

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY



DIPLOMOVÁ PRÁCE

**VYUŽITÍ AUDIOVIZUÁLNÍ TECHNIKY V
HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA A
LITERATURY NA II. STUPNI ZÁKLADNÍ
ŠKOLY**

JAN KOUKOL

VEDOUCÍ PRÁCE: Mgr. Jana Sladová, Ph.D.

Olomouc 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Využití audiovizuální techniky v hodinách českého jazyka a literatury na II. stupni základní školy vypracoval samostatně pod vedením Mgr. Jany Sladové, Ph.D. a uvedl v ní všechny použité literární a jiné odborné zdroje v souladu s právními předpisy, vnitřními předpisy Univerzity Palackého a vnitřními akty řízení Univerzity Palackého a Pedagogické fakulty UP.

V Olomouci, 3. 4. 2017

vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval Mgr. Janě Sladové, Ph.D. za cenné připomínky a odborné rady, kterými mi přispěla k vypracování této diplomové práce.

Obsah

1 Úvod	3
---------------------	---

TEORETICKÁ ČÁST

2 Objasnění pojmu audiovizuální, historický náhled do audiovizuální edukace	5
--	---

2.1 Charakteristika pojmu audiovizuální	5
---	---

2.2 Historické vymezení audiovizuální výchovy v domácím a zahraničním prostředí	6
---	---

2.2.1 Dějinný nástin audiovizuální edukace	6
--	---

2.2.2 Školní film v prvorepublikovém Československu	7
---	---

2.2.3 Hledání alternativy aneb audiovizuální pohled na výuku v USA	9
--	---

2.2.4 Německý nacionalismus jako počáteční impuls kulturního filmu	10
--	----

2.2.5 Cenzura ve službách Švédské pedagogické společnosti aneb kde hledat "Hodnotný film"	11
--	----

3 Pedagogicko-psychologické aspekty audiovizuální edukace	12
--	----

3.1 Pojetí audiovizuální edukace v prostředí školy	12
--	----

3.1.1 Současný pohled na využití audiovizuálních pomůcek v českém školství	12
--	----

3.1.2 Základní přenosové možnosti komunikace a bipolární pohled na audiovizuální edukaci	13
---	----

3.1.3 Základní předpoklady pro uskutečnění audiovizuální edukace	14
--	----

3.1.4 Přínos audiovizuální výchovy pro vzdělávání	15
---	----

3.1.5 Film ve službách moci - ideologický odraz doby	17
--	----

3.2 Konkrétní příklady realizace audiovizuální výchovy v rámci celonárodních projektů..	18
---	----

3.2.1 CinEd - Evropský vzdělávací program v oblasti filmové výchovy	18
---	----

3.2.2 Jeden svět na školách	19
-----------------------------------	----

3.2.3 Příběhy bezpráví	20
------------------------------	----

4 Audiovizuální technika ve vyučování českého jazyka a literatury na II. stupni ZŠ	21
---	----

4.1 Interaktivní tabule a její přínos ve vyučování českého jazyka a literatury.....	21
---	----

4.1.1 Multimediální učebnice a programy kompatibilní s interaktivní tabulí	22
--	----

4.1.1.1 Nakladatelství Fraus.....	22
-----------------------------------	----

4.1.1.2 Nakladatelství Tobiáš.	23
-------------------------------------	----

4.1.1.3 Nová škola.	25
--------------------------	----

4.1.1.4 Alter	25
---------------------	----

4.2 E- learning a jeho postavení ve vzdělávání	26
4.2.1 Second life - vzdělávání ve virtuálním prostředí	27

ANALYTICKÁ ČÁST

5 Analýza projektu "Československo 38-89" - interaktivní edukační simulace	30
5.1 Interdisciplinární charakter vzdělávacích oborů	30
5.1.1 Historie mezipředmětových vztahů a jejich ukotvení v RVP pro ZV	30
5.1.2 Mezipředmětová propojenost literatury a historie	31
5.2 Výukové hry a jejich využití ve vyučování	32
5.3 Československo 38-89 - počítačová simulace a její edukační využití v rámci výuky ..	35
5.3.1 Živým aktérem osudových okamžiků našeho státu	35
5.3.2 Realizace projektu "Československo 38-89" ve školním prostředí	37
5.3.3 Reflexe edukační simulace "Československo 38-89"	39

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Modelová tvorba aplikace pro výuku literatury na základní škole	42
6.1 Film jako prostředník mezi čtenářem a knihou	42
6.2 Audiovizuální čítanka - propojení audiovize a literárního textu	45
6.2.1 Důvod tvorby aplikace	45
6.2.2 Analýza potřeby audiovizuální edukace v hodinách literatury na ZŠ a gymnáziích	47
6.2.3 Audiovizuální čítanka AČ - Cestujeme s Adamem Čtenářem	56
6.2.4 Nároky na učitele vyplývající z použití AČ ve výuce	61
6.2.5 Reflexe výukové jednotky - Audiovizuální čítanka v praxi	62
7 Závěr	68
8 Prameny a literatura	70
9 Přílohy	75

1 Úvod

Ve své diplomové práci na téma Využití audiovizuální techniky v hodinách českého jazyka a literatury na II. stupni ZŠ se zabývám historií, důvody a způsoby možné implementace interaktivní edukace v prostředí základní školy. Jako hlavní cíl jsem si vytyčil uvést klady vyplývající ze zařazení moderních audiovizuálních technologií do vzdělávacího procesu a do jisté míry probudit diskuzi o potenciálu audiovizuální edukace a způsobu jejího přiměřeného prosazování na úkor tradičních didaktických metod. Tato absolventská práce je rozdělena na tři části. V první části jsem se zaměřil na syntézu teoretických poznatků. V první řadě se snažím definovat pojem audiovizuální z hlediska lexikální a mechanické roviny, jeho význam pro multisenzorní poznání člověka a v jakých oblastech lidského života se audiovizuální sdělení prosazuje. Následně se pokouším čtenáři poskytnout historický nástin vývoje audiovizuální edukace v českém a zahraničním prostředí. V třetí kapitole teoretické části jsem svůj zájem zaměřil na pedagogicko-psychologické aspekty tohoto typu vzdělávání. Prezentuji současný pohled na využití moderních pomůcek v prostředí školy, základní přenosové možnosti komunikace a předpoklady pro její uskutečnění. Objasňuji význam audiovizuální výchovy pro vzdělávání a uvádím konkrétní příklady realizace celonárodních projektů zaměřených na podporu audiovizuální výchovy. V závěrečné pasáži teoretické oblasti nabízím výčet audiovizuální techniky, jež lze využít při vyučování českého jazyka a literatury, a naleznete zde výběr jednotlivých nakladatelství zabývajících se tvorbou interaktivních programů jazykového i literárního charakteru. Poslední oddíl jsem věnoval postavení e-learningu ve vzdělávání a detailněji se zabývám edukací ve virtuálním prostředí v programu Second life.

Analytická část nese název Analýza projektu "Československo 38-89" - interaktivní edukační simulace. Předmětem mého bádání bude tedy rozbor tohoto interaktivního počítačového programu. V úvodu jen stručně vysvětlím význam mezipředmětových vztahů, jejich postavení v hlavním kurikulárním dokumentu pro základní vzdělávání. Konkrétněji se pak zaměřím na vztah literatury a historie a nastíním potenciál výukových her v edukaci. Posléze se již budu plně věnovat edukačnímu využití počítačové simulace Československo 38-89, objasním, v čem spočívá výhoda práce s touto multimediální interaktivní pomůckou. Neopomněl jsem ovšem ani popis samotné realizace projektu ve školním prostředí a vyjádřím osobní stanovisko k této audiovizuální pomůcce.

V závěrečné praktické části diplomové práce se pokusím představit vlastní modelovou aplikaci pro výuku literatury na základní škole. V úvaze nesoucí název Film jako prostředník mezi čtenářem a knihou se snažím prezentovat význam ukotvení filmu v hodinách literární výchovy, proč je důležité pro žáky mít možnost srovnání více variant jednoho námětu a jakou pozici má hodnocení ve významu poznání a učení. V druhém oddíle již předkládám důvody tvorby aplikace, seznamuji čtenáře s výsledky analýzy potřeby audiovizuální edukace v hodinách literatury a odkrývám vlastní návrh audiovizuální čítanky, interaktivního multimediálního programu, jehož cílem je žáky komplexně provést literárním vývojem, nabídnout jim možnost komparace a zároveň poskytnout příklady didakticky ověřených úkolů zaměřených na práci s textem a audiovizuální ukázkou. Současně poskytuji i výčet možných nároků na učitele vyplývajících z použití mé aplikace ve výuce. V závěru popisuji vlastní zkušenost s tímto programem, do jaké míry se osvědčil ve výuce, a vyjadřuji subjektivní stanovisko k reálnému zavedení do prostředí základních škol.

2 Objasnění pojmu audiovizuální, historický náhled do audiovizuální edukace

V následující kapitole se pokusíme objasnit pojem audiovizuální, jeho sémantický základ, proč vůbec existuje multisenzorní přenos informací a v jakých oblastech lidského života se můžeme setkat s audiovizuálními prostředky. Zároveň se podíváme do historie audiovizuální edukace s ohledem na domácí i zahraniční prostředí.

2.1 Charakteristika pojmu audiovizuální

Pokud chceme pojem audiovizuální pochopit komplexně, v didaktické terminologii nesmíme opomenout lexikální jazykovou rovinu. Z morfologického hlediska se jedná o složeninu dvou cizojazyčných pojmů. První část "audio" vychází z latinského výrazu *audience*, neboli slyšení, významově má tedy vztah k sluchu, zvuku, týká se slyšitelnosti člověka. Druhá část opět vznikla z latinského termínu *visus* (vidění, zrak), mající co dočinění se schopností živého organismu vnímat podněty zrakem. Audiovizuální dílo tedy už ze své podstaty musí zákonitě dohromady vytvářet zvukový a obrazový celek, který působí na smyslové poznání člověka (multisenzorní). Současným působením vzniká tzv. "kulminační efekt" - podstatu jevu popisuje profesor Tomáš Jílek. Dichotomické peripetie termínu "audiovizuální" ani tolik nevycházejí z mechanické podstaty synchronního působení na dva smysly zároveň, ale z dvojakosti didaktického přístupu k filmu jakožto základní kategorii audiovize, jež váhá mezi filmem coby cílovým předmětem a filmem jako metodou edukace. Existuje však jasná hranice, do jaké míry musí obě složky koncepčně zapadat, případně která z nich má pro člověka větší význam? Předpokládáme tedy, že jejich vztah je homogenního charakteru a obě koncepce, jak zvuková, tak obrazová se stejnou měrou podílejí na konečné podobě díla nesoucí přízvisko audiovizuální.¹

Určitý problém nastává při komparaci pojmů audiovizuální a multimediální. Termín multimediální ze sémantického hlediska označuje spojení minimálně dvou různých médií, dvou možností přenosu informace, zde se do jisté míry pojmy střetávají a kryjí. Jako příklad můžeme uvést propojení obrazové a textové složky, které je charakteristické pro komiksovou tvorbu. Avšak vnímání podnětů je unisenzorické (pouze jedním smyslem), proto jej nemůžeme klasifikovat jako audiovizuální prostředek. Některé multimediální sdělení však na multisenzorickém přístupu fungují, především mluvíme-li o digitálních multimédiích. Je tedy

¹ JÍLEK, T. *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu II*. 1.vyd. Plzeň: ZČU, 1996. s 129. ISBN: 80-7082-289-9.

důležité striktně rozlišovat a uvědomit si, že ne každé multimédium přináší zároveň audiovizi.²

Audiovizuální prostředky se objevují v celé řadě děl, patří sem například celovečerní a výukové filmy, komerční a reklamní snímky, hudební videoklipy, záznamy provedení uměleckých děl (koncerty, divadelní představení atd.), multimedia, vzdělávací a informační prezentace doplněné o audio-nahrávky atd. V současném světě jsme doslova obklopeni audiovizualitou, každý den jsou naše smysly vystavovány zvukovým a obrazovým podnětům, které více či méně dobrovolně musíme vstřebávat. Šíření audiovizuálního kódu je zřejmé v mnoha oblastech lidského života, ať už se jedná o školství, zdravotnictví, armádu, sport či zábavu. Ano, i v oblasti školství se čím dál více využívají audiovizuální prostředky výuky, snažící se žáky komplexně zaujmout a vyvolat více-smyslové poznání, jež by mělo vést k lepšímu pochopení a delší schopnosti retenze, tedy uchování si nového poznatku v paměti. Jsme ale vůbec schopni z dlouhodobého hlediska vnímat více stimulů zároveň? A je oblast audiovizuálního sdělení uzavřený celek bez dalšího možného vývoje, nebo se v budoucnu dočkáme jeho modifikace, či snad úplného nahrazení komplexnější formou sdělení informací? Na tuto otázku si v současné chvíli odpovědět nemůžeme, faktem ale zůstává, že při současném prudkém vývoji moderních technologií, nejspíše nebude dlouho trvat a brzy budeme svědky nových možností přenosu informací i v oblasti edukace.

2.2. Historické vymezení audiovizuální výchovy v domácím a zahraničním prostředí

2.2.1 Dějinný nástin audiovizuální edukace

Chceme-li více proniknout do samotné podstaty audiovizuální edukace a pochopit její nezpochybnitelný přínos v oblasti komplexního vyučování, musíme se blíže seznámit s historickými základy této formy vzdělávání. Zároveň ale musíme vnímat omezenou časovou platnost, jež je pochopitelně socio-kulturně a technicky ovlivněna. Z dnešního pohledu člověka žijícího v 21. století lze pojem audiovizuální vnímat značně široce, je to samozřejmě dáno aspektem rychlého vývoje moderních technologií, jež jsou relativně snadno dostupné. To, co jsme ještě před 20 lety považovali za naprosto nereálné, nyní vnímáme jako naprostou součást našich životů. Bez mnohých technických prostředků si již dokonce nedovedeme představit plnohodnotné lidské soužití. Nejvýrazněji je tato skutečnost patrná v oblasti

² ZIKMUNDOVÁ, V. *Vlastnosti multimédií v kontextu utváření významu obrazu: Mediální pedagogika v teorii a praxi*. 1.vyd. Plzeň: FPE, 2010. s. 131. ISBN: 978-80-7043-851-0.

mezilidské komunikace. Téměř každý z nás už vlastní chytrý mobilní telefon, v rámci kterého může nejenom volat a zasílat zprávy, ale téměř kdykoliv se může přihlásit k internetu a být tak aktivní i na poli sociálních sítí.

V první polovině 20. století ale byla audiovize zprostředkována výhradně kinematografickým obrazem. V druhé polovině 20. století má zásadní vliv na audiovizuální vzdělávání zavedení plošného televizního vysílání a televizor se stává nástupcem kinofilmových promítaček. V této souvislosti můžeme uvést rok 1953, kdy začala pravidelně vysílat i Československá televize. I nadále jsme ale svědci pasivní distribuce zvuku a obrazu, divák je odkázán na časově ukotvený filmový program. Možnosti variabilnějšího využití televizorů přinesl až nástup videotechniky, možnost sdílení filmového materiálu a jeho svobodného využití nezávisle na aktuálním televizním vysílání. Nástup výpočetní techniky, možnost digitálního převedení dat a vznik internetové sítě znamenal největší zvrat z hlediska chápání termínu audiovize. Hranice se neustále posouvají a každým rokem jsme konfrontováni s novými možnostmi editace, zobrazení, sdílení obrazu a zvuku. Samozřejmě že to, co dnes považujeme za zásadní pokrok v oblasti audiovizuální prezentace a edukace, může být za deset dvacet let vnímáno s despektem.

Spojovacím článkem mezi současným stavem a minulostí je ovšem všudypřítomný strach z nebezpečných vlivů nových technologií. V prostředí školy, kde se s touto technologií dostávají žáci do interakce, platí tento fakt dvojnásobně. I ve chvíli, kdy je nová vzdělávací pomůcka oficiálně uznána a doporučena k využití ve školském prostředí, mnohdy panuje mezi učiteli určitá skepse a v krajním případě převládne konzervativní přístup, mnohdy maskující neochotu kantorů učit se novému. Tato skutečnost není pouze odrazem současného stavu školství, jedná se o určité břímě, které si toto povolání přenáší napříč generacemi a nejspíše se ho ani v budoucnu nebude možné zcela zbavit.

2.2.2 Školní film v prvorepublikovém Československu

Podíváme-li se dnešním okem na tehdejší didaktické prostředky, kterých bylo možné v rámci vyučování zakomponovat do výuky, musíme se zamyslet nad otázkou, jak asi bylo náročné zaujmout žáka v prostředí prvorepublikového školství. Vedle učebnic, nástěnných obrazů, map nebo modelů se však v roce 1936 stává oficiální učební pomůckou i film, což lze považovat za položení základu audiovizuální výchovy v československém vzdělávání. Musíme se ale uvědomit, že pronikání filmu do školních lavic předcházela komplikovaný vývoj prověřování edukačních možností filmového média ze strany pedagogických institucí.

Především v počátcích adaptace filmu na kulturní prostředí v Československu v průběhu 20. a 30. let 20. století se pracovalo primárně se snímky, jež tuzemská filmová cenzura označovala jako kulturně-výchovné. Vzdělávací filmy, které byly nejdříve schváleny Sborem pro školní film a následně promítány žákům ve školách, vznikaly korekcí již existujících kulturně výchovných snímků. Jednalo se tedy ve většině případů o tendenční stříhové verze a ve třídě se využívaly jako doplněk tradiční formy vyučování. Školní film byl odbornou veřejností vnímán ze dvou úhlů pohledu. Zaprvé jako ideál filmu, který měl být vytvářen již od začátku jako specializovaná metodická pomůcka, nebo šlo, jak už jsem jednou zmínil, o kulturně výchovný film, který vznikal dodatečně jako účelově redigovaná verze pro vzdělávací potřeby žáků. Podstatou zavedení filmu v obou variantách byla snaha vnést do škol aktuální témata, jež rezonovala ve veřejné diskuzi. Proces začlenění školní kinematografie do spektra didaktických možností se v mnoha momentech přímo protínal s procesem utváření domácí filmové kultury. Obecným záměrem se stala snaha oprostit kinematografii od komerčních zájmů a úsilí ji obecně kultivovat.³

Jak už bylo zmíněno v úvodu, v Československu byl film oficiálně etablován jako školní učební pomůcka 3. listopadu 1936. Tomuto kroku však předcházela poměrně komplikovaná debata zabývající se problematikou morálních hodnot kinematografie a její možné aplikace v edukačním procesu z hlediska politického, ekonomického, společenského a kulturního potenciálu. Základní otázkou pro odbornou veřejnost se stala teze o omezenosti filmu pro zábavní účely. Absence legislativního či společenského uchopení kinematografie odrážela filmové médium jako nositele mnoha pozitivních i negativních perspektiv. Film se stal subjektem širokého diskursivního pole - všudypřítomná snaha o vyjádření z rozličných pólů odborníků přes publicisty (později filmoví kritici a reportéři), sociology, psychology až po představitele církvi vygradovala ve vymezení kulturního a vzdělávacího potenciálu filmu - ústřední otázka diskuze obhajoby o legitimitě nového média.

Nemůžeme nikterak ani opomenout technické zázemí, před samotným výnosem Ministerstva školství a národní osvěty v druhé polovině 30. let. Musela být vyřešena problematika kompatibilního formátu filmu, nehořlavosti materiálu a pořízení vhodných projekčních přístrojů - tato skutečnost byla úzce spojena s nutností zřídit specializované půjčovny školních snímků.⁴ Snaha nejen bavit, ale i vzdělávat a vychovávat se přirozeně stala

³ ČESÁLKOVÁ, L. *Film před tabulí: Idea školnímu filmu v prvorepublikovém Československu*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství ČVUT- Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2010. s. 9-11. ISBN: 978-80-86729-57-2.

⁴ KRÁTKÁ, J. - VACEK, P. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s.7-8. ISBN: 978-80-210-4684-9.

alternativou k obecně přijímanému faktu o primárně společensko-kulturním ukotvení kinematografie a postupně se stávala čím dál více svébytnou, autonomní. Vytvořením vlastní kinematiky s osobitými možnostmi rozšiřování stávající nabídky o nové, primárně pedagogické či stříhové filmy s vlastním omezeným distribučním okruhem, se školní film výrazně diferencoval od dokumentárních, amatérských nebo rodinných snímků.⁵

2.2.3 Hledání alternativy aneb audiovizuální pohled na výuku v USA

Ve Spojených státech amerických se čím dál více projevovaly snahy komentovat kinematografii - nositele nové formy médií - v bezprostřední spojitosti bojů různorodých společenských skupin, zájmových a kulturních spolků. Tato pozornost se přímou úměrou zvyšovala s rozmachem stálých promítacích sálů, na něž bylo nahlíženo s obavami. Nejčastějším důvodem byly frekventované novinové zprávy o neštěstí při požáru či ušlapání. Jako reakce na spekulativní charakter kin promítajících nemorální filmové programy, vyvstalo v USA úsilí nabídnout divákům středních tříd v kultivovaném prostředí kinosálu morálně polepšující filmová dramata. Nezávisle na těchto snažení se začíná v USA formovat skupina obhájců vzdělávacího potenciálu filmu, hájící jeho nezpochybnitelný edukační přínos. Tito zastánci hovořili o alternativní kinematografii fungující mimo běžnou komerční distribuci. Jedním z nejhlásitějších osobností intenzivně vyznávající tento model byl Thomas Alva Edison. Zajímavá je jeho vize o silném potenciálu filmu z hlediska vzdělávání mládeže. Nejen on se domníval, že primární postavení učebnice, do té doby nezpochybnitelné médium výuky, bude do deseti let překonáno a v následujících letech se film ukotví na všech školách. Vedle Edisona se na poli propagace vzdělávacího filmu v anglosaském prostředí výrazně zapsal i Henry Ford, jehož společnost od poloviny desátých let připravovala dvě týdenní série - Ford Animated Weekly a Ford Educational Weekly. Ačkoliv se může na první pohled zdát, že se mělo jednat o prvoplánovou reklamu a pokus o zviditelnění firmy, většina snímku, která vznikla v rámci zmiňovaných sérií, měla pramálo společného s osobností Henryho Forda či prezentací jeho činnosti. Ford se snažil zpracovávat témata nejrůznějších aktualit. Prostřednictvím jeho pořadů mohli žáci i dospělí shlédnout široké spektrum snímků od cestopisných, přibližující divákům vzdálené kultury, přírodovědných, díky nimž mohli zase

⁵ ČESÁLKOVÁ, L. *Film před tabulí*, s. 9-11.

proniknout do tajuplného světa přírody, až po průmyslové, prezentující nejnovější poznatky z oblasti výroby a techniky.⁶

2.2.4 Německý nacionalismus jako počáteční impuls kulturního filmu

Podíváme-li se na vývoj filmové edukace do německého prostředí, zaregistrujeme již na počátku desátých let tendence reformátorských skupin, jež intenzivně usilovaly o transformaci filmu - promítací sál měl do značné míry převzít roli náhrady vzdělávacího centra pro dospělé. Konkrétně se v Německu jednalo o skupiny vzdělanců, zástupce tisku čteného akademiky, profesory a učitelé - právě oni prosazovali tendenci začlenit promítání vzdělávacích filmů do školního kurikula. Především díky aktivitám Kinoreformbewegung se začíná v německém prostředí usilovně diskutovat o definici, výrobě a použití kulturního filmu v Německu. Jeho základy se začínají vytvářet na uzavřených projekcích na univerzitní půdě paralelně s osvětovými přednáškami pro širokou veřejnost. Většinu vzdělávacích programů německých kin tvořily snímky dovážené z Francie. Dle kritiky dobových komentátorů se ovšem u nich projevovala absence kvalitního metodologického základu, konstrukce se jim zdála nesystematická a narážela na minimální pedagogickou hodnotu. Nacionalistické výchovné záměry probuzovaly zejména snahu podporovat tvorbu filmů o německé kultuře, politice a společnosti. Apel na vytvoření kulturního filmu se zesílil v návaznosti na události první světové války. Významným reprezentantem projektu výroby se stal koncern UFA, jež se výrazně zasadil o nasycování trhu kulturního filmu. Předválečný nacionalismus v kulturním hnutí vystřídaly tendence zřetelněji didaktické - což odpovídalo změně strategických záměrů UFA. Ta se snažila co nejvíce přiblížit požadavkům pedagogů svým konceptem kulturního a školního filmu. Vznikla jasně strukturovaná a organizačně provázaná koncepce výroby ve třech základních produkčních oddělení - vědecký/výzkumný film, instrukční film pro školy a vzdělávací film pro obecné publikum. Poslední zmiňovaný byl promítáný v běžných komerčních kinech. Významná byla také kategorizace sedmi základních tematických odvětví kulturního filmu - lékařství, přírodní vědy, národní a kulturní dějiny, zemědělství, technika, zdraví a vojenství.⁷

⁶ ČESÁLKOVÁ, L. *Film před tabulí*, s. 23-24.

⁷ ČESÁLKOVÁ, L. *Film před tabulí*, s. 23-24.

2.2.5 Cenzura ve službách Švédské pedagogické společnosti aneb kde hledat "Hodnotný film"

Německo zdaleka nepatřilo k jediným zemím s účelově zaměřenou produkcí. Tyto tendence na přelomu desátých a dvacátých let převažovaly v mnoha dalších evropských státech, mimo jiné například v královském Švédsku a neutrálním Švýcarsku. Určující postavení v tomto ohledu měla nepopíratelně Svenska Pedagogiska Sällskapet (Švédská pedagogická společnost), jež si jako hlavní cíl svého snažení vytyčila posílit myšlenku kinematografie jako vzdělávání instituce. Této skutečnosti mělo být dosaženo za pomoci ustanovení centrální švédské cenzorské autority, která by měla za úkol regulovat trh filmových programů promítaných ve veřejných kinech a zároveň by taktéž kontrolovala, zdali v nich není obsažen demoralizující obsah, který by byl se vzdělávacím obsahem neslučitelný. Tehdejší představám o vhodném vzdělávacím filmu nejvíce odpovídaly tzv. naturbilder, tedy snímky dokumentující přírodní úkazy a místa. Takové filmy byly v přímém protikladu s komerčně úspěšnými pořady komediálního či trikově-dramatického charakteru. Ve Švédsku se namísto pojmu "kulturní film", jak tomu bylo v Německu, zrodil výraz "hodnotný" (värdefilm), jenž nebylo třeba cenzurně upravovat či potlačovat a měl sloužit ze své podstaty vědě, vzdělávání, potažmo obchodu. Z důvodu doplnění portfolia vzdělávacích filmů pro pedagogické účely vzniklo z popudu Švédské pedagogické společnosti Skolfilmavdelningen (oddělení pro školní film).⁸

⁸ ČESÁLKOVÁ, L. *Film před tabulí*, s. 24.

3 Pedagogicko-psychologické aspekty audiovizuální edukace

Jaký vliv má audiovizuální edukace na žáky, za jakých podmínek je realizováno audiovizuální vzdělávání v současných českých školách a jaký reálný přínos má tento model přenosu informací? Na tyto otázky se budeme snažit nalézt odpověď ve třetí kapitole diplomové práce. Dále se zde dočtete možná rizika zneužití filmu ve vyučování a seznámíte se s již realizovanými celonárodními projekty audiovizuální edukace.

3.1. Pojetí audiovizuální edukace v prostředí školy

Jak se nyní na českých školách prosazuje audiovizuální edukace, jaké jsou impulsy a naopak překážky, které zabraňují jejímu uskutečnění? Co rozumíme pod slovním spojením bipolární pohled na audiovizuální vzdělávání? Tyto dotazy se pokusíme objasnit v první části třetí kapitoly nesoucí název Pojetí audiovizuální edukace v prostředí školy.

3.1.1 Současný pohled na využití audiovizuálních pomůcek ve českém školství

Podíváme-li se na současný stav vzdělávání na základních a středních školách, musíme uznat, že jsme ušli relativně velký kus cesty z hlediska využívání audiovizuálních didaktických prostředků. Není tomu tak dávno, kdy v českém školství ve většině případů převládala ona konzervativní vlna nezájmu, možná spíše strachu, zařazovat v rámci edukace nové technologie, díky nimž mohou žáci zprostředkovaně porovnat tradiční způsob vzdělávání se současným trendem. Ještě v devadesátých letech byla jediným prostředkem zpestření výuky televize napojená na přehrávač VHS, o interaktivních tabulích, či dokonce počítačových simulacích nemůžeme v tehdejší reálné praxi vůbec hovořit. Tyto didaktické prostředky se začaly objevovat na vybraných školách až po roce 2000, avšak ve většině případů nebyly z důvodu nedostatečného proškolení pedagogických pracovníků až na výjimky využívány.

Faktor strachu a skepse, ten vždy stojí v opozici se snahou zavádět nové technologie v prostředí českého školství. Na jedné straně máme snahu ukázat žákům nové možnosti výuky, chceme zpestřit paletu didaktických metod a více zapojit osobnost žáka do vzdělávacího procesu. Na straně druhé vyvstávají na povrch často neoprávněné obavy, zdali nebudou tyto technologie spíše podněcovat žáky ke hře a samotný vzdělávací přesah, o který pedagogům

jde, bude potlačen, ne-li zcela odstraněn. Domnívám se, že základ těchto negativistických domněnek leží především v neznalosti jednotlivých možností jejich využití. Je to, jako když hodíte dítě do vody, někdo se možná plavat naučí, jiný půjde rychle ke dnu, dozajista se ale určitě nestane mistrem světa. Jen pod vedením opravdového profesionála můžete růst a své schopnosti a dovednosti rozvíjet. Tuto tezi pochopili i ředitelé škol, a proto začali postupně organizovat vzdělávací kurzy pro své učitele. Zde byli kantoři konfrontováni s novými technologiemi za přítomnosti odborníků, krůček po krůčku mohli postupně nalézat širokou škálu využití a odstranit onen blok, který vyvstal při neopatrném a trochu unáhleném zavádění těchto didaktických pomůcek za absence řádného proškolení.

