



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Výukové metody rozvíjející vybrané
klíčové kompetence ve výuce českého
jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ

Vypracovala: Bc. Natálie Postlová
Vedoucí práce: Mgr. Martina Faltová

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 17. 4. 2023

.....

Natálie Postlová

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Martině Faltové, za cenné rady, podněty, připomínky a odbornou pomoc, kterou mi poskytovala při zpracování mé diplomové práce. Také děkuji vyučujícímu českého jazyka a žákům základní školy v Českých Budějovicích za vstřícnou spolupráci.

Anotace

Diplomová práce se bude zabývat metodami vhodnými k rozvoji dvou vybraných klíčových kompetencí (komunikativní, sociální a personální) ve výuce českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ. Práce se bude skládat z teoretické a praktické části. V části teoretické budou popsány vybrané klíčové kompetence a metody vhodné pro jejich rozvoj ve výuce, dále budou představena specifika českého jazyka a literatury jako předmětu. V praktické části bude navrhnout vlastní výukový blok zaměřený na rozvoj komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence, který bude ověřen ve výuce na 2. stupni ZŠ a následně bude reflektován.

Klíčová slova: klíčové kompetence, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence, výukové metody, český jazyk a literatura, 2. stupeň ZŠ, výukový blok

Abstract

The diploma thesis will examine methods suitable for the development of two selected key competences (communicative, social and personal) in the teaching of the Czech language and literature at the lower secondary school. The thesis will consist of a theoretical and a practical part. The theoretical part will describe the selected key competences and the methods suitable for their development in teaching. This section will also present the specifics of the Czech language and literature as a subject. The practical part will propose an original unit plan focused on the development of the communicative and social and personal competences, which will be tested in teaching at the lower secondary school and subsequently reflected on.

Keywords: key competences, communicative competences, social and personal competences, teaching methods, Czech language and literature, the lower secondary school, unit plan

Obsah

Úvod.....	8
1 Systém vzdělávání v České republice	10
1.1 Systém kurikulárních dokumentů	10
1.2 Strategické a koncepční dokumenty	11
2 Charakteristika vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace	13
2.1 Obsah a cíle vzdělávací oblasti	15
2.2 Didaktika českého jazyka.....	16
3 Klíčové kompetence	16
3.1 Vymezení pojmu kompetence.....	17
3.2 Vymezení pojmu klíčové kompetence	18
3.3 Vývoj pojetí klíčových kompetencí	19
3.3.1 Zavádění klíčových kompetencí do kurikulárních dokumentů	20
3.3.2 Zavádění klíčových kompetencí do českého vzdělávacího systému.....	21
3.4 Klíčové kompetence v RVP ZV.....	22
3.4.1 Komunikativní klíčová kompetence.....	23
3.4.2 Sociální a personální klíčová kompetence	24
3.4.3 Hladiny klíčových kompetencí.....	25
3.5 Rozvoj klíčových kompetencí.....	27
3.5.1 Hodnocení rozvoje klíčových kompetencí	31
4 Výukové metody	33
4.1 Volba výukových metod.....	33
4.2 Klasifikace výukových metod	34
4.2.1 Klasické výukové metody	34
4.2.2 Aktivizující výukové metody	36
4.2.3 Komplexní výukové metody	40
4.2.4 Další výukové metody	41
4.3 Organizační formy vyučování.....	44

5	Praktická část.....	47
5.1	Cíl praktické části.....	47
5.2	Metodika práce.....	47
5.3	Výukový blok.....	48
5.3.1	Oborové cíle – očekávané výstupy dle RVP ZV	49
5.3.2	Kompetenční cíle – komunikativní klíčová kompetence	51
5.3.3	Kompetenční cíle – sociální a personální klíčová kompetence.....	54
5.3.4	Průběh výukového bloku.....	56
5.4	Akční výzkum.....	82
5.4.1	Reflexe výukového bloku.....	83
5.4.2	Hodnocení výukového bloku.....	87
	Závěr	89
	Seznam použité literatury.....	91
	Seznam internetových zdrojů.....	94
	Seznam obrázků	97
	Seznam příloh.....	98

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá metodami vhodnými k rozvoji komunikativních a sociálních a personálních klíčových kompetencí ve výuce českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ. Téma rozvoje klíčových kompetencí je v dnešní době velmi aktuální. Vlivem globalizace a čím dál tím rychlejšího technického a vědeckého pokroku dochází k dynamickým proměnám pracovního trhu, a tím také ke změně požadavků kladených na absolventy, ale také učitele všech etap vzdělávání. Pro potřeby současnosti si již nestačí osvojit soubor znalostí a vědomostí, jelikož vzdělávací systém žáky připravuje na budoucí povolání, jež možná v dnešní době stále neexistují. Je tedy potřeba soustředit se na rozvoj kompetencí, který žákům umožní obstát na budoucím pracovním trhu, ale také v osobním životě. Nezbytností bude pružná adaptace na požadavky kladené společností, kterou neumožní soubor znalostí, ale nutně je potřeba také soubor kompetencí (schopností a dovedností) – pro potřeby školství klíčových kompetencí. Z výše uvedených důvodů přikládám velkou důležitost tomu, aby v současné výuce na 2. stupni ZŠ byl rozvoj klíčových kompetencí akcentován a nacházely se způsoby, jak u žáků rozvoj klíčových kompetencí podporovat a jak je vhodně integrovat do jednotlivých vzdělávacích předmětů.

Teoretická část diplomové práce se stručně věnuje definici českého vzdělávacího systému včetně systému kurikulárních, strategických a koncepčních dokumentů a charakteristice vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, jejím cílům a obsahu. Hlavní součástí teoretické části práce je kapitola zaměřená na klíčové kompetence. Je představeno vymezení tohoto pojmu a vývoj jeho pojetí, následně se práce věnuje zavádění klíčových kompetencí do českého vzdělávacího systému a pojetí vybraných kompetencí v RVP ZV (2021). Pro zpracování praktické části práce jsou důležitou součástí kapitoly věnující se hladinám klíčových kompetencí a způsobům jejich rozvoje. Poslední úsek teoretické části práce se zabývá výukovými metodami, jejich klasifikací, charakteristikou, variacemi, a zejména vhodností pro rozvoj komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence. Zmíněny jsou také organizační formy vyučování, jež podporují zařazení vhodných výukových metod do výuky.

Cílem praktické části diplomové práce je sestavení vlastního výukového bloku zaměřeného na rozvoj komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence. Způsoby rozvoje a práce s vybranými klíčovými kompetencemi, jednotlivé metody a organizační formy užití ve výukovém bloku jsou voleny na základě jejich vhodnosti

pro rozvoj vybraných klíčových kompetencí, která je posouzena a popsána v teoretické části práce. Součástí výukového bloku je rozbor a definice oborových, a hlavně kompetenčních cílů, dále jsou představeny jednotlivé aktivity včetně popisu jejich průběhu a časového harmonogramu, přiloženy jsou také všechny potřebné výukové materiály. Výukový blok je zasazen do vzdělávacího obsahu předmětu Český jazyk a literatura a tematicky odpovídá učivu standardně probíranému v 8. ročníku ZŠ.

Výukový blok bude realizován formou projektové výuky a bude vyzkoušen prostřednictvím akčního výzkumu v 8. ročníku základní školy v Českých Budějovicích. Následně bude reflektován autorkou, dozorujícím učitelem českého jazyka a literatury a také samotnými žáky. V případě, že výukový blok bude v reflexi shledán jako funkční, jednotlivé aktivity a materiály tvořící jeho součást mohou posloužit jako kompletně zpracované přípravy a mohou být využity v další výuce autorky, ale také jiných učitelů.

1 Systém vzdělávání v České republice

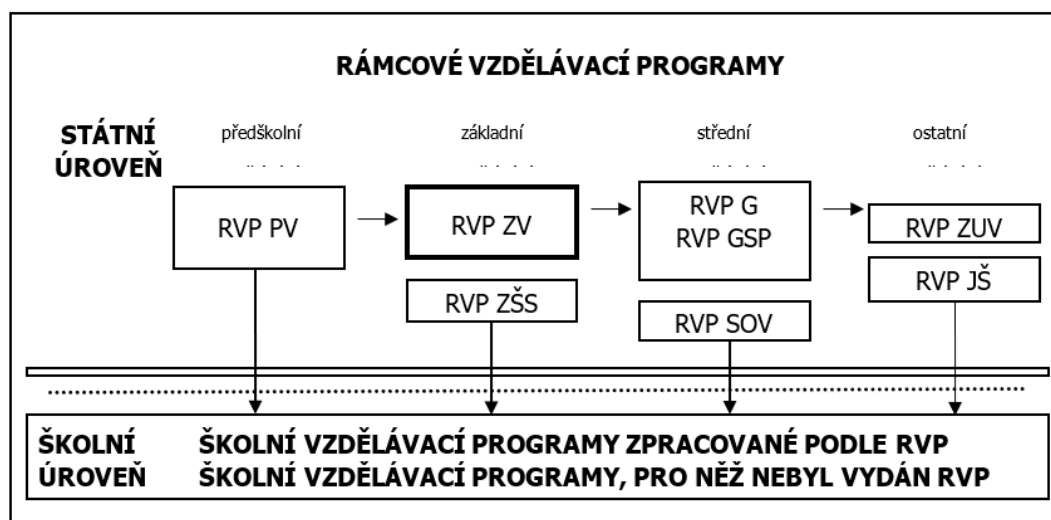
Vzdělávací systém České republiky je tvořen čtyřmi základními stupni vzdělávání, jedná se o předškolní vzdělávání, základní vzdělávání (primární a nižší sekundární vzdělávání), střední vzdělávání (vyšší sekundární vzdělávání) a terciární vzdělávání. (MŠMT, 2023) Diplomová práce se bude blíže zabývat problematikou související s nižším sekundárním vzděláváním, které se odehrává na 2. stupni základních škol a na víceletých gymnáziích.

Za současný stav českého vzdělávacího systému, tvorbu koncepcí a rozvoj odpovídá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, mezi jehož pravomoci, kromě jiných správních záležitostí (financování, stanovování kvalifikačních předpokladů a pracovních podmínek učitelů atd.), spadá určování a schvalování rámcového obsahu vzdělávání. (MŠMT, 2023)

1.1 Systém kurikulárních dokumentů

Rámcový obsah vzdělávání v České republice určuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy prostřednictvím systému kurikulárních dokumentů, jež byly zformulovány v souladu s *Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR* (tzv. Bílou knihou), která již pozbyla platnost, a s principy zakotvenými ve školském zákoně – zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V RVP ZV (2021, s. 5–6) je uvedeno, že kurikulární dokumenty jsou veřejné dokumenty vytvářející soustavu obsahující dvě úrovně – státní a školní.

Obr. 1: Systém kurikulárních dokumentů (RVP ZV, 2021, s. 5)



Státní úroveň kurikulárních dokumentů je zastoupena **rámčovými vzdělávacími programy (RVP)**, které jsou určeny jednotlivým fázím vzdělávání. V současné době na státní úrovni existují tyto dokumenty: *RVP pro předškolní vzdělávání*, *RVP pro základní vzdělávání*, *RVP pro základní umělecké vzdělávání*, *RVP pro gymnázia*, *RVP středního odborného vzdělávání* a *RVP pro speciální vzdělávání*. (MŠMT, 2023)

Rámcové vzdělávací programy stanovují formu, délku a povinný obsah dané fáze vzdělávání (včetně očekávaných výstupů a učiva), určují organizační uspořádání, podmínky průběhu a ukončení vzdělávání, definují znění a úroveň klíčových kompetencí, jichž má být na konci dané fáze vzdělávání dosaženo. Dále stanovují podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zajišťují bezpečnost a ochranu zdraví. Jsou tvořeny tak, aby korespondovaly s nejnovějším poznáním vědních disciplín včetně pedagogiky a psychologie.

Východisko pro rámcové vzdělávací programy tvoří nová strategie vzdělávání, která klade důraz na rozvoj klíčových kompetencí. Jedním z cílů strategie je propojení klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem, které umožní žákům a studentům využití nabytých vědomostí a dovedností v praktickém životě včetně schopnosti adaptace na neustále se proměňující požadavky společnosti. (RVP ZV, 2021)

Školní úroveň kurikulárních dokumentů je tvořena **školními vzdělávacími programy (ŠVP)**, jež závazně vychází z rámcových vzdělávacích programů a musí odpovídat jejich obsahu, zároveň však poskytují škole prostor pro pedagogickou autonomii. Školní vzdělávací program sestavuje každá škola a na jeho základě uskutečňuje vzdělávání. ŠVP je vydáváno a zveřejňováno ředitelem školy nebo školského zařízení v návaznosti na RVP a stanovuje například konkrétní cíle, délku, formu, obsah a časový plán vzdělávání. (Edu.cz, 2022)

Jako jeden z hlavních cílů zdůrazňují kurikulární dokumenty postupný a soustavný rozvoj klíčových kompetencí definovaných v RVP. Žákům a studentům tyto kompetence mají umožnit pružně reagovat na požadavky proměňující se společnosti a připravují je na situace praktického života.

1.2 Strategické a koncepční dokumenty

Podoba českého vzdělávání je kromě kurikulárních dokumentů ovlivňována a formována také dalšími strategickými a koncepčními dokumenty vydávanými Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Mezi aktivní dokumenty patří *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, *Strategický záměr ministerstva pro oblast*

vysokých škol na období od roku 2021 a Dlouhodobé záměry vzdělávací politiky ČR. (MŠMT, 2023)

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ je dokument sestavený jako podklad pro rozvoj, modernizaci a řešení problémů české vzdělávací soustavy. V dokumentu jsou definovány dva hlavní strategické cíle. První se orientuje na získávání kompetencí nezbytných pro aktivní občanský, profesní a osobní život, druhý cíl na snížení nerovnosti v přístupu ke vzdělávání a snahu o maximální rozvíjení potenciálu, se kterým žáci a studenti do vzdělávacího procesu vstupují. (MŠMT, 2023)

2 Charakteristika vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021, s. 14) vyčleňuje devět vzdělávacích oblastí, které se dále člení na vzdělávací obory:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk),
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace),
- Informatika (Informatika),
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět),
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství),
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis),
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova),
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova),
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).

Každá vzdělávací oblast má své cílové zaměření, jehož prostřednictvím je postupně dosahováno rozvoje klíčových kompetencí. Ty jsou propojovány se vzdělávacím obsahem jednotlivých vzdělávacích oborů prostřednictvím ŠVP, v němž si každá škola stanovuje výchovné a vzdělávací strategie, které cílí na podporu rozvoje klíčových kompetencí. Vzdělávací oblasti dále stanovují očekávané výstupy, které určují formu výstupů, jejichž dosažení na konci dané etapy je závazné. Prostředkem k dosažení očekávaných výstupů je učivo členěné do tematických celků. (RVP ZV, 2021, s. 14–15)

Pro potřeby diplomové práce je stěžejní vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace (konkrétně její vzdělávací obor Český jazyk a literatura), která představuje podstatný prvek výchovně-vzdělávacího procesu základního vzdělávání. Cílem této oblasti je především rozvíjení komunikačních kompetencí, které umožňují náležité vnímání a porozumění rozličným jazykovým sdělením, vhodné a kultivované vyjadřování a prezentování dosažených výsledků a znalostí. (RVP ZV, 2021, s. 16) Čechová a Styblík (1998, s. 10) jako hlavní cíl vyučování českého jazyka uvádí postupné rozvíjení schopnosti komunikovat prostřednictvím spisovného jazyka v závislosti na věku a vývoji žáka. Jako problém jazykové výchovy uvádí, že osvojované učivo ne vždy koresponduje s momentálními komunikačními potřebami žáků. Pokud však k osvojování jazyka dochází důslednou a systematickou formou, žáci jsou poznatky schopni používat a případně vhodným způsobem ověřovat.

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura poskytuje dovednosti nezbytné pro úspěšné osvojování poznatků dalších vzdělávacích oborů, ale také umožňuje efektivní zapojení do společnosti, které předpokládá schopnost mluvené i psané podoby komunikace a schopnost reagovat na různé komunikační situace provázející mezilidskou komunikaci. (RVP ZV, 2021, s. 16)

Pro obor Český jazyk a literatura je specifický jeho komplexní charakter, jenž je pro potřeby školního vzdělávání rozčleněn do tří složek – Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Vzdělávací obsah těchto složek je rozdělen a zvláště definován, v praxi na sebe však často navazuje a vzájemně se prostupuje. (RVP ZV, 2021, s. 16) Jedná se tedy o jeden komplexní vyučovací předmět, který je však vnitřně strukturovaný. Jako odůvodnění pro propojení všech složek je uváděno jejich jednotné zaměření na práci s jazykovým materiálem. (Čechová a Styblík, 1998, s. 18)

Komunikační a slohová výchova žákům zprostředkovává různá jazyková sdělení s cílem naučit je číst s důrazem na porozumění textu, vytříbeně psát a hovořit. Žáci mají být schopni analyzovat text a kriticky nad ním přemýšlet. (RVP ZV, 2021, s. 16) Tato složka je zaměřena převážně na rozvoj komunikace, nauková stránka je proto realizována méně. Obě zaměření výchovy jsou však nezbytná pro schopnost žáků produkovat a posuzovat projevy vlastní i cizí, zároveň žákům umožňují vytříbování individuálního komunikačního stylu. (Čechová a Styblík, 1998, s. 192–193)

Jazyková výchova se zabývá osvojováním spisovné podoby českého jazyka a rozeznáváním jeho nespisovných forem. Cílem je naučit se prostřednictvím českého jazyka a jeho zkoumání logicky myslet a srozumitelně se vyjadřovat. (RVP ZV, 2021, s. 16) Dalším cílem je pochopení a správné užívání jazykového systému a jeho složek (Čechová a Styblík, 1998, s. 18).

Literární výchova slouží ke zkoumání a poznávání literárních textů prostřednictvím četby, analýzy a interpretace. Žáci se učí odhalit specifčnosti základních uměleckých prostředků, literárních druhů a žánrů. Důležitou součástí literární výchovy je interpretace autorových záměrů a formulace žakových vlastních názorů na dané literární texty. (RVP ZV, 2021, s. 16) Přestože tvoří podstatu literární výchovy texty fikční povahy, jejich zkoumání umožňuje lepší chápání reálného světa, jeho pravidel a řádu, také žákům zprostředkovává různé kultury a tradice (Hník, 2014, s. 11–12). Cílem je rovněž rozvíjení čtenářských návyků, formování postojů a hodnot prostřednictvím četby a obohacování duchovního života žáků. (RVP ZV, 2021, s. 16) Jejím přínosem pro žáky

je navíc práce s celou šíří národního jazyka (spisovné i nespisovné útvary jazyka). Literární výchova podporuje rozvoj řeči a obohacuje slovní zásobu, učí také vnímat estetický prožitek, který četba literárních textů vyvolává. (Čechová a Styblík, 1998, s. 18–19)

Kromě výhod souvisejících s propojením výše uvedených složek do jednoho komplexního předmětu uvádí Čechová a Styblík (1998, s. 19) některé nevýhody. Nejproblematictější ze složek je dle nich literární výchova, jež má svým pojetím blíže k esteticko-výchovným předmětům, dále problematické klasifikování žáků, které učitelům může působit některé obtíže, a také rozdělení časové dotace mezi jednotlivé složky předmětu.

2.1 Obsah a cíle vzdělávací oblasti

RVP pro základní vzdělávání (2021) definuje očekávané výstupy (včetně minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření, na které pro potřeby této práce nebude brán zřetel) a učivo, které si žáci mají v dané etapě vzdělávání závazně osvojit.

Cílem vzdělávací oblasti je utvářet a rozvíjet u žáků klíčové kompetence definované pro danou etapu v RVP pro základní vzdělávání. Směřování k osvojení klíčových kompetencí je naplňováno následujícími body, které žáky vedou k:

- „pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství
- pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství
- rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama

- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání“ (RVP ZV, 2021, s. 17)

Cíle jazykového vzdělávání můžeme rozdělit do jednotlivých skupin – cíl komunikační, cíl kognitivní a cíl formativní. Komunikační cíl sleduje praktickou schopnost efektivně a vědomě využívat jazykové prostředky. Kognitivním (poznávacím) cílem je ovládnutí jazykového systému. Oba tyto cíle jsou podřízeny komplexnímu formativnímu (výchovnému) cíli, který směřuje k vytváření žákových postojů k jazyku, ke komplexním schopnostem využívat jazyk ke komunikaci, ale také rozvíjí rozumové a estetické vnímání žáků. (Čechová a Styblík, 1998, s. 10–11)

2.2 Didaktika českého jazyka

Tím, jaké volit přístupy, metody a jak efektivně provádět didaktickou transformaci učiva se zabývá didaktika českého jazyka a literatury. S poznatky těchto disciplín učitel prostřednictvím učiva naplňuje očekávané výstupy definované v RVP ZV a aktivně je propojuje s rozvojem klíčových kompetencí. Hauser, Kneselová a Ondrášková (1994, s. 5) uvádí stručnou definici: „Didaktika českého jazyka je vědecká pedagogická disciplína, která zkoumá zákonitosti vyučování českému jazyku jako jazyku mateřskému.“ Čechová a Styblík (1989, s. 25–26) přišli s podrobnějším představením didaktiky českého jazyka: „Předmětem jejího studia je vyučování českému jazyku; zkoumá cíle, úkoly, obsah vyučování češtině, průběh vyučovacího procesu, jeho formy, metody práce i prostředky v něm uplatňované, a to ve vzájemných vztazích a se zřetelem ke komplexnímu výchovnému cíli školy, totiž k výchově všestranně rozvinuté osobnosti.“

Didaktika českého jazyka je definována jako interdisciplinární obor, který využívá poznatků pedagogiky, bohemistiky a obecné lingvistiky. Jedná se o praktickou disciplínu, jež se vztahuje k praxi (výuce), její součástí je však také teoretický poznávací proces jazykového vyučování. (Šebesta, 1999, s. 13–14)

3 Klíčové kompetence

Veřejná diskuse o klíčových kompetencích má svůj původ v německé pedagogice 70. let 20. století. Vznikla v souvislosti s úvahami nad vhodností výchovy a vzdělávání mladé generace v soudobém světě charakterizovaném společenskými změnami

a vědeckými a technickými inovacemi. Vystala otázka, jak vzdělávat a připravovat nastupující generace pro potřeby nejisté budoucnosti. (K vývoji konceptu klíčových kompetencí, 2012)

Koncepce klíčových kompetencí se výrazněji rozšířila až v 80. letech 20. století v souvislosti s profesním vzděláváním dospělých, k posílení jejího významu došlo v průběhu 90. let 20. století. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 45) V té době začaly vznikat snahy Evropské unie a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) sjednotit jejich koncepci. Významně tomuto procesu přispěla OECD projektem DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), který cílil na možnost identifikovat a hodnotit nejdůležitější klíčové kompetence tvořící společné hodnoty členských zemí OECD. Nalezené kompetence byly rozděleny do tří kategorií. První kompetencí je interaktivní užívání nástrojů, jež zahrnuje jazykovou a technologickou složku, druhou je schopnost komunikace v heterogenních skupinách a třetí kompetence vymezuje dovednost autonomního chování a jednání. (The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary, 2005, s. 3–5)

Na základě zjištění projektu DeSeCo byl realizován další projekt – PISA (Programme for International Student Assessment), jenž byl zaměřen na výzkum užívání znalostí, schopností a dovedností v každodenním životě u patnáctiletých žáků napříč členskými zeměmi OECD (Ananiadou a Claro, 2009, s. 7). Tento výzkum probíhá pravidelně do současnosti a u dané věkové kategorie opakovaně mapuje různé oblasti gramotnosti.

3.1 Vymezení pojmu kompetence

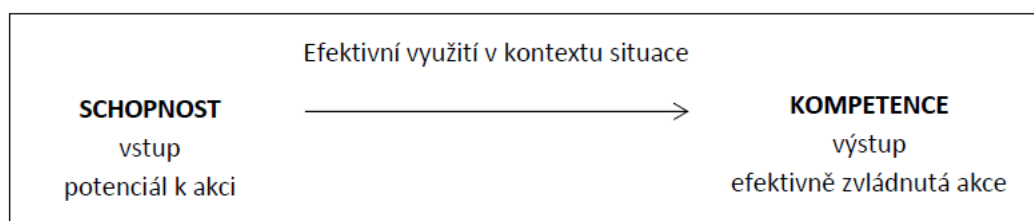
Na termín kompetence lze nahlížet z více pohledů, které přináší rozličnou interpretaci. Veřejnost si pojem vysvětluje nejčastěji jako synonymum ke slovům moc, vliv či autorita – v tomto kontextu nese význam pravomoci či oprávnění činit rozhodnutí. Takový výklad je možné nalézt také v sociálních vědách, které s pojmem pracují ve významu pravomoc či oprávnění. V onom smyslu pojem odráží sociální postavení jedince ve společnosti a jeho odpovědnost z role vycházející. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 25)

V pedagogickém pojetí termín kompetence dle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 129) představuje „schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejm. v pracovních a jiných životních situacích“. Obecně kompetence může být pojímána jako potencialita osobnosti, která v sobě zahrnuje a uvádí v soulad složku chování, poznávání a prožívání (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 98).

Kompetence v tomto pojetí představují nezastupitelný předpoklad pro osobní i pracovní rozvoj jedince, jenž zahrnuje specifický soubor obsahující nahromaděné znalosti, dovednosti, zkušenosti, ale také postoje, metody a postupy. Tento soubor je utvářen v průběhu celého života, je proto neoddělitelně spjat s celoživotním učením. Rozvojem kompetencí se zvyšuje pravděpodobnost spokojeného a úspěšného života, v jehož rámci jedinec rozvíjí svůj potenciál, přijímá odpovědnost za svůj život, umí se rozhodovat a je vnitřně motivován. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 25–27)

Předpokladem pro rozvoj kompetence jsou schopnosti, jimiž jedinec oplývá, na rozdíl od kompetence jsou však schopnosti méně komplexní a chybí jim kontextová podmíněnost. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 30–31)

Obr. 2: Vztah schopnosti a kompetence (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 31)



3.2 Vymezení pojmu klíčové kompetence

Dnešní svět se neustále dynamicky proměňuje, a klade tak na jedince čím dál tím vyšší nároky. Není možné vytyčit poznatky, které budou potřebné a platné i za několik dekad, proto je během povinné školní docházky nutné dětem vštípit více než jen obecné a oborové znalosti. Klíčové kompetence jsou konceptem, jenž má potenciál reagovat na transformaci potřeb soudobého světa a vybavit jedince tak, aby se v takovém světě dokázali orientovat a úspěšně prosadit. Termín ve školních a kurikulárních dokumentech zastupuje univerzální cíle vzdělávání, které nejsou vztahovány ke konkrétním obsahům. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 125)

Klíčové kompetence jsou v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 124) definovány jako „univerzální, specificky strukturované a v praxi využívané soubory znalostí, dovedností, postojů a dalších motivů chování a jednání“. Umožňují zacházet s odbornými znalostmi jako s prostředkem k řešení budoucích problémů, jelikož utváří kompetence pomáhající vykonávat nespočet různorodých pozic a funkcí. Díky osvojení klíčových kompetencí se jedinec dokáže adaptovat na danou situaci, využívat nové způsoby jednání, volit způsoby chování vhodné pro nastalou situaci a propojovat

jednotlivé dovednosti a znalosti se zaměřením na svůj cíl. Dosažení jisté úrovně klíčových kompetencí tvoří nezbytný krok pro rozvoj vlastní osobnosti. Naprosté ovládnutí klíčových kompetencí však není možné, neboť se jedná o trvalý proces učení, který stojí na konceptu celoživotního vzdělávání. (Belz a Siegrist, 2001, s. 33–34, 174)

Bělecký (2007, s. 7) souhlasně uvádí, že „mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj“. Pro získání této kompetence je nutné vědomosti, dovednosti a postoje rozvíjet současně a ve vzájemné provázanosti, jedině tak je možné, aby sloužila v jakékoli odbornosti a životní situaci.

Stejně jako u pojmu kompetence jsou u konceptu klíčových kompetencí za jejich zdroj považovány schopnosti, které jsou dále členěny na jednotlivé dovednosti. Belz a Siegrist (2001, s. 166–171) pojmenovávají šest základní schopností nezbytných pro rozvoj klíčových kompetencí:

- učit se přemýšlet,
- řešení problémů a kreativita,
- komunikace a kooperace,
- samostatnost a zdůvodňování,
- zodpovědnost,
- výkon a hodnocení.

Dále je pro získání klíčových kompetencí potřeba uvědomění vlastní autonomie, tj. odpovědnosti za proces vzdělávání a jeho výsledky. Jedině tak je možné v celoživotním procesu rozvíjení klíčových kompetencí uplatňovat vlastní hodnoty a normy, zkušenost a reflexi jakožto důležité faktory podmiňující nabývání klíčových kompetencí. (Belz a Siegrist, 2001, s. 175)

3.3 Vývoj pojetí klíčových kompetencí

Termín klíčové kompetence byl poprvé použit v roce 1974 německým historikem Dieterem Mertensem (Belz a Siegrist, 2001, s. 27). Veteška a Tureckiová (2008, s. 43) uvádí alternativní způsob překladu původně německého výrazu *schlüsselqualifikationen*, ve své publikaci využívají český termín *klíčové kvalifikace*. Klíčové kompetence (či klíčové kvalifikace) popsal Mertens jako prvky vzdělávání, které jsou klíčové,

tj. nadřazené, všem ostatním vzdělávacím cílům. Předpokládal, že pomáhají lidem s orientací v současném rychle se měnícím světě. Až později se však začalo diskutovat o klíčových kompetencích jakožto o důležité součásti školního vzdělávání (Belz a Siegrist, 2001, s. 27).

Původně vznikla tři pojetí přístupu ke klíčovým kompetencím – kognitivní přístup, přístup založený na analýze činností a přístup zaměřený na společnost. Kognitivní přístup vychází z kognitivně-teoretických předpokladů, které ve svém učení formuloval již George W. F. Hegel. Mertens právě tento koncept ve své definici využil a vytvořil seznam klíčových kompetencí, jež dle něj reagovaly na nároky proměňujícího se světa. Přístup založený na analýze činností nad klíčovými kompetencemi uvažoval jako nad hodnotou, která zůstává trvalá a stálá, přestože kolem ní neustále probíhají procesy změn. Kompetence v tomto pojetí byly chápány převážně jako adaptační. Přístup založený na společnosti se odmítl dívat na klíčové kompetence jako na obecné, neutrální a univerzální schopnosti, tvrdil, že je potřeba kompetence kontextově situovat do určité oblasti jednání, teprve pak se stanou užitečnými. (Belz a Siegrist, 2001, s. 27–32).

3.3.1 Zavádění klíčových kompetencí do kurikulárních dokumentů

První krok na cestě za vytvořením konceptu klíčových kompetencí jakožto závazné součásti vzdělávání byl učiněn v roce 2000, když Evropská rada (instituce Evropské unie) přijala *Lisabonskou strategii*, jež vytyčila tři hlavní cíle, kterých mělo být dosaženo v následující dekádě, tj. do roku 2010. Tyto cíle zahrnovaly zvýšení kvality a efektivity vzdělávacích systémů členských zemí, ulehčení přístupu ke vzdělání a posílení spolupráce jednotlivých vzdělávacích systémů. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 58–59)

Rozvoj klíčových kompetencí ve vzdělávání se stal jedním z cílů Lisabonské strategie – *strategický cíl 1.2 lisabonského procesu*:

- „rozdíjet klíčové kompetence ve společnosti založené na znalostech,
- identifikovat klíčové kompetence a zajistit jejich integraci do kurikul,
- zpřístupnit osvojení klíčových kompetencí každému, tedy i méně nadaným žákům, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žákům, kteří předčasně opouštějí vzdělávací systém, a dospělým,

- podpořit validitu a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti, a usnadnit tak další vzdělávání a zaměstnatelnost občanů“ (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 60).

Pracovní skupina Evropské komise dostala za úkol vytvořit pojetí jednotlivých klíčových kompetencí, následně skupina sestavila konkrétní doporučení pro členské státy Evropské unie týkající se jejich vzdělávací politiky. Definice, jež z tohoto procesu vzešla, hovoří o klíčových kompetencích jako o přenosném, univerzálně použitelném souboru vědomostí, dovedností a postojů, které jsou u všech osob nezbytné pro rozvoj, osobní naplnění, úspěšnou socializaci a zaměstnatelnost. Dále by měly být kontextově univerzální a jejich základ by měl být osvojitelný v průběhu povinné školní docházky. Takto definované klíčové kompetence mají tvořit základ pro celoživotní vzdělávání a učení, které je předpokladem pro úspěšnou adaptaci na měnící se ekonomické, technické i společenské podmínky a zaručuje jedinci uplatnění ve společnosti a na pracovním trhu. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 13, 59–60)

Evropská komise a Rada Evropské unie vytvořily doporučení vymezující nový evropský referenční rámec zahrnující osm oblastí klíčových kompetencí určených pro základní vzdělávání:

1. komunikace v mateřském jazyce,
2. komunikace v cizím jazyce,
3. matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií,
4. kompetence k práci s digitálními technologiemi,
5. kompetence k učení,
6. kompetence sociální a občanské,
7. smysl pro iniciativu a podnikavost,
8. kulturní povědomí a chápání uměleckého vyjádření (Doporučení Evropského Parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení, 2006, s. 13–14).

Takto definované klíčové kompetence je možné rozdělit do dvou skupin – první je oborová (vztahuje se ke konkrétním vyučovacím předmětům) a druhá je nadpředmětová (univerzálně využitelná) (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 61–64).

