

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra germanistiky

**DIDAKTICKÉ ZÁSADY J. A. KOMENSKÉHO A JEJICH
REALIZACE V SOUČASNÉ VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA**



Vypracovala: Bc. Stanislava Černá

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Dagmar Švermová

Studijní program a obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů
pro základní školy a střední školy; český jazyk — německý jazyk

Akademický rok: 2014/2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Didaktické zásady J. A. Komenského a jejich realizace v současné výuce německého jazyka* vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum:

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PaedDr. Dagmar Švermové za cenné rady, vstřícnost a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

.....

podpis

Obsah

1	ÚVOD.....	1
2	ŽIVOT A DÍLO JANA AMOSE KOMENSKÉHO	2
2.1	Komenského studium a první jazykové počiny	2
2.2	Období lešenské	3
2.3	Období elblagské (elbingské)	4
2.4	Období v Sárospataku	4
2.5	Období amsterdamské	4
3	ODKAZ JANA AMOSE KOMENSKÉHO.....	5
4	ZÁSADY A METODY J. A. KOMENSKÉHO.....	6
4.1	„Každý je vzdělavatelný.“	7
4.2	„Potřeba škol a vzdělání.“	7
4.3	„Demokratičnost pro vzdělání.“	8
4.4	„Vzdělání od útlého věku.“	8
4.5	„Vyučování v mateřském jazyce.“	9
4.6	„Od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu.“	9
4.7	„Zásada názornosti.“	10
4.8	„Člověk se má vychovávat k práci, k tělesné a estetické výchově.“	10
4.9	„Osobnost učitele – odmítá tělesné tresty, motivuje.“	11
4.10	„Spojení školy se životem.“	11
5	JOHANN FRIEDRICH HERBART	12
5.1	Herbart, Komenský a Pestalozzi	13
5.2	Herbartova polemika s Pestalozzím	14
6	JOHANN HEINRICH PESTALOZZI	15
6.1	Pestalozzi a Komenský.....	16
6.1.1	Názornost ve vyučování - Pestalozzi a Komenský	17
7	JOSEF HENDRICH	18

7.1	Didaktické zásady Josefa Hendricha.....	18
7.1.1	Princip jednoty vzdělávání a výchovy.....	19
7.1.2	Princip vědeckosti.....	19
7.1.3	Princip přiměřenosti.....	19
7.1.4	Princip systematičnosti	20
7.1.5	Princip uvědomělosti.....	20
7.1.6	Princip aktivity a samostatné činnosti žáků	20
7.1.7	Princip názornosti.....	21
7.1.8	Princip diferencovaného přístupu k žákům.....	21
7.1.9	Princip pozitivní motivace	21
8	PRINCIP AKTIVNOSTI DŘÍVE A NYNÍ	23
8.1	Komenského pojetí principu aktivity.....	24
8.2	Herbartovo pojetí principu aktivity.....	24
8.3	Pestalozziho pojetí principu aktivity.....	25
8.4	Princip aktivity v moderní pedagogice	25
9	UPLATNĚNÍ PRINCIPU AKTIVNOSTI	26
9.1	Prostředky aktivizace.....	26
9.1.1	Problémová metoda při uvádění mluvnické složky.....	27
9.1.2	Situační metoda při konverzaci	27
9.1.3	Aktualizace učiva	28
9.1.4	Využívání vizuálních, auditivních a předmětných pomůcek	28
9.1.5	Kolektivní formy práce	28
9.1.6	Jazykové hry a soutěže	29
9.1.7	Nácvik a sborový zpěv cizojazyčných písní.....	30
9.1.8	Dramatizace cizojazyčného textu	30
10	FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SPRÁVNÝ PRŮBĚH VÝUKY.....	32
11	FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SPRÁVNÝ PRŮBĚH VÝUKY CIZÍHO JAZYKA	33

12	FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VOLBU CIZÍHO JAZYKA.....	36
13	NĚMECKÝ JAZYK	38
13.1	Jazyk a jazyková komunikace	39
13.2	Další cizí jazyk	39
13.2.1	Očekávané výstupy na druhém stupni základního vzdělávání.....	39
13.2.2	Očekávané výstupy na vyšším stupni gymnázií.....	40
13.3	Společný evropský referenční rámec pro jazyky	42
14	ČINNOSTNĚ ORIENTOVANÁ VÝUKA	43
14.1	Činnostně orientované metody v rámci výuky cizího jazyka.....	44
14.1.1	ABC-metoda	44
14.1.2	Akvárium	44
14.1.3	Brainstorming.....	45
14.1.4	Brainwriting	45
14.1.5	Metoda postavená na hlavu.....	45
14.1.6	Metoda výuky na stanovištích.....	46
14.1.7	Metoda hraní rolí	46
14.2	Sborník Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům.....	47
15	PROBLÉMOVÁ VÝUKA	50
16	PROJEKTOVÁ VÝUKA	51
16.1	Definice projektové metody a projektového vyučování	51
16.2	Tradiční a projektové vyučování	53
16.2.1	Tradiční přístup	53
16.2.2	Metoda projektového vyučování	54
16.3	Typy projektů	55
16.4	Fáze projektu.....	55
17	PROJEKTY REALIZOVANÉ VE VYUČOVÁNÍ NĚMECKÉMU JAZYKU.....	57
17.1	Místo realizace	57

17.2	Cílová skupina.....	58
17.3	Návrh projektu	58
17.4	Stanovení cílů	59
17.5	Realizace a prezentace projektů	60
17.5.1	Plánování / 1. fáze	61
17.5.2	Realizace / 2. fáze.....	61
17.5.3	Prezentace / 3. fáze.....	62
17.5.4	Hodnocení / 4. fáze	63
17.5.5	Sebereflexe.....	63
18	ZÁVĚR	65
19	RESÜMEE.....	67
20	PŘÍLOHY.....	68
21	ZDROJE	69

1 ÚVOD

V úvodu své práce se budu věnovat významnému českému mysliteli, pedagogu, spisovateli, řečníku a biskupu Jednoty bratrské Janu Amosí Komenskému, který svými - na tehdejší dobu revolučními - myšlenkami změnil názírání na proces vyučování, roli učitele a žáka a na roli motivace a aktivizace, které jsou (nejen) v počáteční fázi výuky klíčové. Po stručném přehledu stěžejních myšlenek Jana Amose Komenského objasním volbu jeho osobnosti pro svou diplomovou práci.

Podstatným a zajímavým tématem je nejen jeho život, ale také definice zásad a metod, které uvedu na příkladech a navrhnu jejich využití ve vyučování německému jazyku; jedná se m. j. o zásadu názornosti, soustavnosti, postupování od jednoduchého ke složitému, od blízkého ke vzdálenému, o motivační složku vyučujícího ve výchovně-vzdělávacím procesu, o požadavek vnímání všemi smysly a o zásadu aktivního přístupu. Blíže se budu věnovat zásadě názornosti (polemice Herbartu s Pestalozzím), roli motivace (coby nezbytnému prvku ve vyučování) a zásadě aktivity - jak ji chápal Komenský ve srovnání s Herbartem nebo Pestalozzím.¹ Požadavku Komenského vnímání žáka všemi smysly vyhovuje model činnostně orientované výuky, které ve své práci také věnuji prostor. Dále se bude má diplomová práce věnovat problémové a projektové výuce. Právě na poslední zmíněnou naváže praktická část.

Praktická část se bude opírat o zkušenosti získané během výuky na Gymnáziu Christiana Dopplera, kde jsem měla možnost několik projektů realizovat. Popíši dva projekty vyhotovené v roce 2014, vyhodnotím jejich průběh i plnění cílů. Součástí práce bude i obrazový materiál, který byl pořízen při prezentaci projektu.

¹ Jana Amose Komenského, Johanna Friedricha Herbartu a Johanna Heinricha Pestalozziho jsem zvolila nejen coby reprezentanty české, německé a švýcarské pedagogiky, ale z toho důvodu, že právě jejich myšlenky byly významné pro rozvoj reformní pedagogiky - pedagogiky zaměřené na dítě, jeho výchovu a rozvoj osobnosti po stránce fyzické, sociologické i psychologické.

2 ŽIVOT A DÍLO JANA AMOSE KOMENSKÉHO

Výjimečnost J. A. Komenského úzce souvisela - kromě nadání - především s jeho všestranností, pílí, filantropií, neustálým hledáním nových cest a, navzdory mnohým nešťastným událostem, také s životním optimismem.

2.1 Komenského studium a první jazykové počiny

Jeden z nejvýznamnějších českých myslitelů, filosofů a pedagogů, Jan Amos Komenský, se narodil roku 1592. Za místo jeho narození je považován Uherský Brod nebo moravská Nivnice. Následovalo studium na gymnáziu v Přerově a později na univerzitě v Herbronu, kdy začal sestavovat frazeologický a stylistický slovník *Thesaurus Linguae Bohemicae (Poklad jazyka českého)*, který precizoval až do roku 1656 (při požáru Lešna bylo dílo ztraceno). V roce 1612 studoval na heidelberské univerzitě, aby o dva roky později vyučoval v Přerově. Během svého pedagogického působení spatřoval velké nedostatky v českých mluvnicích a, ovlivněn Ratkem, sestavil roku 1616 svou první učebnici *Grammaticae facillioris praecepta (Pravidla snazší mluvnice)*. Ještě téhož roku se stal knězem Unitas Fratrum Bohemorum a vyslovoval své první myšlenky zatím užšímu publiku.

Během několika následujících let Komenský pracoval na encyklopedickém díle *Theatrum universitatis rerum (Divadlo veškerenstva věcí)*, kde hned v úvodu poukazuje na nedostatky české kultury a uvažuje o jejich nápravě. Kromě řešení filosofických otázek se v dílech tohoto významného reformátora setkáváme s velmi silnou autobiografickou linkou (například v díle *Labyrint světa a ráj srdce*). Roku 1618 vypukla třicetiletá válka, která byla o dva roky později rozhodnuta porážkou Čechů na Bílé hoře, což Komenského velmi hořce zasáhlo a v nejedné stati se k této události vyjadřuje. Dále působil jako učitel a duchovní ve Fulneku - až do roku 1623, kdy přišel během drancování nejen o svůj dům a spisy, ale i o celou svou rodinu. Toto trauma se zčásti promítá i do jeho pozdější tvorby. Když byli nekatoličtí duchovní na příkaz císaře vyhnáni do exilu, započal Komenský práci na své *Didaktice české*, která se později stala součástí díla *Didactica magna (Didaktiky velké)*. Komenského zájem nejen o vhodné prostředky vyučování, ale také

o strukturu školství dokazují myšlenky v díle *Navržení krátké o obnovení škol v království českém*.

2.2 Období lešenská

Od roku 1628 pobýval Komenský v polském Lešně, kde sepsal několik jedinečných didaktických děl. K nejznámějším patří *Informatorium školy mateřské* a *Brána jazyků otevřená (Janua linguarum reserata)*. Toto dílo pojímal jako „semeniště všech umění a věd“. Nejenže nahradilo jeho první učebnici *Pravidla snazší mluvnice*, ale stalo se natolik úspěšným, že bylo okamžitě přeloženo do několika jazyků. K *Bráně* později Komenský napsal ještě úvodní *Předsíň dveří jazyků otevřených (Januae linguarum reseratae vestibulum)*. Oblast vzdělávání zůstala pro Komenského atraktivní i po následující léta, věnoval se jak návodům používání svých příruček ve vyučovacím procesu ve školách, tak otázkám zkvalitňování a rozšiřování vzdělání.

Naprostým zlomem v jeho tvorbě se stal překlad *Didaktiky velké* do latiny, což dalo vzniku dílu *Didactica magna*, které se později stalo součástí díla *Veškeré spisy didaktické (Opera didactica omnia)*. Komenský v tomto období upřel svou pozornost ke vševědě (pansofii). Věřil, že díky vzdělání veškerého lidstva lze dosáhnout světového míru. Svůj první pansofický počín *Předchůdce vševědy (Pansophiae prodromus)* zaslal anglickým přátelům s prosbou o názor. Netušil, že bude dílo již roku 1637 – a bez jeho vědomí - v Londýně publikováno a že vzbudí takové množství otázek. Komenský se rozhodl na otázky reagovat v díle *Conatuum pansophicorum dilucidatio*.

O rok později byl pozván do Švédska, aby reformoval školský systém, což sice odmítl, ale zájem o jeho činnost ho motivoval k překladu *Didaktiky české* a ke snaze šířit toto dílo po celé Evropě. Roku 1641 přijal pozvání parlamentu a vycestoval do Anglie, kde se spolupodílel na založení koleje učených mužů. Již o rok později obrátil svou pozornost na Francii, kde, pozván kardinálem Richelieuem, na Mersenneův popud reformoval školství. Po Richeliově smrti z projektu sešlo. V červenci Komenský potkal v Endegeestu Descarta a v srpnu nakonec přece odjel do Švédska k projednání reformy tamního školství s kancléřem Oxenstjernem.

2.3 Období elblagské (elbingské)

Rok 1642 trávil Komenský v polském Elblagu (Elbingu), kde o šest let později dokončil práce na další ze svých teoretických prací, *Nejnovější metodě jazyků* (*Methodus linguarum novissima*). Tato studie měla - po vzoru *Didaktiky* - nastítnit další otázky a sloužit tak jako teoretický základ celé řadě nových příruček, mimo jiné *Předsíni latinského jazyka* (*Vestibulum latinae linguae*) a *Poznámkám k nové vstupní gramatice* (*Annotationes super grammaticam novam janualem*).

2.4 Období v Sárospataku

Začátkem 50. let přijal Komenský pozvání Zsigmonda Rákóczyho a začal působit v Uhrách. Zabýval se jak otázkami pansofistickými, tak organizací školství. Obé nastiňuje v *Plánu sedmitřídní pansofické školy* (*Scholae pansophicae classibus septem adornandae delineatio*). Roku 1658 vydává učebnici *Orbis sensualis pictus* (Svět v obrazech), díky níž se snaží žáky neučit memorovat, ale vést ke skutečnému poznání, a to vše navíc nenásilnou formou - díky četným ilustracím. Následně se Komenský již potřetí vrací do polského Lešna, avšak o dva roky později zde kvůli požáru přichází o některé ze svých cenných spisů, a to včetně Thesauru.

2.5 Období amsterdamské

Poslední z Komenského zastávek je Holandsko, kam se roku 1656 uchýlil. Přestože stále podnikal cesty za účelem osvětlovat své pansofické texty Královské vědecké společnosti (například do Řezna nebo Londýna), je to právě Amsterdam, kde v říjnu roku 1670 umírá.

Jsou osobnosti, které zemřou a lidé na ně vzpomínají sice jako na poplatné své době, ale současnosti již nicneříkající. V případě Jana Amose Komenského tomu tak není – tím, že je jeho odkaz platný dodnes a stále se utvrzujeme, jak nadčasový byl, se od této skupiny osobností jednoznačně distancuje. O aktuálnosti Komenského odkazu pojednává také studie J. Hábla (viz kapitola Odkaz Jana Amose Komenského).

3 ODKAZ JANA AMOSE KOMENSKÉHO

Při volbě tématu pro svou diplomovou práci jsem si byla jista tím, že bych se myšlenkám tohoto významného myslitele ráda věnovala. Jsou natolik nadčasové, že je k nim - navzdory tomu, že se formulují stále nové metody a cíle ve výuce - stále odkazováno. Začala jsem se tedy zajímat, jak je na osobnost J. A. Komenského nahlíženo dnes. Překvapivých poznatků se ve své diplomové práci *J. A. Komenský pohledem současného českého učitele* dočkal N. Rybář. Ačkoli podle jeho zkoumání čeští učitelé osobnost tohoto významného myslitele znají, často nepoužívají jeho zásady v praxi (ač se mnohdy domnívají, že tak činí). Komenského nejznámější zásadou je dle šetření na základě dotazování různých vyučujících na MŠ, ZŠ i SŠ zásada názornosti (jak se také očekávalo). Velmi uspokojujícím výsledkem vyústilo dotazníkové šetření týkající se hlavních životních událostí tohoto významného myslitele a jejich znalost na straně českých učitelů základních a středních škol (učitelé mateřských škol bohužel takovou znalostí nedisponovali, 27 % neznalo Komenského místo narození).

Tezi, že je Komenského obraz stále živý, deklaruje i studie J. Hábla s názvem *Komenský časový a nadčasový*, ve které Hábl tvrdí, že „moderní interpretace měla tendenci učinit z Komenského v podstatě moderního myslitele. Prezentovala jej především jako didaktika a velkého učitele národů.“² Otázkou, kterou si Hábl v úvodu pokládá, není ale pouze význam působení Jana Amose v dobách minulých, nýbrž také aktuálnost jeho odkazu. Jsou pro nás myšlenky této významné osobnosti stále přínosné a využitelné pro praxi? Hábl tvrdí, že tomu tak skutečně je a v závěru své studie se odvolává na citát F. X. Šaldy, který o Komenském prohlásil, že je „velký muž, který podivně zároveň předběhl svou dobu, i pozdil se za ní“³.

² HÁBL, J. Komenský časový a nadčasový: problém takzvané aktuálnosti Komenského odkazu. [online]. 2015.

³ tamtéž

„Naše ubohé tělo je omezeno uzoučkými mezemi; hlas se šíří málo šíře, zrak je omezen pouze výškou nebes; myslí nelze stanovit hranici ani na nebi, ani mimo nebe.“⁴

4 ZÁSADY A METODY J. A. KOMENSKÉHO

Jan Amos Komenský definoval ve svých dílech myšlenky, díky nimž by se školství mohlo ubírat lepší cestou. Palacký dokonce jeho *Didaktiku* řadí k dílům, která jsou „skladové pravdy nepřebnaní“. *Brána* si získala uznání ještě větší. Komenský věděl, že se jedná o návrhy pokrokové a obával se, zda budou vůbec kdy kladně přijaty. Z tohoto důvodu předchází samotnému výčtu myšlenek nejprve oslovení čtenářů s prosbou o shovívavost a „otevřenou mysl“. Myšlenky a požadavky, které J. A. Komenský formuloval, jsou:

1. Každý je vzdělávatelný.
2. Potřeba škol a vzdělání.
3. Demokratičnost pro vzdělání (pro bohaté i chudé).
4. Vzdělání od útlého věku.
5. Vyučování v mateřském jazyce.
6. Postupovat od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu.
7. Zásada názornosti.
8. Člověk se má vychovávat k práci, k tělesné a estetické výchově.
9. Osobnost učitele – odmítá tělesné tresty, motivuje.
10. Spojení školy se životem.

V následujících bodech teze rozvedu také ve vztahu k vyučování německému jazyku.

⁴ KOMENSKÝ (1948), s. 50.

4.1 „Každý je vzdělavatelny.“

Není vhodné určovat, kdo má být vzděláván. Užíváním vhodných metod a zásad je možné vzdělat každého (za podmínky, že se studiu sám nebrání). „Vštipena je člověku také touha po vědění, a k práci nejen odhodlanost, nýbrž i touha po ní. To se objevuje hned na počátku dětského věku a provází nás po celý život. Neboť kdo netouží vždy něco nového slyšet, vidět a něčím novým se zabývat?“⁵ Zde spatřujeme v Komenského přístupu optimismus. Nepředpokládá totiž, že by žáci neměli o studium zájem, jen je důležité, aby „vše, čemu se mají učit, budiž jim předloženo a vyloženo tak jasně, aby to měli před sebou tak jako svých pět prstů.“⁶ Právě tímto způsobem lze totiž žákovu pozornost udržet. Přílišné kladení překážek žákovu disciplínu jen zbytečně pokouší.

