – *Wie leben die Menschen in der heutigen Zeit in einer Metropole?*
- Žáci hovoří o tom, co je to společenské tabu, vysvětlí, jaká témata patří mezi společenská tabu a porovnají tabu v zemi cílového jazyka a ve svém vlastním domácím prostředí.

Důkazy o učení: skupinová diskuse (různé názory, argumentace, vyslechnutí názoru ostatních apod.) a následná prezentace před třídou, vyjádření vlastního dojmu z poslechu a jeho zdůvodnění, doplnění slov do textu refrénu, text na téma *Wie leben die Menschen in der heutigen Zeit in Berlin?*

Východiska:

Žáci znají historický i společenský kontext hlavního města Spolkové republiky Německo Berlína.

Žáci jsou schopni spolupracovat ve skupině, vyslechnout a respektovat názory ostatních a argumentačně si obhájit své vlastní tvrzení.

Žáci jsou schopni soustředěně poslouchat, orientovat se v textu písně, vyhledávat v něm určité informace a vést o textu jako celku věcnou debatu.

Žáci jsou schopni vyjádřit vlastní dojmy z poslechu písně.

Úkoly k písni:

Fáze před poslechem = fáze evokace

Na úvod položíme žákům otázku, jejímž cílem je aktivovat prekoncepty, s nimiž žáci do učení vstupují: Co se vám vybaví, když se řekne Berlín?

Žáci poté pracují na cvičení číslo jedna, kde mají několik obrázků a jejich úkolem je vyjádřit, co obrázky znázorňují. Pro tuto aktivitu doporučujeme žáky nejprve rozdělit do malých skupinek, dát jim prostor pro brainstorming a poté výsledky skupinové práce prezentovat před třídou.

Fáze při poslechu = fáze uvědomění

Základní fakta, která lze žákům říct před prvním poslechem písně:

- autor: Andreas Bourani
- rok vzniku: 2014
- klip se natáčel v Berlíně a ukazuje typický Berlín dnešní doby

Žáci poprvé uslyší písničku a dostanou zadání úkolu číslo dva. Jejich úkolem je doplnit do textu refrénu slova. Vyučující v tomto případě může zvolit buď variantu s nápovědou, tedy s využitím tabulky slov, nebo variantu bez nápovědy. Tento postup závisí na úrovni dané třídy, kterou musí vyhodnotit jednotliví vyučující.

Druhým úkolem žáků při poslechu je splnit úkol číslo tři, v němž mají vytvořit sociogram, do kterého mají zapsat co možná nejvíce situací a aktivit, které se vyskytují ve videoklipu. Tento úkol navrhujeme žákům prezentovat již před prvním poslechem, poté však volíme skupinovou práci, kdy žáci mohou společnými silami přijít na co možná nejvíce daných situací/aktivit. Tyto jevy jsou zapisovány německy a žákům je k dispozici cizojazyčný slovník pro případ, že potřebují některé slovíčka dohledat. Výsledek skupinové práce je poté zapisován

na tabuli, žáci libovolně daný sociogram doplňují, případně dohledávají potřebnou slovní zásobu.

V návaznosti na tuto aktivitu se s žáky vracíme k obrázkům z prvního úkolu a snažíme se žáky přimět k tomu, aby komentovali, které obrázky patří k uvedeným bodům ze sociogramu a proč. Poté s žáky diskutujeme nad tím, které scény z videoklipu bychom mohli označit jako společenské tabu, tedy jako téma, o kterém se ve společnosti nemluví, nebo mluví jen velmi zřídka. Domníváme se, že témata, jež jsou níže zmíněna v návrzích řešení, jsou v současné společnosti stále ještě považována za částečná tabu, což se s dobou rychle mění. V tomto ohledu je potřeba mít na paměti i konkrétní skupinu žáků i prostředí školy.

V této fázi zařazujeme do německého jazyka také multikulturní výchovu. Snažíme se žáky přimět k přemýšlení o tom, která z uvedených témat bychom ke společenským tabu zařadili i v České republice. Žáci tak získávají základní znalosti o různých kulturních skupinách, jsou si vědomi kulturních rozdílů a rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných sociálních skupin. Naší snahou je to, aby žáci odhalili, že dnešní Berlín je v mnohých ohledech specifický a jedná se o opravdovou pulzující moderní metropoli 21. století.