Dnes už každý absolvent pedagogické fakulty dokáže obstojně pracovat s novými technologiemi, je spíše výjimkou, pokud student v rámci své pedagogické praxe nevyužívá audiovizuální pomůcky ve vyučování. Počítačová gramotnost každým rokem roste. Současná generace dětí nastupující na základní školy má o poznání větší zkušenosti, co se týče zacházení s výpočetní technikou, než například my, generace žáků po roce 1989, nebo snad naši rodiče, kteří prožili naprosto odlišný obraz výuky. Z tohoto důvodu je nutné, aby bylo zajištěno systematické vzdělávání jak nových studentů pedagogických fakult, tak především zkušených učitelů pokročilejšího věku, kteří nemají možnost se s těmito novými technologiemi setkat jinde než právě ve škole. Chceme-li vzdělávání obohatit, do jisté míry změnit pohled na vztah učitel a žák, je potřebné společně se zaváděním nových pomůcek a prostředků výuky myslet i na vytvoření příznivého klimatu. Jen tak nebudou mít kantoři tendenci opomíjet nové postupy a strachovat se z možného neúspěchu. Jde o uvědomění si nutnosti zakomponovat nové technologie do osvědčených strategií, které sice fungovaly u předchozích generací, ale dnes už jsou v některých ohledech nedostačující či dokonce zcela překonány.

3.1.2 Základní přenosové možnosti komunikace a bipolární pohled na audiovizuální edukaci

Současný vzdělávací proces je do značné míry ovlivněn prudkým technickým pokrokem. V procesu šíření informace se nejvíce uplatňují tři základní přenosové možnosti komunikace: vizuální, auditivní a taktilní. Všechny tyto druhy podnětů mohou být komplexně a v jednom okamžiku přeneseny směrem k příjemci i ve zprostředkované formě, myšleno s absencí kontaktu s prezentovanou skutečností, a tedy i vyučovanou tematikou. V běžné praxi v oblasti didaktiky se nejčastěji využívá obraz, který je doprovázen textem a zvukovou

stopou. Izolované použití zvuku nebo obrazu nebývá tak frekventované a využívá se především ve specifických výchovách, např. hudební, výtvarná apod. V současnosti jsme čím dál častěji svědky využívání tzv. simulace hmatových podnětů, která se vedle obrazové a zvukové složky začíná prosazovat především z hlediska sdělování informace ve specifické komunikaci s postiženými žáky a studenty.⁹

Na audiovizuální edukaci lze nahlížet samozřejmě z mnoha pohledů, Jana Krátká a Patrik Vacek ve své publikaci *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy* přichází s užším a širším vymezením tohoto terminologického spojení. V užším vymezení je audiovizuální edukace chápána jako synonymum s filmovou výchovou. Ať už v plném významovém rozsahu či pouze jako součást širší koncepce, které se navzájem překrývají a utváří společnou množinu tematického obsahu. V širším pojetí audiovizuální edukace nepracuje pouze s filmem, ale může souborně propojovat narativní i nenarativní film, čím dál více oblíbené počítačové hry edukačního charakteru i praktickou audiovizuální tvorbu žáků. Toto pojetí podstatně více rozvíjí osobnost studentů, bere na vědomí přítomnost dalších audiovizuálních jevů a vede k rozvoji praktické mediální gramotnosti s ohledem na zařazení zážitkového přístupu ve vzdělávání.¹⁰

V posledních dvou dekadách je edukační proces v celé své komplexnosti (myšleno po stránce vzdělávací a výchovné) cíleně modifikován technicky zprostředkovanou komunikací. Rapidní nárůst nových technologií a jejich vývoj má za následek intenzivní ovlivnění života společnosti a čím dál rychleji se implantuje do všech oblastí lidské činnosti. Výchova a vzdělání nemohou být přesunuty na pomyslnou druhou kolej, naším cílem je, abychom tyto moderní informační technické systémy dokázali zužitkovat ke svému prospěchu, abychom mohli pozitivně změnit obraz výuky a usnadnit tak vlastní učební proces.¹¹

3.1.3 Základní předpoklady pro uskutečnění audiovizuální edukace

Abychom dokázali v plné míře využít možnosti audiovizuální edukace, je nutné si z pozice učitele uvědomit analytické schopnosti a kritické promýšlení témat vztahujících se k možnosti zařazení a následného smysluplného využití filmu a audiovizuální kultury ve výchově a výuce. Tím máme na mysli bezpředsudkové chápání nejen uměleckého a žánrového filmu, ale i notificačního filmu, orientace v elementárních kontextech, jež jsou

⁹ MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace výukových médií*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. s. 12-13. ISBN: 80-7082-905-2.

¹⁰ KRÁTKÁ, J. - VACEK, P. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*.. s. 12.

¹¹ MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace výukových médií*. s. 5

nutné pro schopnost pohybovat se ve složitém světě audiovize, zájem o danou problematiku a snaha oprostit se od strachu z práce s filmem ve vyučování. To vše nám zaručí probuzení aktivního a didakticky tvořivého přístupu k problému.

Je důležité, abychom v rámci výuky vybírali taková témata, kterou jsou žákům blízká a zároveň korespondovala s každodenní filmovou a mediální zkušeností studentů. Pedagog audiovizuální edukace se nemůže stavět do pozice určujícího, co je a co není legitimní - přijatelné, naopak by se měl blížit pozici rádce, který studentům pomáhá při poučené interpretaci a analýze. Učitel by neměl poskytovat rady, jak se před informacemi šířenými audiovizuální cestou chránit, ale nechává je dojít k osobní argumentované pozici. Oblast audiovizuálního vzdělávání se nemůže koncentrovat na úzký pohled spojený s popularizací dějin filmu ani na pouhou množinu doporučení a nácvik postupů recepce média. Jako nezbytná se u žáků jeví integrace pravidelného posilování citlivosti vůči médiím. Zde potom hovoříme o podpůrných technikách a metodách výuky směřující k posílení analytického a kritického myšlení, které je dnes vnímáno jako základní předpoklad k pochopení vzájemných vztahů a souvislostí.¹²

3.1.4 Přínos audiovizuální výchovy pro vzdělávání

O audiovizuální výchově a jejího možného etablování na poli všeobecného vzdělání v rámci základní školní docházky už bylo napsáno a řečeno mnoho. Co ale získá samotný žák po absolvování v současnosti doplňkového oboru? Dle profesora Rudolfa Adlera, dlouhodobě působícího pedagoga na Filmové a televizní fakultě akademie múzických umění v Praze, může zařazení filmové/audiovizuální výchovy do výuky překonat pouhý „uživatelský“ přístup k technice mající možnost zaznamenat kinematografický obraz. Současně ovšem může otevřít cestu k jejímu tvůrčímu užití pro rozvoj fantazie, kreativity a citlivosti žáků. Výrazným způsobem přispívá k rozvoji jejich osobností a zvyšuje schopnost účastnit se konstruktivní komunikace (včetně nonverbálních projevů). Dále pak podporuje uplatnění individuality při nalézání místa v kolektivu a posiluje vědomí důležitosti a odpovědnosti osobnostního podílu při tvůrčí týmové práci. Zároveň rozvíjí schopnost intenzivního vnímání a sledování světa, který nás obklopuje, všímání si společenských dějů, procesů a schopnost provést jejich individuální analýzu, tvůrčí i názorové reflexe a sebereflexe. Na utváření životních postojů, hodnot a citlivost dětí a mládeže mají audiovizuální – filmové produkty a modely, které jsou jim prezentovány, nezanedbatelný vliv.

¹² KRÁTKÁ, J. - VACEK, P. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. s. 14.

Z pohledu výuky českého jazyka a literatury vidí u filmového ztvárnění Rudolf Adler evidentní inspiraci literárním „vyprávěním“, popisem prostředí, dramatickým konfliktem neseným jednajícími postavami, možností utvářet jejich typ a charakter. Je zřejmé, že obrazové metafoře ve filmové skladbě předchází metafora básnického jazyka poesie. Zvukový film pak přináší hru s dialogem a mluveným slovem. Požadavek promyšlené kompozice celku nastoluje nutnost „dramaturgického myšlení“, osvojování elementárních termínů, jejich interpretace a naplnění konkrétním materiálem (námět, téma, motiv, situace).

Můžeme říct, že ve většině, ne-li ve všech, období dětství a dospívání, tedy ve fázi, kdy se zásadním způsobem formuje osobnost člověka, má audiovize obrovský vliv a působí na mladého člověka velmi intenzivně. Je to samozřejmě dáno faktem, že se s ní dostává do kontaktu daleko frekventovaněji než s textem (literatura, poesie) – *zde je to dáno upadajícím zájmem dětí o četbu knih, sami rodiče si nevybudovali pozitivní vztah k četbě a nepředávají tak potřebu číst ani svým potomkům*, dramatickou tvorbou, hudbou a výtvarným uměním. Audiovize se v životě dětí vyskytuje v mnoha formách a projevech. Od vyloženě uměleckých, esteticky strukturovaných tvarů až po zcela komerční, násilně podbízivé a pokleslé, s prokazatelně manipulativními záměry.

V současném systému vzdělávání základního a středního školství jsou dle Rudolfa Adlera audiovize a film nepochopitelně opomíjeny, především ve srovnání s jinými druhy uměleckého projevu jako je výtvarná výchova, hudební výchova či výchova dramatická. Na některých školách již žáci od svých pedagogů soustavně vyžadují, aby učitelé zařazovali do vyučování audiovizuální technologii. Mnohokrát ovšem přes dobrou vůli a snahu se výsledky obracejí proti záměru. Důvodem je především nedostatek znalostí a oborové vybavenosti učitele. Proto je důležité nejenom jasně definovat metodicky fundovaný vzdělávací obsah oboru pro základní a střední školu, ale současně je nezbytné poskytnout v tomto směru učitelům a zejména studentům pedagogických fakult potřebné informace a vzdělání.

A jak by měla být audiovize podle prof. Adlera realizována? První obeznámení se s filmovou/audiovizuální výchovou by mělo být uskutečněno již na prvním stupni (3 ročník) a má především vycházet ze spontaneity žáků, za pomoci her, které mají posílit zájem o audiovizuální výraz a mluvnické schopnosti. V druhé etapě by se žáci učili používat filmovou techniku, tvůrčím způsobem ovlivňovat její možnosti v zájmu dosažení předem stanoveného výsledku. Je velice důležité kontrolovat a rozvíjet tyto schopnosti zařazováním praktických úkolů, jež vytváří manévrovací prostor pro prosazení individuálního přístupu jednotlivců. Žáci se musí naučit nebát se formulovat osobní záměr a představu. Nutné je taktéž seznámit žáky s několika hodnotnými snímky, které budou vybrány s ohledem na jejich věk a stupeň

vývoje. I zde je potřeba vést žáka k diskusi, za podstatnou se považuje i vlastní interpretace shlednutého uměleckého díla. Žáci by měli být schopni najít hodnotu filmu a vlastními slovy ji reflektovat. V následné debatě se pokusit o rozbor a vytvořit si vlastní stanovisko a argumenty, kterými jej bude schopen obhájit.¹³

3.1.5 Film ve službách moci - ideologický odraz doby

Fakt, že film býval v minulosti, ale do jisté míry i dnes, nástrojem šíření různých ideologií a propagandy je nezpochybnitelný. Téměř každý snímek je zkrátka odrazem doby, kdy vznikl, a je patrné, že v různém měřítku do něj tvůrci ukotvili určité ideologické posláním, jehož cílem je přesvědčit, lépe řečeno ovlivnit, diváka ve smyslu nějaké myšlenky mající společensko-politický charakter. Ideologickou podstatu filmu a jeho schopnost názorově působit na diváka, tendenčně interpretovat historii, výrazně využili dva největší totalitní systémy 20. století - nacismus a komunismus. Co se týče kvality, jen málo z nich dnes můžeme zhodnotit jako přínosné, jako ukázkou objektivnějších můžeme uvést: Křižník Potěmkin, Triumf vůle. Tyto dva příklady jsou ale opravdu vzácné, ve většině případů nejsou filmy s ideologickým podtextem příliš podnětné a pro laického diváka, nezabývajícího se dějinami kinematografie, přitažlivé. Opět ale nelze tuto tezi zcela zobecnit, výjimky například tvoří starší seriály vzniklé především v období normalizace, (Plechová kavalerie, Okres na severu, Žena za pultem atd.) které i přes fakt, že obsahují politickou propagandu, mají dosud početné publikum. Míra vložení ideologických myšlenek do uměleckého díla (zůstaneme u filmu) je různá. Zatímco ideologický obsah filmu vytvořený za účelem šíření nacistické a komunistické propagandy byl často agresivní a prvoplánový - ve svém důsledku mnohdy směšný, vznikla i řada případů, do nichž jsou rysy ideologie vloženy méně zjevně nebo dokonce skrytě.¹⁴

V českém prostředí se film stal mnohokrát nástrojem šíření propagandy, a to především v období komunistického režimu. Ani ve sféře vzdělávání soudruzi nezháleli a přenášeli své ideje do oblasti výukových a společenských snímků, s jejichž pomocí se snažili cíleně utvářet osobnost žáka ve smyslu výchovy poslušného socialisticky smýšlejícího občana. Ideologické výchově bylo podřízeno téměř vše a od začátku. Nejvíce patrné snahy

¹³ ADLER, Rudolf. Filmová/audiovizuální výchova. Proč a jak. In: *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 14.3.2011 [cit. 2017-02-23]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10785/filmova-audiovizualni-vychova.-proc-a-jak.html/>

¹⁴ KRÁTKÁ, J. - VACEK, P. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. s. 41-42.

ideologicky působit na žáky byly především ve vyučování historie, českého jazyka a výchovných předmětů. Zde měla propaganda relativně velké pole působnosti a mohla lépe zakořenit v osobnosti žáka. Film, rozhlasové vysílání a především tisk často sloužily ve smyslu podpory společensko-politického tlaku na mládež. Do přírodních oborů se ideologie integrovala podstatně hůře, přeci jen v matematice, chemii či fyzice bylo složitější přetvářet skutečnost dle socialistických ideálů. O to více tyto předměty pak sloužily jako bič na žáky, kterým nešly, neboť komunistický režim potřeboval především technicky vzdělané lidi do průmyslů, stavebnictví a zemědělství.

Nejenom z pohledu žáka, ale i z pozice učitele toto období nebylo nikterak jednoduché, nemůžeme jednoduše paušalizovat a říct, že každý učitel byl plně ztotožněn s tehdejší propagandou. Někteří otevřeně projevíli odpor k tendenčnímu vzdělávání, což ve většině případů znamenalo odchod ze školství. Jiní museli s ohledem na existenční starosti o rodinu hledat kompromis. Pohyb na velmi tenkém ledu, tak by se dala popsat vzdělávací činnost v komunistickém školství. Pro komunistický režim byli pedagogové dalším důležitým prostředkem komunistické ideologie a z tohoto důvodu bylo jejich chování důkladně pozorováno. Velký apel na stranickou loajalitu a odpovědnost byl kladen už při samotném vzdělávání budoucích učitelů, i zde byl film výrazným prostředkem formování pedagogického sboru.¹⁵

3.2 Konkrétní příklady realizace audiovizuální edukace v rámci celonárodních projektu

3.2.1 CinEd - Evropský vzdělávací program v oblasti filmové výchovy

Projekt CinEd, mezinárodní program filmové výchovy, si klade za cíl zpřístupnit evropské filmy mladým divákům ve věku 6-19 let. Partnerem projektu je Asociace českých filmových klubů, jejíž cílem je koordinace programu v rámci České republiky a zprostředkování jej všem možným zájemcům. Projekt CinEd nabízí celkem devět filmů, které vybrali odborníci na filmovou výchovu z partnerských zemí: Bulharsko, Česká republika, Francie, Itálie, Portugalsko, Rumunsko a Španělsko. Každým rokem se nabídka filmů navyšuje. Snímky jsou zařazovány s ohledem na zvyšování filmové gramotnosti žáků i

¹⁵ ZOUNEK, Jiří, ŠIMÁNE, Michal a KNOTOVÁ, Dana. Cesta k učitelství v socialistickém Československu pohledem pamětníků. *Studia pedagogica*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, Ústav pedagogických věd, 2016, 21(3) [cit. 2017-02-24]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/135921/1_StudiaPaedagogica_21-2016-3_9.pdf?sequence=1/

studentů všech typů škol a jsou tedy vhodné pro základní školy prvního i druhého stupně, pro střední i vyšší odborné školy. Všechny filmy jsou opatřeny metodickými materiály, otitulkovány a přeloženy do všech jazyků partnerských států včetně angličtiny, lze je tedy využít i při výuce cizích jazyků. CinEd není primárně omezen pouze na filmovou a audiovizuální výchovu v rámci formálního vzdělávání, lze jej také využít u volnočasových aktivit, určen je tedy všem pracovníkům s dětmi a mládeží, zástupcům filmových klubů.

V rámci tohoto programu mají učitelé zaručený bezplatný výběr z online katalogu filmů a pedagogických materiálů a bezplatné stažení filmů pro vzdělávací projekce. K samotné projekci je nutno vyplnit krátký dotazník. Cílem metodických materiálů je poskytnutí prostoru pro kreativní formování vlastního estetického názoru na dílo. Materiál obsahuje návrhy konkrétních aktivit pro výuku, bohatý obrazový materiál a řadu dalších odkazů. Vše je navrženo tak, aby program CinEd mohl jedinečným způsobem plnit výstupy rámcového vzdělávacího plánu Filmové/Audiovizuální výchovy schválené MŠMT.¹⁶

3.2.2 Jeden svět na školách

Vzdělávací program Jeden svět na školách vznikl v roce 2001 a je pod záštitou společnosti Člověk v tísni. Cílem tohoto projektu je příprava výukových materiálů pro základní a střední školy v České republice a zahraničí. Podstatnou součástí těchto pracovních listů jsou dokumentární filmy doplněné o metodické aktivity využitelné v hodinách. Při jejich zpracování se klade primární důraz na jejich využitelnost v reálném životě, z tohoto důvodu program úzce spolupracuje s učiteli. Do tohoto projektu se přidalo více jak 3300 základních a středních škol, věnuje se především otázce lidských práv, moderním československým dějinám, mediálnímu vzdělávání a mnoha dalším tématům.

Podstatou je ukázat, jak silný potenciál může mít dokumentární film z hlediska vzdělávání, vnímat jej jako unikátní nástroj edukace, za pomoci něhož můžeme otvírat důležitá témata dnešního světa, probouzet naši citlivost. Skripta, která vznikla jako opora tohoto projektu, přináší komplexní pohled na možnosti práce s dokumentárními snímky ve výuce. V rámci projektu Jeden svět na školách se mimo jiné dozvíte, jak připravit a strukturovat hodinu s filmovou projekcí, na co si dát pozor, proč a jak je nezbytné ošetřit filmem vyvolané emoce i jaké příležitosti společné sdílení filmu učitelům a jejich žákům nabízí. V nabízené metodické příručce JSNŠ naleznete příklady konkrétních metod a aktivit,

¹⁶ CinEd: Evropský vzdělávací program v oblasti filmové výchovy. *Asociace českých filmových klubů* [online]. ©2017. [cit. 2017-02-24]. Dostupné z: <http://www.acfk.cz/cined/>

¹⁷ PĚKNÁ, E. a kol. *Dokumentární film ve výuce: Jeden svět na školách VŠ skripta*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2015. s. 5. ISBN: 978-80-87456-65-1.

všechny jsou ilustrovány na jednotlivých dokumentárních filmech, které jsou umístěny na webovém portálu jsns.cz ve formě audiovizuálních lekcí. Audiovizuální lekce je vytvořena jako hotový balíček, jenž obsahuje dokumentární snímek či spot, přehledně zpracované aktivity pro práci v hodinách a další doprovodné informační materiály.¹⁷

3.2.3 Příběhy bezpráví

Součástí programu *Jeden svět na školách* je také projekt nesoucí název **Příběhy bezpráví**, který seznamuje žáky prostřednictvím životních příběhů lidí perzekuovaných v období totality s československými dějinami. "Minulost nevyfotíte, ptejte se těch, kteří ji zažili" motto odkazující na přímou zkušenost aktérů s temným obdobím 50. let, normalizační stagnací společnosti a její možné sdílení s generací studentů, která se narodila po roce 1989. Snahou projektu ale není pouze přiblížit "mrtvé" dějiny, ale naučit žáky vnímat souvislosti se současným geopolitickým děním.¹⁸ Česká společnost má ve své historii zapsány více jak čtyři desítky let života v diktaturách, i přes všechny tyto zkušenosti se ze společnosti vytrácí vědomí, že současná svoboda není samozřejmá, že je ji třeba chránit. Právě z tohoto důvodu vznikl v roce 2005 projekt *Příběhy bezpráví*, který žákům a studentům tuto dobu nesvobody přibližuje.

V rámci projektu jsou školám poskytovány dokumentární i hrané filmy a další materiály. Na stovkách škol v ČR jsou pořádány filmové projekce, besedy s pamětníky, historiky a filmaři. Projekt také organizuje semináře pro pedagogy, výstavy pro veřejnost a vydává knihy a metodické příručky. Mimo jiné mají žáci šanci se zúčastnit literárních soutěží spojené s tematikou totalitního života v Československu a od roku 2009 studenti udělují Cenu Příběhů bezpráví za odvážné postoje a činy v době komunistického režimu.¹⁹

¹⁸ Příběhy bezpráví. In: *Česká televize: ČT Art* [online]. 2.11.2015 [cit. 2017-02-24]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1097206490-udalosti-v-kulture/215411000121102/obsah/432693-pribehy-bezpraviv/>

¹⁹ Příběhy bezpráví: Seznamujeme žáky s československými dějinami. *Jeden svět na školách: Projekt: Příběhy bezpráví* [online]. ©2017. [cit. 2017-02-24]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/projekty/pribehy-bezpraviv/>

4 Audiovizuální technika ve vyučování českého jazyka na II. stupni ZŠ

V této kapitole přiblížíme konkrétní audiovizuální prostředky, se kterými již pracují učitelé českého jazyka a literatury na základní škole. Nejdříve se budeme věnovat interaktivní tabuli, obecnému využití v rámci výuky, následně krátce představíme jednotlivá česká nakladatelství zabývající se tvorbou jazykových a literárních aplikací pro výuku na základní škole. V závěru se přesuneme do virtuálního prostředí programu Second life, kde se nastíníme možnosti e-learningové edukace.

4.1 Interaktivní tabule a její přínos ve vyučování českého jazyka a literatury

Oblast vzdělávání se neustále mění, jedná se o dynamický proces, do kterého vstupuje mimo jiné i moderní didaktická technika. Do značné míry tato skutečnost souvisí s příchodem nové generace žáků, pro které už tradiční model výuky využívaný ještě na přelomu devadesátých let a nového tisíciletí není dostačující. Z tohoto důvodu dochází k vývoji nových metod a didaktických prostředků, jejichž cílem je obohatit stávající podobu edukace a nabídnout žákům nové možnosti poznání. Tento trend se nevyhýbá ani základní didaktické pomůcce, která existuje od samotného začátku systematické výuky mládeže. Ano, na mysli máme tabuli. Asi každý z nás se setkal s klasickou tabulí určenou pro psaní křídami, postupem času se objevila bílá tabule s fixy a následně za mého působení na střední škole ne příliš využívaná interaktivní tabule. S postupem času se však tento prostředek výuky využívá na českých školách čím dál častěji a začíná se stávat nedílnou formou každodenní edukace.

Co přesně je interaktivní tabule, nebo lépe řečeno, jak ji popsat? Jedná se o dotykově-senzitivní plochu, prostřednictvím které probíhá vzájemná aktivní komunikace mezi uživatelem (v našem případě učitelem či žákem) a počítačem. Interaktivní tabule se snaží nabídnout maximální možnou míru názornosti zobrazovaného obsahu. K správnému využití je potřeba zajistit spojení tabule s počítačem a dataprojektorem. Interaktivní tabule funguje do značné míry na stejném principu jako tradiční tabule. Dá se na ni také psát speciálním fixem, můžeme barevně odlišovat části textu, dopisovat slova, celé věty nebo mazat napsané. Právě tyto možnosti lze v maximální možné míře využít právě při výuce českého jazyka, konkrétně při procvičování skladby věty, rozbor věty jednoduché i souvětí. S textem lze libovolně hýbat,

a nabízí se opět možnost využití při opakovacích cvičení problematiky pravopisu.²⁰ Dle Milana Hausnera je výuka založená na použití interaktivní tabule obohacena o možnost prezentovat učební látku novým způsobem, dynamicky se zvýrazněním vazeb. Umožňuje taktéž žákům vnímat souvislosti a společně s učitelem pracovat se vzdělávacími objekty. V současnosti je na internetu velké množství online výukových materiálů vytvořených pro výuku s interaktivní tabulí. Častým problémem je ovšem jejich kvalita, míra využitelnosti v hodině a taktéž autorská práva, proto je nutné pozorně sledovat doplňující informace k danému materiálu.²¹

Pokud budeme mluvit o samotné práci a ovládnutí interaktivní tabule, je evidentní, že na učitele jsou v tomto ohledu vzneseny určité nároky. Pokud chceme vést výuku dostatečně efektivně, je nutné, aby učitel disponoval dostatečnými hardwarovými a softwarovými kompetencemi. Těžko můžeme chtít po neproškoleném pedagogovi, aby dokonale ovládl veškeré funkce. Obraz edukace ale nevychází pouze z interaktivní tabule, je založen na odrazu kvalit osobnosti učitele, jeho schopnostech, znalostech a uměním tyto vědomosti předat svým žákům. Právě žáci jsou nedílnou součástí edukačního procesu a je důležité, aby informace, které jim jsou podávány, odpovídaly jejich věku a stupni vývoje. Ačkoliv se to možná na první pohled nezdá, tento fakt úzce souvisí se zacházením s interaktivní tabulí. Obsah, který je prezentován skrze IT, musí být přizpůsoben konkrétnímu příjemci. Pokud bude informace pouhým strohým textem, bude hůře zapamatovatelná, než text doplněný o obrázek či graf. Důvodem je zapojení více-smyslového vnímání, na kterém je audiovizuální edukace postavena.²²

4.1.1 Interaktivní učebnice a programy kompatibilní s interaktivní tabulí

4.1.1.1 Nakladatelství Fraus

Nakladatelství Fraus je největším učebnicovým nakladatelstvím v České republice. Patří taktéž mezi největší propagátory interaktivní výuky a zavádění nových metod do škol v ČR. Největší část nabídky tvoří ucelené řady tištěných a interaktivních učebnic a vzdělávacích

²⁰ DOSTÁL, Jiří. Interaktivní tabule: významný přínos pro vzdělávání. In: Česká škola [online]. 28.4.2009 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2009/04/jiri-dostal-interaktivni-tabule.html/>

²¹ HAUSNER, M. a kol. Interaktivní tabulí! Proč? Praha: ZŠ, Praha3, Lupáčova 1, 2005. 56 s. ISBN neuvedeno.

²² REZKOVÁ, Aneta. *Interaktivní tabule při výuce českého jazyka a literatury* [online]. Katedra slovanských jazyků a literatur, 2015 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: https://theses.cz/id/nz91k0/bakalarska_prace.pdf. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Eva Niklesová, Ph.D.

materiálů pro základní školy, víceletá gymnázia, střední a jazykové školy. Interaktivní výukové materiály z tvůrčí dílny nakladatelství Fraus využívá v současné době více než polovina škol v ČR. Nakladatelství Fraus mělo i významné postavení v rámci projektů, které pomohly zavést moderní didaktické postupy a technologie do škol u nás - Projekt VZDĚLÁNÍ21 A Flexibook 1:1. Za svou práci v oblasti tvorby vzdělávacích materiálů získalo nakladatelství Fraus řadu tuzemských a zahraničních ocenění, například zlatou medaili Frankfurtského knižního veletrhu. Učebnice tohoto nakladatelství jsou velmi oblíbené především pro svou grafickou úpravu, kterou nejvíce zaujme právě žáky. Běžnou součástí učebnic jsou i audionahrávky, videonahrávky a dvd.²³

Nakladatelství Fraus nabízí celou řadu interaktivních učebnic pro výuku českého jazyka a literatury, nedávno rozšířila svůj sortiment o tzv. novou generaci. V této edici jsou zpracovány připomínky a další nápady pedagogů, kteří využívají výukové materiály nakladatelství Fraus už řadu let. Učebnice jsou koncipovány na práci s textem, důraz je kladen na jeho pochopení a rozvoj kritického myšlení. Velkou výhodou učebnic nové generace je programová podpora nejenom pro PC, ale i mobilní telefony. I-Učebnice přináší navíc od klasické učebnice například: audionahrávky kontextově spjaté s probíraným tématem, interaktivní cvičení - kvízy, křížovky, doplňovací cvičení, videoukázky, názorné ilustrace či odkazy na zajímavé webové stránky.²⁴

Čítanky jsou členěny do jednotlivých tematických celků podle jednotlivých ročníků, jsou doplněné o audionahrávky vybraných textů z čítanky (zejména poesie) a hudební ukázky kontextově spjaté s čítankou. V čítance se nachází minimum metatextů, náměty pro interpretační analýzu jsou obsaženy v příručce učitele. Součástí čítanky je i slovníček základních literárněvědných pojmů. Od sedmého ročníků je zařazen chronologický přehled autorů.