V souvislosti s motivací v počáteční fázi vyučování německému jazyku jsem se setkala s pojmem „jazyková animace“. Jedná se o metodu, která si klade za cíl přiblížit základy cizího jazyka a odbourání ostychu z jeho užívání, obojí zábavnou formou. Jako velmi vhodné se mi pro výuku na gymnáziu jeví používání germanismů a internacionalismů, propojování obou jazykových systémů.

4.2 „Potřeba škol a vzdělání.“

Právě vzdělávání národa je cestou k lepšímu žití. Myšlenka, že je potřeba škol v každém městě a vzdělání každého dítěte, byla na svou dobu revoluční. V Komenského době totiž bylo samozřejmostí, že mohly být vzdělávány jen děti z bohatých rodin, kdy vyučování nabývalo individuálního charakteru - soukromí učitelé docházeli za žáky.

Dnešní situace je taková, že výuka probíhá standardně ve školách a žáci libovolně navštěvují (nejen) jazykové kurzy, popř. mají domluvena individuální doučování. Srovnání těchto způsobů vyučování je velmi zajímavé a vydalo by na samostatnou práci. Osobně vyučuji na gymnáziu, v jazykové škole i soukromě a každá z forem má mnoho výhod i nevýhod. Kde má učitel více prostoru pracovat s žákem individuálně, postrádá možnost nácviku dialogu ve skupině. Naopak

⁵ KOMENSKÝ (1948), s. 51.

⁶ KOMENSKÝ (1948), s. 123.

ve třídě nemá možnost přistupovat ke každému žáku jednotlivě a rychleji tedy postupovat od známého k neznámému.

4.3 „Demokratičnost pro vzdělání.“

Hmotné statky by v žádném případě neměly být rozhodujícími ukazateli na cestě ke vzdělání, protože základní vzdělání by mělo být umožněno bez výjimky každému.

V souvislosti s cizojazyčným vyučováním nelze opomenout výměnné pobyty nebo jazykové kurzy v zahraničí, které jsou bezesporu velmi cenným pomocníkem při osvojování slovní zásoby cílového jazyka, interkulturního povědomí a při gramatické automatizaci. Dnes již kooperuje množství česko-německých projektů, které podobné možnosti finančně zaštiťují. Na gymnáziu mám osobní zkušenost s programem Euroregio, na vysoké škole pak s programem Erasmus.

4.4 „Vzdělání od útlého věku.“

Komenský navrhuje, aby výuka začala již v předškolním věku doma, učiteli necht' jsou rodičové. Sidibe⁷ publikovala článek *Odkaz díla Jana Amose Komenského a výukové metody rolových her a simulací*, ve kterém poukazuje na fakt, že metody, které dnes v těchto hrách akcentují, mají prvopočátek v myšlenkách J. A. Komenského, který např. v *Didaktice analytické* praví: „Hry obzvláště lidskou povahu těší (především v mladých letech)“⁸.

Vhodné je začít s výukou brzy, neboť „všecko, co se rodí, má tu vlastnost, že se dá ohýbat a formovat snáze, dokud je to útlé, kdežto zatvrdlé vypovídá poslušnost. Vosk se za měkka dává utvářet a znova zase přetvářet; ztuhlý bys spíše rozdrobil.“⁹ Také učení se cizímu jazyku je vhodné co nejdříve, dokud ještě probíhá víceméně spontánně. Názory na vhodnost bilingvní výchovy v rodinách se sice různí, ale je pravda, že znalost cizího jazyka na úrovni rodilého mluvčího je dnes velkou výhodou.

⁷ SIDIBE (2012), s. 57-63.

⁸ tamtéž

⁹ KOMENSKÝ (1948), s. 63.

4.5 „Vyučování v mateřském jazyce.“

Je nezbytné, aby se žák v učivu orientoval a nebyly mu kladeny překážky hned v úvodu snažení. Dříve se děti učily složité větné konstrukce v latině, nebylo tedy výjimkou, že textu nerozuměli a jen memorovali. Žák i učitel by také měli užívat téhož jazyka, všechny výklady se mají realizovat ve známém jazyce, stejně tak i mluvnice a slovníky cizího jazyka mají vycházet z jazyka mateřského. Studium má být uspořádáno ve stupních, ale žák by se měl učit nejprve rozumět, psát a teprve posléze mluvit.

Ve studiu cizího jazyka je nejprve je nutno užívat slova domácí a až posléze latinská nebo slova jiného jazykového kódu. Jako první se procvičují smysly, dále paměť, porozumění a až poté soudnost.

4.6 „Od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu.“

Ve výuce cizích jazyků je pro její zvládnutí základním předpokladem bezproblémové užívání jazyka mateřského, následně osvojení slovní zásoby cílového jazyka a až posléze učení se gramatickým jevům. Je zapotřebí postupovat od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitému. „Každý jazyk, každé vědění a umění se bude podávat nejprve ve zcela jednoduchých základech, aby byl pochopen celkový jeho obraz, za druhé úplněji skrze pravidla a příklady, za třetí úplnými soustavami s připojenými nepravidelnostmi, konečně skrze komentáře, avšak pouze je-li jich třeba.“¹⁰ Není možné některé kroky ve výuce jazyka přeskakovat, vždyť podle Komenského ani „příroda se neukvapuje, nýbrž kráčí zvolna kupředu. Neboť pták neklade vejce ani do ohně, aby se mláďata vylíhla rychle, nýbrž zahřívá je zcela zvolna přirozenou teplotou.“¹¹

Při studiu německého jazyka by měla být zprvu uplatňována audioorální metoda, poslech a jednoduchý ústní projev, založený především na imitaci. Při všem je důležitá vytrvalost: „Když příroda začne, nepřestane, dokud nedokoná dílo.

¹⁰ KOMENSKÝ (1948), s. 105.

¹¹ KOMENSKÝ (1948), s. 121.

Taktéž malíř, když začne tvořit obraz, poslouží si nejlépe, když bude pracovat nepřetržitě. Neboť tak se barvy vespolek srovnávají a drží pevněji.“¹²

4.7 „Zásada názornosti.“

Komenský tvrdí, že učení s asistencí názorných pomůcek je nejen zábavnější, ale také mnohem efektivnější. S žáky lze pracovat při výuce německého jazyka na tvorbě projektů, které jim mohou nadále sloužit jako výukové materiály. Na gymnáziu jsem zrealizovala projektovou výuku s tématem „Der menschliche Körper“, jejímž výstupem byl plakát s popisem jednotlivých částí lidského těla, který v učebně visel celý školní rok a s jehož pomocí si žáci slovní zásobu tohoto tematického celku zautomatizovali.

V projektu jazykové animace se často využívá k osvojování slovní zásoby reálných předmětů. Vhodné je začít s takovými předměty, které zní podobně v češtině i němčině (brýle-Brille, čokoláda-Tschokolade atd.) a postupem času zařazovat slova zcela odlišná.

4.8 „Člověk se má vychovávat k práci, k tělesné a estetické výchově.“

Současně by měla při výuce probíhat nejen aktivizace mysli, ale také jazykových a motorických schopností. Veselá ve své stati Komenského koncepcí obsahu vzdělání a dnešek akcentuje Komenského myšlenku, že „je zapotřebí u člověka rozvíjet mysl (mens), jazyk (lingua) a ruku (manus), (...) rozvoj mysli se projevuje potom v rozumnosti člověka, rozvoj jazyka v jeho řeči a rozvoj ruky v jeho práci; čili v ratio, oratio, operatio.“¹³ Při kterémkoli výkladu se má dbát o to, „aby to všechno v nich snáze utkvělo, ať se přibírají smysly, kterékoli možno. Například sluch se zrakem, jazyk s rukou buďtež ustavičně spojovány. Má se tedy nejen vyprávět, co mají vědět, aby to vnímali sluchem, nýbrž má se to i malovat, aby se to vštěpovalo i zrakem.“¹⁴ Ráda zařazuji k osvojení slovní zásoby lekce „der menschliche Körper“ pracovní list s obrázkem, kam žáci slovíčka vpisují.

¹² KOMENSKÝ (1948), s. 111.

¹³ VESELÁ, Z. Komenského koncepcí obsahu vzdělání a dnešek. [online]. 2015.

¹⁴ KOMENSKÝ (1948), s. 123.

Při osvojování gramatických pravidel ve výuce německého jazyka je vhodné si vést grafický záznam, protože pouhým sluchem se těžko docílí systematizace jazykového systému.

4.9 „Osobnost učitele – odmítá tělesné tresty, motivuje.“

Učitel má žáky inspirovat, motivovat k dalšímu studiu. Neměl by vyžadovat memorování, fyzicky trestat nebo vyhrožovat, ale snažit se látku atraktivně přibližovat různými způsoby tak, aby došlo k jejímu osvojení. „Naší didaktiky začátkem i koncem budiž: hledati a nalézati způsob, podle něhož by vyučující učili méně, ti však, kdo učí, naučili se více, podle něhož by školy méně shonu, nechuti a marné práce, avšak více klidu, potěšení a pevného výsledku.“¹⁵ Učitelé by měli mít na mysli, že není potřeba člověka přeučovat, ale jen „rozvíjet a vybavovat to, co má v sobě samém zavinitého, a ukazovat, co je která věc.“¹⁶ Má-li dojít ke změně, musí být připravené knihy a všechny pomůcky, dříve má být v centru pozornosti poznání a až posléze jazyk, kterému není učeno z učebnice, ale od vhodných spisovatelů, nejprve byly uváděny příklady a až poté pravidla.¹⁷

4.10 „Spojení školy se životem.“

„Komenský vyžadoval, aby výuka probíhala tehdy, je-li doprovázena afektivní motivací na straně studujících. Proto český myslitel zdůrazňoval, že je potřeba vzbudit u studujících zájem, který je podmínkou pro zdárný průběh výukového procesu.“¹⁸ Učitel by ale neměl být hnacím motorem ve vyučování, měl by pouze dohlížet na jeho správný průběh. Měl by být vzorem pro studující, kteří sami o látku jeví zájem. Komenský zdůrazňoval, že „naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“ K ničemu ale učitel nemůže žáka nutit, protože „lidská přirozenost je svobodná, miluje činnost z vlastní vůle a děsí se nucení.“¹⁹ A jak Komenský ve svém díle *Didaktika analytická* trefně radí učitelům: „Nechuti, nejpatrnějšího jedu učení, se musíš střežiti s nejvyšším úsilím.“²⁰

¹⁵ KOMENSKÝ (1948), s. 16.

¹⁶ KOMENSKÝ (1948), s. 50.

¹⁷ KOMENSKÝ (1948), s. 104.

¹⁸ SIDIBE (2012), s. 57-63.

¹⁹ tamtéž

²⁰ KOMENSKÝ (1964), s. 57.

5 JOHANN FRIEDRICH HERBART

Tento významný německý psycholog, filosof, didaktik a podle mnohých zakladatel pedagogiky (jejíž nedílnou součástí je podle něj filosofie a psychologie)²¹, se právem řadí (společně s Komenským a Pestalozzím) ke světově známým myslitelům, snažícím se zefektivnit proces vyučování. Po studiu na univerzitě v Jeně působil jako vychovatel v Bernu, kde se začal seznamovat s hlavními Pestalozziovými tezemi, oceňoval především všestrannost při vyučování. Sám Herbart ale trval na dodržování učebních osnov, aby žáci nebyli rozptylováni a měli jasný cíl. Ve vyučovacím procesu stanovil stadia: Prvním stupněm byla Jasnost (učitel žákům vyloží novou látku), druhým Asociace (rozhovor žáků s učitelem), třetím Systém (třídění nových poznatků, pravidla) a posledním Metoda (procvičování nové látky). Herbartovy zásady byly aplikovány v mnohých německy mluvících zemích i v USA, ale bohužel se po jeho smrti natolik vzdálily původnímu cíli, že už je dnes pojem „herbatismus“ chápán veskrze pejorativně. Od původního konceptu se liší především opomíjením důrazu na individuální přístup, přílišným lpěním na bezvýhradné poslušnosti žáků a tělesných trestech.

Žák je u Herbartu chápán jako aktivní, ale v jiném slova smyslu než například u Komenského. Herbart chápe aktivní přístup žáka i jeho myšlenkové operace ve smyslu vnitřní imaginace (tedy žakových představ). Tento proces, kdy žák informace zpracovává na základě představ, se blíží požadavku Komenského zásady názornosti ve vyučování. Viditelným důkazem o žakově aktivním zapojení se do výuky je pak dialog, probíhající ve výše zmíněném druhém stupni (Asociaci). Předpokladem pro úspěšnou interakci je alespoň základní orientace žáka v problematice a aktivní zapojení se do dialogu s pedagogem. V čem se Herbart od Komenského i Pestalozziho značně liší, je míra aktivního přístupu žáka a učitele v rámci vyučovacího procesu (kapitola Herbart, Komenský a Pestalozzi).

²¹ „Herbart sám se pokoušel dát pedagogice vědecké základy a jako takovou ji vyčlenit jako samostatnou vědu. Tvrdí že pedagogika musí vycházet ze dvou jiných věd: z psychologie a filozofie – etiky. Filozofie dává pedagogice cíle (říká, k čemu by měla edukace vést, směřovat) a psychologie poskytuje prostředky a metody, jak k tomu dospět.“ Dostupné z: <http://tvormeskolu.webnode.cz/products/cas-stroju-a-vedy-pestalozzi-a-herbart>

5.1 Herbart, Komenský a Pestalozzi

Herbart byl Komenskému a Pestalozzimu v mnohém velmi blízko. Čím se bezpochyby Herbart od dvou výše zmíněných liší, je názor na míru zapojení učitele ve výuce. Herbart předložil učitelům určité schéma, jak má vyučovací proces probíhat. Hlavní důraz je přikládán aktivní roli učitele, nikoli žáků (jak požadují Komenský a Pestalozzi). I v Herbartově citátu „nuda je smrtelný hřích učitele“²² vnímáme ústřední roli učitele ve vyučování.

Vyučovací proces by podle Herbartu měl být zahájen učitelovým výkladem nové látky za pomoci názorných pomůcek. Žák podněty přijímá, myšlenkově zpracovává ve své mysli (1. stupeň: Jasnost). V další fázi je žák schopen informaci začlenit k ostatním a vést o ní diskusi (2. stupeň: Asociace). Aby ale nová látka byla pojata bezvýhradně, je potřeba ji zobecnit a chápat v souvislostech (3. stupeň: Systém). V případě, že jsou žáci schopni dané poznatky využívat v praxi, dosáhli nejvyššího stupně (4. stupeň: Metoda).

Stejně jako Komenský se i Herbart zamýšlí nad důležitostí vnitřní imaginace žáka, když tvrdí, že „základem poznání je představa. Jedinec si již od mala osvojuje různé představy o světě. Úkolem vyučování je rozšířit množství představ, obohatit je o další pojmy a vytvořit v hlavě dovednost tyto pojmy třídit (analýza/syntéza).“²³ Vyučování by tedy mělo být názorné. Opět je ale záhodno připomenout, že k imaginaci přichází žák až na popud učitele, který zastává ve vyučovacím procesu podle Herbartu ústřední roli.

Herbart zmiňuje i úzký vztah mezi kázní a motivací. Právě plánovaným vzbuzováním zájmu o tematiku, která je pro žáka atraktivní, lze dobu žákovy ukázněného soustředění prodloužit. Dalším motivačním prostředkem je podle Herbartu využívání odměn a trestů²⁴. V čem spolu ale Komenský a Herbart

²² Citáty slavných osobností: *Johann Friedrich Herbart*. [online]. 2015.

²³ Tvořme školu společně. *Čas strojů a vědy*. [online]. 2015.

²⁴ Fyzické tresty byly dříve běžným motivačním prvkem, proto dnes mnoho učitelů s Herbartovým i Komenským pojetím trestů nesouhlasí. Nutno podotknout, že se situace ve školách (a společnosti) výrazně změnila, co bylo běžné dříve, může dnes působit jako nevhodné.

souhlasili, byl počátek vyučování již v rodině. Herbart se nechal slyšet, že „vychovávání je věc rodinná. Z rodiny vychází a do ní se zpravidla vrací.“²⁵

5.2 Herbartova polemika s Pestalozzím

Renate Hinz²⁶ deklaruje, že „se Johann Friedrich Herbart intenzivně rozchází s Pestalozziho pedagogikou a obzvláště s jeho dílem *Jak Gertruda učí své děti*. Herbart hodnotí Pestalozziho metodu vcelku pozitivně. (...) Roku 1803 se Herbart obrací na autora s devíti dotazy na praktické prosazení ve výuce, které Pestalozzi téhož roku zodpovídá. Právě rozdílná pojetí Pestalozziho a Herbarta odrážejí podle Hinz zásadní dichotomii požadavku na formu vzdělávání raného devatenáctého století - na jedné straně národně-vzdělávací koncept, na druhé objevování vlastní identity občanů skrze vzdělávání se. Tedy inovace státní reformy školství na jedné straně, četné soukromé iniciativy v oblasti vzdělávání na straně druhé.“²⁷

²⁵ Výroky slavných. Vychovávání je věc rodinná – z rodiny vychází a do rodiny se vrací. [online]. 2015.

²⁶ HINZ, R. Herbart über Pestalozzis „ABC der Anschauung“. [online]. 2015.

²⁷ Přeložila Stanislava Černá

„Příklady nám dávají radost, příkazy nikdy.“²⁸

6 JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

Výjimečnost osobnosti Johanna Heinricha Pestalozziho spatřujeme především skrze jeho práci se sirotky (učil je číst a psát, vzdělával je). Své myšlenky shrnul v díle *Jak Gertruda učí své děti*, pro které čerpal náměty z chudobinců (Neuhof, Stans) a ústavů (Burgdorf, Yverdon). Je považován za zakladatele moderní pedagogiky, přičemž nevycházel z učebních osnov a žáky nerozděloval do tříd podle věku. Za vhodnější považoval výuku mladších žáků staršími, práci ve skupinách, počátek projektové nebo tzv. problémově orientované výuky.

Tento švýcarský pedagog, filosof, reformátor a filantrop byl nejen teoretický hlasatel, ale i praktik - vychoval několik dětí a pro tyto účely založil sirotčince, které jim měly poskytnout základní jistoty a ušetřit je tak žebrání. Ve svém učení vychází Pestalozzi z myšlenek Rousseaua, který tvrdil, že prostředí venkova je vhodné pro rozvíjení dovedností. Rozchází se s ním ale například v tezi, že je člověk od narození dobrým a není potřeba ho vychovávat. Věří, že díky výchově člověk (na rozdíl od zvířete) přemýšlí, je nezávislý a vyspělý po stránce fyzické i psychické.

Pestalozziánská pedagogika se nově zaměřovala na děti chudé (podobné snahy měli již například Basedov nebo Campe, ale pro své filantropické úmysly si vybírali děti z vyšších vrstev). Pestalozzi tvrdil, že bída vždy pramení ze zaostalosti a nedostatečné výchovy; je podle něj zapotřebí vzdělávat jedince po stránce intelektuální, náboženské i manuální. I v tomto ohledu byl zřejmě ovlivněn myšlenkami J. A. Komenského.

„Komenský a Pestalozzi jsou bráni za autoritativní svědky, jak od časného věku cvičiti mládež: »Protož první a preveliký, na němž všecko skoro záleží, prospěch jest, hned z maličkosti dítě k dobrým pováhám a obyčejům věsti. Jak patrno Kniha matek vykonala také i u nás své dílo (Posel z Budče III, str. 6).“²⁹

²⁸ Výroky slavných. Příklady nám dávají radost, příkazy nikdy. [online]. 2015.