Řešení cvičení na doplňování textu:

Ein Hoch auf das, was vor uns liegt
Dass es das Beste für uns gibt
Ein Hoch auf das, was uns vereint
Auf diese Zeit (Auf diese Zeit)
Ein Hoch auf uns (uns)
Auf dieses Leben
Auf den Moment
Der immer bleibt
Ein Hoch auf uns (uns)
Auf jetzt und ewig
Auf einen Tag
Unendlichkeit

Návrhy řešení ze cvičení 3 – situace/aktivity lidí, které jsou zobrazeny ve videu. Uvádíme zde zejména ty situace, které lze z našeho pohledu považovat na našem území za tabu.

- Die Farbe der Haut bei dem Sänger
- Party – Menschen, die ganz betrunken aussehen und die sich komisch benehmen, nehmen sie Drogen?
- Homosexuelle (Jungs und auch Mädels)
- Graphite
- Sexuelles Benehmen in der Öffentlichkeit

Fáze po poslechu = fáze reflexe

V závěrečné fázi pracujeme s žáky s úryvky z textu písně, jež jsou uvedeny ve cvičení 4. Předložíme žákům příslušné úryvky, poskytneme jim slovník a dáme jim čas na přemýšlení o daných větech/citátech z písně. Žáci mohou v této části pracovat samostatně či ve skupinách a jejich úkolem je vysvětlit daná tvrzení dle toho, jak jim rozumí. Připomeneme žákům, že o daných tvrzeních lze přemýšlet na obecné rovině, tedy tak, jak platí mezi lidmi, ale také v souvislosti s Berlínem. Poté žáci své nápady prezentují před třídou.

Návrh komentářů k jednotlivým citátům z písně:

„Wer friert uns diesen Moment ein, besser kann es nicht sein.“ – Wir leben in der guten Zeit und haben fast alles, was wir haben können. Wir sind gesund, haben Geld, Familie und da sind keine größeren Probleme, die wir lösen müssten. Wir wünschen in dieser Zeit zu bleiben, weil wir da ja wirklich zufrieden sind. In der Geschichte war das nicht immer so.

Im Zusammenhang mit Berlin – Berlin ist eine große, historische Stadt. In der Geschichte war Berlin eine Stadt, in der viele schlimme Ergebnisse passieren sind.

„Denkt an die Tage, die hinter uns liegen. Wie lange wir Freude und Tränen schon teilen.“ – Die Menschen in Berlin sind immer da – in den guten und auch in den schlechten Zeiten. Sie sind immer die Bewohner dieser Stadt und sie teilen alles zusammen, weil das, was in Berlin passiert, betrifft alle Menschen da.

„Im Regen stehen wir niemals allein und solange unsere Herzen uns steuern wird das auch immer so sein.“ – Dieses Zitat ist sehr eng mit dem zweiten Zitat verbunden. Es kann symbolisieren, dass der Mensch eigentlich nie alleine ist, auch wenn man so was ab und zu denken könnte. Wenn wir Menschen nach gutem Gewissen handeln, bleiben wir nie alleine stehen.

Im Zusammenhang mit Berlin – Berlin ist eine Metropole, in der viele Menschen wohnen. Man kann da ab und zu ein Gefühl der Anonymität haben. Man kann in Berlin viele soziale Minderheiten und Kulturen finden, was auch mit diesem Zitat zusammenhängt.

V návaznosti na výše uvedené aktivity vyzveme v závěru žáky, aby vytvořili text na téma *Wie leben die Menschen in der heutigen Zeit in Berlin?* Jejich úkolem je se zamyslet na tím, jaký je vlastně současný Berlín. K tomu jim mohly pomoci námi předložené aktivity, případně i jejich vlastní osobní zkušenost s návštěvou tohoto města, což žákům zcela jistě případně usnadní komunikaci o tomto tématu. Tento úkol doporučujeme zadat jako domácí cvičení.