4.1.1.2 Nakladatelství Tobiáš

Nakladatelství Tobiáš již přes dvacet let publikuje především učebnice pro základní školy a jako jedno z mála v České republice se soustavně zabývá tvorbou výukových materiálů pro žáky se specifickými poruchami učení. Nakladatelství vychází vstříc učitelům,

²³ O nás. *Fraus* [online]. ©2017. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <https://www.fraus.cz/cs/o-nas/nakladatelstvi-fraus/>

²⁴ Nakladatelství Fraus: Český jazyk. *Flexibooks* [online]. ©2017. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://flexibooks.cz/cesky-jazyk/c-926/>

²⁵ O nás: Tobiáš - učení s porozuměním. *Tobiáš - učebnice* [online]. ©2017. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://www.tobias-ucebnice.cz/about-us/>

kteří jsou přesvědčeni, že zlepšení školních výkonů nepřináší automaticky nová organizační školská opatření, ale vyžaduje spíše zvýšení kvality vyučování. Cílí především na pedagogy, kteří využívají při výuce variabilní paletu vzdělávacích metod a kteří se zajímají, jak a do jaké míry žáci porozuměli nabytým znalostem. Jinak řečeno, jak smysluplně a stabilně jsou jejich informace zařazeny do systému již předchozích poznatků. Výukové programy, které v současnosti nakladatelství nabízí, patří Český jazyk s Tobiášem, Pavučinka a Český jazyk pro Ipad.²⁵

Český jazyk s Tobiášem

Tento výukový program vychází z učebnic českého jazyka nakladatelství Tobiáš. Naleznete v něm totožný systém výuky mateřského jazyka postavený na individuálním tempu dítěte. Cvičení svým rozsahem pokrývají veškeré učivo od 2. do 9. ročníku základní školy, možnost využití jak na prvním, tak na druhém stupni výuky. Tematicky jsou koncipována do jednotlivých balíčků - modulů tak, aby po jejich absolvování krok za krokem zvládl žák celou problematiku komplexně, od začátku do konce. Cílem je, aby si uživatel osvojil adekvátní postup myšlenkových operací při řešení konkrétních jazykových úkolů. Tematické balíčky jsou věnovány například podstatným jménům a jejich kategoriím, pravopisu -i/-y v koncovkách post. jmen. Program neumožňuje automaticky dosáhnout správného výsledku, v případě špatné odpovědi systém ohlásí chybu a nepustí uživatele dál, pokud svůj postup neopraví. Každá chyba je statisticky na monitoru zaznamenána, aby měl dospělý přehled o úspěšnosti.

Pavučinka

Výukový interaktivní program, který je vytvořený primárně pro potřeby dysgrafiků a slabších žáků. Nabízí opakované projití základního mluvnického učiva na základě jazykových souvislostí s ohledem na vizuální zobrazení jevů. Velký důraz je kladen na metodické zpracování. Výklad učiva je založen na dílčích, na sebe navazujících krocích. Problematika je zde zpracována takovým způsobem, aby bylo co nejvíce názorná a uchopitelná i žáky se specifickými potřebami.²⁶

²⁵ Výukové programy: Tobiáš - učení s porozuměním. *Tobiáš - učebnice* [online]. ©2017. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://www.tobias-ucebnice.cz/vyukove-programy/>

4.1.1.3 Nová škola

Nakladatelství Nová škola se v současnosti specializuje na tvorbu multimediálních interaktivních učebnic pro základní školy, vydává však i tištěné pracovní sešity a učebnice. Nová škola vznikla v roce 1997 a mimo novou tvorbu taktéž aktualizuje dříve vydané tituly. Nakladatelství se snaží nejenom vybavit žáky poznatky, ale také docílit toho, aby uživatelé jejich výukových materiálů získali základy tvořivého myšlení, dovedli logicky přemýšlet, reagovat na podněty z okolí, popřípadě řešit problémy vyplývající z života ve společnosti. Sortiment výukových programů nakladatelství Nová škola je široký, učebnice lze využívat na různých typech interaktivních tabulích, ovšem žáci s nimi mohou pracovat i na samotném počítači, případně pomocí počítače a projektoru. Podpora tabletů je taktéž zajištěna.²⁷

Multimediální interaktivní učebnice zahrnuje verzi klasické učebnice v interaktivní podobě a klasickou verzi pracovního sešitu ve stejném zpracování. V učebnicích naleznete interaktivní procvičovací úkoly, přílohy, audionahrávky, videa a animace, odkazy na webové stránky a doplňující poznámky o probíraném učivu. Z hlediska výuky českého jazyka nabízí Nová škola multimediální výukové materiály jak pro I., tak i II. stupeň. 8. a 9. ročníky jsou ve fázi vývoje a budou uvedeny v nejbližším období. Učebnice jsou opatřeny pracovním sešitem Opakujeme češtinu plus další doplňkové materiály na problematiku složitějších jazykových jevů, například psaní velkých písmen apod. Od 7. ročníku jsou učebnice navrženy tak, aby podporovaly interdisciplinární charakter výuky, jsou zde obsaženy i náměty pro skupinovou práci.²⁸

4.1.1.4 Alter

Nakladatelství Alter působí v České republice od roku 1990, především cílí na žáky prvního a druhého stupně základní školy, případně na studenty víceletých gymnázií. Výukové materiály lze pořídit jak v klasické tištěné verzi, tak v digitálním zpracování - odpovídá obsahem i strukturou. Učebnice jsou doplněny o další didaktický materiál, například portfolia výukových karet s vyjmenovanými slovy. Nakladatelství na svých stránkách neopomíná

²⁷ Více o nás: Nová škola, s.r.o. *Nová škola* [online]. ©2017. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <https://www.nns.cz/blog/vice-o-nakladatelstvi/>

²⁸ MIUč+ Multimediální interaktivní učebnice s mnoha plusy. *Nová škola* [online]. ©2017. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://www.nns.cz/blog/miuc-plus/>

²⁹ *Nakladatelství Alter: učebnice, učební pomůcky a odborné publikace* [online]. ©2012. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <https://www.alter.cz/>

metodickou podporu, na webových odkazech si mohou učitelé najít volně dostupné tematické a časové plány.

Výukový materiál pracuje se schopností žáka aplikovat své znalosti na konkrétních úkolech, uživatelé digitálních verzí učebnic jsou průběžně motivováni integrovaným hodnotícím systémem. Cílem je posílit funkční gramotnost a naučit žáka pracovat s informacemi. Snahou těchto programů je z každého žáka dostat maximum schopností. Multimediální výukové materiály jsou určeny i pro použití v domácnosti, zároveň si uživatelé (žáci a učitelé) mohou jednotlivá cvičení vytisknout a dále s nimi pracovat doma.²⁹

4.2 E-learning a jeho postavení ve vzdělávání

E-learning jako plnohodnotná forma edukace získává především ve vysokoškolském prostředí čím dál větší oblibu.³⁰ Pojem e-learning lze definovat z širšího i užšího pohledu. *"E-learning v širším slova smyslu je definován jako aplikace nových multimediálních technologií a Internetu do vzdělávání za účelem zvýšení jeho kvality posílením přístupu ke zdrojům, službám, k výměně informací a ke spolupráci"* V rámci této definice si pod termínem e-learning představíme kterékoliv uplatnění informačních technologií multimediálního rázu za účelem přinést do výuky větší kvalitu a efektivitu. V tomto pojetí do e-learningu patří například práce se vzdělávacími CD-ROMy. *"V užším pojetí slova smyslu je e-learning chápán zejména jako vzdělávání, které je podporované moderními technologiemi a které je realizováno prostřednictvím počítačových sítí - intranetu a zejména Internetu."* Z tohoto pohledu je tedy e-learning vysvětlen spíše jako vzdělávání charakterizované volným a neomezeným přístupem k informacím. Studijní materiály jsou poskytovány v digitalizované podobě a jsou přístupné všem uživatelům, kteří jsou připojeni k počítačové síti.³¹ Dle doc. Marešové je *formát e-learningu jako jednotvárného, osamocенého učení pro sebe před počítačovou obrazovkou dnes překonaný směr a podle zkušeností řady pedagogů může být účelný pouze ve spojení s dalšími metodami.*³²

Mezi nesporné výhody e-learningu patří určitě větší efektivnost výuky, kterou však od zavedení nových technologií v oblasti vzdělávání zákonitě vyžadujeme. Podstatná je

³⁰ DOSTÁL, JIŘÍ. *Nové technologie ve vzdělávání: vzdělávací software a interaktivní tabule*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 52. ISBN: 978-80-244-2768-3. (autorem článku: Doc. Hana Marešová)

³¹ KOPECKÝ, KAMIL. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex, 2006. s. 6. ISBN 80- 85783-50-9.

³² DOSTÁL, JIŘÍ. *Nové technologie ve vzdělávání: vzdělávací software a interaktivní tabule*. s. 52. (H. Marešová)

³³ NOCAR, D., I. HOBLÍKOVÁ, L. SNÁŠELOVÁ a M. VŠETULOVÁ. *E-learning v distančním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 77 s. ISBN 80-244-0802-3.

flexibilita, všechny poznatky jsou strukturovány do malých přehledných balíčků, na základě nichž jsou pak programovány konkrétní kurzy. Ty odpovídají individuálním potřebám a studijnímu stylu uživatelů. Přístup vzdělání je navržen tak, aby si každý jednotlivec mohl vybrat svůj vlastní.³³ Dalším kladem je aktivnější zapojení studentů do výuky, přílišná "teoretizace" učiva má za následek, že žák nedokáže uchopit podstatu problému, za pomoci e-learningu lze studenta zapojit do aktivního procesu. I z hlediska objektivit hodnocení lze tuto formu vzdělávání vnímat pozitivně, tradiční klasifikace využívaná v českém školství mnohdy neodpovídá skutečným vědomostem žáka. Učitel nedokáže do detailu zjistit, jaké vědomosti si žák z lekce odnesl a zdali je dokáže využít v praxi. V prostoru e-learningu účastníci nabyté vědomosti aplikují na praktické úkoly, tímto způsobem si mohou hned ověřit, zdali jsou prezentované informace užitečné či nikoli.

Mezi nevýhody této formy edukace patří technologická závislost, uživatelé e-learningu se neobejdou bez stálého přístupu k určitému hardwaru a softwaru. Taktéž nelze využít ve všech oblastech vzdělávání, lidský faktor hraje podstatnou roli ve výuce, prostřednictvím technologií nelze posilovat například vyjadřovací a komunikační schopnosti.³⁴

4.2.1 Second life - vzdělávání ve virtuálním prostředí

Second life je dnes nejrozšířenějším trojrozměrným vizuálním světem. Byl naprogramován v roce 2003 a v současnosti se v něm pohybuje více než 17 milionů obyvatel a utratí zde více jak 30 milionů Kč za jediný den. V samotném programu Second life (dále jen SL) se používají tzv. linden dolary, které lze vydělat a následně směnit za skutečné peníze (americké dolary, eura, české koruny). Ve chvíli, kdy se rozhodnete vstoupit do tohoto virtuálního světa a zaregistrujete se, ihned se jako nový uživatel objevíte na vstupním ostrově, jenž byl vytvořen pro pochopení elementárních principů a zákonů SL. Programátoři SL nechtěli vytvořit počítačovou hru, z tohoto důvodu zde nejsou dopředu stanovené cíle vaší činnosti, postupy či pravidla. V SL můžete s uživateli navzájem komunikovat prostřednictvím chatu, konstruovat a prodávat věci, cestovat po virtuálním prostředí a také se vzdělávat. Přemisťování je realizováno přes teleport, který vašeho avatara (vaše postava v SL) ihned přenese na hledané místo (definováno pomocí souřadnic). Mezi další možnosti využití patří diskusní setkávání, besedy se zajímavými hosty či elektronické vzdělávání.

Edukace v SL přináší pozitivní efekt uživateli jednak tím, že místo textového prostředí (obohaceného o multimédia) klasických e-learningových prostředí, se odehrává v prostorech,

³⁴ *Pražská technika*. Praha: ČVUT, 2001, **2001**(2). ISSN 1213-5348.

kteřou jsou uživatelům známé z reálného světa - vzdělávání může být uskutečněno v klasických třídách s využitím tabule, ale může být obohacena o takové způsoby výuky, které nemůžeme realizovat ve skutečném životě, ať už z finančních či časových důvodů. Vzdělávací instituce začaly využívat tohoto virtuálního prostředí už za začátku 90. let a nyní už jich je do programu zapojeno okolo sto sedmdesáti. Nejvyužívanější možností využití SL je pořádání přednášek a konferencí přímo ve virtuálním kampusu univerzit či vzdělávacích institucí. Tato forma e-learningové edukace ovšem nestaví žáky pouze do role pasivního příjemce předávaných informací. Virtuální svět představuje řadu možností kreativní kooperační práce, jež by byla v reálném světě omezena hranicemi třídy či počtem účastníků.³⁵ Dle dr. Szotkowského má využití virtuálního světa ve výuce, konkrétně SL, výhodu v tom, že dokáže oslovit a motivovat "moderního" studenta k dalšímu studiu nebo možnost jej zaktivizovat v rámci vzdělávání, jež je tímto efektivnější a smysluplnější.³⁶

Výhodou tohoto počítačového programu je, že dokáže pokrýt všechny roviny mateřského jazyka. Ve většině případů jsou programy orientovány pouze na jednu ze složek (mluvnice, literatura, slohová a komunikační výchova). Ve virtuálním světě SL však nejste nijak omezeni, záleží pouze na uživateli, kterou oblast si chce procvičit. Prostřednictvím teleportu se můžete přemístit na různá stanoviště. V rámci výuky literatury například můžete cestovat časem a seznámit se tak netradiční formou s renesančním dramatem. Poznáte na vlastní oči aktéry Shakespearových divadelních her, budete plnit zajímavé úkoly, díky nimž si procvičíte své předchozí znalosti. V jazykovědné sekci na vás bude čekat řada pravopisných cvičení, na kterých si budete moci osvojit pravidla gramatiky, všechny poučky naleznete na přehledných informačních tabulích. Ve slohové výuce můžete například využít možnosti stát se přímým aktérem dopravní nehody a vaším úkolem bude zpracovat poutavou reportáž.

Sám jsem si mohl tento program vyzkoušet, musím říct, že především ze začátku jsem měl problém zorientovat se v základním nastavení a možnostech pohybu avatara. Samozřejmě tyto bariéry se dají jednoduše odstranit tím, že se budou žáci ve virtuálním světě vzdělávat pravidelněji a postupem času si na nastavení programu zvyknou. Co považují asi za největší nevýhodu této formy vzdělávání, je skutečnost, že v otevřeném prostoru nemůže mít lektor, pokud jím je výuka řízena a je součástí virtuálního světa, přehled o všech žácích, a je komplikované tedy ovlivnit, zdali se všichni účastní výuky, nebo využívají virtuální svět spíše

³⁵ DOSTÁL, JIŘÍ. *Nové technologie ve vzdělávání: vzdělávací software a interaktivní tabule*. s. 52. (H. Marešová)

³⁶ KOPECKÝ, Kamil. Centrum PRVoK Pedagogické fakulty UP vstupuje do Second Life. In: *Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta* [online]. 20.6.2011 [cit. 2017-02-26]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/nc/aktualita/clanek/centrum-prvok-pedagogicke-fakulty-up-vstupuje-do-second-life/>

k odreagování. Tato forma e-learningu směřuje spíše na jedince, kteří mají opravdový zájem se vzdělávat touto netradiční formou a projeví odpovědný přístup k výuce. Výhodou samozřejmě je široká paleta možností využití a především virtuální prostory, mezi kterými se můžete svobodně pohybovat. Z mého pohledu se jedná o zajímavou alternativu k tradiční formě edukace, sám za sebe bych ovšem tento model výuky nepostavil do rovnocenného vztahu s přímým kontaktem učitele s žáky. Přesto věřím, že tyto formy vzdělávání mají své opodstatnění. Žákům přináší novou možnost uchopení učiva, zároveň si své nové znalosti mohou okamžitě prověřit při plnění praktických úkolů a vyzkoušet si tak jejich využitelnost v "reálné" praxi.

5 Analýza projektu "Československo 38-89" - interaktivní edukační simulace

Projekt "Československo 38-89" je významným přínosem v oblasti herní a simulační edukace v českém školství. V páté kapitole si přiblížíme interdisciplinární charakter vzdělávacích předmětů jak v obecné rovině, tak s ohledem na literaturu a historii. Následně budeme analyzovat simulaci Československo 38-89 a vyjádříme vlastní stanovisko k jejímu využití ve výuce na základní škole.

5.1 Interdisciplinární charakter vzdělávacích oborů

Zapojení mezipředmětových vztahů do výuky, to je velké téma současné podoby vzdělávání. Snažíme se, aby žáci vnímali souvislosti mezi jednotlivými obory, aby znalosti nebyly předávány izolovaně a žáci dokázali postihnout jejich vzájemné vztahy. O tom, jak se vůbec zrodila myšlenka hledání "mostů" mezi jednotlivými obory a do jaké míry se střetává výuka dějepisu a literatury, se dozvíte v úvodní části této kapitoly.

5.1.1 Historie mezipředmětových vztahů a jejich ukotvení v RVP pro ZV

Pokud bychom se chtěli držet striktně odděleného uspořádání učebních plánů, nejspíše bychom narazili na určitou roztříštěnost poznání. Podíváme-li se do minulosti, můžeme již od 19. století pozorovat kritiku tehdejších představitelů didaktického myšlení, kteří upozorňovali na úskalí spojená s izolovaným postavením předmětů. Na základě těchto připomínek byl formulován princip koncentrace. „*Ten počítal s tím, že obsah učiva se bude soustřeďovat okolo centra vzdělání, tedy předmětů, které se v danou chvíli považovaly za ústřední (náboženství, občanská nauka, zeměpis).*“ V první polovině 20. století následně gradovaly reformní pokusy o naplánování učiva do různých oblastí kolem žákova zájmu.

V 50. letech 20. století přichází Otokar Chlup s novou koncepcí obsahu vzdělávání, důvodem byla především tendence růstu předmětů (roztříštěnost poznání) a především prudký rozvoj vědy a techniky. Jednalo se tak tedy o reakci na požadavek společnosti na logičtější uspořádání vzdělávacího obsahu a jeho vzájemného propojení. V rámci tohoto pojetí definoval základní měřítko výběru a podnítil k experimentálnímu vyučování. Mimo jiné apeloval na překonání poznatkové roztříštěnosti a realizaci mezipředmětových souvislostí.

Chlupovu koncepci můžeme v českém prostředí vnímat jako první snahu o komplexnější charakter vzdělávání žáků, dnes reprezentovaný v rámcovém vzdělávacím programu.³⁷

Mezipředmětová provázanost ukotvená v RVP je mimo jiné reakcí na snahu hledat odpovědi na globální společenské změny. Po roce 1989 se Československu, respektive České republice, představila řada nových témat. Dříve izolovaná země otevřela své hranice, což mělo za následek, že jsme se stali součástí světa jako celku. Máme možnost využívat nejnovějších poznatků v oblasti vědy a technologií, na druhou stranu ale musíme reflektovat globální problémy současné civilizace a vyjádřit k nim vlastní stanovisko. I z tohoto důvodu je tedy nutné chápat učivo komplexně, dokázat postihnout souvislosti mezi jednotlivými předměty, abychom danou problematiku dokázali pochopit z více pohledů a objektivněji.

Rámcový vzdělávací program jasně definuje cíle základního vzdělávání, kterých má být po absolvování základního vzdělání dosaženo. Mezipředmětová provázanost ukotvená v tomto kurikulárním dokumentu má vést k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. Podstatné je vést žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování, rozvíjet u nich schopnost všestranné a otevřené komunikaci. Snahu spolupracovat, respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých a probudit v nich pocit tolerance a ohleduplnosti k jiným lidem, jiným kulturám a duchovním hodnotám, zkrátka učit je žít společně s ostatními lidmi.³⁸

5.1.2 Mezipředmětová propojenost literatury a historie

O jistém poutu mezi českým jazykem, především literaturou, a dějepisem nemůžeme pochybovat. Už když se jenom zamyslíme nad slovním spojením literární historie. Ta je nedílnou součástí literární výchovy. V současnosti se o ní často diskutuje, lépe řečeno o jejím rozsahu v rámci výuky. Snaha učitelů předávat žákům kvanta informací, která si stejně nemohou v plném znění zapamatovat, natož pak využít v reálném životě. Ale je tu i druhá strana mince, pro někoho méně čitelná. Právě díky literárním dílům tuzemských či zahraničních autorů můžeme cestovat v čase, prostřednictvím reálných či fiktivních příběhů poznávat svou vlastní historii, důležité okamžiky svého národa a světa. Krásná, ale i odborně-

³⁷ SKÁLKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. s. 88. ISBN: 978-80-247-1821-7.

³⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2017-02-17]. Dostupné z: http://www.nuvv.cz/file/433_1_1/

naučná literatura nám pomáhá se vyznat ve spletech historických událostí. Díky ní můžeme sumarizovat a zobecnit složitá fakta a nalézt určité zákonitosti historického vývoje.

Společný základ obou předmětů spočívá především v tom, že znalosti naučené v hodinách dějepisu mohou být prohloubeny a upevněny estetickým zážitkem, který představuje četba krásné literatury. Literární umělecké dílo můžeme využít téměř ve všech fázích vyučování. Ať už se jedná o úvodní motivaci žáků, pro expoziční fázi dokreslení kontextu historické události nebo v závěrečné fázi, kdy potřebujeme ukotvit sdělené informace. Podstatné je si uvědomit fakt, že estetický zážitek, ať už se jedná o literární, výtvarné či hudební dílo, umocňuje a prohlubuje získané znalosti žáků. Dle Jaromíra Plcha ovšem literární dílo na rozdíl od jiných je schopno za pomoci bohatých jazykových prostředků vytvořit slovesný obraz, jenž zobrazuje konkrétní jev objektivní reality a postihuje jej v jeho historickém vývoji.³⁹

Nesmíme opomenout také profesní schopnosti pedagoga, esteticko-výchovné předměty vycházejí především z historických a kulturních souvislostí. Jak bychom měli správně učit žáky vývoj jednotlivých druhů umění? V žádném případě bychom jim neměli prezentovat izolované představy, znaky konkrétních druhů umění a jeho představitele. Podstatné je se nad celou problematikou zamyslet na pozadí širšího společenského kontextu. Studenti musí pochopit umění v kulturně-historických souvislostech na pozadí širších společenských vztahů. Tato představa by měla být na základních školách naplňována.⁴⁰

5.2 Výukové hry a jejich využití ve vyučování

Budeme-li mluvit o počítačových hrách, musí nám automaticky naskočit pojem Game based learning a s ním tedy i výzkum a vývoj her, které jsou vytvářeny s cílem zapojení do formálního systému školství. Samotná idea využívat počítačové hry a simulace není nikterak nová. Z minulosti jsou známé například kriegsspiele, což byly obrovské simulační hry, které využívali důstojníci pruské armády pro trénink strategického myšlení a plánování. Obecně když se objevily komplexnější hry a virtuální světy na začátku tohoto tisíciletí, vzbudily v oblasti výuky obrovská očekávání.

Pro zajímavost první hra, která byla přímo vyvíjena pro výuku, se jmenovala Dobrodružství v matematice (Advantures in math, 1983). Úkolem studenta bylo, aby

³⁹ PLCH, J. *Mezipředmětové vztahy a specifika výchovně vzdělávacího procesu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1987. s. 21-22. ISBN: Neuvedeno.

⁴⁰ HUDECOVÁ, Dagmar. Mezipředmětové vztahy- malé zamyšlení nad terminologií. In: *msmt* [online]. 2004 [cit. 2017-02-17]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/9647_1_1/

procházel labyrintem a v rámci něho plnil různé hádanky. Otevíral dveře, bojoval s příšerami a při každé konfrontaci na něj vyskočila matematická rovnice. Pokud ji úspěšně vyřešil, mohl pokračovat dále v postupu hrou. Z komerčního hlediska můžeme tuto hru považovat za úspěšnou, avšak z hlediska edukačního přínosu a zařazení do prostředí školy hovoříme o jasném propadu, neboť hráčům (žákům) nenabízí žádnou plnohodnotnou hru a studenti byli neustále přerušováni něčím, co nejvíce připomínalo písemné zkoušení. V oboru education entertainment (spojení slov education a entertainment - edukace a zábava) vznikla řada her, které byly založeny na behavioristickém přístupu k učení. Smysl spočívá ve formě poznání praxe, drillu, opakování a zároveň se zde vyskytuje určitá forma odměny. Tato konstrukce her však spojovala dva naprosto odlišné světy, mezi kterými nebyla žádná - ani abstraktní spojitost. Proto vývojové společnosti musely v druhé polovině devadesátých let více přemýšlet nad komplexností výukových simulací, především se snažily postihnout konstruktivistický pohled na vzdělávání, zkoumat jednotlivé prvky a především hledat jejich jednotlivé vztahy.⁴¹

Chceme-li blíže ilustrovat vztah pedagogů a počítačových her ve výuce, jsme z pozice komerčního využití různých herních simulací do značné míry ve svém názoru determinováni. V českém prostředí na rozdíl od anglosaských oblastí stále existují určité bariéry, kvůli kterým učitelé ICT nepoužívají nebo od nich mají alespoň odstup. Mám na mysli především tu generaci pedagogů, která v období dětství a dospívání neměla možnost hlouběji proniknout do světa digitálních technologií, a nezná tak možnosti jejich využití v edukačním procesu. Počítače jsou v dnešní době často spojovány s hraním her, nikoli s výukovým procesem. Nabízí se tedy otázka, zdali mají hry jistý vzdělávací přesah, vzdělávací a sociální aspekty.⁴² V tomto ohledu je velice podstatný samotný výběr didaktické počítačové hry. Špatně zvolená hra může mít za následek absenci motivace studentů, v některých případech i dokonce vyvolání těžce odstranitelného bloku, který zabraňuje získávání nových znalostí a dovedností v daném tematickém okruhu. Z tohoto důvodu je tedy nutné řídit se následujícími kritérii:

⁴¹ Vít Šisler: Výukové hry. In: *Youtube* [online]. 13.11.2014 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=3dpGq8ULpT8/>

⁴² KOLÁČKOVÁ, Martina. *Vzdělávací a sociální aspekty hraní počítačových her pohledem učitelů* [online]. Ústav pedagogických věd, 2013 [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/322649/ff_m/DP_KOLACKOVA_PC_HRY_A_UCITELE_-_final_2014.pdf/. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Filosofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Jiří Zounek, Ph.D.

1)Výukové cíle, kterých má být dosaženo (každá výuka sleduje určitý cíl a nasazení počítačové hry musí napomáhat jeho dosažení)

2)Věk a úroveň psychického vývoje žáků (obsah počítačové hry musí být uzpůsoben žákům - jinou podobu bude mít počítačová hra pro žáky prvního stupně a jinou počítačová hra pro studenta střední školy)

3)Schopnosti učitele integrovat je do výuky (učitelé mívají rozdílné schopnosti zařadit počítačové hry do výuky tak, aby napomáhaly dosažení výukových cílů)

4)Podmínky realizace - vybavení učebny, dostupnost jednotlivých programů (důležitým faktorem pro výběr počítačové hry je technické vybavení učebny - hru musí být na čem spustit)⁴³

Jaké tedy ale jsou ony vzdělávací aspekty hraní počítačových her? Nedílnou součástí hraní je dozajista komunikace, bez které bychom se nemohli obejít ani v reálném životě. Prostřednictvím komunikace můžeme realizovat své cíle, v rámci hry se hráči učí reagovat na rozličné situace, jsou nuceni hledat řešení různých problémů a především se musí naučit rychle a operativně rozhodovat. Nutná je taktéž schopnost analyzovat současné podmínky a na základě tohoto rozboru provést klíčové kroky a varianty svého chování podstatné pro budoucí vývoj hry ale i reálného života. Každá hra má svá pravidla a děj, pokud chce hráč pochopit smysl hry a dojít k cíli, musí zákonitě o těchto pravidlech přemýšlet a řídit se jimi. Tato skutečnost rozvíjí osobnost hráče. Samozřejmě základním předpokladem u hraní her je fakt, že hráč musí umět používat počítač a zná elementární procesy s ním spojené. K pochopení velkého množství funkcí je nutné taktéž znát minimálně anglický jazyk. Děti které jsou z hlediska počítačové gramotnosti vyspělejší, mají zpravidla i bohatší slovní zásobu a lepší gramatické dovednosti v cizím jazyce. Zahraniční výzkum vědců z University v Rochestru potvrzuje, že se díky hraním počítačových her mohou hráči naučit rychlejšími reakcím, lepším rozhodovacím procesům a větší citlivostí na děje odehrávající se kolem nich (Bavelier, Green & Pouget 2010).

⁴³ DOSTÁL, Jiří. Počítačové hry ve vzdělávání. In: *katedra technické a informační výchovy - upol* [online]. 2007 [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: http://www.itv.upol.cz/publicita/lomnice_09_clanek_dostal.pdf/

Pro lepší přehlednost zde uvádím vybrané vzdělávací aspekty počítačových her:

- Komunikační schopnosti
- Orientace ve složité situaci
- Práce s počítačem
- Koncentrace, rozpoznávání, plánování
- Osobnostní rozvoj
- Zlepšení kognitivních dovedností
- Lepší úsudek, odhad
- Logické myšlení
- Předpokládání věcí dopředu
- Zlepšení cizího jazyka, matematické schopnosti
- Postřeh, analýza, přesnost ⁴⁴

5.3. Československo 38-89 - počítačová simulace a její edukační využití v rámci výuky

Proces vzdělávání je dynamický, nelze jej zastavit ani obrátit jeho směřování. Jak se mění generace žáků a učitelů, tak se modifikuje i obraz edukace. Nutnost aktualizovat, či dokonce hledat nové postupy a vzdělávací strategie vychází z globálního vývoje společnosti, již se postupem času otevírají nové možnosti, na které je musí škola připravit. Závěrečná část páté kapitoly je věnována projektu Československo 38-89, který je bezesporu pozitivním příkladem zavádění nových technologií do výuky.

5.3.1 Živým aktérem osudových okamžiků našeho státu

V předchozím článku jsem stručně nastínil propojenost literatury a dějepisu, díky krásné literatuře můžeme prostřednictvím příběhů cestovat po časové ose a poznávat historii odlišným způsobem, než jaký nám nabízí četné řady učebnic dějepisu. Samozřejmě mi neuchází fakt, že umělecká próza nepřináší přímý výklad historie, ale za pomoci subjektivně konstruovaného syžetu odkrývá střípky minulosti, do nichž jsou projektovány životy reálných či fiktivních hrdinů. Přesto jsme ale odkázáni na jednotlivé postavy, jejichž chování a činy nemůžeme nijak ovlivnit. Jsme pouhým tichým pozorovatelem, jenž přijímá předkládanou realitu, kterou si na základě své fantazie smí modifikovat ve formě individuálních obrazů. Co kdybychom však mohli sami vstoupit do vyprávění a podílet se na jeho výstavbě, svými

⁴⁴ KOLÁČKOVÁ, Martina. *Vzdělávací a sociální aspekty hraní počítačových her pohledem učitelů* [online]. Ústav pedagogických věd, 2013 [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/322649/ff_m/DP_KOLACKOVA_PC_HRY_A_UCITELE_-_final_2014.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Jiří Zounek, Ph.D.

rozhodnutími ovlivnit linii příběhu a stát se svobodným aktérem mající možnost vcházet v rámci stanovených hranic do neřízené interakce s dalšími postavami?