²⁹ STRNAD (1958), s. 481.

6.1 Pestalozzi a Komenský

J. H. Pestalozzi a J. A. Komenský bývají spolu velmi často srovnáváni - a to nejen proto, že na sebe jejich myšlenky (byť někdy nepřímou) odkazují, ale především díky jejich velkému přínosu moderní pedagogice. Vyskočil tvrdí, že „Pestalozzi svým zájmem o rozvoj rozumových i jazykových schopností, jakož i hojnými pozorováními dětského života stojí u počátků pedopsychologických studií, jejichž byl nepřímým zakladatelem.“³⁰ Základy Pestalozziho pedagogiky spočívaly v elementárním vzdělávání a názornému vyučování, kdy má výuka i výchova³¹ vycházet z poznatků získaných pozorováními. Nepřikládal ale dostatečný význam osobnosti učitele (v čemž se výrazně rozchází s Komenským).

Slaměník obě osobnosti charakterizuje následovně: „Komenský je muž rozumu, jenž v pravém poznání hledá cíl učební. Řeč jeho jest klidná a jasná; myšlenky své podává objektivně, ve vzorném pořádku a postupu. Pestalozzi jest však muž citu, jemuž poznání, kterého nabyl při vyučování, jest však toliko prostředkem k vytknutému účelu: šlechtiti člověka.“³²

Na Slaměníka navazuje Kádner, který si všímá „didaktických znaků pestalozziánské didaktiky elementární a jejího vztahu ke Komenského pojetí názorného vyučování. Uvádí monografie, jež vyšly v Německu do první světové války o poměru Komenského pedagogiky k Pestalozziovu úsilí o lidové vzdělání. Kádner zařazuje Pestalozziho k vrcholům německé pedagogiky.“³³

Mrazík porovnával dílo Komenského s Pestalozziovým a konstatoval, že se jejich myšlenky ve všech hlavních pedagogických zásadách shodují. Pestalozzi Komenského doplňuje, jedinečnost Pestalozziova počínání spatřuje Mrazík především v otázce sociální. Pestalozzi se domnívá, že by mělo být každému dítěti umožněno studovat, přičemž se (stejně jako Komenský) zamýšlí nad jeho aktivním

³⁰ STRNAD (1958), s. 486.

³¹ Herbart začal užívat pojem „výchovné vyučování“, což je požadavek spojení mravní složky se složkou poznávací v rámci celého procesu vyučování, protože jinak je dle něj neúplný.

³² STRNAD (1958), s. 483.

³³ STRNAD (1958), s. 486.

přístupem ke vzdělání. Žák by měl vyvíjet snahu, být zvědavý a prahnou po vědění. Na učiteli je, aby jeho zájem stále podněcoval rozličnými otázkami.

6.1.1 Názornost ve vyučování - Pestalozzi a Komenský

Jan Amos Komenský, učitel národů, byl v hlásání a realizaci svých myšlenek první. Byl inspirativní pro celou řadu pozdějších pedagogů, kteří se jím více či méně nechali ovlivnit. Při srovnávání zásad a metod Jana Amose Komenského s dalšími (jako jsou Herbart nebo Pestalozzi), je nutné vždy brát v potaz dobový kontext. Pro Jana Amose Komenského byly podmínky v mnohém ztíženy. Urbánek tvrdí, že se Pestalozzi řadí „k nejvýznamnějším hlasatelům názornosti ve vyučování, i když postupuje jinak než J. A. Komenský. Na rozdíl od svých předchůdců se Pestalozzi zaměřil na základní vzdělávání. Například Komenského návrh na všeobecně povinnou šestiletou školu s vyučovacím jazykem mateřským byl v jeho době neuskutečnitelný, Komenský se mohl věnovat jen škole latinské. Pestalozzi však už žil v době, která počala přát požadavku všeobecného vzdělání a zrovnoprávnění poddaného lidu.“³⁴

Bräuner³⁵ srovnává pojetí názorného vyučování u Pestalozziho a Komenského. Ačkoli Pestalozzi podle Bräunera Komenského neznal³⁶, v mnohém se s ním shoduje – konkrétně v postupování od jednoduššího ke složitějšímu, známého k neznámému. Spojuje je také snaha o vytvoření jednotné metody³⁷, podle které mohlo být vyučováno všemu. Pestalozzi se od Komenského liší hlavně v akcentaci rozumové složky v procesu poznání. V čem se plně shodují, je aktivní přístup žáka k výchovně-vzdělávacímu procesu.

³⁴ URBÁNEK, V. Teologické texty. [online]. 2015.

³⁵ BRÄUNER (1956), s. 17.

³⁶ Názory, zda se Pestalozzi s Komenským znali, se různí. Petr Durdík (a nejen on) tvrdí, že Pestalozziho myšlenky nejsou původní a vycházejí z myšlenek J. A. Komenského.

³⁷ DURDÍK (1888), s. 26.

7 JOSEF HENDRICH ³⁸

Významný filolog, bývalý předseda Mezinárodní federace učitelů živých jazyků a pedagog Josef Hendrich formuloval své didaktické zásady. Jak ale sám přiznává, vychází z Komenského pojetí výuky a principů. Právě to bylo pro volbu Hendricha a jeho zásad pro mou diplomovou práci určující, svůj zájem o Komenského osobnost i dílo neskrýval- nezřídka při formulaci zásad Komenského myšlenky cituje a nadále rozvádí.

Mylně bývají podle Hendricha v rámci vyučovacího procesu zohledňovány jen tři základní faktory: učitel, učivo a žák. Důležité je si ale uvědomit, že taková marginalizace zapříčiní přehlížení individuality žáka, jeho odlišností od ostatních, ale také mnohé faktory ovlivňující výchovně vzdělávací proces. Mezi další faktory je podle Hendricha nutno řadit také cíl výuky, organizační podmínky výuky, materiální podmínky výuky a vyučovací metody. Cizí jazyky jsou řazeny k obtížným předmětům a je velmi důležité zajistit žákům motivaci především v úvodní fázi výuky. Hendrich zastává názor, že – i když má při vyučování vedoucí roli učitel – je jádrem celého vyučovacího procesu sám žák a učební činnost. Právě v této myšlence se rozchází s Herbartem a ztotožňuje s Komenským.

7.1 *Didaktické zásady Josefa Hendricha*

Z Hendrichových myšlenek si uvedeme ty pro výuku cizího jazyka nejdůležitější a dále je rozvedeme pro potřeby výuky německého jazyka. „Rozlišujeme tzv. klasické vyučovací zásady, které jsou již uváděny Komenským, a moderní vyučovací zásady, které zdůraznila moderní didaktika až v době nedávné. Pedagogika hovoří ovšem současně o „výchovných vyučování“, které má rozvíjet morální, estetické, pracovní a další vlastnosti a postoje, světonázorově přístupy, volní a charakterové vlastnosti apod. Proto je žádoucí respektovat ve vyučování vedle vyučovacích zásad také zásady výchovné.“³⁹

³⁸ HENDRICH (1988), s. 77-81.

³⁹ MOJŽÍŠEK (1975), s. 29.

7.1.1 Princip jednoty vzdělávání a výchovy

Zásada jednoty vzdělání a výchovy úzce souvisí se základními cíli cizojazyčné výuky (komunikativním, vzdělávacím a výchovným). Aby vyučování nabylo celistvosti, je potřeba žáky nejen vzdělávat (ve smyslu zprostředkovávat jim informace), ale i vychovávat, k čemuž nám pomáhají vhodně zvolené texty nebo diskuse. V cizojazyčné výuce můžeme využívat texty k nastínění multikulturních otázek. Nabízelo by se například téma „Berlin“, v jehož rámci by se studenti dozvěděli nejen o městě, ale také o národnostních menšinách, jejich odlišnostech a soužití.

7.1.2 Princip vědeckosti

Je nezbytné, aby veškeré informace, které jsou žákovi poskytnuty (a to ať učitelem, či skrze studijní materiál), byly aktuální a odpovídaly současným poznatkům. Zvláště v oblasti jazykové často dochází ke kodifikaci nových výrazů nebo k zastarávání jiných. Nejinak je tomu i v oblasti reálií. Goethe institut, stejně tak jako nakladatelství Klett nebo Fraus, se snaží učitele německého jazyka motivovat zasíláním článků s aktuální tematikou, které mohou být ve výuce použity. Některá nakladatelství problematiku zastarávání informací řeší tvorbou webových stránek, kam aktuální texty umisťují. Je pak na učitelích, nakolik materiály ve výuce využijí.

7.1.3 Princip přiměřenosti

Princip přiměřenosti by měl být zásadní pro všechny učitele i autory učebnic. Učitel by měl novou látku vykládat promyšleně, srozumitelně a strukturovaně. Podle Šubina by měla být cvičení organizována tak, aby je průměrný žák provedl téměř bez chyb. Žáci si od počátku osvojují fonetické jevy prakticky, k čemuž slouží imitace správné výslovnosti učitele nebo nahrávky. Nejprve je vyžadovaná schopnost používat ty základní (výslovnost skupin hlásek *ei*, *eu*, *ie* atp.), seznamuje se (kromě jiného) s vokalickým *r* nebo jiným typem redukce a až později si osvojuje všechna výslovnostní pravidla teoreticky, aby je užíval vědomě, nikoli intuitivně nebo nápodobou.

7.1.4 Princip systematickosti

Žák by měl vedle dovednosti aktivně používat jazyk také získat představu o jeho strukturách. Je zapotřebí, aby byl schopen uvažovat komplexně a uvádět jednotlivé jazykové jevy do souvislostí, aby přemýšlel nad zákonitostmi a neizoloval jeden od druhého. Zde hraje opět velmi významnou roli učitel, který by měl učivo systematicky uspořádat a jednotlivé hodiny logicky propojovat. Kromě funkce vzdělávací zde je dosaženo i výchovy žáka tím, že se vede k systematické práci.

Studium jazyka vyžaduje ovládnutí dovedností perceptivních i produktivních, žák by měl systematicky obohacovat svoji cizojazyčnou slovní zásobu, osvojovat si gramatickou strukturu cílového jazyka, měl by umět zpracovat informace poslechem či četbou a následně na ně reagovat, a to ústně i bez užití slov (například vizuálně objasnit význam slova). Množství procesů si vyžaduje systematickou výuku, kde nebude zanedbávána žádná z činností.

7.1.5 Princip uvědomělosti

V opozici k procesu mechanického drilu stojí zásada, která vyžaduje pochopení učiva (nikoli omezení se na pouhé memorování) a „pochopení analogií i rozdílů mezi jevy, a to (např. er kam – er ist gekommen).“⁴⁰

Žák by neměl zabíhat do detailů, ale mít o systému cílového jazyka představu, která mu usnadní jeho osvojování. Jednotlivé jevy může pak propojovat a snáze aplikovat.

7.1.6 Princip aktivity a samostatné činnosti žáků

Tento pokrokový požadavek vyslovil již Komenský. „Aktivita žáků by se měla uplatňovat v celém procesu vyučování cizímu jazyku, tj. při prezentaci učiva, při jeho procvičování i opakování.“⁴¹ Věřil, že je každý vzdělavatelny, ale to ovšem za předpokladu, že má o studium zájem.

⁴⁰ HENDRICH (1988), s. 78.

⁴¹ tamtéž

I v dnešní době je téma aktivizace žáků velmi diskutované. V případě, že se učitel podaří žáka namotivovat, je proces osvojování si i složitější látky snazší. Žák by se měl zapojovat z vlastního zájmu, nikoli kvůli známám nebo učitelovu očekávání.

O. Hruška žádal, abychom „nezvykali žáka stále na cizí pomoc“⁴². Samostatnost by měla vycházet od žáka samotného, neměla by být vynucována učitelem ani nikým jiným. Učitel ale musí předem připravit materiály, promyslet metody a postupy, čímž žákovi další proces osvojování látky usnadní.

7.1.7 Princip názornosti

Hendrich navazuje na myšlenky J. A. Komenského, který rozlišoval názornost jazykovou a nejazykovou. Názornost můžeme v rámci jazykové výchovy dělit na auditivní, vizuální, artikulačně motorickou, grafomotorickou aj. Auditivní názornost umožňuje žákovi na základě autentických projevů rodilých mluvčích vnímat zvukovou stránku jazyka. Vizuální názornost se uplatňuje při práci s cizojazyčnými texty, kdy žák vnímá jak grafickou podobu slov, tak pravopis jazyka. Artikulačně motorická názornost je nejlépe procvičována při ústním jazykovém projevu, grafomotorická při písemném. Pestalozzi ve svém díle *Jak Gertruda učí své děti* zmiňuje: „názor jest naprostý základ všeho poznání, jinými slovy: všecko poznání musí vycházeti z názoru a musí naň se převáděti.“⁴³

7.1.8 Princip diferencovaného přístupu k žákům

Na základě psychologického zkoumání je potřeba posuzovat třídu jako celek a jako skupinu jednotlivců, ke kterým je potřeba přistupovat individuálně. Učitel by měl být schopen pracovat se skupinou sestávající ze slabších i schopnějších žáků, přičemž by ty slabší měl motivovat jednoduššími otázkami nebo pochvalou za drobný úspěch a schopnější podněcovat k řešení náročnějších úkolů.

7.1.9 Princip pozitivní motivace

Nejdůležitějším zdrojem pozitivní motivace je jednoznačně učitel. Když je schopen navázat s žáky přátelský vztah bez snížení nároků, dosahují žáci mnohem

⁴² HRUŠKA (1926), s. 185.

⁴³ PESTALOZZI (1903), s. 122.

lepších výsledků. Dalším důležitým faktorem je i metodická práce učitele a míra aktivity žáků.

„Osvojení cizího jazyka i v jeho redukované podobě je proces náročný z hlediska lingvistického, pedagogického a psychologického. Úkolem je, aby žák nejen získal fonetické, pravopisné, lexikální, gramatické, popř. stylistické vědomosti týkající se cizího jazyka, ale aby dostatečným nácvikem proměnil tyto vědomosti v dílčí návyky a v komplexní komunikativní cizojazyčné dovednosti.“⁴⁴

Ideální realizací vyučovacího procesu je užívání základních i nových zásad, jejich kombinace a vyhodnocování jejich vhodnosti v každé třídě. Svou roli mohou hrát kromě věku, pohlaví a momentální nálady také faktory módní – využívání nových technologií nebo dovedností učitele.

⁴⁴ HENDRICH (1988), s. 81.

„Osvojování jazyka nelze chápat jako pouhé předávání vědomostí, ale jako tvůrčí proces, jehož hybným elementem je žák.“ – J. Hendrich

8 PRINCIP AKTIVNOSTI DŘÍVE A NYNÍ

Pedagogika se od dob Komenského, Descarta či Bacona posunula o velký kus kupředu. „Ví, jak formulovat své cíle, aby byly proveditelné a ověřitelné. Ví, jak funguje lidská psychika. Rozumí sociálním souvislostem vzdělávacího procesu. Zná množství biologických faktorů výchovy. Oplývá nespočtem didaktických technologií. Umí usměrnit podmínky, modifikovat obsahy, zefektivnit postupy a diagnostikovat problémy.“⁴⁵ V současné době se i nadále setkáváme se zásadami názornosti, přiměřenosti, aktivity, soustavnosti apod. Vznikají ale také zásady nové – zásada využití mezipředmětových vztahů nebo zásada zpětné vazby. Zásada aktivity je ale stále nejdiskutovanější zásadou. Do jaké míry má na vyučovacím procesu participovat učitel a do jaké míry žák? Lze vůbec dosáhnout stejných výsledků, když nebude ústřední postavou ve vyučování učitel, ale žák?

„Aktivizovat žáky znamená vést je k plně aktivní účasti na vyučovacím procesu, poskytovat jim dostatek podnětů k přímé činnosti, aby nebyli pouze objektem vyučování, ale stali se i jeho subjektem. V podstatě jde o to, aby v procesu vyučování byly vytvářeny podmínky pro rozvíjení samostatného aktivního a tvůrčího myšlení a samostatnou aktivní činnost každého žáka.“⁴⁶

„Jan Amos Komenský zdůrazňoval velký účinek hry ve výchově, šíření znalostí a utvrzování morálky. Podle Komenského je smyslem vzdělávání dosáhnout moudrosti, nejen prostého vědění. V zásadě chtěl hrou přetlumočit a vysvětlit encyklopedické znalosti. Dále chtěl přeměnit duševní námahu studentů v radostnější aktivity, ke kterým je didaktická hra dovedla. Komenský se snažil různými hrami ve školském vyučování (schola ludus – škola hrou) zprostředkovat žákům porozumění světu přírody, člověka, náboženství a společnosti. Hru lze tedy chápat podle Komenského návodu do jisté míry jako univerzální didaktický prostředek pro učení a výuku jak dětí a mládeže, tak i dospělých“.⁴⁷ Hendrich mluví

⁴⁵ Komenského institut. Život a dílo Jana Amose Komenského. [online]. 2015.

⁴⁶ HENDRICH (1988), s. 306.

⁴⁷ PAUKERTOVÁ (2010), s. 8.

o hře ve výuce cizího jazyka jako o činnosti, která nemusí být skutečně hrou, jen tak působí (například hodem kostkou). Důležité je, aby žák měl dojem, že je výuka zábavnější a tím byl snáze aktivizován. Učitel si jej tak pro proces osvojování látky získá snáze.

8.1 Komenského pojetí principu aktivity

Otázkou role žáka ve vyučovacím procesu se zabýval již Komenský: „*Učícímu se náleží práce, vyučujícímu její řízení*“. Učitel má být ve vyučovacím procesu schopen žáka nasměrovat správným směrem, hlavní aktivitu poté přebírá žák. Nejnáročnější by pro učitele neměl být vyučovací proces samotný, ale to, co mu předchází (shromažďování materiálů, vytyčení cílů a promyšlení metod, kterými jich bude docíleno). V souvislosti s principem aktivity tedy úzce souvisí osobnost učitele a prostředky motivace. Podle Komenského je ale nedílnou součástí také vzdělávání v oblasti mravní. „Získá-li někdo na vědomostech a přitom ztrácí na mravech, víc ztrácí, než získává.“ Hábl ve své studii porovnává pedagogiku současnou s tou, kterou praktikovat J. A. Komenský: „Spíše než vědou, je Komenského pedagogika uměním. Jde o specifickou dovednost nakládat s věcmi v souladu s jejich přirozenou povahou, nekřivit je, nečinit „násilí“ jejich podstatě, ale naopak dovolit věcem, aby ze své podstaty promlouvaly k podstatě člověka, a tím utvářely jeho lidství. Odtud Komenského motto: *Omnia sponte fluent, absit violentia rebus.*“⁴⁸

8.2 Herbartovo pojetí principu aktivity

Herbart považuje vyučování jako proces, kdy je žák podněcován učitelem k přemýšlení. Žák by měl být v sebevzdělávacím procesu aktivní a k tomu je zapotřebí především rozvoj jeho morálních kvalit. Nemluvíme zde tedy o takovém aktivním přístupu, jaký měl na mysli třeba Komenský, ústřední roli ve vyučovacích hodinách sehrává učitel a jeho výklad. Učitel by sice měl respektovat žákovu individualitu, ale Herbart nevyklučuje ani negativní motivaci v podobě fyzických trestů. Ty měly by podle něj sloužit spíše jako výhružka než jako častý nástroj.

⁴⁸HÁBL, J. Chvála pedagogickému umění: poznámka ke komeniologickému výročí. [online]. 2015.