Další náměty na práci s písní:

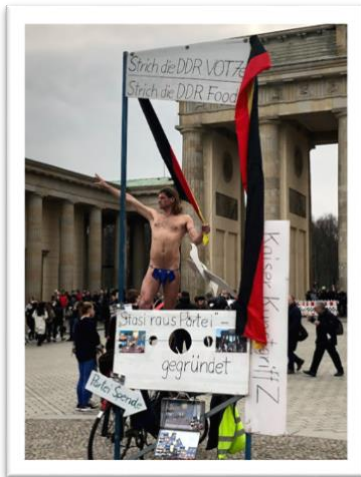
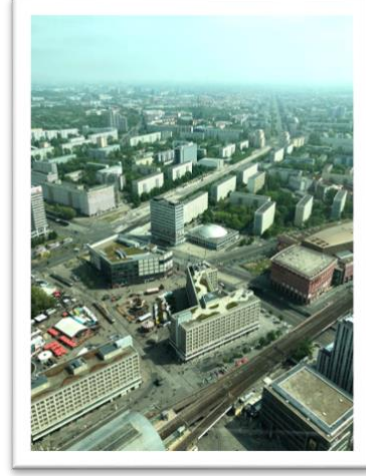
Z našeho pohledu lze více využít videoklip, v němž jsou kromě obrázků zobrazena také různá slovíčka z textu písně. Ve druhé fázi, tedy v aktivitách při poslechu, lze žákům zadat úkol,

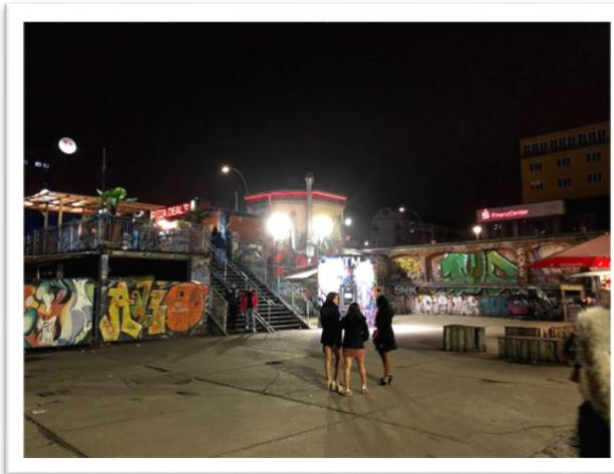
aby si z klipu vypsali co možná nejvíce slovíček, která v něm uvidí napsaná. V takovém případě si žáci sepíší slovní zásobu, s níž následně mohou pracovat při aktivitě, kdy doplňují slova do refrénu. Žáci tak píseň uslyší v této fázi dvakrát.

Príloha 13: Pracovní list k písni *Auf uns* (B1)

Wie leben die Menschen in der heutigen Zeit in einer Metropole?

1. Schauen Sie die folgenden Bilder an. Was zeigen diese Bilder?





Zdroj: Autor (2019)

2. Schauen Sie sich das Video von dem Lied „Auf uns“ von Andreas Bourani an. Ergänzen Sie die fehlenden Wörter in den Text des Refrains. Falls Sie Hilfe brauchen, benutzen Sie die Tabelle mit den fehlenden Wörtern:

Ein _____ auf das, was vor uns liegt
 Dass es das _____ für uns gibt
 Ein Hoch auf das, was uns _____
 Auf diese _____ (Auf diese Zeit)

Ein Hoch auf _____ (uns)
 Auf dieses _____
 Auf den _____
 Der _____ bleibt

Ein Hoch auf uns (uns)
 Auf _____ und _____
 Auf einen Tag

Zeit
Leben
ewig
vereint
Moment
jetzt
Unendlichkeit
Beste
uns
immer
Hoch

3. Welche Situationen/Aktivitäten der Menschen kann man in diesem Video sehen? Machen Sie ein Soziogramm.

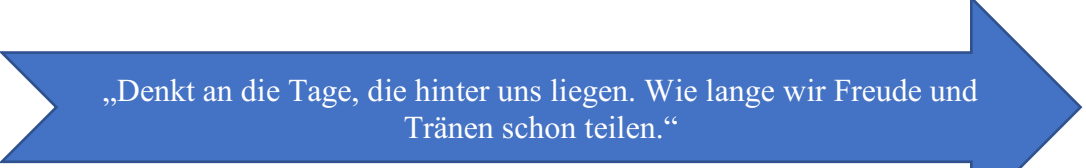
AUF UNS

- Welche Bilder aus Übung 1 passen zu diesen einzelnen Aktivitäten/Situationen und warum?

