

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: primárního vzdělávání
Studijní program: Učitelství pro ZŠ
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**Cizojazyčný ústní projev v pojetí
J.A.Komenského a dnes (německý jazyk)**

The foreign-language verbal demonstration in conception
of J. A. Komensky versus today's (germany language)

Diplomová práce: 08-FP-KPV-0057

Autor:
Iveta Bochová

Podpis:

Adresa:
M. Alše 747
513 01 Semily

Vedoucí práce:
PaedDr. Kamila Podrápská, Ph. D.

Počet

stran	obrázků	tabulek	grafů	pramenů	příloh
107	13	2	1	29	8

V Liberci 7.5.2009

**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

461 17 LIBEREC 1, Studentská 2 Tel.: 48535 2515 Fax: 48535 2332

Katedra: německého jazyka

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant) Iveta Bochová

adresa: M.Aíše 747, 513 01 Semily

studijní obor (kombinace): Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Název DP: Cizojazyčný ústní projev v pojetí J.A.Komenského a dnes
(německý jazyk)

Název DP v angličtině: **The foreign-language verbal demonstration in conception of
J. A. Komensky versus today's (germany language)**

.....

Vedoucí práce: PaedDr. Kamila Podrápská, Ph.D.

Konzultant:

Termín odevzdání: červen 2009

Pozn: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 10.06.2008

.....

děkan

.....

vedoucí katedry

Převzal (diplomant):

Datum:

Podpis:

Název DP: Cizojazyčný ústní projev v pojetí J.A.Komenského a dnes (německý jazyk)

Vedoucí práce: PaedDr. Kamila Podrápská, Ph.D.

Cíl:

V diplomové práci bude porovnáno pojetí ústního projevu jako klíčové řečové dovednosti ve výuce cizích jazyků na české základní škole u Jana Amose Komenského a u dnešních teoretiků lingvodidaktiky. Cílem práce je stanovit míru reflexe Komenského principů v současných teoreticky vymezených východiscích a podmínkách nácviku ústního projevu, v prakticky používaných užitých metodických postupech i v typologii standardních cvičení a úloh.

Cílem praktické části DP je návrh tří po sobě jdoucích vyučovacích hodin, které budou Komenského zásady pro práci s ústním projevem reflektovat na příkladu německého jazyka.

Metody:

- rešerše odborných pramenů české a německé provenience
- excerptce odborné literatury
- porovnání principů s metod
- zpracování názorných výukových podkladů a vlastního návrhu výukové sekvence
- evaluace výukové sekvence

Literatura:

CIZÍ JAZYKY. Plzeň, Fraus od 1990.

DOYÉ, P.: *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin/ München/ Wien/Zürich/ New York :Langenscheidt, 1992.

HEYD, G.: *Deutsch lernen. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1990.

KOMENSKÝ, Jan Amos: *Nejnovější metoda jazyků*. IN: Vybrané spisy Jana Amose Komenského, sv. III., Praha: SPN, 1964.

WEIGMANN, J.: *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1996. UNI – A 53591/2

NEUF-MÜNKEL, G. - ROLAND, R.: *Fertigkeit Sprechen*. (Fernstudienbrief. - Goethe-Institut, Gesamthochschule Kassel, Deutsches Institut für Fernstudien). - Berlin (u.a.): Langenscheidt, 1991.

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Autor Iveta Bochová

Datum 7.5.2009

Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PaedDr. Kamile Podrápské, Ph. D. za odborné vedení konzultací, cenné rady a připomínky. Mé poděkování patří také mým blízkým, kteří mě podporovali po celou dobu studia.

Cizojazyčný ústní projev v pojetí J.A.Komenského a dnes (německý jazyk)

Anotace: Diplomová práce porovnává ústní projev jako klíčovou řečovou dovednost ve výuce cizích jazyků v pojetí Jana Amose Komenského a dnešních teoretiků lingvodidaktiky. V teoretické části se diplomová práce zaměřila na komunikativní kompetence, blíže se zabývala charakteristikou, typologií, metodologií a hodnocením ústního projevu dle dnešní lingvodidaktiky a také dle Jana Amose Komenského.

Praktická část diplomové práce navrhuje tři po sobě jdoucí vyučovací hodiny německého jazyka, které aplikují Komenského zásady pro práci s ústním projevem. V praktické části se při nácviku ústního projevu potvrdila vysoká míra reflexe Komenského principů v současných teoreticky vymezených východiscích.

Klíčová slova: klíčové kompetence, komunikativní kompetence, ústní projev, zásady J. A. Komenského

Fertigkeit Sprechen in der Auffassung von J.A.Comenius und heute (Deutsch)

Zusammenfassung: *Die vorliegende Diplomarbeit vergleicht die Fertigkeit Sprechen als eine der Schlüsselfertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts in der Auffassung von Jan Amos Comenius und der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik. Der theoretische Teil wird auf die kommunikative Kompetenz fokussiert, näher herangegangen wird vergleichend auf die Charakteristik, Typologie, Metodologie und Bewertung des Sprechens in der gegenwärtigen Auffassung und bei Comenius.*

Im praktischen Teil befinden sich drei aufeinander folgende Deutsch-Unterrichtseinheiten, in denen die Comenius Prinzipien umgesetzt werden. Der praktische Teil verifizierte die Hypothese, dass die auf die Fertigkeit Sprechen bezogenen Comenius Prinzipien von dem heutigen fremdsprachendidaktischen Diskurs im hohen Maße reflektiert werden.

Schlüsselwörter: Schlüsselkompetenz, kommunikative Kompetenz, Fertigkeit Sprechen, Comenius Prinzipien

The foreign-language verbal demonstration in conception of J. A. Komensky versus today's (germany language)

Abstract: Following master's thesis compares the verbal expression, which is considered a key language skill in teaching foreign languages as understood by J A Komensky and current modern linqua-didactics theoreticians. In it's theoretical part the master's thesis focuses primarily on the communicative competences, while analyzing the characteristics, typology, methodology and evaluation of verbal expression by both current linqua-didactics and J A Komensky.

The practical part of the master's thesis is proposing three successively running hours of german language, applying Komensky's theorem of verbal expression handling. While compiling the practical part, a high degree reflection of Komensky's principles into current theoretically defined baselines has been observed, during the verbal expressions rehearsal.

Keywords: key competences, communicative competence, verbal expression, J A Komensky theorem

OBSAH

OBSAH.....	8
1. ÚVOD.....	9
2. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
2.1 JAN AMOS KOMENSKÝ	10
2.1.1 DÍLO JANA AMOSE KOMENSKÉHO A JEHO PŘÍNOS DNEŠKU	14
2.1.2 V ČEM TKVÍ VELIKOST JANA AMOSE KOMENSKÉHO A JEHO PŘEVRAAT V DĚJINÁCH PEDAGOGIKY?	22
2.1.3 ZÁSADY JANA AMOSE KOMENSKÉHO	23
2.2 DNEŠNÍ POJETÍ VÝUKY	27
2.2.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....	27
2.2.2 KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE DLE RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU	33
2.2.3 KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE DLE SOUČASNÉ DIDAKTIKY	34
2.3 ÚSTNÍ PROJEV VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ	38
2.3.1 ROZVOJ ÚSTNÍHO PROJEVU Z HLEDISKA HISTORICKÉHO VÝVOJE CIZOJAZYČNÉHO VYUČOVÁNÍ	41
2.3.2 KRITÉRIA DĚLENÍ ÚSTNÍHO PROJEVU	42
2.3.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSTNÍ PROJEV	45
2.3.4 ÚSTNÍ PROJEV V MATEŘSKÉM JAZYCE VERSUS ÚSTNÍ PROJEV V CIZÍM JAZYCE	48
2.3.5 NÁCVIK ÚSTNÍHO PROJEVU A TYPOLOGIE CVIČENÍ	50
2.3.6 OPRAVA A HODNOCENÍ ÚSTNÍHO PROJEVU VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ	58
2.4 ÚSTNÍ PROJEV V POJETÍ JANA AMOSE KOMENSKÉHO.....	62
3. PRAKTICKÁ ČÁST	73
3.1 VYUČOVACÍ HODINY NĚMECKÉHO JAZYKA	77
3.1.1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY.....	77
3.1.2 CHARAKTERISTIKA TŘÍDY:.....	78
3.1.3 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ	79
3.1.4 PRŮBĚH VYUČOVACÍCH HODIN NĚMECKÉHO JAZYKA.....	80
3.1.5 DOTAZNÍKY	92
3.1.6 VÝSLEDKY DOTAZNÍKU	94
3.2 VYHODNOCENÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	94
3.2.1 NEJČASTĚJI ZOHLEDŇOVANÉ PRINCIPY JANA AMOSE KOMENSKÉHO	94
3.2.2 VZTAH PRINCIPŮ JANA AMOSE KOMENSKÉHO A RVP.....	97
3.2.3 V ČEM SE KOMENSKÉHO MYŠLENKY ODLIŠUJÍ OD DNEŠNÍHO POJETÍ ÚSTNÍHO PROJEVU	99
3.2.4 ZÁKLADNÍ MYŠLENKA J. A. KOMENSKÉHO	101
4. ZÁVĚR.....	103
LITERATURA	105
PŘÍLOHY	108

1. ÚVOD

Moderní doba přináší doslova překotný rozvoj mezilidské komunikace, ať už v osobním, soukromém životě, tak především ve veřejném prostoru. Význam mluvené komunikace roste díky rozšiřování a prohlubování mezinárodních styků. Svět se nikdy předtím v historii lidstva neměnil takovým tempem, jako právě teď. Téměř každý den se můžeme někde na světě setkat s malou technickou revolucí. Tento rychlý pokrok má za následek zvýšenou potřebu dorozumívat se stále rychleji, přesněji a účelněji. Nikdy předtím v historii lidstva nebyla potřeba dorozumět se tak zřetelná, i když nutnost znát cizí jazyky provází lidstvo odedávna.

Potřeba dorozumět se nabírá v dnešní době doslova jiných rozměrů a přerůstá v nutnost a samozřejmost jak v životě pracovním, tak i v soukromém. Provází nás téměř na každém kroku. Stejně tak i slovo gramotnost se začalo v moderní době používat v jiném rozměru než v jeho původním. Kromě již uvědomělé počítačové gramotnosti se začíná užívat i sousloví lingvální gramotnost.

V teoretické části diplomové práce se zabýváme samotným pojetím ústního projevu jako klíčové komunikativní dovednosti ve výuce cizích jazyků u dnešní lingvodidaktiky a u J. A. Komenského. Jednotlivé kapitoly obsahují charakteristiku, typologii, metodologii a hodnocení ústního projevu. Schopnost ústního vyjadřování na určité úrovni je důležitým dílčím cílem cizojazyčné výuky. Žáci si mají osvojit cizí jazyk na takovou úroveň, aby se byli schopni domluvit s rodilými mluvčími v situacích každodenního života. Jak to ale žáky naučit, aby se při výuce nenudili a vnímali výuku pozitivně? Jak se dostat od jednoduchých rozhovorů k vyjádření vlastních názorů? Nejen touto, ale i dalšími otázkami spojenými s výukou cizího jazyka se zabýval mimo jiné už Jan Amos Komenský. Tento velíkán přišel se svými myšlenkami již na počátku 17. století. Jeho myšlenky však byly pochopeny mnohem později a jsou používány dodnes.

Smyslem této práce je stanovit míru reflexe Komenského zásad v současných teoreticky vymezených východiscích a podmínkách nácviku ústního projevu. V praktické části proto navrhuji tři po sobě jdoucí vyučovací hodiny německého jazyka, které reflektují Komenského zásady pro práci s ústním projevem. Součástí praktické části jsou i dotazníky, ve kterých žáci vyjadřují své názory k výuce německého jazyka dle zásad Komenského.

2. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se zabýváme životem Jana Amose Komenského, dále pak pojetím ústního projevu dle Rámcově vzdělávacího programu, charakteristikou a metodologií ústního projevu, také pojetím ústního projevu dle zásad J. A. Komenského.

2.1 JAN AMOS KOMENSKÝ

„Jan Amos Komenský je významný český spisovatel, humanista, filozof, teolog a zakladatel moderní pedagogiky“ (POLIŠENSKÝ 1996, s. 17). Mnohdy je přezdívaný jako Učitel národů, uvádí Polišínský (1996, s. 17nn). Narodil se 28. března 1592 na jihovýchodní Moravě. Byl nejmladší z pěti dětí Martina Komenského a jeho ženy Anny. Na otázku, kde přesně se narodil, jednoznačná odpověď doposud neexistuje. Některé materiály mluví pro Uherský Brod, jiné pro Nivnici. Avšak místem, které dalo rodině původ a jméno, je Komňa. Roku 1604 Janovi oba rodiče zemřeli. Od té doby žil u tety Zuzany Nohálové ve Strážnici. V roce 1605 navštěvoval strážnickou bratrskou školu. V květnu téhož roku byla vypálena Strážnice a mladý Komenský ztratil nejen druhý domov, ale i část zděděného majetku na předměstí v Uherském Brodě, které bylo v této době rovněž zničeno. Jana se sice ujali poručníci v Nivnici, ale následující dva roky strávil bez školní docházky (POLIŠENSKÝ 1996, s. 17nn).



Obr. 1 Jan Amos Komenský

Polišínský (1996, s. 28nn) se dále zmiňuje o roce 1608, kdy byl Jan poslán na bratrskou - latinskou školu v Přerově. Byl určen pro duchovenskou dráhu a přijal jméno Amos. Významem slova Amos je podle latinského amosus, miláček. V dalším roce Jan nadále studoval na škole v Přerově. Zde dostal pod vedením učitele Tomáše Dubina vědomosti, které mu otevřely možnost univerzitního studia. V roce 1611 studoval na Nassavské akademii v Herbornu. V následujícím roce začal sbírat materiál pro slovník *Poklad jazyka českého*. Akademii zakončil dvěma tištěnými rozpravami v roce 1613. Tehdy navštívil poprvé Nizozemí a také odešel studovat do Heidelbergu. Studia v Heidelbergu ukončil v roce 1614. S rukopisem Koperníkova díla o obězích nebeských sfér se pěšky vrátil přes Norimberk a Prahu na Moravu. Začal učit na přerovské škole. Od první tištěné učebnice *Pravidla snazší mluvnice* rozvíjel Komenský svou teorii jazyka jako nástroje ke sblížování lidí a národů.

V roce 1615 napsal spis *O andělich*. Ten se však bohužel nedochoval. V Žeravicích byl v dubnu 1616 ordinován na kněze Jednoty bratrské (POLIŠENSKÝ 1996).

Komenský si dle Pánka (1990, s.16) uvědomoval špatný stav soudobého školství, a proto svou činnost zaměřil na jeho zlepšení. Volné chvíle využíval k vlastnímu vzdělávání a sbíral zároveň látku k první české encyklopedii. První díl, nazvaný *Divadlo veškerenstva věcí*, měl podat popis vesmíru a přírody, zeměpis světa a nástin lidských dějin. Druhý díl, *Divadlo Písma*, měl vystihnout sakrální svět a biblické dějiny, ale též otázky etiky a posmrtné spásy. Komenský se také pustil do bádání o dějinách Moravy. S podporou Karla staršího ze Žerotína sepsal *Moravské starožitnosti* a pojednání *O životě a činech pánů z rodu Žerotínů*. Vrcholem Komenského usilování v tomto oboru se stala jeho mapa Moravy, která vyšla tiskem v Amsterdamu roku 1627 (PÁNEK 1990, s. 16).

Jak uvádí Polišínský (1996, s. 36nn), Komenského život stejně jako osudy statisíců jeho krajanů změnila válka. České stavovské povstání bylo zahájené 23. května 1618 známou pražskou defenestrací. Povstání otevřelo cestu k dosud největší evropské válce, která trvala 30 let a pro český národ měla tragické důsledky. Na jejím počátku žil Jan Amos Komenský ve Fulneku, kde byl rektorem bratrského sboru a učitelem místní školy. Založil zde rodinu se svou první ženou Magdalenou Vizovskou, kterou si přivedl z Přerova. Na jaře roku 1621 byl Fulnek obsazen španělským vojskem, avšak Komenský se skrýval na severní Moravě. Roku 1622 zemřela Komenskému v Přerově manželka Magdalena s oběma syny. Rokem 1622 tak skončilo šťastnější období jeho života. V prosinci následujícího roku se dozvěděl o pohromách ve Fulneku, při kterých byla veřejně spálena jeho knihovna s některými rukopisnými náčrtý na fulneckém náměstí. Psychickou krizi překonal díky druhému sňatku, který uzavřel 3. září 1624 s Marií Dorotou Cyrillovou. S druhou manželkou žil Komenský 24 let. Roku 1628 odešel s rodinou do polského Lešna, kde jako mladý kněz začal vyučovat na vyšší bratrské škole. Svoje úsilí soustředil na přípravu učebnic a metodologické a jazykovědné studie (POLIŠENSKÝ 1996, s. 36nn).

Kopecký a kol. (1957, s. 53nn) se zmiňují o dopise psaném v roce 1630 vévodovi belizskému napsaném, ve kterém se Komenský podrobně zabývá vznikem České didaktiky. Vykládá zde vývoj svého zájmu o didaktické otázky. Inspiroval se Ratkeho Memoriálem, působením na škole v Přerově, spisy Rheineovými, Helvigovými, Bodinovými a jinými. Dále ho také inspirovaly pedagogické spisy filozofických myslitelů- Campanella a Bacona. V dopise také vyslovuje myšlenku, v jejímž duchu se nese jeho celé životní úsilí. Touto myšlenkou je idea, že řád je duší všech věcí, jím vše stojí pevně a silně, bez něho se vše řítí. V roce 1630 vypracovává *Didaktiku*, tj. Umění umělého vyučování, kterou dokončil v roce

1632. Ve spisku *Navržení krátké o obnovení škol v království českém*, věnovaném především organizaci škol, vyjadřuje Komenský své přesvědčení, že slavná obnova církve i českého státu bude záviset na novém a moudrém založení škol. Proto má být v osvobozené vlasti věnována co největší péče školám. Tímto opatřením chtěl Komenský dosáhnout toho, aby jeho rodná země dohonila ve vzdělanosti jiné země, ba dokonce, aby je předčila, zejména v tom, že se na vzdělání měla podílet všechna mládež.

Česká didaktika zůstala v rukopise až do roku 1841, kdy ji našel Jan Evangelista Purkyně v Lešně. Tiskem vyšla v roce 1849. Zmařené naděje na to, že Didaktika bude moci v dohledné době prospět vlastnímu národu, vedly Komenského k tomu, že ji přepracoval a přeložil v letech 1633-1638 do latiny. Tak vznikla *Didactica magna* (Velká didaktika). Dále napsal z projektovaných informatorií pouze *Informatorium školy mateřské*, které mělo poskytovat rodičům rady, jak vychovávat děti do 6 roku v rodině. V této knize Komenský jako první předkládá čtenáři obsah rozumové výchovy dětí před vstupem do školy. Komenský také pojal myšlenku vytvořit pro tento věkový stupeň obrázkovou knihu, která by byla jakousi přípravou na školní učebnice. Tento plán později uskutečnil v pozměněné podobě v knize *Orbis pictus*.

Z učebnic pro obecnou školu se dochovaly pouze názvy v latině. Největší úspěch měla však *Brána jazyků otevřená*, založená rovněž na nové metodě objasňování v Didaktice. Brána je učebnice latiny, kterou Komenský pojal jako malou encyklopedii, podávající přírodu živou i neživou, rostliny, zvířata, člověka po stránce duševní i tělesné, lidské práce řemeslné i kulturní, otázky mravní a náboženské. Tak Komenský spojil učení jazyků s poznáváním věcí. Zatím co Didaktika, která byla základem pro Bránu jazyků, nenalezla porozumění, Brána roku 1631 Komenského proslavila takřka přes noc. Protože Brána jazyků byla pro začínající žáky příliš obtížná, složil Komenský pro začátečníky snadnější, elementárnější příručku, *Vestibulum* (Předbrání), které mělo upravit žákům vstup do Brány jazyků (KOPECKÝ a kol. 1957, s. 53nn).

Odchodem Komenského do vyhnanství se uzavřelo jedno významné období v jeho životě a díle, uvádí Polišenský (1996, s. 45). Komenský strávil v Lešně během tří dlouhodobých pobytů celkem 19 let života a toto město se stalo jeho druhým domovem. Zejména jeho první, nejdelší pobyt v letech 1628 – 1641, byl dobou jeho velkého tvůrčího rozmachu (POLIŠENSKÝ 1996, s. 45).

Dle Kopeckého a kol. (1957, s. 56n) navázal Komenský v těchto letech písemné spojení se Samuelem Hartlibem, jedním z představitelů skupiny anglických iréniků, s jehož bratrem studoval v Heidelbergu. Hartlib se dozvěděl o Komenského pracích a požádal ho, aby

mu některé poslal. Z poslaných spisů uveřejnil Hartlib v Oxfordu roku 1637 Komenského nástin vševědy pod názvem *Předehra ke Komenského snahám*, avšak bez jeho vědomí. Spis vzbudil velkou pozornost, ale i kritiku. Na svou obhajobu musel Komenský napsat pojednání *Objasnění pansofických snah*. Pansofie má být podle tohoto vysvětlovacího spisu chrámem moudrosti. Díky ohlasu irénických a pansofických snah byl Komenský roku 1641 pozván do Anglie. Pomohl zde uskutečnit plány v rámci reforem školství a vědy. Do Londýna přijel koncem září roku 1641. Komenský zde našel velké pochopení pro pansofii, tj. vševědu, nabídku hmotného zabezpečení, vlivné přátele a možnost uskutečnit své plány se státní pomocí. Avšak občanská válka v Anglii roku 1642 společně s rozštěpením Komenského příznivců do různých politických táborů zabránila v provedení zamýšlených reforem. V Londýně Komenský studoval filozofickou a přírodovědeckou literaturu a také zde napsal spis *Cesta světla* (KOPECKÝ a kol. 1957, s. 56n).

Pánek (1990, s. 28) uvádí, že se Komenský stále snažil o pansofická díla. Nechtěl se od nich odvrátit. Doufal, že se mu je podaří rozvinout pod ochranou Švédska, které si vybojovalo převahu nad severní Evropou a bylo ve válce s rakouskými Habsburky. Švédská královna Kristina a zvláště říšský kancléř Axel Oxenstierna ho přijali. Cestou do Švédska navštívil již potřetí Nizozemí, kde se seznámil s francouzským filozofem René Descartesem a jeho myšlenkami. Samotné Švédsko jakožto země přísně luteránská se však pro českého bratra blízkého kalvinismu nemohla stát nejvhodnějším působištěm. S podporou nizozemského obchodníka a zbrojaře Ludvíka de Geera se proto na podzim roku 1642 usadil v pruském Elbinku. Elbink byl na pruském území, ale pod vlivem Švédů. Jeho nový patron Ludvík de Geer se nezajímal o pansofii, ale stál o to, aby pro jejich zemi navrhl reformu školství. Komenský se tedy znovu pustil do úpravy a zdokonalování filozofických příruček a své průkopnické pojetí výuky vyložil v knize „Methodus linguarum novissima“ (*Nejnovější jazyková metoda*), kterou dokončil v roce 1646 (PÁNEK 1990, s. 28).

Rok 1648 byl pro Komenského rokem těžkých zklamání, tvrdí Polišínský (1996, s. 48nn). Vestfálský mír udělal definitivní konec všem politickým nadějím Jana Amose. V srpnu 1648 Komenskému zemřela druhá manželka, která mu zanechala početnou rodinu. V roce 1649 se však potřetí oženil, a to s Janou Gajusovou.

Novou nadějí se v letech 1650 – 1654 stalo Komenskému Sedmihradsko, kam odešel z Lešna. Na cestě do Blatného Potoku navštívil naposled Moravu. V Blatném Potoce mu vyšla v roce 1653 první verze díla *Orbis pictus*. Opět se vrátil do Lešna a vydal *Scholu ludus* (Školu hrou). V Lešně setrval do dubna r.1656, kdy bylo vypáleno Lešno a kdy mu shořely materiály k velkému slovníku českého jazyka. Po zkáze Lešna musel Jan Amos hledat nové útočiště.

Proto Komenský přijal pozvání Vavřince de Geera, syna obchodníka a mecenáše Ludvíka de Geera, do Amsterdamu v Nizozemí, které se mu stalo posledním domovem v letech 1656 – 1670. Od roku 1656 získal Komenský z rozhodnutí městské rady pravidelný příjem a dotace na dokončení didaktických a pansofických spisů.

V Hamburku a Amsterdamu prožil literárně neproduktivnější léta svého života. V roce 1657 začal vydávat *Operu didacticu omniu* (Veškeré spisy didaktické). Dále mu vyšlo např. *Vestibulum*, *Orbis pictus*, *Via lucis (Cesta světla)*, *Anděl míru*, *Labirint světa a ráj srdce* (2. upravené vydání), *Světlo v temnotách*, *Veškeré spisy didaktické* aj.

Pronásledovaly ho nemoci, jímž 15. listopadu 1670 ve věku 78 let podlehl. Byl pohřben 22. listopadu v holandském Naardenu (POLIŠENSKÝ 1996, s. 48nn).

2.1.1 DÍLO JANA AMOSE KOMENSKÉHO A JEHO PŘÍNOS DNEŠKU

Dílo Jana Amose Komenského spočívá, dle Kopeckého a kol. (1957, s. 65n), v několika aspektech. Jednak pokračoval v práci svých předchůdců, Tomáše Štítného ze Štítného, Daniela Adama z Veleslavína a Jana Blahoslava. Dále vyzdvihl úlohu vzdělání, stanovil zásady vyučování, ze kterých mnoho platí dodnes, a také povznesl češtinu na vyšší úroveň. Jeho dílo se stalo vyvrcholením myšlenkového vývoje celé starší české literatury.

J. A. Komenský psal filosoficko-náboženská díla, mezi které patří *Labirint světa a ráj srdce* a *Kšaft umírající matky Jednoty bratrské*, mezi jeho pansofická díla řadíme *Všeobecnou pravdu o nápravě věcí lidských*. O poezii české je dílo, které mělo podpořit rozvoj českého jazyka. Konečně díly pedagogickými je *Svět v obrazech – Orbis pictus*, *Škola hrou – Schola ludus*, *Velká didaktika (Didaktika magna)* a *Nejnovější metoda jazyků* (KOPECKÝ a kol. 1957, s. 65n).

Velká Didaktika (Didactica magna), je Komenského první velkou pedagogickou prací. Byla napsána v češtině pod názvem Česká didaktika tj. Umění umělého vyučování (dokončena 1632) a posléze přeložena do latiny a nazvána Velkou didaktikou (1633), jak uvádí Kopecký a kol. (1957, s. 46nn). Je přeložena do všech evropských jazyků. Snaží se o to, aby se stal z pedagogiky vědní obor a aby byly přesně určeny zákony výchovy. Komenský se zde snaží vysvětlit, že škola se má stát důležitou pro každého jedince a výchova je podle něj nutná k důstojnému lidskému životu. Pro Komenského je důležitý nikoli učitel, ale žák.

Přesně vymezil, v jakém věku má kdo dítě vychovávat (rodiče, školka, národní škola atd.). Didactica magna tedy přinášela ucelený systém školské výchovy.

V latinském znění je Didaktika rozsáhlejší než ve znění českém, zejména byly rozšířeny poslední její kapitoly. Zatím co se v české didaktice školskou organizací zabývá jen jedna kapitola, v didaktice latinské věnuje Komenský každému stupni školy zvláštní kapitolu. Základní pojetí je však dáno už českou didaktikou. Ovšem zatím co v ní měl v mysli především český národ, latinskou se obrací k celému světu. Zatím co česká didaktika je prostě „umění vyučování“, didaktika latinská líčí „*všeobecné umění, jak naučit všechny všemu, čili spolehlivý a vybraný způsob, jak lze po všech obcích, městech a vesnicích kteréhokoli křesťanského království zřizovat školy...*“ (KOPECKÝ a kol. 1957, s. 50).

Rukopis latinské didaktiky poslal Komenský svým přátelům k posouzení. Nesetkal se však s velkým porozuměním, nýbrž naopak buď s lhostejností, nebo dokonce s ostrou kritikou. Kritiku sepsal např. Hübner, který vytýkal didaktice, že v ní nejsou definice učitele, vyučování, ba ani přírody, o kterou se Komenský opírá. Dále mu zde vadí přeceňování učitelů a nedoceňování rodičů a vrchnosti apod. Tyto nepříznivé posudky, vyplývající ze zřejmého neporozumění Didaktice, vedly Komenského k tomu, že oddaloval její vydání na příhodnější dobu, což nakonec znamenalo, že byla řazena až do souboru *Opera didactica omnia* (KOPECKÝ a kol. 1957, s. 46nn).

Polde Polišínského (1996, s. 53) obsahuje Didaktika zásady moderního vyučování i názor na koncepci vzdělávání. Výchovu Komenský rozdělil do následujících čtyř stupňů, každý stupeň po šesti letech: „*1. stupeň – 0 – 6 let, škola mateřská, tj. výchova v rodině*

2. stupeň – 6 – 12 let, škola národní s vyučováním v mateřštině

3. stupeň – 12 – 18 let, není již určen pro všechnu mládež – to je gymnázium, škola latinská

4. stupeň – 18 – 24 let, akademie, universita + 2 roky cestování po světě“

(POLIŠENSKÝ 1996, s. 53).

Didaktika česká, základní kniha Ráje českého, obsahuje dle Kopeckého a kol. (1957, s. 54) čtyři části: obecné základy pedagogiky, didaktiku a metodiku, teorii výchovy se zvláštním výkladem o kázni a školskou organizaci. Didaktika, založená na pansofické myšlence, usiluje o přípravu mládeže, a to takovou, že podle ní má všechna mládež získat univerzální vědění. Kdyby byla všechna mládež vedena v duchu Didaktiky, pak by v budoucnu došlo k ucelení všeho lidského vědění, došlo by k vševědě, pansofii. Podle

Komenského myšlenek by mělo být poskytnuto vzdělání nejen dětem bohatých a vznešených lidí, ale všem dětem- chlapcům i dívkám ve všech městech, městečkách a vesnicích. Nezáleží na tom, že je někdo od přírody nenadaný a hloupý. Právě ten potřebuje podle Komenského myšlenek více pomoci a vzdělání, aby se své hlouposti zbavil. Tyto lidi přirovnává k děravé nádobě, často vymývané, která neudrží žádnou vodu a přece se stává čistší a jasnější. Didaktika určená vlasti měla sloužit k zlepšení výchovy mládeže a tak přispět k odstranění nedostatků, které byly v zemi i v Jednotě před bělohorskou katastrofou (KOPECKÝ a kol. 1957, s. 54nn).

Jan Amos Komenský se věnuje také školám samotným, jak uvádí Polišínský (1996, s. 64). Věřící, že se dá vše napravit zavedením pořádku. Uspořádal proto několik **zásad**, kterými by se měli učitelé při vyučování řídit:

„- výchova nemá být pouhým podáváním vědomostí, aby si je děti zapamatovaly, ale opravdovým zušlechťováním

- *všechno má plynout dobrovolně, bez jakéhokoliv násilí, aby žáci získali lásku k učení*
- *nejdříve by se mělo učit mateřský jazyk, teprve potom cizí*
- *v cizím jazyce začínat slovíčky, teprve potom gramatikou*
- *učit věci postupně, od jednoduchého k složitějšímu, používat přitom názorných pomůcek*
- *nenutit děti vše se učit zpaměti, aniž by to pochopily, ale látku jim pečlivě vysvětlit*
- *učit postupně, aby se nic nevynechalo*
- *kladl důraz na praxi a tělesnou výchovu“ (POLIŠENSKÝ 1996, s. 64).*

Tyto zásady byly skutečně průlomové až revoluční. Bojuje zde proti mechanickému učení, tvrdí, že vzdělání má být zdarma. Tvrdí také, že se vzděláváním by se mělo začít ve správný čas, ne příliš brzy, kdy je dítě ještě velmi malé, ale ani ne příliš pozdě, když už je člověk starý. Stejně tak je špatné, když se děti posílají do školy třeba jen na měsíc nebo na rok (POLIŠENSKÝ 1996, s. 64n).

Toto byl jeden z prvních pokusů jak navrhnout systematizaci školství. Myslím si, že na svou dobu byl velmi pokrokový.

Nejnovější metodu jazyků (Linguarum Methodus Novissima) psal Komenský tři léta (1644-1646) a podal v ní souhrn svých zkušeností o vyučování jazyku i svých opravných myšlenek z důležité oblasti práce ve škole, uvádí Akademik Otokar Chlup (1964, s. 5nn) v předmluvě k vydání spisu „Methodus linguarum novissima“. Tiskem vyšla roku 1649

v Lešně a pak znova roku 1657 v Amsterdamu. Titulní list prvního knižního vydání je z roku 1648 (viz. Příloha č. 1), titulní list druhého vydání *Nejnovější metody jazyků* z roku 1657 v Amsterdamě (viz. Příloha č. 2).

Práce na Metodě měla dvojí funkci. Jednak byla dána úkolem uloženým Švédy. Byla teoretickým základem soustavy jazykových učebnic o třech stupních. Těmito stupni byly přepracované *Vestibulum*, *Janua* a nově připojené *Atrium*. Vedle toho však byla stěžejní část *Metody* i materiálem, který byl včleněn do *Panglottie* a stal se součástí velkorysé všenápravné koncepce Komenského.

Nejnovější metoda jazyků je na rozdíl od *Velké Didaktiky* speciální rozbor učebního postupu v oblasti jazykového vyučování. Jedná se o návod k vyučování jazyků. Komenský se tu ocitá v reálné školní skutečnosti a řeší, na základě bohatých studií didaktických a vlastních zkušeností, otázky metodiky nejdůležitějšího učebního předmětu, jakým byl v jeho době jazyk latinský. Komenskému byl latinský jazyk prostředkem mezinárodního dorozumění, tím však nemínil posunout zájem o jazyky národní do pozadí a v X. kapitole přímo usiluje o vzdělávání jazyka každého jednotlivého národa. Asi právě proto v názvu díla užívá množného čísla „jazyků“. Tento spis má být proto metodikou nejen jazyka latinského, nýbrž zásady tu vyslovené mají sloužit i k jazykovému vzdělání vůbec.

K ilustraci zde velmi málo používá biblické a náboženské motivy, protože pro objasnění zásad nachází dosti příležitostí v životní, přírodní a společenské skutečnosti. V celém průběhu metodického postupu jazykového vyučování uplatňuje Komenský princip realistický, který má vyloučit tehdy tak běžný formalismus při osvojování vědomostí. Na mnoha místech tohoto díla znova a znova staví před slova věci, neboť jejich znalost je Komenskému základní podmínkou správného jazykového vyučování. Komenský zde také usiluje o to, aby v žákovském kolektivu zavládla radostná nálada, aby si žáci vzájemně pomáhali a ušlechtili mezi sebou soutěžili. Podle Komenského by mělo být učivo přiměřené věku a zvláštním schopnostem dětí.

První kapitoly *Metody jazyků* věnoval Komenský otázkám jazykovědným, z nichž odvozuje metodické a didaktické zásady. Vychází tu z trojčlenného dělení na rozum, řeč a činnost, které obrací didakticky, neboť při učení klade na první místo praxi, která je základem pro myšlení a řeč. Chyby jazykového vyučování spatřuje v okolnosti, že se děti neučí napřed věcem, nýbrž slovům.

Jak je patrné, že měl Komenský na mysli učební proces jako celek. Nevycházel deduktivně z didaktické teorie, ale východiskem mu byl živý postup vyučování a učení. Komenský vyvozuje senzualisticky vědění ze smyslového vnímání, z něhož vyplývají obrazy

mysli, představy, vyjadřované rukou a řečí. Nic nevíme bez vzorů, kterými jsou Komenskému předměty, věci, a proto každé učení začíná vnímáním věcí. Možná právě proto Komenský vychází z toho, že má metodika vyučování užívat tří zdrojů vědění: smyslů, rozumu a sdělení. Všeho se máme zmocňovat tolika smysly, kolika je to jen možné, tj. zrakem, hmatem a chutí. Komenský se nespokojuje jen s obecnými pravidly. Analyzuje totiž charakteristiky jednotlivých věkových období a připisuje jim didaktické způsoby výuky. Je totiž potřeba dbát tří věcí, a to rozdílu věkového, schopností a prospěchu. Chlapecký věk Komenský charakterizuje smyslovou bystrostí, obrazivostí, pamětí a touhou něco poznat. V jinošském věku se uplatňuje rozumové pronikání jevů. Abstraktní myšlení připisuje hlavně vyspělému věku. Z tohoto třídění věku žáků odvozuje pravidla o názorném poučování dětského věku, o kauzálním výkladu věcí vyspělejší mládeži, o čistém abstraktním poznání ve věku dalším (KOMENSKÝ 1964, s. 5nn).

Po desáté kapitole následuje „...podrobná metodika jazykového vyučování, kterou v tomto usoustavnění nacházíme po Quintiliánovi poprvé v dějinách vyučování. Vyučování jazyku má tři učební články: slovník, mluvnici, užití ve rčeních. Ve slovníku vychází Komenský z kořenů slov a tvoření slov z kořenů je mu základem tří postupných stupňů, v nichž pokračuje stále plnější obsah slov- věcí, mluvnických jevů a užití v praxi. Zvláštní pozornost věnuje Komenský gramatice. Ta má být příjemnou pochodní na cestě jazykového poznání“ (KOMENSKÝ 1964, s. 12).

V dalších kapitolách nezapomíná opakovat četné zásady, které již několikrát vyjádřil ve Velké Didaktice, ve Vševýchově a jinde: Žáku práce, učiteli řízení. Vzdělání nezáleží jen v jazyku, moudrost záleží v poznání věcí. Všechnu teorii proměnit v praxi. Všechno vyučování založit na lásce k práci.

Základy metodiky jazykového vyučování jsou tedy trojí: Paralelismus věcí a slov za tím účelem, aby na věcném základě byl co nejvíce vzděláván rozum a aby byly objasňovány pojmy. Za druhé je třeba zachovávat přirozený postup bez mezer a skoků. Za třetí užívat všeho teoretického učení v praxi. Opětovně Komenský upozorňuje na smysl Nejnovější metody jazyků, která nemá být jen metodou jazykového vyučování, ale má uvádět i do znalosti věcí, učit naukám a praxi. Ideál správně vedeného vyučování znázorňuje Komenský rozbořem hry. „Ve hře se uplatňuje pohyb, dobrovolnost, spontánnost a společný zájem hrajících: Hra musí být dobře připravena, všichni hráči se podrobují ochotně pravidlům, pořádek a společenství činností je charakteristický rys hry. Hra je přitažlivá i příjemnými zážitky, kterými je provázen průběh i její zakončení. Tyto vlastnosti by měl učitel vtělit do učebního procesu, neboť všechno, co odporuje dobrovolnosti udržovat řád, k čemu žáci

přistupují bez náležité přípravy a v náladě ne právě příznivé učení, nese s sebou nepříznivé následky a neúspěch v učení“ (KOMENSKÝ 1964, s. 12). Komenský však varuje učitele, aby děti nehýčkali přílišnou shovívavostí, ani ve hře se nesmějí jednotlivci vyhýbat úkolům, tím méně v učení.