8.3 Pestalozziho pojetí principu aktivity

„Zájem o učení je to první, co má matka a učitel v dítěti vzbudit a udržovat živé.“⁴⁹ Pestalozzi zdůrazňuje, že vedle osvojování nových poznatků je stále nejdůležitější mravnost a schopnost samostatnosti. Ve vyučovacím procesu má ústřední roli učitel vnímající individualitu žáka. „Konečným účelem výchovy není ovládnutí znalostí, které se nabývají ve škole, nýbrž zdatnost pro život. Výchova neznamená návyk ke slepé poslušnosti a k vynucené pilnosti. Ne, ona je přípravou pro osamostatnění rukou.“⁵⁰

8.4 Princip aktivity v moderní pedagogice

Hendrich uvádí, že kvalita vyučovacího procesu závisí i na citové a volní stránce žáka, učitel může zájem o cizí jazyk posilovat vhodnými prostředky, postupy a formami aktivizace. Samotná aktivita je dle Hendricha⁵¹ dělena na vnější a vnitřní. První zmíněná zahrnuje aktivní zapojení se žáků do hodiny i mimo ni v cizím jazyce a druhá jmenovaná zvažuje možné problémy. Právě k aktivnímu přemýšlení by měli být žáci vedeni, aby byli schopni nejen pozorování, ale i porovnávání, analýzy nebo abstrakce. Do vnější aktivity se řadí aktivita řečová, kdy jsou žáci k určitým promluvám povzbuzováni vyučujícím.

K tomu, aby byli žáci aktivizováni, je zapotřebí motivace, kterou Hendrich charakterizuje jako „uvědomělé pohnutky jednání, podmiňující a vyvolávající činnost žáků.“⁵² Je důležité neomezit se na pouhé vzbuzení zájmu u žáka na začátku školního roku nebo probírané látky, ale udržet si jeho motivaci po celou dobu. „Motivovaný žák se totiž lépe soustředí při vyučování, ochotněji a intenzivněji se samostatně připravuje doma.“⁵³ Žáci mohou být motivováni učitelem, pochvalou nebo známkou.

⁴⁹ PESTALOZZI (1978), s. 86.

⁵⁰ PESTALOZZI (1978), s. 80.

⁵¹ HENDRICH (1988), s. 308.

⁵² tamtéž

⁵³ tamtéž

9 UPLATNĚNÍ PRINCIPU AKTIVNOSTI

V současné výuce německému jazyku se nabízí řada možností, jak zásadu aktivity uplatnit. Pro tyto účely bývá využíváno her, různých pomůcek, učení pomocí problémové metody, projektová výuka nebo práce ve skupinách. Ve výuce německého jazyka je ideální, vytvoří-li učitel takovou atmosféru, kdy žáci komunikují jako v přirozené situaci a chtějí se dorozumět. Zajímavý projekt proběhl před pár měsíci na různých školách Evropy v rámci výuky anglického jazyka, kdy se pomocí programu Skype spojily třídy, aniž by tušily, odkud pocházejí, a pomocí dialogu v anglickém jazyce se měly výsledku postupně dohodnout.

Hendrich zmiňuje jako vhodný prostředek aktivizace žáků diferencovaný přístup, kdy jsou žáci rozděleni do skupin a řeší různé úkoly (které jsou jim zadány podle úrovně). Ve výuce německého jazyka to může být práce na projektech, kdy žáci v rámci skupin řeší jak stránku jazykovou, tak grafickou. Nedílnou součástí hodnocení je i výsledná prezentace projektu.

Aby zájem žáků přetrvával, je potřeba jim neustále poskytovat zpětnou vazbu, soustavně je kontrolovat a hodnotit. Žák pracuje systematicky, o průběhu a míře osvojeného učiva je průběžně informován. Ve výuce německého (i jakéhokoli jiného cizího) jazyka je vhodné hodnocení všech složek řečových dovedností (jak perceptivních, tak produktivních), aby žák (i učitel) věděl, na čem je potřeba více zapracovat.

9.1 *Prostředky aktivizace*

Prostředky aktivizace se mění a je na vyučujícím, aby sledoval jak situaci ve třídě, tak nové možnosti aktivizace. Může se zdát, že hledání prostředků je pro učitele jen dalších přitěžujícím prvkem, z dlouhodobého hlediska je ale motivace a aktivizace žáků velmi vhodnou metodou, jak zlepšit klima ve třídě a docílit snazšího a dlouhodobějšího osvojení učiva.

Komenský pociťoval touhu měnit vyučovací proces v lepší, snažil se vymezit nedostatky ve výuce, aby se jim snáze dalo předcházet. Trval na tom, že „naši učitelé

nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“⁵⁴ Otázkou motivace se zabýval i ve své Didaktice analytické: „Nechuti, nejpatrnějšího jedu učení, se musíš střežiti s nejvyšším úsilím.“⁵⁵ Podle Piageta Komenský chtěl, aby „výuka probíhala tehdy, je-li doprovázena afektivní motivací na straně studujících. Proto český myslitel zdůrazňoval, že je potřeba vzbudit u studujících zájem, který je podmínkou pro zdárný průběh výukového procesu.“⁵⁶ Na Komenského později navázal Herbart svým citátem: „Nuda je smrtelný hřích učitele.“⁵⁷

„V cizojazyčném vyučování je třeba vhodnými prostředky podněcovat řečovou činnost žáků. K aktivaci studenta vede výuka co nejvíce vedená v cílovém jazyce, k větší aktivitě přispívá individualizace výuky. (...) Vhodným způsobem, jak udržet aktivitu žáků ve vzdělávacím procesu, je také využívání různých forem práce (např. skupinové aktivity) a ve střídání typů vyučovacích jednotek, metod práce a ve využívání prvků aktivizujících metod.“⁵⁸

Hendrich uvádí následující možnosti, jak žáky po delší dobu aktivizovat.

9.1.1 Problémová metoda při uvádění mluvnické složky

Tato metoda slouží k tomu, že si žák uvědomuje souvislosti mezi jednotlivými složkami jazyka, je veden k samostatnosti a kritickému myšlení. Žák pro pochopení jazykového systému musí být schopen gramatické jevy nejen třídit (systematizovat), ale také užívat.

9.1.2 Situační metoda při konverzaci

Cílem této metody je naučit žáky reagovat v cizím jazyce přirozeně, volit jazykové prostředky vhodné pro různá témata, která mohou být společenská (domov, Praha, přátelé) nebo standardní (nakupování, objednání jídla). Obvykle činí žákům problém komunikace s partnerem, žáci jsou totiž zvyklí směřovat svůj jazykový

⁵⁴ AZcitáty. Jan Amos Komenský. [online]. 2015.

⁵⁵ KOMENSKÝ (1964), s. 57.

⁵⁶ SIDIBE (2012), s. 61.

⁵⁷ <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1095927644-kalendarium/210572235300042/>

⁵⁸ ŽÁČKOVÁ (2013), s. 26.

projev k učiteli. Pro tyto účely je vhodné průběžně zařazovat do výuky i komunikační fráze.

9.1.3 Aktualizace učiva

Tím, že jsou v hodinách žákům předkládány texty s aktuálními tématy, je dosaženo nejen cíle vzdělávacího, ale i výchovného. Velmi vhodné je o tématech s žáky diskutovat a nechat na věci nazírat různými způsoby. Právě četba autentických materiálů a následná diskuse přispívají ke sblížení žáka s kulturním prostředím cílové země a snazšímu osvojování si slovní zásoby.

9.1.4 Využívání vizuálních, auditivních a předmětných pomůcek

Jakákoli změna ve výuce je žákem vítána. Zařazování různým pomůcek do výuky ale musí být promyšlené a efektivní. Hendrich zmiňuje například kresby na tabuli, obrazy, diapozitivy, využívání magnetické tabule atp. Je však nutné zmínit, že od té doby technika opět ušla řádný kus cesty a dnes mluvíme o médiích, jakými jsou tablety, interaktivní tabule, Skype ve výuce apod.

Neměnnou roli ale zastává zvukový záznam (dříve zprostředkovaný magnetofonem, dnes CD nosičem), kdy se žákům naskýtá možnost slyšet projev rodilého mluvčího a s ním ten svůj konfrontovat. Hendrich zmiňuje metodu, kde výslovnost žáků nahrávána a následně analyzována (v průběhu stejné nebo následující hodiny), popř. srovnávána s delším časovým odstupem. Tuto metodu shledávám jako velmi přínosnou pro uvědomění si výslovnostních chyb. Především jako pomůcka demonstrace nedostatečné redukce nepřízvučných slabik nebo dlouhých zavřených vokálů při výslovnosti žáků je zvuková nahrávka velmi vhodná.

9.1.5 Kolektivní formy práce

Vzhledem k množství žáků ve skupinách a délce vyučovací hodiny je podle Hendricha nejvhodnějším prostředkem skupinové práce sborové mluvení, práce ve skupinách, ve dvojicích, dialog, dramatizace nebo diskuse.

Sborové mluvení zaručuje všem žákům aktivní účast při výuce, jedná se o procvičování hlasitého čtení nebo o fonetická cvičení. Nevýhodou je jednoznačně nemožnost analýzy každé chyby, protože v rámci skupin některé nepřesnosti

zanikají. Žáky můžeme rozdělit na menší skupiny, aby bylo dosaženo co nejdůslednějšího nácviku.

Velmi oblíbená je práce ve skupinách a je na volbě učitele, zda rozdělí třídu do homogenních nebo heterogenních skupin. Homogenní skupiny, ve kterých pracují žáci s podobnými jazykovými znalostmi a dovednostmi, jsou pro zadání úkolu jednoznačnější, nedochází v nich ale k takové míře konfrontace slabších a silnějších žáků (což by obě skupiny mohlo dále motivovat). Je důležité, aby měli žáci jasně zadané úkoly a ty také vypracovávali. Učitel zastává roli kontrolní, musí dohlížet na správný průběh aktivity a zapojování všech žáků. Významným faktorem je míra soutěživosti ve třídě. V případě, že budou skupiny rozděleny do homogenních skupin, je potřeba volit pro jednotlivé skupiny cvičení různých úrovní. Toto cvičení je vhodné zařadit v poslední fázi, aby se chyb vyskytovalo minimum.

Vzhledem k podmínkám ve třídě bývá nejsnazší práce ve dvojicích, kde je možných více způsobů realizace. Žáci mohou pracovat samostatně a až před finální prezentací společně daný úkol promýšlejí, nebo mohou po celou dobu polohlasem diskutovat, či si klást otázky vztahující se k učebnici. Ve dvojicích mohou žáci realizovat dialog. Jsou tak ve vzájemné interakci, reagují na sebe jednoduchými větami, mluví o svých názorech. „Moderní učebnice cizích jazyků k tomu poskytují dostatek materiálu: jsou v nich situační dialogy i repliková cvičení.“⁵⁹ Učitel kontroluje, zda žáci skutečně debatují k tématu a volí pro tyto účely vhodnou slovní zásobu.

Nejdůležitějším předpokladem pro navození vhodného diskusního nebo debatního prostředí je volba vhodného tématu, které třídu diferencuje. Žáci by měli „cítit potřebu sdělit své myšlenky a názory ostatním“. Je důležité, aby byla dodržována pravidla argumentace (nebylo užíváno manipulativních technik apod.).

9.1.6 Jazykové hry a soutěže

Právě jazykové hry tvoří v moderním pojetí výuky velmi významnou část. Opět je zde využívána soutěživost žáků, která by je měla motivovat, zároveň by pro ně měl

⁵⁹ HENDRICH (1988), s. 356.

být celý proces zábavný. Je potřeba třídu pozorovat a dohlížet na správný průběh. Hendrich rozlišuje tři druhy jazykových her⁶⁰: 1) jazykové hry bez přípravy (nebo s nenáročnou přípravou) učitele 2) jazykové hry pro učitele na přípravu náročné (přípravení různých karet pro skupiny apod.) 3) jazykové hry aplikované na procvičování učiva – v tomto případě se v pravém slova smyslu sice o hry nejedná, ale žák by měl mít ten dojem (například díky vrhu kostkou). Kromě toho můžeme rozlišovat hry podle obsahu zaměření (fonetické, konverzační, lexikální, morfosyntaktické apod.)

9.1.7 Návuk a sborový zpěv cizojazyčných písní

Díky zpěvu cizojazyčných textů lze docílit nenásilnému procvičování lexika i gramatiky. Je potřeba volit písně odpovídající úrovni a s ohledem na skupinu žáků. Velmi oblíbená je tato aktivita v předvánočním čase zpíváním německých koledí, podkreslena bývá CD nosičem, pro žáky je připraven list s textem písně. Na příkladu O, Tannenbaum může učitel nejprve poukázat na jazykovou interferenci ve větě celku „wie schön sind deine Blätter“, protože v českém jazyce je u jehličnatých stromů používáno výhradně pojmu „jehličí“ (nikoli „listy“).

Právě díky využívání aktivizačních prostředků si žáky „získáme“ i pro zpracování obtížnější látky. Vhodné je metody a formy práce střídat, rovnoměrně studenty do vyučovacího procesu zapojovat podle míry dovedností i osobnostního typu (nemá cenu introverta nutit zpívat před celou třídou německou píseň, ale je vhodné jeho projev pozvolna zdokonalovat, až se postupně sám osmělí).

9.1.8 Dramatizace cizojazyčného textu⁶¹

Dramatizace, coby další aktivizační prostředek, bývá využívána především v mladším školním věku. „Při dramatizaci dialogu nebo vhodné situace si žáci osvojují plynulost projevu, užívání gest, mimiky, přirozeného výrazu i vhodného

⁶⁰ HENDRICH (1988), s. 356.

⁶¹ Tuto kapitola jsem vyčlenila navíc, Hendrich se o dramatizaci zmiňuje v kapitole Kolektivní formy práce, podle mého názoru si ale dramatizace zaslouží více pozornosti.

zabarvení hlasu, což všechno jsou faktory důležité pro přirozenou komunikaci.“⁶²
V cizojazyčné výuce se pozoruje, zda je jazykový projev přirozený a plynulý.

„Dramatizace literárního textu se jeví jako jedna z optimálních forem práce s textem. Je to forma, v níž je zdůrazněna hravost, invence, osobnostní projev. (...) Z pohledu vyučování jazyku může naplňovat celou řadu jiných funkcí, kterými jsou například procvičování konkrétních jazykových jevů (myšleno gramatických struktur), procvičování a prohlubování výslovnostních dovedností a upevňování správných návyků, posilování schopnosti improvizovat a komunikovat v rychle či nečekaně vzniklých situacích.“⁶³

Bučková uvádí např. četbu textu s porozuměním, analýzu textu (charakter postav, místa posouvání děje), hledání pohádky v české literatuře a porovnávání různých textů, další práce s textem: dramatizování - čtení rolí, dělené čtení rolí a hraný děj (dabing), čtení textů (rolí) jako komentář k obrazovému zpracování pohádky, klasická dramatizace nebo improvizací hra založená na scénáři.

Dramatizace textu je sice časově náročná, ale pro žáky často zábavná a, jedná-li se o vhodný text a příležitost (Den otevřených dveří), ocení dramatizaci i rodiče či jiní spolužáci.

⁶² HENDRICH (1988), s. 356.

⁶³ BUČKOVÁ (2006), s. 78.

„Školy mají být opravdovými dílnami lidskosti a nikoli scholastickými mučírny mládeže.“⁶⁴

10 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SPRÁVNÝ PRŮBĚH VÝUKY

Důležité je si před samotným vyučovacím procesem vymezit cíle a určit jejich složky, které se mohou měnit nebo prolínat. Jedná se o složky komunikativní, poznávací a výchovnou. V případě, že je žák dostatečně motivován, jsou výsledky lepší a dostaví se rychleji. Ale i v případě, že má žák o studium zájem, může mu být ztíženo. Komenský stanovil následující požadavky⁶⁵:

1. Rodiče nemají pochybovat, ale věřit, že se výsledek (s pomocí Boží) dostaví.
2. Učitelé mají zkoušet různé metody, které dříve nebo později povedou k úspěchu.
3. Žáci by měli být učeni nenásilně a hravou formou.
4. Školy by měly být rozšiřovány do nekonečna. *„Až stane se z každého žáka učitel, nikdy nebude moci nastat nedostatek schopných správců škol, vždy budou studia v plném rozkvětu.“*⁶⁶
5. Obce by si měly být vědomy toho, že jejich základem je výchova mládeže. *„Neboť révy, které nejsou dobře vypěstěny, nikdy nevydají užitečného ovoce.“*⁶⁷
6. Církev by měla dbát o navyšování stavů dobře vzdělaných učitelů.
7. Nebi by mělo záležet na tom, aby *„školy byly opraveny k dokonalému a všeobecnému vzdělání ducha: aby totiž tím snáze leskem nebeského světla byli zbaveni temnot ti, jež nestačí probudit zvuk nebeské polnice.“*⁶⁸

I když je J. A. Komenský považován za myslitele nadčasového, jeho požadavky jsou ovlivněny dobovým kontextem. Dnes je pojem vzdělávání hravou formou chápán jinak - díky technickému pokroku (který přispěl k využívání interaktivních tabulí nebo zapojování internetu do výuky) i kvůli společnosti samé.

⁶⁴ ŠTVERÁK (1983), s. 118.

⁶⁵ KOMENSKÝ (1948), s. 34.

⁶⁶ tamtéž

⁶⁷ tamtéž

⁶⁸ tamtéž

11 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SPRÁVNÝ PRŮBĚH VÝUKY CIZÍHO

JAZYKA

Primárním cílem ve výuce cizímu jazyku je bezesporu cíl komunikativní. Žáci si osvojí nejprve základní komunikační fráze, naučí se reagovat a tím také interagovat (v procesu komunikace se střídá role producenta a recipienta). Nedílnou součástí je tedy aktivní zapojení žáka do výchovně-vzdělávacího procesu (princip aktivity), a to v rámci všech jeho fází. Měl by si pokládat kritické otázky během poslechu a čtení (perceptivní řečové dovednosti), nacvičovat ústní i písemný projev (produktivní řečové dovednosti). Principu aktivity se dá uplatnit nejen v klasických vyučovacích metodách, ale například u problémové nebo činnostně orientované výuky.

Předáváním informací se zároveň žák vzdělává v oblasti lingvistiky. „Tím, že se žák učí cizímu jazyku, zvyšuje úroveň používání své mateřštiny v tom smyslu, že si lépe uvědomuje jazykové tvary, že si zevšeobecňuje jazykové jevy, a že pak přistupuje k uvědomělejšímu a jemnějšímu užívání promluvy jako nástroje myšlení a pojmového vyjadřování. Dalo by se říci, že výukou cizímu jazyku se žákův mateřský jazyk dostává na vyšší úroveň asi tak jako např. výukou algebry dospívá matematické myšlení k obecnějšímu a jasnějšímu pohledu na operace s konkrétními veličinami.“⁶⁹

Výchovný cíl je úzce propojen s materiálem, který je v procesu vyučování žákovi předkládán. Seznamuje žáka s „politickými, hospodářskými a sociálními poměry v cizích zemích, jejichž jazyk si žák osvojuje. Výuka cizím jazykům obdobně jako jiné vyučovací předměty vychovává žáka k soustavné práci, k pracovní i mentální disciplíně, učí ho překonávat obtíže, vede ho k vytrvalosti, sebekritice, odpovědnosti, k čestnému soutěžení, k poctivosti a k dalším vlastnostem.“⁷⁰

Jan Amos Komenský ve své *Nové methodě jazyků* formuluje pravidla, která nám dopomohou osvojit si cílový jazyk co nejsnadněji a nejefektivněji. „Jazykům

⁶⁹ HENDRICH (1988), s. 94-98.