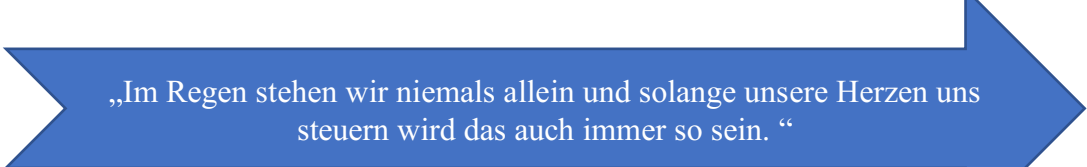
- Werden in diesem Video auch einige Situationen/Aktivitäten gezeigt, die als TABU bezeichnet werden könnten? Welche sind das und warum?
- 4. Erklären Sie die folgenden Ausschnitte aus dem Lied:**
Welche Bilder aus Übung 1 passen zu diesen einzelnen Ausdrücken und warum?



„Wer friert uns diesen Moment ein, besser kann es nicht sein.“



„Denkt an die Tage, die hinter uns liegen. Wie lange wir Freude und Tränen schon teilen.“



„Im Regen stehen wir niemals allein und solange unsere Herzen uns steuern wird das auch immer so sein.“

Příloha 14: Metodický list k písni *Vincent* (B1)

Odkaz na píseň: https://www.youtube.com/watch?v=_rrK-AwCzEI

Cílová skupina, jazyková úroveň studentů: B1

Navržené téma: Liebe und Partnerschaft

Čas potřebný pro realizaci aktivity: dvě vyučovací hodiny – 90 minut

Cíl: Žáci prostřednictvím písně poznají, že láska a partnerství mají různé podoby, které je třeba respektovat a tolerovat. Žáci si na základě práce s písní rozšíří slovní zásobu na téma láska a partnerství, jsou schopni vhodně reagovat na otázky týkající se textu písně a zapojí se do diskuse na toto téma.

Dílčí cíle:

- Žáci na základě kontextu písně a zhlédnutí videoklipu odvodí význam neznámých slov.
- Žáci vytvoří seznam nové a jim dosud neznámé slovní zásoby.
- Žáci si na základě poslechu písně a popisu lidí uvědomují, že každý člověk je jiný.

Důkazy o učení: text – předvídání, o čem píseň bude, skupinová diskuse (různé názory, argumentace, vyslechnutí názoru ostatních apod.) a následná prezentace před třídou, odpovědi na otázky týkající se obsahu textu písně, seznam nové slovní zásoby,

Východiska:

Žáci jsou schopni soustředěně poslouchat a orientovat se v textu písně.

Žáci jsou schopni spolupracovat ve skupině, vyslechnout a respektovat názory ostatních a argumentačně si obhájit své vlastní tvrzení.

Žáci jsou schopni vyjádřit vlastní dojmy z poslechu písně.

Žáci jsou schopni tolerovat různé formy partnerství, neprojeví se homofobně a v případě, že mají vůči takovýmto formám partnerství předsudky, jsou ochotni o nich přemýšlet a vyslechnout názory ostatních.

Úkoly k písni:

Fáze před poslechem = fáze evokace

Jako úvodní aktivitu v rámci této písně volíme práci s textem. Vyučující na začátku rozdá každému studentovi text (viz aktivita jedna). Tento text byl převzat z internetového magazínu a obsahuje část rozhovoru se zpěvačkou a interpretkou Sarah Connor, která hovoří o tom,

jak námi vybraná píseň vznikala. Žáci si mají tento text přečíst a následně ve skupinách diskutují nad tím, o čem si myslí, že předkládaná píseň bude. Každá skupina přitom zaznamená několik klíčových bodů, v nichž shrne svá stanoviska. Následně se jednotlivých skupin zeptáme, na čem se shodly, a snažíme se dát dohromady jednotnou formulaci toho, o čem daná píseň bude.

