

Výuka německého jazyka v kontextu moderního tvořivého vyučování

Jak učit němčinu v současné české základní škole

Alice Brychová
Pedagogická fakulta MU

Na začátek uvádíme dva citáty, které reagují na školní praxi s humorem:

*Wie war es früher doch so schön
und Fremdsprachenlehren so bequem:
Der Lehrer lehrte,
der Schüler lernte.
Und war das Schuljahr um,
dann war der Lehrplan erfüllt und gekonnt das Pensum.
Bertold Brecht*

*Wer mit einem fertigen Plan ins Klassenzimmer kommt, der kriegt
immer ein Problem.
Aussage bei einer Schülerumfrage.*

Jako vyučující cizího jazyka si klademe přirozeně mnoho otázek, které souvisejí s výukou, s naší prací. Zamýšlíme se nad tím, jak nejlépe pracovat s žáky, nad tím, jaký vztah mají žáci k „našemu“ předmětu. Žáci si také kladou otázky. Zajímá je, co od nich bude vyučující požadovat, co se v předmětu dozvědí, co bude náplní hodin daného předmětu. Není však jednoduché na všechny tyto otázky odpovědět, vztahy mezi všemi zúčastněnými aktéry výuky jsou ovlivňovány mnoha proměnnými faktory. Moderní výuka cizích jazyků se na rozdíl od tradičního pojetí orientuje na výukové cíle, které jsou definovány v mezinárodním měřítku pomocí *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SERR, 2001). Tento rámec ovlivňuje výuku na všech stupních i typech škol a formuluje mezinárodně platné cíle, které mají za úkol sjednotit pojetí výuky a učení se cizím jazykům mezinárodně. Zásadní je orientace na dovednost komunikovat s příslušníky cizích kultur pomocí jazyků, které se učíme. Tato orientace přesahuje rámec školního předmětu, školní třídy. Politicko-vzdělávací cíle cizojazyčné výuky v mezinárodním měřítku zároveň také přesahují rámec osvojení si jednoho cizího jazyka. Cílem cizojazyčného vzdělávání je dosahovat cizojazyčné komunikativní kompetence alespoň ve dvou cizích jazycích. Učení se cizím jazykům je ale chápáno jako celoživotní proces, výuka na základní škole pokládá k tomuto směřování základy, jejím úkolem je také vést žáky k uvědomělému využívání strategií učení tak, aby učení bylo efektivní, a tak motivovat žáky k celoživotnímu učebnímu procesu. V následujícím textu bychom se rádi krátce zamysleli nad některými postupy a metodickými otázkami, které se nám v tomto kontextu jeví jako důležité.

1. Role učebnice ve výuce cizího jazyka

Učební obsahy a často také postupy při jejich prezentaci i procvičení vždy ve velké míře určovala učebnice, protože představovala pro vyučující zásadní oporu v jejich práci. Jaká je situace v dnešní výuce? Hraje učebnice v jazykové výuce, která je praktikována ve školách v našich podmínkách, významnou roli nebo se v rámci cizojazyčné výuky opírají vyučující a žáci o učebnici spíše orientačně? Jistě se jednotlivé přístupy vyučujících liší v závislosti na jejich výukovém stylu, na zkušenostech, na typu učebnice, kterou používají. V zahraničí byly při hledání odpovědi na tuto otázku prováděny sondy (Helbig 2001, s. 137), které si kladly za cíl zjistit, jak intenzivně se opírá cizojazyčná výuka o práci s učebnicí. V roce 1987 výsledek jednoho takového průzkumu potvrdil, že 80% výukového času hodin angličtiny u dospělých bylo založeno na práci s učebnicí. Předpoklad, že by se situace v našich základních a středních školách od té doby výrazně změnila, je spíše nepravděpodobná, i když tvořiví učitelé hledají cesty, jak výuku odpoutat od tradičního přístupu. Pro tradiční pojetí výuky platí, že:

- učebnice hraje významnou roli.
- vyučující a žáci stráví mnoho času prací s učebnicí.
- vyučující pracuje s učebnicí ještě více a častěji než žáci.
- při přípravách na výuku stráví vyučující někdy s učebnicí dokonce více času než při práci v hodině. (srov. Bimmel 2000, Kast a Neuner 1994)

Práce s učebnicí v současné moderní výuce nestačí k tomu, aby se podařilo postavit žáka do centra dění ve výuce, což je žádoucí z hlediska jeho aktivizace. Zkušenosti z praxe ukazují, že práce s jinými učebními materiály, jako např. autentickými texty nebo reálnými předměty, hraní rolí v simulovaných nebo reálných komunikativních situacích bez opory tištěného textu a řešení úkolů představují pro žáky vítanou alternativu k cvičením v učebnicích. Zdařilá výuka se orientuje na žákovy zájmy a zkušenosti a zároveň mu umožňuje zažít pocit úspěchu, využívá různé prostředky podpory učení a cizí jazyk využívá jako „okna“ do nové každodenní kultury, do běžného života mladých lidí v sousední zemi, využívá také technických prostředků jako je internet a počítačová komunikace, které jsou pro mladé lidi důležitou motivací pro učení se nejen ve školní třídě během organizované výuky, ale i ve svém volném čase. Pro učení se cizím jazykům je totiž typické, že jazykové znalosti a dovednosti získané ve školní výuce lze bezprostředně uplatnit při kontaktu s cizojazyčnou realitou a díky technickým možnostem také v přímém kontaktu s rodilými mluvčími. Životní a sociální podmínky dnešních mladých lidí se v tomto směru mění, lidé navazují přátelství přes hranice států a jazyků. Již v rámci třídy lze stále častěji vnímat zvyšující se heterogenitu žáků a jejich životních i učebních stylů a nadání. Školní třída představuje ve zmenšeném měřítku rozrůzněnost společnosti a vyžaduje od vyučujících individuální přístup k jednotlivým žákům.

