

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

VYUŽITÍ JAZYKA "ČOJČ" V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Iva Ellrodt

Specializace v pedagogice, obor Český jazyk se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Plzeň 2019

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 29. 03. 2019

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

V první řadě bych ráda poděkovala vedoucímu bakalářské práce, doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc., za jeho vstřícnost, cenné rady a odborné vedení. Dále bych chtěla poděkovat vyučujícím, které mi umožnily provedení výzkumu na školách v Německu i v Čechách. Nesmírně vděčná jsem své rodině, zejména svému manželovi, za nepřetržitou a láskyplnou podporu.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

Úvod	2
1 VYBRANÉ METODY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ	3
1.1 METODA GRAMATICKO-PŘEKLAPOVÁ	3
1.2 METODA PŘÍMÁ	4
1.3 AUDIOORÁLNÍ METODA	5
1.4 KOMUNIKAČNÍ METODA	6
2 ALTERNATIVNÍ METODY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ	8
2.1 VÝBĚR Z ALTERNATIVNÍCH VÝUKOVÝCH METOD	8
2.1.1 Diskusní metody	9
2.1.2 Metody heuristické a práce na produktu	9
2.1.3 Simulační a rolové metody	10
2.1.4 Inscenační metody	11
2.1.5 Didaktické hry	12
2.1.6 Metoda Act & Speak	12
2.1.7 Metoda jazykové animace	13
2.1.8 Metoda jevištního tvaru	15
2.2 SHRNUTÍ A NÁSTIN MOŽNOSTÍ ZAPOJENÍ JAZYKA „ČOJČ“	16
3 PROBLEMATIKA JAZYKOVÝCH KONTAKTŮ	18
3.1 HISTORICKÝ POHLED	18
3.1.1 Míšení jazyků v dramatu 19. století	20
3.1.2 Čengliš a čojč	21
3.1.3 Shrnutí	22
3.2 CHARAKTERISTIKA JAZYKA „ČOJČ“	23
3.2.1 „Čojč“ jako důsledek jazykových kontaktů	23
3.2.2 Způsoby „čojčování“	24
3.2.3 Jazyk „čojč“ a Čojčlanská kulturní síť	29
3.2.4 Vybrané problémy spojené s užíváním jazyka čojč	31
3.2.5 „Čojč“ ve výuce	32
4 VÝZKUM V TERÉNU	39
4.1 PRŮBĚH ZKUŠEBNÍ VÝUKY	40
4.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ	40
4.2.1 Kvantitativní část dotazníků	41
4.2.2 Kvalitativní část dotazníků	52
4.3 POSTOJE VYUČUJÍCÍCH	54
ZÁVĚR	56
RESUMÉ	59
SEZNAM LITERATURY	62
SEZNAM GRAFŮ	68
PŘÍLOHY	I

ÚVOD

Čojčlandská kulturní síť (cojč gGmbH) působí v oblasti organizace česko-německých setkávání mládeže již téměř 20 let. Během této doby byly kromě jiného vyvinuty divadelně-pedagogické metody pro vedení smíšených česko-německých skupin mladých lidí. V roce 2002 byly položeny základy pro rozvoj jazyka *čojč*, tedy kombinace českého a německého jazyka. *Čojč* je dnes využíván jako jazyk divadelních představení, která jsou určena pro česko-německé publikum. Divadelnímu představení by měli rozumět jak lidé z Česka, tak i z Německa, a to bez potřeby překladu.

Cílem teoretické části bakalářské práce je na základě stávajících klasických a alternativních metod cizojazyčné výuky najít možnosti pro uplatnění jazyka *čojč* ve výuce češtiny a němčiny jako cizího jazyka. Význam pojmu *cizojazyčná výuka* si pro naše záměry zúžíme, budeme se zabývat primárně výukou českého jazyka v Německu a německého jazyka v Česku.

Práce začíná popisem vybraných klasických a alternativních metod cizojazyčné výuky, čemuž jsou věnovány první dvě kapitoly. Tato část je zakončena nástinem možností zapojení jazyka *čojč*.

Třetí kapitola se zabývá problematikou jazykových kontaktů. Nejprve se budeme věnovat kontaktu českého a německého jazyka, ke kterému na našem území již v historii docházelo. V literatuře se dokonce dochovaly doklady o podobném kombinování českého a německého jazyka, o které v dnešní době usiluje jazyk *čojč*. Dále přistoupíme k charakteristice jazyka *čojč*, popíšeme rozdíl mezi jazyky *čojč* a *čengliš*, představíme způsoby „čojčování“ textů, zmíníme některé problémy spojené s užíváním jazyka *čojč* a nastíníme možnosti jeho zapojení do výuky češtiny jako cizího jazyka v Německu a němčiny jako cizího jazyka v Česku.

V praktické části bakalářské práce, které je věnována čtvrtá kapitola, si klademe za cíl prozkoumání a zodpovězení dvou hlavních otázek. V první řadě zjistíme, zda by zapojení jazyka *čojč* do výuky němčiny či češtiny jako cizího jazyka bylo žáky vítané. Dále prozkoumáme, jaké přínosy by podle žáků měla práce s jazykem *čojč* ve výuce. Názory žáků budeme analyzovat na základě dotazníkového šetření, které proběhlo po experimentální výuce ve čtyřech českých a třech německých třídách, následně je vyhodnotíme metodou syntézy. V závěru práce získané poznatky shrneme a vyjádříme naše doporučení.

1 VYBRANÉ METODY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

Budeme-li vycházet z definice, kterou uvádí J. Průcha (2009, s. 355), *vyučovací (výuková) metoda* „charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů“. Jinými slovy se jedná o způsob vyučování, kterým vyučující vede žáky k danému cíli (např. práce s textem, pozorování, napodobování atp.). Oproti tomu je třeba vymezit pojem *vyučovací formy*, tedy způsoby, které se vztahují k uspořádání a organizaci činností učitele a žáků (např. týmové vyučování, individuální vyučování) (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 79).

Mezi klasické výukové metody se podle J. Maňáka (2003) řadí metody slovní (např. přednáška či práce s textem), metody názorně-demonstrační (např. předvádění a pozorování) a metody dovednostně-praktické (např. napodobování či laborování).

V oblasti výuky cizích jazyků se již od středověku objevují další metody, které jsou vyvíjeny přímo pro cizojazyčnou výuku. Od počátku devatenáctého století přicházejí jazykovědci s novými či obměněnými koncepcemi, které v určité míře přetrvávají až do dnešní doby. I. Kůřilová (2009) jmenuje následující výběr metod cizojazyčné výuky:

- metodu gramaticko-překladovou,
- metodu přímou,
- metodu audiolingvální/audioorální,
- metodu audiovizuální,
- metodu komunikativní.

1.1 METODA GRAMATICKO-PŘEKLADOVÁ

Podle J. Hendricha lze kořeny metody gramaticko-překladové nalézt již ve středověku, kdy se na školách vyučovala latina, zejména pak její gramatika. V té době však mezi sebou žáci a učitelé mluvili latinsky i mimo výuku, tudíž byl cizí jazyk osvojován nejen organizovaně při hodině, ale i intuitivně v praxi. Změna přichází v období humanismu, kdy je vzor latinské gramatiky spatřován v dílech antických spisovatelů. Latina, která je na školách vyučována, se významně vzdaluje od své středověké mluvené podoby, až se z ní postupně stává jazyk mrtvý. V devatenáctém století jsou na školách vyučovány jiné, již živé jazyky. Avšak metody jejich výuky zůstávají stejné jako ty, kterými byla vyučována gramatika neživé latiny. „Žáci i učitelé se dívali proto na živý jazyk ‚latinskýma očima‘.“ (Hendrich, 1988, s. 258)

Tato metoda zároveň čerpala z racionalistické filosofie 17. století, podle níž měl být pro vyučování cizích jazyků využíván doslovný překlad. Slova se žáci učili izolovaně a věty z gramatických cvičení byly tak abstraktní, že je nebylo možné použít v praxi. (Hendrich, 1988, s. 258)

J. J. Jacotot později přichází s variantou gramaticko-překladové metody, a to s metodou lexikálně-překladovou. Ta je založena na pečlivém studiu soudobého literárního díla, díky jehož znalosti by žáci měli být schopni rozumět i dalším literárním textům. Mluvení žáci procvičovali tak, že se věty z literárního textu učili nazpaměť. (Hendrich, 1988, s. 259)

Na základě metody gramaticko-překladové se tedy do výuky cizího jazyka hojně zapojuje mateřský jazyk a pro účely procvičování a testování bývá využíván překlad (Häuslerová, Nováková, 2008). Gramatika je vyučována a vysvětlována za pomoci porovnávání s gramatikou mateřského jazyka. Předpokládá se, že překlad gramatických pravidel pomůže žákům vyvarovat se chyb.

Ačkoli tato metoda žákům i vyučujícím nabízí poměrně jednoduchý způsob práce s cizím jazykem, byla často kritizována pro opomíjení mluvené komunikace, žáci neustále přicházejí do styku s mateřským jazykem a nemají zkušenost s výslovností a mluvením v druhé řeči. Při samotném mluvení může rovněž nastat situace, kdy si žáci musí nejprve větu v hlavě přeložit (jsou navyklí přemýšlet pouze v mateřském jazyce), až potom jsou schopni cizojazyčného vyjádření. Navíc je při překladu využívána pouze doslovná interpretace, nikoliv překlad smyslu sdělení založený na kontextu (Bhaskar David, 2014, s. 87-90).

Metoda gramaticko-překladová ve výuce cizích jazyků převládala až do konce 19. století. Někteří vyučující cizích jazyků ji však nadále uplatňují v 21. století, jelikož pro ně „představuje určitou metodickou nenáročnost a nepotřebnost se příliš vyjadřovat v cizím jazyce“ (Zelinková, 2013).

1.2 METODA PŘÍMÁ

Metoda přímá vznikla jako kritická reakce na metodu gramaticko-překladovou, která byla dle W. Viëtora příliš zaměřena na teorii, opomíjela komunikační praxi a nevěnovala pozornost správné výslovnosti.

Jeho nová koncepce zahrnovala komunikaci výhradně v cizím jazyce a oproštění se od překládání.¹ Jazyk je osvojován intuitivně za pomoci opakování, reprodukce a zejména dialogů. Gramatika je vyučována indukční metodou (pokud je vůbec vyučována) a nové učivo je představováno ústně. Nevyužívají se tedy klasická gramatická cvičení, ale gramatiku by se žáci měli naučit intuitivně při mluvení. (Citovská, 2013, s. 18)

Metoda přímá umožňuje výuku cizího jazyka bez nutnosti předchozí znalosti jiného jazyka, se kterým by byl osvojovaný jazyk srovnáván (Kůřilová, 2009, s. 36). Jinými slovy by se podle této metody měl cizí jazyk učit stejným způsobem, jakým se dítě učí svou mateřštinu (Hendrich, 1988, s. 261).

Ačkoli metoda přímá přinesla celou řadu pozitivních změn ve výuce cizích jazyků, nestala se ve školství dominantní metodou cizojazyčné výuky kvůli svým četným nevýhodám. Bylo například nemožné žákům zadat domácí úkol, jelikož učení bylo založeno primárně na mluvené komunikaci a poslechu. Ve výuce byla opomíjena cizojazyčná literatura a role rodilých mluvčích se přeceňovala. Hlavním nedostatkem však bylo nesprávné přesvědčení, že učení cizího jazyka probíhá stejně jako osvojování jazyka mateřského. Rozdíly mezi mateřštinou a cizím jazykem se nebraly v potaz. (Hendrich, 1988, s. 262)

Jelikož se název této metody ustálil až na počátku 20. století, je možné se setkat i s jinými názvy (Hendrich, 1988, s. 261). Tuto metodu ve své praxi například využíval a v Americe propagoval lingvista M. Berlitz, proto bývá metoda přímá označována též jako *Berlitzova metoda*. Ta je na jazykových školách využívána dodnes.

1.3 AUDIOORÁLNÍ METODA

Metoda audioorální (také Army Method), která vznikla ve 40. letech 20. století v USA, je založena na běžné mluvené komunikaci. Reaguje na „*potřebu rychlé znalosti cizího jazyka a rychlé schopnosti konverzovat, především u vojáků americké armády*“ (Zelinková, 2013).

Ve výuce je nejdříve pozornost zaměřena na porozumění ústnímu sdělení, následně na vlastní vyjadřování. Práce s psanou formou probíhá až ve druhém kroku, kdy je opět nejprve důležité porozumění, poté psaná komunikace. Nabývání znalosti cizího jazyka

¹ Ve výuce není dovoleno používat slovníky, jelikož se slova cizího jazyka mají přímo spojovat s danými pojmy. (Hendrich, 1988, s. 261)

probíhá tedy spíše intuitivně – nasloucháním/čtením a neustálým opakováním daných konstrukcí (Hrdlička, 2009, s. 48). Jazyk by se měl dle audioorální metody učit podle toho, jak jej užívají rodilí mluvčí, ne podle vymyšlených norem. Pochopení pravidel cizího jazyka není při učení nezbytné. (Hendrich, 1988, s. 267-268)

Do výuky je zařazena práce s technikou, zejména CD přehrávači, podle kterých žáci opakují výslovnost daných slov. Vybrané texty pro výuku mají působit autenticky, jelikož jsou založeny na všední každodenní komunikaci. Přesto byla metoda kritizována za „*mechanické memorování jazykového vzoru a reprodukování předem určených, v zásadě stereotypních komunikativních reakcí na podnět*“ (Kůřilová, 2009, s. 37). Fráze, které se studenti učili nazpaměť, byly pro reálnou komunikaci v cílovém jazyce omezující či nevhodné.

Ve vyučovací praxi je důležité představit i strukturu jazyka a jeho pravidla, při absenci teoretického základu jazyka může u žáků docházet k automatizaci určitých chyb, které se později obtížně přeučují.

V jistých aspektech se této metodě podobá strukturně globální audiovizuální metoda (SGAV), kde je důležitost kladena na porozumění a komunikaci v cizím jazyce. Teprve druhotně je pozornost věnována psanému textu.²

Ačkoliv cíle této metody nebyly naplněny (studenti měli obtíže se v cílovém jazyce v praxi dorozumět), je „*pokládána za jednu z prvních ucelených metod cizojazyčné výuky založené jak na strukturalistické lingvistice, tak v rámci psychologie na behaviorálním principu podmiňování*“ (Zelinková, 2013).

1.4 KOMUNIKAČNÍ METODA

Reakcí na výše zmíněné (a další do té doby uplatňované) metody výuky cizích jazyků je metoda komunikační (někdy také *komunikativní*), která se snaží čelit problémům spojeným s omezeným zaměřením dosavadních metod. Kladou totiž (v některých případech až přílišný) důraz na osvojení jedné řečové dovednosti (např. mluvení), přičemž opomíjí důležitost dovedností ostatních.

² Navíc se zde objevuje prvek vizuální, který se projevuje ve využívání technických pomůcek (např. televize, video, projektor, počítač) a obrázků v učebních materiálech, včetně komiksů. Výuka je založena na etapách: prezentace látky, výklad, opakování a upevnění látky (Kůřilová, 2009, s. 38-39). Dalším typickým rysem je „*uvádění jazykových prostředků s vysokou četností výskytu*“ (Hrdlička, 2009, s. 48), ve výuce tedy nejsou prezentovány všechny tvary daného slova, pouze ty nejčastěji používané.

Charakteristickým rysem komunikační metody je její komplexnost, tedy jak zahrnutí rozvoje všech základních řečových dovedností, tak i extralingválních faktorů (Hrdlička, 2009, s. 55). Svou roli by ve výuce měla hrát orientace např. na kompetence sociokulturní či sociolingvální.³ Komunikační metoda se zároveň zaměřuje na individuální potřeby jednotlivce, výuka (včetně výběru učiva a jeho prezentace) je tedy přizpůsobena žákovi, nikoli žák výuce. Dalším významným atributem je její zacílení na schopnost žáka aktivně využít jazyk v komunikační praxi, s čímž souvisí i podoba učebních materiálů – autenticky působící texty či kreativní cvičení umožňující různá řešení podle intence mluvčího (Hrdlička, 2009, s. 56-57).

Metoda komunikační se oproti metodě gramaticko-překladové neupíná na mateřský jazyk. Při cizojazyčné výuce je upřednostňováno celkové vyjadřování v cílovém jazyce (včetně výkladu vyučujícím) a mateřský jazyk je z výuky vyjímán (Zelinková, 2013).

Pro svou komplexitu je z tradičních metod výuky cizích jazyků metoda komunikační nejvhodnější ke hledání předpokladů pro zapojení jazyka *čojč* do výuky češtiny či němčiny jako cizího jazyka. Jazyk *čojč* by bylo možné zapojit jak v mluvené, tak i v psané podobě, a to v rámci různých kreativních cvičení. Žáci by mohli utvářet nové česko-německé texty a za pomoci slov, která jsou v obou jazycích podobná, se připravit na komunikační praxi. Při práci s jazykem *čojč* ve výuce by bylo možné se zaměřit na užívání germanismů, internacionalismů a bohemismů, díky jejichž znalosti by se žáci, kteří se teprve češtinu či němčinu začínají učit, mohli v omezené míře dorozumět v komunikační praxi. Při práci s germanismy (např. *flaška, fusekle*) by bylo možné se zaměřit na vhodnost užití jednotlivých výrazů v různých komunikačních situacích.

³ V pojetí J. van Eka kompetence sociokulturní zahrnuje informovanost o reáliích, pravidlech společenského chování atp. Kompetence sociolingvální znamená dovednost mluvčího volit vhodný styl pro danou komunikační situaci. Dále se podle J. van Eka jedná o kompetence diskurzivní, strategické a společenské. (Hrdlička, 2009, s. 54-55)

2 ALTERNATIVNÍ METODY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

Vznik *alternativních* metod výuky je spojený se začátkem fungování alternativních škol, tedy takových institucí, které se nějakým způsobem odlišují od hlavního proudu běžných škol. Alternativní přístupy jsou uplatňované školami jak soukromými, tak i veřejnými. Hlavní odlišností od běžného způsobu výuky je zaměření na potřeby žáka a snaha o jeho vnitřní motivaci.

Podle J. Maňáka není chápání pojmů *alternativní* a *inovativní* zcela jednotné, proto popisuje alternativní metody jako takové, které více zdůrazňují „*možnost výběru nebo volby na odlišení od existujícího stavu*“ (Maňák, 2003, s. 105). Vybrané alternativní výukové metody (viz dále) zahrnuje pod tzv. *aktivizující metody*, tj. postupy, které napomáhají dosahovat didaktických cílů zejména pomocí aktivní účasti žáků ve výuce (Maňák, 2003, s. 105).

Obecná definice vyučovacích metod implikovala, že činnost během výuky vykonává zejména učitel. V pojetí alternativních vyučovacích postupů je oproti tomu učitel v pozici průvodce žáků, kteří se na hodinách aktivněji podílí.

Alternativní výukové metody berou v úvahu potřeby jednotlivých žáků, vybízejí k vlastní činnosti žáků a ke kooperaci s ostatními (Maňák, 1997, s. 12-13). Tím, že se očekává aktivní participace žáků na daných aktivitách (např. diskuse, tvorba produktu nebo didaktická hra), jsou žáci podněcováni k hlubšímu přemýšlení, k utváření vlastního názoru a k sebevzdělávání, což přispívá k rozvoji jejich individuální osobnosti. Alternativní výukové metody nabízejí žákům prostor pro tvořivost (např. při práci na produktu), improvizaci (např. v rámci metod, které ve výuce využívají divadlo) a zábavné učení (např. využitím didaktických her). V praxi lze alternativní metody využít v mnoha oblastech, včetně výuky cizích jazyků.

2.1 VÝBĚR Z ALTERNATIVNÍCH VÝUKOVÝCH METOD

Existuje celé spektrum různých alternativních metod, tato kapitola se svým výběrem zaměřuje především na metody, které se v současné době uplatňují i ve výuce cizích jazyků. Výběr a rozčlenění metod v této kapitole vychází z pojetí J. Maňáka (1997) a H. Kasíkové (2001). V posledních dvou podkapitolách je pozornost věnována novějším metodám, které tyto zdroje neuvádějí.

2.1.1 DISKUSNÍ METODY

Metoda diskuse, tedy výměny informací, zkušeností a názorů, se ve výuce cizích jazyků vyskytuje zcela běžně a lze ji považovat za základ dalších metod. Diskusní metody jsou využívány rovněž v rámci metody komunikační. H. Kasíková ji ve své knize řadí k metodám kooperativních skupinových činností, mezi kterými dále zmiňuje řešení problému, práci na produktu, simulaci a rolové hry. Uvádí rovněž konkrétní příklady pro využití daných metod v praxi (2001, s. 98-99).

Témata pro diskusi bývají součástí výukových materiálů, stejně jako texty a gramatická cvičení. Při využití formy dialogu jsou žáci obvykle rozděleni do skupin, popř. do dvojic, a mají za úkol vést diskusi v daném cizím jazyce. Tato forma vyžaduje schopnost žáků vyjadřovat se v jazyce pohotově a předpokládá znalost slovní zásoby dle tématu. Při diskusi mají žáci rovněž možnost sdílet své zkušenosti, znalosti a vlastní názory. Učí se také v konverzaci dávat prostor druhému člověku. Zároveň dostávají příležitost improvizovat s nově naučenými slovíčky a gramatickými konstrukcemi.

Ve vyučovací praxi může nastat problém v takovém případě, kdy jsou žáci vyučujícím nuceně rozděleni do dvou skupin, přičemž první má za úkol zastávat např. kladné stanovisko a druhá záporné. Žákům v takovém případě může chybět motivace se diskuse v této formě zúčastnit – větší počet žáků ve skupině snižuje pocit důležitosti vlastního vyjádření, navíc žáci nemohou vyjádřit osobní názor, pokud se neshoduje se zadáním, a vzniklá situace je nepřírozená.

S diskusí se v různých formách setkáme i při oficiálních jazykových zkouškách. Např. jazyková zkouška z angličtiny FCE (First Certificate in English) mimo jiné vyžaduje diskusi mezi dvěma zkoušenými jedinci nad určitým tématem, přičemž se od účastníků očekává zapojení pokročilé slovní zásoby a schopnost reagovat na druhou osobu. Při německé zkoušce DSD (Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz) prezentuje zkoušený připravené téma, které následně diskutuje se zkoušejícími.

2.1.2 METODY HEURISTICKÉ A PRÁCE NA PRODUKTU

Metoda řešení problému ve skupině předpokládá diskusi různých alternativ, díky kterým se společně dospěje k závěru. Existují dvě podoby této metody, které se uplatňují nejčastěji. Buďto několik malých skupin dostane totožný úkol a závěry se prezentují na konci, přičemž mají žáci možnost vzájemné zpětné vazby či kritiky, nebo je problém

zadán jako rámec, skupiny řeší jeho jednotlivé aspekty a na konci se všechny závěry pospojují (Kasíková, 2001, s. 99).