Podle Kopeckého a kol. (1957, s. 66n) vznikl spis Nejnovější metoda jazyků jako informační kniha k novým učebnicím, které napsal Komenský na popud švédské nespokojenosti. Nově přepracoval Bránu jazyků a Vestibulum, jako třetí stupeň vypracoval Atrium/Síň. Obsahem je to kniha stejná jako brána, je však stylisticky bohatší. Napsáním těchto spisů uskutečnil program, který nastínil v Didaktické rozpravě. Šlo tu o učební postup ve třech stupních. Každý z nich měl svou učebnici s příslušným slovníkem a mluvnicí. Nejnovější jazyková metoda je rozsáhlý spis o třech částech. První část pojednává o původu, povaze a vzdělávání jazyků vůbec, druhá jedná o studiu latiny, třetí vysvětluje, jak může nejnovější metoda přispět k vzdělání mládeže jako škola (KOPECKÝ a kol. 1957, s. 66n).

Kopecký a kol. (1957, s. 176) se dále zmiňuje o Komenského pojednání o řeči v Nejnovější metodě jazyků. Říká zde, že stvořitel obdařil člověka všemi věcmi, jimiž vyniká nad ostatními živočichy: rozumem, řečí a volným vykonáváním věcí. Lidská řeč pochází z myšlení a to z věcí. Řeč je tím lepší, čím více myšlenek a věcí vyjadřuje. První jsou věci, po nich následují myšlenky o věcech, naposledy dochází k pronášení myšlenek, které se děje slovy. Toto trojí je v neustálém vzájemném vztahu. Věci se řídí jen samy sebou. Pojmy se řídí především věcmi a na druhém místě vlastními pravidly. Slova přihlížejí k věcem, k mysli a sama k sobě. Z toho plyne, že řeč je nejpracnější, protože její zákony se musí řídit zákony věcí a zákony mysli (KOPECKÝ a kol. 1957, s.176).

Dle Polišenského (1996, s. 84n) je Nejnovější metoda jazyků Komenského nejrozsáhlejší dílo vydané za jeho života. Jedná se o významné dílo podnícené Komenského pobytem v Anglii a uskutečněné během let strávených většinou v Elbinku.

Zvláštní zájem vzbuzovala X. kapitola spisu, nazývaná dnes obvykle Analytická didaktika. Příčina tohoto zájmu je v tom, že zde Komenský stručně vyložil nejenom didaktiku vyučování jazyků, nýbrž obecně věd a lidských činností. Podal v něm celou teorii vyučování, zahrnující průkopnický vztah učitele a žáka. Jasně v něm vyložil důvody svého rozchodu se středověkým způsobem vyučování a formuloval základy novodobé teorie a praxe vyučování. Myšlenky, které uvedl ve Velké didaktice, později ve Škole vševědné a Pampedii jsou tu vyloženy velmi podrobně, hutně a systematicky.

Komenský rozeznal jednotu evropských (indoevropských) jazyků, takže maďarštinu (a laponštinu, tj. finštinu) označoval za „hosta“ mezi evropskými jazyky. Zde jistě působila skutečnost, že s některými z nich se osobně seznámil. Žil v prostředí, které podle jeho slov nebylo jednojazyčné - o jeho mistrovském ovládnutí mateřského, tj. českého jazyka není sporu, stejně také o tom, že ve svých jazykovědných názorech byl pokračovatelem v díle Jana Blahoslava. Ale jeho latina byla opětovně kritizována, protože se lišila od latiny starověkých spisovatelů, která pro množství jevů 17. století prostě neměla výraz. Komenský dávala přednost tomu, aby jazyk vyjadřoval skutečnost. Rozsah informací je v Nejnovější metodě jazyků imponující. Jsou zde autoři protestantští, ale také katolíci (POLIŠENSKÝ 1996, s. 84n).

Svět v obrazech (Orbis pictus) je první obrázkovou učebnicí na světě, vydanou v roce 1658, jak uvádí Polišínský (1996, s. 74). Původně byl učebnicí latiny, později se stal vzorem pro všechny jazykové učebnice. Stal se snad ještě známější knihou než *Brána jazyků*. Komenský přepracoval knihu *Brána jazyků otevřená* do díla *Svět v obrazech* proto, aby postavil jasněji do popředí vztah mezi slovy a věcmi. Tím se stal autorem první obrázkové učebnice.

Orbis pictus je určen pro menší děti. Je to zkrácený text Brány, doplněný u každé kapitoly obrazem, vyobrazením věcí, o nichž se pojednává. Přednosti brány byly tedy doplněny výhodou názornosti (POLIŠENSKÝ 1996, s.74)

Podle Poliešenského (1996, s. 97) je v díle *Orbis pictus* patrný projev lásky k věcem, k přírodě i k lidské činnosti a ke všemu, co mohou vnímat naše smysly nebo co tvoří podstatu lidského života na zemi. Projevuje se zde Komenského pedagogická moudrost, vyzrálá dlouholetá zkušenost, snaha výchovou pomoci zaostalé zemi, ale i vzdálená naděje, že i tato cesta může přispět k osvobození drahého domova (POLIŠENSKÝ 1996, s. 97).

Komenský usiloval o snadný a poutavý způsob podání informací, jeho cílem je učit současně slovům, názorům, věcem se zaměřením k užití, ale také hlavně praxi.

Orbis pictus se skládá ze sto padesáti kapitol, jak uvádí Polišínský (1996, s. 97n). Devět kapitol se věnuje neživé přírodě (např. Nebe, Povětří, Voda, Země, Kamení). Šest kapitol je věnováno rostlinstvu (např. Strom, Stromové ovoce, Květy, Zahradní ovoce), 16 kapitol se zabývá problematikou zvířectva (např. Ptáci, Vodní ptactvo, Potoční a jezerní ryby) a pět kapitol je věnováno náboženství. Komenský je přesvědčen, že víra je lidskou záležitostí. Kromě křesťanství je v knize pojednání i o pohanství, židovství a islámu. Ostatní kapitoly jsou věnovány člověku a jeho činnostem (např. Hlava a ruce, Lidská duše, Výroba medu,

Pekařství, Lovení ryb, Lovení ptáků, Bitva na moři). Děj je vždy v těchto kapitolách zobrazován v pohybu (např. malující malíř, měřící geometr, pečící pekař) (POLIŠENSKÝ 1996, s. 97n).

Celý *Svět v obrazech* má tedy ucelený didaktický postup. Na neživou přírodu navazuje svět rostlinstva, živočišstva a nakonec svět člověka. Po popisu člověka následují činnosti nejprve ty, které člověku poskytují obživu, ošacení a potom složitější činnosti (umění, věda, školství, technika, ale i ekonomika).

Orbis pictus byl významný nejen ve školách, ale Komenský považoval dílo za důležitý prostředek pro výuku mateřštiny u dětí. Dílo však neztratilo svůj význam dodnes. O životnosti obrázkové knihy *Svět v obrazech* svědčí dle Polišenského (1996, s. 97), že se z ní učili velcí duchové 18. století, ba že ještě v 19. století byla používána jako učebnice na středních školách v daleké Venezuele. V díle je patrný projev lásky k věcem, k přírodě i k lidské činnosti a ke všemu, co mohou vnímat naše smysly nebo co tvoří podstatu lidského života na zemi (POLIŠENSKÝ 1996, s. 97).

Dílo J. A. Komenského:

Amphitheatrum universitatis rerum, 1624-27

Anděl míru (Angelus pacis), 1667

Brána jazyků otevřená/Dveře jazyků otevřené (Janua linguarum reserata), 1631 – latinsky, pojednání o důležitosti jazyků a jak se jim učit. Šlo o dokonalou učebnici cizího jazyka. Místo únavného výkladu gramatiky a dlouhých sloupců ze souvislosti vytržených výrazů se opírala o tisíc vět s osmi tisíci slovy v latině i češtině. Každá věta se týkala nějakého oboru lidského vědění a činnosti. Učebnice vyšla v Lešně a odborníci ji brzy začali překládat do němčiny, holandštiny, francouzštiny, švédštiny...

Grammatica latina – latinsky, učebnice latiny

Hlubina bezpečnosti (Centrum securitatis), 1633

Informátorio školy mateřské, 1630 – rady matkám k výchově dětí před školou.

Jak dovedně užívati knih, hlavního nástroje vzdělávání

Kancionál

Kšaft umírající matky Jednoty bratrské, 1650

Labyrint světa a ráj srdce, 1623-31

Listové do nebe (Briefe an den Himmel), 1616

Moudrého Katona mravní poučování, 1662

Navržení krátké o obnovení škol v Království Českém - návrh školské reformy

Nejdokonalejší metoda jazyků (Linguarum methodus novissima), 1649

De rerum humanarum emendatione consultatio catholica (Obecná porada o nápravě věcí lidských)

O poezii české (Über tschechische Poesie), 1620

Plán vševědy, 1643

Poklad českého jazyka (Linguae Bohemicae thesaurus)

Svět v obrazech (Orbis sensualium pictus), 1658

Škola hrou -Škola na jevišti (Schola ludus), 1654 pedagogické školské drama

Schola Pansophica – navrhuje mimo jiné, aby žáci latinské školy alespoň jednu hodinu týdně četli současné noviny; zavedl tedy jako první média do výuky.

Theatrum universitatis rerum (Divadlo světa), 1616-18 – spis o důležitosti vzdělání

Truchlivý, 1622-24

Velká didaktika (Didaktika Magna/Opera didactica omnia), 1638

Všeobecná porada o nápravě věcí lidských (De rerum humanarum emendatione consultatio catholica), 1670

2.1.2 V ČEM TKVÍ VELIKOST JANA AMOSE KOMENSKÉHO A JEHO PŘEVRAŤ V DĚJINÁCH PEDAGOGIKY?

Myslím si, že Komenský byl velmi všestranná a plodná osobnost. Na svoji dobu došel k poznatkům, které by bylo možno označit za revoluční. Jeho věhlas započal již za jeho života, ale teprve mnohem později byla část jeho myšlenek doceněna a realizována. Jeho díla vyšla v mnoha překladech a ovlivnila evropské myšlení, jeho didaktické myšlenky převzali encyklopedisté a osvícenci. Úspěchy na poli pedagogiky, zejména široké uplatnění jeho učebnic, mu vynesly čestné pojmenování učitel národů. Odkazem Jana Amose Komenského se proto právě zabývá vědecká disciplína komeniologie.

Ve svých dílech Komenský prosazoval tzv. přirozenou výchovu, kterou odvodil od poznávání a napodobování přírody. Byl pro zavedení škol v každém městě i vesnici, kde by se děti učily pohromadě. V té době bylo vzdělání dosažitelné pouze pro děti z bohatých rodin. Učilo se v rodinách, kam rodinný učitel docházel za jedním či dvěma dětmi. Myšlenka skupinového učení, kdy by měl učitel na starost větší počet žáků, byla v pedagogice velkým

převratem. Stejně tak učení v mateřském jazyce. Do té doby se žáci učili nazpaměť texty v latině, kterým mnohdy ani nerozuměly. Ale když dostává žák informace v mateřském jazyce, rozumí jim, chápe je a dokáže si je snadněji zapamatovat. Dále byl přesvědčen, že učitelé by žáky neměli přetěžovat množstvím učiva, vše by jim měli pečlivě vysvětlit a postupovat při tom od lehčího ke složitějšímu. Právě tyto zásady se tehdy vůbec nedodržovaly, a Komenského myšlenky, že žáci se nemají učit prázdné pojmy, a že poznání slova by mělo navazovat na poznání věcí, znamenaly velkou změnu v pedagogice té doby.

Celý život se zabýval myšlenkou zpracovat souhrn lidského vědění tzv. pansofie (= vševěda), neboť byl přesvědčen, že dokonalé vzdělání může převychovat celé lidstvo, vést k tzv. všenápravě věcí lidských i k trvalému míru založeném na vzájemném porozumění. Tyto myšlenky chtěl zahrnout do svého encyklopedického díla *Plán vševědy*, které zůstalo nedokončeno. Zavedl také tzv. školu v přírodě, nikoliv však v dnešním pojetí. Kdykoliv bylo hezké počasí, učitel měl vyjít se svými žáky ven, posadit se pod strom a tam učit (Dostupné z WWW: <<http://www.j-a-komensky.cz/?id=odkaz>>, [cit.3.4.2008]).

2.1.3 ZÁSADY JANA AMOSE KOMENSKÉHO

Na ukázkou uvádím několik zásad řečových dovedností dle Jana Amose Komenského rozčleněné na zásady týkající se poslechu s porozuměním, čtení s porozuměním, písemného projevu, ústního projevu či obecné výuky. Na následující tabulce chci zdůraznit a vyzdvihnout právě ústní projev, k němuž se Komenského zásady vztahují nejvyšší měrou. Neznamená to však, že Komenský dal svým zásadám striktní význam. Ba naopak, jeho zásady se dají zasadit do mnoha dalších odvětví týkajících se didaktiky.

Zásady řečových dovedností Jana Amose Komenského

poslech s porozuměním	čtení s porozuměním	písemný projev	ústní projev	obecně
LXXXI. "Nikdo neví nic, leč co se dověděl" (KOMENSKÝ 1964, s. 174).	II. "Nic se neví, leč z obrazu (imago)" (KOMENSKÝ 1964, s. 152).	III. "Nic se neví bez nástroje nebo schopnosti zobrazovací" (KOMENSKÝ 1964, s. 152).	IX. "Učícímu se nelze prospívat jinak, leč po stupních" (KOMENSKÝ, 1964, s. 154).	LXXXIII. "Smysly jsou prvotní a stálí vůdcové vědění" (KOMENSKÝ 1964, s. 175).
LXXVIII. "Věci, jež je třeba vědět, vyžadují pochopení" (KOMENSKÝ 1964, s. 173).	CLXI. "Nechť jsou všechny prostředky připraveny a nechť jsou po ruce" (KOMENSKÝ 1964, s. 207).	CXXI. "Záznam je pokladnicí opakování" (KOMENSKÝ 1964, s. 189).	XIII. "Kde není žádná učebná látka, tam není žádné sdílení vědění" (KOMENSKÝ 1964, s. 154).	LXXXVI. "Třeba dbát, aby co se podává smyslům, také se pochopilo" (KOMENSKÝ 1964, s.176).
LXXXII. "Všechno možno se dovědět smyslem, rozumem a sdělováním" (KOMENSKÝ 1964, s. 174).		VII. "Učící se musí se mít vždycky na pozoru, aby se něčemu neučil špatně" (KOMENSKÝ 1964, s. 154).	XXI. "Stěží naučíš něčemu toho, kdo není k tomu zralý" (KOMENSKÝ 1964, s. 155).	XC. "Znát příčiny věcí znamená znát podstatu věcí" (KOMENSKÝ 1964, s. 177).
XCII. "Třeba se starat, aby všechno, čemukoli se vyučuje, přijímalo se s pozorností" (KOMENSKÝ, s. 178).			XXII. "Toho, kdo nedbá, aby se dal učit, budeš učit marně, nevzbudíš-li v něm dříve touhu po učení" (KOMENSKÝ 1964, s. 156).	CXXII. "Symbolické představování věcí je klíčem a hřebíkem paměti" (KOMENSKÝ 1964, s.189).
XV. "Mezi vyučujícím a učícím se je pojítkem sama učební látka, přelévající se z jednoho do druhého" (KOMENSKÝ 1964, s. 155).			XXIV. "Částečný nedostatek nadání nebo soudnosti vyvažuje píle" (KOMENSKÝ 1964, s. 156).	CLXIV. "Když se pokračuje nepřetržitě, činí se znatelný pokrok" (KOMENSKÝ 1964, s.208).

	XXXV. "Kde není nic, co možno napodobit, tam není žádné napodobení" (KOMENSKÝ 1964, s. 160). XLI. "Příklad nechť vždycky předchází, pravidlo at' vždycky následuje, napodobení nechť se vždycky vymáhá" (KOMENSKÝ 1964, s. 162). XLII. "Co třeba konat, nejlépe se ukazuje konáním" (KOMENSKÝ 1964, s. 164). XLV. "Nechť učitel i žák stále dávají vzájemně na sebe pozor"(KOMENSKÝ 1964, s. 165). XLIX. "Od dřívější látky nechť se neupouští, dokud jsme si ji neosvojili" (KOMENSKÝ 1964, s. 166). LXII. "V souboru věcí, kterým se třeba učit, jsou vždycky některé snadnější než druhé"(KOMENSKÝ 1964, s. 170). LXIII. "Vždycky tedy (v souboru věcí, jimž se třeba učit) je nutno začít od snadnějších a postupovat k	XXXII. "Přístup k učení jen tehdy, byla-li u žáka náležitě podnícena chuť k učení" (KOMENSKÝ 1964, s. 158). CXXXVII. "Praxe nechť začíná od věcí nejmenších, nikoli od největších, od částí, nikoli od celku, od počátků, ne od velkých děl" (KOMENSKÝ 1964, s. 195). CXXXI. "Před každou praxí nechť předchází teorie" (KOMENSKÝ 1964, s. 193).
--	--	---

nesnadnějším"
(KOMENSKÝ
1964, s. 170).

LXV. *"Nechť se
vyučuje a učí málo
věcem před
mnohými"*
(KOMENSKÝ
1964, s. 171).

LXVI. *"Nechť se
vyučuje a učí má
pravidelným před
nepravidelnými"*
(KOMENSKÝ
1964, s. 171).

XCIV. *"Nic než
jedno v jednom
čase"*
(KOMENSKÝ
1964, s. 179).

CXXXIII. *"Každá
praxe nechť se
zdokonaluje další
praxí"*
(KOMENSKÝ
1964, s. 193).

XXXIV. *"Učícímu
se náleží práce,
vyučujícímu její
řízení"*
(KOMENSKÝ
1964, s. 159).

CLXX. *"Smysly
žáků se mají stále
zaměstnávat tím,
co je láká"*
(KOMENSKÝ
1964, s. 212).

CLXXXIII.
*"Všechno vlastními
smysly, stále a
rozmanitě"*
(KOMENSKÝ
1964, s. 218).

			CXXXVIII. <i>"Učitel nechť neučí tolik, kolik sám může učit, nýbrž tolik, kolik může žák pochopit"</i> (KOMENSKÝ 1964, s.197).	
--	--	--	---	--

Tab. 1: Zásady J. A. Komenského

2.2 DNEŠNÍ POJETÍ VÝUKY

Tak jak se s postupem času mnohé mění, mění se postava člověka vlivem dospívání, mění se tvářnost povrchu zemského, mění se barva na různých površích, zaznamenalo i naše školství nemalé změny. Mezi ně patří i požadavky na výsledky vzdělávání žáků. Tyto požadavky nevycházejí pouze ze specifík jednotlivých předmětů, ale přiklánějí se spíše k univerzálnějším znalostem, dovednostem a postojům žáků, které potřebujeme běžně ve svém životě a které jsou využitelné v mnoha životních i pracovních situacích. Rámcový vzdělávací program je označuje jako **klíčové kompetence**.

2.2.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Svět, do kterého dospějí dnešní žáci, bude od každého mladého člověka vyžadovat velkou schopnost řešit neočekávané situace, pracovat v oborech, které dnes ještě nejsou ani známy, stýkat se s lidmi, na které vůbec nejsme zvyklí, a používat zařízení, která budou teprve objevena. Dosud platné postupy a znalosti, kterým jsme se ve škole učili, jsou rychle nahrazovány novými. Současné školství už na rychlost civilizačních změn nestačí. Učitelé právem říkají „děti jsou jiné“. A dospělý život dnešních žáků bude také velmi jiný. Ani učitelova role nezůstává stejná. Dobře odvedená práce učitele se již neměří probraným učivem z osnov, ale tím, zda učitel účinně vede žáka ke klíčovým kompetencím a k očekávaným výstupům oborů.

Pojem kompetence, resp. klíčové kompetence je v současné době uváděn a diskutován v mnoha odborných studiích, dokumentech i autorských přístupech. V českém školství v souladu s kurikulární reformou je pojmem snad nejvíce frekventovaným, který se dotýká

žáků, učitelů i vzdělavatelů učitelů. Původně francouzský termín *compétence* se užíval v kontextu odborné přípravy a označoval schopnost – způsobilost vykonat určitý úkol (Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>>, [cit. 5.3.2008]).

Avšak češtin přejala termín kompetence z anglického slova *competence*, uvádí Veselý (1991-92, s. 33). V anglickém znění je sémanticky obsáhlejší, navíc obsahuje význam „dostatečnosti, způsobilosti“. I v lingvodidaktice pod pojmem kompetence chápeme „schopnost, respektive způsobilost k něčemu“. Oproti tomu termín lingvistická kompetence, který se běžně užívá i v současné lingvodidaktice, zavedl americký lingvista N. Chomsky. Pod tímto pojmem se rozumí znalost celkového systému daného cizího jazyka, znalost pravidel tvoření slov a slovních tvarů, znalost významu jazykových prostředků, užití a fungování jazykových jednotek v řeči, což se často vcelku charakterizuje jako schopnost tvořit gramaticky správné věty. Jak je známo, Chomsky vychází z toho, že člověku je vrozená dovednost mluvit (VESELÝ 1991-92, s.33). Možná právě proto, že Chomsky vychází z tak jednoduché a samozřejmé teorie, je tolik známý. Ukazuje celému světu jednoduchost a jednoznačnost chápání jazyka. Vyzdvihl a poukázal také na to, že gramatika má jazykové univerzálie.

Pojem kompetence prošel dlouhodobým vývojem a je třeba uvést, že snahy o definici tohoto termínu probíhají celé poslední desetiletí a v pedagogické terminologii se objevují v nejrozličnějších podobách a formách.

„V odborném vzdělávání se v zahraničí od 80. let 20. stol. vyvíjely různé modely klíčových kompetencí. Častým jevem bylo především odlišné pojetí klíčových kompetencí mezi zástupci vzdělávací a zaměstnavatelské sféry. Zásadní rozdíl v pojetí klíčových kompetencí spočíval především v tom, zda byly chápány jako kompetence přímo vztahované k výkonu konkrétního povolání či nikoliv. Klíčové kompetence byly chápány jako kompetence které jsou nezbytné pro výkon již konkrétního povolání – profese (např. práce na soustruhu v oboru frézař) především v německém systému odborného vzdělávání a byly zde označovány již výše uvedeným termínem Schlüsselqualifikationen. Výrazně odlišné pojetí klíčových kompetencí se uplatňovalo především v anglosaské pedagogice. Usilovalo o vymezení široce využitelných kompetencí, které mají široký transfer, jsou obecně požadovány při výkonu téměř jakéhokoliv povolání i v mimopracovním životě. Podporují celkovou adaptabilitu člověka a jeho schopnost být zaměstnán. V průběhu devadesátých let se toto širší pojetí klíčových kompetencí v zahraničních systémech odborného vzdělávání stále více prosazovalo zejména v souvislostech s uplatňováním konceptu celoživotního učení a bylo využito i při vývoji konceptu klíčových kompetencí v odborném vzdělávání v ČR. V materiálech evropského

společenství (EU) se myšlenka rozvíjet klíčové kompetence projevila již na konci devadesátých let dvacátého století. Její rozpracování na mezinárodní úrovni však bylo komplikováno zejména tím, že v oblasti není ustálena jednotná odborná terminologie a problematické je i zavádění a uplatňování samotného termínu „kompetence“ v pedagogice. Potřebu identifikovat klíčové kompetence zdůraznila na evropské úrovni koncem devadesátých let dvacátého století Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě. Jednotícím prvkem pro definování a identifikaci klíčových kompetencí byl především společenský, kulturní a historický kontext v jehož souvislosti se o potřebě jejich rozvoje hovořilo. Vždy šlo o velmi rychlé tempo rozvoje vědy a techniky, četné a obtížně předvídatelné společenské změny, které v oblasti vzdělávání vyústily v koncept celoživotního učení“ (Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>>, [cit. 5.3.2008]).

V českém odborném vzdělávání se termín „klíčové kompetence“ poprvé objevil v roce 1991 v doporučeních k přepracování koncepce kurikula odborného vzdělávání v ČR ve Strategické studii odborného vzdělávání a přípravy programu PHARE VET. Začlenění klíčových kompetencí do kurikula odborného vzdělávání bylo doporučováno v souvislosti s požadavky na zvýšení relevance počátečního odborného vzdělávání vůči měnícím se podmínkám pracovního i mimopracovního života občanů v období restrukturalizace trhu práce a transformace ekonomiky po roce 1989. Konkrétně byla doporučení k začlenění tematiky klíčových kompetencí do kurikula odborného vzdělávání ve Strategické studii formulována následovně: „Základní klíčové dovednosti jsou základní adaptabilní dovednosti, které jsou nezbytné pro téměř všechna povolání a také pro úspěšné učení. Byly by integrovány do jednotlivých programů a kurikula středních škol (pro OVP i gymnázia) by na ně měla klást důraz“ (Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>>, [cit. 5.3.2008]).

Dále zde bylo vymezeno pět oblastí kompetencí, které byly pojmenovány jako klíčové dovednosti: komunikativní dovednosti, numerické dovednosti, práce s informacemi a znalost technologií, dovednosti řešit problémové situace a personální a interpersonální dovednosti.

V roce 1997 definovala Rada Evropy pět souborů klíčových kompetencí. „Politické a sociální kompetence, např. schopnost přijmout odpovědnost, podílet se na skupinových rozhodnutích, řešit konflikty nenásilným způsobem a podílet se na fungování a rozvíjení demokratických institucí“ (Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>>, [cit. 5.3.2008]).

„V průběhu posledního desetiletí byly v rámci různých mezinárodních výzkumů vyvíjeny četné iniciativy zaměřené na vytváření jednotného pojetí i konceptu klíčových kompetencí. V roce 2000 byly požadavky na rozvoj klíčových kompetencí zapracovány mezi strategické cíle rozvoje evropského společenství v rámci lisabonského procesu. Realizace těchto cílů se stala podnětem pro vznik Pracovní skupiny pro základní dovednosti, výuku cizích jazyků a podnikatelství ustanovené při Evropské komisi pro účely identifikace a definice klíčových kompetencí. Skupina se zaměřila na zpracování modelu klíčových kompetencí, který uznala Evropská komise“ (Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>>, [cit. 5.3.2008]).

V tomto modelu představují klíčové kompetence přenosný a multifunkční soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost. Je zde vytipováno osm oblastí klíčových kompetencí, jejichž popis se omezuje na základní vzdělávání: komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizím jazyce, matematické kompetence a kompetence v oblasti vědy a technologií, kompetence v oblasti informační a komunikační technologie, kompetence učit se učit, sociální a interpersonální kompetence, občanské kompetence, kompetence v oblasti podnikatelství a kompetence v oblasti kulturního povědomí (Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>>, [cit. 5.3.2008]).

Na úrovni celkové koncepce českého vzdělávacího systému byly požadavky na rozvoj klíčových kompetencí poprvé explicitně vyjádřeny v Bílé knize – Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice. V oblasti odborného vzdělávání byly formulovány v souvislosti s potřebou podpory zaměstnatelnosti mladých lidí v průběhu celého života. Je zde podrobněji pojednáno o klíčových kompetencích jako o všeobecně použitelných kompetencích, které *„Zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích. K podpoře jejich rozvoje by měla přispět také změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech. Patří k nim např.: komunikace, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů, práce s informačními technologiemi“* (Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>>, [cit. 5.3.2008]).

A konečně je zde poprvé také nastíněn způsob začlenění klíčových kompetencí do kurikulárních dokumentů. Státní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy určují na úrovni státu požadovanou úroveň klíčových kompetencí, všeobecný základ vzdělání a v

odborném vzdělávání také obecně odborný základ vzdělání. Tím jsou dána pravidla a obsahový rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Školy jsou v tomto rámci autonomní při tvorbě vlastních vzdělávacích programů.

Až do roku 2006 vymezoval model klíčových kompetencí v pracovních verzích RVP oborů vzdělání sedm oblastí kompetencí, u každé z nich je podrobněji popsáno, co mají absolventi v jejich rámci zvládat. Šlo o komunikativní kompetence, personální kompetence, sociální kompetence, kompetence řešit samostatně běžné pracovní i mimopracovní problémy, kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a efektivně pracovat s informacemi, kompetence aplikovat základní matematické postupy při řešení praktických úkolů a kompetence k pracovnímu uplatnění.

V letech 2006-2007 došlo k porovnání konceptu klíčových kompetencí v Rámcově vzdělávacím programu oborů vzdělání s pojetím a vymezením klíčových kompetencí v RVP základního a gymnaziálního vzdělání (RVP ZV, návrh RVP GV) a také k porovnání s jeho pojetím v evropských dokumentech, což vedlo ke vzniku inovované koncepce klíčových kompetencí, která je nyní uplatňována v Rámcově vzdělávacím programu středního odborného vzdělání (Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>>, [cit. 5.3.2008]).

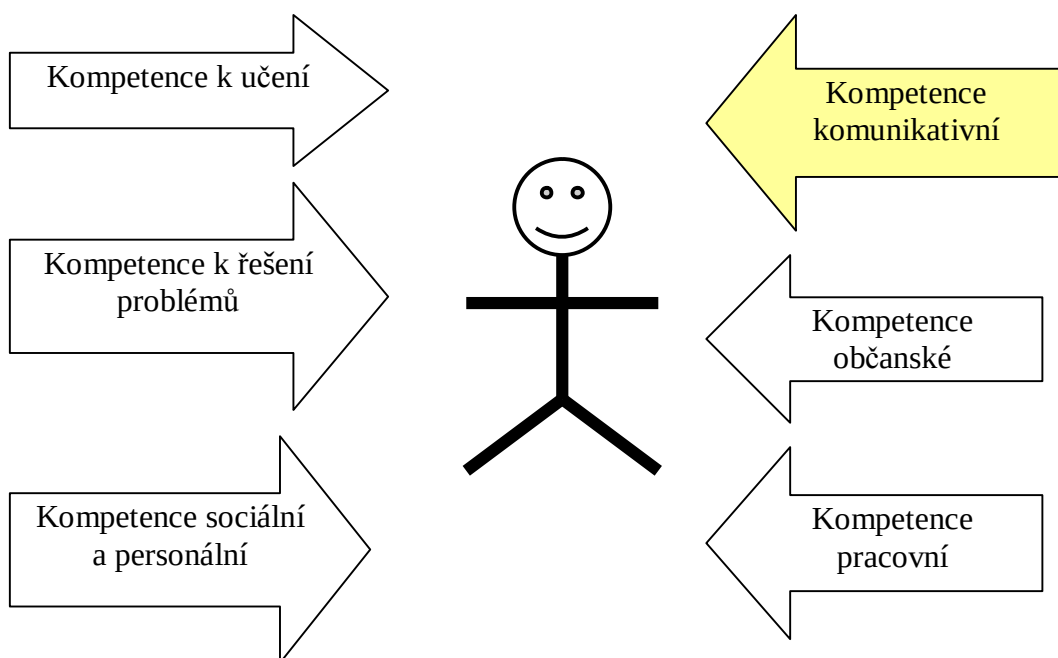
Jedna z definic říká, že klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných společností a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Klíčové kompetence nám označují jednoduše také to, co máme v hlavě a jak to umíme použít. Stačí málo znalostí, které se uplatní všude. Stačí znát obecné znaky, podle kterých se pak následně snadno vyvozuje. Univerzálně použitelné klíčové kompetence jsou pro život v dnešní společnosti velikou osobní i pracovní nutností každého člověka. Také proto se staly součástí Rámcově vzdělávacího programu (Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/490/2090>>, [cit. 3.3.2009]).

„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.“ (HUČÍNOVÁ, JEŘÁBEK a kol. 2007, s. 7).

Dle mého názoru získat klíčové kompetence znamená umět zaujmout k věcem svůj vlastní názor a umět si poradit v různých životních situacích. Nabyté klíčové kompetence vedou žáka k prožití slušného života. Nesmíme zapomenout, že klíčové kompetence žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech. Jedná se o jisté univerzální způsobilosti umění se učit, dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, řešit problémy, pracovat soustředěně apod.

Rámcově vzdělávací program stanovuje pro předškolní, základní i gymnaziální vzdělávání stejné klíčové kompetence. Tyto kompetence (Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/6/335>> [cit. 3.3.2009]), na sebe promyšleně navazují a jejich úroveň, která je popsána v každém z Rámcových vzdělávacích programů, postupně graduje s tím, jak vyspělí jsou žáci na jednotlivých stupních vzdělávání. V Rámcově vzdělávacím programu základního vzdělávání ke klíčovým kompetencím řadíme následujících šest kompetencí: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.



Obr. 2 Klíčové kompetence

Školní rok 2007/2008 byl prvním rokem, kdy se bude na našich základních školách podle nového Rámcového vzdělávacího programu začalo povinně vyučovat cizí jazyk od třetího ročníku. Přesněji řečeno nejpozději od třetího ročníku. Na druhém stupni pak vznikla povinnost učit se druhému jazyku.

2.2.2 KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE DLE RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Mezi kompetencemi zaujímá komunikativní kompetence výjimečné postavení, protože jde o cílovou kompetenci učitele a zároveň je podle Rámcově vzdělávacího programu základního vzdělávání zařazena ke klíčovým kompetencím žáka.

Cílem jazykové výuky by podle Rámcově vzdělávacího programu základního vzdělávání neměla být výuka gramatiky, výuka slovíček a bezduchá reprodukce učebnicových textů, ale rozvoj klíčových kompetencí žáků (Dostupné z WWW: <http://www.rvp.cz/clanek/77/955>), [cit. 3.3.2009]).

To je základem pro kvalitní vzdělávání. Obzvláště komunikativní kompetence je opravdu důležité rozvíjet. Podle rámcově vzdělávacího programu jsou komunikativní kompetence rozvíjeny zejména ústním projevem žáků. V posledních letech s rozvojem techniky mají mnozí lidé velké problémy s komunikací, a to především v mateřském jazyce. Neumí vyjádřit své pocity ani své názory. Z toho plynou častá nedorozumění a kolize v mnoha vztazích.

Komunikace nás provází celý život. S okolním světem vlastně komunikujeme neustále ať už verbálně, tedy slovy, nebo neverbálně, mimoslovně, to znamená například gesty, mimikou či polohou těla. Žák by se tedy měl učit během základní školní docházky správně komunikovat, používat a využívat komunikačních aspektů, měl by se učit správně vyjadřovat, logicky a chronologicky vyprávět příběhy, srozumitelně vysvětlovat atd. Počínaje letošním školním rokem získává každý žák v pololetí posledního ročníku základní školy výstupní hodnocení, ve kterém se třídní učitel vyjadřuje o dosažení cílů vzdělávání každého žáka individuálně. Mezi níže uvedené cíle dané RVP patří například osvojení strategie učení a motivace pro celoživotní učení nebo všestranná, účinná a otevřená komunikace. Spolu s tímto výstupním hodnocením žák podává přihlášku k dalšímu vzdělávání buď na střední školu nebo na učňovský obor.

Jaké jsou tyto cíle? Co by měl žák umět? Na konci základního vzdělávání by měl žák v rámci splnění komunikativních kompetencí formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu. Měl by se vyjadřovat výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu. Dále by měl naslouchat promluvám druhých lidí, porozumět jim, vhodně na ně reagovat, účinně se zapojovat do diskuse, obhajovat svůj názor a vhodně argumentovat své myšlenky. Rozumět by měl především různým typům textů a záznamů, obrazovým materiálům, běžně užívaným gestům, zvukům a jiným informačním a komunikačním prostředkům, měl by o nich přemýšlet, reagovat na ně a tvořivě je využívat ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. Také by měl využívat informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem. Avšak nejdůležitější je, aby žák uměl využívat získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi (Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/77/955>>, [cit. 3.3.2009]).

2.2.3 KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE DLE SOUČASNÉ DIDAKTIKY

Předpokladem komunikativní kompetence se stala mnohojazyčnost a mnohokulturnost, které předpokládají ovládání více než jednoho jazyka a schopnost chápat odlišnosti a respektovat je. Hrozba nezaměstnanosti vede k rostoucí schopnosti lidí zacházet s informacemi.

Kompetence vztahující se k zvládnutí ústní a písemné komunikace jsou podstatné pro práci a společenský život do té míry, že ti, kdo je nemají, jsou napříště ohroženi sociálním vyloučením. Pokud jde o komunikaci, vzrůstá význam ovládání více než jednoho jazyka.

Pojetí výuky cizích jazyků nebylo od počátku jednoznačné. Do dějin přicházely různé metody výuky. Podle gramaticko-překladové metody z roku 1820-1830, byl zanedbáván poslech a mluvení v cizím jazyce, uvádí Veselý (1991-92, s. 35). Jednalo se tehdy sice o bilingvální metodu, ovšem o nic jiného než o překlad zde nešlo. Od poloviny minulého století je preferována dovednost mluvení, a to více v dialogu než monologu, a poslechové dovednosti. Díky mezinárodním stykům hraje nemalou úlohu i dovednost poslechu a čtení (VESELÝ 1991-92, s. 35).

Pojem komunikativní kompetence se v lingvodidaktické literatuře objevuje od 70. let 20. století. Předtím byla vyzdvihována tzv. tradiční výuka. Veselý (1991-92, s. 34) uvádí, že se v

tradičním pojetí cizojazyčné výuky kladlo za cíl osvojení především jazykové kompetence. „Centrální postavení ve výuce měla gramatika, zatímco lexikální složka byla v područí mluvnice. To přirozeně vedlo k výrazně nežádoucí teoretizaci výuky. Nešlo o praktické aktivní osvojení cizího jazyka. Při výuce se kladl především cíl receptivní, a to ještě omezený především na čtení a chápání písemných textů“ (VESELÝ 1991-92, s. 34). Dle mého názoru se v tradičním pojetí výuky jednalo o výuku velice jednostrannou s notnou dávkou nedemokratického pojetí. Žáci se nemohli svobodně projevovat. Hlavním cílem před rokem 1970 nebyl samotný ústní projev žáka, ale pouhý vjem čteného či slyšeného.

„Nové pojetí výchovně vzdělávacího procesu předpokládá zdokonalení výchovně vzdělávacích metod a prostředků. Posiluje se používáním takových metodických postupů, které zintenzivňují aktivní účast žáků při osvojování příslušných vědomostí, dovedností a návyků. Při cizojazyčné výuce se od poloviny 70. let prosazuje tzv. princip komunikativnosti“ (HENDRICH 1988, s. 92). Princip komunikativnosti je chápán jednak jako komunikativně zaměřené vyučování a také jako komunikativní aktivita žáků ve vyučovacím procesu (HENDRICH 1988, s. 92).

Komunikativní kompetence s sebou v 70. letech přinesla praktičnost pro život, jak uvádí Veselý (1991-92, s. 34). Výuka s touto kompetencí našla pragmatickou úvahu v tom koho, co a jak učit ve výuce cizího jazyka. Mnohé se muselo změnit. Šlo o změnu vyučovacího procesu, která je najednou směřována k samotnému žákovi. Musela se změnit volba metod a také organizační forma práce. Od induktivní a deduktivní metody se přecházelo k metodě projektové a heuristické, při které poznatky vznikají společnou prací učitele a žáků. Učitel řídí proces objevování poznatků prostřednictvím otázek a instrukcí. S ohledem na cílovou skupinu se volí organizační forma práce, kde se od frontální výuky přechází spíše k práci párové či oblíbené skupinové.