Právě tato myšlenka dala impuls ke vzniku nové herní simulace, jejíž úkolem je prezentovat žákům základních a středních škol klíčové okamžiky československých soudobých dějin 20. století a umožňuje jim "prožít" dobové události z pohledu různých aktérů. První část projektu, který má studenty seznámit s dějinnými milníky počínaje Mnichovskou dohodou v roce 1938 až po pád komunistické vlády v roce 1989, nese název Atentát. Na jeho vývoji se podílely pro někoho možná dvě nesourodé instituce - Filosofická fakulta a Matematicko-fyzikální fakulta Univerzity Karlovy v Praze společně s Ústavem pro soudobé dějiny Akademie věd České republiky. V první části žáci nakouknou do reality nacistické okupace na území Protektorátu Čechy a Morava a obdobím po atentátu na zastupujícího říšského protektora Reinharda Heydricha. Simulace mimo komiksových úseků a dobových záběrů obsahuje taktéž i prvky počítačových her. Žáci svými rozhodnutími ovlivňují, jakým způsobem a na co se postavy v simulaci zeptají. Díky této možnosti pak odkrývají různé vrstvy příběhu - minulost jako takovou ovšem měnit nemohou. Hra Československo 38-89 sklídila během krátké chvíle mnoho ocenění, mimo jiné i první místo za nejlepší výukovou simulaci z mezinárodní soutěže v americkém Madisonu.⁴⁵

Hlavním cílem projektu je především nabídnout žákům, ale i jejich učitelům, možnost podívat se a pochopit klíčové události československé historie novou, atraktivní cestou. Nesnaží se předložit obraz rozmáchlého vyprávění velkých dějin, ale poskytuje šanci poznat jednotlivé lidské osudy v době, kdy právě velké dějiny zasahovaly do života obyčejných lidí a mnohdy změnily tok lidských osudů. Prostřednictvím více pohledů aktérů příběhu budou moci studenti získat širší pohled na politické, sociální a kulturní jevy předchozího století. Doby, která formovala osobnost jejich prarodičů a rodičů. Projekt nabízí řadu rozličných perspektiv, díky nimž pak budou moci hráči složit dohromady větší celek.

Herní rys komiksové simulace z dílny Víta Šislera, vedoucího projektu a hlavního designera, spočívá v tom, že se studenti musí v uzlových bodech rozhodnout, jak chtějí, aby se příběh dále odvíjel, a následně zjistí, jakou reakci jejich rozhodnutí přineslo. Jedním z úkolů, které na žáky čekají, je například hledání vhodného úkrytu pro odbojové letáky, zatímco před dveřmi už nedočkavě vystává gestapo a chystá se zatknout členy rodiny. Hlavní linií počítačové simulace, kombinující prvky komiksu, je příběh poštovního úředníka

⁴⁵ HRONOVÁ, Zuzana. Atentát na Heydricha jako výuková hra? Češi zaujali svět. In: *Aktuálně.cz* [online]. 28.11.2014 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/ceskoslovensko-38-89/r~85685ab673b611e4bdad0025900fea04/?redirected=1487491760/>

Jindřicha Jelínka, jenž byl zadržen a následně zatčen gestapem v souvislosti s přípravou atentátu na zastupujícího říšského protektora Reinharda Heydricha. V průběhu hry ho čeká nemilosrdný výslech německé tajné policie a pobyt v koncentračním táboru v Terezíně a Osvětimi.⁴⁶ Hráč se v této simulaci stává vnukem či vnučkou, kteří objevují příběh svých fiktivních prarodičů. Postavy nejsou reálné, vznikly však na základě historických pramenů. Ačkoliv se tato výuková hra nazývá Atentát, samotný akt odplaty odboje, vykonaný Janem Kubišem a Josefem Gabčíkem, ani místo, kde tenkrát zastupujícího říšského protektora Heydricha zabil, v simulaci nenajdete.⁴⁷ Studenti se během hraní nedozví čistá historická fakta, ale různé názory na dějinné události. Snahou není minulost měnit, jen ji rekonstruovat.⁴⁸

Během děje se setkáváte s řadou pamětníků období Protektorátu Čechy a Morava, valná část rozhovorů se odehrává v současnosti a každý z nich má pochopitelně svůj vlastní, občas odlišný pohled na dané události. Na základě toho, jak se ptáte, jak citlivě vybíráte otázky, zjišťujete, co se stalo, a dostáváte se k různým rovinám příběhu. Studenti mají k dispozici další dobové reálie, například články, filmové týdeníky či rozhlasová vysílání.⁴⁹

5.3.2 Realizace projektu "Československo 38-89" ve školním prostředí

Simulace byla testována celkem na třiceti čtyřech školách a celého testování se zúčastnilo více než tisíc studentů. Po celou dobu vývoje probíhalo testování v tom smyslu, že v každé fázi byla odlišná verze, kterou tvůrci projektu zaslali do škol, kde ji učitelé a studenti hráli. Následně poskytli zpětnou vazbu a na základě ní byla simulace upravována a vylepšována, především z hlediska metodiky. Učitelé na tomto projektu nejvíce oceňují fakt, že studentům ukazuje různé pohledy na klíčové události a že je výrazně motivuje ke studiu daného období. Studentům se nejvíce líbí audiovizuální zpracování, zejména komiksově

⁴⁶ Jak přežít protektorát? Cestu do minulosti nabízí počítačová hra. In: *Česká televize: ČT24* [online]. 7.9.2013 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1076882-jak-prezit-protektorat-cestu-do-minulosti-nabizi-pocitacova-hra/>

⁴⁷ Atentát na Heydricha jako počítačová hra: Tvůrci vyhráli cenu v Americe. In: *Česká televize: ČT24* [online]. 16.8.2015 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1568365-atentat-na-heydriha-jako-pocitacova-hra-tvurci-vyhrali-cenu-v-americe/>

⁴⁸ Česká hra o protektorátu má úspěch. Ocenil ji i autor Dooma. In: *Aktuálně.cz* [online]. 6.8.2015 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/ceska-hra-o-protektoratu-sklizi-uspech-ceni-ji-autor-dooma/r~f46e13443c2c11e594170025900fea04/>

⁴⁹ Věda na UK: Vít Šisler a výuková simulace Československo 38-89. In: *Youtube* [online]. 13.11.2015 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=YI8h9_BnHtY/

animace, pro které vytvořili podklady výtvarníci Ticho 762 a Vojta Šeda, a soundtrack, který složila skupina DVA. Většina taktéž tvrdí, že si prezentovanou dobu dokážou lépe představit.

Na začátku všech snah stál rozsáhlý experiment, v rámci kterého se zjišťovalo, jaký skutečný měřitelný výukový efekt simulace má. Ukázalo se, že si studenti látku prostřednictvím simulace uchovávají v paměti déle než učivo uložené pasivní cestou a především více během výuky na probíranou látku reagují.⁴⁹ Projekt Československo 38-89 v souladu s kurikulárním rámcovým vzdělávacím programem vede žáky k poznání toho, že minulost není jen uzavřeným souborem faktů, ale také kladením otázek a kritickým přemýšlením o minulosti a jejím významu pro současnou generaci. Počítačový edukační program v sobě zahrnuje aktuální stav historiografického poznání daného období a klade důraz na pluralitu možných pohledů a výkladů minulosti. V optimálním provedení se simulací pracuje celá třída, učitel promítá hru na dataprojektor a všichni žáci se zapojují do ovlivnění děje.⁵⁰

Simulace přichází ve dvou různých formách. První je primárně určena studentům a učitelům středních škol jako didaktická pomůcka, kdy se nejedná jen o samotný počítačový program, ale zároveň je k němu vytvořena i přesná metodika pro učitele, která ukazuje, jak se simulací správně v hodinách pracovat. Obsahuje další texty a rozšiřující aktivity pro studenty. Podstatné je si uvědomit, že hra nemůže být hlavní náplní hodin dějepisu, jedná se o doplňující prvek klasické výuky. Druhá verze bude určena široké veřejnosti a budou z ní odstraněny didaktické elementy. Bude více připomínat klasickou počítačovou hru, ovšem obsah jako takový bude zachován. V anglosaském světě je daleko běžnější doplňovat tradiční výuku počítačovými simulacemi, které jsou poměrně stabilní součástí tamějšího vzdělávání. V českém prostředí je tento projekt spíše ojedinělou snahou. To, co konkrétně tato hra žáky učí, je zásadní otázka. Hry a simulace jsou silné ve dvou věcech, zaprvé je to umožnění hlubšího pochopení komplexních jevů, ve kterých se objevuje velké množství rolí a souvislostí a které se ne zcela jednoduše pochopí z psaného textu. Druhý aspekt je retenze, tedy délka zapamatování učiva, která přesahuje běžný model učení. Za slabou stránku u těchto

⁵⁰ HRONOVÁ, Zuzana. Atentát na Heydricha jako výuková hra? Češi zaujali svět. In: *Aktuálně.cz* [online]. 28.11.2014 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/ceskoslovensko-38-89/r~85685ab673b611e4bdad0025900fea04/?redirected=1487491760/>

počítačových programů se považuje výuka "tvrdých" fakt, zde hry zaostávají za oním klasickým drillem.⁵¹

V průběhu roku 2017 by se měla do oběhu dostat i další pokračování projektu, tentokrát zaměřené na tematiku odsunu německého obyvatelstva, nástupu komunismu v Československu v 50. letech a násilnou kolektivizaci. Uvolnění a proces liberalizace šedesátých let, jenž vygradoval v události pražského jara, a následného potlačení svobod charakterizované obdobím normalizace a nástupu neostalinismu.

5.3.3 Reflexe edukační simulace „Československo 38-89“

V předchozích příspěvcích jsem se pokoušel přiblížit, co je účelem této herní simulace a s jakým záměrem byla vytvořena. V následující části bych rád prezentoval svůj vlastní subjektivní pohled. Ačkoliv už po roce 2000 vznikla řada vzdělávacích programů různé kvality a míry využití v reálné praxi, nebojím se označit projekt Československo 38-89 z hlediska zpracování a vzdělávacího účinku za průlomový, minimálně z pohledu moderního pojetí výuky dějin vlastního národa. Ano, víme, že nelze tradiční model vzdělávání nahradit, alespoň ne dnes, pouze zařazením těchto audiovizuálních programů. Jedná se o doplněk výuky, který ale studentům přináší zcela odlišný obraz dějin, než na který jsou zvyklí z výkladu, který nabízí dnešní učebnice. Vyobrazení reálných lidských osudů na pozadí klíčových historických okamžiků má za následek, že si žáci mohou lépe a především konkrétněji představit, jakým způsobem se měnil život občanů našeho národa v průběhu 20. století. Jaký význam mají tyto historické okamžiky pro současnou generaci a jak formují obraz dnešní společnosti.

Hned na začátku musím pochválit cenu, za kterou se rozhodla Filosofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze tuto hru nabízet. Domnívám se, že částka dvě stě korun je při současných cenách her spíše symbolická, a žádná škola by tak neměla mít problém s vyhrazením tohoto finančního obnosu na pořízení simulace. Velkou překážkou pro zařazení těchto počítačových programů do vyučování bývá špatná technická podpora a stav počítačové techniky. Mnohé školy naráží na neřešitelný problém související s faktem, že počítačové programy nelze z hlediska obrazové či jiné náročnosti vůbec nainstalovat. I přes vynikající grafické zpracování simulace nejsou doporučené požadavky nikterak omračující. Z tohoto důvodu lze hru spustit na průměrném stolním počítači či notebooku. Taktéž musím ocenit

⁵¹ Studio 6 vikend: Ranní infoservis ČT - Československo 38-89 - Profil Vít Šisler. In: *Česká televize: ČT24* [online]. 21.2.2015 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10441287766-studio-6-vikend/215411010120221/obsah/382582-profil-vit-sisler/>

elektronickou distribuci. Škola nemusí čekat, až ji bude doručeno instalační DVD a okamžitě po zaplacení si mohou žáci nebo učitelé hry stáhnout a nainstalovat. Online průvodce vás přehledně provede instalací, nemusíte se bát, že by nastala nějaká komplikace. Pokud by snad došlo k nějakým problémům, je možné na stránkách filosofické fakulty kontaktovat technickou podporu. V případě zakoupení licence pro více počítačů lze domluvit i osobní účast techniků na škole. Ti se postarají o to, aby simulace správně fungovala na všech počítačích a vy jste se mohli koncentrovat pouze na samotnou realizaci výuky. Ovládání hry je snadné, intuitivní a dovolím si tvrdit, že jej zvládne kdokoliv. Simulace je koncipována tak, aby ji mohl hrát muž i žena, tvůrci vytvořili variace pro obě pohlaví. Osobně musím pochválit celkovou dramaturgii příběhu, kombinace prvků komiksové animace a rozhovorů s aktéry se mi velmi zamlouvá, dříve jsem se s tímto propojením nesetkal. Děj postupuje svižně, ovšem sami můžete korigovat průběh hry. Hráč si vybírá z předem připravených frází a na základě vlastního rozhodnutí tak ovlivňuje, jakým způsobem se bude dialog mezi postavami vyvíjet. Minulost jako celek ale změnit nemůže. Za zmínku také určitě stojí zařazení dobových artefaktů. Na mysli mám úryvky novinových článků, rozhlasové vysílání, filmové týdeníky či ukázky odbojových letáků. To vše dohromady vytváří autentický obraz doby a hráč tak může více proniknout do života občanů protektorátu. Součástí hry je i obsáhlý, ale přehledný slovníček pojmů, s jehož pomocí můžete zjistit význam jednotlivých názvů a pojmenování, které se ve hře objevují a jejichž znalost je pro další průběh hry důležitá. V herním inventáři se nachází řada věcí ilustrující podmínky života za druhé světové války, vše je doplněno o stručný komentář svědků tohoto období. V rámci herní mapy můžete navštěvovat jednotlivé aktéry, kteří mají vztah k „vašemu“ dědečkovi a vést s nimi rozhovor. Čas od času musíte v průběhu simulace prokázat osobní invenci, čekají na vás dílčí kvízy a šifry, po jejichž vyřešení se vám otevrou nové cesty příběhu a budete moci využít další argumenty v diskusi s postavami. Důmyslné zpracování přináší více možností, jak se pohybovat po herním plánu, důležité je mít co nejvíce indicií, díky kterým můžete oslovit další aktéry. V případě, že neopatrně zasáhnete do děje, necitlivě vyberete otázku, můžete si tak uzavřít dveře k dalším informacím, v krajním případě budete muset hru začít od začátku. Nejedná se tak pouze o slepé následování předem připravené linie příběhu. Občas také musíte prokázat předchozí znalosti o tématu, nemusíte se ale obávat, nejedná se o složité otázky, případně si odpověď můžete snadno vyhledat v učebnici či na internetu. Vaším záměrem při hraní této hry je, abyste zjistili, proč „vašeho“ dědečka zavřelo gestapo, avšak podstatný je především přesah hry. Simulace vám otevře nové možnosti poznání vlastní historie, skrze malé lidské osudy se posouváte zpátky po časové ose a skládáte z posbíraných střípků obraz minulosti.

Dle mého názoru by měl každý absolvent základní a střední školy znát alespoň elementární historické znalosti vlastního národa. V případě, že dokážeme popsat své klíčové dějinné okamžiky, popisujeme zároveň i historii v komplexním měřítku, neboť česká, potažmo československá minulost stojí na pozadí větších celospolečenských dějin. Jak jinak chceme pochopit současnou situaci ve světě? Nic se neděje jen tak, bez příčinění. Ve většině případů se jedná o reakci na předchozí dění a pokud jej neznáme, nemůžeme si vytvořit racionální stanovisko. Ze své praxe vím, že výuka dějin 20. století probíhá na základních a středních školách hekticky, učitelé se snaží věnovat všem etapám lidského vývoje stejnou porci času a následně zjišťují, že v posledním ročníku nestíhají a jedině, co do konce školního roku stihnou probrat, je druhá světová válka ve velmi zhuštěné podobě. O důsledcích pro budoucí směřování světa, jehož jsme nedílnou součástí, vůbec nemluvíme. Dle mého názoru je to obrovská škoda. Chápu, že je zde snaha vyučovat kontinuálně, ukázat žákům celkový obraz historie, ale tento způsob výuky má za následek, že studenti nedokážou postihnout souvislosti. Jsou zahlceni množstvím dat a jmen, které nejsou z hlediska využitelnosti v praxi až tak podstatné. Právě události minulého století nepochybně ovlivnily vývoj současné podoby světa. Staré centrální monarchistické uspořádání bylo v mnoha státech nahrazeno republikovým modelem, napříč kontinenty se rozhořely dva válečné konflikty, v rámci nichž zemřely miliony lidí, Evropa a vlastně celý svět se bipolárně rozdělil na Západ a Východ, člověk překonal hranici vesmíru. To vše a mnohem více přineslo pouhých sto let, což je časový interval, který je z pohledu celého života na této planetě naprosto zanedbatelný.

Osobně jsem ze simulace Československo 38-89 nadšený, nevzpomínám si, že by někdy v minulosti vznikl v našem školství podobný projekt, za pomoci něhož by se žáci mohli vzdělávat nenásilnou cestou a navíc v takto kvalitním zpracování. Digitální technologie se neustále vyvíjí a jsem opravdu rád, že na tomto pokroku mohou participovat i studenti a učitelé základních a středních škol. Věřím, že těchto projektů bude v budoucnu přibývat a stanou se nedílnou součástí edukačního procesu. Generace studentů se mění. Pokud tuto skutečnost budeme přehlížet a nebudeme adekvátně reagovat na jejich potřeby, nikdy nebudeme schopni předat informace v pochopitelné podobě. Tady vyvstává otázka, co je cílem snažení učitele. Zahltit studenta obrovským množstvím znalostí, které si nebude umět propojit, nebo ho naopak naučit nad věcmi přemýšlet v širších souvislostech, hledat společné znaky, s jejichž pomocí bude schopen kriticky posuzovat současné i minulé kroky lidské společnosti, a dokáže popsat důsledky našeho jednání pro generace budoucí?

6 Modelová tvorba aplikace pro výuku literatury na ZŠ a gymnáziích

V následující praktické části se budeme věnovat otázce propojení filmu, literatury a vlastní tvorbě modelové aplikace pro výuku literatury na základní škole a víceletých gymnáziích. Konkrétně se zaměříme na programování interaktivní audiovizuální čítanky, programu, který žákům nabídne jak práci s literárním textem v online podobě, tak možnost srovnání stejné předlohy ve formátu filmové adaptace, divadelní inscenace či hudební produkce.

6.1 Film jako prostředník mezi čtenářem a knihou

Už od prvních let svého gymnaziálního studia jsem si vytvořil pozitivní vztah k filmu. Navštěvoval jsem filmové kluby, vyhledával filmové projekty místních kin, objížděl festivaly amatérského a dokumentárního filmu. Dokument vždy pro mě byl špičkou filmové pyramidy. Dokonce jsem byl kinematografií natolik ovlivněn, že i já jsem se pokusil tvořit amatérské snímky. Za dobu svého dosavadního života jsem shlédl nepřeberné množství kvalitních filmů, některé mě oslovily více, jiné mě zase svým námětem nezaujaly do takové míry, že bych jim v budoucnu věnoval větší pozornost. Dobře si ale pamatuji na den, kdy se "kolotoč" mého zájmu poprvé roztočil a já do něj nasednul. Ve svých šestnácti letech jsem společně se svým blízkým kamarádem poprvé navštívil Projekt100. Abych řekl pravdu, vůbec jsem netušil, na jaký konkrétní film jdu a co mě čeká. Shodou okolností se ke mně dostaly dva lístky a bylo mi líto je nechat propadnout. V kinosále byli přítomni především nadšenci, mezi které jsem se zdaleka nepočítal. Světla zhasla, lidé se utišili a krátkou chvílí naprostého ticha rozsekla pro mě dnes již nezaměnitelná filmová hudba Zdeňka Lišky. Dobře si pamatuji na úvodní titulky, podobně se možná cítili lidé v roce 1895, když se v salóнку kavárny Grand Café zúčastnili prvního veřejného promítání a na vlastní oči mohli zhlédnout, jak pozoruhodný vynález kinematograf, stvořený bratry Lumiéry, vytváří na plátně živý obraz. Záběr vlaku projíždějícího krajinou tehdejších Sudet u mě vyvolával pocit, který jsem předtím nikdy u sledování filmu nezažil. Ano, bylo to filmové zpracování novely Adelheid Vladimíra Křenera pod režisérskou taktovkou Františka Vláčila. Střih, hudba, kamera, obsazení. To vše existovalo magické symbióze a výsledkem tohoto souznění byl film, který já dosud považuji jako jeden z nejkrásnějších počinů české kinematografie.

Omluvte, prosím, že jsem na začátku využil osobní vzpomínku, jen jsem chtěl ilustrovat, jak málo někdy stačí k tomu, aby se mladému člověku změnil jeho život a obrátil ho k zájmu o filmové umění a literaturu. Žádný kvalitní film by nikdy nemohl vzniknout bez literárního námětu, nemám teď na mysli přímo knihu. Víme, že řada snímků vznikla na základě scénáře a až následně po uvedení v kinech či televizi bylo napsáno literární dílo. Přesto vždy na samotném začátku stojí ruka tvůrce, který musí svou fantazii a představu převést do literární podoby. Výhodou filmu nepochybně je, že dokáže mnohdy obsahově rozsáhlý děj převést do obrazové podoby, jež je kratší a pro diváka přijatelnější. Jde o kontinuální spojení vizuálního kódu a zvuku, který dokáže vzájemně pracovat v popředí i na pozadí ubíhajícího děje. Zatímco v knize musíme každou maličkost zaznamenat za pomoci slova a každé z nich má pro čtenáře a děj v dílčím okamžiku stejný význam. Ve chvíli, kdy zrovna čteme, netřídíme výrazy podle jejich důležitosti, netušíme, které slovo bude klíčové a které naopak pouze dotváří atmosféru příběhu. Lze tuto skutečnost vnímat jako negativum nebo výhodu?

Ani to, ani to. Jedná se o dvě zcela odlišná média, která nám ukazují příběh z naprosto jiné perspektivy. Ano, pokud se v knize popisuje les, vím, že se mi v hlavě automaticky vytvoří imaginace seskupení stromů. Ale jakých? Někdo si může představit krajinu Šumavy, do značné míry poškozenou orkánem Kyrill, já zase mohu argumentovat, že vidím hustý jehličnatý porost jesenických hor. V tom je krása neuniverzálnosti literárního sdělení. Tím, že zhlédneme filmové zpracování, se nám v paměti uloží určitý obraz. Je ale tento vzor definitivní a při následném čtení literární předlohy si jej okamžitě vybavíme? Dle mého názoru tomu tak nemusí vždy být, záleží, jak moc jsme uvězněni v dané představě a zdali se film přiblížil v maximální možné míře hranicím naší fantazie. Ano, občas, když si čteme po zhlédnutí konkrétního snímku knihu, přepadá nás pocit, že už nám literární dílo nemůže nabídnout nic nového. Film je ovšem nemilosrdně limitován časem, těžko si dovedu představit, že by lidé chodili do kina na film, který by měl stopáž dlouhou pět a více hodin. Z tohoto důvodu se v něm nemůže promítnout knižní předloha v maximální míře, platí to i opačně. Pokud spisovatel píše knihu na základě již vzniklého snímku, nemusí se držet stanovených hranic tohoto audiovizuálního ztvárnění, ale může se podrobněji věnovat i vedlejším dějovým liniím, popisu prostředí a vztahů, detailněji může rozvinout psychologii jednotlivých postav. Zde má kniha oproti filmu daleko větší možnosti, jak konstruovat příběh a pozvednout jej zase na jinou rovinu chápání.

Neustále se hovoří o faktu, že nejenom žáci, ale i dospělí lidé málo čtou. Spíše jsou orientováni na kratší textové zprávy shrnující obsah sdělení do dvou, maximálně tří odstavců.

Jak ale přivést žáky ke knize, jak u nich probudit pozitivní pocit z četby? Existují čtenářské dílny, které dozajista pomáhají alespoň částečně navázat kontakt mezi žákem a literárním dílem. Jedná se o jednu z mála možností, jak zlepšit stávající situaci. Co dál? Lze podniknout ze strany učitelů další krok, kterým by ještě posílili nezávislou snahu žáků hledat nové tituly a pootevřeli pomyslné dveře do světa uměleckého filmu a literatury? Domnívám se, že ano. Dokonce na některých školách už tuto možnost začínají převádět do reálné praxe. Mám na mysli literárně-filmové kluby, v rámci nichž se mohou žáci seznámit s objektivně kvalitními díly světové kinematografie a zároveň mohou své představy konfrontovat s literární předlohou. Zatím je jedná o povinně volitelné předměty, ale dokážu si představit, že by se tyto semináře mohly stát v budoucnosti plnohodnotnou součástí výuky literatury a měly své nezpochybnitelné postavení v rovině povinného školního vzdělávání. Opravdu okrajově odkazují na Bloomovu taxonomii výukových cílů, která stanovuje základní dovednosti, kterých by měl žák dosáhnout při procesu edukace. Je tvořena ze šesti hierarchicky postavených kategorií - úrovní osvojení látky. Učitel by měl žáky komplexně provést učivem tak, aby na konci tematického okruhu byl žák schopen dosáhnout nejvyšší úrovně, tedy hodnocení. Realita však mnohdy vypadá zcela odlišně a žáci končí u druhého stupně, na úrovni pouhého krátkodobého pochopení, aniž by mohli své nabyté znalosti alespoň aplikovat v konkrétní situaci a uvědomit si význam vědomosti pro praktický život. A právě zde vidím silný potenciál literárně-filmových klubů, neboť právě srovnání dvou variant stejného námětu automaticky vede žáka k posouzení kvality na základě kritérií, která jsou buď dána, nebo vznikají podle individuálního hlediska jedince. Chtějme po žácích, aby byli schopni vyjádřit vlastní stanovisko, aby dokázali uvést klady a zápory a zdůvodnit svá tvrzení. Aby se naučili účastnit se svobodné diskuse a uměli nacházet argumenty, kterými by podpořili své názory. Aby byli právoplatnou součástí demokratické společnosti a nebáli se otevřeně vyjádřit svůj názor ovšem s respektem k základním pravidlům slušného chování.

Mnozí žáci nemají šanci nalézt doma ani ve svém blízkém okolí pozitivní vzory, které by formovaly jejich osobnost. Naopak jsou svědky častého násilí, ať už jako přímí účastníci či prostřednictvím násilných filmů a zpravodajských reportáží. Osobnost dítěte nedokáže v útlém věku rozeznat, co je objektivní, reálné a co je pouze manipulativní sdělení, jehož cílem je mnohdy člověka zmást a vyvolat v něm pocit strachu či nenávisti vůči okolnímu světu. Proto je nutné, abychom do výuky zařadili i takové snímky a literární díla, která mohou napravit tento klamný dojem a ukázat, že svět není bipolárně rozdělen na dobré a zlé, ale že je nutné rozlišovat odlišnosti v chování a jednání jednotlivých kultur, že radikalismus je otázka

minority, která je pro média a filmový průmysl přitažlivá, ale netvoří většinu společnosti, která je ve své podstatě tolerantní a racionálně uvažující.

6.2 Audiovizuální čítanka - propojení audiovize a literárního textu

V následující pasáži textu se již budeme přímo věnovat prezentaci modelové aplikace, důvodem její tvorby, analýze potřeby audiovizuální edukace na základních školách a gymnáziích a reflexi výukové jednotky zaměřené na práci s aplikací v praxi.

6.2.1 Důvod tvorby aplikace

Abych řekl pravdu, již delší dobu se zamýšlím nad vznikem různých programů či metodických pomůcek, které by usnadnily nejenom výuku českého jazyka a literatury, ale pomohly i k plynulejšímu startu mladých absolventů pedagogické fakulty do reálného vzdělávacího procesu. Osobně mě fascinuje hledání nových možností. Ve chvíli, kdy jsem si vybíral téma své diplomové práce, hned mi v hlavě automaticky naskočila myšlenka, proč se této mé zálibě nevěnovat i na odborné úrovni a zároveň vytvořit model audiovizuální aplikace, jež by mohla do jisté míry změnit způsob výuky literární teorie a současně za pomoci moderních metod a trendů poukázat na fakt, že i s na první pohled náročnými literárními ukázkami lze pracovat efektivně a zábavnou formou.

Už když jsem sám navštěvoval základní školu, všiml jsem si, že někteří pedagogové mají tendenci pouze předat co největší množství informací, neberou ohled na subjekty vzdělávání a soustředí se pouze na prezentování svých vědomostí bez praktického ukotvení a zpětné reakce ze strany žáků. Už vůbec nehovořím o hledání nových variant přenosu informací, ve kterých by se například odrážely prvky zážitkové pedagogiky. Tento způsob výuky do jisté míry přetrvává i v dnešním školství. Od konce mé povinné školní docházky uplynulo deset let, v tomto období se již zformovala nová generace studentů, která má opět jiné nároky na vzdělávání, než jsme měli my. Výrazně se změnilo materiální zázemí, mnoho tříd i na vesnických školách může díky zapojení se do evropských programů využívat audiovizuální didaktické pomůcky. Počítačová gramotnost neustále stoupá. Už děti na prvním stupni přichází od útlého věku do kontaktu s moderními IT technologiemi a ještě před vstupem na druhý stupeň s nimi dokážou relativně obstojně pracovat a využívat jejich možností. Prudký rozvoj internetu a jeho rozšíření téměř do všech domácností má za

následek, že se výrazným způsobem posílila pozice elektronické komunikace, děti mají možnost se svobodně pohybovat v prostředí webových stránek a aplikací, vyhledávat různorodý obsah, mnohdy nevhodný jejich věku a stupni vývoje. V některých ohledech se stávají mnohem odolnější vůči nástrahám okolního světa, jindy ale nedokážou rozpoznat hrozící nebezpečí, které se tváří na první pohled přitažlivě. Mám na mysli především různé formy kyberšikany, rizikovou komunikaci a sdílení osobních dat i intimního charakteru s neznámými lidmi. Současné generaci studentů již prostě nestačí stejné metody, které učitelé využívali u našich rodičů a u nás. Jsou podstatně více orientováni na vnější podněty, lépe vnímají více stimulů naráz, o to hůře jsou ale schopni se koncentrovat po delší časový interval na jednu konkrétní činnost. Z tohoto důvodu se domnívám, že zařazování multimediálních programů a aplikací má své opodstatnění.