Fáze při poslechu = fáze uvědomění

V následujícím kroku doporučujeme přehrát píseň dvakrát. Poprvé volíme přehrání písničky s klipem bez jakéhokoliv zadání, necháme tak žáky pouze vnímat text písničky a sledovat klip, který jim dle našeho názoru v mnoha případech pomůže se v textu písničky orientovat. Hned poté se žáků zeptáme na jejich názor – na to, jak se jim písnička líbila, co říkají na videoklip, jestli textu a příběhu celé písničky rozumí, a jak celou píseň hodnotí. Domníváme se, že žáci po zhlédnutí videoklipu ihned pochopí, že je píseň o lásce dvou mužů, což v nich může vyvolat různé pocity. Právě proto volíme diskusi s žáky ihned po prvním poslechu, kdy se snažíme případné negativní reakce usměrnit tím, že láska a partnerství mají mnoho podob a že je podobný vztah v dnešní společnosti naprosto normální a patří k životu. Z našeho pohledu je potřeba mít na paměti a počítat s tím, že někteří žáci mohou mít vůči lidem s jinou sexuální orientací předsudky. Vliv školní výuky samozřejmě nemůže zcela odbourat jejich zažitá a vžitá názory a pohledy na svět, nicméně společnou diskusi nad touto problematikou můžeme docílit alespoň toho, že se žáci nad danou problematikou zamyslí a můžeme je nasměrovat na cestu ke změně. Pevně zakořeněné diskriminační postoje nezměníme, můžeme se ale pokusit o to, aby žáci v průběhu námi navržených aktivit přemýšleli, vyslechli názor ostatních a snažili se své postoje přehodnotit či pozměnit. Pokud se nám to ale nepodaří, není třeba si to vyčítat, i snaha je v tomto směru důležitá, a právě proto jsme zvolili píseň s touto problematikou. Dle našeho názoru je nutné, aby byla podobná témata do výuky všech předmětů zařazována častěji, neboť vnímáme, že je obdobné problematice věnováno málo pozornosti. Žáci díky podobným aktivitám rozvíjejí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti, učí se respektovat, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory, schopnosti druhých, uvědomují si, že všechny sociální skupiny jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné, přičemž v námi navrhovaných aktivitách jde konkrétně o téma různé sexuální orientace a o možné projevy homofobie, což je v současném světě velmi aktuální téma, které se mimo jiné stává významnou a nedílnou součástí vzdělávání budoucích generací.

V návaznosti na diskusi pustíme žákům písničku ještě jednou a předložíme jim materiál k aktivitě číslo dva. Jejich úkolem je odpovědět na otázky, které souvisí s textem písně *Vincent*. Žáci mohou pracovat ve dvojicích nebo samostatně a mohou využívat slovník. V případě potřeby můžeme dát žákům k dispozici vytištěný text písně, domníváme se však, že jim v tomto směru k porozumění textu pomůže již samotný videoklip. Před začátkem práce doporučujeme se žáky projít všechny předložené otázky a ujistit se, že všichni otázkám rozumí, případně dovysvětlit neznámou slovní zásobu.

Námi vytvořené otázky cílí na základní pochopení textu a kladou si za cíl ověřit to, zda se žáci v textu písně orientují či nikoliv. Poté, co žáci na otázky odpoví, s nimi odpovědi zkontrolujeme, přičemž pravděpodobně mnohé postřehy propojíme s debatou, která již proběhla.

Návrh řešení aktivity číslo dva:

1) Was machen die Freunde von Vincent in ihrer Freizeit?

Sie spielen Computerspiele, zum Beispiel GTA.

2) Was macht Vincent in seiner Freizeit?

Er hört Musik und tanzt zu Beyoncé.

3) Wie fühlt sich Vincent, wenn er an den Junge denkt?

Er fühlt sich traurig und er weiß nicht, was er machen sollte. Er denkt, dass er stirbt. Er kann sich nicht konzentrieren und denkt nur an ihn.

4) Was fragt Vincent seiner Mama, wenn er ein Gefühl hat, dass er stirbt?

Mama, was soll ich machen?

5) Was antwortet ihm seine Mutter?

Nein, mein Kind, du stirbst nicht, das ist nur Liebe und da hilft keine Medizin.

6) Wer ist Linda? Was hat sie damals gemacht?