3.3.2 Zavádění klíčových kompetencí do českého vzdělávacího systému

Klíčové kompetence byly do českého školského vzdělávacího systému zavedeny prostřednictvím kurikulární reformy. Veteška a Tureckiová (2008, s. 65) uvádí dvě oblasti

důvodů, které k reformě vedly. První je potřeba pružně reagovat na ekonomické a společenské změny, poněvadž dochází k neustálé transformaci pracovního trhu a životních podmínek. Druhou oblastí je samotná potřeba modifikovat vzdělávací systém, do té doby postavený na memorování bez vnitřní motivace žáků.

Cíle vymezené v této reformě byly uvedeny v národním programu vzdělávání, který se stal východiskem při sestavování rámcových vzdělávacích programů, jež jsou garantovány státem a staly se závazným dokumentem pro všechny účastníky vzdělávacího procesu. Legislativní rámec pro zavedení RVP vytvořil školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) s cílem umožnit žákům osvojení učebních strategií, tvořivého myšlení, schopnosti řešit problémy a efektivní komunikace. Rámcové vzdělávací programy, jakožto závazné dokumenty vzdělávací politiky, navázaly na vzdělávací programy základní škola (platné od roku 1996), obecná škola (platné od roku 1996) a národní škola (platné od roku 1997). (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 65–68) Schválení pro základní vzdělávání proběhlo 31. 8. 2005 a do praxe byl RVP ZV zaveden od školního roku 2007/2008, tj. od 1. 9. 2007 (MŠMT, 2023). Provedení kurikulární reformy českého školství očekává aktivní a autonomní práci všech škol a učitelů, kteří musí na jejím základě nastudovat a propojit očekávané výstupy s klíčovými kompetencemi tak, jak jsou formulovány v RVP ZV (Hansen Čechová, 2009, s. 10).

V současné době probíhají tzv. „velké revize RVP ZV“, jejichž zavedení do praxe je plánováno na školní rok 2024/2025, povinně však až pro školní rok 2025/2026, a to minimálně pro 1. a 6. ročník ZŠ (Národní pedagogický institut České republiky, 2023). Hlavním zdrojem pro revizi RVP ZV je dokument Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (2020, s. 17), který říká, že „společným cílem musí být dosažení vyšší úrovně klíčových kompetencí a gramotností všech dětí i dospělých“. Toho chce dosáhnout prostřednictvím zavádění nových a inovativních vyučovacích metod do všech typů školských a mimoškolských zařízení.

3.4 Klíčové kompetence v RVP ZV

Klíčové kompetence jsou do základního vzdělávání implementovány prostřednictvím RVP ZV a následně závazně naplňovány ve všech školách podle jimi sestavených ŠVP. Dle RVP ZV (2021, s. 10) tvoří klíčové kompetence „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“. Reprezentují hodnoty a sdílené představy naší

společnosti a prostřednictvím jejich rozvoje podporují zdařilý a občansky aktivní život všech jejích členů.

RVP ZV (2021) zdůrazňuje, stejně jako autoři zabývající se touto problematikou, nutnost vnímat rozvoj klíčových kompetencí jako celoživotní proces, který jejich podobu soustavně formuje. Díky multifunkčnímu a nadpředmětovému pojetí je umožněno jejich rozvíjení prostřednictvím libovolného vzdělávacího obsahu vyučovaného v průběhu povinné školní docházky. Stanovena je také úroveň klíčových kompetencí, které mají všichni absolventi základního vzdělávání dosáhnout.

Při integraci konceptu klíčových kompetencí do ŠVP jednotlivých škol je třeba, aby učitelský sbor postupoval koordinovaně a jednotně ve snaze o porozumění jejich obsahu. Více než kdy jindy je potřebná spolupráce učitelů různých vyučovacích předmětů. Úkolem učitelů dané školy je dohodnout se na tom, co žáci potřebují pro budoucí život, jaké požadavky na ně kladou jednotlivé klíčové kompetence a v jakém ročníku je jsou schopni naplnit. (Bělecký, 2007, s. 14–15)

Pro etapu základního vzdělávání je v RVP ZV (2021, s. 10–13) stanoveno a rozvíjeno těchto sedm klíčových kompetencí:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní,
- kompetence digitální.

Tato diplomová práce se zabývá rozvíjením dvou vybraných klíčových kompetencí – kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. Z toho důvodu budou tyto dvě klíčové kompetence v následujících podkapitolách blíže popsány.

3.4.1 Komunikativní klíčová kompetence

RVP ZV (2021, s. 11) stanovuje, že na konci základního vzdělávání žák:

- „formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje

- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi“.

Šebesta (1999, s. 60) komunikativní kompetence definuje jako „soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat“. Snaha o osvojení této kompetence v sobě tedy nese nejen ovládnutí jazyka, ale také zisk znalostí dané kultury a dovednost integrace.

Rozvíjení komunikativní klíčové kompetence lze realizovat, stejně jako rozvoj všech ostatních klíčových kompetencích, v jakémkoli předmětu. Její všestranný rozvoj u žáků považuje, už ze své podstaty, za svou náplň předmět Český jazyk a literatura. Toto směřování vychází z vysokých požadavků na komunikační úroveň, kterou vyžaduje dnešní společnost. V době rychlých a překotných změn došlo k proměně charakteristiky komunikačních procesů, v současné době je kladen důraz na komunikaci zprostředkovanou on-line formou či médií, na významu získává neverbální složka komunikace. Také moderní pracovní kolektivy vyžadují vysokou úroveň komunikačních dovedností, které tvoří předpoklad pro úspěšnou realizaci pracovní náplně. (Šebesta, 1999, s. 59–60)

3.4.2 Sociální a personální klíčová kompetence

RVP ZV (2021, s. 12) stanovuje, že na konci základního vzdělávání žák:

- „účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých

lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty“.

Sociální a personální klíčová kompetence je pojem utvořený ze dvou kompetencí – sociální a personální. Pro potřeby RVP ZV byly tyto kompetence spojeny v jednu a jsou společně rozvíjeny v průběhu vzdělávání. Funkčnost tohoto spojení je zaručena jejich vzájemnou blízkostí a ovlivnitelností. Širůček a Širůčková (2013, s. 41) definují sociální kompetenci jako „všechny sociální, emocionální a kognitivní schopnosti a též chování, které se uplatňuje při sociální adaptaci“. Díky úspěšnému osvojování této kompetence se tedy mohou jedinci efektivně zapojit do společnosti a stát se součástí sítě mezilidských vztahů. S tím souvisí osvojování a dodržování hodnot a norem chování dané společností, které se jedinci snaží být součástí. Personální kompetence zahrnuje především rozvoj a poznávání vlastní osobnosti. Cílem rozvíjení této kompetence je zejména sebezpoznání, sebereflexe, seberegulace, budování zdravé sebedůvěry a sebeúcty. Žák se prostřednictvím osvojování této kompetence snaží poznat jednotlivé složky své osobnosti, rozvíjí svou zájmovou orientaci a morální hodnoty. (RVP ZV, 2021) Společně tyto kompetence představují důležitý předpoklad pro úspěšnou socializaci a začlenění člověka do systému mezilidských vztahů na osobní i pracovní úrovni.

3.4.3 Hladiny klíčových kompetencí

Bělecký (2007, s. 13) stanovuje pro jednotlivé klíčové kompetence dvě hladiny, konkrétně pro 5. a 9. ročník ZŠ. Tyto hladiny určují, jakou úroveň dovedností má žák v daném ročníku základního vzdělávání na základě svého vývojového stádia schopnost naplnit a rozvinout. Pro potřeby diplomové práce, která se zaměřuje na 2. stupeň ZŠ, je podstatná druhá hladina představující výstup pro 9. ročník ZŠ u komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence.

Hladinu komunikativní klíčové kompetence pro 9. ročník ZŠ Bělecký (2007, s. 36–40) demonstruje na činnostech či schopnostech potřebných pro úspěšnou komunikaci a její rozvoj:

1. Práce s informacemi včetně jejich výběru a třídění

Žáci jsou schopni vyhledat a shrnout hlavní myšlenku a určit klíčová místa textu, dále porovnávat a propojovat jednotlivé informace a volit informace potřebné pro další práci.

Nutné je také rozeznat soulad, či nesoulad uváděných informací včetně ověření jejich pravdivosti prostřednictvím důvěryhodných zdrojů. Žáci by také měli být schopni rozeznat manipulativní nuance textu. V neposlední řadě je důležitou schopností umět zacházet s komunikačními prostředky a technologiemi sloužícími ke získávání a výměně informací.

2. Způsob vyjadřování, jeho srozumitelnost a logika

Vyjadřování žáků, které naplňuje stanovené hladiny, je srozumitelné, jednoznačné a výstižné, je tvořeno srozumitelnými větnými celky a obsahuje minimum parazitních výrazů. Žáci jsou schopni užívat grafická znázornění a symboly a jejich projev je časoprostorově zasazen.

3. Písemný a ústní projev

Písemný projev má promyšlenou logickou větnou stavbu a členění. Stejně tak je srozumitelný, plynulý a vhodně členěný také ústní projev. Žáci jsou schopni posoudit druh recipientů svého projevu a dle toho vhodně volit jazykové prostředky, prostředky modality, délku, odbornost a náročnost, mimiku a gestiku.

4. Naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci

Žáci jsou schopni naslouchat, vyjadřovat porozumění a vstřícnost prostřednictvím verbálních i neverbálních prostředků. Dále dokáží navazovat nové kontakty, klást doplňující otázky (také jako prostředek k potvrzení porozumění při komunikaci), parafrázovat a uplatňovat textovou návaznost a myšlenkovou iniciativu v praxi. Důležitým umem je asertivita při komunikaci, vyjádření nesouhlasu či konstruktivní kritiky včetně uvedení důvodů a argumentace, stejně tak akceptace či přijetí odlišných názorů. Z procedurálního hlediska žáci rozpoznají cíl a téma diskuse, včetně odklonu od něj, stanovují pravidla komunikace a trvají na jejich dodržování.

Obdobně Bělecký (2007, s. 44–46) stanovuje a rozpracovává hladinu sociální a personální klíčové kompetence pro 9. ročník ZŠ, v tomto případě prostřednictvím skupinové práce a jejích fází:

1. Přípravná fáze práce ve skupině

Žáci jsou schopni analyzovat situaci a určit, co je úkolem skupinové práce. Následně si dokáží rozdělit úkoly, za které zodpovídají, vytvoří kritéria úspěšného výstupu práce, zajistí vhodné pracovní podmínky, stanoví harmonogram a termín plnění a vytvoří pravidla práce a spolupráce ve skupině.

2. Realizace práce ve skupině

Zde je kladen důraz na schopnost dokončit práci a v případě jakýchkoli obtíží rozeznat jejich příčinu a zjednat nápravu. Důraz je kladen na koordinaci individuální práce a spolupráce všech členů včetně schopnosti nabídnout pomoc v případě potřeby.

3. Vyhodnocení práce ve skupině

Žáci jsou schopni reflexe provedené práce, a to na úrovni evaluace týmu, jednotlivých členů skupiny i sebe sama (autoevaluace). Důležitými body hodnocení je rozpoznání a pojmenování toho, co se v průběhu práce podařilo a co je třeba příště udělat jinak. Na prvním místě je v hodnocení zmíněna pochvala, poté až kritika, dále je obsaženo uznání, poděkování a důraz na úspěch celé skupiny, nikoli jednotlivců. Je nezbytné, aby bylo zabráněno jakýmkoli dehonestujícím či zesměšňujícím projevům a vzájemnému obviňování.

4. Podložená volba osobních cílů

Na základě sebepoznání a sebereflexe žáci přijímají úkoly a termíny jejich plnění tak, aby byli schopni jejich dosažení, zároveň však pro ně musí zůstat dostatečně motivující a umožňující práci na sebezlepšování. K tomu slouží schopnost přijetí zpětné vazby a její využití jako východiska pro příští práci.

5. Emoce

Cestou k naplnění poslední hladiny je schopnost pojmenování aktuálních emocí, sebekontrola, osvojení postupů umožňujících zvládnutí vlastních emocí a přijetí zodpovědnosti za projevené emoce.

3.5 Rozvoj klíčových kompetencí

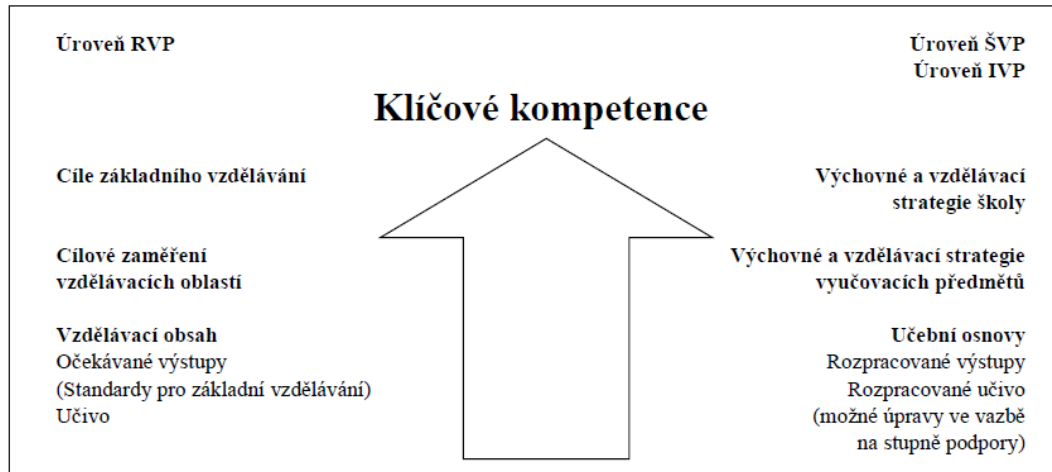
Pojetí klíčových kompetencí reaguje na neustále narůstající množství učiva, jehož platnost je nestála a nezřídka kdy, vlivem proměny společnosti a získáváním nových vědeckých poznatků, zastarává. Obsah klíčových kompetencí je oproti tomu stálejší co do trvání i množství. Pro všechny učitele představuje zavedení klíčových kompetencí do vzdělávání výzvu, neboť těžištěm výuky přestalo být učivo, jež se mělo odprezentovat, ale místo toho je třeba soustředit se na efektivní rozvoj klíčových kompetencí. Učitel se tedy stává spíše průvodcem na cestě k rozvoji než zdrojem daných informací.

Vědomosti, dovednosti a postoje mají být dle RVP ZV rozvíjeny pospolu, jejich vzájemné oddělování by procesem uškodilo a žáci by si v celistvosti tyto tři výstupy neměli možnost osvojit. Je nezbytné, aby se učitelé podařilo najít rovnováhu mezi množstvím znalostí a vědomostí, rozvojem dovedností a formováním postojů. Klíčové kompetence

je třeba začít u jedinců rozvíjet již v raném věku, ale jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách, proces jejich osvojování není nikdy ukončen, proto není možné vázat ho pouze na konkrétní vyučovací předměty. Oproti tomu má každý vyučovací předmět, který je součástí základního vzdělávání, potenciál pro rozvoj všech klíčových kompetencí, přestože se některé z nich mohou jevit s předmětem neslučitelné. (Bělecký, 2007, s. 7–8)

K rozvoji a posilování kompetencí dochází celoživotně prostřednictvím různorodých situací vznikajících ve společenské interakci, proto je užitečné využívat osobního kontaktu, diskuse a dlouhodobé spolupráce (Hansen Čechová, 2009, s. 7). Na tento charakteristický rys upozorňují Belz a Siegrist (2001, s. 35) a další autoři, kteří jako podmínku pro rozvoj klíčových kompetencí uvádí práci ve skupinách a skupinové učení. Bělecký (2007, s. 12, 18) zdůrazňuje, že je třeba ke skupinové práci přistupovat jako k práci kooperativní, aby každý účastník nesl vlastní díl odpovědnosti a výsledky jeho práce byly individuálně hodnotitelné. Dále upozorňuje, že žáci musí klíčové kompetence posilovat prostřednictvím konkrétních aktivit uskutečňovaných v průběhu výuky po celou dobu školní docházky.

Obr. 3: Utváření a rozvoj klíčových kompetencí žáků (RVP ZV, 2021, s. 15)



V kapitole *Vymezení pojmu klíčové kompetence* byly vyjmenovány schopnosti tvořící dle Belze a Siegrista (2001, s. 166–169) základ pro rozvoj klíčových kompetencí. Autoři tyto schopnosti dále člení na dovednosti, které zastupují jednotlivé stavební kameny představující jádro rozvíjení schopností a následně klíčových kompetencí. Tímto principem je tvořena struktura klíčových kompetencí obsahující tři roviny:

1. klíčové kompetence – produkovány na základě schopností,
2. schopnosti – produkovány na základě dovedností,

3. dovednosti – vzájemně se propojují prostřednictvím zkušenosti.

Aby byl umožněn rozvoj klíčových kompetencí, musí být osvojeny obsahy nižších rovin struktury, tím dochází k postupnému rozvíjení. Pokud ve výuce bude respektováno postupné rozvíjení klíčových kompetencí včetně jejich aplikace na učivo a očekávané výstupy uvedené v RVP ZV, všichni žáci bez rozdílu mají možnost projít procesem rozvíjení úspěšně, jelikož oni i učitel mohou sledovat a průběžně hodnotit osvojenou úroveň a splnění předpokladů vedoucích k dalšímu vývoji.

Náplň rovin struktury klíčových dovedností prezentuje následující tabulka (Belz a Siegrist, 2001, s. 186–354):

Rovina schopností	Rovina dovedností
schopnost komunikovat	znát potřeby, umět naslouchat, dávat zpětný signál, opakovat a shrnovat, vyjadřovat se jasně, všimnout si neverbálních signálů
schopnost kooperovat	respektovat ostatní, umět urovnávat konflikty, respektovat ostatní, sledovat cíle, přinášet představy, přejímat odpovědnost
řešení problémů a kreativita	vytvářet asociace, být spontánní, odpoutat se, vytyčit cíle, poznat struktury, umět analyzovat
samostatnost a výkonnost	poznat hranice výkonu, adekvátně řešit konflikty, postupovat od důležitého, motivovat se k výkonu, převzít odpovědnost, využívat možností
schopnost přijmout odpovědnost	jednat tvůrčím způsobem, jednat vědomě, odhadnout důsledky, mít vůli, umět vybírat, dodržovat úmluvy
schopnost přemýšlet a učit se	vytvářet „obrazy“, umět propojovat, používat více smyslů, aktivně aplikovat, získávat emocionální podněty, dbát na prožitky úspěchu
schopnost zdůvodňovat a hodnotit	objasňovat hodnoty, umět rozlišovat, rozpoznat souvislosti, umět pozorovat, umět se distancovat, umět argumentovat

Návod, jak realizovat krok za krokem proces rozvíjení klíčových kompetencí, nalezneme také v díle Bednaříka a kol. (2004, s. 39–49), ve kterém jsou popsány čtyři na sebe navazující body:

1. Definování problému a výběr klíčové kompetence

Tento krok se zaměřuje na volbu rozvíjené klíčové kompetence, učitel stanoví, na kterou konkrétně se chce v následujícím postupu zaměřit. Motivace k volbě dané kompetence může vycházet z rozpoznání nedostatků v projevu či práci žáků, cílem poté je pracovat na jejich odstranění prostřednictvím posilování vhodné klíčové kompetence. Následně je nezbytné, aby učitel stanovil partikulární prvky vybrané kompetence a určil kritéria jejich osvojení. Tuto práci zaměřenou na odhalení obsahu klíčové kompetence Bělecký (2007, s. 9–11) nazývá jako tzv. „rozbalování“ klíčových kompetencí – teprve po jejich rozbalení se zjeví celá šíře definované problematiky. Poté může učitel uvažovat nad volbou vhodných výukových metod a aktivit.

2. Zavedení klíčové kompetence

Tato fáze se soustředí na přípravu žáků na rozvíjení zvolené klíčové kompetence. Učitel žákům vyloží obsah a význam dané kompetence, poté společně pracují na jednotném porozumění. V této fázi je podstatné žákům osvětlit důležitost a přínosy úspěšného rozvíjení klíčové kompetence tak, aby byli žáci vnitřně motivováni k jejímu osvojení. O důležitosti motivace pro rozvíjení klíčových dovedností hovoří například také Belz a Siegrist (2001, s. 34), podle nichž je důležité, aby byli žáci přesvědčeni o vlastní moci ovlivnit průběh učení. Nezbytným předpokladem pro přenechání autonomie v procesu rozvíjení kompetencí žákovi je výuka orientovaná na žáka, nikoli na učitele.

3. Rozvíjení klíčové kompetence

Tato fáze je spjata s vyhledáváním a aplikací vhodných metod, činností a aktivit vedoucích k rozvíjení zvolené klíčové kompetence. Proces rozvíjení by měl probíhat postupně a v návaznosti – žáci by si nejprve měli osvojit partikulární prvky kompetence, teprve poté by se měli zaměřit na aktivity komplexnějšího charakteru. Důležitost tohoto postupu zmiňuje ve svém díle také Bělecký (2007). Je vhodné, aby učitel ze své pozice oceňoval, a tím posiloval požadované projevy související s rozvíjenou kompetencí.

4. Vyhodnocení úspěšnosti osvojení

Poslední fáze je zaměřena na reflexi. Žáci pojmenovávají své silné stránky, ale také slabé stránky, na kterých je třeba dále pracovat. Učitel kromě hodnocení dosažené úrovně klíčové kompetence žáků reflektuje také zvolené metody a postupy.

Podobné podmínky pro rozvoj klíčových kompetencí uvádí také Hansen Čechová (2009, s. 34–35):

1. Stanovení cílů výuky

Aby mohlo dojít k postupnému rozvoji klíčových kompetencí, je třeba předem naplánovat výuku a stanovit její cíle. Cíle musí být pro žáky pochopitelné – je vhodné, aby učitel na začátku každé hodiny formuloval, čeho má být u žáků na konci hodiny dosaženo.

2. Stanovení kritérií pro hodnocení výsledků

Aby mohla být aktivita vedoucí k rozvoji kompetencí úspěšná, musí být přesně a jednoznačně stanovena kritéria jejího hodnocení.

3. Reflexe

Na konci každé aktivity vedoucí k rozvoji kompetencí musí proběhnout reflexe, která popíše a shrne průběh aktivity a vyhodnotí její úspěšnost na základě předem stanovených kritérií.

3.5.1 Hodnocení rozvoje klíčových kompetencí

Problematickým bodem koncepce klíčových kompetencí ve vzdělávání může být otázka, jak hodnotit úroveň jejich osvojení u žáků. Jedná se o citlivou problematiku, poněvadž při nešetrném hodnocení může být žákům ublíženo, vztahuje se totiž více k jejich osobnosti než známka obdržená za naučené znalosti. Navíc se jedná o velmi individuální disciplínu, do které každý žák vstupuje s jinými předpoklady a startovací pozicí. Učitel je tedy jen stěží schopen seřadit žáky od nejúspěšnějšího po nejméně úspěšného a na základě vytvořené škály udělit známky. (Hansen Čechová, 2009, s. 11)

Při hodnocení je pro motivaci žáků důležité, aby nepochybovali o učitelově spravedlnosti. Pokud však učitel vhodně provedl všechny kroky vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí (viz kapitola *Rozvoj klíčových kompetencí*), nemělo by být pochyb o tom, co má být v procesu rozvíjení hodnoceno a k čemu mají žáci směřovat. Při hodnocení jde tedy hlavně o postupné zlepšování a přibližování se cíli bez ohledu na rychlost či plynulost postupu. (Bělecký, 2007, s. 15)

Hansen Čechová (2009, s. 11–13) uvádí jako východisko fakt, že hodnocení musí nutně přispívat k dalšímu rozvíjení klíčových kompetencí, proto se jako nejvhodnější způsob reflexe jeví sebehodnocení žáků, které je však také potřeba rozvíjet a osvojovat, aby bylo vypovídající, objektivní a prospěšné. Tomu napomáhají vhodně formulované otázky, jež učitel klade žákům s cílem povzbudit je na cestě k dalšímu rozvoji. Pokud si žáci dovednost sebehodnocení osvojí, získají zodpovědnost za vlastní rozvoj včetně

osobnostního rozvoje. Praktickou pomůckou pro sebepoznávání a sebehodnocení žáka se může stát žákovské portfolio, do kterého žáci zanáší všechny cíle, přání, dosažené schopnosti či dovednosti, a mají tak přehled o svém pokroku. Portfolio se také může stát podkladem pro rozhovor žáka s učitelem. (Hansen Čechová, 2009, s. 20, 30)

Další důležitou složkou hodnocení rozvoje klíčových kompetencí je kvalitní, pravidelně podávaná zpětná vazba, která má dle Hansen Čechové (2009, s. 15–18) několik základních pravidel:

1. učitel by se měl soustředit na projevy chování, které jsou pozorovatelné,
2. při popisu chování žáků by měl učitel používat popisný jazyk,
3. učitel by se měl vyvarovat zobecňujícím formulacím, které jsou pro žáky nicneříkající,
4. učitel se musí zdržet porovnávání žáků mezi sebou.

Mezi další metody sebehodnocení žáků patří například hodnotící list, sebehodnocení škálou, zpětné hodnocení nebo metoda „v roli učitele“. Ve všech metodách sebehodnocení žáků je důležité, aby měli možnost nastavit si svá vlastní kritéria, tím se pro ně proces stane přínosným. (Čapek, 2015, s. 552–567)

Pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce je jedním z nejúčinnějších postupů tzv. třífázový model učení E-U-R, který vychází z konstruktivistického pojetí pedagogiky. Model je složen ze tří na sebe navazujících fází – evokace (E), uvědomění (U), reflexe (R), jejichž cílem je vést žáky k řešení problému, utváření kontextu, vnitřní motivaci pro práci, projevování se a k zaznamenání dosažených výsledků a změn. (Hansen Čechová, 2009, s. 36)

4 Výukové metody

V této kapitole bude představena klasifikace výukových metod dle vybraných autorů a následně blíže ty metody, jež přispívají k rozvoji komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence.

Termín metoda vychází z řeckého pojmu *meta hodos*, který lze přeložit jako *cesta směřující k cíli*. Termín je tedy možné charakterizovat jako „určité prostředky, postupy a návody“ sloužící k dosažení cílů. (Zormanová, 2012, s. 13)

Výukové metody tvoří důležitou část procesu vzdělávání, jelikož při správné volbě napomáhají žákům ke snadnějšímu pochopení učiva, k naplnění očekávaných výstupů, ale také k rozvoji a osvojování klíčových kompetencí. Volba vyučovacích metod je pravomocí učitele, který má tímto nástrojem možnost ovlivnit průběh a výsledky vzdělávacího procesu svých žáků.

U různých autorů je možné se setkat nejčastěji se dvěma termíny označujícími totéž – výukové metody a vyučovací metody, tyto termíny jsou používány synonymicky. Výukové metody jsou komplexním pojmem spadajícím do obecné a oborové didaktiky. Jedná se o způsoby, kterými jsou dosahovány vytyčené cíle a obsahy vyučování. Pro vzdělávací proces mají teoretický i praktický význam. Jednotlivé výukové metody představují určitou formu zahrnující různé činnosti učitele a žáků, které ovlivňují výchovné a vzdělávací cíle, ale zároveň s nimi musí být v souladu. (Vališová a Kasíková, 2007, s. 189) Rovněž mají všechny výukové metody funkce, jež jsou prostřednictvím jejich užívání plněny, konkrétně se jedná o:

- zprostředkování vědomostí a dovedností,
- aktivizaci žáků,
- formování osobnosti žáků,
- výchovné působení,
- komunikační funkci (Zormanová, 2012, s. 13).

4.1 Volba výukových metod

Pro efektivitu vyučovacího procesu a dosažení jeho cílů je zásadní vhodná volba výukových metod, jejich správné kombinování a propojování. Vališová a Kasíková (2007, s. 193–194) uvádí kritéria, která jsou podstatná při volbě vhodných výukových metod:

- druh a stupeň školy,

- vyučovací zásady,
- povaha vyučovacího předmětu,
- zvolené organizační formy,
- souvztažnost zvolené metody se systémem ostatních vyučovacích metod,
- učební možnosti a osobnostní předpoklady žáků,
- charakter třídy jakožto sociální skupiny a jejích členů,
- specifika vnějších podmínek vyučování (např. čas a místo)
- osobnostní předpoklady, schopnosti a znalosti učitele,
- cíl vyučovacího procesu a charakter učiva,
- výchovný a vzdělávací účinek.

Totožná kritéria uvádí také Maňák a Švec (2003, s. 50–51), kteří navíc zdůrazňují nutnost přihlídnutí k subjektivním zájmům a potřebám žáků, které jsou stejně důležité jako analýza výše uvedených objektivních podmínek vzdělávacího procesu.

4.2 Klasifikace výukových metod

V odborné pedagogické a didaktické literatuře je možné nalézt různorodé klasifikace výukových metod sestavené různými autory, kteří vycházejí z odlišných kritérií jejich členění. Dosud se však nepodařilo vytvořit jednotnou, ucelenou a obecně platnou klasifikaci. V praxi však není nejednotnost klasifikací výukových metod překážkou, jelikož dochází k jejich slévání. (Vališová a Kasíková, 2007, s. 191–193)

Pro potřeby diplomové práce je použita klasifikace uvedená v publikaci Maňáka a Švece (2003), kteří zvolili kombinovaný pohled na výukové metody a rozdělili je do tří skupin (klasické, aktivizující a komplexní výukové metody) na základě zvětšující se komplikovanosti. Tato výchozí klasifikace je dále doplněna zpracováním výukových metod od dalších autorů. Uvedené metody jsou stručně popsány, blíže charakterizovány a představeny jsou pouze vybrané metody, které podporují rozvoj komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence.

4.2.1 Klasické výukové metody

Jedná se o výukové metody s dlouho tradicí, které jsou rozšířeny dodnes, tvoří proto součást tradičního vyučování. Jsou pevně spojeny s frontální výukou, ve které učitel zaujímá dominantní roli poskytovatele informací a znalostí. Jejich výhodou je jednoduchá aplikace a časová úspornost. Z hlediska rozvoje komunikativní a sociální a personální

klíčové kompetence se tyto metody nejeví jako účinné, jelikož nepodporují vnitřní motivaci a zároveň neslouží k rozvíjení schopnosti spolupráce a komunikace, jelikož nepředpokládají aktivní přístup žáků jakožto činitelů vzdělávacího procesu. (Zormanová, 2012, s. 16, 40).

a) Metody slovní

Slovní či ústní projevy patří od nepaměti k dominantním pedagogickým postupům, jejichž důležitost se uchovala také pro současný vzdělávací proces. Pro vzdělávací proces jsou potřebné, protože zachycují myšlenkové operace jednotlivců a zároveň umožňují přímou cestu k přenášení zkušenosti. Mezi slovní metody se řadí:

- vyprávění,
- vysvětlování,
- přednáška,
- práce s textem,
- rozhovor. (Maňák a Švec, 2003, s. 53–76)

Zormanová (2012, s. 16) vychází z klasifikace Maňáka a Švece (2003), nedodrhuje však striktně výchozí dělení a zařazuje do slovních metod také diskusi a dramatizaci, které jsou ve výchozí klasifikaci řazeny mezi metody aktivizující.

Potenciál k rozvoji komunikativní klíčové kompetence má metoda práce s textem, která žáky vede k porozumění různým typům textů, přemýšlení o nich a k využívání jejich obsahu tvořivým způsobem tak, jak je popsáno v RVP ZV.

b) Metody názorně-demonstrační

Tyto metody představují prostředek zajišťující vzájemné působení člověka a společnosti či přírody, zároveň tuto interakci promítají do vzdělávacího procesu. Ke zprostředkování dochází prostřednictvím smyslů, přičemž základ těchto metod je tvořen na principu názornosti. Je však nezbytné tyto metody uplatňovat v blízké spolupráci s dalšími klasickými metodami. (Maňák a Švec, 2003, s. 76–77)

Maňák a Švec (2003, s. 78–90) uvádí následující názorně-demonstrační metody:

- předvádění,
- pozorování,
- práce s obrazem,
- instruktáž.

Zormanová (2012, s. 16) jako dalšího zástupce těchto metod doplňuje projekci statickou a dynamickou.

Tyto metody primárně nepřispívají k rozvoji komunikativní klíčové kompetence. Sociální a personální klíčovou kompetenci a její rozvoj mohou podporovat v případě, že k jejich uskutečňování dochází prostřednictvím párové či skupinové práce.

c) Metody dovednostně-praktické

Metody cílí na změnu převážně teoretického charakteru vzdělávacího procesu tím, že žákům prostřednictvím smyslových podnětů zprostředkovávají praktické aktivity běžné pro současný svět. Mezi metody vytvářející praktické návyky žáků, potřebné například pro budoucí pracovní život, patří:

- napodobování,
- manipulování, laborování a experimentování,
- vytváření dovedností,
- produkční metody. (Maňák a Švec, 2003, s. 91–104)

Pro rozvoj klíčových kompetencí je v oblasti těchto metod podstatné vytváření dovedností, které u žáků umožňuje pracovat se zkušeností, znalostmi a schopnostmi při cestě vedoucí k řešení různorodých situací. V případě rozvoje komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence se jedná například o sociální komunikaci. (Maňák a Švec, 2003, s. 92)

4.2.2 Aktivizující výukové metody

Aktivizující výukové metody představují nové metody, jež byly a jsou utvářeny na základě dynamicky se proměňující podoby světa a společnosti. Vychází ze současných společenských potřeb, cílů, ale také nových vědeckých a technických poznatků. Jejich cílem je naborování stereotypů ve vzdělávání a aktivizace žáků. Akcentují tvořivost učitele a novou aktivní roli žáka ve vzdělávacím procesu, jehož práce je v této koncepci hlavním klíčem k naplnění vzdělávacích cílů. (Maňák a Švec, 2003, s. 105–106) Díky zaměření na budoucnost a její požadavky můžeme najít podobnosti s koncepcí a cíli výuky, které definoval již Jan Amos Komenský (Kotrba a Lacina, 2015, s. 47). Předností aktivizujících metod je přímý vliv na formování a rozvoj žákovy osobnosti, samostatnosti a zodpovědnosti, dále je podporována tvorba příznivého školního a třídního klimatu (Maňák a Švec, 2003, s. 105–106), zdůrazňován je také jejich vliv na rozvoj tvořivosti a tvořivého myšlení žáků (Pecina, 2008, s. 38), což vystihuje většinu složek sociální

a personální klíčové kompetence dle RVP ZV, jichž má být v průběhu povinné školní docházky dosaženo. Nepopíratelnými přínosy těchto metod je rozvoj schopnosti spolupracovat a komunikovat.