Práce na produktu je velmi podobná principu řešení problému, jediným rozdílem je určitý finální produkt, který vzniká na základě spolupráce ve skupině. Jednotlivci musí pracovat koordinovaně a převzít **zodpovědnost** vůči skupině, každý má vliv na výsledný produkt. V hodinách cizího jazyka se tato metoda uplatňuje např. při tvorbě nástěnky na určité téma či natáčení krátkého filmu. Další možností je společná organizace projektu či výletu, který se následně **reálně** uskuteční.

Obě metody jsou založené na principech modelu kooperativního učení, který definují zejména dva aspekty: pozitivní vzájemná závislost a podporující interakce. **Pozitivní vzájemná závislost** „*existuje, když jedinec pochopí, že je spojen s druhými způsobem, že nemůže uspět, aniž i druhí uspějí, a musí koordinovat své úsilí s úsilím druhých*“ (Kasíková, 2001, s. 79). Důsledkem pozitivní vzájemné závislosti je vzájemná výměna informací a materiálů mezi žáky, zpětná vazba, vzájemná pomoc a přiměřená úroveň aktivity, což jednotlivci zmírňuje úzkost a stres. Všechny tyto aspekty vzájemného ovlivňování jsou shrnuty pod termínem **podporující interakce** (Kasíková, 2001, s. 81).

2.1.3 SIMULAČNÍ A ROLOVÉ METODY

Žáci se v rámci simulace ocitnou v situaci, kterou v té chvíli považují za reálnou. Ve skupině společně řeší zadaný úkol, např. rozvoj města, přípravu oslavy atp. Protože neexistuje jedno správné řešení, mají žáci velký prostor pro diskusi a argumentaci. Tato metoda nemusí být pro žáky vždy příjemná či dostatečně motivující. Nejde totiž ani o reálnou diskusi vlastních názorů, ani o rolovou hru, kde je jasněji vymezena úloha hrané postavy. Navíc pro jednotlivce nevzniká opravdová zodpovědnost vůči ostatním, jako je tomu u metody práce na produktu. Simulovaná situace je situace uměle vytvořená. Dává tedy žákům prostor pro kreativitu a práci s fantazií, má ovšem stále kvalitu uměle vytvořeného problému.

Rolové hry jsou specifickým případem simulace, kdy je každému žákovi přidělena určitá role, popř. si ji sám zvolí. „*Role se stává určitou maskou a osoby jednají podle interpretace dané role.*“ (Kasíková, 2001, s. 99) Díky novým identitám, které zaujímají jasně vyhraněné postoje k danému tématu, se docílí různorodosti úhlů pohledu na předem danou situaci. V průběhu aktivity se tak žákům může vybavovat více nápadů a hra se

zároveň stává zábavnější. Řešeným problémem může být např. polemika, zda povolit pít piva v České republice od šestnácti let věku – diskutujícími pak budou majitel hospody, rodič, zástupce mládeže a praktický lékař.

Výhodou této metody je snížení obav jednotlivce z nepřijetí skupinou, jelikož neprezentuje vlastní názor, nýbrž má za úkol držet se své role. Na druhé straně se tato metoda kvůli jasné charakterizaci postavy může pro žáky zdát omezující, a tím snadno dojde ke stereotypizaci hraných postav. V publikaci *Dobrodružství s kulturou*, která se zabývá vedením česko-německých setkání pro mládež, se uvádí, že „v důsledku nesprávného používání, a někdy dokonce ‚zneužívání‘, existuje u mnohých lidí regulérní ‚alergie‘ na hry s rolemi.“ (Moree, Bittl, 2007, s. 125) Autoři čtenářům doporučují, aby tento odpor nebyl brán na lehkou váhu, mladí lidé nemají být do hraní rolí nuceni a jejich chování ve hře nemá být hodnoceno či odsuzováno.⁴ (Moree, Bittl, 2007, s. 125)

Užití rolových her je možné i v rámci komunikační metody. Jejich realizace u žáků rozvíjí řečové dovednosti, žáci volí vhodný styl pro danou komunikační situaci a jazykově se připravují na možné situace z každodenního života, kdy bude potřeba cílový jazyk použít. Na rozdíl od metody komunikační se však v rolových metodách žáci vyjadřují převážně mluveným projevem a mají za úkol při komunikaci zůstat v dané roli.

2.1.4 INSCENAČNÍ METODY

Inscenační metody se překrývají s metodami simulačními, mají tedy podobné výhody, stejně jako úskalí. Žáci se stávají aktéry řešeného problému, nejde přitom však pouze o diskusi, ale o vžití se do role a dané situace. Inscenační metody lze dělit na strukturované, kdy postavy mají jasně dané charaktery a motivy či cíle jednání, a nestrukturované, kdy je žákům zadána pouze určitá situace, kterou mohou dále rozvinout (Nováková, 2014, s. 46)

Využití inscenačních metod ve výuce u žáků podporuje „osvojování schopnosti formulovat a obhajovat svůj názor na určité technické prostředky nebo způsoby řešení odborných problémů“ (Nováková, 2014, s. 48).

⁴ Dále je v knize uveden konkrétní návrh, jak hru s rolemi připravit, provést a správně vyhodnotit.

2.1.5 DIDAKTICKÉ HRY

Tato metoda představuje jakoukoli hru, která probíhá pod vedením učitele/učitelky za daných pravidel s úmyslem naplnit didaktické cíle. Můžeme se s ní setkat jak v učebně, tak i na hřišti, v tělocvičně či v přírodě (Průcha, 2001, s. 43). Po aktivitě následuje závěrečné vyhodnocení.

Pro výuku cizích jazyků si učitelé mohou přizpůsobit různé hry pro potřeby svého předmětu. S. Černá ve své diplomové práci popisuje tzv. činnostně orientované metody v rámci výuky cizího jazyka, mezi které mimo jiné patří:

- **ABC-metoda:** Skupiny žáků mezi sebou soutěží – vymýšlí co nejvíce slovíček začínajících na dané písmeno, na závěr proběhne vyhodnocení. Didaktickým cílem je zopakovat slovní zásobu a motivovat žáky k dalšímu učení. S obdobným principem se setkáme i u metody jazykové animace.
- **Akvárium:** Žáci sedí ve dvou kruzích – ve vnitřním a vnějším. Jedinci sedící ve vnitřním kruhu mají za úkol diskutovat na dané téma. Pokud si žák z vnějšího kruhu pozorovatelů přeje přispět do diskuse, musí přejít do vnitřního kruhu (sednout si na volné místo / s někým si místo vyměnit). Na závěr obě skupiny diskusi hodnotí.
- **Metoda výuky na stanovištích:** Žáci či skupiny přecházejí mezi stanovišti, kde jsou pro ně připraveny úkoly ke splnění. Výsledky se zapisují do záznamového archu. Ve výuce cizích jazyků lze mezi úkoly zařadit např. práci s mapou, překlad a konverzaci. (Černá, 2015, s. 44-46)

Další hra, která je uplatňována ve výuce cizích jazyků včetně češtiny pro cizince, je **popis filmu**. Ve třídě je promítán krátký film či pohádka bez zvuku. Žáci utvoří páry, jeden z dvojice sedí čelem k promítacímu plátnu a popisuje druhému, sedícímu zády, co se ve filmu odehrává. V polovině je film pozastaven a žáci se ve dvojicích vymění. Tato metoda může být svou zábavností pro žáky motivující. Spoléháním se na druhého a převzetím zodpovědnosti za komunikování informace se oba žáci dostanou k závěru, kterým je ucelený příběh.

2.1.6 METODA ACT & SPEAK

Act & Speak je metoda výuky cizích jazyků, která pro dosažení didaktických cílů využívá divadlo, improvizaci a prostředky metody jevištního tvaru (viz níže). V rámci metody si žáci kromě prohlubování jazykových dovedností mají také osvojit schopnosti

týmové práce a komunikace. Ačkoli je metoda založena na využití dramatu, není pro výuku nezbytné herecké nadání žáků.

Práce se scénářem dává vyučujícímu, který často bývá zároveň jeho autorem/autorkou, mimo jiné prostor pro zapojení slovíček a frází z běžného života či pro vypracování příběhu takovým způsobem, aby neexistovala žádná hlavní role. Divadelní hry jsou postavené tak, aby byl každému žáku dán dostatečný prostor. Zakladatelka této metody, B. Müller Dočekalová, ji využívá ve své jazykové škole Jevišťe, kterou navštěvují děti i dospělí. V průběhu procesu se účastníci seznamují se všemi rolemi, zkoušejí si je a zjišťují, která jim nejvíce sedí. Tak se proces stává zábavnějším. (Holzknechtová, 2013, s. 18-19)

B. Dočekalová dělí výuku do jednotlivých fází. V první tzv. seznamovací fázi se žáci připravují pomocí různých aktivit, dochází k postupnému utváření skupiny a rozvoji dovedností jako pohyb po prostoru či oční kontakt. V další fázi je rozvíjena plynulost projevu, žáci přicházejí do kontaktu s improvizací a společně hledají téma pro divadelní hru. Poslední fáze má za cíl rozvíjet jazykovou přesnost, procvičují se nové gramatické konstrukce a výslovnost (Kočová, 2016, s. 65). Podle B. Dočekalové je při výuce důležité neopomíjet roli gramatiky, proto v praxi využívá speciální krátké gramatické scénáře, které žákům díky vlastnímu prožitku v inscenaci objasní „*užití určitého gramatického jevu, zasazeného do smysluplného dialogu.*“ (Kočová, 2016, s. 71) Celý kurz je zakončen závěrečným vystoupením.

Při metodě Act & Speak se žáci připravují na reálné komunikační situace a zároveň si díky improvizacím technikám zvyšují své sebevědomí v nepřipraveném projevu. (Kestránková, 2014, s. 107) Použití improvizace vnáší do hodin nové, nepřipravené prvky, což může žáky lépe připravit na každodenní situace, „*neboť žádný rodilý mluvčí nebude užívat stejné repliky jako ve vytvořených scénářích*“ (Kočová, 2016, s. 67).

2.1.7 METODA JAZYKOVÉ ANIMACE

Jazyková animace je metoda využívaná Koordinačním centrem česko-německých výměn mládeže Tandem, lze ji však zařadit do běžné výuky cizího jazyka (Karl, 2016, s. 43). Jedním z hlavních cílů této metody je odbourávání strachu a zábrany při mluvení v cizím jazyce, dále pak podněcování zájmu o kulturu a jazyk a rozvoj vědomé práce s diverzitou (Karl, 2016, s. 7).

Při jazykové animaci jsou účastníci podporováni ve vlastní iniciativě, zapojují všechny smysly a aktivují stávající znalosti cizího jazyka. Učení probíhá ve skupině, což napomáhá teambuildingu, a při výuce se upřednostňuje zábava a humor. Do aktivit se také začleňují informace o kultuře dané země. Přitom se neklade důraz na bezchybné vyjadřování a zprostředkovává se jen to nejdůležitější. (Karl, 2016, s. 10-12)

Účastníci a jejich výkony se nehodnotí v binárních kategoriích „správně“ a „špatně“. Vedoucí se nezaměřuje na chyby, pozornost je věnována snaze o základní komunikaci v cizím jazyce. Aktivity související s informacemi o cizí zemi mají za cíl odbourat předsudky a čelit stereotypům. Při jazykové animaci jde o hledání toho, co je kulturám společné.

Důležitým prvkem je zábava a humor, učení pomocí jazykové animace má účastníky bavit. Proto je „základním prostředkem jazykové animace hra. Jazyková animace [...] čerpá ze sbírek známých her a aktivit uplatňovaných například na letních táborech a z metod divadelní i zážitkové pedagogiky.“⁵ (Karl, 2016, s. 8)

Hry a aktivity jsou pak modifikovány tak, aby zahrnovaly práci s jazykem. „Metoda jazykové animace v těchto hrách, zejména na začátku, často používá slova, která jsou v obou jazycích podobná, tím jsou účastníci motivováni“⁶ (Karl, 2016, s. 8). Každá hra může mít zároveň více variací. Příkladem je tzv. ABC-metoda (viz předchozí kapitola) a její obměny. V několika aktivitách věnujících se slovní zásobě se jako herní materiál využívá toaletní papír. Část abecedy cizího jazyka (popř. celá) je sepsána na toaletní papír tak, aby na každém kousku stálo jedno písmeno. Žáci jsou rozděleni do soutěžních skupin a mají za úkol najít ke každému písmenu předmět, který na dané písmeno v cizím jazyce začíná. Skupina, která jako první nasbírá všechny předměty, vyhrává. Další možností je hra, kde každá skupina obdrží nepopsaný toaletní papír. Učitel/vedoucí náhodně vyslovuje písmena a každá skupina musí v časovém limitu napsat na kousek papíru slovo na dané počáteční písmeno. Pokud skupina časový limit nedodrží, musí přerušit toaletní papír. Vyhrává skupina, která má na konci nejdelší kus toaletního papíru.

⁵ Oficiální překlad zveřejněný na stránkách Česko-německé jazykové animace [online]. Dostupný na: <<http://www.jazykova-animace.info/metody-methoden>>. [cit. 2017-15-09] Původní text: „[...] deswegen schöpft Sprachanimation auch aus dem Fundus bekannter Spiele und Übungen aus Ferienlagern sowie aus Methoden der Theater- oder Erlebnispädagogik.“

⁶ Vlastní překlad. Původní text: „Die Sprachanimation benutzt bei diesen Spielen vor allem zum Einstieg oft Wörter, die in beiden Sprachen ähnlich sind, um [...] die Teilnehmer/-innen zu motivieren.“

Jazyková animace pod záštitou Tandemu se věnuje různorodým skupinám. V programu *Němčina nekouše* je pozornost zaměřena na žáky, kteří se rozhodují, jaký cizí jazyk si zvolí pro další studium (Karl, 2016, s. 43). Vyškolený jazykový animátor pracuje se třídou formou her a pohybových aktivit v německém jazyce. Charakteristickým prvkem je zapojení jazykového animátora do her a aktivit spolu s žáky. Účast na aktivitách není pro žáky nutně povinná, pokud je jedinci hra nepřijemná, nemusí se do ní zapojit. Pocit svobody a dobrovolné účasti zvyšuje motivaci žáků.

Podle H. Karla (2016, s. 7) slouží metoda k tomu, aby ukázala základy cizího jazyka, popř. prohloubila dosavadní znalosti. Primárním cílem není jazyk naučit, ale spíše jej žákům přiblížit a pomoci jim nabýt sebevědomí v cizojazyčné komunikaci.

2.1.8 METODA JEVIŠTNÍHO TVARU

M. Boccou Kestřánková ve své disertační práci věnuje pozornost metodě jevištního tvaru ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Tato metoda je syntézou „*divadelních a lingvodidaktických postupů vedoucích k dosažení vytyčených vyučovacích cílů*“ (Kestřánková, 2014, s. 51). Jedná se o metodu s principy didaktické hry, inscenační metody, dialogické metody a dramatické výchovy. Zařazení metody jevištního tvaru do výuky češtiny má za cíl pomoci žákům získat komunikační pohotovost, která je zapotřebí v každodenním životě. Výuka podporuje rozvoj schopností ve všech jazykových rovinách, stejně jako růst kompetencí sociolingválních, diskurzních, strategických, sociokulturních a společenských (Kestřánková, 2014, s. 170).

V praxi je metoda v průběhu semestru rozdělena na tři etapy. V první etapě vzniká pracovní skupina a utváří se pracovní prostředí. Ve druhé probíhá „*nácvik plynulosti projevu*“, což zahrnuje zejména učení se improvizaci. Na závěr je zahrnuta práce se scénářem, při které účastníci nacvičují jazykovou přesnost (Kestřánková, 2014, s. 109).

V rámci výzkumu M. Boccou Kestřánková dokázala, že za užití metody jevištního tvaru jako volitelného doplňujícího předmětu dosahují jedinci daleko menší chybovosti, zejména mezi začátečníky.

Metoda jevištního tvaru je v mnohém podobná metodě Act & Speak. Obě jsou založené na propojení řeči s pohybem a zaměřují se na divadlo jako způsob dosažení didaktických cílů. Rozdílné jsou například v práci se scénářem.

2.2 SHRNUÍ A NÁSTIN MOŽNOSTÍ ZAPOJENÍ JAZYKA „ČOJČ“

V této kapitole byly vyjmenovány vybrané alternativní metody, které jsou v současnosti využívány ve výuce cizích jazyků. Rozdílné přístupy k práci s jazykem nabízí celé spektrum aktivit, které žákům nejen napomáhají v osvojení cizího jazyka, ale zároveň přispívají svým zábavným charakterem. Díky alternativním metodám vedoucím ke hře a dobrovolné aktivitě žáka se ve výuce postupně realizuje princip, který popsal již Jan Amos Komenský v 17. století: „*Celá má methoda směřuje k tomu, aby se školská robota změnila v hru a potěšení; tomu zde nechce nikdo rozuměti.*“ (Hendrich, 1941, s. 213)

Žáci pomocí zmíněných metod zároveň získávají mimojazykové znalosti a dovednosti. V rámci metody jazykové animace přichází do kontaktu s kulturou cizí země a získávají povědomí o jejích reáliích. Při využití metody jevištního tvaru, stejně jako metody Act & Speak, mají žáci možnost se seznámit se světem divadla. Díky dramatickému aspektu ve výuce zapojují různé smysly, což napomáhá jedincům s rozličnými učebními styly. Žáci též získávají zkušenost s veřejným vystupováním, když divadelní představení prezentují před publikem. Pozitivní zkušenosti s divadlem a individuálním přístupem k žákům popisuje i Komenský ve svých vzpomínkách: „[...] ti, kteří dříve stěží mohli snést oči dospělého a nemohli nic pronést bez koktání, počínali si tu se slušnou volností; ovšem byli dříve k tomu několikrát soukromě cvičeni.“ (Hendrich, 1941, s. 215). Metoda práce na produktu pak učí žáky **zodpovědnosti** vůči skupině a zapojení diskuse ve výuce rozvíjí schopnost jedince vyjádřit **vlastní názor** a obhájit jej.

Alternativní výukové metody nabízejí prostor pro zapojení netradičních didaktických postupů v hodině. Zároveň vzniká příležitost jednotlivé metody kombinovat a propojovat. Jelikož jazyk *čojč* a tzv. „čojčování“ (tj. převádění jednojazyčného textu do česko-německé podoby *čojč*) pochází z divadelního prostředí, bylo by možné jazyk *čojč* zapojit zejména do fungujících alternativních metod Act & Speak a metody jevištního tvaru.

Dále by jazyk *čojč* mohl do výuky vnést kreativní prvek, dát žákům možnost experimentu s jazykem samotným, k čemuž není ve výuce mnoho příležitostí ani v rámci alternativních metod. Ačkoli mají všechny metody za cíl vzbudit v žácích zájem o sebevzdělávání a dát jim prostor pro kreativitu, často se tomu děje pouze ve vymezeném rámci dané aktivity – simulační hry či diskuse sice podporují práci s fantazií, žáci však

nemají motivaci (ani prostor) hrát si s jazykem jako takovým. Rovněž v metodě jazykové animace jazyk slouží pouze jako článek zapojený do různých her.

Aktivity zaměřené na experimentování s jazykem *čojč* by žákům mohly nabídnout možnost kreativní práce bez přesně vymezených hranic. Žáci by nebyli omezováni rolemi simulovaných postav, ani evidentním učebním cílem, který je třeba naplnit. Primárně by se pohybovali na rovině lingvistické – zjišťovali by a zkoušeli různé způsoby kombinace českého a německého jazyka v textech a v jednotlivých slovech. Cílem takových aktivit by byla zábava, hra, poznávání struktury druhého jazyka, srovnávání a hledání podobností s rodným jazykem, což by vedlo k odbourání obav z cizího jazyka a z chybování. Druhotným cílem by mohlo být vyhledávání neznámých slov ve slovníku a rozšiřování slovní zásoby.

3 PROBLEMATIKA JAZYKOVÝCH KONTAKTŮ

Jazykové kontakty lze definovat jako styky dvou/více jazyků a jejich vzájemná ovlivňování, zvláště jedná-li se o jazyky sousední (Čermák, 2011, s. 291). Existují tři různé způsoby kontaktů: míšení jazyků, vzájemné ovlivňování a prostá koexistence jazyků. (Čermák, 2011, s. 66)

V této kapitole je pozornost konkrétně věnována kontaktu českého jazyka s německým, na jehož základě se dnes mimo jiné může utvářet jazyk *čojč*.

3.1 HISTORICKÝ POHLED

Setkávání českého jazyka s jazyky jinými není záležitostí nové doby. Čeština byla vždy konfrontována s jazyky, které byly na našem území úřední, s jazyky okolních států a jazyky užívanými v liturgii a v oblasti vzdělávání, zejména s latinou.

S tzv. *vícejazyčností* se ve světové literatuře setkáme již ve starověku, zejména v dramatu. Různé jazyky sloužily mimo jiné k rozlišení sociálního statusu.

*Kulturní vícejazyčnost*⁷ se v západních zemích rozvíjela zejména díky „*národnostní platnosti latiny*“ (Mareš, 2003, s. 19). Ve středověku značný počet mluvčích ovládal svůj národní jazyk i latinu, bylo tedy běžné, že lidé tyto jazyky střídali a kombinovali.

V literatuře je forma, ve které se střídají dva jazyky (nejčastěji národní jazyk s latinou), označována jako tzv. *makaronismus*. Takové texty, ve většině případů veršované, se objevují již od 10. století. Na našem území se s nimi setkáváme od 14. století, a to v dramatu a žakovské poezii (Mareš, 2003, s. 20). Příkladem může být úryvek ze satirického dramatu *Mastičkář*:

⁷ Koncept vícejazyčnosti (nebo plurilingvismu) je popsán ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky*. Vysvětluje se rozdíl mezi vícejazyčností a multilingvismem: multilingvismus znamená znalost několika jazyků a ve výuce cizích jazyků je cílem cizí jazyky ovládat stejně dobře jako rodilý mluvčí. Oproti tomu pro vícejazyčnost je důležitá schopnost uplatnit své zkušenosti s různými jazyky v konkrétní komunikační situaci, přitom je možné využívat např. internacionalismy pro lepší porozumění. Lidé by tak díky svému určitému jazykovému repertoáru a za pomoci mimiky a gest měli být schopní se dorozumět, i když mají jen minimální znalosti daného cizího jazyka. Cílem je „*rozvíjet takový jazykový repertoár, v němž hrají svou roli všechny jazykové schopnosti*.“ (Council for Cultural Co-operation, 2002, s. 4-5)

„*Sed', vem prišiel mistr Ipokras
de gratia divina!
Neniet' horšieho v tento čas
in arte medicina.*“

(Černý, 1955, s. 4)

Cizojazyčné promluvy byly mimo jiné využívány jako prostředek komiky:

„*Mastičkář: Rubíne, vo pistu⁸?
Rubín: Sed', mistře, dirži za řit tistu.
Mastičkář: Rubíne, vo pistu kvest?⁹“*

(Černý, 1955, s. 5)

Ve 12. století zakládají němečtí mniši na našem území Strahovský klášter a od přelomu 12.-13. století jsou k nám českými panovníky zváni obyvatelé z oblasti dnešního Německa, aby pomáhali s rozvojem místního hospodářství (viz Pithart, 2018). S příchodem Habsburků se pak německý jazyk začal uplatňovat i v úředních a oficiálních sférách.