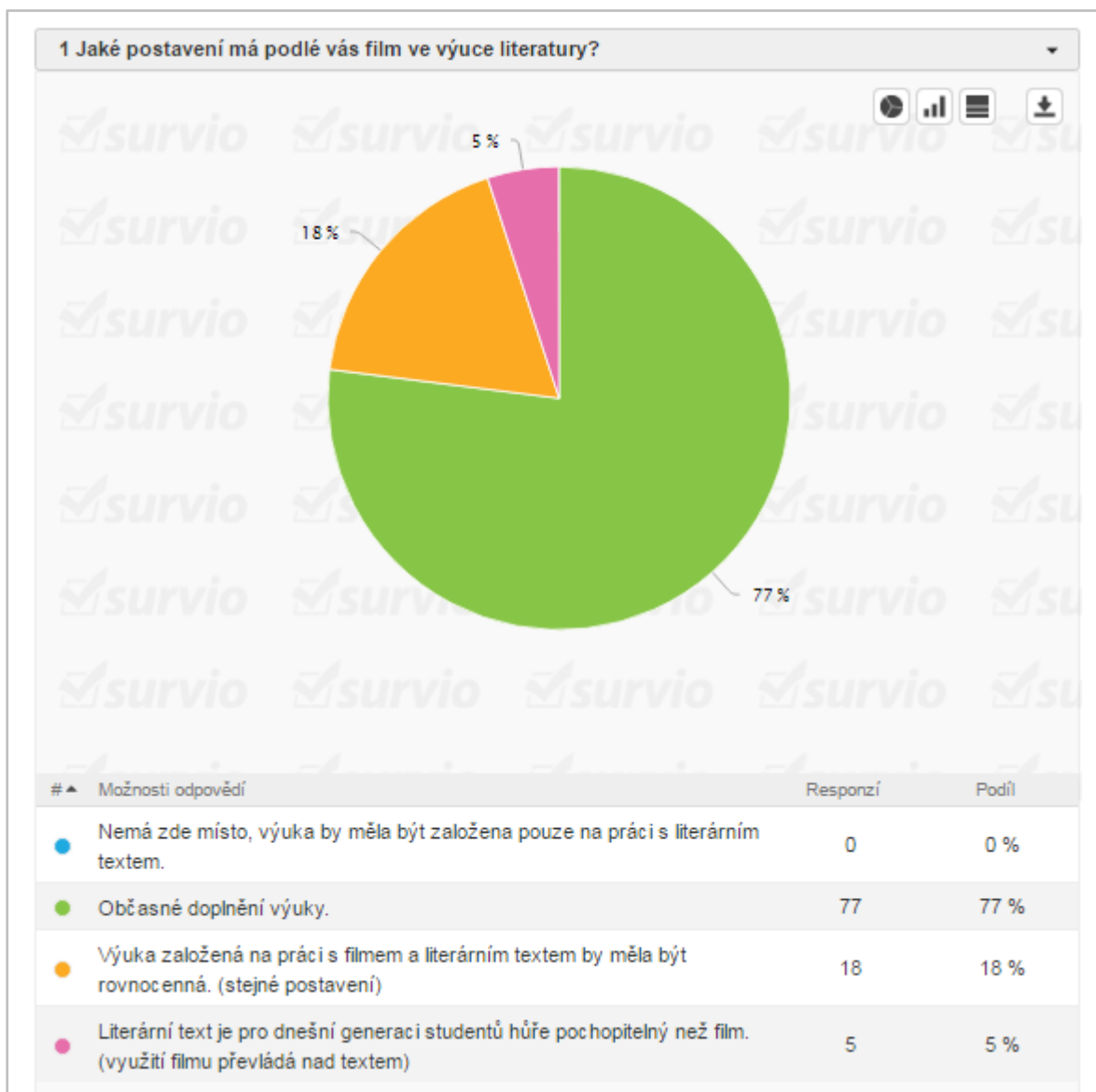
Nevnímejte můj postoj tak, že bych si přál, abychom zcela odstranili tradiční formy a postupy, na kterých je model středoevropského vzdělávání postaven, to zdaleka není cílem mého snažení. Pokouším se spíše v převedeném slova smyslu oživit starou, avšak neustále přetrvávající myšlenku významného českého myslitele, reformátora pedagogiky a biskupa Jednoty bratrské, Jana Amose Komenského, že učení se novým věcem neznamena pouhé opakování pouček, že je podstatné vnímat souvislosti a propojit abstraktní rovinu vzdělání s konkrétní představou. Učitel by dle mého názoru měl konfrontovat teoretické znalosti s praktickým využitím v praxi, měl by podporovat názornost, neboť žáci na základní škole ještě zdaleka nemají rozvinutou formu abstraktního uvažování a mnohem lépe dokážou vsříbat nové informace ve spojení s reálným obrazem. Audiovizuální edukace je tedy dle mého subjektivního hlediska naplnění Komenského touhy po "živé" podobě školství. Jak mohou žáci pochopit například pojem holocaust? Žijí ve zcela odlišné době, než lidé, kteří prožili toto temné období lidské historie. Navíc řada pamětníků již umírá a není tedy mnoho lidí, kteří by mohli svou zkušenost předat dále. Přesto se mnou asi většina lidí bude souhlasit, že je evidentně v zájmu zachování lidstva, aby děti znaly význam tohoto slova, aby si mohly vzít z chování svých předků ponaučení a vyvarovaly se chybám, které vyústily v největší válečný konflikt v historii a ve svém důsledku znamenaly ztrátu milionů lidských životů. Ano, prostřednictvím literárního díla lze alespoň částečně pochopit tento pojem, ovšem každý žák má jinou míru představivosti. Z tohoto důvodu je nutné, aby žáci mohli během výuky zhlédnout dokumentární pořady, aby měli možnost pracovat například se simulací Československo 38-89, kterou jsem analyzoval v předchozí části mé diplomové práce, aby si mohli poslechnout audionahrávky se zpověďmi přímých účastníků a dokázali lépe proniknout k podstatě sdělení a vyvodit z ní univerzální ponaučení.

Proto i já chci vytvořit podobný program, který by studentům umožňoval lepší orientaci v pojmech, program, který žáky provede ke komplexnímu pochopení literární historie, v níž se odráží historie nás všech. Ať už lidí, kteří žili v dávných dobách pro nás nepředstavitelných či našich blízkých, rodičů a prarodičů. Taktéž chci, aby žáci dokázali efektivně pracovat s literární ukázkou. Aby byli schopni interpretovat vlastními slovy sdělení, které ale psal člověk ve zcela jiném historickém kontextu a aby si toto sdělení mohli spojit s konkrétní představou, ať už s vlastní zkušeností či prožitkem někoho druhého. Zároveň bych si přál, aby pro ně ona práce s uměleckým či naučným textem nebyla pouhou formalitou, kterou musí během školní docházky splnit, ale aby se za pomoci moderních interaktivních či jiných zážitkových metod dokázali bavit a získávat nové poznatky nenásilnou formou. Aby znalosti měly trvalý charakter, ne jen dočasný důležitý pro splnění písemné práce či ústního zkoušení. Neměřím pouze na kognitivní stránku vzdělání, jde mi také o utváření pozitivních postojů, které nelze kontrolovat formou testu, natožpak nějak klasifikovat. Nechci nikomu direktivně nařizovat, co je a co není správné chování. Podporujme u žáků demokratický přístup, nechme je svobodně uvažovat, avšak zároveň je učme odpovědnosti a schopnosti nést důsledky svého jednání. Toto je má představa edukace 21. století.

6.2.2 Analýza potřeby audiovizuální edukace v hodinách literatury na ZŠ a gymnáziích

Před samotnou tvorbou modelové aplikace jsem se rozhodl vypracovat analýzu potřeb audiovizuální edukace v hodinách literatury na ZŠ a gymnáziích. V zjednodušené formě můžeme hovořit o tzv. průzkumu trhu, tedy zdali vůbec by mnou vytvořená audiovizuální čítanka měla své opodstatnění a jestli by byla v reálné praxi využívána samotnými kantory. Do průzkumu byli zahrnuti učitelé českého jazyka a literatury na základních školách a gymnáziích napříč celou Českou republikou i studenti katedry českého jazyka a literatury na Univerzitě Palackého v Olomouci. Seznam veškerých institucí, které byly osloveny v rámci průzkumu naleznete v přílohách diplomové práce. Pro získávání odpovědí jsem využil online dotazník vytvořený společností Survio, následně jsem formulář s uzavřenými odpověďmi rozesílal na emailové adresy pedagogů prostřednictvím online odkazu. Celkem se do průzkumu zapojilo sto respondentů, kteří u šesti otázek vybírali jednu odpověď ze čtyř variant. Z každé IP adresy šlo hlasovat pouze jedenkrát, tím bylo alespoň teoreticky znemožněno, že by některý z oslovených učitelů či studentů mohl hlasovat opakovaně a ovlivnit tak konečný výsledek průzkumu. Nyní se tedy pokusíme analyzovat konečné

výsledky hlasování u jednotlivých otázek a vyvodit závěrečné stanovisko. Jsem si vědom skutečnosti, že na základě odpovědi sta respondentů nemůžeme poskytnout zcela objektivní odpověď na reálnou potřebu audiovizuální edukace. Jedná se o úzký vzorek dotázaných, přesto se domnívám, že má analýza může sloužit alespoň jako podklad k uvažování o zavedení tohoto interaktivního programu do prostředí škol.

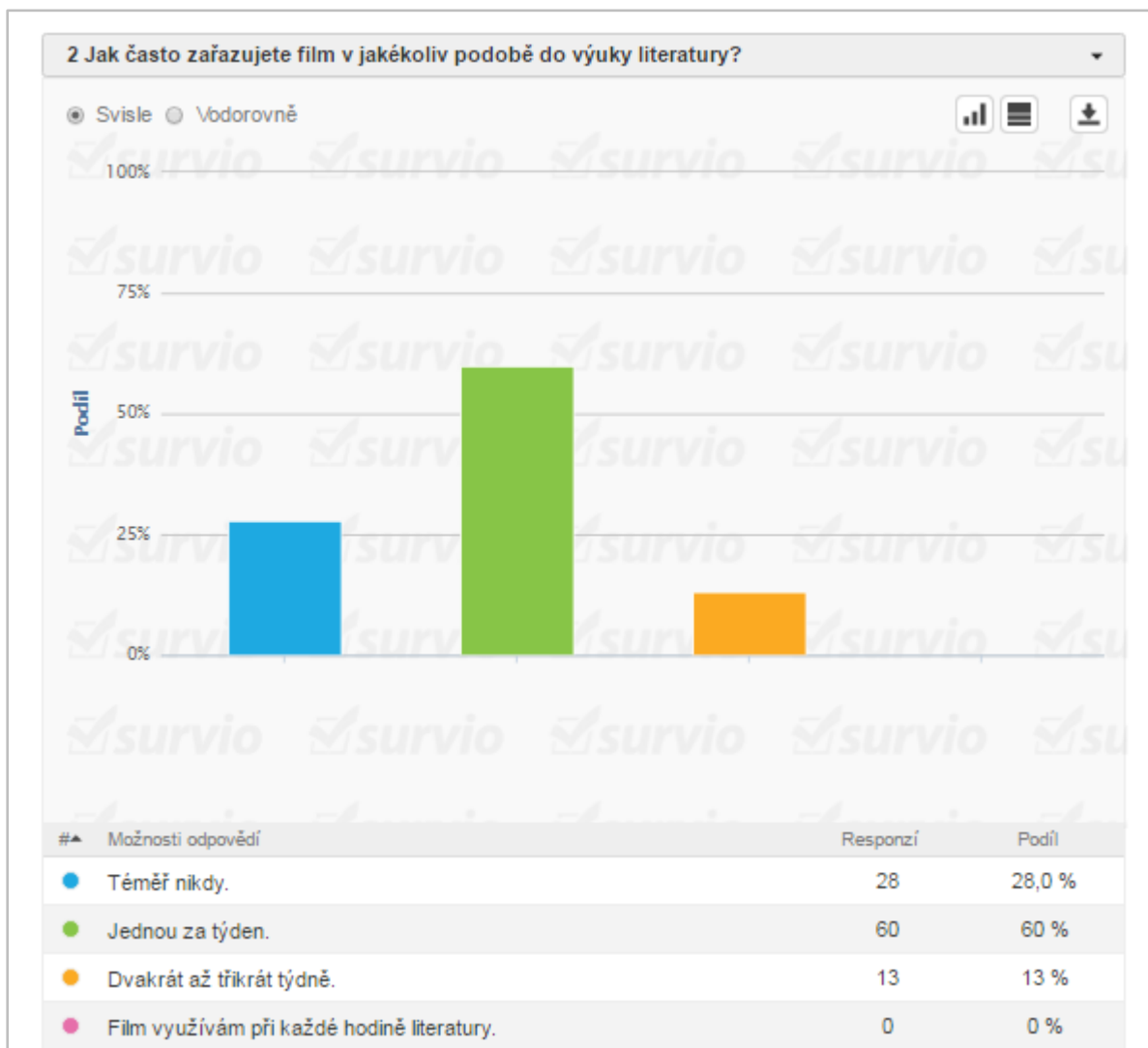


První otázku jsem formuloval s cílem zjistit obecné stanovisko učitelů a studentů českého jazyka a literatury k využití filmu ve výuce. Jaké postavení má v současnosti film v procesu předávání informací studentům a pochopení obsahu literárního díla? Naprostá většina dotázaných (77 %) se shodla, že film by měl být v hodinách literatury využíván spíše jako doplněk, neměl by tedy být trvalou součástí všech výukových jednotek. Základ by měla tvořit práce s literárním textem. 18 % respondentů považuje rovnocenné postavení textu a filmu ve

výuce za přínosné, obě varianty se vzájemně doplňují a vytváří tak komplexnější náhled do literárního díla, což může vést k dlouhodobější retenci. Pouhých 5 % považuje z pozice současné generace studentů literární text za hůře pochopitelný, a upřednostňuje tak dominantnější postavení filmu. Zde však musí přijít otázka, zdali není problém v samotné koncepci školského vzdělávacího programu konkrétní školy a využití výukových metod. Učitelé se mohou relativně svobodě rozhodnout, jakou literární ukázkou v hodině využijí, totéž lze říci i o volbě konkrétní metody práce s textem. V případě výběru nevhodné metody pak musí učitel počítat s možností nepochopení ze strany studentů. Proto je nutné, aby kantor byl dobře obeznámen s možnostmi zařazení jednotlivých metod a aby neustále rozšiřoval svou paletu postupů. Tímto krokem zajistí, že hodiny literatury budou pro žáky zajímavé, více variabilní a studenti si vyzkouší různorodé možnosti práce s literárním textem. Dalším problémem je neustále se snižující čtenářská gramotnost, mnozí žáci přichází do kontaktu s knihou pouze ve škole, rodiče je k pravidelné četbě nevedou. Mnozí dospělí taktéž nemají kladný vztah k četbě, proto žáci v prostředí domova nenalézají vhodné čtenářské vzory. Z tohoto důvodu tedy považují minimálně rovnocenné postavení literárního textu a filmu za opodstatněné. Nejenom že četba obohacuje slovní zásobu žáků, ale také zlepšuje schopnost soustředění, rozvíjí představivost či nutí čtenáře kriticky uvažovat nad sdělovanou skutečností.

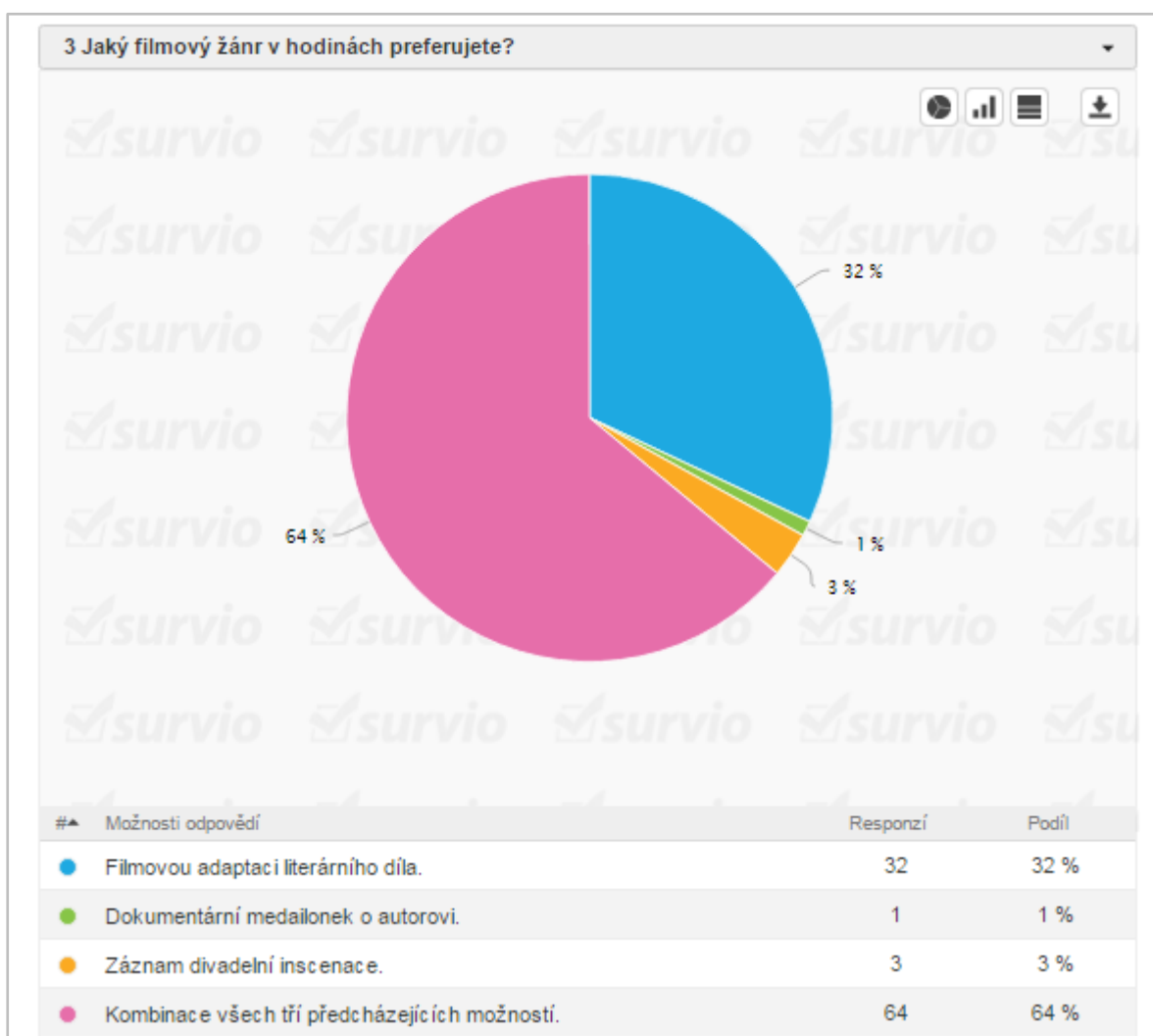
V druhé otázce jsem se zaměřil na četnost zařazení filmu ve výuce literatury během týdne. Více než čtvrtina respondentů (28 %) nezařazuje film v jakékoliv podobě téměř nikdy. Nyní se zamyslím nad důvodem. Může jich být celá řada a jednou z nich je určitě technická náročnost. V současné době již téměř všechny školy disponují interaktivními tabulemi nebo projektorem s promítacím plátnem. Ne všichni kantoři jsou ale technicky zdatní, aby dokázali tuto techniku spustit, natož správně nastavit. Existuje tedy patrná bariéra především ze strany starších učitelů. Mladší generace kantorů již má znalosti o moderních didaktických pomůckách a ve většině případů je i v hodinách literatury využívají. Důvodem onoho bloku je do značné míry nechuť k moderním technologiím, nedostatečné proškolení a možná i časová náročnost. Z praxe vím, že může nastat celá řada překážek, které vám neumožní audiovizuální edukaci uskutečnit. Od špatně nastaveného hardwaru (chybně zapojené kabely propojující počítač s projektorem či interaktivní tabulí, vypnutá audiotechnika, chyba filtru promítací lampy) či softwaru (instalace aktualizací, nemožnost přihlášení se k uživatelskému účtu, absence kodeku - *počítačový program transformující datový proud - nutný ke spuštění videa*

či hudby v přehrávači atd.). Mnohdy se učitel marně snaží vzniklé problémy vyřešit, následně od svého



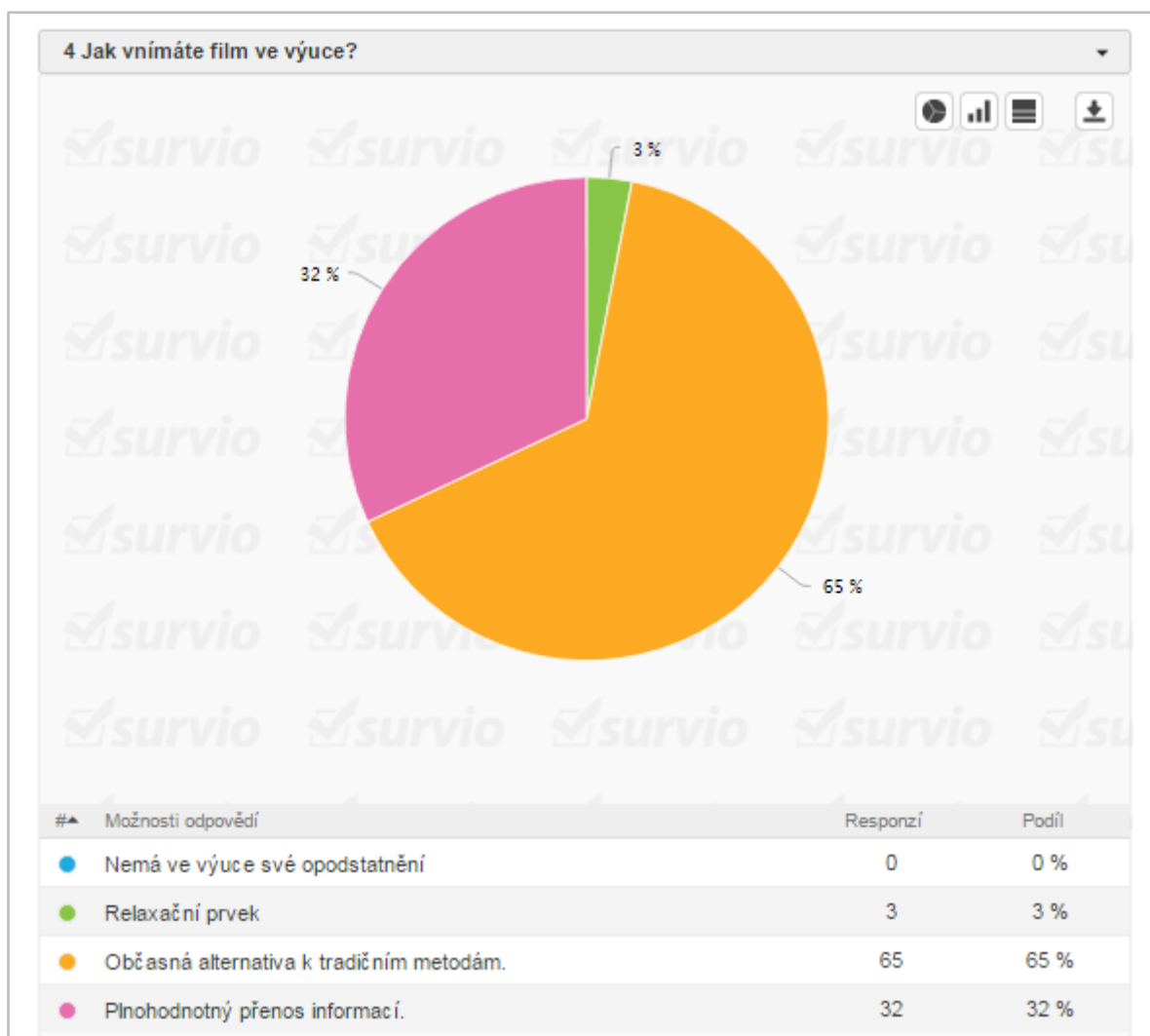
původního záměru ustoupí a zjišťuje, že mu z vyučovací hodiny zbývá dvacet minut, během kterých nemá šanci žákům předat informace, které si na vyučování připravil. Dalším zádrhelem může být nedostatečně vybavená audiovizuální knihovna školy. Zjednodušeně řečeno, učitelé nemají potřebný audiovizuální materiál, který by mohli zařadit do výuky. Ano, internet je plný videí a zvukových ukázek, ale někteří pedagogové stále využívají starší technologii (TV, audio přehrávač). Z tohoto důvodu je nutné, aby škola měla dostatek datových nosičů, například VHS, DVD, kazety či CD, které mohou kantoři využít. Třetím, určitě ne posledním důvodem, proč učitelé nezařazují techniku do vyučování, je názor, že video či audionahrávka nemá vzdělávací přesah, je spojena s relaxací a zábavou, nikoliv s přenosem informací a do školského prostředí tedy nepatří.

Nadpoloviční počet, rovných 60 % dotázaných odpovědělo, že film v jakékoliv podobě využívá jednou za týden, často se stává, že učitel literatury obětuje jednu hodinu týdně tzv. filmovému klubu. Žáci si mohou vybrat filmovou adaptaci literárního díla. Mohou si tak vytvořit ucelenější názor na postavy a děj. Zhlédnutí snímku je přeci jen méně časově náročnější než samotná četba. 13 % respondentů pak zařazuje filmové ukázky dvakrát až třikrát týdně, zde můžeme soudit, že se jedná spíše o kratší video ukázky, nejsou zde zastoupeny pouze filmové adaptace či záznamy divadelních inscenací. Učitelé žákům pouštějí i kratší videa naučného charakteru s cílem přiblížit historické období, ve kterém žil autor nebo do kterého vložil děj svého příběhu.



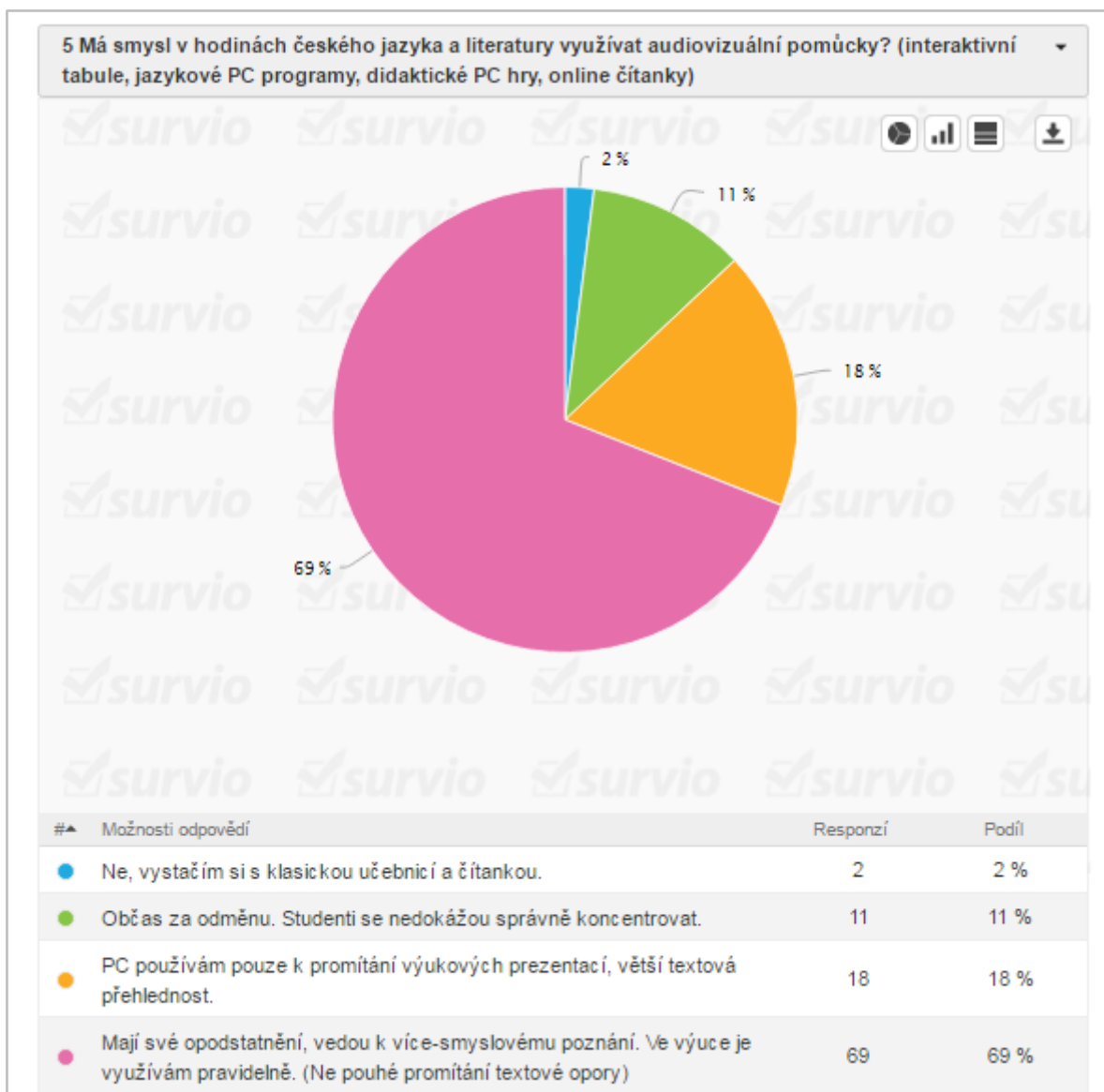
Kromě frekvence zařazení filmu do výuky literatury mě taktéž zajímalo, jaké konkrétní druhy videí učitelé využívají. U této otázky se nebudu dlouze rozepisovat, výsledky mluví relativně jasně. Největší počet respondentů (64 %) se přiklonil ke čtvrté variantě, tedy kombinaci všech tří předcházejících možností (filmová adaptace, záznam divadelní inscenace či dokumentární medailonek o autorovi). Problém ovšem nastává v nemožnosti rozlišit jejich

poměr. Proto vycházím i z jednotlivých výsledků. Záznam divadelní inscenace a dokumentární medailonek - obě tyto varianty získaly dohromady pouhých čtyři procenta a ve srovnání s filmovou adaptací (32 %) můžeme označit jejich potenciál využitelnosti v hodinách literatury za slabý - tím ale nemám na mysli, že jejich zařazení do výuky je zbytečné, nyní se bavíme pouze o subjektivních preferencích kantorů. Sebelepší záznam divadelního představení nemůže nahradit bezprostřední kontakt s herci přímo v prostoru divadla. Častým problémem je, že kamera zachycuje pouze konající aktéry představení a nevěnuje pozornost atmosféře mimo jednající postavy. Ta je však mnohdy pro pochopení některých souvislostí podstatná. Přesto je záznam inscenace nejlepší alternativou. Návštěva kvalitního divadla je z hlediska časové i ekonomické náročnosti mnohdy neuskutečnitelná, především pro školy nacházející se mimo větší krajská města.