2. Mění se cíle výuky cizích jazyků – historický průřez vývoje výukových metod cizojazyčné výuky

Nejdůležitějším nástrojem řízení cizojazyčné výuky je stanovení učebních a výukových cílů. Cílem v našem textu rozumíme obecně konkretizaci toho, čeho má být pomocí výuky a učení se dosaženo. V pedagogice se dále rozlišují učební cíle a výukové cíle. Výukové cíle

bývají formulovány převážně experty a vzdělávacími komisemi a odrážejí vzdělávací hodnoty určité společnosti a nemusí vždy reflektovat osobní zájmy žáků. Jako učební cíle můžeme označit cíle, které si žák sám stanoví a které souvisí s jeho motivy pro učení se cizím jazykům. My se v našem krátkém přehledu budeme věnovat výukovým cílům. Roche (2008, s. 183) dále rozlišuje tři úrovně výukových cílů: politicko-vzdělávací směrnice, které jsou věnovány převážně kompetencím, obecné cíle, které se vztahují k dovednostem a znalostem, a detailní cíle, kterých lze dosáhnout pomocí jednotlivých výukových kroků. Výukové a učební cíle bývají v moderní pedagogice shrnuty do standardů nebo učebních plánů. V následujícím textu se budeme věnovat obecným cílům, které by se v českých školách měly promítat do školních vzdělávacích programů a korespondovat s Rámcově vzdělávacími programy pro jednotlivé typy škol. Obecně lze říci, že vývoj učebních cílů ve výuce cizích jazyků lze charakterizovat jako progresi ve smyslu od znalostí k dovednostem a k jazykové produkci.

a) *Výukové cíle metody gramaticko-překladové*

Již odpradávná existovaly různé jazyky a lidé museli spolu komunikovat na interkulturní úrovni, ale z těchto dob nemáme spolehlivé prameny o tom, jak se cizí jazyky učili. Počátek známé historie výuky cizích jazyků je spojován, pravděpodobně pod vlivem používání latiny jako *lingua franca* ve středověké Evropě, obsahově i jazykově s orientací na antiku. Základní jazykové struktury latinské mluvnice byly považovány za obecně platný klíč ke strukturám jazyků evropského kulturního prostředí. Tento klasický přístup k jazykovému vzdělávání byl v 19. století přenesen na výuku moderních jazyků, kdy byla jazyková výuka určena pouze pro studenty gymnázií. *Cílem* takové výuky bylo především dát této „inteligentní elitě“ nástroj ke studiu literatury a rozvíjet její intelektuální schopnosti i znalosti. Za další výukový *cíl* byl považován také překlad, protože, kdo uměl překládat, prokazoval tím znalost jazyka. Vzhledem k naznačeným cílům se tato metoda výuky cizího jazyka nazývá gramaticko-překladová.

b) *Výukové cíle metody přímé*

Již koncem 19. století kritizovali někteří autoři (např. Viëtor, 1882 podle Neuner, 1993) takto koncipovanou jazykovou výuku moderních jazyků, která by nejen podle nich měla sledovat jiné cíle než výuka klasických jazyků, která byla do té doby vzorem pro cizojazyčnou výuku obecně. V oblasti stanovení cílů nastává odklon od mechanického ovládnutí mluvnických pravidel k užívání jazyka. Jazyk by se měl začít učit „přirozeně“, obdobně, jak jsme se učili svoji mateřštinu, a vytvářet tak postupně jazykový cit. Vytvoření jazykového citu bylo zásadním *cílem* této výuky. Zdálo by se, že takový přístup je mnohem přijatelnější a efektivnější, ale zároveň je důležité si uvědomit, jak se obě situace učení od sebe liší. Rozdíly jsou většinou v tom, že mateřský jazyk si člověk osvojuje přirozeně v neformálních situacích a slouží mu jako základní prostředek pro komunikaci, přemýšlí v něm, proto v něm získává také jazykový cit. Cizí jazyk se učíme většinou ve formálních situacích záměrně (srov. Apeltauer, 1997), a někdy nejsme pro toto učení ani dostatečně motivováni a vzhledem k omezenému používání tohoto nástroje komunikace jen velmi pomalu získáváme cit a jistotu, jak tento nástroj správně užívat. K pozitivnímu posunu díky tomuto pohledu na výuku dochází však v oblasti respektování přirozené posloupnosti; nejdříve žák vnímá mluvený jazyk, potom ho produkuje a až nakonec pracuje s jeho

psanou formou. Obdobně je tomu i v přirozeném osvojování mateřštiny, kdy vždy nejdříve dítě poslouchá a potom opakuje, teprve mnohem později se učí číst a psát. Díky tomuto postupu se lze učit také nápodobou mluvených vzorů bez abstraktní jazykové analýzy, což vede k rychlému rozvoji schopnosti jazyk užívat a rovněž k posílení správné výslovnosti, ale mnohdy také k přetížení paměti. Cizí jazyk se tak mohou začít učit také malé děti a lidé, kteří nedokážou abstraktně přemýšlet o jazykových systémech. Tato skutečnost vyžaduje propojení učební látky s každodenními situacemi, názornost a přiměřenost věku. Pod vlivem reformní pedagogiky se rovněž dostává do centra učení žák jako aktivní činitel výuky a podporuje se jeho sebevědomí pomocí povzbuzení místo striktního opravování chyb.

c) *Výukové cíle metody audiolingvální*

Další posun ve formulování cílů přinesla audiolingvální metoda, která byla rozpracována v USA ve 40. letech 20. století. Úkolem jazykové výuky se stalo jazykové proškolení většího množství lidí vzhledem k pragmatickým potřebám zvýšené mezinárodní komunikace. Komunikace byla nacvičována opět pomocí nápodoby jazykových vzorů a autentických modelů. Na podkladě behavioristické teorie učení, která považuje lidské chování za reakci na určité podněty, byly nacvičovány určité struktury a věty, tzv. pattern drill, které se stávaly postupně návyky (habits) a žákovi tak umožňovaly řešit situace, kdy mohl použít zautomatizovanou reakci na podnět a myšlenkově se soustředit zcela na obsah sdělení. Cílem audiolingvální metody bylo pomocí imitace a mechanického učení nacvičit a upevnit jazykovou reakci na určité podněty. Takové učení bylo efektivní ale jen tehdy, když učící se jedinci byli dostatečně motivováni a nenechali se odradit určitou monotónností výuky a nacvičené jazykové reakce byly pro ně v praxi využitelné. Cílem opravdové komunikace však je sdělování osobních názorů, pocitů a myšlenek, ve formě volně formulovaných jazykových vyjádření.

d) *Výukové cíle metody komunikativní*

Je-li jazyk systémem znaků, potom je užívání jazyka činností, resp. určitým jednáním. Užívání jazyka představuje jistý komunikativní proces, který se děje pomocí určitého jazyka nebo jazyků. Z této skutečnosti vyplývá, že jazyk v praxi neexistuje sám o sobě, vyskytuje se pouze v užití formě (sprachliche Handlung). Tento pragmaticko-funkcionální přístup k výuce cizích jazyků se začal uplatňovat až v 70. letech minulého století. Nejvyšším cílem tohoto přístupu k učení jazyků je postupné získání komunikativní kompetence v cizím jazyce. Tato kompetence bývá vymezena u různých autorů obdobně. Jednou z dobře srozumitelných definic tohoto termínu je formulace Janíkové (2000, s. 16 podle Piepho 1974): „... d.h. die Fähigkeit der Lernenden, in verschiedenen Lebenssituationen angemessen handeln zu können“. Rozumíme tím tedy schopnost jedince učícího se cizí jazyk jednat pomocí jazyka v různých životních situacích přiměřeně. V rámci tohoto přístupu lze cíle jazykové výuky definovat pomocí kategorií komunikativních situací a řečových záměrů, jako je tomu např. v moderních učebnicích na počátku jednotlivých lekcí, kdy jsou formulovány dílčí cíle výuky jako: naučit se pozdravit, představit se, požádat komunikačního partnera o obdobné informace. K realizaci těchto mluvních záměrů je