Na počátku 60. let bylo zdůrazněno praktické zaměření cizojazyčné výuky, a to nejen u nás. Rozvoj hospodářství, kultury, politiky a v neposlední řadě také sportu a turistiky vyžadoval aktivní znalost cizích jazyků. Tehdy bylo za cíl ve výuce cizích jazyků pokládáno naučit žáka tímto jazykem komunikovat. Kladl se zde požadavek, aby absolvent všeobecně vzdělávací školy dosáhl jisté úrovně tzv. komunikativní kompetence (VESELÝ 1991-92, s. 34).

„Naše současná lingvodidaktická koncepce bývá označována jako uvědoměle praktická metoda, která počítá s kognitivním přístupem při osvojování cizího jazyka, i když výuka směřuje k automatizovanému používání jazykových prostředků“ (VESELÝ 1991-92, s. 37n). Kognitivní přístup ve výuce cizího jazyka urychluje bezesporu proces osvojování cizího

jazyka a vede také k trvalejším výsledkům ve výuce. Učitelé však často chybně zdůrazňují komunikativní přístup na úkor vytváření kompetence lingvistické. Po krátkém uvedení a bez dostatečného procvičení nového jazykového materiálu přistupují k jeho aplikaci v komunikativních cvičeních, a to zejména při ústním projevu a písemném projevu. Žáci poté dělají chyby (VESELÝ 1991-92, s. 39n). Myslím si, že takovýto neformální přístup odradí nejen žáky, ale brzy i učitele. Bez názorné ukázky a kreativity budou nudné hodiny pro žáky pouze nepřínosné. Žák se přeci zajímá především o takovou činnost, která se mu daří.

„Studium jazyka je vlastně osvojování komunikativní činnosti v daném jazyce, a proto se řečové návyky a dovednosti mají formovat převážně v podmínkách, které by se co nejvíce přibližovaly reálné jazykové komunikaci a podněcovaly u žáků snahu používat přitom cizího jazyka. Je to učení cizímu jazyku tím, že se ho v učebním procesu neustále používá. Zabraňuje se tak nežádoucí funkční diferenciaci mezi mateřským a cizím jazykem, k níž dochází při střídání cizího jazyka s mateřštinou, přičemž v takovéto výuce mateřský jazyk slouží jako prostředek dorozumívání a cizí jazyk jako předmět studia“ (HENDRICH 1988, s. 92). Výuka cizího jazyka sleduje vedle komunikativního cíle, který je primární, též cíl vzdělávací a výchovný.

Rodilý mluvčí získává elementární jazykovou kompetenci ještě v předškolním věku, jak uvádí Veselý (1991-92, s. 35), a později při vyučování mateřštině ve škole se v této kompetenci zdokonaluje. Rozšiřuje si např. slovní zásobu, osvojuje si spisovnou formu mateřštiny, stylistické varianty atd. Současně se seznamuje s lingvistickou terminologií (vedlejší věta, sloveso,...). Při osvojování cizího jazyka jde o proces v jistém smyslu protikladný. Mateřštinu používá žák spontánně, i když nedokonale. Mateřský jazyk si tedy prakticky osvojujeme neuvědoměle díky pokusům a chybám. U cizího jazyka je tomu jinak. Žák se naopak začíná uvědoměle seznamovat s jevy daného jazyka a na základě toho se postupně učí užívat jazyka jako prostředku komunikace (VESELÝ 1991-92, s. 35).

V lingvodidaktické literatuře najdeme velké množství definic pojmu komunikativní kompetence. Jednou z nich je dle Veselého i definice W. T. Littlewooda: *„Komunikativní kompetence je dovednost operovat prostředky daného cizího jazyka v produktivních i receptivních řečových činnostech, a to adekvátně v daných konkrétních komunikativních situacích v souladu s běžným územím v zemi daného jazyka“* (VESELÝ 1991-92, s. 34).

Komunikativní kompetence lze také stručněji charakterizovat jako schopnost jedince kódovat a dekódovat cizojazyčné texty. V současném vyučovacím procesu se získání komunikativní kompetence stává základním pragmatickým cílem výuky.

Význam a původ slova komunikace definuje Hrbáček (1999, s. 5) jako slovo latinského původu. „*Jeho základ tvoří adjektivum communis = společný, communicare = „dělat společným“ autorovi i příjemci. Komunikace znamená, že někdo odevzdává někomu jinému něco pomocí něčeho za jistých podmínek. Pod pojmem komunikace se tedy skrývá dorozumívání mezi lidmi*“ (HRBÁČEK 1999, s. 5).

Hrbáček (1999, s. 5) komunikaci dále specifikuje jako druh mezilidského styku spočívajícího ve sdělování, přijímání a zpracování informačních obsahů účastníky komunikace pomocí systému komunikačních prostředků. Komunikace je neoddělitelnou součástí společnosti, neboť zajišťuje interakci lidí. Jde o sdělování obsahů, a to ne pouze věcných faktů, ale také postojů, přesvědčení, přání, citů a pocitů. Komunikace je proces s permanentní interakcí, který probíhá i tehdy, když se zdá, že jeden z jeho účastníků mlčí. Konkrétní komunikační proces, akt, je neopakovatelný. „*Komunikace musí proběhnout mezi komunikanty, tedy autorem a adresátem, v jisté komunikační situaci formou kontaktu, monologu či dialogu a zároveň ve formě ústní nebo písemné, pomocí výrazových prostředků, jazykových i mimojazykových, s komunikačním záměrem, tedy cílem komunikace. Odborně můžeme účastníky komunikace označit jako produktora a recipienta, tedy autora a příjemce informace. Systémy komunikačních prostředků, kódy, používané lidmi mají buď podobu verbální nebo neverbální. Nejdůležitějším prostředkem komunikace mezi lidmi je verbální jazyk*“ (HRBÁČEK 1999, s. 5).

Komunikativní kompetence neznamena pouhé správné slovní vyjadřování se. Své místo zde má jazyková i mimojazyková souvislost, dále také sociální vztahy mezi mluvčími a záměr, tedy cíl komunikace. Cílem komunikativní kompetence je vytvořit a dále rozvíjet dovednost žáka užívat receptivně i produktivně cizí jazyk v podobě ústní i písemné (HENDRICH 1988, s. 212).

Komunikativní kompetence je kompetencí úplnou, respektive všestrannou, neboť se týká všech druhů řečové činnosti v cizím jazyce. Pouze málokdy žák učící se cizímu jazyku dosahuje stejně vysoké úrovně ve všech čtyřech komunikativních dovednostech, tj. hovoru,

poslechu s porozuměním, ve čtení a v písemném projevu. Z lingvodidaktického hlediska je proto účelné rozlišovat vedle úplné (všestranné) komunikativní kompetence také kompetence dílčí, jež se týkají jednotlivých řečových dovedností. Ve výuce cizích jazyků je kladen cíl dosáhnout určité přiměřené úrovně komunikativní kompetence ve všech řečových dovednostech. Z toho pochází požadavek na správnou organizaci výuky. Ta by měla vyváženě formovat všechny cílové řečové dovednosti. „*Není to však pro učitele jednoduché, proto není mezi učiteli mnoho těch, kteří tohoto cíle dosahují. Plnění komunikativního cíle má 2 aspekty. Prvním z nich je osvojování jazykových návyků ve všech rovinách jazyka, tedy fonetických, lexikálních, gramatických a pravopisných, jako naprosto nezbytný předpoklad dosažení komunikativní kompetence. Druhým aspektem je vlastní formování této kompetence*“ (VESELÝ 1991-92, s. 33nn).

Neměli bychom dávat prioritní postavení jedné z dovedností, nýbrž rozvíjet všechny řečové dovednosti stejnou měrou. Nelze tedy vyzdvihnout pouze jeden typ komunikativní činnosti.

2.3 ÚSTNÍ PROJEV VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Vhodným motem pro ústní projev není známé české rčení „Mluvíti stříbro, mlčeti zlato“, ale naopak. Ve výuce cizím jazykům je právě mluvení oním pomyslným zlatem.

Hendrich (1988, s. 212) definuje ústní projev jako primární a zároveň produktivní řečovou dovednost. Cílem této řečové dovednosti je dorozumět se s rodilým mluvčím v otázkách každodenního života pomocí vět oznamovacích, tázacích a rozkazovacích, které určují charakter ústního projevu. Dle Hendricha (1988, s. 211) „*je cizojazyčný ústní projev řečovou dovedností, která slouží k vyjadřování myšlenkových obsahů v procesu komunikace pomocí jazykových prostředků v jejich zvukové podobě.*“ Jde tedy o řečovou produkci či produktivní dovednost. Ústní projev je hlavním prostředkem komunikace. Je to také řečová činnost, která má své znaky v motivaci, aktivitě, cílevědomosti, situativnosti, problémovosti, samostatnosti, v tempu, ve vztahu k člověku a jeho myšlení. Ústní projev má svou strukturu, logičnost a informovanost (HENDRICH 1988, s. 212).

Prvotním cílem je dle Hendricha (1988, s. 186) ústního projevu je porozumět, dále pak mluvit, nejvyšším stupněm je tzv. volná konverzace. Nesmíme však také zapomenout, že ústní projev se realizuje pomocí cílového jazyka. Jazyk je přitom soustava zvukových

dorozumívacích prostředků. Jedná se o nejdůležitější nástroj lidské komunikace. Každý jazyk má čtyři úrovně, které souhrnně nazýváme jazykové prostředky. Patří mezi ně lexikum, tedy slovní zásoba, dále gramatika, fonetika a ortografie. Pomocí těchto úrovní můžeme sdělit svou myšlenku skrze řečové dovednosti. Hendrich (1988, s. 186n) připodobňuje jazykové prostředky ke „stavebnímu materiálu“, zatímco řečové dovednosti podle jeho teorie znamenají jednotlivé druhy vlastní řečové činnosti. Ke vztahu mezi jazykovými prostředky a řečovými dovednostmi se dále Hendrich vyjadřuje následně: „*k ovládnutí jazyka lze dospět jen řečovými činnostmi*“ (HENDRICH 1988, s. 187). To znamená, že řečové dovednosti jsou cílem i prostředkem ve vyučování cizímu jazyku. Každá řečová dovednost musí být přitom rozvíjena specifickými prostředky a postupy (HENDRICH 1988, s.186n).

Komunikace probíhá v tzv. komunikativních aktech. Komunikativní akt, zde akt ústního projevu, proti sobě staví mluvčího a posluchače. Mluvčí na straně jedné tzv. kóduje svůj komunikativní záměr pomocí jazykových prostředků: lexika, gramatiky a fonetiky. Znamená to, že mluvčí organizuje slovní zásobu do gramatických vztahů. Na straně druhé posluchač dekóduje přijatý komunikativní záměr. Cílem takového aktu je tedy přenesení informace mluvčím na posluchače. Základ modulu komunikačního aktu tvoří řečové dovednosti. Přitom tyto dovednosti umožňují žákovi komunikativní záměr nejen produkovat v ústní či písemné podobě, ale i recipovat sluchem či zrakem. Řečové dovednosti se proto dělí na produktivní a receptivní. Mezi produktivní řečové dovednosti řadíme to, co člověk sám vyprodukuje, tedy ústní projev a písemný projev. Receptivní řečovou dovedností je potom poslech s porozuměním a čtení s porozuměním. Řečové dovednosti lze členit také dle dalšího hlediska. Zde záleží na tom, je-li je člověk schopen dané dovednosti realizovat přímo nebo na základě nějaké druhotné dovednosti. Poslech s porozuměním a ústní projev nazýváme dle tohoto členění primární řečové dovednosti. Sekundární řečové dovednosti pak jsou čtení s porozuměním a písemný projev (HENDRICH 1988, s. 212n).

Charakteristiku ústního projevu vymezila Munkelová a Rolandová (2006, s. 33) ve dvanácti bodech. Ústní projev je vždy spojen s řečí těla. Každý z nás při mluvení gestikuluje a používá především mimiku obličeje, samotný úsměv mnohdy naznačí víc než jakákoli slova. K ústnímu projevu patří také artikulace vyslovených slov. Ústní projev ovšem nezanechává žádné hmatatelné stopy, oproti tomu nám díky písemnému projevu zůstává zafixovaná forma v podobě grafiky. Při ústním projevu je žák časově omezen. Dochází zde k jevu časové tísně, která může žáka velmi negativně ovlivnit. Ústní projev ruší také slovník, proto není zvykem

ho hojně využívat. Při písemném projevu je však často vhodné slovník použít, protože učitel opravuje chyby gramatické, lexikální a ortografické. U ústního projevu tyto hlediska hodnocení, kromě gramatického, neslyšíme. Pokud hledá hovořící vhodné slovo nebo si pomáhá výplňovým zvukem, jako např. hmm..., aa... apod., vznikají při ústním projevu tzv. hezitační pauzy. Mluvčí ústního hovoru užívá ve výuce cizích jazyků většinou jednoduchých slov a konstruuje méně komplikované věty. Může se také stát, že mluvčí zapomene, jak začal větu a přeruší větnou strukturu. Přesto zůstává většinou obsah srozumitelný. Takový jev pak označujeme jako anakolut. Dalším možným pozorovatelným úkazem ve výuce cizích jazyků je elipsa, která se vyznačuje neustálým nedokončením vět. Tento zkrácený způsob vyjadřování také neomezuje porozumění sdělovaného obsahu. Další vlastností ústního projevu je nadbytečnost, při které se ústní projev opakuje v průběhu s jinými slovy, někdy dokonce několikrát. Tímto způsobem se mluvčí ujišťuje ve zvlášť důležitých věcech.

Mluvčí a posluchač společně jednají, rozhovor spolu takřka sestavují. Posluchač vnímá ústní projev mluvčího a zároveň mu dává najevo různými signály zpětnou vazbu. Může tak mluvčího buď kladně podporovat slovy „Ja. Natürlich.“ apod. nebo pochybovat o jeho slovech použitím výrazu „Wirklich?“ Závěrem je snad ještě třeba dodat, že i v cizích jazycích najdeme mnoho rozdílů ve výslovnosti různého nářečí, které se mění dle regionů (NEUF-MÜNDEL, ROLAND 2006, s. 33n).

Neuf-Mündelová a Rolandová (2006, s. 5) uvádějí výrok: „*Když všichni spí a jeden hovoří, jmenuje se to vyučování*“. Mnohdy ve škole takové vyučování funguje. Naučí se ale žáci něco? Odcházejí z takové výuky o něco vzdělanější a o něco dovednější? Aktivita ve výuce cizích jazyků by se měly rovnoměrně rozdělit mezi učitele a žáky. Učitel by měl umět žáky navádět k poznávání, umět jim jednoduše ukázat „cestičku“ a samotné poznávání nechat na žácích. Vždy tuto nejideálnější cestu výuky není možné zrealizovat. Problém při rozvoji ústního projevu a ve výuce cizích jazyků vůbec je každodenní výzva pro učitele v oblasti nácvičky a vylepšení ústního projevu. Tady se již kupí mnoho otázek, na které je důležité odpovědět. Jak tedy může učitel nejlépe nacvičovat cizojazyčný ústní projev s 20, 30, mnohdy i více žáky v jedné třídě? Jakou roli hrajeme jako učitelé? Co dělat s chybami žáků? Jak má učitel žáky přivést k ústnímu projevu, aby řekli alespoň větu? Jak se má učitel podařit naučit žáky cizojazyčnému ústnímu projevu, když užívá sotva mateřského jazyka? (NEUF-MÜNDEL, ROLAND 2006, s. 5). Tyto a další otázky se pokusím na následujících stránkách zodpovědět.

Dovednost ústního projevu se u každého jedince neustále vyvíjí. Je však možno ji určit pomocí tzv. deskriptorů. Znalost jazyka lze měřit dle osvojené úrovně. Žák je v počátečním rozvoji výuky cizího jazyka na úrovni A1 nebo A2, pokročilý žák se nachází na úrovni B1 nebo B2. Žákovi s plně rozvinutou jazykovou kompetencí patří právem úroveň C1 nebo C2.

2.3.1 ROZVOJ ÚSTNÍHO PROJEVU Z HLEDISKA HISTORICKÉHO VÝVOJE CIZOJAZYČNÉHO VYUČOVÁNÍ

*„Prvoradým, i když ne jediným cílem cizojazyčné výuky na našich školách je vypěstovat u žáků schopnost porozumět se v cizím jazyce. Proto by měla být rozvoji ústního projevu, jedné ze základních produktivních dovedností, věnována dostatečná pozornost. Nahlédneme-li ale do historie cizojazyčného vyučování, zjistíme, že rozvíjení této dovednosti nebylo vždy považováno za nejdůležitější cíl výuky. Celkem pochopitelná je tato situace v období, kdy se cizojazyčným vyučováním rozuměla výhradně výuka latiny. Vzhledem k tomu, že stejným způsobem se v rámci **gramaticko-překladové metody** až do konce 19. století přistupovalo i k vyučování živých jazyků (němčiny, angličtiny, francouzštiny či španělštiny), nepamatoval učitel na rozvoj ústního projevu téměř vůbec.*

*V **přímé metodě, která následovala**, byl naopak kladen důraz na aktivní užívání jazyka ve vyučování, a to hlavně jeho hovorové formy. Rovněž **metody audiolingvální a audiovizuální**, propagované v západní Evropě po druhé světové válce, považovaly za hlavní cíl aktivně využívat mluveného projevu při téměř úplném vyloučení mateřštiny. Obě metody, vyznačující se pragmatickou orientací, daly podnět ke vzniku **metody komunikativní**. Jak v její první fázi- v pragmaticko-funkčním přístupu v sedmdesátých a na počátku osmdesátých let- tak i ve fázi druhé- v interkulturním přístupu od poloviny osmdesátých let až dosud- je na ústní projev a jeho systematické a důkladné nacvičování kladen důraz. Tento schematicky nastíněný vývoj v západní Evropě není identický s vývojem u nás, kde se po druhé světové válce nehovoří o výrazné metodě komunikativní. Na většině škol byla praxe odlišná, neboť za daleko důležitější než rozvoj mluveného projevu byla považována slovní zásoba a zejména gramatika. Jen malá část pedagogů věnovala systematicky pozornost rozvoji všech čtyř řečových dovedností, mezi nimi tedy i ústnímu projevu“ (SPÁČILOVÁ 1993-94, s. 170).*

2.3.2 KRITÉRIA DĚLENÍ ÚSTNÍHO PROJEVU

Termín „ústní projev“ v sobě skrývá mluvní výkony různé povahy, jimž je společné to, že nějaký jazykový komplex se pronáší nahlas, uvádí Veselý (1984-85, s. 241). Proto se ústní projev rozlišuje podle různých kritérií. Prvním kritériem je stupeň samostatnosti ústního projevu. Veselý (1984-85, s. 241) dle tohoto kritéria definuje ústní projev iniciativní, reaktivní a imitativní. Pokud mluví mluvčí z vlastního popudu a samostatně využívá osvojené jazykové prostředky, jedná se o iniciativní, někdy také spontánní, ústní projev. V reaktivním ústním projevu se jedná o pouhou reakci na něčí otázku nebo popud. Mluvčí přitom může využít jazykových prostředků z výpovědi tazatele. Pokud mluvčí pouze doslovně opakuje to, co slyší, jedná se o ústní projev imitativní.

Druhým kritériem ústního projevu je stupeň uvědomělosti při jazykové výstavbě. V této souvislosti Veselý (1984-85, s. 241) definuje dva stupně ústního projevu, a to diskurzní jazykový projev, při kterém mluvčí uvědoměle používá jazykové prostředky a vnitřní překládání. Takto díky své pomalosti vzniká spíše projev písemný, než ústní. Oproti tomu se při automatizovaném ústním projevu soustředí mluvčí na obsah promluvy. Jazykové formulace se realizují víceméně podvědomě na základě fungování jazykového citu. K tomuto projevu směřujeme, ale zpravidla ho nedosahujeme.

Dalším kritériem dělení ústního projevu je forma, v níž se komunikace realizuje. Hovoříme o dialogu a monologu. Dialog probíhá v běžné komunikaci. Jeho obsah bývá heterogenní, neboť v průběhu rozhovoru dochází nezřídka k tematickým zvrátům. Pro vedení dialogu je dobré osvojit si obvyklé obraty, tzv. klišé, v nichž účastníci rozhovoru vyjadřují svůj vztah k výroku partnera. Těmito výroky myslíme souhlas, nesouhlas, prosbu, výzvu apod. Monolog je tematicky homogenní a jeho věcný obsah určuje sám mluvčí. Ve školní výuce je třeba věnovat se oběma formám ústní komunikace (VESELÝ 1984-85, s. 242).

Podle Spáčilové (1993-94, s. 170nn) mají obě formy ústního projevu své klady i zápory. Kterou z forem je ale těžší vést? Monolog si připravujeme dopředu sami a je tedy na nás jak ho povedeme. Nemáme ale žádnou slovní oporu v případě náhlého „výpadku paměti“. Struktura monologu přísluší naší vlastní kreativitě. Stejně tak používáme vlastní stylovou rovinu a slova, která dobře známe. I tempo ústního projevu záleží na mluvčím. Obsahově se mluvčí v monologické promluvě omezuje na své téma, kterým může být například popis domu, ve kterém žák bydlí nebo vysněné prázdniny. Oproti tomu v dialogu, který je určen společným kontextem, dochází ke střídání poslechu s porozuměním a ústnímu projevu. Posluchač musí mluvčímu rozumět a rychle mu odpovídat. Jeden účastník dialogu reaguje na

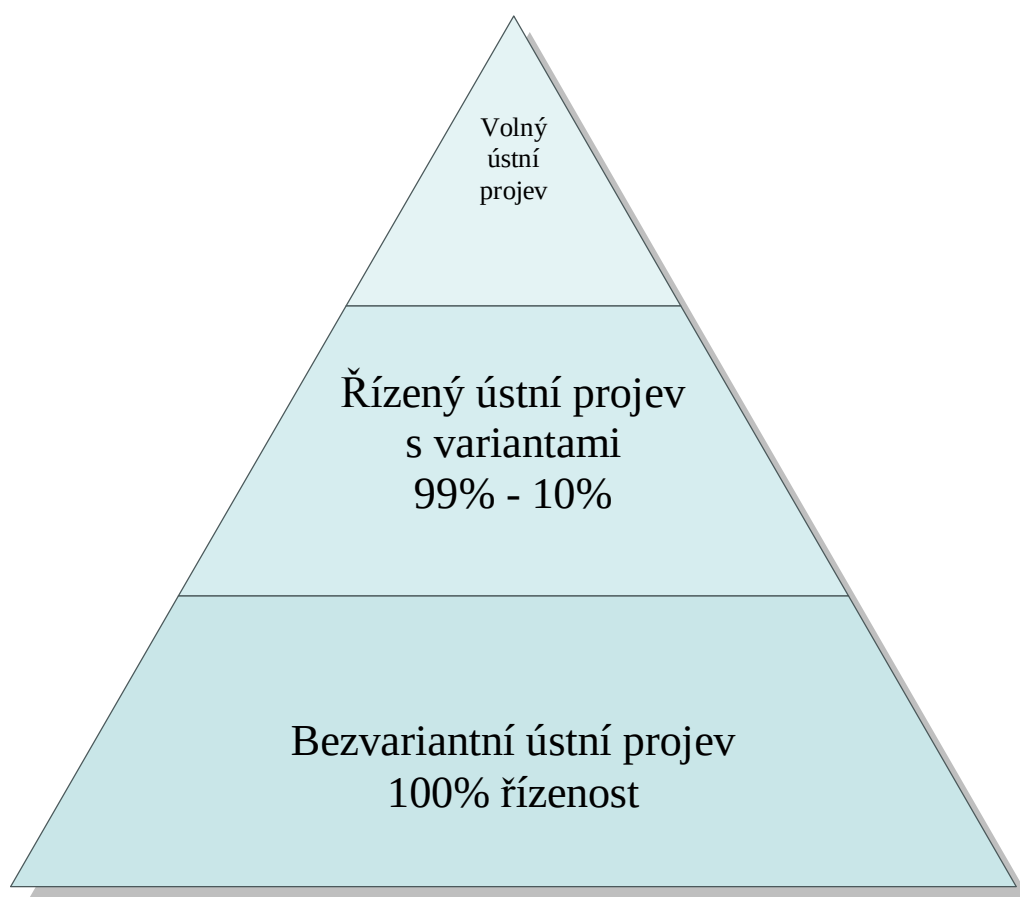
repliky druhého účastníka, tím může dojít k tematickému posunu. Pokud jeden účastník komunikace něčemu nerozumí nebo si neví rady, může mu druhý pomoci vysvětlením nebo objasněním situace. Dialogická forma ústního projevu bývá oproti monologu nepřipravená, ale získáváme při ní přímou zpětnou vazbu v podobě porozumění a následné odpovědi. Dialog lze tedy označit jako eliptický. Můžeme používat části vět druhého a užívat zájmen místo pojmenovávání všech skutečností. Nejčastější formou dialogu ve výuce cizích jazyků jsou tzv. hry rolí, které můžeme uplatnit například při tématu nákupy. Jeden z žáků se na okamžik stává prodávčem ovoce, druhý žák kupujícím. Dalším tématem pro dialogický rozhovor se může stát telefonický rozhovor dvou kamarádů, kteří se dlouho neviděli a domlouvají si schůzku apod. (SPÁČILOVÁ 1993-94, s. 170nn).

„Účastníci dialogické komunikace využívají jazyka v jedné z jeho hlavních funkcí- k dorozumívání a k působení na partnery. Nehledě na střídavou řečovou aktivitu komunikantů představuje dialog souvislý jazykový projev svého druhu. Dialogický text, podobně jako text monologický, má své specifické rysy, vyznačuje se svým systémem jazykových jednotek, jejich vzájemných vztahů a způsobů spojování. Řečové chování komunikantů, předmět a obsah dialogického textu, jeho funkčně jazyková realizace a adekvátní interpretace adresátem jsou úzce spjaty nejen s komunikativní sférou a situací komunikace, ale především s komunikativními potřebami mluvčích a s jejich zájmy, které tvoří hlavní zdroj jejich motivace. Mluvčí vstupují do dialogické komunikace, aby dosáhli nějakého svého cíle, aby naplnili své komunikativní potřeby. Pro charakteristiku zvláštností výstavby dialogu je důležitá analýza struktury dialogických jednotek, především replikových dvojic. Tuto nadreplikovou jednotku tvoří stimul- výchozí replika jednoho z účastníků rozhovoru a reakce jeho partnera na tento stimul. Mezi replikami v replikové dvojici je vzájemná spojitost jak funkční a obsahová, tak i jazyková“ (REJMÁNKOVÁ 1992-93, s. 93). Rejmánková (1992-93, s. 93) dále vyděluje dialogické komunikativně strukturní modely a řadí je podle komunikativního typu stimulující repliky následovně. Do jedné skupiny řadí modely se stimulujícími otázkami různého druhu je jako například otázka na požadovanou informaci, verificační otázka, která potvrdí či vyvrátí domněnku, otázka požadující radu, otázka vyslovující návrh, otázka směřující ke zjištění mínění partnera. Další skupinou jsou replikové dvojice s imperativní stimulující replikou. Sem patří výzva k nějaké činnosti, souhlas či nesouhlas s návrhem, příslib nebo odmítnutí rady, prosba o dovolení, prosba o návod, výzva, rada nebo prosba při nepochopení, která vyzývá k zopakování výpovědi apod. Sdělení informace, tvrzení nebo mínění mluvčího vyvolává reakci partnera, která může vyjadřovat souhlas, ztotožnění, uspokojení nebo naopak nesouhlas, vyvrácení tvrzení, údiv, pochybnost,

politování. „Náplň uvedených komunikativně strukturních modelů představuje fragmenty dialogu, popř. jednoduché, krátké dialogy, „mikrodialogy“. Obsažnější rozhovor vzniká navazováním různých replikových dvojic, popř. stejných dvojic, např. při výstavbě dialogu z dvojic „otázka- odpověď“. Součástí dialogického projevu bývají i nejazykové znaky, například gesta nebo mimika mluvčích. Při vyjádření vzájemné podmíněnosti mezi replikami v dialogickém textu lexikálními a lexikálně syntaktickými prostředky se uplatňují především různé způsoby realizace rekurence. Jejimi nejběžnějšími prostředky jsou: opakování, buď doslovné nebo s gramatickou modifikací, využití sémantických vztahů mezi slovy, především synonymie, antonymie, parafráze, asociace apod“ (REJMÁNKOVÁ 1992-93, s. 93). Často se v reagujících replikách uplatňuje eliptičnost, která vyjadřuje vzájemnou závislost replik v dialogu. Spontánní, nepřipravený dialog obsahuje přebytně užívané prostředky. Intonační ztvárnění replik v replikové dvojici se v jednotlivých jazycích liší. V jednotlivých jazycích se liší i formulace otázek, výzvy, míra a způsob vyjádření modálního plánu dialogu a řada dalších jevů (REJMÁNKOVÁ 1992-93, s. 93).

Posledním kritériem ústního projevu je diferencovaný ústní projev z hlediska lingvodidaktického. V tomto smyslu rozeznáváme reproduktivní, řízený a volný projev. Jak již názvy napovídají, jedná se o členění dle míry řízenosti. Pro metodický postup nácviku hovoru je míra řízenosti významné kritérium klasifikace ústního projevu. Míru řízenosti udává učitel zadáním obsahové či formální složky. Obsahovou složkou myslíme téma projevu, formální složkou pak lexikum či gramatickou strukturu. Nejsnazším typem ústního projevu je reproduktivní projev, kdy dochází u mluvčího k úplné reprodukci čteného nebo slyšeného textu. Při reproduktivním ústním hovoru tedy žák doslova opakuje vzor. Jedná se o stoprocentní řízenost, která se uplatňuje například u básní, písní a říkadel. Můžeme sem zařadit i dialog, u kterého si žák pomocí mechanické paměti „zafixuje“ struktury pro další vedení podobného dialogu. Takto vedený ústní projev nazýváme také bezvariantní. Druhým stupněm ústního projevu je imitativně reproduktivní neboli řízený ústní projev s variantami. Míra řízenosti se zde pohybuje od 99% do 10%. Jedná se o nejčastěji používanou formu ve výuce cizím jazykům. Žáci se zde neučí z paměti celý text, ale pouze hesla, otázky, obrázky apod., které dále použijí v jiném kontextu. U řízeného projevu žák nevyjadřuje své vlastní myšlenky, nýbrž to, co bylo předem připraveno obsahově i jazykově. Poslední stupeň ústního projevu nazýváme volný projev. Ten se vyznačuje řízeností pod deset procent. Mluvčí si sám volí stránku obsahovou i jazykovou. Hovoříme o nejvyšší formě ústního projevu. I když je cílem výuky cizích jazyků dosáhnout zmíněných 10% míry řízenosti, probíhá tato forma ve

školních lavicích minimálně. Žák zde totiž produkuje ústní projev sám, sám si volí také téma, lexikum, gramatiku a stylovou rovinu (VESELÝ 1984-85, s. 241nn).



Obr. 3 Graf míry řízenosti ústního projevu

2.3.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSTNÍ PROJEV

Během ústního projevu ovlivňují průběh, charakter a úroveň komunikace vnitřní a vnější faktory, jak uvádí Veselý (1984-1985, s. 242). Sem patří komunikativní strany, tedy mluvčí a posluchač, které se při dialogu střídají. Mezi komunikujícími panuje vzájemný vztah. Ten může být velmi různý- například kupující- prodavač, učitel- žák, lékař- pacient. Sociální vztah mezi komunikanty ovlivňuje výrazovou stránku ústního projevu. Jinak mluvíme s blízkou osobou, jinak s váženou osobou. Mluvčí předává posluchači myšlenkový, respektive emocionální, obsah jako sdělení. Samotnou komunikaci přitom umožňuje jazykový

kód, který je oběma komunikujícím znám. Užije-li účastník rozhovoru nesprávného výrazu, může dojít k nedorozumění. Proto je důležitý stupeň ovládnutí jazyka, v němž se komunikace realizuje. Situace, v níž se komunikace uskutečňuje ovlivňuje celý její průběh. Zde mohou nastat tři případy. Prvním případem jsou situace, jež stimulují partnera k nějakému sdělení, druhé situace vyvolávají otázku a třetí situace mohou vyvolat nějakou výzvu, která vede buď k verbálnímu nebo neverbálnímu chování. Vnější podmínky komunikace mohou být buď příznivé, například nehlukné prostředí, zřetelná artikulace mluvcího, nebo méně příznivé v důsledku působení různých rušivých momentů, například šumů. Předposledním faktorem ústní jazykové komunikace je sám komunikativní akt, který vzniká interakcí obou komunikujících a jehož podstatou je vyslání a přijetí informace. Posledním faktorem, tedy výsledkem komunikativního procesu je mluvený text nebo reakce příjemce v podobě verbální nebo neverbální.

Dále záleží na zřetelnosti projevu mluvcího. Posluchač může při špatné zřetelnosti zaměnit slovíčka a při dekódování dochází k nedorozumění. Jednoduchost nebo složitost sdělení je dalším vnějším faktorem ovlivňujícím úspěšnost produkce ústního projevu. Například dlouhý referát je jistě náročný nejen časově, ale je také namáhavý na pozornost posluchače. Vztah mezi komunikanty také zásadně ovlivňuje celkový ráz ústního projevu. Rozhovor mezi dvěma kamarády a mezi žákem a učitelem je rozdílný. Mezi kamarády nepanuje zdrženlivost, ale naopak je jejich rozhovor velmi spontánní, bez zábran. Naopak při rozhovoru učitele a žáka se očekává určitá formálnost projevu. Brzdí tato formálnost žáka v jeho dovednostech a schopnostech? Takováto i spousta dalších otázek vyvstává nad tímto tématem. Víme však, že učitel má bohatší slovní zásobu než žák, který se ji teprve učí používat. Proto je učitel ve svém projevu o tolik sebejistější než žák, který vlivem nejistoty může například kolísat hlasem. Plynulost ústního projevu a úroveň zvládnutí jazykového kódu patří mezi vnitřní faktory ústního projevu. Jazykovým kódem myslíme slovní zásobu, gramatiku a fonetiku (VESELÝ 1984-1985, s. 242nn).

Jak jsem výše uvedla, celkový ráz ústního projevu ovlivňuje především vztah mezi komunikanty, tedy mezi mluvčím a posluchačem. Jsou zde ale i jiné rušivé elementy či podněty, které odvádějí žákovu pozornost. Žáci mají často strach z ústního projevu. Proč tomu tak je? Co za tím stojí? Jak překonávat strach z ústního projevu v hodinách cizího jazyka? Právě tímto problémem se zabývá Spáčilová (1993-94, s. 171nn). Nejedná se o záležitost, která by se odstranila během jedné hodiny. Je to proces dlouhodobý. Některým, zvláště plachým a neprůbojným žákům se tento nepříjemný pocit nepodaří překonat třeba ani za několik let. Příčin strachu z ústního projevu může být několik. Například nevhodná

učitelova reakce. Ta nesmí nikdy urážet, ironizovat, zesměšňovat, ponižovat apod. Další příčinou žákovy strachu může být obava, že se zesměšní před třídou. V takovém případě je třeba vynechat tradiční frontální vyučování, neboť tato forma se jeví pro nácvik ústního projevu jako nejméně vhodná pro převážné mluvení učitele, žák mluví pouze tehdy, je-li vyvolán. Navíc i tradiční rozmístění lavic v učebně nepřispívá k odbourání strachu. Pokud chceme, aby žáci pracovali jako celek, je vhodnější posadit je do kruhu. Místo frontálního vyučování je účinnější zařadit práci ve dvojicích, kdy se vytváří přirozená komunikativní situace, již lze využít hlavně při nácviku rozhovorů, nebo práci ve skupinách. Jednotlivé skupiny by neměly pracovat po celý rok ve stejném složení. Rozdělovat žáky pro nácvik mluvení tak, aby nejlepší a nejslabší tvořili samostatné skupiny není rovněž dobré. Zpočátku by měl učitel procházet mezi dětmi a kontrolovat zda děti nemluví česky. Pokud však učitel chce, či musí zůstat u frontálního vyučování, může i v této sociální formě pomáhat žákům překonat strach z mluvení. Jednou z prvních možností je například sborové opakování při nácviku korektní výslovnosti.

Další otázkou, která může pomoci odbourat strach, jsou speciální cvičení, týkající se práce s jednotlivými slovy či s větami. Cvičení musí probíhat v rychlém tempu. Například při práci s izolovanými slovy učitel nebo žák říká slova a žáci po řadě tvoří k daným slovům antonyma, v obměně synonyma. Řekne-li žák špatně řešení, přechází právo odpovídat na další skupinu. Dalším příkladem pro takovéto cvičení v rychlém tempu je práce s větami. Učitel řekne slovo. Každý žák pak přidá další slovo, např. i člen či spojku, tak, aby řetězec dával smysl. Při tomto cvičení je možné psát větu na tabuli, aby ji žáci začátečníci mohli přečíst a nedocházelo tak ke ztrátě času. Ovšem pokročilí žáci si budou větu pamatovat. Jinou, trochu náročnější, formou, jak bojovat proti strachu z mluvení, jsou typy cvičení, která jsou v odborné literatuře označována jako cvičení řetězová. Probíhají též v rychlém tempu. Žáci se střídají rychle za sebou tak, jak sedí. Učitel řekne své jméno a předvede to, co bude vyžadovat od žáků. Stává se tím vlastně rovnocenným partnerem svých žáků, což je pro překonání strachu velmi důležité.

Zdaleka ne poslední možností, jak proti strachu z mluvení bojovat, je volný ústní projev. Učitel si vybere nějaký text, který má zajímavý děj, rozstříhá ho po odstavcích, jež bude postupně předkládat žákům. Jakmile se žáci seznámí s prvním odstavcem, učitel položí otázku, jak se podle žáků bude děj odvíjet dál. Žáci vyjadřují v cizím jazyce své domněnky. Nutnou podmínkou je, aby byl text žákům srozumitelný (SPÁČILOVÁ 1993-94, s. 171nn).

2.3.4 ÚSTNÍ PROJEV V MATEŘSKÉM JAZYCE VERSUS ÚSTNÍ PROJEV V CIZÍM JAZYCE

Při výuce cizích jazyků, jakožto i při výuce ostatních předmětů, musíme myslet na to, že se žáci učí všemu od jednoduchého ke složitějšímu. Takovému poznatku došel už Jan Amos Komenský. Stejně je tomu tak i v případě ústního projevu.

Z psycholingvistického hlediska rozlišujeme dle Hendrich (1988, s. 211n) při ústním projevu v mateřském jazyce tři fáze: předjazykový koncept, jazykové zformování a zvukovou realizaci. V cizojazyčném ústním projevu je situace složitější. Při vyučování cizímu jazyku je totiž před žáky stavěno několik psychologických úkolů zároveň. Jsou učeni řečové činnosti jako takové, jsou učeni používat řeč k neřečovým cílům a v neposlední řadě je před žáky kladen úkol vyjadřovat se správně, adekvátně a optimálně (HENDRICH 1988, 211n).