⁷⁰ tamtéž

se učíme ne jako části vzdělání nebo moudrosti, nýbrž jako nástroji, jímž možno vzdělání čerpat a sdělovat jiným.“⁷¹

1. Nemáme se učit všem jazykům, což je nemožné, ani mnohým, což je neúčelné, ale pouze potřebným. Potřebné jsou pro domácí život jazyk mateřský, pro styky se sousedy sousední jazyky. V současné době je na českých školách pozornost primárně směřována na jazyk anglický, dále německý a francouzský.

2. Není nutné se učit vše k dokonalosti, ale jen pro naplnění potřeb. V případě, že má žák za cíl se dorozumět, není nutné se věnovat odbornému jazyku.

3. Studium jazyka má probíhat zároveň s tématy, která je zajímají, aby je žáci mohli vyjadřovat vlastními slovy.

4. Nelze se učit slova izolovaně, ale je záhodno je uvádět vždy do souvislostí.

5. Z výše uvedeného vyplývá, že není nutné znát jazyk celý, ani Cicero neovládal řemeslnickou terminologii v latině.

6. *Brána jazyků* má být pouze branou vstupu do cizího jazyka, nikoli dvířkami se spoustou slovíček, která jsou těžko vysvětlitelná.

7. Při výuce jazyka je vhodné nejprve učit na lehčích textech a obtížné si nechat na později. Aby „stejně jako rozum byl i jazyk tříben postupně“⁷²

8. Jan Amos Komenský formuluje také pravidla pro mnohojazyčnost. 1) Nejprve má žák ovládat jazyk mateřský, ze kterého bude při studiu cílového jazyka vycházet. 2) Pro studium slovní zásoby a gramatiky má být vyměřen čas. 3) Spíše než memorováním pouček má být jazyk vyučován prakticky (například poslechem nebo čtením). 4) Praktické užívání jazyka by mělo být utvrzováno pravidly. 5) Tato pravidla mají být mluvnická, ne filosofická: nemáme pátrat po smyslu jako filosofové, ale jen se s problematikou seznámit a akceptovat ji. 6) Při stanovování pravidel vycházíme z jazyka mateřského a porovnáváme jej s cílovým. 7) Cílový jazyk

⁷¹ KOMENSKÝ (1948), s. 252.

⁷² KOMENSKÝ (1948), s. 171.

by měl být procvičován na již známé látce. 8) Všem jazykům se lze učit jednou metodou.;

Pro správný průběh učení se cizímu jazyku je nutné promyslet také studijní materiály. Komenský rozděluje učebnice podle věkových stupňů na typy: *Předsíň (Vestibulum)* má obsahovat látku pro dětské žvatlání, několik set slov, tabulky skloňování a časování. *Brána (Janua)* má obsahovat běžnou slovní zásobu, asi osm tisíc slov v krátkých větách, krátká mluvnická pravidla výslovnosti, psaní a tvoření slov. Připojen etymologický slovník. *Obydlí (Palatinum)* nastiňuje rozmanité hovory o všemožných věcech, ozdobná rčení, podrobnější pravidla. Připojen frazeologický slovník. Téma jazykových učebnic je velmi diskutované. Svou roli hraje i volba metody, jakou má být jazyku vyučováno. Některé učebnice kladou důraz na komunikativní přístup, jiné na gramaticko-překládovou metodu, tedy na gramatické jevy, jejich systematizaci a rozšiřování slovní zásoby. Ideální učebnice je stále předmětem zkoumání četných nakladatelství.

Rüschhoff a Wolff jsou toho názoru, že „komunikační aktivity vedou k rozvoji komunikačních dovedností; používání cizího jazyka při experimentování a zkoumání cizí řeči vede k sebejistému jazykovému projevu (language awareness)⁷³“.

⁷³ RÜSCHOFF; WOLFF (1999), s. 54–67.

12 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VOLBU CIZÍHO JAZYKA

Na metodickém portálu RVP mě zaujal článek *Nové formy a metody práce ve výuce jazyků* Dany Hruškové, která zde mimo jiné vyjmenovává hlavní faktory⁷⁴, mající vliv na tvorbu nových metod ve vyučování cizímu jazyku. Jedná se o: využití poznatků vývojové psychologie, psychologii učení a jazykovědy; učební postupy výuku mateřštiny; tradici učitele a učení; konkrétní představy o cíli učební skupiny; představy o zemi cílového jazyka; individuální předpoklady žáků (tempo učení, nadání) a specifické znaky skupiny; zkušenosti s učebními postupy jiných jazyků a představy o práci s (literárními) texty.

V případě, že se některý z faktorů změní, je podle autorky více než pravděpodobné, že se změní i role cizího jazyka a využívání metod. Vyčleňuje čtyři skupiny (roviny), které na jednotlivé faktory uplatňují svůj vliv:

1) společenská rovina

Jazyk je více či méně oblíben, preferován. Německý jazyk bývá na většině našich škol vyučován jako druhý nebo třetí cizí jazyk. „Německý jazyk se v letech platnosti ŠVP, tedy od roku 2007, posunul z pozice prvního cizího jazyka, kde byl spolu s anglickým jazykem, na místo druhého a někdy i třetího cizího jazyka. Žáci jsou totiž mnohdy zlákáni atraktivitou španělštiny, francouzštiny či italštiny a nepřemýšlejí o dalším využití a uplatnění (kromě dovolené).“⁷⁵

2) všeobecně-pedagogická rovina

V případě, že se žáci učí nejprve například anglickému jazyku, může dojít z jejich strany k nedůvěře k jazyku německému (který je náročnější na gramatiku; plynulá konverzace si vyžaduje větší osvojení jazykového systému apod.). Svou roli hraje také hodinová dotace a zaměření školy.

3) odborná rovina

„Výuka cizímu jazyku se dá chápat buď jako vědomé chápání zákonitostí výstavby daného jazyka (kognitivní učební teorie), nebo osvojení si metod

⁷⁴ HRUŠKOVÁ, D. *Nové formy a metody práce ve výuce jazyků*. [online] 2015.

⁷⁵ tamtéž

a porozumění jazykovým zvyklostem (behavioristická metoda).⁷⁶ Je potřeba formulovat cíle ve výuce cizímu jazyku a vhodné metody.

4) rovina vyučování

V rámci vyučovací hodiny cizího jazyka (a jejích fází) se uplatňují zásady, formy, učební materiály (včetně médií), díky nimž je přístup k vyučování německému jazyku rozdílný nejen škola od školy, ale i učitel od učitele. Učiteli bývají v učebnicích předkládány postupy, které mohou být neslučitelné s jeho požadavky (popř. požadavky žáků), což může další průběh vyučovacího procesu velmi ovlivnit⁷⁷. Jedná se o: schopnost vnímání a koncentraci, tempo učení, motivaci a ochotu se učit, skupinové dynamické procesy (náladu ve třídě) a celkové složení skupiny (pohlaví, sociální status).

Je vhodné si momentální situaci uvědomovat a více či méně cíleně ve studentech probouzet zájem o výuku cizího jazyka. V poslední době se snaha o co největší interakci žáků (tedy jejich aktivizaci) zobrazuje i v úspěšných projektech. Jedním z nich je Jazyková animace, za kterou Tandem již dvakrát obdržel Evropskou jazykovou cenu Label. Snaží se přiblížit cílový jazyk nenásilnou formou konverzace ve skupině zároveň s uplatňováním vlastní kreativity jedinců. „Cílem Evropské jazykové ceny Label je podpořit nové a výjimečné aktivity v oblasti jazykového vzdělávání, propagovat je mezi odbornou veřejností a inspirovat ostatní k zavádění takových aktivit do jazykové výuky.“⁷⁸

⁷⁶ HRUŠKOVÁ, D. Nové formy a metody práce ve výuce jazyků. [online] 2015.

⁷⁷ tamtéž

⁷⁸ Národní agentura pro evropské vzdělávací programy. Evropská jazyková cena Label. [online] 2015.

13 NĚMECKÝ JAZYK

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání⁷⁹ (dále jen RVP ZV) vyčleňuje jednotlivé vzdělávací oblasti a průřezová témata. Bližší charakteristiku předmětů stanovuje Školní vzdělávací program, na jehož základě vyučující následně rozpracovávají Tematické plány jednotlivých vyučovacích předmětů. Vzdělávacích oblastí je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání stanoveno devět: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Člověk a zdraví, Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Umění a kultura a Informační a komunikační technologie.

Kromě vzdělávacích oblastí zmiňuje RVP ZV průřezová témata, která umožňují propojit znalosti z více vzdělávacích oblastí a zpracovávat je komplexně (například projektovou výukou). Mezi průřezová témata patří Multikulturní výchova, Mediální výchova, Enviromentální výchova, Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana a Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

V moderní škole se v přípravné fázi tvorby Školního vzdělávacího programu velmi akcentuje motivace, žáci by měli novou učební látku aktivně zpracovávat a připravovat se tak na celoživotní učení. Škola by měla vytvořit vhodné prostředí, které je podnětné, umožňuje nadaným i odlišným žákům (žákům z jiného kulturního prostředí; žákům se speciálními potřebami) získávat vědomosti. K samotnému procesu se ale předpokládá žákův aktivní přístup.

Německý jazyk se dá vhodně integrovat do všech průřezových témat, nejvíce se nabízí Multikulturní výchova, kdy žák poznává stereotypy, předsudky a kulturní odlišnosti dané země, blíže se seznamuje s jejími zvyky a tradicemi. V rámci mediální výchovy lze na vyšším stupni pracovat s autentickými informačními zdroji (denní tisk, zpravodajství) a ty porovnávat, diskutovat nad úlohou regionálního tisku a rolí manipulace.

⁷⁹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Upravený rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. 2015.

13.1 Jazyk a jazyková komunikace

Německý jazyk spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, podle typu školy je u nás vyučován jako první cizí jazyk (v RVP Cizí jazyk) nebo druhý cizí jazyk (v RVP Další cizí jazyk), od čehož se nadále odvíjí i jeho hodinová dotace.

Stejně jako v každém vyučovacím procesu je i ve výuce cizího jazyka velmi důležitá osobnost učitele, žáka a jejich vztah. Učitel by měl žáka motivovat a aktivizovat k činnostem perceptivní i produktivní povahy. Osvojování cizích jazyků umožňuje jedincům lépe se uplatnit na trhu práce a poznávat jiné kultury, „prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance“.⁸⁰

13.2 Další cizí jazyk

Vzhledem k tomu, že vyučuji na gymnáziu, kde je německý jazyk vyučován jako volitelný, tedy druhý v pořadí, zaměřím se na definici cílů a učiva v rámci druhého stupně základního vzdělávání a nižšího stupně gymnaziálního vzdělávání.

13.2.1 Očekávané výstupy na druhém stupni základního vzdělávání

Očekávané výstupy na druhém stupni základního vzdělávání definovány v upraveném znění RVP ZV⁸¹ z roku 2013 následovně:

Poslech s porozuměním

žák

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

⁸⁰ Rámcově vzdělávací program. Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace. [online]. 2015.

⁸¹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Upravený rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. 2015. (s. 27-28)

Mluvení

žák

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

Čtení s porozuměním

žák

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

Psaní

žák

- vyplní základní údaje o sobě ve formuláři
- napíše jednoduché texty týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat
- stručně reaguje na jednoduché písemné sdělení

13.2.2 Očekávané výstupy na vyšším stupni gymnázií

V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia⁸² jsou výstupy, kterých má žák dosáhnout, řazeny do tří kategorií: receptivní řečové dovednosti, produktivní řečové dovednosti a interaktivní řečové dovednosti.

Receptivní řečové dovednosti

žák

- rozumí hlavním bodům či myšlenkám autentického ústního projevu i psaného textu na běžné a známé téma
- identifikuje strukturu jednoduchého textu a rozliší hlavní informace

⁸² Rámcově vzdělávací program. Rámcově vzdělávací program pro gymnázia. [online]. 2015. (s. 19 – 21)

- rozliší v mluveném projevu jednotlivé mluvčí, identifikuje různé styly a citová zbarvení promluvy
- odhadne význam neznámých slov na základě již osvojené slovní zásoby a kontextu
- užívá různé techniky čtení dle typu textu a účelu čtení
- využívá různé druhy slovníků při čtení nekomplikovaných faktografických textů

Produktivní řečové dovednosti

žák

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

Interaktivní řečové dovednosti

žák

- vysvětlí gramaticky správně své názory a stanoviska písemnou i ústní formou a v krátkém a jednoduchém projevu na téma osobních zájmů nebo každodenního života
- reaguje adekvátně a gramaticky správně v běžných, každodenních situacích užitím jednoduchých, vhodných výrazů a frazeologických obrátů
- s jistou mírou sebedůvěry komunikuje foneticky správně s použitím osvojené slovní zásoby a gramatických prostředků

- zapojí se, případně s menšími obtížemi, do rozhovoru s rodilými mluvčími na běžné a známé téma v předvídatelných každodenních situacích

13.3 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Se stanovením cílů ve výuce cizích jazyků úzce souvisí definice jednotlivých úrovní ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky. „Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úroveň ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stadiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta.“⁸³

Student německého jazyka jako prvního cizího jazyka na základní škole dosahuje úrovně A2, druhého cizího jazyka úrovně A1.⁸⁴ Pro účely skládání jazykových zkoušek vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy přehled těch nejběžnějších; pro ně jsou definovány úrovně různé (podle jejich obtížnosti).⁸⁵ Co se německého jazyka týče, množství českých gymnázií nabízí možnost bezplatně skládat Zertifikat Deutsch nebo Deutsches Sprachdiplom již v průběhu studia, což studentům jejich profesní kariéru do budoucna velmi usnadní.

⁸³ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Společný evropský referenční rámec pro jazyky. [online]. 2015.

⁸⁴ Na stránkách Rady Evropy uživatelé naleznou manuál Společného evropského referenčního rámce (AJ a FJ).

⁸⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Zkoušky z cizích jazyků. [online]. 2015.

14 ČINNOSTNĚ ORIENTOVANÁ VÝUKA

Ačkoli se může zdát, že pojem činnostně orientovaná výuka je něčím novým, opírá se opět o základní principy, které definoval již Komenský. Žák i učitel jsou aktivní, plánuje a postupuje se systematicky, a to od jednoduchého ke složitému, od známého k neznámému - s ohledem na žákovy znalosti a dovednosti. Pojem činnostně orientovaná výuka charakterizoval Maňák jako „takové pojetí výuky, které žákům umožňuje činnostní přístup k vyučovacím předmětům a učivu.“⁸⁶ Velkou roli zde tedy opět hraje zásada uvědomělosti a aktivity. Kromě toho by žáci měli takovou formu výuky vítat. Janíková tvrdí, že taková forma výuky „navozuje dobré pocity z učení, podporuje sebedůvěru žáků a jednoznačně tak rozvíjí jejich duševní síly.“⁸⁷

Kurikulární dokumenty vyjmenovávají klíčové kompetence, které by měly být v rámci výuky (za použití vhodných metod) rozvíjeny. Co se činnostně orientované výuky týče, jsou zároveň rozvíjeny kompetence komunikativní, sociální a personální, kompetence k učení a k řešení problémů. Žák je motivován, je aktivní, klade si otázky, vytváří produkt, sbírá informace, je schopen kooperace i individuálního zpracování úkolu, za jehož podobu (v případě projektové výuky) i prezentaci následně nese zodpovědnost. Rosecká rozlišuje čtyři složky činnostně orientované výuky: složku motivační (která žáky aktivizuje), poznávací (žáci promýšlejí strategie, snaží se problém pochopit), prováděcí (zpracování tématu, kooperují) a zpětnovazební (učitel i žáci diskutují o chybách, ke kterým v průběhu zpracování úkolu došlo, aby se jim příště případně mohli vyvarovat).

V počáteční fázi výuky německému jazyku si učitelé mohou klást nejprve menší cíle (např. žáci si osvojí základní gramatická pravidla), ale je potřebné, aby byli žáci následně všestranně rozvíjeni a motivováni ke zvládnutí komplexnějších úkolů. Činnostně orientovaná výuka se nabízí jako vhodný pomocník při zpracování běžných konverzačních témat (tradice, národní kuchyně apod.), ale i témat týkajících se například reálií německy mluvících zemí. Žáci si tak během práce na daném úkolu osvojují slovní zásobu cílového jazyka i interkulturní povědomí

⁸⁶ ROSECKÁ (2006), s. 34.

⁸⁷ JANÍKOVÁ (2005), s. 73.

o dané zemi; jsou motivováni, protože se jejich aktivita opírá o informace, které jsou zajímavé a použitelné v diskusi mimo školní prostředí.

Činnostně orientovaná výuka má své přednosti v obohacování běžné výuky, v rozvíjení zkušenosti a v práci na bezprostředních životních situacích.⁸⁸ Do takové výuky patří metody projektové, situační nebo inscenační. V následujících kapitolách bych se ráda zaměřila na činnostně orientované metody ve výuce cizího jazyka.

14.1 Činnostně orientované metody v rámci výuky cizího jazyka

Následující metody a formy práce jsou určeny pro výuku cizího jazyka. Bez výjimky všechny lze (s ohledem na jazykovou úroveň žáků) používat v hodinách německého jazyka. Typ a způsob realizace metody určuje učitel také s ohledem na klima v jednotlivých jazykových skupinách.

14.1.1 ABC-metoda

Tato metoda si klade za cíl zopakovat slovní zásobu a přesvědčit se o jejím aktivním využívání. Žáci v úvodní fázi hodiny abecedně zapisují všechna slovíčka, která k dané lekci znají. Soutěží se, která skupina (příp. který jednotlivec) zná nejvíce slov s určeným počátečním písmenem. Jedná se o metodu aktivizační, motivující žáky k dalšímu osvojování si slovní zásoby, která je pro komunikaci v cílovém jazyce nezbytná.

14.1.2 Akvárium

Metoda kruhů vyžaduje od žáků vysokou míru kooperace a plánování při řešení problému. Celá aktivita probíhá formou diskuse, která má ale pevná pravidla. Žáci jsou uspořádáni do dvou kruhů (sestavených ze židlí), přičemž ve vnitřním kruhu probíhá debata. Žáci z vnějšího kruhu (pozorovatelé) se mohou debaty účastnit jen pod podmínkou, že se posadí do vnitřního kruhu na volnou židli, popř. zastoupí účastníka z vnitřního kruhu. V případě, že jim je poskytnuta možnost do debaty přispět, po sdělení svého argumentu se přesouvají zpět do vnějšího kruhu. Hodnocena může být diskuse „jak po obsahové stránce (hodnota argumentů), tak

⁸⁸ RÝDL, K. K reálnému pojetí činnostního učení. [online] 2015.

po stránce formální (schopnost reagování na příspěvky, úroveň naslouchání apod.)“⁸⁹

14.1.3 Brainstorming⁹⁰

Brainstorming je metoda, která je užívána především v počáteční fázi hodiny (ve fázi evokace), může být využita ale také k zopakování látky (ve fázi reflexe). Žákům je sděleno téma, na které reagují. Cílem užívání metody brainstorming je aktivizace žáků a sběr co největšího počtu myšlenek týkajících se daného tématu. V ideálním případě jsou reakce ihned zapisovány a následně systematizovány. Výhodou brainstormingu je, že může být realizován v rámci jakéhokoli předmětu.