Vztahy mezi obyvateli, kteří mluvili česky, a těmi, kteří mluvili německy, nebyly vždy bezproblémové. Nepřátelský postoj vůči Němcům zachycuje například Dalimilova kronika ze 14. století:

„*Raději se chci s českú sedlkú smieti,
než královnu němečskú za ženu jmieti.
Vře-t' každému srdcě po jazyku svému,
a proto Němkyně mieně bude přieti liudu mému.
Němkyně němečskú čeled' bude jmieti,
a němečsky bude učiti mé děti.
A proto bude jazyka rozdělenie,
a inhed země jisté zkaženie.*“

(Dalimilova kronika, 2011, s. 64)

První polovina 19. století s sebou nesla snahu prosadit český jazyk oproti jazyku německému. Zároveň však němčina zůstávala jazykem „*oficiální komunikace, státní správy a vzdělávání*“ (Mareš, 2003, s. 61) - obrozenci první etapy národního obrození, jako Josef Dobrovský, psali spisy o češtině stále v německém jazyce. Zároveň na našem území žilo

⁸ *Wo bist du?*

⁹ *Wo bist du gewesen?*

německy mluvící etnikum, díky čemuž byl mezi obyvateli rozšířený *bilingvismus*. V každodenní komunikaci se tak stále uplatňoval tzv. *code-switching*, tedy přecházení mezi češtinou a němčinou – oscilace mezi jazyky a hybridizace (Mareš, 2003, s. 61).

Napětí mezi jazyky se zostřilo v druhé polovině 19. století, kdy byla snaha o „očištění“ češtiny od německých vlivů, ačkoliv v běžné komunikaci se ještě stále poměrně dlouho udržel „hybridní česko-německý ráz řeči“ (Mareš, 2003, s. 61).

V době národního obrození se změnil přístup k vícejazyčnosti. Jazyk měl vyjadřovat „ducha národa“ a literatura tohoto období poukazovala na národní hodnoty. Vícejazyčnost nebyla úplně potlačena, nicméně skončilo volné přecházení mezi jazyky (Mareš, 2003, s. 22).

3.1.1 MÍŠENÍ JAZYKŮ V DRAMATU 19. STOLETÍ

V literatuře 19. století je možné najít různé příklady vícejazyčnosti, texty obsahující český i německý jazyk. V oblasti dramatu, které je relevantní i pro jazyk *čojč*, můžeme zmínit hru Jana Nepomuka Štěpánka, *Čech a Němec*, na jejímž příkladu lze poukázat na komickou funkci střídání jazyků:

„ARON. Já neumím dobře česky mluvit, darum rede ich lieber deutsch.

DESÁTNÍK. Chceš-li, já tě naučím.

ARON. (pro sebe) Ten neumí německy. Das ist gut, den will ich recht foppen.“

(Štěpánek, 1816, s. 15)

Postava Arona záměrně volí německý jazyk pro vyjádření myšlenek, které by jinak nahlas nevyslovil. V celém díle pak nepřevažuje ani český, ani německý jazyk. Postavy mluví tou řečí, která je v dané komunikační situaci výhodná.

Oproti tomu Tylova *Fidlovačka aneb Žádný hněv a žádná rvačka* (1834) již míšením jazyků poukazuje na rozdíl mezi „naším“ a „cizím“. Němčina je jazykovými prostředky zesměšňována a čeština nabývá estetické kvality. Text ovšem odráží dobový styl komunikace, kde se nejen jazyky střídají, ale i ovlivňují. Příkladem jsou běžně užívané hybridní výrazy jako *küssovat* či *schlafovat*, tedy počestělá německá slova (Mareš, 2003, s. 66). Lze tedy doložit, že tvoření hybridních výrazů, které je jedním z hlavních prostředků rozvoje jazyka *čojč*, bylo známé již v 19. století.

Rozdíl, který je možné sledovat mezi vícejazyčným dramatem 19. století a hrami v jazyce *čojč*, tvoří mimo jiné povaha předpokládaného adresáta/diváka. Obě uvedené hry totiž počítají s bilingválním publikem, tj. takovým, které bez problému rozumí oběma jazykům. Oproti tomu hry tvořené v jazyce *čojč* cílí na různojazyčné publikum, tedy takové, kde se nepředpokládá úplná znalost obou jazyků u každého jedince. Část obecnstva tvoří lidé, kteří rozumí česky, a druhou lidé, kteří rozumí německy. Hry jsou pak postaveny na takovém způsobu vyjadřování, aby bez větších obtíží rozuměly obě části publika. Uzpůsobení vyjadřování s sebou nese zároveň odlišný přístup k humoru. Pro pobavení různojazyčného publika je třeba zajistit, aby lidé vtip či komickou situaci pochopili nezávisle na znalosti druhého jazyka.

Různý přístup lze pozorovat rovněž v hereckém obsazení. Hry 19. století byly určeny pro bilingvní herce, kteří byli schopni plynule přecházet mezi češtinou a němčinou. V rámci Čojčlandské kulturní sítě jsou obsazeni mladiství z Česka i Německa, kteří si druhý jazyk osvojují až v procesu práce na jednotlivých scénách, předchozí znalost druhého jazyka je vítaná, ale není nutná.

3.1.2 ČENGLIŠ A ČOJČ

Na přelomu osmdesátých a devadesátých let dvacátého století přichází D. Sparling (1990) s výrazem *Czenglish* (*čengliš*). Slovo samotné je kombinací slov *Czech* a *English*. Podle D. Sparlinga se jedná o míšení těchto dvou jazykových kódů, konkrétně používání čechismů v angličtině. Tento jev však považuje za „specificky české chyby“ (Sparling, 1990, s. 1), kterých se dopouštějí Češi učící se anglicky, nikoliv za záměrné míšení českého a anglického jazyka. Cílem jeho knihy je pak takové chyby vymýtit, a tím dosáhnout „větší jasnosti sdělovaného obsahu [...] při kontaktu s anglicky mluvícími cizinci“ (Sparling, 1990, s. 2). Za chybný jev považuje *čengliš* i M. Vít na stránkách *Help for English*, kde v jednotlivých článcích *Czenglish Alert* upozorňuje na nesprávně užívané výrazy v angličtině (VÍT, 2010).

D. Sparling rozlišuje tři různé kategorie chybování, zaměřuje se však především na „případy, kdy čeština a angličtina používají podobné, nikoli však stejné výrazové prostředky, a to v oblasti slovní zásoby a ustálených slovních spojení“ (Sparling, 1990, s. 1). V lexikologii se takové případy označují výrazem *false friends*, jedná se o slova, která zní v obou jazycích podobně, mají ale různý význam. Např. dvojice: aktuální - *actual (správně *topical, current*), geniální - *genial (správně *brilliant*).

Jazyk *čojč*, tedy česky a Deutsch (německy), je rovněž kombinací různých jazykových kódů, není ovšem ve své podstatě (v rámci dosavadní oblasti užívání) vnímán jako chybný. V jazycích jsou záměrně vyhledávány podobnosti a utvářeny nové výrazy, které nejsou správné ani v jednom jazyce (např. *dankuji, halloj*). Cílem není bezchybná komunikace v jednom z jazyků, ale experimentování s oběma kódy a používání jejich směsi. Pro porozumění obsahu sdělení oběma stranami, jak česky, tak i německy mluvícími lidmi, je jazyk *čojč* z velké části závislý na kontextu, nonverbální komunikaci a využití germanismů a internacionalismů, popř. čechismů.

3.1.3 SHRUTÍ

Z diachronního hlediska je patrné, že český jazyk přicházel do kontaktu s dalšími jazykovými kódy v podstatě po celou dobu své existence. Vzdělanější vrstvy se již odedávna dorozumívaly ve více jazycích, ať už to byla latina, řečtina či němčina. Koexistenci češtiny a němčiny lze na našem území sledovat s jistotou již od 12. století. V 19. století můžeme díky literárním pramenům doložit přítomný bilingvismus, plynulé přecházení mezi jazyky a míšení obou kódů mezi obyvateli našeho území.

Myšlenka jazyka *čojč* se tedy opírá o fenomén, který již v praxi fungoval. Lidé, kteří přicházeli do styku s oběma jazyky, dokázali kódy nejen libovolně střídat, ale také např. počestvovali německá slova – tak vznikaly přirozeným vývojem výrazy, které dnes zastánci jazyka *čojč* opět ožívají. V historii však postupně docházelo k dominanci němčiny, na což poměrně radikálně reagovalo národní obrození. Ačkoli proběhla snaha o očištění češtiny od německého vlivu, díky německy mluvící menšině se na našem území udržely oba jazyky až do poválečného odsunu. V rámci jazyka *čojč* se i v dnešní době objevuje tendence zahrnovat do výpovědí více němčiny a jejích vlivů než češtiny. Právě kvůli historické zkušenosti však z obou stran probíhá výrazná snaha o vyvážené zastoupení.

3.2 CHARAKTERISTIKA JAZYKA „ČOJČ“

„Čojč zve ke kreativě a hře s českým a německým jazykem, přitom klade malou váhu na gramatiku a psaní. Díky tomu se odstraňují zábrany a bariéry mezi mladými lidmi z obou sousedních zemí.“¹⁰

(Metodika – Čojč, 2017)

3.2.1 „ČOJČ“ JAKO DŮSLEDEK JAZYKOVÝCH KONTAKTŮ

Při vzájemném kontaktu dvou jazyků, v tomto případě dokonce sousedních, může dojít ke dvěma situacím. Buďto ke vzniku tzv. *pidginu*, tedy kontaktového jazyka mezi původními dvěma jazyky, nebo tzv. *kreolského* jazyka, který se v daném společenství stává i rodným jazykem, je užíván v tisku atp. (Čermák, 2011, s. 65).

Za předpokladu, že by jazyk *čojč* sloužil primárně jako dorozumívací prostředek pro komunikaci mezi lidmi v česko-německém pohraničí, by bylo možné jej přiřadit k jazykům typu pidgin. Tento typ je obecně založený na míšení dvou jazyků, které spolu přicházejí do kontaktu, má obvykle omezené funkce, malou slovní zásobu a redukovanou gramatiku (Čermák, 2011, s. 65). Stejně rysy lze sledovat u jazyka *čojč*, který je založený na kombinaci českého a německého jazyka. V současnosti je však *čojč* využíván zejména v oblasti divadelní, a to jako jazyk divadelních představení. Slouží tedy k dorozumívání mezi herci a vícejazyčným publikem a při vzniku scén (popř. scénáře) částečně mezi vedoucími projektu a účastníky, kteří scény vymýšlejí. Jazyk *čojč* nicméně plní i jiné funkce, které mohou být dle situačního zakotvení považovány za důležitější než funkce dorozumívací. Jedná se zejména o funkci estetickou a zábavnou.

Jazyky typu pidgin jsou podskupinou hybridních jazyků. Podle F. Förstera jazyk *čojč* nese rysy jak hybridního jazyka, tak interjazyka¹¹, přičemž rysy hybridního jazyka značně převažují. Mezi umělé jazyky však podle něj divadelní jazyk *čojč* jednoduše zařadit nelze – chybí mu totiž jasná gramatická pravidla a širší uplatnění (2013, s. 79-80).

¹⁰ Vlastní překlad z německého originálu dostupného na: <<https://metodika.cojc.eu/>>.

¹¹ Interjazyk (interlanguage) je „jazykový systém vytvářený v procesu učení žákem/studentem cizího jazyka: je to tedy nějaká redukovaná verze cílového jazyka (také s rysy přenesenými z žákova/studentova jazyka mateřského). (A. Cícha Hronová, R. Zbořilová, 2011, s. 17) Příkladem interjazyka je právě Czenglish, tedy chybné užívání anglického jazyka českými rodilými mluvčími.

Slovní zásoba a gramatické principy jazyka *čojč* nejsou ustálené, existuje však několik obecných způsobů, jakými text v jazyce *čojč* utvořit. V rámci *Čojč pedagogiky*¹² se uvádí následující možnosti, které přiblížíme v následující kapitole:

- *Halloj* (tvoření hybridní výrazů)
- *Slovo – Wort*
- *Otázka – Antwort*
- *Věta – Satz*
- *Internacionalismy a germanismy*

Dále jsou v Čojčlandské kulturní síti uplatňovány jak metody nonverbální, tak i tzv. *Fantasie-Sprache*, tedy užívání smyšleného jazyka. Taková forma vícejazyčnosti v textu je označována jako *konstrukce*¹³, což znamená, že „do textu není včleňován existující jazyk, ale používá se jazyk *ad hoc* vytvořený, smyšlený“ (Mareš, 2003, s. 40). Kromě toho se využívá i klasický překlad jednojazyčného textu do druhého jazyka, zejména pokud je třeba vyjádřit komplexní obsah.

3.2.2 ZPŮSOBY „ČOJČOVÁNÍ“

Samotný výraz „čojčování“ je v rámci Čojčlandské kulturní sítě chápán dvěma způsoby. Zaprvé se jedná o vymyšlení nového textu přímo v jazyce *čojč*, bez potřeby předchozí existence textu v jednom z kombinovaných jazyků. Pro takový přístup je nutná aktivní znalost obou jazykových kódů, proto je využíván spíše vedoucími projektů než účastníky/herci. Zadruhé pak převádění existujícího jednojazyčného textu do „čojč“ podoby, tj. přidávání druhého jazyka, míšení a kombinace s výchozím jazykem takovým způsobem, aby výslednému produktu rozuměli jak Češi, tak i Němci. Úskalí obou postupů může spočívat v tendenci v textu použít jeden z jazyků ve větší míře. V praxi¹⁴ může nastat situace, kdy němečtí či čeští rodilí mluvčí neznají cizí jazyk natolik, aby ho byli schopni při „čojčování“ v dostatečném množství zapojit.

¹² Čojčlandská kulturní síť nabízí divadelně pedagogické semináře pod názvem Čojč pedagogika. Rozdělení metod „čojčování“ textu vychází z poznatků získaných vlastní účastí na semináři v roce 2017, který byl věnován vedení projektů ve vícejazyčném týmu.

¹³ Další formou je tzv. *simulace*, kdy jsou napodobovány zejména zvukové kvality určitého jazyka za účelem vyvolání představy tohoto jazyka. (Mareš, 2003, s. 40) Příkladem může být „cimrmanovská“ věta: „*Ereč pikláš neméči, huňár scépeň kámoš.*“ (Smoljak – Svěrák, 1988, s. 155) Tato forma se v rámci utváření *čojč* textů, ani při představeních neuplatňuje, pouze v přípravných divadelních cvičeních.

¹⁴ Vycházíme z vlastních zkušeností při účasti na divadelních projektech Čojčlandské kulturní sítě.

Pod pojmem *způsoby* „čojčování“ tedy rozumíme specifické metody Čojčlandské kulturní sítě, kterými se dosahuje vícejazyčnosti textu.

3.2.2.1 Metoda Halloj

Jednou z možností „čojčování“ je utváření hybridních výrazů, tj. složení slova jednoho jazyka a jeho jinojazyčného ekvivalentu tak, aby vzniklo slovo nové, obsahující morfémy (nebo alespoň hlásky) z obou jazyků. „Halloj“ je tedy interním pojmenováním Čojčlandské kulturní sítě pro utváření hybridních slov.

Jak již bylo zmíněno, hybridní výrazy jako *küssovat* či *schlafovat* se objevovaly v literárních textech už v 19. století (Mareš, 2003, s. 61, 66). Z hlediska slovotvorného rozboru se v těchto případech jedná o spojení německého slovotvorného základu, např. *küss-*, a českého slovotvorného sufixu *-ova(t)*. Hojně užívané slovo v rámci Čojčlandské kulturní sítě je např. *dankuji* (opět německý slovotvorný základ a české zakončení). Jde o jeden ze tří typů tzv. hybridního tvoření. Dalším typem je případ, kdy se ke slovotvornému základu jednoho jazyka připojí jinojazyčný prefix. Posledním typem hybridního tvoření je spojení dvou slovotvorných základů, přičemž pochází každý z jiného jazyka (Mejstřík, 1965). V *čojč textech*, tj. textech psaných či mluvených v jazyce *čojč*, neexistuje mnoho výrazů, které by byly složeny ze dvou celých jinojazyčných základů. Jelikož je utváření nových *čojč* výrazů často ponecháno na vůli mladých účastníků projektů Čojčlandské kulturní sítě, není přístup ke slovotvorbě systematický a jednotný. Slova naopak vznikají experimentováním jednotlivců. Mnohdy se proto nespojují celé slovotvorné základy, ale pouze jejich části. Příkladem takového tvoření je samotné slovo „halloj“, jehož prvním dílem je německé slovo „hall(o)“ a druhým část českého slova „ahoj“, ze kterého jsou použita pouze poslední dvě písmena. Písmeno „o“ ve slově „halloj“ by mohlo patřit jak k části slova „hallo“, tak k části slova „ahoj“.

Pokud budeme vycházet z Marešovy definice, pak lze metodu „halloj“ označit za druh makaronismu. „*Při užším chápání se název makaronismus vztahuje na texty, které se vyznačují smíšením lexikálních prostředků jednoho, zpravidla domácího jazyka a gramatických prostředků dalšího jazyka, nejčastěji latiny; výsledkem tak jsou výrazy, v nichž se dva jazyky kříží.*“ (2003, s. 20)

Samotné slovo „čojč“ je utvořeno z výrazů „česky“ a české fonetické transkripce slova „deutsch“, tedy „[dojč]“. V tomto případě do procesu hybridního tvoření vstupuje i zvuková podoba výrazu.

S hybridně utvořenými slovy se v současné době můžeme setkat i mimo Čojčlandskou kulturní síť. A. Bierbaumer ve svém e-mailu z 22. 01. 2019 popisuje obrázkový slovník germanismů *Wörtník*, který vytvořila v rámci své diplomové práce. „Wörtník“ je hybridní výraz utvořený z části německého slova „Wörterbuch“ a sufixu *-ník*, který reprezentuje český výraz „slovník“.¹⁵

Metoda „halloj“ je ve výuce německého jazyka již využívána. J. Ehrenmüller se během rozhovoru, který proběhl 16. 01. 2019, vyjádřil, že se na katedře německého jazyka ZČU v Plzni studenti mohou ve výuce setkat s aktivitami, při kterých mají za úkol k německým slovům připojit české sufixy.

3.2.2.2 Slovo Wort

„Čojčovat“ lze i pomocí střídání slov obou jazyků uvnitř jedné věty. Nemusejí přitom nutně vznikat hybridní výrazy, slovo a jeho cizojazyčný ekvivalent se vyskytují buďto jako jedno kompozitum, ve kterém jsou plně zastoupena obě slova, nebo slova stojí odděleně vedle sebe, popřípadě na jiném místě ve větě v závislosti na slovosledu. Ve zpěvníku Čojčlandské kulturní sítě se nachází např. text písně „Kovový Regen“:

*„Dieses tahle píseň Lied
tanzčí větrem mit dem Wind
traurig smutná musí být
und es mizí ist geschwind!“*

(Čojč song vol 1., 2015)

Kromě metody „slovo Wort“ se zde vyskytuje i metoda „halloj“, a to ve slově *tanzčí*. Je zřejmé, že jsou v praxi jednotlivé metody kombinovány.

3.2.2.3 Otázka Antwort

Metoda „otázka antwort“ je založena na dvojjazyčném vyjádření obsahu formou dialogu, kdy se první osoba v jednom jazyce zeptá a druhá jí v jiném jazyce odpoví. V odpovědi je zopakována hlavní informace z otázky, popř. je otázka zodpovězena takovým

¹⁵ Webové stránky věnované Wörtníku jsou dostupné na: <<http://www.wortnik.cz/>>.

způsobem, že je ze situačního zakotvení jasný obsah dotazu. Je možné použití rétorické otázky. Příkladem je krátký dialog ze hry *Grimm aneb Märchen-pohádky z von Gurkentopfu*:

Holčička: „To už není dobré maso.“

Had: „Fleissch, nicht mehr gut?“

(A BASTA!, 2013, s. 5)

3.2.2.4 Věta – Satz

„Věta – Satz“ je metoda podobná metodě „otázka Antwort“, nejedná se však o formu dialogu. Jazyky jsou střídány jedním mluvčím, a to tak, že jedna věta (popř. část věty nebo naopak delší úsek textu) je v českém jazyce a další v německém. Částečně tato metoda může využívat překlad, primárně je ale cílem vyjádřit obsah sdělení (nebo alespoň hlavní myšlenku) v obou jazycích různými slovy, ne přímým překladem. Texty, které touto metodou vznikají, lze označit za tzv. makaronské, neboť „v širším pojetí se jako makaronské označují texty, v nichž se s relativní pravidelností střídají různojazyčné úseky (slova, skupiny slov, verše, výpovědi, strofy apod.).“ (Mareš, 2003, s. 20)

Příklad můžeme najít v písni „Ich glaube věřím“ ze zpěvníku Čojčlandské kulturní sítě, který obsahuje texty v jazyce čojč:

„Vítř mně šeptal o tvém jméně,

es war so schön bei dir zu sein.

Táhne tě to pořád sem ke mně?

Kde tě hledat v zemi mám?

Du sagtest mir, dein Herz wär‘ mein,

doch nun bin ich wieder ganz allein.“

(Čojč song vol. 1, 2015)

3.2.2.5 Internacionalismy a germanismy

Internacionalismem se rozumí slovo, které se paralelně vyskytuje ve více jazycích určitého jazykového a kulturního areálu, aniž by jazyky byly (blízce) příbuzné. Taková slova často pocházejí z klasických jazyků – z latiny či řečtiny (např. *filozofie, kultura*), ale také z jazyků jako jsou italština (např. *opera, tenor*), francouzština (např. *prezident, revoluce*) či angličtina (např. *sport, radar*). (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2016, s. 704)

Germanismy jsou slova, která byla z německého jazyka „přejata do češtiny a integrovala se do její slovní zásoby“ (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2016, s. 584). Může se ovšem jednat i o slova, která pocházejí z jiných jazyků, ale do češtiny se dostala

prostřednictvím němčiny. V *Novém encyklopedickém slovníku češtiny* se uvádí, že nejstarší výpůjčky z němčiny (např. *almužna, biskup, mnich*) se k nám dostaly již v období mezi 8.-10. Stol., tedy v období ještě před vydělením pračeštiny z pozdní praslovanštiny. Ve 13. A 14. Stol. Potom docházelo k přejímání slov ve velkém, přičemž se do našeho jazyka dostala slova z nejrůznějších sémantických oblastí (např. *knecht, malíř, knedlík, kejklíř, šmejd*). (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2016, s. 585)

Bohemismy, tedy slova, která se z českého jazyka dostala do jiného jazyka, v našem případě do německého, se objevují zejména v rakouské němčině a v bavorském nářečí. Jedná se především o oblast názvů nápojů a jídel (např. *Liwanze, Buchtel, Powidl*) a označení osob (např. *Feschak*). (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2016, s. 263)

Užívání slov, která jsou společná oběma jazykům, zvyšuje míru srozumitelnosti dvojjazyčného „zčojčovaného“ textu. Jejich začleňováním do vícejazyčného textu se také vyzdvihuje podobnost obou jazyků. Hledání toho, co je oběma jazykům i kulturám společné, je zásadní nejen pro Čojčlandskou kulturní síť, ale i pro Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem, které se tímto principem řídí při realizaci jazykových animací.