Ústní jazykový projev je v reálné komunikativní situaci většinou nepřipravený a spontánní, jak uvádí Veselý (1984-1985, s. 243nn). Proto právě zde musíme myslet na dvojí druh řeči. Tzv. vnitřní řeč předchází zvukově realizované vnější řeči. Pro výuku cizích jazyků je důležitá podoba vnitřní řeči v cizím jazyce a v mateřštině a jejich vzájemný vztah. U vnitřní řeči se mluvčí zaměřuje spíše na obsah sdělení než na jeho formu. V začátečnické a mírně pokročilé fázi výuky cizího jazyka jsou oba druhy řeči řazeny za sebou, a to tak, že vnitřní řeč předchází vnější. Zvukově se ústní projev ztvárňuje pomocí intonačních stylových prostředků, tj. melodie, důrazu, přestávky, rytmu, tempa, intenzity a barvy hlasu. Např. radostí, údivem nebo zklamáním lze vyjádřit i postoj k dané skutečnosti. Účastníci ústního jazykového projevu mohou používat dále i mimojazykové prostředky, to znamená mimiku, gesta nebo posunky. Ústní jazykové projevy jsou spjaté s konkrétní situací, při které vznikají. Často můžeme v ústních projevech slyšet i emocionálně - expresivní prostředky a také hovorová slova, hypokoristika a univerbizovaná pojmenování. Věty bývají kratší, často eliptické (VESELÝ 1984-1985, s. 243nn).

Jak uvádí Hlavsová (1988-89, s. 97nn) úkolem soustavného nácviku ústního projevu není jen rozvíjení vlastní schopnosti volného mluvení, ale i nutné vytváření určitých předstupňů řečové činnosti, tzn. psychických a fyzických předpokladů pro to, aby mluvčí mohl úspěšně vykonávat řečové a poslechové děje. Ze všech dovedností se právě v ústním projevu nejvíce projevují jazykově-psychické zábrany, které mluvčímu nedovolují komunikovat v cizím jazyce spontánně a rychle. Ústní projev v mateřském jazyce probíhá

automaticky a mluvčí se zaměřuje na obsah výpovědi, nikoliv na způsob její formální realizace. Oproti tomu se v ústním projevu v cizím jazyce objevuje rozpolcení pozornosti na obsahovou a formální stránku sdělení – „co říci“ a „jak to říci“. To samozřejmě mluvčího vyčerpává. K tomu dále negativně přispívá i vědomí rozporu mezi obsahem a formou a jeho omezeným repertoárem jazykových prostředků, který má pro toto vyjádření k dispozici. Velký význam pro dovednost ústního projevu v sobě skýtá samozřejmě i poslech. Při poslechu se v mozkových centrech vytvářejí sluchové obrazy slov a slovních spojení. Ty jsou nutným předpokladem pro správnou výslovnost i mluvení. Posлуhač musí vyslechnutá slova nejprve jednotlivě prozkoumat a porozumět jim, dále je sestavit v závislosti na kontextu do patřičného vztahu a posléze pochopit projev jako celek (HLAVSOVÁ 1988-89, s. 97nn).

Veselý (1984-85, s. 244n) se zabývá kódováním ústní komunikace, konkrétně vnitřní přípravnou fází tvorby řeči před jejím hlasitým pronesením. Jednotlivé fáze produkce řeči realizují ve zlomcích sekundy a do značné míry se překrývají. Schéma produkce řeči má tři fáze. V první fázi, nazývané motivační, vzniká motiv a komunikativní záměr mluvčího. Podněty ke komunikaci jsou vnější a vnitřní. Vnější popud komunikace vzniká například při společné práci. Vnitřní popud se vztahuje k potřebě sdělit intelektuální nebo citový obsah vědomí, patří sem i stimuly biologické jako je bolest apod. V dialogu jde většinou o podněty neverbální, a to vnější nebo vnitřní, jak se o nich zmiňuji výše. Tímto způsobem chápeme komunikativní akty jako reakce na určité podněty, popudy. Ústním projevem vlastně reagujeme na vnější nebo vnitřní podněty. Druhá fáze produkce ústního projevu má dvě úrovně. Jsou jimi úroveň „smyslotvorná“ a úroveň formulující. V první z těchto úrovní se rodí celkový smysl zamýšlené výpovědi. Mluvčí si ujasňuje, co chce konkrétně říci. Na úrovni formulující si mluvčí odpovídá na otázku jak vyjádřit komunikativní záměr. Mluvčí si ujasňuje budoucí výpověď ve finální podobě, tj. její lexikální i gramatickou podobu. Tomu se děje na bázi určitého zvoleného větného schématu. Formování a formulování myšlenky od sebe nelze odlučovat. Jde totiž o celistvý proces. Závěrečná fáze produkce ústního projevu je již zvuková realizace výpovědi, která má hledisko artikulační a intonační (VESELÝ 1984-85, s. 244n).

2.3.5 NÁCVIK ÚSTNÍHO PROJEVU A TYPOLOGIE CVIČENÍ

Obsahem cizojazyčné výuky na elementárním stupni jsou především konverzace s každodenní tematikou o počasí, zdraví, čase, bydlení či rodině, jak uvádí Hendrich (1988, s. 211). Žáci se na elementárním stupni učí také zdravit a dotazovat se na různorodé informace v rámci jednoduchých situačních rozhovorů. Na středním a vyšším stupni přistupuje popis zprávy, krátká vyprávění, rozhovory s náročnější tematikou jako je například rodina, škola, zaměstnání, cestování, sport apod. Na nejvyšším stupni zařazujeme řízenou i volnou konverzaci na libovolné téma (HENDRICH 1988, s. 211).

V současné době, kdy mají žáci možnost dovednosti ústního projevu využít prakticky ve styku s cizinci doma i v zahraničí, je třeba se zamyslet nad možnostmi nácviku ústního projevu ve vyučování. Za dostatečný nácvik se však nepovažuje pouhá reprodukce článků, uvádí (SPÁČILOVÁ 1993-94, s. 170). Hlavním prostředkem získání řečových návyků jsou cvičení. Žák má ve výuce cizích jazyků v rámci ústního projevu zprostředkovat nebo získat informace, vyjádřit vlastní pocity, dojmy a mínění, společně řídit zadanou činnost, vytvořit nebo udržovat mezilidské kontakty a vyvolat jednání druhých osob (SPÁČILOVÁ 1993-94, s. 170).

Teorii systému cvičení ústního projevu se zabývá Hendrich (1988, s. 218). Systém cvičení, který rozvíjí dovednost ústního projevu v cizím jazyce, se dělí na cvičení průpravná, která slouží k osvojení jazykových mechanismů, dále na cvičení reprodukční a cvičení produkční. Produkční cvičení jsou zaměřená na vyjadřování vlastních myšlenek. Průpravná cvičení dělí Hendrich dále na cvičení jazyková (fonetická, lexikální, gramatická), kombinovaná cvičení jazykově řečová a speciální cvičení předřečová. Reprodukční řečová cvičení lze také rozdělit a to do tří podskupin. První jsou otázky a odpovědi. Druhým zástupcem reprodukčního řečového cvičení je souvislá monologická reprodukce a třetím zástupcem je reprodukce dialogů. Oproti tomu produkční řečová cvičení zahrnují individualizované otázky a odpovědi, dále pak individualizované obměny monologických projevů a také samostatné dialogy. Cvičení průpravná, sloužící k osvojení jazykových mechanismů, převažují na prvním stupni. Na středním a vyšším stupni se pak používají cvičení reprodukční a produkční (HENDRICH 1988, s. 218).

Ve výuce cizích jazyků vznikají neustále nové metody. Metodikou cizojazyčného ústního projevu se dnes zabývají přední lingvisté a didaktikové cizích jazyků. Jde hlavně o nastolenou situaci, verbální projev učitele, předměty nacházející se v učebně a také o osoby a jejich činnost. Jak uvádí Veselý (1984-1985, s. 241nn), rozvíjení jedné dovednosti přispívá k rozvoji dovedností ostatních. Přitom zvlášť významný je vliv mluvního výcviku na formování druhých dovedností. Velmi úzký vztah je mezi mluvením a poslechem. Dříve než začne žák v cizím jazyce hovořit, musí cizí řeči nejprve naslouchat. Avšak paralelně s výcvikem v hovoru se zpětně zvyšuje schopnost poslechu. Příznivý vliv má nácvik hovoru také na čtení a písemné vyjadřování. Na druhé straně praxe ve čtení a psaní jistou měrou podporuje rozvoj dovednosti ústního vyjadřování. Při seznamování s novým jazykovým materiálem je třeba, aby žáci lexikální a gramatické prostředky několikrát sami vyslovili. Díky tomuto postupu si nové lexikum lépe zapamatují, dále je slyší, píše a čtou.

Naprostá většina cvičení se při školní výuce provádí ústní formou, takže žáci stále pronášejí cizojazyčná slova, tvary, konstrukce i nadvětné útvary. To přispívá výrazně k jejich osvojení. Výukovou hodnotu hodiny cizího jazyka oceňujeme také podle toho, jakou orální aktivitu vyvíjí jednotliví žáci, tj. kolik slov a vět za hodinu každý z nich pronese. Proto jsou dobré hromadné formy práce, zejména práce sborová a párová. Artikulační činnost je komponentem všech řečových dovedností. Jestliže cizím jazykem mluvíme nebo nahlas čteme, jde o artikulaci plnou, při poslechu, psaní a čtení pro sebe o artikulaci neúplnou. Mluvení v cizím jazyce je nejen dílčím cílem, ale i důležitým prostředkem osvojování jazyka (VESELÝ 1984-85, s. 241nn).

„Ve vyučovacím procesu je ústní projev co nejúžeji spjat s poslechem, přičemž dochází k jejich vzájemné podmíněnosti a oboustrannému pozitivnímu ovlivňování.“ (Hendrich 1988, s. 216). Znamená to, že nácvik ústního projevu je vázán na nácvik poslechu.

Žák si při nácviku ústního projevu kromě poslechu procvičuje a osvojuje novou slovní zásobu a gramatiku. Samozřejmě by se neměl používat mateřský jazyk. Pro úspěšný rozvoj cizojazyčného ústního projevu musí učitel vytvořit cizojazyčnou atmosféru, a to již na prvním stupni základní školy, tvrdí Hendrich (1988, s. 214). Hendrich (1988, s. 214n) dále uvádí, že v podmínkách školní výuky jde pouze o osvojení určité redukované formy cizího jazyka, tzv. mikrojazyka, proto se musí vycházet z fonologického, gramatického a lexikálního minima. *„Proces osvojování cizojazyčného ústního projevu je rozvržen do jednotlivých etap. Konečným cílem soustavného nácviku ústního projevu je dosažení komunikativní kompetence, která spočívá ve výběru adekvátních jazykových prostředků v rámci stanoveného jazykového minima.“* (HENDRICH 1988, s. 214).

Každý žák potřebuje k osvojování ústního projevu prostředky. Ve školních podmínkách je základním pramenem těchto prostředků jednoznačně ústní projev učitele. Proto je velmi důležitá výslovnost učitele, lexikum, které učitel volí, gramatika i stylistická část jeho projevu. Dále mezi základní prameny osvojování ústního projevu řadíme texty učebnic a pomocných materiálů, zvukové záznamy mluvené podoby cizího jazyka. Uvedené prameny se užívají dle stupně cizojazyčné výuky. Na prvním stupni ZŠ má hlavní úlohu ústní projev učitele, na dalších stupních učebnicové texty a různé zvukové záznamy, na nejvyšším stupni pak autentické mluvní texty (HENDRICH 1988, s. 214nn).

Hendrich (1988, s. 216) uvádí, že žáci na elementárním stupni základní školy začínají nacvičovat ústní projev nejprve opakováním správné výslovnosti jednoduché věty, kterou vyslechli. Probrané jednoduché věty se učí různě obměňovat, učí se na dané otázky odpovídat i sami otázky tvořit. Dále se mají naučit reprodukovat doslovně nebo volně obsah vyslechnutého nebo přečteného textu, mají si osvojit dovednost hovořit o probraných tématech z každodenního života v krátkých dialogích. Ve škole tedy jde o schopnost realizovat jednoduché dialogy a monology na dané téma. Nácvik ústního projevu by se měl rozvíjet od samého začátku cizojazyčné výuky (HENDRICH 1988, s. 216n).

Nácvikem ústního projevu v cizojazyčném vyučování se zabývá Spáčilová (1993-94, s. 173n), která ve svém článku vyzdvihuje tři fáze. „*V první etapě jde o doslovné opakování, přičemž je myšleno i opakování osvojované slovní zásoby, opakování s gramatickým učivem (časování a skloňování) apod. Významné místo zde patří učení nazpaměť. Obzvláště u začátečníků je třeba učite se zpaměti krátkým rozhovorům, dále básničkám či písničkám, kde mohou být využitelné i mnemotechnické pomůcky, jako např. délka verš, rým a rytmus. Všechny tyto faktory podporují dlouhodobější zapamatování. Ve druhé fázi je nacvičován reprodukováný projev. Žák může například vyprávět obsah textu nebo odpovídat na otázky k textu. Obsah je dán předem, žák však musí prokázat již v použití mluveného slova určité schopnosti*“ (SPÁČILOVÁ 1993-94, s. 173). Nejvyšší fází je volné mluvení. K této fázi, „...v níž žák na rozdíl od předchozí fáze určuje sám obsah svých slov i jejich formu“ (SPÁČILOVÁ 1993-94, s. 173), by měli žáci dospět. Velkou úlohu zde zastupuje motivace. Tematika by se měla týkat všedního dne a měla by aktivizovat žáka díky využití jeho vlastních zkušeností, což na něho zároveň působí motivačně. Pokud jsou již žáci dobře motivováni, následují průpravná cvičení, v nichž si žáci procvičí slovní zásobu, gramatické jevy, artikulaci a intonaci. Před nácvikem dialogu se zopakují zdvořilostní fráze (poděkování, prosba, omluva apod.). „*Do této etapy mohou patřit i cvičení, rozvíjející jiné řečové*

dovednosti (např. čtení s porozuměním, bude-li tematika textu využita pro rozvoj ústního projevu)“ (SPÁČILOVÁ 1993-94, s. 173).

Existuje několik metod prostřednictvím kterých se dají nabýt dialogické dovednosti v cizím jazyce, uvádí Murínová (1993-94, s. 16nn). Metody se vzájemně doplňují a prolínají. Při volbě správné kombinace musí učitel přihlížet na stupeň řečových znalostí cizího i mateřského jazyka, osobní motivaci, věk, nadání, typ školy, dostupnost učebního materiálu, technické vybavení.

V praxi se uplatňují následující nejběžnější metody k osvojení dialogických dovedností v cizím jazyce. Jedná se o imitaci dialogů, nácvik situačních replik, rozšíření předcházejícího dialogu, doplnění chybějících výrazů, komentovaný popis, odhad původního znění dialogu, předvídání situace, řazení výtvarných dialogů, volné výtvarné dialogy, role-playing, hry, soutěže, hádanky, křížovky, ankety, testy a písně a diskuse na odborné téma.

Při metodě imitace dialogů dochází k individuálnímu nebo skupinovému doslovnému zopakování slyšených dialogů. Učitel uvádí situaci mikrodialogů. Žáci tuto fázi rádi nemají, neboť bývá nudná a monotónní. Učitel ale může napravit situaci tím, že použije vizuální pomůcky, bude střídat tempo řeči apod. Tím podpoří proces zapamatování. Dobrá příprava v této fázi přispěje k automatickému tvoření otázek a odpovědí v životních situacích.

Druhou metodou pro nabytí dialogické dovednosti je nácvik situačních replik. Jedná se o způsob, kterým lehce tvoříme dialogy bez značného úsilí. Pohotově jím také reagujeme v běžném životě. Nácvik tohoto dialogu doprovázíme gestikulací, mimikou a popřípadě i pohybem těla.

Rozšíření předcházejícího dialogu ať už slyšeného nebo přečteného, které je jednou z dalších metod, aktivuje paměť, fantazii a komunikační schopnosti žáků. Podstatou metody je zopakovat předešlý dialog a obohatit ho o vlastní výrazy. Jde o samostatné vytváření vět s vlastní slovní zásobou, někdy i složitějšími gramatickými strukturami.

Doplnění chybějících výrazů zvyšuje pozornost a aktivuje paměť, procvičuje vybavování jevů. Žáci sledují ukázkou krátkého rozhovoru, kde chybí jedno slovo nebo gramatický jev v každé větě. Dvojice opakuje rozhovor, přičemž hned doplní chybějící slova podle smyslu. Jakmile je dialog delší, nebo jakmile jde o více osob, žáci vyplňují prázdná místa v textu nebo v tabulce, potom parafrázuji dialog s použitím klíčových výrazů.

Pátá metoda je komentovaný popis. Víceméně se jedná o monologický typ projevu. Bývá zařazený do konverzace, protože se často vyskytuje v běžných rozhovorech mezi lidmi.

Témata se týkají rodiny, domova, města, krajiny, výletů, události apod. Ostatní komentují tento hovor svými připomínkami a dotazy buď v průběhu nebo po ukončení projevu.

Šestou metodou je odhad původního znění dialogu a předvídání situace. Tato metoda vyžaduje a podporuje představivost a logický úsudek. Učitel pracuje s videem. Při vhodně vybraných scénkách ubere zvuk a žáci na základě obrazu hádají téma a obsah dialogů. Po předložení návrhů scénku pustí ještě jednou, tentokrát se zvukem. Poté ji žáci předvedou. Obměnou může být následující scénka. Žáci poslouchají pouze zvuk, obraz nevidí. Nyní hádají místo a účastníky scénky (např. jejich povolání, vzájemné vztahy, náladu, počet). Metoda řazení výtvarných dialogů předpokládá dostatek a rozmanitost vizuálního materiálu na různé téma. Dvojice žáků prezentuje dialog inspirovaný záběrem, který si sami vybrali. Dále si vyberou více obrázků a sestaví je tak, jak si představují jistý příběh. Ten poté předvedou ve formě dialogů.

Volné výtvarné dialogy jsou metodou osmou. Nevyžadují žádnou techniku ani jiné učební pomůcky, ale soustředěnost a pohotovost ptát se a odpovídat. Žáci alespoň pár minut na začátku anebo na konci hodiny konverzují na nenáročné téma učebního plánu.

Muríňová (1993-94, s. 18nn) označuje brainstorming za jakýsi přechod mezi řízeným a volným výtvarným dialogem. Učitel navrhuje žáky na určité téma pomocí klíčových slov. Žáci vytvářejí sémantická hnízda, synonyma, antonyma. Potom prezentují svoje znalosti o daném tématu. Předposlední metoda, kde se uplatňují role-playing, hry, soutěže, hádanky, křížovky, ankety, testy a písně, jsou neocenitelným prostředkem na uvolnění, odbourání pocitu napětí a povzbuzení k mluvení. Zvyšuje tvořivost, nápaditost, samostatnost, motivovanost, upevňuje sebedůvěru, uspokojuje potřebu sociálního styku, a tak napomáhá rozvíjet celou osobnost. Metoda hraní nesmí být samoučelná, ale musí také sloužit k dosažení cíle hodiny. Patří sem například bingo.

Poslední metodou pro osvojení dialogické zručnosti je diskuse na odborné téma. Ta připadá v úvahu u pokročilých žáků, kteří dokáží pracovat s odborným textem a zároveň mají potřebné vědomosti z dané problematiky. Závěrem je třeba podotknout, že osvojování cizího jazyka by mělo následovat po zvládnutí mateřského, na příslušné úrovni. Učitel cizího jazyka je často nucený daný jev vysvětlit nejprve v mateřském jazyce. Tento fakt se někdy stává jednou z bariér při nábízení řečových dovedností, obzvláště při ústním projevu (MURÍŇOVÁ 1993-94, s. 16nn).

Neuf-Münkelová a Rolandová (2006, s. 148n) se zabývají mimo jiné cvičeními a úkoly simulujícími komunikaci. Kladou si různé otázky. Např.: „*Přemýšlí někdy učitel ve výuce cizích jazyků nad divadelní hrou?*“ (NEUF-MÜNKEL, ROLAND 2006, s. 148).

Zde se ukazuje skutečný život, samozřejmě jen hraný. Co přináší divadlo a hry rolí do výuky cizích jazyků? Nejen procvičení ústního projevu. S hrami rolí přichází do hodiny celková komunikace, mezi žáky se prohlubuje sociální stránka, žáci si vyzkouší jednat v opravdových životních situacích.

Rozumí vyučující pod termínem hry rolí opravdu jen hry? Mnozí asi ano, někdy tento termín také chápou jako navrácení vyučování k učení se dialogům nazpaměť. Hry rolí se mohou vytvořit naprosto improvizovaně bez vzoru. Vyučující při těchto hrách vyžaduje výrazné výkony. Žák musí správně interpretovat svou roli v rovině textu a také ji vnímat ve správném významu. Žák musí umět jazykově a emocionálně jednat a hrát. Dále také musí rozvíjet strategie, jak zareagovat na nepředvídaný a spontánní projev a umět dobře argumentovat. K dalším dovednostem samozřejmým pro kvalitní hru rolí patří bezesporu poslech s porozuměním, bez kterého by nebylo jednoduché pokračovat a navazovat na předcházející. Jedinou, zato častou, kritikou her rolí je časová objemovost. Stojí totiž hodně času (NEUF-MÜNKEL, ROLAND 2006, s. 148n).

Vlastní volný ústní projev má dle Spáčilové (1993-94, s. 173n) z hlediska metodického i své další vnitřní členění. Učitel by měl rozvíjet u žáků ústní projev nejen v dialogích, ale i v monologích. „*Nácvik dialogu je jednodušší, a proto by měly dialogy etapu rozvoje volného mluvení zahajovat. Pro začátečníky jsou vhodné rozhovory, v nichž žák vyjadřuje svá přání a jeho partner na ně reaguje. Složitější je hovořit o nějakém námětu či problému. Oba typy rozhovorů je dobré začít nacvičovat pomocí vzorových dialogů, prezentovaných např. pomocí fólie. Učitel v nich může vynechat klíčová slova a žáci mají za úkol je doplnit. O něco složitější jsou pak dialogy s otevřeným koncem či hry, pro něž učitel rozdělí role, stanoví místo a čas probíhajícího děje a žáci pak předvádějí děj sami. Nejvyšší formou ústního projevu je diskuse. Nutným předpokladem je zde však znalost slovní zásoby*“ (SPÁČILOVÁ 1993-94, s. 173n).

Rozvíjet monolog znamená podle Spáčilové (1993-94, s. 174) provádět skutečný nácvik, který bychom mohli rovněž rozčlenit do několika fází podle druhů cvičení, s nimiž učitel pracuje. V přípravné fázi učitel s žáky provádí průpravná cvičení, ve druhé fázi tvoří cvičení, která jsou východiskem k vlastní komunikaci. Patří sem především práce

s obrazovým materiálem jako jsou fotografie, série obrázků nebo grafy. Účelem je přispět k probuzení zájmu žáků vyjádřit se k danému problému. Vhodná je práce ve skupinách či dvojicích. Aby si žáci věděli rady jak s obrázkem či fotografií pracovat, je dobré dát k dispozici stručnou osnovu. Příkladem může být následující. Například: Kdo je na obrázku? Jak lidé vypadají? Jaké vztahy jsou mezi nimi? Co se děje? Kde se děj odehrává? Kdy k situaci došlo? apod. Závěrečnou fázi učitel vyplní cvičeními, která komunikaci uspořádají. Žáci mají k dispozici osnovu, hesla, klíčové pojmy apod. (SPÁČILOVÁ 1993-94, s.174).

Aktivní vyučování cizího jazyka během vyučování by dnes již mělo být samozřejmostí. Jakýkoli ústní projev, jímž si žáci mohou prakticky přímo ověřit, proč se učí slovní zásobě či gramatice cizího jazyka, přispívá samozřejmě jak k pozitivní motivaci žáků, tak i k formování celkového vztahu k tomuto donedávna značně zanedbávanému vyučovacímu předmětu. Snahou každého učitele cizího jazyka by proto mělo být, aby k tomuto formování přispěl co největší měrou.

Myslím si, že každý ústní projev, byť i s chybami, je lepší než pasivní mlčení. Je proto nutné vytvářet žákům dostatečné množství komunikativních situací, aby byli „nuceni“ se vyjadřovat. Je důležité navodit vhodné situace a volit impulsy k rozvoji ústního projevu. Není vhodné klást žákům pouze otázky, ale spíše využívat různých obrázků, nedokončených vět, začátků zajímavých příběhů, předmětů, které ožívají a mluví apod. Už výše jsem uvedla, že je důležitá komunikace mezi učitelem a žákem, kdy učitel svůj verbální projev doprovází gesty, mimikou a názornými pomůckami.

„Pokyny pro žáky by měly být jednoduché, jednoznačné a srozumitelné. Učitel je součástí jazykové skupiny, účastní se všech aktivit, žáci ho v podstatě napodobují, navazují na něj. Tento psychologický moment je považován za velmi důležitý. Učitel musí také vymýšlet pro žáky přirozené situace, ve kterých budou žáci mluvit nejen ve dvojici, ale ve trojici či ve větších skupinách.“ (Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/77/955>>, [cit. 3.3.2009].). V takových situacích používají žáci známou slovní zásobu všem zúčastněným. Není to je výhodou takto vystavěných situací. Žáci mezi sebou hovoří přiměřeným tempem.

„Pro žáky na prvním stupni ZŠ je vhodné do výuky cizích jazyků zařadit hraní jednoduchých dialogů, didaktické hry, vyprávění či dramatizaci pohádek či jednoduchých příběhů, zpěvem a pohybem doprovázet písničky.“ (Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/77/955>> [cit. 3.3.2009].).

Proto je důležité, aby byl učitel kreativní a uměl využít mnoha okamžiků. *„Dialogy musí být zajímavé a aktuální, měly by vycházet z potřeb každodenního života. Jen tak se děti*

bez problému zapojí a dialogy budou tvořit. Vedle dialogů mají nezastupitelnou roly písničky. Žáci si jejich prostřednictvím osvojují obraty, lexikalizované gramatické jevy, které si velmi snadno a dlouho uchovávají v paměti. Velká pozornost by měla být věnována také nácviku poslechu s porozuměním. Ve výuce cizích jazyků a tedy při nácviku komunikativních kompetencí by se měl učitel zaměřit na výběr aktuálních a autentických záznamů, to znamená užívání vzkazů, zákazů, příkazů, plakátů, oznámení, SMS zpráv apod. Důležitá je volba textů vhodných pro mentalitu žáků. Nelze volit stejná témata pro žáky na prvním a druhém stupni ZŠ. Pro každé z těchto věkových kategorií je typické něco jiného. Žáky by měl učitel vést k reálným situacím. Žáci se tak učí pohotově reagovat, musí současně řešit myšlenkový i jazykový problém. Do výuky je dále velmi dobré zařazovat práci s mimoučebnicovými texty (např. časopisy pro děti, říkanky, pohádky, básničky a písničky z různých čítanek). Dalším nemalým přínosem pro žáky jsou velmi jednoduché autentické texty dětí z německy mluvících zemí například maily, chaty, krátké dopisy, blahopřání, inzeráty či SMS zprávy“ (Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/77/955>>, [cit. 3.3.2009]).

Ve výuce cizích jazyků se tedy využívá mnoho technických pomůcek jako je nahrávací zařízení, magnetofon, videorekordér či nektar. Myslím si, že i když tyto technické pomůcky umožňují práci s ústním sdělením, nemají takový význam jako samotný ústní projev učitele. Žáci totiž sledují mimiku učitele, pohyby jeho rtů při artikulaci apod. učitelovým pomocníkem by měl být mimo jiné i bohatý materiál obsažený v mnoha příručkách a učebnicích.

Při nácviku ústního projevu lze vzít za základ zajímavý úryvek textu, knihu, anketu, diapozitivy, film, rozhlasový nebo televizní program apod. Ve výuce cizích jazyků také velmi pomáhá využití moderních pomůcek jako je počítač, DIDA karty apod. Já osobně si myslím, že každý „správný“ pedagog by měl využívat při výuce pomůcky co nejčastěji. Někdo z vyučujících by mohl namítnout, že jsou pomůcky drahé a škola nemá dostatek peněz. Vím, že jsou pomůcky nákladné, ale na druhou stranu jsem si jistá, že pokud pomůcky používáme, práce žáky více baví a jsou při výuce aktivnější. Šikovný učitel si může vyrobit vlastní pomůcky. Z pedagogického hlediska by měla pomůcka dostatečně motivovat, poučit a v neposlední řadě by měla rozvíjet zájmy žáků.

S pomůckami úzce souvisí princip názornosti, který hlásal již Jan Amos Komenský. Nejvíce informací, které vstupují do našeho mozku, získáváme díky našemu zraku. Vizuální pomůcky mají proto mnoho výhod. Upoutávají pozornost žáka, přinášejí změnu a vzbuzují zájem. Opravdové modely, na které si žák navíc může sáhnout, mají obrovský přínos. Vnášejí totiž do hodiny realitu.

2.3.6 OPRAVA A HODNOCENÍ ÚSTNÍHO PROJEVU VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Myslím si, že ráz hodiny závisí hlavně na vyučujícím, na jeho zkušenostech, povaze a přístupu k dětem i k výuce německého jazyka. Je právě na učiteli jak hodinu povede, jak zapojí žáky a jak hodinu ukončí. Myslím si, že i v závěru hodiny se dají žáci zapojit aktivně. Například při hodnocení hodiny se mohou žáci vyjádřit nejen k tomu, co se jim v hodině líbilo, ale i k tomu, co by chtěli změnit. Takové hodnocení tedy „přináší ovoce“ i vyučujícímu v podobě zpětné vazby. A jak se k opravě chyb cizojazyčného ústního projevu vyjadřuje například Hendrich? Hendrich (1988, s. 220) je zastánce velice taktní opravy chyb. Přehnané lpění na fonetické, lexikální a gramatické správnosti prý zpomaluje. Proto se chyby opravují ihned jen u cvičení průpravných. Oproti tomu u reprodukčních a produkčních cvičení přistupujeme k opravě obvykle až po jazykovém projevu. Na vyšším stupni cizojazyčné výuky u delšího jazykového projevu je možnost nahrát magnetofonový záznam, u kterého poté celá třída rozebírá hlavní chyby. *„Chyby v mluveném projevu by měl učitel hodnotit dle určitých kritérií, které již předem sdělil žákům. Při stanovování kritérií máme na zřeteli především komunikativní hodnotu ústního projevu. Proto cizojazyčný ústní projev posuzujeme nejen z hlediska jazykové správnosti, ale i z hlediska jeho obsahu, srozumitelnosti, pohotovosti a plynulosti“* (HENDRICH 1988, s. 220).

Veselý (1984-85, s. 243) uvádí, že dosáhnout uspokojivé úrovně v dovednosti ústního vyjadřování v cizím jazyce není snadné. V konečné úrovni by měl být ústní projev jazykově správný jak v jazykové výstavbě, tak i ve zvukové realizaci, tzn. ve výslovnosti, přízvuku i intonaci. V ústním projevu se vždy vyskytují chyby. Zde je ale nutné podotknout, že stále registrování chyb v ústním projevu a jeho přerušování učitelem působí na žáka negativně. Žák se později nemá chuť v cizím jazyce vyjadřovat.

Nyní možná vyvstává otázka jak by tedy ústní projev měl vypadat? Měl by být plynulý, bez tzv. pauz váhání, přičemž přiměřeným tempem projevu se rozumí 170-200 slabik za minutu. Přirozenost projevu je dána vhodností použitých jazykových prostředků (VESELÝ 1984-85, s. 243).

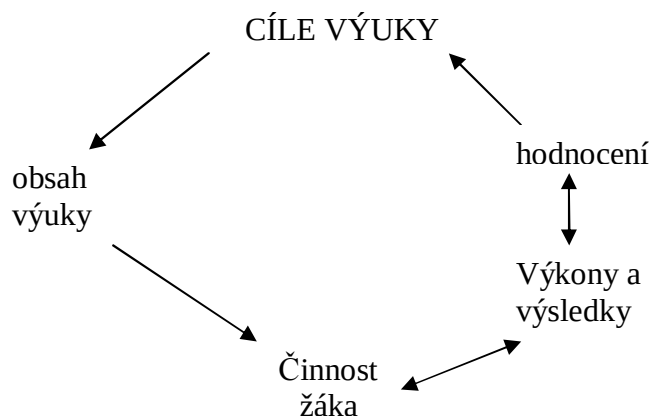
Hlavsová (1988-89, s. 98) k hodnocení a opravě chyb uvádí, že mnoho mluvčích podvědomě trpí „obavou z chyb“, z následného nízkého hodnocení svého řečového výkonu učitelem a ze zesměšnění v očích spolužáků v případě neúspěchu. Učitel by proto měl

opravovat žákovy chyby v průběhu projevu pouze tehdy, pokud tyto chyby zabraňují ve sdělné komunikaci a vyvolávají tím nepochopení u posluchače. Další, nejzávažnější nebo typické pro větší množství žákovských výpovědí, opravuje učitel stručně v zájmu okamžité zpětné vazby neprodleně po skončení projevu (HLAVSOVÁ 1988-89, s. 98).

Žákům je třeba dát najevo, že učitelé záleží na tom, co chtějí říci, na jejich myšlenkách, zážitcích, a nikoliv pouze na jazykové správnosti jakéhokoliv ústního projevu. To je potřeba žákům dávat najevo nejen slovy, ale i chováním učitele, zájmem o prožitky žáků.

Když pomineme tuto zásadní věc, musí učitel žákovy chyby opravovat. Co se děje posléze s opravenými chybami? Jistě si je žák opraví. Svou úlohu zde má ale i hodnocení a s tím spojená klasifikace. Cizojazyčný ústní projev by se měl hodnotit nejen z hlediska jazykové správnosti, ale i z hlediska jeho obsahu, srozumitelnosti, pohotovosti a plynulosti, uvádí Hendrich (1988, s. 221). Při hodnocení a klasifikaci ústního projevu se vychází z požadavků na úroveň ústního projevu. Přihlíží se ke srozumitelnosti žákova vyjadřování, dále k obsahové stránce, celkové jazykové úrovni i spádu a plynulosti, popř. pohotovosti projevu. Jazykovou úroveň myslíme volbu slov a frazeologii, gramatické struktury a výslovnost včetně přízvuku, rytmu a melodie věty. Důležité je mít na paměti žakovu osobnost a jeho ústní projev v mateřtině (HENDRICH 1988, s. 221).

Kontrola a hodnocení ve výuce cizího jazyka mají nemalý význam jak pro učitele, tak pro samotné žáky. Učitel díky zkoušení a testům pozná vývoj samostatných žáků i celé třídy. Dále pozná v čem žáci chybují, co by tedy měl učitel s žáky více procvičit a zdokonalit, a naopak, co už žáci ovládají. Zkoušení a testy velkou oblibu nemají. Jak jsem již výše uvedla, mají však velký význam pro obě strany. Andrášová (1999-2000, s. 124) uvádí, že na školní hodnocení působí řada intelektuálních i emocionálních schopností. *„Kvalita pedagogického hodnocení patří k jednomu z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují žákovo posuzování výuky, přestože ne vždy učitelovo hodnocení rozhoduje o tom, jak kvalitní bude žákovo učení. Přinejmenším to znamená, že školní hodnocení podmiňuje žákovský pocit pohody ve výuce a spolurozhoduje o motivaci k učení“* (ANDRÁŠOVÁ 1999-2000, s. 124). Školní hodnocení souvisí velmi úzce s cíli výuky.



Obr. 4 Školní hodnocení ve vztahu s cíly výuky

Výuka cizích jazyků sleduje celou řadu cílů, jak uvádí Andrášová (1999-2000, s. 124n). Jsou to například cíle pragmatické, kognitivní a emocionální. Velmi rozmanité jsou i podoby a metody hodnocení. Hodnocení může mít podobu slova, známky, bodů, ale také úsměvu či gesta učitele vůči žákovi.

Učitel by měl při hodnocení respektovat rozmanitost úloh s co nejširším okruhem učiva, smysluplnost úloh, aby se co nejvíce blížily reálným situacím, respektovaly zájmy a potřeby žáků. Žáci by měli přesně vědět, co se od nich očekává a proč, aby se mohli na zkoušení či testování připravit. Zároveň by však úlohy měly obsahovat i prvek nepředvídatelnosti neboť i to je typické pro reálné situace (ANDRÁŠOVÁ 1999-2000, s. 124n).

„Jednotlivé jevy mají být zkoušeny tímž způsobem, jakým byly nacvičovány. Důraz kladený na jednotlivé jevy má odpovídat jejich postavení v jazykovém vyučování a frekvenci v jazykovém systému.“ (HENDRICH 1988, s. 376).

„Pro diagnostické účely je mnohdy vhodné uměle vyzdvihnout určité prvky jazyka-užití předložek, tvoření participia apod. Ani úlohy takto zaměřené by však neměly být vytrženy z kontextu, měly by mít smysl“ (ANDRÁŠOVÁ 1999-2000, s.125).

Podle Andrášové (1999-2000, s. 125) bývá hledisko hodnocení ústního projevu ve výuce často zanedbáváno. Není jednoduché. Na otázku co se má vlastně hodnotit, si každý asi odpoví jinak. Je to výřečnost, správnost, ochota mluvit nebo obtížnost projevu? Má učitel hodnotit i ty znalosti, které si žák přináší z domova nebo z jazykové školy, nebo pouze pokrok, kterého žák dosáhl přímo v jeho výuce? Hodnotíme stejně monolog jako dialog, rozsah žákova projevu a jeho jazykové bohatství? Andrášová (1999-2000, s.125) vyzdvihuje Ulriku Potthoffovou (Potthoff 1996, s.15nn). Ta uvádí tři základní oblasti, kterým by měl učitel při hodnocení ústního projevu věnovat pozornost. Je jimi schopnost naslouchat druhým,

schopnost zapojit se do hovoru a schopnost dodržovat pravidla hovoru. Navíc klade velký důraz na individuální pozorování žáků.

Co všechno lze při ústním projevu žáka pozorovat? Za prvé to, co učitel vidí? Jedná se o kontakt očí, gestikulaci, způsob dýchání při mluvení, dle kterého pozná žákovo rozrušení, zvedání ramen, hlasité nádechy apod. Druhým aspektem je to, co učitel slyší. Tedy artikulaci, větnou intonaci, hlasovou modulaci, tempo, pauzy, plynulost projevu, sílu hlasu nebo dynamičnost promluvy. Třetím pozorovaným aspektem je úroveň promluvy z hlediska morfologie, volby slov a syntaxe. Učitel může dále pozorovat obsahovou výstavbu promluvy, tzn. dodržení tématu, množství informací a vnitřní členění promluvy. Na promluvu má také vliv emocí. Tento aspekt při hodnocení ústního projevu by měl brát učitel také na vědomí. Zde by se měl učitel zajímat o to, jestli žák umí jasně a věrohodně vyjádřit vlastní názor, své pocity a svůj zájem o jazyk. Komunikuje ochotně, nebo se vyhýbá komunikaci a má strach mluvit? Přechází bez problémů z jednoho jazyka do druhého? Používá v rozhovoru také neverbální prostředky? Posledním z aspektů co pozorovat v ústním projevu žáka je reakce žáka na partnery v komunikaci. Umí žák ostatní vybídnout k činnosti, svými argumenty je získat a současně také přijímat názory druhých?