žákům nabízena určitá škála řečových prostředků, z které mluvčí volí ty, jež jsou aktuální mluvní situaci přiměřené.

e) *Výukové cíle interkulturního učení*

Zároveň je potřeba zabudovat do komunikace i mimojazykové komunikativní prostředky a znalost kulturních specifik. V těchto aspektech se rozšiřuje komunikativní přístup k výuce cizích jazyků o interkulturní rovinu, což vede k lepšímu pochopení cílové kultury a sociálních pravidel komunikace v různých skupinách této kultury. Jazyková výuka jde v rámci tohoto moderního konceptu za hranice čistě lingvisticky chápané výuky, a stává se tak prostředkem k výchově, k poznání a respektování „jiného“, a navíc prostřednictvím konfrontace i sebe sama. V rámci stále více se rozšiřující internacionalizace života se lidé chtějí dorozumět, učí se jazyky, nikoliv jenom jeden cizí jazyk, a vzrůstá důležitost kontaktů v rámci interkulturních kontextů, které vyžadují výměnu informací a vzájemné pochopení. Během učení se cizímu jazyku je potřeba přemýšlet, jak se kulturní aspekty odrážejí v různých oblastech jazyka: ve slovní zásobě, gramatice nebo ve struktuře dialogu, ale také v nonverbálních prostředcích apod. I když tyto aspekty hrají v každém jazyce důležitou úlohu, jsou často tak neviditelné, že jejich význam ve výuce jazyků může být snadno přehlédnut. Porozumění při komunikaci v cizích jazycích může být ale nesprávným pochopením „cizího“ značně ztíženo (srov. Roche, 2001). Skalková (2004) k tomu píše, že otázka schopnosti a ochoty orientovat se v tradicích a hodnotách jiných kultur nepatří čistě do úkolů cizojazyčné výuky, souvisí s celkovou globalizací společnosti a s potřebou žáky připravit na empatické vnímání rozmanitých světových kultur. Při tomto osvojování si skutečnosti se vytváří prostor pro uvědomování si hodnoty a přínosu vlastní kultury do celkového kulturního dědictví. (srov. Skalková, 2004, s. 87). V našich podmínkách je otázka vzájemných historických i budoucích vztahů s německy mluvícími zeměmi stále aktuální, její tematizování umožňuje zapojení mezipředmětových vztahů i osobních názorů a prožitků stejně u žáků základní školy jako u jejich rodičů a učitelů. Vztahy k sousedním zemím jsou v realitě dnešní integrující se Evropy a v souvislosti s hledáním role jednotlivých států i jejich obyvatel v této Evropě nanejvýš inspirující a jistě zvýší motivaci k učení se německému jazyku jako jazyku našich sousedů.

V současné době nehovoříme již o „velkých“ obecně platných metodách, ale přikláníme se k názoru, že nelze určit jedinou ideální metodu, která by platila pro všechny žáky ve všech podmínkách, hovoříme spíše o principech a přístupech k učení, které mohou platit pro učení a vyučování specifické skupiny žáků. „Cílem je společně s žáky vytvořit vyučování, které umožňuje smysluplnou práci ve třídě orientovanou na komunikaci s cizojazyčným mluvčím.“ (Müller, 1989). Učit cizí jazyk nově podle Müllera (1989) neznamená vytvořit ucelený program, ale stanovit si za cíl stále nově přemýšlet, jak lze cizojazyčné vyučování realizovat smysluplně se všemi zainteresovanými.

Některé snahy v tomto směru vedly ke vzniku metod, které byly vhodné pro specifické podmínky učení, tyto metody bývají nazývány alternativní metody. např. *Total Physical Response*, *Silent Way*, *Suggestopädie*/ *Superlearning*, propagované především soukromými instituty pro cizojazyčnou výuku v osmdesátých letech. Tyto "hotové" a někdy exoticky znějící metody kritizuje Krumm (1983, in Müller 1989) jako metody přeceňující vytvoření pozitivního pracovního klima skupiny. Tento přístup vydávají za recept k učení, které je

údajně orientováno na žáka. Maier (1989) ale označuje některé prvky ze sugestopedie a Total Physical Response (TPR) na základě vlastních zkušeností za vhodné pro primární cizojazyčnou výuku (Maier, 1991). Za kritéria nejen v rámci alternativních postupů v cizojazyčné výuce, které mohou vhodně motivovat a aktivizovat žáky, lze označit např.:

- respektování osobních potřeb a schopností žáků
- prvky otevřeného učení
- podpora samostatného určování a řízení procesu učení se
- exemplární učení v projektech
- včlenění životní reality do cizojazyčné výuky
- začlenění kulturních zvyklostí cílové země, které se promítají do zprostředkovaných jazykových struktur nebo jsou specifické
- synergické využití znalostí v jednotlivých jazycích a zkušeností s učením se jazykům

Těmito kritérii se snahy o dobré vyučování opírají o školní a společenské možnosti a navazují na reformní snahy v obecné pedagogice a poznatky souvisejících vědeckých disciplín jako je neurolingvistika, teorie učení, psycholingvistika a didaktika druhého jazyka.

3. Role vyučujícího v procesu učení se cizímu jazyku

Osobnost vyučujícího rovněž patří k významným prvkům ovlivňujícím vyučování. Proto bychom si i pro jazykové vyučování přáli osobnost, jejíž vnitřní síla žáky stimuluje k překonávání případných existujících materiálních nedostatečných podmínek a k přemýšlení o obsahových aspektech učení. Účelné v těchto souvislostech bude jistě určitým způsobem charakterizovat vlastnosti a způsob práce tvořivého a dobrého učitele. Jaké kompetence učitele umožní, aby tvořivě přistupoval k vyučování? Spilková (1996) určuje za základní charakteristiky dobrého učitele jeho kompetence *odborně předmětové* (znalosti vědeckých základů daných předmětů), *psychodidaktické* (umožňují tvořit příznivé podmínky pro učení, tvořivé řešení problémů, jako např. dovednost motivovat k učení, aktivizovat myšlení, vytvářet emocionálně příznivé pracovní klima), *komunikativní* (nejen ve vztahu k žákům, ale i ke svému okolí, kolegům i rodičům), *organizační a řídicí* (organizovat a plánovat vlastní činnost a udržovat systém ve výuce), *diagnostické a intervenční* (diagnostikovat žákovo myšlení a chování a volit adekvátní způsob řešení obtíží), *poradenské* (ve vztahu k rodičům i žákům), *reflexe vlastní činnosti* (jako podklad pro změny vlastních metod a chování). Jistě si všichni uvědomujeme, že osobnost učitele zásadním způsobem ovlivňuje vyučovací proces. Předpokládejme proto, že platí rovnice tvořivý učitel = tvořivé vyučování = tvořivý žák. Tvořivé myšlení pomáhá žákům, aby si k učivu našli osobní přístup, poznatky se tak stanou "jejich vlastnictvím".