3.2.2.6 Závěr: tendence ve vývoji jazyka „čojč“

Výše popsané rozdělení jednotlivých metod „čojčování“ je pouhým pokusem systematického roztrídění jevů a procesů, které se v Čojčlandské kulturní síti vyskytují. Neexistuje ovšem žádná kodifikace jazyka *čojč*. Podobně jako přirozené jazyky se jazyk *čojč* mění dle svých uživatelů, potažmo tvůrců.

Dle e-mailové korespondence z 15. 01. 2019 s jednatelkou společnosti *cojc gGmbH*, E. Allerdings, se jazyk *čojč* neustále rozvíjí: „*Přispívá k tomu každý jedinec, obzvláště ti, kteří jsou bilingvní nebo usilující o používání obou jazyků: tam vznikají často zcela kouzelná čojč spojení*“. Jako příklad uvádí báseň *Suppenvývar Kašpar*, která již existovala v obou jazycích a pro účely divadelního představení byla členem Čojčlandské kulturní sítě „zčojčována“.

Dnešní podoba užívání jazyka *čojč* se liší od způsobu, kterým byl jazyk užíván před deseti lety. V e-mailové korespondenci, která proběhla 14. 01. 2019, se V. Eimer, studentka zaměstnaná u *cojc gGmbH*, zmiňuje, že došlo ke změně dominantních metod „čojčování“ textů. „*Dříve docházelo více k míšení jednotlivých slov, dnes se spíše míchají věty a slova*

zůstávají.“ Jinými slovy jsou v dnešní době užívány spíše metody „Věta – Satz“ a „Otázka – Antwort“ než metoda hybridního tvoření slov „Halloj“.

3.2.3 JAZYK „ČOJČ“ A ČOJČLANDSKÁ KULTURNÍ SÍŤ

Čojčlandská kulturní síť (cojc gGmbH – Theaternetzwerk Böhmen Bayern se sídlem v německém Norimberku, dále také *Čojč*) byla založena v roce 2011 z iniciativy německého divadelně pedagogického institutu DAS Ei a českého divadelního spolku A BASTA! z. s. Divadelní setkání v duchu *Čojče* však probíhala již od roku 2002. Setkávání mladých lidí z Česka a Bavorska zůstává dodnes ve středu zájmu Čojčlandské kulturní sítě. Cojc gGmbH pořádá každoročně několik setkání, tzv. *čojč projektů*, jejichž účastníci jsou lidé ve věku 14-23 let, polovina z Česka, polovina z Bavorska. Během těchto projektů, které trvají od několika dnů po dva týdny, se účastníci zabývají určitým tématem. Dané téma zpracují v divadelní představení, se kterým na konci projektu vystupují před publikem. Jazykem představení je pak umělý jazyk *čojč*. Vedoucími projektů jsou zpravidla dvě osoby, jedna z Německa a druhá z Česka. Celý projekt tedy probíhá pod dvojjazyčným vedením.

3.2.3.1 Význam slova „čojč“

Samotné slovo „čojč“ vzniklo na přelomu let 2002/2003. Dle e-mailové korespondence s E. Allerdings (15. 01. 2019) a H. Dönitzem (30. 01. 2019) jsou jeho autory D. Hauserová a H. Dönitz. Jedná se o složeninu utvořenou z českého slova „česky“ a německého slova „deutsch“ (tj. „německy“), které je ale ve složenině psáno českou fonetickou transkripcí, tedy českým způsobem grafického zaznamenání vyřčeného slova – [dojč].

Již ze způsobu utvoření slova „čojč“ je patrné, že důležitou roli v Čojčlandské kulturní síti hraje spojení obou zemí, obou jazyků, a to kreativním, experimentálním a doslova hravým způsobem.

3.2.3.2 DAS Ei

Institut DAS Ei byl založen roku 1993 v Norimberku. Na webových stránkách divadelního institutu se uvádí, že základní myšlenkou jeho činnosti je „*posunovat hranice pomocí divadla*“ (viz www.dasei.eu). DAS Ei se zasloužil o vznik organizace cojc gGmbH a je jejím hlavním partnerem. Podle E. Allerdings (e-mailová korespondence z 15. 01. 2019) však aktivity Čojčlandské kulturní sítě podporuje i na dalších úrovních, a to jako její příznivec, poradce a sponzor. DAS Ei mimo jiné nabízí veřejnosti možnost vzdělávání

v oblasti divadelní pedagogiky, kde praxe z divadelních projektů *Čojče* slouží jako didaktický vzor. V. Eimer se v e-mailové korespondenci ze 14. 01. 2019 vyjádřila, že se s jazykem *čojč* v divadelně-pedagogických seminářích spíše nepracuje.

3.2.3.3 A BASTA! z. s.

Podle K. Hájka (rozhovor z 26. 01. 2019) spolek A BASTA! vznikl v roce 2002 a stál u zrodu *cojc gmbH* stejně jako institut DAS Ei. Dodnes se aktivně podílí na činnostech Čojčlanské kulturní sítě, a to zejména následujícími způsoby:

- zaměstnává projektovou manažerku, která má na starosti organizaci akcí Čojčlanské kulturní sítě,
- každý druhý rok pořádá Čojčlanskou Konferenci v Čechách, kde se schází aktivní lidé z Čojčlanské kulturní sítě a plánují aktivity pro následující rok (tyto konference se konají střídavě v Čechách a v Německu, tam jsou pořádány společností *cojc gmbH*),
- zastřešuje české vedoucí projektů Čojčlanské kulturní sítě – vedoucí česko-německých setkání musí být členy spolku A BASTA!,
- propaguje **jazyk „čojč“ ve vlastních aktivitách spolku.**

A BASTA! jako divadelní spolek sdružuje tzv. DeKy, tedy divadelní kroužky, které s přestávkami působí v Plzni, v Rokycanech a v Praze. Členové těchto uskupení se scházejí, vymýšlejí a nacvičují divadelní hry a částečně improvizované výstupy, které následně prezentují i v jazyce *čojč*.

Příkladem užívání jazyka *čojč* v divadelních kroužcích A BASTA! je úryvek ze scénáře hry *Grimm aneb Märchen-pohádky z von Gurkentopfu*:

„Mlynář: Já habe mám Mühl mlýn.

Král: To ich habe mám celé königství a to je mehr!

Mlynář: A habe mám tam Knechta.

Král: Ich habe mám celé grupy Soldátů und das ist víc.

Mlynář: Kolem herum Mühlemlýna stádo Kühenkrav.

Král: Ich habe mám Untertane poddané. A co je mehr?“

(A BASTA!, 2013, s. 1-2)

Z hlediska užití metod „čojčování“ textu v tomto úryvku převládá metoda „slovo Wort“, vyskytují se zde však i hybridní výrazy jako *königství* či germanismus *grupa*.

3.2.4 VYBRANÉ PROBLÉMY SPOJENÉ S UŽÍVÁNÍM JAZYKA ČOJČ

Čojčlandská kulturní síť si ve svých divadelních projektech klade několik cílů. Jedním z nich je sestavení jedinečného divadelního představení, které by mělo být prezentováno v jazyce *čojč* takovým způsobem, aby mu rozumělo česky i německy mluvící publikum bez nutnosti překladu. Text jednotlivých scén by tedy měl být „zčojčován“ natolik srozumitelně, aby jeho smysl pochopilo co nejvíce diváků bez ohledu na to, zda je jejich mateřštinou čeština, či němčina.

Kombinování obou jazyků může být pro publikum matoucí, zvláště pokud jednomu z jazyků vůbec nerozumí. „*Podle toho, jak extrémní byly použité hybridní složeniny, diváci reagovali pozitivně, poněkud podrážděně, nebo velmi podrážděně,*“ vysvětluje E. Allerdings v e-mailu z 15. 01. 2019. Jinými slovy je z jejího pohledu pro publikum při představeních nejméně přijatelná metoda „halloj“, jejíž hybridní výrazy mohou být bez předchozího vysvětlení těžko pochopitelné. K horší srozumitelnosti ovšem přispívají i chyby, které se ve „zčojčovaných“ textech objevují.

Jazyk *čojč*, při jehož utváření a užívání se neklade důraz na bezchybnost vyjádření, se pro svou hravost a nedostatek pravidel nesetkává vždy s kladným ohlasem u učitelů cizích jazyků. E. Allerdings dále vysvětluje: „*Někteří vyučující cizího jazyka nechtěli poslat své žáky a žákyně na čojč projekty, protože si dělali starosti, že se tam naučí „špatnou němčinu/češtinu“*“. J. Jehlicka, bývalý účastník *čojč* projektů a jejich nynější vedoucí, jehož mateřštinou je německý jazyk, v e-mailu ze 30. 01. 2019 tvrdí, že tento názor zastávají zejména bavorští vyučující z univerzitního prostředí. V tomto případě však není problémem, který vyučující vnímají, užívání jazyka *čojč* jako takového, ale jednak kontakt s živým jazykem druhé země, který je rodilými mluvčími používán v hovorové a nespisovné podobě, aniž by byl vedoucími projektu důsledně opravován, a jednak výskyt chyb ve „zčojčovaných“ textech. K těm dochází, protože autory textů jsou sami účastníci, kteří druhý jazyk neovládají perfektně. Tuto chybovost je možné označit za projev rysů interjazyka.

Jako příklad lze uvést úryvek z textu, který můžeme slyšet ve videozáznamu představení *čojč* projektu „Papír a Štíť“ z roku 2018: „*Ona konnte noch nicht chodít gehen. Sie ist durch's zimře gekrabbelt lesla.*“ Chyby se objevují v českých slovech, kde by správné

tvary měly být *chodit* a *lezla*. Chyby v německých slovech se objevují např. ve scénáři hry *Grimm aneb Märchen-pohádky z von Gurkentopfu* (2013, s. 4): „*Máte osud Schicksall Märchen-pohádky ve svých rukou in seiner Hände*,“ kde by správné tvary německých slov měly být *Schicksal* a *euren Händen*. Chyby se vyskytují právě v tom jazyce, který pro tvůrce textu není mateřský.

Jazyk *čojč* není kodifikovaný a existuje pouze malé množství textů, které jej zachycují – pro divadelní představení většinou neexistuje klasický scénář. Při práci s jazykem *čojč*, ať už v divadelním prostředí či ve výuce, proto nelze žákům „*diktovat slovní zásobu, jako je tomu např. při výuce kodifikovaného jazyka*“ (Hauserová, e-mailová korespondence z 15. 01. 2019). Vyučující však podle D. Hauserové mohou u žáků nastartovat proces tvoření nových hybridních slov a podpořit jejich užívání pomocí různých aktivit.

3.2.5 „ČOJČ“ VE VÝUCE

Jazyk *čojč* lze do výuky cizího jazyka zapojit různými způsoby. Primárním cílem však nebude žáky naučit bezchybnému vyjadřování v druhém jazyce, ale vzbudit jejich zájem o další poznávání cizího jazyka i kultury druhé země. Díky aktivitám, při kterých bude zapojen jazyk *čojč*, by měli žáci dostat příležitost dělat chyby, aniž by za to byli negativně hodnoceni, měli by mít možnost si hrát s jazyky, a přitom poznávat jejich společné a odlišné rysy. Absence hodnocení žáků v kategoriích správně a špatně může pomoci zmírnit jejich strach z vyjadřování v cizím jazyce. Cíl, který si klademe při práci s jazykem *čojč* v cizojazyčné výuce, je shodný s obecným cílem alternativní výuky – motivovat žáka k jeho vlastní aktivitě.

Zapojení jazyka *čojč* do výuky je tedy možné v rámci her a aktivit, které jsou založené na hře s oběma jazyky. Určité existující aktivity můžeme pro naše účely převzít od vyučujících, kteří je již ve svých hodinách příležitostně využívají. Další aktivity, např. spojené s metodami „*čojčování*“ textů nebo s metodou jazykové animace, bude třeba teoreticky rozvinout a v praxi vyzkoušet.

Aktivity, které probíhají na setkáních pořádaných Čojčlandskou kulturní sítí, jsou propojeny jak s metodami divadelní pedagogiky, tak i s metodou jazykové animace – ty ovšem probíhají za použití českého a německého jazyka odděleně. Aktivity spojené s metodou jazykové animace, které by se věnovaly přímo práci a experimentu s jazykem

čojč, se podle D. Hauserové v průběhu projektů neobjevují (e-mailová korespondence z 15. 01. 2019). Práce s jazykem čojč většinou probíhá pouze v rámci „čojčování“ textů k jednotlivým scénám, což mají za úkol provést účastníci projektu buďto samostatně (za předpokladu, že ovládají druhý jazyk), nebo za pomoci účastníka z druhé země. Jazyk čojč se dále objevuje ve hrách, účastníci však nemají možnost s ním dále pracovat, setkávají se pouze s hotovými výrazy. Příkladem je hra *Magnet*, kterou ve svém e-mailu popisuje D. Hauserová: „...někdo řekne **Liebeláska** + jméno účastníka a úkolem všech zúčastněných je nahrnout se na jmenovaného a ,obklopit ho láskou.“

Hry spojené s metodou jazykové animace jsou při projektech hojně využívány. Existuje dokonce online archiv několika vybraných her, které vyvinuli či modifikovali vedoucí projektů Čojče pro potřeby daných projektů. Příkladem takové hry, která pracuje s jazyky, může být aktivita „Tisch Decken“, česky „Prostírání stolu“. Jedná se o spojení obyčejné činnosti prostírání stolu s procvičováním či učením slovní zásoby druhého jazyka.¹⁶ Jako příklad hry, která je přímo převzatá ze souboru aktivit využívaných při jazykových animacích Koordinačního centra česko-německých výměn mládeže Tandem, může sloužit aktivita „Jak se máš?“ (neboli „Wie geht’s?“). Účastníci stojí v kruhu a vyměňují si místa podle svých odpovědí na otázku „Jak se máš?“. Mají možnost odpovědět *dobře*, *špatně* či *jde to*. Hru je možné realizovat v obou jazycích, případně kombinovat jazyky tak, že je otázka v jednom jazyce a odpověď ve druhém. Zábavnou formou se tak procvičuje základní slovní zásoba a zároveň se z divadelně-pedagogického hlediska účastníci učí vnímat druhého a okamžitě reagovat na vzniklou situaci.¹⁷

Ve hrách, které jsou spojené s metodou jazykové animace, jde zejména o poznávání obou jazyků odděleně. Pro potřeby zařazení jazyka čojč do výuky v souvislosti s využitím prvků metody jazykové animace je ovšem možné využít takové hry a aktivity, které se zakládají na práci s germanismy, internacionalismy a bohemismy. Další existující aktivity by pro naše potřeby mohly být modifikovány.

Využití zmíněných her a aktivit ve výuce češtiny či němčiny jako cizího jazyka by mohlo žákům zpestřit učení cizího jazyka a motivovat je k aktivnímu zapojení do dalších

¹⁶ Podrobný popis aktivity je dostupný na: <<https://metodika.cojc.eu/projekte/kumpanie/ii-1-pizzakartons-in-bewegung/tisch-decken>>.

¹⁷ Podrobný popis aktivity je dostupný v příručce her *Němčina nekouše* (2017) na: <https://tandem-org.eu/app/publikace/upload/fields/80_1086194348_nemcina-nekouse-metodicka-brozura-2017.pdf>.

jazykových cvičení, při kterých se od žáků očekává koncentrovaná pozornost. V hodinách českého a německého jazyka by žáci dostali příležitost ke kreativní práci s jazykem, přičemž by vyučující fungovali pouze jako průvodci – žáci by byli směřováni k tomu, aby jazyky užívali bez strachu z chybování. Zároveň by bylo možné v rámci uvedených aktivit procvičovat či rozšiřovat slovní zásobu žáků.

Hry a aktivity, ve kterých je využíván jazyk *čojč*, by nenahrazovaly stávající metody cizojazyčné výuky. Byly by pouze jistým rozšířením spektra možných činností, kterých vyučující mohou ve svých hodinách využít. Tyto aktivity by sloužily jako doplnění metod, na základě kterých učitelé již pracují. V následující podkapitole uvedeme teoretické příklady průběhu takových aktivit, z nichž některé vyzkoušíme v praxi.

3.2.5.1 Návrh aktivit založených na metodě jazykové animace

Pro naše účely je možné do výuky cizích jazyků zapojit veškeré existující aktivity využívané při jazykových animacích Koordinačního centra česko-německých výměn mládeže Tandem, které jsou založeny na hře s germanismy (popř. internacionalismy a bohemismy). Využívání germanismů, internacionalismů a bohemismů je, jak jsme výše zmínili, jedním z principů utváření textu v podobě *čojč* a má za cíl ukázat na podobnost obou jazyků. Jelikož je tento cíl shodný s tím, který si klade užívání germanismů v metodě jazykové animace, není třeba nahrazovat existující a v praxi fungující aktivity. Příkladem takové aktivity může být hra s objekty, které reprezentují jednotlivá slova pocházející z jiného jazyka.

Předměty – germanismy/internationalismy¹⁸

Žáci i vyučující stojí společně v kruhu. Vyučující postupně žákům ukazuje jednotlivé předměty, které reprezentují internacionalismy či germanismy (např. banán, šňůra, brýle)¹⁹ a nechává žáky hádat, o jaký germanismus či internacionalismus se jedná. Předmět následně pošle v kruhu a žák, který předmět drží, má vyslovit název předmětu a poslat ho dál. Hru je možné různě modifikovat, např. nechat žáky provést krátký dialog, při zapojení jazyka *čojč* by mohl vypadat následovně:

¹⁸ Podrobný popis aktivity je dostupný v příručce her *Němčina nekouše* (2017) na: <https://tandem-org.eu/app/publikace/upload/fields/80_1086194348_nemcina-nekouse-metodicka-brozura-2017.pdf>.

¹⁹ Seznam vybraných germanismů se nachází v brožuře *Do kapsy* (KARL, Hansjürgen, KARL-BREJCHOVÁ, Kateřina: *Do Kapsy. Für die Hosentasche*. Regensburg, 2010).

- Osoba 1: „Halloj!“
- Osoba 2: „Halloj! Was ist das?“
- Osoba 1: „To je [germanismus/internacionalismus].“
- Osoba 2: „Ach so! Dankuji!“

Bang!

V příručce *Němčina nekouše* je aktivita popsána následovně:

„Účastníci stojí v kruhu. Jeden je uprostřed, pomalu se otáčí dokola a ruce má sevřené do tvaru pistole. Jakmile ukáže na někoho v kroužku (a řekne „Bang“), musí si dotyčný co nejrychleji dřepnout. Hráči stojící po boku dřepícího hráče na sebe namíří rukama spojenýma ve tvaru pistole a vystřelí na sebe tím způsobem, že řeknou co nejrychleji jméno toho druhého. Ten, který jméno řekl dříve, v duelu zvítězil.“

(2014, s. 52)

V našem případě místo jmen použijeme germanismy, internacionalismy či bohemismy. Každý žák může mít k dispozici kartičku s obrázkem, který zastupuje příslušné slovo, a tu při hře držet v ruce.

3.2.5.2 Návrh dalších aktivit

Čojč písně

Do výuky by bylo možné zahrnout zpěv písní v jazyce *čojč*. Organizace *cojc gGmbH* při svých projektech využívá vlastní zpěvníky, které obsahují česko-německé písně složené samotnými účastníky předešlých projektů.

Žáci by rovněž mohli buďto sami vymyslet vlastní písně v česko-německé podobě, nebo „zčojčovat“ texty existujících písní, které jsou dostupné v obou jazycích (např. *Řekni, kde ty kytky jsou / Sag mir, wo die Blumen sind* nebo *Včelka Mája / Die Biene Maja*).

Rozpoznání základových slov

Žákům jsou na kartičkách / na tabuli prezentována hybridní česko-německá slova (např. *halloj, dankuji*). Jejich úkolem je rozpoznat, ze kterých slov je výraz utvořen.

Rozpoznání slov – zvuková stránka

Do aktivit, které souvisejí s jazykem *čojč*, by bylo možné zapojit i práci se zvukovou stránkou jazyka.

Při výuce německého jazyka žáci dostanou k dispozici pracovní list s německými slovy zapsanými českou fonetickou transkripcí, popř. s využitím grafémů *y* a *ý* pro zdůraznění, že nedochází k měkčení předchozí souhlásky (např. *dý zone*). Jejich úkolem je výrazy rozpoznat a přepsat do němčiny (*die Sonne*). Žáci se pokusí o přepis do německého jazyka i v případě, že dané slovo neznají. Na základě znalosti jiných slov se mohou pokusit o hledání podobností a pravidel při psaní slov v německém jazyce. Aktivita může probíhat i obráceně, kdy žáci přepíší slova z německého jazyka českou fonetickou transkripcí.

Při výuce češtiny jako cizího jazyka bude aktivita probíhat obdobně – žáci dostanou česká slova zapsaná tak, jak se vyslovují (např. *tschlowjek*) a mají za úkol je přepsat do českého jazyka. Bylo by též možné žákům předložit německý text (tedy v mateřském jazyce) zapsaný českou fonetickou transkripcí (např. *Dý zone šajnt.*), který by měli za úkol převést do správné podoby psaného německého jazyka. Takovéto texty, které jsou zachyceny ve formě fonetické transkripce, se využívají i rámci metody jazykové animace.

Se začátečníky je možné aktivitu provést ústně, žáci mohou slova či věty, které jsou zapsané fonetickou transkripcí, říkat nahlas. Nemusí se od počátku vyžadovat znalost psané formy cílového jazyka, zejména pokud se jedná o komplikovanější neznámá slova.

Je rovněž možné místo české fonetické transkripce (a zjednodušeného zapisování české výslovnosti pro německé rodilé mluvčí) používat znaky mezinárodní fonetické abecedy (IPA) a pomocí této aktivity ji postupně žáky naučit.

Díky rozpoznávání slov mohou žáci například zjistit, že oba jazyky mají podobné hlásky, které se pouze jinak zapisují, a budou si sami vyvodit pravidla psané podoby cizího jazyka. Na tuto aktivitu je možné navázat tvořením nových hybridních slov.

Nová hybridní slova

Žákům je na dvou kartičkách (popř. na tabuli, na pracovním listě) ukázán výraz v českém i v německém jazyce (např. *lidé* a *Leute*). Žáci mají za úkol z těchto slov utvořit jediné *čojč* slovo, tedy hybridní kompozitum. Vzniklé slovo mohou následně použít ve větě – podle jazykových znalostí buďto jen v mateřském jazyce, nebo v obou jazycích.

V případě, že by aktivita ve výuce probíhala opakovaně, si mohou žáci postupně sestavit vlastní třídní *čojč* slovník. Žáci mohou provést výběr jednoho hybridního slova,

kteřé je nejsrozumitelnější nebo pro žáky nejzajímavější, a to zapsat na seznam třídních *čojč* slov.

Aktivita může probíhat buďto tak, že nová slova žáci vymýšlejí ve dvojicích či menších skupinách, nebo slova vymýšlí každý samostatně. Následně slovo prezentují ostatním.