14.1.4 Brainwriting

Brainwriting se zakládá na podobných principech jako brainstorming. Zde žák své domněnky nebo nápady neříká nahlas, ale zaznamená na papír, který pošle po kruhu (počet papírů s otázkami odpovídá počtu žáků). Následně zapisuje na další, který obdržel od souseda. Vhodné náměty nebo odpovědi by měly být nejen prodiskutovány, ale i zapsány na tabuli. Na rozdíl od brainstormingu, kde se nemusí účastnit přispívání všichni, u brainwritingu je to nezbytné.

14.1.5 Metoda postavená na hlavu⁹¹

Kopfstandmethode je metoda, při které žáci na problémy nahlíží z různých perspektiv a snaží se formulovat své argumenty. Nejprve je učitelem zformulována otázka, která je následně převedena do opačného významu. Žáci za použití metody brainstorming nebo brainwriting zveřejňují své argumenty. Následně jsou tyto „anti-myšlenky“ převedeny na „správné“. Díky této hře žáci odhalují překážky, které jim brání v úspěšném splnění úkolu.

Původní otázka tedy může znít: „Jak se zlepšit v komunikaci v německém jazyce?“ Následně je převedena na otázku opačného významu: „Jak se nezlepšit v komunikaci v německém jazyce?“ Žáci vyjmenovávají příklady (např.: „neosvojovat si slovní zásobu cílového jazyka, nekonverzovat, používat stále stejné věty, neopravovat své chyby“), které se následně převedou negací na „správné

⁸⁹ Rámcově vzdělávací program. Akvárium. [online]. 2015.

⁹⁰ SÁRKÖZI, R. Moderní vyučovací metody – 1. díl – Brainstorming a jeho variace. [online]. 2015.

⁹¹ SYNAPSEN SPRUNG: Kreativitätstechniken: Kopfstandmethode. [online]. 2015.

myšlenky“ (např.: „osvojovat si slovní zásobu, konverzovat, nepoužívat stále stejné věty, opravovat své chyby“). Na konci hodiny jsou shrnuty všechny body, jak se v komunikaci zlepšit.

14.1.6 Metoda výuky na stanovištích⁹²

Ačkoli je tato metoda na přípravu i průběh poměrně náročná, je v případě kvalitní přípravy velmi efektivní. Výuka probíhá na stanovištích, kde jsou pro skupiny či jednotlivce připraveny úkoly ke zpracování. Je vhodné pro tento účel připravit pracovní listy, kam jsou výsledky zaznamenávány. Po splnění úkolu žák či skupina přechází na jiné stanoviště, většinou na to, které si určí. Velkým kladem je, že lze stanoviště s úkoly cíleně sestavovat pro konkrétní žáky; součástí ale pak musí být plánek s cestou po stanovištích pro každého žáka.

Ve výuce německému jazyku může učitel připravit stanoviště velmi pestrá, kdy žáci zakreslují do map, překládají, promýšlejí konverzační strategie apod.

14.1.7 Metoda hraní rolí⁹³

Cílem používání této metody je nejen aktivně komunikovat v cizím jazyce na dané téma (které určí vyučující s ohledem na jazykovou úroveň svých žáků), ale také osvojení organizačních a argumentativních dovedností. Pro žáky je atraktivní představa, že mohou skrze postavu, kterou reprezentují, řešit problémy bez případného trestu (jaký by jim ve skutečném životě mohl hrozit). Samotný průběh spočívá nejprve v uvedení učitelem do děje (žáci obdrží přesné informace o svých postavách a situaci, kterou řeší), následuje konverzace jednotlivých postav příběhu (je na učiteli, zda bude žáky v hraní rolí střídát). Na závěr proběhne reflexe problému, postav a průběhu celé aktivity.

Navrhují zvolit takové téma, které není jednoznačně řešitelné a hledání řešení je složitější. Nabízí se například situace, kdy žáci váhají, zda se zachovat správně, nebo pomoci příteli, který se nějakým způsobem provinil. Role mohou být rozdány následovně: učitel nařknutý ze ztráty testu; žák, který test (omylem) neodevzdal a spolužáci, kteří o jeho prohřešku vědí.

⁹² SLADKOVSKÁ, K. a kol. Výuka na stanovištích. [online]. 2015.

⁹³ TŮMOVÁ, J. a kol. Hraní rolí (Role-play). [online]. 2015.

14.2 Sborník Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům

V roce 2004 uspořádala Katedra germanistiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy konferenci učitelů cizích jazyků pod názvem *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům na základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií*. Příspěvky, které poté vydala ve stejnojmenném sborníku, byly pro mou další výuku velmi inspirující.

Jelínek cituje Komenského hned v úvodu svého příspěvku *K rámcové charakteristice činnostního pojetí vyučování cizím jazykům*: „Lidská přirozenost se raduje z praktické stránky věci, a proto jí těžko můžeme bránit v pohybu a v činnostech a takřka ji svazovat...Proto se děti těžko mohou jen dívat, co dělá jiný, chtějí to dělat také samy.“ Na což později navazuje Komenského dalším citátem: „Pouhým mlčením nikdy nedosáhneš, aby žák dával pozor, a o mnoho ještě méně, aby prospíval. Ba čím více ho budeš nutit k takové němé pozornosti, tím více ho otupíš. Avšak dáš-li mu něco dělat, brzy ho povzbudíš, brzy upoutáš jeho mysl.“⁹⁴ Jelínek také věnuje vztahu učitele a žáka, kdy byl žák chápán herbartovsky, tedy jako pouhý pasivní příjemce poznatků, či jako člověk se specifickými přednostmi, které nesmějí být potlačovány.⁹⁵ Je zřejmé, že bylo potřeba celý koncept reformní pedagogiky řádně promyslet, neboť výuka zaměřená výhradně na žáka, na jeho zájmy a potřeby, by jen těžko mohla vést k vytouženému cíli. Jelínek zmiňuje, že se reforma odráží i ve výuce cizím jazykům (a to především od 70. let 20. století), kdy je žák chápán jako svébytný aktivní subjekt a mnohdy jako ústřední postava vyučovacího procesu, což je poznat i na pojmenování *schülerzentrierter Unterricht*.

V tomto případě je ale nezbytné rovnoprávné partnerství učitele (rádce v rámci cizojazyčné interakce) a žáků. Učitel cizího jazyka má vytvářet vhodnou atmosféru pro výuku žáků, vhodně odhaduje, kdy má zasáhnout a kdy naopak pouze přihlížet.

Jelínek zmiňuje také kooperativní učení a opět se odvolává na myšlenky největšího učitele všech dob, J. A. Komenského, citací jeho myšlenek: „kdo vyučuje, vzdělává sám sebe. Nechť si každý žák zvyká být zároveň učitelem. Čím častěji bude

⁹⁴ KOMENSKÝ (1964), s. 212.

⁹⁵ HELUS (2004), s. 34.

kdo vyučovat, tím bude učenější.“⁹⁶ v současnosti je tato myšlenka aktualizována v projektech „co-peer-tutoring“ nebo tandemovou výukou (Lernen in Tandem), kdy se žáci navzájem seznamují s různými jazyky i kulturami. Současný trend ve vyučování cizím jazykům směřuje spíše k autonomnímu učení, tedy k samostatnosti a hledání vlastních strategií učení. „Opodstatněnost a dokonce nezbytnost činnostního pojetí vyučování cizím jazykům vyvěrá z vlastní podstaty a specifčnosti cizích jazyků jako vyučovacích předmětů výrazně činnostního (dovednostního) typu.“⁹⁷

Zahradníková ve svém příspěvku *Informační a komunikační technologie a internet ve výuce cizích jazyků* vyjmenovává časté argumenty učitelů cizích jazyků proti využívání informačních technologií ve výuce⁹⁸:

a) „Musím být internetový odborník, abych mohl/a ve výuce použít internet.“

Zahradníková oponuje, že při hledání informací není nutná širší znalost, ale jsou důležité především didaktické schopnosti učitele. Je důležité zvolit vhodnou metodu a stanovit si reálné cíle (a to i ty krátkodobé), kterých mají žáci dosáhnout.

b) „Počítač je chytřejší než já.“

Nejde o to, že by počítač zvládal myšlenkové operace, které bychom nezvládli sami, ale o rychlost, s jakou nám výsledek zprostředkuje.

c) „Použití internetu představuje inovaci ve výuce cizích jazyků.“

V případě, že bude žák bez dalších myšlenkových operací a úkolů pracovat s textem na internetu a úryvkem v učebnici (pouze bude například vypisovat důležité informace), nejedná se o inovaci ve výuce, rozdíl mezi oběma zdroji informací totiž nepostřehne.

d) „Když bude žák pracovat s internetem, bude se snáz učit sám.“

Tuto tezi Zahradníková za pravdivou nepovažuje. Pro učitele ale podle ní může být náповědou, jaký styl učení žák preferuje (zda se problémem zabývá raději sám, nebo vše konzultuje se spolužákem).

⁹⁶ KOMENSKÝ (1964), s. 221.

⁹⁷ JELÍNEK (2006), s. 15.

⁹⁸ ZAHRADNÍKOVÁ (2006), s. 109.

e) „Internet bude žáky bavit, bude je motivovat.“

V případě, že se bude jednat o stereotypní činnost, žáka vše po chvíli přestane bavit (stejně jako by tomu bylo u učebnice).

f) „Internet nahradí dosavadní pomůcky.“

Zahradníková poukazuje na fakt, že stejně jako magnetofon nenahradil knihu, nic podobného ani zde nehrozí.

Autorka příspěvku užívání internetu ve výuce nejen obhajuje, ale navrhuje také několik konkrétních příkladů, jak jej v jazykovém vyučování využít: Žáci mohou na internetu vyhledávat informace a soutěžit v rychlosti ve vyhledávání, mohou si ověřovat své znalosti a dovednosti, vypracovávat stránky, které se příslušnými jazykovými jevy zabývají, popř. pracovat s jazykovými mutacemi českých stránek.

Jelínek ve svém článku *K učební a reálné cizojazyčné komunikaci*⁹⁹ poukazuje na fakt, že „využívání moderních technologií samo o sobě však ještě neznamená efektivnější dosahování cílů výuky odborného jazyka. V souladu s požadavkem komunikativní orientace výuky je třeba uplatňovat hlavně takové metodické postupy, které umožňují překlenout mezeru mezi učební komunikací (kvazikomunikací) a komunikací reálnou, která je součástí skutečné sociální interakce.“

⁹⁹ JELÍNEK (2001-2002), s. 3-5.

„Pramenem tvořivého napětí je problémová otázka.“¹⁰⁰

15 PROBLÉMOVÁ VÝUKA

„Problémová metoda je chápána jako vyučovací metoda, respektive typ výuky, který začleňuje řešení problémů samotnými posluchači jako prostředek jejich intelektového rozvoje.“¹⁰¹ Právě řešení problémů si žádá aktivní přístup k výuce, splňuje tedy (spolu např. s projektovou výukou) požadavek uplatňování principu aktivity, který vyslovil již Jan Amos Komenský. Žáci jsou obeznámeni s problémem a svépomocí musí vyhledat příslušné informace, aby dospěli k závěru. Učitel se na výuce spolupodílí, vystupuje zde ale jako konzultant, nikoli jako hlavní iniciátor. Jeho hlavní rolí je podněcovat žákův zájem vhodnými otázkami, tvořivý žák si otázky je schopen pokládat sám.

Problémová výuka je náročnější a zdlouhavější; osvojené vědomosti jsou ale trvalejší a žák touto heuristickou metodou prožívá radost z úspěšného vyřešení problému. Portál pro podporu informační gramotnosti, Infogram¹⁰², zmiňuje základní požadavky: úlohy by měly vycházet z reálných životních situací, podněcovat žáka k myšlenkové činnosti, musí být přiměřené a řešitelné. Problém je řešen v následujících šesti krocích¹⁰³:

1. identifikace problému (zjištění, že problém existuje)
2. analýza problému (základní orientace v problematice)
3. hledání jádra problému
4. stanovení hypotéz (domněnek)
5. verifikace hypotéz (jejich ověřování)
6. vyslovení závěru

¹⁰⁰ Infogram; portál pro podporu informační gramotnosti: Vyučovací metody – problémové vyučování. [online]. 2015.

¹⁰¹ tamtéž

¹⁰² tamtéž

¹⁰³ tamtéž

Kvůli náročnosti, nejistému průběhu i výsledku problémové výuky se vyučující její realizaci často vyhýbají, i když by je nadšení žáků a jejich logické úsudky mohly jistě mnohdy překvapit.

16 PROJEKTOVÁ VÝUKA

„V současné době se zejména na základních školách velmi často hovoří o projektech, projektovém vyučování, projektovém dnu nebo projektovém týdnu. Projekty se odehrávají ve třídě, v prostorách celé školy, ale i na školách v přírodě, na výletech v prostorách hradů a muzeí. Děti hledají, objevují, pozorují, sbírají, ptají se, sepisují a tím se učí.“¹⁰⁴ Právě tato vícestrannost dává učení širší rozměr, je atraktivní jak pro žáky, tak pro učitele, kteří vše pečlivě pozorují.

Projektové vyučování je „nejkomplexnější vyučovací metodou, (...) může absorbovat celou řadu jednodušších vyučovacích metod. Projekt je potom jakýmsi rámcem, v jehož mantinelech se odehrává výuka založená na nejrůznějších metodách, většinou činnostních.“¹⁰⁵

Na rozdíl od tradiční výuky ale projektová metoda nestřídá tematicky různorodé celky, aniž by na sebe nenavazovaly; danou látku zpracovává komplexně, z různých perspektiv. Projekt nemusí být omezen vyučovací hodinou o délce 45 minut. Ačkoli je práce na projektech časově náročná, její výhody můžeme spatřovat například v aktivním zapojení všech žáků, jejich kooperaci a individualizaci, v zodpovědnosti za výsledný produkt a v neposlední řadě také jeho prezentaci. Radek Sárközi uvádí, že je důležité, aby bylo téma vždy uvedeno v kontextu, žáci pracovali s reálnými problémy (nikoli těmi uměle vytvořenými) a nazírali na látku z různých úhlů ihned, nikoli podle vyučovacích předmětů.

16.1 Definice projektové metody a projektového vyučování

Kratochvílová¹⁰⁶ uvádí charakteristické znaky projektové metody následně:

1. Organizovaná učební činnost směřující k určitému cíli (realizaci projektu).

¹⁰⁴ TOMKOVÁ (2009), s. 9.

¹⁰⁵ Projektové vyučování. Projektové vyučování a integrovaná tematická výchova jako podpora zavádění a realizace ŠVP. [online]. 2015.

¹⁰⁶ KRATOCHVÍLOVÁ (2006), s. 37 – 38.

2. Činnost, která nemůže být dopředu zcela jasně naplánována.
3. Činnost vyžadující aktivitu žáka a jeho samostatnost.
4. Činnost tvořivá a reagující na změny v průběhu projektu.
5. Činnost převážně vnitřně řízená (autoregulovaná).
6. Činnost teoretická i praktická, rozvíjející celou osobnost žáka, vedoucí k odpovědnosti za výsledek.
7. Praktická činnost, zkušenost a využití teorie motivuje žáka k učení a přispívá k rozvoji jeho sebepojetí.

Dle Skalkové je projektová výuka „jednou z významných cest, jak měnit školu zevnitř. Tato idea byla rozvinuta již na přelomu našeho století jako prostředek demokratizace a humanizace vyučování a školy.“¹⁰⁷ Projektové vyučování umožňuje¹⁰⁸: poznávat problémy odpovídají problémům skutečného světa, žáci působí ve skupinkách, plánují vlastní práci s cílem dokončit ji a učí se být za ni odpovědní, dochází tedy k rozvoji iniciativy, samostatnosti a tvořivosti.

Gudjons¹⁰⁹ vyzdvihuje projektovou výuku v následujících bodech:

- orientace na realitu
- orientace na zájmy zúčastněných
- samostatná organizace a vlastní zodpovědnost žáků
- účelné plánování projektu
- zaměření na produkt
- zapojení více smyslů
- sociální učení
- interdisciplinarita

Sárközi¹¹⁰ považuje za ideální projekt ten, který vychází z potřeb a zájmů žáků - právě oni by měli být jeho iniciátory. Učitel by měl dohlížet na správný průběh, tedy že se projektu aktivně účastní všichni žáci.

¹⁰⁷ SKALKOVÁ (1995), s. 39.

¹⁰⁸ SKALKOVÁ (1995), s. 43 – 44.

¹⁰⁹ GUDJONS (1986). Citováno z: GRECMANOVÁ (1997), č. 1, s. 38.

¹¹⁰ <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/projektove-vyucovani-1>

„Forma, rozsah i obsah jejich zapojení do projektu by měly vycházet z možností jednotlivých žáků, jejich potřeb, zájmů, talentu atd. Učitel by ovšem neměl rezignovat na osobní maximum žáka a měl by se snažit, aby ho žák při práci na projektu dosáhl.“¹¹¹ Hodnoceno bude jak zapojení a individuální práce žáka, tak výsledný produkt celé skupiny (v ideálním případě i jeho prezentace). Po ukončení projektu by měla následovat reflexe, kdy se vyhodnotí pozitivní i negativní momenty při zpracování, jaké poznatky a dovednosti si žáci osvojili a jak by postupovali při dalším projektu. Hodnotí nejen práci svou, ale i ostatních.

16.2 Tradiční a projektové vyučování

Když srovnáme tradiční pojetí výuky, kdy žák nejprve nabývá vědomostí a pak s nimi pracuje, je projektová metoda jejím přesným opakem. Žáci se učí, stejně jak tomu je i v reálné životní situaci, improvizovat, hledat cestu, a to s momentálními znalostmi a dovednostmi. Zeigarniková tvrdí, že „čím větší námahu nás vhléd do problému stojí, tím lépe si ho zapamatujeme“. „Projekty mohou mít velmi atraktivní podobu - může vzniknout poster s fotografiemi a texty, zpravodaj v cizím jazyce, reportáž o výletu, sbírka receptů z cizí země, e-mailový dopisovací projekt, mezinárodní projekty s partnerskými školami (společné stránky na internetu, společné školní noviny).“¹¹²

Metodická příručka *Projektová výuka jazyků v praxi aneb učíme se trochu jinak* vymezuje tradiční a projektové vyučování následovně:

16.2.1 Tradiční přístup

- orientuje se na znalosti
- nepružný, ale více řízen učitelem
- podporuje spíše pasivní vyučování
- často ignoruje individuální potřeby žáka
- zaměřen na zvládnutí obsahu učiva
- klade menší důraz na rozvoj dovedností
- žák je hodnocen na základě "jedné správné odpovědi"
- jedná se spíše o uzavřený systém

¹¹¹ tamtéž

¹¹² Tým Channel Crossings: Projektové vyučování – metodická příručka. [online]. 2015. (s. 7 – 9)

- omezeně využívá zdroje
- zaměřen spíše na učení se o něčem než na aplikaci znalostí
- specifické znalosti jsou od sebe odděleny

Tradiční metody ve vyučování jsou takové, které jsou ověřené, využívané pedagogy dříve a mnohými i dnes. Metodu vymezuje Maňák jako „koordinovaný, úzce propojený systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků orientovaný na dosažení výchovně vzdělávacích cílů.“¹¹³

16.2.2 Metoda projektového vyučování

- je cílená, promyšlená, organizovaná
- spojuje teorii s praxí, směřuje k upotřebení v životě
- zpracovává komplexní zadání, je zaměřena na podnětné otázky či problémy
- problém může být řešen mnoha způsoby, neexistuje jen jedno řešení
- je koncentrována kolem základní myšlenky, tématu
- výuka je orientována na žáka
- vyhovuje potřebám a zájmům žáků, ale i pedagogickému záměru učitele
- žák se učí prostřednictvím zážitků a ty pak uplatňuje ve svém reálném životě
- rozvíjí pracovní a studijní návyky, žák přebírá odpovědnost za vlastní učení
- žáci jsou osobně zapojeni do projektu - zabývají se návrhem, řešením problému, rozhodováním a investigativními činnostmi
- žáci přicházejí s vlastními náklady a reálnými řešeními
- žák se učí dokončovat práci, nebát se dělat chyby, rozvíjí se jeho sebedůvěra
- práce v týmu, rozvíjí mezilidské vztahy, pocit odpovědnosti
- všechny čtyři dovednosti - čtení, psaní, poslech, mluvení - jsou integrovány
- vždy zakončeno finálním produktem (jako výsledek zkoumání) - posiluje smysl učení, důležité je i zaznamenávání průběhu - procesu učení
- kontext stanovený tak, aby důraz na plynulost a správnost byl vyvážený
- učitel vystupuje především v roli konzultanta, poradce, partnera
- šance dělat něco jiného, odlišného od výuky

¹¹³ MAŇÁK (1997), s. 5.