Linda war eine Mitschülerin von Vincent. Sie war sehr schön, sie war das schönste Mädchen in der Schule.

7) Wer ist Ben? Was hat er damals gemacht?

Ben war ein Mitschüler von Vincent. Er hat Fußball gespielt und war auch der Freund von Linda.

8) Was planen zusammen Linda mit Ben? Haben diese Pläne geklappt?

Sie waren ein Paar und haben zusammen die Zukunft geplant. Sie haben die Hochzeit, das Haus und die Kinder geplant.

9) Was ist mit Linda und Ben passiert?

Sie haben sich getrennt und sind nicht mehr zusammen.

10) Was macht Linda jetzt?

Sie hängt auf Tinder.

11) Was macht Ben jetzt?

Er ist jetzt in Amerika, wo er die Models küsst.

12) Was macht Vincent jetzt?

Er ist sehr glücklich, hat eine Familie. Er hat einen Mann und zwei Kinder.

V následující fázi vytvoříme skupiny po třech či čtyřech žácích a každé skupině dáme jednu sloku textu písně Vincent, viz aktivita číslo tři. Text jsme rozdělili na celkem šest částí, přičemž opakující se pasáže textu písně jsme vynechávali. V případě potřeby je možné je využít tak, že některé skupiny budou pracovat se stejným textem. Žáci mají k dispozici slovník.

V návaznosti na tuto aktivitu vytvoříme s žáky seznam nové slovní zásoby, kterou si mohou z této písně odnést. Neznámá slova či neznámé fráze vychází z toho, co objevily jednotlivé skupiny při plnění předchozího úkolu. Tato slova/spojení jsou zapisována na tabuli, žáci si je poté zapíšou do svých materiálů. Sémantizaci neznámých slovíček se snažíme provádět vysvětlením, popisem, definicí či uvedením příkladů/synonym/antonym, snažíme se co nejvíce omezit překlad do češtiny.

Návrh řešení aktivity číslo tři:

- einen Hoch kriegen = eine Erektion haben = mít erekci
- sich anstrengen = sich bemühen = snažit se
- das Fieber = Wenn man krankt ist, hat man... = horečka
- das Herz zerbrechen = Wenn sich jemand von jemandem trennt, dann kann man jemanden ... = zlomit srdce
- der Schatz = das Schätzchen, der Honey = zlatíčko, miláčku
- das geht vorbei = alles wird wieder gut sein = to pomine
- sich verknallen = sich verlieben = hovorově: zabouchnout se
- verklagen = zažalovat
- fühlen = Beispiel: Wie fühlst du dich? Gut? = cítit (cítit se)
Was du jetzt fühlst, fühlen manche nie.

Fáze po poslechu = fáze reflexe

V závěrečné fázi vyzveme žáky, aby se vrátili ke svým myšlenkám, které měli za úkol sepsat v úvodní části hodiny na základě toho, že si přečetli krátký rozhovor se zpěvačkou Sarah Connor. Předpokládáme, že po všech námi navrhovaných aktivitách budou žáci schopni k tématu Liebe und Partnerschaft ve spojitosti s písní Vincent říci mnohem více než v úvodu, a proto je nyní vyzveme, aby si ve dvojicích rozdělili role a vytvořili rozhovor mezi zpěvačkou Sarah Connor a reportérem, který se zpěvačky dotazuje obecně na to, o čem daná píseň je, proč zrovna tato píseň vznikla, co bylo její inspirací, jaké motivy lze v písni najít, proč si myslí, že je důležité, aby se o této problematice v současné době mluvilo, jaké bylo přijetí písně veřejností apod. Tento rozhovor mohou žáci buď písemně sepsat, případně si udělat poznámky a následně jej nahrát na diktafon a následně prezentovat před třídou.

V případě, že máme více času, je možné udělat nejprve dvě skupiny – reportéři a zpěvačka s tím, že obě skupiny budou uvažovat nad tím, na co se ptát/jak odpovídat. Z této přípravy si každý může odnést klíčová slovíčka/fráze, které následně po rozdělení do dvojic může využít při vymýšlení rozhovoru.

Na závěr je z našeho pohledu důležité znovu zdůraznit, že láska a partnerství mají v dnešní době mnoho podob a že je to něco, co jednotlivec nedokáže ovlivnit. Důležité však je, aby byl každý šťastný a spokojený.