Nová hybridní slova je možné utvářet i z fonetické transkripce daných slov. Další možností je utváření nových výrazů z kombinace slova z jednoho jazyka a cizojazyčných přípon, nikoli celých slov (např. kombinací slova *Vogel* a přípony *-íček* vznikne výraz *Vogelíček*, při zapojení fonetické transkripce i *fóglíček*).

„Čojčování“ textu

Žáci dostanou k dispozici vybraný text v českém či německém jazyce. Jejich úkolem je text převést do česko-německé podoby, tedy tak, aby výslednému textu rozuměli lidé jak s češtinou, tak i s němčinou jako mateřským jazykem.

„Čojčování“ textu by bylo možné propojit s divadelními aktivitami. Žáci by mohli pracovat se scénářem divadelní hry, kterou by následně nacvičovali.

Čojč divadlo

Jazyk *čojč* by bylo možné zapojit rovněž do divadelních aktivit, kterým se věnuje alternativní metoda výuky cizích jazyků *Act & Speak* a metoda jevištního tvaru. Propojení jazyka *čojč* s divadlem by bylo výhodné z několika důvodů.

Čojč je dodnes užíván jako divadelní jazyk česko-německých představení. Za svůj vznik vděčí Čojčlandské kulturní síti, jejíž členové přišli s myšlenkou kombinace obou jazyků, a to zejména pro divadelní účely. Při zapojení *čojče* do divadelních aktivit ve výuce českého či německého jazyka by bylo možné čerpat ze souboru existujících metod, her, textů a dalších materiálů, které jsou Čojčlandskou kulturní sítí již využívány.

V rámci výuky českého či německého jazyka by se žáci mohli věnovat dílčím aktivitám, které souvisejí s přípravou divadelního představení pro česko-německé publikum. Do výuky by bylo možné zahrnout improvizaci cvičení s využitím jazyka *čojč*, psaní česko-německého scénáře, nacvičování hry podle existujícího scénáře, vymýšlení krátkých scének a další aktivity založené na metodách divadelní pedagogiky.

V delším časovém horizontu by bylo možné s žáky secvičit česko-německé divadelní představení. Před nacvičováním divadelní hry by žáci mohli buďto sepsat vlastní scénář v jazyce čojč, nebo využít existující texty (např. scénář hry *Grimm aneb Märchen-pohádky z von Gurkentopfu*). Společné sepisování scénáře by splňovalo cíle metody práce na produktu. Žáci by byli společným směřováním k jasně danému cíli motivováni. V průběhu sepisování scénáře by se žáci mohli zároveň mimo jiné učit práci se slovníky. Při divadelních projektech, které pořádá Čojčlandská kulturní síť, se však divadelní představení obejde bez scénáře. Výsledné představení bývá zpravidla mozaikou kratších scének, které v průběhu projektu vymýšlejí vždy menší skupiny účastníků. Úkolem divadelního pedagoga je pak najít červenou nit, která scénky spojuje. Takový postup by bylo možné využít i v hodinách českého či německého jazyka.

Mělo by ovšem být bráno v potaz, že někteří žáci mohou mít silnou averzi vůči rolovým hrám, improvizaci či vystupování před publikem. Z tohoto důvodu (a z důvodu časové náročnosti) by mohlo být vhodnější divadelní aktivity zapojit do výuky, kterou žáci navštěvují dobrovolně.

4 VÝZKUM V TERÉNU

Cílem našeho výzkumu bylo v první řadě zjistit, zda by žáci, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk v Německu, a žáci, kteří se učí němčinu jako cizí jazyk v Česku, měli zájem o zapojení jazyka *čojč* do výuky němčiny/češtiny jako cizího jazyka. Dále nás zajímalo, zda by pro ně práce s jazykem *čojč* ve výuce byla přínosná a zábavná. Za důležitou jsme považovali rovněž otázku, zda jsou pro žáky texty v podobě *čojč* srozumitelné.

Pro zjištění odpovědí na naše otázky jsme zvolili formu experimentální výuky a dotazníkového šetření. Během experimentální výuky jsme žákům jazyk *čojč* představili, vyzkoušeli s nimi několik aktivit a následně jim předložili k vyplnění dotazník.

Dotazník²⁰ se skládá z otevřených a škálových otázek, jedna otázka je uzavřená. V první části dotazníku nám otevřené otázky sloužily k identifikaci žáků (věk, škola, třída) a uzavřená otázka ke zjištění, po jakou dobu se žáci učí češtinu/němčinu jako cizí jazyk. Ve druhé části se měli žáci vyjádřit ke 13 výrokům, a to pomocí pětistupňové Likertovy škály od stupně *souhlasím* (1) po stupeň *nesouhlasím* (5). V poslední části měli žáci svými slovy popsat, jaký přínos by podle nich mělo zapojení jazyka *čojč* do výuky. Podobný dotazník dostaly i učitelky navštívených tříd²¹. Cílem našeho výzkumu však není zjištění a popis názoru vyučujících, proto se výsledkům těchto dotazníků nebudeme věnovat podrobně, pro nás nejdůležitější poznatky pouze shrneme v kapitole *Postoje vyučujících*.

Výzkum probíhal dohromady na čtyřech školních institucích v Bavorsku a v Plzeňském kraji v únoru 2019. Konkrétně byly pro výzkum vybrány tyto instituce: Gymnázium Luďka Píka v Plzni (4 třídy), Johann-Christian-Reinhart-Gymnasium v Hofu (1 třída), Johann-Georg-August-Wirt-Realschule v Hofu (1 třída) a Naabtal-Realschule Nabburg (1 třída). V Čechách byla pro výběr instituce předpokladem výuka německého jazyka na dané škole, v Německu zase výuka češtiny jako cizího jazyka. V Německu byla možnost výběru značně omezena malým počtem škol, na kterých výuka českého jazyka probíhá. V Čechách i v Německu měla dále na výběr vliv vstřícnost ze strany vedení škol a vyučujících českého či německého jazyka, kteří měli pro výzkum poskytnout jednu vyučovací hodinu s danou skupinou žáků. Výběr z možných institucí byl náhodný.

²⁰ Plné znění dotazníku pro žáky v české i německé verzi se nachází v přílohách A a B.

²¹ Plné znění dotazníku pro vyučující v české i německé verzi se nachází v přílohách C a D.

Naší cílovou skupinou byli žáci ve věku 11-18 let. Vyplněný dotazník odevzdalo celkem 96 žáků (64 z Česka, 32 z Německa), kteří se účastnili zkušební výuky.

Experimentální výuka na české škole probíhala v jednotlivých ročnících v rámci hodin německého jazyka. Na navštívených německých školách však výuka českého jazyka většinou neprobíhá ve věkově homogenních třídách – žáci si výuku českého jazyka vybírají dobrovolně a pro malý počet zájemců bývají třídy věkově smíšené.

4.1 PRŮBĚH ZKUŠEBNÍ VÝUKY

Experimentální hodina trvala vždy 45 minut. Na začátku výuky byl představen jazyk *čojč* a divadelní organizace *cojc gmbH*. Za pomoci pracovního listu²² se poté pracovalo s jazykem *čojč* v podobě utváření nových česko-německých slov a hraní s fonetickou transkripcí slov, přičemž byla pozornost věnována i překladu neznámých slov a výslovnosti českých či německých hlásek. Následovala pohybová hra *Bang!* ze souboru her užívaných při jazykové animaci, během které se žáci seznámili s germanismy, internacionalismy a bohemismy. V závěru hodiny dostali žáci prostor pro vyplnění dotazníku.

4.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ

Získaná data jsme pro další zpracovávání převedli do elektronické podoby. Každému údaji byla přiřazena číselná hodnota. Údaje o třídách jsme dále nezpracovávali, místo toho jsme se zaměřili na věk respondentů. Podle školy, na které experimentální výuka probíhala, byly žákům navíc přiděleny hodnoty 1 nebo 2 podle země, ve které se škola nachází.

- **Označení škol:** **1** = Gymnázium Luďka Pika v Plzni, **2** = Johann-Christian-Reinhart-Gymnasium v Hofu, **3** = Johann-Georg-August-Wirt-Realschule v Hofu, **4** = Naabtal-Realschule Nabburg.
- **Označení věku:** **11-18** podle věku respondentů.
- **Označení země:** **1** = ČR, **2** = SRN.
- **Označení doby učení se jazyka:** **1** = méně než rok, **2** = 1-2 roky, **3** = 3-4 roky, **4** = 5 let a víc.
- **Označení výroků:** **1-13** podle čísel výroků.

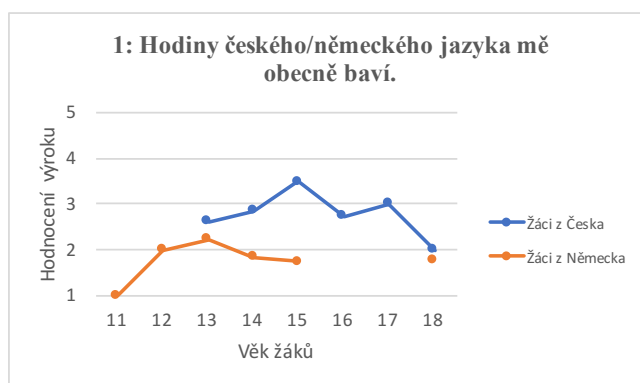
²² Pracovní list v české i německé verzi se nachází v přílohách E a F.

Po tom, co jsme data z dotazníkového šetření analyzovali pomocí programů MS Excel a IBM SPSS, můžeme přistoupit k interpretaci získaných dat metodou syntézy.

4.2.1 KVANTITATIVNÍ ČÁST DOTAZNÍKŮ

Dotazník v kvantitativní části obsahuje 13 výroků, ke kterým se žáci měli možnost vyjádřit zaškrtnutím příslušného políčka ze škály *souhlasím*, *spíše souhlasím*, *nevím*, *spíše nesouhlasím* a *nesouhlasím*. Těto škály byly následně přiřazeny číselné hodnoty 1-5, přičemž 1 = *souhlasím* a 5 = *nesouhlasím*. U každého výroku²³ ukážeme a popíšeme odpovědi žáků z Česka i z Německa.

Výrok č. 1: **Hodiny českého/německého jazyka mě obecně baví.**



Graf č. 1: Hodiny českého/německého jazyka mě obecně baví.

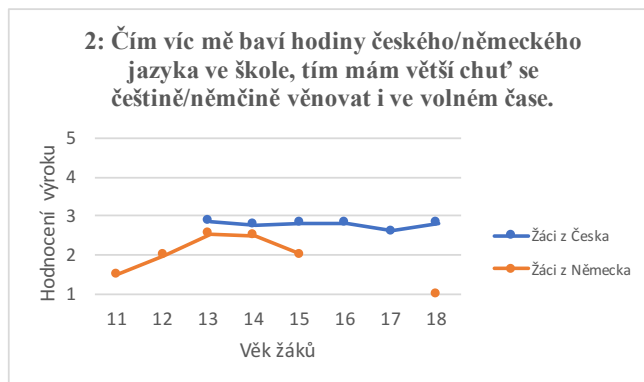
Po zpracování dotazníků můžeme sledovat rozdíl mezi odpověďmi žáků z Česka a z Německa. Žáky, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk, hodiny českého jazyka obecně spíše baví (\bar{x} 1,85), zatímco žáci učící se němčinu se vyjádřili spíše nerozhodně (\bar{x} 2,91).

Jedním z důvodů by mohl být fakt, že na námi navštívených německých školách je výuka českého jazyka výběrovým předmětem. Žáci, kteří si češtinu jako cizí jazyk vybírají dobrovolně, mohou být při výuce více motivováni a pozitivně naladěni. Na Gymnáziu Luďka Pika v Plzni si žáci sice teoreticky mohou vybrat mezi několika cizími jazyky, ale v praxi dochází i k situacím, kdy se pro malý počet zájemců výuka daného cizího jazyka nekoná a žáci jsou nuceni se přidat ke skupině němčinářů.

²³ V dotaznících výroky obsahují pouze pojmenování toho cizího jazyka, který je pro danou skupinu žáků relevantní (např. „*Hodiny německého jazyka mě obecně baví.*“), v níže vypsáních výroky však zmíníme oba jazyky, neboť budeme popisovat odpovědi jak žáků, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk, tak i žáků učících se němčinu.

Dalším důvodem pro rozdílné hodnocení mohou být odlišné výukové metody užívané v hodinách či osobní vztah žáků k vyučujícím.

Výrok č. 2: Čím víc mě baví hodiny českého/německého jazyka ve škole, tím mám větší chuť se češtině/němčině věnovat i ve volném čase.

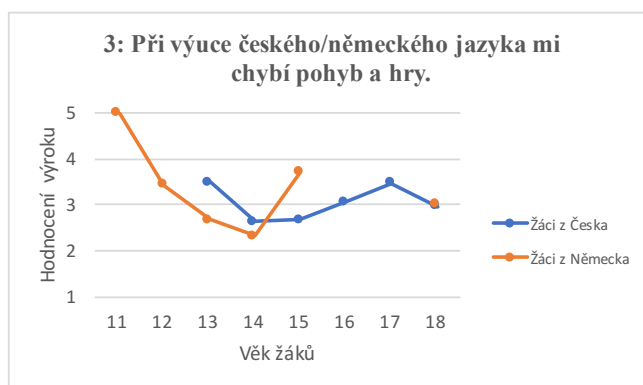


Graf č. 2: Čím víc mě baví hodiny českého/německého jazyka ve škole, tím mám větší chuť se češtině/němčině věnovat i ve volném čase.

Žáci z německých škol s výrokem spíše souhlasí (\bar{x} 1,87), žáci z plzeňského gymnázia se vyjádřili spíše nerozhodně (\bar{x} 2,69). Odpovědi žáků z Česka zůstávají poměrně konstantní bez ohledu na jejich věk, kdežto u žáků z Německa můžeme pozorovat zřetelnější souhlas s výrokem u nejmladších a nejstarších žáků.

Podle odpovědí žáků, ve kterých nesledujeme negativní tendenci, má zábavnost hodin českého/německého jazyka jistý vliv na to, zda mají tito žáci chuť se jazyku věnovat i ve svém volném čase. Pokud žáky budou hodiny daného cizího jazyka bavit, budou více motivováni k vlastní aktivitě i mimo školní výuku. Je-li naším cílem, aby se žáci naučili český či německý jazyk a zároveň měli k jazyku dobrý vztah, bylo by vhodné ve výuce užívat takové výukové metody, které jsou nejen účinné pro nabývání znalosti cizího jazyka, ale zároveň i zábavné. Jelikož si pod zábavným učením každý žák představuje něco jiného, je třeba přihlídnout k potřebám konkrétní skupiny žáků. Aktivity a hry spojené s jazykem *čojč* mohou být pro některé žáky zábavné, nebylo by ovšem vhodné předpokládat, že jejich zařazením do cizojazyčné výuky budou hodiny zábavnější pro všechny žáky.

Výrok č. 3: **Při výuce českého/německého jazyka mi chybí pohyb a hry.**



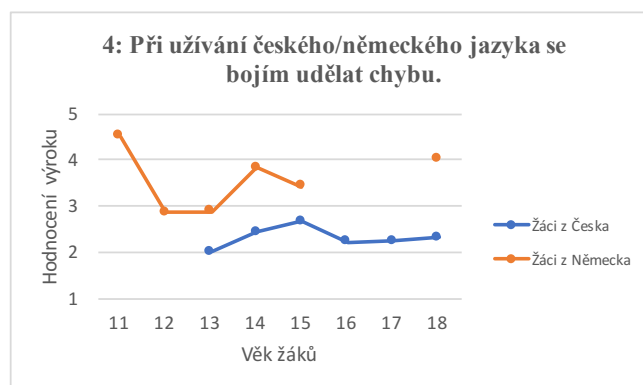
Graf č. 3: Při výuce českého/německého jazyka mi chybí pohyb a hry.

Hodnocení tohoto výroku se mezi žáky z Česka (\bar{x} 3,16) a Německa (\bar{x} 3,41) v celkovém průměru výrazně neliší. V obou případech se žáci vyjádřili nerozhodně s mírnou tendencí k negativnímu postoji. Zřetelnější nesouhlas s výrokem vyjádřili jedenáctiletí a patnáctiletí žáci z německých škol.

Podle vyučujících těchto žáků jsou v hodinách českého i německého jazyka pohybové hry již využívány (viz níže). Nemůžeme tedy tvrdit, že si žáci pohybové hry ve výuce českého či německého jazyka nepřejí. Spíše jsou do stávající výuky již zahrnuty v dostatečné míře.

Výjimku tvoří čtrnáctiletí žáci (zejména z Německa), kterým ve výuce češtiny/němčiny pohyb a hry spíše chybí. Čtrnáctiletí žáci z Německa dále též uvedli, že spíše nesouhlasí s tím, že by jim hra s germanismy, při které byl zapojen pohyb, vyhovovala více než tvoření nových slov. Tvoření nových hybridních slov je také spíše nebavilo.

Výrok č. 4: **Při užívání českého/německého jazyka se bojím udělat chybu.**



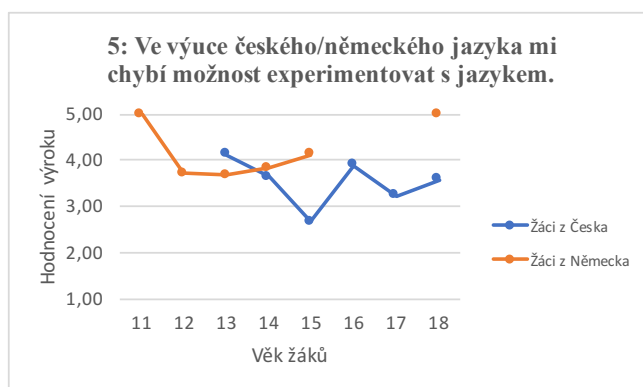
Graf č. 4: Při užívání českého/německého jazyka se bojím udělat chybu.

Dle odpovědí se respondenti z Česka chybování obávají více (\bar{x} 2,33) než respondenti z Německa (\bar{x} 3,26). Nejmenší obavy z chybování uvedli nejmladší a nejstarší žáci z Německa.

O strachu, který v českém školství panuje, se zmiňuje například Jaroslav Jirásko, ředitel ZŠ K. V. Raise, na webových stránkách Učitelských listů: „... *emoční nastavení škol je špatné. Na českých školách panuje strach – strach mají žáci (z písemky, ze zkoušení, z chybování, z testu, z maturity), strach mají učitelé (z rodičů, z inspekce, ze selhání), strach mají ředitelé (ze zřizovatele, z inspekce, z kontrol), strach mají rodiče (ze školy, ze špatných známek svých dětí). (...) Moderní škola ale musí brát chybu jako lidskou přirozenost a pracovat s ní.*“ (Jirásko, 2018)

Otázkou zůstává, zda je „emoční nastavení škol“ v Německu pozitivnější než v Čechách a zda se rozdíl mezi tím, nakolik strach ve škole pociťují čeští a němečtí žáci, vyskytuje i v dalších oblastech (kromě oblasti užívání českého/německého jazyka).

Výrok č. 5: Ve výuce českého/německého jazyka mi chybí možnost experimentovat s jazykem.

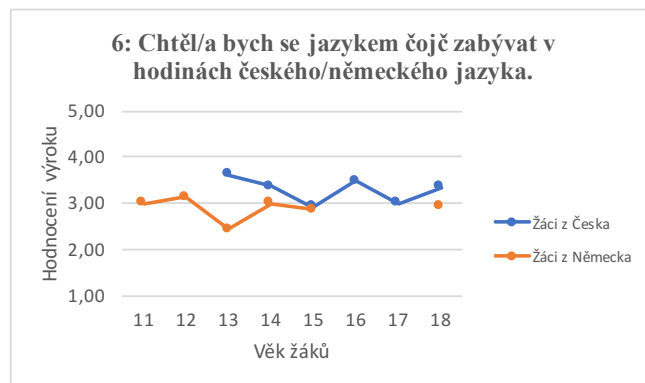


Graf č. 5: Ve výuce českého/německého jazyka mi chybí možnost experimentovat s jazykem.

Odpovědi žáků z Česka (\bar{x} 3,38) i z Německa (\bar{x} 3,98) jsou převážně negativní. Podle učitelky z Česka žáci v jejích hodinách spíše nemají prostor pro experimentování s jazykem, zatímco podle vyučujících z Německa žáci prostor pro experimentování s jazykem spíše mají (viz níže).

Žáci, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk, tedy v rámci stávající výuky zřejmě mají dostatek možností pro kreativní práci s jazykem. Žáci, kteří se učí německy, tuto možnost nemají, ale podle celkového průměru odpovědí ji výrazně nepostrádají.

Výrok č. 6: Chtěl/a bych se jazykem čojč zabývat v hodinách českého/německého jazyka.



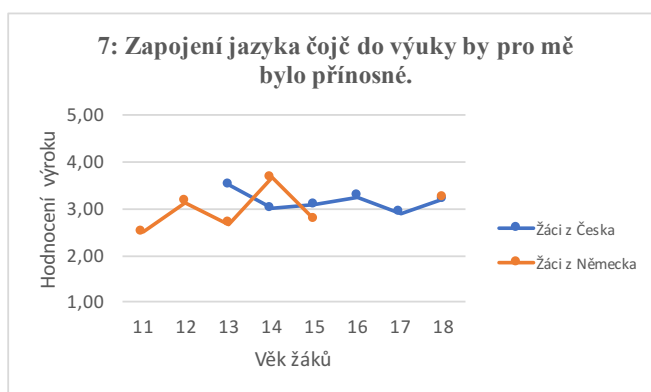
Graf č. 6: Chtěl/a bych se jazykem čojč zabývat v hodinách českého/německého jazyka.

Jak žáci z české školy (\bar{x} 3,17), tak i žáci z německých škol (\bar{x} 2,90) zůstávají ve svém postoji k zařazení práce s jazykem čojč do výuky spíše nerozhodní.

Dle jejich vyjádření k dalším výrokům (viz například č. 7 a č. 8) a dle jejich slovních odpovědí (viz níže) můžeme konstatovat, že by zařazení práce s jazykem čojč mělo u žáků úspěch spíše v mimoškolních aktivitách než ve školní výuce. Žáci se například zmínili, že i když je tvoření hybridních slov bavilo, při zařazení práce s jazykem čojč do výuky by se jim pletla slova česká/německá s hybridními česko-německými slovy. Žáci by byli takovými aktivitami spíše zmatení.

Nerozhodnost žáků by tedy mohla odrážet jejich zájem o aktivity, který však provází nejistota, zda by pro ně takovéto aktivity byly přínosné.

Výrok č. 7: Zapojení jazyka čojč do výuky by pro mě bylo přínosné.