Nesmíme opomenout také možná úskalí projektové výuky, kdy žáci (při práci na cizojazyčném projektu) používají svůj rodný jazyk, nebo se nezapojují, popřípadě jednotlivé skupiny pracují odlišnou rychlostí.

16.3 Typy projektů¹¹⁴

- a) podle délky: krátkodobé, střednědobé nebo dlouhodobé; hodinové, vícehodinové, celodenní, vícedenní, týdenní, měsíční, víceměsíční, roční, víceleté
- b) podle vztahu k předmětu: předmětové, mezipředmětové, mimopředmětové
- c) podle zapojení účastníků: individuální, skupinové, třídní, mezitřídní, ročníkové, meziročníkové, celoškolní
- d) podle zaměření: umělecké, pracovní, osobnostně rozvojové, socializační
- e) podle typu: teoretické, praktické

Metodika uvádí návrhy na projekty cizojazyčné výuky: hudební projekt, kdy žáci vytvoří obal CD, včetně názvu skupiny, jmen a biografie jejích členů a recenzí. Součástí může být i plakát.

16.4 Fáze projektu

Dewey, „průkopník projektové výuky“, dělí projekt na jednotlivé kroky:

1. Žáci pracují na praktickém úkolu.
2. Žáci narážejí na obtíže, které překonávají studiem.
3. Díky teoretickému poučení žáci mohou původní úkol úspěšně dokončit.

Kratochvílová uvádí, že je před realizací projektového typu výuky potřeba promyšlení všech fází. Jak jsem již zmínila, pro učitele je nejnáročnější fází projektu nikoli jeho samotná realizace, nýbrž příprava, rozvržení obsahů a forem jednotlivých fází, promyšlení metod a pomůcek, konkretizace cílů a zpětnovazebné formy.

V první fázi (plánování) se dle Kratochvílové stanoví problém k řešení, výsledná podoba projektu, časové rozmezí, prostředí, v němž bude projekt

¹¹⁴ SÁRKÖZI, R. 1. díl – Charakteristika (projektové vyučování). [online]. 2015.

realizován, počet účastníků v jednotlivých skupinách i forma hodnocení. „V momentě, kdy učitel seznámí žáky s plánovanou aktivitou, začíná už vlastní realizace projektu. (...) Žáci frontálně nebo v malých skupinkách asociují vše, co je k navrhnutému tématu napadne (brainstorming), rozčlení navržené nápady do problémových oblastí (metaplán), volí si pracovní skupiny a téma pro svoji pracovní skupinu z metaplánu a pomocí např. asociogramu rozpracovávají dále problematiku na dílčí úseky, hledají postupy a možnosti řešení vzniklých úkolů, rozdělují si role, plánují aktivity.“¹¹⁵

Ve druhé fázi, která se nazývá fází realizace projektu, žáci informace zpracovávají, shromažďují. Pracují s materiálem v předem domluvených rolích. Nejčastěji v této fázi „provádějí rešerši materiálů tištěných (knih, časopisů, příruček), velmi oblíbené jsou však rešerše elektronických médií, kdy na internetu lze najít mnoho podkladů pro řešení stanovených úkolů.“¹¹⁶

Třetí fáze, samotná prezentace, seznamuje ostatní (rodiče, spolužáky, veřejnost) s výslednou podobou projektu. Častým požadavkem ze strany učitele je zapojení všech účastníků skupiny v rámci samotné prezentace, rozvržení jednotlivých úkonů ale bývá ponecháno na jejích členech.

Finální fáze, hodnocení projektu, je zpětnovazebnou fází, ve které se k projektu vyjadřují nejen přímí účastníci. Hodnotí výsledek i celý průběh projektu. Tato fáze bývá často podceňována, ale nezřídka je označována za jeden z nejdůležitějších momentů celého projektu. Žáci i učitel mohou na základě vyhodnocení předejít případnému opakování chyb při příštím projektu, zjistí, na čem mají zapracovat (co mají změnit) a které složky naopak ještě více vyzdvihnout. Kromě samotného projektu se totiž hodnotí i prezentace, tedy jazykový projev (včetně neverbálních prostředků).

¹¹⁵ NEČASOVÁ (2006), s. 31.

¹¹⁶ NEČASOVÁ (2006), s. 31 – 32.

17 PROJEKTY REALIZOVANÉ VE VYUČOVÁNÍ NĚMECKÉMU JAZYKU

Důvodem mého zájmu o projekty byla četba Komenského spisů, především přemýšlení nad jeho požadavkem aktivního přístupu žáka ve vyučovacím procesu a propojení teorie s praxí. V hodinách německého jazyka jsem pozorovala, jak stěžejní je aktivní přístup pro osvojování slovní zásoby cílového jazyka nebo gramatického systému. Učebnice často uměle vytvářejí dialogy, které nejsou pro žáky atraktivní a chápou je jako samoúčelné. Práce na projektech navozovala ale žákům dojem, že pracují na něčem smysluplném, což mělo mimo jiné také za následek jejich rostoucí pocit zodpovědnosti za výslednou podobu. První projekty jsem začala realizovat ihned po svém nástupu na gymnázium, a to především v jazykových třídách, kde byla situace (i díky hodinové dotaci) k realizaci projektů vstřícnější. Projekty vznikaly i v rámci výuky českého jazyka, kde hodinová dotace umožňovala práci na dlouhodobých projektech. V rámci výuky německého jazyka se jednalo o projekty středně- až krátkodobé (mimo jiné témata: Weihnachten, Deutschsprachige Länder, Berlin, Aerolinien in der BRD, Sitten und Bräuche). V přípravné fázi jsem vycházela z teoretických poznatků získaných prostudováním odborné literatury; nejvíce jsem se přikláněla k vymezení fází projektové výuky v podání Kratochvílové¹¹⁷. Nejprve jsem projekty zařazovala až po zvládnutí učiva (tedy tematických plánů), ve druhém pololetí jsem úvody některých lekcí v učebnici zcela nahradila projektovou výukou (nabízela se např. kapitola Berlin, Reisen atp.). Při zhodnocení jsem pak u žáků testovala rozvoj slovní zásoby daného tematického okruhu a byla jsem velmi mile překvapena, že se nejednalo o pouhé vyhledání a zapsání nových slovíček na plakáty, ale jejich aktivní využívání.

17.1 Místo realizace

Gymnázium Christiana Dopplera v Praze nabízí tři studijní programy, dva osmileté („Cizí jazyky – brána do světa“ se zaměřením na živé jazyky; „Myslím, tedy jsem“ se zaměřením na matematiku) a jeden čtyřletý („Per partes ad astra“

¹¹⁷ KRATOCHVÍLOVÁ (2006), s. 93 – 100.

se zaměřením na matematiku). Na gymnáziu vyučuji od roku 2012 český a německý jazyk ve všech studijních programech. Realizaci projektové metody v rámci vyučování německému i českému jazyku považuji za nezbytnou složku poznávání i motivování studentů, pravdou ale je, že je její realizace v jednotlivých třídách podmíněna plněním tematických plánů.

V jazykových třídách se (po zvládnutí základů) střídá rodilý mluvčí s aprobovaným pedagogem, výuka dalšího cizího jazyka začíná v primě, tedy v prvním ročníku osmiletého studijního programu, třemi hodinami týdně. Práce na projektech je zde tedy vítána rodilým mluvčím i počátečním nadšením žáků. V matematických třídách je další cizí jazyk vyučován od tercie (třetího ročníku osmiletého studijního programu) tři hodiny týdně, kdy je mnohdy obtížnější studenty namotivovat. Přesto se domnívám, že je zařazení projektové metody ve výuce německého jazyka vhodné i zde.

17.2 Cílová skupina

Pro práci na projektech, které blíže popíši, jsem se rozhodla zapojit tercii (třetí ročník) osmiletého jazykového studijního programu, věk tedy mezi třinácti a čtrnácti lety. Jednalo se o heterogenní skupinu 16 žáků, kteří si v prvním ročníku zvolili jako druhý cizí jazyk (v RVP ZV Další cizí jazyk) němčinu.

17.3 Návrh projektu

Projekty týkající se Vánoc a vánočních pokrmů byly projekty střednědobé, zpracování probíhalo z větší části v rámci hodin (tedy ve školním prostředí), domácí příprava byla nezbytná pro shromažďování obrazových materiálů, protože ve škole byly studentům k dispozici pouze německé knihy a výkladové slovníky. Vzhledem ke včasnému splnění cílů tematického plánu pro školní rok 2013/2014 jsme přípravě, zpracování i prezentaci projektu mohli věnovat více než měsíc, přičemž bylo stanoveno, že se bude projekt prezentovat ostatním skupinám nejpozději v posledním týdnu před Vánoci.

Navrhovatelem byla zpočátku osobnost učitele, ale témata si skupiny odhlasovaly samy (vzhledem k předvánočnímu času jsem předpokládala, že se témata budou týkat Vánoc; žáci si navíc uvědomovali své jazykové možnosti, nevybírali si tedy témata neúměrně těžká svým řečovým dovednostem).

17.4 Stanovení cílů

V rámci všech pracovních skupin jsem si stanovila stejné cíle: rozšíření slovní zásoby, její aktivní používání (v rámci prezentace projektu), zrealizování výstupního materiálu po konzultaci se všemi členy ve skupině, přítomným vyučujícím (popř. s rodilým mluvčím) a prezentace projektu, včetně zapojení ostatních spolužáků. V přípravné fázi projektu jsem vybrala klíčové kompetence¹¹⁸, za pomoci kterých by měli žáci dosáhnout výchovně-vzdělávacích cílů během realizace projektů.

Kompetence sociální a personální

žák

- účinně spolupracuje ve skupině
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá

Kompetence občanské

žák

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí

Kompetence komunikativní

žák

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

¹¹⁸ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Příručka Klíčové kompetence v základním vzdělávání. [online]. 2015.

Kompetence pracovní

žák

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky

Kompetence k řešení problému

žák

- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

Cílem projektu byla i tvorba výstupního materiálu, kterým byl původně určen plakát o velikosti formátu A2 a jehož součástí měl být cizojazyčný text (psaný podle možností rukou nebo na počítači - především chlapecké skupinky mají totiž s úpravou textu problém, což jsem považovala jako možný demotivující prvek a snažila se mu tak předejít). V procesu realizace projektu jedna ze skupin přišla s nápadem, že by bylo možné místo plakátu vytvořit zajímavější produkt (nezvyklý svým tvarem, který by tak ještě více upoutal ke čtení). Nápadem této skupiny se ostatní mohli (ale nemuseli) inspirovat. Druhá skupina, jejíž projekt rovněž popíší, se pro změnu tvaru plakátu rozhodla.

17.5 Realizace a prezentace projektů

S jazykovými třídami začínám s projektovou výukou již v prvním ročníku osmiletého studijního programu. Třída, ve které jsem projekt naplánovala, měla s touto metodou a formou výuky již zkušenosti a uvědomovala si, jaké kompetence práce na projektu vyžaduje.

17.5.1 Plánování / 1. fáze

V první fázi projektové výuky byly utvořeny čtyři heterogenní pracovní skupiny, sestavené studenty spíše podle vzájemných sympatií než na základě jazykových úrovní jednotlivých členů, což chápu jako přínosné a pro slabší členy motivující. S blížícími se Vánoci jsem doufala, že se projekty budou tematicky Vánoc týkat, direktivně jsem ale témata neurčovala. Volba témat probíhala v rámci skupin a jejich návrhy byly až posléze schváleny. Na zpracování projektů byl vyměřen čas čtyř vyučovacích hodin s tím, že byli žáci upozorněni na náročnost projektu na domácí přípravu a také na fakt, že součástí výsledného hodnocení nebude jen finální podoba plakátu, ale celý průběh jeho zpracování, způsob prezentace a při ní také zapojení ostatních spolužáků.

První pracovní skupina si zvolila téma Vánoce v různých zemích (Weihnachten in verschiedenen Länder). Během prvních pěti minut si rozdělila role (shromažďování obrazového materiálu, práce se slovníkem, vyhledávání informací v cizojazyčných publikacích, grafická stránka plakátu, konzultace s vyučujícím) a v následujících deseti minutách vypracovala koncept - zmenšený návrh plakátu (výsledný projekt měl být zpracován na čtvrtku velikosti A2). Do konce hodiny promýšlela formu zapojení spolužáků při prezentaci plakátu v závěrečné fázi.

Druhá pracovní skupina zvolila téma Jídlo o Vánocích (Typische Gerichte in der Weihnachtszeit). Po rozdělení rolí ve skupině v prvních pěti minutách vyučovací hodiny (včetně určení jednoho člena, který měl dva hlasy při rozhodování) si studenti druhé skupiny rozdělili země, jejichž typickými vánočními pokrmy se měl projekt zabývat, a každý vypracoval svůj návrh na vizuální podobu plakátu (koncept).

17.5.2 Realizace / 2. fáze

Ve druhé fázi, ve fázi realizace, žáci shromažďovali informace, formulovali větné úseky na plakáty, promýšleli zapojení obrazového materiálu i dotazování spolužáků při prezentaci. Realizace vyžadovala práci s připraveným konceptem. Ve třídě panovala soustředěná a přátelská atmosféra. Sice nebylo možné zajistit absolutní klid, ale vzhledem k pravidlu tří upozornění, které máme stanoveno z předešlých projektů (kdy při třetím s prací na projektech končíme), hlídali míru hluku ve třídě sami členové skupin. Po konzultování konceptu s vyučující měly

skupiny do konce hodiny čas vypisovat potřebnou slovní zásobu ze slovníku a promýšlet, jak zapojí spolužáky při prezentaci projektu ve finální fázi. Na konci hodiny jsem skupiny upozornila, že mají na příští hodinu přinést všechny materiály, ze kterých chtějí čerpat, aby se mohly dohodnout na finální podobně plakátu.

První skupina pracovala druhou hodinu s informacemi z německých knih, které následně upravovala do zjednodušené podoby (aby byl text pro spolužáky srozumitelnější). Ještě po druhé hodině byla skupina rozhodnuta projekt vypracovat na bílou čtvrtku, ale vzhledem k časové rezervě a nadšení se v průběhu třetí vyučovací hodiny rozhodla přepracovat projekt do podoby 3D tak, aby mohl papírový stromek (obsahující německé texty s tematikou Vánoc ve světě) stát v prostoru.

Druhá skupina do konce druhé hodiny vyhledávala slovní zásobu pro české pokrmy ve slovníku a zapisovala je na list. Následně utvořila krátký text, který jsem zrevidovala. Předpokládám, že výběr zemí pro téma *Typické vánoční pokrmy* vychází z přímých zkušeností (tedy z kontaktu studentů s cílovou zemí, např. v podobě vycestování). Zpracovány byly země Německo, Česko, Rusko a Anglie; přičemž byla největší míra pozornosti věnována typickým vánočním pokrmům v Německu. Informace, které pořídila skupina z informačních zdrojů doma, zkontrolovala s vyučující v průběhu třetí vyučovací hodiny.

17.5.3 Prezentace / 3. fáze

Samotná prezentace, která probíhala od čtvrté do šesté hodiny věnované projektové výuce, vyžadovala aktivní zapojení všech členů skupin. Ve čtení nebo shrnutí textů se žáci tedy střídali. Závěrem pokládali spolužákům otázky, aby prověřili porozumění textům.

Vzhledem k tomu, že skupina první skupina odprezentovala svůj projekt jako první v pořadí a neobjevily se ze strany rodilého mluvčího, vyučující ani spolužáků výhrady, mohla skupinka práci na svém projektu ukončit a věnovat se pomoci jiným skupinám (což byl její nápad, který chápu jako potvrzení mého tvrzení o přátelské atmosféře a pracovním nadšení ve třídě). Mimoto byl stromek vystaven v domovské třídě 3. J ještě v předvánočním čase, což vzbudilo kladný ohlas u francouzské poloviny třídy, která jevila zájem textu porozumět. Právě takovými detaily je - dle

mého názoru – odbouráváno negativního nahlížení na německý jazyk; sami studenti dělali výuce a německému jazyku reklamu tím, že texty svým spolužákům překládali.

Druhá skupina se setkala při prezentaci projektu, který – po vzoru první skupiny – zpracovala do nestandardního tvaru (ryby) s kladným hodnocením grafické úpravy a vzhledem k tomu, že přinesla cukroví, kterým odměňovala správné odpovědi na otázky kladené na konci prezentace, byla bezesporu nejoblíbenější skupinou. Já osobně považuji ochotu pomoci ze strany první skupiny jako velmi významnou, což jsem při poslední, zpětnovazební hodině studentům také sdělila.

17.5.4 Hodnocení / 4. fáze

Poslední hodina před Vánoci byla uvolněnější, studenti přinesli cukroví a společně diskutovali (v rodném jazyce) nad průběhem zpracování i o finální podobě projektů. Postupovali od jednoho projektu ke druhému, v závěru se vždy vyjádřila skupina, která projekt zpracovávala. Jak je zvykem, kromě negativ a návrhů na zlepšení, byla součástí zpětnovazebné hodiny i chvála konkrétních členů. Abych skupinky i jejich členy názorově neovlivňovala příliš brzy, až v úplném závěru hodiny jsem pochválila jednání první skupiny, která se neprodleně po zrealizování vlastního výstupu nabídla pomoci pomalejší skupině. A zmínila jsem také své nadšení z klimatu ve třídě, kdy si byli všichni nápomoci, aktivně se zapojovali a bylo zjevné, že za finální produkt i prezentaci cítí zodpovědnost. Jak jsem již zmínila, jsem zastáncem projektové metody a výuky, protože je na základě mých zkušeností nejen přínosná, ale také žáky vítaná. Lze díky ní využívat potenciál jednotlivých žáků, učit je nenásilnou formou nést zodpovědnost za práci, vést ke kooperaci, ale i k umění vlastní práci vyhodnotit.

17.5.5 Sebereflexe

Ve fázi sebereflexe jsem čerpala náměty k přemýšlení z publikace *Teorie a praxe projektové výuky*¹¹⁹.

Byly splněny stanovené cíle? Veškeré mnou stanovené cíle byly splněny: žáci si rozdělili činnosti, kooperovali, vzájemně si naslouchali, pracovali i samostatně a cítili za výslednou podobu plakátu zodpovědnost, osvojili si slovní zásobu daného tématu (prověřovali její znalost po prezentaci u spolužáků).