4. Tvořivé myšlení a učení se cizímu jazyku

Každé učení, které není zcela rutinní, vyžaduje tvořivost. Pojmout nové vědomosti, rozvíjet nové myšlenky nebo objevovat řešení nových problémů vyžaduje tvůrčí myšlení. Tvůrčí čili divergentní myšlení nabízí příležitost, jak objevit v každé situaci více, než je běžné. Jedním z důvodů, proč je při učení tvořivost potřebná, je to, že inteligence sama o sobě k uplatnění učebního potenciálu nestačí. Tvořivost se jeví jako schopnost, která je odlišná od

inteligence. Způsoby, jak se tyto dvě schopnosti kombinují, mohou podle Fishera (1995) vést k rozdílným stylům učení a rozdílným výkonům, výsledky z výzkumů lze shrnout takto:

- **vysoká tvořivost i inteligence:** děti u sebe dokážou uplatňovat sebevládu i svobodu a jsou schopny dětského i dospělého způsobu chování;
- **vysoká tvořivost a nízká inteligence:** děti jsou ve zlobném konfliktu sami se sebou a se svým školním prostředím, trpí pocity bezcennosti a nedokonalosti. V nestresujícím prostředí se však mohou kognitivně rozvíjet;
- **nízká tvořivost a vysoká inteligence:** děti lze označit za "nutkavě závislé" na školních výkonech. Neúspěch ve škole by prožívaly jako katastrofu; proto musí neustále usilovat o vynikající školní výsledky, aby předešly možnému utrpení;
- **nízká tvořivost a nízká inteligence:** tyto děti jsou v podstatě zmatené, a proto se uchylují k různým obranným sociálním aktivitám a regresím, jako třeba k pasivitě nebo psychosomatickým příznakům.

Výzkumy ukazují, že tvořivost je důležitým činitelem úspěchu některých dětí bez ohledu na jejich inteligenci či sociální prostředí, a že tvořivé myšlení a jednání napomáhá rozvíjení potenciálu jednotlivců i společenských institucí, jako jsou školy apod. Pro přípravu učitelů ze zkušeností a problémů pedagogické praxe vyplývá, že umění učit cizí jazyk nelze omezit pouze na témata jazykové prostředky (lexikální, gramatické, fonetické a ortografické) a dovednosti: receptivní (poslech a čtení s porozuměním) a produktivní (mluvení a psaní). Vhodné je zabývat se strategiemi učení, psychologickými a sociálními aspekty vyučování a učení se. K tomu, aby mohli být žáci involvováni do učebního procesu, je zapotřebí podle Fishera (1997) rozvíjet učení přístupem zdůrazňujícím umění myslet, který má naučit děti nejen co se učit, nýbrž i jak se učit. Praxe klade v tomto smyslu velké nároky na učitele, který pracuje s různými typy žáků, na jeho schopnost zohlednit jejich individuální zvláštnosti při učení se. Žáci mají obvykle rozvinuté určité typy inteligence, schopnosti zpracovávat a pamatovat si informace. Žáci zpracovávají informace v mozku a využívají různé druhy paměti:

Vizuální - zpracování obrazových vjemů

Tonální - zpracování fonetické stránky řeči

Epizodickou - zpracování prožitků

Afektivní - pocitové zpracování vjemů

Kognitivní - zpracování vjemů na základě myšlenkového pochopení

Informace do paměti přicházejí z různých zdrojů a jsou vnímány jednotlivými senzory nebo pomocí jejich kombinace. Ve výuce lze využít více smyslů než jen zrak a sluch.

Zapojení chuťových senzorů a čichového smyslu můžeme např. dosáhnout aktivitou, při níž se učíme slovní zásobu týkající se druhů ovoce, zeleniny nebo jiných potravin či kosmetiky a vůní. Pro toto cvičení můžeme dát do prázdných pouzder od filmů nebo jiných uzavíratelných nádob malé množství různých koření, ovoce, zeleninu, krém apod. žáci čichem zjišťují, o jakou vůni se jedná, a jazykově reagují. Vhodné jsou např. česnek - Knoblauch ; cibule - Zwiebel; citron- Zitrone; pomeranč-Orange; paprika-Paprika; pepř-Pfeffer; mrkev-Karotte; zubní pasta-Zahnpasta; hořčice-Senf apod.

Z rozdílného zpracování informací vyplývá také rozdílná strategie učení u jednotlivých žáků. Tvořivý učitel se snaží nabízet pestrou nabídku aktivit, aby byli osloveni různí žáci, a podporuje strategie sebevzdělávání (např. hovoří se žáky o různých typech paměti, klade otázky jako: Kdy se učíš nejlépe?, Kde se učíš rád? Jak si časově rozdělíš látku?

Podporuje strategii kooperativního učení apod.). Uplatnit vlastní názor i při automatizačních typech cvičení je možné, zapojíme-li do výuky humor, emoce a moment překvapení.