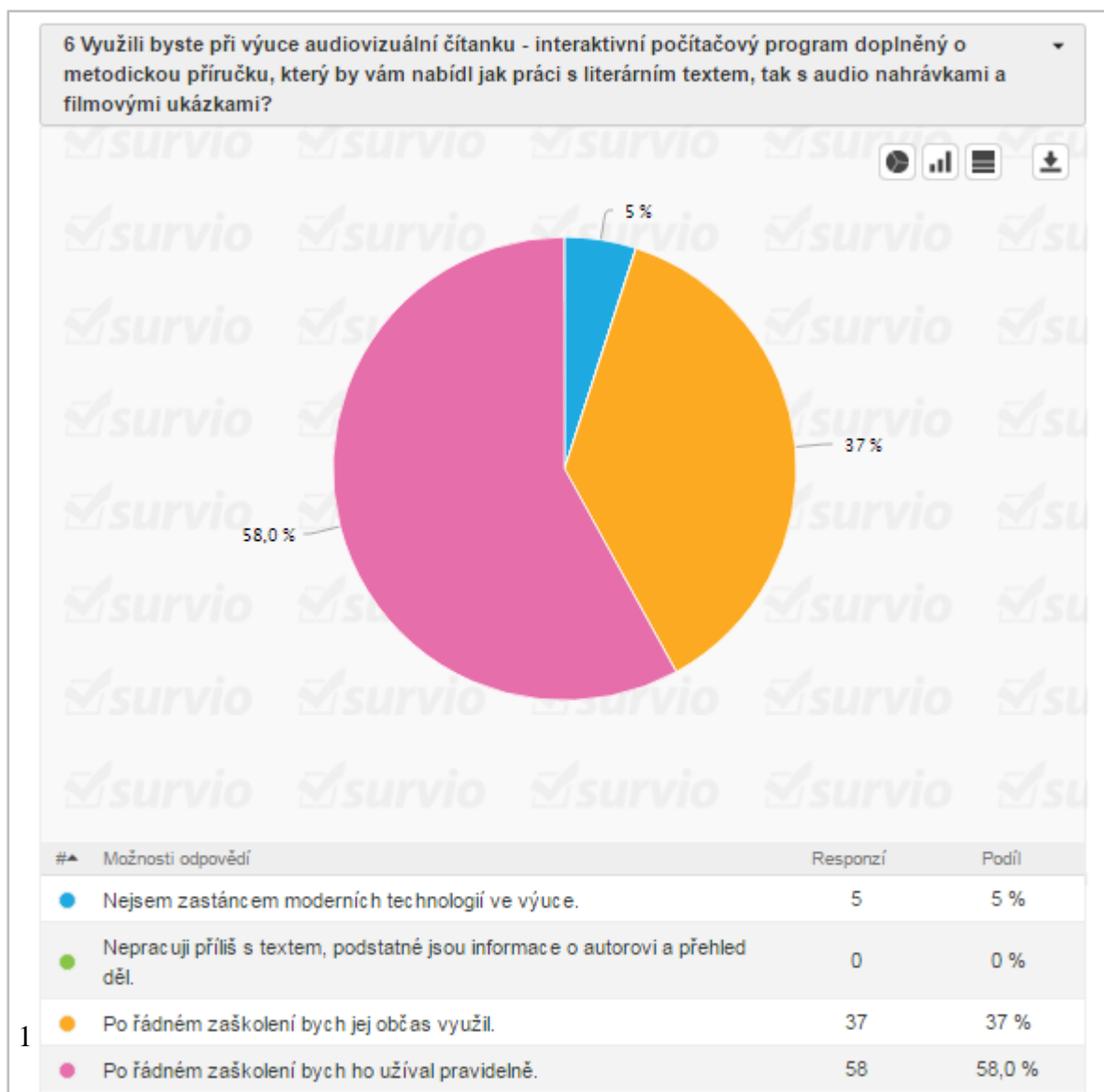
Za pozitivní můžeme považovat, že žádný z respondentů si nemyslí, že by film neměl ve výuce své opodstatnění, a je tedy přínosné ho do vyučování zařazovat minimálně jako relaxační prvek (3 %) s cílem žáky například odměnit za vzorné chování. 65 % tázaných

vnímá film jako možnou alternativu k tradičním metodám, které však považují za primární. V hodině literatury máme na mysli konkrétní metody vztahující se k práci s literárním textem a samotnou četbu. Relativně velký počet respondentů (32 %) vnímá film jako plnohodnotný přenos informací žákovi. Jeho využití ve výuce je adekvátní a může žákovi předat vědomosti ve stejné míře jako klasické metody. Z celkového počtu sta hlasů se nejedná o zanedbatelné procento, o čemž nasvědčuje skutečnost, že čím dál častěji kantoři na školách využívají audiovizuální pomůcky a snaží se o u žáků podporovat více-smyslové poznání daného jevu.



Na otázku týkající se přímého využití audiovizuálních pomůcek ve smyslu používání interaktivních tabulí, jazykových PC programů, didaktických počítačových her či online čítanek se bezmála 70 % respondentů vyjádřilo, že tyto pomůcky mají své opodstatnění, mají multisenzorní charakter a ve výuce je využívají pravidelně. To ale klade větší nároky na

technické schopnosti učitele, musí znát alespoň elementární možnosti těchto technologií a zároveň rozpoznat i míru jejich didaktického potenciálu. Ne všechny programy lze v edukačním procesu využít, některé žákům nepředávají žádné nové poznatky, jiné naopak mohou v nejhorším případě i ovlivnit vývoj osobnosti negativním způsobem, proto je jejich zařazení výslovně nedoporučováno či dokonce zakázáno. 18 % využívá především interaktivní tabule pro promítání výukových prezentací z prostého důvodu - lepší grafická přehlednost, unifikace písma - žáci nemají problém s přečtením informací a přehledná textová opora i pro samotného kantora. 11 % učitelů se v průzkumu přiklání k druhé odpovědi, tedy že pracují s audiovizuálními pomůckami pouze za odměnu. Domnívají se, že studenti mají větší sklony se bavit navzájem, rušit pracovní atmosféru, hůře se soustředí na probíranou látku a jejich koncentrace je v porovnání s klasickými metodami nižší. Nedokážou se soustředit na více podnětů najednou.



Poslední část svého dotazníku jsem koncipoval s cílem nalézt odpověď na otázku, zdali by vůbec měla audiovizuální čítanka své opodstatnění a jestli by ji kantoři využívali. Lépe řečeno zjišťuji reálnou poptávku po interaktivním počítačovém programu, jenž by nabízel jak práci s literárním textem, tak s audio nahrávkami a filmovými ukázkami. 95 % respondentů by ocenilo vznik této aplikace a po řádném zaškolení by ji rádo využívalo v hodinách literatury. Z tohoto důvodu se domnívám, že u učitelů českého jazyka tedy existuje reálná potřeba nabídnout žákům další možnost seznámení se s literárním textem a jeho variantami zpracování novým interaktivním způsobem. Konfrontace literárního díla s filmovým zpracováním u žáků otevírá nové možnosti pochopení uměleckého přesahu, žák může porovnat své předchozí úvahy o ději a postavách, které si vytvořil při čtení textu. Hledá pozitiva a negativa jednotlivých verzí, pozoruje odlišný přístup ke zpracování ze strany režiséra filmové adaptace či divadelní inscenace. Součástí aplikace by byla i praktická metodická příručka, která by nejenom obeznámila kantory se základními možnostmi využití, ale zároveň by v ní našli celou řadu variant konkrétních cvičení k literárním ukázkám. Nejde o zavedení direktivního přístupu ve výuce literatury, pedagog se může svobodně rozhodnout, zdali bude s literárním textem pracovat podle návrhů vzdělávací aplikace, či využije vlastní metody a program mu zajistí přehlednou grafickou oporu. Uvědomuji si, že nelze vytvořit univerzální verzi audiovizuální čítanky, která by vyhovovala všem uživatelům v plné míře, každý učitel má své priority, své strategie a sám si v rámci hranic stanovených rámcovým vzdělávacím programem vymezuje cíle, kterých by měl žák po absolvování tematického celku dosáhnout. Nemluvíme zde o dalším z mnoha programů, který by byl pouze dílčí součástí vyučovací jednotky, ale o plnohodnotné vzdělávací aplikaci, díky níž by mohli učitelé komplexně žáky provést celým literárním vývojem novou zábavnou formou, taktéž jim zprostředkovat zážitek ze samotné četby, probudit v nich pozitivní vztah ke knize a naučit rozeznávat znaky kvalitní literatury.

Domnívám se, že výsledky otázek mého průzkumu ukazují, že moderní technologie se již plně etablovaly v prostředí školy, naprostá většina učitelů je dnes pravidelně využívá ve svých hodinách. Je to dáno samozřejmě příchodem nové generace kantorů, kteří již během studia měli možnost seznámit se s těmito audiovizuálními pomůckami a naučit se správně využít jejich edukační potenciál. I mnozí starší zkušení učitelé, pro které byly tyto technologie ze začátku neznámé, již s nimi dokážou obstojně pracovat, a dokonce i sami vytvářet multimediální vzdělávací obsah vyhovující jejich stylu výuky. Taktéž panuje vzájemná shoda o nutnosti předávat informace multisenzorním způsobem, žáci si látku lépe pamatují,

vybavují, mohou si k abstraktním výrazům přiřadit konkrétní obraz, což jim následně pomáhá i v aplikaci svých znalostí na konkrétních úkolech. Poznaitek získaný pouze prostřednictvím čtení textu má neutrální povahu a u současného žáka nedokáže vyvolat tak intenzivní emoce a pocity, jak tomu bylo v minulosti. Dnes jsme téměř každou minutu vystavováni mnoha různým impulsům ve stejný okamžik, vzájemně se doplňují a vytváří komplexní zprávu. To jak dokážeme tyto impulsy spojit a zpracovat dohromady, vyvolává sdělení, jenž má pro každého jedince individuální význam. Z tohoto důvodu se domnívám, že by měla škola žáky naučit se orientovat na poli různých médií, rozeznávat jejich výhody, přínos a naopak možnosti zneužití, aby mohli nejenom subjektivně hodnotit informace podle svých preferencí, ale dokázali si utvořit i objektivní rámec, podle kterého by byli schopni interpretovat své stanovisko mající nadosobní charakter. Tímto krokem můžeme vytvářet pozitivní tlak na žáky, aby neuvažovali pouze v okruhu svého nejbližšího okolí, ale aby dokázali uchopit samotnou podstatu problému, nevěnovali se pouze vnějším okrajovým vrstvám, jejichž pochopení je sice důležité, ale bez proniknutí k středu si nemohou uvědomit jejich vzájemnou propojenost a dílčí význam pro celek.

6.2.3 Audiovizuální čítanka AČ - Cestujeme s Adamem Čtenářem

Koncepce interaktivních čítanek zdaleka není nějakou novinkou a na českém trhu se objevila už řada programů nabízející multimediální práci s literárním textem. Typickým příkladem je nakladatelství Fraus, které je známé svým pozitivním přístupem k zavádění nových moderních technologií do prostředí českého školství. Vždy se ale jedná o aplikace, jejichž primárním úkolem je především práce s literární ukázkou doplněná o doporučené metodické postupy, které ale mnohdy nejsou univerzálně použitelné a míra kvality zpracování je také různorodá. Za další nevýhodu osobně považuji, že tyto čítanky jsou programovány odděleně pro jednotlivé ročníky a často na sebe nenavazují. Nejsou propojeny jedním ústředním tématem, se kterým by se žáci mohli ztotožnit a zároveň by je zábavnou formou motivoval k četbě. Další negativum shledávám v relativně vysoké pořizovací ceně, ne všechny školy mohou zakoupit kompletní sérii čítanek od 6. do 9. ročníku. Navíc, pokud tyto programy slouží pouze jako doplněk výuky a texty jsou v nich řazeny do tematických celků. Ve většině základních škol se ale od sedmého ročníku prosazuje chronologický přístup k výuce literární výchovy. To, zdali je to správný postup, nechám na někom povolanějším. Obě možnosti skýtají řadu výhod a problémů. Já osobně jsem zastáncem výkladu literární teorie po jednotlivých obdobích, kde žáci mohou využít svých poznatků z dalších oborů (dějepis,

výtvarná výchova, hudební výchova, zeměpis). V tematických okruzích spatřuji určitou izolovanost, mnohdy jsou v nich zařazeny literární ukázky z různých epoch, žáci nedokážou postihnout vývoj jazyka, natožpak ústřední myšlenku díla. Uvědomuji si, že by se mnou řada učitelů nesouhlasila a hájila tento přístup k výuce. Tak jako u mnoha jiných věcí záleží na osobních preferencích. Patrná je převaha prozaického textu, poesie už se objevuje v menší míře a drama mnohdy není zastoupeno vůbec, což vnímám z hlediska možného využití inscenačních metod negativně. Dramatické ztvárnění totiž žáky baví, lépe si zapamatují obsah díla, neboť se sami stávají hrdiny příběhu. Zároveň se v období pubescence mnozí žáci rádi předvádí, tak proč jim k tomu nedat smysluplnou příležitost.

Vím, že je jednoduché kritizovat a hledat možné překážky, které brzdí využití stávajících programů v reálné praxi, daleko těžší je pak přijít s konkrétním řešením či návrhem vlastní aplikace, která by vedla žáky ke komplexnějšímu pochopení významu literatury pro budoucí život. Přesto se ale pokusím prezentovat svůj pohled na využití audiovize v literatuře a představím vám mou osobní verzi audiovizuální čítanky pro interaktivní tabule, na které jsem pracoval po dobu šesti měsíců. Upozorňuji, že se jedná pouze o model, tedy o jakýsi nástin základních možností využití této aplikace.

Názvová zkratka AČ odkazuje v prvé řadě, jak jste jistě pochopili, na dvouslovné spojení - audiovizuální čítanka. Tedy interaktivní program multimediálního charakteru, který propojuje jak práci s literárním textem, tak s videem a zvukovými ukázkami. To vše ve vzájemné rovině. Už teď existují elektronické čítanky, které obsahují pár odkazů na filmové adaptace či hudební díla. Jedná se ale o pouhé doplňky, mnohdy o nich ani učitelé nemají ponětí. Jsou ukryty mimo hlavní uživatelské rozhraní a mají spíše relaxační charakter. Kantoři je využívají v závěru hodiny, kdy upadá koncentrace, aby si žáci odpočinuli. Nejsou doplněné o metodické poučky a učitelé tak ani netuší, jak s nimi vhodně pracovat a využít jejich vzdělávací potenciál. Má představa je taková, že bychom mohli na trh uvést program, který bude učitelům přinášet kompletní výukovou lekci k jednotlivým literárním dílům, který zábavným a interaktivním způsobem provede účastníky literární historií a zároveň bude stejnou měrou nabízet práci jak s textem, tak i audiovizuálními ukázkami, díky nimž si bude moci žák lépe zapamatovat námět díla. Aplikace jej nenásilně povede k porovnání obou variant, vyjádření vlastního názoru a motivuje žáka k další četbě, návštěvě divadla či zhlédnutí filmového zpracování.

Zkratka AČ má ovšem i další význam. Jedná se totiž o iniciály fiktivního hrdiny, školáka Adama Čtenáře, jenž prostřednictvím magické knihy, kterou získal od svého dědečka, cestuje proti i po linii času a stává se přímým účastníkem literárních příběhů. Adama lze vnímat jako průvodce jednotlivými literárními obdobími, společně s ním žáci vstupují do minulosti, poznávají historii Evropy, setkávají se s významnými autory a hrdiny jejich literárních děl. Tento aspekt vnímám jako možná nejdůležitější a nejpřínosnější. Oproti jiným aplikacím zde žáci naleznou konkrétní postavu, se kterou se mohou ztotožnit, lépe řečeno musí. Program totiž žáky nutí do jisté míry se aktivně zapojit do dobrodružství, které Adam při svém putování literaturou zažívá. Nejsou tedy pouze pasivními příjemci informací, ale jsou vedeni ke vzájemné kooperaci a interakci, Adam se jako ústřední postava čas od času dostává do úzkých a vyžaduje od žáků pomoc. Pokud žáci splní zadaný úkol, vztahující se k literární či audiovizuální ukázce, získají klíč k nápovědě, díky níž se bude moci hlavní postava posunout dále. Stejně jako se vyvíjí žáci, tak i Adam roste, mění se jeho způsob uvažování, řešení problémů a samozřejmě i po obsahové stránce se setkává s náročnějšími literárními náměty a k splnění úkolů bude zapotřebí většího úsilí. Tato funkce "růstu" má zcela pragmatický význam. Už nebude zapotřebí přecházet z jedné čítanky na druhou, kupovat nákladné edice, ale kantorům bude stačit jediný program, který žáky provede celým literárním vývojem až do konce školní docházky. To, že Adam v průběhu putování stárne společně se svými pomocníky, má za následek, že se postava po uplynutí určité doby žákům neomrzí. Učitelé ovšem budou mít možnost s postavou Adama libovolně pohybovat. Uvědomuji si, že všem kantorům nemusí vyhovovat pouze práce s touto aplikací a výuku literatury by rádi doplnili i o jiné aspekty jako je dílna čtení, beseda s autory atd. Proto je nutné, aby zde byla možnost svobodného pohybu, přeskočení etapy, či dokonce vypuštění celého příběhu a orientace pouze na vzdělávací modul čítanky.

I ten je v mnoha ohledech originální a rozvíjí další roviny uvažování. Celá aplikace je "protkána" spoustou interaktivních odkazů, žádný prvek není zbytečný, ale vede žáka k dalšímu zájmu o vyučovanou látku. Prohlédne si například díla výtvarného umění vztahující se konkrétnímu období, bude moci zhlédnout řadu naučných i populárních videí, poslechne si hudební ukázky od významných skladatelů, prostřednictvím online map bude moci poznat místa, která obývali autoři či postavy jejich děl, dále mu bude umožněno přečíst si zajímavé články a získat tak v případě zájmu doplňující informace. Samozřejmě ne vše lze stihnout v rámci jedné hodiny, záleží, jak učitel koncipuje svou výuku a co považuje za prioritní. Aplikace by ovšem mohla být k dispozici i žákům. Ti by si ji mohli nainstalovat do svých

tabletů či mobilních telefonů a pracovat s ni po vyučování. Zde se naskýtá možnost e-learningové edukace. V případě, že by učitel nestihl probrat látku v plném rozsahu, mohl by žákům zadat domácí úkol ve formě samostatné práce s aplikací. Děti stejně využívají v průběhu dne tyto technologie, někdy až přespříliš. Takto by čas strávený na síti měl alespoň význam z hlediska získání nových znalostí. Tato varianta je ale závislá na finančním zázemí rodiny žáka. Ne všichni rodiče si mohou dovolit koupit potřebné IT zařízení.

Nyní bych se rád zastavil a prezentoval v krátkých odstavcích některé klíčové přednosti této aplikace.

Interdisciplinarita - Otázka mezipředmětových vztahů je pro mě velice důležitá, z tohoto důvodu jsem svou aplikaci vytvářel tak, aby žáci při práci s ní mohli využít svých předchozích znalostí. Ty mohou například aplikovat při plnění dílčích úkolů v rámci příběhu. Především cílím na vědomosti z historie, výtvarné a hudební výchovy či zeměpisu. Dalo by se samozřejmě uvažovat i o jiných možnostech propojení aplikace s dalšími obory. Podstatné je, aby žáci poznali pocit, že informace, které se dozvěděli v minulosti, nemají jen význam pro splnění testu, ale mohou být například užitečné pro pochopení nové látky.

Rozsáhlé portfolio sekundárních výukových zdrojů - Učitelé často bojují ve smyslu hledání zajímavých online odkazů, za pomoci nichž se pokouší žákům předat informace odlišným způsobem, než jaký je prezentovaný v učebnicích či klasických čítankách. Tato snaha obohatit výuku ovšem přináší úskalí v podobě dlouhého vysedávání u počítače a snahy naleznout zajímavé video či aktivitu navazující na literární ukázkou. Aplikace AČ by nabídla kantorům široké spektrum interaktivních odkazů, které by je rovnou převedly na konkrétní webovou adresu či do vlastního inventáře. Záleželo by tak pouze na učiteli, zdali by materiál považoval za přínosný a zařadil jej do výuky.

Intuitivní ovládání - Mnozí učitelé se obávají zařazovat tyto programy do vyučování, orientace v nich je pro člověka, který není až tak obeznámen s fungováním moderních technologií, náročná. Aplikace AČ ale nabízí jednoduché intuitivní ovládání. V případě že se vydáte na cestu s postavou Adama Čtenáře, jste jednoduše taženi dějem a aplikace si sama říká, co je zrovna v danou chvíli potřeba s žáky udělat a na jaký odkaz byste měl "kliknout". Pokud se rozhodnete využít pouze základní modul, ani zde se neztratíte. Rozhraní čítanky neobsahuje složité a mnohdy zbytečné funkce, na horním panelu si nastavíte rubriku, kterou zrovna potřebujete a za pomoci vyhledávacího okna zadáte konkrétní výraz. Další možnost nabízí pavoukové členění jednotlivých literárních směrů. Po otevření odkazu se vám pod

zadaným pojmem zobrazí nabídka dalších interaktivních slidů, se kterými lze v multimediálním prostředí čítanky pracovat.

Slovník neznámých pojmů - Ačkoliv je čítanka koncipována pro druhý stupeň základní školy, občas se nevyvarujete dotazů studentů, co daný pojem znamená. Z tohoto důvodu je aplikace doplněna o přehledný slovník termínů, které by mohly dělat problém z hlediska pochopení. Navíc mnohá slova jsou opět interaktivní. Pro lepší představivost tedy můžete na pojem kliknout a ihned vás odkaz nasměruje do galerie obrázků společnosti Google či do online encyklopedie.

Kontinuita vzdělávání - Jelikož aplikace pokrývá obsahově celý literární vývoj, není nutné, aby škola zbytečně investovala do jednotlivých dílů elektronických čítanek. Kantor se nemusí orientovat v novém prostředí, ale neustále pokračuje v jednom didaktickém programu. Zároveň je ale ovšem zaručena jistá obměna, ať už z pozice příběhu či obsahu, v průběhu školní docházky, což má za následek, že čítanka je pro žáky stále atraktivní a postupem času neomrzí. Nároky na studenta se postupně zvyšují s ohledem na jeho věk na osobní rozvoj.

Metodická podpora - Na rozdíl od některých online čítanek nabízejících pouze textovou oporu s několika ne příliš kvalitně zpracovanými cvičeními, se v aplikaci snažím, aby jednotlivé úkoly prověřily předchozí znalosti žáků, jejich pozornost při čtení, sledování filmových adaptací, divadelních inscenací a aby zároveň mohli provést vlastní hodnocení. Nejde mi direktivně o unifikaci, hledání jedné konkrétní odpovědi, ale snažím se, abych u žáků probudil snahu uvažovat nad sdělovanou skutečností a zaujmout k ní individuální stanovisko. Zároveň chci nabídnout kantorům plnou metodickou podporu, aby věděli, co je cílem jednotlivých cvičení, kam mohou s žáky směřovat a co od nich při práci s čítankou vyžadovat. Součástí aplikace by tak bylo i graficky jednotné a z odborné stránky didakticky ověřené portfolio pracovních listů. Kantoři by se již nemuseli zabývat tvorbou vlastních vzdělávacích materiálů a mohli by se soustředit pouze na samotnou výuku.

Přizpůsobení se rozličnému pedagogickému stylu - Jsem si plně vědom skutečnosti, že učitelé mají odlišné priority, využívají při výuce různé metody a postupy. Ne každému vyhovuje jedna varianta vzdělávání. Někteří hledají inspiraci ve svém okolí, jiní se snaží projevit vlastní autorský cit. Záleží na osobnosti člověka. Aplikace AČ dle mého mínění respektuje oba typy přístupu. Učitel se buď může zcela nechat unášet možnostmi tohoto programu, bude dodržovat principy, na kterých je tato audiovizuální čítanka naprogramována,

nebo projeví vlastní iniciativu a aplikaci bude využívat jen jako rámeček literární výchovy. V jakém měřítku čítanku do hodiny zakomponujete, bude záležet pouze na vás.

6.2.4 Nároky na učitele vyplývající z použití AČ ve výuce

Bylo by neetické a neobjektivní, pokud bych tvrdil, že po praktickém zavedení mé aplikace do prostředí školy nevystanou některé nároky na učitelkou profesi. V této pasáži mé diplomové práce ovšem vynechám uvažování o materiálním vybavení školy. Je evidentní, že pokud chci do výuky implementovat IT vzdělávací programy, je nutné, aby byla třída na tento proces připravena (nutnost instalace počítače, interaktivní tabule a audio techniky). Zaměřím se na osobnost učitele a jeho přípravu na samotný proces práce s audiovizuální čítankou. Ačkoliv mé představy o konečné podobě programu jsou takové, že ovládání bude zcela intuitivní a snadné, přesto je nutné, aby kantor znal alespoň elementární počítačové operace. Slovem elementární ovšem myslím naprostý základ práce s PC, tedy zapnutí techniky, zběžná kontrola správného propojení externích zařízení, přihlášení se k uživatelskému účtu, popřípadě instalace nutných aktualizací pro správný chod programu, což už v současnosti není nikterak složité. Většina programů již dnes sama uživateli ohlásí, že k dispozici jsou nová vylepšení, jež je nutné nainstalovat pro správnou funkci aplikace.

Za další nutnost považuji dobrou orientaci v samotném rozhraní, před samotným vyučováním, by měl pedagog nahlédnout do programu, zjistit veškeré možnosti konkrétní lekce a sám si vybrat podle vlastního uvážení, které odkazy při realizaci využije a které naopak raději z důvodu úspory času vynechá. V případě, že by tak neučinil, mohlo by se stát, že by se společně se svými žáky v široké nabídce materiálů utopil a nestihl by provést základní činnosti, tedy cvičení vztahující se k literárním a audiovizuálním ukázkám. Jednotlivé lekce budou nastaveny tak, aby výuka měla spád a žáci si z ní odnesli řadu informací podaných atraktivním způsobem. Z tohoto důvodu bych doporučoval učitelům, aby před samostatným zacházením s aplikací navštívili školící kurz, kde by jim byly poskytnuty odborné rady a strategie nutné pro adekvátní práci s čítankou. Na škodu by zdaleka nebyly ani volně přístupné videolekce, které by si kantoři mohli pustit v klidu a pohodlí svého domova a nemuseli by obtížně dojíždět do větších měst na jednotlivá školení. Taktéž by si měl dopředu prohlédnout literární ukázky, se kterými se v čítance pracuje. Ty nemusí všem jednotně vyhovovat, ať už výběr díla či samotná pasáž, to samé se týká i metod práce. Občas je nutné ze strany učitele podniknout určité korekce, aby hodina odpovídala individuální potřebám, ať už vyučujícího či žáků.

Mezipředmětový charakter čítanky do jisté míry vytváří tlak na kantora. Na mysli mám nezbytnou znalost vědomostí napříč jednotlivými obory a disciplínami. Tuto skutečnost ovšem nevnímám jako zásadní komplikaci, která by neumožňovala praktické využití. U učitelů českého jazyka se obvykle neformálně vyžaduje, aby byli schopni se orientovat ve více oblastech společenského a kulturního života. Do jisté míry by měl být pedagog určitým vzorem pro žáky ve směru všeobecně vzdělaného člověka. Nevnímejte tento úsudek, prosím, jako paušalizaci, i mezi kantory se najde řada osobností, které toto kritérium nenaplnuje.

Při detailnějším průzkumu konečné podoby programu bychom nejspíše narazili i na další možné nároky. Jelikož nyní popisuji do jisté míry abstraktní model aplikace, vycházím pouze z dílčí prezentace vytvořené pro potřeby praktické části mé diplomové práce.

6.2.4 Reflexe výukové jednotky - Audiovizuální čítanka v praxi

První zkouška modelové aplikace AČ - Audiovizuální čítanka - proběhla na základní škole v Jeseníku. Konkrétně jsem vedl literární hodinu osmého ročníku. Tematický celek - Romantismus v ruské literatuře Alexandr Sergejevič Puškin - Evžen Oněgin. Paní učitelkou jsem byl upozorněn, že tuto látku již žákům prezentovala v minulých hodinách, ale že bude ráda, když provedu opakovací hodinu.