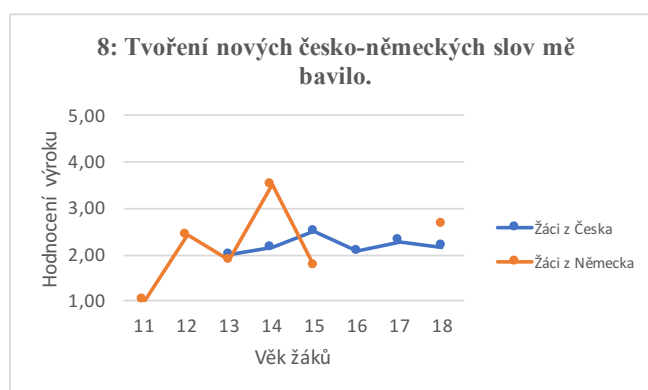
Graf č. 7: Zapojení jazyka čojč do výuky by pro mě bylo přínosné.

Přínosem jazyka čojč ve výuce si nejsou jistí ani žáci z Česka (\bar{x} 3,08), ani žáci z Německa (\bar{x} 3,03).

Zároveň můžeme pozorovat, že žáci z obou zemí měli tendenci na tento výrok odpovídat podobně jako na výrok č. 6. U třináctiletých a čtrnáctiletých žáků z Německa můžeme zaznamenat posun k negativnějšímu hodnocení tohoto výroku oproti výroku předešlému – s přínosem zapojení jazyka *čojč* do výuky souhlasí méně než s tím, že si takovéto aktivity ve vyučování přejí.

Korelaci tohoto výroku s výrokem č. 6 a s výrokem č. 13 popíšeme níže.

Výrok č. 8: Tvoření nových česko-německých slov mě bavilo.

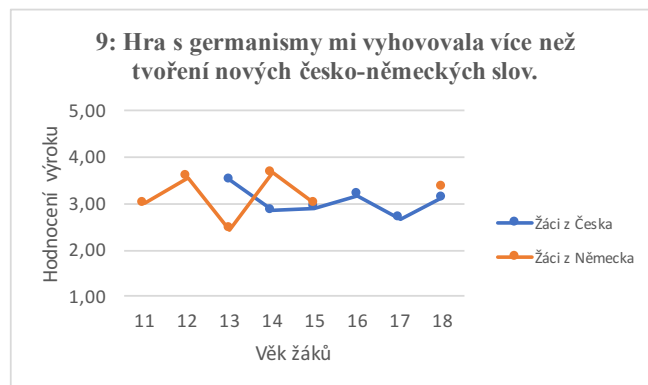


Graf č. 8: Tvoření nových česko-německých slov mě bavilo.

Tvoření nových česko-německých slov v rámci zkušební hodiny spíše bavilo jak žáky, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk (\bar{x} 2,22), tak žáky, kteří se učí němčinu (\bar{x} 2,28). Výjimkou jsou čtrnáctiletí žáci z Německa, které tvoření slov spíše nebavilo.

Podle celkového průměru můžeme konstatovat, že žáky tvoření česko-německých slov spíše bavilo. Tvoření nových hybridních slov jsme uvedli jako jednu z možností zapojení práce s jazykem *čojč* do výuky. Dle odpovědí na výrok č. 6 si však zapojením takových aktivit do výuky českého/německého jazyka respondenti nejsou jistí, žáci z české školy s tím dokonce spíše nesouhlasí. Na základě těchto informací bychom mohli dojít k závěru, že žáci nepovažují zařazení práce s jazykem *čojč* do výuky za vhodné, ačkoli je pro ně tento způsob zacházení s jazyky zábavný.

Výrok č. 9: **Hra s germanismy mi vyhovovala více než tvoření nových česko-německých slov.**

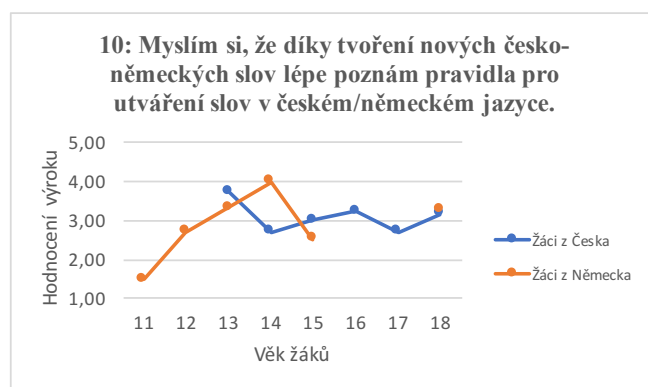


Graf č. 9: Hra s germanismy mi vyhovovala více než tvoření nových česko-německých slov.

Pro žáky z Česka (\bar{x} 2,86) ani z Německa (\bar{x} 3,02) není jedna ze zmíněných aktivit výrazně lepší než ta druhá. U žáků z Česka můžeme sledovat mírnou preferenci hry s germanismy, zatímco dvanáctiletí a čtrnáctiletí žáci z Německa spíše s výrokem nesouhlasí.

Celková průměrná nerozhodnost žáků může poukazovat na to, že jim buďto oba typy aktivit s jazykem *čojč* (tvoření slov i pohybová hra s germanismy) vyhovují, nebo je oba typy aktivit spíše nebaví. Dle odpovědí na výrok č. 8 můžeme předpokládat, že žákům (kromě čtrnáctiletých žáků z Německa) oba typy aktivit spíše vyhovují.

Výrok č. 10: **Myslím si, že díky tvoření nových česko-německých slov lépe poznám pravidla pro utváření slov v českém/německém jazyce.**



Graf č. 10: Myslím si, že díky tvoření nových česko-německých slov lépe poznám pravidla pro utváření slov v českém/německém jazyce.

Jak žáci z české školy (\bar{x} 2,92), tak i žáci z německých škol (\bar{x} 2,88) jsou ve svém postoji k tomuto výroku nerozhodní s velmi mírnou tendencí k pozitivnímu názoru. Žáci si

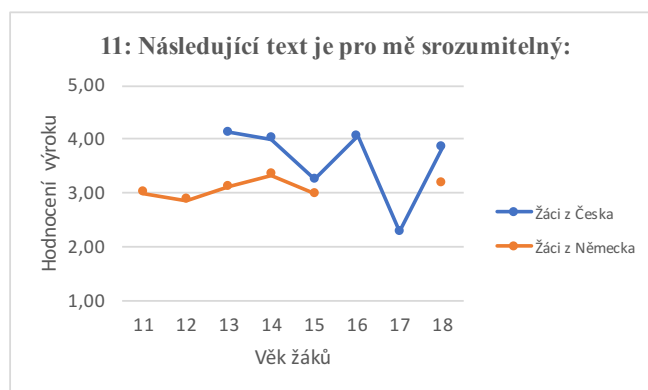
jsou spíše nejistí tím, zda tvořením hybridních výrazů lépe poznají pravidla slovtvorby českého/německého jazyka.

Je třeba brát v potaz délku a komplexitu tohoto výroku, která by mohla mít zejména u mladších žáků vliv na jejich hodnocení výroku.

Zajímavý by mohl být vztah postoje žáků k tomuto výroku a k výroku č. 7 (*Zapojení jazyka čojč do výuky by pro mě bylo přínosné.*). Tento vztah budeme zkoumat v kapitole Korelace.

Výrok č. 11: **Následující text je pro mě srozumitelný:**

*„Vítr mně šeptal o tvém jméně,
es war so schön bei dir zu sein.
Táhne tě to pořád sem ke mně?
Kde tě hledat v zemi mám?
Du sagtest mir, dein Herz wär‘ mein,
doch nun bin ich wieder ganz allein.“*



Graf č. 11: Následující text je pro mě srozumitelný.

Žáci z Česka (\bar{x} 3,11) ani z Německa (\bar{x} 3,19) si nejsou jistí srozumitelností tohoto úryvku. Mladší žáci z Česka úryvek považují spíše za nesrozumitelný.

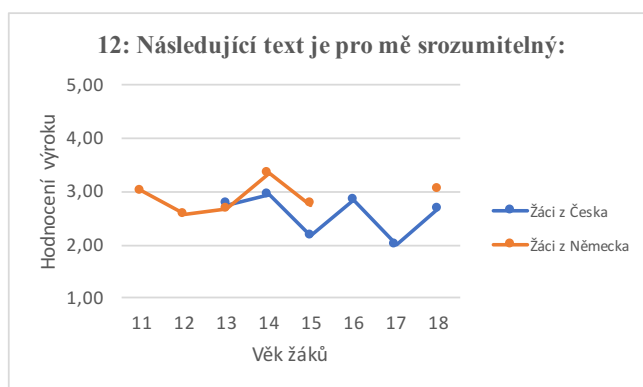
Tento úryvek je napsán metodou *Věta – Satz*, ve které se jazyky střídají takovým způsobem, že jedna věta (popř. část věty nebo naopak delší úsek textu) je napsána v českém jazyce a další v německém. Při užívání této metody by neměla hrát roli znalost druhého jazyka, člověk by měl smysl sdělení pochopit i se znalostí pouze jednoho z jazyků.

Otázkou zůstává, jak žáci samotní definují pojem *srozumitelnost*. Pokud mají na mysli celkové porozumění smyslu sdělení, pak v tomto případě, kdy žáci textu spíše nerozumějí, tato metoda není vhodná pro sdělování obsahu, kterému má adresát porozumět.

Je ovšem možné, že žáci mají na mysli porozumění těm částem textu, které jsou napsány v cizím jazyce. Pokud žáci oba jazyky neovládají na dostatečné úrovni, je možné, že polovině textu nerozumějí a označí jej za nesrozumitelný. I přesto by však měli být schopni porozumět celkovému obsahu sdělení, k čemuž by měla postačovat znalost pouze jednoho z jazyků. Pokud obsah sdělení nepochopí, může tomu tak být z důvodu, že se cítí být zahlceni cizojazyčným textem, kterému nerozumějí.

Výrok č. 12: Následující text je pro mě srozumitelný:

*„Dieses tahle píseň Lied
tanzčí větrem mit dem Wind
traurig smutná musí být
und es mizí ist geschwind!“*



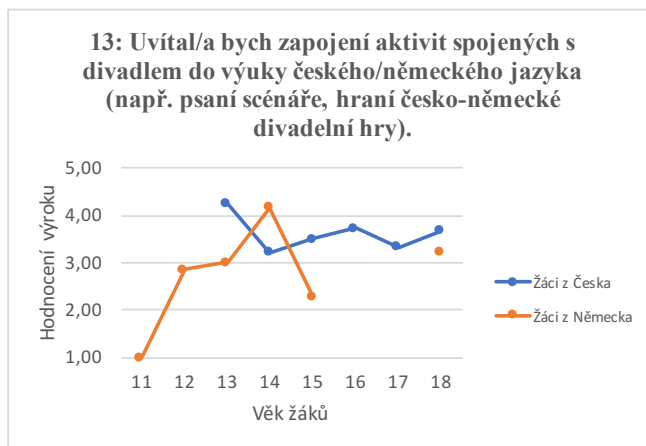
Graf č. 12: Následující text je pro mě srozumitelný.

Stejně jako pro předchozí úryvek je zde relevantní otázka, jak žáci rozumí pojmu *srozumitelnost*. Nicméně pro žáky z Česka (\bar{x} 2,34) i z Německa (\bar{x} 2,77) je tento úryvek srozumitelnější než úryvek předešlý.

Tento úryvek je napsán metodou *Slovo – Wort*, přičemž je použito i česko-německé hybridní slovo (*tanzčí*).

Podle odpovědí žáků bychom mohli dojít k závěru, že by tato metoda mohla být srozumitelnější než metoda *Věta – Satz* (zejména pro adresáty, jejichž mateřským jazykem je čeština).

Výrok č. 13: **Uvítal/a bych zapojení aktivit spojených s divadlem do výuky českého/německého jazyka (např. psaní scénáře, hraní česko-německé divadelní hry).**



Graf č. 13: Uvítal/a bych zapojení aktivit spojených s divadlem do výuky českého/německého jazyka (např. psaní scénáře, hraní česko-německé divadelní hry).

Aktivity spojené s divadlem by u němčinářů vítané spíše nebyly (\bar{x} 3,58). Žáci, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk, mají s ohledem na věk různé názory. Mladší žáci by divadelní aktivity spíše uvítali, naklonění jim jsou i patnáctiletí žáci.

Rozdíl mezi názorem čtrnáctiletých a patnáctiletých češtinářů by mohl odrážet fakt, že se postoj k divadelním aktivitám ve výuce u podobně starých žáků může výrazně lišit. Je možné, že by divadelní aktivity ve výuce měly úspěch u jedné skupiny žáků, zatímco u druhé by nebyly vítané.

4.2.1.1 Korelace

Za použití statistického programu IBM SPSS máme rovněž možnost sledovat závislost odpovědí žáků na dva různé výroky.²⁴ Korelace byly vypočítány pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Významnost závislosti je v tabulce hodnot označena hvězdičkou. Hodnoty označené dvěma hvězdičkami jsou *velmi významné*.

Mezi korelace, které program označil za *velmi významné*, patří vztah výroku č. 1 a výroku č. 5: čím méně žáky stávající hodiny českého/německého jazyka baví, tím více ve výuce postrádají možnost experimentovat s jazykem. Podle korelace výroku č. 3 a výroku č. 5 žáci, kteří postrádají možnost experimentovat s jazykem, zároveň ve výuce postrádají pohyb a hry. Ze závislosti výroku č. 5 a výroku č. 6 můžeme vyčíst, že žáci, kteří si přejí do výuky zapojit práci s jazykem *čojč*, ve výuce postrádají možnost experimentovat

²⁴ Tabulka korelací jednotlivých složek viz příloha G.

s jazykem. Žáci, kteří by práci s jazykem *čojč* ve výuce uvítali, si zároveň myslí, že by zapojení jazyka *čojč* do výuky bylo přínosné (korelace výroku č. 6 a výroku č. 7), tvoření česko-německých hybridních slov je bavilo (korelace výroku č. 6 a výroku č. 8) a jsou toho názoru, že tvořením nových hybridních slov lépe poznají pravidla pro utváření slov v českém/německém jazyce. Velmi signifikantní je korelace mezi výrokem č. 8 a výrokem č. 10: čím více žáky tvoření nových slov bavilo, tím spíše jsou toho názoru, že díky tvoření česko-německých slov lépe poznají pravidla pro tvoření slov v češtině/němčině. Žáci, kteří si myslí, že tvořením nových česko-německých slov lépe poznají pravidla pro utváření slov v češtině/němčině, by zároveň ve výuce češtiny/němčiny uvítali divadelní aktivity. Tito žáci by rovněž považovali zařazení práce s jazykem *čojč* do výuky za přínosné (korelace výroku č. 7 a výroku č. 10). Velmi významná je rovněž korelace věku respondentů a výroků č. 11 a 12: čím jsou žáci starší, tím spíše jsou pro ně česko-německé texty srozumitelné. S tím souvisí také doba, po kterou se žáci daný cizí jazyk učí: čím déle se žáci učí český/německý jazyk, tím spíše jsou pro ně texty srozumitelné (korelace doby učení a výroků č. 11 a 12). Velmi signifikantní je i vztah země, ve které se žáci vzdělávají, a strachu z chybování při užívání českého/německého jazyka – žáci z Německa se chybování obávají méně než žáci z Česka (korelace země a výroku č. 4).

Dále byly programem označeny korelace, které jsou *signifikantní*. Z korelace výroku č. 1 a výroku č. 3 můžeme vyčíst, že čím méně žáky baví hodiny českého/německého jazyka, tím více jim ve výuce chybí pohyb a hry. A čím více se žáci při užívání českého/německého jazyka bojí udělat chybu, tím spíše je hodiny českého/německého jazyka nebaví (korelace výroku č. 1 a výroku č. 4). Žáci, kteří si myslí, že zařazení jazyka *čojč* do výuky by pro ně bylo přínosné, a žáci, které bavilo tvoření nových česko-německých slov, by spíše uvítali zařazení divadelních aktivit do výuky českého/německého jazyka (korelace výroku č. 13 a výroků č. 7 a 8).

Rovněž můžeme věnovat pozornost vztahu výroků, u kterých bychom mohli očekávat signifikantnější korelaci, než jaká mezi nimi ve skutečnosti je. Například věk žáků ani počet let učení se českého/německého jazyka nemá téměř žádnou souvislost s obavami z chybování při užívání českého/německého jazyka (korelace výroku č. 4 a věku respondentů / dobou učení se jazyka). Stejně tak nemůžeme tvrdit, že by věk žáků či doba učení se daného jazyka měly souvislost s tím, zda si žáci přejí práci s jazykem *čojč* zařadit do výuky českého/německého jazyka a zda je tvoření nových hybridních slov bavilo (korelace výroků

č. 6 a 8 a věku respondentů / dobou učení se jazyka). S věkem téměř vůbec nesouvisí ani přání zapojit do výuky českého/německého jazyka divadelní aktivity (korelace výroku č. 13 a věku respondentů).

4.2.1.2 Shrnutí

Na základě výsledků kvantitativní části dotazníků můžeme zodpovědět otázky, které jsme si položili na začátku výzkumu.

Žáci z Česka i z Německa sice projevili zájem o aktivity spojené s jazykem *čojč*, nejsou si však jistí tím, zda by uvítali jejich zařazení do výuky českého/německého jazyka. Žáci rovněž vyjádřili svou nerozhodnost v otázce přínosu práce s jazykem *čojč* ve výuce, k čemuž se měli možnost vyjádřit také slovně v kvalitativní části dotazníku. Tvoření nových hybridních slov je však bavilo. Text v podobě *čojč* byl pro žáky srozumitelný spíše v případě, kdy byla použita metoda „čojčování“ textu *Slovo – Wort*, v obou případech je však potřeba brát v potaz věku žáků – čím jsou žáci starší, tím spíše jsou pro ně texty srozumitelné.

Z odpovědí též vyplývá, že žáci z Česka mají při užívání německého jazyka větší obavy z chybování než němečtí žáci při užívání českého jazyka. S obavami však nesouvisí věk žáků ani doba, po kterou se jazyk učí.

U několika výroků žáci projevili tendenci odpovídat středovou hodnotou *nevím*, což může odrážet několik skutečností. Žáci se při vyplňování dotazníku mohou cítit nejistí, mohou upřednostňovat *zlatou střední cestu* nad vyjádřením vyhraněného postoje. Žáci se mohou rovněž cítit málo informovaní o problematice, ke které se mají vyjádřit. Někteří žáci dokonce nemusejí přikládat vyplňování dotazníku žádnou důležitost. Je také možné, že výroky nebyly pro některé žáky dostatečně srozumitelně formulované.

V následující kapitole shrneme slovní odpovědi žáků k otázce přínosu jazyka *čojč* ve výuce českého/německého jazyka.

4.2.2 KVALITATIVNÍ ČÁST DOTAZNÍKŮ

V posledním bodu (č. 14) měli žáci vlastními slovy popsat přínos zapojení jazyka *čojč* do výuky. Odpovědi můžeme rozdělit na pozitivní, negativní a neutrální.

4.2.2.1 Odpovědi žáků, kteří se učí němčinu jako cizí jazyk:

Pozitivní

V odpovědích bylo opakovaně zmíněno několik oblastí, ve kterých by jazyk *čojč* pro žáky mohl být prospěšný. První z nich je **snazší učení se německé slovní zásoby**. Díky práci s fonetickou transkripcí slov by žáci lépe pochopili výslovnost německých slov. Zároveň by pro žáky bylo jednodušší si nová německá slova zapamatovat díky možnosti spojení německých slov s českými. Jedna z žákyň (14 let) v dotazníku například uvedla: „*Spojovala bych tak česká a německá slova a mohlo by mi to pomoci při učení se slovíček.*“ Žáci rovněž zmiňovali, že by jim jazyk *čojč* pomohl s lepším pochopením utváření slov v německém jazyce.

Druhou oblastí je **zpestření výuky** německého jazyka. Žáci uvedli, že zapojením práce s jazykem *čojč* do výuky by byly hodiny zábavnější. Měli by možnost být ve výuce kreativní a rozvíjet svou fantazii. Tím by se podle nich zlepšil jejich vztah k německému jazyku.

Třetí oblastí je **srovnávání obou jazyků** a zamyšlení se nad nimi. Zapojení jazyka *čojč* by vedlo k přemýšlení o podobnostech a rozdílech mezi němčinou a češtinou. Žáci by přemýšleli o významech slov a hledali souvislosti mezi oběma jazyky.

Dále žáci uváděli, že by při takové výuce více mluvili a postupně nabývali větší sebejistoty ve vlastním projevu. Jazyk *čojč* by také podle žáků mohl být „mezikrokem“ mezi českým a německým jazykem, zejména pro úplné začátečníky.

Neutrální

Zapojení jazyka *čojč* do výuky by podle některých žáků bylo vhodné **spíše pro mladší žáky a pro žáky**, kteří dříve o německý jazyk neprojevovali zájem.

Negativní

Negativní odpovědi můžeme rozdělit do tří oblastí. V prvním případě žáci uvedli, že zapojení jazyka *čojč* do výuky by nemělo **žádný přínos**. V dalším případě žáci popisovali, že užívání jazyka *čojč* by pro ně bylo **matoucí** – pletla by se jim slova německá se slovy hybridními. Poslední oblast negativních odpovědí se týkala toho, že ačkoli žáci považují práci s jazykem *čojč* za zábavnou a zajímavou, je **nevhodná pro školní výuku**.

4.2.2.2 Odpovědi žáků, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk:

Pozitivní

Žáci uváděli, že zavedení aktivit spojených s jazykem *čojč* do výuky by jim **usnadnilo učení českého jazyka**. Snáze by českému jazyku rozuměli, poznávali by česká písmena a učili se snáze českou výslovnost. Výuka by byla **zábavnější** a *čojč* by byl využíván jako „**oslí můstek**“ pro začátečníky.

Neutrální

Podle jednoho žáka či žákyně by se užíváním jazyka *čojč* zlepšilo porozumění mezi lidmi, kteří neumějí česky nebo německy. Ale pro ty, kteří již oba jazyky ovládají, by to bylo těžší.

Negativní

Někteří žáci uvedli, že zapojení jazyka *čojč* do výuky by nemělo **žádný přínos**. Podle jiných je jazyk *čojč* vhodný spíše pro divadelní aktivity. Ačkoli je práce s jazykem *čojč* zábavná, **není vhodná pro školní výuku**.

4.2.2.3 Shrnutí

V odpovědích žáků z obou zemí můžeme pozorovat určité podobnosti. Užití jazyka *čojč* by podle nich mohlo usnadnit učení se cizího jazyka²⁵, zejména pak učení slovní zásoby a výslovnosti jednotlivých hlásek i celých slov. Práce s jazykem *čojč* by zpestřila výuku. Cílovou skupinou by však měli být žáci, kteří ještě s českým či německým jazykem nemají tolik zkušeností. Podle některých žáků by se jazyk *čojč* neměl objevovat ve školní výuce, ale spíše v mimoškolních aktivitách.

4.3 POSTOJE VYUČUJÍCÍCH

Na jednotlivých školách byli osloveni též vyučující češtiny či němčiny jako cizího jazyka, kteří běžně vedou výuku skupin, s nimiž probíhala naše zkušební hodina. Celkově jsme získali čtyři zpětné vazby ze strany vyučujících – jednu od učitelky německého jazyka v Plzni a tři od učitelek českého jazyka v Bavorsku.

²⁵ Tj. češtiny či němčiny jako cizího jazyka.