Obecně lze říci, že aktivizační metody jsou velmi různorodé, mají různá pojetí a modifikace, proto je téměř nemožné všechny tyto metody popsat a utřídit. Popisem aktivizačních metod se ve svém díle zabývají např. Maňák a Švec (2003), Pecina (2008), Zormanová (2012), Čapek (2015), Kotrba a Lacina (2015) či Siegllová (2019).

Z důvodu různorodosti pojetí těchto metod je možné se setkat také s různými termíny, které je označují a fungují jako synonyma. Jedná se například o termíny inovativní, alternativní, aktivizační či aktivizující výukové metody. Pojem alternativní se v souvislosti s těmito výukovými metodami začal užívat především díky jejich uplatnění v koncepcích alternativního vzdělávání. Pojem inovativní se vztahuje k zavádění nových prvků do tradiční struktury výukových metod. Společným rysem těchto metod je akcent na aktivní roli žáků, který však vyžaduje obtížnější, preciznější a časově náročnější přípravu učitele. (Zormanová, 2012, s. 55)

a) Metody diskusí

Tyto metody jsou uváděny v plurálu, jelikož je možné nalézt množství druhů a variací diskuse dle způsobu její realizace či cíle, například:

- diskuse ve spojení s přednáškou,
- diskuse na základě tezí,
- panelová diskuse,
- metoda Phillips 66,
- Hobo metoda (Zormanová, 2012, s. 57–58),
- snowballing (sněhová koule),
- carousel (kolotoč),
- návštěvníci,
- goldfish bowl (akvárium),
- Gordonova metoda (Kotrba a Lacina, 2015, s. 127).

Souhrnně však lze diskusi označit jako komunikaci ve skupině za účelem řešení určitého problému. Rozdíl mezi diskusí a rozhovorem, řazeným mezi klasické slovní metody, spočívá ve vzájemnosti a argumentaci. Diskuse jakožto metoda tedy může být definována jako „taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem

vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému“. (Maňák a Švec, 2003, s. 108) Zormanová (2012, s. 48) jako klad diskuse vyzdvihuje, že komunikace neprobíhá jen na úrovni učitel a žák, ale také navzájem mezi žáky. Hlavním přínosem diskuse je proto převážně aktivizace žáků a jejich naladění k další práci. Dalším benefitem je pozitivní vliv na rozvoj žákovy osobnosti včetně nácviku vytríbeného způsobu vystupování. (Pecina, 2008, s. 39)

Tyto metody jsou velmi přínosné při rozvíjení komunikativní i sociální a personální klíčové kompetence žáků dle RVP ZV. Žáci rozvíjí své komunikativní dovednosti, jelikož si osvojují pravidla diskuse a správné mezilidské komunikace (formulace a návaznost myšlenek, výstižnost a jasnost sdělení, kultivovanost mluveného projevu, naslouchání, argumentace atd.). Důležité jsou také pro rozvoj sociálních kompetencí, mezi které patří utváření příznivé a důvěrné atmosféry, ohleduplnost, ocenění zkušeností druhých, formování postojů či respekt k různým názorům. Z hlediska rozvoje personální kompetence dochází v průběhu diskuse k rozvíjení schopnosti sebeovládání, tj. řízení svého chování a jednání. Může také docházet k růstu sebedůvěry v souvislosti s pocitem sebeuspokojení díky hladkému a přínosnému průběhu diskuse.

b) Metody heuristické

Cílem heuristických metod je vést žáky k samostatnosti a tvořivému myšlení při hledání různých způsobů řešení. Základní odlišností rozlišující heuristické a klasické metody je role učitele jakožto pomocníka a rádce žáka, který sám objevuje poznatky. (Maňák a Švec, 2003, s. 113–114) Pro rozvoj komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence jsou tyto metody vhodné v případě, že probíhají prostřednictvím skupinového nebo kooperativního vyučování.

c) Metody situační a inscenační

Obecně tyto metody představují řešení určitého problémového případu, který reflektuje události reálného světa. Prostřednictvím situačních metod žáci nalézají řešení předložených problémových situací tak, že navrhnou jednotlivé možnosti řešení a následně diskutují o jejich užitečnosti, až dojdou k té nejvhodnější. (Maňák, 2001, s. 31)

Inscenační metody jsou vhodným nástrojem sociálního učení, které probíhá prostřednictvím vzorových situací či simulací událostí z každodenního života. Žáci prostřednictvím hraní zadané role řeší určitý problém či možnou životní situaci. Cílem je

propojení učiva, jež si žáci mají osvojit, s praktickým životem. Tato metoda umožňuje žákům pomocí osobního prožitku v rámci bezpečného školního prostředí formovat své postoje, pochopit motivaci lidského jednání a chování, složitou síť mezilidských vztahů, ale také složitá či kontroverzní společenská témata, jako je například xenofobie, rasismus, předsudky, genderové stereotypy, válečné konflikty atd. Mezi základní typy inscenačních metod patří strukturovaná a nestrukturovaná inscenace, jejichž základním rozdílem je připravenost a promyšlenost scénáře. (Maňák a Švec, 2003, s. 119–124) Dalším typem je mnohočetné hraní úloh (multiple role playing), jehož podstatou je zapojení všech žáků třídy bez výjimky, přičemž každý má svou roli (Čapek, 2015, s. 189).

Situační a inscenační výukové metody jednoznačně a zcela naplňují koncepci RVP ZV z hlediska rozvoje sociální a personální klíčové kompetence, jelikož rozvíjí dovednosti spolupráce na řešení daného úkolu a zdůrazňují dodržování nastavených pravidel, přičemž kladou důraz na udržování pozitivní atmosféry, ohleduplnosti a úcty při jejich uskutečňování. Nezbytným předpokladem pro diskusi skupin či celé třídy je důraz na empatii, solidaritu, ohleduplnost, respekt a akceptaci odlišných názorů, stejně tak jako sebedůvěru a sebeovládání. Při prozkoumání jednotlivých bodů komunikativní klíčové kompetence definovaných v RVP ZV nalezneme také průnik s mnohými z nich. Jedná se především o schopnost formulovat, kultivovaně vyjadřovat a logicky uspořádat myšlenky v mluveném projevu, dále schopnost naslouchat, vhodně reagovat a argumentovat.

d) Didaktické hry

Za didaktickou hru jako výukovou metodu lze považovat všechny činnosti, které mají vzdělávací potenciál, ale zároveň žákům poskytují pocit uspokojení, zaujetí či seberealizace. Je však důležité, aby zvolená hra naplňovala stanovené vzdělávací cíle, pokud tomu tak není, stává se její užití pro výchovně-vzdělávací proces bezpředmětné. Mezi výhody při jejich správné aplikaci patří komplexní rozvoj četných žákových kompetencí (sociální, estetické, kreativní, kognitivní). (Maňák a Švec, 2003, s. 126–127) Jako nejvíce rozšířené druhy didaktických her Zormanová (2012, s. 64–65) uvádí křížovky, doplňovačky, piškvorky a obrázkové hry. Pojmenovává také tři základní skupiny didaktických her – hry interakční, hry simulační a hry scénické.

V souvislosti se zněním sociální a personální klíčové kompetence dle RVP ZV je rozvíjena schopnost spolupráce, tolerance a respektování nastavených pravidel. Na rozvoj komunikační dovednosti mají didaktické hry vliv z hlediska porozumění různým typům

textů a záznamů včetně těch obrazových a zvukových, dále zlepšují práci s informačními prostředky a technologiemi.

4.2.3 Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody se primárně zaměřují na efektivní rozvoj pracovních činností žáků v rámci vzdělávacího procesu. Jejich specifikem a podstatou jejich komplexnosti je, že „rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání“. (Maňák a Švec, 2003, s. 131) Následně budou zmíněny pouze vybrané komplexní výukové metody uvedené v publikaci Maňáka a Švece (2003).

a) Kritické myšlení

Jedná se o činnost, jež žákům umožňuje hlubší poznání učiva včetně schopnosti porozumět mu a propojovat ho do souvislostí. Za hlavní nástroj kritického myšlení je považován již výše zmiňovaný třífázový model učení (E-U-R), který je velmi účinný při osvojování a rozvíjení klíčových kompetencí. Skládá se ze tří na sebe navazujících fází:

1. evokace – vyvolání zájmu žáků o danou problematiku, zjištění míry znalostí a představ žáků, formulace nejasností žáků,
2. uvědomění – udržení zájmu žáků, nalézání nových informací a názorů včetně konfrontace s původními představami,
3. reflexe – prohloubení učiva, třídění a systematizace učiva, utváření souvislostí. (Maňák a Švec, 2003, s. 159–161)

b) Brainstorming

Tato metoda spočívá v produkci co největšího množství nápadů a možností řešení v krátkém časovém úseku bez ohledu na jejich správnost, efektivnost či praktičnost. Teprve následně probíhá zvážení jejich užitečnosti. Aby byla metoda přínosná, je nezbytné dodržovat několik základních pravidel, mezi které patří nekritičnost, absolutní volnost při produkci nápadů, zaznamenání každého nápadu a vzájemná inspirace. (Maňák a Švec, 2003, s. 164) V případě, že je tato metoda realizována písemnou formou, jedná se o **brainwriting** – nápady a návrhy jsou v tomto případě zaznamenávány na papír. Písemná forma napomáhá k prolomení komunikačního ostychu a zvyšuje

pravděpodobnost, že se do aktivity zapojí také introvertní či mlčenliví žáci. (Zormanová, 2012, s. 120)

Mezi brainstormingové metody jsou řazeny například následující techniky:

- lístečková metoda,
- banka nápadů,
- brainpool,
- diamant,
- delfská metoda,
- moderační galerie,
- rolestorming atd. (Čapek, 2015, s. 38–54).

Brainstormingové metody podporují rozvoj komunikativní i sociální a personální kompetence dle RVP ZV, jelikož předpokládají vhodnou a výstižnou formulaci myšlenek, ohleduplnost, empatii, respektování nápadů a názorů ostatních žáků. Zároveň je jejich prostřednictvím rozvíjena schopnost dodržovat stanovená pravidla.

4.2.4 Další výukové metody

V této kapitole jsou představeny výukové metody, které nebyly zmíněny v publikaci Maňáka a Švece (2003), ale jiní autoři s nimi ve svých klasifikacích výukových metod pracují a nejčastěji je řadí mezi metody aktivizující, aktivizační či inovativní. Zmíněné výukové metody mají pozitivní vliv na rozvíjení komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence.

a) Problémová metoda

Kotrba a Lacina (2015, s. 98) považují problémové vyučování za základ všech aktivizujících metod. Při aplikaci této metody se klade důraz na samostatnou činnost žáka, učitel totiž přímo neformuluje a nepředává hotové vědomosti a poznatky. Problémové učení využívá badatelského přístup k výuce, při němž žáci získávají poznatky prostřednictvím předem stanoveného problému a jeho cílů. Předpokladem potřebným pro realizaci postupu je stanovení problémové situace, jež lze definovat jako úkol obsahující obtíž či nejasnost, kterou žáci nejsou schopni objasnit a vyřešit na základě svých dosavadních poznatků. (Pecina, 2008, s. 41–42)

Podle způsobu řešení problémové úlohy je možné rozlišit dva základní typy problémového vyučování – skupinové řešení problému a individuální řešení problému

(Kotrba a Lacina, 2015, s. 100–101). Pro rozvoj komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence dle RVP ZV je přínosnější realizace ve skupině, jelikož jsou takto rozvíjeny prakticky všechny jejich výstupy. Největší důraz je kladen na formulaci myšlenek, argumentaci, vytváření pozitivní atmosféry a respektujících vztahů ve skupině, toleranci, spolupráci na řešení úkolu, přijímání různých hledisek a ocenění zkušenosti druhých.

V odborné literatuře lze nalézt množství způsobů a variací, jak metodu problémového vyučování realizovat ve výuce, například:

- metoda černé skříňky,
- metoda konfrontace,
- práce s textem – řízené čtení (čtení s předvídáním), I.N.S.E.R.T., rozsypaný text a nedokončené věty,
- volné psaní,
- myšlenková mapa,
- úlohy na předvídání (Kotrba a Lacina, 2015, s. 105–115).

b) Skládankové učení

Skládankové učení je metoda založená na přetváření skupin a jejich složení v průběhu realizace jedné aktivity. Podle předem stanoveného schématu žáci kromě skupin proměňují také role, které při plnění zadaného úkolu zastávají. Současně po celou dobu trvání činnosti získávají, analyzují a třídí informace. Jedná se o formu kooperativního učení, proto každý účastník nese odpovědnost za společný výsledek procesu. (Sieglová, 2019, s. 61) Při aplikaci této metody, která je interaktivní a probíhá v různorodých skupinách, dochází k rozvoji komunikativní i sociální a personální klíčové kompetence dle RVP ZV. Žáci musí být schopni pracovat s různými textovými zdroji a materiály včetně jejich interpretace. Důležitým aspektem je komunikace, jelikož se neustále proměňuje složení pracovního kolektivu, je nezbytné dbát na formulaci a vyjádření myšlenek, argumentaci, ale hlavně toleranci, respekt, snahu o bezproblémovou a kvalitní spolupráci, utváření příjemné atmosféry a vzájemnou podporu a pomoc při plnění cílů.

Mezi nejužívanější schémata skládankového učení dle Sieglové (2019, s. 62–68) patří následující techniky:

- třífázový dialog,
- naslepo,

- jeden zůstává – ostatní rotují,
- jigsaw.

c) **Komunikační metody**

Komunikační metody tvoří v pojetí Čapka (2015) a Siegllové (2019) samostatnou skupinu výukových metod, která se v porovnání s klasifikací Maňáka a Švece (2003) částečně překrývá se skupinou diskusních metod. Tyto metody výrazně rozvíjí komunikační dovednosti žáků, a proto jsou vhodným nástrojem vedoucím k osvojování všech výstupů komunikativní klíčové kompetence dle RVP ZV. Další možností je jejich využití k podpoře vzniku a udržení zdravého třídního klimatu (Čapek, 2015, s. 264), čímž je dosahováno příjemné atmosféry v kolektivu a dobrých mezilidských vztahů, proto je přispíváno také k naplňování složek sociální a personální klíčové kompetence.

Siegllová (2019, s. 186–239) komunikační metody, nebo také metody zaměřené na mluvené slovo, dále člení například na skupinové prezentace (metoda galerie, plakátová konference) či skupinové debaty (metoda horké křeslo, diskuzní pavučina, d'áblův advokát, rohy, šest klobouků, kulatý stůl, ohniskové skupiny). Další konkrétní příklady metod a technik uvádí ve své publikaci Čapek (2015, s. 264–289):

- akvárium,
- ANO/NE,
- bzučící skupiny,
- hodnotové škály,
- jdi na své místo,
- komunikační kruh,
- metoda lodní porady,
- názorová škála,
- komunikační semafor,
- výměna názorů.

4.3 Organizační formy vyučování

V odborné literatuře je možné se setkat s různými organizačními formami výuky, ve svých dílech se jim věnují například Kalhous, Obst a kol. (2002), Janiš (2003) či Vališová a Kasíková (2007). V této práci jsou uvedeny pouze organizační formy výuky využívané ve výukovém bloku zaměřeném na rozvoj vybraných klíčových kompetencí (komunikativní a sociální a personální), jehož sestavení je cílem praktické části práce.

a) Skupinová, kooperativní a partnerská výuka

Společným rysem těchto metod je vytváření větších či menších skupin žáků ve třídě, skutečně podstatnými charakteristickými znaky však jsou:

- „spolupráce žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebo problému,
- dělba práce žáků při řešení úlohy, problému,
- sdílení názorů, zkušeností, prožitků ve skupině,
- prosociálnost, tj. vzájemná pomoc členů skupiny,
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce“ (Maňák a Švec, 2003, s. 138).

Podle produktivity je možné utvořit dva druhy skupin – skupinu homogenní a skupinu heterogenní. Homogenní skupina je uskupena ze žáků, kteří jsou si výkonnostně rovni. Všechny skupiny mají zadání odpovídající jejich úrovni, mohou se tak rozvíjet přiměřeně svým schopnostem a všichni zažít úspěch. Heterogenní skupiny jsou tvořeny výkonnostně různorodými žáky, musí proto spolupracovat a vzájemně si pomáhat, aby dosáhli vytyčeného cíle. (Zormanová, 2012, s. 90) Pro rozvoj komunikativní i sociální a personální klíčové kompetence je výhodnější pracovat s heterogenními skupinami, jelikož umožňují větší rozvoj spolupráce, tolerance, vzájemné pomoci a komunikace.

Kooperativní výuka je pro zjednodušení považována za formu skupinové výuky, jelikož s ní má společné základní rysy a je uskutečňována ve skupinách, nelze je však zaměňovat. Rozdílem je míra závislosti jednotlivých členů na sobě navzájem. V kooperativní výuce je výsledek skupiny ovlivněn úspěšností každého z jejích členů, pokud jeden neodvede svůj díl práce, skupina nemůže zadaný úkol úspěšně dokončit. Mezi další specifické rysy patří například komunikace žáků tváří v tvář. Kooperativní práce může být účinná pouze v případě, že žáci přijmou individuální odpovědnost za práci

celé skupiny, postupují při řešení problému v součinnosti a jsou schopni ocenit dosažené výsledky jako úspěch celé skupiny. (Maňák a Švec, 2003, s. 138–139)

Skupinová a kooperativní výuka mají silný sociální aspekt a výrazně přispívají k rozvoji všech složek sociální a personální klíčové kompetence dle RVP ZV. Žáci rozvíjí dovednost účinné spolupráce ve skupině, učí se utvářet její pravidla, přijímat role, které jsou jim přiřazeny, a kladně ovlivnit průběh i výsledek spolupráce při řešení zadaného problému. Zároveň pro zachování příznivé pracovní atmosféry musí projevit schopnost jednat s ostatními členy skupiny, snažit se efektivně diskutovat a přijímat zkušenost ostatních včetně odlišných názorů a postojů. V neposlední řadě musí přijmout svou individuální odpovědnost, která může vést k sebedůvěře a seberozvoji. V případě úspěšného výsledku následně žáci mají možnost zažít pocit sebeuspokojení. Stejně komplexně je při této výukové metodě rozvíjena také komunikativní klíčová kompetence, kterou si mají žáci opět možnost osvojovat v celé šíři tak, jak ji popisuje RVP ZV. Nejvýrazněji je rozvíjena schopnost formulovat a vyjadřovat myšlenky, naslouchat, argumentovat a vhodně reagovat, ale také dovednost vytváření dobrých vztahů vedoucích ke kvalitní spolupráci.

Partnerská výuka, nebo také párová výuka či práce ve dvojicích, poskytuje žákům oporu při vyučovacím procesu, přičemž se žáci nemusí spoléhat jen sami na sebe, ale při řešení nejrůznějších problémů se mohou spolehnout na svého spolužáka. Dochází ke sdílení názorů a postojů žáků mezi sebou. (Maňák a Švec, 2003, s. 149) Obdobně jako při skupinové a kooperativní výuce jsou i zde rozvíjeny komunikativní a sociální a personální kompetence. Pro žáky může být snazší rozvíjet jejich jednotlivé složky ve dvojici, proto se může jednat o vhodnou formu nácviku spolupráce a komunikace potřebné pro práci ve větších skupinách.

b) Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce

Při aplikaci těchto metod je ke každému žákovi přistupováno individuálně s ohledem na jeho osobní zvláštnosti a specifčnosti, je však nezbytné, aby každý žák projevil v rámci vzdělávacího procesu aktivitu a uvědoměle spolupracoval s učitelem při získávání znalostí a osvojování dovedností a postojů. Tato aktivita žáka vede k rozvoji jeho samostatnosti, která je zásadní při rozvíjení všech klíčových kompetencí. (Maňák a Švec, 2003, s. 152–153)

Zormanová (2012, s. 85–86) jako přínosy samostatné práce žáků uvádí větší prostor pro vyjádření jejich individuálních myšlenek, postojů a názorů, přijímání větší

zodpovědnosti, plánování vlastního postupu a respekt k žakovým zájmům. To přispívá k formování sebedůvěry a samostatného rozvoje jako součásti sociální a personální klíčové kompetence dle RVP ZV. Naopak zbylé její složky jsou spíše potlačovány, jelikož nedochází při realizaci této metody k žádné spolupráci, nerozvíjí se sociální vztahy ani formy sociálního učení ve třídě. Upozadována je také komunikativní klíčová kompetence, jelikož v průběhu práce nedochází ke komunikaci.

c) Projektová výuka

U některých autorů můžeme projektovou výuku nalézt jako jednu z organizačních forem výuky, jelikož je při její realizaci procházeno několika fázemi a využívají se různé metody a formy práce (Zormanová, 2012, s. 95). Cílem projektové výuky je řešení komplexních problémových úloh, jež jsou specifické přesahem do praktického života. Projekty mohou zahrnovat problematiku spadající například do oblasti přírody, společenské komunity nebo výrobního procesu. Důležitým aspektem, specifickým pro tuto metodu, je aktivní zapojení žáků, kteří se stávají řešiteli dané problematiky. Žáci si osvojují vědomosti a dovednosti při propojení školního a reálného života. Vybraná témata by proto měla reflektovat společenské potřeby současného světa, jehož součástí žáci jsou. Na základě těchto rysů je projekt, jakožto podstatu projektové výuky, možno definovat jako „komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu“. (Maňák a Švec, 2003, s. 168)

Jelikož je projektová výuka nejčastěji realizována jako skupinová práce, dochází při jejím uskutečňování k rozvoji téměř všech výstupů komunikativní i sociální a personální klíčové kompetence dle RVP ZV. Žáci se učí mezi sebou vhodně, efektivně a věcně komunikovat, rozvíjí kvalitní spolupráci v příjemném prostředí, respektují různá hlediska a snaží se kladně ovlivnit výslednou podobu práce, zároveň se také učí pracovat s různými typy textů a materiálů. S ohledem na zvolené téma projektu mohou žáci rozvíjet také další z výstupů vybraných klíčových kompetencí, jako je například aktivní zapojení do společenského dění.

Zormanová (2012, s. 95–98) přímo zdůrazňuje efektivitu projektové výuky při rozvoji klíčových kompetencí dle RVP ZV. Jako argumenty uvádí kladné vlivy, které tento typ výuky na žáky má. Jedná se například o posílení motivace žáka k učení, zodpovědnost za výsledek práce, důraz na samostatnost a práci se zdroji nebo schopnost spolupracovat, komunikovat a navzájem se respektovat.

5 Praktická část

5.1 Cíl praktické části

Hlavním cílem diplomové práce je sestavení vlastního výukového bloku zaměřeného na rozvoj komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence prostřednictvím vhodných výukových metod v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ. Způsoby rozvoje a práce s vybranými klíčovými kompetencemi, jednotlivé metody a organizační formy použité ve výukovém bloku jsou voleny na základě jejich vhodnosti pro rozvoj vybraných klíčových kompetencí, která je posouzena a popsána v teoretické části práce.

Dalším cílem je výukový blok vyzkoušet prostřednictvím akčního výzkumu v 8. ročníku základní školy v Českých Budějovicích a následně jeho podobu reflektovat.

5.2 Metodika práce

Vyzkoušení výukového bloku ve vyučovací praxi bude realizováno prostřednictvím principů akčního výzkumu, na jehož základě bude rovněž reflektováno.

Akční výzkum je v současné době propagovaným způsobem pedagogického výzkumu. Dle Průchy (2005, s. 429) se jedná o takový druh výzkumu, „jehož cílem je bezprostředně zlepšovat či měnit nějaký dílčí úsek edukační reality“. Metoda akčního výzkumu přispívá k rozvoji osobního i profesního profilu zúčastněného učitele, může být nástrojem umožňujícím řešení problémů, které vyvstaly v jeho pedagogické praxi. (Nezvalová, 2003, s. 304)

Kladem tohoto typu výzkumu je možnost důkladné analýzy potřeb vyplývajících ze vzdělávací praxe, jež vede k identifikaci konkrétních problémů, snaze objasnit je a nalézt způsoby změny pojmenované reality. (Průcha, 2005, s. 428–429) Důležité je však brát v potaz, že má tato výzkumná metoda své limity. Její průběh je proměnný v závislosti na vývoji situace. Sledovaný výzkumný vzorek navíc nemůže být považován za reprezentativní. (Nezvalová, 2003, s. 304)

Průběh akčního výzkumu je možné rozdělit do tří na sebe navazujících fází – akce, vyhodnocení a reflexe. První fáze neboli akce představuje základ celého výzkumu, jelikož právě tato část je následně vyhodnocena a reflektována. Výsledky takto uskutečněného výzkumu jsou výzkumníkovi přístupné v krátkém časovém úseku, nicméně je třeba mít na paměti, že nejsou obecně platné, ale jsou vypovídající pouze pro zkoumanou situaci. (Maňák a Švec, 2004, s. 55–56)

Reflexe a hodnocení vycházející z výsledků akčního výzkumu budou následně doplněny a podloženy zjištěními plynoucími z polostrukturovaného rozhovoru, který proběhne jak s dozorujícím učitelem českého jazyka a literatury, tak se zúčastněnými žáky. Pro polostrukturovaný rozhovor je typické, že jeho průběh vychází z předem připraveného souboru témat, nicméně poskytuje dostatek prostoru pro sdělení vlastních zkušeností dotazovaného a umožňuje mu volně formulovat odpovědi. (Hendl, 2016, s. 178)

5.3 Výukový blok

Výukový blok je sestaven formou projektové výuky realizované prostřednictvím školního projektového dne na téma národní obrození. Jednotlivé části bloku však lze realizovat také postupně v jednotlivých hodinách českého jazyka a literatury, případně je možné ve výuce uskutečnit jen jeho zvolené části jako samostatné lekce. Rozhodující je posouzení daného učitele a časové možnosti, které mu nabízí tematický plán předmětu.

Zaštiřující oborové téma – národní obrození – je zvoleno z několika důvodů. Standardně se na základní škole v hodinách českého jazyka a literatury téma probírá ve 2. pololetí 8. ročníku. V tomto věku se již žáci s klíčovými kompetencemi setkali, postupně je rozvíjeli, nacvičovali a míří k naplnění jejich výstupů pro ZŠ. Zvolené metody a organizační formy použité ve výukovém bloku předpokládají míru vstupních dovedností v rámci komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence, proto je volba daného věku žáků dle mého názoru vhodná. Žáci jsou již schopni realizovat zadané aktivity, ale zároveň prostřednictvím zvolených metod dále rozvíjejí a vytříbují vybrané klíčové kompetence. Také je předpokládána schopnost reflexe vlastního i skupinového výkonu prostřednictvím objektivní a konstruktivní evaluace a autoevaluace. Samotné téma výukového bloku patří mezi nejméně oblíbené literární učivo, většinou je pro žáky nezajímavé, neaktuální a nevidí v jeho osvojování smysl. Cílem je toto nepopulární téma žákům podat poutavou, zajímavou a přínosnou formou, jejímž prostřednictvím si sami zvolí, jaké informace jsou pro ně klíčové či důležité, a stávají se tak spoluaktéry a spolutvárci vzdělávacího a vyučovacího procesu. Téma také nabízí možnost propojit jednotlivé složky předmětu český jazyk a literatura (literární výchova, komunikační a slohová výchova a jazyková výchova), stejně tak prohlubuje mezipředmětové souvislosti, konkrétně s předměty dějepis (dějinné souvislosti a společensko-historické pozadí – habsburská monarchie a české země v 1. polovině 19. století, revoluce 1848) a občanská výchova (vlastenectví, češství).

Při tvorbě výukových textů a materiálů jsem čerpala z učebnic a dalších zdrojů (Čelakovský, 2018; Jungmann, 1948; Karpatský a Kudělka, 2008; Kollár 2011; Lipková, 2007; Polášková a kol., 2009; Prokop, 2011; Tureček, 1995), které jsou součástí *Seznam použité literatury*. Veškeré obrázky, které jsou součástí výukových materiálů, jsou stažené z internetu, jejich zdroje jsou uvedeny v *Seznam internetových zdrojů*.

Národní obrození

Téma lekce: Národní obrození s akcentem na 1. a 2. fázi

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura

Vyučovací předmět: Český jazyk a literatura

Ročník: 8. ročník ZŠ

Časové vymezení: 6 vyučovacích hodin (6x45 minut)

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Mezipředmětové vztahy: Dějepis, Výchova k občanství

Způsob realizace: projektový den

Průběh: model učení E-U-R

1. Evokace
2. Uvědomění
3. Reflexe

5.3.1 Oborové cíle – očekávané výstupy dle RVP ZV

Literární výchova	
Očekávané výstupy dle RVP ZV (2021, s. 24)	<i>„žák uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře“</i>
	<i>„žák vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích“</i>
Komentář	<ul style="list-style-type: none"> • Žák se obeznámí s podobou české literatury v období národního obrození, zapamatuje si jména, přínos a důležitá díla nejznámějších autorů tohoto období a seznámí se s některými jejich uměleckými texty.

	<ul style="list-style-type: none"> • Žák bude mít k dispozici literární slovníky, notebooky s přístupem k internetu a odborné a učební texty, se kterými bude pracovat s cílem vyhledání informací.
--	--

Komunikační a slohová výchova	
Očekávané výstupy dle RVP ZV (2021, s. 22–23)	<ul style="list-style-type: none"> • „žák se dorozumívá kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci“
	<ul style="list-style-type: none"> • „žák v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči“
	<ul style="list-style-type: none"> • „žák využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát“
	<ul style="list-style-type: none"> • „žák využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů“
Komentář	<ul style="list-style-type: none"> • Žák se seznámí s předloženými studijními texty a vyhledá v nich informace nezbytné pro pochopení a charakteristiku zkoumaného literárního období, následně vytvoří stručné poznámky a výpisky, na jejichž základě představí spolužákům osvojované učivo. • V mluveném projevu žák bude používat vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči. • Při tvorbě výpisků a slohové práce bude žák demonstrovat své stylistické a gramatické znalosti a prokáže schopnost vlastního tvořivého psaní.

Jazyková výchova	
Očekávané výstupy dle RVP ZV (2021, s. 23)	<i>„žák využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace“</i>

Komentář	<ul style="list-style-type: none"> • Žák při tvorbě výpisků a slohové práce bude využívat znalostí jazykové normy s cílem vyvarovat se výskytu pravopisných chyb v textu.
-----------------	--

5.3.2 Kompetenční cíle – komunikativní klíčová kompetence

Komunikativní klíčové kompetence rozvíjené ve výukovém bloku	
Žák dle RVP ZV (2021, s. 11)	<ul style="list-style-type: none"> • „formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu“
	<ul style="list-style-type: none"> • „naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje“
	<ul style="list-style-type: none"> • „rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění“

Dílčí cíle formulované na základě rozbalení a rozpracování komunikativních klíčových kompetencí	
Žák:	Naplňování ve výukovém bloku¹
<ul style="list-style-type: none"> • v předloženém textu nalezne hlavní myšlenky, zformuluje jejich stručné znění a výstižně je shrne do písemného zápisu prostřednictvím bodů s informacemi 	<p>Žák obdrží výukový text s větším množstvím informací, ze kterého má za úkol vybrat informace podstatné pro porozumění danému tématu a zaznamenat je v předem stanoveném počtu bodů, vytvoří tak poznámky k danému tématu.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • po přečtení textu pozná jeho hlavní téma a vybere informace, které jsou pro dané téma klíčové 	

¹ V daném sloupci jsou kurzivou uvedeny poznámky upřesňující podobu naplňování výstupů, popsanych v prvním sloupci, v aktivitách výukového bloku.