5. Několik praktických návrhů pro výuku němčiny netradičním způsobem

- Do výuky můžeme přinést neobvyklý předmět nebo předměty ukryté v neprůhledném obalu a položit otázky podle cíle hodiny. Můžeme se ptát: „Was ist das?“ Předmět si žáci posílají a kladou si tuto otázku v řetězovém cvičení. Žáci mohou na otázku reagovat podle vzoru, který jim nabídneme, nebo podle svých jazykových znalostí a dovedností: „*Ich weiß nicht.*“ nebo „*Ich weiß nicht, aber es kann.... sein.*“, „*Ich weiß nicht, aber ich glaube, dass es ein.....sein kann.*“, „*Es ist einfür.....*“ nebo „*Es ist ein...., mit dem.....gemacht werden kann.*“
- V cizojazyčné výuce je osvědčená také práce s různým obrazovým materiálem: Vhodné jsou především obrázky emotivně zabarvené, kde lze vidět smích a pláč nebo zlost a radost. Lze vymýšlet příběh, napsat životopis, případně ve skupině vyprávět po řadě, kdy každý přidá větu nebo část věty, historku. Obraz lze také skládat z částí jako Puzzle. Variantu k této aktivitě představuje skládání obrazu, kdy jedna část do celku nepatří, můžeme zdůvodnit, proč se k tématu obrázku nehodí, případně vymyslet, co chybí nebo k jakému jinému kontextu lze tuto část přiřadit a konfrontovat ostatní skupiny žáků, které skládají puzzle na toto jiné téma.
- Zajímavým cvičením může být diktát podle obrázku například s využitím předložek se 3. a 4. pádem a při použití adjektiv. Obrázek vidí jen jeden žák a druhý nikoliv. Žák popisuje obrázek a druhý žák se snaží podle tohoto popisu malovat obdobný. Při srovnání obou obrázků vzniká často zábavná situace, protože se obrázky mohou značně lišit.
- Velmi oblíbené jsou hry s kartami. Vhodné je například *pexeso*, kdy hledáme dva k sobě patřící obrázky ze skupiny kartiček naskládaných na stole obrázkem dolů. V jazykové výuce je cílem hry opakování slov a zapamatování si jejich formy a významu. Tento cíl dosáhneme také při zrychlené variantě klasického *pexesa*, při které neotáčíme kartičky zpět, ale ponecháváme obrázek přístupný našim pohledům, konfrontace tohoto vjemu s nově odkrytými kartičkami podporuje zapamatování si pojmů, které jsou s obrazem spojeny. Žák, který chce pár získat, musí vyslovit názvy předmětů na kartičkách nahlas. Jinou hru s obrazovými kartami může představovat *domino*, kdy na sebe navazují vždy dvě karty jednou polovinou a tvoří tak řetězec. Karty nemusí obsahovat jen obrázky, nýbrž také části vět, otázky a odpovědi nebo gramatické struktury, které na sebe navazují. Při hře *bingo*, žáci obrázkům, které si vybrali z nabídky a rozložili na lavici, přiřazují definici, kterou slyší od vyučujícího a soutěží, kdo z nich bude mít jako první všechny obrázky přiřazené k určité definici.
- K osvědčeným hrám v jazykové výuce patří také hra zvaná *trimino*. Při této hře skládá žák nebo žáci ve skupině k sobě kartičky ve tvaru trojúhelníků. Všechny tři strany jsou popsány termíny nebo tvary slov, ke kterým hledají žáci jinou kartu se souvisejícím

- slovem a všechny kartičky vytvářejí spolu při správném přiložení určitý geometrický obrazec, který je zároveň kontrolou správnosti přiložení jednotlivých kartiček.¹
- *Kimovy hry* lze také využít pro procvičování a opakování slov a jazykových struktur. Pomocí otázek a odpovědí, které reagují na skutečnost, že prezentované předměty nebo obrázky mizí, mění své pořadí nebo polohu apod. ať již na projektoru nebo interaktivní tabuli nebo ve skutečnosti, cvičíme paměť a schopnost jazykově reagovat. Fráze, které lze využít pro diskuzi: Was habe ich geändert? Was ist anders? Was fehlt? Welcher Gegenstand ist in einer anderen Position? Ist etwas geändert worden?
 - Diskutování k provokativní otázce motivuje k přemýšlení a volnému formulování v cizím jazyce. Příklady takových provokativních jazykových inputů mohou být prohlášení: „Ich kann alles machen.“ „Es hat keinen Sinn zur Schule zu gehen.“, „Erwachsene haben immer Recht.“, „Was wäre, wenn Tiere sprechen könnten;wenn wir fliegen würden“
 - Využití *asociací* a tvoření myšlenkových map a *asociogramů* patří rovněž k vhodným aktivitám při učení se a opakování slovní zásoby. Vlastní myšlenky navazují na myšlenky spolužáka a dochází k procesu opětovného vybavování významů různých výrazů. Pokud vytváříme řetězec slov jako asociací k jednomu výrazu, které říkají žáci rychle za sebou, můžeme zkusit řetězec slov nechat žáky znovu opakovat od začátku a signalizovat tak žákům, jaký význam má učení v souvislostech. Fantazie a asociace jsou zapojeny rovněž při hře, kdy žáci hádají, o koho z nich se jedná, když spolužáci označí tohoto žáka za určitý druh zvířete, ovoce nebo také domu či jakéhokoliv jiného předmětu. Řečové prostředky pro tuto hru by mohly být: „Wenn dein Freund ein Tier/ Haus/ Auto/Obst wäre...., wäre er/sie groß/klein/ dick/....“ Nebo ve variantě, kdy si žák sám představuje, že se stal něčím jiným a druhý hádá, čím se spolužák ve své fantazii stal: „Was für ein Haus/Tier bist du?“
 - S fantazií pracují žáci také při aktivitách typu: Utvoř větu se slovy, která začínají na zadaná písmena např. KMJS. Žáci využívají fantazii a tvořivost také, když si vytvoří postavu, dají jí jméno, určí zaměstnání, její záliby. Podnětné je také hraní rolí nebo řešení hádanek, včetně křížovek.
 - Diktoglosy jsou aktivity, při nichž žáci uslyší příběh, na základě poznámek ho co nejvěrněji převyprávějí spolužákům, kteří ho neznají, a ti po vyslechnutí opět převyprávějí dále. Je zábavné, jak se příběh postupně zjednoduší a případně také změní.

Tvořivý učitel dokáže většinu žáků motivovat k tomu, aby v hodinách dávali pozor, aby byli aktivní. Některé žáky je možné motivovat k učení se cizímu jazyku tak, že jim dáme možnost, aby o svém učení mohli spolurozhodovat. Velmi inspirující je hovořit ve výuce o stylu učení, o technikách a strategiích, které naše učení mohou pozitivně ovlivnit. Tento nadřazený výchovný cíl jazykové výuky, tj. znalost strategií učení, které vede k autonomnímu učení se. Podle Misslera (1999) lze autonomního učení dosáhnout jen ve výuce, která splňuje tato kritéria:

¹ Odkaz na rychlé zhotovení této hry lze najít na internetu: <http://paul-matthies.de/Schule/Trimino.php?style=1&font1=sans&font2=sans&color1=000000&color2=980000&download=1>

- Tématem výuky jsou také učební strategie
 - Žáci mají možnost seznámit se s množstvím učebních strategií
 - Žáci mají schopnost správně odhadnout nároky, které na ně kladou různé typy úloh
 - Žáci přebírají s narůstající zkušeností organizaci a kontrolu vlastního učení
 - Žáci mají možnost hodnotit své vlastní učení při zohlednění feedbacku zvenčí
- (Missler 1999, s. 145)

Cílené seznamování se s učebními strategiemi v rámci výuky cizího jazyka umožňuje žákům uplatnit styl učení, který je pro ně vhodný a také odpovídá typu úlohy. Sperfeld (2007) chápe individualizaci výuky jako proces přechodu individua z pozice řízení ze strany druhých k sebeurčení: „Wer Lehren entsprechend als das Anregen von Selbstlernen eines Individuums versteht, wird sich um eine Individualisierung des Lerngeschehens bemühen.“ (Sperfeld 2007, 2).