Vyučující v Čechách:

Učitelka z plzeňského gymnázia uvedla, že s germanismy i bohemismy ve výuce německého jazyka pracuje, a to při seznamování se slovní zásobou jednotlivých lekcí. Internacionalismy (zejména anglicismy) se však snaží nahrazovat domácími slovy, pokud je to možné, jelikož se ve výuce řídí pravidly *Duden*. V její výuce žáci spíše nemají prostor pro experimentování s jazykem, ale pohybové hry jsou do výuky (zejména mladších žáků) zařazovány.

Hry a aktivity spojené s jazykem *čojč* by podle ní mohly aktivizovat studenty a motivovat mladší žáky. Jako nevýhodu ovšem uvedla nedostatek času ve vyučování.

Vyučující v Bavorsku:

Všechny tři učitelky se shodly na tom, že ve výuce češtiny jako cizího jazyka již využívají práci s germanismy a internacionalismy. Dále uvedly, že do své výuky zahrnují pohybové hry. S výrokem „*Ve výuce českého jazyka mají žáci možnost experimentovat s jazykem.*“ spíše souhlasí. Dvě z učitelek by zcela uvítaly zařazení aktivit spojených s divadlem do výuky, třetí spíše souhlasí. V postoji k využití jazyka *čojč* ve výuce se ale liší. Jedna učitelka se vyjádřila nerozhodně, a to jak k výroku „*Zařazení práce s jazykem čojč do výuky německého jazyka by pro žáky bylo přínosné.*“, tak i k výroku „*Uvítala bych zařazení her a aktivit spojených s jazykem čojč (např. tvoření nových hybridních slov) do mé výuky německého jazyka.*“. Další učitelka v obou případech spíše souhlasí. Poslední z nich se k prvnímu výroku vyjádřila nerozhodně, se zařazením jazyka *čojč* do vlastní výuky ale spíše nesouhlasí.

Jako výhody učitelky uvedly, že se tímto způsobem žáci jazyk učí hravou formou. Oba jazyky se lépe propojí a žáci by jim lépe rozuměli. Jedna z vyučujících uvedla, že by se takovéto aktivity daly zařadit v rámci krátkého experimentu, ne však dlouhodobě.

Mezi nevýhodami bylo zmíněno, že se jazyky až příliš mísí, což by mělo negativní vliv na utvrzování jazyka. Takovéto hraní s jazykem je sice zábavné, ale žáci by se měli jazyk učit v jeho správné formě.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo prozkoumat možnosti zapojení práce s jazykem *čojč* do školní výuky českého jazyka v Německu a německého jazyka v Česku. V praktické části jsme zjišťovali, zda by žáci zařazení aktivit spojených s jazykem *čojč* do výuky uvítali a jaký přínos by pro ně práce s jazykem *čojč* měla.

Na základě existujících výukových metod cizích jazyků jsme navrhli několik aktivit, které by bylo možné do cizojazyčné výuky zařadit. Za vhodné považujeme zapojení jazyka *čojč* do her a aktivit využívaných Koordinačním centrem česko-německých výměn mládeže Tandem, které jsou často založeny na práci s germanismy, internacionalismy a bohemismy. Dále upřednostňujeme propojení jazyka *čojč* s divadelními aktivitami, přičemž by bylo možné využít existujících metod Act & Speak, metody jevištního tvaru a divadelně-pedagogických metod, kterých využívá Čojčlandská kulturní síť při vedení smíšených česko-německých skupin. Do výuky by bylo rovněž možné zahrnout tvoření nových česko-německých hybridních slov – tuto činnost jsme vyzkoušeli v praxi a námi oslovené žáky bavila.

Ve čtvrté kapitole jsme zpracovali data získaná z dotazníkového šetření, které po experimentální výuce proběhlo ve třech třídách v Bavorsku a ve čtyřech třídách v Plzni. Dotazník odevzdalo celkem 96 respondentů. Výsledky, ke kterým jsme díky dotazníkovému šetření dospěli, se vztahují pouze na námi zkoumaný vzorek žáků.

Práce s jazykem *čojč* žáky v Česku i v Německu bavila. Jako přínosy uvedli jednodušší učení se nové slovní zásoby, zpestření hodin českého/německého jazyka a příležitost k zamyšlení se nad podobnostmi a rozdíly mezi německým a českým jazykem. I přes zmíněná pozitiva se však objevoval názor, že práce s jazykem *čojč* spíše není vhodná pro školní výuku. Kombinování obou jazyků by žáky mohlo mást a procesu utvrzování slovní zásoby spíše škodit než prospívat. Podobný názor zastávají i učitelky navštívených tříd. Aktivity považují za zajímavé a pro žáky motivující, do své výuky by je však spíše zařadit nechtěly, a pokud ano, nebylo by pro ně v běžné školní výuce dost času.

Po vyhodnocení dat z kvantitativní části dotazníků nemůžeme potvrdit domněnku, kterou někteří žáci vyjádřili v kvalitativní části dotazníku, že by aktivity spojené s jazykem *čojč* byly vhodnější pro žáky, kteří s daným cizím jazykem nemají mnoho zkušeností. Podle

statistického programu IBM SPSS není mezi dobou učení se cizího jazyka a přáním zapojit práci s jazykem *čojč* do výuky téměř žádná korelace (-0,011).

K dalším poznatkům jsme došli při interpretaci dat za pomoci vypočtených průměrů a vytvořených grafů, přičemž každý graf zobrazuje postoj žáků z Česka i z Německa k danému výroku v závislosti na jejich věku. Zjistili jsme, že žáky z Německa hodiny českého jazyka baví více, než baví hodiny německého jazyka české žáky. Čím více německé žáky hodiny češtiny baví, tím spíše mají chuť se jazyku věnovat i ve svém volném čase.

Za zajímavé považujeme zjištění, že žáci z české školy mají při užívání německého jazyka znatelně větší obavy z chybování než němečtí žáci při užívání českého jazyka. Podle výsledku korelace strach z chybování nesouvisí s věkem žáků ani s dobou, po kterou se jazyk učí.

Žáci z obou zemí uvedli, že jim v hodinách češtiny/němčiny možnost experimentovat s jazykem spíše nechybí. Ovšem ti žáci, kterým tato možnost chybí, v hodinách zároveň postrádají pohyb a hry a stávající výuka českého/německého jazyka je spíše nebaví. Aktivity spojené s jazykem *čojč* by mohly zaujmout právě tyto žáky. Výsledek korelace ukazuje, že čím více žákům možnost kreativní práce s jazykem ve výuce chybí, tím spíše si přejí zařadit jazyk *čojč* do výuky českého/německého jazyka. Nebylo by tedy zcela nemístné některé z aktivit, které se zabývají jazykem *čojč*, sporadicky zařazovat do hodin češtiny/němčiny jako cizího jazyka. Většina oslovených žáků není výrazně proti, aktivity by vnímali jako zpestření výuky a zároveň bychom tak poskytli příležitost žákům, kteří chtějí s jazyky pracovat kreativně.

Zaměříme-li se na pohybové hry a divadelní aktivity ve výuce českého/německého jazyka, většina žáků uvedla, že jim v hodinách českého/německého jazyka pohyb a hry spíše nechybí. Podle vyučujících jsou pohybové hry do výuky již zahrnuty. Divadelní aktivity by ve výuce uvítali němečtí žáci. Žáci z plzeňského gymnázia si je ve výuce spíše nepřejí. Podle výsledku korelace by divadelní aktivity ve výuce obecně uvítali spíše žáci, které bavilo tvoření nových česko-německých slov a žáci, kteří považují práci s jazykem *čojč* za přínosnou. Vztah mezi tím, zda si žáci přejí jazyk *čojč* zapojit do výuky a tím, zda si do výuky přejí zahrnut divadelní aktivity, není nijak významný. Můžeme tedy předpokládat, že by tito žáci, kteří jsou divadelním aktivitám naklonění a které zároveň baví kreativní práce

s jazyky, uvítali divadelní aktivity s využitím jazyka *čojč* v rámci dodatečného dobrovolného kroužku.

Kroužek věnující se divadlu a jazyku *čojč* by mohl fungovat obdobně jako výše zmíněné divadelní kroužky spolku A BASTA! z. s. Účast na této aktivitě by byla dobrovolná. Kreativní činnosti by neprobíhaly pod časovým nátlakem, jako by tomu mohlo být v rámci školní cizojazyčné výuky, kde dle vyučujících není pro takové aktivity dostatečný prostor. Žáci by zároveň měli možnost získat kompetence pramenící z divadelních cvičení (improvizace, veřejné vystupování aj.) a rovněž by dostali příležitost s jazyky zaházet jiným způsobem než v hodinách českého/německého jazyka. V případě, že by měla daná škola uzavřené partnerství se školou v Česku / v Německu, bylo by možné uspořádat společnou akci, při které by byla česko-německá divadelní hra prezentována. Jedním z hlavních problémů je ovšem pozice vedoucího kroužku, která by školou nebyla financována.

RESUMÉ

Bakalářská práce s názvem *Využití jazyka "čojč" v cizojazyčné výuce* se zabývá možnostmi zapojení práce s jazykem čojč (kombinace českého a německého jazyka) do výuky německého jazyka v Česku a českého jazyka v Německu. Jazyk čojč je v teoretické části blíže charakterizován a problematika kontaktu českého a německého jazyka je uvedena do souvislosti s vícejazyčností, která dříve existovala na našem území. Na základě tradičních i alternativních metod výuky cizích jazyků jsou v práci nastíněny možnosti využití jazyka čojč ve výuce, včetně návrhu několika konkrétních aktivit. Praktická část je věnována interpretaci dat získaných z dotazníkového šetření. Pomocí dotazníků, které žáci vyplnili v průběhu experimentální výuky, žáci vyjádřili svůj názor na zařazení jazyka čojč do výuky češtiny/němčiny jako cizího jazyka. Získané poznatky jsou shrnuty v závěru práce, kde jsou rovněž uvedena naše doporučení.

Klíčová slova:**Čojč, čeština pro cizince, německý jazyk**

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Bachelorarbeit mit dem Titel „Die Verwendung der Sprache *čojč* im Fremdsprachenunterricht“ beschäftigt sich mit den Möglichkeiten, *čojč* (eine Hybridsprache aus Deutsch und Tschechisch) im Tschechischunterricht in Deutschland und im Deutschunterricht in Tschechien zu nutzen. Die Sprache *čojč* wird im theoretischen Teil näher charakterisiert und die Problematik im Kontakt des Tschechischen mit dem Deutschen in einen Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit gestellt, die es früher in Tschechien gab. Auf der Grundlage traditioneller, aber auch alternativer Methoden des Fremdsprachenunterrichts werden in dieser Arbeit Möglichkeiten der Nutzung der Sprache *čojč* im Unterricht vorgestellt, einschließlich einiger Vorschläge zu konkreten Aktivitäten. Der praktische Teil ist der Interpretation von Daten gewidmet, die aus Fragebögen gewonnen wurden. Diese füllten die Schüler*innen im Verlauf des experimentellen Unterrichts aus und brachten darin ihre Meinung zur Verwendung von *čojč* im Unterricht des Deutschen / Tschechischen als Fremdsprache zum Ausdruck. Die gewonnenen Erkenntnisse werden am Schluss vorgestellt und gleichzeitig unsere Empfehlungen aufgeführt.

Schlüsselbegriffe:

Čojč, Tschechisch als Fremdsprache, deutsche Sprache

ABSTRACT

The aim of this bachelor thesis *The Use of "Čojč" Language in Foreign Language Teaching* is to find out about and describe the possible inclusion of the "Čojč" language (a combination of Czech and German language) into teaching methodology of German language in the Czech Republic and Czech language in Germany. The theoretical part of the thesis describes the "Čojč" language and the contact of the Czech and German language which used to exist in Czech Republic. Based on traditional and alternative language teaching methods, possibilities of the use of "Čojč" language in foreign language teaching are presented, including some suggestions for specific activities in Czech/German language lessons. The empirical part of this thesis deals with the interpretation of data that were gained through a survey. The survey took place during an experimental lesson. In the survey the students expressed their opinion on the inclusion of "Čojč" language in Czech / German language lessons. Our findings as well as our recommendations are presented at the end of the thesis.

Keywords:

Čojč, Czech as a foreign language, German language

SEZNAM LITERATURY

A BASTA! o.s. *Grimm aneb Märchen-pohádky z von Gurkentopfu*. Scénář autorského představení A BASTA! o.s., 2013.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie. *Jevištní tvar jako jedna z možných metod výuky češtiny pro cizince* [online]. Plzeň, 2014 [cit. 2019-03-15]. 223 s. Disertační práce.

Západočeská univerzita v Plzni. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc. Dostupné na

<https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/20692/1/Boccou_Kestrankova_disertace.pdf>.

BHASKAR DAVID, T. *Teaching speaking skills to rural students through integrated approach* [online]. Tirunelveli, 2014 [cit. 2019-01-03]. 281 s. Disertační práce.

Manonmaniam Sundaranar University. Vedoucí práce: Dr.V. Nagarajan, M.A., M.Phil., Ph.D. Dostupné na <<http://shodhganga.inflibnet.ac.in/handle/10603/95624>>.

CÍCHA HRONOVÁ, Anna a ZBOŘILOVÁ, Radka. *Čeština ve výuce neslyšících – elektronický sborník: Soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy*. Praha: Střední škola, Základní škola, Mateřská škola pro sluchově postižené – Jazykové centrum Ulita, 2011.

CITOVSKÁ, Vendula. *Netradiční učební metody vzdělávání* [online]. Brno, 2013 [cit. 2019-02-16]. 85 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta.

Vedoucí práce: PaedDr. Jan Šťáva CSc. Dostupné na

<<https://is.muni.cz/th/rf3h8/cast2.pdf>>.

Coje gGmbH. *Čojč song vol. 1: mit Musikou hýbat Grenzen bewegen*. Nürnberg, 2015.

Coje gGmbH. *Čojč song vol. 2: mit Musikou hýbat Grenzen bewegen*. Nürnberg, 2015.

Council for Cultural Co-operation. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*.

Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: Přehled a slovníky*. Praha: Karolinum, 2011.

- ČERNÁ, Stanislava. *Didaktické zásady J. A. Komenského a jejich realizace v současné výuce německého jazyka* [online]. Praha, 2015 [cit. 2018-12-12]. 80 s. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Vedoucí práce: PaedDr. Dagmar Švermová. Dostupné na <<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/75118>>.
- ČERNÝ, Václav. *Rozpravy Československé akademie věd: Staročeský Mastickář*. Ročník 65/1955. Řada SV. Sešit 7. Praha: Nakladatelství ČSAV, 1955.
- FÖRSTER, Florian. *Die Theatersprache Čojč – Interlanguage oder Hybridsprache?* Regensburg, 2013. 80 s. Diplomová práce. Universität Regensburg. Philosophische Fakultät III. Vedoucí práce: prof. Dr. Marek Nekula.
- HENDRICH, Josef ed. *Jan Amos Komenský ve světle svých spisů*. Praha: Družstevní práce, 1941.
- HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- HOLZKNECHTOVÁ, Eliška. *Srovnání efektivity nové metody výuky angličtiny pro 1. třídu ZŠ „Act and Speak“ s ostatními metodami* [online]. Praha, 2013 [cit. 2018-11-19]. 47 s. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Vedoucí práce Mgr. Radmila Svobodová. Dostupné na <<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/131485/>>.
- HRDLIČKA, Milan. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum, 2009.
- CHALOUPKOVÁ, Kateřina. *Alternativní výukové metody v hodinách cizích jazyků* [online]. Brno, 2010 [cit. 2017-12-03]. 61 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: Mgr. Lucie Pištěková. Dostupné na <https://is.muni.cz/th/266834/pdf_b/annotation_english.txt?lang=en;so=nx;info=>>.
- KARL, Hansjürgen, KOČANDRLOVÁ, Edita et al. *Deutsch-tschechische Sprachanimation bei Tandem*. Regensburg: Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem, 2016.

KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana, ed. *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2016.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001.

KOČOVÁ, Kateřina. *Alternativní metody ve výuce češtiny jako cizího jazyka* [online]. Praha, 2016 [cit. 2017-12-03]. 171 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Vedoucí práce: doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc. Dostupné na <<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/171532/>>.

KŮŘILOVÁ, Iva. *Metodické koncepce ve výuce cizích jazyků v praxi* [online]. Brno, 2009 [cit. 2017-12-03]. 115 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: Mgr. Radek Pospíšil. Dostupné na <https://is.muni.cz/th/166343/pdf_m/Kurilova_Iva_DP_do_isu.pdf>.

MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.

MAREŠ, Petr. „ALSO: Nazdar!“: *Aspekty textové vícejazyčnosti*. Praha: Karolinum, 2003.

MOREE, Dana a BITTL, Karl-Heinz. *Dobrodružství s kulturou. Transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. Plzeň: Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem Plzeň, 2007.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009.

SMOLJAK, Ladislav – SVĚRÁK, Zdeněk: *Vražda v salonním coupé*. In: L. S. – Z. S.: *Divadlo Járy Cimrmana*. Praha: Melantrich, 1988.

SPARLING, Don. *English or Czenglish? Jak se vyhnout čechismům v angličtině*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.

ŠTĚPÁNEK, Jan Nepomuk. *Čech a Němec*. Praha: J. F. Fetterl, 1816.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Dalimilova kronika [online]. VMKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze, 2011 [cit. 2019-03-15]. Dostupné na:

<http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/36/98/64/dalimilova_kronika.pdf>.

DAS Ei – theaterpädagogisches Institut Bayern [online]. Dostupné na: <<https://dasei.eu/>>, [cit. 2019-01-22]

HÄUSLEROVÁ, Karolína, NOVÁKOVÁ, Miroslava. *Metody cizojazyčné výuky*, In: Časopis pro filosofii a lingvistiku [online]. 2008 [cit. 2019-02-15]. Dostupné na: <<http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>>.

JIRÁSKO, Jaroslav. *Polemika: Je české školství rigidní, svazují ho tradiční přístupy?*, In: Učitelství listy [online]. 2018 [cit. 2019-03-13]. Dostupné na: <<http://www.ucitelske-listy.cz/2018/10/polemika-je-ceske-skolstvi-rigidni.html>>. -

Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem. Česko-německá jazyková animace [online]. Dostupné na: <<http://www.jazykova-animace.info/>>. [cit. 2019-01-11].

KORCOVÁ, Kateřina. *Metody výuky a jejich klasifikace* [online]. Brno, 2007 [cit. 2017-12-03]. Dostupné na <https://is.muni.cz/el/1421/jaro2008/DPS003/um/4429574/Vyukove_metody.pdf>.

MEJSTRÍK, Vladimír: *Tzv. hybridní složeniny a jejich stylová platnost* [online]. In: Naše řeč 1/1965. Praha, 1965 [cit. 2018-01-21]. Dostupné na: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5091>>.

Metodika – Čojč [online]. 2017 [cit. 2019-01-11]. Dostupné na: <<https://metodika.cojc.eu/>>.

Němčina nekouše [online]. 2017 [cit. 2019-02-10]. Dostupné na: <https://tandem-org.eu/app/publikace/upload/fields/80_1086194348_nemcina-nekouse-metodicka-brozura-2017.pdf>.

NOVÁKOVÁ, Jiřina. *Aktivizující metody výuky* [online]. Praha, 2014 [cit. 2017-12-04]. Dostupné na <<http://vzdelavani-dvpp.eu/download/opory/08novakov.kn.bl.TISK.pdf>>.

Papír a Štíft: záznam divadelního představení. In: YouTube [online]. 30. 06. 2018 [cit. 2019-01-11]. Dostupné na: <<https://www.youtube.com/watch?v=2wAf8y333O4>>.

PITHART, Petr. *Kde se vzalo nepřátelství mezi Čechy a Němci?* In: www.rozhlas.cz [online]. 13.2.2017 [cit. 16.9.2017]. Dostupné na: <<https://plus.rozhlas.cz/kde-se-vzalo-nepratelstvi-mezi-cechy-a-nemci-65234224>>.

VÍT, Marek. *Czenglish Alert #1*. In: www.helpforenglish.cz [online]. 28. 02. 2010 [cit. 2017-09-16]. Dostupné na: <<http://www.helpforenglish.cz/article/2011022802-czenglish-alert-1>>.

ZELINKOVÁ, Šárka. *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století* [online]. Praha, 2013 [cit. 2019-02-16]. Dostupné na <<http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182>>.

ROZHOVORY A KORESPONDENCE

E-mailová korespondence s Adélou BIERBAUMER, autorkou Wörtníku [online], 22. 01. 2019.

E-mailová korespondence s Eleanorou ALLERDINGS, jednatelkou společnosti cojc gGmbH [online], 15. 01. 2019.

E-mailová korespondence s Valentinou EIMER, studentkou zaměstnanou u cojc gGmbH a vedoucí česko-německých projektů Čojčlandské kulturní sítě [online], 14. 01. 2019.

E-mailová korespondence s Drahoslavou HAUSEROVOU, učitelkou německého jazyka v Záhoří, vedoucí česko-německých projektů Čojčlandské kulturní sítě a spoluzakladatelkou jazyka *čojč* [online], 15. 01. 2019.

E-mailová korespondence s Josephem JEHLICKOU, vedoucím česko-německých projektů Čojčlandské kulturní sítě [online], 30. 01. 2019.

E-mailová korespondence s Hansem DÖNITZ, spoluzakladatelem cojc gGmbH a zástupcem spolku DAS Ei [online], 30. 01. 2019.

Rozhovor s Jürgenem EHRENMÜLLER, odborným asistentem a vyučujícím na katedře německého jazyka ZČU. Plzeň, 16. 01. 2019.

Rozhovor s Karlem HÁJKEM, bývalým zástupcem A BASTA! z. s. Plzeň, 26. 01. 2019.

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Hodiny českého/německého jazyka mě obecně baví.....	41
Graf č. 2: Čím víc mě baví hodiny českého/německého jazyka ve škole, tím mám větší chuť se češtině/němčině věnovat i ve volném čase.....	42
Graf č. 3: Při výuce českého/německého jazyka mi chybí pohyb a hry.	43
Graf č. 4: Při užívání českého/německého jazyka se bojím udělat chybu.	43
Graf č. 5: Ve výuce českého/německého jazyka mi chybí možnost experimentovat s jazykem.	44
Graf č. 6: Chtěl/a bych se jazykem čojč zabývat v hodinách českého/německého jazyka.	45
Graf č. 7: Zapojení jazyka čojč do výuky by pro mě bylo přínosné.	45
Graf č. 8: Tvoření nových česko-německých slov mě bavilo.....	46
Graf č. 9: Hra s germanismy mi vyhovovala více než tvoření nových česko-německých slov.	47
Graf č. 10: Myslím si, že díky tvoření nových česko-německých slov lépe poznám pravidla pro utváření slov v českém/německém jazyce.	47
Graf č. 11: Následující text je pro mě srozumitelný.	48
Graf č. 12: Následující text je pro mě srozumitelný.	49
Graf č. 13: Uvítal/a bych zapojení aktivit spojených s divadlem do výuky českého/německého jazyka (např. psaní scénáře, hraní česko-německé divadelní hry).	50

PŘÍLOHY

Součástí bakalářské práce je sedm příloh, které obsahují plné znění dotazníků pro žáky a vyučující v českém i německém jazyce, pracovní listy, které byly sestaveny pro účely experimentální výuky, a tabulku korelací, dle které byla získaná data vyhodnocena.