<ul style="list-style-type: none"> • porovná informace, které získal, s informacemi předanými od spolužáků, nalezne mezi nimi souvislosti a logicky je propojí 	<p><i>Každý žák pracuje s odlišným textem, všechny texty dohromady dávají informace potřebné pro osvojení zvoleného tématu. Žáci se postupně spojují do různě početných skupin, sdílí nabyté poznatky a propojují je s cílem vytvořit souvislé, smysluplné a logicky uspořádané poznámky.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • k získání informací užívá různé informační a komunikační prostředky a technologie 	<p><i>Žák v průběhu plnění úkolů získává informace z různých druhů psaného textu, obrazových záznamů, videozáznamů, internetu, mluvených projevů a odborných příruček. Interpretuje odborný text, popularizační text, prózu, poezii i drama.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • pracuje s různými druhy odborného i uměleckého textu, vhodně ho interpretuje a využívá vzhledem k zadanému cíli práce 	
<ul style="list-style-type: none"> • v psaném i mluveném projevu sestavuje souvislé větné i nevětné celky odpovídající větné stavbě a větnému členění, volí vhodné výrazy a dodržuje jazykovou normu 	<p><i>Adresátem žáka ve výukovém bloku jsou jeho spolužáci. Žák, jehož téma je např. divadlo v době národního obrození, má za cíl seznámit spolužáky s tématem a předat jim základní informace umožňující primární orientaci v dané problematice.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • vyjadřuje se srozumitelně, výstižně a přesně vzhledem k adresátovi, aby sdělil zvolený obsah a dosáhl komunikačního cíle 	
<ul style="list-style-type: none"> • v případě potřeby, pokud adresáti vyjádření neporozuměli, jiným vhodným způsobem vysvětlí či upřesní své myšlenky a sdělovaný obsah tak, aby ze strany adresátů došlo k porozumění 	
<ul style="list-style-type: none"> • informace vyjadřuje v logickém sledu, dle potřeby je řadí podle tematických, časových, dějových či kauzálních souvislostí 	<p><i>Každý žák obdrží jinou část informací o tématu, prostřednictvím skládkového učení žáci postupně propojují své poznatky a uspořádají je dle zvoleného klíče.</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> • vhodně a názorně používá grafická znázornění, myšlenkové mapy, zkratky, symboly, obrázky apod. 	<p><i>Žák tyto formy názornosti využívá při tvorbě poznámek, výpisků a tabla na téma národní obrození.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • za použití svých poznámek přednese před adresáty zjištěné poznatky uceleně, srozumitelně, výstižně a stručně 	<p><i>Adresátem žáka ve výukovém bloku jsou spolužáci či celá třída. Žák odprezentuje ve dvojici, skupině či před celou třídou informace zjištěné formou samostatné či skupinové práce na základě poznámek sepsaných v bodech.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • při ústním projevu volí vhodné výrazové prostředky (termíny, slovní zásoba různých jazykových vrstev, citově zabarvená slova apod.), užívá vhodnou intonaci a tempo, vědomě kontroluje délku projevu, naplňuje komunikační cíl a udržuje pozornost adresátů 	<p><i>Žák tyto výstupy ve výukovém bloku nacvičuje a naplňuje prostřednictvím prezentace zjištěných informací, rozhovoru a diskuse. V roli adresáta se může nacházet spolužák, skupina spolužáků i celá třída.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • při ústním projevu vědomě kontroluje a využívá rozličné prostředky nonverbální komunikace (mimika, gestika, proxemika) 	
<ul style="list-style-type: none"> • při kontaktu s adresátem se chová ohleduplně a pozorně, udržuje oční kontakt a nonverbálními prostředky dává najevo vstřícnost, porozumění či souhlas 	
<ul style="list-style-type: none"> • parafrázuje získané informace 	<p><i>Žák na základě prezentací spolužáků, vedených rozhovorů a diskusí vlastními slovy popíše dané téma.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • při plnění úkolů využívá myšlenky spolužáků a získané informace jako východiska pro další práci 	
<ul style="list-style-type: none"> • diskutuje o svém názoru a užívá objektivní argumenty, neprosazuje své myšlenky a nápady za každou cenu, pokud obdrží přesvědčivé argumenty, je ochoten změnit svůj názor 	

<ul style="list-style-type: none"> • nalézá kompromis, neodsuzuje a nezavrhne myšlenky a nápady ostatních, při výměně názorů užívá asertivní způsob komunikace 	<p><i>Žák tyto výstupy ve výukovém bloku nacvičuje a naplňuje prostřednictvím skupinové a kooperativní práce.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • povzbuzuje spolužáky k iniciativě 	
<ul style="list-style-type: none"> • společně se spolužáky či učitelem utváří a dodržuje pravidla komunikace ve třídě i ve skupině 	

5.3.3 Kompetenční cíle – sociální a personální klíčová kompetence

Sociální a personální klíčové kompetence rozvíjené ve výukovém bloku	
<p>Žák dle RVP ZV (2021, s. 12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce“
	<ul style="list-style-type: none"> • „podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá“
	<ul style="list-style-type: none"> • „přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají“
	<ul style="list-style-type: none"> • „vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty“

Dílčí cíle formulované na základě rozbalení a rozpracování sociálních a personálních klíčových kompetencí	
Žák:	Naplňování ve výukovém bloku²
<ul style="list-style-type: none"> • ujasní si úkol, který je cílem skupinové práce, a kritéria jeho správného řešení či splnění 	<p><i>Žák si ve skupině společně s dalšími členy prostuduje zadání a ujistí se, že mu všichni porozuměli a vědí, co je jejich cílem.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • rozčlení si úkoly na jednotlivé části, jejichž zpracování po vzájemné dohodě rozdělí mezi členy skupiny 	<p><i>Žák při skupinové práci s ostatními členy rozdělí práci na dílčí části se záměrem co nejefektivněji dosáhnout zadaného cíle.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • při skupinové práci si po vzájemné dohodě určí roli či přijme roli, která mu byla přiřazena, a identifikuje se s ní 	<p><i>Žák si při skupinové práci s ostatními členy rozdělí podle vlastních preferencí a po vzájemné dohodě role se záměrem co nejefektivněji dosáhnout zadaného cíle. Při kooperativním učení žák přijme přiřazenou roli, identifikuje se s ní a dodržuje vymezené pravomoci.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • přijme odpovědnost za plnění zadaných úkolů, přiřazených dílčích částí práce a úkolů vycházejících z jeho role 	<p><i>Žák si je při skupinové a kooperativní práci vědom toho, že bez jeho dílčí práce skupina nedosáhne splnění zadání. Dle své role zajišťuje vhodné podmínky pro práci, hlídá harmonogram práce, řídí další členy, komunikuje s členy skupiny, ostatními spolužáky či učitelem apod.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • spolupracuje s ostatními při hledání nejlepšího způsobu řešení zadaného úkolu, přijímá nápady a názory ostatních a objektivně zvolí nejvhodnější alternativu 	<p><i>Žák tyto výstupy ve výukovém bloku nacvičuje a naplňuje prostřednictvím skupinové a kooperativní práce. Cílem je, aby se žák shodl s ostatními na jedné podobě výsledku. Žák při práci ve skupinách, které jsou utvořeny náhodně, spolupracuje se všemi bez rozdílu a nebere v potaz, jestli se jedná o jeho blízké kamarády či spolužáky, s nimiž běžně nepřichází do kontaktu.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • chová se ke spolužákům vstřícně a uctivě, při společné práci odhlíží od osobních preferencí, ke všem přistupuje s úctou, ohleduplností a otevřeností, a to i v případě názorové neshody či střetů 	

² V daném sloupci jsou kurzivou uvedeny poznámky upřesňující podobu naplňování výstupů, popsanych v prvním sloupci, v aktivitách výukového bloku.

<ul style="list-style-type: none"> • zdržuje se urážlivého, posměšného či jiným způsobem nevhodného hodnocení spolužáků, při sdílení konstruktivní kritiky hovoří o výsledcích práce, a nikoli o vlastnostech či schopnostech daného spolužáka 	<p><i>Žák se při reflexi vyhýbá emotivním větám zaměřeným proti spolužákům a kritickým větám typu: „Naštval jsi mě, protože jsi nakreslil obrázek úplně špatně, vůbec se k tomu nehodí.“, ale volí raději objektivně a popisně formulované věty: „Jsem naštvaný, protože jsme mohli lépe komunikovat, abychom se domluvili, jaký obrázek bude nejlépe odpovídat tématu, ten, který jsme použili, není úplně vhodný.“</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • v případě potřeby požádá učitele nebo spolužáky o radu či pomoc 	<p><i>Žák tyto výstupy ve výukovém bloku nacvičuje a naplňuje prostřednictvím skupinové a kooperativní práce.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • pokud je požádán, poskytne ostatním radu či pomoc, v takovém případě žadatele neponižuje a nevyčítá mu nesamostatnost 	

5.3.4 Průběh výukového bloku

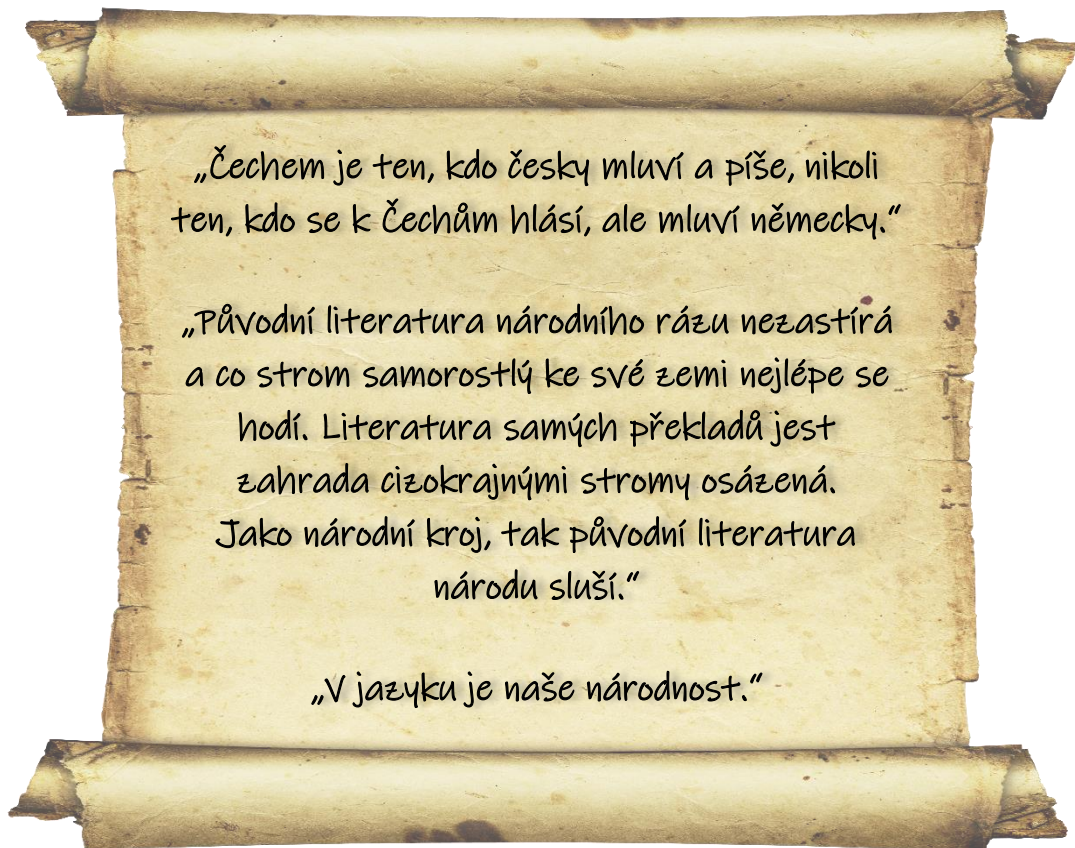
1. Hádanka – práce s citáty

- Fáze modelu učení: evokace
- Metody: práce s textem, brainstorming
- Časové vymezení: 5 minut
- Místo realizace: vyučovací třída, žáci na svých místech v lavicích
- Pomůcky:
 - tři citáty osobnosti národního obrození (Materiál 1)
 - fixy/křídly na tabuli nebo flipchart
- Cíl aktivity: aktivizace žáka, motivace k tématu

Učitel po příchodu do třídy žákům promítne na promítací plátno či interaktivní tabuli prostřednictvím dataprojektoru tři citáty osobnosti národního obrození – Josefa Jungmanna (možná alternativa je také zápis citátů na tabuli). Učitel záměrně žákům nesděljuje autora citátů ani kontext jejich vzniku. Poté, co učitel požádá náhodné tři žáky, aby každý nahlas přečetl jeden z citátů, položí celé třídě otázku: *Co bude podle vás tématem, kterým se budeme zabývat? Jaké bude téma vyučovacího bloku?* Žáci následně

tipují a učitel jednotlivé tipy zapisuje na tabuli či flipchart. S tipy žáků se bude dále pracovat v následující aktivitě vyučovacího bloku a dojde k jejich reflexi.

Materiál 1: Citáty (Josef Jungmann: Citáty, 2023)³



³ Zdroj citátů není uveden přímo v textu, jelikož by působil pro žáky příliš návodně. Žáci mají metodou brainstormingu přemýšlet nad otázkou bez jakýchkoli indicií. Na vyžádání je žákům po skončení aktivity k dispozici.

2. Skupinová práce

- Fáze modelu učení: evokace
- Metody: práce s textem, myšlenková mapa
- Organizační forma: skupinová práce
- Časové vymezení: 40 minut

AKTIVITA	ČASOVÉ VYMEZENÍ
Vytvoření skupin a studijních „hnízd“	5 minut
Stanovení pravidel chování a komunikace při skupinové práci	2 minut
Zadání úkolů	3 minut
Skupinová práce <ul style="list-style-type: none">- nalezení QR kódů- práce s textem- vytvoření myšlenkové mapy	20 minut
Sestavení společné myšlenkové mapy	10 minut

- Místo realizace: vyučovací třída přizpůsobená skupinové práci – vytvoření studijních „hnízd“ spojením lavic, chodba školy
- Pomůcky:
 - instrukce (Materiál 2)
 - QR kódy – osm článků (Materiál 3)
 - papíry, psací potřeby, fixy/křídly na tabuli
 - tablety či chytré telefony (dle technické vybavenosti školy), přístup k Wi-Fi
- Cíl aktivity:
 - žáci sestaví tematický přehled probíraného učiva, který poslouží jako výchozí orientační bod pro další činnosti

Učitel vyzve žáky, aby dle svého uvážení vytvořili osm skupin o 3–4 členech podle počtu žáků ve třídě (např. ve třídě s 24 žáky se vytvoří osm skupin po 3 členech). Každá skupina si vytvoří své studijní „hnízdo“ spojením lavic a uspořádáním židlí okolo nich. Učitel společně s žáky stanoví pravidla chování a komunikace, které musí být dodržovány po dobu skupinové práce. Následně učitel žákům popíše náplň aktivity a zadá

časový limit. Instrukce (Materiál 2) je možné promítnout na interaktivní tabuli či plátno. Pokud žáci porozuměli zadání, učitel je vybídne, aby na chodbě či ve společných prostorech školy vyhledali QR kódy, které naskenují pomocí tabletů či chytrých telefonů. Prostřednictvím QR kódů žáci získají přístup ke článkům, které jsou předmětem jejich další činnosti. Každá skupina obdrží článek související se zaštiťujícím tématem.

Po návratu do „hnízd“ si žáci texty přečtou a ve skupině se shodnou na pěti klíčových informacích, které zaznamenají formou textu v bodech (odrážkách). Následně každá skupina vytvoří myšlenkovou mapu, jako východisko použije zaznamenané informace. Učitel v průběhu práce žáky kontroluje, obchází, koriguje, navádí a upozorňuje na zbývající čas pro práci, v případě potřeby odpovídá na dotazy žáků. Poté, co všechny skupiny dokončí práci, jsou žáci pobídnuti, aby na tabuli vytvořili jednu společnou myšlenkovou mapu obsahující informace obsažené v myšlenkových mapách jednotlivých skupin. Na konci aktivity se učitel vrátí k seznamu tipů na téma výukového bloku z první aktivity, které žáci vyprodukovali metodou brainstormingu, a se žáky je reflektuje.

Materiál 2: Instrukce pro skupinovou práci

INSTRUKCE:

1. *Dodržujte stanovená pravidla chování a komunikace, zvláště v prostorech mimo třídu.*
2. *Připravte si studijní „hnízda.“*
3. *Ve společných prostorech školy vyhledejte jeden libovolný QR kód.*
4. *QR kód naskenujte, získáte tak přístup ke studijnímu materiálu. Poté se vraťte do svého „hnízda“.*
5. *Přečtěte si text a sepište v bodech 5 klíčových informací – na jejich znění se shodněte ve skupině.*
6. *Ze zvolených informací vytvořte myšlenkovou mapu.*
7. *Vytvořte velkou myšlenkovou mapu spojením všech informací zaznamenaných v mapách každé skupiny – postupujte logicky, dodržujte návaznost, spolupracujte.*

Materiál 3: QR kódy – texty pro skupinovou práci

Článek 1: Společensko-historické pozadí



Článek 2: Josef Dobrovský



Článek 3: Josef Jungmann



Článek 4: František Palacký



Článek 5: Jan Kollár



Článek 6: František Ladislav Čelakovský



Článek 7: Počátky českého divadla



Článek 8: Počátky českého novinářství



3. Hrdinové české literatury – videoreportáž

- Fáze modelu učení: evokace
- Metody: práce s textem, inscenační metoda (strukturovaná inscenace), diskuse
- Organizační forma: skupinová práce
- Časové vymezení: 45 minut

AKTIVITA	ČASOVÉ VYMEZENÍ
Zadání úkolů	5 minut
Skupinová práce <ul style="list-style-type: none">- rozdělení rolí a dílčích úkolů- sestavení scénáře- natočení videoreportáže	20 minut
Promítnutí reportáží před třídou <ul style="list-style-type: none">- oprava faktických chyb	10 minut
Reflexe	10 minut

- Místo realizace: vyučovací třída přizpůsobená skupinové práci – vytvoření studijních „hnízd“ spojením lavic, klidné prostory (např. volná třída, kabinet učitele apod.)
- Pomůcky:
 - instrukce (Materiál 4)
 - poznámky a myšlenkové mapy z předchozí aktivity
 - papíry, psací potřeby
 - tablety, notebooky či chytré telefony (dle technické vybavenosti školy)
- Cíl aktivity:
 - žáci vytvoří scénář na základě svých poznámek
 - žáci natočí videoreportáž a interpretují získané poznatky
 - žáci kriticky hodnotí vlastní práci i práci spolužáků

Učitel na tuto hodinu zajistí volnou třídu či svůj kabinet, ve kterém je možné nerušeně realizovat natáčení žakovských reportáží. Učitel žákům ve skupinách rozdělených z předcházející skupinové práce zadá další instrukce (Materiál 4), které může také promítnout na interaktivní tabuli či plátno. Žáci pracují s výpisky a myšlenkovou mapou, které vytvořili v předchozí aktivitě. Svě poznámky použijí jako východisko pro

sestavení scénáře, na základě kterého natočí video o délce 1 minuty. Video vznikne jako reportáž pro vymyšlený literární cyklus „Hrdinové české literatury“ a představí žáky zpracovávané téma.

Učitel obchází skupiny, v případě potřeby žáky navádí, poskytuje jim rady a odpovídá na jejich dotazy. Po uplynutí časového limitu jsou všechny reportáže promítnuty ve třídě, po zhlédnutí videa učitel v případě potřeby provádí korekci případných faktických chyb. Následně učitel společně s žáky provádí reflexi, jejíž součástí je evaluace a autoevaluace průběhu a výsledků práce, přičemž reflektující žáci přijmou roli dokumentárních kritiků včetně podání objektivní a konstruktivní kritiky s rolí související.

V případě nedostatečného technického zázemí školy je tuto aktivitu možno realizovat jako literární besedu na téma „Hrdinové české literatury“ – žáci si připraví a nacvičí výstup o délce 1 minuty, který předvedou před spolužáky. Další průběh aktivity v této variantě zůstává stejný. Takto upravená aktivita stále naplňuje cíle komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence, oslaben je pouze rozvoj personálních výstupů daných kompetencí, jelikož žáci nemají možnost zhlédnout na plátně svůj výstup, což jim ztěžuje možnost sebereflexe a autoevaluace.

Materiál 4: Instrukce pro tvorbu videoreportáže

INSTRUKCE:

1. *Dodržujte stanovená pravidla chování a komunikace, zvláště v prostorech mimo třídu.*
2. *Vytvořte videoreportáž pro literární cyklus „Hrdinové české literatury“.*
3. *Rozdělte si role a činnosti, které budete mít na starosti.*
4. *S pomocí poznámek z minulé aktivity sestavte scénář.*
5. *Natočte a v případě potřeby sestříhejte video – časový rozsah videa je 1 minuta.*
6. *Jakožto dokumentární a literární kritici objektivně a konstruktivně hodnotěte.*

4. Expertní skupiny

- Fáze modelu učení: uvědomění
- Metody: práce s textem, skládkové učení (třífázový dialog)
- Organizační forma: samostatná práce, skupinová práce
- Časové vymezení: 45 minut

AKTIVITA	ČASOVÉ VYMEZENÍ
Zadání úkolů	5 minut
Vylosování „losovátek“ a rozdání textů	5 minut
Skládkové učení <ul style="list-style-type: none">- samostatná práce- práce ve dvojicích- práce ve čtveřicích	20 minut
Prezentace před třídou	15 minut

- Místo realizace: vyučovací třída přizpůsobená skupinové práci – vytvoření studijních „hnízd“ spojením lavic
- Pomůcky:
 - instrukce (Materiál 5)
 - „losovátka“ (Materiál 6)⁴
 - schéma skládkového učení (Materiál 7)
 - výukové texty (Materiál 8)
 - papíry, psací potřeby
 - příručky (např. učebnice, slovníky)
- Cíl aktivity:
 - žáci porovnávají, třídí, posuzují a spojují informace z textu
 - žáci formulují poznámky a tvoří výpisky
 - žáci prezentují zjištěné poznatky před třídou

⁴ V „losovátka“ (Materiál 6) jsou užívány obrázky a fotografie sloužící z rozřazení žáků, proto musí působit přehledným a atraktivním dojmem. Zdroje užitých obrázků jsou uvedeny v *Seznam internetových zdrojů*. Důvodem je, aby zdroje nezasahovaly do grafického zpracování a nepůsobily na žáky při vyučovacím procesu rušivým či matoucím dojmem.

Učitel pobídne žáky, aby si náhodně vytáhli „losovátko“ (Materiál 6), které každému žákovi dle klíče přiřadí pracovní text a následně bude určovat další spojování do dvojic a skupin. Postupně žáci takto utvoří šest skupin, dle počtu žáků ve třídě budou skupiny tvořeny 4–6 členy. Učitel se při spojování žáků do třífázového dialogu skládkového učení řídí předloženým schématem (Materiál 7).

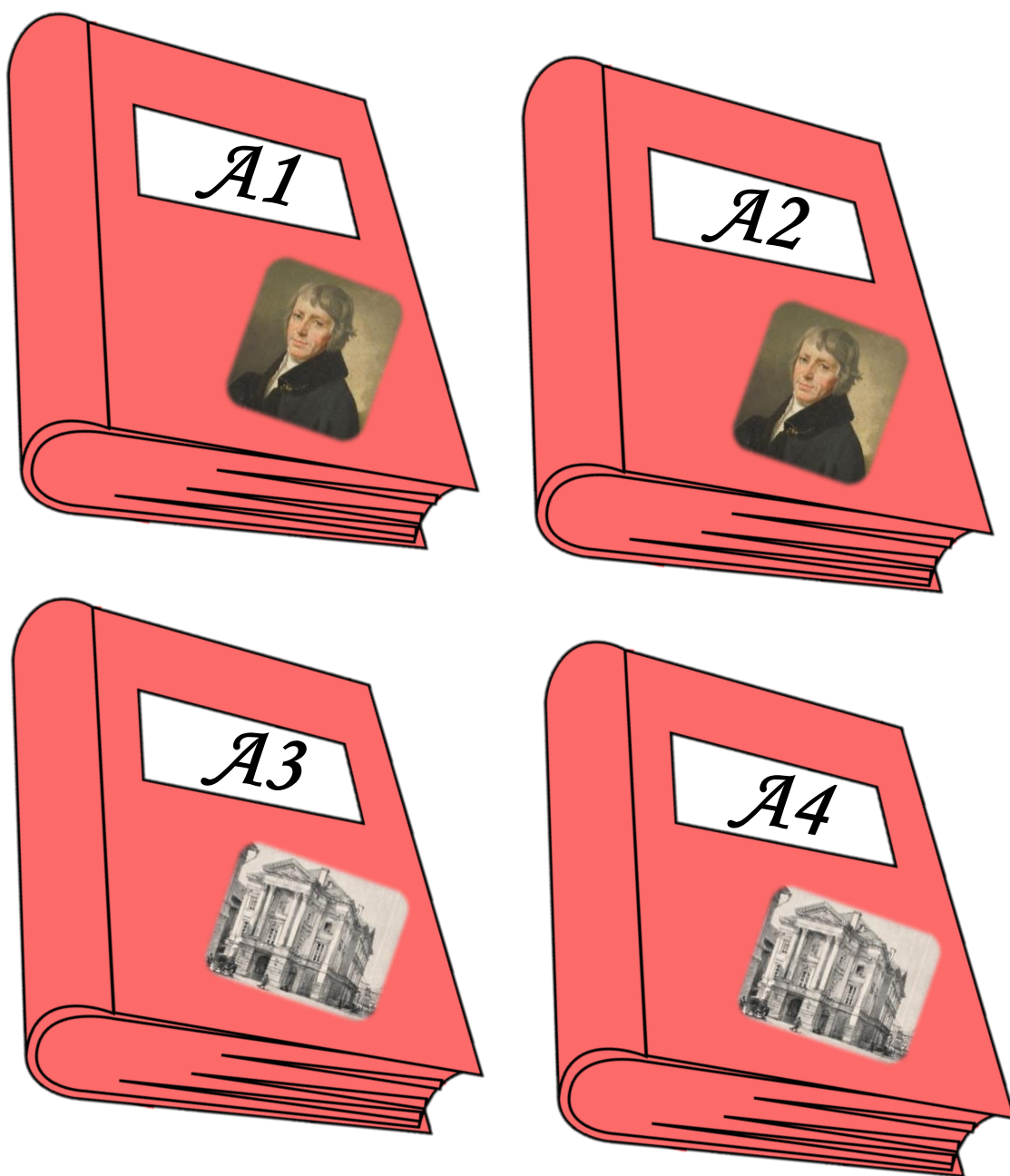
Učitel žákům sdělí zadání práce, instrukce (Materiál 5) jim může také promítnout na interaktivní tabuli či plátno. Každý žák obdrží odlišný text (Materiál 8), který přečte a dle svého uvážení z něj během 5 minut vytvoří informace sepsané v 6 bodech (odrážkách). Následně učitel dle klíče spojí jednotlivé žáky do dvojic (dle počtu žáků případně do trojic) – žáci mají za úkol spolužákovi odprezentovat informace obsažené ve svých bodech, následně musí dvojice nalézt souvislosti a spojit své body do společných 10 poznámkových bodů. Po uplynutí časového limitu 5 minut učitel spojí dle klíče dvě dvojice, a vytvoří tak čtveřice (dle počtu žáků případně pětice či šestice), které mají dalších 5 minut na to provést stejný proces jako ve dvojicích a shodnout se na 15 poznámkových bodech, které souvisle a výstižně popisují diskutovaná témata. Touto metodou všechny skupiny vytvoří poznámky (výpisky formou výtahu) na jednotlivá podtémata zaštiťujícího tématu výukového bloku. Následně si každá skupina zvolí svého mluvčího, který spolužákům odprezentuje zjištěné poznatky s podporou vypracovaných poznámek v 15 bodech.

Materiál 5: Instrukce pro skládkové učení

INSTRUKCE:

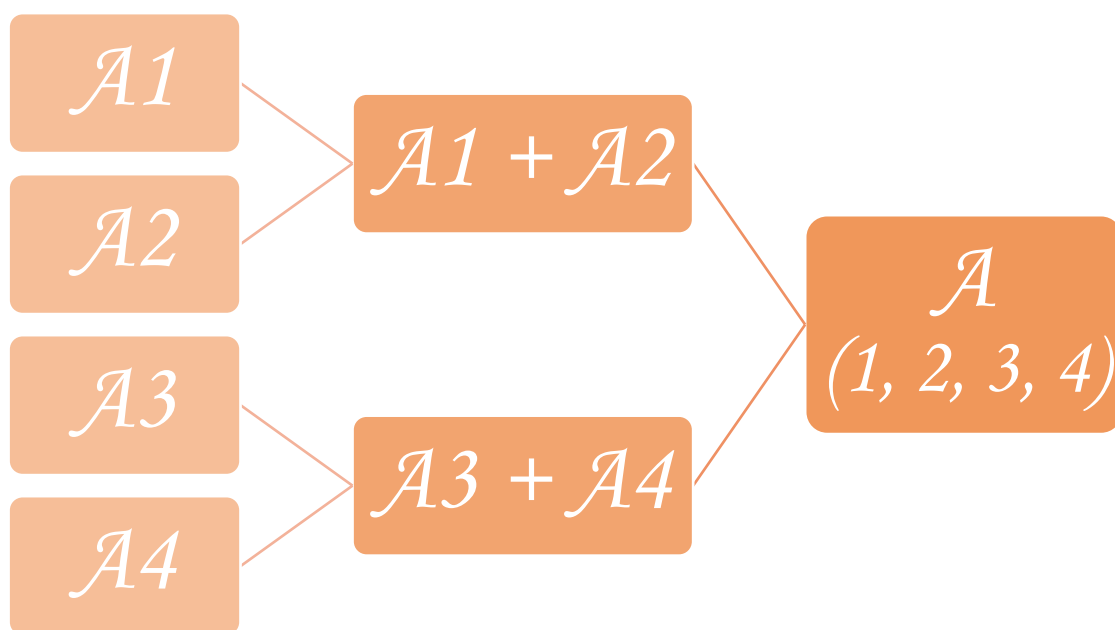
1. *Dodržujte stanovená pravidla chování a komunikace.*
2. *Vylosujte si „losovátko“ a uchovejte ho pro další práci.*
3. *Vezměte si text – číslo a písmeno na „losovátku“ (např. A1, B4 apod.).*
4. *Přečtěte si text a vytvořte výtah – max. 6 poznámek v bodech (limit 5 minut).*
5. *Spojte se do dvojic – najděte spolužáka se stejným obrázkem na „losovátku“.*
6. *Odprezentujte spolužákovi své poznámky a společně vytvořte výtah – celkem max. 10 poznámek v bodech (limit 5 minut).*
7. *Spojte se do čtveřic – najděte dvojici se stejnou barvou „losovátka“.*
8. *Odprezentujte spolužákům své poznámky a společně vytvořte výtah – celkem max. 15 poznámek v bodech (limit 5 minut).*
9. *Zvolte mluvčího skupiny, který odprezentuje vaše zjištěné poznatky třídě.*

Materiál 6: „Losovátko“⁵

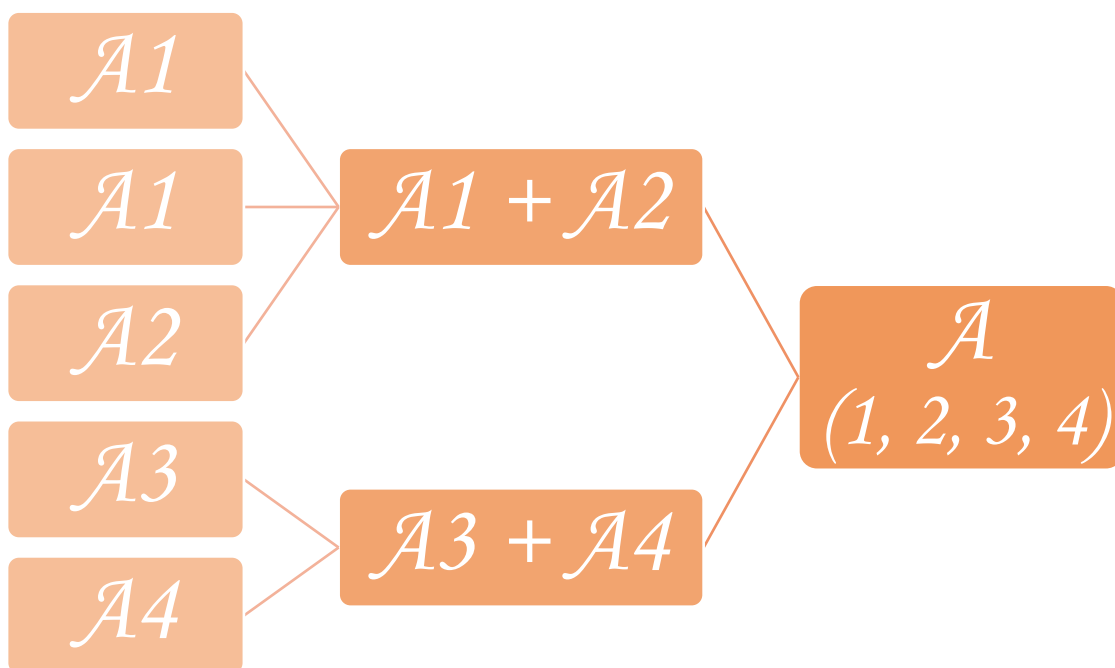


⁵ Z kapacitních důvodů je do textu vložena pouze jedna sada losovacích kartiček ze čtyř. Zbylé sady losovacích kartiček jsou součástí přílohy (*Příloha 1: „Losovátko“ – sada losovacích kartiček*).

Materiál 7: Schéma skládankového učení



$\mathcal{A}1, \mathcal{A}2, \mathcal{A}3, \mathcal{A}4$ – označení odpovídá značení na „losovátku“ a na textech



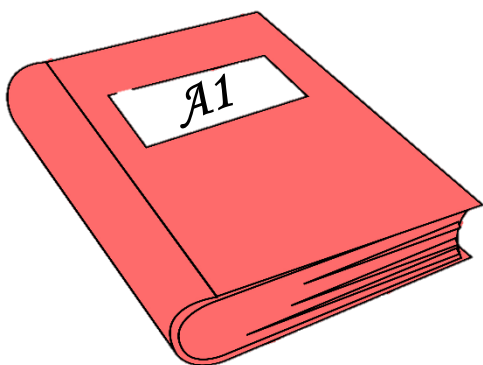
Možný způsob úpravy schématu při vyšším počtu žáků

SPOLEČENSKO-HISTORICKÉ POZADÍ NÁRODNÍHO OBROZENÍ

Národní obrození je proces, který postupně probíhal v celé Evropě. České národní obrození je datováno od 70. let 18. století do 50. let 19. století. Pojem označuje historický proces národního uvědomění a vytváření novodobého českého národa. České obrozenecké snahy jsou spojeny s postupnou likvidací feudalismu a reformními snahami v duchu osvícenství.

V Evropě se někteří panovníci snažili uplatňovat některé politické názory osvícenských filozofů a modernizovat stát, tomuto způsobu vlády se říká osvícenský absolutismus. České země byly v té době součástí mnohonárodnostní habsburské monarchie. Na habsburském trůně se vystřídali Marie Terezie (1740–1780), Josef II. (1780–1790) a jeho bratr Leopold II. (1790–1792). První dva z nich vydali řadu reforem, které pozitivně ovlivnily hospodářství a kulturu – jednalo se například o školskou reformu (spojena se zavedením povinné školní docházky pro děti od 6 do 12 let), zrušení nevolnictví, toleranční patent (tolerance některých jiných náboženství než pouze katolictví) a omezení cenzury.