6. Učební strategie a jejich význam pro učení se cizím jazykům u různých věkových skupin

Učební strategie definujeme jako mentální plány, které využíváme vědomě nebo nevědomě při učení se. Strategie dělíme podle různých kritérií, my se přikláníme ke klasifikaci podle Bimmela (2000):

- *Kognitivní strategie* se týkají přímé práce na jazykovém materiálu (např. seskupování slov do významových skupin, odvozování gramatických pravidel z příkladů, odvozování významů slov pomocí znalostí jiných jazyků, dělání si poznámek, komprimování, přehled, bilancování, formulace otázek).
- *Sociální strategie* se týkají toho, jak spolupracovat s ostatními (např. jak profitovat ze spolupráce, jak požádat o vysvětlení, o opravu, jak vytvořit učební možnosti a využít jich).
- *Afektivní strategie* souvisí s emocemi. Pomocí afektivních strategií se snažíme uchopit vlastní pocity při učení se cizím jazykům. Jedná se například o způsob, jak redukovat stres, jak se motivovat a odměnit za dobré výsledky, jak si uvědomit obtíže a vyrovnat se s nimi, srovnávat výkony nikoliv s výkony druhých, ale se svými vlastními dřívějšími, jedná se také o využití uvolňovacích technik.
- *Metakognitivní strategie* mají za cíl plánovat vlastní proces učení, zajistit úspěšné řešení úloh, umět popsat učební strategie, které učící se jedinec využívá a které mu při učení pomáhají, reflektovat obsahy a metody, převzít iniciativu a ptát se: „Je to užitečné a k čemu?“

Strategie a techniky učení lze dělit také podle jednotlivých jazykových prostředků a podle dovedností, které si osvojujeme. Význam neznámé slovní zásoby se dá odvodit ze známých slov nebo slov z jiných jazyků, učíme se slova tím, že je seskupujeme do tematických skupin, pracujeme se slovníkem, zakládáme a využíváme kartotéky, uvědomujeme si slova obdobného nebo opačného významu a podobně. Gramatiku se můžeme učit na vlastních příkladech, které si zapisujeme do zvláštního sešitu, chyby můžeme cíleně odstraňovat tak, že si o našich chybách vedeme zápisky, při čtení textů se můžeme zajímat o

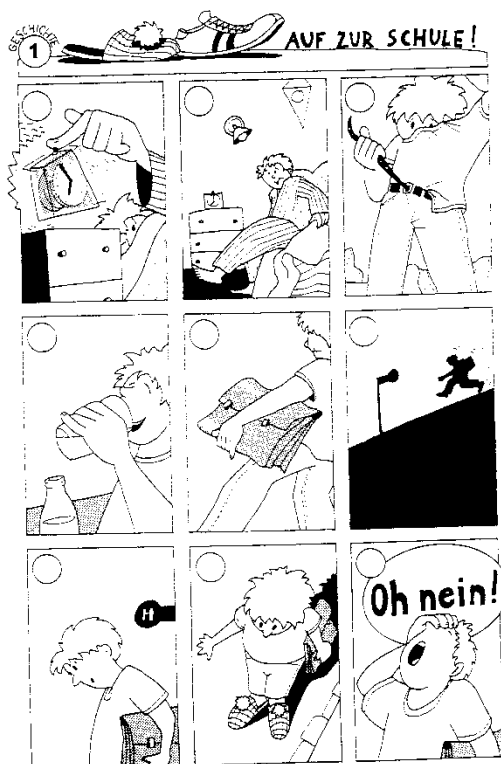
jazykové struktury a zapisovat si své poznatky. Správnou výslovnost můžeme nacvičit tak, že porovnáváme svoje nahrané čtení s originálním zněním textu. Pravidelně můžeme poslouchat originální texty a napodobovat výslovnost nebo využívat fonetické transkripce pro zápis výslovnosti. Dovednosti receptivní lze promyšleně rozvíjet tak, že si texty rozdělujeme na části, zamýšlíme se nad cíli, které můžeme sledovat při poslechu nebo čtení, uvědomujeme si hloubku porozumění. Z recepce lze přejít k produkci například tím, že část textu můžeme reprodukovat. Učíme se z textů, zapisujeme si nové struktury a slova z textů. Zamýšlíme se nad prostředky koherence textu, nad pravopisem a podobně.

Podle G. Gerngroße, H. Puchta a W. Krenna (1998) má každá věková skupina své specifické potřeby a možnosti. Zatímco mnozí dospělí považují za výhodné nahlédnutí do systému a zákonitostí jazyka, analýzu a vědomé uplatňování pravidel jazyka, mají děti schopnost analytického pohledu na jazyk až s přibývajícím věkem (hovoří se o této schopnosti od 11 let). Jejich proces učení je nejlépe podpořen různými aktivitami, které lze označit jako "náležející do činnosti pravé hemisféry". Tento pojem se vztahuje k teorii o lidském mozku, která hovoří o tom, že obě naše poloviny mozku jsou zodpovědné za rozdílné myšlenkové operace.

- *Levá polovina mozku* je podle této teorie sídlem logicko-strukturálního a analytického myšlení. Je sídlem jazykových center a existuje úzká souvislost mezi touto hemisférou a zapamatováním si slov a vět.
- *Pravá hemisféra* je naopak spojena s pohybem, rytmem, fantazií, sněním, kreativitou a "celostním" učením. Dětské učení, především v raném věku, je řízeno především pravou polovinou, jak můžeme vyvozovat ostatně rovněž ze zkušeností se získáváním znalostí v mateřštině. Školní předávání jazykových znalostí a dovedností musí tuto skutečnost respektovat, chce-li být úspěšné. Má však ve srovnání s učením mateřštině výrazně méně času k dispozici. Z tohoto důvodu se také musí metodické postupy zprostředkování jazykových znalostí od "přirozených" forem lišit. Pro učitele je výzvou, aby na jedné straně odpovídajícím způsobem respektoval shora uvedené faktory dětského učení s přirozeným inklinováním k aktivitám typickým pro pravou hemisféru, na druhé straně podporoval postupně se rozvíjející kompetence levé hemisféry tak, aby jejich systematickým zapojováním do učebního procesu bylo možno zvyšovat efektivitu vzdělávání.

Která z obou hemisfér bude aktivována, určuje smyslový kanál, který je aktivně zapojen do prezentace, zpracování a uložení konkrétní jazykové operace. Zjednodušeně lze říci, že auditivní příjem informací koreluje s činností levé hemisféry, kinestetické zpracování informací - konkrétní činností, pohybem, uchopením - je v těsné souvislosti s pravou hemisférou, vizuální příjem informace může být řízen pravou i levou hemisférou.

- *Multisensorická aktivace* mozkové činnosti zvyšuje schopnost koncentrace žáků a uložení jazykové informace do dlouhodobé paměti. Gerngroß (1998) ve své publikaci *Der Pfeil im Schokoladenkuchen* představuje, jak mohou být pomocí metody TPR naučeny texty na příkladu krátkých vtipných historek. Uvádím zde příklad příběhu s názvem *Auf zur Schule*. Příběh je zachycen pomocí obrazového materiálu a také torza textu, který je pro žáky oporou při vzpomínání na znění příběhu. Žáci příběh vidí, slyší, provází děj pohybem a seřazují obrázky podle děje příběhu a postupně stále samostatněji opakují text.