Den před mým výstupem jsem navštívil školu, abych se ujistil, že bude připravená technika k promítání a nevzniknou během výuky nějaká hluchá místa. Byl jsem mile překvapen vybavením většiny tříd, stávající situace na škole byla zcela odlišná od dob, kdy jsem zde vykonával já svou povinnou školní docházku. Bylo mi sděleno, že se škola účastní relativně velkého množství projektů financovaných ze zdrojů Evropské unie pro podporu vzdělávání. Tímto způsobem tak mohou získat potřebné finance k lepšímu materiálnímu zajištění výuky. Zároveň se ale na zdejší ZŠ nezapomíná ani na důkladné sekundární vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti práce a zařazování moderních didaktických technologií do výuky. Na každé budově se nachází jeden garant IT jehož úkolem je pravidelně učitele seznamovat s novými možnostmi využití audiovizuálních pomůcek a provádí kontroly zařízení. Dle kantorů se situace po jmenování garantů výrazně zlepšila a až na občasné výjimky se mohou plně koncentrovat na výuku a neobávat se, že je při vyučování zradí technologie.

Samotná realizace výuky proběhla téměř podle představ, v hodině jsem se zaměřil především na práci s literárním textem a ukázkou divadelní inscenace Divadla Petra Bezruče

v Ostravě. *V přílohách diplomové práce si budete moci prohlédnout dvě ukázky pracovních listů, které jsem vytvořil pro potřeby aplikace.* Vzhledem ke krátké časové dotaci (pouze 45 minut) jsem nemohl žákům názorně předvést všechny možnosti aplikace, mnohé interaktivní odkazy jsem z důvodu úspory času raději vynechal a soustředil jsem se především na již zmiňované dvě centrální aktivity. Žáci neměli sebemenší tušení, že hodinu povedu já, domnívali se, že budou standardně pokračovat v probírané látce s paní učitelkou. Neměli tak možnost se na hodinu nikterak připravit dopředu. Z úvodní reakce jsem usoudil, že žáci budou svědky odlišné hodiny, než které se účastní obvykle. Paní učitelka se ve většině případů snaží o hromadnou výuku, sama se mi svěřila, že se do jisté míry obává, že by se žáci ve skupinách nedokázali plně koncentrovat. Já jsem se ale této představě nezalekl a rozhodl jsem se vést výuku po menších skupinkách složených ze dvou a čtyř členů. Upravil jsem rozestavení lavic, chvíli mi trvalo, než se mi podařilo uzpůsobit prostředí třídy tak, aby každý žák viděl na interaktivní tabuli. Přesto jsem každou skupinku vybavil kromě pracovního listu s jednotlivými úkoly i literárním textem, který byl sice součástí mé prezentace, ale chtěl jsem si i tak být stoprocentně jistý, že se všichni žáci budou moct zapojit do výuky a budou mít ty nejlepší podmínky pro plnění úkolů, které jsem si pro ně připravil.

Na začátku hodiny jsem se s žáky tradičně přivítal, představil jsem se a obeznámil je s důvodem, proč jsem zavítal na jejich školu. Dále jsem nastínil scénář mé literární hodiny. Z jejich očí byl patrný jistý ostych vůči mé osobě, ale během výuky se mi ho podařilo odbourat a v druhé fázi už jsme dokázali vzájemně komunikovat a spolupracovat. Přesto paní učitelka raději zůstala ve třídě, aby dohlížela na kázeň, zároveň byla zainteresována mým projektem a chtěla vidět využití aplikace v reálné praxi.

V úvodu jsem žákům ukázal přehled literárních směrů, prohlédli jsme si, jaký kus cesty už během výuky literatury ušli, kde se nacházíme nyní a co je ještě během zbývajících roku a čtvrt čeká. Vysvětlili jsme si určitý řád, který se během literárního vývoje cyklicky opakuje v uměleckých epochách, následně jsme se prostřednictvím interaktivního odkazu přesunuli na stránku klasicismu, tedy směru, který předcházel romantismu, a v rychlosti jsme si zopakovali základní znaky tohoto literárního směru. Studenti správně fakticky poznamenali, že se klasicismus nejvíce projevil v architektuře a dramatu, a vlastními slovy byli schopni definovat pojem osvícenství, za což jsem byl vděčný, neboť jsem sice měl připravené krátké video charakterizující tento pojem, ale nebylo nutné ho žákům pouštět. Tím jsem ušetřil důležitý čas, který se mi v závěru lekce hodil pro krátkou reflexi hodiny. Pro ukázkou jsem pustil skladbu F. J. Haydna, aby si žáci mohli udělat i představu o dobové hudbě,

stejný postup jsem také aplikoval u romantismu. Právě u romantismu jsem upozornil na cyklické opakování ústředních motivů (Bůh a člověk), krátce jsme se zastavili u inspiračních zdrojů představitelů této epochy, především jsem objasnil postavení poutníka, který vystupuje ve většině literárních děl této doby a má zde tedy dominantní postavení. Stručně jsem představil osobnost Karla Hynka Máchy, jakožto klíčového autora českého romantismu a nastínil význam jeho odkazu pro další generace spisovatelů druhé poloviny 19. století. Mým cílem nebylo zdaleka zahltit žáky kvantem informací z literární historie, spíše jsem se snažil, aby pochopili některá důležitá pravidla a více se zorientovali v literárním přehledu, který se může na první pohled zdát komplikovaný. Aby si uvědomili, že nic nevzniká samovolně, ale v naprosté většině se vytváří jako odpověď na předchozí období, způsob života lidí a přemýšlení. Do textu jsem zařadil pár obtížnějších termínů, se kterými se studenti neměli možnost setkat. Žáky jsem poprosil, aby si neznámé pojmy zapisovali, zkusili sami odhadnout jejich význam. Součástí aplikace je i přehledný slovník, ten jsme využili při následné kontrole, mnozí žáci dokázali jenom z pozice slova ve větě téměř přesně popsat, co které slovo znamená.

Centrálním aktivitám, tedy práci s literární ukázkou a zhlédnutí dvou ukázek divadelní inscenace, předcházela krátký medailonek o samotném autoru Alexandru Sergejeviči Puškinovi. Opět mi nešlo o prezentaci zbytečných podrobností, spíše jsem se snažil básníka žákům představit jako typického rozervaného jedince, který je do značné míry uvězněn v usedlé, do sebe uzavřené společnosti. Upozornil jsem i na podobný osud autora s některými postavami jeho literárních děl. Žáky zaujala mezipředmětová provázanost, o kterou se snažím v rámci celé audiovizuální čítanky. Nejenom že do značné míry odkazují na historii lidstva a hudební výchovu, ale program například odkrývá i online mapy, za pomoci nichž si mohou žáci prohlédnout místa, která Puškin obýval, která ho inspirovala v jeho tvorbě. Zároveň jsem žáky upozornil i na současnou geopolitickou situaci tohoto území.

Jelikož se jednalo o opakovací hodinu, měl jsem výhodu, že žáci již měli možnost se seznámit s příběhem a nemusel jsem tak dopodrobna znovu vyprávět linii románu. Hned na začátku jsem žákům pustil první filmovou ukázkou, aby si udělali představu o postavě Evžena Oněgina na začátku vyprávění. Schválně jsem vybral Divadlo Petra Bezruče, na internetu se nacházelo relativně velké množství zahraničních filmových ukázek, já jsem chtěl ale žáky více seznámit s prostředím divadla. Po dobu základní školní docházky se studenti mnohokrát do divadla nedostanou, a když už mají tu příležitost, jedná se spíše o vystoupení lokálního dramatického souboru, který ruku na srdce nedosahuje takové kvality jako větší městská

divadla. Já jsem měl obrovské štěstí, že v průběhu svého gymnaziálního studia jsem společně se spolužáky a třídním učitelem, který také vyučoval český jazyk a literaturu, navštívil řadu českých divadel, mimo jiné i zmíněné divadlo "Bezruč", a dokonce jsem měl tu čest být právě na inscenaci Evžena Oněgina. Sám upřednostňuji divadla komorního typu, divák má možnost sledovat hru v bezprostřední blízkosti, mnohdy se stává i součástí děje a sám utváří nevědomky ráz divadelního představení. Herecký výkon Tomáše Dastlíka jako Evžena Oněgina a Terezy Vilišové jako Taťány byl dle mého subjektivního hlediska brilantní, ne nadarmo se o této hře mluvilo jako o inscenaci desetiletí. Z tohoto důvodu jsem si byl jist, že žákům nepředkládám žádné povrchní zpracování, ale velmi propracovanou a divácky zajímavou variantu Puškinova románu. Navíc herci zachovali veršovanou podobu textu, což ještě více přidávalo na autenticitě inscenace. Žáci byli upozorněni, aby důkladně sledovali chování a vlastnosti jednotlivých postav a dokázali popsat jejich vývoj v průběhu příběhu. Dále jsem měl v zásobě připravenou řadu otázek týkajících se porovnání dramatického textu a poesie, jaké jsou rozdíly ve struktuře, jak jsou rozlišovány postavy, jak říkáme jednotlivým promluvám atd. Cílem bylo více žáky seznámit s tímto literárním žánrem, který je dle mého názoru do značné míry ve výuce literatury opomíjen a nevěnuje se mu tedy dostatečná pozornost. Taktéž jsem chtěl po žácích, aby si všímali i dalších doplňujících faktorů, které ovlivňují obraz divadelní inscenace. Na mysli jsem měl scénickou hudbu, světlo a další zvuky mající výrazný podíl na konečném dojmu z představení. Vše si měli studenti zapisovat do sešitu a následně se měla vést diskuse, kterou jsem ale bohužel musel přeskočit z důvodu úspory času. Paní učitelka mě však ujistila, že v následující hodině bude diskuse uskutečněna a jejich práce tedy nebude zbytečná. Jako druhou filmovou ukázkou jsem vybral souboj Evžena Oněgina s básníkem Lenským, zde mohli žáci vidět, jak důležitou roli hraje v představení zvuk, světlo a hudba. Schválně jsem video lehce upravil, (zesílení hlasitosti v klíčové scéně) abych ještě více posílil intenzivní zážitek z promítané ukázky. V této pasáži mohli žáci zaregistrovat vývoj hlavního hrdiny příběhu, změnu preferencí v chování a prožívání. Zde si uvědomili, že v kvalitních literárních dílech nejsou postavy charakterizovány jen dobrými nebo špatnými vlastnostmi, ale že se do značné míry překrývají, což je jedna z hlavních odlišností od brakové literatury, kde se aktéři téměř vůbec nevyvíjí a důraz je kladen především na dějovost příběhu.

Abych dodržel kontinuitu děje, tak jsem mezi filmové ukázky vložil první práci s literárním textem. Činnost jsem uvedl krátkým sdělením: „ *Veršovaný román Evžen Oněgin napsal Alexandr Sergejevič Puškin v první polovině 19. století. V této době ještě zdaleka*

neexistovaly počítače, ba dokonce možnost online komunikace. První telefon vyrobil vynálezce Alexander Graham Bell až v roce 1876. Nejčastěji tedy lidé vzájemně komunikovali prostřednictvím dopisů.'' Na začátku hodiny, ještě před příchodem studentů do třídy, jsem každé skupině rozdál pracovní list, kde se na první straně nacházelo velké chatovací okénko a literární ukázka z veršovaného románu - konkrétně na několik částí rozklíčovaný dopis Taťány Oněginovi. Úkolem žáků bylo si ve dvojicích pozorně přečíst ukázku a pokusit se napsat podobné sdělení moderním jazykem. Tedy vcítit se do role Taťány a vymyslet podobné milostné vyznání, které by však psala osoba 21. století. Domnívám se, že tato činnost žáky zaujala, ihned se pustili do práce a začali tvořit chatovou zprávu. Během samostatné práce jsem obcházel jednotlivé skupiny a kontroloval jejich činnost. Občas jsem i pomohl zformulovat některé postřehy žáků. Na aktivitu měli osm minut, bohužel se jim nepodařilo napsat celé sdělení, proto jsme nakonec vytvořili dohromady jednu ucelenou zprávu. Cílem aktivity bylo, abych zjistil, jak žáci dokážou v relativně krátkém časovém intervalu analyzovat text a následně jej skupinově interpretovat. Jestli jsou schopni pochopit sdělení postav a následně jej převést do jazyka, který je jim blízký a který využívají v každodenní komunikaci, ať už v přímé či online.

V závěrečné aktivitě pak měli žáci na základě zhlédnutých videí a předchozí práce s literárním textem poskládat myšlenkovou mapu, díky níž by mohli vytvořit celkový obraz literárního díla a více si prohloubit znalosti, které získali v předchozí hodině a mnou vedené lekci. Do jisté míry šlo o kombinaci klasické myšlenkové mapy a metody pětílístku. Zajímaly mě především vlastnosti obou hlavních postav, zobrazené pocity, klíčová slova. Dále pak museli žáci vytvořit větu, která podle nich charakterizuje veršovaný román. Jisté komplikace nastaly ve chvíli, kdy měli žáci popsat prostor, kde se děj odehrává. Chtěl jsem po nich, aby si do jisté míry uvědomili i dějinný kontext a vycházeli z něj. Jak tehdy vypadalo Rusko, kde se lidé často setkávali, jaká konkrétní místa hrála v životě lidí žijících v 19. století podstatnou roli. Doplňující úkol, ve kterém jsem chtěl spíše zjistit schopnost pracovat s významem slov, bylo hledání synonymických a antonymických výrazů k některým pojmům, které jsem zvýraznil v literární ukázce. Tuto aktivitu plnili žáci ve skupinách po čtyřech, upozornil jsem je, aby si rozdělili práci a každý zpracoval jednu z částí myšlenkové mapy. Opět jsem musel osobně dohlížet na plnění úkolu a žáky popohánět, abychom stihli ještě společnou kontrolu. Naštěstí mi pomohla i paní učitelka, takže jsme zdárně dokončili i tento úkol.

Pokud bych měl provést celkovou reflexi hodiny, musím uznat, že výuka měla spád, žáci opravdu pracovali během celých 45 minut, byly tam samozřejmě i relaxační pasáže,

hlavně při sledování záznamu divadelní inscenace. I zde ale museli pozorně vnímat příběh a zapisovat si své postřehy. Úvodní fáze hodiny by se dala zkrátit a žáci by tak měli větší porci času na plnění centrální aktivity. Takto jsem byl limitován pouze jednou vyučovací jednotkou, během které jsem chtěl zvládnout maximum, což se mi i podařilo, ale bohužel nebyl dostatek času pro zhodnocení kvality výuky a zpětnou reakci ze strany žáků. Přesto se domnívám, že byli spokojeni, vyzkoušeli si nové metody práce s literárním textem, zároveň měli možnost srovnání dvou různých variant jednoho literárního díla. Měli možnost si potvrdit, nebo naopak vyvrátit své představy o jednotlivých postavách. Zprostředkovaně zhlédli alespoň ukázkou kvalitní divadelní inscenace a třeba se snad i inspirovali k návštěvě dalšího divadelního představení mimo své město. Osobně jsem velmi rád, že existovala kooperace jak mezi žáky samotnými, tak i s mou osobou. Jsem realista, vím, že asi po mé výuce nejspíše nebudou chtít číst celý román, ale alespoň si mohli uvědomit, že námět, který je více než sto padesát let starý, je neustále živý a může i současnému čtenáři něco předat. Pokud bychom vyloženě cílili pouze na zvýšení čtenářské gramotnosti mládeže, tak bychom museli vypustit celou řadu významných literárních památek a orientovat se pouze na aktuální tituly. Dle mého názoru by oba přístupy měly být v hodinách literatury zastoupeny. Jak chronologický literární vývoj, tak čtenářské dílny mají taktéž nezastupitelnou roli ve výuce literární výchovy. Podstatné je ale u historických děl využít takových metod práce s textem, aby žáci dokázali pochopit sdělení příběhu, aby se při čtení bavili, vytvářeli různorodé aktivity blízké jejich životu. Jenom tak budeme schopni jako učitelé obstát a předat další generaci nejenom znalosti, ale i pocit, že danou činnost neděláme zbytečně, ale nabyté schopnosti budeme moci využít v dalších etapách života.

Zařazení audiovizuální čítanky do praxe tedy proběhlo bez větších problémů, interaktivní obsah žáky bavil, a to i přes fakt, že jsme nemohli využít její potenciál v plném rozsahu. Předání informací proběhlo komplexně, v hodině byla zastoupena jak teoretická, tak praktická část. Žáci mohli v rámci lekce využít i své vědomosti z jiných předmětů, což mělo za následek, že si uvědomili vzájemnou propojenost napříč jednotlivými obory. Na základě odučené hodiny si tedy dovolím tvrdit, že interaktivní čítanka tohoto formátu má ve výuce své opodstatnění a i na základě rozhovoru s dalšími učiteli českého jazyka si myslím, že by mohla být významným pomocníkem při výuce literatury.

7. Závěr

Postavení audiovizuální edukace v současném školství je komplikované, do značné míry zde chybí určitá legitimita této formy vzdělávání. Jasně stanovisko, které by jednoznačně uznalo využití multimediálních technologií za rovnocennou vyučovací metodu. Tento spor ale není otázkou nějakého novodobého trendu, využití filmu ve školství registrujeme už od 30. let 20. století, přesto se ale odborná a laická veřejnost nedokáže shodnout na pevném ukotvení filmu v systému středoevropského vzdělávání. A to i přes objektivní zjištění, že více-smyslový přenos informací za pomoci multimediální techniky vede k názornějšímu poznání a pochopení vysvětlovaného jevu. V současném pojetí se audiovize pohybuje na rozhraní didaktické pomůcky, vlastního vzdělávacího předmětu a průřezového tématu. Mnozí pedagogové se domnívají, že audiovizuální edukace je z hlediska využitelnosti značně omezená, já ale zastávám stanovisko, že manévrovací prostor této metody nespočívá pouze v pasivním přijímání promítané reality, ale že na ni mohou navazovat další výukové postupy a strategie prohlubující vztah žáka ke sdělované informaci. Dle mého názoru tedy audiovize zastřešuje velký počet možností, od projektového vyučování až po osvojování interpretačních a heuristických metod.

V současnosti se dostáváme do třetí fáze poznání potenciálu této formy edukace. Nejprve jsme se stali němými svědky. Na přelomu tisíciletí se postupně začala měnit materiální podoba učeben, zapojení do evropských projektů přineslo řadě základních škol potřebné finance pro zakoupení moderních audiovizuálních technologií. Kantoři ovšem byli v přeneseném významu vhozeni do proudící řeky, aniž by byli informováni o elementárních funkcích těchto zařízení. Netušili, jaké možnosti jim tyto pomůcky mohou nabídnout a jakým způsobem jsou schopny změnit obraz a kvalitu jejich výuky. Z tohoto důvodu se mnozí pedagogové báli s touto technikou manipulovat. V nedávné minulosti ředitelé škol začali podnikat kroky, které vedly k řádnému proškolení pedagogických pracovníků, doplňkové vzdělání přineslo učitelům jistotu. Ti se už nemusí strachovat, že by nedokázali s těmito přístroji správně zacházet. Ve fázi, která započala nyní a ještě určitou dobu potrvá, se už konečně můžeme přesvědčit o pozitivním přínosu audiovize, především ve spojení s online databází sekundárních vzdělávacích zdrojů: elektronické encyklopedie, internetové vzdělávací pořady, počítačové edukační programy a simulace, e-learningová edukace, možnost satelitního propojení s dalšími vzdělávacími institucemi a mnoho dalšího.

Žijeme ve světě, který již není izolovaný, současná generace studentů má podstatně větší nároky na vzdělávání, vývoj nových a cenově dostupných informačních technologií má za následek, že téměř každý člověk v civilizované části světa má možnost s nimi pracovat. Dostávají se do všech oblastí lidského života a škola bezpochyby patří k institucím, které výrazně ovlivňují osobnost člověka, předává mu informace nutné k plnohodnotnému zapojení do společnosti, zároveň se ale snaží jej vychovávat k úctě tradic vlastního národa a toleranci k jiným kulturám. I zde pronikají vlivy těchto technologií a je nutné, abychom byli schopni pochopit jejich přesah a význam pro vzdělání člověka. V případě že tak neučiníme a budeme slepě následovat cestu stagnace, připravíme nejenom žáky, ale i především sami sebe o možnost podílet se na utváření budoucí podoby vzdělávání.

Domnívám se, že tato práce může sloužit jako podklad k veřejné i odborné diskusi. Snažil jsem se v ní komplexně objasnit mnohé otázky týkající se audiovizuálního vzdělávání v ČR. Jsem si vědom faktu, že má interpretace není univerzálním sdělením a že existuje řada osobností, které prezentují odlišné názorové stanovisko. Přesto věřím, že informace obsažené v této monografii mají vypovídající charakter a podnítí u čtenáře potřebu kriticky uvažovat nad možností realizace audiovizuální edukace.

Seznam pramenů a literatury

Citovaná literatura

- ✚ ADLER, Rudolf. *Cesta k filmovému dokumentu*. 3. rozš. vyd. Praha: Filmová a televizní fakulta AMU, 2001, 90 s. ISBN 8085883724.
- ✚ BUERMAN, Uwe. *Jak (pře)žít s médii. Příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. 1.vyd. Hranice: Fabula, 2009. 240 s. ISBN 978-80-86600-58-1.
- ✚ ČESÁLKOVÁ, L. *Film před tabulí: Idea školního filmu v prvorepublikovém Československu*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství ČVUT Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2010. 178 s. ISBN: 978-80-86729-57-2.
- ✚ DOSTÁL, JIŘÍ. *Nové technologie ve vzdělávání: vzdělávací software a interaktivní tabule*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 114 s. ISBN: 978-80-244-2768-3.
- ✚ JÍLEK, T. *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu II*. 1.vyd. Plzeň: ZČU, 1996. 129 s. ISBN: 80-7082-289-9.
- ✚ KOPECKÝ, KAMIL. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2006. 125 s. ISBN 80- 85783-50-9.
- ✚ KRÁTKÁ, J. - VACEK, P. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 83 s. ISBN: 978-80-210-4684-9.
- ✚ MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace výukových médií*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. s. 12-13. ISBN: 80-7082-905-2.
- ✚ NOCAR, D., I. HOBLÍKOVÁ, L. SNÁŠELOVÁ a M. VŠETULOVÁ. *E-learning v distančním vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 77 s. ISBN 80-244-0802-3.

- ✚ PĚKNÁ, E. a kol. *Dokumentární film ve výuce: Jeden svět na školách VŠ skripta*. 1.vyd. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2015. 93 s. ISBN: 978-80-87456-65-1.

- ✚ PLCH, J. *Mezipředmětové vztahy a specifika výchovně vzdělávacího procesu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1987. 67 s. ISBN: Neuvedeno.

- ✚ ROTPORT, Miloslav. *Didaktická technika*. 1.vyd. Praha: VŠE, 2003. 74 s. ISBN 80-245-0481-2.

- ✚ SKÁLKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 317 s. ISBN: 978-80-247-1821-7.

- ✚ SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1.vyd. Brno: Paido, 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.

- ✚ ŠROBLOVÁ, Soňa. *Film a televize jako audiovizuální zprostředkování světa*. 1.vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 164 s. ISBN 978-80-86723-73-0.

- ✚ ZIKMUNDOVÁ, V. *Vlastnosti multimédií v kontextu utváření významu obrazu. In: Mediální pedagogika v teorii a praxi*. 1.vyd. Plzeň: FPE, 2010. 131 s. ISBN: 978-80-7043-851-0.

Internetové zdroje

- ✚ ADLER, Rudolf. *Filmová/audiovizuální výchova. Proč a jak*. In: *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 14.3.2011 [cit. 2017-02-23]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10785/filmova-audiovizualni-vychova.-proc-a-jak.html/>

- ✚ *Atentát na Heydricha jako počítačová hra: Tvůrci vyhráli cenu v Americe*. In: *Česká televize: ČT24* [online]. 16.8.2015 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1568365-atentat-na-heydricha-jako-pocitacova-hra-tvurci-vyhrali-cenu-v-americe>

- ✚ *CinEd: Evropský vzdělávací program v oblasti filmové výchovy. Asociace českých filmových klubů* [online]. ©2017. [cit. 2017-02-24]. Dostupné z: <http://www.acfk.cz/cined/>

- ✚ Česká hra o protektorátu má úspěch. Ocenil ji i autor Dooma. In: *Aktuálně.cz* [online]. 6.8.2015 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/ceska-hra-o-protektoratu-sklizi-uspech-ceni-ji-autor-dooma/r~f46e13443c2c11e594170025900fea04/>
- ✚ DOSTÁL, Jiří. Interaktivní tabule: významný přínos pro vzdělávání. In: *Česká škola* [online]. 28.4.2009 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2009/04/jiri-dostal-interaktivni-tabule.html/>
- ✚ HRONOVÁ, Zuzana. Atentát na Heydricha jako výuková hra? Češi zaujali svět. In: *Aktuálně.cz* [online]. 28.11.2014 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/ceskoslovensko-38-89/r~85685ab673b611e4bdad0025900fea04/?redirected=1487491760>
- ✚ Jak přežít protektorát? Cestu do minulosti nabízí počítačová hra. In: *Česká televize: ČT24* [online]. 7.9.2013 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/1076882-jak-prezit-protektorat-cestu-do-minulosti-nabizi-pocitacova-hra/>
- ✚ KOPECKÝ, Kamil. Centrum PRVoK Pedagogické fakulty UP vstupuje do Second Life. In: *Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta* [online]. 20.6.2011 [cit. 2017-02-26]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/nc/aktualita/clanek/centrum-prvok-pedagogicke-fakulty-up-vstupuje-do-second-life/>
- ✚ MIUč+ Multimediální interaktivní učebnice s mnoha plusy. *Nová škola* [online]. ©2017. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://www.nns.cz/blog/miuc-plus/>
- ✚ *Nakladatelství Alter: učebnice, učební pomůcky a odborné publikace* [online]. ©2012. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <https://www.alter.cz/>
- ✚ Nakladatelství Fraus: Český jazyk. *Flexibooks* [online]. ©2017. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://flexibooks.cz/cesky-jazyk/c-926/>
- ✚ O nás. *Nakladatelství Fraus* [online]. ©2017. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <https://www.fraus.cz/cs/o-nas/nakladatelstvi-fraus/>
- ✚ O nás: Tobiáš - učení s porozuměním. *Tobiáš - učebnice* [online]. ©2017. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://www.tobias-ucebnice.cz/about-us/>
- ✚ Příběhy bezpráví: Seznamujeme žáky s československými dějinami. *Jeden svět na školách* [online]. ©2017. [cit. 2017-02-24]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/projekty/pribehy-bezpravi/>
- ✚ Více o nás: Nová škola, s.r.o. *Nová škola* [online]. ©2017. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <https://www.nns.cz/blog/vice-o-nakladatelstvi/>
- ✚ Výukové programy: Tobiáš - učení s porozuměním. *Tobiáš - učebnice* [online]. ©2017. [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://www.tobias-ucebnice.cz/vyukove-programy/>

Video-zdroje

- ✚ Příběhy bezpráví. In: *Česká televize: ČT Art* [online]. 2.11.2015 [cit. 2017-02-24]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1097206490-udalosti-v-kulture/215411000121102/obsah/432693-pribehy-bezpravi/>
- ✚ Studio 6 víkend: Ranní infoservis ČT - Československo 38-89 - Profil Vít Šisler. In: *Česká televize: ČT24* [online]. 21.2.2015 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10441287766-studio-6-vikend/215411010120221/obsah/382582-profil-vit-sisler/>
- ✚ Věda na UK: Vít Šisler a výuková simulace Československo 38-89. In: *Youtube* [online]. 24.5.2015 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=YI8h9_BnHtY/
- ✚ Vít Šisler: Výukové hry. In: *Youtube* [online]. 13.11.2014 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=3dpGq8ULpT8/>

Oficiální zdroje

- ✚ DOSTÁL, Jiří. Počítačové hry ve vzdělávání. In: *katedra technické a informační výchovy - upol* [online]. 2007 [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: http://www.itv.upol.cz/publicita/lomnice_09_clanek_dostal.pdf/
- ✚ *Filmová a audiovizuální výchova jako nový předmět* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy © MŠMT 2006-2012. [cit. 19. 10. 2012] Dostupné z: <http://eee.msmt.cz/pro-novinare/filmova-a-audiovizualni-vychova-jako-novy-predmet?highlightWords=filmov%audiovizu%C3%A1ln%C3%ADv%C3%BDchova/>
- ✚ HUDECOVÁ, Dagmar. Mezipředmětové vztahy- malé zamyšlení nad terminologií. In: *msmt* [online]. 2004 [cit. 2017-02-17]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/9647_1_1/
- ✚ KOLÁČKOVÁ, Martina. *Vzdělávací a sociální aspekty hraní počítačových her pohledem učitelů* [online]. Ústav pedagogických věd, 2013 [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/322649/ff_m/DP_KOLACKOVA_PC_HRY_A_UCITELE_-_final_2014.pdf/. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Filosofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Jiří Zounek, Ph.D.
- ✚ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2017-02-17]. Dostupné z WWW: http://www.nuv.cz/file/433_1_1/
- ✚ REZKOVÁ, Aneta. *Interaktivní tabule při výuce českého jazyka a literatury* [online]. Katedra slovanských jazyků a literatur, 2015 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: https://theses.cz/id/nz91k0/bakalarska_prace.pdf/. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Eva Niklesová, Ph.D.

- ✚ ZOUNEK, Jiří, ŠIMÁNĚ, Michal a KNOTOVÁ, Dana. Cesta k učitelství v socialistickém Československu pohledem pamětníků. *Studia pedagogica*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, Ústav pedagogických věd, 2016, 21(3) [cit. 2017-02-24]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/135921/1_StudiaPaedagogica_21-2016-3_9.pdf?sequence=1/

Periodikum

- ✚ *Pražská technika*. Praha: ČVUT, 2001, **2001**(2). ISSN 1213-5348

PŘÍLOHY DIPLOMOVÉ PRÁCE

Seznam základních škol a gymnázií oslovených v rámci vytváření průzkumu o potřebě audiovizuální edukace v hodinách českého jazyka a literatury. Z důvodu anonymity dotazníku uvádíme všechny oslovené instituce.