Ke změně došlo, když na trůn usedl Leopoldův syn František I. (1792–1835). Spolu s ním totiž vládl kníže Metternich, který zavedl režim potlačující projevy odporu a bránil jakýmkoli reformám a snahám o změnu. Nástroji jeho režimu byly cenzura a tajná policie. Více než kdy dříve také vyvstal problém vyplývající z mnohonárodnostního uspořádání habsburské monarchie – její území bylo tvořeno různými státy obývanými rozličnými národnostmi. Začaly se projevovat snahy o prosazení větší svobody a rovnoprávnosti jednotlivých národů a společností, docházelo k rozvoji vlastenectví a lásky k vlastnímu národu. Jedním z projevů byl vznik pražského Vlasteneckého muzea v Čechách (1818).

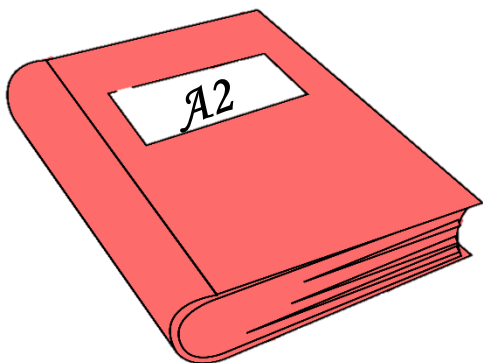


⁶ Z kapacitních důvodů je do textu vložena pouze jedna sada výukových textů. Zbylé sady výukových textů jsou součástí přílohy (*Příloha 2: Výukové texty*).

ČESKÝ JAZYK NA POČÁTKU NÁRODNÍHO OBROZENÍ

Stav českého jazyka a české literatury byl ve 2. polovině 18. století vyloženě tristní. Ve všech oblastech života Čechů v habsburské monarchii dominovala němčina. Německy se mluvilo ve městech, na úřadech a ve školách, jednalo se o jazyk vyšší společenské vrstvy. Stav napovídal brzkému zániku česky psaných textů a češtiny jako takové. Ubývalo česky psaných knih a nové nevznikaly, to mělo zásadní dopad na chřadnutí české slovní zásoby. Česká slova stačila pouze k vyjádření běžných pojmů každodenního života, neexistovala česká terminologie a nepřipadalo v úvahu tvořit uměleckou literaturu. Češtinou hovořily pouze společensky a sociálně méněcenné vrstvy společnosti – jednalo se o jazyk městské chudiny a venkova.

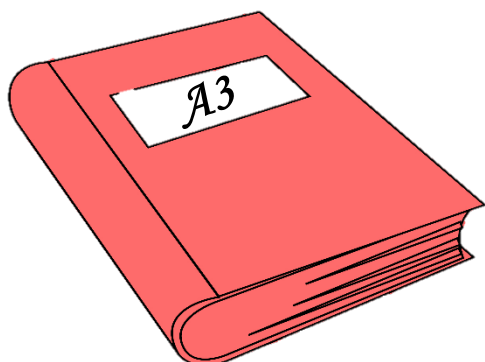
Přestože je používán pojem čeština, jednalo se pouze o její zdeformovanou a zbídačenou formu, která byla zásadně a ohavně ovlivněna působením němčiny. Česká mluva byl nepřirozený paskvil obsahující německé, latinské, italské a francouzské výrazy, neexistovala žádná pravopisná ani gramatická norma. Příčiny tohoto hrozivého stavu je nutno hledat ve snahách habsburských panovníků o centralizaci (vytvoření jednoho centra habsburské říše) a germanizaci (poněmčování).



FÁZE NÁRODNÍHO OBROZENÍ

České národní obrození je obvykle členěno do čtyř etap podle historického vývoje a převládajících uměleckých směrů. První fáze, *fáze obranná*, je datována mezi roky 1770–1805. V tomto období byly položeny základy české obrozenecké literatury na pozadí klasicismu. Cílem bylo obhájit existenci češtiny jakožto jazyka užívaného v literatuře, ve školství a ve státní správě. Tato etapa není jednotná, vznikají první pokusy o tvorbu česky psané umělecké literatury. Významnými jmény této etapy jsou Josef Dobrovský, Václav Thám, Václav Matěj Kramerius a Antonín Jaroslav Puchmajer.

Druhá fáze probíhala v letech 1805–1830 a je nazývána jako *fáze útočná* či *ofenzivní*. Dominantním směrem je preromantismus, který se soustředí na citovost a fantastičnost děl, má silný vztah k přírodě, minulosti a lidové slovesnosti. Vůdčí osobností této etapy byl Josef Jungmann, významnými autory jsou František Ladislav Čelakovský, Jan Kollár, Václav Kliment Klicpera či František Palacký. Na scéně se objevují také Rukopisy královédvorský a zelenohorský. Dochází k vytvoření jazykového programu národního obrození, který bojuje za češtinu jako svébytný jazyk. Vznikají také umělecká díla vysokého stylu. Obrozenecké snahy vedly k vytvoření základů české vědy a kultury, cílem bylo dokázat, že čeština se může vyrovnat jazykům vyspělých evropských kultur.

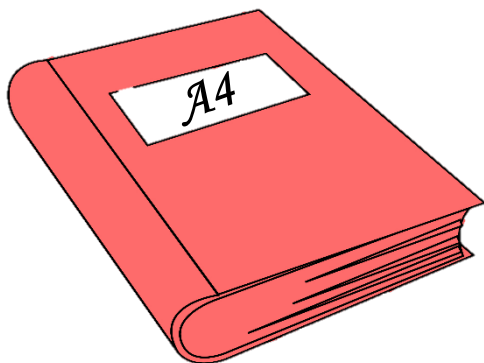


FÁZE NÁRODNÍHO OBROZENÍ

V letech 1830–1848 probíhala třetí fáze neboli *fáze vrcholná* nebo také *politická*. Došlo k rozvoji opozičního politického hnutí, které vytvořilo podmínky pro tvorbu a vydávání aktuální česky psané literatury. Směrem, se kterým je tato fáze spojována, je romantismus. Byla vytvořena různorodá česká společnost, to se odráží také v literatuře. Nejvýznamnějšími romantickými autory jsou Karel Hynek Mácha, Karel Jaromír Erben či Josef Kajetán Tyl.

Čtvrtá fáze, která je datována do 50. let 19. století znamenala dočasné potlačení národní obrozeneckých snah z důvodu nástupu Bachova absolutismu. Přesto v této době již existuje plně funkční model české literatury, která začala směřovat od romantismu k realismu. Čeština jako svébytný jazyk se stabilizovala a byla vydávána celá škála děl různých druhů a žánrů. V této době tvořili například Karel Havlíček Borovský či Božena Němcová.

Ke změně a obratu nedošlo zčistajasna, existovalo množství příčin vzniku obrozeneckých snah. Národní obrození bylo postupným procesem, který byl ovlivněn mnoha faktory. Částečně šlo o přirozený vývoj společnosti. Velkou roli sehrálo osvícenství se svými myšlenkami racionalismu (důvěra v rozum), optimismem, důvěrou v lidské poznání a konceptem rovnoprávnosti a svobody všech lidských jedinců. Rozvoj obrozeneckých snah umožnily také reformy osvícenských panovníků, které vedly k omezení cenzury, úpravám školského systému a rozkvětu vědecké společnosti.



5. Tvorba tabla

- Fáze modelu učení: uvědomění
- Metody: práce s textem, produkční metoda (tvorba tabla)
- Organizační forma: kooperativní učení
- Časové vymezení: 45 minut

AKTIVITA	ČASOVÉ VYMEZENÍ
Zadání úkolů	5 minut
Skupinová práce <ul style="list-style-type: none">- rozdělení a zápis rolí- vytvoření poznámek na papír formátu A3	30 minut
Vytvoření tabla <ul style="list-style-type: none">- propojení jednotlivých čtvrtek s poznámkami a vytvoření tabla	10 minut

- Místo realizace: vyučovací třída přizpůsobená skupinové práci – vytvoření studijních „hnízd“ spojením lavic
- Pomůcky:
 - instrukce (Materiál 9)
 - „losovátko“ (Materiál 6)
 - soupis rolí (Materiál 10)
 - 15bodové poznámky vypracované v předchozí aktivitě
 - velké papíry (rozměr A3)
 - psací potřeby, výtvarné potřeby, lepenka, provázek apod.
- Cíl aktivity:
 - žáci vytvoří tablo, které vyvěsí ve třídě a poslouží jako poznámky k probíranému tématu

Žáci v této aktivitě nadále pracují v šesti skupinách (dle počtu žáků po 4 až 6 členech), které byly vytvořeny při realizaci předchozí aktivity. Učitel žákům sdělí zadání práce, instrukce (Materiál 9) jim může také promítnout na interaktivní tabuli či plátno.

Ve skupinách je náhodně určen vedoucí – žák, který na „losovátku“ z předchozí aktivity měl např. číslo 2 (tzn. A2, B2, C2, D2, E2, F2). Následně si členové skupiny

společně rozdělí jednotlivé role, které dostanou i s jejich popisem na soupisce (Materiál 10). Rozdělení rolí ve skupině je na domluvě, v případě neshod má však hlavní slovo vedoucí. V případě menšího počtu žáků ve skupině je role možné kumulovat a roli asistenta vynechat. Poté, co si žáci rozdělí role, zapíše je na soupisku, kterou odevzdají učiteli či ji vystaví na viditelné místo. Následně žáci pracují na tvorbě projektu, výtvarně zpracovaných poznámkách k podtématům národního obrození, a vykonávají aktivity související s jejich rolemi.

Učitel při této aktivitě může obcházet skupiny, ale nijak nezasahuje do jejich práce. Pokud je učitel na cokoli tážán mluvčím skupiny, odpoví mu a poskytne mu žádané rady. Po vypršení časového limitu vedoucí ze všech skupin společně propojí své projekty dle logických a tematických souvislostí, a vytvoří tak tablo sloužící jako poznámky k probíranému tématu. Tablo se následně vyvěsí ve třídě, aby k němu všichni žáci měli přístup.

Materiál 9: Instrukce pro tvorbu tabla

INSTRUKCE:

- 1. Dodržujte stanovená pravidla chování a komunikace.*
- 2. Ve skupině náhodně určete vedoucího – číslo 2 na „losovátku“.*
- 3. Dohodněte se na rozdělení rolí a zapíšte je na soupisku.*
- 4. Na základě 15 bodů z předchozí aktivity vytvořte výtvarně pojaté poznámky na čtvrtku o rozměru A3.*
- 5. Po celou dobu práce dodržujte své role.*
- 6. Kontrolujte činnosti, za které nesete odpovědnost.*
- 7. Na výzvu učitele (po uplynutí časového limitu) vedoucí přeberte projekt své skupiny a vytvořte jednu skupinu.*
- 8. Společně propojte všechny projekty a vytvořte velké poznámkové tablo – dbejte na logiku a věcné i tematické souvislosti.*

Materiál 10: Soupis a popis rolí pro kooperativní učení

ROLE VE SKUPINĚ

Vedoucí

- Jediná losovaná role ve skupině. Vedoucí zajišťuje hladký průběh práce a výslednou podobu projektu, za kterou zodpovídá. Po dohodě s ostatními členy rozděluje jejich role, organizuje jejich práci a schvaluje dílčí rozhodnutí. V případě neshod ve skupině má rozhodující hlas.

Jméno: _____

Písař

- Písař zajišťuje písemnou stránku projektu, za kterou zodpovídá. Ručně přepíše všechny texty, ručí za jejich čitelnost a gramatickou i pravopisnou správnost.

Jméno: _____

Malíř

- Malíř zajišťuje obrazovou a grafickou stránku projektu, za kterou zodpovídá. Kreslí, maluje či jinak vytváří ilustrace sloužící k vizualizaci obsahu.

Jméno: _____

Mluvčí

- Mluvčí komunikuje s učitelem a zajišťuje klidnou, konstruktivní a asertivní komunikaci členů skupiny. Pokud je třeba v průběhu práce cokoli řešit s učitelem (dotazy, nejasnosti, rady), je jediným, kdo s ním může komunikovat. Stejně tak zodpovídá za efektivní, profesionální a přátelskou komunikaci ve skupině.

Jméno: _____

Časový koordinátor

- Časový koordinátor sestavuje časový harmonogram a zajišťuje jeho dodržování. Zodpovídá za to, že všechny činnosti probíhají ve správném pořadí a že bude projekt dokončen v časovém limitu.

Jméno: _____

Asistent

- Asistent je k dispozici všem členům skupiny, každému z nich může pomoci s jejich činnostmi. Členům skupiny pomáhá ve chvíli, kdy je požádán, může však svou pomoc také z vlastní iniciativy nabídnout. Zodpovídá za to, že žádný jiný člen skupiny není příliš zatížen, zároveň přejímá zodpovědnost za vlastní aktivní zapojení do práce na projektu.

Jméno: _____

6. Národní soud

- Fáze modelu učení: uvědomění
- Metody: práce s textem, didaktická hra (scénické čtení), dialogická metoda (upravená Hobo metoda)
- Organizační forma: skupinová práce
- Časové vymezení: 45 minut

AKTIVITA	ČASOVÉ VYMEZENÍ
Přestavba třídy a zadání instrukcí	5 minut
Scénické čtení <ul style="list-style-type: none">- rozdělení rolí- dramatizace textu- vytvoření dvou skupin	15 minut
Národní soud <ul style="list-style-type: none">- sepsání argumentů a sestavení obhajoby- realizace soudního sporu- hlasování poroty	25 minut

- Místo realizace: na začátku aktivity jsou lavice odklizeny stranou a uprostřed třídy je ze židlí vytvořen kruh, v druhé části aktivity jsou z židlí vytvořeny dvě řady naproti sobě
- Pomůcky:
 - instrukce (Materiál 11)
 - umělecký text (Materiál 12)
 - velký papír, psací potřeby
- Cíl aktivity:
 - žáci interpretují text psaný starší češtinou a porozumí mu
 - žáci argumentují a obhajují zastupovaný názor s cílem přesvědčit spolužáky

Učitel na začátku aktivity vyzve žáky, aby uzpůsobili třídu – odsunuli lavice a vytvořili ze židlí kruh. Poté, co se žáci usadí (učitel sedí s nimi uvnitř kruhu), učitel žákům sdělí zadání práce, instrukce (Materiál 11) jim může také promítnout na interaktivní tabuli či plátno – při této aktivitě je však nezbytné jednotlivé body zobrazovat

postupně. Následně mezi žáky rozdělí dvě role zastoupené v dramatického textu, který budou přednášet. Obě role obsadí 3 žáky a vytvoří tak dvojice – každé dvojici je přiřazena část textu (části jsou v Materiálu 12 odděleny čarami). Vybraní žáci dramaticky přednesou text, jejich spolužáci jsou posluchači.

Poté učitel položí žákům otázku: „*Je Čech z textu opravdu Čechem?*“ Žáky, kteří si myslí, že ano, vyzve učitel, aby se shromáždili u dveří. Žáky, kteří si myslí, že ne, vyzve učitel, aby se shromáždili u okna. Žáci, kteří nevědí, zůstanou sedět. Následně učitel sedící žáky rozdělí mezi skupiny u dveří a u okna tak, aby byly skupiny početně vyrovnané. V případě, že jsou skupiny zvláště nevyrovnané, jejich složení učitel upraví, aby dosáhl početně rovného rozdělení. Po rozdělení skupin učitel třídy sdělí další instrukce (Materiál 11). Žáci u dveří (odpověď ano) se stávají obhájci Daniela Adama z Veleslavína, žáci u okna (odpověď ne) se stávají obhájci Čecha. Následně dostanou žáci čas na diskusi a sepsání argumentů, které budou tvořit obhajobu jejich klienta u národního soudu. Argumenty mohou být všelijaké, jejich cílem je za každou cenu přesvědčit porotu ve prospěch svého klienta. Jejich úkolem je také rozdělit si argumenty a témata, které budou prezentovat. Během práce skupin učitel rozestaví židle ve třídě do dvou řad naproti sobě. Po uplynutí časového limitu 5 minut jsou žáci, jakožto právní zástupci, požádáni, aby usedli na svou stranu soudní síně.

Od zahájení soudního sporu má každý žák 30 sekund, aby odprezentoval své argumenty, časový limit může a nemusí využít celý. Začíná strana Daniela Adama z Veleslavína, následně se „na přeskáčku“ střídají strany sporu (zástupce Daniela Adama z Veleslavína – zástupce Čecha – zástupce Daniela Adama z Veleslavína – zástupce Čecha atd.). Pořadí žáků je libovolné, avšak úkolem posledního mluvčího z každé skupiny je shrnout argumenty a udělat pomyslnou tečku za celou obhajobou – tato pozice by měla být obsazena žákem, který věří svým verbálním a přesvědčovacími schopnostem.

V závěru aktivity probíhá tajné hlasování, které má rozhodnout vstupní otázku: „*Je Čech z textu opravdu Čechem?*“ Všichni žáci, teď již v roli porotců, se zamyslí nad argumenty, které zazněly během národního soudu a zváží své stanovisko. Poté učitel vybídne všechny žáky, aby zavřeli oči a přihlásili se, až zazní možnost, pro kterou chtějí hlasovat. Učitel znovu zopakuje otázku a ptá se, kdo souhlasí, kdo nesouhlasí a kdo se zdržuje hlasování, počítá a zapisuje počet hlasů. Po skončení hlasování všichni žáci otevrou oči a vyslechnou si rozsudek, který jakožto porota odhlasovali a který rozhodl v otázce projednávané národním soudem.

Materiál 11: Instrukce pro národní soud

INSTRUKCE:

1. Dodržujte stanovená pravidla chování a komunikace.
2. Upravte třídu – odsuňte stoly a vytvořte ze židlí kroužek.
3. Dramaticky přečtěte, či poslouchejte text.
4. Odpovězte na otázku: „Je Čech z textu opravdu Čechem?“
5. Podle odpovědi a instrukcí učitele vytvořte 2 skupiny.
6. V časovém limitu 5 minut vypracujte argumenty pro obhajobu svého klienta (Daniel Adam z Veleslavína X Čech) a rozdělte si je ve skupině.
7. V časovém limitu 30 sekund každý odprezentujte svou obhajobu.
8. Hlasujte o znění rozsudku národního soudu.

Materiál 12: Umělecký text

JOSEF JUNGSMANN: DVOJÍ ROZMLOUVÁNÍ O JAZYKU ČESKÉM ROZMLOUVÁNÍ PRVNÍ

Postavy: Z Veleslavína, Čech, Němec

Z Veleslavína: Dovol, Minose, ať promluvím několik slov s příchozím tímto. Tuším, pane, že rozprávíte česky?

Čech: Tobše, pan, ja měla, tyš pyl chlapes, chovaška, a ten pyl šesky.

Z Veleslavína: Chvalné a potěšitelné jest to srdci mému, an vidím, kterak i do cizích zemí jazyk můj milý se šíří. Vy, jakož patrně jest, Němec jste; odkud, prosím, rodič?

Čech: Na, na, pan, ja Šech je, a v Šechy narotil.

Z Veleslavína: I toť jste celé své živobyť v cizině strávil; a kdežto, můj milý, že vám možné nebylo, abyste se doučil jazyku českému?

Čech: Ja pyl můj život ne přes hranic šesky. Ja v Prase narotil, v Prase šiva pyl a v Prase umšel.

Z Veleslavína: Pro Bůh! jak jest to možné: Čech – Pražan – a tak chatrně mluvíti jazyk svůj?

Čech: Můj jasyk ja mlufit tobše.

Z Veleslavína: Pohříchu! nehrubě; leda byste (čehož bůh ostřez!) k jinému se znal jazyku.

Čech: Můj jasyk je němesky.

Z Veleslavína: I vím všecko; vyť jste syn nějakého německého řemeslníka, jimž předkové naši Poříč za obydlí vykázali, aneb snad některého do Čech vnově příšlého Němce, a Němci vždy měli tu vadu do sebe, že rádi do Čech se loudíce, nerádi jazyku českému zvykali; snad jste i málo s Čechy obcoval?

Čech: Prafil fám, že s Prase sem. Je ne šátny kaféhaus v Prase, kte ja nepyl jako toma, šátny saal, kte ja ne fortansovat, theatr a khostel, kte ja neuntrhaltovat. Ja mám tobše tabak koušil, tobše biliard hral, cechofal i fechtofal, a mám všecko tělal, so se šikofal na šlofěk od kultůr, lebši neš mancher kafalír.

Z Veleslavína: Odkud medle ta hříšná jazyka svého neumělost?

Čech: Ja šek fám, še můj jasyk je němesky; a ten, kto šest v těle a topry kapát na tělo má, ten šesky mlufit hanba.

Z Veleslavína: Nastojte! Česky mluvíti se hanbí! jazykem, v kterém veškeré království se řídí, jímž od končin do končin po celé vlasti slovo Boží se káže a hlásá, jímž umění se přenášejí a srdce česká k ctnosti a hrdinství se vzbuzují! – Vhrdlo lžeš, člověče, že Čech jsi! Němec tobě z očí i kroje hledí; oč, že Šváb jsi?

Čech: Švab nebo Šech! tnes to jetno. Ale ja Šech je a Minos k Šechy mi anweisovat.

Z Veleslavína: Odrodilý předků svých potomku! Jestližes sobě v kafírnách, v těch cizozemců, jak vidím, hnízdech, Němce vyválel, však ve škole lépe česky jsi se naučiti mohl i měl; čili jsi do žádné nechodil?

Čech: Še ja mlšel k ten šeči, fitěl pan, še philosoph sem; snám i jura všecko, a ja moch moje půl funt attest, jako kto jiny s nofej užensy, producirofat.

Z Veleslavína: Avšak z Koldína, kanclér výborný, neposlední zajisté jest spisovatel; což jste jeho městských práv nečetl? Tuť byste byl měl příležitost dobré češtině se naučiti.

Čech: Ja uměl ne šesky šíst, a ja to nepočebofal.

Z Veleslavína: Co slyším? V pravdě-li, že nyní v Čechách někdo se může naučiti veškeré filosofii i všem právům, an česky ani čísti neuměl? (...)

Čech: Můj pán! To je šesky fesnic! o tem lit mám ja, so šiv, nic neslyšel. Ale to prafilí mi, še ten šesky knišky je pletky a pláto; ten němesky proti něj slato; a ten šesky pyl ne tost na couvert těm němesky.

Z Veleslavína: Utrháš! (...) Němci sice se vším usilím za našeho času pracovali, však nepravda i lež jest to, aby v tom svém štěkavém a chrochtavém jazyku díla vyvedli, která by ona našeho libého a zvučného jazyka jako zlato nad bláto předčila! Ha! pověz opravdu, mají-li Němci tak drahně nad nás spisů převýborných?

Němec: Pravdu mluví příchozí tento, an, jak vidím, jest pravý obraz nynějších Čechů, kteří ničehož méně neumějí jako česky, a to prošle skrze tvé péro přísloví prorocké, že někdy na mostě pražském bude Čech nevidanější jako jelen se zlatýma rohama, vyplněno jest téměř tuto dobu. (...) Nebo již dvě století vyzuvají se ze všeho, co českého jest; spálivše staré knihy předků svých, nových nepsali; mrav, kroj, až i hnedle jazyk otcovský proměnili, aneb aspoň změnití usilují; slovem, přijda mezi ně, řekl by, že ne český to, ale z Franků a Němců jest složený národ; velcí z Franků, sprostí z Němců, a to všickni, když ne skutkem, aspoň vůlí. Všemmu je naučíš raději než jazyku předkův jich!

Z Veleslavína: Přestaň, pro Bůh! přestaň! nahý meč jsou slova tvá.

Němec: Nermuť se, Danieli, není ještě posavad po všem veta. Živ jest národ ten, jehožto jazyk zcela nepošel. Stojí až po tu dobu onen štěp vašinců, ač odraný, ač ostím vůkol dušený, nicméně zdá se, že pouští nové pupeny, silné dosti, aby ještě jednou jeho předešlá mladost se obnovila; jen ať dobrý zahradník jest ho šetrný, ježto v sadu svém každý strůmek rovnou péčí pěstuje. Povstává, díím, ušlechtlejší česká rodina, zdární synové vlasti, povinnou k té matce lásku v prstech čijící. Ti, kde jste vy snažice se ustali, uchopují se českého umění a vytrhnou (buďte jednosvorní!) slavnou druhdy vlast svou z přísloví a posměchu okolních národů (...).

(Jungmann, 1948)

7. Volné psaní

- Fáze modelu učení: reflexe
- Metoda: volné psaní (problémová metoda)
- Organizační forma: samostatná práce
- Časové vymezení: 5 minut
- Místo realizace: vyučovací třída, žáci na svých místech v lavicích
- Pomůcky: papír, psací potřeby
- Cíl aktivity:
 - žáci vyhodnocují kvalitu spolupráce a komunikace probíhající po dobu realizace výukového bloku
 - žáci popisují své pocity a dojmy ze spolupráce a komunikace probíhající po dobu realizace výukového bloku

Učitel žákům vysvětlí metodu volného psaní a její pravidla (zaznamenání toku myšlenek, zákaz vracet se k napsanému textu, zákaz škrtnat napsaný text apod.). Následně mají žáci čas, aby prostřednictvím této metody reflektovali průběh výukového bloku se zaměřením na komunikaci a spolupráci. Cílem aktivity je, aby žáci vyjádřili své pocity ze způsobu komunikace a spolupráce, ale také pocity, které během výukového bloku sami zažívali.

8. Dopis osobnosti národního obrození

- Fáze modelu učení: reflexe
- Metoda: práce s textem (produkce textu)
- Organizační forma: samostatná práce
- Časové vymezení: 40 minut
- Místo realizace: vyučovací třída, žáci na svých místech v lavicích
- Pomůcky:
 - papír, psací potřeby
 - instrukce (Materiál 13)
- Cíl aktivity:
 - žáci jako autoři napíší slohovou práci – dopis zvolené osobnosti národního obrození

Učitel žákům sdělí zadání práce, instrukce (Materiál 13) jim může také promítnout na interaktivní tabuli či plátno. Žáci sepíší slohovou práci na téma: „dopis obrozenci“. Zvolí si libovolnou osobnost národního obrození, která je něčím oslovila, a s využitím nabytých znalostí a dovedností jí napíší dopis, ve kterém mohou vyjádřit své emoce, shrnout její přínos, poděkovat jí za její práci či jí vytknout vykonané činy.

Materiál 13: Instrukce pro dopis

INSTRUKCE:

Napište dopis jakékoli osobnosti národního obrození.

1. *Dodržujte pravidla slohového útvaru – dopisu.*
2. *Dodržujte téma – dopis obrozenci.*
3. *Dodržujte osnovu (úvod, stať, závěr).*
4. *V textu dodržujte gramatickou a pravopisnou normu.*
5. *V textu využijte znalosti o období a literatuře národního obrození.*
6. *V dopise můžete například:*
 - *shrnout přínos osobnosti*
 - *poděkovat za přínos, práci a činy*
 - *vytknout vykonané činy*

5.4 Akční výzkum

Ověření funkčnosti výukového bloku, zaměřeného na rozvoj komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence, ve vyučovací praxi proběhlo formou akčního výzkumu, který byl realizován v 8. ročníku základní školy v Českých Budějovicích formou projektové výuky s časovou dotací 6 vyučovacích hodin (6x45 minut). Akčního výzkumu se zúčastnilo 26 žáků 8. ročníku ZŠ, spolu s autorkou práce na projektovém dni dozoroval také učitel českého jazyka a literatury dané třídy. Učitel byl autorce v případě potřeby k dispozici a následně, stejně jako zúčastnění žáci, reflektoval průběh a podobu výukového bloku prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru.

Prostory, které byly poskytnuty pro realizaci projektového dne, čítaly kmenovou třídu žáků 8. ročníku, chodbu, kabinet dozorujícího pana učitele a kuchyňku sloužící jako společenská místnost. Všechny tyto prostory se nacházely ve stejném patře budovy školy v těsné blízkosti. Ve škole byla k dispozici Wi-Fi, kterou učitelé mohou poskytnout žákům formou hotspotu, pokud je internetové připojení potřeba k výuce, škola disponuje také počítačovou učebnou s možností vypůjčení notebooků do výuky. Součástí třídy je velká televizní obrazovka, která je alternativou k projektovému plátnu. Technické zázemí školy bylo tedy naprosto vyhovující pro potřeby výukového bloku a jeho realizace.

Jak již bylo zmíněno, 8. ročník vybrané základní školy čítá celkem 26 žáků, z nichž byli v daný den projektové výuky všichni přítomni. Ve třídě jsou žáci ohrožení školním neúspěchem, žádný z nich však nemá přiřazeného asistenta pedagoga či určena opatření, která by ovlivnila průběh výuky. Součástí třídy jsou také dva žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ), konkrétně se jedná o žačku z Ukrajiny, která je součástí třídy od začátku školního roku 2022/2023, a žáka z Ázerbájdžánu, který do třídy přišel na konci října 2022. Ukrajinská žačka již plynně ovládá český jazyk včetně gramatiky a je plně integrována do běžné výuky. Žák z Ázerbájdžánu má sestaven plán jazykové podpory, českým instrukcím rozumí, chápe význam mluveného i psaného jazyka, nicméně odmítá česky hovořit a do třídního kolektivu se zapojuje pouze minimálně.

5.4.1 Reflexe výukového bloku⁷

Realizace výukového bloku v 8. ročníku základní školy v Českých Budějovicích proběhla bez větších obtíží, všechny aktivity se ukázaly jako uskutečnitelné ve školních podmínkách. Výukový blok je koncipován pro časovou dotaci 6 vyučovacích hodin, která byla během akčního výzkumu ve stejném rozsahu k dispozici. Největší autorčinou obavou z hlediska uskutečnitelnosti v praxi byla časová náročnost jednotlivých aktivit a dodržení stanoveného časového harmonogramu. Díky realizaci formou projektového dne nebylo pevně dodržováno časové rozložení jednotlivých vyučovacích hodin a přestávek mezi nimi. Žáci měli v průběhu práce na jednotlivých úkolech povoleno občerstvit se dle potřeby, z toho důvodu byla zařazena pouze jedna desetiminutová a jedna dvacetiminutová přestávka v průběhu bloku. Dle reflexe žáků tyto přestávky byly plně dostačující, žáci neměli pocit přílišného přetížení či nenaplnění základních fyziologických potřeb. Toto časové rozvržení umožnilo čas flexibilně přizpůsobovat potřebám žáků a rychlosti jejich práce. Všechny aktivity výukového bloku byly v dané časové dotaci realizovány a předpokládaný časový harmonogram byl dodržen. Z technického hlediska lze tedy považovat výukový blok za vhodně sestavený a bez nutných úprav realizovatelný ve vyučovací praxi.

Hlavním cílem výukového bloku byl rozvoj komunikativních a sociálních a personálních klíčových kompetencí ve výuce českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ. Dle pozorování autorky a následné reflexe dozorujícího učitele a zúčastněných žáků byl tento cíl naplněn. Většina aktivit byla zaměřena na práci ve skupině s různou hierarchií a různorodým rozvržením rolí, jejich úspěšné splnění navíc bylo podmíněno vysoce rozvinutou komunikací mezi žáky, která bude konstruktivní a asertivní. Jednotliví žáci měli odlišnou vstupní úroveň rozvinutí těchto dovedností, to se projevilo v průběhu celého bloku, nicméně dle rozhovorů a písemných reflexí každý ze žáků komunikativní a sociální a personální dovednosti v individuálním rozsahu uplatnil a dle vlastních slov také dále rozvíjel.

První a také druhá aktivita (skupinová práce) proběhly bez větších obtíží. Žáci si sami sestavili skupiny dle svého uvážení, komunikace ani vzájemná spolupráce a tolerance ve skupinách nebyly problémem a všechny skupiny dokončily úkol dle zadání

⁷ Reflexe výukového bloku vychází z pozorování autorky a rozhovoru se zúčastněnými žáky a dozorujícím učitelem českého jazyka a literatury, který byl proveden po uskutečnění výukového bloku a ukončení projektového dne. V reflexi bylo přihlédnuto také k písemnému vyjádření žáků, které vzniklo v průběhu sedmé aktivity bloku metodou volného psaní.

a v časovém limitu. Ve stejné sestavě poté žáci tvořili a natáčeli videoreportáž, která byla následně promítnuta před třídou a reflektována spolužáky v rolích odborných kritiků. Zde již úspěšnost při plnění úkolu nebyla ve všech skupinách stoprocentní. Jedna skupina i přes individuální navýšení časového limitu nestihla videoreportáž sestříhat a dokončit. Po domluvě s dozorujícím učitelem skupina přesto musela výsledek své práce, i když neúplný, odevzdat. To se stalo důležitým bodem následné řízené reflexe, ve které bylo členům dané skupiny vysvětleno, že v budoucím životě je také čekají úkoly, které pro ně budou náročné, a přesto je budou muset v časovém limitu vykonat. Po přehrání jejich videa, které obsahovalo množství stejných záběrů, na nichž se často jednotliví aktéři pouze smáli, proběhla řízená reflexe. Spolužáci v roli kritiků přistoupili ke svému úkolu velmi seriózně, nikdo z nich se skupině nevysmíval ani neměl nevhodné poznámky. Byla podána konstruktivní kritika podložená argumenty a konkrétními příklady, ve které byl popsán problém s možnými návrhy na optimalizaci. Skupina následně vysvětlila situaci ze svého úhlu pohledu, uvedla, s jakými body kritiky souhlasí a osvětlila důvody, jež vedly k nezdařilému výsledku – hlavními důvody byla špatná komunikace, nervozita před kamerou, nekontrolovatelný smích a nedostatečně vážně pojaté zadání. Skupina, poté co viděla ostatní zdařilé práce spolužáků, vyjádřila zklamání, frustraci a motivaci následující úkoly zvládnout lépe.