Příloha A: Dotazník pro žáky v češtině

DOTAZNÍKFragebogen


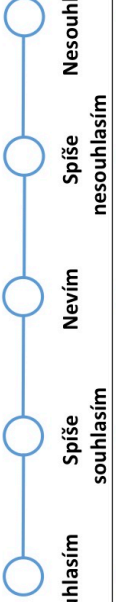



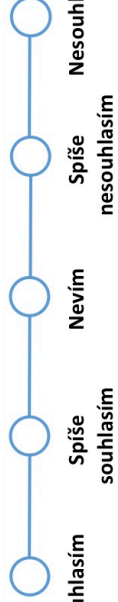
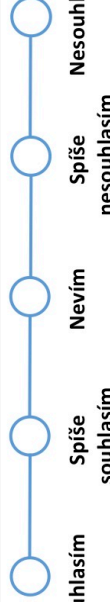
k bakalářské práci na téma „Využití jazyka čojč v cizojazyčné výuce“



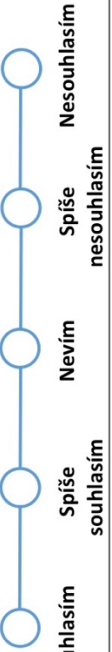
Tento dotazník byl vytvořen, abychom zjistili, zda je ze strany žáků a studentů zařazení spojených s jazykem čojč do cizojazyčné výuky vítané. Získané údaje budou zpracovány výhradně v rámci mé bakalářské práce. Dotazník je anonymní, proto se prosím nikam nepodepisuj.

Datum vyplnění:	Němčinu jako cizí jazyk se učím: (Vhodnou odpověď označ prosím křížkem.)
Škola, třída:	<input type="checkbox"/> méně než 1 rok
Věk:	<input type="checkbox"/> 1-2 roky
	<input type="checkbox"/> 3-4 roky
	<input type="checkbox"/> 5 let a víc

Nakolik souhlasíš s následujícími výroky? (Vhodnou odpověď označ prosím křížkem.)

1. Hodiny německého jazyka mě obecně baví.	<input type="radio"/> Souhlasím	<input type="radio"/> Spíše souhlasím	<input type="radio"/> Nevím	<input type="radio"/> Spíše nesouhlasím	<input type="radio"/> Nesouhlasím
2. Čím víc mě baví hodiny německého jazyka ve škole, tím mám větší chuť se němčině věnovat i ve volném čase.	<input type="radio"/> Souhlasím	<input type="radio"/> Spíše souhlasím	<input type="radio"/> Nevím	<input type="radio"/> Spíše nesouhlasím	<input type="radio"/> Nesouhlasím
3. Při výuce německého jazyka mi chybí pohyb a hry.	<input type="radio"/> Souhlasím	<input type="radio"/> Spíše souhlasím	<input type="radio"/> Nevím	<input type="radio"/> Spíše nesouhlasím	<input type="radio"/> Nesouhlasím

4. Při užívání německého jazyka se bojím udělat chybu.	
5. Ve výuce německého jazyka mi chybí možnost experimentovat s jazykem.	
6. Chtěl/a bych se jazykem čojč zabývat v hodinách německého jazyka.	
7. Zapojení jazyka čojč do výuky by pro mě bylo přínosné.	
8. Tvoření nových česko-německých slov mě bavilo.	
9. Hra s germanismy mi vyhovovala více než tvoření nových česko-německých slov.	
10. Myslím si, že díky tvoření nových česko-německých slov lépe poznám pravidla pro utváření slov v německém jazyce.	

<p>11. Následující text je pro mě srozumitelný:</p> <p>„Vítá mě šeptal o tvém jméně, es war so schön bei dir zu sein. Táhne tě to pořád sem ke mně? Kde tě hledat v zemi mám? Du sagtest mir, dein Herz wär' mein, doch nun bin ich wieder ganz allein.“</p>	 <p>Souhlasím Spíše souhlasím Nevím Spíše nesouhlasím Nesouhlasím</p>
<p>12. Následující text je pro mě srozumitelný:</p> <p>„Dieses tolle pisen Lied tanzčí větrem mit dem Wind traurig smutná musí být und es mizi ist geschwind!“</p>	 <p>Souhlasím Spíše souhlasím Nevím Spíše nesouhlasím Nesouhlasím</p>
<p>13. Uvítal/a bych zapojení aktivit spojených s divadlem do výuky německého jazyka (např. psaní scénáře, hraní česko-německé divadelní hry).</p>	 <p>Souhlasím Spíše souhlasím Nevím Spíše nesouhlasím Nesouhlasím</p>
<p>14. Popiš prosím jednou, dvěma větami, jaký přínos by podle tebe mělo zapojení jazyka čojč do výuky.</p>	

Příloha B: Dotazník pro žáky v němčině

DOTAZNÍKFragebogen








zur Bachelorarbeit "Der Nutzen von Čojč im Fremdsprachenunterricht"




Mit diesem Fragebogen wollen wir herausfinden, ob seitens der Schüler*innen und Studierenden Aktivitäten rund um die Sprache Čojč im Fremdsprachenunterricht willkommen sind. Die gemachten Angaben werden ausschließlich im Rahmen meiner Bachelorarbeit verwendet. Der Fragebogen soll anonym ausgefüllt werden, also bitte **keine Namen angeben**.

Datum der Erhebung:	Tschechisch lerne ich als Fremdsprache: (Zutreffendes bitte ankreuzen!)
Schule, Klasse:	<input type="checkbox"/> weniger als ein Jahr
Alter:	<input type="checkbox"/> ein bis zwei Jahre
	<input type="checkbox"/> drei bis vier Jahre
	<input type="checkbox"/> fünf Jahre und mehr

Wie sehr stimmst Du den folgenden Aussagen zu? (Zutreffende Antwort bitte ankreuzen.)

1. Der Tschechischunterricht macht mir insgesamt Spaß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Ich stimme völlig zu.	Ich stimme teilweise zu.	Unentschieden.	Ich stimme eher nicht zu.	Ich stimme gar nicht zu.
2. Je besser mir der Tschechischunterricht gefällt, desto mehr Lust habe ich, mich mit dieser Sprache auch in meiner Freizeit zu beschäftigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Ich stimme völlig zu.	Ich stimme teilweise zu.	Unentschieden.	Ich stimme eher nicht zu.	Ich stimme gar nicht zu.
3. Im Tschechischunterricht gibt es zuwenig Spiele und Bewegung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Ich stimme völlig zu.	Ich stimme teilweise zu.	Unentschieden.	Ich stimme eher nicht zu.	Ich stimme gar nicht zu.

<p>4. Wenn ich tschechisch rede, habe ich Angst, Fehler zu machen.</p>	 <p>Ich stimme völlig zu. Ich stimme teilweise zu. Unentschieden. Ich stimme eher nicht zu. Ich stimme gar nicht zu.</p>
<p>5. Im Tschechischunterricht fehlt mir die Möglichkeit, mit der Sprache zu experimentieren.</p>	 <p>Ich stimme völlig zu. Ich stimme teilweise zu. Unentschieden. Ich stimme eher nicht zu. Ich stimme gar nicht zu.</p>
<p>6. Ich würde mich gerne im Tschechischunterricht mit Čojč beschäftigen.</p>	 <p>Ich stimme völlig zu. Ich stimme teilweise zu. Unentschieden. Ich stimme eher nicht zu. Ich stimme gar nicht zu.</p>
<p>7. Die Verwendung von Čojč im Unterricht wäre für mich nützlich.</p>	 <p>Ich stimme völlig zu. Ich stimme teilweise zu. Unentschieden. Ich stimme eher nicht zu. Ich stimme gar nicht zu.</p>
<p>8. Die Erfindung neuer tschechisch-deutscher Wörter hat mir Spaß gemacht.</p>	 <p>Ich stimme völlig zu. Ich stimme teilweise zu. Unentschieden. Ich stimme eher nicht zu. Ich stimme gar nicht zu.</p>
<p>9. Das Spiel mit den Germanismen hat mir besser gefallen als die Erfindung neuer tschechisch-deutscher Wörter.</p>	 <p>Ich stimme völlig zu. Ich stimme teilweise zu. Unentschieden. Ich stimme eher nicht zu. Ich stimme gar nicht zu.</p>
<p>10. Durch die Erfindung neuer tschechisch-deutscher Wörter verstehe ich die Regeln für die Wortbildung im Tschechischen besser.</p>	 <p>Ich stimme völlig zu. Ich stimme teilweise zu. Unentschieden. Ich stimme eher nicht zu. Ich stimme gar nicht zu.</p>

<p>11. Den folgenden Text finde ich verständlich:</p> <p>„<i>Vítr mně šeptal o tvém jméně, es war so schön bei dir zu sein. Táhne tě to pořád sem ke mně? Kde tě hledat v zemi mám? Du sagtest mir, dein Herz wär' mein, doch nun bin ich wieder ganz allein.</i>“</p>	 <p>Ich stimme völlig zu.</p> <p>Ich stimme teilweise zu.</p> <p>Unentschieden.</p> <p>Ich stimme eher nicht zu.</p> <p>Ich stimme gar nicht zu.</p>
<p>12. Den folgenden Text finde ich verständlich:</p> <p>„<i>Dieses tahlte píseň Lied tanzčí větrem mit dem Wind traurig smutná musí být und es mizi ist geschwind!</i>“</p>	 <p>Ich stimme völlig zu.</p> <p>Ich stimme teilweise zu.</p> <p>Unentschieden.</p> <p>Ich stimme eher nicht zu.</p> <p>Ich stimme gar nicht zu.</p>
<p>13. Ich fände es schön, wenn Theateraktivitäten mit dem Tschechischunterricht verbunden wären (z.B. Theaterstücke schreiben, deutsch-tschechische Theaterstücke spielen).</p>	 <p>Ich stimme völlig zu.</p> <p>Ich stimme teilweise zu.</p> <p>Unentschieden.</p> <p>Ich stimme eher nicht zu.</p> <p>Ich stimme gar nicht zu.</p>
<p>14. Bitte beschreibe in ein, zwei Sätzen, welchen Vorteil Deiner Meinung nach die Verwendung von Čojč im Unterricht hätte!</p>	

Příloha C: Dotazník pro vyučující v češtině

DOTAZNÍKFragebogen pro vyučující

k bakalářské práci na téma „Využití jazyka čojč v cizojazyčné výuce“

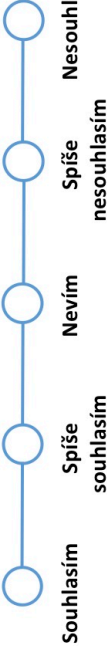

Tento dotazník byl vytvořen, abychom zjistili, zda je ze strany vyučujících zařazení spojených s jazykem čojč do cizojazyčné výuky vítané. Získané údaje budou zpracovány výhradně v rámci mé bakalářské práce. Dotazník je anonymní, proto se prosím nikam nepodepisujte.

Datum vyplnění:

Škola a třídy, které vyučují němčinu:

Nakolik souhlasíte s následujícími výroky? (Vhodnou odpověď označ prosím křížkem.)

1. Ve výuce německého jazyka využívám práci s germanismy a internacionalismy.	<input type="radio"/> Souhlasím	<input type="radio"/> Spíše souhlasím	<input type="radio"/> Nevím	<input type="radio"/> Spíše nesouhlasím	<input type="radio"/> Nesouhlasím
2. Zařazení práce s jazykem čojč do výuky německého jazyka by pro žáky bylo přínosné.	<input type="radio"/> Souhlasím	<input type="radio"/> Spíše souhlasím	<input type="radio"/> Nevím	<input type="radio"/> Spíše nesouhlasím	<input type="radio"/> Nesouhlasím
3. Uvítal/a bych zařazení her a aktivit spojených s jazykem čojč (např. tvoření nových hybridních slov) do mé výuky německého jazyka.	<input type="radio"/> Souhlasím	<input type="radio"/> Spíše souhlasím	<input type="radio"/> Nevím	<input type="radio"/> Spíše nesouhlasím	<input type="radio"/> Nesouhlasím
4. Uvítal/a bych zapojení aktivit spojených s divadlem do mé výuky německého jazyka (např. psaní scénáře, hraní česko-německé divadelní hry).	<input type="radio"/> Souhlasím	<input type="radio"/> Spíše souhlasím	<input type="radio"/> Nevím	<input type="radio"/> Spíše nesouhlasím	<input type="radio"/> Nesouhlasím

<p>5. Ve výuce německého jazyka mají žáci možnost experimentovat s jazykem.</p>	
<p>6. Ve výuce německého jazyka využívám pohybové hry.</p>	
<p>7. Popište prosím, jaký přínos by mohlo mít zapojení jazyka čojč do výuky německého jazyka.</p>	
<p>8. Popište prosím, jaká úskalí by mohlo mít zapojení jazyka čojč do výuky německého jazyka.</p>	

Příloha D: Dotazník pro vyučující v němčině

DOTAZNÍKFragebogen für die Lehrer*innen



zur Bachelorarbeit "Der Nutzen von Čojč im Fremdsprachenunterricht"

Mit diesem Fragebogen wollen wir herausfinden, ob seitens der Lehrer*innen Aktivitäten rund um die Sprache Čojč im Fremdsprachenunterricht willkommen sind. Die gemachten Angaben werden ausschließlich im Rahmen meiner Bachelorarbeit verwendet.

Datum der Erhebung:
Schule und Schulklassen, die ich Tschechisch unterrichte:

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? (Zutreffende Antwort bitte ankreuzen.)

1. In meinem Tschechischunterricht arbeite ich mit Germanismen und Internationalismen.	<input type="radio"/> Ich stimme völlig zu. <input type="radio"/> Ich stimme teilweise zu. <input type="radio"/> Unentschieden. <input type="radio"/> Ich stimme eher nicht zu. <input type="radio"/> Ich stimme gar nicht zu.
2. Die Verwendung von Čojč im Unterricht wäre für die Schüler nützlich.	<input type="radio"/> Ich stimme völlig zu. <input type="radio"/> Ich stimme teilweise zu. <input type="radio"/> Unentschieden. <input type="radio"/> Ich stimme eher nicht zu. <input type="radio"/> Ich stimme gar nicht zu.
3. In meinem Tschechischunterricht würde ich die Einführung von Aktivitäten und Spielen rund um Čojč (z. B. die Erfindung neuer Hybridwörter) begrüßen.	<input type="radio"/> Ich stimme völlig zu. <input type="radio"/> Ich stimme teilweise zu. <input type="radio"/> Unentschieden. <input type="radio"/> Ich stimme eher nicht zu. <input type="radio"/> Ich stimme gar nicht zu.
4. Ich fände es schön, wenn Theateraktivitäten mit dem Tschechischunterricht verbunden wären (z.B. Theaterstücke schreiben, deutsch-tschechische Theaterstücke spielen).	<input type="radio"/> Ich stimme völlig zu. <input type="radio"/> Ich stimme teilweise zu. <input type="radio"/> Unentschieden. <input type="radio"/> Ich stimme eher nicht zu. <input type="radio"/> Ich stimme gar nicht zu.

<p>5. In meinem Tschechischunterricht haben die Schüler die Möglichkeit, mit der Sprache zu experimentieren.</p>	 <p>Ich stimme völlig zu.</p> <p>Ich stimme teilweise zu.</p> <p>Unentschieden.</p> <p>Ich stimme eher nicht zu.</p> <p>Ich stimme gar nicht zu.</p>
<p>6. In meinem Tschechischunterricht verwende ich Bewegungsspiele.</p>	 <p>Ich stimme völlig zu.</p> <p>Ich stimme teilweise zu.</p> <p>Unentschieden.</p> <p>Ich stimme eher nicht zu.</p> <p>Ich stimme gar nicht zu.</p>
<p>7. Bitte beschreiben Sie, welche Vorteile Ihrer Meinung nach die Verwendung von Čojč im Unterricht hätte!</p>	
<p>8. Bitte beschreiben Sie, welche Nachteile Ihrer Meinung nach die Verwendung von Čojč im Unterricht hätte!</p>	

Příloha E: Pracovní list v češtině

PRACOVNÍ LIST

Jazyk čojč ve výuce

1. Vymysli nová česko-německá (čojč) slova:

- a. ahoj + hallo =
- b. děkuji + danke =
- c. lidi + Leute =
- d. moře + Meer =

2. Hádej základová slova:

- a. české:
německé:
- b. české:
německé:
- c. české:
německé:
- d. české:
německé:
- e. české:
německé:

3. Poznej německá slova:

dý zone	
dý volke	
der régn	
das týr	
dý blůme	
dý zé	
dý vele	
	das Meerschweinchen
	die Wiese
	der Hase
	die Sonnenblume

	die Sonnenblume
	der Vogel
	die Katze
	der Marienkäfer
	der Teich

4. Vymyslíš nová čojč slova?

a. **Názvy obyvatelské** = lidé, kteří někde bydlí (-an, -ák, -ec)

Prag	
Berlin	

b. **Názvy činitelské** = lidé, kteří něco dělají: (-tel, -č, -ce, -ec, -čí, -ník, -ák)

der Lehrer	
der Wächter	
der Schauspieler	

c. **Zdrobněliny** (-ek, -tko, -íček, -ička, -ík)

die Blume	
der Vogel	
der Hund	

d. **Slovesa** (-ova(t), -a(t), -i(t), -e(t), -nou(t))

schlafen	
malen	
telefonieren	

5. Vymyslíš větu, která obsahuje alespoň 2 čojč slova?

Příloha F: Pracovní list v němčině

ARBEITSBLATT Die Čojč-Sprache im Unterricht

1. Denk Dir neue deutsch-tschechische (čojč) Wörter aus!
 - a. hallo + ahoj =
 - b. danke + děkuji =
 - c. Leute + lidé =

2. Finde die Basis der zusammengesetzten Wörter, die Dir gezeigt werden!
 - a. tschechische Basis:
deutsche Basis:
 - b. tschechische Basis:
deutsche Basis:
 - c. tschechische Basis:
deutsche Basis:
 - d. tschechische Basis:
deutsche Basis:
 - e. tschechische Basis:
deutsche Basis:

3. Erkennst Du die deutschen Wörter?

[dý zone]	
[dý volke]	
[der régn]	
[der fógl]	
[dý blůme]	
[das méršvajnchen]	
[dý vele]	
[die zonenblůme]	
[dý kace]	

4. Erkennst Du die tschechischen Wörter?

[djekuju]	
[biet]	
[prosiem]	
[schpatnje]	
[wlak]	
[kotschka]	
[ptaak]	
[kwjetina]	

5. Denk Dir neue deutsch-tschechische (čojč) Wörter aus!

a. **Tschechisches Wort + (-er, -erin)**

Cheb	
Berlín	

b. **Tschechisches Wort + (-chen)**

pes	
pták	

a. **Deutsches Wort + (-tel, -č, -ce, -ec, -čí, -ník, -ák)**

der Lehrer	
der Wächter	
der Schauspieler	

b. **Deutsches Verb + (-ova(t), -i(t), -nou(t))**

schlafen	
malen	
telefonieren	

6. Schreib die folgenden Sätze auf Čojč!

Ich habe eine Katze.

Ich schlafe gern.

Ich male einen Vogel.

Příloha G: Tabulka korelací

Korrelationen

	Škola	Věk	Země (CR=1, SRN=2)	Doba učení se jazyka	Výrok č. 1: Hodiny C/JNJ má baví.	Výrok č. 2: Baví vyuka - věnuji se jazyku.	Výrok č. 3: Chybí pohyb a hry.	Výrok č. 4: Bojím se chybvat.	Výrok č. 5: Chybí mi experiment jaz/ve.	Výrok č. 6: Chci být ve výuce.	Výrok č. 7: Což ve výuce by bylo přínosnější.	Výrok č. 8: Tvorení sloví mě bavilo.	Výrok č. 9: Hra s germanis mý mě bavila víc.	Výrok č. 10: Tvorením slov poznám pravdla.	Výrok č. 11: První text je srozumitelný.	Výrok č. 12: Druhý text je srozumitelný.	Výrok č. 13: Chci divadelní aktivity ve výuce.
Škola	1	-.455**	.892**	-.441**	-.355**	-.143	-.100	.314**	.086	-.077	.012	.082	-.026	.063	.063	.169	-.060
Věk		-.455**	.672**	.143	.143	-.021	.117	-.107	-.150	.014	-.008	.054	-.168	-.066	-.314**	-.242**	.123
Země (CR=1, SRN=2)		.892**	.672**	.143	.143	.036	.258	.039	.145	.083	.036	.059	.101	.0525	.002	.017	.233
Doba učení se jazyka		-.441**	.672**	.143	.143	-.030	.158	-.059	-.072	-.011	-.003	.044	-.032	-.068	.045	.170	-.143
Výrok č. 1: Hodiny C/JNJ má baví.		-.355**	.143	.143	.143	.079	.079	.079	.079	.079	.079	.079	.079	.079	.079	.079	.079
Výrok č. 2: Baví vyuka - věnuji se jazyku.		-.143	.036	.258	.039	.145	.083	.036	.059	.101	.0525	.002	.017	.233	.045	.170	-.143
Výrok č. 3: Chybí pohyb a hry.		-.100	.314**	-.107	-.150	.014	-.008	.054	-.168	-.066	-.314**	-.242**	.123				
Výrok č. 4: Bojím se chybvat.		.314**	-.107	.340**	.340**	.340**	.340**	.340**	.340**	.340**	.340**	.340**	.340**	.340**	.340**	.340**	.340**
Výrok č. 5: Chybí mi experiment jaz/ve.		.086	.086	.086	.086	.086	.086	.086	.086	.086	.086	.086	.086	.086	.086	.086	.086
Výrok č. 6: Chci být ve výuce.		-.077	.014	-.038	-.038	-.038	-.038	-.038	-.038	-.038	-.038	-.038	-.038	-.038	-.038	-.038	-.038
Výrok č. 7: Což ve výuce by bylo přínosnější.		.012	.082	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054
Výrok č. 8: Tvorení sloví mě bavilo.		.082	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054	.054
Výrok č. 9: Hra s germanis mý mě bavila víc.		-.026	-.168	.032	-.032	-.032	-.032	-.032	-.032	-.032	-.032	-.032	-.032	-.032	-.032	-.032	-.032
Výrok č. 10: Tvorením slov poznám pravdla.		.063	.063	.063	.063	.063	.063	.063	.063	.063	.063	.063	.063	.063	.063	.063	.063
Výrok č. 11: První text je srozumitelný.		.169	.169	.169	.169	.169	.169	.169	.169	.169	.169	.169	.169	.169	.169	.169	.169
Výrok č. 12: Druhý text je srozumitelný.		-.060	-.143	.046	.046	.046	.046	.046	.046	.046	.046	.046	.046	.046	.046	.046	.046
Výrok č. 13: Chci divadelní aktivity ve výuce.		.059	.233	.164	.657	.108	.100	.826	.407	.242	.060	.422	.090	.084	.324	.740	.242

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.