Gymnázium Beroun, Talichova 824
Gymnázium Bohumila Hrabala v Nymburce. Komenského 779/10
Gymnázium Broumov, Hradební 218
Gymnázium Česká Třebová, Tyršovo náměstí 970
Gymnázium Českolipská, Praha 9, Českolipská 373/27
Gymnázium Děčín, Komenského nám. 340/4
Gymnázium Chomutov, Mostecká 3000
Gymnázium Jeseník, Komenského 281
Gymnázium Příbram, Legionářů 402
Gymnázium Špitálská 2, Praha 9
Gymnázium Trutnov, Jiráskovo náměstí 325
ZŠ 1, 1. základní škola Plzeň, Západní 1597/18
ZŠ a MŠ Pohádka, Hradec Králové, Mandysova 1634
ZŠ Demlova, Olomouc, Demlova 518/18
ZŠ Doctrina, soukromá základní škola Liberec, Na Perštýně 404/44
ZŠ Dr. Hrubého 2, Šternberk
ZŠ Generála Janka, Ostrava - Mariánské Hory, Generála Janka 1208
ZŠ Habrmanova, Hradec Králové, Habrmanova 130/12
ZŠ Jablonné nad Orlicí, Jamenská 555
ZŠ Karlovy Vary, Poštovní 19
ZŠ Liberec, Česká 354 - Vesec
ZŠ Pohůrecká 16, České Budějovice
ZŠ Svatoplukova 7, Šternberk
ZŠ Šumperk, Dr. E. Beneše 1
ZŠ Šumperk, Sluneční 38
ZŠ Zábřeh, Boženy Němcové 1503/15
katedra českého jazyka a literatury - Univerzita Palackého v Olomouci

Ukázka prostředí aplikace

DIPLOMOVÝ PROJEKT

FILM A LITERATURA

JAN KOUKOL



PONOŘTE SE DO SVĚTA LITERATURY A FILMU



AC AUDIOVIZUÁLNÍ ČITANKA

LITERÁRNÍ OBDOBÍ | LITERÁRNÍ ŽÁNŘ | FILMOVÁ UKÁZKA | LITERÁRNÍ TEXT | AUDIO

Q ROMANTISMUS HLEDAT

ROMANTISMUS / PŘELOM 18. A 19. STOLETÍ

- Romantismus je umělecký a filosofický směr a vznikl na začátku 19. století. Projevil se převážně v literatuře, výtvarném umění, hudbě, sochařství a architektuře.
- Romantismus je reakcí na klasicismus, což byl směr, který kladl nárok na racionální stránku člověka na rozdíl právě od romantismu, který klade do popředí lidské pocity, víru a lásku v Boha.
- Hlavními hrdiny bývají lidé na okraji společnosti (kat, loupežník, vrah, zloděj). Jde o zachycení nerovného boje jednotlivce se společností, ta byla příliš usudá, uzavřená sama do sebe.

Spisovatelé této epochy se především inspirovali životem na venkově, lidovou slovesností, náboženskými motyvy. Často se v jejich dílech objevuje motiv poutníka.

AUTOŘI

- GEORGE GORDON BYRON (ANGIE)
- KARL HYNEK MÁCHA (RAKOUSKÉ CÍSAŘSTVÍ)
- ADAM MICKIEWIČ (POLSKÉ KRÁLOVSTVÍ)
- MICHAEL JURJEVIČ LERMONTOV (RUSKÉ IMPERIUM)



CASPAR DAVID FRIEDRICH – POUTNÍK NAD MOŘEM MLHY



ZÁMEK OD SPISOVATELE

AC AUDIOVIZUÁLNÍ ČITANKA

LITERÁRNÍ OBDOBÍ | LITERÁRNÍ ŽÁNŘ | FILMOVÁ UKÁZKA | LITERÁRNÍ TEXT | AUDIO

Q ALEXANDR SERGEJEVIČ PUŠKIN HLEDAT

A.S.PUŠKIN / RUSKÝ ROMANTISMUS (1799 – 1837) 1. POL. 19. STOLETÍ

- Puškin se narodil v období, kdy Evropa politicky a kulturně vřela. Ve stejné době žil například hudební skladatel Beethoven či významný myslitel Immanuel Kant. I v zaozářeném Rusku docházelo k velkému intelektuálnímu a uměleckému rozmachu.
- Jako správný představitel romantismu i Puškin stihává pozornost petrohradské společnosti svým sportovním chováním a poezií. Jeho nezářný život jej ale nakonec dovede do vyhnanství na příkaz ruského cara (Kavkaz). Jeho literární tvorba je však natolik novátorská, že se takřka během noci stává senzací a zahajuje novou vrcholnou etapu moderní ruské literatury.
- Stejně jako jeden z hrdinů jeho románu Evžen Oněgin i A. S. Puškin umírá v souboji na následky poštělení.



PORTRÉT A. S. PUŠKINA

ČESKOSLOVENSKY VYDANÁ U PŘELEHU MARGRENY

DÍLO

- BACHČISARAJEVSKÁ FONTÁNA (PŘEVÝŠEN ONĚGIN (ROMÁN)
- PIKOVÁ DÁMA (NOVELA)
- KAPITÁNSKÁ DČERKA (NOVELA)

VÍCE O ŽIVOTĚ A. S. PUŠKINA SI MŮŽETE PŘEČÍST ALEXANDR SERGEJEVIČ PUŠKIN A ZBYTČNÁ NAMÝŠLENÉHO GÉNIA PŘED 180 ROKY

PŘEČTI SI VÍCE

AC AUDIOVIZUÁLNÍ ČITANKA

LITERÁRNÍ OBDOBÍ | LITERÁRNÍ ŽÁNŘ | FILMOVÁ UKÁZKA | LITERÁRNÍ TEXT | AUDIO

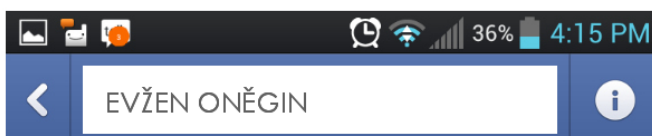
Q EVŽEN ONĚGIN HLEDAT

EVŽEN ONĚGIN / A.S.PUŠKIN / PŘEPIS TEXTU



Veršovaný román Evžen Oněgin napsal Alexandr Sergejevič Puškin v první polovině 19. století. V této době ještě zdaleka neexistovaly počítače, ba dokonce možnost online komunikace. První telefon vynalezl vynálezce Alexander Graham Bell až v roce 1876. Nejčastěji tedy lidé komunikovali prostřednictvím dopisů. Jak by asi vypadalo vyznění Tatěny v době sociálních sítí. Pokuste se vžít do její role a přepsat ve dvojici originální literární text do podoby facebookové zprávy. Držte se předlohy, zpráva nesmí mít více než 180 znaků (i s mezerami). Chlapci mohou adresáta otočit a psát Tatěně.

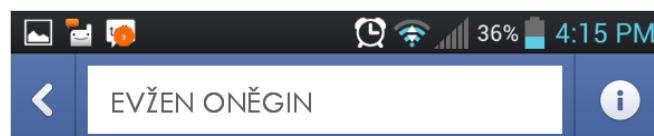
Veršovaný román Evžen Oněgin napsal Alexandr Sergejevič Puškin v první polovině 19. století. V této době ještě zdaleka neexistovaly počítače, ba dokonce možnost online komunikace. První telefon vynalezl vynálezce Alexander Graham Bell až v roce 1876. Nejčastěji tedy lidé komunikovali prostřednictvím dopisů. Jak by asi vypadalo vyznání Taťany v době sociálních sítí. Pokuste se vžít do její role a přepsat ve dvojici originální literární text do podoby facebookové zprávy. Držte se předlohy, zpráva nesmí mít více než 180 znaků (i s mezerami). Chlapci mohou adresáta otočit a psát Taťáně.



NYNÍ JSTE S UŽIVATELEM EVŽEN ONĚGIN
PŘÁTELÉ. NAPIŠTE MU ZPRÁVU.



Send



NYNÍ JSTE S UŽIVATELEM EVŽEN ONĚGIN
PŘÁTELÉ. NAPIŠTE MU ZPRÁVU.



Send

EVŽEN ONĚGIN / A.S.PUŠKIN / ROMANTISMUS

„Já píší vám - co mohu více?
Co ještě mohu dodati?
Teď vím, že máte právo sice
mne pohrdáním **trestati**,
leč ještě věřím, nešťastnice,
že mne váš milosrdný soud
nemůže přece zavrhnout.
Já nejdrív **mlčeti** jsem chtěla;
a věřte: nebyl byste znal
nikdy můj ostýchavý žal,
kdybych jen stín naděje měla,
že třeba jednou za týden
vás u nás na vsi užřím jen,
abych vám slůvko mohla říci
a v duchu vaši tvář a hlas
než znovu navštívíte nás,
dnem nocí abych mohla stříci...
Však řekli, že jste samotář.
Že na vsi **nudíte se**, víme.
A z nás věru nejde zář,
třebaže ze srdce vás ctíme.
Proč jenom, proč jste přišel k nám?
Já v žalu opuštěné vsi té
bych neznala vás, jak vás znám

...

Jsem tvá!
Můj celý život mi tě slíbil,
tys musel, musel přijíti,
tys ten jenž Bohem seslán mi byl,
až do hrobu mě chrániti.
Byls vidinou mých nočních snění,
už drahý mi, ač nezřený,
Tvůj zrak mě mučil plameny,
tvůj hlas zněl v touhy rozeznění,
a nebyl to jen sen, jak zvon!

...

Čekám tě. Přijď, vytoužený.
Buď lásku najevo mi dej,
či těžké sny mé zpřetrhej,
ať stihne mě trest zasloužený!
končím! Hrůzno mé číst psaní...
Já studem, strachy **umírám**...
Však vím, že vaše čest mě chrání
a proto směle svěřuji se vám...“

Máš před sebou schéma myšlenkové mapy. Vytvořte čtyřčlenné skupiny. Vaším úkolem bude podle instrukcí v pracovním listu najít vhodné výrazy, které napíšete na řádky pod jednotlivé bubliny. Vycházejte z literární ukázky (dopis Tatány Oněginovi) a celkové znalosti příběhu z minulých hodin. Na splnění úkolu máte 7 minut, při kontrole poslouchejte své spolužáky a zaznamenávejte si odlišnou barvou výrazy, které vás nenapadly.



ANTONYMA

SYNONYMA

PROSTOR



KLÍČOVÁ
SLOVA

ZOBRAZENÉ
POCITY

VLASTNOSTI
ONĚGINA

VLASTNOSTI
TAŽÁNY

VĚTA CHARAKTERIZUJÍCÍ ROMÁN



Jak nazýváme divadelní text, jednotlivé výroky herců?

(Pomoci ti může slovní přesmyčka)

ALIRPEK _____

Pozorně se dívejte na ukázkou divadelní inscenace a napište, jaké další faktory, okolnosti (mimo postavy a text díla) se podílejí na konečné podobě divadelní hry.

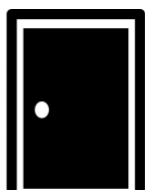
Změnil se v druhé ukázkce váš pohled na hlavní postavu příběhu Oněgina?
Pokud ano jak?

Viděli jste záznam inscenace v podání divadelního souboru Petra Bezruče (**Víš, kdo byl Petr Bezruč?**) z Ostravy. Znáte nějaká další divadla mimo vaši obec?

VARIACE NA RENESANČNÍ TÉMA - VÁCLAV HRABĚ

Václav Hrabě ve své básni Variace na renesanční téma připodobňuje určitou věc k večernici, ke krásné lodi a bolesti z probuzení. Přečtěte si ukázkou a doplňte slovo, které podle vás patří na chybějící místo. Ve dvojici svá rozhodnutí prodiskutujte.

Představte si, že musíte tuto báseň sdílet s člověkem, který neumí číst. Pokuste se tedy první sloku vyjádřit pomocí obrázkových karet - symbolů. Zachovejte význam básně. Na splnění úkolu máte čtyři minuty.



- HLEDÁ SE INTERPUNKCE -

Z básně Václava Hraběte někdo ukradl téměř všechnu interpunkci. Tvým úkolem ji bude opět najít a správně zaznamenat do textu. Spočítej, z kolika vět se báseň skládá.

POČET VĚT

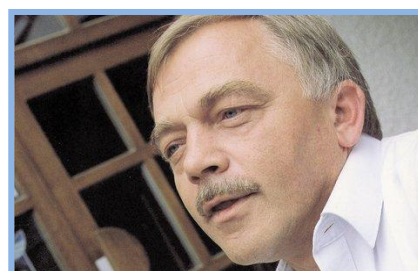


S poesí se v současnosti setkáváme, aniž bychom si to uvědomovali, především v žánru, který nás obklopuje každý den. O kterém žánru mluvíme?



Znáte nějakého dnešního interpreta, který by ve svých **odpověď předchozí otázka**

využíval textů českých básníků 20. století?



Pozorně sledujte hudební ukázkou a pokuste se zapsat všechny nástroje, které se ve videu objevují.

Překvapilo tě, jak zněla báseň v podání Vladimíra Mišíka? Představoval sis melodii jinak? Metodou volného psaní popiš své dojmy z poslechu - jak na tebe píseň působí. K práci si můžeš poslechnout i novější verzi od kapely Wanastowi wjacy.



Láska je jako večernice

_____ je jako večernice
plující černou oblohou
Zavřete dveře na petlice!
Zhasněte v domě všechny svíce
a opevněte svoje těla
vy
kterým srdce zkameněla

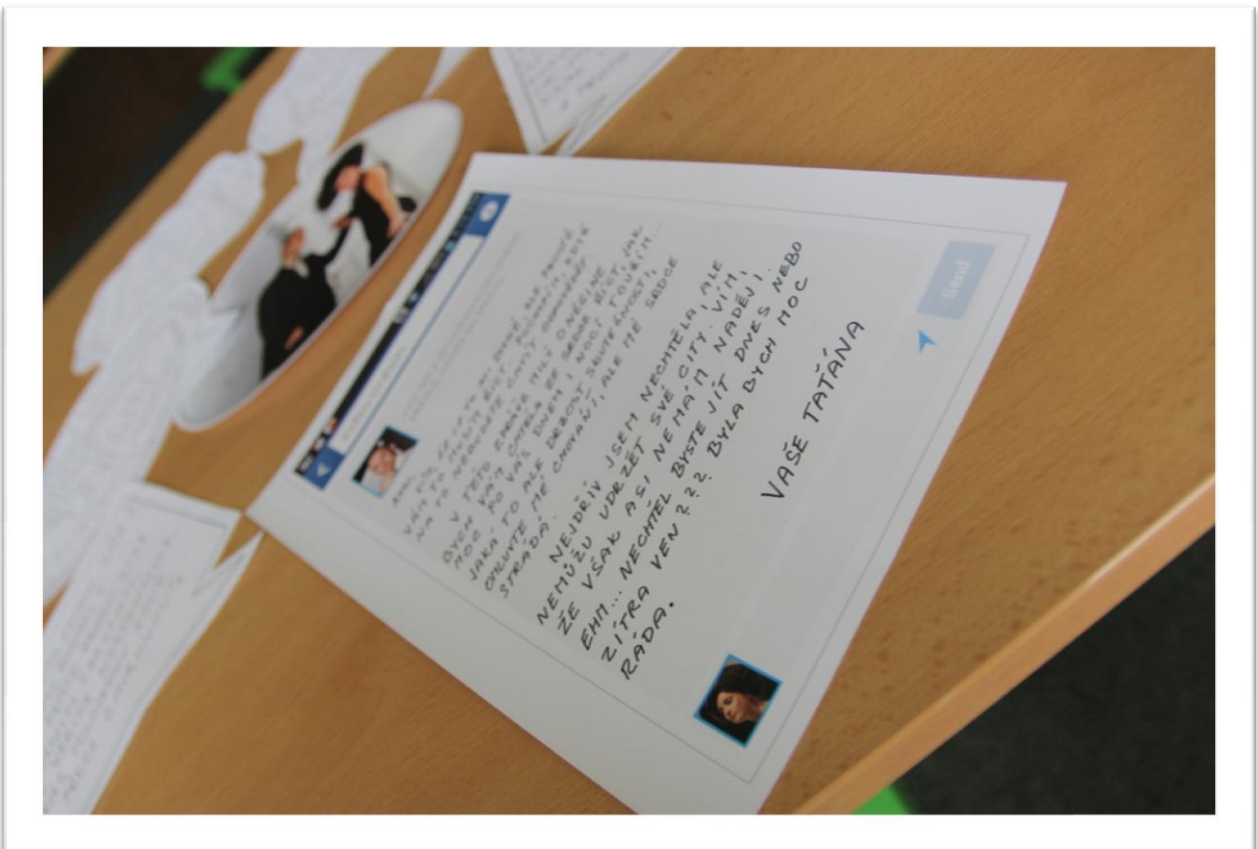
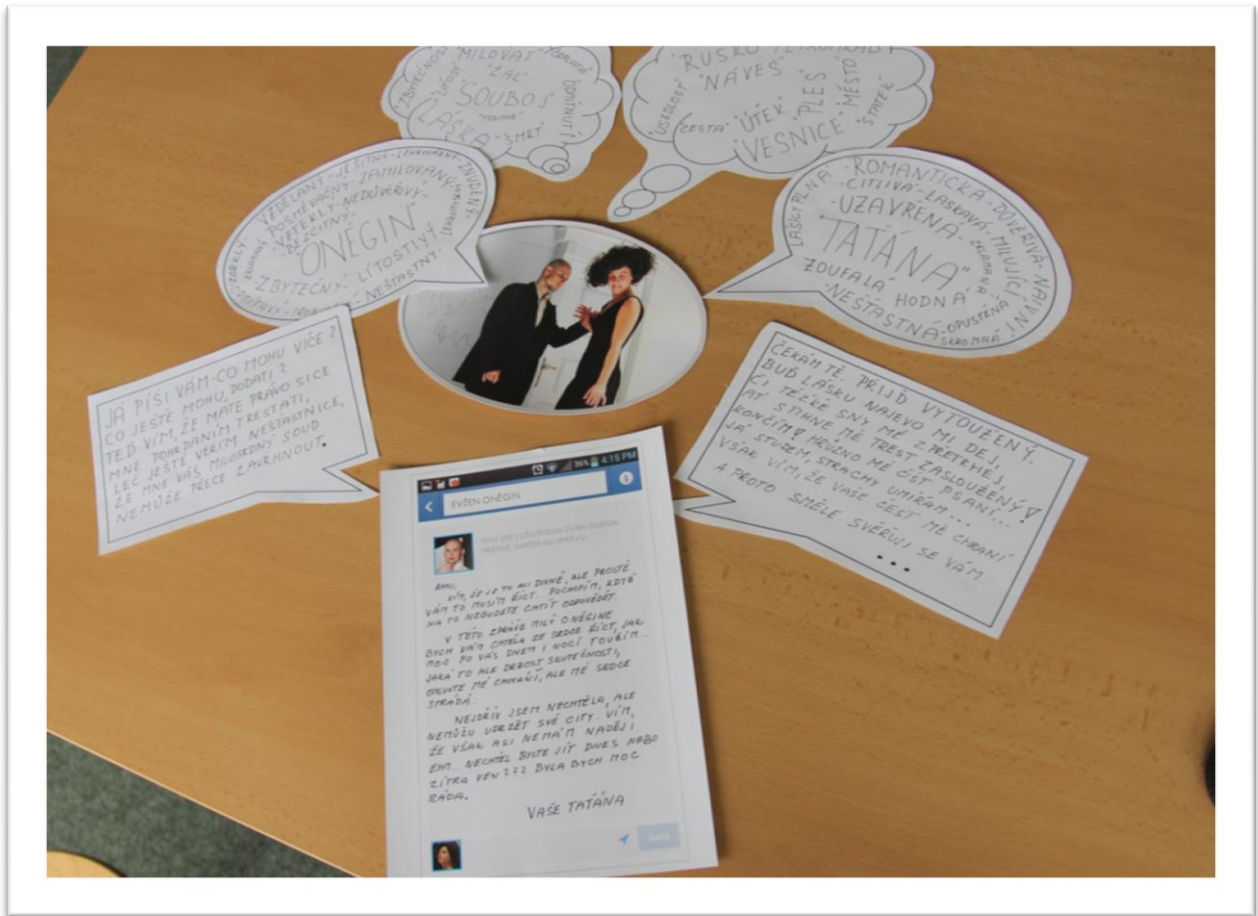
_____ je jako krásná loď
která ztratila kapitána
námořníkům se třesou ruce
a bojí se co bude zrána

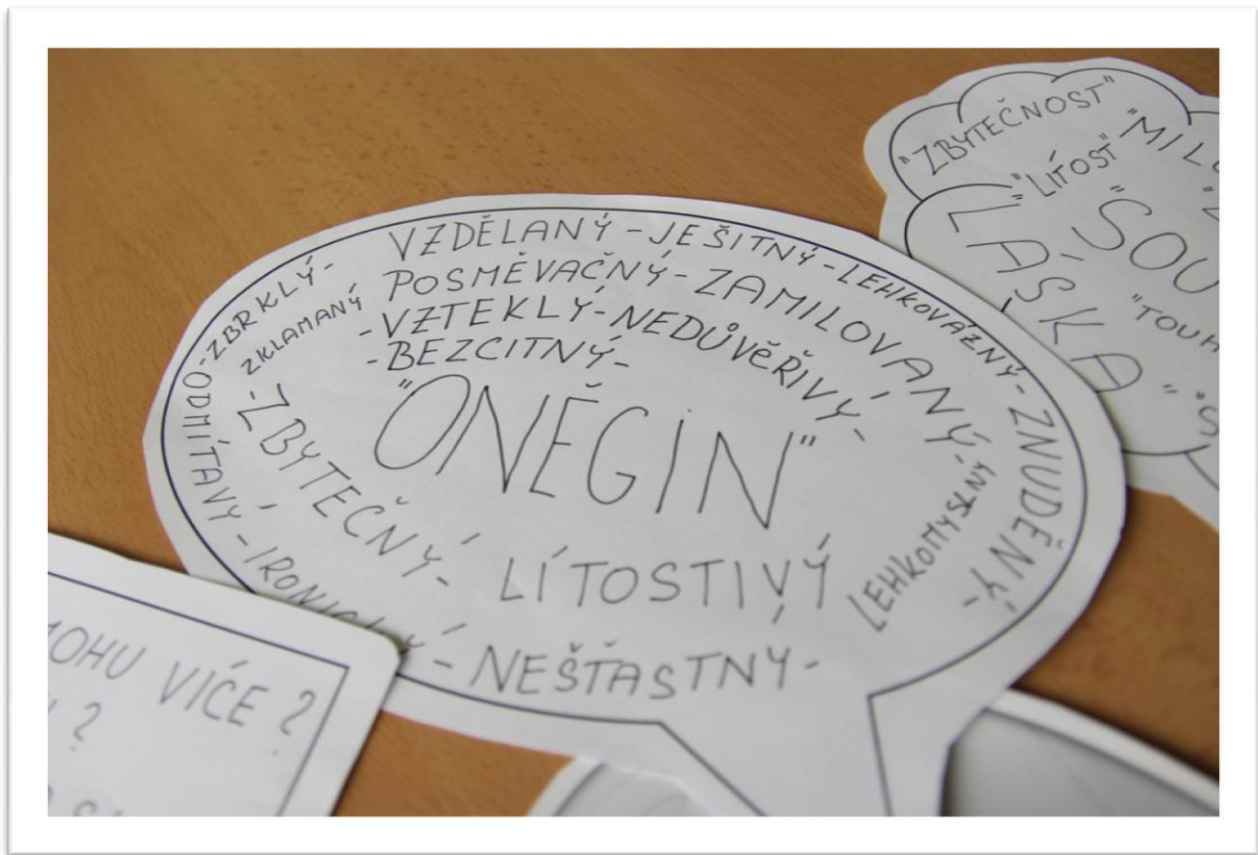
_____ je bolest z probuzení
a horké ruce hvězd
které ti sypou oknem do vězení
květiny ze svatebních cest

_____ je jako večernice
plující černou oblohou
Náš život
hoří jako svíce
a mrtví
milovat nemohou

- Václav Hrabě

Fotografie z realizované výuky





Na tomto místě bych rád poděkoval Základní škole v Jeseníku, konkrétně paní učitelce Mgr. Janě Zlámalové, že mi umožnila v její třídě uskutečnit výuku a vyzkoušet aplikaci AČ v reálných podmínkách edukace.

[cit. 2017-07-04]. Dostupný pod licenci Public domain na WWW:

<https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fwww.radiomat.cz%2Fuserfiles%2FDivadlo%2520Petra%2520Bezruce_logo%2520ruzove.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.radiomat.cz%2Fcs%2Fvstupenka-do-divadla-petra-bezruce-v-ostrove-dle-vlastniho-vyberu-3%2F&docid=KAqzzpq8fol-8M&tbnid=tW-6imIyPHRQoM%3A&vet=10ahUKEwipvp6orpLTAhWjQpoKHR6VCM4QMwgeKAIwAg..i&w=650&h=264&bih=950&biw=1920&q=BEZRU%20C4%208CI%20LOGO&ved=0ahUKEwipvp6orpLTAhWjQpoKHR6VCM4QMwgeKAIwAg&iact=mrc&uact=8>.

Logo divadla Petra Bezruče v Ostravě

<https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2F1gr.cz%2Ffotky%2Fidnes%2F11%2F112%2Fcl6%2FJOG3854ea_Jarek_Nohavica.jpg.JPG&imgrefurl=http%3A%2F%2Fkultura.zpravy.idnes.cz%2Frozovor-s-jaromirem-nohavicou-dng-%2Fhudba.aspx%3Fc%3DA120724_094206_hudba_ob&docid=1q-b-0PJw-nMdM&tbnid=f_Xz9rXVuC2A-M%3A&vet=10ahUKEwjtuJavsJLTAhUM2SwKHbftBwgQMwgzKAQwBA..i&w=630&h=413&bih=950&biw=1920&q=NOHAVICA&ved=0ahUKEwjtuJavsJLTAhUM2SwKHbftBwgQMwgzKAQwBA&iact=mrc&uact=8>.

Fotografie Jaromíra Nohavici

<https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fpalacakropolis.cz%2Fimages%2Fphotos%2F0000%2F0566%2F08_09_11_VladimirMisik_7188_web_event.jpg%3F1218198386&imgrefurl=http%3A%2F%2Fpalacakropolis.cz%2Fprogram%2F2008-09-11&docid=ttvhFHlKXk5xyM&tbnid=cR1CyYw1ZTPb0M%3A&vet=10ahUKEwjXqbTUsJLTAhXCkywKHT_XABYQMwg0KAUwBQ..i&w=445&h=317&bih=950&biw=1920&q=VLADIM%20C3%20MI%20C5%20A0%20C3%20DK&ved=0ahUKEwjXqbTUsJLTAhXCkywKHT_XABYQMwg0KAUwBQ&iact=mrc&uact=8>.

Fotografie Vladimíra Mišíka

<https://www.google.com/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fimg.cncenter.cz%2Fimg%2F18%2Fnew_article%2F1939685-img-karel-kryl-v5.jpg%3Fv%3D5&imgrefurl=http%3A%2F%2Fwww.ahaonline.cz%2Fclanek%2Fzhavedrby%2F95177%2F20-let-od-smrti-karla-kryla-puklo-mu-srdce-zalem.html&docid=6CetrPbf7Kte_M&tbnid=goP3P_dOR3rEiM%3A&vet=10ahUKEwjjpg634sJLTAhVCLZoKHQ68AsMQMwhiKCowKg..i&w=470&h=296&bih=950&biw=1920&q=KAREL%20KRYL&ved=0ahUKEwjjpg634sJLTAhVCLZoKHQ68AsMQMwhiKCowKg&iact=mrc&uact=8>.

Fotografie Karla Kryla

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jan Koukol
Katedra:	katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Sladová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Využití audiovizuální techniky v hodinách českého jazyka a literatury na II. stupni základní školy
Název v angličtině:	Use of audiovisual techniques in lessons of czech language and literature at the second grade of elementary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce Využití audiovizuální techniky v hodinách českého jazyka a literatury na II. stupni základní školy se věnuje historickému vymezení audiovizuální edukace, zaobírá se psychologickými a pedagogickými aspekty této formy vzdělávání a rozebírá podmínky nutné pro její zavedení v prostředí českého školství. Představuje základní audiovizuální programy a pomůcky využívané v rámci výuky českého jazyka a literatury a obsahuje analýzu vzdělávací počítačové simulace Československo 38-89. V praktické části čtenář nalezne model multimediální aplikace zaměřené na podporu vzdělávání v oblasti literární výchovy. Hlavním úkolem tohoto programu je rozvíjení interdisciplinární edukace a implementace audiovizuálních metod při práci s literárním textem.</p>

Klíčová slova:	audiovizuální edukace, didaktické technologie a pomůcky, interaktivní programy a aplikace, český jazyk a literatura
Anotace v angličtině:	The master's thesis pays attention to historical definition of audio-visual education, deals with the psychological and educational aspects of this form, and tries to comment on the conditions necessary for its introduction to the environment of the Czech education system. Basic visual programs and tools used in the Czech language teaching and literature are introduced, and educational computer simulation of Czechoslovakia 38-89 analysed. In the practical part, a model of multimedia application focused on promoting education in the field of literature is presented, with the task to develop interdisciplinary education and to implement audio-visual techniques in work with literary texts.
Klíčová slova v angličtině:	audio-visual education, didactic technology and tools, interactive programs and applications, Czech language and literature
Přílohy vázané v práci:	pracovní listy, ukázka prostředí aplikace, seznam škol zapojených do průzkumu o potřebě audiovizuální edukace v hodinách českého jazyka a literatury, fotografie z realizace výuky, citace obrazového materiálu
Rozsah práce:	75+12 (přílohy)
Jazyk práce:	český jazyk