Učitel by měl dále hodnotit odlišně monolog od dialogu. Při dialogu musí být žák více pohotový, musí rozumět poslechu a reagovat na projev partnera. Interakce dvou jedinců v dialogickém projevu umožňuje užívání nejen prostředků jazykových, nýbrž i mimojazykových, mezi které patří gestikulace, mimika a řeč těla.

Jak by tedy měl učitel oznamkovat ústní projev žáka? Znamka by měla zahrnovat nejen aktuální stav znalostí a dovedností, ale také hodnocení individuálního pokroku žáka. Zde vyvstává další neméně důležitá otázka. Jak tedy zkoušet, aby zkoušení nebylo pro třídu nudné, aby byli všichni žáci aktivní, aby bylo hodnocení co nejobjektivnější, aby úplně neodradilo žáka od ústního vyjadřování? Co vlastně zkoušet? (ANDRÁŠOVÁ 1999-2000, s. 125).

Podle Pattisonové (1996, s. 56) bychom měli zkoušet ústně pravidelně a krátce hned od začátku výuky. Zkoušení by mělo patřit do součásti ústních aktivit žáků, kteří by měli být informováni o datech a obsahu zkoušení. Výhodnější se zdá zkoušet žáky ve dvojicích nebo malých skupinách. V systému hodnocení učitele by se žáci měli vyznat, proto by měl být jasný a jednoduchý. Učitel by měl dát žákům najevo v čem by se měli zlepšit od minulého zkoušení a co by se měli doučit. Žáci by měli vědět předem o zkoušení a měli by mít možnost se sami přihlásit. Komunikace s žákem by měla mít komunikativní cíl i při zkoušení, po kterém by se žáci měli sami pokusit o sebehodnocení (PATTISON 1996, s. 56).

2.4 ÚSTNÍ PROJEV V POJETÍ JANA AMOSE KOMENSKÉHO

Komenský (1964, s. 122) považuje metodu vyučování jazykům do konce 16 století za nefunkční a velmi nedokonalou. Celou tuto situaci komentuje slovy: „*Staří se totiž neučili jazyku jinak než praxí, to je zvykali si častým a denním vzájemným rozmlouváním rozumět mluvícím a potom i mluvit sami, tedy tak, jak se až dosud učí u nás děti domácímu jazyku a prostí lidé kterémukoli jinému jazyku v jeho lidové formě*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 122).

Učit se cizím jazykům pouze z praxe je velice časově náročné, nahodilé, bez dobrých výsledků, jak píše Komenský (1964, s. 122). Ani pouhé čtení cizojazyčných knih není účinné jako ústní projev vedený s živými lidmi. Kniha je totiž pouze němá věc, od které nevzejde zpětná vazba nebo pomoc nápodobou dokud neporozumíme. Oproti tomu živý učitel může žákovi pomoci náповědou pohybem, gestikulací, mimikou apod. (KOMENSKÝ 1964, s. 122).

Komenský dále dodává, že není vhodné dávat dětem starou literaturu, která je navíc určena pro jinou věkovou skupinu než pro děti. „*Oni spisovatelé nepsali totiž tato svá díla pro děti...*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 126). Takové knihy tedy nejsou určeny dětskému věku nejen svým obsahem, ale také mohou obsahovat různé odborné výrazy, kterým dětský věk neporozumí. Literatura tohoto žánru je pro dětskou stylistiku složitá, děti mluví v jednodušších větách. I Komenský (1964, s. 127) se na tuto problematiku díval stejným pohledem: „*Konečně, díla ta jsou psána vznešeným a duchaplným slohem, a co ten má společného s dětským žvatláním?*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 127).

Před Komenským se učilo jazyku pouze mnoha poučkami, které byly těžko pochopitelné pro dospělého natož pro děti. Mnoho pouček je k ničemu, uvádí Komenský (1964, s. 51). Poučky se ve velkém množství vyvanou z hlav bez užitku.

Komenskému se tedy nelíbila dočasná metoda vyučování cizím jazykům a proto se snažil vymyslet a sepsat nová pravidla a zásady pro výuku. Komenský (1964, s. 51n) popisuje tři základy nejnovější metody jazyků takto: „*...základy, o než se již nyní opírá naše metoda, jsou takové, že nikdo nikdy nebude jimi moci pohnout z místa. Jsou hlavně tři:*

- I. *Přesný paralelismus věcí a slov, jimž se v myslích žáků vytvářejí pojmy jak věcí, tak slov, což se nestalo nikdy předtím.*
- II. *Postup po stupních, konečně pravdivý a úplný, bez jakékoli mezery.*

III. *Takové uspořádání tohoto všeho, že by se pouhým praktickým prováděním všechno uspořádalo jak s náležitým užitekem, tak s velkou snadností a jaksi samo od sebe*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 51n).

Pokud se detailněji podíváme na uvedené zásady, je zřejmé, že Komenský vyzdvihoval již před bezmála 400 lety zásadu názornosti, princip systematičnosti a zásadu činnostního pojetí výuky cizích jazyků. Věřil, že metoda jazyků bude dokonalá ve všech částech tehdy, bude-li krátká, jednoduchá a povede-li přímo k jazykům jako cíli. Toto vše bude postupovat cestou dokonale upravenou, bez průtahů a překážek. Hlavně by měla být tak obecná, aby se hodila nejen pro latinu, ale pro všechny jazyky (KOMENSKÝ 1964, s. 143n).

Dle Komenského (1964, s. 144) by se měli věci předvádět mysli pomocí slov, obrazy věcí by se měly přenášet od jedné mysli k druhé. Učitel by měl využívat vzorů například užíváním obrázků při názorném vyučování. Sám učitel by se měl chovat jako vzor pro žáky. To potvrzuje i Komenského zásada „*Učící se potřebuje vždycky někoho, kdo by ho vedl, napomínal a opravoval*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 154).

„... *prvním charakteristickým znakem nejlepší metody jazyků bude, nebude-li oddělovat od sebe studium věcí a slov, nýbrž povede-li prostřednictvím slov přímo k věcem...*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 144). Musí tedy fungovat přímá souvislost mezi věcmi a slovy.

„*Pravá metoda musí tedy učit dívat se zároveň na věci i slova, chápat je a vyjadřovat při jedině a nerozptýlené práci*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 144).

Komenský dále popisuje ustavičnou souběžnost věcí a slov. „*Vždyť si nebereme na sebe úkol vychovávat papoušky, jimž stačí vydávat zvuky beze smyslu, nýbrž tvora rozumného, pána nad věcmi, pozorovatele...*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 52). Touto tezí Komenský vyvrací názor, že by se žák měl učit veškerému vědění bez vzhledu a pouze z paměti. Klade naopak důraz na propojení konkrétního uchopení nové látky a teprve následné vytvoření nového pojmu jako východiska pro budoucí abstraktní a systematické myšlení žáka, neboť: „... *nacpávat ho slovy a nenaplnňovat ho věcmi znamená odchylovat se od cíle božího úmyslu, zmenšovat lidskou důstojnost a hanebně vykládat a vštěpovat do myslí znalost stínu místo znalosti věcí*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 52). Komenský chce, aby učitel žáky učil věcem a ne jen pouhým slovům, chce, aby žáci věděli o čem hovoří. Nejprve se tedy má naše mysl uzpůsobit k pochopení věcí, teprve potom může jazyk vyjadřovat přesné a jasné pojmy mysli. Kdykoli žák mluví, má mluvit o věcech a neříkat pouhá slova. Žák si má být vědom obsahu

vyslovených slov. K tomuto Komenský dodává: „*Musíme si tedy počínat tak, aby studium jazyků směřovalo k věci a nekončilo v prázdné tlachavosti, nýbrž v moudré výmluvnosti. Toho však nelze dosíci jinak, než učí-li se stále slovům v pevné souvislosti s věcmi, aby se tak při jedné a téže práci vzdělávala mysl i jazyk, ale především mysl*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 52). K tomu se váže i Komenského zásada, která poučuje žáka o tom, že se má věcem a slovům vždy učit dohromady, nikdy ne zvlášť: „*Co si chceš pamatovat, vtiskni si nejdříve jako vjem*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 183).

Nyní bych se chtěla hlouběji zabývat tématem pojetí ústního projevu Jana Amose Komenského. V minulosti nebyl na rozvoj ústního projevu ve výuce kladen takový důraz jako dnes. V této souvislosti chci na úvod zmínit Hendricha (1988, s. 77nn), který mluví o deseti didaktických principech. Některými se zabýval již Komenský na počátku 17. století. Poukazoval tak například na princip systematickosti. Podstata tohoto principu tkví ve stupňovitém předávání vědomostí. Komenský tento princip popisuje následujícími slovy „*Postup všech částí bude totiž tak pohodlný, že nikde jedné nebude překážet jiná, jedna druhé všude bude pomáhat, všechno co předchází, bude připravovat stupeň tomu, co následuje, všechno pak, co následuje, bude nutně upevňovat to, co předcházelo*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 53). Vše je spolu provázané a přitom jedno navazuje na druhé. Jinými slovy to znamená, že Komenský vyznává stupňovitý postup práce. Usiluje o učení se od jednoduchého ke složitějšímu. Na jednoduché vědomosti „nabaluje“ nenásilně vědomosti další a další, které jsou primární vědomosti nadřazeny a zároveň ji utvrzují. Tyto vědomosti se dále předávají mimo jiné také pomocí řeči. Co Komenský říká k významu slova řeč? „*Řeč je vskutku jakýsi výron onoho světla, kterým člověk jasně a přesně to, co sám chápe, rozvíjí chápavostí jiných*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 57). Člověk je jinak řečeno „shromaždištěm“ informací. Vnitřně pochopené informace předává dál pomocí řeči. To znamená, že ústní projev je vlastně jakýsi pomocný transfer informací z člověka na člověka. Informacemi přitom myslíme věci, bez kterých by neměl mluvit o čem vést ústní projev, bez myslí by neměl ke komu vést tento projev a bez lexika by neměl jiný způsob pro transfer pojmů ze své myslí do myslí posluchače. „*Z toho vyplývá předně, že řeč je obraz věcí; řeč se totiž vede ne o ničem, ale o věcech, jejichž obrazy ten, kdo mluví sám v sobě vnímá, obaluje slovy a odevzdává myslí posluchače.*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 61). Komenský tedy pojímá řeč jako obraz myšlení a myšlení jako obraz věcí.

Mezi řečové dovednosti, které slouží k vyjadřování myšlenkových obsahů v procesu komunikace pomocí jazykových prostředků v jejich zvukové podobě, patří cizojazyčný ústní projev.

Jak už jsem výše uvedla, ústní projev je dle dnešní didaktiky primární produktivní řečovou dovedností, jejímž cílem ve výuce cizích jazyků je schopnost žáků dohovorit se s rodilým mluvčím v situacích každodenního života. Ústní projev je jednoduše hlavním prostředkem komunikace. Samotný Komenský pohlíží na ústní projev principem přiměřenosti. Uvažuji tak díky jeho názoru, ve kterém se zmiňuje o posloupnosti v otázce učení se ústnímu projevu. Promlouvá ke svým žákům výzvou: „*Učme se zprvu žvatlat latinsky, potom mluvit, a konečně přistoupíme k Ciceronovi, aby nám tedy ukázal i řečnické umění.*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 130). Nemá smysl na žáky spěchat a zahlcovat je přílišnými úkoly a informacemi, „...*věk sám přinese příležitost i schopnost rychle se tomu naučit*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 129). Vše vyžaduje postupnost. Zde se uplatňuje Komenského princip přiměřenosti a princip systematickosti. Komenský k tomu uvádí: „*Celé studium jazyků lze velmi vhodně rozdělit do čtyř stupňů, žvatlání, mluvení, výřečnost, a konečně dokonalou výmluvnost, a že je třeba určit nástroje k osvojení si jich a nazvat je Předsíň, Dveře, Palác a Poklad latiny*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 138).

Není vhodné spěchat a snažit se z žáků vycvičit hned řečníky. K tomuto principu se váže i ohled na věkovou zralost žáků a samotný přístup učitele. Ve školních lavicích by se měl učitel vždy přizpůsobit svým žákům, nikdy by tomu nemělo být naopak neboť bez pochopení základní věci se žáci nemohou naučit a chápat věci navazující.

K této věci se dále Komenský vyjadřuje jako o potřebě pečovat o to, aby se vyučování přizpůsobilo chápavosti těch, kteří se vyučují. Zaměřuje se touto tezí na věkovou adekvátnost. Obzvláště žáci na prvním stupni tuto potřebu vyžadují. K tomuto jevu přispívá Komenský svou zásadou „*Stěží naučíš něčemu toho, kdo není k tomu zralý*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 155). Vnímáme tedy tuto zásadu jako princip přiměřenosti. Zde znamená přiměřenost vyučovat s ohledem na věk žáků. Komenský se snažil vnímat výuku z více pohledu a tak bral v potaz i to, že má učitel žáky k výuce cizích jazyků motivovat. „*Toho, kdo nedbá, aby se dal učit, budeš učit marně, nevzbudíš-li v něm dříve touhu po učení*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 156).

Při výuce cizích jazyků, jakožto i při výuce ostatních předmětů, musíme myslet na to, že se žáci učí všemu od jednoduchého ke složitějšímu. Takovému poznatku došel už Jan Amos Komenský. Stejně je tomu tak i v případě ústního projevu. Dokazuje to Komenského zásada „*Vždycky tedy (v souboru věcí, jimž se třeba učit) je nutno začínat od snadnějších a postupovat k nesnadnějšímu*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 170). Komenský zde poukazuje na vývojový postup dějů a vyučování. Je totiž výhodné směřovat od věcí jednoduchých ke

složitějším. Na jednoduché základy se postupně přidává „závaží“. Tímto postupem se na žáky neklade velká zátěž. Komenský tyto zákony popsal obecnou zásadou „*Všude třeba začínat od mála věcí, krátkých, jednoduchých, obecných, blízkých a pravidelných, a ponenáhlu postupovat k početnějším, obšírnějším, složenějším, zvláštějším, odlehlejší a nepravidelným*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 171). Z toho plyne také následující ponaučení. Má-li žák pochopit věc pozdější, musí nejprve pochopit věc dřívější, základní. K tomu se vztahují i tyto Komenského zásady: „*Necht' se vyučuje a učí obecným před zvláštními*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 171) a „*Necht' se vyučuje a učí blízkým před odlehlými*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 171). Neboť těžko žáci pochopí složitost bez toho, aby chápali základ věci. Jedná se opět o princip systematického postupu.

Pro cizojazyčnou výuku, hlavně pak pro dovednost ústního projevu, má velký význam poslech. Při poslechu se v mozkových centrech vytvářejí sluchové obrazy slov a slovních spojení. Ty jsou nutným předpokladem pro správnou výslovnost i mluvení. Jednoduše můžeme také vyřknout, že prvotním cílem ústního projevu je porozumět, dále pak mluvit. Jinými slovy je ústní projev úzce spjat s poslechem s porozuměním. Komenský v této souvislosti uvádí, že „*Slyšet totiž a mluvit jsou děje souvztažné; ustane-li jedno, ustane i druhé. Kde není, kdo by mluvil, nebude, kdo by slyšel, a kde není slyšet hlasu, tam je patrné, že jistě nikdo nemluví*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 72n). Z toho je patrné, že prvotním základem pro nácvik a rozvoj ústního projevu je receptivní řečová dovednost nazývaná poslech s porozuměním. Bez této dovednosti by žák nevěděl, co mu chce mluvčí sdělit a na co má odpovídat. To nasvědčuje tomu, že by se žáci měli učit všem dovednostem propojeně. Žádná řečová dovednost by se neměla vyzdvihovat nebo naopak zavrhovat. To samozřejmě závisí na učiteli, který řídí celou strukturu cizojazyčné výuky. Proto by se měl každý učitel snažit žáky ve výuce podporovat nejen morálně, ale také svým přístupem k přípravám cizojazyčné výuky. Průběh a úroveň cizojazyčného ústního projevu ve výuce ovlivňují vnitřní a vnější faktory. Jsou to především vlivy komunikativních stran- mluvčího a posluchače, které se při dialogu střídají.

Komenský dále apeluje na učitele, ale i žáky zásadou „*Necht' učitel i žák stále dávají vzájemně na sebe pozor*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 165). Žák má neustále vnímat ústní projev učitele, neboť jde o nejvýznamnější zdroj informací a zároveň vzor. Komenský touto zásadou dále poukazuje na vzájemnou interakci mezi učitelem a žákem. Pokud učitel vidí, že žáci nepochopí probírané, pokusí se danou situaci objasnit jiným způsobem. Pokud naopak učitel vidí jistou samostatnost a schopnost žáků pracovat samostatně, dá jim určitou volnost v projevu.

Učitel dále udává míru řízenosti, a to zadáním obsahové či formální složky. Komenský v této souvislosti vyzdvihuje zásadu: „*Začátečníci nechť postupují v úplné závislosti na vzoru, pokročilým nechť se vzor odstraní, vyspělí žáci nechť postupují svobodně*“ (1964, s. 201). Následující Komenského zásada poučuje o tom, že se má všechno začít od základu, tedy i „*Poučování žáků zcela neznalých nechť začíná od počátků*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 200). Komenský (1964, s. 128) dodává, že by se nemělo dělat nic předčasně. „*Kostel by se neměl stavět daleko od věže*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 128). Komenský v těchto slovech popisuje progresi dovednosti ústního projevu. „*Praxe nechť začíná od věcí nejmenších, nikoli od největších, do částí, nikoli od celku, od počátků, ne od velkých děl*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 195). Dle této zásady má být ústní projev nacvičován od nejjednodušší fáze, tedy reprodukce. V této fázi žák pouze imituje vzor. Dále má být ústní projev řízený, a to buď obsahovou nebo formální stránkou. K řízenému ústnímu projevu stanovil Komenský zásadu, při které „*Je nutno stanovit obecné formy věcí a ukázat, jak podle nich má se všechno zvláštní provádět*“ (KOMENSKÝ 1964, s.182). Komenský v této souvislosti nastiňuje i řízený ústní projev s variantami v zásadě: „*V souboru věcí, kterým se třeba učit, jsou vždycky některé snadnější než druhé*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 170). Jedná se o nejčastěji používanou formu ve výuce cizím jazykům. Žáci se zde neučí z paměti celý text, ale pouze hesla, otázky, obrázky apod., které dále použijí v jiném kontextu. Finální podoba, která je pokládána za cíl cizojazyčné výuky je volný ústní projev, ve kterém mluvčí vyjadřuje spontánně a samostatně, bez „opory“ dané formální či obsahové stránky jazyka, například svůj zážitek z prázdnin (KOMENSKÝ 1964, s. 128). Opět zde nacházíme již zmíněný princip systematickosti, který Komenský tak vyzdvihoval. Této myšlence nasvědčuje i Komenského zásada: „*Učícímu se nelze prospívat jinak, leč po stupních*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 154). Učitel tedy musí korigovat a nastavovat míru řízenosti žákova projevu. Komenský zároveň doporučuje „*Nechť poučování začátečníků, kteří pokračují, postupuje po stupních*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 200). Touto zásadou dává Komenský najevo důležitost stupňovitěho nácviku ústního projevu. Nic se nesmí v nácviku přeskočit. „*Vždycky po stupních, nikdy skokem*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 207) dodává Komenský v další z jeho zásad, která se tentokrát vztahuje k principu přiměřenosti. Všechno má své stupně, kterými se musí projít až na vrchol.

Nyní se zabírejme ústním projevem obšírněji. Ústní projev by se nekonal bez komunikantů, kteří na sebe vzájemně působí. Lépe řečeno mezi komunikanty, mluvčím a posluchačem, je určitý vztah, který ovlivňuje celý vývoj ústního projevu. Z dalších příčin ovlivňujících celkový ráz ústního projevu jmenujme rušivé elementy či podněty, které

odvádějí žákovu pozornost. Žáci mají často z ústního projevu strach. Příčin může být hned několik. Například nevhodná učitelova reakce nebo strach ze zesměšnění se před spolužáky. Zde je opět třeba velká opora ze strany učitele, který by měl vnímat a korigovat vztahy mezi spolužáky a sám by si měl s žáky vytvořit hezký vztah. K tomuto problému se vyjadřuje Komenský (1964, s. 132) tezí: „*Žáci mají milovat učitele jako své rodiče, ale přece je většinou nenávidí a bojí se jich, ba třesou se před nimi jako před tyrany a svými katy, vyvolávajícími děs svými metlami a ranami*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 132).

Žáci by měli k učiteli vzhlížet jako k autoritě. V dnešní době, v době plné technických vymožeností a neustálého spěchu a úprku za něčím, je tato otázka více než aktuální. U mnoha učitelů se setkáváme s negativními zkušenostmi v oblasti problémů s chováním žáků k učiteli. Časté nerespektování pravidel jako by bylo v dnešních školách pravidlem. Snad žáci nemohou snést autoritu, snad je jim protivné poslouchat učitele, tedy člověka s více zkušenostmi. V období, kdy Komenský žil, tedy na počátku 17. století byla situace zdaleka jiná. Žáků bylo ve třídách o mnoho více, a k tomu si nedovolili k učiteli to, co si dovolí dnešní žák.

Vraťme se tedy k situaci tehdejšího školství. Bezmála celé zlo vyvolávající děs padá na vrub gramatických pouček, které se podle známého obecného mínění musí vtlouci dětem do hlavy. „*Nelze však je vtoukat jinak než ranami a výprasky, poněvadž se dětský věk tomu, co není dosud schopen chápat sám sebou, vyhýbá a obrací se k tomu zády. I samy učitele musí nutně gramatika měnit v zatrpklé, nepřístupné pedanty, poněvadž přikazují konat to, čím se dětský věk znásilňuje, co se jeho přirozené povaze přičí a co je jí škodlivé*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 132). Toto obrazné přirovnání se odráží i do dnešní výuky cizích jazyků, hlavně co se gramatiky dotýká. Na druhou stranu se zde vyskytuje princip jedné obtížnosti v Komenského zásadě: „*Nic než jedno v jednom čase*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 179).

Strach žáků a obavy lze eliminovat tehdy, pokud učitel vynechá tradiční frontální výučování, neboť tato forma se jeví pro nácvik ústního projevu jako nejméně vhodná pro převážné mluvení učitele, žák mluví pouze tehdy, je-li vyvolán. Místo frontálního vyučování je účinnější zařadit práci ve dvojicích, kdy se vytváří přirozená komunikativní situace, již lze využít hlavně při nácviku rozhovorů, nebo práci ve skupinách.

Nejjistější prostředek k nejrychlejšímu úspěchu je dle Komenského ustavičná, snadná a příjemná praxe, protože když pracujeme, pracujeme i na sobě samých. „*Tomu, co třeba konat, učí se nejlépe konáním*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 53). Neboli to, co žák sám prožije, sám si vyzkouší a sám si „osahá“, má větší a hlubší přínos než to, čemu se učí pouze z paměti. Je tomu tak proto, že praxí žák získá hlubší a daleko silnější vědomosti a dovednosti než jen učením bez praxe, kde jsou tyto dovednosti povrchní a snadno zapomenutelné. Jedná se tedy

o zásadu činnostního pojetí. K tomu se samozřejmě vztahuje i Komenského zásada „*Všechno vlastními smysly, stále a rozmanitě*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 218). Je dobře známo, že čím více smyslů používáme, tím se učivo lépe pochopí a také hlouběji uchová v paměti. Žáci by proto neměli marnit čas nečinností nebo chybovat při činnosti. Zároveň by tato činnost měla být přiměřená všem okolnostem a potřebám žáků, „... *aby ona zaměstnání žáků nebyla nesnadná ani trudná, nýbrž spíše příjemná a k práci povzbuzující jako hra*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 54).

Je dobře známo, že Cicero také vyzdvihoval časté cvičení nad poučky učitelů. V tomto ohledu je třeba nejprve zapudit lenost, aby měla cvičení „volné pole“. K tomu se váže Komenského zásada „*Stálé příklady velmi napomáhají rychlosti, jasné poučky velmi napomáhají příjemnosti, nepřetržitá praxe velmi napomáhá důkladnosti*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 205). Neustálým cvičením a opakováním se věci automatizují. Dochází tak k ukotvení dovedností, díky kterým žáci úspěšně, snadno a rychle bez zábran odpovídají na otázky. Komenský dále ve své zásadě dodává: „*Necht' je ustavičná souvislost mezi vším, čemu se má vyučovat*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 166). Poukazuje na kladnou stránku opakování a automatizace. Měli bychom však dodržovat další Komenského zásadu: „*Prodléváním u předmětu upevňuje se vjem*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 187), ve které se zmiňuje o delší časové prodlevě zastavení se a zamyšlení u jednoho předmětu, doku nám neučiní celou věc dokonale známou. Komenský říká, že „*Opakování je lékem proti zapomínání*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 188).

Neustálá praxe, tedy činnost, při které si žák sám zkouší určité schopnosti a dovednosti, přináší nemalé ovoce ve stejné podobě jako neustálé cvičení. Praxe má navíc ohromnou výhodu v tom, že si při ní žáci osvojují učivo pomocí dalších smyslů. Komenskému se nelíbí názory jeho předchůdců týkající se vzoru. Jeho předchůdci mají tezi o dokonalém vzoru. Komenský však říká, že snaha o dokonalost je dobrá, ale pouze tehdy, když máme naději, že ji dosáhneme, totiž jsme-li jí blízko. Komenský v této souvislosti vyzdvihuje didaktickou zásadu: „*Příklad necht' vždycky předchází, pravidlo ať vždycky následuje, napodobení necht' se vždycky vymáhá*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 162). V tomto ohledu žáci nejprve vyslechnou příklad- příkladnou ukázkou, poté mohou buď společně s učitelem dojít k pravidlu nebo učitel sám pravidlo zavede. Na konci by nemělo chybět zopakování v podobě napodobení příkladu. Nachází v tomto postupu vzor v podobě příkladné výuky. Komenský vzor tohoto typu vyzdvihuje ve své zásadě: „*Kde není nic co možno napodobit (příklad), tam není žádné napodobení*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 160).

Komenský se v této souvislosti zmiňuje také o učební látce. „*Kde není žádná učební látka, tam není žádné sdílení vědění*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 154). Obsahem a náplní vyučování je, aby učitel předal žákovi vědomosti. Pokud se tedy nenajde žádná učební látka, která vědomosti obsahuje, nedojde v cizojazyčné výuce k předání těchto vědomostí.

Pro snadnější a účinnější zapamatování a ukotvení vědomostí využívá učitel často různých pomůcek, kterých je v dnešní době nepřeberné množství. Didaktická pomůcka by měla dostatečně motivovat, poučit a v neposlední řadě by měla rozvíjet zájmy žáků. Již Komenský přemýšlel nad touto myšlenkou když sepsal zásady, které se motivace týkají. „*Smysly žáků se mají stále zaměstnávat tím, co je láká*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 212). „*Čemukoli se vyučuje, nechť je promíšeno milou rozmanitostí*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 213). Druhá zásada je zároveň výzvou pro učitele, kteří by měli učit různorodě a ne pořád stejným způsobem s využíváním stále stejných pomůcek. Využitím vizuálních pomůcek pomůže učitel žákům k vlastnímu náhledu. Kdo vidí danou věc na vlastní oči, už ji nezapomene, neboť „*Vjem vtisknutý bezprostředně věcmi samými je nejlepší*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 187).

S pomůckami úzce souvisí princip názornosti, který hlásal již Jan Amos Komenský. Nejvíce informací, které vstupují do našeho mozku, získáváme díky našemu zraku. Vždyť už pouhé využití zraku nás vede k učení se novým věcem. Toho využil Komenský v další ze svých zásad. „*Učit se je postupovat k vědění o věci neznámé skrze nějakou známou*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 152). Jedná se o princip názornosti. Učitel principu názornosti v této souvislosti může využít například při sémantizaci nového lexika, kdy ukazuje žákům „živé“ předměty a zároveň je jmenuje. Vizuální pomůcky mají mnoho výhod. Nejenže upoutávají pozornost žáka, ale přinášejí i změnu do výuky a vzbuzují zájem. Opravdové modely, na které si žák navíc může sáhnout, mají obrovský přínos. Vnášejí totiž do hodiny realitu.

Nacvičování ústního projevu na elementárním stupni základní školy začínají žáci nejprve opakováním správné výslovnosti jednoduché věty, kterou vyslechli. K tomuto nácviku se vztahuje Komenského zásada, ve které uvádí: „*Nesmí se vyučovat něčemu, čemu je nutno se odnaučovat*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 169). Konkrétně se toto ponaučení vztahuje k výuce fonetiky, ve které učitel nesmí chybovat. Učitel je hlavním vzorem žáků, proto pokud má špatný fonetický ústní projev nebo dělá neustálou chybu v nějakém jevu, žáci se tomu mohou také špatně naučit.

Nácvik ústního projevu probíhá ve třech fázích. První fáze je v rytmu doslovného opakování vzoru. Komenský v této souvislosti zmiňuje následující zásady: „*Nechť se vyučuje*

a učí málo věcem před mnohými“ (KOMENSKÝ 1964, s. 171). Vyzdvihuje opět princip přiměřenosti, konkrétně se zastává krátkých dialogů, kterými by se měl nácvik ústního projevu začít. I následující dvě zásady mají stejný charakter. „*Nechť se vyučuje a učí krátkým před obšírnými*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 171). „*Nechť se vyučuje a učí jednoduchým před složenými*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 171).

K první fázi nácviku ústního projevu řadíme učení nazpaměť, které se uplatňuje u básniček, krátkých rozhovorů či písniček. Pomocí délky verše, rýmu a rytmu dochází k snadné automatizaci. I slabší jedinci se mohou naučit dialogu. Komenský k tomuto faktu uvádí zásadu, ve které „*Částečný nedostatek nadání nebo soudnosti vyvažuje píle*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 156). I žák nenadaný se v této podobě bude realizovat a docílí úspěchu.

Druhou fázi nácviku ústního projevu doprovází reprodukováný projev. V této fázi vyprávějí žáci obsah textu nebo odpovídají na otázky k textu.

Nejvyšší fází je volné mluvení, které je zároveň cílem cizojazyčného vyučování. Žák si v této fázi volí sám jazykové prostředky.

Motivace je nedílnou součástí výuky. Ta v určitých situacích souvisí s činnostním pojetí výuky cizích jazyků, které se uplatňuje například při hrách rolí. Žáci sami hrají přidělené role a vše si „osahávají“ a zkouší. Z Komenského zásady: „*Všechno neustále vlastní praxí žáků*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 220) vyplývá, že při činnostním pojetí žáci získávají mnoho zkušeností a používáním mnoha obrazů a obřadů z opravdového života, samozřejmě jen hraného, si upevňují obrazivost. Jak dodává Komenský „*Všecko vlastními smysly, stále a rozmanitě*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 218). S hrami rolí přichází do hodiny celková komunikace, mezi žáky se prohlubuje sociální stránka. Smyslový vjem věci proniká hluboko a navozuje silný cit, protože „*Vjem vtisknutý vzrušené mysli utkvívá hlouběji*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 187). Děje se tomu jak při radosti a úžasu, tak i při strachu. V rámci hraní rolí musí žáci rozvíjet také strategie, jak zareagovat na nepředvídaný a spontánní projev a umět dobře argumentovat.

„*Všemu, čemu se mají žáci učit, nechť se učí praxí*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 212). Komenský zde vyzdvihuje opět činnostní princip, kterým se mají žáci co nejvíce naučit. Tento princip činí vědomosti silnějšími a hlubšími. Jinak lze tento princip také podat dle Komenského (1964, s. 164) teze „*Co třeba konat, nejlépe se ukazuje konáním*“, ve které učitelé stvrzuje, že by cizojazyčná výuka měla být vedena činnostmi.

„*V každé dovednosti nechť praxe znamená více než teorie*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 195). Těmito slovy ukazuje učitelé snadnější cestu ke vzdělávání žáků. Velkou výhodou je také fakt,

který pronesl Komenský: „*Každá praxe nechť se zdokonaluje další praxí*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 193).

Do hodiny cizojazyčné výuky patří i zpětná vazba, která probíhá buď v podobě zkoušení nebo jiného hodnocení. V této souvislosti Komenský uvádí, že „*Vjem se silněji upevňuje, doráží-li se na něj zkoušením*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 188). Jedná se o činnou účast, při které se hodnotí zároveň dosavadní dovednosti a schopnosti žáka. Proto je tedy třeba zkoušet často, jak říká Komenský: „*Nechť se neustále opakuje a zkouší*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 220). Opětovným opakováním se žákům lépe ukotví dovednosti do paměti a učitel zároveň zjistí, co žáci dobře umí a co je třeba ještě procvičit.

Žák potřebuje, aby ho někdo hodnotil. Učitel by při hodnocení žákova výkonu neměl přehnaně lpět na fonetické, lexikální a gramatické správnosti. Cizojazyčný ústní projev by se měl hodnotit nejen z hlediska jazykové správnosti, ale i z hlediska jeho obsahu, srozumitelnosti, pohotovosti a plynulosti. Hodnocení má podobu slova, známky, bodů, ale také úsměvu. Školní hodnocení podmiňuje žákovský pocit pohody a spolurozhoduje o motivaci k učení. Učitel by měl dát žákům najevo v čem by se měli zlepšit od minulého zkoušení a co by se měli doučit.

3. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části navrhujeme tři po sobě jdoucí vyučovací hodiny německého jazyka, které reflektují Komenského zásady pro práci s ústním projevem. Každou z navržených hodin charakterizujeme jako celek jedním až dvěma principy, které se shodují s Komenského principy. Dále poukazujeme v jednotlivých cvičeních na Komenského zásady týkající se ústního projevu.

V praktické části také navrhujeme a zpracováváme dotazník, pomocí kterého chceme zjistit povědomí žáků o osobnosti a přínosu Jana Amose Komenského.

Zde vyvstává otázka proč se cizí jazyky učíme? „Jazykům se učíme jako nástroji, jímž je možno vzdělání čerpat a sdělovat jiným. Proto se máme učit ne všem jazykům, což je nemožné, ani ne mnohým, což je neužitečné, nýbrž pouze potřebným. Potřebné jsou pro domácí život jazyk mateřský, pro styky se sousedy sousední jazyky, jako je pro Poláky zde jazyk německý... K četbě knih vědecky psaných je pro vzdělance potřebný jazyk latinský, pro filozofy a lékaře řecký a arabský, pro theology řecký a hebrejský“ (KOMENSKÝ 1964, s. 193).

Potřeba dorozumět se neustále stoupá. Pokud byla znalost cizího jazyka před sto, dvě stě lety výsadou vyvolených, dnes je součástí základního vzdělání. I když se od dob Komenského mnohé změnilo a užitečnost cizích jazyků má jiné směry a rozměry, než jaké jsou naznačeny v citaci na začátku této kapitoly, opírá se dnešní výuka cizích jazyků právě o Komenského principy.

Teorii a praxí jazykového vzdělávání a vyučování se zabývá lingvodidaktika, tedy didaktika cizích jazyků. Podle Průchy (2000, s. 115) má vyučování a učení cizím jazykům určité principy a procedury, které jsou univerzální, tj. platí pro různé jazyky, kterým se ve školách vyučuje jako cizím jazykům. Průcha dále uvádí, že na základě tohoto principu se zformovala lingvodidaktika jakožto obecná teorie, vysvětlující:

- Ø jaké jsou cíle vyučování cizím jazykům
- Ø jaký je obsah tohoto vyučování
- Ø které jazykové prostředky a řečové dovednosti si mají žáci osvojit
- Ø jaké metody jsou pro vyučování cizích jazyků optimální
- Ø jaké materiální didaktické prostředky mají být při vyučování používány

- Ø jak mají učitelé plánovat vyučování cizím jazykům
- Ø jak má být vyučování cizím jazykům propojováno s mimoškolními aktivitami vedoucími k osvojování cizích jazyků (PRŮCHA 2000, s. 115).

Na úvod praktické části chci vyzvednout další slova Jana Amose Komenského, která dnes chápeme jako činnostní pojetí výuky cizích jazyků. Tato slova se vztahují k užívaným metodám vyučování cizojazyčné výuky do počátku 17. století, tedy do doby, než začal Komenský s psaním didaktických spisů. *„Učit se jazykům pouze z praxe je něco nahodilého, zdlouhavého a povrchního, to je něco nedokonalého. Rozmlouvat však s knihami není stejně účinné a nepřispívá stejnou měrou k našemu záměru jako rozmlouvat se živými lidmi, poněvadž kniha, věc nemá, nemůže nám pomáhat pohybem, pokynem nebo ukazováním, ani souznačnými slovy a opisy nebo opakováním tak dlouho, dokud neporozumím, jako může živý učitel“* (KOMENSKÝ 1964, s. 122).

Komenský v těchto větách vyjadřuje postoj a náhled na to, jak by měla vypadat cizojazyčná výuka. Podle Komenského není vhodné využívat pouze praxe. Učit se cizímu jazyku pouze čtením knih není také vhodné. Jak by tedy měla vypadat výuka cizích jazyků? Komenský poukazuje na neskonalou výhodu praktické části výuky, ve které se žákovi dostane největší podíl vědomostí. Didaktická zásada *„Co třeba konat, nejlépe se ukazuje konáním“* (KOMENSKÝ 1964, s. 164) vystihuje tuto skutečnost v plné míře. Co lze praktickou činností vyučovat, mělo by se tak konat. Komenský ve výuce cizích jazyků vyzdvihoval zásadu názornosti, princip systematičnosti a zásadu činnostního pojetí. Nechce z žáků udělat papoušky, kteří budou odpovídat bez porozumění. Snaží se o propojení myšlení a ústního projevu. Jak docílit správné výuky s co největším efektem vyjadřuje slovy: *„Necht' se jazyku vyučuje tak, aby jej žáci pochopili v celém rozsahu dřív, než sáhneme k autorům, kteří se mají číst pro věcný obsah; je však proto třeba začínat stavbu věže od vrcholu?“* (KOMENSKÝ 1962, s. 128), kde vyzdvihuje princip systematičnosti a přiměřenosti. S výukou se musí začít od počátku, od jednoduchého učiva. Nemůžeme na žáky klást velké nároky a hned je zatěžovat složitou učební látkou. V tomto ohledu by se učitel měl řídit mimo jiné Komenského zásadou *„Učitel necht' neučí tolik, kolik sám může učit, nýbrž tolik, kolik může žák pochopit“* (KOMENSKÝ 1962, s. 197). Výuku musí učitel přizpůsobit nadání, věku a pokročilosti žáků. Komenský sepsal pro snadnou a účinnou cizojazyčnou výuku didaktické zásady, které vedou učitele ke správnému počínání a vedení svých žáků. *„Jednou z podmínek úspěšného osvojení každého cizího jazyka je zvládnutí základů správné výslovnosti. Proto je třeba věnovat jejímu nácviku, procvičování a automatizaci neustálou*

pozornost.“ (ANDRÁŠOVÁ 1995/96, s. 161). Děti si osvojují zvukovou stránku jazyka snáze a rychleji než dospělý člověk. Výslovnost je tedy tím přesnější, čím je dítě mladší. Do svých deseti či jedenácti let má žák dle Andrášové největší schopnost diskriminace zvuků. *„Později začíná stále silněji filtr mateřského jazyka, který automaticky vylučuje všechny hlásky, které nejsou součástí fonetického systému mateřštiny. Z toho vyplývá, že nácvik správné výslovnosti na 1. stupni ZŠ zaujímá prvořadé místo ve výuce cizího jazyka. Nejdůležitější roli v tomto procesu sehrává učitel.“* (ANDRÁŠOVÁ 1995/96, s. 161). Proto by měl mít učitel správnou výslovnost, aby žáci slyšeli správný fonetický vzor výslovnosti. V této souvislosti uvádí Komenský zásadu: *„Nesmí se vyučovat něčemu, čemu je nutno se odnaučovat“* (KOMENSKÝ 1964, s. 169).