Poslední aktivitou se snažíme celé téma uzavřít a navrhneme žákům, že si mohou píseň společně zazpívat.

Další náměty na práci s písní:

V souvislosti s námi navrhovanými aktivitami můžeme se žáky vytvořit i velký plakát s myšlenkovou mapou na téma láska a partnerství. Tento plakát může obsahovat slovní zásobu na toto téma, různé citáty, články či názory z novin/časopisů/internetu. Žáci se také mohou pokusit vyhledat jiné písně vztahující se k tomuto tématu a představující například i další formy partnerství.

Jako domácí úkol můžeme žákům zadat zhlédnutí vybraných rozhovorů se zpěvačkou Sarah Connor o písni Vincent – např. <https://www.youtube.com/watch?v=mrzP3YHjGEI>. Žáci si mohou rozhovor poslechnout a následující hodinu o něm diskutovat.

V rámci této písně doporučujeme vyzkoušet následující webový odkaz - <https://lyricstraining.com/de/play/sarah-connor/vincent/HZDLkEvcjZ>.

Úkolem žáků je zde na základě poslechu písně doplňovat (buď vybírat, nebo vpisovat) jednotlivá slova. Tuto aktivitu považujeme za velmi vhodnou k trénování poslechu.

Příloha 15: Pracovní list k písni *Vincent* (B1)

Liebe und Partnerschaft, Sarah Connor: Vincent

1. Lesen Sie den folgenden Text und formulieren Sie worüber ist das Lied.

Sarah Connor: Die Geschichte hinter ihrem neuen Hit “Vincent”

Mit einer neuen Single meldet sich Sarah Connor zurück - der erste Vorbote für das kommende Album!

Nach dem Riesenerfolg mit 2-fach PLATIN für ihr Album “Muttersprache”, meldet sich Sarah Connor jetzt mit der ersten Single “Vincent” aus dem bereits letzten Herbst angekündigten neuen Album – das übrigens am 31. Mai erscheint – zurück!

Sarah Connor erzählt, worum es in ihrem Song geht: “Obwohl “Vincent” ein frei erfundener Name ist, ist er mir doch mittlerweile sehr ans Herz gewachsen. “Vincent” steht symbolisch für alle Jungen und Mädchen in der Pubertät, auf der Suche nach Orientierung und Identität. Es gab im letzten Jahr einen “Vincent” dessen Geschichte mich sehr berührt hat. Eine befreundete Mutter, hat mir erzählt, dass ihr Teenager-Sohn ihr einen Abend vor unserem Treffen gesagt hat, dass er schwul sei. Mich hat das sehr berührt, denn ich weiß, wie viel Mut und Selbstvertrauen es einen Jungen mitten in der Pubertät, auf der Suche nach Identität, kosten muss, so offen zu sich und seinen Gefühlen zu stehen.

Ich habe die ganze Nacht darüber nachgedacht und hatte das große Bedürfnis ihm einen Song zu schreiben und ihn zu bestärken. Schnell wurde klar, dass die eigentliche Botschaft, jedoch viel größer und die Antwort ganz einfach ist: “Es ist nur Liebe und da hilft keine Medizin. Sie trifft uns unvermittelt, macht uns wahnsinnig, mutig, beflügelt und sie macht was sie will, mit wem sie will.” Ist es nicht wunderbar, dass wir in unseren durchgestylten Leben doch nicht alles planen können? Dabei geholfen, “Vincent” auf die Welt zu bringen, haben mir meine lieben Freunde Peter Plate und Ulf Sommer! Mit wem hätte ich so einen Song besser schreiben können.”
(Windbüchler, 2019, online)

2. Antworten Sie die folgenden Fragen:

- 1) Was machen die Freunde von Vincent in ihrer Freizeit?
- 2) Was macht Vincent in seiner Freizeit?
- 3) Wie fühlt sich Vincent, wenn er an den Junge denkt?
- 4) Was fragt Vincent seiner Mama, wenn er ein Gefühl hat, dass er stirbt?
- 5) Was antwortet ihm seine Mutter?
- 6) Wer ist Linda? Was hat sie damals gemacht?
- 7) Wer ist Ben? Was hat er damals gemacht?
- 8) Was planen zusammen Linda mit Ben? Haben diese Pläne geklappt?
- 9) Was ist mit Linda und Ben passiert?
- 10) Was macht Linda jetzt?
- 11) Was macht Ben jetzt?
- 12) Was macht Vincent jetzt?