42 Der Pfeil im Schokoladenkuchen – © ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien 1998



Lies die Geschichte.

St den a .
St a .
Z deine u dein a .
T ein .
N deine .
zur .
Sch auf deine F .
D hast a !
R : „Oh n !“

Der Pfeil im Schokoladenkuchen – © ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien 1998

41

Gerngroß/Puchta (1998) *Der Pfeil im Schokoladenkuchen – Auf zur Schule.*

Při práci s textem je podle zmíněných autorů možno postupovat od recepce (porozumění) až k produkci (opakování děje příběhu). Při nácviku imitace textu se doporučuje postupovat ve dvou fázích. V první fázi se jedná o prezentaci nové slovní zásoby, ve druhé zprostředkování děje příběhu. Vyučující předčítá nejdříve slovní zásobu, potom příběh a doprovází jednotlivé věty pohybem. Žáci pohyb i slova opakují a vyučující postupně přenechává více aktivity žákům, případně mimické pohyby provádí nesprávně a žáci ho opravují. Později řadí obrázky příběhu do správného pořadí a přiřazují obrázky částem textu. Části textu mohou vyučující opakovat ve změněném pořadí, žáci přiřazují obrázky a ukazují pohyb, který se k obrázku váže. Vyučující mění hlas, vyslovuje slova bez hlasu, pouze artikuluje. Žáci identifikují slova a věty.

7. Projektové vyučování

Věnujme se dále sledování uplatnění a vhodnosti *projektového učení* (které v sobě zahrnuje rovněž výše jmenovaná kritéria) pro jazykové vyučování, resp. pro vyučování německého jazyka na základní škole. *Projektová metoda* je komplexní učební postup, zahrnující v sobě nejen získávání poznatků, ale i pracovních návyků (týmová práce, žáci se učí vystupovat na veřejnosti), propojuje školní prostředí s mimoškolním (poznávání zemí, kde

se studovaným jazykem mluví, seznámení se s lingvoreáliemi), je to metoda podporující zapojení do procesu učení všechny žáky s rozdílným stupněm nadání a intelektu (respektuje princip diferencovaného vyučování), žák se stává aktivním subjektem vyučovacího procesu (spoluutváření výukového cíle a průběžná reflexe), zajišťuje mezioborové propojení a komplexní náhled na téma (výtvarná, hudební, pohybová a dramatická složka). Proti využití projektové metody v praxi jsou však ze strany učitelů často uváděny jako důvody různé argumenty.

V němčině jsou omezené možnosti zapojit projekt do výuky ve srovnání s jinými předměty, především na začátku výuky, kdy mají žáci omezenou slovní zásobu - jazykové schopnosti. (Krumm, 1991)

Argumenty mluvící proti zavedení projektu do výuky cizího jazyka:

- nutnost stálého opravování chyb žáků;
- nebezpečí používání mateřského jazyka při samostatné práci;
- žáci mohou v mnoha případech ztratit chuť používat cizí jazyk v běžných situacích, protože jsou zvyklí z hodin, že po nich učitelé žádají jen gramatiku a přesné kopírování pravidel.

Pro využití projektového učení jako integrovaného principu cizojazyčné výuky hovoří jiná kritéria: (Krumm 1991)

- 1) jazyková výuka je pro žáky často jedinou komunikativní situací, v níž mohou zjistit, k čemu mohou využít cizojazyčných znalostí. V opačném případě ztrácí motivaci k dalšímu učení.
- 2) Jazyková výuka souvisí více než jiné disciplíny s rozvojem sebevědomí. Výuka fixovaná na práci s učebnicí neumožní žákům vnést do dění ve vyučování zkušenosti a znalosti, které již mají. V projektovém učení se uplatňují kromě jazykových poznatků také rukodělné a nonverbální dovednosti, které mohou přispět k vyřešení úkolu a k obohacení o duchovní a sociální zkušenosti.
- 3) Motivace k učení se cizímu jazyku souvisí se zvědavostí a zájmem o cizí realitu, jejím srovnáním s vlastním chápáním světa. Teprve v mimoškolním prostředí dostávají cizí slova svůj specifický význam.
- 4) Z hlediska psychologie učení chápeme pojmy pomocí činností a zapojujeme pravou hemisféru do procesu učení, které chápeme celostně.

K tomuto bodu bylo již výše uvedeno několik úvah o specifikách cizojazyčné výuky u dětí mladšího školního věku.

Nelze samozřejmě absolutizovat a tvrdit, že cizí jazyk je možno se učit pouze pomocí projektové metody. Pokud se však stane integrální součástí cizojazyčné výuky všude tam, kde to dovolují zkušenosti žáků, učební plány, materiální prostředky, dáme jim motivaci k zamýšlení se nad fungováním jazyka, touhu znát zákonitosti jazyka. Nabízí se příležitost umožnit našim žákům vyzkoušet si jazyk jako prostředek k samostatnému a praktickému jazykovému konání. Kompetence pro projektové učení ze strany učitele i žáků je ovšem potřeba vybudovat postupně a do dobrodružství, které představuje větší projekt, se pouštět až po průpravě v podobě řešení úkolů s prvky projektové metody. Předstupeň mohou tvořit učební hry, které umožňují v rámci běžného vyučování vyšší podíl vyjádření vlastních zkušeností a názorů, spolurozhodování žáků při určení vyučovací formy, učení se pomocí vzájemného vyučování, provádění interview v rámci třídy apod.

V duchu "freinetovské" pedagogiky je možné na základě různých podnětů prostředí třídy proměnit v tvůrčí dílnu. Výsledky těchto "textových projektů" mohou najít svoje zveřejnění ve třídě, ale i mimo její rámec v podobě prezentace výsledků soutěže, třídního časopisu, kroniky, dopisu, plakátu aj. s různou mírou samostatnosti při zpracování. (Lze postupovat od úkolů reprodukčních až k samostatné produkci.)

Do oblasti třídních projektů, jejichž důležitou složkou je prezentace, bezpochyby patří dramatizace a scénické zpracování textů. Tak jako lze pomocí těchto produktů opustit prostor třídy a v rámci zahraničních exkurzí a cestou vytváření partnerství s žáky škol v zahraničí dokonce překročit hranice země, lze pomocí autentických textů a pomůcek naopak do prostředí třídy vnést prvky cizojazyčné kultury a simulovat realitu. Interkulturní učení, které vychází především ze srovnání vlastní a cizí kultury, se vyznačuje téměř vždy prvky projektového učení.