Učitel by měl dokázat rozpoznat chybu a umět ji opravit s citem. Ne každou chybu je třeba opravovat. Záleží na okolnostech a na tom, zda se chybou narušila srozumitelnost sdělení. V neposlední řadě by měl učitel umět poradit a podat vysvětlení jakékoli zásady výslovnosti. Měl by dokázat vhodně využít správné výslovnosti ostatních žáků ve třídě. Někteří žáci totiž nedokáží přesně imitovat učitele, ale svého spolužáka ano. Vyučující by měl umět improvizovat, být kreativní a dokázat vytvářet vlastní cvičení, která by odpovídala konkrétním podmínkám ve třídě. Vhodné je využívat mnoha říkadel, rozpočítáadel, jazykolamů a písní. Lze na nich snadno a nenásilnou formou nacvičovat výslovnost. Navíc zde mohou zažít i slabší žáci úspěch, neboť jak píše Komenský *„Částečný nedostatek nadání nebo soudnosti vyvažuje píle“* (KOMENSKÝ 1964, s. 156). Automatizací se mohou žáci naučit říkadla a rozpočítáadla. Cílem výuky, jak si mnohdy učitelé mylně myslí, není ztotožnění žákovy výslovnosti s roditelým mluvčím. Ve výuce cizího jazyka jde o vytvoření komunikativní kompetence, tedy o osvojení jazyka jako prostředku komunikace. Dále se učitelé mylně domnívají, že se žáci naučí správné výslovnosti pouhým nácvikem. Imitace je sice důležitou součástí nácviku, ale podstatou problému je poslech. Jen to, co člověk slyší, může i správně vyslovit. *„Žák často inklinuje k tomu, že hlásky cizího jazyka ztotožňuje s hláskami jazyka mateřského. Proto musí nácviku správné výslovnosti bezpodmínečně předcházet rozvoj fonematického sluchu. Poslechová cvičení jsou nezbytnou součástí každé výuky“* (ANDRÁŠOVÁ 1995/96, s. 162).

Dle Andrášové (1995/96, s. 162) by měl učitel na 1. stupni dodržovat následující zásady. Poslech předchází nácviku výslovnosti, zvuková podoba cizího jazyka má přednost před podobou psanou. Učitel by měl harmonicky, nenásilnou formou začlenit nácvik výslovnosti do vyučování. Převažovat by přitom měla hravá forma nácviku.

Na vzniklý problém by měl učitel reagovat spontánně. Neměl by se zabývat hned od začátku pouze izolovanými hláskami. Je dobré vycházet z rytmické stránky jazyka. Při rytmických cvičeních lze buď využívat vlastní tělo jako nástroj (např. vytřukávat rytmus, dupat, tleskat, skákat, tancovat, louskat prsty) nebo používat hudební nástroje (např. triangl, ozvučná dřívka, bubínek), ale i jiné předměty, kterými můžeme vydávat různé zvuky (např. klíče, zvonek, lžička a hrneček, tužka a stůl). Cílem výuky cizích jazyků je kromě jiného i rozvinutí citu pro jazyk, proto se doporučuje v jednotlivých výslovnostních cvičeních měnit výšku hlasu, měnit intonaci, měnit sílu hlasu, měnit tempo řeči a také měnit nálady v promluvě (ANDRÁŠOVÁ 1995/96, s. 162).

Andrášová (1995/96, s. 162) dále vyzdvihuje kladnou stránku využití hravé formy ve výuce cizích jazyků. Co je to hra? Které věci činí hru zábavnou? Komenský se k této otázce vyjadřuje definicí hry: „*Hra je cvičení (ducha nebo těla) určené pro více jedinců, závodících vzájemně o nějakou hmotnou nebo čestnou odměnu. Vyznačuje se tím, že obsahuje těchto sedm požadavků, jež působí, že hra je hrou, to je duševním potěšením: I. pohyb, II. vlastní rozhodnutí, III. družnost, VI. závodění (to je příjemné vyčkávání výsledku), V. řád, VI. lehkost provozování hry, VII. příjemný cíl (duševní uvolnění)*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 340).

Hra je spojena se zásadou činnostního pojetí výuky. Žák je sám činný v takové situaci. Využívá přitom mnoho smyslů. Komenský hru a činnost ve výuce cizích jazyků podporoval, ba dokonce vyzdvihoval: „*Všecko vlastními smysly, stále a rozmanitě*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 218). Je pravda, že „*Všemu, čemu se mají žáci učit, nechť se učí praxí*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 212). Komenský o těchto zásadách psal, protože dobře věděl, že „*Vjem vtisknutý bezprostředně věcmi samými je nejlepší*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 187). Kdo danou věc vidí na vlastní oči, už ji nezapomene. Žáci tímto způsobem získávají silně vtisknuté vjemy. S tím je velmi úzce spjata zásada týkající se činnostního pojetí, kterou Komenský vyzdvihoval: „*Učícímu se náleží práce, vyučujícímu její řízení*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 159). V této zásadě Komenský dokazuje důležitost praktické stránky, kterou má konat sám žák. Učitel má tuto činnost pouze vést a být žákům nápomocen v případě jejich nezdarů či neúplnému porozumění. Žák je uzpůsoben k takovému konání. Dokazují to následující slova, ve kterých Komenský zmiňuje „*tři zásadní vlastnosti člověka: rozum, řeč a svobodná činnost, čili být moudrým, jednat a mluvit*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 337). Tyto vlastnosti by se měli rozvíjet ve škole, dílně lidskosti.

Didaktikové se domnívají, že se má přihlížet k časovým okolnostem, jak píše Komenský (1964, s. 247). Ráno by mělo zůstat ponecháno pro cvičení intelektu, odpoledne pro cvičení ruky a jazyka. „*Ale metoda jazyků přece dovoluje, ba žádá, aby to bylo vždy spojeno, totiž aby úkol určený jednotlivým hodinám byl nejprve řádně vštípen intelektu, potom pro lepší vštípení přepsán a konečně aby si jej žáci co nejdůvěrněji osvojili jazykovými cvičeními*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 247). Na tomto modelu soustavného vyučování Komenský dokazuje princip systematičnosti, který tolik vyzdvihuje.

3.1 VYUČOVACÍ HODINY NĚMECKÉHO JAZYKA

Pro praktickou část diplomové práce, ve které mám navrhnout tři po sobě jdoucí vyučovací hodiny, jsem si vybrala základní školu Ivana Olbrachta v Semilech.

3.1.1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY

Na úvod chci tuto školu představit. Základní škola Ivana Olbrachta Semily se nachází v nejmenším okresním městě České Republiky. Škola sídlí ve dvou objektech. První stupeň se nachází v budově na Komenského náměstí, druhý stupeň je umístěn v budově Gymnázia Ivana Olbrachta Semily v ulici Nad Špejcharem, kde najdeme vedení a hospodářku školy. Škola na Komenského náměstí byla postavena v roce 1886. V roce 1947 byla zahájena a v roce 1951 dokončena stavba tzv. nových škol, určených pro základní školství, od roku 1953 zde byla umístěna i střední škola. V roce 1972 došlo k rozdělení komplexu škol na část gymnázia a část základní školy, postupně pak připadla větší část gymnáziu a budovy přešly do majetku kraje.

Výuku 342 žáků v 15 třídách zajišťuje 24 učitelů a dvě vychovatelky školní družiny. Při škole pracuje školní klub, na provozu školy se dále podílejí 2 správní zaměstnanci, školník, 1 vedoucí kuchyně a 2 kuchařky.

Budova prvního stupně má 3 patra. Není sice velká, ale za to velmi pěkná a vhodně upravená a vybavená. V přízemí se nachází šatny, kuchyň a jídelna, v prvním patře pak dvě první třídy, jedna druhá třída a malá tělocvična. Ve druhém patře je vedle dvou třetích tříd a jedné čtvrté třídy ukrytá sborovna pro učitele, malá počítačová učebna a družina. Třetí patro,

které je zrekonstruované z původních půdních prostor, poskytuje místnosti pro čtvrtou a pátou třídu. Třídy nejsou příliš velké.

Za budovou školy se nachází školní zahrada a zároveň hřiště, které je využíváno především dětmi docházejícími do družiny. Najdeme zde různé průlezky a houpačky.

Školu znám velmi dobře, neboť jsem jí sama navštěvovala a vykonávala jsem v ní svou pedagogickou praxi.



Obr. 5 Základní škola Ivana Olbrachta na Komenského náměstí

3.1.2 CHARAKTERISTIKA TŘÍDY:

Tři po sobě následující vyučovací hodiny německého jazyka jsem odučila ve 3. ročníku ZŠ I. Olbrachta ve skupině 14 žáků. Německý jazyk se tito žáci učí prvním rokem. Vyučovací hodiny podle zásad Jana Amose Komenského byly provedeny zábavnou formou, při které žáci velice ochotně pracovali. Výuka probíhala v dopoledních hodinách pod dohledem třídní učitelky Mgr. Ludmily Bachtíkové, která na mé vyučovací hodiny zpracovala hodnocení (viz. Příloha č. 8).

V hodinách jsem průběžně fotila zajímavá cvičení, při kterých žáci aktivně pracovali. V odučených hodinách jsem využívala skupinovou práci, ale i práci ve dvojicích. Do hodin jsem vyráběla i vlastní pomůcky, které mi pomáhaly v tolik vyzdvihované Komenského zásadě názornosti.

3.1.3 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ

Dominik Carda je šikovný. Žije ve velice podnětném prostředí. Rodiče vlastní hotel v Itálii, kde tráví společně prázdniny. Chlapec má značnou motivaci učit se cizí jazyk. Při absenci během školního roku mu rodiče zabezpečí soukromou výuku v německém jazyce, i ostatních předmětech. Dominik je velice komunikativní.

Natalie Francová – pilná a nadaná žákyně. Je sestřenicí Dominika Cardy a proto vzájemně „soutěží“. Natalie je velmi svědomitá, má dobré zázemí v rodině. Komunikuje na úrovni staršího dítěte.

Roman Tomáš disponuje vzornou domácí přípravou. Kvůli nemoci má značnou absenci. Otec je Rom – hudebník. Po něm chlapec „zdedil“ nadání k muzice, krásně zpívá, rychle se učí a chápe nové učivo.

Jiří Rochl je jedním z méně nadaných žáků. Je však snaživý a vděčný. Má potíže v cizím jazyce, hlavně psaní mu činí problémy. Má pomalejší pracovní tempo.

Viktorie Sedláková je žákyní s menšími studijními předpoklady. Do školní práce mnoho chuti nemá, ale je praktická a šikovná na ruční práce.

Markéta Hradecká je velice nadaná, svědomitá, pilná, jazyk se učí již od 1. třídy, chodí soukromě i na angličtinu. Má mnoho dalších zájmů, navštěvuje ZUŠ.

Pavla Budíková je o rok starší než ostatní spolužáci. Tři roky navštěvovala ZŠ waldorfskou a po té přešla na ZŠ I. Olbrachta. Pavla se sice už 3 roky učila němčinu, ale není to příliš na jejich výkonech znát. Má hezkou výslovnost, protože na předešlé škole vyučovali jazyk rodilí mluvčí.

Lucie Palková má na žádost matky a doporučení pedagogicko-psychologické poradny vypracován IVP- byla u ní diagnostikována dyslexie. Škola plán respektuje. Lucie potřebuje individuální přístup zejména v jazyce.

Adam Kousal nemá doporučen IVP, ale je v péči PPP pro poruchu pozornosti. Hůře se proto soustředí, ale je srdečný, snaživý a milý. Ve výuce potřebuje hodně podnětů. Jazyk zvládá s dopomocí.

Miroslav Kožúšek patří mezi slabší žáky. Hůře píše, čte s obtížemi.

Jitka Kosáčková je nadaná žákyně, naprosto bez problémů, vzorná. Nechybí ji ani logické myšlení.

Marcela Trávníčková dosahuje ve školní práci jen průměrných výsledků, protože rodina nemá na spolupráci se školou čas.

Michal Farský je žák z „rodiny velikého podnikatele“. Rád se předvádí a upozorňuje na sebe, studijní výsledky jsou však podprůměrné.

Markéta Borčická je průměrná žákyně, ale pilná a snaživá. Má velmi hezkou úpravu v sešitech a domácí úkoly vypracovala velmi zodpovědně

3.1.4 PRŮBĚH VYUČOVACÍCH HODIN NĚMECKÉHO JAZYKA

Nyní již přecházím k samotným vyučovacím hodinám německého jazyka, které reflektují Komenského zásady pro práci s ústním projevem na příkladu německého jazyka. Slovo zásada jsem použila ve své diplomové práci již několikrát. Hendrich (1988, s. 70) charakterizuje vyučovací zásady jako nejobecnější požadavky, o které je nutno se opírat při vyučování a které úzce souvisí s vyučovacími cíli a jsou základem obsahu, organizace a postupu vyučování ve škole (HENDRIH 1988, s. 70).

Hendrich (1988, s. 77nn) dále definuje deset didaktických principů, které je třeba ve výuce cizích jazyků respektovat. Jedná se o princip jednoty vzdělávání a výchovy, princip vědeckosti, princip přiměřenosti, princip systematickosti (soustavnosti), princip uvědomělosti, princip aktivity žáků, princip samostatné činnosti žáků, princip názornosti, princip diferencovaného přístupu k žákům a princip pozitivní motivace. Některé z výše jmenovaných didaktických principů vyzdvihoval již Jan Amos Komenský ve svých zásadách. Na tyto principy jsem se zaměřila ve třech vyučovacích hodinách.

PRVNÍ VYUČOVACÍ HODINA NĚMECKÉHO JAZYKA

V první vyučovací hodině (viz. Příloha č. 3) jsem se zaměřila na zásadu přiměřenosti, která musí fungovat v celém procesu výuky cizích jazyků, jak uvádí Hendrich (1988, s. 78). Reálné a splnitelné musí být již stanovení cíle výuky. Přihlíží se přitom k věku žáků a také k ostatním podmínkám. K tomuto principu musí přihlížet i autoři učebnic. „*Ovšem hlavním*

činitelem zůstává učitel, který vyučuje v konkrétní třídě. Zásada přiměřenosti musí být zachována již při uvádění nové látky. Učitelův výklad má být promyšlený a proveden tak, aby mu rozuměli všichni (i méně nadaní) žáci.- Dále je důležité realizovat princip přiměřenosti při uspořádání cvičení. Přitom je třeba zachovávat pravidlo postupné gradace obtížnosti“ (HENDRICH 1988, s. 78).

Učitel musí přihlížet tedy nejen k věku žáků, ale i k dalším faktorům ovlivňujícím pochopení vyučované látky. Já jsem ve vyučovacích hodinách využila gradaci v míře řízenosti ústního projevu. Žáci nejprve doslovně reprodukovali dialog, který v následujícím cvičení obměňovali jinými jazykovými prostředky. Komenský v této souvislosti uvádí „*Vždycky tedy (v souboru věcí, jimž se třeba učit) je nutno začínat od snadnějších a postupovat k nesnadnějším*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 170). V tomto pojetí chápeme i další Komenského zásadu: „*Vždycky po stupních, nikdy skokem*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 207), která vyjadřuje taktéž charakteristiku přiměřenosti. Cvičení, pomocí kterých se nová látka automatizuje, by neměla být ani příliš obtížná, ale ani příliš snadná. Pro charakteristiku první hodiny uvádím dále princip systematickosti, jinak také princip soustavnosti, který udává souvislosti mezi jednotlivými jazykovými jevy. Jazykové jevy by neměly být „*...předkládány žákovi k zapamatování a osvojení izolovaně, bez vztahu k ostatním jevům, s nimiž souvisejí*“, uvádí Hendrich (1988, s. 78). Na základě tohoto principu jsem v první vyučovací hodině spojila opakování slovní zásoby s tvořením vět. Dále pak zopakování starší slovní zásoby navedlo žáky k obměně jazykových prostředků prvotně reprodukováného textu. Učivo dle Hendricha (1988, s. 78) musí být ve vyučování náležitě uspořádané. Mezi jednotlivými částmi vyučovací hodiny musí být patrný vztahy a souvislosti vytvářející ucelený systém (HENDRICH 1988, s. 78). Komenský tento jev definuje slovy: „*Nechť je ustavičná souvislost mezi vším, čemu se má vyučovat*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 166). Komenský vyjadřuje propojenost nové učební látky s následným opakováním a automatizací.

Na základě těchto principů jsem stanovila komunikativním cílem první vyučovací hodiny nácvik a rozvoj ústního projevu, dále pak vývoj a porozumění čteného a slyšeného (viz. Příloha č.1). V rámci jazykového učební cíle jsem zavedla a upevnila novou slovní zásobu s ohledem na fonetiku.

Na úvod první hodiny jsem se žákům představila v krátkých jednoduchých větách. Následovalo sdělení náplně hodiny, které žáky zároveň motivovalo k následujícím činnostem. Lekce se jmenuje „Rodina a já“, proto jsem nemohla začít jinak než zopakováním starší slovní zásoby a tvořením otázek týkajících se tématu rodiny. Žákům jsem ukazovala na tabuli slova (wie, wo, heißen, apod.), která jsem četla. Žáci po mně opakovali sborem. Poté jsem

ukázala na jednoho z žáků, který vymyslel takovou otázku, aby v ní využil opakované slovo. Na tuto otázku pak odpověděl další žák. Tuto činnost jsem byla nucena popohánět dynamičtější ústním projevem, neboť měli žáci tendence vymýšlet časově náročné věty.

Při prezentaci učiva jsem využila Komenského zásadu „*Učícímu se náleží práce, vyučujícímu její řízení*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 159), kdy žáci sami tvořili otázky a sami odpovídali. V prezentační části hodiny jsem dále zavedla novou slovní zásobu týkající se tématu rodina. Na tabuli jsem napsala slova (die Oma, der Opa, der Vater, die Mutter, der Hund,...), žáci k nim hledali po třídě obrázky. Každý žák si s obrázkem sedl na své místo a čekal na mou výzvu, která znamenala pokyn pro položení otázky „Wer ist das?“ nebo „Was ist das?“. Mou odpověď na tuto otázku opakovali žáci sborem. Po odpovědi chodili žáci jednotlivě k tabuli a lepili obrázky ke slovům. Z nalepených obrázků na tabuli jsme zopakovali pouze ta slova, která označují zástupce členů rodiny, a spojili je. Tento celek jsme označili popiskem „die Familie“. Žáci si sedli na svá místa a připravovali se na poslech nahrávky dialogu. Během prvního poslechu byly učebnice zavřené, žáci se soustředili pouze na obsah slyšeného dialogu. Následovaly otázky W-typu, u nichž trochu váhali. U druhého poslechu měli žáci otevřené učebnice a polohlasně si text četli. Tentokrát slyšeli text v mé interpretaci. V této souvislosti Komenský uvádí: „*Nechť učitel i žák stále dávají vzájemně na sebe pozor*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 165). Žák má neustále vnímat ústní projev učitele, neboť jde o nejvýznamnější zdroj informací a zároveň vzor.

Tento krok jsem zvolila proto, abych mohla přizpůsobit rychlost čtení žákům. Po dokončení čteného textu došlo k zopakování slovní zásoby, které žáci v textu nerozuměli. Následovalo další opakování slovní zásoby, a to pouze v ústní podobě. Ukazovala jsem žákům obrázky (pes, letadlo, autobus, kočka,...). Žáci sborem jmenovali, co vidí. Další opakovanou slovní zásobou byly barvy. Jmenovala jsem jednotlivé barvy, žáci hledali předměty dané barvy po třídě. Při této aktivitě nesměli mluvit, ani dupat, aby slyšeli, co říkám. Role jsme si následně vyměnili, a to tím způsobem, že jsem chodila po třídě, barvy jsem ukazovala a žáci ukazované barvy jmenovali. Tato výměna rolí se zdála být zprvu dobrou obměnou hry. Učitel však musí dávat pozor, aby se zúčastnili všichni žáci. Tento problém se může vyřešit například domluveným signálem, který dává žákům impuls pro sborovou odpověď. Při opakování slovní zásoby se zviditelňuje Komenský svou tezí, ve které uvádí, že „*Stálé příklady velmi napomáhají rychlosti, jasné poučky velmi napomáhají příjemnosti, nepřetržitá praxe velmi napomáhá důkladnosti*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 205). Neustálým cvičením a opakováním se věci automatizují.

Dalším bodem vyučovací hodiny bylo procvičování dialogů. Na základě slyšeného a čteného textu dostali žáci do rukou obrázky příslušníků rodiny a rozdělili se do 4 skupin tak, aby se v každé skupině sešli 3 různí příslušníci rodiny. Žáci vedli rozhovory dle vzoru, tedy slyšeného dialogu. Ve třídě visely papíry, které podporovaly vedení dialogů. Papíry obsahovaly „záchytné věty“. V tomto cvičení se uplatňuje zásady, kdy „*Začátečníci nechť postupují v úplné závislosti na vzoru, pokročilým nechť se vzor odstraní, vyspělí žáci nechť postupují svobodně*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 201).

Žáci ze skupiny, která se v dialogu dostatečně procvičila, si šli sednout na svá místa a přepisovali si novou slovní zásobu do sešitů.

Následovalo zhodnocení hodiny. Na otázky typu „Co se vám líbilo a naopak co se vám nelíbilo v dnešní hodině?“ odpovídali žáci vesměs kladně. Hodně se jim líbily hry, ve kterých se mohli i proběhnout. Nejvíce se líbilo žákům asi hledání barev ve třídě. Při této aktivitě lze vyzdvihnout Komenského zásadu „*Všecko vlastními smysly, stále a rozmanitě*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 179). Pro upevnění obrazivosti jsem použila samotnou barevnou škálu věcí ve třídě. Žáci se při této aktivitě pracovali s realitou, sami totiž vyhledávali barvy po třídě. Důležitou otázkou v rámci hodnocení této vyučovací hodiny bylo pochopení nové učební látky. Tato úloha se zdařila. Zadáním úkolu skončila kontrolní část hodiny.

Při další aktivitě jsem využila Komenského zásadu „*Nechť se vyučuje a učí krátkým před obšírnými*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 171), a to ve vymýšlení krátkých dialogů. Žáky jsem rozdělila do čtyř skupin po třech žácích. Každá skupina dostala obrázek se třemi postavami. Úkolem žáků bylo vymyslet krátký dialog dle obrázku. Šlo tedy o dialogy s co nejmenší mírou řízenosti. Žáci přitom však mohli využít učebnice. Skupiny své nacvičené dialogy poté předvedly před tabulí. Jednalo se vesměs o stále stejné věty typu „jmenuji se ...“. Důležité však v tomto momentě bylo zopakování, které je důležité pro automatizaci vět tohoto typu. Neboť jak říkal Komenský „*Opakování je lékem proti zapomínání*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 188).

Na závěr hodiny jsme si zopakovali zadání domácího úkolu a žáky jsem pochválila za jejich snahu. Za práci v hodině jsem udělila malé jedničky.

Pro vlastní zhodnocení první vyučovací hodiny bych chtěla zdůraznit, že je žáky třeba důsledněji vést, aby měli sami možnost se pod tímto vedením rozvíjet. Komenský v tomto smyslu upřednostňuje zásadu, ve které uvádí „*Učícímu se náleží práce, vyučujícímu její řízení*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 159), protože „*Co třeba konat, nejlépe se ukazuje konáním*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 164). Dále je příznačné pro mou první vyučovací hodinu pojednání o

tom, že „*Stále příklady velmi napomáhají rychlosti, jasné poučky velmi napomáhají příjemnosti, nepřetržitá praxe velmi napomáhá důkladnosti*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 205). Myslím si, že příkladnost větším počtem cvičení jsem do hodiny vnesla. Zároveň jsem se snažila dát žákům prostor pro pochopení nových dovedností. Tím vyzdvihuji Komenského následující zásadu: „*Učitel nechť neučí tolik, kolik sám může učit, nýbrž tolik, kolik může žák pochopit*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 197). Je třeba dát si pozor na společné hromadné opakování vět. Lepší je využití varianty, kdy opakují všichni žáci a ne pouze jeden. Druhá prezentace textu, kdy jsem dialog četla sama, vyzdvihuje kladnou stránku přizpůsobení se žákům v rychlosti čtení. Nevýhodu zde vidím v nedostatečném dohledu nad žáky. Hodnocení první vyučovací hodiny bych zakončila Komenského tezí „*Všechno první nechť je pomalé, ale přesné: pozorování, vnímání, a konečně napodobení*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 215).



Obr. 7 aktivita při níž žáci hledají barvy po třídě



Obr. 6 Jeden z žáků vede dialog. Vpravo visí jedna ze „záchytných vět“, které žákům pomáhají ve vedení dialogu (ve třídě jsou rozestavěné další 4 věty)



Obr. 8 Žáci vedou rozhovory dle slyšeného vzoru z prezentační části hodiny. Na základě slyšeného a čteného textu dostali žáci do rukou obrázky příslušníků rodiny a rozdělili se do 4 skupin tak, aby se v každé skupině sešli 3 různí příslušníci rodiny.

DRUHÁ VYUČOVACÍ HODINA NĚMECKÉHO JAZYKA

Ve druhé vyučovací hodině (viz. Příloha č. 4) vyzdvihuji princip uvědomělosti, který definoval Jan Amos Komenský slovy: „*Co si chceš pamatovat, vtiskni si nejdříve jako vjem*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 183). Věcem a slovům se má vyučovat dohromady, nikdy ne zvlášť. Komenský v této souvislosti zmiňuje „*Vjem vtisknutý bezprostředně věcmi samými je nejlepší*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 187). Kdo totiž vidí věc na vlastní oči, nezapomene ji. Díky vlastnímu náhledu získávají žáci silně vtisknuté vjemy. Podobný náhled nalezneme i u Hendricha, který definuje princip uvědomělosti jako „...*, tzv. kognitivní přístup k osvojování jazyka. Bylo prokázáno, že tento přístup vede k trvalejším výsledkům v učení jazyku, je prostředkem překonávání negativních vlivů interference a urychluje proces osvojování jazyka*“ (HENDRICH 1988, s. 78).

Nesmíme však zapomenout, že se ve výuce cizích jazyků směřuje od uvědomělého poznávání jazykových prostředků k jejich automatizovanému užívání v řečové činnosti. V této souvislosti jsem do druhé vyučovací hodiny německého jazyka zařadila hru, v rámci které děti hledají předměty v barvách, které budu jmenovat. Dále se k principu uvědomělosti vztahuje cvičení, při kterém žáci ztvárňují pohyby svého těla věty, které budu říkat.

Cílem druhé vyučovací hodiny byl nácvik a rozvoj ústního projevu se snahou vést žáky od reproduktivního ústního projevu k ústnímu projevu s co nejmenší mírou řízenosti. Cílem této vyučovací hodiny je také seznámení s velkou osobností našich dějin, s Janem Amosem Komenským a s jeho bohatě přínosným dílem.

Na úvod hodiny jsem se s žáky přivítala pozdravem. Snažila jsem se zapojit všechny již od začátku výuky otázkou na jejich současnou náladu. Odpovědí se mi však dostalo málo, protože si většina žáků s odpovědí nevěděla rady.

Následovala zajímavější část hodiny, do které jsem přinesla na ukázkou podobiznu Jana Amose Komenského. Blíže jsem žáky seznámila s Komenského životem v několika málo větách. Žáci se tak dozvěděli kdy se Komenský narodil, kde žil, kolik měl manželek, jak se mu říká. Psal knihy o tom, jak vyučovat německý jazyk. Jeho knihy mu shořely, podruhé byly spáleny. Jedná se o velice moudrého didaktika, který kázal o tom, jak vyučovat. Dále jsem z žáků pocítila údiv poté, když jsem jim položila otázku na jakém náměstí stojí škola, do které chodí. Žákům jsem sdělila, že jsme se minulou vyučovací hodinu učili podle Komenského. I tuto hodinu a následující vyučovací hodinu jsme využili k výuce podle zásad Komenského. I tak mi na poslední otázku „*Učíme se tedy postaru, když se učíme podle Komenského?*“, žáci

odpověděli souhlasem. Avšak hry se jim velice líbily. Tomu se dalo usoudit nejen ze slov, ale i z chování žáků.

Atmosféru k následující prezentační fázi vyučovací hodiny jsem navodila vyslovením slovní zásoby z nové lekce a otázkou na význam názvu lekce. Žáci energicky a s nadšením odpověděli. K zopakování nové slovní zásoby jsem využila malých papírků, na které jsem napsala slovní zásobu, a obrázků. Žáci tvořili dvojice podle stejného významu obrázku a slova. Následně v těchto dvojicích tvořili věty dle významu obrázků. Věťami „Ich bin die Oma.“ apod. se také ostatním představovali. Na další předjazykové cvičení (JELÍNEK 1971) jsem dětem rozházela po třídě další papírky, na kterých byla starší slovní zásoba. Na každého žáka připadl jeden papírek, se kterým si šel sednout do lavice a zeptal se svého souseda na otázku spojenou s vybraným obrázkem (např. maluješ rád?). Soused odpověděl podle pravdy a položil svou otázku.

Žáci vrátili papírky a připravovali se v lavicích na poslech audiokazety tak, že si položili hlavy na lavice a zavřeli oči, aby se mohli lépe koncentrovat. Kvalitu porozumění poslechu jsem u žáků zkontrolovala položením otázek typu W, tentokrát již těžší než minulou vyučovací hodinu. Po následném druhém poslechu s porozuměním dostali žáci do dvojice „větný salát“, který poskládali dle slyšeného dialogu. Tento krok jsem zvolila proto, „... aby ona zaměstnání žáků nebyla nesnadná ani trudná, nýbrž spíše příjemná a k práci povzbuzující jako hra“ (KOMENSKÝ 1964, s. 54). Každá dvojice dostala pouze odstavec slyšeného. Po složení části dialogu žáci vybrali jeden z nabízených obrázků, který k dané části patří. Dvojice, která byla s úkolem hotova, vybarvovala členy podstatných jmen- mužský rod modře, ženský rod červeně a střední rod žlutě. V těchto párech žáci předstoupili před třídu dle chronologického pořadí odstavců dialogu, které přečetli. „*Necht' je ustavičná souvislost mezi vším, čemu se má vyučovat*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 166). Poukazuje na kladnou stránku opakování a automatizace.

Následovala hra v podobě oblíbeného hledání barev po třídě. Postup hry byl stejný jako v minulé hodině. Žáci si sedli na svá místa. Vyčisovali jsme slovesa haben a sein sborem pouze ústní formou. Poté žáci po třídě hledali papírky, na kterých byla napsaná osobní zájmena. Tato zájmena žáci přidávali na tabuli ke správným tvarům sloves. Před tabulí přečetli osobní zájmeno z papírku, vyřkli k němu správný tvar slovesa a nakonec aplikovali zájmeno i s tvarem slovesa na samostatně vymyšlené větě. Na tomto příkladě vyzdvihují zásadu, ve které Komenský uvádí, že „*Prodléváním u předmětu upevňuje se vjem*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 187).

Vyčerpaní žáci si opět sedli na svá místa a otevřeli si učebnice na straně 32, kde se procvičovali v řízeném dialogu. Toto cvičení disponovalo variantní řízeností a uplatňuje se zde především teze „*Nechť se vyučuje a učí krátkým před obšírnými*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 171).

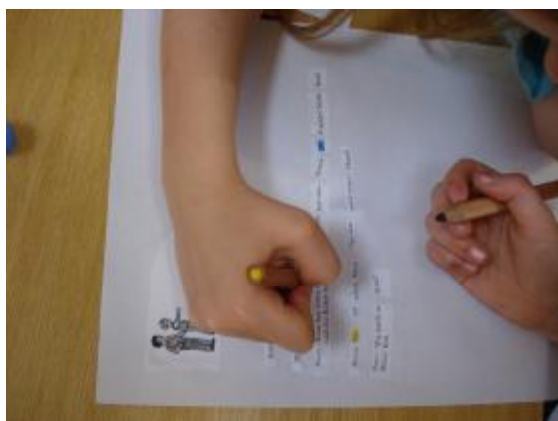
Pro cvičení, ve kterém si žáci vyzkoušeli téměř volný ústní projev, jsem žáky rozdělila do tří skupin. Skupiny se seskupily do kroužků, ve kterých žáci postupně představovali své rodiny pomocí fotek. Hlavní slovo měl vždy pouze jeden žák, který mohl vyvolávat ostatní spolužáky pokud měli dotaz a přihlásili se. Po skončení tohoto nácviku šli žáci před tabuli, kde se odehrávalo fonetické cvičení. Říkala jsem věty a žáci je ztvárňovali pohybem vlastního těla. „*Všechno neustále vlastní praxí žáků*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 220) a „*Všecko vlastními smysly, stále a rozmanitě*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 218) jasně popisuje tuto činnost, protože „*Vjem vtisknutý vzrušené mysli utkvívá hlouběji*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 187). Jednalo se například o větu „Die Mutter kocht.“, „Der Vater spielt Fußball.“ apod.

Následovalo opět jazykové cvičení, pro které si žáci nejprve vybrali jeden z obrázků vystavených ve třídě. U vybraného obrázku žák zůstal a připravil si krátký ústní projev v podobě popisu obrázku. Každý obrázek měl číslo. Žáci chodili před tabuli dle chronologie čísel obrázků. Vytvořili tak příběh, který se jim velice líbil. Musela jsem trochu zasahovat ve prospěch zachování příběhu.

Po zápisu znění domácího úkolu jsem společně s žáky vyhodnotila vyučovací hodinu. Žáci opět chválili hledání barev po třídě, dále se jim líbilo vymýšlení příběhu, na kterém měl podíl každý žák. Zopakovala jsem ještě jednou znění domácího úkolu. Žáky jsem na konci hodiny pochválila za jejich snahu a spolupráci v hodině. Na úplný závěr jsme se rozloučili.

V této cizojazyčné vyučovací hodině jsem se vyzdvihla Komenského zásadu „*Částečný nedostatek nadání nebo soudnosti vyvažuje píle*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 156). Význam této zásady tkví v tom, že i slabší žáci se mohou naučit dialogu díky neustálému opakování a automatizaci. I žák nenadaný se v této podobě bude hravě zapojovat do výuky. Za ne moc dobře dopadnuvší cvičení považuji předjazykové cvičení, ve kterém žáci měli pomocí obrázku podstatného jména vymyslet otázku na svého souseda. Při tomto cvičení si žáci nevěděli rady. Naopak musím vyzdvihnout cvičení jazykové, ve kterém se žáci procvičovali v konjugaci sloves haben a sein. Na tomto cvičení je jednoduché rozpoznat Komenského zásadu soustavnosti, které vyzdvihují již při první vyučovací hodině. Celá vyučovací hodina by se dala definovat takto: „*Začátečníci nechť postupují v úplné závislosti na vzoru, pokročilým nechť se vzor odstraní, vyspělí žáci nechť postupují svobodně*“

(KOMENSKÝ 1964, s. 201). Komenský ve své zásadě popisuje postup nácviku ústního projevu dle kritéria míry řízenosti. Při cvičení na poslech s porozuměním, kdy jsem předříkávala věty a žáci je ztvárňovali pohybem vlastního těla, poukazují na názornostní a zároveň činnostní pojetí výuky. V této souvislosti Komenský uvádí „*Všemu, čemu se mají žáci učit, nechť se učí praxí*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 212).



Obr. 9 Žáci pracují ve dvojicích na složení „větného salátu“. Tato aktivita navazuje na poslech s porozuměním. Zde mají žáci úkol hotový, proto vybarvují členy podstatných jmen (modře mužský rod, červeně ženský rod a žlutě střední rod)



Obr. 10 Žáci rozdělení do tří skupin sedí v kroužku. Vždy má hlavní slovo jeden žák, který popisuje pomocí vlastní fotografie svou rodinu. Ostatní žáci mohou klást otázky k tématu.

TŘETÍ VYUČOVACÍ HODINA NĚMECKÉHO JAZYKA

Pro charakteristiku třetí, tedy poslední vyučovací hodiny (viz. Příloha č. 5), uvádím princip aktivity žáků a princip názornosti. Komenský doporučoval učiteli, aby co nejvíce zaměstnával žáky. Toto mínění vyvozujeme z Komenského zásady „*Pravá didaktika ukládá žáku práci, učiteli řízení*“ (KOMENSKÝ 1964, s.143). Aktivita žáka spočívá především v ústním projevu, ale měla by se uplatňovat v celém procesu vyučování. Učitel by si proto měl uvědomit, že se má aktivita ústního projevu přenechat žákům. Sám učitel by měl mít nad touto aktivitou přehled a měl by jí řídit. Hendrich k principu aktivity žáků uvádí následující: „*Aktivita žáků se má uplatňovat v celém procesu vyučování- učení cizímu jazyku; tj. při prezentaci, při jeho procvičování i opakování*“ (HENDRICH 1988, s. 79). Z toho vyplývá, že by měli být žáci aktivní po celou hodinu a ne pouze v jedné její části. Tuto zásadu vyzdvihuje

v rámci nácviku říkanky „Kopf, Schultern, Knien, Daumen“. Žáci při nácviku této říkanky ukazují na části těla.

Naopak předjazykové cvičení, ve kterém s žáky opakuji starší slovní zásobu, vyzdvihuje princip názornosti. Žákům ukazuji modely věcí, žáci je pojmenovávají. „*Zdůrazňujeme-li dnes význam názornosti v cizojazyčném vyučování, navazujeme tím opět na požadavky J. A. Komenského. Obvykle se rozlišuje názornost jazyková a nejazyková (věcná a materiální)*“ uvádí Hendrich (1988, s. 79). Jestliže žák vnímá zvukovou stránku jazyka, uplatňuje se auditivní názornost. Při čtení se jedná o vizuální jazykovou názornost, pomocí které se žák seznamuje s grafickou a pravopisnou stránkou daného jazyka, jak uvádí Hendrich (1988, s. 80). V cizojazyčném vyučování se dále využívá tradiční názornost věcná. Jedná se zde o předměty využívané didakticky ve výuce. Patří sem obrázky, diapozitivy, předměty, rekvizity apod. (HENDRICH 1988, s. 79n). Komenský v souvislosti s principem názornosti uvádí: „*Učit se je postupovat k vědě o věci neznáme skrze nějakou známou*“ (KOMENSKÝ, 1964, s. 152), jelikož „*Nic se neví bez nástroje nebo schopnosti zobrazovací. (Věděni totiž zobrazuje něco prostřednictvím něčeho)*“ (KOMENSKÝ, 1964, s. 152). Princip názornosti dnes často vnímáme jako děj, pomocí kterého si sami danou věc můžeme osahat, ohmatat, vyzkoušet. Jedná se o princip pomocí kterého se žáci dostávají do samotného děje události. Žáci se vžívají pomocí tohoto principu do daných situací a prožívají intenzivně a velmi sugestivně situaci a vše, co v ní probíhá. Lehce si pak zapamatují věci dosud neznámé skrze věci známé.