¹¹⁹ KRATOCHVÍLOVÁ (2006), s. 93 – 100.

Jaké byly podmínky pro realizaci projektu? Skupiny pracovaly v jazykové učebně, měly k dispozici slovníky i cizojazyčné knihy. Lavice mohly spojit, aby se jim pracovalo na plakátu většího rozměru dobře. Kromě toho měli k dispozici učitele i rodilého mluvčího, se kterým mohli v případě potřeby konzultovat.

Došlo v průběhu projektu ke změnám? K významnějším změnám nedošlo, jen se upravily podmínky vizuální stránky projektů. Původně se mělo jednat o plakát formátu A2, vzhledem k nápadu první skupiny jsme se ale rozhodli dát prostor tvůrčímu přístupu a umožnit žákům volit tvar v závislosti na tématu.

Co bychom příště změnili? S průběhem i výstupem jsme byli spokojeni, což je dáno především zkušeností třídy i vyučujících s projektovou výukou. Při realizaci prvních projektů si vzpomínám na časový tlak, čemuž se ale dá občasným připomenutím předcházet.

Co bylo přínosem pro žáky? Žáci se kromě rozšíření slovní zásoby a zdokonalení v práci se slovníkem opět přesvědčili, že mají příznivé klima ve třídě, kde mohou vyjadřovat vlastní názory, jsou respektováni a je jim poskytnuta zpětná vazba. Za přínosnou považuji i zpětnovazební hodinu, kde se žáci snažili vhodně argumentovat a přemýšlet o vlastní práci.

Co bylo přínosem pro mě? Opět jsem se přesvědčila, že důvěra, kterou učitel svým žákům ve správný čas dává, se zúročí a práce je plodná. Snažila jsem se do aktivit žáků nezasahovat, nechat skupiny, aby vypracovávaly své úkoly samostatně, čímž se ještě zvýšila jejich zodpovědnost za výsledek.

18 ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na osobnost J. A. Komenského, z jehož myšlenek vycházeli nejen jeho současníci a pokračovatelé, jakými byli Herbart nebo Pestalozzi, ale utvrdila jsem se v přesvědčení, že je jeho odkaz živý dodnes. Nejvíce mě zaujaly Komenského zásady názornosti, motivace, vnímání žáka všemi smysly a aktivního přístupu; v neposlední řadě také jejich užívání ve vyučování německému jazyku.

Princip aktivity byl chápán různě, v současnosti se spíše akcentuje nutnost aktivního přístupu žáka, coby základního prvku výchovně-vzdělávacího procesu. Osobnost učitele má žáky motivovat, v případě neúspěchu povzbuzovat a promýšlet efektivní strategie. Aktivního přístupu lze ve výuce německému jazyku docílit různými způsoby. Za prostředky aktivizace můžeme označit problémovou nebo situační metodu, využívání vizuálních nebo auditivních pomůcek, jazykové hry a soutěže, dramatizaci cizojazyčného textu, nácvik a sborový zpěv písní v cílovém jazyce.

Větší míru pozornosti jsem v rámci vyučování německému jazyku věnovala činnostně orientovaným metodám, které korespondovaly s Komenského požadavkem vnímání žáka všemi smysly (aplikace ABC-metody, akvária, brainstormingu, brainwritingu, metody postavené na hlavu, výuky na stanovištích nebo metody hraní rolí), dále také problémové a projektové výuce.

Projektová výuka mě zaujala již z počátku mé pedagogické praxe, kdy jsem zjistila, že lze vhodným způsobem žáky nejen motivovat, ale také všestranně rozvíjet. Důležité je si předem stanovit klíčové kompetence a cíle, kterých by měl žák dosáhnout. Přípravná fáze projektu bývá často podceňována, je nutno brát na vědomí, že je velmi důležitá. Během realizovaných projektů, které ve své diplomové práci popisuji, shromažďovali studenti čtvrtého ročníku osmiletého studijního programu Gymnázia Christiana Dopplera informace a obrazové materiály a zpracovali zvolená témata (Weihnachten, Typische Gerichte in der Weihnachtszeit) do podoby plakátu. Následně projekty před ostatními prezentovali a společně všichni zhodnotili. Nedílnou součástí každého projektu je také učitelova sebereflexe.

Osobnost Jana Amose Komenského má v moderní pedagogice stále své místo, protože (byť s novými názvy nebo formami) jsou jeho myšlenky akcentovány dodnes. Dle mého názoru by se měl každý pedagog inspirovat podobnými velikány a svou pedagogickou praxi opírat o zásady a cíle, protože bez jejich stanovení nemůže celý proces vhodně vyhodnotit. Způsob realizace je ale ponechán na něm.

19 RESÜMEE

Meine Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Persönlichkeit des bedeutsamen tschechischen Denkers J. A. Comenius und seinen didaktischen Prinzipien, deren Mehrheit bis heute gültig ist. Am häufigsten werden Wahrnehmung des Schülers mit allen Sinnen, Motivation und Aktivität akzentuiert. Das erst erwähnte Prinzip kann den aktivitätsorientierten Unterricht sichern; motivieren und aktivieren kann auch Problemorientierter- oder Projektunterricht. Der theoretische Teil meiner Arbeit widmet sich der Begrenzung von Prinzipien, dem Erfassen des Prinzips der Aktivität früher und heute, seiner Anwendung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts und der Definition der Ziele und Schlüsselkompetenzen. Der anschließende praktische Teil beschreibt die Realisation zweier Projekte, an denen verifiziert wurde, dass deren Einordnung im Rahmen des Deutschunterrichts als ein sinnvolles, motivierendes und aktivierendes Mittel dient. Ich hoffe, dass diese Diplomarbeit zum Nachdenken über Fremdsprachunterricht und dessen Verbesserung führt.

20 PŘÍLOHY

projekt č. 1



projekt č. 2



prezentace projektů



21 ZDROJE

ZDROJE PRIMÁRNÍ

- HENDRICH, J.: Didaktika cizích jazyků. 1. vyd. Praha: SPN, 1988.
- CHLUP, O.: Vybrané spisy J. A. K. Nejnovější metoda jazyků. Praha: SPN, 1964.
- KOMENSKÝ, J. A.: Didaktika velká. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948.
- KOMENSKÝ, J. A. Nejnovější metoda jazyků. Praha: SPN, 1964.

ZDROJE SEKUNDÁRNÍ

- BRÄUNER, V.: PESTALOZZI, J. J. Výbor z pedagogických spisů. Praha: SPN, 1956.
- BENEŠ, E. Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny. Praha: SPN, 1970.
- COUFALOVÁ, J.: Projektové vyučování pro první stupeň základní školy. Praha: Fortuna, 2006.
- ČAPEK, E.: Jan Amos Komenský; stručný životopis. Praha: SPN, 1957.
- DURDÍK, P.: Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému. Praha: F. A. Urbánek, 1888.
- HELMKE, A. Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Berlin: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2003.
- HELUS, Z. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2004.
- HRUŠKA, J. O.. Metodologie jazyka francouzského. Praha: ČGAS, 1926.
- CHODĚRA, R. Moderní výuka cizích jazyků. Praha: Apra, 1993.
- CHODĚRA, R.; RIES, L. Výuka cizích jazyků na prahu nového století I, II. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999.
- JANÍKOVÁ, V. Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Masarykova Univerzita: Brno, 2005.
- KAST, B.; NEUNER, G. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerke. Langenscheidt, 1994.
- KAŠOVÁ, J.: Projektové vyučování v teorii i praxi. Kroměříž: Iuventa, 2006.
- KOMENSKÝ, J. A. Didaktika analytická. Praha: SPN, 1964.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Teorie a praxe projektové výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2006.
- KUBIŠOVÁ, V. Efektivita vyučování německého jazyka prostřednictvím projektové výuky ve srovnání s tradičními výukovými metodami. Brno: Masarykova univerzita, 2012.
- KUŘILOVÁ, I.: Metodické koncepce ve výuce cizích jazyků v praxi. Brno: Masarykova univerzita, 2009.
- LIŠKAŘ, Č. Základy vyučování cizím jazykům. Brno: SPN, 1987.
- MAŇÁK, J. a kol. Alternativní metody a postupy. Brno: Masarykova univerzita, 1997.

- MOJŽÍŠEK, L.: Didaktika I. 1. svazek. Vzdělávání, vyučovací proces, zásady a činitelé. Praha: SPN, 1975.
- MOLNÁR, A.; REJCHRTOVÁ, N., Jan Amos Komenský: O sobě. Praha: SPN, 1987.
- NOVÁK, J. V. Jan Amos Komenský: Jeho život a spisy. Praha: Dědictví Komenského, 1932.
- PAUKERTO VÁ, J.: Vybrané kapitoly ze základů obecné, speciální a penitenciární pedagogiky pro základní odbornou přípravu příslušníků a zaměstnanců VS ČR, Stráž pod Ralskem, IVVS, 2010.
- PESTALOZZI, J. H. Erziehung und Unterricht: Texte für die Gegenwart. Zug: Klett & Balmer, 1978.
- PESTALOZZI, J. J. Jád ro ze spisu J. J. Pestalozziho Jak Gertruda učí své děti 1801. Praha: Beaufort, 1903.
- POLIŠENSKÝ, J.; PAŘÍZEK, V. Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku, Praha: SPN, 1987.
- RIES, L. a kol. Inovační trendy v cizojazyčné výuce. Bratislava: Didaktis, 2004.
- ROSECKÁ, Z. Malá didaktika činnostního učení. Brno: Tvořivá škola, 2006.
- RÜSCHOFF, B.; WOLFF, D.: Ein Modell fremdsprachlichen Lernens. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1999.
- SIDIBE, K. Odkaz díla Jana Amose Komenského a výukové metody rolových her a simulací. České Budějovice: VŠTE, 2012.
- SKALKOVÁ, J. Za novou kvalitu vyučování. Brno: Paido, 1995.
- STRNAD, E.: Pestalozzi v české pedagogické literatuře. Praha: Dějiny pedagogiky, 1958.
- ŠALDA, F. X.: O literárním baroku cizím i domácím. Z období zápisníku, Praha: SPN, 1987. Citováno z: TOMKOVÁ, A. Učíme v projektech. Praha: Portál, 2009.
- ŠTVERÁK, V.: Stručné dějiny pedagogiky. Praha: SPN, 1983.
- VALEČKOVÁ, D.: Jan Amos Komenský jako pedagogická a náboženská osobnost. Olomouc: UPO, 2010.
- VALENTA, J.: Projektová metoda ve škole a za školou. Praha: Ipos Artama, 1993.
- ŽANTA, R.: Projektová metoda. Praha: Dědictví Komenského, 1934.
- ŽÁČKOVÁ, M. Tvorba výukových modulů v německém jazyce s ohledem na soudobé trendy ve výuce odborného cizího jazyka. Praha: PedF UK, 2013.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- Rámcově vzdělávací program. *Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace*. [online]. 2015. [cit. 2015-03-27]. Dostupné z <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6435>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Upravený rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. 2015. [cit. 2015-03-27]. Dostupné z

- <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- Rámcově vzdělávací program. *Rámcově vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. 2015. [cit. 2015-03-27]. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf
 - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. [online]. 2015. [cit. 2015-03-27]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
 - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Zkoušky z cizích jazyků*. [online]. 2015. [cit. 2015-03-27]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zkousky-z-cizich-jazyku>
 - Rámcově vzdělávací program. *Akvárium*. [online]. 2015. [cit. 2015-03-27]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2805/akvarium.pdf>
 - SÁRKÖZI, R. *Moderní vyučovací metody – 1. díl – Brainstorming a jeho variace*. [online]. 2015. [cit. 2015-05-11]. Dostupné z <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-1>
 - SYNAPSEN SPRUNG: *Kreativitätstechniken: Kopfstandmethode*. [online]. 2015. [cit. 2015-05-11]. Dostupné z <http://www.xn--was-ist-kreativitt-1tb.de/wp-content/uploads/2014/10/Kopfstandmethode.pdf>
 - SLADKOVSKÁ, K. a kol. *Výuka na stanovištích*. [online]. 2015. [cit. 2015-06-13]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/18363/VYUKA-NA-STANOVISTICH.html/>
 - TŮMOVÁ, J. a kol. *Hraní rolí (Role-play)*. [online]. 2015. [cit. 2015-06-13]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18333/HRANI-ROLI-ROLE-PLAY.html/>
 - Infogram; portál pro podporu informační gramotosti: *Vyučovací metody – problémové vyučování*. [online]. 2015. [cit. 2015-03-27]. Dostupné z <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1306>
 - Projektové vyučování. *Projektové vyučování a integrovaná tematická výchova jako podpora zavádění a realizace ŠVP*. [online]. 2015. [cit. 2015-05-02]. Dostupné z <http://www.projektovevyucovani.cz>
 - Tým Channel Crossings: *Projektové vyučování – metodická příručka*. [online]. 2015. [cit. 2015-06-13]. Dostupné z http://www.kurzyproucitele.cz/downloads/metodiky/Methodika_4_ProjektoveVyucovani.pdf
 - SÁRKÖZI, R. *1. díl – Charakteristika (projektové vyučování)*. [online]. 2015. [cit. 2015-05-11]. Dostupné z <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/projektove-vyucovani-1>
 - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. [online]. 2015. [cit. 2015-05-26]. Dostupné z

- <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>
- HÁBL, J. *Komenský časový a nadčasový: problém takzvané aktuálnosti Komenského odkazu*. [online]. 2015. [cit. 2015-03-23]. Dostupné z http://www.komenskyinstitute.com/index.php/in/27/habl_jan__komensky_casovy_a_nadcasovy_problem_takzvané_aktualnosti_komenskeho_odkazu.url
 - AZcitáty. *Jan Amos Komenský*. [online]. 2015. [cit. 2015-03-19]. Dostupné z <http://azcitaty.cz/jan-amos-komensky/19073>
 - HÁBL, J. *Chvála pedagogickému umění: poznámka ke komeniologickému výročí*. [online]. 2015. [cit. 2015-03-19]. Dostupné z http://www.komenskyinstitute.com/index.php/in/30/habl_jan__chvala_pedagogickeho_umeni_poznamka_ke_komeniologickemu_vyroci.url?search=Omnia%20sponte%20fluant,%20absit%20violentia%20rebus#highlighted
 - HINZ, R. *Herbart über Pestalozzis „ABC der Anschauung“*. [online]. 2015. [cit. 2015-03-25]. Dostupné z http://www.heinrichpestalozzi.de/de/dokumentation/literatur_medien/kleine_einzelschriften_und_broschueren/level_3/herbart_ueber_pestalozzis_abc_der_anschauung
 - Tvořme školu společně. *Čas strojů a vědy*. [online]. 2015. [cit. 2015-03-27]. Dostupné z <http://tvormeskolu.webnode.cz/products/cas-stroju-a-vedy-pestalozzi-a-herbart/>
 - Výroky slavných. *Vychovávání je věc rodinná – z rodiny vychází a do rodiny se vrací*. [online]. 2015. [cit. 2015-05-04]. Dostupné z <http://www.vyroky-slavnych.cz/vychovavani-je-vec-rodinna-z-rodiny-vychazi-a-do/>
 - Výroky slavných. *Příklady nám dávají radost, příkazy nikdy*. [online]. 2015. [cit. 2015-05-04]. Dostupné z <http://www.vyroky-slavnych.cz/priklady-nam-davaji-radost-prikazy-nikdy/>
 - Ústav pro jazyk český: *Jan Amos Komenský*. [online]. 2015. [cit. 2015-03-29]. Dostupné z <http://www.ujc.cas.cz/lingviste/komensky-jan-amos.html>
 - URBÁNEK, V. *Teologické texty*. [online]. 2015. [cit. 2015-03-29]. Dostupné z <http://www.teologicketexty.cz/casopis/1991-6/J-A-Komensky-V-Urbaneck-J-H-Pestalozzi/239>
 - Komenského institut (Comenius Institut): *Život a dílo Jana Amose Komenského*. [online]. 2015. [cit. 2015-04-08]. Dostupné z http://www.komenskyinstitute.com/index.php/79/zivot_a_dilo.url
 - VESELÁ, Z. *Komenského koncepce obsahu vzdělání a dnešek*. [online]. 2015. [cit. 2015-03-29]. Dostupné z https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112740/I_Paedagogica_Psychologica_06-1971-1_2.pdf?sequence=1

- Project Based Learning. *Projekt Based Learning - overview (PBL)*. [online]. 2015. [cit. 2015-04-18]. Dostupné z http://bie.org/index.php/site/PBL/overview_pbl/
- Citáty slavných osobností: *Johann Friedrich Herbart* [online]. 2015. [cit. 2015-05-04]. Dostupné z <http://citaty.net/autori/johann-friedrich-herbart/>
- Projektové vyučování. *Jak zvýšit smysluplnost a efektivitu výuky* [online]. 2015. [cit. 2015-05-23]. Dostupné z <http://www.projektovavyuka.cz>
- RÝDL, K. *K reálnému pojetí činnostního učení*. Učitelství listy. [online] 2015. [cit. 2015-05-23]. Dostupné z http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000984968&local_base=ANL
- HRUŠKOVÁ, D. *Nové formy a metody práce ve výuce jazyků*. [online] 2015. [cit. 2015-05-25]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/j/7865/NOVE-FORMY-A-METODY-PRACE-VE-VYUCE-JAZYKU.html/>
- Národní agentura pro evropské vzdělávací programy. *Evropská jazyková cena Label*. [online] 2015. [cit. 2015-03-27]. Dostupné z http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=86&

ODBORNÉ ČASOPISY A SBORNÍKY

- BEDNÁŘOVÁ, D.: K projektové výuce odborného cizího jazyka. Praha: Acta Oeconomica Pragensia, roč. 14, č. 4, 2006.
- BUČKOVÁ, T. Dramatizace literárního textu (pohádky) ve vyučování cizímu jazyku. In Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům. Praha: PedF-UK, 2006.
- GRÁF, T.; Sweet, H.: Cizí jazyky, 2012/2013, roč. 56, č. 2.
- GUDJONS, H. Das Projektbuch. Hamburg: Bergmann u. Helvit, 1986. Citováno z: GRECMANOVÁ, H. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. Pedagogika, 1997, č. 1.
- HÁBL, J. Komenský časový a nadčasový: Problém takzvané aktuálnosti Komenského odkazu. Komenský, 2010, roč. 135, č. 2.
- JELÍNEK, S. K rámcové charakteristice činnostního pojetí vyučování cizím jazykům. In Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům. Praha: PedF UK, 2006.
- JELÍNEK, S.: K učební a reálné cizojazyčné komunikaci. Cizí jazyky, 2000, roč. 44, č. 1.
- JELÍNEK, S. Soudobé tendence v teorii a v praxi vyučování cizím jazykům.
- NEČASOVÁ, P. Základní principy projektového vyučování ve výuce cizích jazyků. In Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům. Praha: PedF UK, 2006.
- STRNAD, E.: J. J. Pestalozzi v české pedagogické literatuře. Pedagogika, 1958, č. 4.
- VESELÝ, J. K otázce komunikativní kompetence při vyučování cizím jazykům. Cizí jazyky, 1991/1992, roč. 35, č. 2.
- Herbart, Pestalozzi Und Die Heutigen Aufgaben Der Erziehungslehre: 8. Vortrage, Gehalten in Warburger Ferienkursen 1897 und 1899.
- ZAHRADNÍKOVÁ, J. Informační a komunikační technologie a internet ve výuce cizích jazyků. In Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům. Praha: PedF UK, 2006.