8. Výuka němčiny jako druhého cizího jazyka

Specifická situace ve výuce německého jazyka vyplývá ze skutečnosti, že ve většině zemí Evropy se angličtina stala cizím jazykem číslo jedna. Její znalost se považuje za samozřejmost, ale zároveň se předpokládá, že Evropané budou na různé úrovni ovládat nejméně dva cizí jazyky. V této souvislosti si žáci musí zvolit, které další jazyk se budou učit. Pro volbu němčiny hovoří ten fakt, že německy mluví největší část našich sousedů a že němčina je mateřtinou největšího počtu Evropanů (24% Evropanů hovoří německy, 16% anglicky, francouzsky nebo italsky, 10% španělsky). Němčina se z uvedených důvodů stává často druhým cizím jazykem. Výuka druhého cizího jazyka se řídí jinými pravidly a principy než výuka prvního cizího jazyka. Žáci jsou již ve vyšším věku než žáci, kteří začínají s učením se prvního cizího jazyka, mají již s jazykovou výukou a učením určité zkušenosti (nazývané jako *procedurální vědomosti*) a mají také již jazykové znalosti (*deklarativní vědomosti*) nejen ve svém prvním jazyce (často označovaném jako mateřský jazyk), nýbrž i v prvním cizím jazyce. Na tyto skutečnosti by učitelé i žáci měli při učení se druhého cizího jazyka reagovat. Angličtina a němčina jsou jazyky příbuzné, proto se vyskytuje v obou jazycích množství podobností v oblasti slovní zásoby, ale i gramatiky. V oblasti výslovnosti a pravopisu se však oba jazyky většinou liší, což vede k tomu, že žáci v těchto jazykových prostředcích dělají ve výuce chyby, které jsou způsobeny chybným přenosem (*transferem*). Porozumí-li žáci chybám, které plynou z nesprávného přenosu z jednoho jazyka do druhého, mohou se jim vyhnout. Srovnávání prvního cizího jazyka s druhým cizím jazykem, ale i mateřtinou, může vést k rychlejšímu učení se a podpořit učení se všech jazyků (*synergické působení*). Pro učení se druhého cizího jazyka platí několik principů. Jedním z nich je právě princip *ekonomizace*, tj. zefektivnění učebního procesu díky využití znalostí a zkušeností z učení předešlých jazyků.

Další principy podle Neunera (2003) jsou:

1. Kognitivní učení se a vyučování: spočívá v porovnávání rozdílů a podobností v jazycích, které se žáci již učili. Porovnávat můžeme jednotlivé jazykové prostředky, ale i podobnosti a rozdíly v jazykových kulturách.
2. Základem učení je porozumění, učení začíná recepcí, teprve potom přichází fáze produkce.

3. Orientace na obsahy znamená, že volíme texty a obsahy, které prezentují sociokulturní podobnosti a rozdíly, cílem je žáky pro tyto jevy senzibilizovat.
4. Práce s autentickými texty: cizojazyčná kultura je spojená s médii, která umožňují prezentaci autentického jazyka.
5. Aktivizace žáků je pro učení důležitá, může jí být dosaženo, je-li žákům umožněno přemýšlet, srovnávat, diskutovat, hovořit o strategiích a výsledcích učení, ke kterým dospěli, ptát se, experimentovat s jazykem, spolupracovat a učit se individuálně.
(Neuner, 2003)

Tyto principy a postupy, které jsou s nimi spojeny, umožní žákům i učitelům postupovat při učení se více jazykům efektivně a propojit cíle výuky různých cizích jazyků. Znalost jazyků patří již dnes ke klíčovým kompetencím občanů Evropské unie a umožňuje jim být mobilní a hledat si práci na mezinárodním trhu práce. Mnhojazyčnost by měla být chápána jako přirozená vlastnost jednotlivců, ale i společností.

Literatura:

- Badegruber, Bernd (1994). *Otevřené učení ve 28 krocích*, Praha: Portál.
- Baur, Ruprecht, S. (1990). *Superlearning und Sugestopädie*, Berlin: Langenscheidt.
- Belz, Horst/ Siegrist, Marco (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd., Praha: Portál.
- Bimmel, Peter / Rampillon, Ute (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien* München: Langenscheidt.
- Fisher, Robert (1997). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- Flehsig, K. H. (1995). *Malá příručka didaktických modelů*, Plzeň: ZPČU Ped. fakulta.
- Gerngroß, Günter/ Puchta, Herbert/ Krenn, Wilfried (1998). *Der Pfeil im Schokoladekuchen*, Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Helbig, Gerhard (2001). *Deutsch als Fremdsprache : ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Janíková, Věra (2000). *Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita Brno.
- Kast, Bernd/ Neuner, Bernard (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. , Berlin: Langenscheidt.
- Kašová, Jitka (1995). *Škola trochu jinak*, Kroměříž: Iuventa.
- Krumm, Hans – Jürgen (1991). Unterrichtsprojekte - praktisches Lernen im Deutschunterricht, In: *Fremdsprache Deutsch* 4/1991, 4-8.
- Kursiša, Anta, Neuner, Gerhard (2006). *Deutsch ist easy!* Ismaning: Hueber Verlag.
- Maier, Wolfgang (1991). *Fremdsprachen in der Grundschule - Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*, Berlin u. München: Langenscheidt.
- Missler, Bettina (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien: eine empirische Untersuchung*. Tübingen, Stauffenburg-Verlag.
- Müller, Bernd-Dietrich (1989). *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht, Experimente aus der Praxis*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept (und Tertiärsprachendidaktik). Beispiel Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Januar bis Juni 2003, S. 4-11.

- Petty, Geoffrey (2002). *Moderní vyučování*, Praha: Portál.
- Roche, Jörg (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik :eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Skalková, Jarmila (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido.
- Spilková, Vladimíra (1996). *Východiska vzdělávání učitelů primárních škol*. Pedagogika 2, s. 135 -146.
- Valenta, Josef (1993). *Pohledy, Projektová metoda ve škole a za školou*, Praha: Ipos.
- Wolf, Wilhelm (1990). *Offenes Lernen - Schlagwort, Mode oder Chance?*, Baden: Verlag G. Grasl.
- Sigrid, Franz. (1982). *Entwicklung der Selbsteinschätzung bei Schülern; Beiträge zur Psychologie*, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Sperfeld, Irene (2007). Individualisierung im Phonetikunterricht. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12; 2/2007. s. 23.
- Council of Europe (2002). překlad kol. autorů *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Teml, Hubert (1989). *Zielbewusst üben – erfolgreich lernen. Lerntechniken und Entspannungsübungen für Schüler*, 1. Aufl. –Linz: Veritas-Verlag.
- Weinert, Franz (1992). *Wie groß ist der Einfluß der Schule auf die geistige Entwicklung der Schüler - und wie groß könnte er sein?* Saarbrücken: Universität des Saarlandes, Sonderreihe Öffentliche Vorträge; Heft 7.