Cílem hodiny byl nácvik a rozvoj ústního projevu dle míry řízenosti a vedení žáků od reproduktivního ústního projevu až po téměř volný ústní projev. Cílem hodiny je žáka připravit jazykovou vybaveností a zároveň snaha o žákovo dorozumění se v situacích běžného života.

Po úvodním pozdravení a optání se žáků na jejich náladu jsem žáky seznámila s obsahem naší poslední společné vyučovací hodiny. Žáky jsem namotivovala slíbeným překvapením a v krátkosti jsme si zopakovali fakta o životě a díle J. A. Komenského. „*Toho, kdo nedbá, aby se dal učit, budeš učit marně, nevzbudíš-li v něm dříve touhu po učení*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 156), proto učitel nesmí zapomínat neustále žáky motivovat.

Téma vyučovací hodiny je stejné, tedy rodina a její příslušníci. Atmosféru tohoto tématu jsem navodila pokládáním otázek žákům (např. Wie heißt du? Wie alt bist du? Wo wohnst du? apod.). Žáky jsem průběžně chválila za hbité odpovědi. V prezentační fázi hodiny přišla dále na řadu hra hledání barev ve třídě. Žáky opět velice bavila. Dále jsem v této fázi

hodiny s žáky procvičila další starší slovní zásobu. Využila jsem obrázkových karet, které jsem žákům ukazovala a zároveň se ptala otázkou „Was ist das?“. Žáci odpovídali sborem (např. Das ist der Hund).

Po tomto předjazykovém cvičení (JELÍNEK 1971) následuje nácviková část hodiny, kterou jsem začala poslechem s porozuměním z audiokazety. Žáci byli upozorněni na to, aby dávali pozor na obsahovou složku poslechu. Po prvním poslechu následovali otázky typu W (např. Wer ist Herr Hoffmann? nebo Wie ist Vorname von Milan?). Jednalo se o stejný poslech jako v minulé i předminulé hodině, proto jsem volila jiné, těžší otázky. V této souvislosti vyzdvihuji princip soustavnosti a zároveň přiměřenosti, který Komenský komentuje slovy „*Nechť je ustavičná souvislost mezi vším, čemu se má vyučovat*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 166) a zároveň „*Vždycky tedy (v souboru věcí, jimž se třeba učit) je nutno začínat od snadnějších a postupovat k nesnadnějším*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 170).

K druhému poslechu dostali žáci pracovní papíry s dialogem, ve kterém chyběla slova. Tato slova žáci při poslechu doplňovali. Pracovní papíry jsem si vybrala a ohodnotila. Musím podotknout, že výsledky byly vesměs dobré. K tomuto rozhodnutí mě vedla Komenského teze „*Nechť se neustále opakuje a zkouší*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 220), která vyzdvihuje opakování.

Pro další nácvik ústního projevu jsem si na tabuli připravila věty, ke kterým žáci dopisovali otázky. Nejprve žáci psali na papíry, pro kontrolu se dopsali otázky i na tabuli. V rámci následujícího cvičení chodili žáci jednotlivě k tabuli s vlastnoručně namalovaným obrázkem příslušníka rodiny, kterého jsem jim přidělila na konci minulé hodiny. Pro rozvoj ústního projevu žáci popisují osobu na obrázku. Používají věty již mnohokrát v minulých hodinách slyšené (např. kdo to je, jak se jmenuje, kde bydlí,...). Ostatní žáci se mohou ptát na různé další otázky, avšak za předpokladu, že se řádně přihlásí a žák před tabulí vyvolává. Na modelu tohoto cvičení vyzdvihuji Komenského zásadu „*Novým vtiskováním toho, co již bylo vtisknuto, vem se zesiluje*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 188). Žáci se v tomto cvičení učí sami mezi sebou. Tuto zásadu dále podporuje fakt, že se jedná již o několikáté opakování podobných vět. I žák si má hrát na učitele. Vyučovací hodina přechází do kontrolní fáze, ve které proběhlo hodnocení poslední vyučovací hodiny trochu jinak. Tentokrát žáci hodnotili výuku německého jazyka formou úsměvu. Komu se vyučovací hodina líbila hodně, ten se na mě usmál hodně, komu se líbila méně, ten se tvářil neutrálně a komu se nelíbilo nic, tak se pořádně zamračil. Další otázka byla záludnější. Položila jsem žákům otázku, zda si myslí, že někdy použijí to, co se ve vyučovacích hodinách se mnou naučili, někdy použijí? Odpověď jednoho z chlapců zněla „*Určitě, protože jezdíme s našima každé rok do Itálie. Naši tam totiž*

pinglujou a já už taky. Mluví se tam německy, tak se mi to určitě hodí“. Tato odpověď se mi velice líbila a tak trochu mě i zaskočila, avšak v dobrém smyslu. Po vyčerpávajících odpovědích následovalo slibované překvapení v podobě hry. Říkanka „Kopf, Schultern, Knien, Daumen“ žáky doslova nadchla. Nejprve jsem nacvičovala s žáky před tabulí slova spolu s pohyby těla. Celou říkanku jsme si pro zapamatování zopakovali třikrát. Pro navazující nácvik říkanky hledali žáci po třídě malé papírky se slovní zásobou vztahující se k říkance. Žáci papírky posbírali a šli je nalepit na tabuli ke klaunovi (viz. Příloha č. 6). Dále žáci vytvořili dvojici a vzájemně si mezi sebou pokládali otázky typu „Wo hast du den Kopf? Druhý z dvojice ukazoval na jmenovaná místa. Poté si role vyměnili. V tomto směru jsem dodržela Komenského zásadu „*Novým vtiskováním toho, co již bylo vtisknuto, vjem se zesiluje*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 188).

Na závěr byl na tabuli text, do kterého děti ještě jednou doplnili chybějící slova z nové říkanky. Žáky jsem moc ráda pochválila za krásnou a příkladnou práci ve vyučovací hodině a rozloučili jsme se.

V poslední hodině byli žáci v ústním projevu již samostatnější a více se snažili i ve cvičeních, kde byla míra řízenosti procentuálně nižší než v předchozích vyučovacích hodinách. V poslední hodině byl možná nejmnocnější prvek nácvik říkanky, který žáky hodně motivoval. Zde se jednoznačně projevila Komenského zásada názornosti i aktivity žáků, ke které Komenský uvádí „*Vjem vtisknutý vzrušené mysli utkvívá hlouběji*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 187). Nebo-li při radosti a úžasu nebo strachu se žáci naučí nejvíce, protože smyslový vjem věci proniká hluboko díky silnému citu. Při této říkance se prokázala vzájemná interakce mezi učitelem a žákem v takovém smyslu, že já jsem musel dávat pozor, aby žáci nepletli slova a zároveň neukazovali na jinou část těla a současně žáci hlídali i mě. Komenský v tomto smyslu uvádí „*Nechť učitel i žák stále dávají vzájemně na sebe pozor*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 165).



Obr. 11 Na tabuli je připravené cvičení, do kterého žáci dopisují otázky.



Obr. 13 Návčik říkanky „*Kopf, Schultern, Knien, Daumen*“



Obr. 12 Natálie lepí slovní zásobu na tabuli- tato aktivita se vztahuje k říkance „*Kopf, Schultern,...*“

3.1.5 DOTAZNÍKY

Pro výzkumnou část diplomové práce jsem zvolila vzorek 14 dětí (6 chlapců, 8 dívek) ze 3. ročníku 1. stupně základní školy Ivana Olbrachta, kteří si z cizích jazyků zvolili právě jazyk německý.

Dotazník je, hlavně v druhé části dotazníku, v principu subjektivní explorační metodou, jíž se obracíme na více žáků najednou. Vychází z předpokladu, že je respondent z odučených hodin německého jazyka uvědomělý v oblasti poznatků o J. A. Komenském. Druhá část dotazníku předpokládá, že je respondent schopen podat výpověď o svých názorech, postojích a citech.

V poslední vyučovací hodině jsem žákům na základě odučené teorie o J. A. Komenském zadala dotazníky. V příloze č. 7 uvádím ukázkou jednoho z vyplněných dotazníků. V dotazníku jsem využila otázek dvou typů. Prvních pět otázek ověřilo získané znalosti respondentů o J. A. Komenském z odučených hodin německého jazyka. Druhý typ otázek v dotazníku hodnotí odučenou výuku německého jazyka dle zásad Komenského. Žáci zde vyjadřovali své názory na proběhlou výuku německého jazyka.

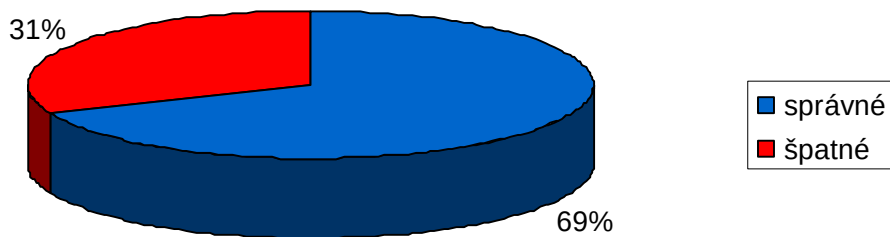
První část otázek:

	správné	špatné
Kdo je Jan Amos Komenský?	10	4
Kdy žil?	9	5
Co dělal?	8	6
Co napsal?	10	4
Jak se Komenskému říká?	11	3
	48	22

Tab. č. 2: první část otázek dotazníku

Na základě vyhodnocení správnosti odpovědí, přikládám graf, který ukazuje hodnoty správnosti odpovědí dotazovaných respondentů. Odpovědi jsem rozdělila na správné a špatné, abych mohla zhodnotit povědomí o J. A. Komenském žáků prvního stupně. Zjistila jsem, že respondenti v odučených hodinách o Komenském získali poměrně slušné povědomí.

Odpovědi na fakta o životě a díle J. A. Komenského



Druhá část otázek:

Líbilo se ti učení podle Komenského?

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti kladně.

Cose ti líbilo nejvíc?

Dotazovaným respondentům se líbily obecně hry, avšak hledání barev ve třídě získalo největší oblibu.

Co bys změnil?

Žáci by povětšinou na výuce dle Komenského zásad nic neměnili.

3.1.6 VÝSLEDKY DOTAZNÍKU

Z daného dotazníku jsme zjistili, že mají žáci vcelku dostatečné povědomí o osobnosti Jana Amose Komenského. Myslím si ale, že by bylo vhodné pokračovat v nástinu velikosti a přínosu osobnosti Komenského do našich dějin. Jedná se přeci o našeho rodáka, moudrého, převratného pedagoga.

Druhý typ otázek vyhodnotil výuku německého jazyka dle zásad Jana Amose Komenského. Žákům se výuka dle jeho zásad velice líbila.

3.2 VYHODNOCENÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Z teoretických přístupů a praktických výzkumů jsme odvodili následující hypotézu. Předpokládáme, že se dnešní pojetí ústního projevu zakládá na podstatě zásad J. A. Komenského. V praktické části se při nácviku ústního projevu potvrdila vysoká míra reflexe Komenského principů v současných teoreticky vymezených východiscích.

V praktické části diplomové práce se během vyučování navržených hodin německého jazyka potvrdil fakt, že pro praktické užívání cizího jazyka, zejména pro ústní projev, je výhodnější ovládat menší počet jazykových prostředků, dobře vybraných a dobře zafixovaných, než znát větší množství jevů, jež byly osvojeny pouze povrchně, a proto se obtížně vybavují, takže jsou pro spontánní hovor bezcenné. To věděl již Jan Amos Komenský. Zdůrazňoval totiž, že je třeba při výuce cizích jazyků zachovávat zásadu: „*Nechť se vyučuje a učí málo věcem před mnohými*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 171). Na tuto zásadu nelze zapomínat.

3.2.1 NEJČASTĚJI ZOHLEDŇOVANÉ PRINCIPY JANA AMOSE KOMENSKÉHO

Mezi nejčastěji zohledňované principy Jana Amose Komenského v diplomové práci patří především princip činnostního pojetí, zásada názornosti, princip přiměřenosti a také princip systematickosti. Avšak činnostní pojetí Komenského výuky jsme v diplomové práci

vyzdvihli největší měrou. Dokazují to jeho hojně vyzdvihované zásady ve výuce německého jazyka, které se k tomuto principu váží. „*Co třeba konat, nejlépe se ukazuje konáním*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 164), „*Učícímu se náleží práce, vyučujícímu její řízení*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 159), „*Všecko vlastními smysly, stále a rozmanitě*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 218), „*Všemu, čemu se mají žáci učit, nechť se učí praxí*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 212), „*Všechno neustále vlastní praxí žáků*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 220), „*Vjem vtisknutý vzrušené mysli utkvívá hlouběji*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 187), „*Vjem vtisknutý bezprostředně věcmi samými je nejlepší*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 187), „*V každé dovednosti nechť praxe znamená více než teorie*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 195), „*Každá praxe nechť se zdokonaluje další praxí*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 193). Nejjistější prostředek k nejrychlejšímu úspěchu je dle Komenského ustavičná, snadná a příjemná praxe, protože když pracujeme, pracujeme i na sobě samých.

Následujícími zásadami Komenský vyzdvihuje zásadu názornosti: „*Vjem vtisknutý bezprostředně věcmi samými je nejlepší*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 187), „*Učit se je postupovat k vědění o věci neznámé skrze nějakou známou*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 152), „*Nic se neví bez nástroje nebo schopnosti zobrazovací. (Vědění totiž zobrazuje něco prostřednictvím něčeho)*“ (KOMENSKÝ, 1964, s. 152).

V rámci principu systematičnosti, který udává souvislosti mezi jednotlivými jazykovými jevy, jsme v praktické části diplomové práce vyzdvihli další z Komenského zásad. Podstata principu systematičnosti tkví ve stupňovitém předávání vědomostí. Jednotlivé jevy by neměly být „*...předkládány žákovi k zapamatování a osvojení izolovaně, bez vztahu k ostatním jevům, s nimiž souvisejí*“, uvádí Hendrich (1988, s. 78). Komenský také usiluje o učení se od jednoduchého ke složitějšímu, proto jsme vyzdvihli v odučených hodinách německého jazyka tyto zásady: „*Nechť se vyučuje a učí obecným před zvláštními*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 171), „*Nechť se vyučuje a učí blízkým před odlehlými*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 171). Těžko žáci pochopí složitost bez toho, aby chápali základ věci. „*Nechť se vyučuje a učí krátkým před obšírnými*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 171), „*Učícímu se nelze prospívat jinak, leč po stupních*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 154). „*Nechť poučování začátečníků, kteří pokračují, postupuje po stupních*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 200). „*Vždycky po stupních, nikdy skokem*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 207).

„*Nechť je ustavičná souvislost mezi vším, čemu se má vyučovat*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 166). Komenský zde vyjadřuje propojenost nové učební látky s následným opakováním a automatizací. Automatizace a opakování učiva naopak vyzdvihují následující upřednostňované zásady: „*Stálé příklady velmi napomáhají rychlosti, jasné poučky velmi*

napomáhají příjemnosti, nepřetržitá praxe velmi napomáhá důkladnosti“ (KOMENSKÝ 1964, s. 205). Neustálým cvičením a opakováním se věci snadno automatizují. Přitom „*Částečný nedostatek nadání nebo soudnosti vyvažuje píle*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 156). I žák nenadaný se v této podobě bude realizovat a docílí úspěchu. Proto „*Nechť je ustavičná souvislost mezi vším, čemu se má vyučovat*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 166), protože „*Prodléváním u předmětu upevňuje se vjem*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 187). „*Opakování je lékem proti zapomínání*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 188). „*Novým vtiskováním toho, co již bylo vtisknuto, vjem se zesiluje*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 188).

Posledním vyzdvihovaným principem je princip přiměřenosti, v jehož souvislosti jsme zohledňovali v praktické části především následující zásady: „*Všechno první nechť je pomalé, ale přesné: pozorování, vnímání, a konečně napodobení*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 215), „*Učitel nechť neučí tolik, kolik sám může učit, nýbrž tolik, kolik může žák pochopit*“ (KOMENSKÝ 1962, s. 197). Nemá smysl na žáky spěchat a zahlcovat je přílišnými úkoly a informacemi, protože „*...věk sám přinese příležitost i schopnost rychle se tomu naučit*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 129). „*Vždycky tedy (v souboru věcí, jimž se třeba učit) je nutno začínat od snadnějších a postupovat k nesnadnějším*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 170), „*Vždycky po stupních, nikdy skokem*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 207), „*Všude třeba začínat od mála věcí, krátkých, jednoduchých, obecných, blízkých a pravidelných, a poněáhlu postupovat k početnějším, obsírnějším, složenějším, zvláštějším, odlehlejšími a nepravidelným*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 171), „*Vždycky tedy (v souboru věcí, jimž se třeba učit) je nutno začínat od snadnějších a postupovat k nesnadnějším*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 170).

„*Poučování žáků zcela neznalých nechť začíná od počátků*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 200). Komenský (1964, s. 128) dodává, že by se nemělo dělat nic předčasně. „*Kostel by se neměl stavět daleko od věže*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 128). Komenský v těchto slovech popisuje progresi dovednosti ústního projevu. „*Praxe nechť začíná od věcí nejmenších, nikoli od největších, do částí, nikoli od celku, od počátků, ne od velkých děl*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 195). Dle této zásady má být ústní projev nacvičován od nejjednodušší fáze, tedy reprodukce.

V praktické části dále často zohledňujeme Komenského zásady týkající se motivace. „*Toho, kdo nedbá, aby se dal učit, budeš učit marně, nevzbudíš-li v něm dříve touhu po učení*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 156), „*Smysly žáků se mají stále zaměstnávat tím, co je láká*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 212) a „*Čemukoli se vyučuje, nechť je promíšeno milou rozmanitostí*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 213).

Ve výuce cizích jazyků nesmí chybět ani vzor, proto jsme v praktické části vyzdvihovali především Komenského tezi „*Kde není nic co možno napodobit (příklad), tam není žádné napodobení*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 160) a zároveň „*Kde není žádná učebná látka, tam není žádné sdílení vědění*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 154). „*Příklad nechť vždycky předchází, pravidlo ať vždycky následuje, napodobení nechť se vždycky vymáhá*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 162). „*Nechť učitel i žák stále dávají vzájemně na sebe pozor*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 165). Žák má neustále vnímat ústní projev učitele, neboť jde o nejvýznamnější zdroj informací a zároveň vzor. „*Začátečníci nechť postupují v úplné závislosti na vzoru, pokročilým nechť se vzor odstraní, vyspělí žáci nechť postupují svobodně*“ (1964, s. 201)

Psychologie cizojazyčného vyučování zjistila, že kognitivní přístup urychluje proces osvojování cizího jazyka a vede k trvalejším výsledkům ve výuce. I tuto Komenského zásadu jsem v praktické části neopoměla. Musím dodat, že se velice se osvědčila.

Většina učitelů dělá v praxi často velkou chybu v tom, že nevěnují dostatečnou pozornost vytváření lingvistické kompetence, tj. prezentaci a osvojování jazykových prostředků a dále formování automatismů při jejich užívání. Tito učitelé aplikují nový jazykový materiál v komunikativních cvičeních po jeho krátkém uvedení a následujícím nedostatečném procvičení. Žáci pak dělají plno chyb. To neuspokojuje ani žáka, ani učitele. Žák se totiž zajímá o takovou činnost, která se mu daří.

3.2.2 VZTAH PRINCIPŮ JANA AMOSE KOMENSKÉHO A RVP

Ústní projev je v dnešním pojetí součástí jedné z klíčových kompetencí, konkrétně komunikativní kompetence. Mezi kompetencemi zaujímá právě komunikativní kompetence výjimečné postavení, protože se jedná o cílovou kompetenci učitele.

Cílem jazykové výuky by podle Rámcově vzdělávacího programu základního vzdělávání neměla být výuka gramatiky, výuka slovíček a bezduchá reprodukce učebnicových textů, ale rozvoj všech klíčových kompetencí žáků. Podle rámcově vzdělávacího programu jsou komunikativní kompetence rozvíjeny zejména ústním projevem žáků. Žák by se tedy měl učit během základní školní docházky správně komunikovat, používat a využívat komunikačních aspektů, měl by se učit správně vyjadřovat, logicky a chronologicky vyprávět příběhy, srozumitelně vysvětlovat atd.

Jaký má názor J. A. Komenský na výuku cizích jazyků? „*Jazykům se učíme jako nástroji, jímž je možno vzdělání čerpat a sdělovat jiným. Proto se máme učit ne všem jazykům, což je nemožné, ani ne mnohým, což je neužitečné, nýbrž pouze potřebným. Potřebné jsou pro domácí život jazyk mateřský, pro styky se sousedy sousední jazyky, jako je pro Poláky zde jazyk německý... K četbě knih vědecky psaných je pro vzdělance potřebný jazyk latinský, pro filozofy a lékaře řecký a arabský, pro theologie řecký a hebrejský*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 193).

Komenský vnímá výuku cizích jazyků pouze jako pomocný nástroj pro další vzdělávání. Cizím jazykům se dle Komenského smýšlení nabývá pouze kvůli novému vzdělání.

Oproti tomu prvořadým, i když ne jediným cílem cizojazyčné výuky na našich školách, je vypěstovat u žáků schopnost dorozumět se v cizím jazyce. Proto by měla být rozvoji ústního projevu věnována dostatečná pozornost.

Potřeba dorozumět se v dnešní době neustále stoupá. Pokud byla znalost cizího jazyka před sto, dvě stě lety výsadou vyvolených, dnes je součástí základního vzdělání. I když se od dob Komenského mnohé změnilo a užitečnost cizích jazyků má jiné směry a rozměry, opírá se dnešní výuka cizích jazyků právě o Komenského principy.

Mezi nejčastěji zohledňované principy Jana Amose Komenského patří především princip činnostního pojetí, zásada názornosti, princip přiměřenosti a také princip systematickosti.

V celém průběhu metodického zpracování postupu jazykového vyučování uplatňuje J. A. Komenský realistický princip, který má vyloučit tehdy běžný formalismus při osvojování vědomostí. Při učení klade na první místo praxi, která je základem pro myšlení a řeč.

Mnoho pouček je k ničemu, uvádí Komenský (1964, s. 51). Poučky se ve velkém množství vyvanou z hlav bez užitku. S tím se shoduje i pojetí dnešní výuky dle Rámcově vzdělávacího programu. Dnes se setkáváme s názorem, že žák nemusí umět kvanta pouček a definic, ale musí vědět, kde danou věc hledat a jak ji hledat. Musí si zkrátka umět poradit v situacích běžného života.

Podle Komenského principů by se mělo vyučovat cizím jazykům kognitivním způsobem. I když Komenský neznal klíčové kompetence, zdá se, že již bezmála před 400 lety razil stejný názor jako má dnešní Rámcový vzdělávací program. Tímto názorem myslíme především to, že ve výuce cizích jazyků nejde o pouhou výuku. Formuje se zde například i vztah mezi žáky, mezi žákem a učitelem apod. Rozvíjí se tak nejen sociální a personální

kompetence, ale i další kompetence. V dnešním pojetí výuky je tento jev cílem vyučování cizímu jazyku.

Komenský vyzdvihuje stupňovitý postup práce „*Postup všech částí bude totiž tak pohodlný, že nikde jedné nebude překážet jiná, jedna druhé všude bude pomáhat, všechno co předchází, bude připravovat stupeň tomu, co následuje, všechno pak, co následuje, bude nutně upevňovat to, co předcházelo*“ (KOMENSKÝ 1964, s. 53). Vše je spolu provázané a přitom jedno navazuje na druhé.

Počínaje letošním školním rokem získává každý žák v pololetí posledního ročníku základní školy výstupní hodnocení, ve kterém se třídní učitel vyjadřuje o dosažení cílů vzdělávání každého žáka individuálně. Mezi cíle Rámcově vzdělávacího programu patří například osvojení strategie učení a motivace pro celoživotní učení nebo všestranná, účinná a otevřená komunikace.

Na konci základního vzdělávání by měl žák podle Rámcově vzdělávacího programu v rámci splnění komunikativních kompetencí formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu. Měl by se vyjadřovat výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu. Dále by měl naslouchat promluvám druhých lidí, porozumět jim, vhodně na ně reagovat, účinně se zapojovat do diskuse, obhajovat svůj názor a vhodně argumentovat své myšlenky. Rozumět by měl především různým typům textů a záznamů, obrazovým materiálům, běžně užívaným gestům, zvukům a jiným informačním a komunikačním prostředkům, měl by o nich přemýšlet, reagovat na ně a tvořivě je využívat ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. Také by měl využívat informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem. Avšak nejdůležitější je, aby žák uměl využívat získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

3.2.3 V ČEM SE KOMENSKÉHO MYŠLENKY ODLIŠUJÍ OD DNEŠNÍHO POJETÍ ÚSTNÍHO PROJEVU

Při překladu cizích jazyků se Komenský úmyslně vyhýbá přemísťování slov z přirozené polohy, upřednostňuje tedy překlad slova za slovem. To se v dnešní didaktice nevyžaduje, dokonce se to považuje za něco nedokonalého a nevhodného. Při ústním

spontánním projevu se uplatňuje tzv. kompenzační vyjadřování, jehož technika spočívá v tom, že se mluvčí při nedostatku jazykových prostředků vyhne obtížím a snaží se vyjádřit jádro zamýšlené výpovědi těmi prostředky, které si bezpečně osvojil.

V dnešní době je tedy oproti Komenského zásadám vyzdvihován význam dovednosti vyjadřovat se omezenými jazykovými prostředky. Hlavním cílem je vytvořit u žáků návyky úspornosti a dovednosti vyjadřovat myšlenky těmi prostředky, které máme k dispozici. Jde přitom o umění s nabytými jazykovými prostředky hospodařit. Absence cizojazyčného prostředí a tím nepostačující kontakt s cizím jazykem působí negativně. Ideální by byl každodenní kontakt žáka s cizím jazykem, byť jen ne dlouho. Tento jev propagoval již Komenský tím, že chtěl, „...aby latinské školy byly kolejemi představujícími římský lid, kde by nebylo slyšet jinou řeč než latinskou. ... Ale může se to již podařit, budou-li po městech zbudovány školy v rozlehlých budovách dostatečných pro veškerou mládež, která se věnuje latinským studiím; tam aby se žáci při společném životě, jídle, pití a hrách nejen učili latinské řeči praxí jako kdysi v Římě, nýbrž ještě lépe, poněvadž by se kromě onoho stálého rozhovoru s lidmi, jimž by zněla z úst latina, cvičili také každodenním veřejným čtením, upevňovali by si teorii řeči pravidly a mimoto by se denně přiučovali mnoha věcem užitečným pro život“ (KOMENSKÝ 1964, s. 304).

„Poněvadž totiž celý náš způsob studií směřuje k tomu, aby připravoval lid pro život, nejenže nemáme dětem bránit v rozhovoru, ale máme se spíše přičiňovat, aby byly naladěny k stálým a příjemným rozmluvám. A proto nemáme mařit ani ustavičnou povídavost, spíše ji musíme přát, jen když žáci rozmlouvají o ušlechtilých a rozmanitých věcech- a latinsky. Příležitost a příjemnou látku k tomu poskytne tu každodenní učivo žáků, tu snadno dovede přispět látkou přičinlivý učitel. Přejeme si totiž, aby sami učitelé byli většinou mezi žáky, i když provozují hry, ne jako přísní strážci, před jejichž přítomností by se žáci třásli a jež by rádi měli daleko, ale jako vlídní spoluhráči nebo přívětiví diváci závodů a jakýchkoli výkonů i dobrosrdeční usměrňovatelé rozhovorů, které by i opravovali“ (KOMENSKÝ 1964, s. 304n).

Komenský dále nedoporučuje učit se současně dva a více jazyků. Tento fakt je jistě v rozporu s mnoha dnešními didaktiky. Avšak Komenského zásady v praktickém využití v dnešní době jasně dokazují Komenského nadčasovost. Vždyť to byl Komenský, kdo téměř před 400 lety hovořil o povinné školní docházce, kterou zavedla na českém území až Marie Terezie roku 1774. Komenský dále vyzdvihoval názorné vyučování, přiměřenost látky k věku, aktivní vyučování, vyučování od jednoduchého ke složitějšímu, nutnost stálého

opakování, zábavné vyučování a mnohé další. Tyto zásady byly skutečně průlomové až revoluční. Komenský jimi bojuje proti mechanickému učení, tvrdí, že vzdělání má být zdarma. Bezplatné povinné základní vzdělávání ustanovila Všeobecná deklarace lidských práv teprve v roce 1948.

Komenského principy a jeho didaktiku mnozí pochopili o mnoho let později.

3.2.4 ZÁKLADNÍ MYŠLENKA J. A. KOMENSKÉHO

Snad základní myšlenkou díla J. A. Komenského je, že se snažil hledat způsob, který by umožnil, aby učitelé méně učili a přitom aby se však žáci více naučili, aby ve školách nebylo místo pro křik, pocit ošklivosti a vědomí marné práce. Velikost Komenského spočívala v tom, že onen způsob našel.

Komenský vedl školu v Sárospataku-Šarišském Potoce. Předsevzal si, že dá ráz vševědné akademie a prosadí názornou výuku, že uplatní své novodobé metody a nebude zatěžovat žáky bezduchým omíláním látky. Chtěl mladé lidi nejen učit, ale i vychovávat, utvářet jejich názory, ukazovat jim souvislosti.

Dle Komenského je důležité předvádět správně smyslům věci vnímatelné tak, aby nebylo možno jich nepochopit. Toho využil nejen v díle Orbis pictus, Svět v obrazech, na kterém začal pracovat právě v Sárospataku. Tato zásada je základem všech ostatních. Neboť nemůžeme ani jednat, ani mluvit moudře, jestliže dříve rádně neporozumíme všemu, co máme dělat a o čem máme mluvit. Všechn rozum má nejprve nějaký smysl. Pilně cvičit smysly ve správném chápání rozdílů věcí tedy znamená klást zásady veškeré moudrosti a všem životním moudrým činům.

Komenský dokázal využít při výuce i dětský smysl pro hru. Žáci v Šarišském Potoce nacvičili Komenského divadelní kus v latině. Lidé v hledišti byli pak udiveni, vždyť malí herci mluvili latinsky výborně. Jistě, učili se text, který je bavil a měl od začátku do konce děj, smysl, neukládali si do paměti jen jedno slovo za druhým jako dřív.

Dnes můžeme také mnohé Komenského názory a principy hodnotit jako tzv. didaktické univerzálie. Patří k nim praktické osvojení cizího jazyka jako požadovaný cíl, prvořadá úloha řečové praxe při výuce cizího jazyka, komplexní ovládání všech řečových

dovedností, paralelní osvojování znalosti věcí, pojmů a slov, zřetel k mateřštině žáků a racionální posloupnost jednotlivých stádií osvojování cizího jazyka.

Komenského velikost tkvěla i v tom, že nemyslel pouze na svou dobu, ale myslel na dobu daleko budoucí. Dokazuje to i jedním z důvodů, kvůli kterým psal Nenovější metodu jazyků. Dobře si uvědomoval, že se jeho současníci musí učit daleko více než jeho předchůdci a že my, jeho následovníci, se musíme učit zase víc než Komenského současníci. Toto učení se týká věcí i jazyků.

Proti Komenského, ve své době nepochopitelné nadčasovosti, šli jeho současníci, kteří se jeho zásadám vysmívali a hanili jeho didaktiku. Komenského to však neodradilo, ba naopak, šel proti těmto výsměchům s větší odvahou.

Nikdo Komenského pořádně nepochopil. Byl velice moudrým a nadčasovým ve své době. Připadá mi, jako bychom ho pochopili a chápali až dnes, tedy po 400 letech.

Na závěr praktické části můžeme konstatovat, že J. A. Komenský vytvořil první systematický pedagogický koncept. Svými záměry sledoval všeobecné povznesení člověka a tím i nápravu lidstva. Požadoval všeobecné vzdělávání.

Pro hromadné vyučování, jehož principy koncipoval, zpracoval didaktické postupy, které lze aplikovat i v současnosti.

Na úplný závěr lze Komenského charakterizovat jako myslitele s neobyčejně výraznou a hlubokou lingvistickou orientací, jako člověka, jemuž se dorozumění a mír mezi národy staly nejvyšší životní touhou.

4. ZÁVĚR

Jestliže přistupuji k formulaci závěru své diplomové práce, je třeba připomenout cíl, který jsem při jejím zpracování sledovala. Prvořadým cílem praktické části bylo navržení tří po sobě jdoucích vyučovacích hodin, které reflektují Komenského zásady pro práci s ústním projevem na příkladu německého jazyka. Dalším cílem je pak stanovení míry této reflexe Komenského principů v současných teoreticky vymezených východiscích a podmínkách nácviu ústního projevu, v prakticky používaných užitých metodických postupech i v typologii standardních cvičení a úloh.

V teoretické části diplomové práce se zabýváme samotným pojetím ústního projevu jako klíčové komunikativní dovednosti ve výuce cizích jazyků u dnešní lingvodidaktiky a u J. A. Komenského. Jednotlivé kapitoly obsahují charakteristiku, typologii, metodologii a hodnocení ústního projevu. Schopnost ústního vyjadřování na určité úrovni je důležitým dílčím cílem cizojazyčné výuky. Žáci si mají osvojit cizí jazyk na takovou úroveň, aby se byli schopni domluvit s rodilými mluvčími v situacích každodenního života. Jak to ale žáky naučit, aby se při výuce nenudili a vnímali výuku pozitivně? Jak se dostat od jednoduchých rozhovorů k vyjádření vlastních názorů? Nejen touto, ale i dalšími otázkami spojenými s výukou cizího jazyka se zabýval mimo jiné už Jan Amos Komenský. Tento velikán přišel se svými myšlenkami již na počátku 17. století. Jeho myšlenky však byly pochopeny mnohem později a jsou používány dodnes.

V praktické části jsme navrhli tři po sobě jdoucí vyučovací hodiny německého jazyka, které se opírají o zásady Jana Amose Komenského. Tyto vyučovací hodiny jsem odučila na základní škole Ivana Olbrachta v Semilech. Výuka byla zaměřena na seznámení žáků s J. A. Komenským a vyučování probíhalo dle jeho zásad. Po třetí vyučovací hodině německého jazyka jsem žáky nechala vyplnit dotazníky. Výsledky diplomové práce i dotazníku nám potvrdili vysokou míru reflexe Komenského principů v současných teoreticky vymezených východiscích a podmínkách nácviu ústního projevu.

Jeden z poznatků, který vyplývá z našeho výzkumného šetření, je nedostatečná informovanost žáků o velikosti osobnosti J. A. Komenského, který pro dějiny pedagogiky znamená opravdu velký přínos a zlom ve své době, kdy ho nikdo nepochopil. Tento přínos

poznámenal pedagogiku nejen cizích jazyků v dnešním pojetí. Proto navrhuje, aby se znalosti o J. A. Komenském zahrnuli do dnešní výuky hlouběji.

Učit a naučit děti komunikovat jiným jazykem, než je jejich mateřský, není vždy snadné. Navíc je velmi individuální, jaký podíl na výsledné kompetenci komunikovat cizím jazykem má u dospělého člověka školní vzdělávání a jaký má přímý kontakt s cizojazyčným prostředím. Bezpochyby je však úkolem školní výuky cizího jazyka poskytnout žákovi takové znalosti, dovednosti a postoje, které mu umožní jeho budoucí růst a vývoj v osvojování cizího jazyka.

Za hlavní přínos této diplomové práce lze považovat to, že jsem se jako autor jejím prostřednictvím dopracovala k výsledku, který snad lze použít jako východisko pro uvědomění si velikosti osobnosti J. A. Komenského a jeho obrovský přínos, který je využít i v dnešní době.

LITERATURA

ANDRÁŠOVÁ, H. *Hodnocení ústního projevu žáků ve výuce cizího jazyk*. Cizí jazyky, 1999/2000, roč. 43, č. 4, s. 124-125.

ANDRÁŠOVÁ, H. *Nácvik výslovnosti v hodinách němčiny na 1. stupni ZŠ*. Cizí jazyky, 1995/96, roč. 39, č. 9-10, s. 161-163.

DOYÉ, P. *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1992.

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. 498 s.

HEYD, G. *Deutsch lernen. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1990.

HLAVSOVÁ, J. *K některým jazykově-psychickým a jazykově-pedagogickým faktorům úspěšného hovorového výcviku*. Cizí jazyky, 1988/89, roč. 32, č.3, s. 97-100.

HRBÁČEK, J. *Úvod do studia jazyka*. Praha : Univerzita Karlova, 1999. 156 s., ISBN 80-85899-65-5

HUČÍNOVÁ, L., JEŘÁBEK, J. a kol. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. 75 s., ISBN 978-80-87000-07-6.

J. A. Komenský-odkaz [online] 2006 [cit. 3.4.2008]. Dostupný z WWW: <<http://www.j-a-komensky.cz>>.

KOMENSKÝ, J. A. *Nejnovější metoda jazyků*. Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. 3. 1. vyd. Praha: SPN, 1964. 424 s.

KOPECKÝ, J., PATOČKA, J., KYRÁŠEK, J. *Jan Amos Komenský Nástin života a díla*. 1. vyd. Praha: SPN, 1957. 272 s.

KOUŘIMSKÁ, M.; JELÍNEK, S. a kol. *Heute haben wir Deutsch 1*. Příručka pro učitele. Praha: Jirco, 1994.

K vývoji konceptu klíčových kompetencí, Národní ústav odborného vzdělávání [online] 2008 [cit. 5.3.2008]. Dostupný z WWW: <<http://www.nuov.cz>>.

Metodický portál- Příručka Klíčové kompetence v základním vzdělávání [online] 2006 [cit. 3.3.2009]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz>>.

MURÍŇOVÁ, D. *Dialog ve vyučování cizích jazyků*. Cizí jazyky, 1993/94, roč. 37, č. 1-2, s. 16-20.

NEUF-MÜNDEL, G., ROLAND, R. *Fertigkeit Sprechen*. Berlin; München : Langenscheidt, c2006. 208 s., ISBN: 978-3-468-49655-4.

PALENČÁROVÁ, J., ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 102 s., ISBN 80-7367-101-8.

PÁNEK, J. *J.A.Komenský*. 1. vyd. Praha: Středočeské nakladatelství, 1990. 54 s., ISBN 80-7057-029-6.

PATTISON, P. *Mündliche Kommunikationsfertigkeiten im Unterricht testen. Tips für die Unterrichtspraxis*. In: Fremdsprache Deutsch. München, Klett Edition Deutsch, Goethe-Institut 1/1996, Heft 14, s. 54- 57.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006. 380 s., ISBN 80-7178-070-7.