V průběhu reflexe této aktivity žáci v roli odborných kritiků uplatnili a dále rozvíjeli jednotlivé dovednosti komunikativní i sociální a personální klíčové kompetence. Žáci dokázali vhodně a srozumitelně formulovat své myšlenky, argumentovat, podávat konstruktivní a podloženou kritiku, navíc se chovali ohleduplně a zdrželi se urážlivého, posměšného či jinak nevhodného hodnocení spolužáků. Při podávání kritiky se navíc dokázali vyhnout komentářům mířícím na osobnost konkrétních jedinců, ale hodnotili pouze výsledky práce. Členové skupiny provedli autoevaluaci, pojmenovali své chyby a motivovali se pro práci na jejich odstranění. Také ostatní výstupy této aktivity byly konstruktivně reflektovány, vždy byla uvedena pochvala a byly popsány návrhy na další zlepšení výsledku práce, hodnocen byl například také způsob práce s hlasem, mimika, gestika, proxemika a vhodnost volby výrazových prostředků vzhledem k adresátům a komunikační situaci. Při reflexi byla také žáky často hodnocena schopnost skupin vzájemně komunikovat a spolupracovat, jež se podle nich zásadně projevila na výsledné podobě práce. V průběhu reflexe také žáci pojmenovali komunikativní dovednost, která jim činila obtíže, a proto je třeba na jejím osvojení dále pracovat – při reflexi mluvili o spolužácích ve třetí osobě a promluvu pronášeli směrem k autorce práce

a k dozorujícímu učiteli místo toho, aby mluvili ve druhé osobě přímo k dotyčnému spolužákovi. Žáci si vytyčili cíl na této dovednosti dále pracovat a směřovat k jejímu osvojení.

Čtvrtá a pátá aktivita, realizovaná formou skládkového a kooperativního učení v náhodně rozlosováných skupinách, proběhla také dle sestavené přípravy a její výstupy byly úspěšně naplněny. Žáci měli omezený časový limit, v němž museli srozumitelně a jednoznačně předat informace, kompromisně se shodnout na jejich podobě a následně tvořivou formou zpracovat výstup. O vlivu aktivity na rozvoj komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence svědčí reflexe jednotlivých žáků. Dva žáci uvedli, že překvapili sami sebe tím, že byli ochotni přidat ruku k dílu a pracovat i se skupinou, kterou by si dobrovolně nikdy nezvolili, navíc se prý touto spoluprací dozvěděli nové věci, což oceňují. Několik žáků také uvedlo, že pro ně nebyl problém spolupracovat se spolužáky, se kterými se za normálních okolností nebaví, nebo je dokonce nemají v oblibě, někteří byli naopak příjemně překvapeni z toho, jak aktivně a efektivně se zapojili spolužáci, od nichž to neočekávali. Jedna žačka uvedla, že ocenila schopnost týmu zapojit ji do aktivit, i když byla chvílemi „myšlenkami mimo“, a zajistit tak úspěšnost celé skupiny, z čehož měla dotyčná pocit naplnění. Jako další klad této aktivity žáci uvedli, že blíže poznali členy skupiny, své spolužáky, se kterými se doteď příliš nebavili, a zjistili o nich, že jsou „super“ a rozumí si s nimi. Jedna z žaček uvedla, že bojuje s problémem prosadit se v kolektivu a říct veřejně svůj názor, tuto aktivitu hodnotila jako zlomovou, jelikož jí byla náhodně přiřazena role vedoucí, ve které poznala, že dokáže před spolužáky mluvit nahlas, říct, co má na srdci, a formulovat své názory. Díky tomu byla její skupina organizovaná a s přispěním všech členů dosáhla cíle. Podobný posun a zlepšení v komunikačních dovednostech díky přiřazené roli vedoucího skupiny uvedli také další dva žáci. Oproti tomu jiní žáci uvedli, že ačkoli dle jejich mínění neměli ve skupině tak důležitou roli, dokázali se zapojit a přispět k úspěšnému výsledku skupinové práce. Ukrajinská žačka, jež je součástí třídy a má výborné studijní výsledky, je dle pana učitele solitérem, který nejraději pracuje vlastním rychlým tempem sám a vyloženě se vyhýbá jakékoli skupinové práci. Tato žačka v reflexi uvedla, že pro ni práce byla ze začátku obtížná, jelikož je zvyklá nenechat se omezovat ostatními, kteří podle ní pracují příliš pomalu. Nakonec prý ale ve skupině dokázali najít tempo, které vyhovovalo všem, což vedlo ke kvalitní spolupráci a zapojení všech členů.

V reflexi byla zdůrazňována důležitost organizace, vyslechnutí všech názorů a následného kompromisu. Někteří žáci v reflexi s překvapením uváděli, že se jim oproti

jejich očekávání pracovalo lépe v náhodně sestavené skupině. Důvodem bylo, že nic neodvádělo jejich pozornost, dokázali si rozdělit role a soustředit se na splnění dílčích úkolů, jež vedly ke zdárnému řešení celého zadání. Jak žáci uvedli, spolupráce se vždy neobešla bez komunikačních a organizačních problémů, byly pojmenovány potíže, které během práce vyvstaly a musely být řešeny, nicméně již jejich pojmenování, reflexe, ale také sebereflexe svědčí o rozvoji cílených klíčových kompetencí.

Šestá aktivita, která zahrnovala přednes uměleckého textu a následnou argumentaci v soudním sporu, také přispívá k rozvoji komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence. Žáci v reflexi hojně zmiňovali, že v průběhu projektového dne se jejich schopnost komunikace a spolupráce zlepšovala. Na začátku výukového bloku pro ně bylo dle jejich názoru mnohem obtížnější zorganizovat si práci, komunikovat, sdělit své nápady, navzájem se vyslechnout a nalézt kompromis. Při této aktivitě se jim však již komunikovalo i spolupracovalo mnohem lépe a byli také spokojenější s výsledky společné práce. Opět však v závěrečné reflexi žáci pojmenovali problém, který při realizaci činnosti vyvstal a na jehož odstranění chtějí dále pracovat. Konkrétně se jednalo o schopnost naslouchat a nezasahovat do projevu ostatních spolužáků. Žáci totiž měli pouze vymezený čas, v němž mohli sdělit své argumenty, poté již museli dát prostor ostatním. Několikrát se stalo, že se vlivem emocí někteří z nich neudrželi, promluvy komentovali a zasahovali do nich. Nicméně si svou chybu a porušení pravidel uvědomili a v rámci rozvoje svých komunikativních a sociálních a personálních dovedností se na schopnost naslouchání a sebeovládání chtějí soustředit.

Závěrečné dvě aktivity, které byly zařazeny jako reflexivní, proběhly zcela dle očekávání. Žáci metodou volného psaní refletovali průběh spolupráce a komunikace, ale také udali své vlastní postřehy, pokroky a náměty pro další rozvoj. Sepsání dopisu bylo zaměřeno na schopnost písemné formulace myšlenek, dodržování spisovného jazyka a jazykové normy a také na ověření oborových výstupů.

V závěrečném rozhovoru bylo většinou žáků uvedeno, že pro ně aktivity výukového bloku byly nové a zajímavé, jelikož se v běžné výuce s podobnými činnostmi téměř nesetkávají. Žáci také vyjádřili přání, aby byly podobné aktivity do výuky zařazovány častěji a ve větší hojnosti, poněvadž zjistili, že je komunikace se spolužáky a tvůrčí činnost naplňuje a motivuje se zlepšovat.

Učitel českého jazyka a literatury, který v průběhu celého projektového dne dozoroval, uvedl, že je dle jeho názoru výukový blok velmi zdařile sestaven a jednotlivé aktivity cílí na rozvoj zvolených klíčových kompetencí (komunikativní a sociální

a personální). Jako velmi přínosné uvedl aktivity, v jejichž rámci žáci natáčeli videoreportáže (třetí aktivita), realizovali skládkové a kooperativní učení (čtvrtá a pátá aktivita) a uskutečnili národní soud (šestá aktivita). Jako velký přínos uved, že žáci měli možnost pracovat v odlišných skupinách s různou dynamikou a různorodými osobnostmi, jelikož si tím osvojovali dovednosti potřebné pro budoucí pracovní, ale i osobní život. Velmi kladně také hodnotil průběh reflexí a sebereflexi žáků. Během pozorování učitel ocenil průběžné zlepšení komunikace a spolupráce téměř všech žáků, stejně tak jako schopnost pojmenování nedostatků a návrhů na optimalizaci. Jakožto jejich učitel se s žáky následně domluvil na spolupráci s cílem odstranit tyto nedostatky a rozvíjet vytyčené dovednosti vycházející z komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence.

Velmi pozitivní je dle pana učitele přínos výukového bloku pro klima třídy. Zvláště významné je pro něj zapojení ázerbájdžánského žáka, který je v běžných hodinách, ale také o přestávkách zakřiknutý, nechce komunikovat česky a vyčleňuje se z kolektivu. V průběhu projektového dne u žáka došlo k posunu, zapojil se do skupinových prací a projevil vnitřní motivaci komunikovat a spolupracovat s ostatními žáky. Ti převzali odpovědnost za jeho zapojení, kontrolovali, že rozumí zadání, případně mu vysvětlovali jeho dílčí úkoly a motivovali ho k další práci. Žáci zde projevili dovednost poskytnout pomoc bez hodnotících komentářů.

5.4.2 Hodnocení výukového bloku

Dle průběhu projektového dne, při němž byl výukový blok vyzkoušen, je jeho podoba a náplň hodnocena jako vhodně sestavená pro stanovený cíl rozvoje komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ. Výukový blok je na základě reflexe učitele a žáků možné doporučit k dalšímu použití ve vyučovací praxi. Je však třeba vzít v potaz jeho časovou náročnost, realizace výukového bloku je proto podmíněna souhlasem vedení školy s uskutečněním blokové výuky či projektového dne. V případě, že tato forma realizace není možná, lze jednotlivé aktivity výukového bloku použít separovaně v běžných 45minutových vyučovacích hodinách vzhledem k jejich stanoveným cílům. I v této formě budou jednotlivé aktivity přispívat k postupnému rozvíjení komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence v hodinách českého jazyka a literatury.

Sestavením výukového bloku bylo přispěno k rozšíření příkladu dobré praxe naplňování definovaných kompetenčních očekávaných výstupů dle RVP ZV (2021)

prostřednictvím zvoleného vzdělávacího obsahu daného předmětu. Sestavené materiály jsou využitelné v další praxi a jako soubor aktivit mohou být uplatňovány také dalšími učiteli v různých třídách a sloužit tak k rozvoji schopností a dovedností definovaných jako komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala metodami vhodnými pro rozvoj komunikativních a sociálních a personálních klíčových kompetencí ve výuce českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ. Teoretická část diplomové práce se stručně věnovala definici českého vzdělávacího systému včetně systému kurikulárních, strategických a koncepčních dokumentů a také charakteristice vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, jejím cílům a obsahu. Hlavní součástí teoretické části práce tvořila kapitola zaměřená na klíčové kompetence, ve které bylo představeno vymezení tohoto pojmu a vývoj jeho pojetí. Následně se práce věnovala zavádění klíčových kompetencí do českého vzdělávacího systému a pojetí vybraných kompetencí v RVP ZV (2021). Pro zpracování praktické části práce byly důležité kapitoly věnující se hladinám klíčových kompetencí a způsobům jejich rozvoje. Poslední úsek teoretické části práce se zabýval výukovými metodami, jejich klasifikací, charakteristikou, variacemi, a zejména vhodností pro rozvoj komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence. Zmíněny byly také organizační formy vyučování podporující zařazení vhodných výukových metod do výuky.

Cílem praktické části diplomové práce bylo sestavení vlastního výukového bloku zaměřeného na rozvoj komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence. Způsoby rozvoje a práce s vybranými klíčovými kompetencemi, jednotlivé metody a organizační formy užití ve výukovém bloku byly voleny na základě jejich vhodnosti pro rozvoj vybraných klíčových kompetencí, která byla posouzena a popsána v teoretické části práce. Součástí výukového bloku tvořil rozbor a definice oborových, a hlavně kompetenčních cílů, dále byly představeny jednotlivé aktivity včetně popisu jejich průběhu a časového harmonogramu, přiloženy byly také všechny potřebné výukové materiály. Výukový blok byl oborovou náplní a obsahem koncipován jako součást vzdělávacího předmětu Český jazyk a literatura tak, aby tematicky odpovídal učivu standardně probíranému v 8. ročníku ZŠ.

Výukový blok byl sestaven ve formě projektové výuky, jejíž časová dotace činila 6 vyučovacích hodin, a byl vyzkoušen prostřednictvím akčního výzkumu v 8. ročníku základní školy v Českých Budějovicích. Akčního výzkumu se zúčastnilo celkem 26 žáků včetně jejich učitele českého jazyka a literatury, který akční výzkum zaštiťoval jakožto dozor. Po uskutečnění všech aktivit výukového bloku proběhla reflexe formou rozhovoru se zúčastněnými žáky i dozorujícím učitelem českého jazyka a literatury. Funkčnost výukového bloku a naplnění jeho cílů, shodujících se s cílem praktické části diplomové

práce, byla posouzena také autorkou práce. Na základě provedené souhrnné reflexe byl výukový blok shledán jako funkční a naplňující cíl rozvoje komunikativních a sociálních a personálních klíčových kompetencí. Sestavením výukového bloku proto bylo přispěno k rozšíření příkladu dobré praxe naplňování definovaných kompetenčních očekávaných výstupů RVP ZV (2021) prostřednictvím zvoleného vzdělávacího obsahu daného předmětu. Vytvořené materiály jsou využitelné v další praxi autorky práce, jako soubor aktivit mohou být uplatňovány také dalšími učiteli v různých třídách a sloužit tak k rozvoji schopností a dovedností definovaných jako komunikativní a sociální a personální klíčové kompetence.

Seznam použité literatury

BEDNAŘÍK, Aleš a kol., 2004. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať: Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. ISBN 80-969209-5-2.

BĚLECKÝ, Zdeněk, 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-07-6.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK, 1989. *Didaktika češtiny*. Praha: SPN. ISBN 80-04-22439-3.

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK, 1998. *Čeština a její vyučování: Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2. vydání. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN 80-85937-47-6.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara, 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-388-8.

HAUSER, Přemysl, Helena KNESELOVÁ a Karla ONDRÁŠKOVÁ, 1994. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Díl 1, Část obecná*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1035-5.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HNÍK, Ondřej, 2014. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchoborového oboru*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4959-7.

JANIŠ, Kamil, 2003. *Organizační formy výuky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-365-4.

- JUNGMANN, Josef, 1948. Dvojí rozmlouvání o jazyku českém. In: VODIČKA, Felix. *Boj o obrození národa: výběr z díla Josefa Jungmanna*. Praha: F. Kosek, s. 27-30.
- KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol., 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- KARPATSKÝ, Dušan a Viktor KUDĚLKA, 2008. *Labyrint literatury*. 4. vydání. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-02154-6.
- KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA, 2015. *Aktivizační metody ve výuce: Příručka moderního pedagoga*. 3. vydání. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-7485-043-1.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, ed., 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-078-6.
- MAŇÁK, Josef, 2001. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-002-6.
- NEZVALOVÁ, Danuše, 2003. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. **53**(3), 300–308. ISSN 0031-3815.
- PECINA, Pavel, 2008. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4551-4.
- POLÁŠKOVÁ, Taťána, Kateřina SRNSKÁ, Alena ŠTĚPÁNKOVÁ a Vlasta TOBOLÍKOVÁ, 2009. *Literatura pro 2. ročník středních škol: Učebnice*. Brno: Didaktis. ISBN 978-80-7358-129-9.
- PROKOP, Vladimír, 2011. *Dějiny literatury od starověku do počátku 19. století: aneb od Mezopotámie po naše národní obrození*. Karlovy Vary: O.K. Soft. ISBN 2000000000039.
- PRŮCHA, Jan, 2005. *Moderní pedagogika*. 3., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

SIEGLOVÁ, Dagmar, 2019. *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-2254-7.

ŠEBESTA, Karel, 1999. *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchovy*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-7184-711-9.

ŠIRŮČEK, Jan a Michaela ŠIRŮČKOVÁ, 2013. Vývoj a zkoumání vrstevnických vztahů. In: MACEK, Petr a Lenka MACINOVÁ. *Vztahy v dospívání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-87474-46-4.

TUREČEK, Dalibor, 1995. *Česká literatura národního obrození*. 2. přepracované vydání. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU. ISBN 807040-122-2.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a kol., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1734-0.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1770-8.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam internetových zdrojů

ANANIADOU, Katerina a Magdalan CLARO, 2009. *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries: OECD Education Working Papers No. 41* [online]. OECD Publishing [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154

ČELAKOVSKÝ, František Ladislav, 2018. *Toman a lesní panna* [online]. Praha: Městská knihovna v Praze [cit. 2023-03-22]. ISBN 978-80-7602-366-6. Dostupné z: https://web2.mlp.cz/koweb/00/04/44/25/15/toman_a_lesni_panna.pdf

Doporučení Evropského Parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES). In: *EUR-Lex: Úřední věstník Evropské unie* [online]. 30.12.2006 [cit. 2023-01-21]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/%20LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>

Edu.cz: Jednotný metodický portál MŠMT [online], 2022. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2023-01-18]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/>

Josef Jungmann: Citáty, 2023. *Databáze knih* [online]. [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/citaty/josef-jungmann-89>

K vývoji konceptu klíčových kompetencí, 2012. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: <https://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>

KAŠPAR, Adolf, 2023. V Krameriově expedici. In: *Alois Jirásek: Česká expedice* [online]. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: [https://alouisjirasek.cz/dila/ceska-expedice/#iLightbox\[gallery_image_1\]/0](https://alouisjirasek.cz/dila/ceska-expedice/#iLightbox[gallery_image_1]/0)

KOLLÁR, Jan, 2011. *Slávy dcera* [online]. Praha: Městská knihovna v Praze [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/37/06/49/slavy_dcera.pdf

LIPKOVÁ, Lucie, 2007. Počátky divadla v českých zemích. *VALKA.CZ: Server o vojenství a historii* [online]. 4. 6. 2007 [cit. 2023-03-21]. ISSN 1803-4306. Dostupné z: <https://www.valka.cz/12168-Pocatky-divadla-v-ceskych-zemich>

MACHEK, Antonín. 2023. Portrét Josefa Jungmanna. In: *Wikimedia Commons* [online]. 1833 [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Anton%C3%ADn_Machek_-_Portrait_of_Josef_Jungmann.jpg

MORSTADT, Vincenc. 1830. Stavovské divadlo: Celkový pohled. In: *Databáze divadel: Stavovské divadlo* [online]. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: <https://www.theatre-architecture.eu/cs/db.html?theatreId=43>

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], 2023. MŠMT. [cit. 2023-01-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>

Národní muzeum v Praze, 2011. In: *Wikimedia Commons* [online]. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/de/Natmus_prague.jpg?uselang=cs

Národní pedagogický institut České republiky: Revize rámcových vzdělávacích programů [online], 2023. MŠMT ČR & NPI ČR [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/>

Pavel Josef Šafařík, 2020. In: *Portál literárních muzeí* [online]. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: <https://literarnimuzea.cz/pavel-josef-safarik/>

Rámcový vzdělávací program pro základní školy [online], 2021. Praha: MŠMT [cit. 2023-01-18]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Rukopis zelenohorský: strana 2, detail, 2019. In: *Wikimedia Commons* [online]. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/81/Rukopis_zelenohorsk%C3%BD_2_detail.jpg

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ [online], 2020. Praha: MŠMT [cit. 2023-01-22]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>

ŠEFL, Jaroslav. 2023. Toman a lesní panna, kůň. In: *Antikvariát Praha Karlín* [online]. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: <https://www.antikvariatkarlin.cz/search.php?q=toman+a+lesn%ED+panna>

The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary [online], 2005. [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

TKADLÍK, František. 2007. Portrét Josefa Dobrovského. In: *Wikimedia Commons* [online]. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Portrait_of_Josef_Dobrovsk%C3%BD.jpg

Václav Kliment Klicpera. 2010. In: *Česká knižnice: Václav Kliment Klicpera* [online]. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: <https://www.kniznice.cz/component/k2/vacla-kliment-klicpera>

VILÍMEK, Jan, 2009. Magdalena Dobromila Rettigová. In: *Wikimedia Commons* [online]. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9a/Jan_Vil%C3%ADmek_-_Magdalena_Dobromila_Rettigov%C3%A1.jpg?uselang=cs

VILÍMEK, Jan. 2009. Jan Kollár. In: *Wikimedia Commons* [online]. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/af/Jan_Vil%C3%ADmek_-_Jan_Koll%C3%A1r.jpg

VILÍMEK, Jan. 2020. František Palacký. In: *Wikimedia Commons* [online]. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/56/Jan_Vil%C3%ADmek_-_Franti%C5%A1ek_Palack%C3%BD_2.jpg?uselang=cs

Seznam obrázků

Obr. 1: Systém kurikulárních dokumentů.....	10
Obr. 2: Vztah schopnosti a kompetence.....	18
Obr. 3: Utváření a rozvoj klíčových kompetencí žáků.....	28

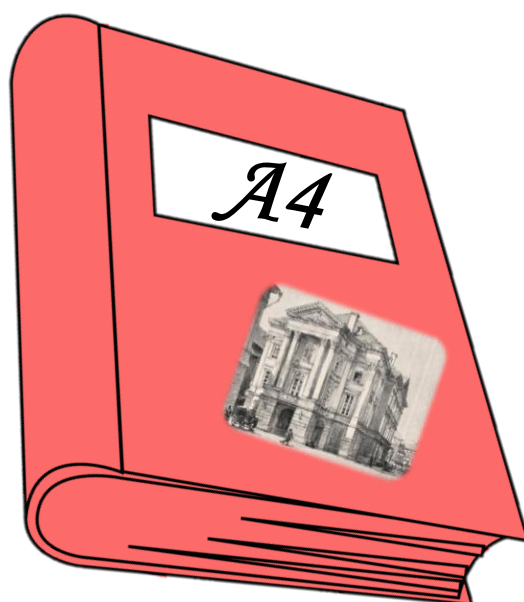
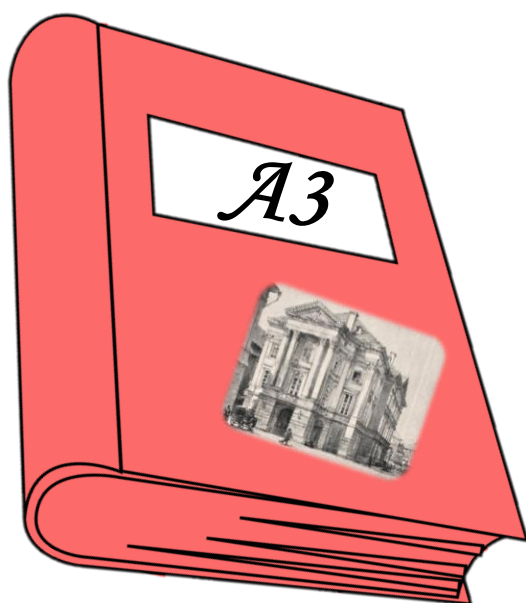
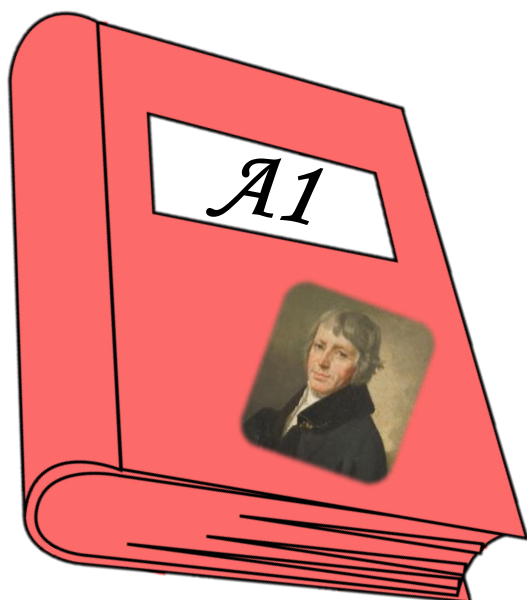
Seznam příloh

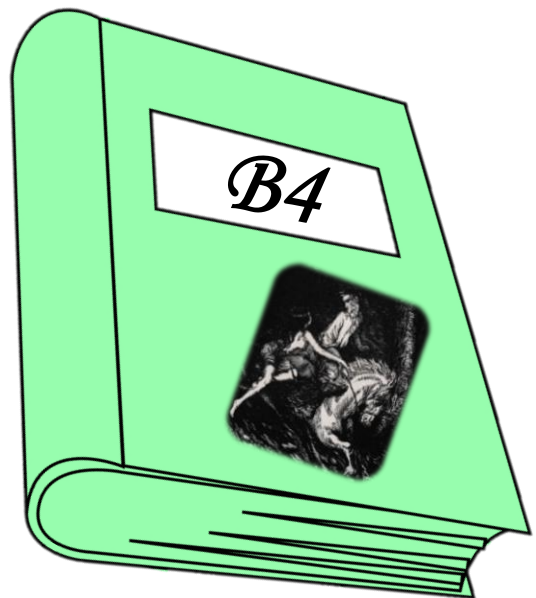
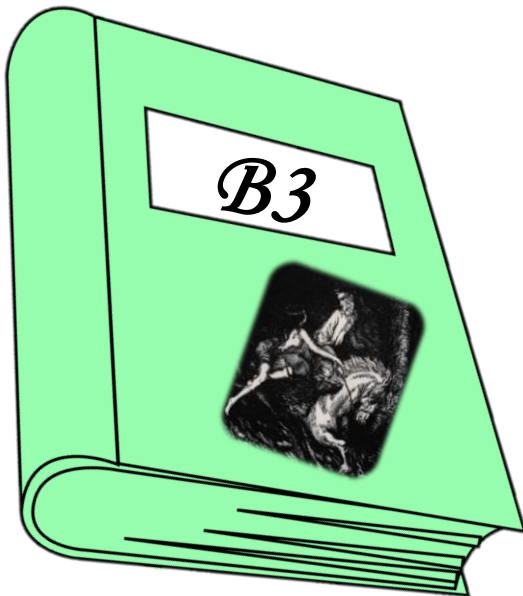
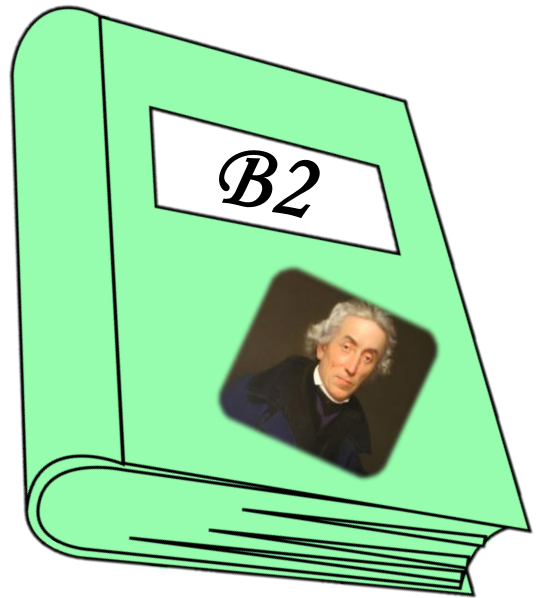
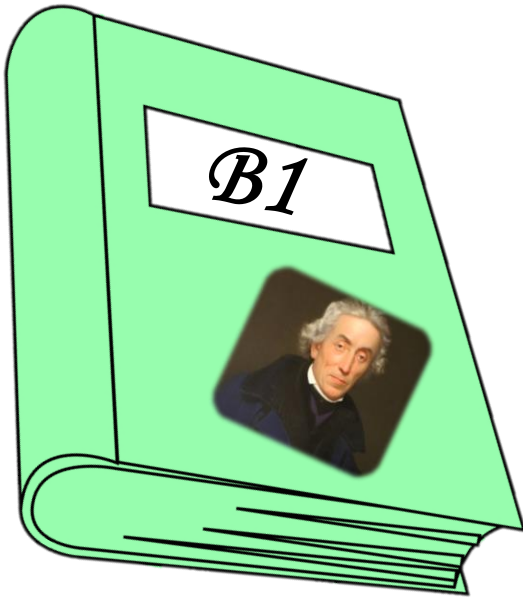
Příloha 1: „Losovátko“ – sada losovacích kartiček

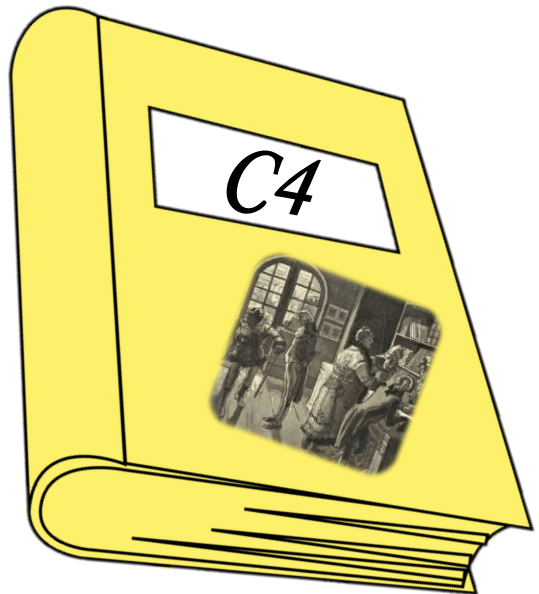
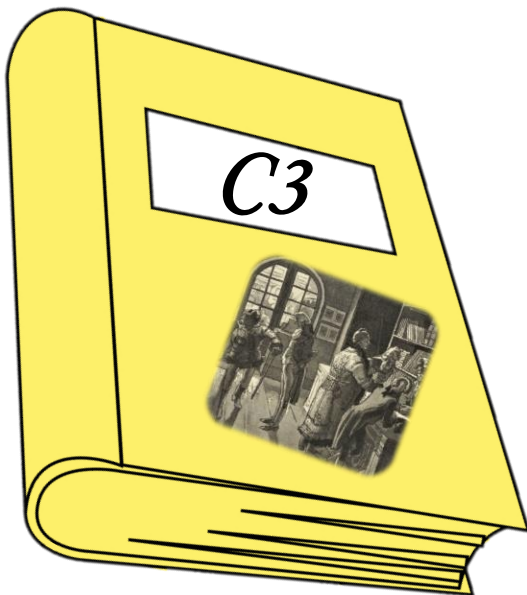
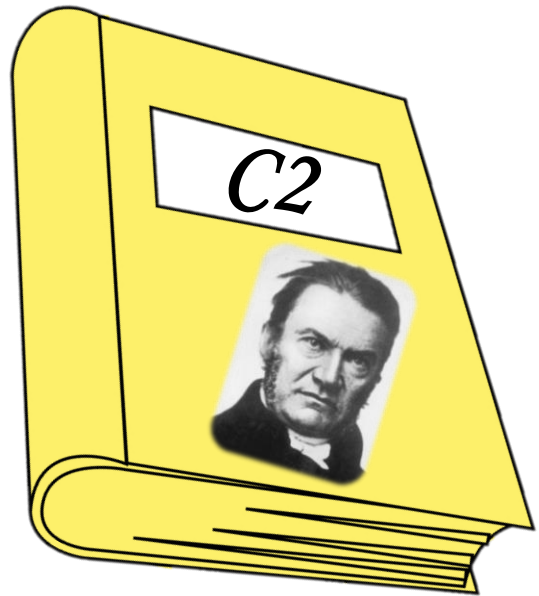
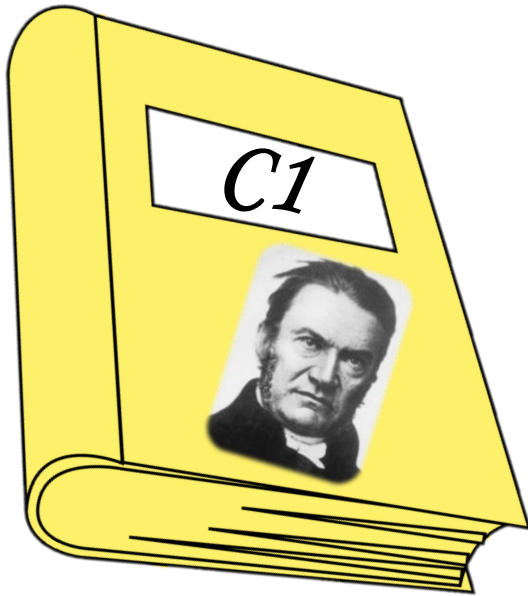
Příloha 2: Výukové texty