3. Lesen Sie den Text einer Strophe und übersetzen Sie den Text. Finden Sie die Schlüsselwörter, die Sie an die Tafel schreiben.

Gruppe 1:

Vincent kriegt keinen hoch, wenn er an Mädchen denkt
Er hat es oft versucht und sich echt angestrengt
Alle seine Freunde spielen GTA
Vincent taucht lieber ab und tanzt zu Beyoncé
Er denkt nur an ihn, und an den Tag
Als er ihn zum ersten Mal sah
So cool stand er da, und Vincent war klar
Dass das jetzt wohl Liebe war

Gruppe 2:

Mama, ich kann nicht mehr denken
Ich glaub', ich hab' Fieber
Ich glaube, ich will das nicht
Mama, was soll ich jetzt machen?
Ich glaub', ich muss sterben
Was, wenn mein Herz zerbricht?

Gruppe 3:

Nein, mein Kind, das wird es nicht
Und bitte glaub mir, Schatz, du stirbst auch nicht
Es ist nur Liebe, und da hilft keine Medizin, oh-oh
Beim ersten Mal tut's richtig weh
Doch auch das geht vorbei, du wirst schon sehen
Es ist nur Liebe, und da hilft keine Medizin

Gruppe 4:

Linda war die Schönste, Ben 'n Football-Star
Träume so groß, das perfekte Paar
Hochzeit, Haus und Kind, alles durchgeplant
Doch jetzt liegt sie wach, ob das schon alles war?
Und sie denkt an ihn, und an die Zeit
Als sie noch so verknallt waren
Jetzt ist alles so ernst, und sie weiß nicht mehr
Ob das wirklich Liebe war
Mama, ich kann nicht mehr denken
Ich glaub', ich hab' Fieber
Ich glaube, ich will das nicht
Mama, was soll ich jetzt machen?
Ich glaub', ich muss sterben
Was, wenn mein Herz zerbricht?
Nein, mein Kind, das wird es nicht
Und bitte glaub mir, Schatz, du stirbst auch nicht
Es ist nur Liebe, und da hilft keine Medizin, ah
Ich weiß, es tut beschissen weh
Doch auch das geht vorbei, du wirst schon sehen
Es ist nur Liebe, und da hilft keine Medizin, oh-oh

Gruppe 5:

Du kannst die Deutsche Bank verklagen
Die Bibel lesen, Whitney fragen
Von der Liebe haben sie alle keinen Plan, ah
Nicht ich, nicht du, nicht er, nicht sie
Was du jetzt fühlst, fühlen manche nie
Es ist nur Liebe, dafür gibt's keine Medizin

Oh yeah, oh yeah
Oh, es ist nur Liebe, dafür gibt's keine Medizin
Oh-oh, oh-oh
Es ist nur Liebe, oh-yeah

Gruppe 6:

Linda hängt auf Tinder, Ben ist nicht mehr da
Er küsst jetzt Models in Amerika
Vincent hat zwei Kinder und 'n starken Mann
Er hätt' nie gedacht, dass man so lieben kann
Und jetzt lieg' ich hier wach, und denk' an den Tag
Als ich zum ersten Mal verknallt war

Mama, ich kann nicht mehr denken
Ich glaub', ich hab' Fieber
Ich glaube, ich will das nicht
Mama, was soll ich jetzt machen?
Ich glaub', ich muss sterben
Oh, was, wenn mein Herz zerbricht?
Nein, mein Kind, das wird es nicht
Und bitte glaub mir, Schatz, du stirbst auch nicht
Es ist nur Liebe, und da hilft keine Medizin, ah
Ich weiß, es tut beschissen weh
Doch auch das geht vorbei, du wirst schon sehen
Es ist nur Liebe, und da hilft keine Medizin, ahh
Vincent kriegt keinen hoch, wenn er an Mädchen denkt
Er hat es oft versucht und sich echt angestrengt