POLIŠENSKÝ, J. *Komenský, muž labyrintů a naděje*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996. 218 s., ISBN 80-200-0580-3.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 269 s., ISBN 80-7178-399-4.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupný z WWW: < RVP:www.vuppraha.cz>.

REJMÁNKOVÁ, L. *K otázce výstavby dialogu.* Cizí jazyky, 1992/93, roč. 36, č. 3-4, s. 93-96.

SPÁČILOVÁ, L. *Ústní projev žáků v současném cizojazyčném vyučování.* Cizí jazyky, 1993/94, roč. 37, č. 5- 6, s. 170-174.

VESELÝ, J. *K psycholingvistické stránce ústního projevu v cizím jazyce.* Cizí jazyky, 1984/1985, roč. 28, č. 6, s. 241-246.

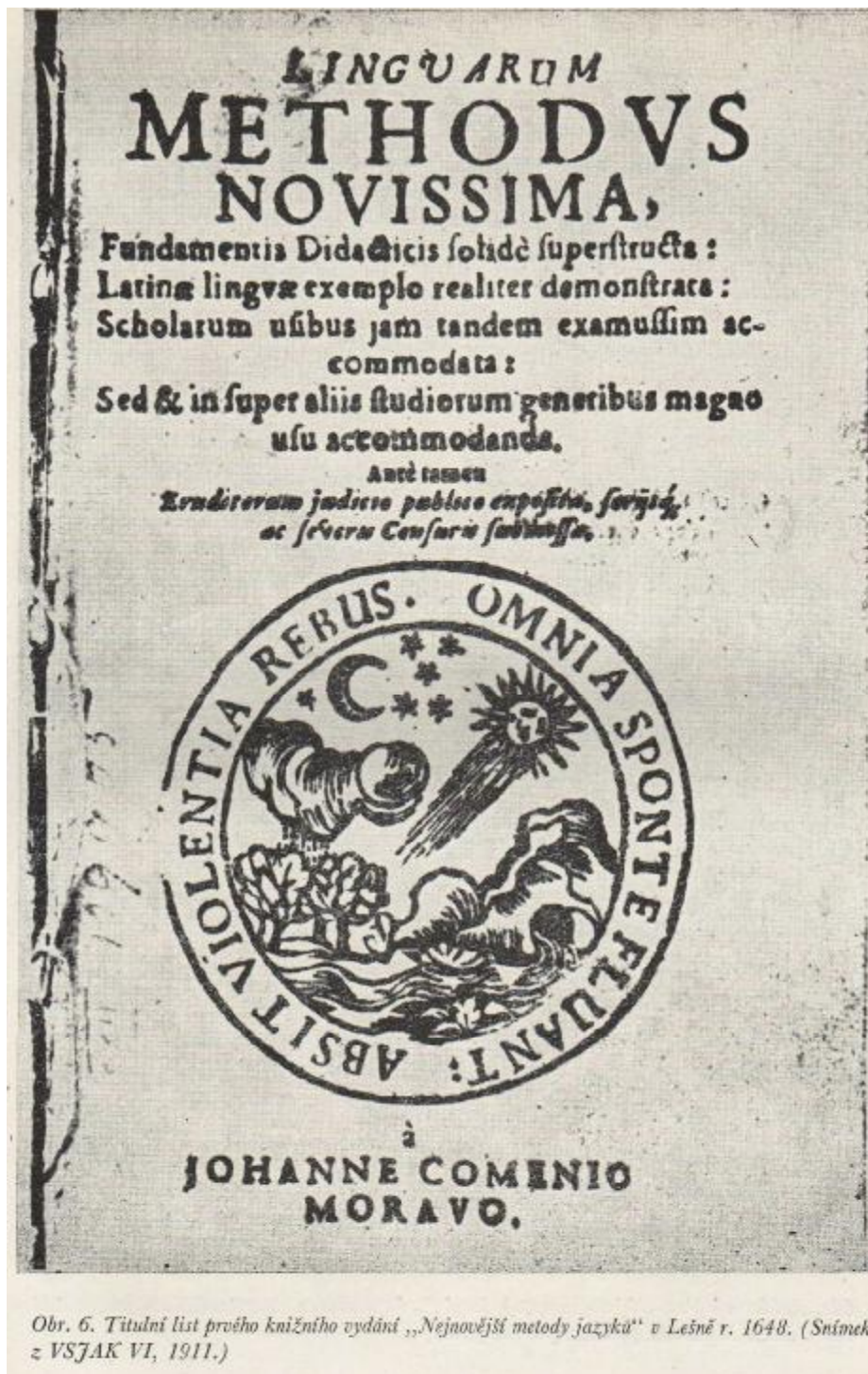
VESELÝ, J. *K otázce komunikativní kompetence při vyučování cizím jazykům.* Cizí jazyky, 1991/92, roč. 35, č. 2, s. 33-40.

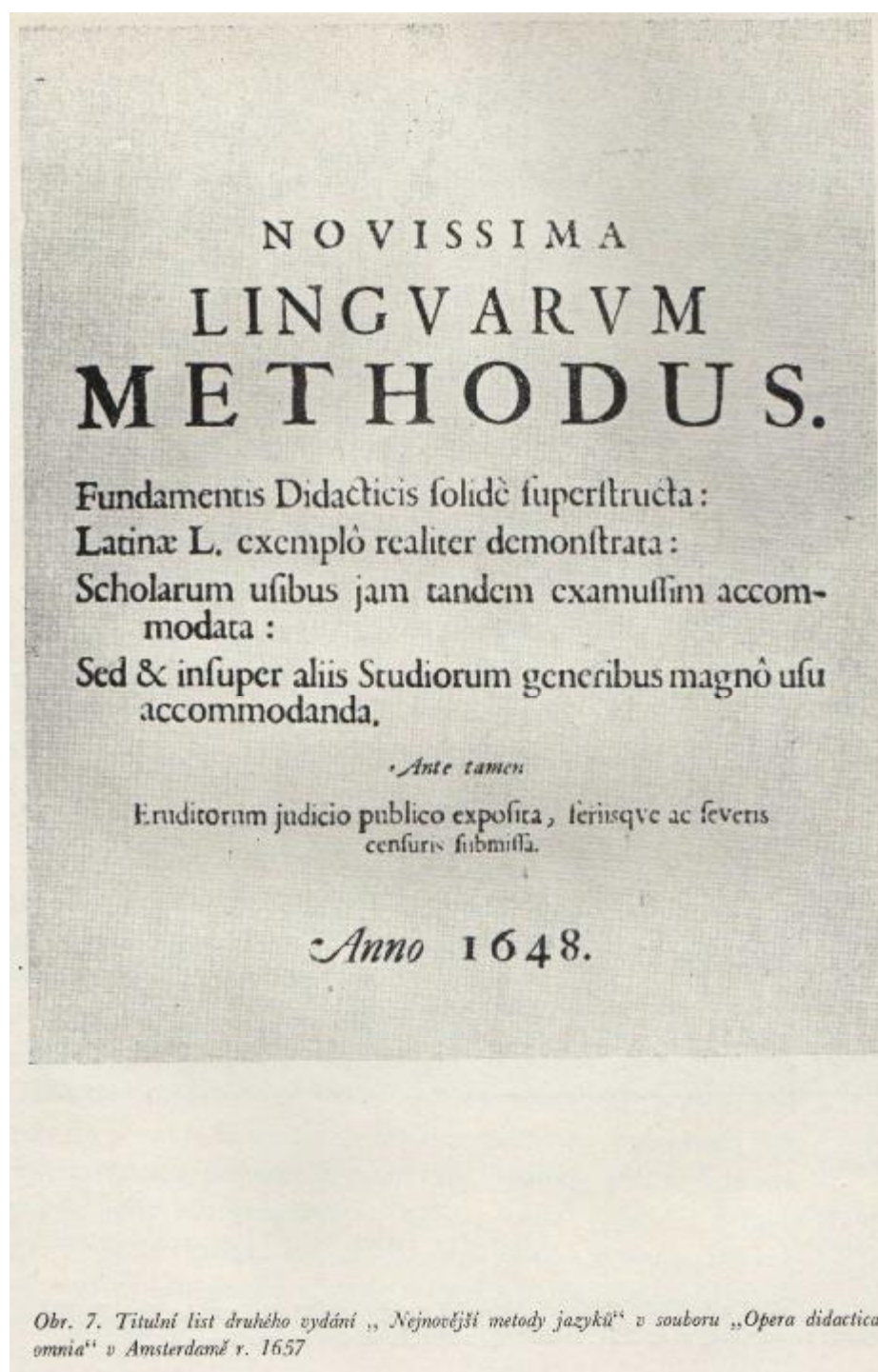
WEIGMANN, J. *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache.* 1. vydání. Ismaning : Max Hueber, c1992. 160 s., ISBN 3-19-001493-0.

ŽANTOVSKÁ, I. *Jazyková komunikace v dějinách lidstva.* 1. vyd. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2006. 128 s., ISBN 80-86723-23-2.

PŘÍLOHY

Příloha č.1: Titulní list prvního knižního vydání *Nejnovější metody jazyků*





Name der/des Studierenden:

Iveta Bochová

Name der Mentorin/des Mentors:

Mgr. Ludmila Bachtíková

☐ **Unterrichtsvorbereitung**

Schule: ZŠ Ivana Olbrachta, Nad Špejcharem 574, SEMILY

Klasse: 3. A.

Schülerzahl: 14

Lernjahr: 1

Datum: 7. 4. 2009

Uhrzeit: 10:00-10:45

Lehrbuch: Heute haben wir Deutsch I.

Seite(n): 30nn

Kommunikative Lernziele:

Einübung und Weiterentwicklung der Fertigkeit Sprechen, Entwicklung des Hörverstehens und des Leseverstehens

Sprachliche Lernziele:

Einführung und Festigung des neuen Wortschatzes im Hinblick auf seine phonetische und orthographische Komponente

Obligatorische Unterrichtsschritte (*Achten Sie auf gleitende Übergänge zwischen den Unterrichtsschritten!*):

1. Einstieg / Einstimmung: (Begrüßung, Anknüpfung; Wiederholung, Rechenschaftsablage, Motivation, phonetische Einstimmung, Nennung des Stundenthemas)
2. Präsentation (Neudarbietung, Erarbeitung von Wortschatz, Grammatik oder landeskundlichen Inhalten)
3. Einübung (Integration des neuen Stoffs in das Vorwissen der Schüler durch verschiedene Übungsformen und in verschiedenen Sozialformen)
4. Lernzielkontrolle (Kontrollfragen, Wiederholen, Transfer, Spiele)
5. Stundenschluss - *vor dem Läuten!* - (Stellung der Hausaufgabe, Lob / Ermahnung an die Klasse, Verabschiedung)

Uhr-zeit	Schritt	(geplantes) Lehrerverhalten:	(erwartetes) Schülerverhalten: (Sozialform / Medien)
10:00 - 10:05	Einstieg	Guten Tag, Kinder! Wie geht se euch? Ich möchte mich euch vorstellen, mein Name ist Iveta Bochová. Ich wohne in Semily. Ich habe einen Bruder. Er heißt René. Setzt euch! Ich unterrichte Deutsch bei euch. Wir werden heute Farben in der Klasse suchen. Wir werden unseren Familien vorstellen, lernen heute neue Wörter. Wir werden auch den Dialoge bilden.	„Guten Tag, Frau Lehrerin.“ Super! OO!
10:05 - 10:15	Präsentation	Lektion 5 heißt meine Familie und ich. Was bedeutet es? – Meine Familie und ich? Wie sagt man das auf tschechisch? Wir wiederholen jetzt alte Wörter . Pass auf! Schaut bitte alle an die Tafel und spricht mir nach!: „Wie“ Bilde eine Frage! Wiederholt das Gesagte! Antworte auf die Frage! Bilde eine Frage! Antworte auf die Frage! Gut! Bilde eine Frage! Antworte auf die Frage! Prima! Sprecht mir nach! „Wo“ Bilde eine Frage! Wiederholt das Gesagte! Antworte auf die Frage! Sehr gut! Sprecht mir nach! „Wer“ Bilde eine Frage! Wiederholt das Gesagte! Antworte auf die Frage! ...	Moje rodina a já „Wie“ Wie heißt du? Wie heißt du? Ich heiße Jana. Wie alt bist du? Ich bin 11 Jahre alt. Wie geht es dir? Na ja, gut. Danke. „Wo“ Wo wohnst du? Wo wohnst du? Ich wohne in Semily. „Wer“ Wer ist das? Wer ist das? Das ist Peter.

		An die Tafel sind neue Wörter. Sucht in der Klasse den Bilden! Wir heißen diesen Bilden. Dann ordnet den Bilden zu den Wörter! Komm her und frag! Das ist der Hund. Spricht mir nach! ...die Puppe, die Katze, der Freund die Oma, der Opa, die Mutter, der Vater, die Schwester, der Bruder, die Tochter, der Sohn (zusammen bilden sie eine Familie) Setzt euch!	Was ist das? Das ist der Hund. ...Wer ist das? ...Das ist die Mutter
10:15 - 10:35	Einübung	Setzt euch schön gerade hin. Passt gut auf! Ich lese einen kurzen Text vor. Ich lese vor, ihr hört zu. Versucht den Inhalt zu verstehen. (Lehrbuch auf der Seite 31: „Mein Freund Milan“) Wovon handelt der Text? Richtig! Wer ist Milan? Beantworte die Frage! Wer ist Peter? Wer ist Susanne? Wer ist Rolf? Hat Susanne einen Papagei? Jetzt lese ich diesen kurzen Text vor. Nehmt das Lehrbuch heraus! Schlagt die Bücher auf Seite 31 auf! Hört aufmerksam zu und lest still für euch! Jetzt wiederholen wir andere Wörter und neue Wörter. Ich zeige Karten mit einen Bilder (andere und neue Wörter) Wie sagt man auf deutsch (ein Bild) Sucht den Farben in der Klasse: grün, blau, rot, orange, gelb, braun, schwarz, weiß, grau, rosa	Mein Freund Milan und Susanne, Peter Das ist ein Freund von Hans. Peter ist der Bruder von Susanne. Sie ist die Schwester von Hans. Das ist Hund von Peter. Nein. Sie hat eine Katze. ... Das ist der Hund. Die Puppe, der Papagei, der Ball, die Frau, die Oma, der Opa, der Sohn, der Vater, die Mutti, der Baum, der Fotoapparat, die Maus, die Blume, die Gitarre, das Auto, das Flugzeug, das Fahrrad, das Radio

		umgekehrt: ich zeige eine rote Sache Teilt euch in drei Gruppen ein! Jeder Schüler bekommt ein Bilder mit dem Familienangehörige. In der Klasse sind eine Sätze (den Text) Übt zu viert und bereitet einen Dialog nach dem Muster vor. Benutzt neue Wörter im Dialog! Ihr habt fünf Minuten zur Vorbereitung. Setzt euch! Nehmt das Wortschatzheft heraus! Überschreibt den neuen Wörter in das Wortschatzheft und lest still für euch! Im Arbeitsbuch ist auf Seite 11 Übung 1. Das ist die Hausaufgabe für euch. Legt die Hefte weg!	die Schüler sagt im Chor: „rot, blau, schwarz, weiß, lila, ...“ ...und das ist Lukas, mein Bruder. Er hat ein Hund. Er heißt Azor....
10:35 - 10:40	LZ-kontrolle	Stundentevaluation¹: <i>Jak se vám líbila dnešní hodina?</i> <i>Je něco, co jste až tak nepochopili?</i> <i>Jak velký úsměv byste dali dnešní hodině?</i> <i>Jak byste zhodnotili svůj vlastní výkon z dnešní hodiny?</i> Bildet vier Gruppen und setzt euch in der Gruppe. Jeder Gruppe bekommt ein Bild. Bereitet kurzen Dialog vor! Ihr habt fünf Minuten zur Vorbereitung. Wer will anfangen? Andere Gruppe!	Hezké. Dobře jsme si zahráli rozhovory. To bylo hezké. Wir! Das ist eine Frau. Sie heißt Ulrike Mützke. ...
10:40 - 10:45	Std-Schluss	Stellung der Hausaufgabe Lob Das reicht für heute. Verabschiedung - Auf Wiedersehen	Auf Wiedersehen!

¹ Evaluace hodiny a sebehodnocení je vedeno v českém jazyce, neboť žáci tak mohou lépe vyjádřit své dojmy. Stávající slovní zásoba němčiny by byla pro tyto cíle nedostatečná.

	Spiele	Suchen den Farben in der Klasse: die Schüler laufen in der Klasse, aber ohne sprechen. Sie suchen einen Farben. Ich sage zum Beispiel: rot. Die Schüler suchen eine rote Sache. Und umgekehrt: ich zeige eine rote Sache und die Schüler sagt im Chor: „rot“	rot, blau, schwarz, lila, orange, ...
--	---------------	--	--

Name der/des Studierenden:

Iveta Bochová

Name der Mentorin/des Mentors:

Mgr. Ludmila Bachtíková

☐ **Unterrichtsvorbereitung**

Schule: ZŠ Ivana Olbrachta, Nad Špejcharem 574, SEMILY

Klasse: 3. A. *Schülerzahl:* 14 *Lernjahr:* 1

Datum: 14. 4. 2009 *Uhrzeit:* 10:00-10:45

Lehrbuch: Heute haben wir Deutsch I. *Seite(n):* 31nn

Kommunikative Lernziele:

Einübung und Weiterentwicklung der Fertigkeit Sprechen, Entwicklung des Hörverstehens

Sprachliche Lernziele:

Einführung und Festigung des neuen Wortschatzes im Hinblick auf seine phonetische und orthographische Komponente

Obligatorische Unterrichtsschritte (*Achten Sie auf gleitende Übergänge zwischen den Unterrichtsschritten!*):

1. Einstieg / Einstimmung: (Begrüßung, Anknüpfung; Wiederholung, Rechenschaftsablage, Motivation, phonetische Einstimmung, Nennung des Stundenthemas)
2. Präsentation (Neudarbietung, Erarbeitung von Wortschatz, Grammatik oder landeskundlichen Inhalten)
3. Einübung (Integration des neuen Stoffs in das Vorwissen der Schüler durch verschiedene Übungsformen und in verschiedenen Sozialformen)
4. Lernzielkontrolle (Kontrollfragen, Wiederholen, Transfer, Spiele)
5. Stundenschluss - *vor dem Läuten!* - (Stellung der Hausaufgabe, Lob / Ermahnung an die Klasse, Verabschiedung)

Uhr-zeit	Schritt	(geplantes) Lehrerverhalten:	(erwartetes) Schülerverhalten: (Sozialform / Medien)
10:00 - 10:05	Einstieg	Guten Tag, Kinder! Wie geht se euch? Setzt euch! Ich möchte euch Jan Amos Komenský vorstellen. Wer ist das? Kdo byl Jan Amos Komenský? Kdy žil J. A. Komenský? Ne. Napovím vám. Narodil se více jak před 400 lety. Narodil se v roce 1592 na Moravě. Když byl ještě malý, zemřeli mu rodiče. Žil v Nizozemí, Polsku. Shořela mu jeho díla, která napsal. 3 krát se oženil. Psal knihy o tom, jak by se mělo vyučovat jazyku-didaktika. Zemřel v 78 letech v Nizozemí. Víte jaké knihy napsal? Napsal: Velká didaktika, Orbis pictus (Svět v obrazech), – Škola hrou. Minule jsme se učili podle zásad pana Komenského. I dnes a přístě se podle něho budeme učit. Myslíte si, že se tedy učíme postaru, když je Komenský tak dlouho po smrti? Není tomu tak. J. A. Komenského nikdo nepochopil v době jeho života. Dodnes se vyzdvihují jeho zásady a pedagogická díla. Byl chytrý a moudrý.	„Guten Tag, Frau Lehrerin.“ Danke, gut. Ich habe Kopfschmerzen. ... Komenský? Tak se přece jmenuje náměstí, na kterém stojí naše škola! 1380 Škola hrou Ano. Tenkrát se učili jinak. Určitě se používala rákoska.
10:05 - 10:15	Präsentation	Lektion 5 heißt meine Familie und ich. Was bedeutet es? – Meine Familie und ich? Wer gehört zur Familie? Wir wiederholen jetzt alte Wörter. Pass auf! Wir wiederholen jetzt alte Wörter . In der Klasse sind kleine Papiere. Nehmt jeder nur ein Stück! Bildet Paare! (ein Bild + ein Wort) Andere Papiere (die Gitarre, ...) – nehmt jeder ein Stück. Stellt eurem Nachbarn auch	Das bin ich und meine Familie die Oma, der Opa, der Vater, die Mutter, die Schwester, der Bruder, die Tochter, der Sohn Ich bin Oma. + Das ist die Oma. Ich bin Vater. + Das ist der Vater. ... Spielst du gern Gitarre? + ja, ich spiele sehr gern Gitarre.

		Fragen!	Malst du gern? +
10:15 - 10:40	Einübung	Setzt euch schön gerade hin. Passt gut auf! Ich spiele einen Text auf dem Kassettenrekorder vor. Versucht den Inhalt zu verstehen. (Lehrbuch auf der Seite 31: „Mein Freund Milan“) Wovon handelt der Text? Richtig! Wer ist noch klein? Beantworte die Frage! Wer ist Peter? Wer hat einen Hund? Wer ist die Frau? Wie heißt der Papagei? Jetzt spiele ich den Text auf dem Kassettenrekorder noch einmal vor. Zuerst hört aufmerksam zu! Bildet Paare! Hier sind Wörtersalaten aus diesen Text. Ordnet den Wortsalat! Dann ordnet das Bild dem Satz zu! Wer ist schon fertig? Wer hat den ersten Teil? Kommt nach vorn! Alle Kinder! Geht nach hinten! Sucht den Farben in der Klasse: grün, blau, rot, orange, gelb, braun, schwarz, weiß, grau, rosa umgekehrt: ich zeige eine rote Sache Setzt euch! Jetzt wiederholen wir „haben“ und „sein“ konjugieren. Zuerst alle zusammen im Chor! In der Klasse sind Papiere mit Personalpronomen.	Der Text handelt über Milan, Susanne, Peter und andere Peter ist noch klein. Peter ist der Bruder von Hans und Susanne. Die Frau ist die Mutti von Hans, Petr und Susanne. Der Papagei heißt Rudi. Susanne. Das ist mein Freund Milan und das ist mein Vater. ... die Schüler sagt im Chor: „rot, blau, schwarz, weiß, lila, ...“ Ich habe, du hast, er/sie/es hat, wir haben, ihr habt, sie haben Ich bin, du bist, er/sie/es ist, wir sind, ihr seid, sie sind ICH- ich bin- ich bin 9 Jahre alt.

		Komm bitte vor die Klasse! Setzt euch! Nehmt das Lehrbuch heraus! Schlagt die Bücher auf Seite 32- Übung B. Wer will anfangen? Teilt euch in drei Gruppen ein! Wer ist übrig geblieben? Jeder Schüler hat ein Foto mit der Familie. Die Kinder beschreiben das Familienfoto. Andere Kinder fragen zum Foto. Fragt euch gegenseitig! Kommt an die Tafel! Wir wiederholen jetzt andere Wörter. Zuerst hört gut zu! Meine Mutti kocht sehr gern. Sprecht mir im Chor nach! Mein Vater spielt gern Gitarre. Lukas spielt gern Fußball. Katka fährt gern Rad. Olga singt sehr laut. Radek badet. Kamil turnt. Lenka wandert oft. In der Klasse sind Bilder. Jeder Bilder hat eine Nummer. Jeder Schüler geht jetzt zu einem Bild. Seht euch das Bild! Beschreibt, was ihr seit! Ihr habt drei Minuten zur Vorbereitung. Die Schüler erzählen den Inhalt kurz nach. Wer hat ein Bild mit der Nummer 1? Komm an die Tafel! Zeig dein Bild! Anfang die Geschichte erzählen! Wer ist dran?	ER- Er ist- Er ist mein Bruder. ... Das ist meine Familie. Das ist Peter. ... 1. Das ist meine Familie. 2. Wer ist das? Wie heißt er? Wo wohnt er? Spielt er Fußball?und das ist Lukas, mein Bruder. Er hat ein Hund. Er heißt Azor.... (die Kinder macht die Pantomime) Meine Mutti kocht sehr gern. Mein Vater spielt gern Gitarre. Lukas spielt gern Fußball. Katka fährt gern Rad. Olga singt sehr laut. Radek badet. Kamil turnt. Lenka wandert oft. Hier ist eine Frau. Sie heißt Lisa Romulusa. Lisa geht nach Hause. Lisa spielt Gitarre sehr gern. Lisa singt auch gern. Sie hat ein Bruder. Er ist schon groß.
--	--	---	--

		Wer möchte den Text nacherzählen? Erzähle den Inhalt kurz nach! Im Arbeitsbuch ist auf Seite 11 Übung 2b. Das ist die Hausaufgabe für euch.	... Eine Frau, Lisa, hat ein Bruder. ...
10:40 - 10:44	LZ-kontrolle	Stundentevaluation²: <i>Jak se vám líbila dnešní hodina?</i> <i>Je něco, co jste až tak nepochopili?</i> <i>Jak velký úsměv byste dali dnešní hodině?</i> <i>Jak byste zhodnotili svůj vlastní výkon z dnešní hodiny?</i>	Hezké. Dobře jsme si zahráli rozhovory. To bylo hezké.
10:44 - 10:45	Std-Schluss	Stellung der Hausaufgabe Lob Das reicht für heute. Verabschiedung - Auf Wiedersehen	Auf Wiedersehen!
	Spiele	Suchen den Farben in der Klasse: die Schüler laufen in der Klasse, aber ohne sprechen. Sie suchen einen Farben. Ich sage zum Beispiel: rot. Die Schüler suchen eine rote Sache. Und umgekehrt: ich zeige eine rote Sache und die Schüler sagt im Chor: „rot“	rot, blau, schwarz, lila, orange, ...

² Evaluace hodiny a sebehodnocení je vedeno v českém jazyce, neboť žáci tak mohou lépe vyjádřit své dojmy. Stávající slovní zásoba němčiny by byla pro tyto cíle nedostatečná.

Name der/des Studierenden:

Iveta Bochová

Name der Mentorin/des Mentors:

Mgr. Ludmila Bachtíková

☐ **Unterrichtsvorbereitung**

Schule: ZŠ Ivana Olbrachta, Nad Špejcharem 574, SEMILY

Klasse: 3. A.

Schülerzahl: 14

Lernjahr: 1

Datum: 21. 4. 2009

Uhrzeit: 10:00-10:45

Lehrbuch: Heute haben wir Deutsch I.

Seite(n): 31nn

Kommunikative Lernziele:

Einübung und Weiterentwicklung der Fertigkeit Sprechen, Entwicklung des Hörverstehens

Sprachliche Lernziele:

Einführung und Festigung des neuen Wortschatzes im Hinblick auf seine phonetische und orthographische Komponente

Obligatorische Unterrichtsschritte (*Achten Sie auf gleitende Übergänge zwischen den Unterrichtsschritten!*):

1. Einstieg / Einstimmung: (Begrüßung, Anknüpfung; Wiederholung, Rechenschaftsablage, Motivation, phonetische Einstimmung, Nennung des Stundenthemas)
2. Präsentation (Neudarbietung, Erarbeitung von Wortschatz, Grammatik oder landeskundlichen Inhalten)
3. Einübung (Integration des neuen Stoffs in das Vorwissen der Schüler durch verschiedene Übungsformen und in verschiedenen Sozialformen)
4. Lernzielkontrolle (Kontrollfragen, Wiederholen, Transfer, Spiele)
5. Stundenschluss - *vor dem Läuten!* - (Stellung der Hausaufgabe, Lob / Ermahnung an die Klasse, Verabschiedung)

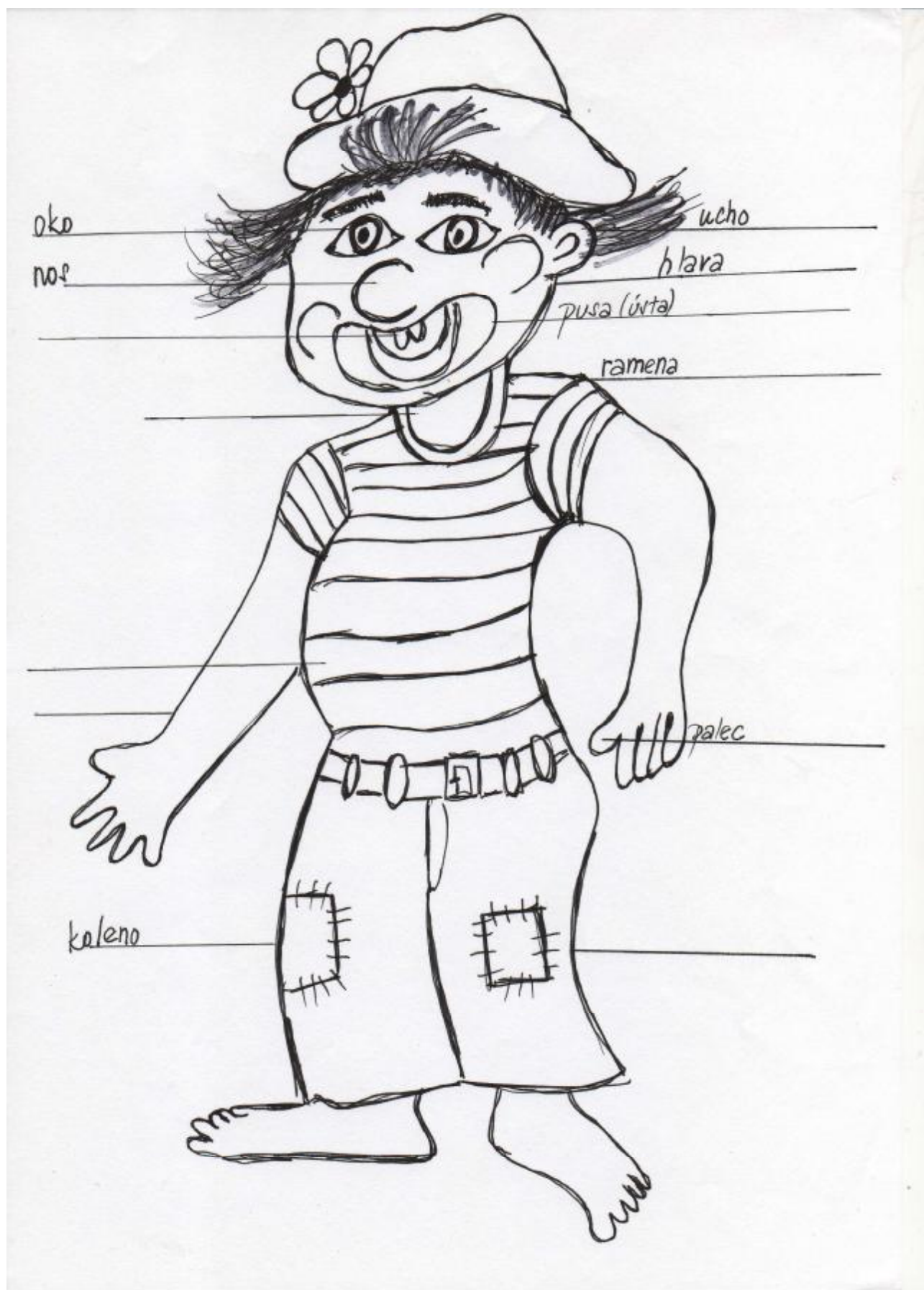
Uhr-zeit	Schritt	(geplantes) Lehrerverhalten:	(erwartetes) Schülerverhalten: (Sozialform / Medien)
10:00 - 10:05	Einstieg	Guten Morgen, Kinder! Wie geht se euch? Wer freut sich schon auf unsere Stunde? Heute wird es für alle interessant. Setzt euch! Wir werden heute wieder Farben in der Klasse suchen. Wir werden unseren Familien vorstellen. Wir werden auch den Dialoge bilden. Kleine Überraschung! Wie heißt du? Wie geht es dir? Fragt euch gegenseitig!	„Guten Tag, Frau Lehrerin.“ Ich freue mich! Wirklich? Welche Überraschung? Ich heiße Natálie. Danke, gut. Wie heißt du? ...
10:05 - 10:15	Präsentation	Lektion 5 heißt meine Familie und ich. Was bedeutet es? – Meine Familie und ich? Vorbildlich! Wir wiederholen jetzt Wörter . Sucht den Farben in der Klasse: grün, blau, rot, orange, gelb, braun, schwarz, weiß, grau, rosa umgekehrt: ich zeige eine rote Sache Alle zusammen! ich zeige diese Modelle: die Puppe, der Hund, die Blume, die Katze, das Radio, der Papagei, der Ball, das Auto, das Fahrrad, die Tasche, der Hut, der Bus, der Pinsel.	Die Familie ist meine Mutti, mein Vater, ich, meine Schwester, meine Oma und mein Opa. die Schüler sagt im Chor: „rot, blau, schwarz, weiß, lila, ...“ die Schüler sagen: Das ist die Puppe. Das ist der Hund. Das ist die Blume. ...
10:15 - 10:35	Einübung	Setzt euch schön gerade hin. Passt gut auf! Ich spiele einen Text auf dem Kassettenrekorder vor. Versucht den Inhalt zu verstehen. (Lehrbuch auf der Seite 31: „Mein Freund Milan“) Wovon handelt der Text? Wer ist Herr Hoffmann?	Über Familie Hoffman Herr Hoffmann ist der Vater

		Wie ist Vorname von Milan? Wer ist die Tochter von Frau Hoffmann? Ich spiele einen Text auf dem Kassettenrekorder vor. Teilt das Arbeitsmaterial aus! Wähle richtige Wörter für die Lücke! Sammelt das Arbeitsmaterial ein! An die Tafel sind die Sätzen – die Antworten: Nehmt eure Bilder. Wer will anfangen? Komm an die Tafel! Toll! Weiter	von Peter, Hans und Susanne. Milan heißt Horák. Die Tochter ist Susanne. Die Schüler schreiben Wörter in die Lücke. Die Schüler schreiben die Fragen. (die Schüler zeigt Bild) Das ist mein Vater. Er heißt Rudolf. Er hat einen Papagei. Der Papagei heißt Rudi. Mein Vater spielt Fußball sehr gern. Er turnt oft. ...
10:35 - 10:43	LZ- kontrolle	Stundentevaluation³: Jak se vám líbila hodina? Vyhodnoťte dnešní hodinu úsměvem velký úsměv- hodně líbilo neutrální – středně smutný-hodina se nelíbila Já zhodnotím hodinu- jak se mi pracovalo- pochvaly a co se mi nelíbilo od dětí Kdo si myslí, že to co jsme se učili ve všech třech hodinách, někdy použije-ať už při návštěvě kamaráda v zahraničí nebo při jiné situaci? –ruce nahoru	Ano. Použiji některé věci při seznamování na dovolené.

³ Evaluace hodiny a sebehodnocení je vedeno v českém jazyce, neboť žáci tak mohou lépe vyjádřit své dojmy. Stávající slovní zásoba němčiny by byla pro tyto cíle nedostatečná.

10:43 - 10:45	Std-Schluss	Lob Packt eure Sachen ein. Die Stunde ist zu Ende. Verabschiedung - Auf Wiedersehen	Auf Wiedersehen!
	Spiele	Hier ist die Überraschung. Sprecht mir im Chor nach! „Kopf, Schultern, Knien, Daumen, Knien, Daumen, Knien, Daumen, Kopf, Schultern, Knien, Daumen, Augen, Ohre, Nase, Mund“ (mit der Körperbewegung-ich deute den Körperteil auf) Wiederholung In der Klasse sind kleine Papiere (mit den neuen Wörter) Bildet Paare! Fragt euch gegenseitig! Wo hast du den Kopf? An die Tafel ist ein Text mit den fehlenden Wörter. Ergänzt durch die Wörter.	„Kopf, Schultern, Knien, Daumen, Knien, Daumen, Knien, Daumen, Kopf, Schultern, Knien, Daumen, Augen, Ohre, Nase, Mund“ Die Schüler suchen kleine Papiere und ergänzen an die Tafel zu dem Klauf. Wo hast du den Kopf? – Ich habe der Kopf hier (er/sie zeigt) Wo hast du das Ohr? ... Die Schüler schreibt an die Tafel.

Příloha č. 6: Klaun k říkance „Kopf, Schultern, Knien, Daumen“



Příloha č.7 : Ukázka vyplněného dotazníku

Kdo je Jan Amos Komenský?

Učitel národa

Kdy žil?

1592-1670 (16. století)

Co dělal?

učil, a byl to spisovatel

Co napsal?

Škola hrou, knížku pro učitele, encyklopedie

Jak se Komenskému říká?

Učitel národa

Líbilo se ti učení podle Komenského?

Je to super!

Co se ti líbilo nejvíce?

Byl hezky

Co bys změnil/a?

Nic, všechno je super!

Příloha č.8: Hodnocení odučených vyučovacích hodin německého jazyka

ZÁKLADNÍ ŠKOLA IVANA OLBRACHTA, SEMILY, NAD ŠPEJCHAREM 574



tel: 481 621 036

e-mail: zsiosemily@iol.cz

webové stránky: www.zsiosemily.euweb.cz

TU v Liberci, FAKULTA PEDAGOGICKÁ, 461 17 Liberec 1, Hájkova 6

Hodnocení studentky TU v Liberci Ivety Bochové

Studentka **Iveta Bochová** získávala některé podklady a ověřovala si prognózy své diplomové práce na naší škole – pobožce na Komenského náměstí – ve 3. třídě /skupina na Nj jazyk, 14 žáků/ v hodinách německého jazyka u učitelky Mgr. Ludmily Bachtíkové. Na této škole již úspěšně pracovala během souvislé pedagogické praxe v roce 2007, ale u starších žáků.

Všechny provedené výstupy měly promyšlenou stavbu, vyučovací i výchovný cíl, Iveta nezapomínala žáky vhodně motivovat, opakování i nové učivo bylo připraveno pro děti zábavnou formou. Většina hodin byla zaměřena na komunikativní složku vyučování, rozhovory: žák – vyučující, žák – žák, žák – třída. Při práci studentka nezapomínala na spirálové opakování a upevňování učiva. K dětem měla individuální přístup, střídala metody i formy práce. Vyjadřovala se jasně, srozumitelně. Při jejich hodinách panovala ve třídě přátelská atmosféra, kázeň, žáci byli aktivní, podněcovala i děti neprůbojné, diferencovala zadávané úkoly, věnovala se žákům se specifickými poruchami učení a žákům méně nadaným. Průběžně byla prováděna fotodokumentace.

Méně pracovala s dětmi frontálně, častěji zadávala vzhledem k tématu své diplomové práce skupinové úkoly nebo práci ve dvojicích. Využívala všechny školní pomůcky i pomůcky

vlastní. Zápisy na tabuli prováděla jasně a přehledně, využívala plně prostor třídy pro skupinovou práci a komunikativní úkoly. Na závěr svého působení připravila pro děti dotazník /téma J. A. Komenský a jeho „Škola hrou“/.

Slečna Bochová má velice zodpovědný přístup ke všem činnostem a přeji jí úspěšné dokončení diplomové práce.

Mgr. Ludmila Bachtíková

Semily, 27. 4. 2009