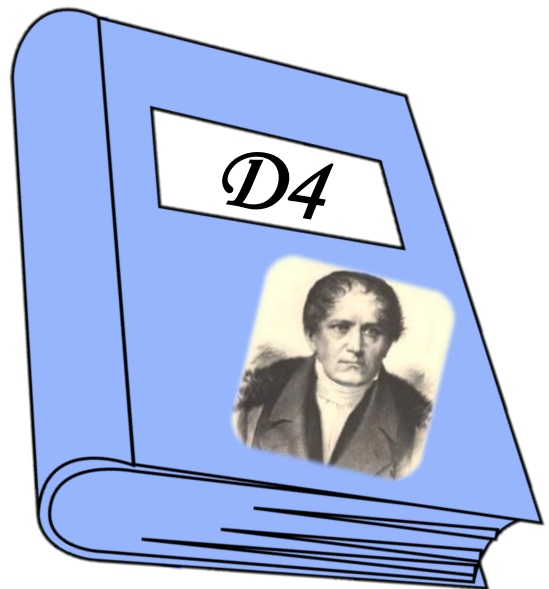
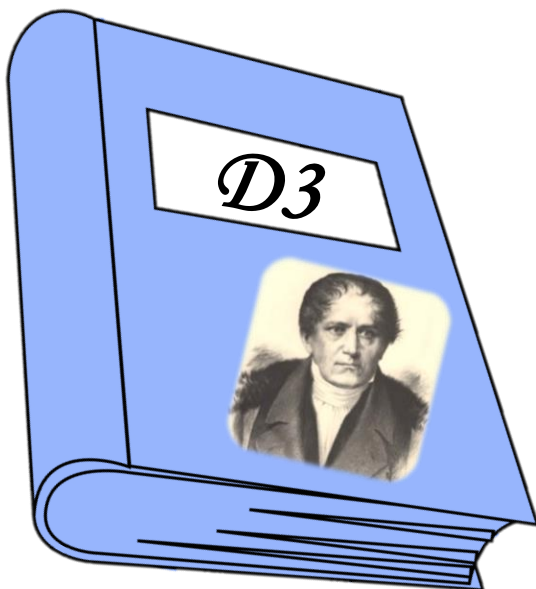
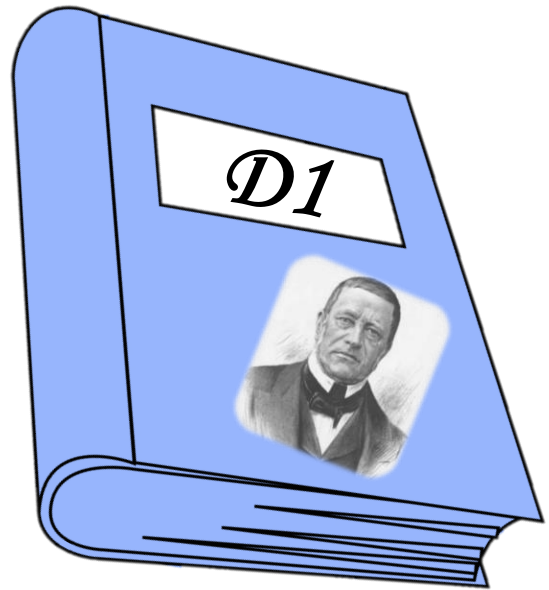
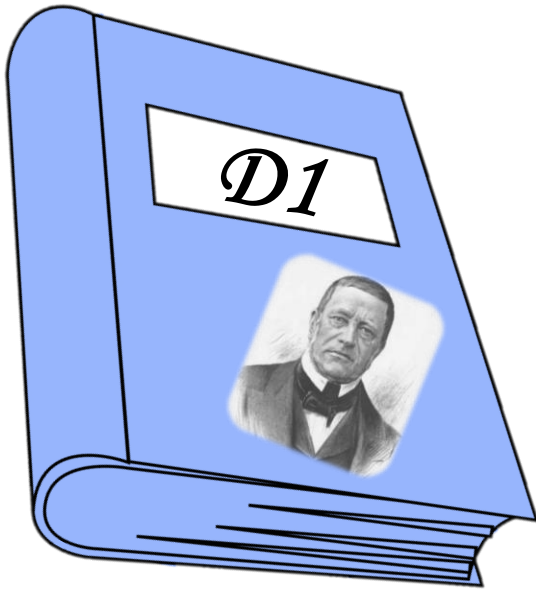
Příloha 3: Výstupy vytvořené žáky při akčním výzkumu

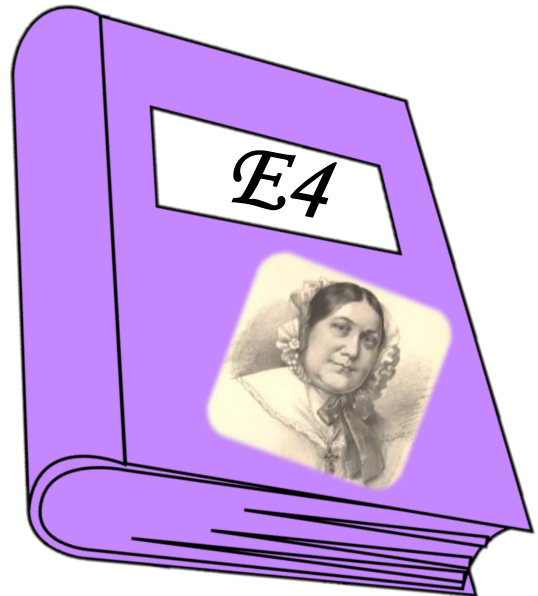
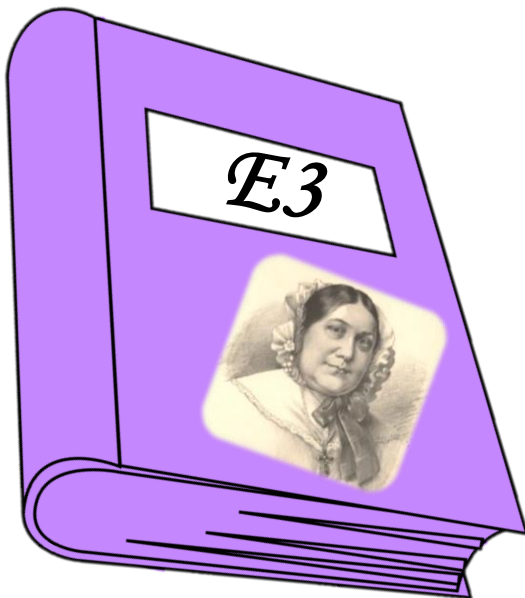
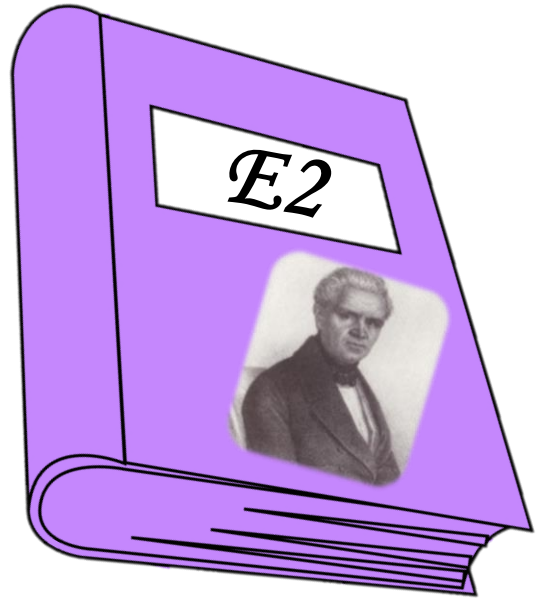
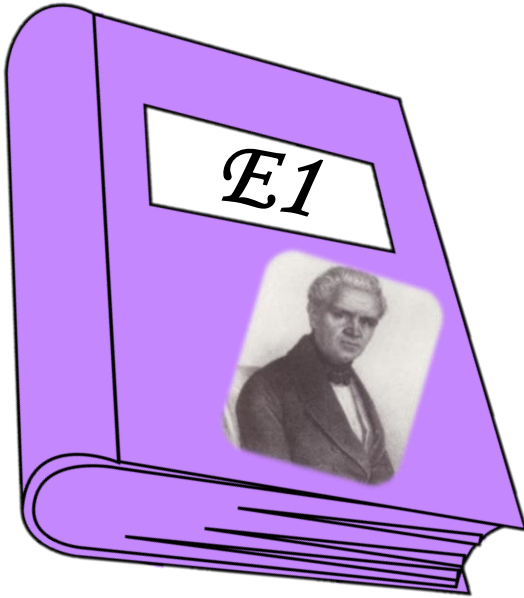
Příloha 1: „Losovátko“ – sada losovacích kartiček

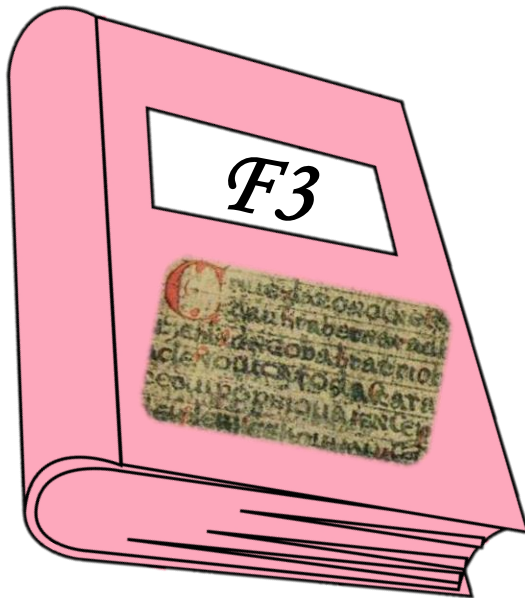
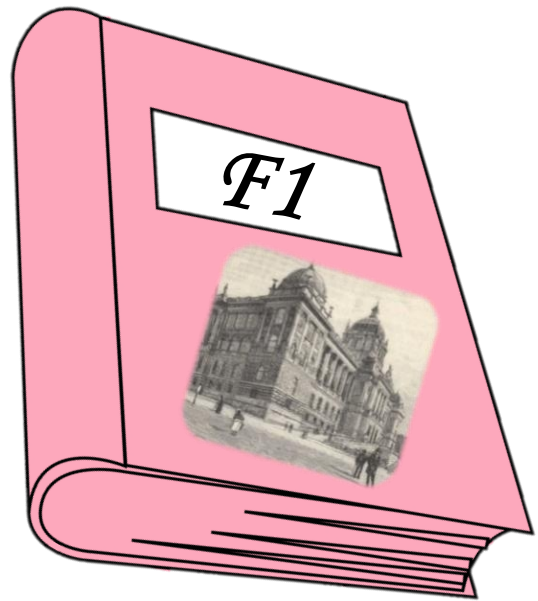
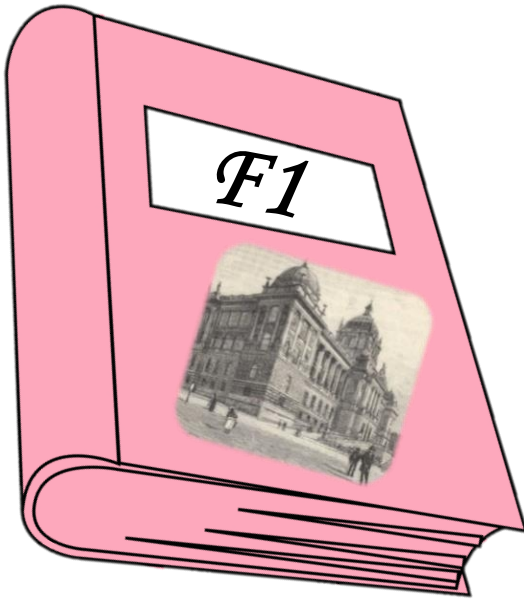












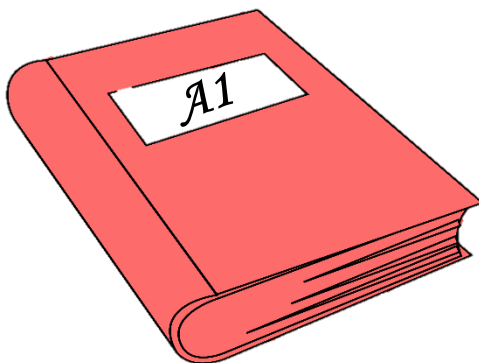
Příloha 2: Výukové texty

SPOLEČENSKO-HISTORICKÉ POZADÍ NÁRODNÍHO OBROZENÍ

Národní obrození je proces, který postupně probíhal v celé Evropě. České národní obrození je datováno od 70. let 18. století do 50. let 19. století. Pojem označuje historický proces národního uvědomění a vytváření novodobého českého národa. České obrozenecké snahy jsou spojeny s postupnou likvidací feudalismu a reformními snahami v duchu osvícenství.

V Evropě se někteří panovníci snažili uplatňovat některé politické názory osvícenských filozofů a modernizovat stát, tomuto způsobu vlády se říká osvícenský absolutismus. České země byly v té době součástí mnohonárodnostní habsburské monarchie. Na habsburském trůně se vystřídali Marie Terezie (1740–1780), Josef II. (1780–1790) a jeho bratr Leopold II. (1790–1792). První dva z nich vydali řadu reforem, které pozitivně ovlivnily hospodářství a kulturu – jednalo se například o školskou reformu (spojena se zavedením povinné školní docházky pro děti od 6 do 12 let), zrušení nevolnictví, toleranční patent (tolerance některých jiných náboženství než pouze katolictví) a omezení cenzury.

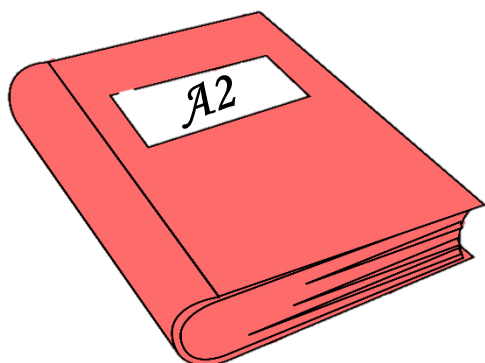
Ke změně došlo, když na trůn usedl Leopoldův syn František I. (1792–1835). Spolu s ním totiž vládl kníže Metternich, který zavedl režim potlačující projevy odporu a bránil jakýmkoli reformám a snahám o změnu. Nástroji jeho režimu byla cenzura a tajná policie. Více než kdy dříve také vyvstal problém vyplývající z mnohonárodnostního uspořádání habsburské monarchie – její území bylo tvořeno různými státy obývanými rozličnými národnostmi. Začaly se projevovat snahy o prosazení větší svobody a rovnoprávnosti jednotlivých národů a společností, docházelo k rozvoji vlastenectví a lásky k vlastnímu národu. Jedním z projevů byl vznik pražského Vlasteneckého muzea v Čechách (1818).



ČESKÝ JAZYK NA POČÁTKU NÁRODNÍHO OBROZENÍ

Stav českého jazyka a české literatury byl ve 2. polovině 18. století vyloženě tristní. Ve všech oblastech života Čechů v habsburské monarchii dominovala němčina. Německy se mluvilo ve městech, na úřadech a ve školách, jednalo se o jazyk vyšší společenské vrstvy. Stav napovídal brzkému zániku česky psaných textů a češtiny jako takové. Ubývalo česky psaných knih a nové nevznikaly, to mělo zásadní dopad na chřadnutí české slovní zásoby. Česká slova stačila pouze k vyjádření běžných pojmů každodenního života, neexistovala česká terminologie a nepřipadalo v úvahu tvořit uměleckou literaturu. Češtinou hovořily pouze společensky a sociálně méněcenné vrstvy společnosti – jednalo se o jazyk městské chudiny a venkova.

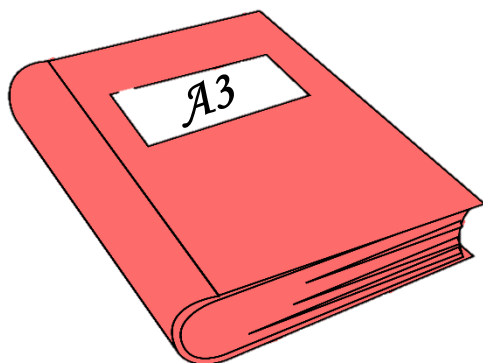
Přestože je používán pojem čeština, jednalo se pouze o její zdeformovanou a zbídačenou formu, která byla zásadně a ohavně ovlivněna působením němčiny. Česká mluva byl nepřirozený paskvil obsahující německé, latinské, italské a francouzské výrazy, neexistovala žádná pravopisná ani gramatická norma. Příčiny tohoto hrozivého stavu je nutno hledat ve snahách habsburských panovníků o centralizaci (vytvoření jednoho centra habsburské říše) a germanizaci (poněmčování).



FÁZE NÁRODNÍHO OBROZENÍ

České národní obrození je obvykle členěno do čtyř etap podle historického vývoje a převládajících uměleckých směrů. První fáze, *fáze obranná*, je datována mezi roky 1770–1805. V tomto období byly položeny základy české obrozenecké literatury na pozadí klasicismu. Cílem bylo obhájit existenci češtiny jakožto jazyka užívaného v literatuře, ve školství a ve státní správě. Tato etapa není jednotná, vznikají první pokusy o tvorbu česky psané umělecké literatury. Významnými jmény této etapy jsou Josef Dobrovský, Václav Thám, Václav Matěj Kramerius a Antonín Jaroslav Puchmajer.

Druhá fáze probíhala v letech 1805–1830 a je nazývána jako *fáze útočná* či *ofenzivní*. Dominantním směrem je preromantismus, který se soustředí na citovost a fantastičnost děl, má silný vztah k přírodě, minulosti a lidové slovesnosti. Vůdčí osobností této etapy byl Josef Jungmann, významnými autory jsou František Ladislav Čelakovský, Jan Kollár, Václav Kliment Klicpera či František Palacký. Na scéně se objevují také Rukopisy královédvorský a zelenohorský. Dochází k vytvoření jazykového programu národního obrození, který bojuje za češtinu jako svébytný jazyk. Vznikají také umělecká díla vysokého stylu. Obrozenecké snahy vedly k vytvoření základů české vědy a kultury, cílem bylo dokázat, že čeština se může vyrovnat jazykům vyspělých evropských kultur.

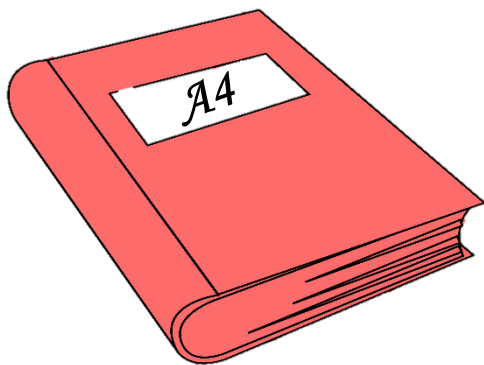


FÁZE NÁRODNÍHO OBROZENÍ

V letech 1830–1848 probíhala třetí fáze neboli *fáze vrcholná* nebo také *politická*. Došlo k rozvoji opozičního politického hnutí, které vytvořilo podmínky pro tvorbu a vydávání aktuální česky psané literatury. Směrem, se kterým je tato fáze spojována, je romantismus. Byla vytvořena různorodá česká společnost, to se odráží také v literatuře. Nejvýznamnějšími romantickými autory jsou Karel Hynek Mácha, Karel Jaromír Erben či Josef Kajetán Tyl.

Čtvrtá fáze, která je datována do 50. let 19. století znamenala dočasné potlačení národní obrozeneckých snah z důvodu nástupu Bachova absolutismu. Přesto v této době již existuje plně funkční model české literatury, která začala směřovat od romantismu k realismu. Čeština jako svébytný jazyk se stabilizovala a byla vydávána celá škála děl různých druhů a žánrů. V této době tvořili například Karel Havlíček Borovský či Božena Němcová.

Ke změně a obratu nedošlo zčistajasna, existovalo množství příčin vzniku obrozeneckých snah. Národní obrození bylo postupným procesem, který byl ovlivněn mnoha faktory. Částečně šlo o přirozený vývoj společnosti. Velkou roli sehrálo osvícenství se svými myšlenkami racionalismu (důvěra v rozum), optimismem, důvěrou v lidské poznání a konceptem rovnoprávnosti a svobody všech lidských jedinců. Rozvoj obrozeneckých snah umožnily také reformy osvícenských panovníků, které vedly k omezení cenzury, úpravám školského systému a rozkvětu vědecké společnosti.



PRVNÍ PRAŽSKÁ DIVADLA

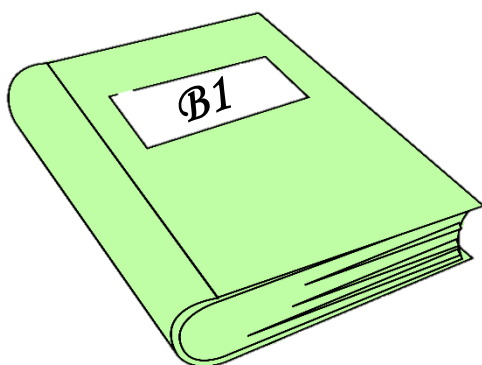
„Divadlo má neskutečnou morální sílu – kouzlo a účinek mluveného slova jsou svým přímým kontaktem a svou přesvědčivostí mnohem účinnější než jakékoli literární texty. Tato skutečnost je umocněna o to více, že se nacházíme v období, kdy se divadlo stalo součástí všech snah o renesanci českého jazyka a kdy se lidé divadla sami dožadovali.“ (Prokop, 2011, s. 75)

Divadlo v Kotcích

Praha měla své stálé německé divadlo již od roku 1738 v Kotcích, ve kterém se hrála činohra a opera. Roku 1771 proběhl pokus o uvedení vůbec první české hry. Jednalo se o český překlad německé frašky *Kníže Honzík*. Divadlo bylo stále ovlivněno barokem a roku 1783 bylo uzavřeno.

Hraběcí Nosticovo národní divadlo

Roku 1783 hrabě Franc Anton Nostic naproti Karolinu na Ovocném trhu postavil a založil za podpory panovníka Josefa II. divadlo. Jeho zásluhou tak dostala Praha divadelní budovu na evropské úrovni, budova stále stojí i dnes jako Tylovo divadlo. V té době se však jednalo o divadlo německé. Roku 1789 bylo divadlo přejmenováno na Stavovské divadlo. České hry se začaly hrát až od roku 1804. Roku 1824 se stává spoluředitelem Stavovského divadla Jan Nepomuk Štěpánek, který vedle činoher uváděl také početná česká operní představení.



ČESKÉ DIVADLO

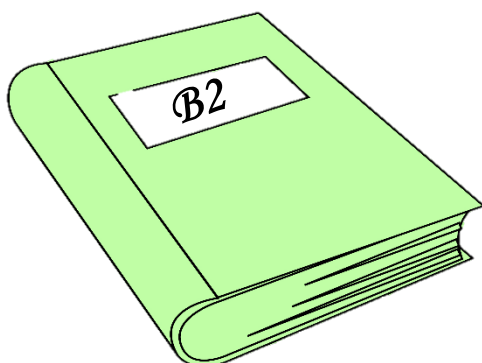
Uvolnění za vlády Josefa II., ale také reakce na jeho centralizační germanizační proces, vytvořily příznivou půdu pro rozvoj české nacionální myšlenky. Vznikají snahy vyvolávat národní sebevědomí připomínkami slavné minulosti národa.

První hry v českém jazyce

Na scéně Nosticova divadla byl založen nový divadelní soubor společnosti německých herců. Někteří členové byli českého původu, což vzbuzovalo naději, že se konečně odehraje hra v českém jazyce. Obtížným problémem pro první překladatele bylo především to, že čeština neměla koncem 18. století pevnou jazykovou formu. Divadlo tak obohatilo češtinu tím, že vycházelo z lidové mluvy, a vyvažovalo tak zaměření filologů na češtinu humanistickou (čeština 16. století). Počátkem roku 1786 se podařilo uvést v Nosticově divadle původní českou činohru *Břetislav a Jitka, jejímž autorem je Václava Tháma*.

Bouda

Roku 1786 bylo za spolupráce českých vlastenců a bratří Thámů otevřeno divadlo na Koňském trhu (*dnešní Václavské náměstí*), kde byly uváděny české i německé hry. V Boudě zahájila svou činnost společnost s názvem Vlastenské divadlo, tento název se dochoval, i když byla Bouda později stržena a divadlo se přestěhovalo. Když byla Bouda roku 1789 na příkaz magistrátu stržena, došlo k přesunutí představení do Hyberského kláštera (divadlo U Hybernů).



ČESKÉ DIVADLO

Divadlo U Hybernů

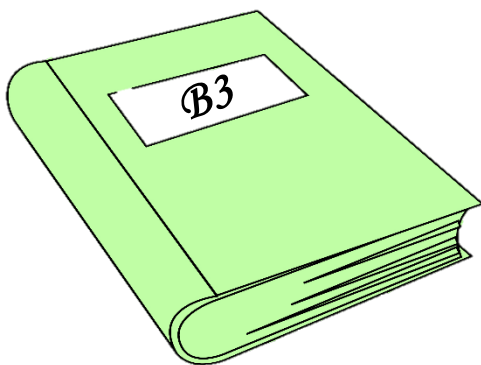
Roku 1789 byl slavnostně zahájen provoz Hyberského divadla, kde svou kariéru započal Václav Thám. Po nástupu Františka I. se však změnila politická situace a divadla začala pociťovat opět tlak cenzury. Začátkem roku 1799 byl do divadla dosazen úřední dohled, aby kontroloval divadelní pokladnu, a byly konfiskovány příjmy na úhradu dluhů. Téhož roku bylo divadlo uzavřeno.

Další osud Vlastenského divadla

Od roku 1809 došlo k velkému útlumu českých představení ve všech divadlech. Ke změně dochází v roce 1812, kdy se na půdě německého Stavovského divadla opět začala hrát česká představení, původně se jednalo pouze o činnost ochotníků. Roku 1824 se stal spoluředitelem Stavovského divadla Jan Nepomuk Štěpánek, který vedle činoher uvádí i početná česká operní představení. V té době se stává české divadlo v Praze opět profesionálním. Velký vliv na české divadlo měl v té době hlavně autor Václav Kliment Klicpera.

Co se hrálo

Časté byly vlastenecké historické hry, které zpracovávaly náměty z našich dějin a snažily se posilovat národní cítění. Oblíbené byly také frašky, jejichž náměty čerpaly z lidového prostředí. Úroveň a umělecké hodnota těchto her byla však na pováženou. Dále se hrály překlady světových dramát. Kvalitní česká historická dramata, veselohry a rytířské hry, které mohly konkurovat těm německým, přichází až s profesionalizací divadla ve 20. letech 19. století zásluhou Štěpánka a Klicpery.



OSOBNOSTI OBROZENECKÉHO DIVADLA

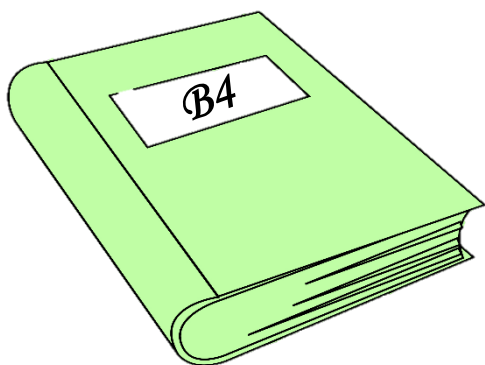
Václav Thám je velkou postavou začátku českého divadelnictví. Je úzce spjat s Vlastenským divadlem a výrazně se přičinil k jeho vybudování. Ve svém době byl autorem každé třetí hry, ať už autorské či překladové. Dochovaly se však pouze tři jeho hry – *Břetislav a Jitka*, *Vlasta a Šárka* a *Pražští sedláci*.

Karel Ignác Thám je starším bratrem Václava, byl spíše jazykovým rádcem a ideovým vůdcem divadelníků v Boudě. Českému divadlu přispěl třemi překlady, které jsou však umělecky i jazykově přínosná – *Loupežníci* (Schiller), a *Makbeth* (Shakespeare).

Prokop Šedivý je o autorem dvou českých frašek z městského prostředí – *Masné krámy* a *Pražští sedláci*.

Jan Nepomuk Štěpánek byl dramaturgem a spoluředitel Stávkovského divadla, v němž tkví jeho hlavní přínos českému divadelnictví, jeho dramatický přínos je však zanedbatelný. Nesnášel Klicperu a pravděpodobně mu také záviděl, to nějakou dobu negativně ovlivňovalo českou činohru. Psal zejména frašky a milostné příběhy, za zmínku stojí jeho veselohra *Čech a Němec*.

Václav Kliment Klicpera byl nejnadanějším dramatikem své doby, některé jeho hry hrají divadla dodnes. Narodil se v Chlumci nad Cidlinou a působil také jako gymnaziální profesor. Byl nadán obdivuhodnou fantazií, také byl velice bystrým pozorovatelem života a byl obdařen smyslem pro svěží humor a satiru (smál se například některým podobám „vlastenectví“). Pro jeho veselohry je typická technika „*kuklení*“, která spočívá v tom, že se postavy vydávají za něco, čím nejsou, nebo jsou pokládány za někoho, kým nejsou. Jeho veselohry (*Veselohra na mostě*, *Hadrián z Římsů*, *Divotvorný klobouk*, *Rohovín Čtverrohý*) a historické hry (*Jan za chrta dán*, *Blaník*, *Loketský zvon*) položily základy pro další dramatiky 19. století.

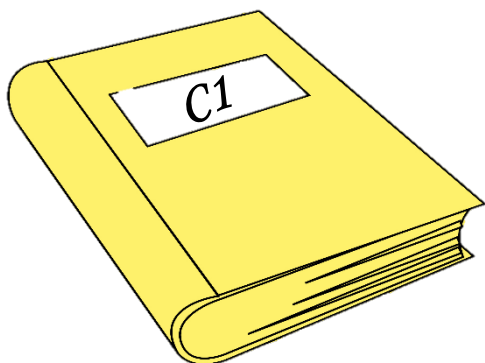


POEZIE NÁRODNÍHO OBROZENÍ

V době počátků národního obrození byla poezie omezena pouze na kramářské písně, folklorní (lidovou) poezii a duchovní písně, které nebyly stylově ani jazykově vytříbené. Nejednalo se o ideální výchozí pozici pro rozvoj kvalitní české literatury, jež by mohla konkurovat evropskému básnictví.

Hlavním problémem, se kterým se první obrozenečtí básníci museli vyrovnat, byla absence svébytného básnického českého jazyka. Navíc v té době neexistovali čtenáři náročnější poezie, na které by mohli cílit. To bylo však jistou výhodou, protože autoři nebyli nijak omezováni vkusem čtenářů a mohli ve své tvorbě svobodně experimentovat.

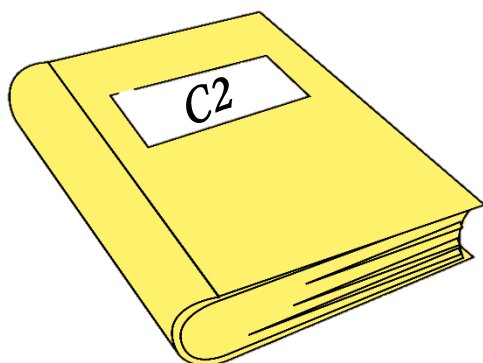
Básníci na začátku svých snah neměli zázemí ani větší finanční prostředky, proto se sdružovali a společně vydávali své texty v rámci jedné publikace – almanachu. Původním cílem česky psané poezie nebylo tvořit umělecky hodnotné texty, ale pouze procvičovat a vylepšovat vyjadřovací prostředky českého jazyka. Často tak vznikaly tematicky spíše odlehčené, humorné a erotizující básně. Postupně důležitost poezie rostla, vznikly různé proudy, které se soustředily na tvorbu poezie odlišných žánrů, témat i veršové techniky.



THÁMOVCI

Tato básnická škola určovala charakter české poezie na počátku období národního obrození. Byla složena z básníků, kteří tvořili kolem almanachu *Básně v řeči vázané* vydaném v roce 1785. Toto dílo se stalo pro dobovou poezii zásadním, jeho vůdčí osobností, po které je celá skupina pojmenována, byl Václav Thám. Mezi další významné osobnosti skupiny patřili Jan Jaromír Dlabač, Václav Stach či Václav Matěj Kramerius.

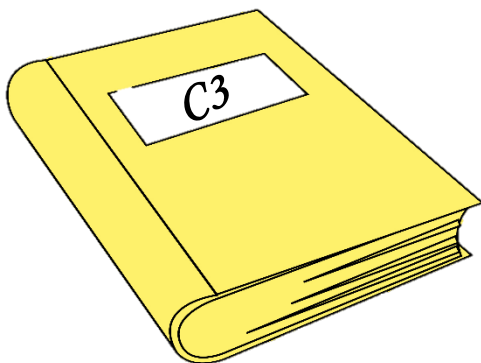
Thámovci se snažili ukázat, že čeština je jazykem vhodným pro tvorbu jakéhokoli uměleckého textu včetně poezie. Ve svých snahách navázali na období humanismu a humanistickou básnickou tvorbu, čímž se snažili oživit tradici českého básnictví. Množství textů zveřejněných v almanachu proto pocházelo od humanistických tvůrců –Felix Kadlinský, Kryštof Harant z Polžic a Bezdruzic, Bohuslav Hasištejnský z Lobkovic a Simon Lomnický z Budče. Velkou pozornost věnovali také překladatelské činnosti, nejvíce se soustředili na německy psanou tvorbu, právě překlady umožnili Thámovcům procvičovat své jazykové schopnosti a ověřovat možnosti českého jazyka. Z hlediska tvorby pak almanach obsahoval také autorské epigramy.



PUCHMAJEROVCI

Puchmajerovci jsou básnickou skupinou, která navázala na snahy Thámovců etablovat česky psanou poezii. Postupně vydali pět almanachů, první dva z nich nesly jméno *Sebrání básní a zpěvů* (1795 a 1797), další tři svazky vyšly mezi lety 1798 až 1814 a nesly název *Nové básně*. Autoři se soustředili okolo vůdčí osobnosti Antonína Jaroslava Puchmajera, mezi jehož díla patří *Óda na Jana Žižku z Trocnova* či *Óda na jazyk český*. Mezi další představitele skupiny patří Šebestián Hněvkovský, autor velkého množství balad, Jan Nejedlý či Vojtěch Nejedlý.

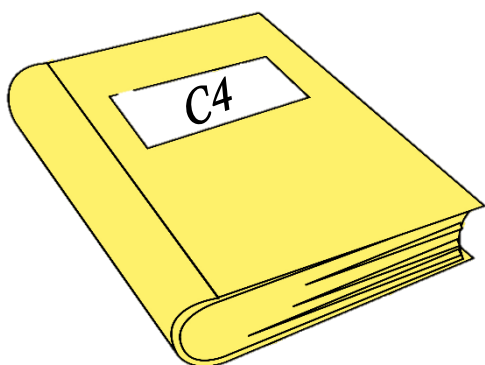
Cílem básnického snažení Puchmajerovců bylo povznesení úrovně českého básnictví, žádný jiný společný program stanoven nebyl. Jediným kritériem umožňujícím zveřejnění autorových děl v almanaších bylo dodržení sylabotónického principu verše, což mělo zásadní vliv na uplatnění sylabotonie v dalším vývoji českého básnictví. Další částí almanachu byla překladová poezie. Žánrově se uvnitř skupiny vymezily dva odlišné proudy. První proud se zaměřil na tvorbu balad a potřeby lidového čtenáře, důraz byl kladen na zobrazování hrůzných výjevů a na emocionalitu. Druhý proud tvořil především pro čtenáře z vyšších společenských vrstev, žánrově proto dominovala óda s důrazem na lyričnost.



MATĚJ MILOTA ZDIRAD POLÁK

Matěj Milota Zdirad Polák je z hlediska kvality díla významným básníkem počátku národního obrození, i přes jeho nesporný umělecký talent je však často opomíjen na úkor Jana Kollára, jehož dílo i život více odráží vlastenecké snažení doby. Později se totiž Polák stal vojenským generálem a kvůli povinnostem souvisejícím s profesní kariérou se odcizil českému prostředí.

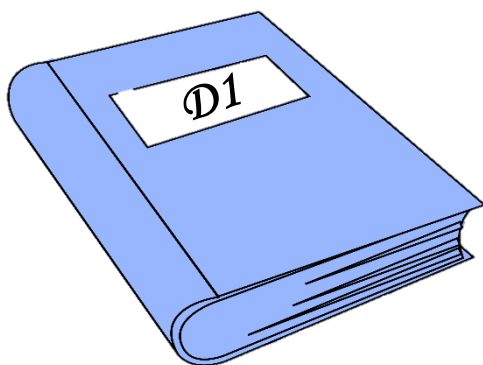
Jeho nejslavnější básní je *Vznešenost přírody* (1819), která byla dobovými kritiky považována za nejlepší české básnické dílo. Hlavní myšlenkou básně je oslava přírody, jednalo se o první podobné dílo dané doby. Metodou barvitého popisu Polák v básni začleňuje člověka a lidstvo samotné do koloběhu přírody, přičemž využívá smyslů a přírodu popisuje výtvarně a prostorově s užitím barvitosti a kontrastů. Poprvé je v básni použit také motiv poutníka, který se stane velmi oblíbeným motivem romantické tvorby. Inovativní je také práce s veršem. Upouští od používání jednoslabičných a dvojslabičných slov, která byla pro období počátku národního obrození typická, a pracuje s čtyř a více slabičnými slovy. Pro potřeby básně Polák vytvořil také množství neologismů, které jsou dnes již zapomenuty, přesto však uchovávají své kouzlo, jedná se například o výrazy pro oblohu – *modranina*, *mrakovětec*, *blankytnost* či *nebesko*.



JAN KOLLÁR

Jan Kollár se narodil ve střední Slovensku v roce 1793, svou literární tvorbu však psal v češtině. Proti vůli rodičů vystudoval filozoficko-teologické lyceum v Bratislavě s cílem stát se protestantským pastorem. V té době si na živobytí přivydělával jako soukromý učitel. Během studií slovanského bohosloví v německé Jeně poznal svou životní lásku Wilhelminu Schmidtovou, zvanou Mína, která se později stala hrdinkou jeho literárních děl – vytvořil z ní symbol slovanství, přestože neovládala žádný slovanský jazyk. V tomto městě také započal usilovné studium slovanských jazyků. Poznal zde také spisovatele Johanna Wolfganga Goetha a posílil svou oddanost k rodné vlasti. Lásky k milované Wilhelmině nebyla naplněna, jelikož její matka se sňatkem nesouhlasila, proto se roku 1819 rozhodl odcestovat do uherského města Pešť, v němž začal sloužit jako kazatel slovenské evangelické obce, u čehož vydržel téměř celý život. Po šestnácti letech po odjezdu do Uher se však nakonec Kollár se svou Mínou oženil. Na konci života poté působil od roku 1849 jako profesor archeologie (neboli slovanských starožitností) na univerzitě ve Vídni, kde roku 1852 zemřel. O dvanáct let později byly jeho ostatky převezeny na pražské Olšany.

Je autorem jedné básnické skladby s názvem *Slávy dcera*, na které pracoval celý život. Mezi jeho jazykovědné a vědecké práce patří například *Staroitalija slavjanská* nebo rozprava *O literární vzájemnosti mezi kmeny a nářečmi slavskými*, ve které popisuje myšlenku o sbližování všech slovanských národů pod patronátem Ruska. Dále Kollár sbíral slovenskou lidovou poezii, kterou vydal v díle *Národné zpievanky čili Písně světské Slováků v Uhrách*.



SLÁVYDCERA

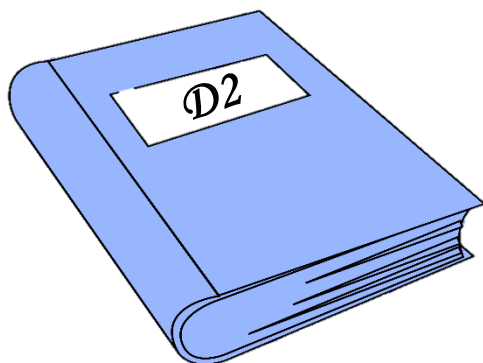
Tato lyricko-epická básnická skladba, jejímž autorem je Jan Kollár, vyšla poprvé v roce 1824, s dalšími úpravami vyšla také v roce 1832 a 1843, konečná verze byla vydána roku 1852. Inspirací díla byla *Božská komedie* Danta Alighieriho a *Childe Haroldova pouť* George Gordona Byrona. Skladba byla nadšeně přijata obrozenci i vlastenci a brzy byla přeložena do němčiny, angličtiny a polštiny.

Hlavní myšlenkou je budoucnost všech Slovanů, jež spočívá ve slovanské vzájemnosti, která je dle autora cestou k záchraně malých a utlačovaných slovanských národů. Původně byla *Slávy dcera* tvořena 151 znělkami, které se postupně rozšířily na počet 645. Základ díla tvoří sbírka Báseň složená z 86 milostných znělek (sonetů), které Kollár skládal své lásce Wilhelmině Schmidtové.

Z hlediska kompozice je *Slávy dcera* tvořena několika částmi. První částí je *Předzpěv* – jedná se o emotivní až patetickou elegii (žalozpěv), jež popisuje slovanskou minulost plnou násilí, zároveň však vyjadřuje víru v lepší zítřky slovanských národů a vyzývá všechny k boji o zájmy národa. Poté následují znělký rozdělené do pěti zpěvů – *Sála*, *Labe*, *Dunaj*, *Léthé* (slovanské nebe) a *Acheron* (slovanské peklo). Kollár zde opěvuje dceru bohyně Slávy, Mínu, která cestuje slovanskými oblastmi. Tematicky ve znělkách propojuje dva druhy lásky – lásku k ženě a lásku k národu. Jsou oslavováni ti, kteří se zasloužili o Slovanstvo, a naopak jsou zde odsuzováni zrádci a slovanští nepřátelé, kterými jsou Germáni.

*Čas vše mění, i časy, k vítězství on vede pravdu,
co sto věků bludných hodlalo, zvrtné doba.*

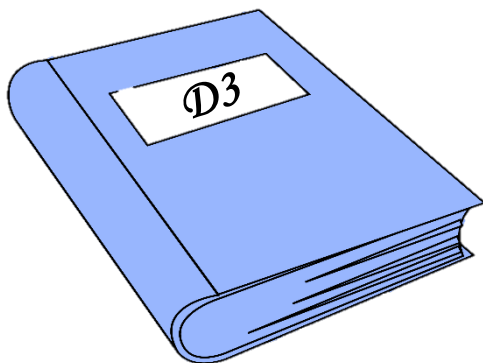
*Nepřipisuj svaté jméno vlast
kraji tomu, v kterém bydlíme,
pravou vlast jen v srdci nosíme,
tuto nelze bít ani krásti.*



FRANTIŠEK LADISLAV ČELAKOVSKÝ

František Ladislav Čelakovský se narodil roku 1799 ve Strakonících do rodiny chudého tesaře. Chudoba, bída, politické potíže i nemoci provázely celý jeho život. Vystudoval gymnázium v Českých Budějovicích, na vysoké škole studoval filozofii, ze které byl však vyloučen. Studoval také v rakouském Linci a v Praze, ale více se věnoval lidové slovesnosti, literatuře a jazykovědě. Pracoval jako vychovatel, redaktor Pražských novin, suplující učitel a později působil jako profesor slavistiky (slovanských literatur) na univerzitě v polské Vratislavě, později pak v Praze, kde roku 1852 zemřel.

Byl básníkem a překladatelem německé a anglické literatury. Mezi jeho nejvýznamnější díla patří *Ohlas písní ruských* (1829) a *Ohlas písní českých* (1839), jedná se o specifický žánr – ohlasovou poezii. Dále vydal lyrické sbírky *Smíšené básně* a *Růže stolistá*. Kromě autorské tvorby a překladů byl také sběratelem folkloru. Zabýval se slovanskými a českými písněmi a příslovími, které vydal v souboru *Mudrosloví národu slovanského v příslovích* a *Slovanské národní písně*.



OHLASOVÁ POEZIE

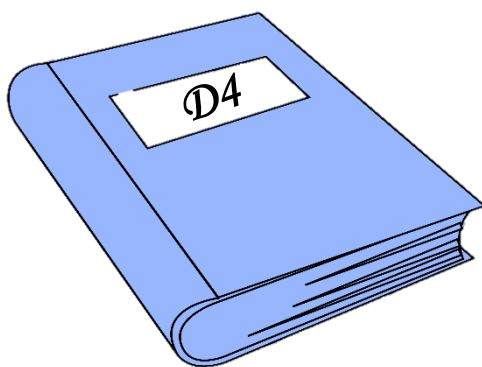
Ohlasová poezie je specifický žánr typický pro evropskou literaturu 19. století. Jedná se o umělou poezii, která napodobuje poezii lidovou, nejčastěji písně a epické básně. Přestože ohlasová poezie pouze čerpá z pokladů anonymní a nikdy nevydané lidové tvorby, způsob jejího zpracování vytváří dojem, že se jedná o skutečná lidová díla. V českém prostředí se jí věnoval František Ladislav Čelakovský, který v tomto žánru sepsala a vydal dvě díla – *Ohlas písní ruských* a *Ohlas písní českých*.

Ohlas písní ruských (1829) je sbírka tvořená epickými básněmi o hrdinských činech ruských bohatýrů, která čerpá náměty z ruských bylin (středověké zpěvy). Čelakovský zde mistrně, jakožto anonymní lidový pěvec, napodobuje tematicky i formálně ruské lidové písně.

Ohlas písní českých (1839) je sbírka lyričtějšího a více písňového charakteru. Hlavním tématem básní jsou milostné náměty, je však možné nalézt také elegický, žertovný a satirický obsah. V úvodu sbírky Čelakovský osvětluje rozdíl mezi ruskou a českou básnickou tvorbou. Nejslavnější částí sbírky je úvodní balada *Toman a lesní panna*, která je jako jedna z mála epická. Jde o tragický příběh zhrzeného milence, který neposlechne varování své sestry a nechá se zvábit lesní pannou, což se mu stane osudným.

„Švarný hochu, můj jsi, můj!
K mému bytu se mnou pluj;
světla denního v mém domě
věčně nezachce se tobě.
Švarný hochu, můj jsi, můj —
k mému bytu se mnou pluj!“

*To kdy panna zpívala,
v ústa jezdce líbala,
v náručí ho objala.
Tomanovi srdce plesá,
uzdu pouští, s koně klesá
pod skalami prostřed lesa.*



PRÓZA NÁRODNÍHO OBROZENÍ

Próza psaná v období národního obrození nedosáhla kvalit ani významu poezie, její role byla po celou dobu spíše okrajová. Nejčastějším žánrem, jenž byl oblíbený hlavně v začátcích národního obrození, byly knížky lidového čtení, které plnily funkci výchovnou a zábavnou. Vydávány byly také staré cestopisy a rytířské povídky, které nesly podobné rysy jako pověsti.

Na začátku 19. století začínají vznikat díla dalších prozaických žánrů. Objevují se prózy sentimentálního charakteru, prózy reflektující současné dění a historické prózy. Díla, u kterých lze spatřovat jistou uměleckou hodnotu, však začínají vznikat až v období kolem poloviny 19. století.

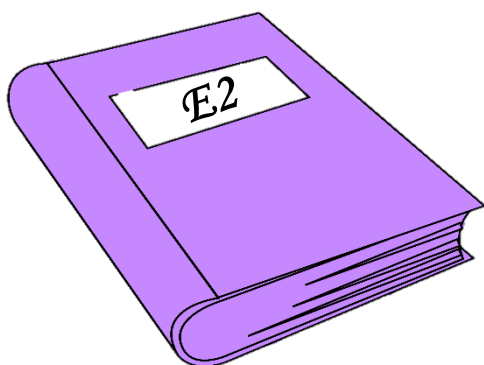
Mezi nejvýznamnější prozaiky národního obrození patří Prokop Šedivý, jenž je autorem prvního výrazného prozaického díla – povídky *České Amazonky aneb Dívčí boj v Čechách pod správou rekyně Vlasty*. Dále autoři historických povídek Václav Kliment Klicpera (*Točník*), Josef Linda (*Záře nad pohanstvem aneb Václav a Boleslav*), Jan Jindřich Marek a Prokop Chocholoušek, jehož tvorba je dobovým vrcholem, mezi jeho nejznámější díla patří *Templáři v Čechách*, *Křižáci* nebo *Dcera Otakarova*.



NOVINÁŘSTVÍ A NAKLADATELSTVÍ NÁRODNÍHO OBROZENÍ

Od roku 1719 vycházely v Praze pravidelně *Pražské poštovní noviny*, postupně však docházelo k úpadku, jelikož texty byly psány brusiči českého jazyka a obsahovaly výrazy, které byly čtenářům nesrozumitelné. V roce 1782 došlo k obnovení novin pod názvem *Schönfeldské Pražské noviny*. Zaměstnancem novin byl také Václav Matěj Kramerius, který díky finančně výhodnému sňatku v roce 1789 začal vydávat vlastní *Krameriusovy c.k. Pražské poštovní noviny*, ty o dva roky později přejmenoval na *Krameriusovy c.k. vlastenecké noviny*. Jeho novinářským cílem bylo vzdělávat a vychovávat všechny vrstvy české společnosti a vštěpovat jim vlastenecký program.

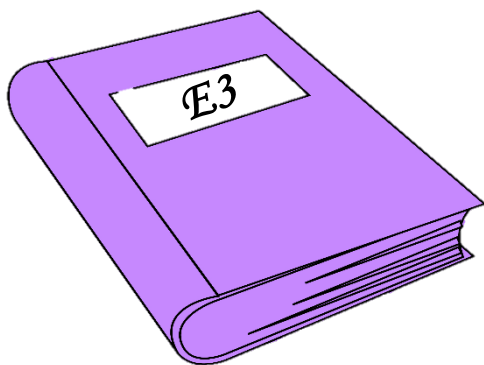
Václav Matěj Kramerius, novinář, překladatel a vydavatel knih, se tak výrazně zasloužil o rozvoj české žurnalistiky. Jeho dalším výrazným přínosem bylo v roce 1790 založení nakladatelství a knihkupectví *Česká expedice*, kde vydal 84 titulů česky psaných knih. Jakožto vzdělanec si totiž uvědomoval důležitost šíření knih mezi pražské a venkovské obyvatelstvo, proto se centrem jeho zájmu stal především lidový čtenář. Vydávána byla díla starší české literatury, překladová literatura, pohádky, dobrodružné příběhy, kalendáře a odborné příručky. Nakladatelství se stalo také místem setkávání pražských vlastenců.



OBJEVENÍ RUKOPISŮ

Rukopis královédvorský a *Rukopis zelenohorský* jsou nejznámějšími padělanými díly české literatury. Jedná se dva zlomky básnických skladeb pojmenovaných podle místa nálezů (Dvůr Králové a Zelená Hora u Nepomuku). Přesto jsou významnými díly poezie národního obrození. Autory, tedy spíše padělateli, Rukopisů jsou jazykovědec, básník, archivář a vydavatel Václav Hanka a novinář a spisovatel Josef Linda. Výraznější námitky proti pravosti Rukopisů se začaly ozývat ve 2. polovině 19. století a později přerostli v tzv. spor o pravost Rukopisů. Jejich pravost byla vyvrácena v 80. letech 19. století.

V období na přelomu 18. a 19. století byl kladen důraz na hrdinské písně minulosti, v centru zájmu stálo objevování a vydávání staročeských literárních památek. Německá i ruská literatura takovýmito historickými literárními díly oplývala, jednalo se například o *Píseň o Nibelunzích* a ruské byliny. V české literární historii však podobné dílo chybělo, což někteří obrozenci nesly velmi těžce, vnímali to jako nedostatek české literatury. Jejich cílem bylo vyrovnat se velkým evropským literaturám, proto byly vytvořeny padělky. Cílem padělání Rukopisů bylo posílení národního sebevědomí. Čím starší literární památku totiž národní literatura měla, tím významnější byla její pozice. Šlo proto o důkaz existence bohaté a vyspělé tradice české literatury. Rukopisy se také staly inspirací pro další literární, výtvarnou i hudební tvorbu.



ŘUKOPIS KRÁLOVÉDVOŘSKÝ A ŘUKOPIS ZELENOHORSKÝ

Rukopis královédvorský (1817) byl nalezen Václavem Hankou roku 1817 ve věži kostela sv. Jana Křtitele ve Dvoře Králové. Jednalo se o fragment (zlomek) domnělého původního kodexu české lidové poezie z období 13. století. Rukopis obsahuje šest větších epických básní hrdinského charakteru, dvě lyrickoepické skladby a šest lyrických písní. Epické básně vypráví o událostech vypovídajících o síle a národní hrdosti starých Čechů.

Rukopis zelenohorský (1818) byl objeven anonymním nálezcem v Zelené Hoře u Nepomuku roku 1818. Text byl datován do období 9. a 10. století. Rozsahem čtyři dvojlisty obsahovaly krátký zlomek básně a básnickou skladbu *Libušin soud*, který zachycoval soudní spor mezi dvěma bratry odehrávající se na staročeském sněmu. Příběh byl důkazem vyspělosti společenského zřízení českých pohanských předků, jelikož kněžna Libuše ve sporu nepodpořila dědické právo prvorozeného bratra, ale majetek přisoudila do společné správy obou bratrů.

Jednalo se o velice zdařilé a věrné padělky, přesto obsahují několik drobných chyb, které později vedly k odhalení jejich skutečného původu. Například použité slovo „tábor“ ve smyslu vojenského ležení se v češtině objevilo poprvé až v 15. století. Také demokratické myšlenky obsažené v *Libušině soudu* byly pro období středověku nepředstavitelné. V jednom z písmen byla chemickým rozbořem objevena berlínská modř užívaná až od 18. století. Navíc jsou v textech přítomny odkazy na evropská díla, která byla ve středověkých Čechách neznámá. Oba Rukopisy jsou v dnešní době uloženy ve speciálním trezoru v knihovně Národního muzea v Praze.



JOSEF DOBROVSKÝ

Josef Dobrovský byl geniálním vědcem a vůdčí osobností první fáze období národního obrození. K rozsáhlému výčtu jeho profesí patří, že byl jazykovědcem, historikem, etnografem, archeologem, numismatikem, kritikem, zakladatelem slavistiky a vychovatelem. Oplýval vynikající pamětí, obrovskou pracovitostí a jazykovým nadáním, které mu umožnilo osvojit si 12 jazyků. Mnohem důležitější je však fakt, že právě díky jeho osobě došlo k zastavení procesu úpadku českého jazyka. Jako vědec vždy preferoval spolehlivé důkazy, díky tomu položil základy moderní jazykovědy a historiografie.

Narodil se roku 1753 v Uhrách do rodiny dragounského strážmistra. Vystudoval gymnázium v Německém Brodě a Klatovech a poté filozofii a teologii na pražské univerzitě. Jako vychovatel působil v rodině hraběte Nostice a vydával literární časopisy. Na pověření *Královské české společnosti nauk*, kterou pomáhal založit, podnikl pracovní cesty do Švédska a Ruska, kde pátral po staročeských památkách. Ke konci života se u něj projevovalo podivinství, popudlivost a záchvaty zuřivosti způsobené duševní chorobou. Zemřel v Brně roku 1829.

Přestože byl jedním z nejvýznamnějších obrozenců, všechna svá díla sepsal a vydal v němčině. V době jeho působení ještě nebyla čeština svébytným jazykem, který by byl schopen zachytit jeho myšlenky. I přes všechny své snahy zůstal celoživotním skeptikem a nevěřil ve znovuzrození češtiny jakožto vědeckého a literárního jazyka. Mezi jeho jazykovědná díla patří *Dějiny české řeči a literatury* a *Zevrubná mluvnice jazyka českého*, kde se snažil zachytit spisovnou normu češtiny. Dalším významným dílem je *Česká prozódie*, kde stanovil zásady rytmu a zvukové vlastnosti česky psaných veršů.

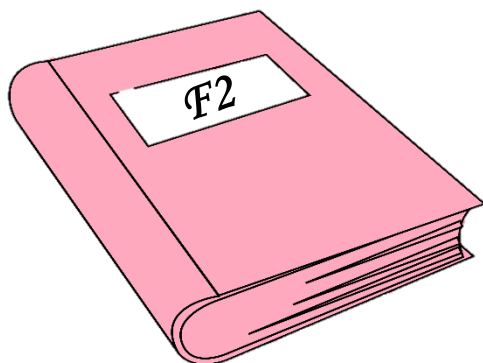


JOSEF JUNGMANN

Josef Jungmann byl vůdčí osobností druhé fáze národního obrození. Byl významným jazykovědcem, překladatelem, spisovatelem, publicistou a literárním historikem, důležitá byla také jeho role organizátora vědeckého života. Ve své době byl nejlepším českým překladatelem, jeho vrcholným překladem je *Ztracený ráj* Johna Milтона, ve kterém prokázal básnické schopnosti češtiny.

Narodil se do rodiny Ševce poblíž Berouna v roce 1773. Vystudoval filozofii a práva na pražské univerzitě a působil jako profesor na gymnáziu v Litoměřicích a později v Praze, kde zastával také roli ředitele. Obklopil se skupinou intelektuálů, s nimiž vytvářel a realizoval kulturní program s cílem prosadit český jazyk jako podstatný rys českého národa. Pracoval také na rozvoji vědy a literatury, prosazoval ideu slovanství a snažil se rozdmýchat vzestup české kultury. Stál u zrodu prvních vědeckých časopisů *Krok* a *Malice školská*. Dvakrát byl děkanem filozofické fakulty, a stal se dokonce rektorem univerzity. V roce 1847 v Praze zemřel na tuberkulózu.

Ve své tvorbě navázal na Dobrovského a založil česky psanou vědu. Mezi jeho nejvýznamnější díla patří *Dvojí rozmlouvání o jazyku českém*, kde předkládá myšlenku důležitosti českého jazyka pro národní kulturu. Základ literární vědecké terminologie položil v díle *Slovesnost*, vývoj české literatury zpracoval v *Historii literatury české*. Základ pro další rozvoj českého jazyka položil ve svém celoživotním díle – pětidílném *Slovníku česko-německém*. Tvořil také uměleckou literaturu, napsal několik sonetů a romanci *Oldřich a Božena*. Na rozdíl od Dobrovského byl optimistou a věřil v úplné obrození českého jazyka.



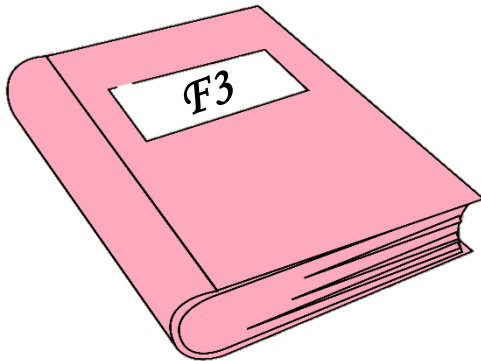
FRANTIŠEK PALACKÝ

František Palacký je nejvýznamnějším novodobým historikem, byl také politikem, spisovatelem, žákem Dobrovského a přítelem Jungmanna a Šafaříka. Dodnes nese přízvisko „otec národa“ a jeho podobiznu můžeme nalézt na tisícikoruně.

Narodil se roku 1798 na Moravě do protestantské rodiny, studoval v Bratislavě a zemřel roku 1876 v Praze. Na živobytí si vydělával jako vychovatel a učitel. Po příchodu do Prahy byl díky Dobrovskému doporučen k práci pro aristokratické rody, kterým sestavoval rodopisy. Jelikož se pracovně osvědčil, byl mu svěřen úřad hraběcího archiváře. Jeho práci ovlivnil výhodný sňatek s Terezií Měchurovou, jež byla dcerou bohatého pražského advokáta a velkostatkáře. Díky věnu mu byla zaručena finanční nezávislost, která mu umožnila plně se věnovat historii.

Později se stal také významným politikem a bojovníkem za svobodnou a samostatnou budoucnost českého národa. Byl zastáncem tzv. austroslavismu, což byla koncepce politické samostatnosti Čechů v rámci federativní habsburské monarchie. Jeho vize však byla pohřbena vznikem dualismu a vytvořením Rakouska-Uherska, ve kterém samostatnost Čechů neměla místo.

Jeho nejvýznamnějším vědeckým dílem jsou *Dějiny národu českého v Čechách i v Moravě*, vydával vědecký *Časopis Společnosti vlasteneckého muzea v Čechách*. Podílel se také na modernizaci Národního muzea a založil Sbor pro zřízení českého národního divadla.



PAVEL JOSEF ŠAFAŘÍK

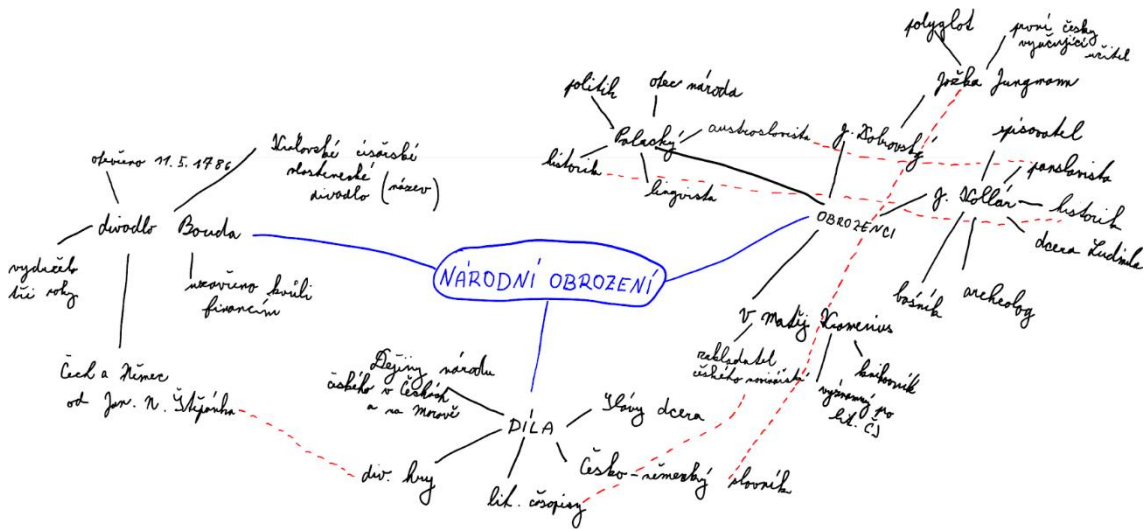
Pavel Josef Šafařík byl učenec a vědec, který mohl konkurovat evropským souputníkům, aktivně a soustavně prosazoval Slovanů, přesto je již dnes jeho dílo překonané a nedůležité. Narodil se roku 1795 do rodiny kazatele, studoval politiku, práva, teologii a filozofii. Jako gymnaziální profesor působil několik let v Srbsku, poté se přesunul do Prahy, kde se natrvalo mohl usadit hlavně díky finanční pomoci přítele Palackého. V Praze působil jako redaktor a knihovník, časem se vypracoval na ředitele Univerzitní knihovny. Později se věnoval také politické činnosti.

Byl zastáncem myšlenky tzv. panslavismu, což byla koncepce „všeslovanů“, která prezentovala všechny Slovanů jako jeden národ a tvrdila, že slovanské jazyky jsou pouze nářečí jednoho jazyka. Cílem tedy bylo usilovat o spojení všech slovanských národů. Tyto myšlenky prosazoval v díle *Dějiny slovanské řeči a literatury ve všech nářečích*. Jeho celoživotním dílem byly *Slovanské starožitnosti*, které obsahují dějiny Slovanů od nejstarších dob do konce 10. století. Zde tvrdil, že Slované byli společně s Řeky, Římany či Germány praobyvateli evropského kontinentu, vědecká zkoumání však tuto teorii vyvrátila. Z dnešního pohledu je zřejmé, že Šafaříkovo dílo bylo naplněno jeho idejemi a sny, které sdíleli všichni obrozenci, nebylo však postaveno na objektivním vědeckém výzkumu.

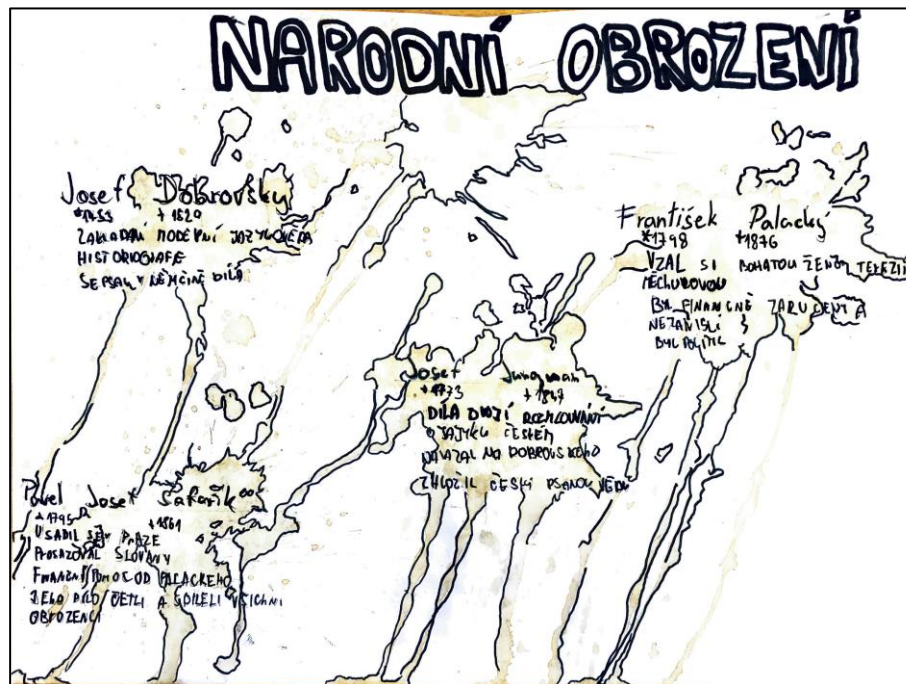


Příloha 3: Výstupy vytvořené žáky při akčním výzkumu

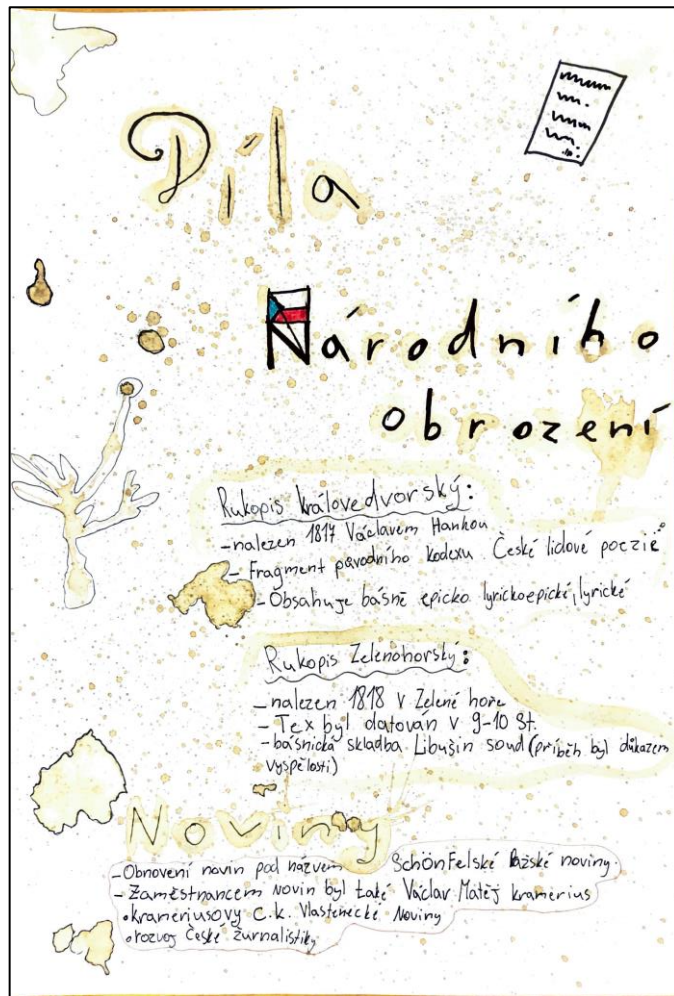
Obr. 1: Myšlenková mapa (2. aktivita – Skupinová práce)



Obr. 2: Příklad plakátu do tabla (5. aktivita – Tvorba tabla)



Obr. 3: Příklad plakátu do tabla (5. aktivita – Tvorba tabla)



Obr. 4: Příklad plakátu do tabla (5. aktivita – Tvorba tabla)

